

Louis Legrand et la « pédagogie différenciée » : les enjeux d'une querelle

Philippe Meirieu,
professeur émérite en sciences de l'éducation
à l'université LUMIERE-Lyon 2

J'ai eu l'immense chance de côtoyer Louis Legrand pendant plusieurs années...

J'avais découvert son œuvre, alors jeune enseignant et « militant pédagogique », « apprenti chercheur » à ma manière, à travers son livre *Pour une pédagogie de l'étonnement*¹ : c'était un petit ouvrage lumineux, à tous les sens du terme, auquel il nous faudrait revenir aujourd'hui régulièrement tant il met l'accent sur des éléments fondateurs de la réflexion pédagogique et nous renvoie à des interrogations qu'aucune approche purement technique ne pourra jamais épuiser². Puis, instituteur débutant et studieux, j'avais lu, le crayon à la main, les deux tomes de *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire*³ qu'il avait coordonnés et qui m'avaient beaucoup impressionné par leur capacité à mettre en relation les apports de la psychologie cognitive, les contenus disciplinaires et les perspectives pédagogiques issues de l'Éducation nouvelle. Il y avait là, de toute évidence, une manière de construire une « didactique » qu'il serait particulièrement intéressant de revisiter de nos jours. Enfin, avant d'avoir la chance de le rencontrer, j'avais admiré son courage et la solidité de son engagement au moment de l'élaboration de son rapport, à la demande d'Alain Savary, *Pour un collège démocratique*⁴. J'étais, alors, d'autant plus intéressé par ses propositions que je m'étais lancé personnellement dans la mise en place d'un « collège expérimental » à Lyon et que nous y avions « expérimenté », modestement et de manière tâtonnante, une partie de ses perspectives : organisation de « mini-collèges » dans le collège (ce que nous nommerons, plus tard, des « unités pédagogiques fonctionnelles »), diversification des méthodes pédagogiques (par le choix, par les élèves eux-mêmes, de leur nombre d'heures de cours, de leur professeur et de leur démarche d'apprentissage dans les « disciplines fondamentales »), tutorat systématique, ateliers de création

¹ Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1960.

² Voir, à ce sujet, le numéro 200 d'*Éducation permanente* (2014) et ma contribution personnelle : « Mais où est donc passé l'étonnement ? » : http://www.meirieu.com/ARTICLES/ETONNEMENT_EDUC_PERM.pdf

³ Paris, Nathan, 1973.

⁴ Publié à La Documentation française en 1982.

artistiques, « vies de groupe » et « assemblées générales », etc.⁵ Nous observons donc avec un intérêt majeur les travaux de la « commission Legrand » dont j'ai même tenté de faire une description dans le dernier des chapitres « historiques » de mon premier ouvrage « grand public », *L'École mode d'emploi*⁶. C'est Jean-Pierre Astolfi, alors collègue aux *Cahiers pédagogiques*, qui m'avait fourni l'essentiel des informations factuelles de ce chapitre, mais c'est bien moi qui avais décidé de « couronner » l'itinéraire de « mon élève insupportable », Gianni, par la découverte, après Freinet, Neill, Rogers, Freud, Piaget, la pédagogie par objectifs, etc., de la « pédagogie différenciée » qui m'apparaissait alors comme la synthèse, à la fois pédagogique, institutionnelle et politique de tout un mouvement que j'avais résumé dans le sous-titre du livre « Des » méthodes actives » à la pédagogie différenciée ». Autant dire que je voyais en Louis Legrand la « grande figure » dont nous avons besoin pour répondre aux défis de la modernité : massification sans démocratisation, crise du « désir d'apprendre » et de l'autolégitimation des savoirs enseignés, nécessité d'une « culture commune dans un monde qui change », etc. La « pédagogie différenciée » m'apparaissait comme l'actualisation éminemment nécessaire du principe d'éducabilité dans lequel je voyais le fondement de la démarche pédagogique et qui ne me paraissait pouvoir s'actualiser qu'en proposant, dans des établissements assumant l'hétérogénéité des élèves comme une richesse, un ensemble d'itinéraires « différenciés », modulés sur les méthodes mais également exigeants sur les contenus. Le « rapport Legrand » était pour moi la suite logique du « Plan Langevin-Wallon », la volonté politique en plus, autant dire un avenir possible pour une Éducation nationale qui tienne, enfin, les promesses de la République.

À l'époque, je n'avais encore jamais croisé Louis Legrand et je crois que notre première rencontre date de l'été 1984, dans une université d'été que j'animais et où je l'avais invité à venir faire une conférence. Louis avait rédigé, dans *Le Monde de l'Éducation*, une recension extrêmement positive de l'édition de ma thèse d'État, *Apprendre en groupe ?*⁷, et j'avais, alors osé le solliciter. À ce moment-là, les dés sont jetés : Jean-Pierre Chevènement a déjà remplacé Alain Savary après les manifestations importantes pour la défense de l'enseignement privé catholique (en réalité fort peu menacé puisque Alain Savary avait réussi à trouver un accord qui aurait pu, semble-t-il, aboutir sans la surenchère des « laïcs »)... Mais il faut bien « payer » le « recul » sur le « grand service public laïc et unifié » en donnant des gages aux « républicains » : l'enseignement privé a gagné « politiquement », la « République » va gagner « pédagogiquement » : on conserve, pour le principe, la démarche des « collèges en rénovation », mais on multiplie les signes de « fermeté républicaine » : rétablissement et renforcement de l'éducation civique, réhabilitation des « bonnes vieilles méthodes », affirmation du caractère intangible du statut d'élève, caractérisé d'abord par ce qui le dégage de sa chrysalide d'enfant et fait de lui un « sujet de droit », astreint à suivre un enseignement dont on postule qu'il ne sera unificateur dans ses objectifs que s'il l'est aussi, fondamentalement, sur ses méthodes. Il faut « décréter l'élève » pour le faire advenir, et toute attention aux

⁵ Cf. « De l'individualisation de la pédagogie à la pédagogie différenciée » <http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/collegesaintlouis.pdf>

⁶ Paris, ESF, 1984, « Gianni siège à la commission Legrand », pp. 78 à 84.

⁷ *Itinéraires des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe ? 1 et Outils pour apprendre en groupe – Apprendre en groupe ? 2*, Lyon, Chronique sociale, 1984.

différences entre les personnes est déjà présentée comme une atteinte à l'intégrité de l'État ! La « pédagogie différenciée » a « du plomb dans l'aile » !

Mais Louis Legrand m'apprend que son rapport a été remis en question bien avant et qu'Alain Savary lui-même n'en avait fait l'éloge que pour n'en retenir que quelques petites mesures éparses, le vidant de toute véritable cohérence. Un incident avait, à ses yeux, gravement compromis la « consultation » sur ses propositions : peu de temps après le début de son travail, le cabinet du ministre lui avait demandé une courte note faisant état de quelques « idées fortes », à usage purement interne. Louis Legrand avait rechigné à écrire ce texte, arguant qu'il n'était pas assez avancé dans les discussions pour cela, mais, devant l'insistance de ses interlocuteurs, avait cédé... exigeant une confidentialité absolue, bien sûr ! Hélas, cette note, écrite trop vite dans le train entre Paris et Strasbourg, a été rendue publique dès le lendemain et s'est retrouvée dans tous les organes de presses syndicaux, avec des présentations caricaturales et le statut d'un « texte définitif » : les réactions furent très vives, le « tutorat » présenté comme une sorte de « direction de conscience », la « pédagogie différenciée » comme la disparition de tout groupe de référence pour les élèves et l'abandon de toute exigence collective, etc. La « machine était remontée », tout était prêt pour la construction d'un « front du refus » auquel n'échappèrent que quelques rares organisations syndicales et disciplinaires minoritaires : le rapport était enterré avant même d'avoir été rédigé ! Et personne ne prendrait la peine d'un travail approfondi sur sa faisabilité devant le tollé qu'il suscitait !

Louis Legrand avait alors, en 1984, un vrai sentiment de trahison. Et je ne l'ai jamais vu abandonner, voire relativiser, ce sentiment. L'homme avait une droiture, une fermeté, une intransigeance intellectuelle qui le rendaient réfractaire à tous les « coups tordus » et rebelle aux compromis de circonstance. Jusqu'à nos dernières rencontres, il s'est montré convaincu que son rapport de 1982 n'avait pas été véritablement pris au sérieux alors qu'il avait été élaboré avec toutes les garanties possibles, tant dans l'appui des chercheurs que dans celui des organisations professionnelles. Jusqu'au bout, il a combattu pour une « pédagogie différenciée » qui ne soit ni l'éclatement du « collège unique » ni l'uniformisation des formations qui y étaient dispensées. Jusqu'au bout, il a défendu la « pédagogie différenciée », puis ce qu'il appellera plutôt la « différenciation pédagogique »⁸, comme la seule voie capable de réconcilier « démocratisation de l'accès » et « démocratisation de la réussite », construction d'une « école pour tous » et « attention à chacun » : car elle seule, à ses yeux, permet de « prendre en compte simultanément l'égalité de tous devant le droit universel à bénéficier d'une éducation et les différences intellectuelles, entre enfants, à un âge donné. »⁹

Je partageais alors, totalement, cette conviction et nous devinrent très proches. Ce fut le début d'un compagnonnage intense qui dura une quinzaine d'années : nous retrouvant de colloques en congrès, de séminaires en journées d'études, de numéros spéciaux de revues en soutenances de thèses, nous nous rapprochâmes et témoignâmes d'une vraie et profonde solidarité. Certes, cela n'empêcha pas certains désaccords : Louis Legrand n'a pas apprécié certaines formules « critiques » sur le « statut épistémologique du discours pédagogique »

⁸ Cf. son ouvrage paru en 1986 aux éditions Scarabée-Céméa sous ce titre.

⁹ *Ibid.*, IV de couverture.

dans mon ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire*¹⁰ et il me le fit savoir sans ménagement. Pour ce qui me concerne, j'avais, à son égard, une sorte de « solidarité précritique », sans doute excessive, qui ne me permit pas toujours de lui faire connaître quelques-unes de mes réticences sur sa fascination – que je trouvais excessive – pour la « pédagogie de la maîtrise » et certaines formulations – que je considérais comme imprudentes, voire fâcheuses – sur l'hypothèse d'un « adéquationnisme » entre les « niveaux et besoins de l'élève », d'un côté, et la « remédiation pédagogique » de l'autre... Mais l'homme était « impressionnant » à tous points de vue et le débat n'était pas si facile avec lui. Ce n'était, pourtant, nullement, un « mandarin », ni, *a fortiori*, un « scientifique » dédaigneux des militants pédagogiques, mais un « homme de certitudes » dont la force d'argumentation et de conviction décourageait l'objection. On le sentait si attaché à sa trajectoire, si impliqué dans ses travaux, si profondément convaincu de la cohérence de ses propositions qu'on ne pouvait que craindre de le déstabiliser inutilement, voire de le mettre en colère – cela lui arrivait de temps en temps ! –, imposant à l'interlocuteur de battre en retraite après une algarade inutile.

