

# L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES : ENJEUX ET DIFFICULTÉS



## INTRODUCTION

La réussite scolaire en Communauté française est fortement liée à l'indice socio-économique de l'élève. L'hétérogénéité s'entend tant au sein d'une même classe qu'au sein d'une même filière ou au sein d'une école. Dans cet article, il sera essentiellement question de l'hétérogénéité des élèves.

Le constat de réussite liée à l'indice socio-économique se retrouve au niveau macro, dans les études internationales, et au niveau micro, sur le terrain.

D'une part, sur base des analyses internationales, tel que cela ressort de l'analyse des résultats de l'enquête PISA<sup>1</sup>, notre enseignement peine à combler les écarts socio-culturels et économiques différenciant les élèves. Le système paraît performant pour les meilleurs mais ne parvient pas à faire progresser suffisamment ceux qui cumulent les fragilités scolaires liées à la langue, à la culture, au statut socio-économique, aux comportements divergents, aux problèmes physiques, mentaux, sociaux, etc. De plus, ce sont les mêmes écoles qui concentrent en leur sein les élèves au statut socio-économique peu élevé, les élèves d'origine immigrée et/ou ne parlant pas français chez eux, disposant d'un capital culturel faible, etc.

D'autre part, sur le terrain, les enseignants expriment leur malaise à gérer les difficultés des élèves. De la consultation des enseignants du secondaire<sup>2</sup> effectuée en 2004 par les facultés universitaires Saint-Louis, il ressort qu'ils se questionnent et éprouvent des difficultés à propos de la gestion de cette hétérogénéité par rapport au bagage socio-culturel et scolaire des élèves. Les enseignants sont prêts à relever leur mission d'émancipation sociale par l'école, mais pas au prix de la qualité des études.

Un an plus tard, Dupriez et Cornet (2005), viennent conforter ces propos. Les auteurs relèvent qu'un grand nombre d'enseignants travaillant dans des écoles fréquentées par un public défavorisé, reconnaissent la difficulté à mettre en place des situations pédagogiques capables d'aider ce type de public.

Face à ces constats, cet article se propose de questionner les moyens d'atteindre l'excellence pour tous alors que les élèves disposent d'une hétérogénéité de ressources et de résultats.

1] L'enquête porte sur 57 pays industrialisés de l'OCDE, des pays européens mais aussi les USA, la Corée, le Japon, le Mexique, la Turquie, etc. Ce sont les compétences en sciences, langues maternelles et mathématiques qui sont testées à tour de rôle. L'élève est testé à 15 ans quelles que soient l'année et la filière où il se trouve. La dernière enquête PISA a été réalisée en 2006. [http://www.oecd.org/document/1/6/0,3343,fr\\_2649\\_34487\\_2675408\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/1/6/0,3343,fr_2649_34487_2675408_1_1_1_1,00.html)

2] Consultation effectuée en 2004 pour le service du pilotage de la Communauté française, dirigée par les Facultés universitaires Saint-Louis. [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=1324&do\\_check=](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1324&do_check=)

## QU'ENTEND-ON PAR HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES ?

De manière générale, l'hétérogénéité des élèves entraîne une diversité de difficultés qui rendent l'élève plus ou moins réceptif aux apprentissages et à la relation pédagogique. La diversité de difficultés renvoie ainsi à une diversité de ressources socio-économiques, culturelles, familiales, cognitives et affectives des apprenants.

Dans cette analyse, l'hétérogénéité socio-économique et culturelle est davantage prise en considération, dans la mesure où elle semble constituer un des facteurs principaux d'échec scolaire.

## PISTES DE SOLUTIONS POUR RÉSOUDRE LES DIFFICULTÉS LIÉES À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS LES DÉCLARATIONS DE POLITIQUE DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Afin d'aider à mieux gérer les problèmes relatifs à l'hétérogénéité des élèves (échecs, décrochage), diverses actions sont prônées par le Gouvernement de la Communauté française. Elles invitent les écoles à développer entre autres des dispositifs de remédiation (remédiation immédiate en particulier) et de pédagogie différenciée. Pour ce faire, le Gouvernement souhaite mettre à la disposition des enseignants des outils pédagogiques performants.

Une réorientation de la formation initiale et en cours de carrière des enseignants est également envisagée ainsi que des mesures favorisant la mixité sociale.

Ainsi, les décideurs politiques reconnaissent formellement l'hétérogénéité des classes, ce que nous pouvons lire dans le Contrat Pour l'École et dans la Déclaration de politique Communauté française 2009-2014.



