

## *En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? (suite)*

**Philippe Perrenoud**

Faculté de psychologie  
et de sciences de l'éducation  
Université de Genève

***En finir avec l'exclusion comme réponse à l'hétérogénéité, est-ce si simple ?***

« Tous capables ! », affirme le Groupe français d'éducation nouvelle. Le principe d'éducabilité est un credo de tous les mouvements pédagogiques. Il signifie qu'il n'est jamais temps de renoncer et d'exclure d'une formation, qu'il est toujours possible de donner une nouvelle chance, de « remettre l'ouvrage sur le métier ». Est-ce si simple ?

Comment ne pas compter avec « le temps qui reste » ? Aussi longtemps qu'il y a de la vie, il y a de l'espoir, dit-on. Mais on sait bien qu'on s'approche d'un seuil au-delà duquel les efforts seront vains et dénués de sens. Les limites ontologiques, celles qui tiennent à la nature humaine, sont peut-être lointaines. Dans une école, on les atteint plus vite, parce que, les choses étant ce qu'elles sont, dans le temps qui reste, il est impossible de « réaliser un miracle », même si l'enseignant avait le droit de consacrer toute son attention aux quelques élèves les plus menacés. En réalité, il doit continuer à donner son cours et à s'occuper du groupe, de ceux qui n'ont pas réellement besoin de lui et plus encore de ceux qui, s'il les abandonnait à leur sort, seraient assez vite, eux aussi, en péril. L'exclusion n'est pas inéluctable, dans l'abstrait, mais elle survient dans le concret lorsque celui qui pourrait l'éviter est au bout de ses ressources, à la manière d'un chirurgien qui pense avoir tout essayé et baisse donc les bras. À un certain stade, l'exclusion peut devenir un soulagement. Il est éprouvant d'être, chaque jour, confronté à son impuissance face à des élèves pour lesquels on

*Dans notre numéro de mars 1996 (p. 5-7), nous avons fait paraître des extraits d'un texte de Philippe Perrenoud où celui-ci traite de ce qu'il appelle les « vieux démons » de l'école, des idées ou des habitudes particulièrement tenaces dont il semble bien difficile de se défaire.*

*Nous présentons ici trois autres extraits de ce texte qui portent sur les chances de réussite pour tous, sur la pédagogie différenciée et sur la pédagogie transmissive.*

à l'impression croissante de ne rien pouvoir faire. S'ils vivent leur échec dans la résignation, l'enseignant se sent coupable. S'ils fuient dans la déviance, il leur en veut de mobiliser une partie de ses forces pour maintenir l'ordre, alors qu'elles seraient plus utiles ailleurs.

Je ne cherche nulle excuse à ceux pour qui l'exclusion est un oreiller de paresse, une façon confortable de « maintenir le niveau » et l'estime de soi des professeurs, ou encore de fabriquer de l'échec pour sauvegarder la réputation de l'établissement, la formation des élites ou la reproduction des inégalités. Cette forme d'exclusion est l'expression du mépris, de l'égoïsme, du conservatisme, de la volonté de maintenir des privilèges. Reconnaissons toutefois que l'exclusion est souvent la résultante de processus moins caricaturaux, d'une sorte d'impuissance navrée. « Qui ne peut ne peut », dit la sagesse populaire. De la même manière que celui qui fait un don à une organisation charitable ne peut à lui seul éradiquer la misère du monde, les enseignants ne peuvent, chacun pour soi, inverser les mécanismes de fabrication de l'exclusion et de l'échec (Perrenoud, 1992a, 1995a). Comme les médecins confrontés à la guerre ou au dénuement, il leur arrive de faire des choix, de travailler pour ceux dont la situation

n'est pas désespérée et d'abandonner les autres à leur sort. Sans doute ne le disent-ils pas aussi crûment, même en leur for intérieur. Mais lorsqu'un élève « impossible » quitte leur classe pour la vie active ou une filière moins exigeante, ne pensent-ils pas qu'on va désormais mieux travailler avec ceux qui restent et qu'on vivra mieux en n'ayant plus sous les yeux, tous les jours, un vivant reproche ?

