

## Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions

Ali Hamein, Walo Hutmacher et Philippe Perrenoud

Volume 5, numéro 2, printemps 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900107ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900107ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hamein, A., Hutmacher, W. & Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 227–270. <https://doi.org/10.7202/900107ar>

Résumé de l'article

Est-il possible que l'action pédagogique soit à la fois différenciée et égalitaire; qu'elle s'adapte à la réalité de *chaque enfant*, à ses intérêts, ses motivations, ses acquis antérieurs et à son héritage culturel et qu'elle conduise néanmoins *tous les enfants* à maîtriser, dans une certaine limite de temps, les instruments de pensée et de communication, les savoirs et les savoir-faire correspondant aux objectifs éducatifs fondamentaux? Cet essai tente de fournir des éléments de réponse à cette question :

- en analysant la « culture scolaire » génératrice d'inégalité, autant au niveau des objectifs et des contenus de l'enseignement qu'à celui du système d'intervention du maître, système d'intervention considéré comme médiateur d'abord mais aussi comme créateur d'une partie de cette culture,
- en suggérant de retrouver les objectifs pédagogiques fondamentaux tout en différenciant les contenus spécifiques et les conditions d'apprentissage dans le sens d'un certain pluralisme culturel,
- en se référant aux principes théoriques et aux acquis pratiques de l'école active comme cadre favorable au changement de la culture scolaire dans le sens d'une école ouverte, d'un système d'intervention pédagogique mieux différencié et plus égalitaire.

# Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions

Ali Hamein, Walo Hutmacher et Philippe Perrenoud\*

## RÉSUMÉ

Est-il possible que l'action pédagogique soit à la fois différenciée et égalitaire ; qu'elle s'adapte à la réalité de *chaque enfant*, à ses intérêts, ses motivations, ses acquis antérieurs et à son héritage culturel et qu'elle conduise néanmoins *tous les enfants* à maîtriser, dans une certaine limite de temps, les instruments de pensée et de communication, les savoirs et les savoir-faire correspondant aux objectifs éducatifs fondamentaux ? Cet essai tente de fournir des éléments de réponse à cette question :

- en analysant la « culture scolaire » génératrice d'inégalité, autant au niveau des objectifs et des contenus de l'enseignement qu'à celui du système d'intervention du maître, système d'intervention considéré comme médiateur d'abord mais aussi comme créateur d'une partie de cette culture,
- en suggérant de retrouver les objectifs pédagogiques fondamentaux tout en différenciant les contenus spé-

---

\* Hamein, Ali : professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal  
Hutmacher, Walo : sociologue, Service de la recherche sociologique, Département de l'Instruction Publique, Genève.  
Perrenoud, Philippe : sociologue, Service de la recherche sociologique, Département de l'Instruction Publique, Genève.

cifiques et les conditions d'apprentissage dans le sens d'un certain pluralisme culturel,

- en se référant aux principes théoriques et aux acquis pratiques de l'école active comme cadre favorable au changement de la culture scolaire dans le sens d'une école ouverte, d'un système d'intervention pédagogique mieux différencié et plus égalitaire.

Peut-on concevoir une action pédagogique pluraliste dans ses références culturelles, différenciée dans ses méthodes, mais égalitaire dans ses effets ? N'y a-t-il pas contradiction entre la volonté d'égalisation des acquis scolaires et le fait de ne pas enseigner à chacun la même chose, de la même manière et au même moment ? La contradiction n'est qu'apparente si on considère que l'égalité formelle de traitement scolaire est génératrice d'inégalités lorsqu'elle s'applique à des élèves différents :

« Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture » (Bourdieu, 1966, p. 336).

La prise de conscience de ce mécanisme, au cours des années 1960, a conduit un peu partout à reprendre, en vue de démocratiser l'enseignement, les idées d'enseignement individualisé ou « sur mesure » déjà développées au début du siècle par de grands psychopédagogues tels Dewey, Bovet ou Claparède. On a alors parlé de « discrimination positive », de « stratégies de compensation des handicaps socio-culturels », de « pédagogie de maîtrise », de « pédagogie de soutien ». Dans tous les cas, il s'agit de différencier l'action pédagogique.

Il est hors de question de retracer ici l'histoire de ces modèles, des projets qu'ils ont suscités, des réformes qu'ils ont justifiées, des critiques et évaluations divergentes dont ils ont été l'objet. Dans chaque pays cette histoire a suivi un cours particulier, fonction du système d'enseignement national, de la sensibilité aux inégalités sociales ou raciales, de l'état de développement de la recherche pédagogique, des moyens disponibles. Entre le déferlement de projets d'éducation compensatoire que connaissent depuis 1950 les États-Unis, et les timides tentatives de pédagogie de soutien développées récemment en France, il n'y a pas de commune mesure. Pas plus qu'entre les mesures audacieuses de politique sociale prises en Scandinavie, en Grande-Bretagne, dans certaines régions italiennes, mesures qui lient démocratisation de l'enseignement et développement communautaire, et les mesures spécifiquement pédagogiques de lutte contre l'échec scolaire. Il n'y a pas de commune mesure non

plus entre les réformes de l'enseignement public et les innovations à la marge du système, dans les « free schools » ou les écoles alternatives.

Sur le plan théorique, la diversité n'est pas moins considérable : le courant behavioriste et la technologie de l'éducation qui s'en inspire ; le courant d'inspiration piagétienne, transposant parfois hâtivement les lois du développement génétique au domaine scolaire ; le courant institutionnaliste ou socioanalytique ; le courant inspiré de la psychologie sociale et des théories de la communication ; le courant personnaliste ou rogerien ; sans oublier les courants centrés sur la didactique scolaire proprement dite. Idéologiquement, les écarts sont tout aussi grands : entre ceux qui veulent améliorer le rendement de l'école et ceux qui veulent déscolariser la société ; entre ceux qui veulent changer l'école pour ne pas changer de société, et ceux qui veulent changer de société en changeant l'école ; entre ceux qui veulent venir en aide aux « handicapés socio-culturels » et ceux qui veulent faire reconnaître l'équivalence des langues et des cultures de classe ; entre ceux qui veulent adapter l'enfant à l'école et ceux qui préféreraient adapter l'école à l'enfant ; entre ceux qui trouvent réaliste de replâtrer le système scolaire et ceux qui veulent le reconstruire.

Il est inutile de chercher à masquer ces conflits ou ces contradictions théoriques et idéologiques. Il est non moins vain d'en appeler à la réconciliation dans l'intérêt de l'enfant : car c'est précisément à des images différentes de l'enfant, de son développement, de son rapport au monde des adultes, de son autonomie, que font référence les théories et les idéologies. D'ailleurs, s'agissant de l'école, l'image de l'adulte et de l'ordre social sont directement en cause. Du moins lorsqu'on parle de différences culturelles et d'inégalités sociales.

La pédagogie parvient parfois à donner l'illusion qu'elle n'est qu'une science des moyens, que les fins de l'éducation relèvent du seul pouvoir politique. Si le rôle des sciences de l'éducation est à la rigueur d'explicitier ces fins, c'est pour construire plus rationnellement le curriculum, opérationnaliser les objectifs, fonder la didactique et l'évaluation. On peut être tenté (Bloom, 1976 ; Bégin, 1978) d'approcher la différenciation de l'action pédagogique essentiellement sous cet angle, comme un problème d'optimisation des méthodes, du curriculum, des modes de groupement des élèves, de la formation des maîtres, etc.

À partir d'un tel point de vue, on considérera volontiers que l'on peut progresser vers une pédagogie différenciée sans politiser inutilement le problème. En fait, cette forme d'apolitisme, si on la replace dans l'éventail des théories et des idéologies, correspond à une conception *adaptative* de la différenciation de l'enseignement, celle qui prévaut dans les programmes de compensation, dans la pédagogie de maîtrise, dans les pédagogies de soutien.

En effet, au cours des dernières années, de la critique du concept d'éducation compensatoire (Bernstein, 1975) à la mise en question de la notion de handicap socio-culturel (CRESAS, 1978), en passant par les travaux du Groupe français d'éducation nouvelle (1974, 1977), diverses analyses ont montré :

— d'abord qu'une conception adaptative de la différenciation de l'enseignement passait par un choix idéologique implicite : l'adhésion aux contenus actuels de la culture scolaire, aux valeurs et aux objectifs de l'institution et du corps enseignant ;

— ensuite qu'en raisonnant exclusivement en termes de handicap socio-culturel, d'inadaptation psychologique, de déficit linguistique, de motivation insuffisante, on s'exposait à ne comprendre qu'à moitié les mécanismes générateurs d'inégalités scolaires, donc à ne pouvoir les neutraliser tous.

Ce second point est lourd de conséquences : libre à chacun d'adhérer ou non aux valeurs et à la culture que vise actuellement à transmettre l'école. Mais lorsque cet ethnocentrisme empêche d'imaginer que d'autres cultures puissent donner une maîtrise différente, mais équivalente, de la vie, on se prive de ce qu'on pourrait appeler la perspective anthropologique ou sociologique sur l'échec scolaire et l'inégalité sociale devant l'enseignement.

Adaptant ici, parmi d'autres, cette perspective, nous ne saurions mettre entre parenthèses, dans une réflexion sur la différenciation de l'action pédagogique, les problèmes de la culture scolaire, des objectifs éducatifs, des valeurs, des modes de pensée, d'action, de communication, que l'institution ou les enseignants érigent en normes. Car ce sont en partie ces objectifs et ces normes qui engendrent l'inégalité.

À partir d'une telle analyse, il faudrait évidemment travailler à une définition alternative de la culture et des normes scolaires. On se doute que nous n'avons ni les moyens ni l'ambition de redéfinir ici les finalités et les contenus de l'éducation primaire. Ce qui souligne que le *pluralisme culturel*, qui est pour nous inséparable d'une véritable différenciation de l'enseignement, n'est pas une réponse achevée à la question : que faut-il enseigner, quelle(s) culture(s) transmettre ? Au stade actuel de la réflexion, le pluralisme culturel n'est qu'une direction de recherche, une hypothèse de travail à laquelle nous nous efforcerons de donner substance dans la première partie de cet essai.

Sachant d'avance que nous ne donnerons pas une réponse complète et concrète à la question des objectifs éducatifs et de la culture scolaire, pourquoi poser dans une seconde partie la question des méthodes d'enseignement et de leur différenciation ? Certes, nous n'éviterons pas un saut logique, en supposant résolu un problème à peine posé. Mais la logique ne voudrait-elle pas qu'on ne vive pas avant d'avoir donné un sens ou un but à la vie... ?

La réflexion doit se poursuivre selon plusieurs pistes simultanément ; sans quoi le risque est grand de laisser le champ de la didactique, des méthodes, à ceux qui, techniciens de l'enseignement, ne s'embarrassent pas d'une interrogation sur la culture, pendant que ceux qui se posent des questions fondamentales resteraient coupés des pratiques scolaires. Peut-on d'ailleurs accorder quelque valeur à une réflexion sur les objectifs éducatifs et le pluralisme culturel qui ne se fonderait pas sur une théorie au

moins partielle de l'apprentissage et de l'intervention pédagogique ? Cela d'autant plus que l'enseignant, s'il est en partie médiateur d'une culture scolaire élaborée en dehors de lui, en est aussi le créateur, ne serait-ce qu'à travers la part d'interprétation que lui laissent les programmes et les directives (Perrenoud, 1977b). C'est à l'analyse du système d'intervention du maître et de ses conditions de différenciation que s'attachera la seconde partie de cet essai, à partir des premiers éléments réunis dans la partie précédente.

Il était difficile de donner à ce travail, et notamment à l'articulation des deux parties, un cadre de référence unique. Peut-être le lecteur trouvera-t-il dans l'idée d'école active à la fois un élément intégrateur et un fil conducteur. Idée paradoxale : l'école, institution fondée pour transmettre des savoirs définis, peut-elle véritablement accepter que l'activité autonome de l'enfant, nourrie de ses envies et de ses projets, de ses curiosités et de ses intérêts, soit le moteur unique ou principal des apprentissages ?

On le verra, le pluralisme culturel, au plan des objectifs et surtout des contenus éducatifs, permet d'affaiblir la contradiction interne de l'idée d'école active. Dans notre esprit, l'école active n'est pas une condition suffisante pour atteindre une égalité des acquis scolaires fondamentaux à l'issue de la scolarité primaire. Mais c'est une condition nécessaire. Seuls les principes théoriques et les acquis pratiques des divers courants d'école active peuvent constituer le cadre favorable au développement d'un système d'intervention pédagogique différencié, pluraliste dans ses références, égalitaire dans ses effets. C'est ce que nous essaierons de mettre en évidence ici.

Dernière remarque préliminaire : les réflexions qui suivent concernent essentiellement l'enseignement primaire, autrement dit les quatre à huit années de scolarité obligatoire qui précèdent la première orientation sélective entre filières ou niveaux d'enseignement hiérarchisés. Ce choix ne signifie pas que l'idée de différencier l'action pédagogique n'ait aucun pertinence au-delà de la scolarité primaire. Mais les problèmes se posent alors en des termes très différents : il existe dès le début de l'enseignement secondaire une différenciation *structurelle* de l'enseignement. Or cette forme de différenciation, si elle consiste bien à traiter différemment des élèves différents, n'est nullement égalitaire dans ses effets, ni même dans ses intentions. À l'entrée du secondaire, le système d'enseignement prend acte des inégalités de compétences scolaires qu'il a lui même engendrées, mais ce n'est pas pour les combattre. C'est pour mieux les consacrer, par une « orientation » qui assigne chaque élève à la filière qui convient à son « niveau scolaire ». Cette forme de différenciation n'a rien de commun avec la différenciation *égalitaire dans ses effets* dont il sera question ici. On peut bien sûr imaginer que se développe à l'intérieur d'une filière secondaire, donc au sein d'un ensemble d'élèves déjà homogénéisé, une différenciation égalitaire de l'action pédagogique. Cela conduirait sans doute à une moindre inégalité de réussite après la première orientation. L'objectif n'est nullement négligeable. Mais on conviendra qu'il faut travailler d'abord à réduire les fortes inégalités scolaires

accumulées durant le cycle primaire, et qui légitiment la différenciation structurelle après quelques années de tronc commun.

Ce choix correspond d'ailleurs à une évolution générale du débat sur l'inégalité : après près de deux décennies où l'attention a été fixée d'abord sur le secondaire, puis sur le préscolaire — tout se joue avant six ans disait-on ! — on s'aperçoit maintenant que l'école primaire est aussi un lieu stratégique. Cela suggérerait qu'ils le sont tous... Si la réflexion sur l'enseignement primaire nous paraît s'imposer en priorité, c'est qu'elle a pris un certain retard. Or l'action au niveau préscolaire ou secondaire ne peut porter si rien ne change dans l'enseignement primaire.

## I. LE PLURALISME CULTUREL DES CONTENUS ET DES OBJECTIFS

Sachant que tous les enfants ne sont pas également préparés à tirer parti d'un enseignement collectif, on peut être tenté dans un premier temps de *compenser* cette inégalité soit par une action préalable à la scolarité obligatoire soit par une action de soutien plus tardive.

