

NUMÉRO 2
1 9 7 2
TRIMESTRIEL



LES GROUPES DE NIVEAU

LES AMIS DE SÈVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



COMITE D'HONNEUR

PRESIDENTE-FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

Inspectrice Générale Honoraire
de l'Instruction Publique

VICE-PRESIDENTS

Georges GOUGENHEIM

Professeur d'Université

Jacques QUIGNARD

Proviseur

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique

Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Aimé JANICOT** agrégé de l'Uni-
versité.

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de
Lettres.

Marcel HIGNETTE, agrégé de
l'Université.

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**.

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F MEMBRES ADHÉRENTS 15 F C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

LES GROUPES DE NIVEAU

Sommaire

- 5 **DE QUELQUES PROBLEMES ATTACHES AUX « GROUPES DE NIVEAU »**, par Louis LEGRAND, directeur des recherches à l'I.N.R.D.P.
- 9 **LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE**, par Jacques OUIGNARD, proviseur, chargé de recherche à l'I.N.R.D.P.
- 15 **L'EVALUATION EN VUE DU GROUPEMENT DES ELEVES**, par Raphaël BEGARRA, conseiller pédagogique auprès du directeur délégué à l'orientation et à la formation continue.
- 21 **L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LE SECOND CYCLE PAR GROUPES DE NIVEAU**, par Denis GIRARD, inspecteur pédagogique régional de l'Académie de Paris.
- 29 **LES GROUPES DE NIVEAU ET LE FRANÇAIS**, par Claudine LAUTIER, professeur de lettres modernes.
- 39 **ENSEIGNEMENT EN GROUPE DE NIVEAU AU C.E.S. DE SUCY-EN-BRIE**, par Jocelyne BENHADJ, professeur de mathématiques.
- 43 **LES CENTRES DE DOCUMENTATION AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT PAR NIVEAU**, par Jean HASSENFORDER, service des études et recherches pédagogiques de l'I.N.R.D.P.
- 47 **LA VIE DE SEVRES.**

N° 2
LES AMIS DE SÈVRES
1972

ÉDITORIAL

A l'image de bien d'autres pays, nous commençons à découvrir que l'évolution de l'école passe nécessairement par un assouplissement de ses structures.

Il est vrai que les inconvénients du groupement des enfants par classes d'âge ont été clairement démontrés : découragement des plus faibles, difficulté d'individualiser les méthodes, redoublements en masse, impossibilité d'une orientation véritable, caractère anti-démocratique de structures qui favorisent toujours les plus aidés et les mieux adaptés.

La méthode dite des « groupes de niveau » est-elle pour autant la solution idéale ? Rien de plus aisé, en apparence, que de répartir les élèves selon leurs performances dans chaque discipline. Encore faut-il que, pour chacun de ces groupes, les techniques de transmission des connaissances, la nature des exercices d'acquisition ou d'évaluation, le rythme de l'enseignement, soient véritablement différents. Il convient d'assouplir les méthodes plutôt que les niveaux, de pratiquer une véritable « pédagogie différenciée ».

Mais que de difficultés à surmonter, d'écueils à éviter. L'homogénéité des groupes n'est-elle pas un facteur de blocage des progrès ? Ne va-t-on pas rétablir, dans des structures nouvelles, les anciens processus de sélection ? Ne faut-il pas envisager, au sein même de chaque matière, des groupements variables selon les activités ? Que devient l'apport éducatif irremplaçable de la vie en groupes hétérogènes ? Comment assurer la coordination étroite de l'équipe des professeurs ? Et surtout, comment atteindre les

conditions indispensables de liberté dans les programmes, l'emploi du temps, l'évaluation ?

Seules des expériences contrôlées peuvent apporter les réponses à ces questions et à bien d'autres. C'est l'objet d'une recherche lancée depuis quatre ans par l'I.N.R.D.P. dans dix-sept C.E.S. M. LEGRAND, directeur de la Recherche pédagogique à l'I.N.R.D.P., et M. QUIGNARD, qui prépare l'extension de l'expérience dans le deuxième cycle, répondent de façon aussi claire que nuancée aux objections que peut soulever ce changement profond de nos habitudes et nous mettent en garde contre diverses erreurs d'interprétation.

La constitution de groupes différenciés ne peut se fonder que sur des bilans individuels dont M. l'inspecteur BEGARRA analyse pour nous les critères. C'est tout le problème de l'évaluation qu'il est ainsi amené à poser, en relation avec des objectifs nouveaux.

M. l'inspecteur GIRARD, pour les langues vivantes, Mme LAUTIER, pour le français, Mme BENHADJ, pour les mathématiques, apportent les résultats concrets de l'expérience. Leur souci de précision donnera à nos collègues des éléments de réflexion particulièrement vivants. M. HASSENFORDER souligne, pour sa part, le rôle essentiel du centre de documentation d'établissement dans cette pédagogie de l'initiative.

La « pédagogie différenciée » est-elle « la meilleure et la pire des choses », ou tout simplement la formule de l'avenir ? On peut en tout cas s'accorder sur une idée fondamentale : « Bien plus qu'en étant maître de ses loisirs, c'est en étant maître de son travail que l'élève apprendra à être maître de lui. »

Jean AUBA.

De quelques problèmes attachés aux « groupes de niveau »

Le monde pédagogique est périodiquement agité de grands mouvements irrationnels qui s'apparentent à la mode : ainsi naissent et meurent des innovations qui, au fond, n'ont fait qu'effleurer la surface de l'océan académique : elles y produisent des vagues, quelquefois des tempêtes, mais tout s'apaise bientôt sous l'action permanente des grands fonds immobiles. Ainsi semble-t-il en être des « groupes de niveaux ». La France découvre actuellement ce qui, à l'étranger, a fait depuis longtemps l'objet de réflexions et de débats : qu'on se reporte, pour s'en convaincre, à l'ouvrage classique bien qu'inconnu chez nous, de Yates : « Grouping in education », publié en 1966 sous les auspices de l'Institut de l'UNESCO de Hambourg. Les Français découvrent avec délices ce qui est bien connu ailleurs et un certain nombre d'entre eux se lancent dans des essais plus ou moins éclairés. Le service des études et recherches pédagogiques que je dirige n'a pas, en un sens, échappé à ce mouvement puisqu'il a mis en place depuis quatre ans, avec l'accord du ministère, une expérience de groupes de niveau matière ou plus exactement de pédagogie différenciée à groupements variés dans dix-sept C.E.S. Mais cette expérience suivie et évaluée permet, sinon d'inventer, du moins de vérifier en milieu français, les vertus et les difficultés des groupements variés dans le système éducatif et peut-être aussi d'innover. C'est pourquoi il nous est possible de mettre en garde les néophytes contre les excès d'optimisme et aussi contre les perversions inconscientes d'un système intéressant pourtant lorsqu'il est bien appliqué.

