

Pédagogie: des évolutions? Quelles évolutions?

di Jean Houssaye

Abstract

Rapports officiels et recherches, en France, attestent que le changement n'est pas advenu dans le système scolaire en matière de pédagogie. Ne peut-on cependant, dans le domaine, repérer des évolutions? Et quelles évolutions? Il apparaît en premier lieu que la pédagogie traditionnelle continue à s'imposer massivement. Pourtant l'innovation s'est bel et bien imposée et instituée, au nom de la rationalisation de l'éducation. Mais ce qui s'impose comme mouvement significatif le plus récent est la substitution de la pédagogie de soutien à la pédagogie différenciée. Ce qui revient à conforter la pédagogie traditionnelle.

Parole chiave:

innovation pédagogique, pédagogie traditionnelle, pédagogie de soutien, pédagogie différenciée

Official reports show that in the last several years it seems that no pedagogical change has occurred in the French school system. But, although the traditional pedagogy seems to prevail, innovation has indeed been established and instituted following the idea of rationalization of education. But there is a contradiction because the most significant recent trend is a form of pedagogy that supports individual learning still in the frame of the traditional pedagogy.

Key words:

educational innovation, traditional pedagogy, educational research

Introduction

Il reste de dangereux révolutionnaires en pédagogie. La Cour des comptes est de ceux-là, indéniablement. Dans son rapport du 12 mai 2010 intitulé “L’éducation nationale face à l’objectif de la réussite de tous les élèves”, la Cour des comptes ne préconise-t-elle pas, pour lutter contre l’échec scolaire, d’en finir avec les mêmes cours pour tous et de s’attaquer à l’égalitarisme républicain? Le rapport critique la composition des classes où l’hétérogénéité est plus vécue comme une contrainte que comme un objectif louable; il confirme aussi le risque de ghettoïsation des établissements les plus difficiles qui voient fuir leurs meilleurs élèves du fait de l’assouplissement de la carte scolaire. La Cour souhaite aussi que les équipes pédagogiques déterminent les modalités de répartition des moyens d’enseignement et d’accompagnement personnalisé (ce qui revient en fait à destituer en grande partie le ministère). Enfin elle propose de systématiser les affectations sur profil des responsables et des enseignants les plus difficiles. La Cour des comptes est donc révolutionnaire, surtout sur un point: elle voudrait nous faire croire que ces éléments pédagogiques ne sont toujours pas entrés dans les faits! Pour ce qui est des idées qu’elle émet, une chose est sûre: elles ne sont pas nouvelles. Peut-on dès lors estimer que le changement n’est pas advenu dans le système scolaire en matière de pédagogie?

36

1. Globalement, la pédagogie traditionnelle continue à s’imposer

Ce sont d’abord ceux qui étudient les innovations qui établissent le fait. Ainsi Hugon et Viaud (2004) montrent la marginalité et la marginalisation de l’Éducation nouvelle dans le secondaire. Tous les indices concordent: les collègues “différents” des années Soixante-dix ont disparu; les quatre lycées expérimentaux des années Quatre-vingts survivent vaille que vaille; le Conseil national de l’innovation inauguré au tournant du 21^{ème} siècle est plus que moribond; seules les structures pour collégiens et lycéens décrocheurs ou en voie de déscolarisation persistent, mais sur les marges; les innovations pédagogiques récentes (comme les TPE – Travaux Personnels Encadrés), imposées d’en haut, sont en voie de relégation. D’ailleurs il n’y a pas de demande de pédagogie nouvelle de la part des parents, des enseignants et de l’ensemble de la société. Ce qui fonctionne, c’est la multiplicité contradictoire des objectifs (faire réussir et trier; autonomiser et conformer; épanouir et tenir) et, en écho et en moyen réclamé, une sacralisation de la pédagogie transmissive. Du côté des enseignants, le mode d’entrée dans la profession et les conditions de l’exercice professionnel expliquent le faible intérêt pour les pédagogies nouvelles (qui heurtent les routines familières, la nostalgie du métier disparu et l’obsession du programme). Pour les élèves

et leurs familles, la peur de la déstabilisation par les pédagogies nouvelles parvient même à focaliser les élèves en échec sur “la vraie école”, celle qui ne change pas. Pour les responsables de l’institution, l’ambivalence règne: chargés de mettre en œuvre des innovations pédagogiques, ils redoutent d’autant plus le mauvais accueil des professeurs qu’ils n’ont pas d’autorité pédagogique sur eux.

