

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 57 (1984)

Heft: [1]

Artikel: L'hétérogénéité des classes

Autor: Duc, Gérard

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852178>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 15.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Liebe Leser

Das neue Jahr ist, wenn Sie diese Zeilen lesen, bereits zwanzig oder mehr Tage alt. Nachdem Sie bei Jahresbeginn von der Presse, vom Radio und vom Fernsehen bereits mit Informationen über die Orwellsche Vision für 1984 überflutet worden sind, verzichte ich auf einen entsprechenden Hinweis. Immerhin, in all den vielen Kommentaren schimmert etwas Gemeinsames durch: die Angst vor dem grossen Bruder, dem Staat. Die Angst vor allem vor der weiteren Zunahme staatlicher Macht und vor dem weiteren Wachstum der Bürokratie. Die wachsende Zurückhaltung gegenüber dem Staat ist zu begrüßen. Der Staat kann nicht alles lösen, alles für uns tun. Das neue Unfallversicherungsgesetz, das auf den 1. Januar 1984 in Kraft tritt, ist ein typisches Beispiel für die Zunahme staatlicher Vorsorge, die für die meisten nichts anderes bringt als mehr Kosten. Auch das berufliche Vorsorgegesetz, das auf den 1. Januar 1985 in Kraft tritt, wird für die meisten vor allem vermehrten administrativen Aufwand bringen und stellt ausserdem an vielen Orten die bisherigen Leistungen in Frage. Soll der grosse Bruder immer noch grösser werden?

Es gibt eine Alternative. Wir müssen dem einzelnen wieder mehr Freiheit und Verantwortung übertragen. Nur so können die schöpferischen Kräfte entwickelt werden, die wir für die Bewältigung der grossen anstehenden Probleme benötigen. Auch im Bildungswesen sollte der Einfluss des grossen Bruders nicht noch grösser werden. Wir haben immer die Auffassung vertreten, man solle den Privatschulen mehr Freiraum gewähren. Im vergangenen Jahr hat sich im Kanton Bern nur eine Minderheit für die freie Schulwahl ausgesprochen. Die grosse Mehrheit sieht nach wie vor das Heil im Erziehungswesen in der alles dominierenden Staatsschule. Vielleicht bewirken die Orwellschen Gedanken beim einen oder andern einen Gesinnungswandel. Es ist zu hoffen, dass immer mehr Menschen einsehen, wie wichtig gerade im Bildungswesen die Selbstverantwortung und die Freiheit sind.



L'hétérogénéité des classes

par Gérard Duc, Professeur de lettres, Collège Florimont, Genève

En matière d'enseignement – plus encore que dans d'autres domaines – les leçons et conseils prodigués par les spécialistes de la «science éducationnelle» pour employer leur jargon – ne remplacent jamais l'expérience personnelle.

Herausgeber / Editeur: Verband Schweiz. Privatschulen / Fédération Suisse des Ecoles privées
Redaktion / Rédaction: Dr. Fred Haenssler, Alpeneggstrasse 1, 3012 Bern, Telefon 031 / 23 35 35
Druck / Impression: Ott Verlag+Druck AG, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22
Inserate / Annonces: Ott Verlag Thun, Postfach 22, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22
Jahres-Abonnement / Abonnement annuel: Fr. 30.– / Einzelhefte / Numéros isolés: Fr. 3.–
Erscheinungsweise / Mode de parution: Monatlich / Mensuel

Si les professeurs s'opposent si souvent aux pédagogues c'est, entre autres raisons, que leurs théories, si séduisantes soient-elles, ne peuvent convenir à tous... En d'autres termes – et pour ne prendre qu'un seul exemple – le seul professeur capable d'appliquer efficacement les théories de Neill était Neill lui-même.

Il n'empêche cependant que ces spécialistes sont fort utiles dans la mesure où ils nous permettent par un jeu d'oppositions, de rapprochements et de tâtonnements successifs, de nous situer, de nous définir et d'affiner nos propres méthodes.

Les quelques pages qui suivent ne se veulent ni dogmatiques ni exhaustives. Elles ne sont pas le produit qu'aurait savamment élaboré un théoricien mais le résultat sans prétention de quelques observations ou réflexions dont le seul mérite et qu'elles peuvent se prêter à la discussion.