Avec le recul, je regrette un peu de n'avoir pas été plus téméraire : il me semble que cela nous aurait rendu service réciproquement... et que cela aurait servi aussi, plus généralement, le débat pédagogique.

1) La préhistoire de la « pédagogie différenciée » : l'individualisation de l'enseignement, ses ambiguïtés et ses perspectives

On sait que le début du XXI^{ème} siècle est marqué par l'hégémonie du psychologisme... Mais il faut beaucoup d'ignorance ou une étonnante amnésie pour imaginer qu'il pourrait s'agir là d'une nouveauté. En réalité, il s'agit d'un lieu commun, particulièrement éculé qui traîne dans la littérature pédagogique depuis bien longtemps et qu'on trouve répété en écho aujourd'hui, dans tous les textes de la vulgate pédagogique, sous la forme des célèbres « postulats de Burns » : « Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui utilisent les mêmes méthodes pour apprendre, qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts... Bref, il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière. »¹¹

« *L'école sur mesure* » ou « *Se mesurer à l'école* » ?

« Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, écrit Édouard Claparède en 1921, il l'ajuste à la taille de son client et, si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur... Au contraire, l'école habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Elle n'a que du tout fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ? »¹² L'individualisation apparaît ici - chez Claparède comme chez toutes les

¹⁰ *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

¹¹ Cités par de nombreux auteurs pédagogiques, ces postulats ont été formulés par le psychologue Robert Burns en 1971 dans « Methods for individualizing instruction », *Educational Technology*, n°11.

¹² Édouard, Claparède, *L'école sur mesure*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1921, p. 37.

grandes figures de l'Éducation nouvelle - comme un refus de la maltraitance dont seraient victimes les écoliers, tous assignés au même traitement alors qu'ils sont, bien évidemment, tous différents les uns des autres, même dans la classe la plus « homogène »... Et le bon sens – soutenu ici par l'évidence rhétorique de la métaphore – plaide, bien sûr, pour Claparède : comment peut-on traiter de la même manière des individus singuliers, surtout si l'on cherche à leur faire atteindre les mêmes buts ? Pour favoriser la réussite de tous, il faut accompagner chacun de manière particulière en tenant compte de ses caractéristiques personnelles et de ses besoins spécifiques. Pierre Bourdieu ne dira pas autre chose, en 1966, quand il dénoncera « l'indifférence aux différences » comme la cause principale de la « reproduction sociale » par une « école conservatrice »¹³ : en ignorant que les élèves ne sont pas tous identiques et arrivent en classe avec un rapport aux savoirs scolaires largement déterminé par leur histoire personnelle et sociale, l'école se condamne à l'injustice ; elle entérine et accentue les inégalités ; elle les légitime même puisqu'en « donnant à tous les mêmes chances », elle considère comme responsables de leur propre échec ceux et celles qui sont simplement en décalage avec ses attentes et ses méthodes.

Le projet d'une « école sur mesure » est, évidemment, incompatible avec la position traditionnelle des « républicains égalitaristes » - de Robespierre à Jules Ferry¹⁴ - et des « philosophes rationalistes » comme Kant ou, plus récemment, Jacques Muglioni¹⁵. Pour eux, l'école n'a pas à abdiquer ses exigences face à des réalités psychologiques et sociales qu'elle doit, au contraire, méthodologiquement ignorer. Pas question de renoncer à une transmission rigoureuse des savoirs devant des élèves qu'on doit supposer, par principe, capables d'y accéder : la rationalité encyclopédique dispose d'une force d'attraction qui permet aux sujets de s'arracher à leurs préoccupations spécifiques, de dépasser leurs caractéristiques singulières comme de transcender leurs problèmes personnels. Pas question, non plus, de renoncer au caractère proprement instituant de la « leçon collective » : c'est parce qu'il s'adresse à tous ses élèves dans le cadre d'une « leçon » et sans tenir compte des différences qui peuvent exister entre eux que le maître crée « de l'École ». Le savoir tient parce qu'il fait tenir les élèves ensemble et structure le groupe autour du principe de vérité : les singularités s'effacent ici dans la construction d'un possible universel. C'est donc en postulant l'égalité qu'on a quelque chance de la réaliser, en « décrétant l'élève » qu'on pourra le faire advenir... et cela d'autant plus que l'on accompagnera cette opération de tout un appareillage institutionnel, du port de la blouse pour gommer les différences vestimentaires à l'attribution de bourses pour aider les élèves méritants, jusqu'à la rupture assumée avec l'univers familial et social qui ne doit pas interférer avec le projet de l'École.

Une telle conception est séduisante et l'on aurait tort de s'en débarrasser sans autre forme de procès. On peut, en effet, y voir un volontarisme éducatif qui pourrait

¹³ Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice – L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, volume 7, n°3, pp. 325-347.

¹⁴ Voir, à ce sujet, Blaise Pierrehumbert, *L'échec à l'école : échec de l'école ?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1992.

¹⁵ Cf. Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, Paris, CNDP, 1993. Jacques Muglioni, inspecteur général de philosophie, mort en 1996, fut, sans aucun doute, un des penseurs les plus brillants et cohérents de « l'anti-pédagogie » : ses textes restent, de loin les plus rigoureux, très au-dessus des pamphlets anti-pédagogiques qui ont fleuri depuis.

permettre à tous les enfants de se dégager des contingences de leur histoire pour se construire comme sujets de raison et s'émanciper individuellement et collectivement. Plutôt que de s'adapter aux différences entre les élèves, il s'agirait alors d'exiger des élèves qu'ils s'adaptent, simultanément, à la discipline et aux disciplines scolaires. Plutôt qu'une « école sur mesure », il faudrait proposer aux enfants de « se mesurer à l'école ».

Pourtant, à la regarder de près, cette conception relève, à bien des égards, de la pensée magique. Elle ignore que, comme l'explique Philippe Perrenoud¹⁶, l'enseignement est toujours, de fait, déjà individualisé : aucun enseignant ne traite tous ses élèves strictement de la même manière et l'enjeu n'est pas de créer de toutes pièces une individualisation - qui existe déjà partout - mais, bien plutôt, d'en contrôler et maîtriser le processus afin de la mettre au service d'objectifs éducatifs assumés. D'autant plus que la proclamation égalitaire postule étonnamment la possibilité d'une transsubstantiation radicale d'un individu au contact d'une institution : elle place ainsi le maître dans la position d'un démiurge capable d'abolir miraculeusement toutes les scories psychologiques et sociales pour ne plus avoir devant lui qu'un sujet épistémique disponible à la raison qui s'expose. Il y a là un déni de l'histoire de la personne quand, tout au contraire, c'est avec et sur cette histoire qu'il convient de travailler pour accompagner la personne jusqu'à la pensée rationnelle et créatrice : il faut « prendre l'élève comme il est », justement pour « ne pas le laisser où il est », et la prise en considération du donné ne signifie nullement l'enfermement dans le donné... Ou, plus exactement, *ne devrait jamais signifier* l'enfermement dans le donné !

Car, sauf à renoncer au projet même d'éduquer, l'individualisation ne peut signifier, pour un sujet, l'abandon de l'interlocution avec une parole exigeante et des savoirs rigoureux. Cela ne doit jamais l'exonérer de l'exploration de nouvelles manières d'apprendre et de comprendre, ni lui interdire de s'inscrire dans un collectif où l'on s'exhaupe ensemble au-dessus de la somme des singularités qui le constituent. Or, telle est bien, à mes yeux, la problématique centrale à partir de laquelle il faut penser la question de l'individualisation. Et c'est pourquoi les partisans de « l'école sur mesure » ne peuvent pas - *ne doivent pas* - ignorer l'interpellation de ceux qui rappellent qu'il faut aussi que l'élève « se mesure à l'école » pour pouvoir grandir.

L'individualisation en question(s)

Helen Parkhurst, après de brillantes études universitaires, commence sa carrière en 1907 en enseignant les mathématiques dans une classe unique rurale de quarante élèves du Wisconsin.¹⁷ Dès ses premières expériences, elle prend le parti de diminuer considérablement la part des « cours » au profit du « travail personnel » qu'elle juge, tout à la fois, plus efficace et plus respectueux des élèves. Elle découvre alors qu'ainsi « responsabilisés », les élèves s'impliquent beaucoup plus et peuvent

¹⁶ Voir Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1995.

¹⁷ Voir la biographie et l'analyse de l'apport d'Helen Parkhurst par Yves Bertrand dans *Femmes pédagogues – Du XXème au XXIème siècle*, sous la direction de Jean Houssaye, Paris, Fabert, 2009, pp. 311 à 336. Voir également, les analyses de son travail et des autres pédagogues de l'individualisation dans Jean-Marie Gillig, *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

mener à bien, à leur rythme, des travaux que l'enseignement traditionnel incite à bâcler ou à laisser en friches.

Nous sommes au début du « siècle de l'enfant » annoncé par Ellen Key¹⁸ : « Notre époque, écrit la pédagogue suédoise, réclame à grands cris de la personnalité, mais elle le fera en vain tant que nous ne donnerons pas aux élèves la possibilité d'avoir leur propre volonté, de penser tout seuls, de se constituer eux-mêmes leur propre savoir, de se former leur propre jugement ; bref, tant que nous ne cesserons pas de réprimer dans les écoles la matière brute de la personnalité en espérant vainement qu'elle ressuscite plus tard. »¹⁹ Miss Parkhurst, fort sensible à ces thèses, part pour Munich et Rome rencontrer les pédagogues européens qu'elle admire. C'est ainsi qu'elle devient une proche collaboratrice de Maria Montessori dont elle sera, à son retour, la correspondante aux États-Unis. Là, dès 1910, se mettent en place des « plans d'étude » qui visent à rationaliser un enseignement jusque-là quelque peu chaotique. Et c'est ainsi qu'à côté de « plans d'étude » purement descriptifs et programmatiques, émergent des « plans d'étude individualisés » comme celui qu'impulse, en 1914, Carleton Washburne à l'école de Winnetka, dans la banlieue de Chicago. Washburne a été professeur d'École normale et il a rencontré plusieurs fois John Dewey dont il retient la nécessité absolue de mobiliser l'enfant en prenant appui sur sa dynamique propre et en l'impliquant dans des activités qui fassent sens pour lui. Le « Plan de Winnetka », auquel collabore étroitement Miss Parkhurst, comporte donc, outre un programme d'études très détaillé, un ensemble d'outils pédagogiques pour « individualiser » l'enseignement : des tests de diagnostic permettent d'identifier le niveau de chaque élève dans chaque discipline, des fiches d'auto-apprentissage et d'autocorrection lui permettent d'apprendre à son rythme, des « cahiers de suivi » permettent au maître de contrôler la progression de chacune et de chacun.