La majorité des enseignants est dans une impasse, souligne Perrenoud (2003). Pourquoi? Parce qu’ils sont condamnés désormais à convaincre leurs élèves que les savoirs scolaires ajoutent de la valeur à l’existence, que le profit à venir est proportionnel à la tâche immédiate demandée. Or ces enseignants, ceux du secondaire en particulier, n’ont pas pris la mesure du problème. Ils cherchent encore à “ouvrir les yeux” des élèves, c’est-à-dire à les rendre à cette “évidence” de la valeur absolue des savoirs disciplinaires, tels que l’école les enseigne. Tentative noble, mais tentative vaine, surtout quand elle s’adresse à ces élèves qui viennent, sociologiquement, d’une autre planète. Il n’y a pas de trucs à trouver pour ajuster les situations aux élèves, il y a d’abord à faire le deuil de la toute-puissance et de l’auto-suffisance de la culture disciplinaire du savoir. Faute de quoi, on est condamné à devenir aigri, dépressif ou cynique. Et les élèves, eux, ne peuvent apprécier le goût de la culture scolaire. Tant que règne la pédagogie traditionnelle.

Mais laquelle? Que faut-il entendre sous ce nom, de manière générale? Guigue (2003), analysant l’ordinaire d’un lycée de banlieue, souligne combien les discours pédagogiques de changement donnent lieu, chez les professeurs, à des discours ambivalents, voire même contradictoires. Le quotidien, lui, relève d’une pédagogie interrogative stéréotypée. Même si le but énoncé est de faire discuter les élèves pour qu’ils réfléchissent, dans les faits les élèves “grattent”. Les éventuelles pratiques innovantes sont abandonnées et le lycée semble revenu à “une forme d’activité” basée sur des pratiques interrogatives et démonstratives, persuasives et expositives. Les tables sont alignées en trois rangées face au tableau; le discours suivi du professeur est troué de questions explicites; les questions précises et sans ambiguïté supposent des réponses courtes et souvent uniques; l’attention est centré sur le seul cours du professeur qui cherche à mobiliser des connaissances ponctuelles; le rythme est rapide; les interactions professeur-élèves sont fluides, mais peu de questions viennent des élèves; il peut être fait appel à la culture contemporaine.

Ce modèle pratique interrogatif dominant est en fait un pâle reflet de ce qui est prôné par la théorie en vogue, à savoir l’enseignement interactif. De nos jours, c’est l’interactivité qui est donnée comme le gage de la qualité de l’enseignement, entre deux limites, l’élève muet du cours magistral et l’élève complètement pris en charge de l’enseignement programmé. Dans l’enseignement interactif, les échanges entre les élèves et le professeur sont nombreux dans la classe, le professeur agit auprès de chaque

élève à travers le groupe classe, la classe reste structurée par la présence et l'action du professeur, l'activité dans la classe s'organise donc autour du professeur. À noter enfin ceci, déstabilisant: plus le professeur est interactif et plus il lui faut improviser.

Mais ce n'est pas le seul obstacle à la diffusion de ce modèle. Les contraintes posées par le contexte d'enseignement (le type d'élèves, les manuels, les contenus, l'image à défendre, l'environnement administratif) jouent un rôle essentiel dans la construction des "plans mentaux" des professeurs et limitent fortement les possibilités d'évolution. Or réaliser une intention pédagogique consiste à inverser les priorités, c'est-à-dire à faire prendre le pas au projet sur le contexte. Les avancées théoriques sont bien réelles, mais elles restent hors du champ des réalités si elles ne sont pas intégrées progressivement dans une pratique réfléchie, si elles ne respectent pas la complexité de la situation et l'expertise de fait de l'enseignant. Résultat? Les changements pédagogiques se diluent en pratiques minimales.