Un constat

Depuis un certain nombre d'années se dessine un vaste mouvement de recherche sur les lois et les conditions de l'apprentissage scolaire. On tend enfin à abandonner, une fois pour toutes, le réalisme illusoire d'un Aristote ou d'un Thomas d'Aquin qui poussait l'élève vers des buts que le pédagogue avait lui-même fixés, partant du principe que tout être humain pouvait – donc devait – s'adapter à un monde prétendu immuable. De même que le germe d'un œuf de poule aboutit à une poule, l'intellect, pensait-on, devait toujours atteindre le même état terminal!

Ainsi, Aristote écrit quelque part que si deux hommes dans deux pays différents et dans des conditions historiques différentes décidaient d'étudier le fonctionnement des systèmes politiques, ils aboutiraient tous deux à la même conclusion – à savoir que la monarchie est la meilleure forme de gouvernement! Or c'est à partir de ce type de raisonnement que la pédagogie a fonctionné, jusqu'au jour où les behaviouristes condamnèrent cette méthodologie pour le moins ambiguë et préconisèrent une éducation reliée à la réalité, intégrée à la vie. On commença à tenir compte des préoccupations d'un enfant plongé dans sa vie. Les barrières séparant le monde extérieur et le monde scolaire s'écroulaient. Il restait à prendre conscience des différences au niveau individuel.

Thorndike, ainsi d'ailleurs que Claparède, montrait que les mêmes stimulations n'entraînaient pas les mêmes effets sur des individus différents: la notion de *personne humaine* faisait irruption dans nos classes et, pour la première fois, devenait la préoccupation majeure des éducateurs.

Nous voilà donc conduits à un constat aujourd'hui évident, mais qui ne le fut pas des centaines d'années durant: *une classe homogène ne peut exister*. Que serait-elle, d'ailleurs? Une classe dans laquelle les élèves auraient les mêmes capacités, les mêmes dispositions à l'analyse, à la synthèse, à l'évaluation d'un problème, les mêmes motivations, etc. ...

Pour éviter toute confusion, il convient cependant de distinguer 2 types d'hétérogénéité «de nature» et celle qu'on pourrait qualifier d'hétérogénéité «de niveau».

La première vient du fait que toute classe est inévitablement constituée d'éléments dont les origines sociales, culturelles ou ethniques diffèrent.

Cette hétérogénéité que nous évoquerons brièvement est de toute autre nature que la seconde – bien que pouvant coexister avec elle. Elle consiste en la présence, dans une même classe, d'élèves doués et d'élèves faibles. Elle est également inévitable, et ne mériterait peut-être pas qu'on s'y intéresse outre mesure si elle restait modérée.

2 Seulement, ce n'est pas toujours le cas. Si, dans une classe «normale», nous trou-

vons 2 ou 3 élèves qui ne posent quasiment aucun problème d'ordre scolaire, nous ne pouvons ignorer l'existence de ces deux ou trois autres – imperméables à toute acquisition d'ordre intellectuel – non plus que celle, également fréquente, de 2 ou 3 marginaux aux allures de touristes égarés, dont on admet volontiers qu'ils sont intelligents, mais non-motivés ou «ascolaires».

Avant de signaler quelques-uns des *problèmes* que posent ces classes, il convient d'en dégager les *causes essentielles*. Peut-être alors sera-t-il possible d'entrevoir *quelques solutions*...

Quelques causes

Prétendre épuiser les raisons qui sont à l'origine de la disparité de niveau relèverait de la gageure. Un premier constat s'impose: qu'on prête au milieu social, familial ou à l'hérédité un rôle déterminant, il faut bien se rendre à cette évidence déconcertante: de même qu'il existe des enfants surdoués, il existe également des enfants dont l'incompétence aux études (en tout cas telles qu'elles sont conçues) laisse pantois... Le problème est alors pour nous non pas de chercher à savoir pourquoi tel élève est inapte (s'il l'est vraiment) mais *pourquoi le système scolaire, tel que nous le vivons actuellement, permet qu'il soit assis devant nous*, dans une classe où il ne devrait pas se trouver et où il pourrait, vu son âge, ne pas se trouver...

