

Groupes de niveaux ou de besoin : un modèle qui ne fonctionne pas

Mesure phare du « *choc des savoirs* » présenté par Gabriel Attal, les « *groupes de besoin* » seront « *appliqués à la rentrée prochaine* » en français et en mathématiques en 6^{ème} et en 5^{ème} dans les 6950 collèges de France. Censé répondre à la baisse de niveau et remettre « *l'exigence* » au centre du projet éducatif, ce dispositif se révèle être une énième recette relevant plus de la pensée magique que d'une réflexion armée scientifiquement. Il témoigne qu'une nouvelle fois la politique du ministère de l'Éducation nationale est conduite au petit bonheur la chance par un ou une ministre prenant des décisions en fonction de son agenda politique et de sa « fiction » personnelle de ce qu'est ou devrait être lui l'école. On invoque le « *bon sens* » là où il conviendrait de s'appuyer sur les travaux de ceux et celles, qu'ils soient chercheurs ou enseignants, qui consacrent leur vie à relever et comprendre la complexité du projet scolaire dès lors qu'il s'agit de faire progresser le savoir pour tous les élèves quelles que soient leurs origines et leurs parcours.

Pourquoi le groupe de niveau ou de soutien est une fausse bonne idée ? Pour trois raisons principales : le recrutement des élèves, l'effet des pratiques enseignantes lorsqu'elles se basent sur un « niveau » déclaré *a priori*, les conceptions sous-jacentes que ces propositions révèlent, très contre-productives pour la réussite scolaire.

La « difficulté » des élèves en question

L'hétérogénéité des élèves au sein d'une classe n'est pas un problème en soi. Au contraire, elle est inhérente au projet d'enseignement. Dès lors qu'un professeur enseigne à un collectif, une répartition différentielle se crée, positionnant des « bons », des « moyens » et des « faibles ». Cette répartition n'est pas tant dépendante des caractéristiques psycho-sociales des élèves que de la nature des savoirs que l'enseignant se propose de faire acquérir et des modalités de cette transmission.

Prenons un exemple. Imaginons un enseignant de fin de cycle 2 se proposant d'entamer une séquence d'apprentissage sur l'addition. Trois scénarios sont imaginables :

- Il vise un objectif simple : « additionner deux nombres dont la somme est inférieure à 10 » et, après passation d'une évaluation initiale, s'aperçoit que tous ses élèves réussissent les exercices sans aucune difficulté. Le projet d'enseignement s'en trouve fortement compromis. On n'enseigne pas ce que tout le monde sait.
- Il se dit alors qu'il faut viser plus haut : « l'addition de nombres relatifs en écriture fractionnaire ». A l'évaluation, aucun de ses élèves n'a pu réussir un seul

des exercices. L'enseignement s'en trouve là aussi compromis. On n'enseigne pas ce que personne ne peut comprendre.

- Pour enseigner le professeur a besoin de viser un objectif moyen suffisamment simple pour entraîner la majorité des élèves dans un processus d'apprentissage et suffisamment compliqué pour qu'un réel apprentissage ait lieu. Il doit trouver un juste équilibre entre la recherche d'une proportion minimale d'élèves identifiant rapidement les enjeux du savoir en question, et une large majorité d'élèves susceptibles d'être entraînés dans l'incertitude de son acquisition.

L'hétérogénéité est donc nécessaire à l'enseignement puisqu'elle en constitue son préalable. Dans une classe, les différences entre élèves sont à considérer comme des positions *a priori* et non comme des catégories psycho-scolaires (voir les travaux de Bernard Sarrazy).

Deux conséquences découlent de ces remarques :

Toute classe engendre structurellement ses propres "élèves en difficulté". Nous en trouvons ainsi tout autant en unité pédagogique d'intégration (classe pour élèves à besoins éducatifs particuliers) qu'en en 6ème de collège voire dans une classe préparatoire aux grandes écoles (les très bons élèves de lycée intégrant ces classes se trouvent « repositionnés » du fait même que l'enseignant recrée, pour ses besoins d'enseignement, une nouvelle hétérogénéité).