Le besoin de groupements différenciés et l'attention portée à la répartition des populations d'élèves dans les divisions sont nés chez nous de la démocratisation de l'enseignement secondaire et de la substitution du principe de l'orientation à celui de la sélection. Tant que les flux d'élèves étaient drainés vers des établissements spécifiés par le jeu naturel du déterminisme social et des barrages institutionnels, le problème de la constitution des divisions se posait peu. Les chefs d'établissement pouvaient, en conscience, constituer leurs divisions de sixième sur la base des désirs des familles — ceux-ci « font » du latin, ceux-là n'en « font point » — et si le nombre le justifiait

d'après les critères commodes des premières et des secondes langues, ou du statut d'externe, de demi-pensionnaire et d'interne. Il est vrai que, par la suite, le jeu de la sélection conduisait déjà naturellement à constituer des divisions fortes (les classiques pures : latin - grec), moins fortes (les divisions avec latin seulement) et les tout-venant (les modernes). Mais la véritable distribution s'était faite avant, par le jeu du déterminisme social : certains étaient allés au C.E.G. et d'autres étaient restés à l'école primaire. C'est l'afflux massif d'élèves dans des établissements plus ou moins intégrés comme les C.E.S. ou encore la constitution de seconds cycles volumineux, recrutant sur un district étendu des élèves originaires de nombreux premiers cycles disparates qui ont conduit à considérer comme urgente la recherche de distributions plus rationnelles. Il n'est pas étonnant d'ailleurs que ce besoin se soit fait sentir d'abord au niveau de la seconde et en langue vivante en particulier, tant est disparate en ce domaine la population scolaire issue de premiers cycles très divers. Comment conduire valablement une classe d'anglais quand le niveau de ceux qui la constituent va de la fin de cinquième à une bonne fin de troisième ? Au niveau des premiers cycles, l'homogénéisation progressive des programmes du cycle d'observation et récemment la suppression du latin entraînent la même nécessité mais aussi des difficultés insurmontées faute de critères nets et officiels d'affectation dans les sections I, II et III.

Mais sur quelles bases organiser désormais les divisions susceptibles d'être conduites avec facilité et profit ? Ici commencent les difficultés, faute, d'une part, d'instruments objectifs adéquats, faute, d'autre part, d'une vue claire des effets des groupements divers et de leurs finalités.

La tendance la plus naturelle est évidemment de rétablir dans les structures nouvelles la situation sélective ancienne. On est ainsi conduit à recréer à l'intérieur des établissements la situation sélective traditionnelle entre établissements. C'est le danger qui guette infailliblement les C.E.S. avec leurs canaux parallèles et leurs maîtres aux statuts différents. Mais c'est aussi la situation des seconds cycles, avec leurs sections nobles — C — et leurs sections refuges — A — sans parler des sections techniques longues ou courtes. L'introduction des divisions de niveau n'est donc pas à faire : elle est faite la plupart du temps. Mais cette interprétation spontanée est loin de résoudre les problèmes résultant de la démocratisation. La constitution de divisions homogènes de niveaux décroissants n'est viable que pour les élèves extrêmes. Elle laisse par contre dans la plus totale hétérogénéité les divisions médianes peuplées d'élèves aux performances disparates selon les matières et les origines scolaires. Nous avons dit que ce fait était particulièrement sensible en langues vivantes. Des élèves ayant une moyenne générale élevée ne sont pas forcément de « bons » élèves en langues vivantes, faute d'un enseignement valable au premier cycle. Il en va de même pour toutes les matières dans les divisions de force moyenne où le niveau de mathématique par exemple n'est pas, chez tel élève, comparable à son niveau en français. La moyenne générale cache des profils de réussite très diversifiés conduisant à envisager, pour la commodité de l'enseignement et son adaptation aux individus, des groupements de force décroissante par matière, et même, au sein d'une matière, des groupements variables selon les activités : la capacité d'élocution, par exemple, n'est pas forcément liée à une bonne maîtrise de l'orthographe. Ce système de groupements plus spécifiés devrait avoir — entre autres avantages — celui d'éviter les redoublements aveugles et systé-

matiques sur la base de la moyenne générale qui conduisent actuellement tel élève « bon » en anglais à redoubler une classe d'anglais parce qu'il s'est montré insuffisant en mathématiques et, par voie de conséquences, à recevoir une deuxième fois un programme d'histoire qu'il a pourtant assimilé de façon satisfaisante.

Il convient cependant de bien voir où conduit un tel système.

Il n'est possible tout d'abord que si l'ensemble des matières traitées par niveau se trouve aligné à l'emploi du temps au moins pour un ensemble d'élèves équivalent à trois divisions. Cela implique une présence de l'enseignant à l'établissement qui tienne compte avant tout des besoins du service pédagogique et accessoirement de la commodité. Cela suppose ensuite une concertation aussi poussée que possible pour permettre de loin en loin un remodelage des groupements qui tienne compte des progrès relatifs dans les groupes. La création d'épreuves communes aussi objectives que possible est une des tâches obligées de cette concertation. Cela demande enfin et surtout que le groupement ne soit pas le fait d'une simple distillation fractionnée de la population scolaire conduisant à la constitution de divisions damnées, hantises des maîtres et des élèves.