Si, par contre, on s'avise que l'inégalité de départ n'est pas pure inégalité de développement ou de maîtrise d'un capital culturel universel, mais inégale distance des cultures de classe à la norme scolaire, c'est bien sûr cette norme qu'il faut d'abord mettre en question.

### A. La culture scolaire, source d'inégalités

Dans tous les pays, l'enseignement primaire présente une double caractéristique :

— il assigne à tous les enfants les mêmes objectifs ; tous ne les atteignent pas, et on dira volontiers que c'est regrettable ; de là à interpréter l'échec des élèves comme un échec de l'école, il y a un pas que beaucoup ne franchissent pas. Du moins s'accorde-t-on à affirmer que le bagage minimum qu'est censé apporter l'enseignement primaire est en principe destiné à tous. N'est-il pas obligatoire pour tous ?

— les objectifs proprement *cognitifs* (acquisition de méthodes de travail, d'instruments de pensée et de communication, de savoirs et savoir-faire de base) sont difficilement dissociables d'objectifs que nous dirons, avec Jean Brun (1973), *psychologiques* (développement intellectuel, structuration de la personnalité, équilibre psychosomatique), et d'objectifs de *socialisation*, à forte coloration morale ou idéologique (ordre, goût du travail, propreté, politesse, discipline, sens de la justice, respect des institutions et de la culture, valeurs esthétiques, solidarité). À ces objectifs traditionnels de l'éducation morale s'ajoutent ou se substituent depuis dix ou vingt ans ce qu'on nomme souvent des objectifs *non cognitifs* (autonomie, sociabilité, créativité, esprit critique, capacité d'intégration et de coopération, etc.)

La seconde caractéristique nous importe particulièrement ici : dans son projet déclaré, l'école primaire avoue une image normative de l'homme ou de l'enfant qui débordé très largement la maîtrise de savoirs ou d'instruments cognitifs. On peut parler de la transmission d'une culture au sens anthropologique du terme, incluant, en sus des savoirs, des habitudes, des valeurs morales et esthétiques, des attitudes face à divers aspects de la vie en communauté, des règles explicites, mais aussi des schèmes inconscients de conduite ou de pensée. Il est vrai que le discours pédagogique moderniste tend à mettre l'accent sur les apprentissages les plus techniques ou alors à traiter de l'éducation morale en termes personnalistes et psychologiques : autonomie, épanouissement, équilibre, sociabilité. Il est vrai aussi que l'évaluation scolaire la plus formelle porte essentiellement sur la maîtrise des savoirs et des techniques. Mais on ne saurait oublier tous les autres aspects du projet d'inculcation, ni les tenir pour de simples survivances, dans les textes seuls, des intentions moralisantes du siècle dernier. Peut-être l'action pédagogique de l'enseignant n'est-elle plus guidée comme par le passé par la volonté de former d'abord hommes et citoyens, et sans doute porte-t-on sur l'enfance et ses droits un autre regard. Mais comment oublier que l'école et les maîtres seront les premiers bénéficiaires des habitudes et des valeurs qu'ils auront su inculquer ? Tout démontre que réussir à l'école, être bon élève, ce n'est pas seulement savoir lire, écrire, compter. C'est aussi, et peut-être d'abord s'adapter à un univers social, en intérioriser la culture : savoir quand se taire et quand parler, quand attendre et quand prendre l'initiative, que dire lorsqu'on est en retard, lorsqu'on n'a pas compris, lorsqu'on a ri ou menti. Nombreux sont les traits de personnalité et les conduites que l'enfant doit à son milieu familial et social beaucoup plus qu'à sa formation scolaire antérieure, qui sont constamment évalués par les enseignants ou les examinateurs, sinon formellement, du moins *de facto*. Ne serait-ce qu'en raison de l'omniprésence des aspects socio-éthiques ou socio-esthétiques, on ne saurait ignorer que les attentes des maîtres ou de l'institution ne relèvent pas d'une culture universelle, mais des normes et des valeurs d'un groupe social défini dans une société définie.

En va-t-il autrement des normes d'excellence scolaire en apparence les plus neutres : savoir raisonner, lire, écrire, parler, compter, définir les mots, classer des objets, établir des relations ?

Peut-on ignorer que l'école primaire, et à travers elle les forces qui l'orientent, font un double choix :

— d'abord celui du niveau de compétence jugé minimum ; en l'absence d'une réelle connaissance des occasions de mettre en œuvre de telles compétences dans la vie quotidienne, professionnelle ou non, les classes instruites ont évidemment tendance à conférer à la lecture et à l'écriture le poids et la valeur qu'elles ont dans leur propre expérience : les programmes de lecture sont conçus par des gens qui n'imaginent pas que l'on puisse vivre « normalement » sans savoir et aimer lire, sans savoir et aimer exprimer par écrit ses intérêts, son raisonnement ou ses états d'âme,

— ensuite le choix des modalités : lire est une pratique complexe, qui ne se réduit pas au déchiffrage. Que lit-on ? Quand ? Pourquoi ? Pour qui ? Apprendre à lire, en y mettant du ton, un texte sur les moissons, alors qu'on vit en ville, un siècle plus tard, ce n'est pas tout simplement apprendre à lire. C'est un exercice culturel qui a pour présupposé implicite : que la lecture peut être une fin et un plaisir en elle-même ; que la beauté d'un texte est importante, et qu'elle n'est pas liée à son réalisme ; qu'il faut savoir s'abstraire du contexte ; ou enfin que notre passé rural est à la fois un thème poétique et un fragment important de notre histoire.

Ici encore, ce n'est qu'un exemple, qui n'est pas cependant choisi au hasard : nous savons depuis longtemps que la lecture joue un rôle capital dans l'enseignement primaire, et que l'inégalité scolaire est rarement sans liens avec une inégalité spécifique devant la langue écrite (Haramain, 1965). Ces exemples doivent rappeler que les vertus attendues du bon élève ne sont l'expression ni de principes universels ni de valeurs et de pratiques communes à tous les adultes d'une société. L'école impose une culture parmi d'autres et les enfants des divers milieux, selon la culture de leur famille et de leur classe sociale, sont diversement pourvus, à l'avance ou en cours de scolarité, des traits de personnalité, des attitudes, des savoirs que l'école valorise, mais qu'elle n'enseigne pas, se bornant à les exiger formellement ou à les attendre implicitement.

Nous n'affirmons pas que le modèle d'une distance entre deux cultures, inégales selon le milieu familial et social d'appartenance, rend compte intégralement de l'échec scolaire. Certes, la critique radicale de l'éducation compensatoire et des idées de handicap socio-culturel ou de déficit linguistique tend à affirmer la stricte équivalence des cultures de classe et des pratiques linguistiques. On cite volontiers les travaux sociolinguistiques de Labov (1976, 1978) qui montrent chez les noirs américains la pratique d'un anglais « non standard » au moins aussi vivant, expressif, efficace que l'anglais standard dans la conversation quotidienne. De cette équivalence dans la différence, l'école ferait une inégalité par le seul fait qu'elle privilégie l'anglais standard des enfants blancs de classe moyenne, non seulement dans ses critères d'évaluation, mais par les conditions sociales qui régissent la communication en classe. Aussi séduisante soit-elle idéologiquement, pour ceux qui s'attachent à démontrer que la culture des classes populaires n'est pas un succédané appauvri de la culture des élites, la thèse de Labov coexiste avec d'autres interprétations des différences linguistiques qui font appel aux idées de retard de développement, de pauvreté lexicale ou syntaxique, ou même de code restreint (Bernstein, 1975). Le problème reste ouvert.

De même du problème des inégalités de développement intellectuel. La critique des fondements idéologiques des tests d'intelligence et de leur usage dans la sélection sociale reste d'actualité. Et on ne redira jamais assez que toute définition de l'intelligence comme capacité générale d'adaptation définit des conduites sociales et non seulement logiques (Tort, 1974 ; Lawler, 1978). Il est vrai aussi que les conditions de mesure de l'intelligence, même dans la démarche clinique piagétienne, favorisent

les enfants les plus accoutumés, par leur famille, à ce type de performance en apparence gratuite et sans enjeu. On peut douter cependant que les écarts de développement opératoire entre enfants d'origines sociales différentes soient de purs artefacts. Quant à la définition même qui sous-tend la mesure, dire qu'elle est en partie sociale n'exclut ni une certaine universalité — toutes les sociétés humaines constituent un environnement présentant certaines invariances —, ni une certaine généralité à l'intérieur d'une société. Dire que l'intelligence est socialement définie n'est pas encore démontrer que sa définition et sa « réalité » diffèrent d'une classe sociale à l'autre. De tels problèmes sont très épineux théoriquement et épistémologiquement car ils mettent en cause la culture de l'observateur. Il serait donc bien illusoire d'avancer une réponse simple.

Pour raisonner sur la différenciation de l'enseignement toutefois, il n'est pas nécessaire de faire la part exacte, dans la genèse de l'échec scolaire, de ce qui revient d'une part à l'inégale distance entre la norme scolaire et des cultures différentes et d'autre part à l'inégalité des rythmes et des niveaux de développement intellectuel et linguistique. L'important est d'admettre la validité du modèle anthropologique — celui de la distance culturelle — pour l'explication d'une partie au moins de l'inégalité sociale devant l'école. Dès cet instant, on doit s'interroger sur la légitimité de la culture scolaire, des objectifs, des critères d'évaluation.

Nous ne pouvons ici formuler des propositions concrètes. Il faudrait d'abord, pour cela, analyser les objectifs pédagogiques et le curriculum de l'enseignement primaire dans un système national ou régional donné, dans leurs rapports avec les cultures des divers groupes sociaux et les pratiques professionnelles, civiques, culturelles, etc. des adultes. Il faudrait ensuite identifier les composantes des objectifs et du curriculum qui privilégient inutilement ou arbitrairement les enfants de certains milieux sociaux. Vaste programme, qui n'est pas près d'être conduit à son terme : aux difficultés théoriques et méthodologiques d'une telle entreprise s'ajoute bien entendu l'impossibilité d'aboutir à un consensus. Toute proposition concrète devrait ses effets aux rapports de force politiques et idéologiques autant qu'à sa cohérence interne ou à ses fondements empiriques. Imaginons que l'on démontre — ce qui reste à faire rigoureusement — que la culture grammaticale théorique, au sens d'une connaissance *sur* la langue, n'est pas nécessaire au plus grand nombre pour communiquer efficacement ni même pour user dans la pratique de formes grammaticales « correctes » aux yeux des grammairiens. Une telle démonstration aurait-elle la plus infime chance d'ébranler la foi en la grammaire des élites cultivées, des responsables scolaires, des maîtres ?

De récentes analyses comparée (Duneton, 1973) ou historique (CherVEL, 1977) suggèrent à ce propos que la grammaire scolaire est en France — donc dans les pays francophones — pour une part, une invention de la classe lettrée, dont on ne trouve pas de strict équivalent dans d'autres sociétés où la langue fonctionne selon une grammaire plus implicite, non moins efficace, mais qui n'encombre pas les program-

mes scolaires et ne fonde pas la sélection. Qui ne sait la résistance qu'opposeraient aussi bien les gens instruits — notamment en grammaire... — que les groupes de pression spécialisés à la simple idée d'évaluer la pertinence sociale de la formation grammaticale ? On peut dresser semblable constat à propos de l'orthographe française, dont chacun s'accorde à constater non seulement la complexité mais encore le degré excessif de réglementation formelle, qui fait de toute variation une déviance. Mais ce constat, maintes fois répété, ne produit aucun effet. Non parce qu'il n'existe aucune instance en situation de légiférer. C'est précisément à de telles instances — l'Académie, les responsables de dictionnaires, les auteurs de manuels, les ministères de l'éducation, les sociétés savantes — que l'on doit la réglementation tatillonne du bien dire et du bien écrire. Mais ces instances ne songent nullement à utiliser leur pouvoir pour assouplir les normes et rendre légitime la pluralité des usages.

L'enseignement d'une langue seconde (allemand pour la Suisse romande, anglais pour le Québec, etc.) n'échappe pas davantage à cette toute-puissance des valeurs littéraires et des règles formelles. Les linguistes, les méthodologues, les responsables scolaires qui donnent forme et contenu à l'enseignement de la langue seconde savent-ils ne pas y investir leur propre rapport cultivé à cette langue ?

A-t-on songé que l'introduction de cette seconde langue (la troisième pour la plupart des enfants d'émigrants) dans le programme primaire crée une distance de plus entre la culture de certaines classes sociales et la norme scolaire ? Pour les classes privilégiées, l'apprentissage précoce d'une seconde langue est d'une évidente utilité : pour voyager, pour faire bonne figure dans les relations d'affaire ou les réunions à l'échelle nationale, pour lire documents et journaux, il faut savoir la seconde langue. Mais les classes populaires ne pourraient-elles prétendre pouvoir vivre sans savoir un mot d'anglais ou d'allemand et sans pour autant perdre la face ou rencontrer des difficultés quotidiennes de communication ? Pourquoi imposer à tous ce qui sera nécessaire à une minorité ?

Qu'on nous entende bien ! Sur un sujet aussi difficile, notre propos n'est pas de répondre à la question : faut-il enseigner l'anglais ou l'allemand dès l'école primaire ? Nous entendons seulement montrer que, selon le mode habituel de transformation du curriculum, cette question risque fort de n'être pas posée par ceux qui détiennent le pouvoir de décision, sinon sous le seul angle des moyens (matériel pédagogique, formation des maîtres, surcharge de l'horaire, etc.)

L'introduction de la langue seconde dans le curriculum primaire, précisément en Suisse romande et au Québec, suggère par ailleurs que la parenté de la culture scolaire avec celle des classes favorisées n'est pas une survivance du XIX<sup>ème</sup> siècle mais le produit d'une domination culturelle et politique toujours actuelle (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Young, 1971 ; Baudelot et Establet, 1971 ; Snyders, 1976 ; Karabel and Halsey, 1977 ; Perrenoud, 1978).

Les quelques exemples donnés n'épuisent évidemment pas les analyses portant sur le rapport différentiel des diverses cultures de classe à la langue scolaire (Bernstein, 1975 ; Lawton, 1972 ; Labov, 1976 ; Duneton, 1976 ; François, 1976 ; C.R.E.S.A.S., 1978). Dans d'autres domaines (mathématiques, sciences, géographie, histoire, musique, dessin, etc.) il reste à faire l'analyse des rapports entre curriculum scolaire et cultures de classe. Quant au curriculum caché, il appelle lui aussi de tels travaux, à l'image de celui de Grignon (1971) sur l'enseignement technique. Car, par son organisation des rapports sociaux, par la coupure qu'il instaure entre la culture et le monde du travail, par les normes de conduite qu'il impose — silence, ordre, propreté, docilité, exactitude etc. —, par le rapport au savoir et à la règle qu'il favorise, il engendre encore d'inégales distances aux diverses cultures de classe (Hutmacher, 1978).

### *B. Pluralisme culturel : rupture utopique ou changement réaliste ?*

S'il est facile, pour la sociologie de l'éducation, de suggérer et parfois de démontrer que les objectifs et les contenus de l'éducation sont arbitrairement et inutilement générateurs d'inégalités, du moins dans certaines de leurs composantes, il devient très difficile de proposer des objectifs ou des contenus qui seraient à l'abri de telles critiques. Non seulement parce que le problème ne peut être posé que dans un cadre national ou régional défini, à un moment défini de son histoire, mais encore parce qu'une telle entreprise suppose à la fois une considérable décentration par rapport à sa propre culture et une perspective utopique qui confine à la naïveté sociologique. De même qu'on s'est attaché en psychométrie à construire des tests « culture fair », autrement dit « neutres » par rapport aux diverses cultures, on pourrait tenter de définir des objectifs éducatifs « culture fair ».