Dès 1915, grâce à une riche mécène qui veut, pour sa fille, une « école sur mesure », Miss Parkhurst va pouvoir reprendre ces principes et les développer de manière méthodique, dans la petite ville de Dalton tout d'abord, puis, à partir de 1919, à New-York. Le Plan Dalton se veut une manière de « réconcilier l'enseignement et l'apprentissage »²⁰ : en effet, aux yeux de Miss Parkhurst, l'école traditionnelle sacrifie systématiquement le second au profit du premier, ignorant la réalité du travail de l'élève pour ne s'attacher qu'à la performance du maître, interdisant tout véritable investissement intellectuel de l'enfant en raison d'une standardisation des tâches qui, en cherchant à correspondre à tous, ne correspondent, en réalité à personne. Pour elle, il faut que « l'enfant soit libre, qu'il puisse continuer pendant un temps non délimité, un travail vers lequel il est attiré, parce que, quand l'intérêt s'éveille, l'attention est plus grande, l'esprit plus ouvert et capable davantage de surmonter les difficultés. »²¹ C'est pourquoi, dans le Plan Dalton, « il n'y a pas de sonnerie qui retentit à une heure prévue pour arracher l'enfant à son travail et l'attacher

¹⁸ Ellen Key, *Le siècle de l'enfant*, Paris, Flammarion, 1910 (cet ouvrage paru en 1900 en Suède a eu un retentissement considérable dans le monde entier).

¹⁹ Cité par Michel Soëtard, « Ellen Key », *Femmes pédagogues – Du XXème au XXIème siècle*, sous la direction de Jean Houssaye, Paris, Fabert, 2009, p. 63.

²⁰ La pédagogie de Miss Parkhurst est bien décrite dans l'ouvrage d'Antoinette Guisen, *Le plan Dalton – Pour l'individualisation de l'enseignement*, Bruxelles, Editions Lebègue, 1930.

²¹ Antoinette Guisen citée par Yves Bertrand dans *Femmes pédagogues – Du XXème au XXIème siècle*, sous la direction de Jean Houssaye, Paris, Fabert, 2009, p. 328.

pédagogiquement à un autre sujet et à un autre maître ». ²² Ce « plan », en revanche, structure la scolarité autour de trois principes : d'abord, Miss Parkhurst insiste sur l'importance de l'organisation de la « maison » : pour que les élèves s'investissent dans leur travail, il leur faut un cadre de vie accueillant et « contenant » sous la responsabilité d'une équipe d'adultes solidaires. Ensuite, les enseignants procèdent à la répartition minutieuse des tâches, de manière individualisée, avec, pour chacune et chacun, des « contrats d'engagement », des bilans hebdomadaires et mensuels, un « tableau de contrôle » qui permet de voir sa progression en pointant, au fur et à mesure, les échelons qu'il gravit. Enfin, les élèves ont à leur disposition un « laboratoire » correspondant à chacune des disciplines d'enseignement : là, ils trouvent toutes les ressources documentaires et matérielles qui leur permettent de répondre aux questions qui leur sont posées, d'effectuer les exercices et les expériences qui leur sont demandés, de réaliser les tâches complexes sur lesquelles ils se sont engagés.

Nous avons donc bien affaire ici à une « individualisation des parcours de formation » : chaque sujet travaille de manière individuelle, à partir de tests initiaux, qui déterminent son niveau de départ, et d'engagements personnels, fixant les objectifs qui ponctuent sa scolarité ; il est guidé, épaulé et soutenu, pour cela, par ses enseignants ; il peut puiser dans les ressources à sa disposition dans les différents « laboratoires » tout en bénéficiant de la vie sociale et des activités proposées au sein de « la maison »... Pour autant, Miss Parkhurst ne manque pas de s'interroger sur les limites de cette individualisation : elle est consciente que son « plan » risque d'encourager l'individualisme et cherche à lutter contre le repli sur soi et la concurrence, ouverte ou larvée, qui pourrait s'installer entre les personnes. C'est pourquoi elle encourage très fortement le monitorat entre élèves et demande aux professeurs de réunir, pour des activités collectives, ceux qui se trouvent au même échelon dans une branche d'enseignement. Elle est attentive aussi à ne pas laisser les élèves se « spécialiser » trop vite, tant dans les contenus que dans les méthodes. Elle incite également les enseignants à intervenir dès qu'ils observent qu'un élève se décourage ou effectue ses tâches de manière trop mécanique... Mais Miss Parkhurst essuie quand même les critiques d'un autre disciple de Dewey, William Kilpatrick, auteur, en 1918, d'un article célèbre sur la « méthode des projets » et qui voit dans le Plan Dalton un vrai danger de taylorisation de l'enseignement et de parcellisation des tâches : il pointe le risque constant, dans un enseignement individualisé, d'une mécanisation des apprentissages, du développement d'attitudes de divination au détriment de la véritable réflexion, d'une perte de sens des activités proposées. C'est pourquoi il préfère une approche plus globale autour d'une thématique fédératrice ou d'un projet collectif, quitte ensuite – mais ensuite seulement, dans un cadre circonscrit et en tant que de besoin – à introduire des plages de travail individuel.

À bien des égards, l'expérience princeps de Miss Parkhurst permet de poser l'essentiel des questions que soulèvent encore aujourd'hui les expériences d'individualisation de l'enseignement ou de la formation.

- *Faut-il faire de l'individualisation le principe structurant de la formation ou ménager des temps d'individualisation dans une organisation pédagogique structurée autour de projets collectifs ?* La question est fondamentale et le débat entre Miss Parkhurst et William Kilpatrick

²² *Idem.*

reste parfaitement d'actualité. Il touche au sens même de l'école ou de l'institution de formation : sont-elles simplement chargées d'accueillir et de gérer simultanément des trajectoires individuelles ou bien ont-elles vocation à permettre la construction de « collectifs apprenants » engagés sur des projets communs pour apprendre à « faire société » ? Ou encore : les objectifs d'apprentissage sont-ils un ensemble de connaissances et de compétences programmatiques juxtaposées, livrées à l'appropriation individuelle, ou bien constituent-ils un ensemble saisissable par toutes et tous, permettant de se projeter vers des savoirs et des savoir-faire nouveaux, de se mobiliser sur des activités collectives au sein desquelles on ménagera des temps d'individualisation pour garantir la meilleure implication et la meilleure progression possibles de chacune et chacun ? L'itinéraire de Célestin Freinet est, à cet égard, exemplaire : sa classe est délibérément structurée sur des projets collectifs, mais il introduit, au sein même de ceux-ci, des temps de travail individualisés grâce, par exemple, aux « bandes enseignantes » (ancêtres de l'enseignement programmé), aux fichiers autocorrectifs et à la préparation des « brevets » : les élèves savent, tout à la fois, ce qu'ils font ensemble et ce qu'ils doivent acquérir individuellement ; ils coopèrent et instituent du collectif tout en progressant, chacun, pour accéder aux objectifs communs d'apprentissage.²³

- *Sur quoi faire porter l'individualisation : les objectifs ou les parcours ?*
Dans le cadre d'un cursus donné, l'individualisation ne peut, évidemment, concerner que le parcours, au risque, sinon, de renoncer à l'ambition même de ce cursus. On ne peut donc individualiser les objectifs que dans la mesure où ces derniers constituent des étapes intermédiaires pour atteindre un résultat final identique pour tous : cela permet de ponctuer différemment les parcours d'apprentissage ou de formation, en fonction du niveau de départ de chacun, de son rythme de travail et de ses besoins plus ou moins grands en matière de segmentation de sa progression... Mais le risque existe bel et bien que l'individualisation des objectifs fonctionne comme un outil de hiérarchisation des ambitions réciproques : « L'individualisation, explique Guy Avanzini, est alors seulement une manière décente de nommer la sélection et de pratiquer l'élitisme sans le dire. »²⁴

²³ On trouve une perspective du même ordre, quoique plus classique, chez Robert Dottrens, l'initiateur de l'École du Mail à Genève, qui publie, en 1936, *L'individualisation de l'enseignement* (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé) : les fichiers de travail individualisés ne sont utilisés qu'après une leçon collective qui fixe le cadre, suscite l'intérêt et fournit un premier modèle de compréhension. Ces fichiers correspondent à trois types d'objectifs : il y a les « fiches de récupération » (nous dirions aujourd'hui de remédiation ou de soutien), les « fiches de développement » (proposant des compléments ou approfondissements en fonctions des intérêts de l'élève) et des « fiches d'auto-instruction » (qui permettent la construction et l'appropriation personnelles de connaissances programmées par le maître).

²⁴ Guy Avanzini, « Pourquoi l'individualisation ? L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation », AECSE (Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'éducation), *Individualiser les parcours de formation*, Actes du colloque des 6 et 7 décembre 1991, Lyon, 1992.

- *Comment individualiser les parcours : en modulant le rythme ou en adaptant les méthodes ?* Chez Miss Parkhurst comme dans la plupart des expériences du même type, la seule variable véritablement prise en compte dans l'individualisation du parcours est le « rythme » d'apprentissage. Or, cela soulève plusieurs objections. D'une part, on présuppose ainsi que le seul facteur déterminant en matière d'apprentissage est le temps. Or, les travaux émanant de la psychologie différentielle montrent qu'il n'en est rien : les sujets développent des « styles cognitifs », des « profils pédagogiques », des « stratégies d'apprentissage » très différents et combinables en une infinité de possibles. Réduire l'individualisation à la « variable temps », c'est toujours privilégier les mêmes sujets adaptés à la même méthode unique.²⁵ D'autre part, il y a une illusion particulièrement dangereuse à vouloir faire « toujours plus de la même chose ». Rien ne prouve, en effet, que ce qui a engendré des difficultés, voire provoqué un échec, va pouvoir, dès lors qu'on le prolonge, permettre la réussite : certains élèves, sans doute, pourront profiter d'un temps supplémentaire et d'exercices du même type... mais, pour d'autres, cet entêtement aura, au contraire, un effet d'enkystement dans un problème qui risque alors d'apparaître totalement indépassable.²⁶

- *L'individualisation des méthodes implique-t-elle de n'utiliser que des méthodes individuelles ?* Tant du point de vue de la diversité des besoins des personnes que de la multiplicité des objectifs d'apprentissage, les méthodes individuelles de travail ne peuvent être exclusives. S'il est évident qu'il faut des temps de travail individuel afin de s'approprier des connaissances comme pour s'entraîner à les utiliser et évaluer ses acquisitions, le travail en groupe, le monitorat entre élèves et, bien évidemment, le cours collectif font partie de la batterie méthodologique de l'individualisation. On ne saurait s'en passer, au risque de réduire drastiquement les apprentissages à certains d'entre eux et de se priver d'une multitude de ressources d'enseignement et de formation. C'est dans ce sens que Pierre Faure (1904-1988), nourri des travaux des grandes figures de l'Éducation nouvelle, a proposé ce qu'il a nommé « l'enseignement personnalisé et communautaire » : les élèves y travaillent à partir de plans de travail, mais en utilisant une multitude de ressources et de dispositifs qui incluent, bien sûr, le travail en groupe et les exposés collectifs. De plus, à côté des temps de travail personnalisés (individuels ou en

²⁵ Sur « la manière singulière avec laquelle chaque apprenant s'approprie les savoirs » et les conséquences à en tirer en matière pédagogique, voir Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987, pp. 126 à 152.

