

De l'individualisation de l'enseignement à la pédagogie différenciée : l'expérience du Collège Saint-Louis-Guillotière

Pour bien comprendre le sens de l'expérience pédagogique qui a démarré en 1976 au Collège Saint-Louis Guillotière, sans doute faut-il situer brièvement celle-ci dans l'évolution générale des collèges français. On se souvient que, dans l'inspiration du Plan Langevin-Wallon, les gouvernements successifs s'acheminèrent progressivement, à partir des années 1950, vers l'accès au Collège (on parlait alors du "premier cycle de l'enseignement secondaire") de l'ensemble d'une classe d'âge. Cette évolution fut assez lente au début, tributaire qu'elle était des structures existantes et des clivages sociologiques forts qui traversaient à la fois la population française et les enseignants: il existait, en effet, à la fois des "cours complémentaires", largement majoritaires dans les zones rurales et les petites villes, et de prestigieux premiers cycles de lycées urbains dans lesquels on entrait avec l'espoir d'accéder sur place jusqu'au baccalauréat; par ailleurs, les instituteurs restaient attachés aux cycles de fin d'études tandis que les agrégés souhaitaient le maintien de filières sélectives dès la sixième... les uns et les autres n'envisageant guère, au moins majoritairement, de travailler ensemble avec les mêmes élèves dans les mêmes établissements.

Vers la constitution du "collège unique"...

L'apparition du "collège" comme entité pédagogique homogène fut donc chaotique... et, à bien des égards, d'ailleurs, elle n'est pas terminée aujourd'hui. L'élément déterminant dans cette histoire fut la suppression de l'examen d'entrée en sixième qui marqua fortement, au moins au plan symbolique, le droit de tous à accéder à une "culture secondaire". Cette suppression fut accompagnée, on s'en souvient, de la mise en place de trois filières correspondant, à la fois, à trois "types d'élèves" auxquels on se proposait de fournir des pédagogies adaptées et à des corps d'enseignants différents, aux statuts institutionnels largement

hétérogènes: alors que la filière 1 scolarisait les traditionnels "bons élèves" et leur proposait un professeur par discipline, les filières 2 et 3 scolarisaient les élèves plus ou moins en difficulté, avec un nombre réduit d'enseignants, des pédagogies plus proches du concret, largement inspirées - au moins dans les textes et dans quelques classes - des "méthodes actives" et de "l'Education Nouvelle". La formule était loin d'être absurde et l'on pouvait y voir quelques avantages: en particulier, le fait de chercher des méthodes pédagogiques spécifiques adaptées aux difficultés particulières d'une catégorie d'élèves, avec l'espoir de les voir ainsi réintégrer assez vite le "cursus normal", était une idée à la fois intéressante et généreuse... même si elle n'était pas très nouvelle! C'est d'ailleurs une idée qui revient de manière tout à fait régulière dans le système éducatif... et qui, dès qu'elle s'institutionnalise, s'avère complètement inefficace! Tout se passe en effet comme si, effectivement, des structures parallèles où se développent des pratiques originales et adaptées aux élèves représentaient bien une chance, pour eux, d'accéder à un niveau plus élevé (c'était bien le cas des "cours complémentaires", comme le montre Antoine Prost)¹, tandis que l'intégration de ces structures dans le "système central" à des fins explicites de "récupération" manquait régulièrement son coup: dès qu'une telle structure est offerte aux enseignants, elle est immédiatement utilisée comme un moyen d'écartier le dernier tiers des élèves et de leur faire subir une orientation prématurée, à eux qui sont les moins préparés pour l'assumer. On assiste là à un "effet-système" caractéristique du système éducatif français et qui donne à la courbe de Gauss un pouvoir prescriptif sur les résultats scolaires: quels que soient les élèves et quel que soit leur niveau, on doit toujours légitimer la réussite du premier tiers par l'existence d'un tiers de médiocres et d'un tiers d'élèves "faibles" dont il faut se défaire et qui sont donc reversés, sans espoir de rattrapage, à l'intérieur des structures qui étaient précisément prévues pour les "récupérer".