L'entreprise serait sociologiquement naïve en un double sens :

— d'abord parce qu'une culture scolaire réellement neutre supposerait une société sans rapport de classes sans groupe dominant ; ou encore une société dans laquelle le ou les groupes dominants s'abstiendraient de peser plus que les autres sur la définition de la culture digne d'être transmise par l'école,

— ensuite parce que la construction d'une culture scolaire pluraliste ou située à égale distance des diverses cultures coexistant dans la société serait une œuvre qui, par sa rationalité même, se place au dehors ou au-dessus des classes et des partis, des idéologies et des religions, des valeurs ou des coûts défendus par certains groupes. Ce qui la condamne à n'être qu'une utopie d'intellectuels, à laquelle aucun groupe social ne prêterait sa force.

Sans entretenir, pour les raisons qui viennent d'être esquissées, trop d'illusions quant à la portée d'une réflexion sur les objectifs pédagogiques, nous nous y engagerons cependant quelque peu, ne serait-ce que pour quitter le confort d'une position purement critique. Pour ne pas tomber totalement dans le vide, une réflexion sur les objectifs ne peut cependant s'adresser qu'à une société :

— dans laquelle les rapports sociaux entre les groupes et les classes ne relèvent pas d'une domination sans partage, mais réalisent certains équilibres,

— dans laquelle la tolérance et le pluralisme sont des valeurs reconnues — au moins au plan des principes déclarés — en matière religieuse, politique, morale, culturelle, scolaire, etc.

On appréciera diversement le degré auquel nos sociétés se conforment à ces conditions ou pourraient éventuellement s'en rapprocher. Disons que ce sera ici, quant à l'avenir, notre hypothèse de travail.

Cette hypothèse même conduit à écarter l'idée de reconstruire les objectifs et contenus de l'enseignement exclusivement à partir des préoccupations et des valeurs des classes populaires. Même dans une société où la classe ouvrière resterait majoritaire, ce serait purement et simplement substituer une domination à une autre. L'analyse du pouvoir dans les pays communistes suggère d'ailleurs que la dictature du prolétariat reste un mythe, et que le pouvoir est de fait exercé à travers les bureaucraties nées de la symbiose du parti unique et de l'État et contrôlées par une mince couche dirigeante.

Si l'on s'en tient à la recherche d'une école ne privilégiant, dans ses objectifs, aucune classe sociale, on explorera trois modèles théoriques, selon qu'on envisage de :

1. supprimer purement et simplement du curriculum scolaire tous les éléments se rattachant trop exclusivement à certaines cultures de classe, ou d'ethnies, ou de groupes régionaux (exemple : la laïcisation de l'enseignement),
2. redéfinir le curriculum et les objectifs en leur donnant un contenu neutre, équidistant dans diverses cultures, la culture scolaire devenant une sorte de compromis, de moyen terme (exemple : l'instruction civique, évacuant en principe tout contenu idéologique pour s'en tenir aux institutions, à la constitution, aux droits de l'homme),
3. faire coexister dès le début de la scolarité plusieurs cultures dans l'école et dans l'esprit de chacun.

La première démarche passe par une représentation ensembliste des cultures : les diverses cultures spécifiques coexistant dans une société globale auraient une partie commune, une intersection, un ensemble d'éléments qu'aucun groupe social ne s'approprierait, mais qui serait le bien commun. Dans les sociétés occidentales développées, la standardisation des modes de vie — habitat, consommation, loisirs, média de masse notamment — élargit progressivement cette partie commune, par delà les inégalités économiques, la diversité des emplois. Mais ce serait appauvrir considérablement la culture digne d'être transmise par l'école que de s'en tenir à ce dénominateur commun.

La seconde démarche participe d'une image géométrique des cultures : la culture scolaire ne serait pas alors le point d'intersection des cultures concrètes, mais une sorte de lieu géométrique construit pour être à égale distance de toutes les cultures réelles, mais qui, par définition même, ne correspondrait à aucune d'elles. Sauf à faire l'hypothèse que la culture des classes moyennes est une culture moyenne, qu'elle représente le « juste milieu ». C'est ainsi qu'à l'aide des multiples sondages on reconstitue un électeur, un travailleur, un consommateur moyen. Mais on obtient alors un portrait-robot abstrait, sans réalité sociologique. Indépendamment de la difficulté d'appliquer un modèle statistique ou géométrique à des totalités aussi complexes et peu quantifiables que des cultures, on se rend compte qu'on obtiendrait une culture morte, dans laquelle nul ne peut se reconnaître, qui n'aide personne à vivre, à agir, à donner un sens à l'expérience quotidienne. Une telle culture serait étrangère à tous les enfants. Serait-elle imaginable qu'elle serait extrêmement difficile à transmettre.

Nous retiendrons la troisième démarche, sans cacher ses difficultés. Écartons d'abord deux interprétations possibles du pluralisme culturel :

— la première voudrait que la culture scolaire soit un mélange bien dosé d'éléments appartenant à des cultures, à des morales, à des pratiques sociales différentes ; un tel « patchwork » réaliserait certes une forme d'équilibre, mais au mépris du fait que les cultures sont des systèmes plus ou moins intégrés, dans lesquels on ne peut isoler un élément sans lui faire perdre une partie de son sens ; inversement, le mélange aboutirait à un ensemble hétérogène, dont aucune pratique, aucune condition de vie ne viendrait refaire l'unité.

— la seconde irait dans le sens de la juxtaposition, au sein d'un même système d'enseignement, d'écoles diversifiées en fonction de l'origine sociale de leur public ; c'était la situation des systèmes scolaires européens au début du siècle encore, lorsque coexistaient un enseignement primaire destiné aux enfants du peuple, et les classes élémentaires des collèges secondaires auxquels étaient promis les enfants de la bourgeoisie. Ces écoles parallèles s'installent également lorsque des communautés ethniques ou confessionnelles se partagent le même territoire, chacune ayant sa propre école, transmettant sa culture à ses enfants. Une telle forme de pluralisme conduirait à reproduire l'inégalité plus encore qu'à travers l'école commune. Elle irait à l'encontre de toute mobilité sociale, heurtant d'ailleurs de front les aspirations des classes populaires à accéder à une partie au moins de la culture des classes privilégiées.

Cette aspiration à la mobilité à travers l'école, ou à la maîtrise du savoir comme instrument de pouvoir collectif, ne peut être ignorée. Les intellectuels pleureront peut-être la dépossession culturelle des classes populaires, leur aliénation aux valeurs bourgeoises. Il reste que pour la majorité des familles populaires, l'éducation apparaît un capital irremplaçable, qui garantit l'emploi et parfois la réussite, sinon le bonheur. Un pluralisme culturel qui priverait les classes populaires de chances d'accès aux emplois et à la réussite pour mieux préserver leur identité culturelle ne serait qu'un nouvel avatar de la volonté de faire le bonheur des gens malgré eux.

On peut en revanche concevoir un pluralisme tel que les enfants apprennent à reconnaître et à apprécier la diversité des cultures, des valeurs, des expériences sociales. Ce qui signifie qu'une *éducation pluraliste est aussi une éducation au pluralisme*: c'est non seulement dans l'école mais dans l'esprit de chacun que pourraient coexister des cultures différentes. Une telle idée n'est nullement irréaliste s'agissant d'écoles à vocation internationale ou interculturelle. S'agissant des cultures coexistant au sein d'une même société nationale, on connaît des exemples de coexistence entre diverses cultures confessionnelles, ou entre la langue régionale et la langue nationale, ou même entre plusieurs langues équivalentes. Non sans conflits d'ailleurs dans les pays où la querelle linguistique est endémique. Mais on a peu d'exemples de coexistence de cultures de classes sociales différentes, précisément parce que la hiérarchie sociale implique la dévalorisation de la culture populaire et son exclusion de l'univers scolaire.

Le pluralisme culturel proposé ici nous conduit donc rapidement sur les chemins de l'utopie pédagogique si on le pousse à l'extrême. Car les cultures de classe sont précisément celles dont on ne peut imaginer la coexistence sur un pied d'égalité qu'à la condition de supposer affaiblies les inégalités socio-économiques et les relations de domination sociale...

Faire coexister dans la même école les cultures de classes sociales hiérarchisées, voire opposées, serait à vrai dire tout à fait impossible si les cultures de classe étaient encore, comme dans les sociétés préindustrielles ou au XIX<sup>ème</sup> siècle, des totalités étrangères les unes aux autres, chacune donnant à sa manière forme et sens à l'ensemble des aspects de l'existence : la vie, la mort, le travail, la sexualité, la famille, l'univers, etc. Les cultures respectives de sociétés nationales très éloignées, ou de groupes ethniques ou confessionnels très fermés, sont encore de nos jours de telles totalités auto-suffisantes et irréductibles les unes aux autres.

En revanche, à l'intérieur d'une société industrielle moderne fondée sur la production, la consommation et la communication de masse, les différences culturelles portent sur les modalités ou le sens des conduites, plus que sur le type de conduites. Il y a cent ans encore, la vie dans une famille bourgeoise urbaine, habitant dans les beaux quartiers, différait totalement de la vie d'une famille ouvrière de la même cité, sans parler des différences régionales, des oppositions ville-campagne ou d'autres dimensions de différenciation. Actuellement, du moins en Suisse, les modes de vie et de pensée apparaissent plus des variations sur un même thème que des configurations entièrement originales. Cela n'exclut nullement de grandes inégalités socio-économiques, car les différences culturelles, porteraient-elles sur des variations mineures à l'intérieur d'une même classe de conduites ou d'attitudes, elles n'en sont pas moins créatrices de hiérarchies et de distances sociales : les différences fonctionnent comme signes dans le jeu social, ce qui renvoie moins à leur importance intrinsèque qu'au sens que les acteurs leur donnent.

L'école a contribué fortement, depuis qu'elle est obligatoire, à cette homogénéisation culturelle : créatrice d'inégalités de formation, elle ne permet pas à chacun de s'approprier la culture scolaire. Elle en transmet cependant une part suffisante pour que cette culture devienne l'étalon, le modèle de référence à l'aune duquel s'établit l'indignité ou la dignité culturelle. Il y a donc, du fait de la scolarisation massive, une diversité décroissante des *images de la culture*.

Le pluralisme culturel dans l'enseignement primaire devrait évidemment aller à l'encontre de cette uniformisation sans mesure. Mais on ne refera pas des siècles, ni même des décennies d'histoire. Voilà qui est sans doute regrettable par rapport à un pluralisme absolutiste et un peu passéiste. Cela signifie en revanche que le pluralisme culturel ne consiste pas de nos jours à organiser dans l'école et dans les esprits la cohabitation de cultures totalement étrangères les unes aux autres.

Reste à concevoir, par rapport à l'état présent des différences culturelles, une école reconnaissant le droit à la différence, respectant l'identité culturelle de chacun sans le priver de l'accès à d'autres cultures, favorisant une éducation au pluralisme...

### C. Objectifs pédagogiques généraux et contenus spécifiques

Au plan des principes, le pluralisme se conçoit facilement s'agissant des attitudes politiques et morales, du goût, des modes de relation, de communication, de sociabilité, etc. Des principes aux pratiques il y a plus d'un pas. Mais reconnaissons qu'on se trouve là dans un domaine qui relève des libertés individuelles et de la sphère privée. Le pluralisme est la règle. Ce qui n'empêche pas l'intolérance et la violence symbolique, mais les placent en contradiction avec des principes déclarés.

Il en va différemment lorsqu'on s'intéresse aux apprentissages les plus caractéristiques de l'école primaire : lecture, écriture, grammaire, orthographe, mathématique, calcul mental, etc.

Sans épuiser le curriculum scolaire, ces dernières composantes en forment l'armature. Que signifie ici le pluralisme culturel ? Trois lignes de recherche se présentent :

— permettre à chaque enfant ou à sa famille de choisir, parmi l'ensemble des objectifs pédagogiques proposés, ceux qui leur conviennent le mieux ; de telles options sont monnaie courante dans l'enseignement secondaire ; dans l'enseignement primaire, on laissera peut-être le choix entre la poterie et le tissage, entre la rythmique et le tennis de table. Mais entre la grammaire et l'orthographe ?

— définir, pour chaque objectif fondamental, plusieurs variantes correspondant aux diverses cultures de classe, aux diverses pratiques familiales. Voilà qui n'est guère facile à imaginer pour la mathématique. Pour la langue en général, pour la lecture en particulier, on pourrait par contre s'inspirer des diverses manières d'être lecteur adulte pour définir des objectifs de formation différents. Il y aurait une lecture à dominante littéraire — plaisir du texte — , à dominante pragmatique — s'informer — , à dominante imaginaire — loisir,

évasion. De même, chaque enfant apprendrait une langue conforme, par sa syntaxe, son lexique, sa prononciation, à celle qui a cours dans son milieu. Cette logique, poussée à l'extrême, conduit à créer dans le système d'enseignement autant d'écoles ou de filières élémentaires qu'il y a de langues et de cultures dans la société globale. Nous avons déjà écarté cette interprétation du pluralisme, qui sous prétexte de renforcer chacun dans sa propre culture le prive de l'accès à d'autres instruments de connaissance et de communication, et donc aussi de chances de mobilité.

— conserver les objectifs fondamentaux de l'enseignement primaire pour tous, et travailler à développer le pluralisme culturel au stade de leur traduction en contenus spécifiques, en programmes, en objectifs intermédiaires, en matériel pédagogique, en manuels, en normes d'excellence scolaire, etc.

Nous suivrons ici cette troisième ligne. Sans exclure totalement l'enseignement à la carte, sans nier la pluralité des langues, des manières de lire, de faire, de raisonner, mais en tirant de cette diversité un seul objectif général : en faire prendre conscience à chacun, conduire à comprendre, voire apprécier la différence. Ce qui peut mener à un discours plus ou moins moralisant sur le respect des différences. Ce qui peut, beaucoup plus activement, déboucher sur l'apprentissage par chacun de plusieurs codes linguistiques, de plusieurs manières d'être lecteur, de plusieurs rapports à la mathématique, à l'histoire, à la géographie.