Car il convient de prendre garde qu'une telle constitution de groupes n'a de sens que si l'enseignant tient compte dans son enseignement non seulement du niveau atteint par ses élèves et de leurs rythmes de progression mais encore et surtout du style de pédagogie qui puisse leur être appliqué : souci de motivation et de concrétisation en particulier. A la limite il paraît nécessaire d'ailleurs, au moins dans le cycle d'orientation et a fortiori dans le second cycle, de prévoir des spécifications de programmes, voire même de finalités. Le contenu commun traité par niveau ne peut résister aux tensions qui ne manquent pas de résulter des exigences de l'adaptation des pédagogies. Par exemple, la nécessité d'acquérir les instruments de la communication pratique et les intérêts spécifiques d'élèves peu intéressés par la spéculation pure conduiront naturellement à envisager pour eux un travail plus intense de la langue et moins de littérature. C'est le reproche que l'on peut faire actuellement aux programmes de second cycle qui, selon les sections, ne modulent les matières que selon le volume et non selon l'esprit, exception faite heureusement de certaines sections techniques. Mais il va de soi que dans le système de pédagogie différenciée ces modulations ne sauraient découler que des besoins reconnus hic et nunc chez les élèves et non de programmes composites fixés a priori. Cela demande donc une grande liberté mais aussi une grande responsabilité des maîtres travaillant en équipe.

Il conviendrait également de prendre garde que toutes les activités ne demandent pas de la même façon des groupements homogènes et que de tels groupements peuvent au contraire entraîner l'effet « Pygmalion » étudié par Rosenthal « Pygmalion à l'école ». Des divisions hétérogènes peuvent, dans cet esprit, paraître indispensables dans les activités qui ne relèvent pas d'une construction linéaire. Si la grammaire ou les mathématiques se prêtent bien aux groupements homogènes à pédagogie différenciée, il n'en va pas de même des débats oraux, des activités physiques ou artistiques, voire même, dans certaines limites, des activités scientifiques. L'hétérogénéité des groupements pourra paraître, dans ces limites, facteur de progrès et, à coup sûr, d'équilibre

affectif pour les élèves et pour les maîtres. Pour la même raison, il paraîtrait souhaitable que les maîtres modulent leur pédagogie en fonction des élèves qui leur sont confiés et non en vertu de leur appartenance à un corps déterminé ou pour des raisons de tempérament personnel.

On pourra voir par ces conditions combien est difficile l'instauration d'une véritable pédagogie différenciée, seule susceptible de justifier les groupements par niveau : travail d'équipe des maîtres, organisation ad hoc de l'emploi du temps, disposition et élaboration d'épreuves objectives, liberté d'interprétation des programmes en vue d'instaurer une véritable technique éducative ; ces conditions minimales relèvent toutes de la formation permanente faute de laquelle le système des groupes de niveau conduirait infailliblement à retomber dans les ornières de la sélection et de la ségrégation scolaire.

Louis LEGRAND.

LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

A l'expression « groupes de niveau », couramment employée il y a quelques années, certains éducateurs préfèrent maintenant celle de « groupes de pédagogie différenciée ». Ce n'est pas pour faire plus savant et par goût d'un jargon de spécialiste, mais c'est par souci de clarté et, peut-être même, d'honnêteté. Si je pouvais écrire, il y a quelque temps, que « l'enseignement par niveau était la meilleure et la pire des choses », c'est évidemment que l'expression recouvrait deux réalités bien différentes : Il fallait, pour qu'on se comprît, inventer un terme pour chacune d'elles. Essayons d'aller plus avant dans cette distinction.

Laissons de côté la subtilité ou l'hypocrisie : pour des professeurs, des élèves ou des parents non prévenus, « grouper des élèves par niveaux » est une formule très simple et très claire. Il y a plusieurs niveaux d'élèves, des forts, des moyens et des faibles : eh bien, on mettra les forts ensemble, les moyens ensemble et les faibles ensemble et on obtiendra ainsi trois classes distinctes. Mais tout le monde sait, par expérience, qu'un élève peut être fort en latin, faible en anglais et moyen en mathématiques : il faudra alors qu'il appartienne à des groupes différents selon les disciplines.

Voilà ce que l'on entend généralement par groupes de niveau.

Les pédagogues sérieux sont inquiets de la simplicité d'une telle définition, qui repose tout entière sur la notion d'élèves forts, moyens ou faibles. Le niveau est indiqué par un chiffre, par une moyenne, calculée comment ? « Fort en français » cela signifie-t-il que ce petit garçon de onze ans a de l'imagination pour rêver et du goût pour écrire ou bien qu'il sait immédiatement relever les verbes transitifs indirects de la dictée ? — Les psychologues viennent en renfort et prouvent qu'il est très aventureux, sinon dangereux de dire d'un enfant — d'un être en perpétuelle évolution — qu'il est bon en ceci et mauvais en cela.

Mais enfin, ne raffinons pas et revenons au niveau que tout le monde semble admettre. Il faut reconnaître que grouper les élèves par niveau a beaucoup d'avantages :

Le premier de tous, c'est que, même avec les réserves qui précèdent et les inévitables bavures d'un enseignement collectif, l'enseignement par niveaux permet de proposer aux élèves une tâche dont ils seront capables de triompher. Rien n'est plus anti-pédagogique que le découragement et rien n'est plus décourageant que le sentiment d'incapacité. C'est lui qui explique ces échecs scolaires successifs suivis, après quelques sursauts, d'un « décrochage » total. On dit que l'élève a « perdu pied » et c'est bien, en effet, à une noyade que l'on a assisté. Les groupes de niveau permettent d'éviter cette catastrophe et c'est là, à mes yeux, leur principal mérite.

Ils en ont un autre, c'est de rationaliser et faciliter la tâche des professeurs qui peuvent beaucoup plus facilement adapter leur enseignement aux intérêts et aux besoins de ceux qui les reçoivent. Nos collègues ne cessent de nous le répéter : que d'énergie perdue devant un groupe hétérogène ! Et quelle dépense nerveuse aurait été économisée, si chaque remarque avait porté, au lieu de tomber à plat !

