

## Éditorial

# L'hétérogénéité: des approches différenciées pour appréhender un phénomène complexe

**Greta Pelgrims et Alois Buholzer**

Depuis les années 1980, la notion d'*hétérogénéité* est devenue un postulat en sciences de l'éducation. Les expressions telles que *le mythe de l'homogénéité* (de Peretti, 1987; Tillmann, 2004), *l'hétérogénéité et le droit à la différence* (Krainz-Dürr & Schratz, 2003), «*Tous semblables – tous différents*» (Buholzer & Kummer, 2010), «*une école pour tous*» (Biewer, 2009; Doré, Wagner & Brunet, 1996) imprègnent en tant que lieux communs prescriptions pédagogiques, débats et recherches. Le postulat selon lequel l'hétérogénéité est une caractéristique inéluctable et vertueuse des groupes d'apprenants fonde différentes approches, telles que la *pédagogie différenciée* (*Pädagogik der Vielfalt*), l'*éducation mixte* ou, plus récemment, l'*éducation genre*, la *pédagogie interculturelle*, l'*éducation équitable*, la *pédagogie intégrative* et, plus radicalement, la *pédagogie inclusive*. Ce postulat est à la base des mouvements qui œuvrent en faveur de la prévention de l'échec scolaire, de la réduction des inégalités de réussite, de l'abandon des mesures de sélection et de différenciation structurale, du maintien et de l'intégration de tous les élèves, avec ou sans déficience déclarée, au sein de l'école régulière. Conjointement avec différentes disciplines de référence en sciences humaines, sociales et politiques, les sciences de l'éducation ont conduit le thème de l'hétérogénéité et de sa prise en charge scolaire à l'ordre du jour de nombreuses activités scientifiques. Nous assistons ainsi à de multiples approches de l'hétérogénéité scolaire et recommandations quant aux pratiques capables de la prendre en charge qui sont toutes spécifiques au cadrage disciplinaire dont elles relèvent. Pour certains (Trautmann & Wischer, 2011), cette multiplication de points de vue juxtaposés complique, voire empêche, le débat sur la question même de l'hétérogénéité.

La thématique connaît au cours de cette dernière décennie un nouvel élan sous le thème de la *diversité*, en raison notamment des résultats des enquêtes de comparaisons scolaires internationales (PISA, TIMSS, IGLU). Les résultats infirment encore une fois, et plus massivement que les constats relevés dans les pays francophones depuis les années 1970 (voir Gillig, 1999), l'idée que les degrés annuels et les filières de formation constituent des unités d'organisation

scolaire homogènes, pertinentes et équitables. Ils soulignent à nouveau combien les inégalités scolaires existent à tous les niveaux de la scolarité et combien des mécanismes de discrimination négative opèrent à l'école à l'égard de différents groupes sociaux (Duru-Bellat, 2003; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2010). Les appartenances sociales et culturelles, au même titre que le genre ou le milieu socio-économique des parents et d'autres caractéristiques sociologiques, contribuent clairement à infléchir la réussite scolaire des enfants et des jeunes (p. ex., Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Moreau, Nidegger, Mariotta & Nicoli, 2005). La combinaison de différentes dimensions d'hétérogénéité (p. ex., masculin, étranger et milieu culturel défavorisé) mène à des discriminations spécifiques multiples, conduisant des élèves vers l'échec scolaire (p. ex., Hagedorn, Schurt, Steber & Waburg, 2010; Ramsegger & Wagener, 2008) et vers des mesures d'enseignement spécialisé (p. ex., Kronig, Haeblerlin & Eckart, 2000; Pelgrims & Doudin, 2000). Au sein de la classe, des mécanismes d'ordre psychosocial (p. ex., Sanchez-Mazas, 2012), pédagogique (p. ex., Perrenoud, 1997; Prengel, 1995) et didactique (p. ex., Schubauer-Leoni, 1987), incluant des rapports sociaux inégalitaires aux savoirs requis à l'école (p. ex., Bautier & Rochex, 1997), rendent compte de la transformation de différences en inégalités. Ces constats confrontent l'école avec sa mission qui est celle de réaliser un idéal politique d'égalité des chances de réussite ou d'école équitable.

La recherche de stratégies constructives pour gérer l'hétérogénéité s'inscrit dans un changement de paradigme. L'homogénéité en tant que principe de base de l'ordre social est progressivement dépassée et remplacée par une reconnaissance pragmatique de la diversité et de l'hétérogénéité en tant que fondement de toute vie sociale. La diversité est dorénavant «redécouverte» dans toutes les disciplines et tous les domaines d'activités.