²⁶ J'ai distingué, à ce sujet, « élèves en difficultés » (avec lesquels la poursuite et l'approfondissement de la méthode utilisée peut s'avérer efficace) et « élèves en échec » qui requièrent une alternative méthodologique pour accéder aux objectifs d'apprentissage proposés (Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987, pp. 69 et 70). Cette distinction a été reprise et approfondie par Emmanuelle Yanni qui s'attache à montrer que certains élèves « empêchés d'apprendre » ont besoin d'un « détour » particulier et ne peuvent réussir sans une remédiation spécifique (Emmanuelle Yanni, *Comprendre et aider les élèves en échec*, Paris, ESF éditeur, 2001).

petits groupes), les élèves sont regroupés dans des collectifs afin de mettre en commun leurs découvertes et de participer ensemble à la gestion de la « communauté » qu'ils constituent. L'utilisation par Pierre Faure de l'expression « enseignement personnalisé » à la place d'« enseignement individualisée » est, ici, significative de sa volonté de s'émanciper d'une conception « individualiste » de l'individualisation.²⁷

- *Faut-il individualiser les méthodes de manière définitive pour chaque sujet ou, au contraire, lui permettre d'en découvrir sans cesse de nouvelles ?* Voilà, sans doute, une des questions les plus vives posées par les pédagogies de l'individualisation et sur laquelle les pédagogues ont été le plus divisés. C'est que nous touchons là à un enjeu fondamental de l'entreprise pédagogique : doit-on construire celle-ci à partir d'une connaissance préalable d'un sujet considéré comme un « donné » ou bien permettre au sujet tel qu'il est, avec son histoire et ses caractéristiques singulières, de se dépasser et de s'émanciper ? Question simple en apparence, mais qui comporte, en réalité, une multitude de dimensions à caractère philosophique et épistémologique, institutionnel et politique.

De la gestion technocratique des différences à la pédagogie différenciée

Même s'ils ont bien souvent hésité à souligner leurs divergences, de peur de faire le jeu de leurs adversaires communs, les promoteurs de l'individualisation se sont très vite distingués par la façon dont ils articulaient psychologie et pédagogie. Certes, tous croient indispensable de s'efforcer de connaître l'enfant, de manière générale aussi bien que singulière, pour pouvoir lui proposer des situations d'apprentissage adaptées. Mais, à y regarder de plus près, cette « connaissance » n'a pas toujours le même statut. Pour les uns, il s'agit de poser un « diagnostic » en recherchant la « nature » de l'individu, afin d'intervenir de manière strictement adaptée à ses besoins ; pour les autres, il s'agit de prendre des informations permettant d'engager l'action, mais sans préempter sur la suite du travail ni, *a fortiori*, obérer l'avenir du sujet. Dans le premier cas, le pédagogue vise à identifier des caractéristiques considérées comme définitives et permettant de classer l'individu dans une catégorie pour laquelle on dispose de solutions calibrées ; dans le second, il s'agit de prélever des indices qui permettent de statuer sur les besoins du moment et d'avancer des propositions qu'on réajustera au fur et à mesure en fonction des réactions du sujet. Dans le premier cas, on postule la possibilité d'une connaissance *a priori* de l'individu - qu'on veut la plus complète et définitive possible - pour intervenir « à coup sûr » ; dans le second, on accepte d'agir en s'appuyant sur des indices qu'on sait partiels et en utilisant les outils disponibles dans sa palette méthodologique. Dans le premier cas, le destin de l'individu est scellé par avance et l'action pédagogique contenue dans le diagnostic comme la noix dans sa coquille ; dans le second, l'approximation inévitable de l'intervention ouvre la possibilité d'engager de nouvelles dynamiques dont ni l'éducateur ni le sujet ne pouvaient soupçonner l'existence.

²⁷ Voir Pierre Faure, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Paris, Casterman, 1979.

Cette différence radicale de posture peut être observée en comparant, par exemple, les analyses et propositions, d'un côté, d'Édouard Claparède ou Adolphe Ferrière, et, d'un autre côté, d'Henri Bouchet ou Maurice Debesse...

En effet, Claparède explique, dans *L'école sur mesure*, qu'il est possible de définir et d'identifier des « types généraux d'esprits » à partir desquels organiser des regroupements d'élèves adaptés. Il distingue, par exemple, « les observateurs et les réfléchis, les indolents et les combattants, les pratiques et les artistes, les positifs et les rêveurs, les rapides et les lents, les actifs et les passifs »²⁸. Ainsi, explique-t-il, « la psychologie fournit à la pédagogie une base réellement scientifique »²⁹ et l'école comme la formation peuvent être organisées selon des critères indiscutables d'efficacité sociale... Mais est-ce bien de « fondement scientifique » qu'il s'agit ici ? Ne s'agit-il pas plutôt, à travers l'invocation de la science, d'une dangereuse songerie classificatoire, digne des grandes utopies fixistes qui affectent toutes, dans des systèmes parfaitement réglés et de manière définitive, « *the right man at the right place* » ? Les élucubrations de Ferrière, pourtant l'une des figures majeures de l'Éducation nouvelle, semblent confirmer cette hypothèse : ne va-t-il pas jusqu'à proposer une « classification astrologique des types psychologiques » selon laquelle, par exemple, les individus nés sous le signe de Neptune du Verseau peuvent accéder à « l'harmonie spirituelle », ceux nés sous le signe de Saturne des Gémeaux sont « imaginatifs et inventifs » tandis que ceux nés sous le signe d'Uranus du Bélier sont condamnés à n'être que des « impulsifs » ?³⁰ Une telle catégorisation pourrait prêter à sourire si elle n'était significative de la fascination exercée sur les pédagogues par les typologies caractérologiques et toutes les formes de catégorisation censées permettre de classer les individus selon leur « nature profonde » dans un espace éducatif parfaitement quadrillé. Plus qu'une errance anecdotique, nous voyons bien là la « clôture théorique » d'une démarche qui recherche toujours plus en amont l'« identité » d'un individu et aboutit inévitablement à son enfermement dans une prétendue « origine »³¹.

À côté de cette ambition, les travaux d'Henri Bouchet peuvent apparaître plus pragmatiques et modestes. En effet, ce dernier publie, en 1933, *L'individualisation de l'enseignement*³² où, tout en plaidant pour une individualisation impliquant au maximum l'enfant dans ses propres apprentissages, il récuse toute « pédagogie a priori » et toute tentative pour organiser l'école en fonction des seules « lois de l'individualité ». Dans la même perspective, Maurice Debesse, dans son article de 1947 « Types et groupes de caractères », affirme que les classifications ne sont que

²⁸ Édouard, Claparède, *L'école sur mesure*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1921, p. 38.

²⁹ C'est avec cette profession de foi qu'Édouard Claparède inaugurerait, en 1912, le premier « institut des sciences de l'éducation » (*Archives de psychologie*, tome 12, Genève, Kündig, 1912). Ce « moment Claparède » est déterminant dans l'histoire de la recherche en éducation : il donnera naissance à la psychopédagogie qui prétend prescrire les comportements des éducateurs à partir de la connaissance scientifique des enfants. Nous n'en sommes pas encore complètement émancipés.

³⁰ Adolphe Ferrière, *Vers une classification naturelle des types psychologiques*, Nice, Edition des Cahiers astrologiques, 1943.

³¹ L'« origine » renvoie à une sorte de radicalité première, toujours plus lointaine, d'où émanerait l'ensemble du « développement » de l'individu. Le « commencement », plus trivialement, renvoie au caractère factuel d'une émergence sans préempter sur la suite des événements.

³² Henri Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement – L'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*, Paris, Alcan, 1933.

des « outils pour éviter l'éparpillement du travail » et il suggère que, si nous devons les utiliser pour « gérer les flux » et organiser de manière rationnelle nos interventions pédagogiques, elles doivent être sans cesse revisitées. Dans cette perspective, les catégorisations sont donc à manipuler avec la plus extrême prudence : elles permettent de réduire la diversité et de regrouper des personnes en fonction de possibles besoins communs, mais elles ne doivent, en aucun cas, être figées. Plus encore : leur révision permanente, l'interrogation sur leur légitimité et leur efficacité doivent être au cœur du travail des éducateurs qui les utilisent. Alors que, pour Claparède ou Ferrière, la classification est un point d'arrivée qui configure définitivement l'espace et le temps éducatifs, pour Bouchet ou Debesse, c'est un point de départ, nécessaire pour agir au quotidien, mais qui ne présage en rien de l'avenir des personnes et ne préfigure nullement l'organisation scolaire et sociale. Les premiers considèrent la classification comme l'expression de « l'ordre naturel et immuable des choses » et en font un système figé qui assigne à chacune et à chacun sa « place » et son « traitement » ; les seconds y voient un outil provisoire, nécessaire mais toujours révisable grâce à une intervention pédagogique inévitablement aventureuse où l'éducateur explore et invente avec les sujets des trajectoires imprévues.

On pourrait croire que la première de ces perspectives n'est plus, aujourd'hui, d'actualité. On se tromperait lourdement ! L'école, tout comme la formation professionnelle, ont mis en place une multitude d'outils d'évaluation dont on attend qu'ils dictent les décisions à prendre, tout autant pour « améliorer le fonctionnement du système » que pour décider du sort des personnes qui le font fonctionner ou en « bénéficient ». ³³ Partout, on produit des grilles d'observation ou d'analyse censées permettre d'administrer à chacune et à chacun le traitement qui lui convient. On teste en permanence les individus afin de les affecter à des tâches et dans des dispositifs prévus pour répondre précisément à leurs « besoins »... Mais s'interroge-t-on suffisamment sur les représentations qui président à cette opération ? Car nul ne peut parler de « besoin » sans disposer d'une définition – évidemment discutable – de la plénitude. L'« identification des besoins » renvoie toujours à une échelle de valeur, elle-même définie par la technostructure sans que, dans la plupart des cas, les personnes concernées ne soient associées à cette opération. On plaque alors sur elles des grilles qui permettent de les « identifier », puis de les « orienter », sans les rendre véritablement partie prenante de ce qui leur arrive. Ainsi se met en place cette « société du contrôle », dont parlait Gilles Deleuze dès 1990 ³⁴, dans laquelle une administration toute-puissante décide du sort des individus avec pour principale préoccupation de « remplir des cases » et de justifier par là l'existence de ses « experts ». Dépossédés de toute possibilité d'intervenir dans cette opération, les sujets se trouvent assignés à résidence dans des compartiments étanches, enjoints à la résignation s'ils ne veulent pas être considérés comme des asociaux et repris en main, alors, par la camisole technocratique qui n'aura de cesse de les réaffecter dans des dispositifs de plus en plus spécialisés.

³³ Voir Charles Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2012. Charles Hadji analyse particulièrement bien, dans cet ouvrage, le « délire évaluatif » qui sévit dans tous les domaines aujourd'hui ; il montre, en particulier, « l'extension calamiteuse » des classements de toutes sortes et appelle ceux et celles qui les mettent en œuvre à la rigueur méthodologique tout autant qu'à la vigilance éthique et politique sur les « arrière-plans » de leurs pratiques afin d'en débusquer les finalités implicites et les effets induits.

³⁴ Gilles Deleuze, *Pourparlers – 1972-1990*, Paris, Éditions de Minuit, 1990.