Un collège à la recherche d'une alternative...

Quand le Collège Saint-Louis Guillotière décide d'engager une "expérience pédagogique", en 1972, c'est donc encore l'organisation en trois filières qui est en place. Les professeurs tentent, tant bien que mal, de la faire fonctionner, mais le Collège - qui dépend alors directement de la Paroisse Saint-Louis - périclite: son image de marque est mauvaise, ses locaux tristement vétustes, le quartier, très populaire, ne lui fournit que des élèves assez "faibles" et de niveau assez homogène; le cercle vicieux de la "mauvaise réputation" est installé: "les élèves sont faibles, alors il ne faut pas envoyer de bons élèves... et les élèves deviennent de plus en plus faibles!". Or, à ce moment-là, un

¹ Antoine PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, P.U.F., Paris, 1986.

regroupement d'établissements est en train de s'effectuer sur Lyon, sous la houlette des Jésuites, et il manque un "premier cycle". Jean Sainclair, militant actif de la "pédagogie nouvelle", a la conviction qu'il faut développer une expérimentation pédagogique originale dans le cadre de ce regroupement; il en sera un des ardents partisans. De plus, nous sommes encore dans la mouvance de Mai 68 et il existe, dans tous ces établissements qui se fédèrent pour fonder le Centre Saint-Marc, quelques enseignants un peu "remuants" à qui il convient de donner un lieu pour exprimer leur velléités novatrices. L'opération va être tentée de les regrouper et leur confier, au sein du Centre Saint-Marc, le Collège Saint-Louis Guillotière.

Face à un défi difficile, les professeurs de Saint-Louis décident d'abord de "prendre leur temps": ils condamnent le système des filières et, quoi qu'il en soit, le système des filières avait déjà condamné l'"ancien" collège... il faut donc en changer. D'autant plus que, dans les sessions de l'Université Pédagogique d'Eté, où ils se sont retrouvés avec des hommes comme Daniel Hameline, Etienne Verne ou Didier Piveteau, ils ont découvert les effets pervers de l'"effet d'attente"; ils mesurent bien à quel point le comportement des élèves a tendance à se caler sur la représentation que les professeurs ont d'eux. Il n'est donc pas question de constituer des "classes spéciales" qui, même si l'on y pratique la pédagogie la plus "progressiste", sont toujours menacées de devenir des lieux d'exclusion institutionnelle. Que faire alors? Deux apports seront déterminants, deux apports que les professeurs vont découvrir dans leurs pérégrinations pédagogiques: la "pédagogie par objectifs" qui arrivait juste d'Outre-Atlantique et "la pédagogie personnalisée" que proposait Pierre Faure, dans la mouvance du Plan Dalton, de l'Ecole de Winnetka et des travaux d'Edouard Claparède ou d'Henri Bouchet².

La pédagogie par objectifs et la pédagogie personnalisée...

La "pédagogie par objectifs" apparaissait, dans les années 70, comme une sorte de contrepoint salutaire à la surchauffe utopiste et groupiste qui avait précédé... si ce n'est dans les faits, au moins dans les discours pédagogiques. Elle demandait simplement que l'"on nomme le résultat attendu au terme d'un travail de l'élève dans des termes suffisamment univoques pour que l'évaluation puisse être binaire (réussi/échoué)". Peu de choses, apparemment et, pourtant, un changement considérable dans les pratiques: une clarification du rapport pédagogique qui évitait la sélection sauvage - et sociale! - à l'implicite; un outil

² Pierre FAURE, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Casterman, Tournai, 1979; Edouard CLAPAREDE, *L'école sur mesure*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1921; Henry BOUCHET, *L'individualisation de l'enseignement*, P.U.F., Paris, 1933.

pour travailler en équipe et parler ensemble de ses progressions; un moyen puissant, surtout, pour lutter contre le "fatalisme" en mettant des objectifs à la portée des élèves, en leur permettant de se représenter ce qu'on attendait d'eux, en leur donnant la possibilité de vérifier eux-mêmes leur réussite et de voir se concrétiser leur progression.