1. La notion de durée du travail apparaît à la fin du XVIII^e siècle et c'est en 1800 qu'on en réclame vraiment la réduction. Jusqu'en 1900 on travaille presque 4000 heures par an. En 1937, le nombre d'heures tombe à 2000. En 37 ans, on passe donc du double au simple. La durée de la scolarité augmente d'année en année; les effectifs se gonflent; les enfants des milieux les plus incultes ont accès à la culture. Non seulement ils peuvent, mais ils doivent fréquenter l'école. A ces «scolarisés malgré eux», il faudra ajouter le nombre croissant des enfants dont les parents, parce qu'ils ont accédé à un niveau de richesse et par conséquent à un rang social plus élevés, estiment que leur progéniture doit, coûte que coûte, décrocher le diplôme qui garantira à leurs propres yeux et à ceux de leur entourage le niveau intellectuel de la famille... Inutile de préciser que pour ce faire, ils sont prêts à mettre la prix – parfois fort élevé – et le temps – parfois fort long – qui seront nécessaires. Quant au bonheur de l'enfant...

Un autre aspect non négligeable et complémentaire du précédent est que *la concept de «Réussite» se trouve de plus en plus tributaire de la notion de réussite SCOLAIRE*. Aussi, plutôt que de s'avouer que leur enfant ne possède pas une intelligence conceptuelle, certains parents refusent l'orientation; résultat: ces élèves, aigris à juste titre, accroissent l'inertie et l'hétérogénéité des classes, qu'ils redoublent bien souvent; si, à force de temps et de patience (la leur, mais surtout celle des professeurs) ils finissent par obtenir le diplôme visé – baccalauréat ou maturité – les vraies difficultés, de taille celles-là, surgissent à l'université... Années perdues; vie parfois irrémédiablement ratée...

2. Parfois responsables, les parents peuvent aussi être victimes: en effet, il est d'autres causes à l'hétérogénéité, et des causes plus surnoises, *inhérentes au système scolaire* proprement dit et, par voie de conséquence, à l'attitude que nous, professeurs, pouvons adopter face à ce système. Ce dernier exige par exemple que soient quantifiées de façon très rigoureuse les capacités intellectuelles des élèves... Notre dessein n'est pas ici de remettre en question l'opportunité – ou l'inopportunité – de la notation mais de constater que *l'évaluation chiffrée du travail – et l'importance* 3

conférée à cette évaluation – est un des éléments qui révèlent qui rendent extrêmement visible l'hétérogénéité d'une classe tout en l'accentuant parfois et ce exagérément.

Le danger est que la disparité résultant des appréciations chiffrées peut être artificielle; en effet, au vu des résultats notés, une classe peut SEMBLER hétérogène alors qu'elle ne le serait pas si la notation permettait de faire apparaître des qualités autres que celles dont elle rend compte.

Quelle que soit la matière enseignée, quelles que soient les aptitudes que cette matière exige, il en est que NOUS NE POUVONS CHIFFRER. On pourrait aller plus loin en affirmant que les éléments qui déterminent la réussite à venir d'un enfant entrent pour une part souvent minime dans l'appréciation mathématique des résultats scolaires. Des études prouvent que s'il est facile de détecter des élèves intelligents (intelligents selon les critères traditionnels) *il est autrement plus difficile de repérer les créatifs*. Une étude menée par Getzels et Jackson, deux spécialistes éminents, fait ressortir que *les maîtres jugent plus doués les enfants à QI élevé plutôt que ceux à créativité élevée et ayant pourtant obtenu LE MEME QI!* Cela s'explique aisément: les sujets créatifs ne se plient que très difficilement à la discipline de travail imposée par leurs professeurs; d'où la réaction de *rejet*, plus ou moins consciente, des maîtres à leur endroit et l'impression éprouvée par ces maîtres qu'ils ont affaire à des imbéciles. Le plus grave est que *ces enfants se découragent vite et se sentent souvent en insécurité. Il est donc très risqué de décréter que tel élève est un «incapable»*, parce qu'il rêve ou parce qu'il répugne aux travaux imposés. Bien que les temps aient changé; bien que nos critères d'appréciation se soient affinés, n'oublions pas que des élèves comme Gauguin, Manet, van Gogh, Picasso furent déclarés nuls en dessin! Que Swift, Balzac, Tolstoï, Zola, Kipling étaient considérés comme de véritables cancre. Que Newton, Watt, Darwin, Edison, Claude Bernard, Pasteur furent de médiocres élèves... Les professeurs d'alors étaient donc tous des brutes ignares? Certes non! et à leur place nous aurions vraisemblablement jugé tous ces «cancres» de la même manière! car dans la plupart des cas les enfants en question n'avaient rien – et n'auraient sans doute rien non plus aujourd'hui – des qualités qu'exigeait le système scolaire: passionnés surtout par des sujets hors programmes, victimes de déficiences sélectives, ils passaient le plus clair de leur temps à bayer aux corneilles... Remarquons au passage que nombre d'entre eux étaient totalement allergiques aux mathématiques; ni citons que Franklin, Schubert, Emerson, Wagner, Gandhi, Adler, Jung...