L'impuissance de l'enseignant est amplifiée par deux facteurs qui ne dépendent guère de lui : la structure scolaire et les stratégies des élèves. La structure scolaire est, selon les cas, favorable ou défavorable à la lutte contre l'exclusion. Dans une école sélective, où les exigences sont fortes, les programmes chargés, les horaires rigides, les locaux exigus, les échéances rapprochées (carnets, examens, épreuves communes), les degrés de liberté et les espaces de négociation sont faibles. Avec la meilleure volonté du monde, il est difficile de ne pas exclure des élèves dans une organisation dont c'est la logique dominante. Un professeur dont les élèves échouent « trop peu » passe aux yeux de ses collègues, dans certains établissements, pour un laxiste ; on le soupçonne d'affaiblir le niveau et de nuire à la réputation de l'institution, par exemple en laissant se présenter aux examens externes

(baccalauréat, concours) des élèves mal préparés, dont l'échec abaissera le taux de réussite de l'établissement. Il y a, au contraire, des structures scolaires construites pour limiter l'exclusion, qui diffèrent les orientations, les rendent réversibles, multiplient les filières intermédiaires, proposent des appuis pédagogiques ou psychologiques, des aides méthodologiques, des espaces où retrouver un rapport plus serein au savoir et à l'école. Selon le système et le corps enseignant au sein desquels il travaille, un maître est, toutes choses étant égales par ailleurs – compétence, volonté de bien faire, etc. –, porté par l'institution soit à favoriser l'exclusion, soit à la combattre.

Les élèves ont aussi leur mot à dire. Il arrive un moment où, d'humiliations en échecs, quelles que soient les tentatives louables des enseignants et des parents, certains élèves s'excluent d'eux-mêmes. L'école ne les intéresse plus, il est trop tard pour les « récupérer », ils ont subi trop de blessures, construit trop de mécanismes de fuite ou de défense, perdu trop d'illusions, abandonné toute estime d'eux-mêmes comme sujets capables d'apprendre, fait leur deuil de tout plaisir associé à la maîtrise des savoirs scolaires. Peut-être, quelques années plus tard, si la formation des adultes le leur permet, reviendront-ils à de meilleurs sentiments. Pour l'instant, ils sont devenus des terres brûlées ; pour un temps au moins, rien n'y poussera, quoi qu'on fasse. La lutte contre l'exclusion peut, à ce stade, être vécue comme une contrainte supplémentaire par les adolescents qui ne rêvent plus que de quitter l'école et d'avoir la paix en attendant l'heure de leur « libération ». Intervenir lorsque les jeux sont faits redouble la violence. En finir avec l'exclusion, dans un système qui n'est pas entièrement ordonné à cette fin, ce n'est pas simple !

### ***En finir avec l'indifférence aux différences, est-ce si simple ?***

Pour éviter l'exclusion, le plus efficace serait de prévenir l'échec avant qu'il devienne irréversible. Pour cela, une réponse maintenant bien connue : pratiquer une pédagogie différenciée. Est-ce si simple ? Les obstacles sont multiples, je ne peux que les indiquer rapidement en les regroupant sous une formule générique : ambivalence

## *Il arrive un moment où, d'humiliations en échecs, quelles que soient les tentatives louables des enseignants et des parents, certains élèves s'excluent d'eux-mêmes*

des responsables politiques, des chefs d'établissements, des enseignants et de leurs associations, des élèves, des parents.

Ambivalence des responsables politiques : nul État moderne ne peut aujourd'hui se permettre le luxe d'ignorer l'échec scolaire et donc, de ne pas soutenir une forme ou une autre de pédagogie différenciée, du soutien minimal aux élèves en difficulté aux cycles d'apprentissages et autres formes ambitieuses d'individualisation des parcours ; dans un même temps, aucun gouvernement ne peut dégager durablement les ressources nécessaires, ni garder un cap politique sur une durée suffisante pour que les effets des réformes deviennent tangibles. Les gouvernements de droite ne peuvent pas prendre le risque de contrarier trop ouvertement une partie de leurs électeurs, dont la démocratisation de l'enseignement est le dernier souci ; les gouvernements de gauche sont très vite débordés par l'ensemble des promesses à tenir en matière de politique sociale, et l'école de base apparaît moins prioritaire que la lutte contre l'exclusion immédiate imputable à la pauvreté ou au chômage.