L'enseignement interactif devient un enseignement interrogatif, forme dominante de la pédagogie traditionnelle aujourd'hui.

N'oublions pas non plus le contexte sociétal. De fait l'utilitarisme dominant, si prégnant dans les valeurs intra et extra-scolaires, caractérise très bien les lycéens actuels, comme le souligne Barrère (1997). Ils attribuent une utilité globale aux études et plus encore aux diplômes auxquels elles préparent. Mais cela suffit-il à les faire travailler et à trouver un sens à leur travail? Les enquêtes auprès des lycéens témoignent de leur instrumentalisme très prégnant, mais aussi de la persistance d'un intérêt intellectuel, néanmoins distant de la culture gratuite. En effet cet utilitarisme prospère précisément sur la fragilité de l'intérêt intellectuel; il permet de travailler pour la note immédiate, la moyenne et l'orientation; il devient ainsi support de sens et générateur de pratiques réelles (travail effectif, investissements calculés, bénéfices scolaires attendus). La note devient alors centrale, elle phagocyte l'intérêt intellectuel, qui se développe si la note est bonne et se dissout si elle est mauvaise. La gratuité du savoir n'est pas à l'ordre du jour, tandis que l'intérêt intellectuel est soumis à une grande fragilité.

L'opposition frontale à l'école et la culture anti-scolaire restent faibles pour autant, car le discours institutionnel sur le travail et sur le lien entre l'effort et la note est fortement intériorisé. Ainsi va la machine scolaire du côté des élèves. Les professeurs s'en satisfont-ils? Oui, d'une certaine manière, parce que les perspectives des uns et des autres fonctionnent sur le décalage et l'asymétrie, toujours selon Barrère. Les préoccupations des élèves et des professeurs ne sont pas semblables: la compréhension et le maintien des traces des cours pour les premiers, l'activité et la participation des élèves pour les seconds. Pour les élèves, un cours bien écouté, c'est un cours compris, c'est un cours déjà appris. Ils réclament donc un professeur qui "explique bien", pour avoir à "moins travailler pour compren-

dre” en dehors du cours. Un bon cours, c’est un vrai cours, un cours qui peut être pris en notes, donc un cours clair, structuré, agrémenté d’anecdotes qui permettent de souffler, prononcé par un professeur qui ne parle pas trop vite (surtout de la part des élèves moyens ou en difficultés).

Les professeurs ne contrôlent pas les notes prises par les élèves. Pour eux, un bon cours, c’est un cours où les élèves sont actifs, c’est un cours participatif, à la jointure des nécessités pratiques de la classe et du discrédit du cours magistral. Ce dernier ne disparaît pas, il sert de filet de sécurité si le dialogue ne prend pas, ou s’il faut accélérer par rapport au programme, ou s’il faut tenir une classe difficile. L’expression des élèves se présente comme la garantie de leur motivation scolaire, et non comme l’espace de la construction des savoirs. La motivation est le signe de l’intérêt pour le cours et de l’attitude favorable envers l’enseignant. Les élèves, eux, ne l’entendent pas de la même manière. De leur point de vue, la participation orale n’est considérée que comme un petit plus, une tâche facultative, peu intégrée à l’apprentissage. C’est une mise en scène de l’adhésion à des normes scolaires, les bons élèves posant des questions, les autres restant en dehors. L’ordre scolaire reste perçu par les enseignants comme un continent relativement autonome des questions d’apprentissage en tant que telles. Pour les élèves, l’adoption d’un comportement favorable au travail est une contrainte plus ou moins impérieuse, ce n’est pas un travail à proprement parler. Elle passe par une faculté de concentration individuelle et par l’instauration de conditions collectives de l’ordre scolaire.