\* \* \*

Faisons l'hypothèse que les objectifs généraux de l'éducation primaire restent inchangés, dans un système scolaire donné. Cette absence de pluralisme au niveau des objectifs — les mêmes pour tous — exclut-elle un certain pluralisme au niveau des contenus de l'enseignement et de l'évaluation ? Nullement. Car les objectifs ne dictent qu'en partie les contenus spécifiques à enseigner et à évaluer. C'est vrai particulièrement des objectifs qui ne supposent pas l'assimilation d'un savoir donné — telle période de l'histoire, telle liste de mots, tel ensemble géographique — mais la maîtrise d'instruments de représentation, de pensée, de communication, ou de méthodes de travail et d'apprentissage. L'opposition n'est bien sûr pas absolue, et la maîtrise d'instruments ou de méthodes n'est pas entièrement dissociable de l'assimilation d'informations, de définitions. Mais le propre des méthodes et des instruments est de présenter une certaine polyvalence, autrement dit de s'appliquer à des contenus variés. Ce qui veut dire aussi que *ces instruments et ces méthodes peuvent être exercés et progressivement maîtrisés à partir de situations et de contenus divers*. En mathématique, on peut acquérir des structures opératoires données à travers des activités mathématiques tout à fait dissemblables quant au contenu matériel ou symbolique. En lecture de même, l'acquisition d'une capacité de décodage est largement indépendante de ce qu'on lit, pourvu que les caractéristiques syntaxiques, lexicales, phonétiques soient adaptées au niveau de l'enfant. En sciences naturelles, en histoire, en géographie, les nouveaux courants pédagogiques mettent l'accent sur le développement de schèmes d'observation, d'analyse, de comparaison, de méthodes de recherche et

d'organisation des données beaucoup plus que sur la mémorisation de constantes, de dates, de cartes, etc. On trouve donc, même dans ces branches réputées plus encyclopédiques, de nombreux degrés de liberté quant aux contenus enseignés et évalués, car ces contenus deviennent prétexte à l'acquisition d'instruments.

Dans les limites des degrés de liberté que fixent les objectifs, le pluralisme culturel consisterait à offrir à chacun des contenus — de situations, d'activités, de problèmes, de textes, de tâches, etc. — lui permettant d'investir dans l'apprentissage son vécu, son expérience extrascolaires.

Pour qui s'y applique, les occasions sont innombrables, dans le choix des exemples, des illustrations, des tâches, des questions, de diversifier les contenus, de tirer parti de l'expérience sociale des enfants plutôt que de l'invalider. Cela suppose, de la part des enseignants, une certaine imagination pédagogique, mais aussi sociologique, une capacité de dissociation des objectifs instrumentaux et des contenus, une autre forme de maîtrise de la distance culturelle, non plus entre l'enfant et le maître, mais entre l'enfant et la culture scolaire proprement dite.

La distinction entre objectifs généraux et contenus spécifiques amène à nuancer le concept de culture scolaire : les objectifs généraux délimitent à grands traits un ensemble de savoirs et savoir-faire dignes d'être transmis ou développés par l'école. En ce sens, ils balisent la culture scolaire, en tracent les limites, mais ne la définissent pas dans son détail. Ce détail, ce qui est quotidiennement enseigné, évoqué, montré, évalué dans les classes, résulte d'un processus de codification et d'explicitation des buts généraux, de traduction de ces buts en un curriculum doublé de didactiques et de méthodologies de l'évaluation, de manuels, de cahiers d'exercices, de fiches, de matériel de manipulation, de supports audiovisuels, etc.

À partir de ce cadre, le maître doit nourrir son enseignement de sa propre expérience, de sa propre culture. Il met en forme, il illustre les notions, il compose des exercices et des épreuves, amène du matériel etc. Dans chacune de ces activités il conserve une part importante d'interprétation par rapport aux objectifs généraux et aux textes qui en découlent. Sa formation le prépare en principe à user de cette marge d'interprétation dans l'esprit des textes et pour le profit des élèves. Et diverses procédures de contrôle formel et informel garantissent en moyenne cette conformité.

Nous avons ailleurs (Hutmacher, 1978 ; Perrenoud, 1977, 1979) décrit certains aspects du processus de codification/interprétation/création de la culture scolaire au niveau de la salle de classe. Qu'il suffise ici de souligner la notable marge de liberté potentielle dont jouissent les enseignants en ce qui touche aux contenus spécifiques. On saisit ici l'une des expressions de cette « autonomie relative » du système d'enseignement que Bourdieu et Passeron (1970) définissent comme pouvoir de « réinterpréter les demandes externes et de tirer parti des occasions historiques pour accomplir sa logique interne ». On se gardera de sous-estimer cette autonomie relative, tout en se souvenant qu'elle n'existe qu'à la faveur d'une délégation de pouvoir éminemment réversible.

Sans doute le pessimisme sociologique conduirait-il à dire que l'autonomie du système d'enseignement et des maîtres est d'autant plus grande qu'ils s'en servent pour aller dans le sens implicitement voulu par ceux qui règlent cette autonomie.

Cette autonomie dépend de nombreux facteurs, mais en particulier du mode d'énoncé des objectifs et des programmes, et des directives qui se rapportent à leur application.

On favorisera plus au moins le pluralisme culturel des contenus spécifiques selon :

— que les objectifs s'imposent à tous ou autorisent certains choix, autrement dit l'expression d'un projet de formation

— que la formulation même des objectifs insiste ou non sur une éducation au pluralisme en matière linguistique, historique, esthétique etc.

— que ces objectifs sont ou non réduits à l'essentiel.

Les deux premiers points ont déjà été discutés. Quant à la réduction des objectifs à l'essentiel, elle consisterait à ne spécifier que quelques types de connaissances de base, et surtout à insister sur une maîtrise globale des instruments fondamentaux de communication orale et écrite, d'observation, de raisonnement, de calcul, d'expression corporelle et artistique. C'est dire qu'il convient d'abandonner complètement la logique des programmes encyclopédiques, surchargés au fil des réformes de branches et de notions nouvelles.

Cet encyclopédisme a une double conséquence négative : d'abord il accroît l'inégalité car les chances d'une différenciation égalitaire de l'action pédagogique s'amenuisent lorsque le programme n'est assimilable, dans le temps imparti, que par la fraction des élèves les plus rapides et les mieux préparés. Seconde conséquence négative : plus le nombre des notions, des connaissances, des techniques à assimiler est grand, moins on pourra donner à chacun la possibilité et le temps de les construire, de les réinventer par des cheminements personnels, d'en retrouver le sens et la nécessité. Il n'y a pas de pédagogie pluraliste si le temps fait constamment défaut. Par ailleurs, plus ou entre dans le détail, plus la part de contrainte devient grande : un enfant retrouvera, pour communiquer, les régularités syntaxiques de la langue. Mais pourquoi éprouverait-il le besoin de réinventer les règles de grammaire formelle dont sont faits les manuels, et que l'école primaire actuelle vise à inculquer ?

La réduction des objectifs généraux à l'essentiel est une condition nécessaire de l'adaptation des situations pédagogiques, du matériel, des tâches, des normes d'excellence scolaire à l'expérience culturelle spécifique de chaque enfant, de sorte à atteindre le même objectif général — maîtrise d'un instrument par exemple — à travers des pratiques diverses.

L'école ne saurait en effet, selon l'expression consacrée, s'ouvrir à la vie, dans sa diversité sociale et culturelle, si l'emploi du temps et de l'espace fait l'objet d'une

réglementation détaillée. On prendra garde cependant au fait qu'il ne suffit pas que les objectifs déclarés soient limités à l'essentiel pour que ne prolifèrent pas consignes, directives, méthodologies, commentaires qui, sous prétexte de faire mieux comprendre les objectifs, finissent par les spécifier dans leur détail, qui plus est à travers un ensemble hétéroclite et parfois non écrit d'objectifs partiels, souvent à l'état implicite dans les épreuves scolaires, la didactique, les manuels.

#### *D. École pluraliste, école active, école ouverte*

Le pluralisme culturel ne se conçoit pas sans une école ouverte sur l'extérieur, sur l'environnement physique qui n'est pas seulement nature mais aussi environnement construit ; et sur l'environnement social : le quartier, les métiers, la vie économique et sociale, les fêtes, les événements politiques, etc.

Le thème de l'école ouverte a maintenant droit de cité dans le discours pédagogique, et trouve même dans l'école publique certaines applications. Il ne s'agit pas ici de formuler un nouveau plaidoyer pour l'ouverture de l'école sur la vie, mais de souligner que dans la perspective d'une éducation pluraliste et au pluralisme, l'ouverture sur la vie ne saurait être une branche scolaire parmi d'autres, mais plutôt un mode permanent de fonctionnement de l'école, dans toutes les disciplines, et par rapport à tous les objectifs pédagogiques.

En effet, si l'anthropologue peut saisir la diversité des cultures à travers une représentation abstraite de chacune, on ne peut attendre une démarche aussi théorique chez des élèves de l'école primaire. Le sentiment de la diversité des cultures naîtra plutôt du contact avec plusieurs d'entre elles. Chaque enfant porte en lui la culture de sa famille, de sa classe sociale, mais elle est en quelque sorte condensée à l'état de croyances, de modes de pensée, de façons de communiquer, d'attitudes, autrement dit d'un ensemble de caractéristiques en apparence personnelles et psychologiques, et qui apparaissent telles non seulement aux autres enfants, mais bien souvent au maître lui-même. Sortir de l'école ou faire entrer la société dans l'école devrait permettre de rapporter les traits individuels aux conditions concrètes de vie des familles et des groupes sociaux. Non pas bien entendu à la manière d'une enquête sociale portant spécifiquement sur la famille de chaque enfant, mais par une démarche plus générale, s'intéressant à des composantes multiples de la vie sociale.

Pour passer d'options aussi générales à un enseignement qui, non content de juxtaposer les disciplines traditionnelles — langue maternelle, mathématique notamment — à des activités plus ouvertes sur l'extérieur, parviendrait à les marier concrètement, il faudrait s'engager beaucoup plus avant dans une réflexion à la fois pédagogique et sociologique qu'il reste à conduire. Car s'il ne manque pas d'exemples convaincants, pris dans de multiples expériences pédagogiques différentes et dispersées, on est très loin de pouvoir construire de toute pièce une école primaire publique rénovée dans ce sens.

D'autant que cette pédagogie sera nécessairement fondée pour une très large part sur l'activité de l'enfant, la mise en œuvre de sa capacité d'observer, de comparer,

d'enquêter, d'interroger le réel et plus concrètement les gens, d'accumuler et de transmettre des idées et des informations significatives pour lui.

Le pluralisme culturel en matière de contenu et l'ouverture sur la vie qui en découle sont en convergence avec les principes de l'éducation fonctionnelle et de l'école active : l'enfant n'apprend bien que lorsque son activité a un sens et un intérêt pour lui, permet de satisfaire une curiosité, de résoudre un vrai problème, d'établir une communication significative. Nous touchons ici à l'une des ambiguïtés majeures des principes de l'école active. Si on va au bout de la logique selon laquelle il n'y a de bon apprentissage que celui librement consenti, produit d'une activité significative et voulue par l'enfant, on met en cause l'existence même d'objectifs et de contenus définis par une institution, sans participation de l'acteur principal : l'enfant. Or il est évident que les forces sociales qui contrôlent le système d'enseignement, même dans l'hypothèse la plus optimiste quant à la politique de l'éducation et à la volonté de démocratisation, ne voudront pas d'une école où les enfants apprendraient s'ils le veulent, et ce qu'ils veulent.

Certains éducateurs, qui placent une confiance absolue dans le désir d'activité et de découverte de l'enfant, peuvent faire le pari que, même — ou surtout ! — s'ils n'y sont pas contraints, les enfants auront envie d'apprendre une bonne partie de ce que les adultes jugent nécessaire. Mais on imagine mal les partis politiques ou les autorités scolaires faire le même pari. Il suffit de parcourir les règlements de l'école primaire dans divers systèmes scolaires pour se rendre compte que Summerhill est sur une autre planète.

Le réalisme politique nous paraît donc, si l'on est attaché à l'idée d'école active, conduire :

— soit à l'appliquer dans toutes ses conséquences en créant une école alternative (« free school ») associant enfants, maîtres et parents sur une base coopérative ; à ce groupe alors de faire le pari éducatif de son choix, en s'efforçant de composer avec la législation en vigueur

— soit à chercher à transformer l'enseignement public dans le sens de l'école active, au plan des pratiques pédagogiques dans la sphère d'autonomie des maîtres — c'est ce que tente avec cohérence le mouvement Freinet — comme un plan des lois, des structures, des politiques scolaires.

Sans vouloir nier l'apport significatif des mouvements libertaires en éducation, nous adoptons ici la dernière perspective, seule compatible avec la démocratisation progressive de l'enseignement de masse. Cependant, nous devons accepter les contraintes inhérentes à cette stratégie, autrement dit renoncer à une conception absolutiste de l'école active et rechercher un modèle compatible avec des objectifs éducatifs imposés par l'institution scolaire, tout en sauvegardant le principe d'« activité autonome » de l'enfant, même s'il se trouve réduit à cause des contraintes institutionnelles. C'est sans doute cette même orientation qui était en germe chez Claparède lorsqu'il défendait l'idée d'une éducation active : « Cela ne signifie pas que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent, elle

réclame surtout qu'ils veuillent tout ce qu'ils font, qu'ils agissent, non qu'ils soient agis. » (Claparède, 1921, p. 252)

La troisième condition d'une école active fondée sur le pluralisme culturel des contenus est la suivante : que les objectifs éducatifs soient intelligibles et significatifs non seulement pour les maîtres, mais pour les enfants et leurs parents. On objectera sans doute qu'on ne peut intégralement saisir le sens et la nécessité d'un savoir ou d'un instrument qu'après l'avoir maîtrisé. Ce n'est vrai qu'en partie, en termes épistémologiques. Mais on peut en revanche fort bien imaginer ce qu'on peut faire d'un savoir ou d'un instrument, à la condition par exemple de pouvoir observer de près les pratiques que permet chez autrui la maîtrise du même savoir ou du même instrument. On retrouve ici le thème des rapports entre l'école et la vie. La plupart des enfants des villes ne sont jamais ou très indirectement les témoins des pratiques professionnelles de leurs parents : il y a coupure stricte entre l'univers familial et le monde du travail. De même, les pratiques politiques, la vie associative, certaines formes de consommation tiennent les enfants à l'écart. Il n'est pas sûr en outre que les enfants soient, spontanément, désireux et capables d'identifier les savoirs et les instruments mis en œuvre dans les pratiques dont ils sont témoins ou partenaires. Le premier objectif de l'école pourrait être de faire mieux comprendre ses autres objectifs éducatifs. Non pas seulement de les légitimer au nom du progrès, de la science, de la compétence de ceux qui les ont choisis, mais de permettre aux enfants de s'impliquer eux-mêmes pour expérimenter le lien entre l'effort d'apprentissage et les pratiques qu'il prépare.

À ces trois conditions — objectifs pluralistes, réduits à l'essentiel, enfin intelligibles et significatifs — on peut poser les bases d'une école active.

## II. LA DIFFÉRENCIATION DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES

Dans la première partie de cet essai, nous avons tenté de montrer que les objectifs et les contenus de l'enseignement sont en partie à la source de l'inégalité sociale devant l'école. Une politique cohérente de démocratisation de l'enseignement passera donc d'abord par une mise en question de la culture scolaire, par la mise en évidence de tous les éléments inutilement et arbitrairement générateurs d'inégalités. Et ensuite par la définition d'une *culture scolaire pluraliste*, au plan des objectifs fondamentaux et plus encore des contenus spécifiques. Nous ne pouvions conduire à son terme une entreprise aussi ambitieuse. Mais nous ne voulions pas davantage passer sous silence le problème des objectifs et des contenus, et ramener le débat au niveau « purement pédagogique » d'une méthodologie de l'enseignement individualisé. C'est pourquoi nous avons essayé de poser quelques-uns des problèmes, sans cacher la difficulté théorique ou les ambiguïtés idéologiques de notre démarche.

