

7

COURRIER DES LECTEURS

En réponse à l'article de M.C. Hervier sur les groupes de niveaux

(Bulletin 336, page 797)

J'attendais beaucoup de l'article sur les groupes de niveaux : on en parle tellement ! c'est même presque une référence obligée dans certaines commissions départementales Legrand. Aussi le constat fait par M.C. Hervier m'a-t-il impressionnée, mais j'aurais aimé que la remise en cause de cette expérience INRP dépasse le cadre du simple constat. Ce qui suit vient donc en écho à l'article de M.C. Hervier.

Les groupes de niveaux creusent les écarts

"Au lieu de permettre aux élèves faibles de progresser, (l'expérience) creuse encore l'écart avec les élèves forts". Depuis "Pygmalion à l'école", le fameux ouvrage de Rosenthal et Jacobson (éd. Casterman), on sait que le regard porté sur les enfants ou les jeunes est en soi un facteur de frein ou d'accélération. Les enfants du groupe C savent qu'on les considère comme des élèves faibles, incapables d'atteindre le niveau des forts : leur manque de tonus ne m'étonne guère, et cela se produit, d'après Jacobson et Rosenthal, parce que les adultes n'espèrent plus qu'ils puissent progresser.

Cependant, qu'on ne me prête pas des propos que je n'ai pas écrits : s'il faut croire que les faibles peuvent progresser, cela ne suffit pas pour assurer qu'ils acquièrent les mêmes savoirs, les mêmes savoir-faire que les forts, et ce, de surcroît, dans le même temps. Et c'est là qu'intervient la supercherie implicite du plan décrit par M.C. Hervier : comment faire croire qu'il suffirait de mettre ensemble bons, moyens ou faibles, pour que les problèmes d'apprentissage s'estompent chez les faibles ? pour que tous aient des chances égales d'entrer en second cycle long au bout du même temps ? Ce que l'on pouvait raisonnablement espérer d'une telle expérience, cela aurait été que les jeunes du groupe C sachent peut-être moins de choses, mais qu'ils le possèdent vraiment et soient capables de le mettre en œuvre dans la résolution de problèmes ; qu'ils aient repris confiance dans leur capacité à faire des mathématiques, même si le programme officiel n'a pas été traité en entier avec eux.

Cela aurait entraîné en particulier que les perspectives de diplômes, d'examens, d'orientation n'auraient pas été pour tous identiques au bout de quatre ans passés en collège.

Mais, me direz-vous, vous oubliez la fluidité entre les groupes A, B et C. Je ne l'oublie pas ; d'ailleurs, M.C. Hervier montre combien sa portée est de fait limitée. Je la crois quasi nulle, sauf cas circonstanciés comme ceux que traite le lycée international de St-Germain-en-Laye, où, à tous les niveaux, sont ouverts des enseignements d'adaptation permettant aux étrangers de s'adapter en deux à quatre mois au système français.

Ce que j'aurais aimé voir dénoncer dans l'article de M.C. Hervier, c'est l'obligation de faire ingurgiter le même programme par tous durant le même temps, indépendamment des goûts et des capacités des jeunes.

Le niveau réel des élèves

"Un 15/20 dans un groupe C paraît une bonne note, pourtant le même élève placé en groupe A aurait obtenu 7/20 ou 8/20. Or, les orientations de fin d'année se décident en fonction du niveau réel de l'élève", écrit M.C. Hervier. On comprend le désarroi des parents s'ils découvrent au moment du conseil d'orientation ce qu'ils auraient dû comprendre tout au long de l'année.

En parlant de "niveau réel", je pense que M.C. Hervier fait allusion au niveau des forts, de ceux qui iront à 100 % dans le second cycle long. Pourtant, il n'est pas nécessaire de se situer par rapport à ce niveau pour certifier des capacités en termes de savoir ou savoir-faire : au lieu de dire que tel élève n'a pas le niveau pour envisager le bac C, on pourrait dire ce qu'il *sait faire* déjà, en le certifiant qualitativement et non au moyen d'une note. Peut-être, alors, y aurait-il moins de malentendus entre parents et professeurs, et, qui sait ?, entre professeurs préparant une orientation et professeurs accueillant l'élève une fois "orienté".

Prenons un exemple dans un autre domaine d'apprentissage. En ski, il y a des gens doués et des gens non-doués. Après un séjour de ski de quinze jours où vous étiez arrivé débutant, vous envisagez de passer votre première étoile, peut-être votre deuxième étoile ou même votre troisième étoile si vous êtes un super-doué. Au bout de quinze jours, vous êtes en mesure de vous situer dans une échelle établie selon des critères que vous avez acceptés. Pourquoi ne pas organiser ainsi des "étoiles de mathématiques" ? Les élèves les passeraient quand eux ou leur professeur le jugeraient bon. Ils se situeraient ainsi de manière beaucoup plus positive que maintenant où l'on mesure leurs performances dans la perspective d'une sélection des plus forts.

Ce que j'aurais aimé voir dénoncer avec plus de vigueur dans l'article de M.C. Hervier, ce sont le rôle implicite joué par le niveau-repère des forts, l'évaluation en négatif des capacités des faibles et le caractère quasi irréversible de l'orientation des faibles, en raison du manque de classes ouvertes aux grands commençants.

L'interdisciplinarité

“Ce système pédagogique interdit pratiquement un travail interdisciplinaire. Chaque professeur, par son groupe, touche à trois classes donc à trois professeurs de français, de physique, de travaux manuels, de sciences humaines... Simplement pour deux disciplines, c'est donc à six professeurs qu'il faut mener à bien un travail en collaboration.” écrit M.C. Hervier.

Voilà qui est regrettable... Je travaille en école normale avec des jeunes gens *tous bacheliers*, pour la plupart dégoûtés des mathématiques ou effrayés par elles. Souvent, un biais pour leur faire faire des mathématiques est de raconter une anecdote, un peu comme on extrairait des informations d'un journal, et de leur poser, ensuite, en bloc, les questions formulées le plus possible en termes courants. Ce n'est pas tout à fait une démarche interdisciplinaire mais on est sur la voie. Pour moi, la pédagogie des élèves faibles (voir Stella Baruk “Fabrice ou l'école des mathématiques”, Seuil, ouvrage bien meilleur que son “Echec et maths”) consiste à utiliser un langage mathématique quand il peut avoir du sens pour l'auditoire, à introduire ou remettre en mémoire une technique de résolution quand les autres techniques n'y suffisent plus, bref, à re-finaliser l'introduction des concepts. Rechercher des énoncés de problèmes dans d'autres domaines que les mathématiques me paraît capital quand on enseigne à des élèves faibles.

D'où la question saugrenue : était-ce impossible à Dufy de voir, de temps en temps, tel collègue d'une discipline non-mathématique, pour faire vérifier la plausibilité d'un énoncé à donner dans son groupe ? Encore une fois, ce n'est pas de l'interdisciplinarité, mais cela la prépare.

Pour ne pas conclure...

Ai-je épuisé l'analyse des expériences sur les groupes de niveaux ? Certes non. Je sais gré à M.C. Hervier d'avoir insisté sur les conditions nécessaires à un bon fonctionnement des équipes, d'avoir noté, avec humour, que l'on mesurait la valeur d'un professeur aux performances de ses élèves. Séparer les élèves, les mélanger ? La réponse à faire n'est pas indépendante de la volonté des professeurs et de l'institution, de s'intéresser à tous, de donner plus à ceux qui semblent moins capables.

Jeanne BOLON
54, avenue de Verdun D1
78290 Croissy-sur-Seine