En effet, la prédominance des théories interactionnistes de l'apprentissage contribue dès les années 1990 à généraliser et cristalliser la reconnaissance des différences, non seulement inter-, mais surtout intra-individuelles sur les dimensions sociales, cognitives et socio-affectives de l'activité d'apprentissage. Outre l'acceptation de l'hétérogénéité comme principe fondateur de tout groupe d'apprenants, le rôle du contexte scolaire dans la construction et la prise en charge des différences alimente dès lors un nouvel élan dans le domaine de la pédagogie spécialisée: celui en faveur de l'intégration en classe ordinaire de tous les élèves en «situation de handicap» ou présentant des «besoins éducatifs particuliers» (Doré et al., 1996). Le même mouvement conduit à l'émergence des conceptions interactionnistes des notions de difficultés d'apprentissage (Poplin, 1995) et de handicap (Fougeyrollas, 1998), dépassant les modèles psycho-médicaux déficitaires du handicap ainsi que les approches de prise en charge pédago-thérapeutiques. L'école inclusive, la pédagogie inclusive, sont proclamées (p. ex., Lütje-Klose, Langer & Serke 2011; Stainback & Stainback, 1990) dès lors qu'il est quasi uniformément affirmé que le rôle des enseignants consiste essentiellement

à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement différencié, non seulement en considérant les différences entre élèves mais, plus encore, en utilisant la diversité comme levier d'apprentissage profitable à tous: la pédagogie différenciée, la pédagogie coopérative, la pédagogie active, tout comme la pédagogie interculturelle, semblent devenir, du moins en apparence, parentes de la pédagogie inclusive.

Ainsi, l'exigence d'une école pour tous, capable de respecter et de tenir compte de la diversité des élèves sans produire des inégalités de réussite, peine à trouver des adversaires. Savoir gérer l'hétérogénéité en classe fait indiscutablement partie des compétences professionnelles actuelles des enseignants. Pourtant, plus l'on tente de saisir le concept même d'hétérogénéité scolaire, plus il apparaît insaisissable et suscite des interrogations, voire des contradictions, difficiles à démêler. Sur le plan conceptuel autant que sur celui des transpositions dans les pratiques scolaires, se dessinent des champs de tension et se dressent de multiples questions. Ce dossier thématique a pour objectif de contribuer à élucider et à fournir des éléments de réponse selon trois axes thématiques: l'analyse conceptuelle de l'hétérogénéité scolaire, les recommandations pour une gestion dite constructive de l'hétérogénéité scolaire, ainsi que l'étude des pratiques effectives de gestion de l'hétérogénéité à l'école.

## **Analyse conceptuelle de l'hétérogénéité scolaire**

L'hétérogénéité est un phénomène complexe, constitué de multiples facettes, lesquelles sont souvent dynamiques et interdépendantes, à la fois individuelles et contextuelles. Saisir cette complexité accrue avec suffisamment de pertinence à la fois théorique et pragmatique soulève différentes questions. Comment est-il possible de décrire et d'étudier des faits d'hétérogénéité dans sa complexité sans en entraver la dynamique d'ensemble? Or, il est fréquent d'appréhender l'hétérogénéité à l'école ou celle d'un groupe-classe à l'aide d'indices d'appartenance des apprenants à des groupes distincts, voire dichotomiques (genre, milieu socio-culturelle, statut socio-économique, niveau scolaire...). Cela suppose-t-il que l'hétérogénéité dont on parle pour et à l'école est faite de dimensions distinctes et juxtaposées? Ou s'agit-il d'un phénomène bien plus complexe résultant d'une configuration de dimensions individuelles et contextuelles qui, isolément, sont insuffisantes à créer de l'hétérogénéité face aux apprentissages? Le concept même d'hétérogénéité scolaire comprend peu de consistance théorique et praxéologique, encore moins de définition opérationnelle unanime. Il paraît dès lors nécessaire de clarifier ces aspects conceptuels afin, notamment, de rendre plus explicites les postulats qui fondent les travaux de recherche ainsi que les recommandations pédagogiques qui en découlent.