Que se passe-t-il, par contre, pour ceux qui récusent ce modèle traditionnel dominant? Faut-il en conclure trop rapidement que seuls les innovateurs sont efficaces et heureux? Non, nous dit Viaud (2005), à l’issue de sa recherche sur les collèges et les lycées différents, soit sur les structures vraiment expérimentales du secondaire. Les novateurs sont en fait en but à l’administration, ce qui peut se concevoir, mais aussi à leurs propres élèves, ce qui semble à première vue plus surprenant. Et, dans chaque cas, c’est le poids de la pédagogie traditionnelle qui est déterminant. Les novateurs vivent leurs démêlés et leurs rapports avec l’administration sur le mode persécutif, sachant que dans l’administration il peut y avoir cependant des gens de bonne volonté. Pourquoi en est-il ainsi? Les raisons sont très nombreuses. Parce que ces écoles suscitent une trop forte volonté de transformation sociale (esprit critique, prise de responsabilité, émancipation des défavorisés), liée à des projets porteurs d’une utopie sociale et libératrice. Parce que, si ces écoles réussissaient, ce serait la preuve que c’est la structure du système scolaire qu’il faut transformer et qu’en plus c’est possible de l’intérieur. Parce que l’institution ne favorise pas le changement mais la stabilité, comme les syndicats qui craignent la remise en cause et l’imposition généralisée. Parce que l’institution est de plus en plus décentralisée et que les échelons intermédiaires agissent en fonction de leurs intérêts, qui divergent au besoin. Parce qu’on concentre les efforts sur l’amélioration du

système traditionnel plutôt que sur l'expérimentation de plus amples réformes, aux résultats médiocres dans un premier temps mais susceptibles de plus de répercussions à long terme. Donc l'institution a tendance, même si elle tolère ces "excès", à jouer le classique dominant et à le rappeler à ceux qui en dérogent officiellement. Mais les élèves de ces établissements à part, eux, pourquoi résistent-ils au nom de la tradition en place?

Tout simplement parce que les décalages sont forts entre les attentes des professeurs innovateurs et les élèves de ces écoles. Les professeurs fondent leurs projets sur les centres d'intérêts des élèves, sur l'interdisciplinarité, sur les pratiques démocratiques, sur la gestion de l'école par les élèves. Ces derniers, à rebours, attendent de "vrais cours" classiques, sérieux, scolaires, chaleureux, à la bonne ambiance. Ils sont marqués par leur scolarité antérieure, caractérisée par la perte du plaisir d'apprendre, un climat d'affrontement et non de coopération avec les adultes, un fonctionnement fondé sur la sanction et non sur la responsabilisation, une habitude de se comporter en consommateurs d'école. La passivité de ces élèves devenus "différents" est à la fois subie et voulue. Ce qui fait que leurs enseignants sont pris au piège: leur rationalité et leurs options les amènent à croire que l'élève apprend quand il est actif, en tâtonnant, mais, d'un autre côté, un discours plus ancien remonte, celui de l'efficacité du cours magistral, surtout quand il est ravivé par des élèves qui ont tendance à relativiser la différence affichée. Fonctionne ainsi une croyance en la magie du rituel du cours traditionnel, une croyance à laquelle ces professeurs résistent rationnellement, mais qui subsiste toujours, ne serait-ce que sous le mode du retour du refoulé, de l'archaïque.

2. Pourtant, l'innovation s'est imposée et instituée

Aujourd'hui, on emploie essentiellement le terme d'innovation pour désigner les changements du système éducatif. On peut distinguer trois périodes dans l'utilisation du terme innovation. La première débute dans les années Soixante: les mouvements pédagogiques, issus de l'Education nouvelle pour la plupart, se déploient alors largement sur une base de militantisme. L'innovation est considérée comme révolutionnaire, elle prône la rupture et se développe contre la pensée et l'administration dominantes.