Dès lors, on comprend aisément que la population des élèves en difficulté est loin de constituer un ensemble cohérent et de répondre à des critères objectifs (sauf dans le cas où elle émane d'évaluations nationales standardisées).

Les enquêtes que nous avons réalisées auprès des élèves dits en difficulté montre que le « niveau » scolaire n'est pas un critère suffisamment probant pour faire entrer tel ou tel élève dans la catégorie « en difficulté ». D'autres paramètres contribuent plus fortement à se constituer comme variables prédictives des signalements et des orientations des élèves dits en difficulté : l'appartenance sociale et l'implantation géographique.

La variable « géographique » est facile à démontrer : il suffit qu'un élève soit scolarisé dans une classe (classe « A ») où les scores de réussite sont en moyenne élevés pour que sa performance relativement plus faible au regard de ses camarades le positionne comme « en difficulté ». Ce même élève, s'il était scolarisé dans une classe aux résultats moyens moins élevés (classe « B ») serait considéré comme élève « ordinaire » voire « bon » élève. Répétons-le, la difficulté scolaire est relative.

Avec la réforme Attal, nous aurons des élèves en difficulté partout : dans des collèges chics et « performants », comme dans les collèges ordinaires ou classés REP, et ce à proportion égale (puisque'il faut constituer systématiquement trois groupes « faibles » « moyens », « forts »). En outre, les difficultés seront rapportées aux individus plutôt que d'être référées à chacune des propositions d'enseignement mises en œuvre (on

peut être bon en géométrie et faible en arithmétique mais comme on ne peut constituer des groupes de besoin pour chaque acquisition de savoirs on préférera amalgamer les difficultés et les assigner globalement à l'élève (« élève faible en mathématiques »).

La variable appartenance sociale s'explique quant à elle par plusieurs phénomènes qu'il nous est impossible de résumer ici. Évoquons toutefois les travaux d'Agnès Van Zanten sur les « effets de disposition » des parents de classe populaire ayant tendance à moins s'opposer que les autres aux décisions d'orientation vers des dispositifs adaptés ou ségrégués ; et du côté des enseignants au « climat d'attente » (Cresas) qui inciterait ceux-ci à signaler plus facilement les élèves dont le comportement et les attitudes témoignent d'un décalage important au regard de la norme et de la culture scolaire.

Des effets délétères sur les apprentissages

Une fois que l'on a « trouvé » des élèves en difficulté (on ne peut y déroger) et intégré dans un groupe de niveau, encore faut-il considérer ce que l'on y fait et quels sont les effets des aides comparativement à ce qu'il leur adviendrait si ces mêmes élèves restaient dans un dispositif commun.

De nombreux travaux existent sur la question. Nous avons proposé une synthèse il y a déjà plus de 12 ans (Roiné, 2012) à propos de l'enseignement des mathématiques. Résumons.

Dès lors que l'on s'adresse à un collectif d'élèves caractérisés par leurs difficultés, deux phénomènes se manifestent :

- Les propositions scolaires changent radicalement. Comparativement à ce qui est proposé dans une classe ordinaire, les tâches proposées sont plus fréquemment de bas niveau (insistant sur l'apprentissage d'algorithmes plutôt que sur la résolution de problèmes), redondantes et répétitives. Les enseignants prennent beaucoup plus de temps (retours en arrière, arrêts répétés sur les difficultés, demandes incessantes de justifications) ce qui conduit à un programme qui s'étire et ne se boucle pas. Les erreurs sont postulées d'emblée et surinvesties par l'enseignant. Une « logique de l'adaptation » conduit à adapter ses interventions professorales aux « besoins » (supposés) et aux « caractéristiques » (présumées) des élèves.
- L'aide prodiguée aux élèves dès lors qu'elle se focalise sur les difficultés des élèves en les renvoyant à leurs caractéristiques psycho-cognitives supposées provoque des phénomènes spécifiques qui compliquent sensiblement l'apprentissage des élèves. Il n'est pas lieu ici de les détailler. Nous parlons d'*effet* Pharmakéia en référence au terme grec classique référant à une substance qui, selon les cas, les circonstances et les doses employées est susceptible d'exercer une action favorable (remède) ou défavorable (poison) sur les personnes. Ici,

plus on aide les élèves en se concentrant sur leurs difficultés et les caractéristiques psycho-cognitives censées les expliquer, plus on oublie les conditions effectives de présentation des savoirs en jeu et les modalités favorisant leur acquisition, plus les élèves sont « empêchés » dans leur progression.