Le Contrat Pour l'École<sup>3</sup> est le plan de lutte contre l'échec scolaire établi par le Gouvernement de la Communauté française en 2005. L'on y parle de remédiation comme priorité relative à la maîtrise des compétences de base et à la lutte contre le décrochage scolaire.

Par ailleurs, la préoccupation liée à l'hétérogénéité des classes peut se lire au travers de l'objectif de mixité sociale. Les enseignants doivent être capables de détecter les mécanismes de ségrégation et les Pouvoirs Organisateurs doivent veiller à les supprimer.

Selon le Contrat Pour l'École, pour supprimer les « écoles ghettos », il faut commencer par améliorer le niveau des écoles les plus faibles, notamment grâce au mécanisme de l'encadrement différencié<sup>4</sup>.

La Déclaration de politique Communauté française 2009-2014, dans sa partie relative à l'enseignement obligatoire, évoque à plusieurs endroits les préoccupations de remédiation immédiate et de gestion de l'hétérogénéité des classes.

En ce qui concerne la remédiation immédiate, le Gouvernement valorise cette pratique en insistant sur la concentration des moyens au moment où l'élève commence à ne plus suivre pour éviter que par la suite, les écarts se creusent et constituent des obstacles infranchissables. C'est une mission réservée d'abord à l'enseignant dans sa classe, et ensuite à l'équipe de collègues tout entière, accompagnée le cas échéant de spécialistes.

Le Gouvernement insiste également sur la réorientation de la formation initiale et de la formation continue afin d'y inclure des modules portant sur la remédiation immédiate, la gestion de l'hétérogénéité des niveaux et les modes d'apprentissage dans la classe. Dans cette perspective, l'encadrement différencié apparaît comme une mesure efficace puisqu'il permet aux écoles de disposer de moyens et de personnel adaptés.

3] <http://www.contrateducation.be>

4] Un décret du 28 avril 2009 vient consacrer l'encadrement différencié dans les écoles de la Communauté française. Ce système consiste à lier la quantité des moyens humains et financiers octroyés à chaque école en fonction de l'indice socio-économique de sa population scolaire.

## PISTES POUR LA GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES : PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET REMÉDIATION. DÉFINITION ET LIMITES

Outre la remédiation citée explicitement par la déclaration de gouvernement, la pédagogie différenciée a également été proposée par le législateur en 1997 (décret « missions ») comme piste de gestion de l'hétérogénéité des élèves. Les paragraphes suivants veillent à définir de manière succincte ces concepts ainsi que les limites de leur application.

### LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE



Le concept de « pédagogie différenciée » est né du constat selon lequel une situation pédagogique standard ne convient pas à tous les élèves. Avec le développement des dimensions d'égalisation des chances (décret « missions ») et d'égalité des acquis de base (socles de compétences) apparaît la gestion pédagogique des différences nécessitant d'individualiser les apprentissages. Les élèves ne sont plus traités de la même manière mais en fonction de leurs particularités. Le décret « Missions », 1997, article 15 stipule en effet que « chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée ».

### LA REMÉDIATION



Si on interroge la littérature, le vocable remédiation renvoie à une diversité d'articles, de représentations et d'actions pédagogiques difficiles à inscrire dans une définition unique et dans un contenu homogène.

Rey (2006) décrit la remédiation comme « une activité d'évaluation située en cours ou en fin d'apprentissage permettant le diagnostic des effets d'un apprentissage avec l'intention de proposer en cas de lacunes de

*nouvelles activités idéalement différentes de celles utilisées précédemment. »*

Pour Rey, la remédiation fait partie intégrante d'une démarche de différenciation. Dans ce contexte, il la décrit soit comme une intervention pouvant se situer en cours ou en fin d'apprentissage, il s'agit alors de remédiation ou de différenciation a posteriori ; soit comme une action d'anticipation des difficultés avant l'activité d'apprentissage, il s'agit alors de remédiation ou de différenciation a priori ou proactive.

Le concept de remédiation immédiate apparaît depuis quelques années dans des communiqués politiques ou dans la presse. Interrogé à ce propos, le Professeur Marcel Crahay la définit comme « une remédiation rapide, dès que la difficulté se présente, très ciblée sur la difficulté<sup>5</sup> ». La démarche s'effectue simultanément et en interférence avec le processus d'apprentissage.

### LIMITES DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE



Malgré l'intérêt de son application, la pédagogie différenciée (dont fait partie la remédiation) a suscité de la part de la littérature<sup>6</sup> quelques réserves.

Est pointée la difficulté pour l'enseignant de répondre au message contradictoire de mener vers la réussite les élèves les plus faibles et de conduire les plus forts au maximum de leurs possibilités. Il n'est pas aisé de ne pas privilégier les uns au détriment des autres.