Tous ces exemples, non pas pour convaincre qui que ce soit que nos classes regorgent de surdoués inconnus mais simplement *pour inciter à la prudence; pour constater que le système scolaire tel qu'il existe encore aujourd'hui peut littéralement ligo-ter des êtres de grande valeur*, parce qu'il oblige les professeurs à limiter leurs appréciations d'abord à des éléments chiffrables. Quand bien même tenteraient-ils d'éviter ces quantifications, les examens sont là pour les y ramener...

Méfions-nous donc des jugements hâtifs... Combien de professeurs s'estiment infaillibles en matière de notation! Et pourtant... Qui de nous n'a pas connu au moins un maître qui se prenait pour un «mètre étalon»? un de ces professeurs de mathématiques pour qui tout élève incapable d'accoucher d'une démonstration était aussi dépourvu d'intérêt qu'une paramécie ou qu'un barreau de chaise? Qui n'a pas en mémoire le nom de tel camarade de collège, régulièrement traité d'imbécile et de fainéant et qui a pourtant brillamment réussi dans sa profession.

3. Il faudrait, pour faire le tour de la question, parler du *classement*, présenté, lorsqu'il est encore en vigueur, comme force motivante. Sans nous interroger sur les valeurs éducatives et axiologiques mises en jeu, il suffit d'un peu de bon sens pour constater que si un élève classé par exemple 6^e sur 20 peut éprouver l'envie d'améliorer sa position, il est beaucoup moins certain qu'un élève 18^e ou 19^e soit fortement stimulé par l'espoir enivrant de devenir 17^e, 16^e etc. . . . Ce germe de chiffrement se charge plutôt à ses yeux d'un pouvoir effrayant et passablement inhumain. Tout au plus, peuvent-ils stimuler un enfant doué . . . qui n'a pas besoin de classement pour être stimulé! Enfin, il est bien rare qu'un élève en perdition, se dise, parce qu'il est la lanterne rouge: «J'ai des lacunes en math., je manque d'esprit de synthèse, je vais donc faire en sorte de . . .» En revanche, il y a plus à craindre qu'il se dise: Je suis 19^e sur 20: inutile d'insister . . .» Il existe une fatalité de l'échec que tout chiffre ne fait que renforcer.

Les problèmes

Le premier de tous est celui posé par *la démarche que doit adopter le professeur face à une classe hétérogène*. Sachant qu'il ne peut se contenter de ne faire travailler que les élèves les plus faibles – non plus que les plus doués – il n'a guère le choix et adapte son enseignement à une majorité plutôt indéfinissable constituée d'élèves de niveau moyen, ce qui, fondamentalement, n'est pas la meilleure politique. Outre qu'il est contestable d'établir des équations dans le domaine de vécu – qui plus est avec des enfants – pourquoi, d'un point de vue purement logique, serait-il préférable de faire travailler 15 élèves moyens plutôt que 10 élèves doués ou 10 élèves faibles? Nous savons de plus qu'un bon élève peut fort bien vivre en état permanent d'échec et avoir besoin de toute l'attention de ses professeurs.