Pour parler comme des responsables de ministère, le « rendement de l'instruction » est d'autant plus élevé que le « message » est attendu et que le « code » est compris. Et il est bien vrai que **si l'on se préoccupe d'acquisition de connaissances**, un groupe homogène permet la mise en place d'un système de progression programmée d'une grande efficacité.

Ajoutons enfin que l'enseignement par niveaux facilite beaucoup l'évaluation du travail des élèves. Il est plus facile de comparer ce qui est comparable et, en principe, les élèves d'un même groupe sont comparables, ce qui n'est pas du tout le cas dans une classe de « tout-venant ». C'est un fait d'expérience que les professeurs, même quand ils n'emploient pas les techniques modernes du « Testing » ou de la « notation pondérée », notent avec plus de sûreté et de netteté les élèves groupés par niveaux.

Des élèves qui ne se découragent plus, des professeurs qui se fatiguent moins tout en étant plus efficaces, un ministère satisfait enfin de parler de rendement, des familles ravies d'être mieux informées du résultat de leurs enfants, voilà qui devrait balayer toute hésitation et entraîner une large adhésion à cette conception de l'enseignement.

Et pourtant, le lecteur le sent bien, je reste réservé. Car à côté des aspects positifs, il y a ce que j'appellerai la pente dangereuse.

Certes, tous les professeurs, tous les chefs d'établissement qui s'engagent dans la voie des « niveaux » proclament qu'ils ne veulent pas faire de ségrégation, encore moins privilégier une élite, mais, au contraire, sauver les plus faibles. Et je suis persuadé qu'au départ, ils sont sincères. Mais si l'on s'en tient à la conception simpliste qui consiste à regrouper les élèves par niveau et à donner à chaque groupe un professeur, on aura bien de la peine à échapper au processus suivant :

1. Faute de formation particulière et par manque d'habitude du travail d'équipe, les professeurs de chaque classe de niveau se rencontrent peu et, insensiblement, se constitueront trois classes d'un niveau différent, mais rigoureusement autonomes. Chaque maître aura son propre comportement péda-

gogique, sa manière de noter, ses critères de jugement. Bref, il y aura pour l'anglais, une seconde forte (professeur M. Dupont) ou une seconde faible (professeur Mme Durand). Un point, c'est tout.

2. Mais à la fin de l'année scolaire, le chef d'établissement sera amené à créer une première anglais faible pour accueillir la seconde anglais faible et, l'année suivante, comment éviter l'ouverture d'une terminale faible ? Seulement quand viendra le jour du baccalauréat, les élèves faibles se trouveront-ils armés pour triompher ?

3. Et, puisqu'il y a tendance à réunir dans une même classe les élèves faibles en anglais, comment éviter que se développe une seconde tendance corollaire, qui porte à croire qu'un élève « faible en anglais » est un élève faible **dans tous les aspects** de l'anglais ?

4. C'est alors que les professeurs réunis en conseil de classe constateront que parmi les élèves faibles en anglais beaucoup, hélas, sont faibles aussi ailleurs et qu'il serait, somme toute, plus pratique et plus logique de réunir dans une même classe les « faibles en toute chose ».

5. Evidemment, le même raisonnement, inversé et encore plus tentant, conduit à regrouper les élèves « forts en tout » et, puisqu'ils sont intelligents, rapides et exigeants, force est bien de les confier aux maîtres les plus aptes à les conduire vers le succès.

6. L'opération est terminée : Sans peut-être l'avoir voulu délibérément, quelquefois même en souhaitant sincèrement le contraire, on se trouve un beau matin devant le moins démocratique et le plus âpre des instruments de sélection.

*
*

Il y avait pourtant un moyen d'échapper à la pente dangereuse : la pédagogie différenciée.

Dans le processus que je viens d'analyser, le mal est apparu dès qu'un professeur a été, à titre individuel, chargé d'un groupe d'élèves. Si l'on permet dans chaque classe de niveau la naissance, puis le développement d'une pédagogie autonome, tout est perdu. Il y a pédagogie différenciée quand, pour une discipline donnée, plusieurs professeurs réunis en équipe concourent ensemble à la formation du même groupe d'élèves. Prenons un exemple : Soit une unité d'enseignement réunissant environ quatre-vingts élèves de français en seconde. Une équipe de trois professeurs prendra en charge ces quatre-vingts élèves. L'objectif est clair : mener, en une année scolaire, les quatre-vingts élèves de l'unité à un minimum commun d'information et de formation permettant l'accès à la classe supérieure.

Puisqu'il y a trois professeurs, les élèves seront répartis en trois groupes, mais l'effectif et la composition de ces groupes varieront au cours de l'année. Aussi les trois professeurs seront-ils comme on dit « alignés » dans l'emploi

du temps, c'est-à-dire que les professeurs rencontreront leurs élèves le même jour, à la même heure.

Quant au critère de répartition, beaucoup plus qu'un niveau de connaissances (qu'est-ce qu'un niveau de connaissances dans une classe de seconde en français ?), il sera le besoin d'une méthode. Pour prendre une image médicale dont on me pardonnera ce qu'elle a de pénible, les malades relevant de la même thérapeutique seront mis provisoirement ensemble. Autrement dit, les professeurs se répartiront les tâches en fonction des besoins des élèves. Pour me faire bien comprendre, je reprends mon exemple d'une unité d'enseignement de français groupant quatre-vingts élèves — Retirons d'abord une vingtaine d'élèves, curieux, intelligents et déjà sur le chemin de la culture : ceux-là vont en bibliothèque travailler personnellement. Ils échangeront un autre jour les résultats de leur réflexion dans un dialogue avec un ou plusieurs professeurs de l'unité. Sur les soixante élèves restants, dix vont, sous la conduite d'un professeur, faire une étude comparée des différents états d'un texte littéraire. Travail passionnant, mais minutieux et exigeant qui retiendra l'attention d'élèves méthodiques et réfléchis, aussi sensibles à l'expression qu'à la pensée — Le reste de l'unité pourra se répartir en deux groupes d'effectif égal animé chacun par un maître. Un groupe apprendra à composer un texte écrit et, dans ce sens, multipliera les exercices pratiques ; l'autre réunira les élèves qu'un environnement familial a jusqu'ici maintenus à l'écart de préoccupations littéraires. Il devra s'initier à la lecture et à la compréhension d'un texte simple, probablement non littéraire.

Cette rapide description suffit à montrer qu'aucune de ces activités ne peut se prolonger durant de trop nombreuses séances : il s'agit de méthodes indispensables, mais nécessairement éphémères, dont la rapidité d'assimilation sera très variable selon les élèves. Un seul élément sera immuable et maintiendra l'unité du groupe : l'équipe des trois professeurs.

Il faut bien comprendre qu'un tel processus est inutile quand le recrutement des élèves n'est pas démocratisé. Nous devons tous nous placer sans passion, mais lucidement devant cette évidence : ou bien nous n'acceptons dans notre classe que les seuls élèves « capables de profiter de notre enseignement » et, que nous le voulions ou non, nous n'échappons pas à un enseignement dont le caractère sera de privilégier les privilégiés, les autres étant, par définition, absents.

Ou bien nous acceptons tout le monde. Mais alors la phrase si dure du recteur CAPELLE nous revient en mémoire : « Quiconque réfléchit sait très bien que l'application d'un traitement identique à des situations différentes accroît les inégalités au lieu de les résoudre. »

La conséquence est inéluctable : Il faut imaginer un système qui permette d'éviter aussi bien les traitements identiques que les regroupements sociologiques. Voilà ce qu'il faut entendre par pédagogie différenciée.

Peut-être l'ai-je répété au risque de lasser le lecteur : l'antidote contre le regroupement sociologique, c'est l'équipe des professeurs — D'où l'apparition de nouvelles fonctions qui se développeront nécessairement en même temps

que la pédagogie différenciée : celle des **Coordinateurs d'Unité**. Dans un précédent article (1), je les appelais « Coordinateurs de niveaux », mais je préfère éviter un terme dont ces quelques remarques voudraient dissiper l'ambiguïté. Le coordinateur d'Unité n'est pas autre chose que le responsable de l'équipe des professeurs d'une même discipline s'occupant ensemble des élèves d'une Unité d'Enseignement. Autre nouvelle fonction : celle des **Coordinateurs de Discipline**, qui assurent la liaison entre les différentes unités d'enseignement. Enfin, fonction indispensable des **Tuteurs** : Dans un système de pédagogie différenciée, l'élève appartient à une communauté plus vaste que la classe traditionnelle, au moment même où son activité devient plus personnelle. Il a donc besoin d'être compris, guidé et soutenu. Une liaison doit être établie entre lui-même, ses divers professeurs et ses parents : tel sera le rôle — décisif — du Tuteur, à qui sera confiée une vingtaine d'élèves, au maximum.



Avant de conclure, j'oserai faire trois remarques que je classerai en importance croissante :

- La première, c'est que dans un système scolaire comme le nôtre, qui repose sur des classes d'âge (Seconde, Première, Terminale) la pédagogie différenciée est d'une utilisation beaucoup plus difficile que dans une structure où les élèves se groupent par options disciplinaires. Dans cette dernière hypothèse, l'objectif n'est plus de mener, en un an, la quasi-totalité des élèves, à un minimum commun, mais seulement de favoriser une progression individuelle qui se fait par degrés et permet à chacun de suivre son rythme.
- La deuxième remarque porte sur la nécessité du travail personnel. La pédagogie différenciée est aussi étroitement liée aux méthodes de travail individuel qu'à la notion d'équipe professorale. M. Hassenforder le démontre excellemment dans un article de cette même livraison. Ceci, pour souligner que l'insertion de la pédagogie différenciée dans un établissement de type traditionnel comporte des préalables et implique des conséquences qu'il serait dangereux de sous-estimer.
- Enfin et surtout, il ne s'agit pas de perdre sur le plan humain ce qu'on aurait gagné sur le plan cérébral. De même que je commençais cet article en dénonçant ce qu'un enseignement par niveaux, au sens strict du terme, risquerait de donner à l'information au détriment de la formation, de même je voudrais terminer en proclamant la nécessité, en éducation, de groupes hétérogènes et de vie communautaire. J'entends le lecteur qui s'écrie, ironique et ravi : « Voilà, il se contredit ! » Non, sincèrement, je ne vois aucune contradiction à dire que puisqu'une partie de l'enseignement est donnée dans des groupes homogènes et souvent individuellement, des dispositions particulières et importantes doivent être prises pour compenser ces comportements. Il faut, à dessein, dans la discipline même traitée par groupes de pédagogie différenciée, prévoir des exercices où les élèves seront réunis de façon hétérogène

(1) « L'Education », n° 78, du 22 octobre 1970.

et mettront en commun leurs dons et leurs manques. D'autres activités, en particulier les arts et les sports, devront permettre le développement de la solidarité dans un intérêt, une joie ou un dévouement communs. Pour dire le fond de ma pensée, dans un établissement où les élèves ne se regroupent pas spontanément dans tel ou tel club, il y a un risque certain à encourager une pédagogie individualiste.

Ainsi, me semble-t-il, la conclusion est claire. La démocratisation de l'enseignement impose une différenciation des méthodes pédagogiques, qui n'est elle-même possible que dans une vaste transformation du système éducatif. C'est ce qu'on pourrait appeler la revanche de l'homme.