La "pédagogie personnalisée", qui avait déjà été mise en oeuvre de manière systématique au Collège de LONGWY³, se proposait, elle, de supprimer la structure même de la classe et d'organiser le travail des élèves à partir de fiches individuelles: chacun, à partir de l'évaluation de son niveau grâce à un test initial, se voyait proposer de démarrer la progression à un point donné. Il se tournait vers ses professeurs, ses camarades et la documentation mise à sa disposition qui fonctionnaient, pour lui, comme autant de "ressources". Il évoluait à son rythme... et c'était là, semblait-il, le grand avantage de la méthode. Les enseignants croyaient, en effet, à l'époque, que les différences interindividuelles en matière d'apprentissage étaient essentiellement des différences de rythme et que les élèves en difficulté étaient, pour l'essentiel, des élèves lents.

Le "travail indépendant" ou le triomphe de la pédagogie individualisée...

De ces deux inspirations pédagogiques, la "pédagogie par objectifs" et la "pédagogie personnalisée", d'un travail colossal des enseignants qui n'hésiteront pas à sacrifier toutes leurs grandes vacances pour rédiger et faire imprimer leurs fiches, va naître en 1973/74 "le premier Saint-Louis", celui du "travail indépendant". Il est animé par un tandem particulièrement convaincu: Robert Brun et Jean-Claude Fayard. C'est alors un collège prodigieusement "révolutionnaire" pour l'époque (et qui le serait tout autant aujourd'hui!) qui s'organise petit à petit: il n'y pas de classe, pas d'emploi du temps; les élèves s'inscrivent en choisissant, tous les jours, leurs heures de cours par discipline et leurs professeurs; ils doivent, simplement, effectuer une progression donnée dans chaque discipline, progression qu'est chargée d'évaluer leur "professeur-responsable". A côté de cela sont proposés des ateliers de création artistique, également choisis librement par les élèves, et une "vie de groupe", imposée elle, où sont débattus toutes les questions d'ordre socioaffectif.

Qui n'a pas visité Saint-Louis à l'époque ne peut s'imaginer ce qu'était l'établissement: les élèves se promenaient librement dans les couloirs, cherchant leur salle, hésitant entre une heure de mathématiques et une heure d'anglais; des piles de fiches individuelles étaient déposées dans des salles spécialisées, des

³ Maurice FEDER, *Un collège sans classe, ça existe*, E.S.F., Paris, 1980.

élèves y travaillaient, en nombre variable, parfois sans enseignant ni surveillant; dans certaines salles, des queues d'élèves qui voulaient faire corriger leurs fiches se formaient devant un professeur; dans d'autres, des discussions sur la vie du groupe s'éternisaient; le soir, après 17 heures, le travail continuait quelque peu dans les classes et était relayé, à partir de 18 heures par des concertations d'enseignants qui finissaient parfois au milieu de la nuit. Je crois qu'il n'y avait pas de sonnerie; l'heure n'était pas, de toute évidence, la préoccupation majeure. Chaque élève disposait d'un gros classeur par discipline qui restait au collège et dans lequel il archivait ses fiches, les couloirs en étaient pleins. Je ne me souviens plus très bien comment l'on faisait, alors, pour vérifier les présents et les absents, mais il ne me semble pas qu'il y ait eu plus d'"école buissonnière" que dans d'autres établissements... plutôt moins sans doute!