Le pluralisme culturel des contenus de l'enseignement n'aura de portée réelle cependant, que si le système d'intervention du maître se trouve modifié en conséquence. Les raisons en sont simples : pour atteindre l'enfant, la culture scolaire passe

par la médiation de l'enseignant, médiation qui est loin d'être neutre. Mais il y a plus : toute une partie de la culture scolaire est déterminée, on l'a vu et on le verra plus explicitement, par l'enseignant lui-même. Nous allons donc consacrer la suite de cet essai à l'examen du système d'intervention de l'enseignant, ses déterminants, ses composantes, ainsi qu'à l'analyse de ses mécanismes et conditions de changement dans le sens d'une pédagogie *différenciée*. Nous nous attarderons ensuite sur l'aspect *égalitaire* de l'action pédagogique en passant, bien entendu, par l'analyse des mécanismes générateurs d'inégalités. Enfin, nous examinerons quelques conditions favorables au changement de l'action pédagogique dans le sens d'une *différenciation égalitaire*. C'est au niveau de ces conditions de changement que nous aborderons le modèle de l'école active.

#### A. *Le système d'intervention du maître*

L'analyse de ce système devrait nous permettre de décrire les grandes lignes d'une pédagogie différenciée, moins au plan des déclarations d'intention ou de doctrine qu'à celui des conduites effectives dans la réalité pédagogique. Cette analyse pourrait également nous aider à mieux saisir la nature des transformations nécessaires au niveau du système d'intervention du maître pour que celui-ci s'achemine vers une pédagogie à la fois mieux différenciée et plus égalitaire.

#### *Les déterminants de l'intervention*

Imaginons un maître visant à faire progresser des enfants vers un ensemble d'objectifs éducatifs. Dans le cas le plus général, les objectifs pourront varier d'un enfant à l'autre. Il y aurait différenciation de l'enseignement dès lors que tous les enfants ne font pas l'objet d'une intervention stéréotypée. Mais toute différenciation n'est pas par elle-même bénéfique. Elle le sera si elle permet une intervention non seulement différente d'un enfant à l'autre, mais *optimale pour chacun*. L'intervention optimale serait celle (cela couvre l'absence d'intervention ou toute forme indirecte) qui est *la plus favorable* — parmi toutes les interventions possibles — à la progression de l'enfant vers les objectifs éducatifs qui le concernent, tout en restant compatible avec les besoins et intérêts du maître.

Pour être optimale, une intervention devrait remplir plusieurs conditions :

- 1) Le maître dispose d'une image juste et complète de l'enfant dans sa situation présente, et de l'ensemble des caractéristiques auxquelles il conviendra d'ajuster l'intervention (maîtrises déjà acquises, rythme et méthode de travail, intérêts, personnalité, milieu et expériences extra-scolaires, position dans le groupe, attitude à l'égard du maître, de la situation, de la tâche etc.)

Ce qui signifie que le maître :

- a) peut et sait *identifier* les indices significatifs, au besoin les susciter (stratégies d'évaluation/observation/animation/discussion)

- b) peut et sait *interpréter* ces indices observables, en inférer les caractéristiques non observables dont dépendra l'effet de telle ou telle intervention
- 2) le maître est en mesure de choisir la forme d'intervention adaptée aux caractéristiques de l'enfant et de la mettre en œuvre.

Ce qui signifie que le maître :

- a) peut et sait, selon la situation, soit reproduire en l'adaptant une intervention dont la pertinence est déjà éprouvée, soit construire une intervention nouvelle
- b) a les moyens personnels, matériels et institutionnels de mener à bien cette intervention.

Inutile de dire que cette description relève d'un modèle idéal de pédagogie différenciée, supposant une régulation optimale de l'action du maître, donc aussi de ses représentations des enfants et des situations. Dans la réalité, les choses sont plus confuses, plus complexes, moins rationnelles :

— le maître ne dispose pas de tous les indices utiles, à la fois parce qu'il ignore en partie quels sont les indices pertinents, et parce que nombre des informations pertinentes lui échappent, au stade de la perception ou de la mise en mémoire

— le maître n'interprète pas toujours correctement les indices disponibles, faute d'une théorie interprétative fondée, mais aussi simplement faute de temps ou de méthode

— le maître manque en partie des bases méthodologiques ou théoriques requises pour imaginer une stratégie réaliste et efficace ; c'est la conséquence d'une théorie inadéquate de l'apprentissage ou de l'intervention, ou encore d'une prise en compte insuffisante ou biaisée des contraintes inhérentes à la matière ou à la situation

— enfin, le maître ne peut toujours mener à bien sa stratégie : il manque de temps, de moyens, de compétences, de liberté ; il ne peut adopter le ton qui conviendrait, maîtriser ses réactions affectives, gérer les conflits.

Bien sûr, décrire la réalité de l'enseignement par rapport à un modèle idéal peut prendre l'allure d'une critique facile des maîtres. Encore une fois, notre propos n'est pas de culpabiliser les personnes, mais d'analyser les déterminants principaux de cet écart entre un modèle idéal d'intervention différenciée et la réalité. Ces déterminants sont de trois ordres :

- 1) On compte d'abord des *déterminants socio-institutionnels*, faits des nombreuses contraintes que la majorité des systèmes d'enseignement imposent aux maîtres, contraintes qui vont à l'encontre d'une intervention différen-

ciée (horaires, locaux, nombre d'enfants, cloisonnement des classes, rigidité et lourdeur des plans d'études, systèmes d'évaluation, critères et attentes à l'égard des rendements des élèves, etc.).

- 2) Il y a ensuite des *déterminants scientifiques*, faits des divergences et insuffisances des cadres de référence didactiques et psychopédagogiques existants, de l'absence de tout cadre de référence sociopédagogique ou anthropologique. Ces lacunes reflètent l'état de développement des sciences de l'éducation. Mais elles sont souvent amplifiées par une formation des maîtres qui ne leur donne ni la maîtrise des relations interpersonnelles, encore moins interculturelles, ni même la maîtrise des méthodes élémentaires d'enseignement différencié : travail par groupes et ateliers, évaluation formative, techniques d'animation de groupe, méthodes actives, etc.
- 3) L'écart entre la réalité et l'idéal d'une pédagogie différenciée ne tient pas uniquement aux effets combinés des contraintes socio-institutionnelles et de l'état embryonnaire des sciences de l'éducation. Cette distance est également due au fait qu'à ces deux catégories, il s'en ajoute une troisième : les *déterminants d'ordre personnel* en termes de représentations et de schèmes d'action que l'éducateur doit à sa personnalité, à ses expériences d'enfant, d'adolescent, d'adulte, à son milieu familial et professionnel, à sa scolarité antérieure, etc. On peut facilement formuler l'hypothèse que cette catégorie de déterminants constitue la matrice qui assimile et régularise les autres catégories, produisant un système unique d'intervention.

Le système d'intervention du maître est donc caractérisé dans son articulation générale par un jeu complexe d'interactions de l'ensemble de ces déterminants. Mais à l'intérieur de ce système, il existe des secteurs (sous-systèmes) d'interventions conditionnés par plusieurs déterminants en conflit ou plus ou moins régularisés et d'autres, caractérisés par la prédominance d'une seule catégorie de déterminants.

Prenons comme premier exemple les déterminants scientifiques, actifs en principe au niveau de la formation des maîtres et qui ne peuvent agir indépendamment des contraintes du système d'enseignement. D'abord parce que les responsables de ce système exercent toujours un certain contrôle, fût-il indirect, sur la formation des maîtres dont ils seront l'employeur principal sinon unique. Et de toute façon parce que le système d'enseignement crée les conditions socio-institutionnelles qui permettront à une formation de donner sa pleine mesure, ou au contraire la neutraliseront progressivement. En effet, même si le programme de formation des maîtres parvenait à les instrumenter pour une pédagogie active et différenciée, rien ne garantirait que les compétences acquises et les dispositions personnelles qui en sont le corollaire puissent survivre dans un système d'enseignement qui resterait par ailleurs inchangé. Car celui-ci contient ses propres normes, qui peuvent contredire les

aspirations et les options qu'apporte le jeune maître. Ces normes sont à l'état implicite dans l'organisation de l'enseignement, la structuration du temps et de l'espace, le statut accordé aux parents, les modes de groupement des élèves, la division du travail entre enseignants ; les modes de supervision, les rapports hiérarchiques. Elles sont plus explicites dans les plans d'études, les méthodologies, les directives de la hiérarchie ; ces normes sont également soutenues et renforcées par la majorité des agents du système, qu'il s'agisse des responsables ou des enseignants en fonction depuis longtemps. Ni l'institution ni ses agents ne sont dépourvus de moyens de contrôle, voire de (ré)pression pour que le jeune maître innovateur se conforme aux normes en vigueur, devienne « réaliste » ! Ce processus d'assimilation conduit, dans le meilleur des cas, à une certaine intériorisation de schèmes de représentation, d'évaluation, d'intervention du système scolaire qui se superposent à ceux que le maître doit à sa formation, sans qu'il y ait nécessairement harmonisation.

Ainsi, comme le montre si clairement Th. Mignerot (1975), on constate chez un certain nombre de maîtres, pour la même unité d'apprentissage, la poursuite de plusieurs objectifs, de manière parallèle ou alternative. Par exemple l'enseignant peut fort bien poursuivre un objectif d'apprentissage actif, en sollicitant la participation des enfants à la construction des notions ; puis changer son approche durant la même période d'enseignement, et en adopter une autre, plus collective, plus autoritaire, moins différenciée, et cela parce que le temps a passé, et que tous les enfants devraient avoir réalisé le même apprentissage au terme de la période. Ainsi l'enseignant s'efforce-t-il d'atteindre à la fois, en modifiant son système d'intervention en fonction du temps, des attentes institutionnelles, de sa propre tension :

— d'une part un objectif défini en termes de raisonnement, de processus progressivement découverts et maîtrisés

— d'autre part un objectif défini en termes d'acquisition, d'efficacité à court terme.

Bien que ces deux catégories d'objectifs soient en apparence difficiles à concilier, le maître parvient cependant à les intégrer, au prix de régulations complexes qui rendent son système d'intervention plus ambigu, moins cohérent en regard d'un modèle idéal de pédagogie différenciée.

Les paradoxes de ce genre ne sont guère exceptionnels dans le système d'intervention des enseignants, surtout chez ceux engagés dans un mouvement d'innovation pédagogique. Aussi pourrait-on penser au conflit que vit l'enseignant entre sa tendance à structurer et à contrôler l'activité de l'enfant et son désir de le rendre autonome, plus confiant en lui-même, capable de se fixer des objectifs et de les atteindre en utilisant des ressources disponibles et en surmontant des difficultés de parcours. Les limites de cet essai ne nous permettent pas de pousser notre analyse plus loin. Soulignons cependant le potentiel de changement que comporterait ce type de paradoxes dans la mesure, bien entendu, où ils ne sont pas complètement stabilisés

et qu'ils sont générateurs de malaise et d'insatisfaction. Inutile de rappeler que la réalisation de ces changements chez l'enseignant sera fonction de son état d'évolution personnelle et de la qualité des encadrements socio-institutionnels, techno-scientifiques ou instrumentaux dont il peut bénéficier.

Pour mieux saisir les raisons profondes de l'écart entre un tel modèle et les pratiques d'intervention que l'on peut observer, il convient, après avoir insisté sur les déterminants socio-institutionnels du système d'intervention d'un maître, de s'arrêter aux déterminants personnels, d'ordre relationnel et psychodynamique. Rien n'est plus banal bien sûr que d'affirmer que toutes les interventions du maître sont empreintes de sa personne, toujours présente. Mais au-delà de cette constante, il y a une variation dans la mesure où l'implication personnelle est différente d'un contexte à l'autre et cela en fonction du caractère plus ou moins menaçant ou sécurisant des situations pédagogiques. À partir de là, même si nous ne pouvons pas nous appuyer directement sur des données de recherche, suggérons néanmoins deux hypothèses :

— dans des situations d'activités pédagogiques autres que les apprentissages purement techniques (organisation de la vie quotidienne, contrôle de la discipline, maintien de l'ordre, activités libres, etc.), l'enseignant risque de s'impliquer davantage, d'entrer plus fréquemment en conflit de besoins et de valeurs avec les enfants. Ceci signifie entre autres, que plus la pédagogie d'un enseignant s'approche des principes d'école active (en terme de liberté d'activité et d'expression, etc.), plus il sera exposé à s'impliquer personnellement, à gérer des conflits de besoins et à maîtriser les divergences de valeurs.

— dans des situations où l'enseignant se sent menacé dans la satisfaction de ses besoins, le maintien de ses valeurs, la reconnaissance de son rôle, il aura tendance à se centrer davantage sur ses propres besoins, à ne pas se sentir en sécurité face à une perspective de remise en question ; sa capacité d'écoute s'en trouvera diminuée. Il deviendra donc plus autoritaire, il cherchera à imposer sa manière de voir, son style de vie, ses idéaux et convictions, etc. Par rapport à l'école active, et surtout par rapport à son orientation libertaire, cette hypothèse implique entre autres, que la stratégie de changement vers une telle école devrait mettre l'accent sur le développement des processus personnels et relationnels.

#### *Les composantes du système d'intervention*

Le système d'intervention d'un maître ne produit jamais un ensemble d'activités entièrement conscientes et maîtrisées. En effet dans nombre de cas l'enseignant mobilise des schèmes d'action déjà constitués au gré de ses expériences passées, en les accommodant plus ou moins à la situation pédagogique présente. Or ces schèmes, inconscients ou semi-conscients, comprennent certains indices perceptifs : les « stimuli », et les actions qu'ils déclenchent : les « réponses ». La détermination de l'action du maître oscille donc entre deux pôles extrêmes : d'un côté les schèmes tout à fait inconscients, de l'autre les stratégies construites consciemment, mises en œuvre

délibérément. Entre ces deux pôles on trouve bien entendu diverses formes intermédiaires : les stratégies les plus banales deviennent des habitudes, inversement certains incidents ou un travail d'auto-analyse peuvent aboutir à la prise de conscience de certains automatismes. L'inconscient peut être refoulé, par exemple parce que le mode d'intervention pratiqué n'est pas compatible avec l'image de soi du maître ou son idéologie ; mais ce peut être tout bonnement un inconscient pratique : notre économie psychique est telle que nombre de nos conduites échappent à notre attention. Il y a dans la situation pédagogique trop d'éléments pour qu'un maître puisse traiter toutes les informations au niveau conscient, les intégrer à un processus de décision rationnel et choisir son action en connaissance de cause.

On pourrait imaginer que l'intervention est d'autant moins optimale qu'elle se situe près du pôle inconscient. Or l'action automatique peut parfaitement être optimale si elle s'applique à une situation connue, déjà rencontrée. Inversement, dans une situation connue, une démarche réflexive peut être inadéquate, parce qu'elle prend du temps ou complique inutilement le problème. Même dans une situation nouvelle, la réflexion et la prise de conscience ne sont pas garantes d'une intervention à la mesure de la situation, surtout si on dispose de peu de temps, d'informations incomplètes, de fortes contraintes ou d'une mauvaise théorie causale des processus en jeu. L'intervention pédagogique n'est donc pas, en soi, adaptée ou adéquate en fonction de son caractère conscient et construit, ou au contraire automatique. Il faut noter toutefois que l'aspect inconscient de l'intervention revêt de l'importance sous l'angle du changement possible, qui doit passer alors par une prise de conscience, chez le maître, des caractéristiques de son système d'intervention, des contradictions, des incohérences, des ambiguïtés qu'il recèle, des insatisfactions et des tensions qui en résultent.