En admettant qu'au niveau des petits classes *l'aide individuelle* soit encore possible, le problème devient plus crucial dans les *classes d'examen*. *Respecter les programmes exige toujours le sacrifice de quelque victime!* Ce n'est guère normal mais nous finissons par l'admettre. Elève mal orienté, élève étranger, élève qui «prend le train en route», élève chaque année promu de justesse et qui arrive au bout de ses possibilités, élève à qui on «laisse encore une chance» bref, chacun de ces cas, il faut bien l'avouer, complique la tâche déjà ardue du professeur. Aussi paraît-il difficile d'évoquer les satisfactions que peut procurer la présence de tels éléments . . . Une trop grande hétérogénéité de niveau n'est jamais souhaitable.

En revanche, *il en va différemment lorsque cette hétérogénéité est une hétérogénéité de nature*. Arrêtons nous-y le temps d'une parenthèse. Dans les villes cosmopolites comme Genève, les brassages de cultures, de centres d'intérêt, de préoccupations professionnelles, politiques, confessionnelles, récréatives se répercutent sur les enfants. Or, si les petits Africains n'apprennent plus que leurs ancêtres étaient des Gaulois, il n'empêche que sous couvert de former des «citoyens de monde», *l'enseignement et les programmes qu'il propose – ou plutôt impose –, gomme passablement les particularismes qui font l'originalité de toute culture véritable et, sous prétexte de l'universaliser, l'appauvrit, la dévitalise*. Il ne s'agit évidemment pas d'exiger des programmes scolaires adaptés à la mentalité des Bretons, des Corses ou des Valaisans! mais simplement de constater que *l'enseignement vise un peu trop à former, ou plutôt à fabriquer des diplômés, plus que des êtres réellement cultivés*; à fabriquer les futurs techniciens, les futurs informaticiens, les futurs technocrates ou autres énarques que réclame le marché de l'emploi. Que nous le vou-

lions ou non, *nous sommes de plus en plus polarisés par ces objectifs de type pragmatique*. Bien sûr, il faut vivre avec son temps; il faut suivre le mouvement . . . Il faut le suivre à condition qu'il ne nous échappe pas; qu'il ne nous entraîne pas vers une déshumanisation croissante de la culture. Un type d'enseignement dont l'unique fonction serait de privilégier les matières en «-ique» (informatique, mathématique, physique, sciences économiques, astronomiques, agronomiques, etc. . .) serait extrêmement nocif. Pour indispensables qu'elles soient, ces branches du savoir ne doivent en aucun cas étouffer l'homme – dans le sens où l'on parle «d'humanisme» ou de «sciences humaines».

Aussi, lorsqu'il se trouve dans une classe socialement ou ethniquement composite, il est important que le professeur joue de cette hétérogénéité comme on joue d'un instrument de musique: en tirant de ses sons le maximum d'effets possibles. L'harmonie alors créée ne peut que rendre plus profondément *humain* notre enseignement. A ce niveau les différences rapprochent; l'échange s'enrichit et l'esprit critique des élèves s'aiguise, s'affine.

Nous étant écarté volontairement du sujet même de cet exposé (les problèmes posés par une classe mêlant des élèves faibles et des élèves doués) nous y revenons immédiatement pour tenter de définir les comportements que peut adopter un professeur devant une telle classe.

Nous avons constaté cette évidence, à savoir que *prétendre enseigner efficacement une classe de niveau trop hétérogène, tient de l'impossibilité* et contraint le professeur le plus consciencieux à adopter un système d'enseignement bâtard excluant toujours – en partie du moins – une frange d'élèves. On pourrait s'arrêter à ce constat d'échec et conclure que le problème serait résolu, une bonne fois pour toutes, si les élèves étaient orientés en temps voulu. Le jour où seront trouvées les solutions permettant de résoudre au bon moment tous les problèmes d'orientation, l'obstacle sera levé. En attendant il est toujours là. Aussi, *faute de pouvoir l'éliminer, nous pouvons peut-être chercher des moyens pour le contourner au mieux . . .*

Les solutions

Que faire devant une classe hétérogène?