Ce type de fonctionnement dura, en réalité, assez peu de temps: la fatigue des enseignants, le départ de certains d'entre eux, l'arrivée de nouveaux dans l'équipe, une concertation régulière avec les délégués des élèves, la consultation des parents, tout cela permit de faire émerger certaines questions qu'il fallut bien prendre en compte. La systématisation du "travail indépendant" ne créait-elle pas autant de problèmes qu'elle n'en résolvait? Ne négligeait-on pas la communication et l'expression orale? Ne dévalorisait-on pas les processus de découverte au profit des seuls processus d'assimilation et d'acquisition de mécanismes? Ne sous-estimait-on pas la sensibilité et la créativité de l'enfant en l'enfermant dans des progressions trop rigides? Ne sélectionnait-on pas certains enfants qui se trouvaient particulièrement en phase avec la méthode des "fiches individuelles de travail", les élèves minutieux, lents et obstinés? Ne laissait-on pas de côté d'autres élèves qui auraient requis d'autres méthodes? La variable-rythme était-elle la seule variable significative dans l'apprentissage? Et même, en laissant chacun progresser à son rythme, ne laissait-on pas les élèves lents devenir de plus en plus lents? Ne fallait-il pas introduire des butoirs plus réguliers pour mieux marquer les exigences de la progression?

Vers une pédagogie différenciée...

C'est à partir de ces questions et, à nouveau, d'un investissement considérable des professeurs que fut élaboré, à partir de 1977-78, après qu'André Blandin et moi-même eurent pris la responsabilité de l'établissement, le "second Saint-Louis". La structure en était assez complexe et ne fut, d'ailleurs, stabilisée qu'après deux ou trois ans de fonctionnement... si bien qu'il est impossible, dans les limites de cet article, d'en décrire en détail la mise en place. On s'en tiendra donc au principe et à une description sommaire.

Le principe était simple: il s'agissait d'associer un "cadrage" hebdomadaire des objectifs (chaque discipline s'engageant à proposer un objectif par semaine et à en garantir l'acquisition) avec une diversification des itinéraires

d'accès, tant sur le plan qualitatif (par le choix entre des méthodes diverses clairement annoncées et par le choix entre plusieurs professeurs) que sur le plan quantitatif (en permettant à chaque élève d'augmenter ou de diminuer son temps de travail en fonction de ses besoins dans chaque discipline). Au niveau de l'organisation, la semaine de l'élève était divisée en quatre "temps" clairement distincts: un temps d'acquisition où l'élève devait effectuer un nombre d'heures donné par discipline, mais avec la méthode et le professeur de son choix; un temps de travail complémentaire où l'élève pouvait compléter ses acquis dans les disciplines où il s'était retrouvé en difficulté en choisissant des cours précisément ciblés; un temps d'évaluation-suivi scolaire, assuré par le professeur responsable de la classe (qui se retrouvait là au complet pour la seule et unique fois) où, après une rapide reprise collective de l'objectif, une évaluation était proposée; un temps de soutien ou d'approfondissement où les élèves étaient répartis, cette fois, par le professeur lui-même en fonction des résultats de l'évaluation et des besoins particuliers qu'elle avait révélés.