L'histoire personnelle de l'apprenant constitue une autre limite. En effet, le dispositif différencié le mieux établi ne peut agir sur différentes réalités propres à l'élève : ses expériences scolaires antérieures négatives, le manque d'estime de soi, la démotivation, le dégoût de l'école, son histoire familiale.

Autrement dit, même si les pratiques pédagogiques différenciées permettent davantage aux élèves d'avancer à leur rythme, des facteurs extérieurs au champ

5] CRAHAY, M. (Service de Pédagogie théorique et expérimentale ULg.) cité dans La Libre Belgique, 23 octobre 2007.

6] PERRENOUD, PH. (1999a) ; PERRENOUD, PH. (1999b) ; REY, B. et al. (2006) ; LAHIRE, B. (2000) cité par Rey (2006).

scolaire continueront toujours à déterminer la réussite ou l'échec. L'action pédagogique, quelle qu'elle soit, a donc ses limites.



L'action individualisée de l'enseignant est également interrogée. Est-elle vraiment bénéfique au niveau de l'apprentissage et favorise-t-elle réellement les élèves les plus faibles ? Selon Perrenoud (1999b), l'encadrement plus personnalisé de l'élève en classe relève plutôt de ce qu'il appelle « le pilotage ». L'enseignant aide l'apprenant à avancer dans la tâche demandée, mais dans quelle mesure l'aide-t-il réellement à apprendre ? Vu le contexte contraignant de la classe (nombre d'élèves, multiplicité des demandes, etc.), Perrenoud se demande dans quelle mesure l'intervention de l'enseignant, même si elle est individualisée, ne favorise pas plutôt la performance immédiate plutôt qu'un apprentissage en profondeur. L'auteur précise également que dans d'autres formes d'action (jeu, travail en sous-groupe, travail sur des projets etc.) le même processus est susceptible d'être à l'œuvre.

Perrenoud (1999b), relève d'autre part que les pédagogies nouvelles (dont fait partie la pédagogie différenciée) contribuent parfois à maintenir en échec les élèves les plus démunis. Ceux-ci, moins à l'aise dans des interactions en petits groupes, dans des travaux de recherche ou de gestion de projet seraient plus aptes à réussir dans un type d'enseignement plus traditionnel.

Enfin, Lahire (2000), cité par Rey (2006), émet également un doute concernant la pédagogie différenciée. Il se demande si elle ne conduit pas parfois à une acceptation tacite des différences socialement produites : sous prétexte de respecter les rythmes de chacun, ce sont en définitive des différences entre groupes sociaux que l'on enregistre et - ce qui est plus grave - que l'on légitime parfois avec un tel discours pédagogique ».

## AUTRES DIFFICULTÉS LIÉES À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES

### PERCEPTIONS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES



Dupriez et Cornet (2005) ont étudié la manière dont plusieurs équipes éducatives de l'enseignement fondamental appréhendent la diversité de leurs apprenants. Comme cela a déjà été souligné plus haut, les enseignants éprouvent des difficultés à gérer et comprendre le fonctionnement de l'élève issu de familles populaires. Ils ne perçoivent pas toujours les facteurs favorisant la reproduction des inégalités sociales et l'influence de ces inégalités sur la trajectoire scolaire.

Or, pour faire progresser l'apprenant vers la réussite, il est essentiel de percevoir dans quelle mesure la dimension socioculturelle intervient dans l'apprentissage. Dupriez et Cornet attribuent cette situation à différents facteurs : le peu d'information dont disposent les enseignants pour analyser et comprendre cette dimension (beaucoup d'entre eux par exemple ignoraient ce qu'est l'enquête Pisa), le déficit de programmes en formation initiale et continuée en sociologie de l'éducation, le manque de recherches mises en place pour aider les enseignants à mieux comprendre l'importance des dimensions socioculturelles et du rapport à l'école dans l'apprentissage.

Enfin, peu d'enseignants interrogent en profondeur le lien qui existe entre échec scolaire et origine populaire des élèves. Ils se centrent davantage sur l'enfant et la relation pédagogique, tandis que les enjeux politiques et sociaux échappent à leur pratique.

Le regroupement dans une même classe d'élèves en difficulté scolaire rend difficile d'atteinte, l'objectif d'égalisation des chances et des acquis de base. Face aux exigences d'émancipation sociale et de réussite pour tous, les recherches menées par Dupriez et Cornet montrent que la notion d'égalité perçue et pratiquée par les enseignants consiste plutôt en une égalité de sollicitude apportée à chacun.

## OBJECTIFS D'ÉGALITÉ ET SITUATION DE CONCURRENCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Dupriez et Cornet soulèvent la contradiction entre les objectifs d'égalité du législateur et la situation de concurrence qui existe entre les établissements (stratégies de distinction).

Les équipes éducatives se retrouvent souvent en porte-à-faux entre une volonté d'égalité partagée par tous et les demandes particulières des parents à la recherche de la meilleure école pour leur enfant. Vouloir l'égalité pour tous n'est-ce pas aller à l'encontre des valeurs de liberté pédagogique des Pouvoirs Organisateurs et de liberté des familles ?

N'est-ce pas aussi un leurre de vouloir rendre l'institution scolaire plus égalisatrice alors que la société est en soi inégale ?

## CONCLUSION

Le thème de cette étude a été de confronter la diversité sociale avec l'enjeu d'égalité et d'émancipation sociale. La question centrale « Comment, à partir de la diversité socioculturelle et des acquis scolaires des élèves, rendre le système scolaire plus égalitaire et mieux apprendre ? » reste ouverte.

Par ailleurs, le lecteur est invité à poursuivre sa réflexion à travers d'autres questions telles que : Est-il possible pour une équipe éducative de répondre par des moyens pédagogiques à des problèmes sociaux ? La recherche de solutions ne doit-elle pas se mener davantage au niveau socio-pédagogique plutôt qu'au niveau purement pédagogique ? A partir de quand l'hétérogénéité d'une classe devient-elle problématique ? Jusqu'où va la responsabilité de l'enseignant envers les difficultés de ses élèves et leurs différents modes d'apprentissage ? A partir de quel moment doit-il faire appel à un spécialiste ?

Nous terminerons enfin en disant à la suite de Marcel Crahay<sup>7</sup> que l'intérêt des études Pisa est d'avoir mis en exergue le lien entre l'échec scolaire et l'indicateur socio-économique des élèves. Mais, comme le souligne l'auteur, une étude internationale évalue le fonctionnement d'un système mais pas la qualité ni l'enthousiasme des enseignants ».

---

7] Cité dans Alter Educ. Dossier Contrat pour l'école. p.39. [www.altereduc.be](http://www.altereduc.be)

## BIBLIOGRAPHIE

CRAHAY, M. cité dans La Libre Belgique, 23 octobre 2007 et dans Alter Educ. (Juin 2005). *Dossier : Contrat pour l'école*. www.altereduc.be

DUPRIEZ V. et CORNET J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Université.

DUPRIEZ, V. (2007). Peut-on réformer les pratiques pédagogiques ?, in DUPRIEZ, V. et CHAPELLE, G. *Enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France.

GILLIG, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.

MEIRIEU, P. (1995). *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

PERRENOUD, PH. (1999a). *Ambiguïté de la pédagogie différenciée : différencier son enseignement, est-ce véritablement rompre avec une forme d'équité ?*, in GILLIG *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 149-152.

PERRENOUD, PH. (1999b). *Limites de l'action pédagogique avec des élèves en difficulté : la pédagogie différenciée favorise-t-elle toujours les défavorisés ?*, in *Ibidem*. pp. 155-158.

PRZESMYCKI, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Education

## SITOGRAPHIE

REY, B. et al. (2006). *Etude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Université Libre de Bruxelles. Faculté des Sciences psychologiques et de l'Education. Service des Sciences de l'Education.

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/crahay/PP/GM/PubliGery/Recherche%20P%E9da%20Dif\\_Article%2006.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/crahay/PP/GM/PubliGery/Recherche%20P%E9da%20Dif_Article%2006.pdf)

VAN CAMPENHOUDT L. et al. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire ordinaire*. Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général du Pilotage du système éducatif.

[http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=1324&do\\_check=](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1324&do_check=)

Alter Educ. (Juin 2005). *Dossier : Contrat pour l'école*. www.altereduc.be

OCDE. (2001). *L'étude du PISA/OCDE fournit des données comparatives internationales sur les résultats de l'école*.

[http://www.oecd.org/document/16/0,3343,fr\\_2649\\_34487\\_2675408\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/16/0,3343,fr_2649_34487_2675408_1_1_1_1,00.html)

Cabinet de la Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Promotion sociale. *Contrat pour l'Ecole. 10 priorités pour nos enfants*. (s.d.)

<http://www.contrateducation.be>

Auteur : Bernadette Matton  
juillet 2009

**DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !**

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,  
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.



**Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation**

**Rue des Deux Eglises 45 - 1000 Bruxelles**

**Tél. : 02/238 01 00**

**[info@cpcp.be](mailto:info@cpcp.be)**