Ainsi, la frénésie classificatrice est-elle à l'œuvre en permanence sous nos yeux, aussi bien dans le domaine de la prévention que dans celui de l'orientation, dans le champ des difficultés d'apprentissage que dans celui des troubles du comportement.³⁵ Et, si des militants obstinés ont obtenu de haute lutte, ces dernières années, le droit à l'inscription et à l'intégration des élèves porteurs de handicap en « milieu scolaire ordinaire », avec un « plan de compensation » et l'élaboration d'un « projet personnel de scolarisation », les familles n'en éprouvent-elles pas moins, au quotidien, une multitude de difficultés pour que cette mesure rentre effectivement dans les faits : outre le manque de moyens humains, c'est le déficit de formation des enseignants qui pose, ici, problème, associé au fonctionnement bureaucratique d'une institution qui, à côté de déclarations d'intention générales et généreuses, n'a de cesse d'affecter à chacune et à chacun une étiquette, un traitement et un dispositif « pour solde de tout compte »³⁶... Il n'est pas question, évidemment, de s'interdire de comprendre au mieux ce que vit un sujet et comment il est possible de l'aider. Il n'est pas question, non plus, de se priver d'outils qui permettent d'identifier le plus précisément possible sa situation et de lui proposer des aides adaptées : ce travail est utile, et d'autant plus nécessaire que la personne est en situation de souffrance. Mais ce qui fait problème, c'est *l'institutionnalisation d'une vision naturaliste et figée de l'individualisation*. Ce qui fait problème, c'est que l'individualisation n'est pas essentiellement conçue et mise en œuvre comme une aide personnelle au sein d'un collectif pour permettre aux personnes de dépasser leurs difficultés : elle est devenue un mode de gestion technocratique des différences interindividuelles, une matrice de notre fonctionnement social, un modèle politique.

Le principe de « l'individualisation érigée en système » est clair : repérer systématiquement, classer méthodiquement et traiter individuellement tous les problèmes. Son mode de fonctionnement : détecter les dysfonctionnements et dériver les individus qui dysfonctionnent vers des institutions ou des services chargés de les prendre en charge pour leur administrer un traitement standardisé. Sa conséquence : l'externalisation systématique, de plus en plus loin des systèmes centraux, de cette prise en charge et, corollairement, sa privatisation croissante. Ses effets : la dévitalisation des collectifs sociaux structurants où plus aucun travail de prévention n'est mené sérieusement, où l'on traite le moindre écart à la norme par l'exclusion vers des « dispositifs spécialisés ». Ses enjeux : la fragmentation du tissu social, la montée des individualismes et la disparition de toute véritable institution collective au profit d'une juxtaposition de services individualisés.³⁷

³⁵ Voir, *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans*, Toulouse, Érès, 2006 et *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes intentions ?*, Toulouse, Érès, 2008, en particulier Philippe Meirieu, « Au-delà des grilles..., la liberté », pp. 171 à 185.

³⁶ Dans ce domaine, l'écart entre la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » et la « loi d'orientation et de programmation l'avenir de l'école » du 24 avril de la même année est très significatif : le principes d'« intégration accompagnée » énoncé dans la première est marginalisé par la seconde.

³⁷ Bernard Stiegler et Ars Industrialis développent un point de vue du même ordre : « L'individuation humaine est la formation, à la fois biologique, psychologique et sociale, de l'individu *toujours inachevé*. (...) C'est la force des technologies de gouvernance néolibérales que d'avoir réussi à priver l'individu de son individuation au nom même de son individualité. (...) L'individuation n'est pas l'individualisation – et l'individualisation, au sens où l'entend l'individualisme consumériste, est une désindividuation. » Victor Petit, « Vocabulaire d'Ars Industrialis », dans Bernard Stiegler, *Pharmacologie du Front National*, Paris, Flammarion, 2013, pp. 404-405.

Les évolutions de l'école française illustrent parfaitement ce mouvement : on ne cesse d'y externaliser – en dehors de la situation d'apprentissage elle-même, puis en dehors de la classe et de l'établissement – le traitement de toutes les formes d'aide et de soutien aux élèves. Dès qu'une difficulté apparaît, on crée un dispositif extérieur censé apporter une remédiation en vue d'une réintégration mais qui, en réalité, va lui-même se rigidifier et enfermer l'individu dans ses propres symptômes. Là, il arrive même qu'on découvre de nouvelles caractéristiques ou qu'on dépiste de nouveaux troubles qui permettront d'externaliser à nouveau le traitement vers un dispositif encore plus spécialisé, bien souvent à l'extérieur de l'Éducation nationale, voire dans le domaine marchand. Le paradoxe de l'individualisation est à son comble : l'école, prise dans un mouvement centrifuge qui s'accélère sans cesse, évacue, au nom de l'individualisation qu'elle prône, l'accompagnement individualisé des personnes toujours plus loin de son centre – la classe – qui, elle, peut fonctionner ainsi à nouveau sur l'illusion de l'homogénéité. De quoi faire se retourner Claparède lui-même dans sa tombe !³⁸

Observons, pour confirmer cette analyse, le déplacement de la notion d'« innovation » dans le système scolaire : elle ne concerne plus guère aujourd'hui l'inventivité pédagogique et didactique, le travail en commun des enseignants pour imaginer des situations d'apprentissage mobilisatrices, apporter des ressources nouvelles aux élèves et inventer des outils coopératifs leur permettant de s'entraider... elle se réduit, le plus souvent, à la mise en place toujours plus sophistiquée de dispositifs d'externalisation spécialisés qu'il s'agit de « manager » au mieux.³⁹ Ainsi, les dernières innovations réellement pédagogiques, comme les Travaux Personnels Encadrés ou les Itinéraires de Découverte, ont-elles presque complètement disparu tandis qu'est apparue une multitude de dispositifs individualisés d'aide ou de soutien sans contenus culturels propres. L'individualisation déconstruit ainsi l'institution en même temps qu'elle délégitime tout travail pédagogique : dans les dispositifs de dérivation, on s'acharne sur des exercices spécialisés, on fait de la rééducation systématique, on pratique l'écoute empathique ou la thérapie comportementale. Mais on ne transmet plus de savoirs dans des collectifs permettant d'en goûter ensemble la saveur.

C'est pourquoi il faut absolument préférer à la gestion technocratique des différences, une *pédagogie différenciée*, articulant activités de groupe et travail individualisé dans un collectif structurant. Ainsi, le pédagogue peut-il garantir un cadre et formuler un projet fédérateur : les sujets savent alors où ils sont et ce qu'on attend d'eux collectivement et individuellement. Il doit ensuite, en fonction de ce qu'il sait des personnes mais aussi des ressources pédagogiques dont il dispose, proposer des activités mobilisatrices. Et, au fur et à mesure qu'il observe des réussites ou des décrochages, il est en mesure d'ajuster ses propositions. Bien évidemment, il va individualiser – au sens strict du terme – certains apprentissages :

³⁸ Une des dérives les plus caricaturales de « l'individualisation comme système » est constituée par la traditionnelle méthode du « dernier wagon » : dans chaque groupe, dans chaque classe, on identifie l'élève le plus « en difficulté » pour l'orienter vers un dispositif spécialisé. Mais, quand on a décroché le dernier wagon, il reste toujours un dernier wagon... que l'on ne tardera pas à décrocher à son tour ! Ainsi fonctionne, d'exclusion en exclusion, et en toute bonne conscience, la centrifugeuse scolaire.

³⁹ Une enquête réalisée en 2011-2012 sur vingt-sept collèges de l'Académie de Lyon montre sur les cinquante-trois innovations identifiées, quarante-six concernant la mise en place de dispositifs d'aide aux élèves extérieurs à la classe.

parce que la nature de l'objectif le requiert ou parce que telle ou telle personne a besoin de plus de temps ou d'une autre approche. Parfois, face à un blocage, il lui faut même proposer une véritable alternative pédagogique. Mais il doit l'inventer : impossible, en effet, de déduire une quelconque « remédiation » de la seule connaissance des difficultés de quelqu'un ou du comportement d'un groupe ; on aura beau fouiller le passé d'une personne, décortiquer les échecs d'une classe, on n'y trouvera pas miraculeusement la solution pédagogique adaptée. Cette dernière est radicalement dans un autre registre : elle ne se construit pas comme une « réparation » du passé, mais comme un moyen de se projeter dans l'avenir. Elle ne consiste pas à administrer un « remède » ou à changer une pièce dans une machine qui ne fonctionne plus. Elle relève de l'inventivité du maître ou du formateur qui, en prospectant dans leur mémoire pédagogique, en travaillant en équipe, en recherchant des situations inédites, peuvent proposer à des sujets une activité grâce à laquelle ces derniers peuvent se ressaisir, se projeter dans le futur, se réconcilier simultanément avec le savoir et avec eux-mêmes pour accéder à la compréhension du monde.

« Il est plus vite fait de changer les hommes que de les connaître » écrit Alain. Ajoutant : « Quand je dis changer, j'entends toujours une variation très petite mais suffisante. »⁴⁰ La pédagogie différenciée se donne pour objectif de permettre aux élèves de changer. Elle sait que le changement est souvent minuscule, mais que son existence, même infime, peut déverrouiller la fatalité.

Différencier la pédagogie, oui... mais comment ?

En réalité, Louis Legrand connaissait tout cela et il faut lui savoir immensément gré d'avoir contribué à faire basculer le paradigme de « l'individualisation » vers celui de la « différenciation ». La différence est loin d'être anecdotique ! Elle constitue une véritable rupture que toute l'œuvre de Louis Legrand a contribué à illustrer...

1) *Conjuguer, dans le quotidien de l'activité pédagogique, la construction du collectif et la prise en charge des personnes, l'unité d'un projet et la diversité des méthodes.* À l'inverse du fonctionnement centrifuge qui externalise la prise en charge des différences et l'accompagnement individualisé de l'élève, le principe de l'« école inclusive » est de construire un collectif où chaque élève est, tout à la fois, pris en compte dans sa « ressemblance » et sa « différence ». Initiée d'abord pour répondre aux besoins des enfants porteurs de handicaps, « la notion d'éducation inclusive dépasse maintenant celle d'« intégration » pour développer le champ d'un idéal d'éducation qui concerne moins les enfants « à besoins spécifiques », ou « spéciaux », que la réforme du système éducatif lui-même » explique Danièle Zay.⁴¹ De quoi s'agit-il, en effet ? De constituer des groupes d'élèves suffisamment proches les uns des autres pour pouvoir communiquer entre eux et s'engager sur des apprentissages communs, mais aussi suffisamment différents les uns des autres pour pouvoir s'enrichir de leurs différences. Loin du mythe de la classe homogène, mais loin, aussi, d'une juxtaposition d'individualités condamnées à s'ignorer, la classe inclusive doit permettre d'engager des projets communs dans lesquels

⁴⁰ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1932, XXII.