La seconde s'étend de la fin des années Soixante-dix jusqu'en 1990. Elle est marquée par le travail de Louis Legrand (en tant que responsable de ce qui se nomme aujourd'hui Institut National de la Recherche Pédagogique) sur les collèges expérimentaux et par les réformes du ministère Savary à partir de l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981. L'institution essaye de reprendre et de diffuser certaines innovations comme les équipes pédagogiques, les projets d'établissement. Politiquement et administrativement, l'innovation n'est plus contestataire, même si certaines expériences sont plus tolérées que développées (ex.: les lycées autogérés).

La troisième période, depuis Quatre-vingt-dix, voit l'institution s'emparer du débat sur la valorisation des réussites et de l'innovation. Le ministère est alors pris entre deux feux: d'un côté il a compris que l'innovation ne peut pas vraiment venir de lui, mais des acteurs, de la base; d'un autre côté il tente de promouvoir certaines innovations (par les réformes) et d'accompagner les innovations par des structures et des programmations. Les mouvements pédagogiques, eux, sont toujours là, mais ils ne se voient pas reconnus comme tels et se sentent souvent dépossédés de leurs "bonnes idées".

L'innovation pédagogique est donc rationalisée et institutionnalisée. Passerait-on du stade des baroudeurs de la pédagogie au stade des professionnels de l'innovation pédagogique? Il y a longtemps que les conceptions pédagogiques les plus nouvelles servent à écrire les instructions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale. D'une certaine manière, la création et l'insurrection pédagogiques sont digérées en permanence par l'institution éducative et nécessitent de nourrir cette dernière (au moins au niveau des principes et des intentions). Mais il y a plus: l'innovation pédagogique est purement, simplement, rationnellement intégrée au fonctionnement institutionnel. Relevons cet aspect d'une manière un peu forte.

Depuis 1994 des dispositifs de prise en charge de l'innovation pédagogique (les missions Innovalo) sont opérationnels dans chaque académie, en lien avec un plan national d'innovation qui a fixé pour une durée de deux ans les axes prioritaires. Ces missions ont pour fonction de repérer les innovations qui naissent "spontanément" dans les classes et d'inciter les enseignants à trouver des solutions nouvelles à des questions posées par le ministère. 950 équipes ont été répertoriées en 2001 et entre 700 et 900 rapports ont été attendus, même si les résistances à l'écriture des monographies des actions sont restées très fortes. On peut parler à ce sujet d'un véritable maillage institutionnel qui s'est saisi de l'innovation et qui a éloigné, de fait, certains enseignants des mouvements pédagogiques, véritables pionniers du "travailler autrement". Autrement dit, à l'instar d'une forme de démarche qualité, l'institution s'est nourrie des tentatives de réponses qui émanaient de ses propres conditions de fonctionnement.

De ce fait, les mouvements pédagogiques se sont trouvés de plus en plus en porte à faux. Alors qu'ils se sentent les dignes représentants du changement en pédagogie, alors qu'ils constatent que l'innovation continue à déranger parce qu'elle perturbe l'ordre établi, ils se trouvent dans le même temps dépossédés de la symbolique et de la responsabilité de ce changement. L'institution, qu'ils poussent à changer, leur ravit leur langage dans les principes et dans les pratiques au quotidien. Que leur reste-t-il? À cultiver la mémoire des ancêtres? Certes, mais cela risque de leur nuire. Là encore, l'institution semble tout prévoir pour eux. Elle a créé en 2000 un Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire chargé de soutenir l'innovation pédagogique en accompagnant et en évaluant les

sites expérimentaux. Mais l'instabilité ministérielle est implacablement funeste aux institutions: les missions Innovalo et le Conseil national de l'innovation n'existent plus.

Il n'empêche. On assiste cependant à une véritable rationalisation de l'innovation par l'institution scolaire. Les innovateurs du quotidien sont invités à s'inscrire dans le maillage académique. Les innovateurs de l'exceptionnel sont autorisés à exercer sous contrôle spécifique. Dans ce dernier cadre, des établissements expérimentaux à fonctionnement dérogatoire sont ouverts de temps en temps. Tous ces établissements s'adressent en priorité aux élèves en difficulté scolaire. Les lycées se proposent de raccrocher les "décrocheurs", les collèges de retenir et de faire progresser les élèves en échec. On voit encore le Ministère soutenir les écoles de la deuxième chance, les classes relais, ces dispositifs qui proposent aux élèves en grande difficulté une alternative, provisoire ou non, au moule traditionnel. Bref l'institution compte sur la pédagogie "spéciale" pour remédier aux difficultés du système. La pédagogie va endosser son habit privilégié de réparateur.