Cette formule a, sans doute, représenté, dans l'histoire de Saint-Louis, le moment le plus cohérent et le plus riche: il y avait, à la fois, un suivi précis des élèves et une différenciation maximale de la pédagogie: différenciation des méthodes (annoncées clairement comme plus inductives ou déductives, plus individuelles ou collectives, plus centrées sur la verbalisation ou sur l'écrit, etc.), différenciation des sous-objectifs permettant d'atteindre les objectifs hebdomadaires (dans le cadre du travail complémentaire et du soutien), différenciation des "pôles psychologiques d'identification" offerts aux élèves grâce aux choix entre plusieurs enseignants. La vie du collège, elle, n'était plus tout à fait la même qu'au temps du "travail indépendant": moins d'allées et venues dans les couloirs, moins de "spontanéité" peut-être, plus de technique et de jargon: on rencontrait des élèves qui s'interrogeaient pour savoir s'il feraient leur temps d'acquisition d'anglais de la semaine de manière plutôt "massée" ou "distribuée". D'autres s'inquiétaient du fait que telle heure de T.C. (travail complémentaire) de français consacrée à la reprise du style indirect n'était pas compatible avec une heure de géographie réservée à ceux qui avaient mal intégré la technique de la confection d'une carte. La plupart parlaient "évalu", comparaient leurs graphiques de progression par discipline et se demandaient s'il ne valait pas mieux aller en soutien même s'ils n'étaient pas convoqués... Je sais que tout cela peut apparaître assez farfelu ou, plus exactement, bien trop sérieux pour des élèves de 11 à 16 ans. Pourtant c'est bien cet esprit d'extrême sérieux qui régnait au collège et présidait à ces concertations entre professeurs et élèves qui, maintenant, se multipliaient et où s'élaborait vraiment la "pédagogie différenciée" dont nous commençons à entendre parler par ailleurs, de manière plus ou moins officielle.

Bien sûr, un tel système n'était pas sans poser des questions et les centaines de visiteurs de la France et de l'étranger qui vinrent à Saint-Louis

pendant ces années ne manquèrent pas de nous les poser. N'était-il pas trop complexe pour les élèves, se demandaient certains?... avant d'être stupéfaits de la façon dont les élèves expliquaient eux-mêmes "la structure" et de reconnaître que, à travers l'organisation de la semaine en quatre temps, c'était bien la structuration de l'intelligence qui était visée, l'intelligence elle-même qui était habituée, par là, à se demander quel objectif elle veut atteindre, comment elle peut y arriver, qu'est-ce qu'il conviendrait de faire pour compléter le travail effectué, etc. D'autres visiteurs nous faisaient remarquer très justement que, en dépit des multiples systèmes de différenciation et de "rattrapage", il devait bien rester des élèves qui, à la fin de la semaine, n'avaient pas atteint l'objectif... et c'était vrai, bien sûr! Mais nous pensions qu'il valait mieux, pour eux, éviter l'"acharnement pédagogique", passer à autre chose, en espérant que la difficulté soit vaincue à une autre occasion, quand elle serait abordée par un autre côté... Nous avons observé, en effet, de nombreux cas d'élèves qui accédaient au plus complexe avant d'avoir compris le moins complexe et cette constatation nous rendait à la fois plus souple et plus attentif à multiplier les occasions de remédiation. D'autres visiteurs, encore, s'inquiétaient de la difficulté induite par le choix des professeurs par les élèves... avant de constater que les mécanismes de régulation jouaient relativement bien, qu'un enseignant ayant moins d'élèves une semaine pouvait pratiquer une pédagogie plus individualisée alors que tel autre, "victime de son succès", se voyait contraint à des méthodes plus magistrales et était moins choisi la semaine suivante... et puis les élèves expliquaient très bien eux-mêmes qu'ils pouvaient avoir besoin, à un moment donné, d'un certain type de rapport au professeur et que c'était bien de pouvoir le trouver, qu'ainsi, à Saint-Louis, les différences entre les enseignants étaient une chance extraordinaire offerte aux élèves. Enfin, bien sûr, les visiteurs s'inquiétaient tous des résultats scolaires: étaient-ils meilleurs ou moins bons que dans les autres collèges? Sur ce plan, nous disposions d'une garantie: l'évaluation par le "Laboratoire de pédagogie expérimentale" de l'Université Lyon 2, dirigé par Guy Avanzini, et qui soumettait nos élèves, en début et en fin d'année, à une batterie de tests très serrée pour les comparer avec un échantillon d'élèves d'autres collèges. Or, sur plusieurs années, les résultats furent sensiblement identiques: les élèves de Saint-Louis progressaient plus et mieux que les élèves des autres collèges, cet écart favorable était exceptionnel en sixième et avait tendance à diminuer ensuite régulièrement jusqu'en troisième, où il restait cependant positif. Si l'on prend en compte, alors, tous les acquis sur le plan des attitudes et de la socialisation (que ne mesuraient pas les tests), on voit que les élèves qui étaient à Saint-Louis n'étaient pas "handicapés"... Le "public" ne s'y trompa pas: les demandes d'inscription affluèrent; le collège se trouvait chaque année avec trois ou quatre fois plus de demandes d'inscriptions qu'il ne pouvait en satisfaire.