⁴¹ Danièle Zay, *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ?*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 11.

chacune et chacun doit pouvoir s'impliquer. Ces projets, supportés par des finalités éducatives et des objectifs d'apprentissage, permettent de construire un cadre contenant et fédérateur ; ils sont d'autant plus mobilisateurs qu'ils ont un contenu culturel fort, doté d'un pouvoir d'interpellation anthropologique qui ne peut laisser aucun élève indifférent. Il peut s'agir d'un enjeu comme « l'entrée dans l'écrit socialisé », avec un travail sur le rapport à la trace et au sens, sur la communication différée, sur l'expression de soi et la découverte de l'altérité⁴²... comme il peut s'agir d'un projet scientifique ou artistique : l'important, ici, est d'intégrer les connaissances et les compétences à acquérir dans une perspective qui permette de les ressaisir, de les unifier et de se représenter aussi bien ce que tous pourront faire ensemble que ce que chacun pourra acquérir individuellement.

Ovide Decroly a développé, à cet égard, un projet pédagogique exemplaire : même s'il ne nous a pas laissé d'ouvrage synthétique sur son « système pédagogique », on peut y déceler la volonté de proposer aux enfants des projets comportant, tout à la fois, un ancrage dans l'environnement – en particulier par un contact avec la nature - et un acte de création collective.⁴³ S'il propose, dès 1907, de partir des « centres d'intérêt » des enfants, il n'entend nullement y parvenir en collectant les souhaits individuels ou les demandes des groupes : les « centres d'intérêt » se caractérisent, pour lui, par leur « pouvoir fédérateur », leur capacité à rassembler des personnes qui se trouvent toutes interpellées parce qu'elles sont ensemble concernées – affectivement et intellectuellement - par les mêmes questions. C'est pourquoi Decroly construit son « programme » à partir de ce que nous pourrions identifier comme les grandes interrogations anthropologiques de l'humanité, celle qui habitent tous les enfants et tous les humains : le besoin de se nourrir et de se protéger, de se situer dans l'espace et dans le temps, de communiquer avec les autres, etc. C'est à partir de ces questions qu'il suggère de mettre en œuvre une « approche globale » qui, par un minutieux travail collectif, « fera sortir l'ordre du chaos » : l'enfant passe ainsi progressivement d'une représentation globale – seule capable de le mobiliser - à la compréhension des détails – qu'il peut ensuite analyser. Il chemine d'une appréhension générale vers des approches disciplinaires complémentaires, d'une représentation anthropologique de son rapport au monde à des connaissances analytiques qu'il construit progressivement... On peut, bien sûr, trouver dans le travail de Decroly et de ses disciples, de nombreuses naïvetés, des approximations psychologiques, voire des affirmations idéologiquement discutables, mais il ne nous en montre pas moins l'importance de donner à un groupe, au-delà de son cadre institutionnel, un projet culturel fort qui permette à tous les enfants, en dépit des différences qui les séparent, de se sentir concernés, au plus intime d'eux-mêmes, et « embarqués » dans une aventure commune qui joue alors le rôle de « contenant symbolique » pour permettre d'« instituer du collectif ».

⁴² L'entrée dans l'écrit me semble devoir constituer le projet fondateur structurant de l'école primaire, à condition de ne pas le comprendre comme la seule acquisition d'un ensemble de « compétences scripturales », mais bien comme l'accès à « l'intention d'écrire ». Voir, à ce sujet, Philippe Meirieu, *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?*, Paris, Bayard, 2007.

⁴³ Sur l'œuvre d'Ovide Decroly, voir Amélie Hamaïde, *La Méthode Decroly*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1976. Voir également Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, « Ovide Decroly », *Quinze pédagogues – Leur influence aujourd'hui*, sous la direction de Jean Houssaye, Paris, Armand Colin, 1994.

C'est dans ce collectif, et parce qu'il aura été « institué », que pourra se mettre en place une individualisation qui fera droit à la « différence » de chaque élève. Les « élèves à besoins particuliers » pourront être accompagnés individuellement pour participer au travail commun, comme ils pourront bénéficier d'un soutien ou d'exercices spécifiques sur des plages de temps banalisées, à la manière de ce que proposent les Réseaux d'Aide et de Soutien aux Élèves en Difficulté (RASED) : ils ne sont pas alors orientés vers d'autres dispositifs, ils sont intégrés et soutenus dans leur intégration par un accompagnement adapté dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Et c'est dans ce cadre, sur ce modèle, que, chaque fois que cela sera nécessaire, l'ensemble des élèves pourra bénéficier d'une « individualisation inclusive ».

2) *Associer une différenciation successive, qui permet d'étendre le répertoire méthodologique de chacun, avec une différenciation simultanée, qui permet à chacun de progresser selon ses propres voies.* En effet, dès lors que l'on abandonne la vision exclusivement réparatrice de l'individualisation, il ne peut plus être question de chercher à faire coïncider *a priori* les différentes méthodes utilisées avec les « besoins » de chacun des élèves. Pour autant, la critique des pédagogues de « l'école sur mesure » reste parfaitement fondée : la méthode unique – qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle relève du tâtonnement expérimental ou du cours magistral – est toujours sélective. Plus ou moins, bien sûr, selon la qualité de sa mise en œuvre. Mais sélective néanmoins, puisque inévitablement plus adaptée à certains élèves qu'à d'autres. C'est pourquoi, dès lors que le cadre institutionnel est posé et que le projet structurant est engagé, il est important que le maître différencie ses approches. Pas question, pour autant, de pratiquer l'éclectisme aléatoire ! D'une part, parce que le choix des méthodes utilisées doit rester cohérent avec les objectifs visés ; d'autre part, parce que le maître doit pouvoir organiser son travail en fonction de ce qu'il maîtrise et réussit le mieux.⁴⁴ Mais, au moins, peut-on proposer un principe régulateur relativement simple : sur une séquence d'apprentissage, il faut s'efforcer d'alterner des temps de présentation collective avec des temps de travail individuel et des temps de travail par petits groupes. Bien sûr, pour chacune de ces modalités, il est toujours nécessaire de préciser la nature exacte de l'activité attendue des élèves : l'exposé collectif peut avoir une fonction d'interrogation ou bien de reprise synthétique ; le travail individuel peut être un temps de recherche ou d'entraînement ; le travail par petits groupes peut avoir pour objectif l'interrogation réciproque ou l'élaboration collective. Il est donc essentiel, chaque fois, de le préciser. Comme il est fondamental de planifier la séquence en scandant son déroulement de manière parfaitement lisible, avec des consignes suffisamment claires et précises pour éviter toute ambiguïté... C'est ainsi que l'on associera la rigueur de la présentation avec la diversité des situations ; c'est ainsi que l'on permettra au plus grand nombre d'élèves, de se trouver en phase, à un moment ou à un autre, avec la méthode utilisée et, à d'autres moments, de découvrir – peut-être ? – des modalités de travail nouvelles pour eux.

⁴⁴ C'est le sens des travaux de Marc Bru qui souligne le caractère positif pour les élèves de la variété des situations d'enseignement dès lors que le maître utilise des « principes d'organisation » qu'il s'est approprié et qui lui permettent de mettre en cohérence ses différentes propositions. Voir Marc Bru, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS, 1991, et *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, 2006.

Bien évidemment, il restera toujours, dans cette manière de procéder, et quel que soit le soin apporté par l'enseignant à la rigueur de sa progression, une part d'aléatoire : rien ne garantit jamais que les situations proposées vont permettre aux élèves d'apprendre. Tout peut toujours arriver. Du désintérêt imprévu au blocage imprévisible. De l'incompréhension au rejet. Parce que la méthode proposée suppose acquis des comportements qui ne sont pas encore stabilisés. Parce qu'un document, un paragraphe, une phrase ou même un seul mot, n'a pas été compris. Parce qu'un malentendu subsiste là où l'on croyait avoir été parfaitement clair... C'est pourquoi, il faut toujours répercuter l'approximation inévitable dans la prise de décision en attention et réactivité dans la régulation des apprentissages. C'est pourquoi il faut être capable, à l'occasion de chaque dysfonctionnement, de prélever les indices qui l'expliquent et d'identifier les points d'appui qui permettent de le dépasser. C'est pourquoi il faut aussi, à cette occasion, revisiter sa mémoire pédagogique ou engager un travail de recherche, seul ou en équipe, pour proposer une autre situation, plus mobilisatrice et adaptée à la fois...⁴⁵ Mais c'est aussi, à l'occasion de ces dysfonctionnements qu'on peut identifier les personnes qui ont besoin, à un moment donné, d'un travail individualisé particulier. C'est à ce moment-là qu'il faut introduire, pour certains, une lecture complémentaire, pour d'autres un exercice particulier, pour d'autres encore un questionnaire détaillé ; c'est là qu'il faut proposer à un élève qui a compris d'expliquer à trois de ses camarades qui piétinent ; c'est là qu'il faut reprendre la démonstration avec d'autres exemples ou mettre en place une situation-problème originale. La classe, alors, bascule d'une différenciation successive à une différenciation simultanée, mais avec toujours le même objectif : la progression de chacune et de chacun au sein du collectif apprenant.⁴⁶

3) *Transférer progressivement le pilotage au sujet lui-même.* Quelle que soit, en effet, la bienveillance de l'éducateur, son attention à ne pas figer le sujet à un moment de son évolution, sa volonté de lui permettre de découvrir d'autres horizons et de se dépasser, la pédagogie différenciée, comme toutes les formes d'individualisation, reste guettée par la manipulation classificatoire. En atteste toute une série de publications pédagogiques qui, sous le couvert d'un discours humaniste sur « le développement des potentialités de chacun », s'emploient plus à fournir des « grilles » d'évaluation et des outils de classification qu'à proposer des situations d'apprentissage originales. En témoigne aussi une multitude de pratiques institutionnelles qui prétendent piloter les institutions éducatives et de formation par la magie des tableaux Excel. L'empire des typologies s'accroît avec celui des référentiels de compétences, écrasant toute inventivité pédagogique sous

⁴⁵ J'ai décrit ce travail, en relation avec ce que je nomme « le moment pédagogique » (la reconnaissance et l'acceptation de la résistance de l'élève à l'intention de l'instruire) dans *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995, pp. 237 à 264

⁴⁶ Sur l'organisation de la différenciation pédagogique, je me permets de renvoyer à mon ouvrage, *L'école, mode d'emploi – Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 1985 : les propositions faites là me paraissent rester parfaitement d'actualité. Voir aussi l'ouvrage de Philippe Perrenoud, *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 2012 : l'auteur reprend ici plus de vingt années de travaux sur cette question et analyse de manière très précise les leviers essentiels de la différenciation pédagogique. Voir, également, pour l'école élémentaire, l'ouvrage très précis de Sylvain Connac qui fourmille d'exemples et donne très précisément le cadre et les conditions de mise en place de la pédagogie différenciée : *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, 2009.

l'obsession du « traitement individualisé des différences ». ⁴⁷ Partout, c'est « *the right man at the right place* », selon l'expression assumée par Adolphe Ferrière lui-même. Et, sous les discours convenus sur le « vivre ensemble », l'espoir insensé d'une passification sociale.