Mais justement, en quoi ces projets innovants sont-ils réellement innovants sur le plan pédagogique? Voit-on apparaître des éléments pédagogiques nouveaux? Il ne le semble pas puisque, si on suit les déclarations d'intentions pédagogiques de ces innovateurs désormais reconnus et soutenus, on repère les éléments suivants: pédagogie individualisée, technologies d'information et de communication, pédagogie Freinet, pédagogie institutionnelle, méthodes de l'éducation nouvelle, pédagogie du projet personnel et professionnel, pédagogie différenciée, ateliers culturels, interdisciplinarité et tutorat, transversalité et solidarité internationale. Autrement dit: des pratiques pédagogiques et des conceptions éducatives fort bien connues et reconnues au Panthéon pédagogique. Et l'on s'étonne: pourquoi des projets "exceptionnels" pour des pédagogies "ordinaires"? Cherchez la faille!

Ce qui fait que l'on se retrouve face à un véritable paradoxe: le changement pédagogique est annoncé, reconnu, recherché et intégré; il sert à justifier l'institution en tant que telle; il est utilisé à doses fortes sur les marges, réservé aux élèves en grande difficulté. Mais alors, veut-on vraiment un changement pédagogique? Lequel? Pour qui? Et pour quoi? Le changement pédagogique a-t-il lieu?

3. La "solution pédagogique" reconnue: la pédagogie de soutien ou l'effacement de la pédagogie différenciée

Ce qui caractérise aujourd'hui la sphère pédagogique telle que les décisions politiques la dessinent, c'est l'empilement et le foisonnement des dispositifs. On peut y rencontrer l'aide individualisée, l'accompagnement

éducatif, l'accompagnement à la scolarité, les programmes personnalisés de réussite éducative, les programmes de réussite éducative, les études surveillées, l'aide aux devoirs, le soutien, les stages de remise à niveau pendant les vacances, l'accompagnement individualisé, etc. Comment se reconnaître dans cette exubérance pédagogique? En saisissant les principes de ces dispositifs. Or il s'agit bien de ne pas se tromper: l'essentiel est ailleurs et se nomme enseignement simultané.

L'enseignement simultané s'est imposé historiquement comme la solution pour traiter l'hétérogénéité des élèves. Le mode simultané suppose que les élèves soient distribués en classes de niveaux (et non pas en niveaux différents dans chaque classe), de telle sorte que les élèves réputés homogènes abordent tous ensemble au même moment le même contenu sous la conduite du maître. Le problème, c'est que cette organisation scolaire, qui doit prendre en compte aussi bien l'hétérogénéité cognitive que l'hétérogénéité culturelle et l'hétérogénéité sociale, apparaît elle-même de plus en plus comme la cause de l'hétérogénéité dans la classe. Le fait de dispenser le même enseignement à l'ensemble des élèves (programmes, rythmes, âges, cursus identiques) produit à son tour de l'échec scolaire et ne permet surtout pas de répondre à un tel échec. Il devient ainsi indispensable pédagogiquement d'introduire de l'hétérogénéité au sein des pratiques de chaque classe. La pédagogie de soutien est chargée d'y répondre.

Suivant ici fidèlement les travaux de Wittmann (1995), nous attribuons la naissance institutionnelle de cette pédagogie à la loi du 11 juillet 1975 qui voit le ministre Haby instaurer le collège unique. On peut penser que la pédagogie de soutien est l'innovation pédagogique qui a et qui a eu le plus de succès (au niveau des pratiques) tant à l'école qu'au collège; elle devient aujourd'hui officialisée dans les lycées par l'introduction de deux heures intégrées d'aide aux élèves.