Que nous voulions répondre à l'élan qui pousse chaque éducateur à penser d'abord aux enfants non privilégiés, comme le médecin se préoccupe en priorité des plus grands malades, ou que, plus simplement, nous souhaitions remplir notre fonction de Service public en nous faisant entendre de chacun des élèves qui nous sont confiés, tout nous porte à rechercher des méthodes d'individualisation. Mais alors nous nous heurtons à l'obstacle massif des institutions traditionnelles — règlements administratifs et structures en place — renforcées par le poids des habitudes et des routines. Cela tient en une phrase : « Notre système éducatif a, pendant des siècles, donné d'excellents résultats grâce à des méthodes uniformes et collectives : vouloir quitter cette voie est inutile et dangereux. » Tenir un tel langage c'est commettre la faute trop commune qui consiste à oublier que les méthodes collectives — simples et efficaces — n'étaient destinées qu'à une petite partie des jeunes Français et qu'il s'agit, maintenant, de penser au grand nombre. Or, en éducation comme ailleurs, tout se passe comme si la personne humaine était protégée par un instinct de conservation. Plus un enseignement prend le caractère d'enseignement de masse, plus le pédagogue, qui veut maintenir à cet enseignement sa valeur formatrice, est amené à se préoccuper des exigences de l'individu.

Jacques QUIGNARD.

L'ÉVALUATION EN VUE DU GROUPEMENT DES ÉLÈVES

Précisons dès l'abord que la répartition des élèves en groupes différenciés n'est pas une fin en soi, le but recherché dans l'expérimentation pédagogique qui nous occupe est bien l'individualisation de l'enseignement, l'ajustement des méthodes pédagogiques aux possibilités des élèves, et c'est parce qu'il est pratiquement très difficile d'adapter une action pédagogique à chaque élève pris en particulier que l'on a imaginé de rassembler en groupes homogènes des élèves qui se ressemblent suffisamment pour que le travail du maître auprès d'eux s'en trouve facilité.

Ajoutons aussi qu'il ne s'agit pas dans ces groupements de constituer par exemple des classes fortes et des classes faibles. Certes il est facile d'organiser un établissement, la chose a été souvent réalisée, en regroupant les élèves bons en toutes matières dans des classes privilégiées, les élèves présentant des difficultés dans d'autres classes que l'on se propose de traiter particulièrement et enfin dans les classes « moyennes » les élèves « moyens ». Que donne la pratique d'un tel système ? A l'expérience on se rend compte que dans une population normale, celle que l'on rencontre habituellement, le nombre des élèves bons en toutes matières est très restreint et l'on est obligé de constituer les bonnes classes avec des élèves excellents en une matière et bons ou moyens dans les autres, mais on peut dire que somme toute ces classes donnent satisfaction.

Ce sont les classes moyennes ou faibles qui présentent des difficultés. La définition de l'élève moyen est très difficile à donner. L'élève qui réussit moyennement partout est aussi peu fréquent, bien qu'il existe, que l'élève excellent en toutes matières. L'on est tenté de retenir comme élève moyen celui dont la moyenne arithmétique des résultats scolaires n'est ni trop faible ni trop forte, cette moyenne pouvant être obtenue par de bons résultats en français ou exactement l'inverse ce qui conduit à rapprocher deux élèves très différents.

Les classes faibles, elles, procurent plus de soucis ; en effet les échecs scolaires peuvent avoir des causes très diverses et l'on peut bien trouver rassemblés dans une même classe des élèves qui ont un simple déficit de connaissances, avec d'autres qui présentent un retard de développement, et d'autres encore qui ne portent aucun intérêt à l'activité scolaire malgré les aptitudes évidentes qu'ils possèdent. La tâche du maître est loin d'être simplifiée.

Des considérations de cet ordre, tirées de la pratique quotidienne, conduisent à penser que l'adaptation de la pédagogie aux caractéristiques individuelles se ferait mieux en constituant pour chaque discipline prise séparément des groupes d'élèves qui, au regard de cette activité seulement, présenteraient le maximum de ressemblance quant au niveau des acquisitions et des comportements scolaires.

Précisons que toutes les disciplines n'exigent pas les mêmes formes de groupement, n'exigent pas le même degré d'homogénéité.

La classe hétérogène n'a pas que des inconvénients ; dans une telle classe les élèves faibles tirent beaucoup de l'exemple fourni par des camarades plus forts. En fait l'on est conduit à adopter deux types de structures : des groupes homogènes pour les matières fondamentales : français, mathématiques, langues vivantes ; des groupes hétérogènes pour les matières d'éveil. Dans les premiers, les maîtres s'adaptent mieux au niveau moyen réel des élèves ; dans les seconds, l'enrichissement fourni par les échanges mutuels est profitable à tous.

Comment se présente le problème général de la constitution des groupes différenciés ? Rappelons que les groupes homogènes doivent rassembler les enfants qui, au regard d'une activité donnée, présentent le maximum de ressemblance. Ce sont donc les exigences des matières enseignées qui fournissent les critères de répartition. Le groupe n'est pas constitué pour réaliser une structure homogène, mais pour être adapté à tel type de pédagogie. Il est donc essentiel de définir avec précision les caractéristiques, les exigences de la pédagogie envisagée. C'est parce que l'on disposera de méthodes propres à améliorer l'expression orale du français que l'on constituera un groupe d'enfants ayant des difficultés dans ce domaine, ou parce que l'on utilisera un matériel concret d'enseignement des mathématiques que l'on recherchera les enfants n'ayant pas atteint un certain stade de pensée abstraite : on imagine aisément la complexité du problème ainsi posé. En effet, si l'on cherche à définir les critères suivant lesquels seront établis les groupes différenciés on se rend immédiatement compte qu'il ne suffit pas de tenir compte de quelques résultats scolaires isolés. Ce ne sont pas les notes obtenues à un exercice de français qui permettront de répartir les élèves en français, de même que ce ne sont pas les notes de mathématiques qui entreront seules en considération pour effectuer la répartition en mathématiques.

Quels critères donc retenir ?

Certes, les connaissances accumulées à un moment donné ont leur importance, surtout en ce qui concerne les matières fondamentales, mais il faut bien admettre, après expérience, qu'au niveau des classes de sixième, l'inventaire

des connaissances acquises pendant le cycle élémentaire est important à connaître non parce qu'il permet de dresser un tableau exact des acquisitions mais parce qu'il rend compte de la facilité avec laquelle les élèves s'adaptent au milieu scolaire. Un bon niveau de connaissances est un élément positif, sans plus, un faible niveau ne signifie pas forcément que l'élève doit être rangé dans un groupe faible.