Tant que le maître ou le formateur conservent le pilotage exclusif de la différenciation, tant qu'ils sont les seuls juges de la réussite ou de l'échec des apprentissages, tant qu'ils ne permettent pas à celui qui apprend de comprendre ce qu'il fait, comment il le fait et comment il pourrait le faire mieux, la différenciation reste une manière d'améliorer les performances d'une personne mais sans, pour autant, développer son autonomie. Or, là est bien le point crucial de la problématique de l'individualisation : si le sujet n'est pas associé à sa mise en œuvre, elle renvoie à la terrible songerie d'une société organisée selon l'ordre éternel et immuable dicté par un malin génie ou un bataillon d'experts... Ou bien, en effet, la personne est partie prenante de la définition de « son propre bien », ou bien elle subit les décisions de ceux et celles qui, en surplomb, s'obstinent à associer les caractéristiques provisoires de son « individualité », prélevées, le plus souvent, de manière partielle et aléatoire, avec des catégories et des dispositifs préconçus. Ou bien, sa formation lui permet de décider progressivement de son destin, ou bien elle n'est qu'une forme plus ou moins camouflée de dressage, au service d'une quelconque « employabilité ».

Charles Hadji, dans son ouvrage, *Comment impliquer l'élève dans son apprentissage ? L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire* ⁴⁸, montre bien l'importance, pour tout apprenant, d'observer le plus lucidement possible sa propre activité, d'en contrôler l'efficacité, d'en anticiper les résultats, afin de pouvoir procéder aux ajustements nécessaires. Il montre très bien aussi que tout cela nécessite une intervention rigoureuse de l'enseignant ou du formateur : c'est à eux de favoriser l'autoévaluation grâce à des interpellations effectuées au bon moment ; c'est à eux, également, de stimuler la métacognition grâce à un questionnement permettant au sujet de comparer ce qu'il a fait avec les représentations de ce qu'il aurait dû faire, de confronter la manière dont il l'a fait avec les autres stratégies qu'il aurait pu utiliser ; c'est à eux, enfin, de former à la régulation en accompagnant la prise de distance par rapport à son travail, l'expérimentation de nouvelles procédures, la comparaison des résultats obtenus, la prospection de nouveaux objectifs... Rien d'évident dans ce processus où l'étayage de l'éducateur permet progressivement au sujet, par un travail quotidien obstiné, d'acquérir les moyens de son autonomie. Mais il y a là un enjeu fondamental !

En effet, les questions de l'autoévaluation, de la métacognition et de l'autorégulation de ses apprentissages sont tout sauf des questions techniques. Ce sont des questions profondément politiques, au cœur des finalités de l'école et du projet démocratique. Ce sont des questions centrales de la pédagogie. Car, comme le dit si bien Pestalozzi à propos de sa méthode, « quiconque se l'approprie, celui-là se heurtera toujours dans ses exercices à un point qui sollicitera principalement son individualité, et par la reprise et le développement duquel se déploieront à coup sûr en lui des forces qui l'élèveront bien au-delà du besoin d'aide et de formation, pour le mettre en état de parcourir et d'achever lui-même le reste du chemin de sa formation.

⁴⁷ Sur l'hégémonie de l'idéologie des compétences, voir mon ouvrage : *Un pédagogue dans la Cité – conversation avec Luc Cédelle*, Paris, Desclée de Brouwer, 2012.

⁴⁸ Paris, ESF éditeur, 2012.

S'il n'en était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué. »⁴⁹ Et, pour avoir très longuement débattu de ces questions avec Louis Legrand, je peux témoigner qu'il partageait totalement cette perspective.

2) Louis Legrand dans le débat : « individualisation » et « différenciation »

Louis Legrand m'a, un jour, expliqué que l'expression « pédagogie différenciée » avait été forgée par lui-même et son « équipe rapprochée », alors qu'il travaillait, en 1971 à l'Institut Pédagogique National, sur le modèle du syntagme de « psychologie différentielle » : c'est donc bien la « matrice psychologique », à la base du paradigme pédagogique de l'individualisation, qui avait, à l'époque, été privilégiée. Et c'est sur cette base que, dans l'immense majorité des cas, la notion de « pédagogie différenciée » est critiquée aujourd'hui. Les « choses sérieuses » commencèrent dès la publication de *La barbarie douce – La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*⁵⁰, un ouvrage « au vitriol » dans lequel Jean-Pierre Le Goff, sans évoquer directement Louis Legrand, critique sans détour le paradigme de l'individualisation dans la « pédagogie différenciée » : « *Si on entend faire de la pédagogie différenciée une sorte de modèle alternatif, on oriente l'enseignement vers une logique de prestation de services et d'expérimentation cherchant la meilleure adéquation possible entre l'offre d'enseignement et les besoins individuels des élèves. La dimension institutionnelle de l'enseignement, avec ce qu'elle implique de non-choix et de contraintes en termes de contenus, de relation dissymétrique enseignant-élève et de sanction, est implicitement évacuée.* »⁵¹ Et Le Goff poursuit plus loin : « *Le rôle des enseignants se rapproche de celui de prestataire de services en savoirs et connaissances utiles à ces usagers avec » obligation de résultats ». La qualité de la prestation se mesure de plus en plus au degré de satisfaction des usagers qui tendent de fait à être considérés, à l'instar de ce qui se fait dans les autres » services publics », comme des clients »⁵² La « pédagogie différenciée est ici clairement présentée comme un outil au service d'une « libéralisation de l'école », avec l'abandon corollaire de toute ambition authentiquement « collective », tant « sociale » que « politique ».*

Plus de quinze ans après, nous retrouvons cette même critique avec, cette fois, une lourde charge contre Louis Legrand lui-même, dans l'ouvrage du sociologue Jean-Pierre Terrail (proche de l'équipe ESCOL, de Paris 8-Saint-Denis), *Pour une école de l'exigence intellectuelle – Changer de paradigme pédagogique*⁵³ : la « pédagogie différenciée » y est assimilée à une « théorie déficitariste » visant, implicitement ou explicitement, de priver les enfants des milieux populaires à un haut niveau de savoir et de culture ; elle aboutit inévitablement à « modérer l'ambition intellectuelle » à l'égard des élèves en difficulté. En fait, les enseignants, au prétexte de « s'adapter » aux « besoins des élèves », n'organisent plus l'enseignement « en

⁴⁹ Johann Heinrich Pestalozzi, *Écrits sur la Méthode – Volume 1 – Tête, cœur, main*, Lausanne, LEP éditions, 2008, p. 87.

⁵⁰ Paris, La Découverte, 1999.

⁵¹ *Ibid.*, p. 47

⁵² *Ibid.*, p. 55.

⁵³ Paris, La Dispute, 2016.

fonction de la logique propre du sujet traité, mais en fonction des élèves, de l'idée qu'on se fait d'eux et de leur expérience familière »⁵⁴ : « On voit très bien comment les élèves se voient assignés à un degré croissant dans l'échelle de l'abstraction : les faibles sont censés pouvoir manipuler, les moyens accéder à la logique de la représentation, les forts à l'abstraction de la langue écrite »⁵⁵ Et l'auteur conclut en demandant d'« admettre, avec Astolfi⁵⁶ ou Gauchet, que toute éducation scolaire suppose inévitablement sa part de transmission des connaissances ; et, de l'autre, à différencier, parmi les propositions de la modernité pédagogique, celles qu'il faut garder parce qu'elles relèvent d'une conception des rapports éducatifs conformes aux exigences d'une société démocratique et de l'émancipation de ses membres individuels ; et celles qu'il faut soumettre à réexamen, parce qu'elles engagent des formes de conduite des apprentissages insuffisamment efficaces. »⁵⁷

Louis Legrand en proie aux tentations du paradigme de la « différenciation-individualisation »

Louis Legrand aurait, sans doute, souscrit à cette affirmation de J.-P. Terrail... et, pourtant, la relecture attentive de *La différenciation pédagogique* peut effectivement permettre d'émettre, sinon quelques soupçons, du moins quelques questions. Ainsi, y trouve-t-on, page 37, l'affirmation suivante : « La pédagogie différenciée que je propose doit, à partir d'objectifs communs, adapter les méthodes et les cursus à la réalité des élèves enseignés. C'est-à-dire que l'essentiel en sera les instruments de détection de cette réalité et les processus variés dans lesquels l'enseignant pourra puiser pour adapter son enseignement à la réalité constatée ». Sans l'affirmation – essentielle, mais dont on sait le caractère injonctif plus qu'opérateur des « objectifs communs » – une telle formulation pourrait laisser la porte ouverte à un « adéquationnisme déficitariste ». Et ce type de formule trouve des « échos plus loin dans le livre : « C'est l'articulation rationnelle des besoins propres aux individus et aux populations enseignées avec les objectifs nationaux posés au terme d'une scolarité obligatoire qui doit permettre de définir les contenus et les processus pédagogiques adaptés aux situations locales des individus. Le premier moment sera donc la connaissance aussi précise que possible des populations qui arrivent à l'école et au collège. Suivront l'adaptation rationnelle des contenus de programme à tel moment du développement individuel et l'utilisation adaptée selon les cas des processus pédagogiques disponibles »⁵⁸ Or, il est vrai que les « objectifs nationaux » risquent d'être, sinon dissous, du moins « adaptés » en fonction des « outils rationnels » dont disposeront les enseignants pour « traiter » les « publics spécifiques ».

Cette instrumentalisation des outils disponibles n'est pas, d'ailleurs, à considérer d'emblée comme une renonciation de la part des enseignants, mais, bien

⁵⁴ *Ibid.*, p. 43

⁵⁵ *Ibid.*, p. 46.

⁵⁶ J.-P. Terrail oppose systématiquement, dans son ouvrage, les thèses de Louis Legrand et celles de Jean-Pierre Astolfi, dont on sait pourtant la proximité et le fait qu'elles se sont, en permanence, nourries les unes des autres. Étrange ignorance dans un livre qui se prétend « savant » !

⁵⁷ *Ibid.*, p. 64.

⁵⁸ *La différenciation pédagogique*, Scarabée-Céméa, Paris, 1986.

plutôt, comme un réflexe de mise en cohérence des techniques et des publics qui, quand il fonctionne, surdétermine très largement la question des finalités : quand l'institution fournit des modalités qui permettent de « traiter » les différences, elle en oublie bien vite que ces modalités visent une « égalité de résultats » à travers une nécessaire « différence de moyens » ; les outils deviennent même des moyens de classement et de gestion d'autant plus qu'ils sont présentés comme « rationnels ». Or, c'est bien le cas de Louis Legrand qui sollicitent les théoriciens de la « pédagogie par objectifs » et ceux de la « pédagogie de la maîtrise »⁵⁹, sans trop interroger les référents béhavioristes qui sous-tendent le travail de la majorité d'entre eux : la « traduction des programmes en comportements observables »⁶⁰, si elle demeure une sorte d'hygiène pédagogique qui permet, comme le souligne Daniel Hameline, de « ne pas se payer de mots », n'est pas exempte d'ambiguïtés, dès lors que, comme l'explique Legrand « le mot comportement doit être pris dans son acception la plus large. [...] Il est clair que ces derniers pourront appartenir à des registres très divers : domaine de la connaissance mais aussi des savoir-faire pratiques, de savoir-faire sociaux, esthétiques, etc. »⁶¹ Impossible de soupçonner Louis Legrand de vouloir réintroduire par là une hiérarchie implicite pour qui connaît ses convictions et propositions, mais porte ouverte néanmoins à la mauvaise foi encore à l'œuvre aujourd'hui pour ceux qui voient dans la notion de « différence » un obstacle quasiment métaphysique au « projet d'enseigner ». D'autant plus qu'emporté par son enthousiasme, Louis Legrand n'hésite pas à esquisser un tableau quasiment technocratique de la « pédagogie différenciée » : « *Une méthode devrait être liée nécessairement aux objectifs poursuivis et à la nature psychosociologique de l'apprenant. C'est dire qu'il convient de dépasser le « style » pour accéder, autant que faire se peut à une technologie de l'enseignement. C'est là tout le problème de la différenciation.* »⁶² De là à voir, effectivement, dans la « pédagogie différenciée » une forme de « dressage », relevant d'une songerie illusoire et dangereuse de toute maîtrise, il n'y a qu'un pas. Celui qu'avait franchi J.-P. Le Goff dès 1999 et qui faisait déjà de la pédagogie différenciée une déclinaison parmi d'autres de la « société de contrôle », un outil de contrôle plutôt que de promotion, une forme de « barbarie douce ».