Trois articles contribuent à élucider les questions de conception de l'hétérogénéité scolaire. *Beate Wischer et Matthias Trautmann* interrogent la notion d'hétérogénéité scolaire dans les discours pédagogiques. Ils défendent la thèse selon laquelle l'hétérogénéité est avant tout convoquée dans une perspective normative, ce qui a pour conséquence de cristalliser une vision réductrice des problèmes relatifs aux contingences et à la structure dans lesquels se déploient les processus d'enseignement et de formation. Les auteurs proposent une analyse critique des réflexions normatives sous trois angles problématiques: conception imprécise et sur-complexifiée de l'hétérogénéité, absence de considération des contingences institutionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage, et conceptions professionnelles réductrices résultant de discours normatifs. *Sandra Zulliger et Sabine Tanner* examinent le sens de la notion d'hétérogénéité scolaire convoquée dans des études empiriques dont l'intitulé comporte le terme hétérogénéité. L'analyse de contenu d'un corpus d'études révèle trois axes sémantiques: l'hétérogénéité des élèves conçue à l'aide de catégories de pensée et de données distinctes, celle peu explicite sous-jacente à la recommandation, à l'élaboration et à l'évaluation de méthodes d'enseignement intégratives, ainsi que l'hétérogénéité telle que conçue par les enseignants. *Myriam Gremion, Isabelle Noël et Tania Ogay* dévoilent les tensions et les ambiguïtés théoriques de deux approches visant à considérer des différences entre élèves: l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée. Chacune centrée sur sa catégorie de différences, migration *versus* déficience, le débat entre les deux approches est d'actualité sur le plan des politiques de prise en charge scolaire. Grâce à l'analyse des convergences et divergences des discours respectifs sur la différence, elles montrent combien chaque approche s'est enrichie de conceptions plus interactionnistes des difficultés, inégalités et handicaps à l'école. Dans la perspective de dépasser les limites et risques de simplification que génèrent les protectionnismes théoriques de la diversité des deux approches pédagogiques, elles préconisent une troisième voie: la pédagogie inclusive.

### Recommandations pour une gestion dite constructive de l'hétérogénéité scolaire

L'implémentation d'approches et de méthodes pour gérer l'hétérogénéité à l'école et en classe est préconisée depuis les années 1980 certes sous des appellations variables. Les compétences professionnelles des enseignants, la culture et l'organisation des établissements scolaires, ainsi que les conditions cadres des systèmes scolaires sont systématiquement définies pour garantir la considération constructive de l'hétérogénéité et assurer la réussite de tous les élèves. Les travaux montrent cependant à quel point les différences de résultats scolaires entre élèves sont saillantes en fonction des filières scolaires, à quel point la base de compétences commune à tous les élèves est faible (p. ex., Grossenbacher,

2010). Les politiques et les administrations scolaires d'une part, chaque établissement scolaire et chaque enseignant d'autre part, semblent suivre des objectifs différents, voire contradictoires. En outre, les enseignants gèrent difficilement les contradictions entre les idéaux et valeurs sous-jacentes à leur mission et le manque de soutien et de ressources avec lesquels ils doivent accomplir leurs tâches (p. ex., Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune & Lafranchise, 2011). Quels principes pédagogiques et didactiques sont suffisamment fondés et prometteurs pour guider des pratiques de gestion de l'hétérogénéité dans la perspective attendue d'une école inclusive? Quels principes, quelles approches sont suffisamment compatibles avec l'exercice des tâches d'enseignement en contexte scolaire hétérogène? Quelles sont les conditions de leur mise en œuvre?

Deux articles contribuent à répondre à ces interrogations. *Nadia Rousseau, Geneviève Bergeron et Raymond Vienneau* préconisent la pédagogie inclusive comme approche pour gérer la diversité et promouvoir l'école inclusive. Suite à quelques apports conceptuels sur la notion d'inclusion et sur les postulats sous-jacents à l'école inclusive, ils énoncent les caractéristiques de la pédagogie inclusive, les conditions de sa mise en œuvre, ainsi que des effets produits sur l'apprentissage des élèves. Leur contribution est essentiellement argumentée sur la base d'écrits et de résultats produits par des implémentations de type expérimental ou collaboratif au Québec. *Boris Eckstein, Kurt Reusser, Rita Stebler et Debbie Mendel* examinent à quelles conditions les enseignants sont optimistes quant à la réalisation d'une école inclusive. Les résultats révèlent qu'ils sont optimistes pour autant qu'ils aient la possibilité de mettre en œuvre des pratiques didactiques enrichies, et que le nombre d'élèves dits en difficulté de comportement dans la classe soit faible.

## Étude des pratiques effectives de gestion de l'hétérogénéité à l'école

Les politiques scolaires proclament la différenciation pédagogique, l'école inclusive, une école pour tous, entonnant les recommandations d'auteurs allant dans le même sens. Mais la réalité paraît contredire ces intentions déclarées. Le mouvement d'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant certaines «catégories» de déficience s'accompagne en effet d'un mouvement inverse excluant de l'école régulière de plus en plus d'élèves auxquels les procédures assignent d'autres types de difficultés (Bless, 2004). L'hétérogénéité des apprenants continue à être gérée par des mesures de *différenciation structurale*. En outre, lorsque les enseignants sont confrontés à des élèves dont l'activité en classe s'écarte trop de leurs attentes, certains répondent par le redoublement, d'autres font appel à d'autres professionnels ou à des structures d'enseignement spécialisé. Dans d'autres contextes, c'est l'individualisation des conditions

d'apprentissage qui est mise en œuvre comme solution pour «intégrer» un élève à besoins éducatifs particuliers dans la classe. Or, bien que l'individualisation soit préconisée par certains tenants de la pédagogie inclusive, cette pratique apparaît pourtant en contradiction avec l'idée qu'être intégré consiste à accomplir des tâches d'apprentissage et assumer le rôle social d'élève attendus dans un contexte scolaire donné (Pelgrims, 2012): comment est-il possible d'individualiser l'enseignement et d'espérer que l'élève s'engage et persévère dans une activité résolument sociale qui est celle d'apprendre? Les contingences institutionnelles induisent-elles inéluctablement des mesures et des réponses à l'hétérogénéité qui ne peuvent que s'écarter des intentions initiales? La confrontation à la réalité de l'école fait-elle ressortir de telles contradictions, voire paradoxes, que la mission de lutter contre l'échec scolaire est vouée à l'échec?