L'ambivalence n'épargne pas les chefs d'établissements : favoriser une véritable individualisation des parcours met un établissement sens dessus dessous ; il faut recomposer les services, les horaires, les espaces, s'affranchir des découpages disciplinaires, moduler l'évaluation, travailler par projets tant chez les élèves que chez les professeurs. De quoi faire peur à ceux qui sont devenus chefs d'établissements par vocation gestionnaire plus que par désir utopique de changer l'école, et même aux autres, car il leur faut gérer l'anxiété et les pesanteurs du corps enseignant !

Ambivalence des enseignants et de leurs associations : j'ai dressé ailleurs (Perrenoud, 1992b) la liste des deuils qu'une pédagogie différenciée impose aux enseignants. Elle amène, par exemple, à renoncer à l'autonomie de celui qui se sent « seul maître à bord une fois refermée la porte de sa classe » ; ou à s'éloigner d'un fonctionnement didactique qui met constamment le maître sur le devant de la scène, en le précipitant dans l'obscurité des coulisses. Différencier, c'est cesser de faire un cours pour devenir organisateur de situations didactiques fécondes. Ce n'est possible que si l'on parvient à construire de nouvelles satisfactions professionnelles, centrées sur les apprentissages des élèves plus que sur la maîtrise des contenus. Plus globalement, prendre la différenciation au sérieux, c'est aller vers ce métier nouveau dont parle Meirieu (1990), donc assumer une nouvelle identité professionnelle et de nouveaux commencements.

Ambivalence des élèves et des parents : les uns n'ont rien à gagner à la différenciation, parce que le système de l'enseignement frontal leur réussit très bien. Certes, entre le souci des moins favorisés et l'égoïsme de ceux qui ont tout à perdre d'un changement, le cœur des plus lucides balance. Mais on ne s'étonnera pas de voir les parents des bons élèves ne manifester aucune indulgence à l'égard des balbutiements des pédagogies différenciées. Paradoxalement, les élèves qui ont, en principe, tout à gagner de telles pédagogies, ne sont pas nécessairement plus coopératifs : lorsque l'école signifie à un élève qu'elle n'en attend plus grand-chose, il atteint une forme de tranquillité ; sans doute est-ce au prix d'une forte dévalorisation de soi, mais les bénéfices à court terme ne sont pas négligeables : en contemplant tous ceux qui courent après

la réussite, passent des heures à faire leurs devoirs et à préparer des examens, les « mauvais élèves » peuvent se dire que « la vie est ailleurs » et qu'ils en jouissent mieux, dans l'immédiat, que les forts en thème. Une pédagogie différenciée qui survient à ce moment de leur cursus tente de les mobiliser à nouveau, les oblige à affronter le travail scolaire, les replace face à des attentes fortes. Une partie des élèves en état avancé de perte ne peuvent vivre la pédagogie différenciée que comme une prise en charge plus contraignante, qui les oblige à revivre l'espoir d'apprendre, mais peut-être aussi le deuil.

À tout cela s'ajoute un obstacle d'un autre ordre : il n'existe pas, aujourd'hui, de modèle de pédagogie différenciée livrable « clés en main ». On ne dispose que d'intuitions, d'idées, d'exemples, d'outils qu'il faut adapter à chaque situation particulière. Cela ne décourage pas, au contraire, ceux qui militent contre l'échec scolaire et trouvent une partie de leur bonheur à inventer de nouvelles pratiques. C'est en revanche dissuasif pour tous ceux qui demandent, avant de bouger d'un pouce, qu'on leur démontre que c'est possible et que cela ne demande pas un effort surhumain. Aussi longtemps qu'on ne peut leur proposer la différenciation que comme aventure professionnelle, ils laisseront les autres frayer la voie.