Le *pérennalisme* – qui s'oppose au progressivisme – *affirme que les principes de base l'éducation sont immuables* et doivent en conséquence rester fondés sur certaines vérités universelles. Pour les pérennalistes, les hommes sont libres; raisonnables, *ils doivent vivre selon la raison et contrôler leurs tendances instinctives*: il ne faut donc pas laisser l'enfant s'exprimer comme il le désire. *L'école aura pour fonction essentielle de le doter de directives raisonnables*: milieu organisé en vue du développement maximal de la raison, elle restera le plus possible *étrangère à la vie, à ses sollicitations, à ses contingences*. En conséquence, *les programmes scolaires écarteront tout ce qui est circonstanciel, temporel, pour ne s'attacher qu'aux valeurs permanentes* – donc, par exemple, aux chefs d'œuvres de la littérature classique dont les sujets, les idées qu'ils expriment, ne sont pas soumis dans leur essence-même à la loi du changement incessant.

Le *progressivisme*, lui, *part du point de vue que l'essence de la réalité est le changement et non la permanence*. Il faut donc que l'éducation soit, comme l'affirme Dewey, une continuelle «reconstruction» de l'expérience. Cette éducation sera «active», reliée aux intérêts et aux besoins de l'enfant. Le professeur restera cependant le guide; il évitera de transmettre ex cathedra des connaissances, des attitu-

des, mais *fera en sorte que les matières enseignées soient acquises par l'expérience* et utilisable pour une expérience ultérieure – tout le reste n'étant que vaine érudition vite oubliée. Quant à la compétition entre élèves, elle sera remplacée par la collaboration et la coopération.

Il n'est pas question ici de dissenter sur les aspects plus ou moins valables ou contestables de ces deux philosophies. On remarquera simplement combien peut varier l'attitude d'un professeur, selon le système de pensée qu'il adopte . . . Il est clair que le partisan du progressivisme aura plus de problèmes à résoudre – ou du moins des problèmes spécifiques – dans la mesure où il devra tenir compte de l'originalité, de la personnalité, des possibilités intellectuelles, du niveau de chacun de ses élèves, et aussi parce qu'il devra remettre constamment son enseignement à jour . . . ce qui ne sera pas le cas pour le partisan du pérennisme.

1. Certaines techniques pédagogiques utilisées avec succès dans des classes de rattrapage pourraient peut-être trouver une application auprès des enfants les plus jeunes. Elles sont diverses et plus ou moins discutables. Certaines semblent être efficaces et permettent de renforcer l'homogénéité et d'améliorer le niveau de la classe.

Ainsi les systèmes qui visent à créer des activités de type institutionnel – ou coopératif. Nous citerons celui qui consiste durant une ou deux heures par semaine à créer, en classe, une autre organisation (élection d'un «président», élaboration de «lois» . . .) pour ensuite mener à bien des activités dont une des plus efficaces semble être l'élaboration d'un journal de classe.

Le maître ou la maîtresse sert alors de coordinateur et, sans dirigisme trop apparent, fait en sorte de contrôler le déroulement des opérations afin d'éviter toute anarchie. Les résultats des expériences tentées montrent que la classe devient un lieu d'échange où l'on peut enfin exprimer ce qu'on n'ose dire ou qu'on ne peut dire durant les cours; un lieu où l'on compte, où l'on écrit, sans y être contraint et jugé par un adulte: plus de notes, plus de travail imposé par le maître tout-puissant. Les élèves les plus nuls peuvent agir sans complexe: tel recherchera la documentation, tel autre travaillera à la mise en page, à l'illustration du journal, tel autre encore se chargera de la diffusion etc. . . . Autant de multiples activités supposant le développement en douceur d'acquisitions précieuses comme la lecture, le calcul, l'expression orale, le respect d'autrui et de ses idées, l'esprit d'entraide, etc. . . . Champ d'observation idéal pour le maître qui remarquera que tel enfant est beaucoup plus créatif qu'il ne le soupçonnait; que tel autre s'exprime beaucoup mieux qu'en classe, que tel autre possède un esprit d'analyse qui passait inaperçu . . . Bref, peu à peu la classe s'équilibre psychologiquement et scolairement. Chacun se connaît mieux et les inhibitions ou les blocages peuvent se résorber. (Cf. «De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle» de Aïda Vasquez et Fernand Oury, ed. Maspero 1971.)