De quoi s'agit-il? Dans un système simultané régi par l'homogénéité et qui requiert cette dernière pour pouvoir fonctionner, quand la population d'élèves de chaque classe apparaît hétérogène, ce qui est d'autant plus logique que l'hétérogénéité est devenue la règle de constitution des classes, il devient indispensable de prendre en compte et de traiter ces hétérogénéités au sein de la classe elle-même afin de rétablir l'homogénéité indispensable à l'ordre pédagogique "normal". Haby supprime les filières au sein du collège, introduit l'hétérogénéité des élèves au sein de chaque classe tout en maintenant un mode simultané qui suppose l'homogénéité, et impose un dispositif de réduction et de traitement de cette hétérogénéité des publics par l'intermédiaire de la pédagogie de soutien.

Qu'en est-il dans les faits? Il apparaît qu'elle est très présente aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège, et maintenant au lycée. Prioritairement, elle permet de reprendre les apprentissages de base à l'aide d'un surplus de temps et d'explications destiné aux élèves en difficulté, à l'aide de la répétition des éléments du programme jugés indispensables à ac-

quérir, les élèves “faibles” devant rattraper les autres pour profiter de l’enseignement collectif dispensé par ailleurs. C’est une pédagogie du rattrapage et de la bonne conscience. Au fond, les enseignants aiment la pédagogie de soutien parce qu’elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané, tout en ayant fait quelque chose dont on sait que ce n’est pas suffisant quant aux résultats mais que c’est satisfaisant en termes de coûts et d’intentions. A ce titre, elle est promise à un très grand avenir:

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

Dit brutalement: la pédagogie de soutien a comme fonction première de soutenir la pédagogie traditionnelle dans le cadre du mode simultané. C’est là son charisme.

Ce n’est pas dire que la pédagogie de soutien ne fait rien ni n’a aucun effet. Faisant appel à des compétences certaines, elle entraîne le praticien dans une démarche de recherche de solutions, témoin de la bonne volonté de l’adulte, sans toutefois bouleverser le fonctionnement en place (les programmes, la prédominance du cognitif, le rôle central du maître). Elle se présente comme réparatrice des perturbations apportées au mode simultané et permet à ce dernier de rester le cadre dominant de l’ordre scolaire. C’est justement ce que met en cause la pédagogie différenciée, qui veut mettre l’élève au centre (et non plus la classe). Il est tout de même étonnant que ceux que l’on peut considérer comme les grands réformateurs du système scolaire des années Quatre-vingts-Quatre-vingt-dix, à savoir Legrand sous Savary (on pourrait lui adjoindre de Peretti) et Meirieu sous Allègre, se trouvent être les principaux représentants de la pédagogie différenciée et que, alors qu’ils proposent des modifications référées à la différenciation pédagogique, ce qu’ils récoltent, au mieux, c’est une mise en œuvre et une reconnaissance de la pédagogie de soutien.

La pédagogie différenciée, par contre, est bel et bien une remise en cause et une subversion du mode simultané. La pédagogie différenciée, prenant en compte les différences entre les élèves d’une même classe, se propose de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l’ordre de l’apprentissage dans la classe. Il ne s’agit donc plus

de réduire l'hétérogénéité mais de l'agir par la pédagogie. Nous sommes bel et bien à l'opposé des principes du mode simultané. La différenciation prendra ainsi des formes différentes mais complémentaires: différenciation des processus d'apprentissage d'abord (styles cognitifs, ancrages cognitifs différents, outils et démarches d'apprentissage et de guidage), différenciation des contenus d'apprentissage ensuite (types d'objectifs, programmes noyaux, activités transversales), différenciation des structures enfin (groupes de niveau-matière, groupes de besoin, cycles pédagogiques).

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

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

Le deuxième obstacle relève de la force de la tradition éducative. Cette conjonction historique, que nous avons repérée entre la forme scolaire et le mode simultané, s'est effacée au profit d'une "évidence" d'un ordre scolaire naturel, normal, logique. Qui plus est, cette normalité pédagogique s'est agrégée tout un ensemble de justifications idéologiques qui vont s'enraciner dans les Lumières, la Révolution de 1789 et l'instauration triomphante de la Troisième République. On conviendra qu'un tel poids est de nature à provoquer une naturalisation d'une méthode d'enseignement qui la donne facilement comme éternelle et juste. Toujours est-il que l'ancrage dans le processus "enseigner" traverse le champ de l'école de façon privilégiée... et discutable (Houssaye, 1993).

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

La pédagogie de soutien est là pour intégrer au mode simultané certaines vertus de la pédagogie différenciée sans lui permettre d'opérer le renversement radical qu'elle suppose. Les actions mises en place tant pour la pédagogie de soutien que pour la pédagogie différenciée s'attachent au principe d'éducabilité et tentent de favoriser une intervention en faveur de tous, aux dépens de la fatalité de l'échec. Les deux pédagogies s'accordent également sur un possible recours à d'autres pédagogies, avec l'idée que les pédagogies se complètent et qu'il est indispensable d'intégrer des méthodes diverses et variées pour faire progresser tous les enseignés. Mais, comme nous l'avons vu, un tel accord sur les intentions et sur certaines modalités d'action ne peut cacher le fossé fondamental entre elles: pour la pédagogie de soutien, la remédiation a pour but d'amener les élèves à un niveau qui leur permette de suivre l'enseignement collectif avec profit; pour la pédagogie différenciée, l'hétérogénéité est préalable, normale et pédagogiquement apte à combattre l'échec scolaire.

Et c'est ainsi que la pédagogie de soutien, jouant de ses ressemblances avec la pédagogie différenciée, est acceptable comme mode de régulation du mode simultané de l'ordre scolaire. Ce dernier prouve ainsi qu'il évolue, qu'il innove, qu'il répond à ses difficultés, qu'il cherche à résoudre ses contradictions, sans avoir à se remettre en cause radicalement. Le mode

simultané fait la loi à l'école, fait la loi de l'école. La pédagogie de soutien lui sert d'aide et de justification, elle apparaît comme la solution dans l'innovation, elle se donne comme la forme du changement acceptable. Elle se nourrit même des solutions radicales qui remettent en cause la pédagogie de l'enseignement. Grâce à elle, la pédagogie différenciée, alors qu'elle s'était posée et développée comme une tentative de renversement au nom d'une pédagogie de l'apprentissage, en arrive à entretenir la domination du seul mode simultané. L'institutionnalisation du soutien signe la mort de la pédagogie différenciée. Elle est le signe de l'échec de cette dernière à s'imposer comme ordre scolaire. Les réformateurs pédagogiques, promoteurs et partisans de la pédagogie différenciée, se retrouvent réduits à adapter le mode simultané en lui intégrant la pédagogie de soutien. Ce qui n'empêchera pas qu'ils devront subir de très nombreuses attaques d'une violence qui ne cesse d'étonner...

Décidément, si éduquer est déjà un métier impossible, changer l'éducation relève du tour de force. Grande est la vertu de ceux qui s'y attachent. Il vaudrait mieux prévenir la Cour des comptes!

Bibliographie

- Barrère A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris: PUF
- Guigue M. (2003). Quelques heures de classe en lycée entre ordinaire et «bons moments». *Le Télémaque*, 24.
- Hugon M., Viaud M.L. (2004). L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français, *Informations sociales*, 116.
- Houssaye J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux: ESF
- Houssaye J. (Ed.)(2003). *Professeurs et élèves: les bons et les mauvais*. Issy-les-Moulineaux: ESF
- Perrenoud P. (2003). Il reste à convaincre les professeurs que l'organisation du travail devrait être leur affaire. *Le nouvel éducateur*, 154.
- Viaud M.-L. (2005). *Des collègues et des lycées différents*. Paris: PUF
- Wittmann H. (1995). La pédagogie de soutien vingt ans après. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 1.

SE