Trois articles contribuent à examiner comment, à différents niveaux macro-, méso et micro-systémiques de l'école, l'hétérogénéité des élèves est effectivement gérée. Chaque contribution identifie avec nuance des pratiques et mécanismes de gestion conduisant à des effets positifs pour certains, des effets négatifs pour d'autres. *Farah Dubois-Shaik et Vincent Dupriez* montrent tout d'abord, sur la base d'une revue de la littérature, combien les pratiques de différenciation structurale s'accompagnent presque systématiquement d'un accroissement des différences entre les regroupements d'élèves. Les auteurs invoquent l'adaptation des attentes aux caractéristiques du groupe comme mécanisme responsable de cet accroissement. Des mécanismes psychosociaux sont aussi invoqués pour rendre compte de la persistance des pratiques étendues de différenciation structurale, à savoir celles qui consistent à orienter des élèves vers l'enseignement spécialisé. Une étude qualitative révèle en effet les catégories cognitives que des acteurs impliqués à différents niveaux du processus mobilisent afin de penser et de gérer les différences. *Tanja Sturm* examine comment les enseignants pensent et traitent les différences entre élèves dans leurs pratiques d'enseignement. L'analyse de matériaux discursifs met en évidence deux formes de (re)production de différences entre élèves, liées, notamment au manque d'explicitation des règles et codes scolaires formels. *Francia Leutenegger et Serge Quilio* interrogent comment interagissent enseignant et élèves à propos de tâches de mathématiques dès lors que certaines différences dans le rapport à ces tâches apparaissent au sein du collectif de la classe. Les auteurs examinent plus particulièrement l'articulation entre le traitement individuel et le traitement collectif de ces différences, ainsi que les effets produits sur l'activité d'apprentissage d'élèves déclarés en difficulté.

## Références

- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre: des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Éd.), *La Scolarisation de la France: critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris: La dispute.
- Biewer, G. (2009). *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire: aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous: réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne: Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.). (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze/Zug: Kallmeyer, Klett.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle*. Montréal: Logiques.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. & Lafranchise, N. (Ed.). (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école: genèses et mythes*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. & Suchaut, B. (2005). Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 181-194.
- Fougeryollas, P. (1998). *Classification québécoise: processus de production du handicap*. Lac St-Charles (Québec): RIPPH
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées: origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: DeBoeck.
- Grossenbacher, S. (2010). Kompetenz und Professionalität entwickeln. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (pp. 162-168). Seelze/Zug: Kallmeyer und Klett.
- Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C. & Waburg, W. (2010). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz-Dürr, M. & Schratz, M. (2003). Heterogenität: Es ist normal, verschieden zu sein. Editorial. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (4), 4-7.
- Kronig, W., Haeblerlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Krüger, H. H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. T & Budde, J. (Hrsg.). (2010). *Bildungsgleichheit revisited: Bildungungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lütje-Klose, B., Langer, M. T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.). (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Moreau, J., Nidegger, C., Mariotta, M. & Nicoli, M. (2005). Compétences des élèves et leur contexte: essai d'analyse systémique. In PISA 2003, *Compétences pour l'avenir* (2<sup>e</sup> rapport national, Monitoring de l'éducation en Suisse). Neuchâtel: OFS, CDIP.
- Pelgrims, G. & Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons: biais dans le processus de réorientation scolaire. *Psychoscope*, 21 (5), 11-14.
- Pelgrims, G. (2012). *Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive: de quoi parle-t-on?* (Actes du 82<sup>e</sup> séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires). Accès: <http://www.crotces.ch/index.php?page=p>

- Peretti, A. de (1987). *Pour une école plurielle*. Paris: Larousse.
- Perrenoud, P. (1997/2010). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Poplin, M. S. (1995). Looking through other lenses and listening to other voices: Stretching the boundaries of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (7), 393-399.
- Prenzel (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ramseger, J. & Wagener, M. (2008). *Chancungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (Jahrbuch. Grundschulforschung). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sanchez-Mazas, M. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1987). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (2), 139-153.
- Stainback, S. & Stainback, W. (Ed.). (1990). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD: Brookes.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft XXII, Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, 6-9.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.