Les premières leçons de l'expérience...

Que reste-t-il aujourd'hui de ce système, outre les bons souvenirs des élèves qui en ont profité? Le collège lui-même, d'abord. Il a considérablement simplifié la structure pour la rendre viable avec un investissement moindre des personnes; c'était, sans doute, inévitable. Il reste quelques autres collèges aussi, à Besançon ou en Bretagne, dont les professeurs s'étaient inspiré du système de Saint-Louis et qui ont trouvé, ensuite, d'autres formules, plus riches parfois, plus adaptées à leurs besoins toujours. Il reste aussi quelques "résultats" qui méritent peut-être de s'inscrire modestement dans l'"histoire de la pédagogie scolaire".

D'abord - et c'est un point essentiel - on a pu, à Saint-Louis, instrumenter véritablement l'idée de "pédagogie différenciée" et en expérimenter le bien-fondé. J'ai moi-même procédé à de nombreuses mesures comparatives montrant très clairement que la réussite des élèves à un apprentissage scolaire était très fortement dépendante, pour au moins 60% d'entre eux, de la méthode utilisée, et que la méthode elle-même était plus ou moins efficace selon la nature de l'objectif poursuivi et la personnalité de l'enseignant chargé de la mettre en oeuvre⁴. Ce n'est pas un hasard si l'expression d'"école plurielle", qui sera reprise ensuite⁵, est née, à ma connaissance, au Collège Saint-Louis... Et ce n'est pas un des moindres paradoxes que les enseignants du Collège - officiellement catholique - aient vu très tôt, dans leur expérience, une tentative pour vivre pleinement la "laïcité", c'est-à-dire donner sa pleine valeur à la différence sans abandonner la poursuite d'objectifs communs de connaissance et de socialisation.

Car tel est bien, précisément, le deuxième enseignement du Collège Saint-Louis: nous ignorions l'analyse systémique et la "loi de la variété requise"⁶, mais nous avons vite été convaincus qu'il n'était pas nécessaire - bien au contraire! - d'être des enseignants "identiques", du même âge, de la même sensibilité politique, avec les mêmes référents culturels et entretenant le même type de relations aux élèves, pour faire de la "bonne pédagogie". Nous avons découvert que, pour autant que l'on est capable de se mettre d'accord sur des objectifs communs - ce qui n'est pas toujours facile! - on gagne toujours à miser sur la différence, on s'enrichit considérablement en échangeant sur nos pratiques, on favorise la réussite des élèves en multipliant les voies d'accès au savoir.

⁴ Philippe MEIRIEU, *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe? 2*, Chronique Sociale, Lyon, 1984, pages 82 à 97.

⁵ André de PERETTI, *Pour une école plurielle*, Larousse, Paris, 1987.

⁶La loi de la variété requise élaborée par ASHBY, dans le cadre de la cybernétique, se formule de la manière suivante: "Quand un sous-système régulateur (par exemple, les enseignants dans un collège) n'est pas aussi hétérogène que le système qu'il régule (les élèves), il ne régule plus que la part du système homogène avec lui-même".