Les critères qui, dans le premier cycle du second degré, conditionnent les réussites scolaires paraissent devoir être recherchés ailleurs, dans le niveau de développement, l'équipement intellectuel, les qualités d'organisation et de méthode, les attitudes envers l'école en général, envers le travail intellectuel, envers chaque discipline en particulier, les intérêts manifestés.

Sont également importantes, comme éléments de différenciation, les modalités du travail scolaire lui-même, la vitesse, la puissance et le rythme que l'on donne à l'activité personnelle.

Quels sont les problèmes à résoudre ?

A un moment donné, fin de CM 2 ou début de sixième, il faut bien établir les bilans individuels qui permettront de comparer les élèves entre eux. Plus ce bilan sera riche, meilleures seront les hypothèses que nous pourrions formuler pour le devenir des enfants.

Actuellement, ce bilan comprend en général des résultats à un ensemble d'épreuves écrites, des observations formulées par les maîtres des classes d'origine, des renseignements consignés dans un dossier scolaire. L'analyse du bilan doit conduire à imaginer des comportements scolaires.

Les épreuves peuvent être de deux types : épreuves psychologiques interprétées par des conseillers d'orientation qui permettront d'apprécier le niveau de développement général et aussi de porter un jugement sur la capacité à traiter des données verbales, numériques ou graphiques. Une deuxième série d'épreuves, normalisées à partir d'un échantillon national, est destinée à effectuer un sondage dans le domaine des acquisitions en français et en calcul.

Une partie importante du bilan, enfin, est constituée par les observations des maîtres de classe CM 2, principalement en ce qui concerne les caractéristiques de l'activité scolaire, l'intérêt que l'enfant porte à tel aspect de l'enseignement, l'aisance avec laquelle il évolue.

On sera peut-être surpris de constater la composition d'un tel bilan, mêlant des indications relatives à des domaines très différents : capacités, attitudes, acquisitions, comportement. La raison en est que l'acte pédagogique pour être efficace doit tenir compte des caractéristiques des élèves dans chacun de ces domaines. Tel groupe rassemblera des élèves qui ont de mauvaises habitudes de travail et non seulement des élèves dits faibles ; tel autre recueillera ceux qui allient à un intérêt marqué pour le français de bons résultats en expression écrite ; tel autre ceux qui ont des difficultés à s'exprimer parce qu'ils ne peuvent ou ne veulent pas s'introduire dans une situation de communi-

cation ; enfin, un autre groupe pourra intéresser les enfants à qui leur niveau de développement intellectuel permet une approche plus abstraite des notions mathématiques.

Ce bilan n'aura d'utilité que dans la mesure où les éléments qui le composent auront une valeur prédictive eu égard aux objectifs de la pédagogie du premier cycle. Décrire avec nuance un élève est sans intérêt si l'on ne peut prévoir, à partir de cette description, des comportements ultérieurs et surtout si l'on ne peut imaginer les actions efficaces qui permettront d'obtenir les progrès escomptés ou de porter remède à des difficultés constatées.

Et ceci pose tout le problème de l'évaluation dans le cadre de l'expérimentation des C.E.S. organisés en groupes différenciés, d'autant plus que l'opération qui consiste à répartir les élèves en groupes appropriés en début d'année n'est pas la plus importante. En effet, il est aussi essentiel de déterminer si chaque élève réalise les progrès que l'on attend de lui et si, par ailleurs, la pédagogie retenue convient bien au groupe constitué. On voit bien là un double objectif : le premier intéresse et permet de juger les élèves pris individuellement et conduit éventuellement à le faire changer de groupe, le second concerne la pédagogie dans son ensemble et le groupe des élèves pris comme unité de référence. Soulignons au passage que les évaluations ne sauraient être faites en fin de parcours scolaire sous forme d'un examen final, le but de l'expérimentation étant l'individualisation de l'enseignement. C'est à tout instant que l'action du maître doit s'adapter à la progression des élèves, c'est de façon continue que doit procéder l'évaluation.

Précisons encore qu'il est relativement aisé de soumettre les enfants à des exercices de contrôle, c'est une pratique courante dans nos établissements qui conduit à ces notes d'usage si répandues. Nos procédés d'évaluation doivent fournir autre chose que des notes. Ils doivent nous permettre de décrire le comportement scolaire d'un élève, de comprendre les raisons des échecs rencontrés, de prévoir les réussites futures et, enfin, de guider l'action du maître ; c'est pourquoi les procédés d'évaluation qui font partie intégrante de l'activité ordinaire du professeur présentent un intérêt évident. L'idéal serait que le maître, au moment où, préparant sa classe, il analyse le contenu de son enseignement pour le distribuer en une suite de propositions, de difficultés graduées, imagine simultanément les procédés ou les interventions qui lui permettront de reconnaître si la difficulté a été franchie ou si tout est à recommencer à ce niveau. Les mathématiciens et les linguistes par la pratique quotidienne qu'ils ont des progressions pédagogiques bien ordonnées ponctuées d'exercices, qui ne prennent même pas l'allure d'exercices de contrôle, puisque dans bien des cas ils sont la substance même de l'enseignement, mettent en œuvre des méthodes qui permettent de porter des jugements valables sur les progrès réalisés par les élèves. Les professeurs qui ont quelque expérience de l'enseignement programmé connaissent aussi cette technique qui permet de savoir à tout instant si une acquisition est bien maîtrisée ou s'il faut renvoyer l'élève à une nouvelle façon d'aborder les problèmes.

Il faut bien voir pourtant que ces procédés d'appréciation, au fil de l'activité scolaire permettent de dire si à un moment donné l'enfant a bien acquis ce que le professeur entendait lui faire acquérir.