2. Plus orthodoxe et plus adaptable aux classes élevées, peut sembler *l'organisation des classes en groupes de niveaux dans certaines matières.* Bien que depuis longtemps pratiqué dans un certain nombre de collèges expérimentaux, ce système a été «officialisé» en France par M. Savary qui, en février 83, retenait plusieurs éléments du rapport Legrand, parmi lesquels justement, la *subdivision en groupes de niveaux* pour le français, les mathématiques et les langues vivantes.

Les problèmes que pose la mise en place de ce système sont, on s'en doute, assez nombreux: *il faut que les groupes d'élèves faible soient peu importants* – ce qui a pour résultat de charger les groupes moyens et forts. *L'évaluation des élèves doit être*

repensée par l'ENSEMBLE des professeurs; ces derniers doivent se préparer à pratiquer une pédagogie différenciée selon les niveaux. Il est aussi impératif que le passage des élèves d'un groupe à l'autre puisse se pratiquer en cours d'année.

Pour apprécier ce système, nous disposons entre autres des expériences étrangères dont celle de la Grande-Bretagne qui, dans de nombreux établissements applique un enseignement hétérogène jusqu'en 6^e puis, fait ensuite intervenir les groupes de niveaux dans certaines matières. *Les résultats attestent une réussite égale pour les bons élèves; bien meilleure pour les moyens et moyens-faibles, un peu meilleure pour les très faibles.*

Ce qui demeure, c'est que *le système n'est viable qu'avec l'adhésion des enseignants et une concertation de tous les instants.* Il suppose aussi l'acceptation de certains risques et le réaménagement, souvent problématique, des emplois du temps, de la durée des cours, des locaux, etc. ...

3. Comment aborder les solutions au problème de l'hétérogénéité sans évoquer l'éternel sujet des *cours d'appui* – ou *cours particuliers*? Contentons-nous de constater qu'ils *sont efficaces pour combler les lacunes d'élèves suffisamment doués et motivés* mais qui, pour une raison «accidentelle», ont besoin de cet appui. Ils ne sont donc pas systématiquement à écarter mais *représentent toujours un pis-aller et ne peuvent, pour diverses raisons se substituer à l'enseignement collectif.* Outre qu'ils demeurent financièrement discriminatoires, ils peuvent aussi constituer un oreiller de paresse et, plus sournoisement, un moyen de chantage plus ou moins avoué de la part des parents envers le professeur ou le collègue – ce qui n'est ni pédagogiquement ni moralement souhaitable!

4. Si nous récapitulons les *solutions* que nous offre actuellement la pédagogie pour pallier l'hétérogénéité des classes, nous nous apercevons qu'*elles sont peu nombreuses et qu'aucune d'entre elles n'apparaît pleinement satisfaisante.* Alors que faire? Comme le dit fort bien Alain: «il y a l'avenir qui se fait et l'avenir qu'on fait».

(Suite No 2/84)

Informationen

DIDACTA 84 – der zentrale Ort der Information über Lehren und Lernen

Die 20. Internationale Lehrmittelmesse, DIDACTA 84, ist der wichtigste Treffpunkt der Welt für alle, die Informationen und Angebote auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens suchen. Vom 20. bis 21. März 1984 wird sich in den Hallen der Schweizer Mustermesse in Basel das gesamte Spektrum des derzeitigen Lehrmittelangebots übersichtlich nach Sachgruppen geordnet einem breiten Fachpublikum aus aller Welt präsentieren. Gegen 500 Aussteller haben sich bisher mit rund 15000 m² Netto-Standfläche fest eingeschrieben. Mit 4400 m² ist die Schweiz am stärksten vertreten, gefolgt von der Bundesrepublik Deutschland mit 3800 m², Italien mit 1200 m² und Grossbritannien mit 1000 m². Die Aussteller kommen aus insgesamt 27 Ländern, wobei ausser den afrikanischen Staaten alle Kontinente vertreten sind. Damit wird Basel während fünf Tagen zum grössten und internationalsten Schulhaus der Welt.