Enfin, la troisième et dernière "leçon" que je retiendrai est la richesse représentée par la participation des élèves au processus de mise en place de la différenciation. Et ceci me paraît essentiel aujourd'hui pour deux raisons: d'une part, parce que je crois qu'une pédagogie différenciée où l'enseignant garderait la maîtrise de toutes les données, identifierait exactement les besoins de chaque élève pour lui proposer très précisément la pédagogie appropriée, serait, en réalité, plus proche du dressage que de l'éducation. D'autre part, parce que le nombre de variables à gérer pour différencier efficacement la pédagogie est tellement important qu'il est impensable qu'un enseignant puisse les maîtriser toutes: il est donc beaucoup plus efficace de transférer progressivement la responsabilité de la différenciation de l'enseignant sur l'élève... beaucoup plus efficace et beaucoup plus éducatif. C'est en ce sens que le travail fait à Saint-Louis préfigurait les recherches actuelles sur "la métacognition"⁷.

Une contribution essentielle au débat sur le collège...

Au delà, cependant, de ces éléments, la considération de l'expérience pédagogique de Saint-Louis me paraît décisive dans les débats actuels sur "le collège pour tous". Il s'agit bien, en effet, depuis plusieurs années, de réussir à amener l'ensemble d'une tranche d'âge jusqu'en troisième, c'est-à-dire jusqu'à un niveau de connaissances générales et abstraites permettant de comprendre les principaux enjeux du monde dans lequel nous vivons et de se préparer à une orientation professionnelle dans les meilleures conditions. Or, pour parvenir à un tel objectif, après la mise en place des filières que j'ai évoquée plus haut, nous avons assisté à diverses tentatives: regroupement des élèves dans des classes hétérogènes avec organisation d'une "pédagogie de soutien" pour les plus en difficulté; organisation de "groupes de niveau" homogènes, selon les disciplines; création de "classes spécialisées" comportant des pédagogies spécifiques (les plus remarquables, à cet égard, sont les quatrièmes et troisièmes technologiques où est systématisée la "pédagogie du projet technologique"); organisation de structures d'aide au travail personnel des élèves; mise en place de cycles en trois ans, etc... Or, en réalité, si on observe de près les établissements et le travail qu'ils ont entrepris, en particulier depuis la "rénovation des collèges" en 1983, on discerne une oscillation permanente entre deux positions contradictoires: ou bien regrouper les élèves ayant des difficultés spécifiques pour leur fournir une pédagogie spécifique... mais avec tous les risques de marginalisation et d'exclusion que l'on connaît bien. Ou bien mettre ensemble des élèves de niveaux très différents au nom d'un idéal de socialité et en introduisant ponctuellement des "pédagogies de compensation"... mais avec le risque que, en

⁷ Philippe MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, E.S.F., Paris, 1990.

donnant à tous la même pédagogie, on creuse encore plus les écarts et que, en fournissant des "compensations" à ceux qui sont déjà en situation de rejet scolaire on accentue ce rejet. Ces deux positions se nourrissent, chacune, des effets pervers de l'autre et l'oscillation est ainsi constamment entretenue.

Or, la formule expérimentée à Saint-Louis permettrait de sortir de cette alternance pour s'engager dans une véritable alternative. En effet, en supprimant la classe comme unité pédagogique unique de référence, il serait possible de promouvoir l'association de "classes hétérogènes de référence" assumant des fonctions de socialisation, de stimulation et d'apprentissage "par les différences" avec des "groupes homogènes de besoin" constitués, non sur la base d'un mystérieux niveau (un élève peut avoir 10/20 en français parce qu'il travaille trop vite ou trop lentement, parce qu'il ignore l'orthographe ou manque de vocabulaire, parce qu'il ne sait pas faire un plan ou utiliser un exemple, etc.), mais sur la base d'un diagnostic pédagogique appuyé sur une évaluation critériée. Une telle formule ne serait évidemment possible que dans la mesure où, au sein de chaque collège, des regroupements de classes, à taille humaine, pouvaient disposer d'une certaine autonomie de gestion... Et rien ne s'opposerait à ce que, progressivement, les structures de l'enseignement spécialisé s'y intègrent. Après tout, que peut-on espérer de mieux comme modèle scolaire et social qu'un système où les personnes soient amenées, à la fois, à vivre ensemble pour se connaître et s'enrichir de leurs différences et à se regrouper, à d'autres moments, en fonction de leurs besoins spécifiques?

De l'imperfection comme vertu...

Il est toujours difficile de raconter une histoire dont on a été un des acteurs. On s'expose souvent à la complaisance et à la facilité. On s'expose aussi, en particulier dans l'enseignement, à la tentation de l'auto-dénigrement. C'est que, de l'intérieur, on décèle toujours les plus petits défauts et les écarts par rapport à un projet que l'on a conçu dans une relative "perfection". Mais la vie n'est pas parfaite et il y a une rupture irréductible entre l'intentionnalité et l'acte... La vie quotidienne d'un établissement scolaire est faite, nous le savons bien, de mille petites choses dérisoires et peut-être même, souvent, médiocres. "La vie, disait Georges Perros, la vraie vie, c'est par moments". L'éducation aussi. Le reste du temps, il faut bien l'avouer, on fonctionne. A Saint-Louis, on fonctionnait peut-être un peu moins qu'ailleurs; et pourtant, il y avait des ratées. Comme dans tous les établissements scolaires du monde, on vivait, certains jours, dans l'énerverment et d'autres dans une relative apathie; mais, même dans ces cas là, il existait quelques repères, un "futur" en quelque sorte, qui permettaient de mieux tolérer le présent. Le temps scolaire était rythmé, ponctué par des événements collectifs qui permettaient de "s'accrocher": une vie de groupe, une assemblée générale des élèves du niveau (il y en avait toutes les

semaines), une représentation théâtrale, la présentation d'un film, une concertation avec les enseignants où l'on pourrait, enfin, dire ce que l'on avait sur le coeur, plus simplement encore, ce temps de travail complémentaire où l'on pourrait choisir son objectif et son professeur... et même choisir contre son "intérêt", pourquoi pas? Certes, comme l'a si bien dit Daniel Hameline⁸, l'Ecole ça n'est jamais la fête, puisque, pour longtemps encore, sans doute, "la fête c'est quand il n'y a pas école". Mais, à Saint-Louis, sans être la fête permanente, c'était quand même autre chose qu'une "machine dévorante"⁹, c'était un système plein d'interstices où pouvait s'immiscer la parole et surgir, parfois, l'intelligence. Nos difficultés de fonctionnement, nos inquiétudes pour résoudre les problèmes techniques quotidiens d'emploi du temps, de locaux, de "friction" même entre les enseignants ou entre les élèves, tout cela nous sortait de notre torpeur, nous faisait vivre, nous contraignait à imaginer, à penser, à communiquer. Je me suis souvent dit, au cours des années passées à Saint-Louis, que nos structures sophistiquées avaient, au delà des avancées pédagogiques qu'elles représentaient, le mérite essentiel d'"ouvrir" ou, plus exactement, d'introduire de l'"ouvert", assez d'incertitude et d'imprévu pour que chacun, même le plus modeste et le plus effacé des élèves, puisse inscrire une trace, quelque chose qui témoigne de son passage, de son existence. Quand tant d'établissements ne sont aujourd'hui que des lieux "vides-pleins" où tout le monde passe en répétant que "la vraie vie est ailleurs", l'apport le plus important de Saint-Louis est d'avoir été, et de rester encore aujourd'hui, un lieu où, selon la formule publicitaire bien connue, "il se passe toujours quelque chose"... et un lieu où l'on réfléchit sur ce qui se passe. En d'autres termes, un lieu d'éducation.

Philippe MEIRIEU

⁸ Daniel HAMELINE, *Le domestique et l'affranchi*, Editions ouvrières, Paris, 1977, pages 167 à 181.

⁹ Pierre JONCOUR, *L'école, une machine dévorante*, Galilée, Paris, 1975.