Je noterai enfin qu'il ne suffira pas de construire des dispositifs irréprochables d'individualisation des parcours, ni de proposer des situations didactiques faisant sens pour les élèves et les sollicitant constamment dans leur zone proximale de développement. En dernière instance, la prise en compte des différences se joue dans la relation interpersonnelle et interculturelle qui se noue autour des savoirs. La différenciation ne passe donc pas seulement par un travail didactique et méthodologique sur les dispositifs et les situations, mais par un travail plus anthropologique et psychanalytique sur soi et la façon dont on vit l'autre et sa différence (Perrenoud, 1995c).

### **En finir avec la pédagogie transmissive, est-ce si simple ?**

Si l'on pense que l'apprenant construit lui-même ses connaissances, il s'ensuit que l'enseignant ne peut que le mettre en si-

tuation d'amorcer et de poursuivre cette construction, notamment en s'efforçant de donner du sens aux tâches proposées, en les proportionnant au niveau de développement de l'élève, à ses façons d'apprendre, à ses acquis antérieurs, à ses intérêts et à ses projets. Qui pourrait aujourd'hui soutenir le contraire, du moins parmi ceux qui s'interrogent sur les mécanismes d'apprentissage et sur la didactique ? Il reste alors à expliquer pourquoi on ne finit pas d'en finir avec les pédagogies transmissives. Pourquoi les professeurs continuent-ils à donner des cours, alors que cette forme d'enseignement est manifestement aux antipodes d'une mise en situation capable de rendre chaque élève actif, à son niveau ?

La première explication qui vient à l'esprit est que les cours conviennent aux élèves qui ont tous les atouts en main, à ceux dont les parents sont les plus influents, à ceux parmi lesquels on recrutera de futurs professeurs... Toucher au cours magistral, c'est faire vaciller l'image de l'école à laquelle sont attachés ceux auxquels elle a réussi. Allons toutefois plus loin. L'alternance de leçons et d'exercices d'application convient aussi, parce qu'elle les sécurise, à tous les élèves qui préfèrent qu'on leur assigne une place et des tâches précises et prévisibles, qu'on balise le métier d'élève, qu'on leur dise exactement quoi faire pour « être en règle ». Suivre le cours et faire les exercices n'exige pas une présence très intense. Il n'est pas besoin, dans une telle pédagogie, de s'engager fortement comme personne, d'avoir des idées, de « se creuser la tête », de négocier, de chercher, alors que toutes les méthodes actives, comme leur nom l'indique, attendent des élèves davantage qu'une présence attentive et des exercices correctement rendus.

On se doute cependant que si les professeurs ne trouvaient pas leur compte dans le cours magistral, ils sauraient progressivement convaincre les élèves et les parents qu'on peut apprendre autrement. Tous n'en sont pas convaincus, parce que ce modèle les a eux-mêmes conduits au baccalauréat et aux études universitaires, mais aussi parce qu'il permet un exercice relativement « raisonnable » du métier d'enseignant. Donner un cours, c'est progresser dans le « texte du savoir » et dans le programme à la manière dont on lit un

ouvrage : page après page, chapitre après chapitre, à une allure réglée de sorte que l'on parvienne au mot fin lorsque s'achève l'année scolaire. Cette planification didactique permet de doser la préparation, les évaluations, le travail des uns et des autres. « A chaque jour suffit sa peine », « Un pied devant l'autre », « La politique des petits pas », sont autant d'expressions qui disent les vertus d'une progression réglée. Vertus épistémologiques et pédagogiques parfois, vertus gestionnaires avant tout. En calibrant bien ses leçons, on se trouve au bout du chemin sans avoir eu jamais à se demander s'il en existait d'autres.