La distinction entre ces deux types extrêmes d'intervention — pour faire court, automatique et réflexive — permet en outre :

— d'identifier des définitions contrastées de la différenciation possible du système d'intervention d'un maître

— de diversifier en conséquence les stratégies de changement et les programmes de formation des maîtres.

En effet, la capacité d'adaptation du système d'intervention d'un maître aux caractéristiques de situations et d'enfants différents dépendra à la fois :

— de la variété des schèmes d'action déjà constitués qu'il peut actualiser (richesse du « répertoire » de réponses déjà expérimentées ou apprises) ; la richesse du répertoire est elle-même fonction de la variété des expériences vécues, du nombre de schèmes intériorisés par transmission culturelle, enfin de la diversité des modèles que l'enseignant s'est appropriés par observation/ imitation

— de la possibilité de coordination et de différenciation (au sens piagétien) des schèmes existants, de sorte à produire des conduites inédites. Cette possibilité

dépend de la motivation de l'enseignant à adapter son action, de l'adéquation de son instrumentation technique et théorique, de la clarté de ses représentations des objectifs éducatifs, des contraintes externes, de ses propres ressources, besoins et possibilités.

La capacité d'adaptation du système d'intervention s'exprime donc en termes de *différences virtuelles*, soit par la variété des réponses disponibles, soit par la possibilité de l'innovation. Ces deux types de différenciation, qui renvoient par ailleurs aux deux types d'action, automatique et réflexive, ne s'opposent pas mais se complètent au contraire. Il existe certainement des interactions entre la richesse du répertoire des réponses adaptées et la possibilité d'en construire de nouvelles. En revanche, les deux modes de différenciation conduisent à deux stratégies de transformation du système d'intervention des maîtres :

— dans le premier cas, on s'efforcera de doter le maître d'un ensemble de *techniques d'intervention* dont chacune aurait une certaine efficacité dans des situations bien particulières, et cela en le mettant en présence de multiples modèles (vidéo, observation directe, etc.) à imiter et à mémoriser

— dans le second cas, on s'appliquera à favoriser la construction chez le maître d'un « générateur polyvalent d'interventions différenciées », d'un habitus (Bourdieu, 1972) capable de produire des pratiques variées sans que chacune préexiste sous la forme d'un schème d'action spécifique. On mettra alors l'accent sur la formation psychopédagogique, sur la maîtrise des contenus et de leurs fondements, sur les capacités d'analyse institutionnelle et relationnelle, sur la sécurité affective et la confiance en soi, etc.

Ici encore, ces deux stratégies de transformation du système d'intervention des maîtres, que l'on retrouve d'ailleurs dans la plupart des programmes de formation, devraient se compléter et se stimuler mutuellement.

En effet, il ne serait pas réaliste de concevoir un système d'intervention exclusivement composé de schèmes spécifiques, d'habitudes pédagogiques bien rodées. Car d'une part aucune théorie psychopédagogique ne peut à l'heure actuelle fournir un répertoire d'interventions adaptées aux situations extrêmement variées et souvent imprévisibles de la vie scolaire. D'autre part, posséderait-on un tel répertoire qu'on ne serait pas en mesure, pédagogiquement et déontologiquement, de mettre en œuvre un programme efficace de « conditionnement comportemental ».

Mais il n'est pas réaliste non plus de penser qu'un maître, aussi inventif et bien formé théoriquement soit-il, puisse faire abstraction d'un répertoire de techniques, du capital accumulé de modèles pratiques existants. Nul ne peut réinventer seul la pédagogie.

On le voit, de la description — sommaire — des principales composantes du système d'intervention d'un maître nous sommes passés progressivement à la question des conditions de changement d'un tel système dans le sens d'une différenciation virtuelle accrue.

L'une des lignes de recherche qui s'impose alors concerne la formation de base des enseignants. Nous ne nous y engagerons pas ici, d'abord parce que ce problème mériterait à lui seul un autre essai, ensuite parce que nous ne croyons pas qu'il faut amorcer le changement à travers la formation des nouveaux maîtres. Si la formation qu'ils reçoivent n'est pas celle que les maîtres en fonction auraient voulu recevoir, et même qu'ils exigent dans le cadre d'une formation continue, il y a fort à parier que de jeunes maîtres préparés à une pédagogie différenciée fassent figure de déviants dans un système fonctionnant selon un autre modèle. Il faut donc, autant que possible, que le changement s'amorce dans le système d'enseignement, et qu'évoluent la demande de formation continue aussi bien que les attentes à l'égard des maîtres débutants. Dans divers systèmes d'enseignement, cette évolution est en cours. Reste à la favoriser, à l'accélérer, à gagner à l'idée de pédagogie différenciée une plus large fraction de la hiérarchie et du corps enseignant, à élaborer des stratégies de changement à l'échelle d'un système scolaire et non seulement d'expériences marginales.

Une telle démarche ne saurait être conduite que pour un système d'enseignement donné, dans des conditions politiques et pédagogiques définies. Nous ne saurions emprunter cette voie dans un essai aussi général. Le lecteur intéressé trouvera ailleurs (Commission « Égalisation des chances », 1978) l'esquisse d'une stratégie de changement dans l'enseignement public genevois, à partir d'un bilan des mesures de démocratisation des études prises depuis 1960 environ (voir aussi Groupe RAPSODIE, 1977 ; 1979).

### *B. Quelle différenciation des interventions ?*

Sous l'angle de la différenciation, nous distinguerons dans l'enseignement collectif traditionnel, deux mécanismes l'un et l'autre générateurs d'inégalité, mais pour des raisons opposées :

— un enseignement faiblement différencié traite tous les élèves comme égaux en droits et en devoirs, alors qu'ils sont différents, inégalement préparés à assimiler le message pédagogique ; d'où inégalité d'apprentissage, donc de réussite

— une différenciation inégalitaire dans ses effets, ou discrimination négative en termes de distribution du temps et de l'attention de l'enseignant (interaction sélective), de sympathie/antipathie, de renvoi d'une image valorisante ou dévalorisante, de biais involontaires dans l'évaluation, d'effets Pygmalion positif ou négatif.

Ce second mécanisme mérite quelques commentaires. On en parle moins que du premier, et il est moins connu, pour une raison principale : le constat d'une faible différenciation de l'action pédagogique dans l'enseignement public conventionnel ne met pas en cause le maître. Chacun sait bien, nous l'avons vu, qu'il ne peut réellement différencier son action sans une transformation notable de ce que nous avons appelé les déterminants socio-institutionnels et scientifiques de son système d'intervention. Souvent, dans l'école primaire, le maître ne peut différencier son action que contre les

contraintes, voire les directives, de l'institution, par les moyens du bord et en se formant seul, ou hors des circuits officiels, par exemple dans un mouvement d'école active.

Lorsque la recherche répète que la faible différenciation de l'action pédagogique engendre une inégalité de réussite scolaire, elle rejoint une fraction des maîtres dans la critique d'un système dont ils n'apparaissent pas responsables. En revanche, mettre en évidence une forme quelconque de discrimination négative, c'est aller à l'encontre de l'image de l'enseignant impartial, distribuant équitablement son temps et son attention entre ses élèves, s'efforçant de les évaluer objectivement. Aussi est-il assez difficile d'analyser la discrimination négative sans paraître, encore une fois, « tirer sur les maîtres », en faire les responsables de l'inégalité et de tous les maux de l'école.

Mais ce n'est pas en glissant pudiquement sur le thème de la discrimination négative qu'on fera avancer l'analyse. Il nous semble utile de montrer qu'elle est en partie, comme l'absence de différenciation, le produit d'un système. Du système scolaire d'abord : les conditions mêmes qui empêchent la différenciation de l'action pédagogique favorisent certaines formes de discrimination négative. N'ayant ni le temps ni les instruments d'observation et d'évaluation requis, le maître n'a pas la possibilité de se donner et de mettre à jour en permanence une image de ses élèves correspondant à leur réalité du moment. Mais cette impossibilité est porteuse d'une double conséquence : une faible différenciation de l'évaluation et de l'action à certains moments ; une *différenciation non maîtrisée* à d'autres moments, qui peut accentuer l'inégalité. Faute de travaux de recherche plus complets, il est difficile de dissocier conceptuellement et pratiquement les moments de la pratique pédagogique où l'emporte l'absence de différenciation, et ceux où l'emporte la différenciation non maîtrisée. Mais on peut suggérer que cette dernière se glisse dans les phases les plus informelles, les moins codifiées du travail scolaire : dans l'expression du visage, le ton, la posture lorsque le maître s'adresse à un enfant ; dans l'interprétation donnée d'une incartade, d'une négligence, d'une arrivée tardive, d'un mauvais travail ; dans le choix des interlocuteurs lorsque le maître sollicite la participation des élèves ; dans la disponibilité à l'égard des parents, non pas au plan du temps qui leur est consacré, mais de l'intérêt qu'on manifeste pour leur point de vue ; dans le pronostic établi sur des impressions et des intuitions plus que sur des instruments prédicteurs dont le maître ne dispose pas (cf. Rosenthal & Jacobson, 1968).

#### *Discrimination négative et distance culturelle*

Dans les relations sociales quotidiennes, chacun, partout, accorde aux autres plus ou moins d'attention ou de crédit, leur fait plus ou moins confiance, éprouve plus ou moins de plaisir ou d'agacement en leur compagnie, leur dit plus ou moins le fond de sa pensée et ses sentiments, se sent plus ou moins à l'aise. C'est ce que confirmera l'expérience de chacun. Mais on met souvent ces différences sur le compte des affinités ou des antipathies personnelles, et on se plaît à croire que s'il le faut, on saura maîtriser ces réactions dites affectives.

Sans vouloir nier la part des équations personnelles, il importe de dire que la relation entre deux personnes est presque toujours indissociable de la confrontation entre deux cultures. C'est particulièrement évident s'il s'agit de personnes appartenant à des collectivités nationales, ethniques ou linguistiques différentes. C'est vrai aussi des relations entre personnes d'origine ou d'appartenance sociale différentes. Et ce dernier aspect nous concerne particulièrement ici. Mais les confrontations entre cultures ne se limitent pas à ces vastes ensembles. Chaque famille, chaque groupe humain possède sa culture propre, son univers de valeurs et de codes partagés, de croyances ou d'habitudes communes. Or rien n'est plus constant dans les relations entre personnes que ce fait : la communication, la coopération, les liens affectifs s'établissent d'autant mieux que les individus partagent la même culture. Ou plus généralement : chacun traite autrui en fonction de la *distance culturelle* qui le sépare de lui. Il n'est pas nécessaire que les personnes en présence en prennent conscience en tant que distance culturelle. Mais la prise de conscience permet souvent de neutraliser ses effets. C'est du moins une hypothèse de travail essentielle s'agissant de la relation pédagogique. Le plus souvent, la distance :

— soit n'est pas analysée clairement, de telle sorte qu'on ne sait pas très bien à quoi au juste attribuer sympathie ou antipathie, rejet ou attirance etc.

— soit n'est pas perçue comme simple différence de mode de vie ou de pensée, de goût, de valeur, d'idéologie, mais comme écart à une norme implicite ou explicite que chaque personne défend ou incarne sans se rendre compte que son interlocuteur fait de même, mais que sa norme est autre parce que son identité est autre.

Pourquoi les enseignants échapperaient-ils à ce phénomène ? Sont-ils, par leur biographie, leur origine, leur personnalité, leurs études, leur vocation, leur formation professionnelle plus capables que d'autres de maîtriser la distance culturelle qui les sépare de leurs élèves ou des parents, ou du moins d'une partie d'entre eux ? Dans certains milieux, un enfant qui ne baisse pas les yeux lorsqu'on le réprimande est un insolent. Dans d'autres milieux, dans la même situation, l'enfant qui ne soutient pas le regard de l'adulte est suspect de fausseté ou de dissimulation. Lorsqu'il se trouve face à un enfant qui se réfère à une autre norme, le maître a-t-il les moyens de s'en rendre compte, de se dire que celui qui ne répond pas à son attente agit peut-être conformément aux attentes familiales ? Watzlawick (1978) note par exemple que la distance normale entre interlocuteurs, dans la conversation face à face, varie de 50 centimètres dans les pays méridionaux à un mètre dans les pays nordiques. Le maître agacé par le petit Italien qui « se colle à lui » peut-il trouver dans sa formation les clefs d'une autre interprétation que par exemple besoin d'affection ou manque d'éducation ? Peut-il imaginer que son recul inconscient, fût-il simplement esquissé, sera décodé comme rejet personnel, puisque l'enfant ne dispose pas davantage de clefs d'interprétation interculturelle ?

Ces simples exemples n'épuisent pas bien sûr l'analyse de la distance culturelle. On pensera aussi à tout ce qui touche à la « bonne » éducation, dont la définition et la rigueur « morale » varient selon les milieux sociaux et familiaux ; à la façon de se présenter en public, de poser des questions ou d'y répondre, de prendre soin des objets et des vêtements. La définition de l'hygiène, du bon goût, de la politesse, de la bonne humeur diffèrent d'un milieu à l'autre, autant que les manières de table, les croyances religieuses ou l'organisation des loisirs. Le maître n'a pas accès directement à la culture familiale de l'élève. Mais ce dernier en est le porteur autant que le produit, sans que l'enseignant puisse facilement reconstituer ou imaginer le sens d'une attitude, d'une manière d'être ou de parler lorsqu'on la replace dans le cadre familial.

Il est vraisemblable qu'un maître un peu expérimenté et sensible à la diversité de ses élèves prendra peu à peu conscience de la distance culturelle inégale qui le sépare de chacun d'eux, non seulement au plan du savoir ou de l'âge, mais au plan des habitudes de vie et de pensée les plus banales, des choses que l'on fait sans y penser, des évidences dont est fait notre univers quotidien. Mais rien dans l'institution scolaire, ni dans la formation des maîtres, ne leur garantit la maîtrise de la distance culturelle et de ses effets. Le cordon sanitaire dont s'entoure souvent l'école à l'endroit des parents donne à l'enseignant peu de chances de découvrir le cadre de vie extrascolaire de ses élèves et leur comportement dans ce cadre. Et l'on a déjà maintes fois souligné le fait que les enseignants n'ont jamais quitté l'école. Quant à leur origine sociale, elle est diverse, mais avec une prépondérance des couches moyennes. Par leur statut présent, ils appartiennent à la classe moyenne supérieure, mais forment un sous-groupe spécifique, caractérisé par ses rapports privilégiés avec la culture, avec le monde des livres, de l'écriture, du savoir « libérateur ». Un maître, comme tout autre intellectuel, peut-il vraiment imaginer qu'on puisse vivre heureux sans savoir lire ni écrire ? De l'appartenance des maîtres à l'ensemble des « clercs » on retiendra par exemple une attitude négative ou très ambivalente à l'égard de la télévision, pourtant nourriture quotidienne de leurs élèves, toutes origines confondues.

La distance culturelle, dans la relation pédagogique, ne s'établit donc pas uniquement en raison des appartenances du maître et d'une fraction des élèves à des classes sociales différentes. Même par rapport à sa propre classe d'origine ou d'appartenance, le maître présente sans doute des singularités qui tiennent à son métier et au type de valeurs qu'il suppose. De plus, les classes sociales sont des vastes agrégats à l'intérieur desquels les différences sont nombreuses, dans les pratiques éducatives, les niveaux et les modes de vie, les habitudes, les valeurs etc. S'il y a, dans la pratique quotidienne du maître certaines discriminations négatives, s'il communique mieux avec les enfants qui lui ressemblent, sont actifs, attentifs, sérieux, on ne peut réduire la complexité du phénomène à une confrontation entre les valeurs des ouvriers et celle des cols blancs. C'est pourquoi la différenciation ne peut être, sous cet angle moins encore que sous d'autres, assimilée à une compensation, à une prise en charge plus attentive ou plus tolérante des enfants de « milieux défavorisés ». D'une certaine

façon, cette compensation sauvage est déjà mise en pratique par nombre d'enseignants, par réaction contre l'inégalité sociale devant l'école. Ils retrouvent alors l'attitude du travailleur social qui « se penche sur » les déviants ou les exclus, soucieux de mieux les « écouter » pour mieux les aider.

Aussi chargée de bonnes intentions soit-elle, cette attitude ne conduit pas au pluralisme culturel. La différenciation de l'action pédagogique telle que nous la suggérons ici passe par la maîtrise de la distance culturelle, sa prise de conscience. Mais l'objectif n'est pas de l'annuler par la « rééducation » du déviant. Il est au contraire de la reconnaître comme légitime — le droit à la différence ! — et d'en tenir compte pour (r)établir la communication pédagogique, chacun conservant son identité culturelle. En définitive, ce n'est pas la distance culturelle qu'il faut affaiblir, mais seulement ses effets négatifs, en particulier toute discrimination génératrice d'inégalité. Le pluralisme culturel et la *décentration du maître par rapport à sa propre culture* devraient être, dans ce sens, la stratégie d'inversion de l'un des principaux mécanismes générateurs d'inégalité.

La distance culturelle peut intervenir à des moments très divers de l'interaction pédagogique. Nous accorderons une attention particulière aux moments d'évaluation formelle ou informelle (cf. Perrenoud, 1977 a et b, 1979), parce qu'ils sont simultanément l'occasion de mettre en jeu des biais culturels et celle d'en prendre conscience. En élargissant le thème de l'évaluation aux jugements de déviance et aux stratégies de contrôle social visant à maintenir l'ordre en classe, on trouvera d'autres analyseurs privilégiés de la distance culturelle.

Nous avons jusqu'ici insisté, s'agissant de distance culturelle, sur le second mécanisme générateur d'inégalité — la discrimination négative dans ses effets —. Mais l'inversion de l'autre mécanisme — l'absence de différenciation — passe aussi par une certaine forme de pluralisme culturel : il s'agit d'une part d'identifier les différences entre enfants, et toutes ne sont pas d'ordre strictement scolaire ou psychologique. Nombre d'entre elles sont en tout ou partie d'ordre culturel, et même si elles n'engendrent pas de discrimination négative ou de distance entre le maître et certains élèves, elles doivent être prises en compte, ce qui suppose la même décentration du maître par rapport à sa propre culture.

#### *Pour maîtriser les mécanismes générateurs d'inégalité*

Vouloir affaiblir sinon annuler les effets inégalitaires des deux mécanismes décrits — indifférenciation ou discrimination négative — implique nécessairement des changements profonds dans le système d'intervention des maîtres :

— pour passer d'une intervention indifférenciée à une intervention adaptée aux caractéristiques individuelles, le maître doit d'abord prendre conscience de ces caractéristiques et de leur variation ; autrement dit, il doit progressivement porter sur les enfants un regard neuf, découvrir des dimensions de différenciation qui lui avaient

jusqu'alors échappé. Cela implique pour une part la formation de concepts et la stabilisation du langage correspondant : le maître doit pouvoir nommer les différences. Mais la prise de conscience des différences nous paraît fortement dépendre des possibilités concrètes de différenciation de l'intervention : dans notre représentation quotidienne du monde, nous n'avons que faire de différences qui ne peuvent porter à conséquence, autrement dit produire des réactions différenciées. Ce dernier point est capital dans une stratégie de changement. Si, dans l'enseignement conventionnel, les maîtres n'ont pas une perception très différenciée de leurs élèves, c'est en partie parce qu'une prise de conscience sans possibilité d'action est vécue comme une contradiction. Sauf dans des situations bien particulières, la différenciation des perceptions et des concepts se règle sur les possibilités de différenciation des réponses. C'est pourquoi il importe, dans une stratégie de changement, de créer de telles possibilités avant de savoir exactement ce qu'on en fera ; ce n'est qu'alors que se mettra en marche le processus générateur de représentations plus différenciées. La formation théorique n'est pas inutile si elle sensibilise à des aspects de la personnalité ou des conduites qui ont un statut en psychologie ou en sociologie, mais pas nécessairement dans l'esprit des maîtres. Mais ce type de formation ne saurait être le moteur de la différenciation. Il est beaucoup plus indiqué de créer les conditions dans lesquelles les maîtres développeront eux-mêmes les catégories et le langage dont ils ont besoin. On doit d'ailleurs douter de la pertinence pédagogique d'une partie des concepts en usage dans les sciences humaines, par exemple en psychologie différentielle.

— pour passer d'une différenciation négative à une différenciation positive, le maître doit parvenir à prendre conscience de son propre système d'intervention (d'évaluation, d'interprétation) et à en identifier les biais personnels ou culturels. D'une certaine façon, cette prise de conscience n'est pas indépendante de la représentation des enfants sous un autre jour. Mais la reconstruction d'un système d'intervention, substituant à d'anciennes formes de différenciation des interventions plus égales ou différenciées autrement, passe par un long travail du maître sur soi-même, avec ce que cela suppose de doutes, de mécanismes de défense, d'angoisse même. Ici encore, la formation théorique seule — en anthropologie, en psychologie sociale par exemple — ne peut être d'un appoint à une démarche réflexive autonome. La stratégie de changement consiste à en créer les conditions.

Dans l'hypothèse d'un changement à l'intérieur de l'enseignement primaire conventionnel, privé ou public, la transformation des systèmes d'intervention s'opérerait dans le sens d'une pédagogie à la fois plus active et plus différenciée. Dans le modèle idéal défendu ici, les deux idées vont de pair. Dans la pratique, ce n'est pas nécessairement le cas.

### *C. Changement du système d'intervention et école active*

Au cours des chapitres précédents, nous avons souligné à plusieurs occasions les caractéristiques et mécanismes du système d'intervention du maître comportant un

potentiel de transformation et susceptibles de constituer des composantes importantes d'une stratégie générale de changement pédagogique :

— nous avons décrit des paradoxes faisant partie du système d'intervention des enseignants, surtout chez ceux engagés dans une démarche d'innovation pédagogique. Nous avons formulé l'hypothèse que ces paradoxes auraient un effet générateur de changement s'ils n'étaient pas trop stabilisés, refoulés dans l'inconscient, et s'ils étaient source d'insatisfaction chez l'enseignant.

— nous avons vu que l'organisation plus libertaire de la vie quotidienne d'un groupe d'enfants peut faire remonter plus intensément et plus fréquemment à la surface des distances personnelles et culturelles que l'enseignant doit gérer. Dans de tels contextes et sous certaines conditions, l'enseignant peut être amené à modifier son système d'intervention en prenant conscience de ses propres valeurs et besoins, de ses biais personnels et culturels

— en examinant le caractère reproductif ou créatif du système d'intervention, nous avons soutenu qu'il est irréaliste de penser qu'un enseignant puisse construire toutes les variétés d'intervention dont il a besoin. Dans la plupart des cas, il lui faudra des modèles d'action, des instruments d'observation et d'évaluation, des cadres de référence théoriques et pragmatiques qu'il pourra s'appropriier tout en les modifiant, les adaptant à ses besoins et caractéristiques personnelles.

— enfin, nous avons souligné à plusieurs reprises les contraintes du système d'enseignement public allant à l'encontre de toute différenciation du système d'intervention. Nous n'y reviendrons pas sauf pour rappeler une évidence : tant et aussi longtemps que les enseignants subiront ces contraintes ou les considéreront comme nécessaires et inévitables, il serait vain de penser à une réforme profonde et durable de l'action pédagogique.

Ces quelques éléments suggèrent déjà qu'une stratégie générale de changement de l'intervention pédagogique devrait passer simultanément :

— par un travail de l'enseignant sur lui-même au moyen d'un processus de prise de conscience,

— par la création d'un milieu professionnel qui le supporte dans ses changements au plan humain, socio-institutionnel et techno-scientifique.

Un réseau d'écoles actives pourrait-il remplir cette exigence ? C'est l'hypothèse que nous soutiendrons ici.

### *Intervention et école active*

Dissipons d'abord un malentendu au sujet de l'idée d'intervention. N'est-elle pas incompatible avec les principes d'une pédagogie active ? Nullement. Toute pédagogie implique par définition une intervention. Elle instaure un rapport entre

enfants et adultes qui s'apparente nécessairement à une *prise en charge* par les adultes des apprentissages des enfants. Comme dans toute prise en charge, il importe de savoir s'il y a obligation ou demande d'être pris en charge ; quel pouvoir la relation de prise en charge attribue aux uns et aux autres ; si ses modalités peuvent être négociées ; quelle part d'autonomie elle laisse à l'enfant ; quel sens lui donnent enfants et adultes. Par delà ces différences reste un invariant, la prise en charge elle-même, le fait que l'adulte se préoccupe de faire apprendre l'enfant et intervient plus ou moins ouvertement, plus ou moins autoritairement, plus ou moins efficacement dans ce sens.

Il est vrai cependant que la pédagogie active n'est pas interventionniste au sens où le maître prendrait en charge de bout en bout l'activité des élèves, leur fournissant constamment incitations et directives, évaluant et sanctionnant en permanence les conduites. Dans une école active, les enfants travaillent fréquemment de façon autonome, seuls ou en petits groupes, sans être placés sous le contrôle direct du maître, qui est plutôt à leur disposition et joue le rôle de personne-ressource. Son rôle consiste à proposer des tâches et des situations variées, propres à stimuler l'activité des enfants. Autant que possible, le maître leur laisse l'initiative et la parole, réagissant lorsqu'on le lui demande ou lorsqu'il l'estime utile, non pas pour prendre ou reprendre la direction des opérations, mais pour relancer les enfants dans une phase d'activité autonome.

Dans l'école active, l'intervention du maître ne disparaît pas, mais elle devient beaucoup plus indirecte. Il n'enseigne plus, il crée des conditions dans lesquelles les enfants apprennent, individuellement ou par petits groupes. Il n'évalue plus chacun par rapport au groupe, il incite à l'auto-évaluation et à l'auto-correction. Ce qui signifie que son emploi du temps, son mode de présence en classe changent radicalement. L'essentiel de son temps est consacré soit à préparer des situations, des activités, du matériel, des fiches, des problèmes etc., soit à répondre aux sollicitations des enfants.

Cette description sommaire suffit à montrer, en dépit de son idéalisme, que s'il n'est pas interventionniste, le maître d'une école active a néanmoins un *système d'intervention*. Ce n'est nullement au hasard qu'il intervient à certains moments et non à d'autres, selon telle ou telle modalité.

La réticence du courant d'école active à l'idée d'intervention est solidaire du *pédocentrisme* qui anime ce mouvement depuis le début du siècle. En effet, par opposition à la pédagogie traditionnelle, le mouvement d'école active a voulu centrer l'action pédagogique sur l'enfant, ses besoins, ses droits, ses intérêts, ses particularités d'apprentissage et de croissance. Au lieu de soumettre l'enfant aux autorités du programme et du maître, on a alors essayé de renverser la vapeur en faisant tout tourner autour de l'enfant et réaliser ainsi la révolution Copernicienne, selon l'expression même de Claparède.

Nous touchons ici une autre ambiguïté de la pédagogie active : le refoulement dans l'ombre du maître et de son système d'intervention. Car dans ce changement

d'optique si radical, l'autorité du maître, qu'on cherchait à neutraliser, ne pouvait que demeurer aussi forte pour ne pas dire renforcée. En effet, si on ne s'est pas suffisamment intéressé au maître en tant que personne ayant lui aussi ses intérêts, ses besoins légitimes d'apprentissage et de progrès pouvant être favorisés et réalisés dans un milieu de vie professionnel, c'est :

— qu'on l'a considéré comme un être achevé et complet

— ou qu'on lui a attribué un rôle quasi missionnaire, capable d'un oubli total de soi-même pour aider les autres.

Dans l'un et l'autre cas, on ne pouvait que maintenir peut-être même sans en être conscient, l'idée d'un maître surhumain, ayant un rôle d'autorité que le mouvement de l'école active a prétendu vouloir équilibrer, sinon éliminer.

Certes, il nous faut admettre l'indéniable apport du pédocentrisme tant sur le plan théorique en termes de recherches psychologiques et épistémologiques sur l'apprentissage, que sur le plan pratique en termes d'innovation pédagogique. Mais comment ne pas admettre en même temps, que le pédocentrisme et ses assises scientifiques ont enfermé le mouvement d'école active dans une image trop partielle de la réalité pédagogique en mettant entre parenthèses le processus d'intervention du maître. Pourrait-on imaginer une pédagogie active qui se préoccuperait des intérêts, des besoins, des processus d'apprentissage et de développement chez l'enfant, et qui ne prendrait pas en compte, selon les mêmes principes, les mêmes dimensions chez l'enseignant ? Comment un enseignant qui, dans une situation pédagogique, ne peut ou ne doit pas identifier et exprimer ses propres besoins, pourrait-il prendre en compte l'intérêt de l'enfant ? Comment pourrait-il gérer efficacement les nombreuses situations d'interaction quotidiennes caractérisées par des conflits entre ses intérêts, ses valeurs ou ses besoins et ceux d'un ou de plusieurs enfants. Bien sûr, comme Gordon (1974) le montre l'enseignant pourrait gérer rapidement ces conflits :

— soit en imposant une solution (en exerçant le pouvoir, la menace, le chantage, etc.), sans aucune analyse sérieuse de la situation, sans aucune sollicitation de la participation de l'enfant dans la recherche d'une solution

— soit en se soumettant (au nom de la non-directivité) au désir ou à la volonté de l'enfant même si ceux-ci vont à l'encontre de ses propres intérêts, besoins ou valeurs.

Est-il nécessaire de souligner que ces approches, l'une et l'autre, ne sont guère porteuses d'effets positifs pour résoudre les conflits immédiats ou encore moins, pour générer une relation pédagogique efficace à base de considération réciproque.

Mais s'agissant, par exemple, de *conflit de besoin* entre l'enseignant et l'enfant, on pourrait envisager cependant une troisième approche, sans imposition ni soumission, qui impliquerait, toujours selon Gordon, la définition du problème à partir de

l'identification et l'expression des besoins de part et d'autre, la recherche de toutes les solutions possibles, le choix de la meilleure d'entre elles en fonction du problème, l'examen de la manière fonctionnelle de l'appliquer et enfin, l'évaluation de son efficacité. Tout ceci, bien entendu, avec l'animation de l'enseignant et la participation active de l'enfant ou des enfants concernés. Inutile de dire que la réalisation de cette approche requiert, de la part de l'enseignant, une attitude d'écoute active des besoins de l'enfant autant que de ses propres besoins, sans aucune subordination des uns aux autres, une confiance en la capacité de l'enfant à participer à la recherche de solutions originales et adaptées au problème en cause, ce qui implique en quelque sorte, une rupture par rapport aux solutions normatives et routinières. Disons enfin que l'« interactionnisme » qui est sous-jacent à cette approche est plus approprié, à notre avis, à la prise en compte des intérêts et des besoins des enfants que le pédocentrisme de l'école active.

#### *L'école active, cadre favorable au changement*

Une pédagogie différenciée, égalitaire dans ses effets, n'est pas une nouvelle méthodologie. Elle consiste à mettre au service d'un objectif égalitaire toutes les méthodes favorisant l'apprentissage librement choisi. Les idées essentielles ne sont pas neuves : de Bovet (école active) à Freinet (école moderne) on trouve dans les premières décennies du XX<sup>ème</sup> siècle les intuitions fondamentales. Elles formaient déjà un cadre parfaitement susceptible d'intégrer les acquis ultérieurs de l'épistémologie et de la psychologie génétiques, du courant que l'on peut rattacher à Rogers, des travaux socioanalytiques ou de la pédagogie institutionnelle. Le droit à la différence, le pluralisme culturel étaient en germe dans les pédagogies personalistes et plus encore dans l'idée d'une école populaire. Il est vrai que toutes les expériences pédagogiques qui se sont réclamées de l'école active ou de l'école moderne n'ont pas mis l'égalité sociale devant l'école au rang de leurs priorités. C'est notamment le cas des expériences tentées à la marge ou à l'extérieur de l'école publique, qui par leur statut même attireraient plutôt des enfants de classes favorisées, dont les parents étaient plus sensibles à l'idéologie libertaire ou à la non-directivité qu'aux idéaux égalitaires. Dans d'autres courants, institutionnalistes ou communautaires, la redistribution du pouvoir dans l'école ou l'ouverture sur le quartier ont pris le pas sur les apprentissages proprement scolaires. Rien ne permet donc d'affirmer que les expériences d'école active sont toujours orientées vers un objectif égalitaire. Lorsque c'est le cas, elles ne l'atteignent pas nécessairement, même à petite échelle, par exemple dans une classe Freinet. Ce n'est donc nullement une solution miracle. Nous disons simplement que *les stratégies de différenciation de l'action pédagogique sont inséparables d'une adhésion aux principes de l'école active*, condition nécessaire, sinon suffisante, du pluralisme culturel, de l'ouverture sur le monde ; moyen efficace d'atteindre des objectifs éducatifs s'ils sont réduits à l'essentiel et significatifs pour les enfants ; garantie d'un rapport autonome au savoir ; et enfin, cadre favorable au développement de systèmes d'interventions différenciés.

On peut également soutenir qu'une école active constitue un cadre favorable à la transformation du système d'intervention de l'enseignant. Car le maître pratiquant une pédagogie active doit nécessairement développer une représentation plus différenciée des enfants : tous ne font pas la même chose en même temps ; il faut organiser la circulation entre les ateliers, former des groupes homogènes ou au contraire hétérogènes selon les tâches, se donner un système d'évaluation qui permet de savoir approximativement où chacun en est sans pouvoir aussi facilement s'en tirer par une épreuve écrite administrée à tous en même temps. De plus, à de multiples moments de la journée, le maître est pris à partie par tel enfant ou tel petit groupe, et doit s'intéresser à son problème, à sa façon de le poser. Disons que l'école active crée une sorte de *pression pragmatique* à la différenciation des représentations : une image trop peu différenciée des enfants rendrait le fonctionnement problématique dans ses aspects les plus quotidiens : qui fait quoi, où, avec qui et avec quel matériel, pendant combien de temps ? En contre-partie, la décentralisation des activités permet très naturellement de différencier le temps de présence auprès des élèves, les tâches proposées, la relation pédagogique, la démarche didactique.

D'autre part, l'éclatement du groupe-classe en petits groupes, de l'espace commun en zones spécialisées, transforme le mode de relation de l'enseignant aux enfants ; il est à côté d'eux beaucoup plus que face à eux, assis parmi eux plus que debout devant la classe. Il circule, mais les enfants aussi. Le silence n'est plus nécessaire, ni l'uniformité dans les postures, la disposition des tables etc. Ce qui rend inutile ou inadéquate une partie des schèmes ou des stratégies d'intervention du maître. Certes il conserve une fonction de maintien de l'ordre, mais elle s'exerce différemment. Certes il interpelle les enfants, mais la réciproque est vraie, et cela joue un rôle régulateur dans l'interaction sélective. Abandonnant certains schèmes ou certaines stratégies, il doit en inventer d'autres. Ces transformations ne sont pas ipso facto favorables au pluralisme culturel et à une différenciation égalitaire. Du moins favorisent-elles une prise de conscience qui procède d'une transformation des contraintes externes beaucoup plus que d'une volonté auto-critique culpabilisante. On se distancie beaucoup plus facilement d'un mode d'intervention qui déjà n'a plus cours. Mais c'est peut-être l'occasion de prendre conscience de biais ou d'effets de la distance culturelle qui peuvent se manifester à d'autres moments, sous des formes voisines, même dans une pédagogie active. Le maître qui se sera simplement rendu compte que l'image qu'il a de ses élèves dépend de la place fixe qu'ils occupent dans une classe conventionnelle aura peut-être acquis un schème de portée plus générale, et cela parce que l'école active entraîne la mobilité des enfants.

Il est évident qu'une école active ira dans le sens :

— d'une intervention non autoritaire, et consistant à aménager et à proposer des situations, des activités, des tâches beaucoup plus qu'à inculquer des savoirs. L'intervention doit créer les conditions dans lesquelles les enfants, ou en groupes ou individuellement, se fixent un objectif, se donnent un projet, et pour le réaliser ont

envie ou besoin d'apprendre, de restructurer ou de diversifier leurs instruments de pensée, de communication ou d'action, de compléter leur information, d'innover etc.

— d'une observation et d'une évaluation qualitatives, essentiellement formatives, sous le contrôle et avec la participation active des enfants. Inutile de rappeler que ce modèle d'évaluation (formative) implique par sa définition même l'éventuelle modification chez l'enseignant de ses interventions au plan didactique aussi bien que relationnel (Haramein, 1979).

Dans la perspective d'une plus grande égalité devant l'école, ces options conduisent à investir dans la réflexion didactique et méthodologique non pas moins mais *beaucoup plus* que dans l'école traditionnelle.

Pour ces diverses raisons, les expériences d'école active nous paraissent présenter les meilleures conditions de développement d'une pédagogie différenciée, même si l'idée d'éducation active n'est pas par nature orientée vers la démocratisation de l'enseignement, même si certaines de ses applications peuvent prendre un tour très élitair. À ce propos, on n'insistera jamais assez sur la nécessité d'associer les parents à l'entreprise, de ne pas tenir leur adhésion à l'école active pour acquise sous prétexte que cette pédagogie est favorable à leurs enfants dans l'esprit et le discours des innovateurs. N'oublions pas que les options idéologiques qui sous-tendent le mouvement d'école active, si elles sont d'inspiration libertaire et critique au plan politique, sont très proches, dans leur inspiration psychologique (pédocentrisme) des idéologies éducatives qui ont cours dans les classes privilégiées. Les parents les plus favorables a priori à l'école active sont ceux dont les enfants réussissent le mieux à l'école.

La question de la participation des parents mériterait d'être approfondie. Rappelons aussi que le développement de l'action pédagogique ne peut se dispenser du travail d'équipe entre enseignants. En effet, l'équipe éducative peut être un élément important de stimulation et de support pour différencier l'action pédagogique et surtout pour la rendre égalitaire. Afin de conserver à cet essai des proportions raisonnables nous reporterons à une prochaine publication l'analyse de ces questions.

### III. EN GUISE DE CONCLUSION

Cet essai n'appelle pas de véritable conclusion. Il pose davantage de questions qu'il n'en peut résoudre, faute de place d'abord, mais surtout parce que les thèmes abordés mériteraient de nombreuses recherches empiriques, de nombreuses clarifications théoriques.

Essai interdisciplinaire, il accumule par ailleurs les difficultés d'articulation du sociologique, du psychologique, du pédagogique, de l'anthropologique, familières à qui veut rendre compte dans sa totalité d'une réalité scolaire dont la complexité même exige diverses approches, divers niveaux d'analyse. On se rend compte par exemple que la notion de système d'intervention du maître est au carrefour de théories de

l'action d'inspiration psychologique — qui mettent l'accent sur la personnalité, l'économie interne du sujet, ses investissements affectifs etc. — et de théories d'inspiration sociologique qui mettent l'accent sur la détermination culturelle des conduites et des représentations du réel, sur l'interdépendance des acteurs dans divers systèmes sociaux.

Du rattachement à plusieurs disciplines, le texte tient également un caractère un peu hybride par rapport aux genres établis : ce n'est pas un discours purement descriptif et explicatif, à la manière des sciences expérimentales. Les auteurs font des choix, s'engagent dans une direction définie — l'école active, le pluralisme culturel — marquée à la fois pédagogiquement et politiquement. Nous avons essayé de conserver un rapport équilibré entre le discours théorique et les partis-pris idéologiques, en essayant notamment de ne pas masquer les difficultés conceptuelles ou les ambiguïtés de certaines positions. Nous avons voulu également trouver une ligne médiane entre le fatalisme politique ou pédagogique propre aux courants francophones de sociologie de l'éducation et la naïveté sociologique, voire le goût du discours utopique des mouvements novateurs en pédagogie, particulièrement dans les courants favorables à l'égalité ou à l'école active.

L'une des questions fondamentales que ne peuvent éluder les sociologues est : par qui les réformes éducatives sont-elles portées, par quelles forces sociales et politiques ? Et quel est le sens, le poids, l'audience du discours des sciences de l'éducation ? À donner une réponse trop pessimiste à la question, on risquerait de ne plus écrire ou de se limiter à l'attitude classique de « neutralité axiologique ». À être trop optimiste, on prendrait pour résolu un problème à peine posé : celui des stratégies de changement, des conditions favorables à certaines expériences, des groupes et mouvements sociaux qui se disputent le pouvoir de maintenir ou de bouleverser le statu quo éducatif.

Sans renoncer ni à une certaine rigueur d'analyse, ni à une certaine implication dans la problématique de l'inégalité et du rapport entre cultures, nous avons essayé de dégager certains éléments et certaines conditions d'une action pédagogique pluraliste et différenciée, égalitaire dans ses effets sans être aliénante dans ses modalités. Puisse ce texte provoquer la discussion !

---

NOTE :

Ce texte sera également publié en Suisse dans la revue *Éducation et Recherche*.

## BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot, Christian et Establet, Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro, 1971.
- Béjin, Yves, *L'individualisation de l'enseignement : pourquoi ?*, Québec : INRS-Éducation, 1978.
- Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- Bloom, B.S., *Human characteristics and school learning*, New York : McGraw-Hill, 1976.
- Bourdieu, Pierre, « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », in *Revue française de sociologie*, 1966, no 3, pp. 325-347.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- Bourdieu, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève et Paris : Droz, 1972.
- Brun, Jean, *Évaluation et objectifs psychologiques*, Genève : Service de la recherche pédagogique, 1973.
- Chervel, André, *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris : Payot, 1977.
- Claparède, Ed., *L'Éducation fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1921.
- Commission « Égalisation des Chances », Genève : Département de l'Instruction Publique, 1978.
- C.R.E.S.A.S., *Le handicap socio-culturel en question*, Paris : Éditions E.S.F., 1978.
- Duneton, Claude, *Parler croquant*, Paris : Stock, 1973.
- Duneton, Claude, *Je suis comme une truie qui doute*, Paris : Seuil, 1976.
- François, Frédéric, « Classes sociales et langue de l'enfant », in *La Pensée*, décembre 1976, no 190, pp. 74-92.
- Gordon, Thomas, *Teacher Effectiveness Training*, New York : Peter Wyden, 1974.
- Grignon, Claude, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris : Éditions de Minuit, 1971.
- Groupe Français d'Éducation nouvelle, *L'échec scolaire. « Doué ou non doué ? »*, Paris : Éditions sociales, 1974.

- Groupe Français d'Éducation nouvelle, *Réussir à l'école. « Pédagogie de soutien » ou soutien de la pédagogie ?*, Paris : Éditions Sociales, 1977.
- Groupe Rapsodie, *Recherche-Action sur les Prérequis Scolaires, les Objectifs, la Différenciation et l'Individualisation de l'Enseignement*, Genève : Département de l'Instruction Publique, 1977.
- Groupe Rapsodie, « Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée : à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois », in Allal, L.; Cardinet, J. et Perrenoud Ph. (éd.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Lang, 1979.
- Haramein, Ali, *Perturbation scolaire*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1965.
- Haramein, Ali, « L'évaluation formative et le système d'intervention du maître », in Allal, L.; Cardinet, J. et Perrenoud, Ph (éd). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang, 1979.
- Hutmacher, Walo, *La diversité des cultures et l'inégalité devant l'école. Éléments pour une sociologie de l'action pédagogique*, Genève : Service de la recherche sociologique, 1978.
- Karabel, Jérôme et Halsey, A.H. (éd), *Power and Ideology in Education*, New York : Oxford University Press, 1977.
- Labov, William, *Sociolinguistique*, Paris : Éditions de Minuit, 1976.
- Labov, William, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris : Éditions de Minuit, 1978, 2 volumes.
- Lauler, James, *Intelligence, génétique, racisme. Le quotient intellectuel est-il héréditaire ?*, Paris : Éditions Sociales, 1978.
- Lawton, Denis, *Social Class, Language and Education*, London : Routledge & Kegan, 1972.
- Migneron, Thérèse, *Analyse qualificative d'intervention pédagogique*, Thèse de doctorat, Univ. de Montréal, Sciences de l'éducation, 1975.
- Perrenoud, Philippe (a), *L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences. Quelques hypothèses*, Genève : Service de la recherche sociologique, 1977.
- Perrenoud, Philippe (b), *L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école ?*, Genève : Service de la recherche sociologique, 1977.
- Perrenoud, Philippe, « Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique », in *Revue suisse de sociologie*, 1978, no 1, pp. 131-179.

- Perrenoud, Philippe, « Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié », in Allal, L. ; Cardinet, J. et Perrenoud Ph. (éd). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Lang, 1979.
- Rosenthal, Robert et Jacobson, Lenore, *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils Intellectual Development*, New York : Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Snyders, Georges, *École, classe et lutte des classes*, Paris : P.U.F., 1976.
- Tort, Michel, *Le quotient intellectuel*, Paris : Maspéro, 1974.
- Watzlawick, Paul, *La réalité de la réalité*, Paris : Seuil, 1978.
- Young, Michel F.D. (éd), *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*, London : Collier-Macmillan, 1971.