Louis Legrand attentif à toujours introduire des « opérateurs d'ouverture ».

Car Legrand, si on veut bien le lire un peu précisément, introduit systématiquement, dans son travail, ce que je nommerai des « opérateurs d'ouverture ». Contre toutes les formes de « différenciation-enfermement » - qui finissent toujours par fonctionner sur le mode « détection / dérivation » - il construit systématiquement les « digues pédagogiques » qui permettent à la « pédagogie différenciée » de rester une « pédagogie du sujet », une « pédagogie ouverte », et de récuser toute forme de machination comme de manipulation. Repérons-en quelques-unes.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 106.

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ *Ibid.*, p. 107.

⁶² *Ibid.*, p. 120.

D'abord Louis Legrand ne cesse de militer pour éviter toute orientation précoce et, surtout, toute orientation qui s'effectuerait sur la base d'un système de « tests » ou de « diagnostic préalable »⁶³ : il promeut une découverte progressive de toutes les disciplines, exclut toute forme de spécialisation, *a fortiori* professionnelle, avant la fin de l'instruction obligatoire et récuse complètement l'idée que les « options » puissent devenir des « filières », voire anticiper des orientations. Cette conception renvoie, chez lui, à un impératif fondateur : celui de la possibilité offerte à toutes et tous d'explorer, de découvrir et de stabiliser progressivement des choix lucidement, non sur des échecs, des occasions ratées ou des ignorances conjoncturelles, mais sur des engagements délibérés⁶⁴.

Plus fondamentalement encore, Louis Legrand reprend et développe la conception de Jérôme Bruner de « l'acquisition spiralaire » : il rejette l'idée trop simple et démenti par les travaux psychologiques, d'une « progression en escalier » et suggère la mise en place de « programmes degrés »⁶⁵ : « *Un tel programme est composé de noyaux notionnels s'enchaînant dans une construction progressive rationnelle et psychologiquement fondée. Il permet de situer chaque apprenant sur cette chaîne et de l'enseigner à ce niveau. [...] Un aspect particulièrement intéressant d'un tel dispositif est la présence, à chaque palier de scolarité et dans chaque discipline, d'une même notion fondamentalement définie de façon progressivement plus élaborée et plus abstraite.* »⁶⁶ Certes, une lecture superficielle pourrait laisser entrevoir ici une conception qui conforterait l'interprétation faite plus haut par J.-P. Terrail. Mais, c'est tout le contraire justement : Louis Legrand suggère que l'on peut « entrer » dans les concepts les plus élaborés par des démarches de natures différentes et que, loin d'être cantonnés à des approches « concrètes » ou « abstraites » selon leurs hypothétiques « aptitudes », les élèves peuvent, grâce à cette « approche spiralaire » et pour peu qu'ils soient accompagnés dans leur travail, « entrer » par différentes « accroches » qui les conduiront toutes au niveau le plus élevé de compréhension.

Il confirme d'ailleurs cela un peu plus loin⁶⁷ en reprenant une suggestion faite par André de Peretti⁶⁸ et scientifiquement étayée par Marc Bru⁶⁹ : « *En matière de méthode⁷⁰, il paraîtra préférable, plutôt que de « différencier », de faire varier la pédagogie de telle sorte que tous les élèves soient confrontés à des modes d'entrée et de traitement divers des programmes. Chacun y prendra ce qui lui convient le*

⁶³ L'opposition entre le « diagnostic a priori » (qui renvoie à la « gestion technocratique des différences ») et l'« invention / régulation » (qui renvoie à une « approche systémique » de l'« enseignement-apprentissage ») me semble un des enjeux majeurs de la question de la pédagogie différenciée. Voir, à ce sujet, mon texte de 1996 : « La pédagogie différenciée entre enfermement et ouverture » : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

⁶⁴ *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée-Céméa, 1986, p. 93.

⁶⁵ *Ibid.*, p.104.

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ *Ibid.*, p. 135.

⁶⁸ *Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1983.

⁶⁹ *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, dernière édition 2015.

⁷⁰ Louis Legrand ne précise pas ici précisément le rapport de la « méthode » et du « niveau », question qui, à mes yeux, reste un « angle mort » dans son travail.

*mieux... »*⁷¹. La variabilité méthodologique permet ici de faire découvrir à chacune et à chacun des perspectives insoupçonnées et d'éviter l'enfermement dans le couple « détection / remédiation » indéfiniment multiplié pour le plus grand malheur de l'élève qui reste toujours menacé d'enfermement dans une définitive « nature ».

Et Louis Legrand confirme très largement cela en faisant l'éloge de l'hétérogénéité des élèves dans la classe qui, dit-il, n'est pas un obstacle à la compréhension et à l'activité intellectuelle de chacun, mais bien un moyen de susciter des interactions génératrices de découvertes et donc de progrès possibles⁷². Il dénonce, à cet égard, l'interprétation restrictive des préconisations de son rapport à Alain Savary : les « groupes de niveaux-matières » ne doivent pas prendre la totalité du temps scolaire, mais rester des groupements temporaires *ad hoc*, les classifications d'élèves doivent être revues systématiquement et ne jamais se prétendre définitives, les tests de toutes sortes doivent être utilisés avec d'infinies précautions⁷³ et, au total, « l'examen de la validité des critères de regroupement conduit à en montrer la relativité »⁷⁴, autant dire que la « différenciation pédagogique » n'a rien à voir avec la « gestion technocratique des différences » et que, loin de se satisfaire d'une machinerie de tri efficace affectant chaque individu à des objectifs et à un cursus, elle est animée d'une « utopie de la mobilité » où, précisément, sans que rien ne soit jamais totalement prévisible, tout reste toujours possible pour chacune et chacun. Legrand, même si je suis convaincu que la chose reste, jusqu'au bout, difficile pour lui⁷⁵, finit par écarter le paradigme « différenciation / spécification / dérivation » pour adopter une conception de la « pédagogie différenciée » qui, sans rien renier des « objectifs communs », laisse à chaque sujet, dans le cadre d'une relation pédagogique singulière, la possibilité d'entrer dans les savoirs de manière particulière et d'y cheminer sans être astreint à une progression « mécanique ».

En conclusion : la « pédagogie différenciée », une utopie de la fixité ou une utopie de la mobilité ?

Comme l'analyse admirablement Hans Jonas, nous sommes aujourd'hui, et plus que jamais, menacés par la perversion de l'utopie en utopisme : « *Par le type et la simple grandeur de ses effets "boule de neige", le pouvoir technologique nous pousse en avant vers des buts du même type de ceux qui formaient autrefois la réserve des utopies. [...] Ce qui n'était que jeux hypothétiques et peut-être éclairants de la raison spéculative, le pouvoir technologique les a transformés en des esquisses exécutables.* »

Ce mouvement concerne la société tout entière qui se caractérise par la montée du « séparatisme social » et la « dislocation du bien commun ». Le « repli

⁷¹ *Ibid.*, p. 135.

⁷² *Ibid.*, p. 157.

⁷³ *Ibid.*, p. 166.

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ Tant il reste « tendu » entre un « rationalisme » qui nourrit son projet d'une école démocratique et son ouverture à une altérité dont il sait qu'elle échappe irrémédiablement à toute tentative de « maîtrise ».

identitaire » ne concerne pas seulement, en effet, la stigmatisation xénophobe des minorités ; on le voit aussi à l'œuvre dans chacune des cases du quadrillage médiatique, dans chacun des « segments » de l'omnipuissante publicité. Les individus y sont identifiés en fonction de critères qui les rendent saisissables comme des « consommateurs potentiels ». On croise quelques-unes de leurs caractéristiques - l'âge, le sexe, les origines, l'habitat, le niveau d'études, l'activité professionnelle, etc. - pour en faire des « cœurs de cible » bien identifiés. C'est comme cela que l'on fabrique des groupes homogènes où l'on pratique « l'entre soi », avec la bénédiction des « marchands du temple », plus ravis que jamais de présider ainsi à nos destins en régissant nos pulsions d'achat. Nous voilà en marche vers un monde qui risque bien de se réduire à une juxtaposition de ghettos, ghettos de riches et ghettos de pauvres, ghettos de jeunes et ghettos de vieux, ghettos idéologiques et religieux, ghettos d'amateurs de mangas ou de golf, de croisières ou de gîtes ruraux, de télé-réalité ou de théâtre contemporain... Le lien social se dissout, l'espace urbain inscrit, dans sa structure même, la segmentation publicitaire et fige les individus ainsi regroupés dans des « résidences », des « centres commerciaux » ou des « lieux culturels ».

Dans ces conditions, la rencontre avec d'autres et la confrontation avec l'altérité deviennent de plus en plus improbables : l'éclatement se fait appauvrissement, le « séparatisme social » nous condamne à l'endogamie, avec toutes ses maladies dégénératives.

C'est pourquoi il revient sans doute à l'éducation de nous aider à inventer de nouvelles utopies pour la modernité. Non plus des utopies de la fixité, belles machines à trier qui reproduisent à l'infini des architectures sociales hiérarchisées – à la manière de l'Atlantide de Platon, de l'île d'Utopia de Thomas More ou de la Cité du Soleil de Campanella – mais des utopies de la mobilité, du croisement, du métissage. Des utopies de la rencontre où la créativité comme le bonheur trouvent leur source dans la possibilité de se confronter, d'échanger, d'apprendre à l'autre et de l'autre, d'apprendre avec l'autre et d'ouvrir ainsi sans cesse de nouveaux horizons plutôt que de se replier dans des « niches » pour jouir du privilège d'être un « élu » ou s'affliger d'être un « exclu ». Dans cette perspective, la « pédagogie différenciée » n'est plus seulement un « projet scolaire », elle devient un « projet social », une dynamique éducative capable de **briser les enfermements sans abolir les singularités**, de dépasser toute tentation de classement et de maîtrise par la pratique émerveillée d'une « pédagogie de l'étonnement ». L'œuvre de Louis Legrand nous y invite pour peu qu'on veuille bien la lire « sérieusement »... C'est-à-dire essentiellement – comme toutes les grandes œuvres pédagogiques – par et pour les questions qu'elle nous pose.