L'idéologie de la réussite individuelle

Enfin les « groupes de besoin » témoignent d'arrière-plans qui, certes, sont en accord avec l'idéologie néolibérale actuelle, mais sont en totale contradiction avec les avancées les plus récentes des sciences de l'éducation en termes de communautés d'apprentissage et de systèmes d'apprentissage social.

En renvoyant la réussite et l'échec à la seule responsabilité des élèves plus ou moins compétents de par leurs rythmes d'acquisition, leurs motivations, leurs caractéristiques cognitives, les milieux socio-culturels d'appartenance... on n'oublie que l'on n'apprend jamais seul et que la réussite d'un apprentissage dépend plus d'une participation à un « collectif » de travail (la classe comme laboratoire de pratiques et de recherches) qu'à une acquisition individuelle de biens scolaires (conception bancaire de l'apprentissage dirait Paolo Freire) que l'on essaie de faire fructifier et de marchander pour l'obtention des meilleurs places.

La compétition scolaire (orientation en fonction des classements, filières sélectives), l'usage abusif des évaluations individuelles, l'attribution de valeurs aux identités scolaires, la médicalisation de l'échec scolaire, l'idéologie des dons ... nombre de caractéristiques de la forme scolaire actuelle insistent sur le « capital humain » que chacun serait censé détenir.

En triant les élèves depuis leur « portefeuille de compétences », en faisant en sorte qu'ils ne se rencontrent plus (les bons avec les bons, les faibles avec les faibles) on s'empêche de considérer que le collectif est un vecteur essentiel de la réussite scolaire. Bénéficiaire de l'entraide entre pairs, s'acculturer, imiter, prendre exemple, travailler ensemble, constituer une mémoire didactique commune et s'y référer, voir comment les autres s'y prennent, écouter des niveaux et registres de langue divers, coopérer... la classe comme communauté d'apprentissage est un véhicule formidable de progrès et d'émancipation par le savoir.

Certes, cela n'est vrai que si l'on prend le temps de considérer quelles sont les conditions pédagogiques qui concourent à rendre cette communauté d'apprentissage plus ou moins agissante. Certaines pratiques sont peu efficaces alors que d'autres montrent de réelles vertus quant à l'apprentissage.

Il y aura toujours des élèves qui réussissent moins bien que d'autres, il y aura toujours des bons, des moyens, des faibles mais en quoi séparer et mettre à part les uns les autres fait-il avancer les choses ? Alors que depuis plus de 30 ans, un nombre important de recherches montrent l'inefficacité de regrouper les élèves selon leurs niveaux ou

besoins, le ministre, se réclamant de « *LA science* » (sic !) pour justifier ses décisions, ferait mieux de s'appuyer sur les nombreux travaux qui tentent de comprendre ce phénomène complexe et multi-dimensionnel de l'échec scolaire qu'une simple mesure gouvernementale ne saurait résoudre de façon magique.

Christophe Roiné
Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation
Université de Bordeaux

Bibliographie

- CRESAS (1988). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. 4ème éd. [19801. Paris :ESF.
- Roiné, C. (2011). « Les spécificités des élèves de SEGPA à l'épreuve des évaluations nationales », *Dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail : Toulouse, n°25, 69-87.
- Roiné, C. (2012). « Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : L'effet Pharmakéia », *Carrefours de l'Éducation*, n°33, 133-148.
- Sarrazy, B. (2008b). Différencier les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques : Tenants idéologiques et enjeux didactiques. Dans A. Rouchier (ed.), *Perspectives en didactique des mathématiques*. [Cours de la XIIIe Ecole d'Été de didactique des mathématiques]. (115-134). Grenoble : Pensée Sauvage.
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres : jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de La recherche en Sciences Sociales*, 180, 24-35.