Les méthodes actives d'enseignement sont inséparables d'un certain désordre. D'abord parce que les projets engendrent de nouveaux projets, qui n'étaient pas prévisibles au départ. Écrire un conte peut donner envie d'inventer un roman ou une pièce de théâtre, puis de vendre le premier ou de mettre en scène la seconde. De fil en aiguille, une activité disciplinaire devient interdisciplinaire, une activité amorcée dans les quatre murs de la classe s'étend à l'établissement ou au quartier, une activité prévue sur quelques semaines prend des mois... À chaque étape, il faut négocier, tenir compte des élèves. Lorsque le texte du savoir devient « le roman dont chacun est le héros », le maître n'est plus l'auteur principal. Il perd une part de son pouvoir, il doit justifier des propositions, passer des compromis, prendre le temps (le perdre, diront certains...) de convaincre plutôt que de dire « C'est comme ça ! ».

La pédagogie expositive ne tient que faiblement compte des apprenants. Tout au plus le professeur modère-t-il ou accélère-t-il le rythme, répond-il à certaines questions, reprend-il des passages difficiles. Cela ne menace pas son pouvoir, alors qu'admettre avec Dewey que « Toute leçon est une réponse » change radicalement la nature des questions autorisées et encouragées : plutôt que de rester des apports bienvenus à un dialogue socratique bien planifié, elles deviennent des facteurs de désordre, parce que les prendre au sérieux oblige nécessairement l'enseignant à s'écarter d'un plan tout tracé. Cela peut le conduire, « simplement », à prendre le temps de revenir en arrière ou d'emprunter un chemin de traverse. Parfois, le

déroulement de l'ensemble du semestre ou de l'année est à reconstruire. Voilà qui peut faire hésiter le maître le plus acquis aux principes de l'école active.

Par ailleurs, à l'échelle du système éducatif, la pédagogie magistrale facilite la division verticale et horizontale du travail d'enseignement ; chaque professeur y est maître chez soi. Au contraire, les pédagogies du projet poussent constamment à franchir les frontières des disciplines, ce qui n'est supportable qu'à la faveur d'une concertation entre professeurs, mieux, d'un vrai travail d'équipe. La progression dans le cursus devient, elle aussi, moins évidente si les enseignants négocient les contenus et les activités avec leurs élèves : comment éviter complètement d'anticiper sur le programme des degrés suivants, ou de revenir à des notions relevant du programme des années précédentes ? Ici encore, une concertation entre enseignants s'impose. À défaut, la pédagogie transmissive apparaît plus sécurisante.

Autre aspect de la division du travail : la pédagogie transmissive est au fondement de l'édition des manuels scolaires. Les plus

« modernes » proposent désormais des situations didactiques ouvertes, des énigmes, voire des activités qui ressemblent à des projets, sauf que ce ne sont pas les élèves qui les imaginent. On peut certes imaginer des moyens d'enseignement de masse utilisables dans les pédagogies actives, mais ils exigeraient d'autres auteurs, d'autres compétences, d'autres risques commerciaux. L'empire de l'édition scolaire a partie liée avec l'enseignement magistral et les exercices scolaires, même si le *look* des manuels est de moins en moins austère. Il ne suffit pas d'agrémenter les cahiers d'exercices de dessins et de couleurs pour que change la nature des tâches... Le monde des livres, des didacticiels, des CD-ROM va dans le sens d'une standardisation des produits et pourrait accentuer la tendance à faire de l'enseignant en classe un « livreur de service », selon la formule de l'OCDE, un livreur qualifié et cultivé, mais un livreur tout de même, dont le rôle est de « faire passer », de « délivrer » un contenu élaboré dans la noosphère (Chevallard, 1992), de préférence selon des méthodes conçues au même endroit, souvent intelligemment, mais par définition hors de tout contexte singulier.

---

## RÉFÉRENCES

- CHEVALLARD, Y. (1992), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée.
- MEIRIEU, P. (1990), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD, P. (1992a), « La triple fabrication de l'échec scolaire » dans B. Pierrehumbert (éd.), *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux & Niestlé, p. 85-102.
- PERRENOUD, P. (1992b), « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes » dans *Cahiers pédagogiques*, n° 306, p. 49-55 (repris dans Perrenoud, P., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1995, chapitre 4, p. 119-128).
- PERRENOUD, P. (1995a), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 2<sup>e</sup> édition augmentée.
- PERRENOUD, P. (1995c), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur.