

une expérience de groupes de niveau en sixième

*par Renaud Denfert,
Georges Jeanne,
Alain Hamaide,
Serge Pouts-Lajus.*

Collège Georges Méliès — Paris 19^e

*Toutes les citations sont extraites du Rapport Legrand
(La Documentation française - 1983)*

Le rapport du professeur Louis Legrand remis au Ministre Alain Savary au début de l'année 83 et présentant un projet de réorganisation des collèges fut soumis la même année à la réflexion des enseignants au cours de deux journées de concertation organisées dans tous les collèges et lycées de France. Ne serait-ce que dans cet appel au dialogue qui encourageait l'exercice de la liberté et de l'initiative individuelle, on mesurait déjà la différence avec les réformes antérieures "*concoctées dans le secret des cénacles parisiens*". A commencer par la réforme Haby.

Depuis 1978, le Collège unique a placé les professeurs devant des problèmes pédagogiques inédits face auxquels les moyens offerts semblent si mal adaptés que nul ne peut plus dire si la situation, jugée désastreuse par beaucoup, est le signe d'un phénomène de société ou la faillite d'une réforme irréaliste. La plupart des commentateurs s'entendent assez bien pour désigner l'hétérogénéité des classes, conséquence automatique du principe du Collège unique, comme étant la difficulté principale s'opposant au bon fonctionnement des collèges.

Il serait absurde de limiter l'analyse des difficultés du système éducatif à ce seul problème, mais il est certain que sa prise en compte est un préalable nécessaire à toute tentative de réorganisation. On peut évidemment refuser l'hétérogénéité et établir un système de filières qui répartit les élèves suivant leurs performances scolaires. C'est une solution énergique qui résout le problème en le supprimant mais pour des raisons qui ont sans doute quelque chose à voir avec la politique, ni le régime précédent, ni celui-ci ne l'ont envisagée. Il reste donc à gérer l'hétérogénéité, c'est-à-dire à trouver des solutions pédagogiques et administratives concrètes qui permettront à tous les collégiens, quel que soit leur niveau, de profiter des services d'une structure scolaire commune.

Il faut bien dire que les aménagements prévus à cet effet par la réforme Haby se sont révélés très insuffisants pour ne pas dire plus : l'heure de soutien dans les trois disciplines fondamentales (Français, Mathématiques, Langue), n'a rien résolu pour les élèves en difficulté et a fait naître le désarroi et la colère chez les enseignants. Administrativement, la réforme était viable ; elle vit d'ailleurs depuis 6 ans ; pédagogiquement, le bilan est désastreux.

Au deuxième trimestre de l'année scolaire 82-83, paraît donc le rapport Legrand et au collège Georges Méliès (Paris 19^e), comme dans tous les collèges, la discussion s'engage. Là comme ailleurs, les critiques se font entendre plus fort que les jugements favorables mais il se trouve quatre professeurs de Mathématiques (trois PEGC, un certifié) enseignant depuis plusieurs années en collège, conscients de ce que le problème de l'hétérogénéité mérite une solution *technique* (nous insistons bien sur ce mot) qu'il convient de chercher au-delà des querelles corporatistes.

Incontestablement, les conclusions du rapport Legrand sont techniquement fondées ; leur sérieux ne nous a pas échappé et nous avons immédiatement adhéré à l'occasion qui nous était offerte de les expérimenter. C'est de cette expérience menée pendant l'année scolaire 83-84 par des professeurs ordinaires dans un collège ordinaire dont cet article se propose de donner le compte-rendu.

1. Justifications pédagogiques

Clair et net : la solution aux divers problèmes posés par l'hétérogénéité des classes de sixième passe par la remise en cause du cadre de la division classique.

"Il paraît donc souhaitable dans ce cadre de favoriser à la fois la prise en compte des diverses fonctions pédagogiques et l'intérêt d'une coopération entre les professeurs, pour des ensembles dépassant numériquement le cadre de la division classique. L'expérience prouve qu'un ensemble de 75 à 100 élèves pris en charge par un ensemble de 10 à 12 professeurs constitue une unité d'organisation favorable à la souplesse de fragmentation désirable en vue de répondre aux diverses fonctions pédagogiques".

"L'établissement scolaire apparaît dès lors, non plus comme une juxtaposition de divisions isolées mais comme fragmenté en ensembles fonctionnels".

Pareil bouleversement ne nous semble digne d'intérêt que dans la mesure où il résout un problème face auquel nous nous sentions jusqu'alors impuissants.

Comment enseigner les mêmes mathématiques à 25 élèves dont cinq sont excellents et cinq scolairement inadaptés ? Cette situation est de nature à créer de graves problèmes aux deux partis car elle pousse l'enseignant à adopter un "ton moyen" qui marginalise automatiquement la moitié de la classe.

La pédagogie de soutien a prouvé en 6 ans d'exercice son incapacité à résoudre sérieusement ces problèmes. Dans les structures existantes, nous n'avions jamais entrevu de solution efficace. Le rapport Legrand nous indiquait clairement une direction. Nous en avons retenu les éléments suivants :

- Regroupement de 4 classes de sixième en un ensemble (100 élèves)
- A l'intérieur de cet ensemble, partage de l'horaire en groupes hétérogènes (divisions) et homogènes (groupes de niveau).

N'ayant pas réussi à engager des professeurs d'autres disciplines dans cette expérience, nous nous sommes résignés à l'organiser uniquement en mathématiques. Du coup, nous n'avons retenu qu'une petite partie des propositions du rapport Legrand. Elles se résument à quelques aménagements techniques faciles à mettre en œuvre. Sans ambition, cette expérience offrait au départ de sérieux gages de réussite et méritait donc d'être entreprise.

Pédagogiquement, l'organisation et le fonctionnement d'un ensemble visent à respecter deux objectifs principaux :

1. Conserver un groupe hétérogène permanent (la division comme groupe d'ancrage), garantie de démocratisation du collège.
2. Permettre à *tous* les élèves de travailler régulièrement au niveau qui est le leur, garantie de "rentabilité" pour l'enseignement.

Concrètement, ces deux objectifs sont atteints par le fractionnement de l'horaire de mathématiques (4 heures) en deux séquences de 2 heures chacune, l'une en groupes hétérogènes (division classique), l'autre en groupes de niveau où les 100 élèves de l'ensemble sont répartis en fonction de leurs performances.

Deux aménagements particuliers doivent impérativement être respectés pour assurer l'efficacité du système.

1. Les professeurs impliqués intervenant à la fois dans une division et dans un groupe de niveau accueillant des élèves issus des 4 divisions, une concertation régulière est indispensable.
2. Aucun élève ne doit croire que son affectation dans un groupe de niveau est définitive. Les changements de groupe en cours d'année, déterminés par l'évolution des performances de chacun, les difficultés ou réussites passagères sont, dès le départ, présentés comme une règle essentielle et naturelle du "jeu".

Il apparaît assez nettement que cette forme de travail est susceptible de profiter à tous les élèves : dans un groupe homogène les plus lents travaillent à leur rythme, les plus rapides se sentent stimulés et peuvent donner pendant deux heures hebdomadaires, le meilleur d'eux-mêmes. Le regroupement en classe entière hétérogène pendant les deux autres heures évite l'isolement, la sclérose et la dégradation du niveau d'enseignement.

Dans le système Haby, on feint de croire qu'en enlevant une heure d'enseignement aux meilleurs élèves, ceux qui ne vont jamais au soutien,

on donne une chance aux plus faibles. Le système que nous avons expérimenté ne prône pas un égalitarisme de façade mais donne à chaque élève la possibilité de progresser à partir de son niveau réel.

2. Organisation administrative

Dès le mois de mai 83, nous avons demandé à notre chef d'établissement de nous donner les moyens nécessaires à la mise en place de notre expérience. Du fait de son caractère très marginal (4 classes de sixième en mathématiques), nous avons facilement obtenu satisfaction.

Notre besoin était double :

1. Les 4 classes dont nous aurions la charge devraient avoir le même emploi du temps en mathématiques de façon à faciliter la progression commune et les changements de groupe.
2. Les professeurs impliqués devraient disposer d'une heure de concertation hebdomadaire prise sur leur charge de service.

Le fait qu'un système aussi particulier ait pu facilement être mis en place au sein d'un collège ordinaire sans en perturber le fonctionnement général prouve au moins qu'il s'agit là bien davantage d'un aménagement technique que d'un chambardement radical. Il nous semble intéressant d'en tenir compte pour éviter d'inutiles diatribes idéologiques qui ont pour seul effet de dissimuler le vrai débat.

La généralisation des groupes de niveau à d'autres disciplines et à d'autres classes poserait évidemment des problèmes spécifiques mais nous sommes persuadés que les deux systèmes peuvent cohabiter dans un même établissement.

3. Notre expérience

Les 4 classes intéressées (6^e 5, 6, 7, 8) représentent un ensemble de 91 élèves ; elles ont été choisies au hasard et nous avons pris chacun la charge de l'une d'entre elles. Les groupes de niveau ont été constitués à partir du 3 octobre. L'emploi du temps fait alterner une heure en classe entière et une heure en groupe de niveau. Les effectifs varient de 17 pour le groupe des élèves les plus lents semblant aux prises avec les difficultés les plus importantes, jusqu'à 26 pour le groupe des élèves les plus rapides et les plus sûrs.

groupe	1	2	3	4
effectif	17	23	25	26

Effectifs des groupes de niveau

Au début du mois d'Octobre, nous réunissons les parents de ces 91 élèves pour les informer précisément de notre projet. Comme nous nous y attendons, la principale crainte manifestée par les parents concerne la multiplicité des professeurs : la plupart des élèves de l'ensemble auront

deux professeurs de mathématiques qui, ajoutés aux enseignants des autres disciplines, accentuent les difficultés de passage d'un maître unique au système collège. A cette crainte, nous pouvons répondre deux choses :

1. Nous comprenons cette inquiétude et d'une certaine façon, nous la partageons.
2. Ce n'est pas la multiplicité des personnes qui crée le problème mais la multiplicité des méthodes. En ce qui nous concerne, la méthode sera commune, définie régulièrement en concertation.

Dès le début de l'année, nous nous rencontrons une heure par semaine pour définir notre progression (voir analyse didactique), discuter d'éventuels changements de groupes (voir analyse statistique de la mobilité), mettre au point des contrôles communs (voir notes par groupes de niveau). Nous nous entendons bien (condition minimum de réussite) et après discussion, nous tombons toujours d'accord sur les choix à opérer.

En fin d'année, nous pouvons dire que l'expérience a été très bien vécue du point de vue des enseignants, nous en témoignons ici. Le sentiment des élèves est plus difficile à discerner. Nous n'avons pas voulu mener nous-mêmes l'enquête auprès d'eux car notre position d'acteurs nous prive de l'objectivité nécessaire. Cependant, nous avons constaté lors d'échanges ponctuels avec les élèves et leurs familles que l'opinion générale était très favorable : tous nous ont demandé de reconduire la structure en 5^e.

4. Analyse statistique de la mobilité

C'est sans doute l'aspect le plus intéressant de cette forme de travail : chaque élève appartient à un groupe de niveau dans lequel il doit se sentir à l'aise mais son évolution propre à l'intérieur du groupe peut l'amener à en changer, soit en passant dans un groupe plus fort, soit en passant dans un groupe plus faible. Nous avons été très attentifs à éviter toute forme de dramatisation dans les regroupements par niveau et les changements. Cela a commencé par une précaution un peu naïve : au lieu d'appartenir au groupe 1 ou au groupe 4, on était dans le groupe vert, rose, jaune ou bleu. Evidemment, les élèves ont très vite compris quelle était la hiérarchie mais nous avons pu éviter, à deux ou trois exceptions près, que les affectations dans les groupes de niveau (nous disions, groupes de couleur) soient mal ressentis.

Les changements de groupe peuvent toujours être vécus positivement par les élèves : passer dans un groupe meilleur représente une promotion méritée, passer dans un groupe plus faible peut permettre à un élève en baisse de se ressaisir dans un contexte plus favorable. Pour décider des passages, nous tenions compte du comportement en classe et des notes de contrôle. En général, notre décision était autoritaire mais il est arrivé que certains élèves imposent leur volonté : une élève du groupe fort nous demanda de descendre d'un étage bien que ses notes ne le justifiaient pas car elle estimait que les choses allaient trop vite pour elle dans le groupe

bleu ; une autre refusa une promotion que des progrès nets rendaient possible. L'une et l'autre pouvaient juger mieux que nous des conditions pratiques dans lesquelles elles travaillaient le mieux.

Nous tenions à respecter jusqu'au bout les effectifs de chaque groupe si bien que les mouvements devaient être équilibrés. Cette contrainte nous obligeait donc à procéder à des échanges automatiques et réguliers entre les queues et les têtes de groupe.

Les deux tableaux suivants donnent le bilan des mouvements :

	1	2	3	4
1	×	11	1	0
2	9	×	14	1
3	2	13	×	13
4	0	0	15	×

Tableau récapitulatif des changements de groupe

On constate que les mouvements de montée et de descente sont équilibrés (respect des effectifs) et qu'à 4 exceptions près les changements se font vers un groupe voisin, ce qui n'est pas une surprise.

nombre d'élèves	33	38	18	2	0
nombre de changements	0	1	2	3	4
%	36	42	20	2	0

Nombre de changements par élève

L'information importante est la suivante : 64 % des élèves ont au moins une fois changé de groupe.

C'est sans doute trop. Nous tenions à rendre banale la mobilité ; nous y sommes parvenus mais d'une façon peut-être excessive. 50 % aurait peut-être été plus raisonnable.

A chaque fois que nous voulions faire passer trois élèves du groupe vert dans le groupe rose, il fallait en trouver autant dans le groupe rose pour faire l'échange...

groupe	1	2	3	4
nombre d'élèves	8	5	6	15
%	47	22	23	58

Stabilité par groupe

Constatation très claire et prévisible : c'est dans les groupes extrêmes qu'on est le plus stable. 58 % des élèves du groupe le plus fort sont restés dans ce groupe toute l'année.

Deux raisons à cela : dans les groupes extrêmes, le mouvement n'est permis que dans un sens ; la stabilité est évidemment plus forte chez les élèves dont le niveau est très bon ou très faible, nous n'y pouvons rien.

5. Notes par groupes

Nous rédigeons chaque quinzaine un contrôle d'une heure fait en classe et corrigé alternativement par l'un d'entre nous. Les résultats nous permettaient de justifier d'éventuels changements de groupe lorsqu'une tendance à la baisse ou à la hausse semblait se dessiner. Les notes sont sans intérêt pour notre analyse puisqu'elles mêlent le niveau des questions posées et le niveau des élèves. Nous nous sommes contentés de calculer les moyennes annuelles à l'intérieur de chaque groupe (indépendamment des individus concernés) de façon à vérifier que la hiérarchie des notes respecte la hiérarchie des groupes.

groupe	1	2	3	4
moyenne annuelle	6,5	7,9	9,9	14,5

6. Analyse didactique

Le rapport Legrand ne s'attaque pas aux problèmes didactiques posés par le travail en groupes de niveau et groupes d'ancrage. Nous avons donc été contraints d'aborder ces questions d'une façon assez instinctive. Il nous suffira donc de dire ce que nous avons fait et comment nous l'avons fait. Il restera aux pédagogues plus expérimentés à dire ce que nous aurions pu faire. Il fallait d'abord cerner le domaine des activités en groupes hétérogènes et en groupes homogènes. Nous avons décidé de faire plutôt du cours dans l'un et plutôt des exercices dans l'autre. De ce fait, notre démarche a dû s'accommoder d'une assez grande rigidité : en deux heures hebdomadaires, il fallait présenter l'essentiel du programme de sixième et consacrer deux autres heures à des travaux pratiques en groupes de niveau.

Le cours a donc été mis au point et rédigé progressivement et collectivement pendant l'heure de concertation. Sans vouloir en faire un modèle, on peut tout de même constater au terme de l'expérience, que ce cours, du simple fait qu'il était discuté point par point et aussitôt exposé, réalisait d'un point de vue didactique, un progrès qualitatif objectif par rapport à ce que nous avions pu faire les uns et les autres auparavant.

Il nous a semblé par exemple que sur le chapitre "proportionnalité", qui pose de délicats problèmes didactiques en sixième, nous avons adopté une progression qui, à partir de procédures initiales soigneusement justi-

fiées et systématiquement pratiquées, nous a permis de faire de cette notion une sorte de fil rouge pour les activités mathématiques de l'année.

L'obligation ainsi créée par cette forme de travail de définir précisément les objectifs de chaque heure de cours aussi bien en groupes d'ancrage (exposer ceci) qu'en groupes de niveau (pratiquer cela), a sans doute donné une plus grande efficacité à notre enseignement.

En ce qui concerne le travail des groupes de niveau, les exercices proposés étaient laissés à l'initiative de chaque professeur qui devait "sentir" lui-même ce dont son auditoire était capable.

Les différences se situaient bien entendu au niveau de la difficulté proprement mathématique des thèmes abordés mais bien plus encore à celui du rythme et donc du nombre d'exercices proposés. Pendant la même heure, on étudiait 3 ou 4 situations de proportionnalité en groupe vert et une dizaine en groupe bleu car ce sont bien entendu les mêmes élèves qui peinent en calcul et mettent le plus de temps à sortir leurs affaires. C'est bien cette différence de rythme qui crée une grande partie des difficultés en classes hétérogènes : les plus lents ont trop rarement l'occasion de se trouver en situation de recherche si bien que leurs chances de progrès sont sans cesse compromises.

La rigidité de notre système (à chaque heure, on parlait peu ou prou des mêmes sujets dans les groupes d'ancrage ou de niveau) est sa principale faiblesse. Et ceci, d'un double point de vue :

1. Elle rend très difficiles la fantaisie et l'improvisation qu'appellent certaines circonstances. A chaque heure nous nous sentions tenus de respecter scrupuleusement le programme pré-établi.
2. Si l'un de nous était absent (ce qui n'est arrivé que très rarement), la bonne marche de l'ensemble s'en trouvait déséquilibrée.

Puisque nous sommes conscients de cette difficulté, nous avons à cœur de lui trouver une solution et nous sommes bien persuadés qu'avec un peu plus d'expérience et sans sous-estimer les contraintes inhérentes au travail d'équipe, nous pourrions y introduire un peu de souplesse. D'un strict point de vue didactique, c'est une nécessité qui ne nous échappe pas : il n'est pas bon que le contenu et le volume d'une heure de cours soit fixés si fermement que la réaction des élèves soit incapable de les modifier.

7. Conclusion

Nous nous sommes souvent demandé comment évaluer concrètement notre expérience. En ce qui concerne les acteurs enseignants, le bilan est facile à tirer : ça nous a bien plu et nous sommes prêts à recommencer.

Ce sentiment semble partagé par nos élèves, mais nous ne saurions, pour eux, être aussi catégoriques que nous le sommes pour nous-mêmes. En tous cas, nos convictions en sortent affirmées.

Le collège tel qu'il est, faussement démocratique, néglige ses meilleurs éléments et prive les plus faibles de réelles chances de rétablissement. Prendre en compte la diversité des élèves, c'est chercher à *tous* les placer régulièrement dans des conditions de travail adaptées à leurs besoins et à leurs possibilités en tenant compte de leur évolution et en respectant le principe du collège unique. C'est l'ambition affichée par le rapport Legrand. Nous avons essayé modestement d'y participer là où nous étions.