Mais les progrès des élèves doivent s'apprécier d'une autre façon. Il est important, en fin de trimestre ou en fin d'année, de savoir quel est le chemin parcouru depuis le début de l'année. Il ne sera pas satisfaisant, évidemment, de dresser le tableau des résultats obtenus pendant le trimestre ou l'année par les élèves pour porter un jugement global bien valable. Les modifications introduites par l'oubli, par les influences d'une discipline sur l'autre, par la maturation des sujets rendent nécessaire l'application d'épreuves destinées à faire le point. C'est ici que d'importantes difficultés se présentent. En effet, choisir une épreuve de fin d'année suppose que l'on ait défini préalablement les objectifs de l'enseignement, non en termes généraux, mais en termes concrets, compréhensibles pour tout le monde et que cette description englobe des domaines aussi différents que les connaissances, la maîtrise des savoirs, voire la modification des attitudes et des comportements. On ne saurait d'ailleurs se limiter à un seul type d'épreuve. Jusqu'ici on a trop eu tendance à n'utiliser que des épreuves écrites telles que problèmes, questions relatives à un texte ou dissertation sur un sujet donné. Le champ peut être plus varié s'il doit correspondre aux activités réelles : exercices oraux, travaux graphiques, expériences sur du matériel concret, œuvres d'imagination ou même tentatives d'auto-évaluation imaginés par les élèves eux-mêmes. Mais tous ces procédés doivent posséder une qualité essentielle : ils doivent vraiment être en mesure d'apprécier les objectifs que la pédagogie a voulu atteindre : et ceci ne peut être atteint que par expérience répétée et confrontation à la réalité.

On soulignera ici l'istérêt des questionnaires à choix multiples, plus par l'apport qu'ils imposent au maître au moment de leur élaboration, obligeant ainsi à préciser ce que l'on attend des élèves, que par les résultats qu'ils permettent d'obtenir. Quoi qu'il en soit, c'est l'utilisation d'épreuves-bilan de fin d'année qui permettra de dire si les méthodes pédagogiques ont atteint leur but. En effet, ces épreuves appliquées à l'ensemble des élèves permettront de déterminer le nombre des élèves ayant atteint tel ou tel niveau de difficulté et le nombre de ceux qui n'ont pas tiré tout le bénéfice espéré d'une année scolaire. Encore faut-il pour pouvoir porter de tels jugements que l'ensemble des épreuves constituant le bilan représente bien l'ensemble des domaines que l'on peut explorer et que, dans chaque domaine intéressé, la totalité des questions proposées représentent bien ce domaine. Seule l'expérience répétée permet d'établir des épreuves significatives et de regrouper de façon valable un certain nombre de ces épreuves. Ceci exige que les réponses à chaque question proposée soient analysées finement, surtout les mauvaises réponses. Seule cette analyse, réponse par réponse, permet au groupe de professeurs et de psychologues chargés de mettre au point ces épreuves-bilan de conclure à l'utilité de la question posée et de donner une signification aux réponses fournies.

Nous venons, au fond, de suggérer deux aspects très différents de l'évaluation, l'un concerne plutôt une attitude implicite du professeur, soucieux à tout moment de mesurer la portée de son enseignement, l'autre de nature très différente conduit à bâtir des épreuves, à les soumettre à l'expérience, à en juger les résultats, pour mieux établir les formes définitives de l'épreuve qui devrait être en fin de parcours nuancée, représentative des objectifs de l'enseignement, prédictive de comportements ultérieurs. Le chemin est long entre les tentatives et les aboutissements, mais la maîtrise d'instruments d'évaluation conditionne les progrès de la pédagogie individualisée.

Raphaël BEGARRA.

L'enseignement des langues vivantes dans le second cycle par groupes de niveau

La principale difficulté de tout enseignement collectif tient à l'hétérogénéité du groupe auquel on s'adresse : différences d'âge, de quotient intellectuel, de milieu socio-culturel, caractéristiques psychologiques individuelles. C'est évidemment un gros handicap par rapport à l'enseignement prodigué par un précepteur à un élève privilégié, et Montaigne n'a pas manqué de le souligner, comme le rappelait justement J. Quignard dans un article du Bulletin sur l'enseignement audio-visuel des langues vivantes consacrées à l'enseignement par niveaux : comment peut-on, demande Montaigne, « d'une même leçon et pareille mesure de conduite régenter plusieurs esprits de si diverses mesures et formes (1) » ? La difficulté n'a fait que s'accroître avec la démocratisation de l'enseignement qui fait bénéficier tous les enfants de la scolarité secondaire jusqu'à seize ans. Mais le problème a, en fait, toujours été ressenti par les éducateurs qui ont mis au point, pour tenter de le résoudre, diverses solutions plus ou moins heureuses se ramenant toutes à un certain système de sélection. C'est la sélection à l'entrée d'un cycle d'étude : le fameux « eleven plus » des Britanniques qui oriente tous les enfants de onze ans, par un examen général, vers différents types d'établissements secondaires ; c'était notre ancien examen d'entrée en sixième, aujourd'hui remplacé par une autre forme de sélection, pas nécessairement meilleure, qui oriente les élèves vers une sixième de type I, II ou III. Il y a aussi, bien entendu, l'orientation à l'issue de chaque année d'étude, que ce soit au moyen d'un certain contrôle continu ou d'un examen de passage.

Dans certains pays, on éprouve le besoin de répartir en outre les élèves du même âge, d'un même établissement dans des sections différentes, sur le seul critère du quotient intellectuel : c'est le procédé du « streaming » des Anglais qui range ainsi les élèves dans les classes A, B, C ou D. En France, on répugne à opérer une telle ségrégation et l'on a toujours pensé qu'il y avait tout intérêt à mêler des enfants aux aptitudes diverses au sein d'un même groupe, avec l'idée qu'un tel brassage devait permettre aux meilleurs d'entraîner

(1) J. QUIGNARD : « L'Enseignement par niveaux » (Bulletin n° 7, février 1971).

les plus faibles par un phénomène d'émulation ou de mimétisme. Certains enseignants mus par un sentiment de générosité, s'élèvent avec véhémence contre les trois types de sixième qui rappellent un peu les « streams » britanniques et préconisent un brassage plus complet où tous seraient mêlés, pour éviter d'enfermer certains enfants déshérités dans ce qu'on appelle parfois le « ghetto » des classes de type III.

Il n'est pas dans notre intention de discuter ici de ce problème trop général. Ce n'est pas qu'il ne nous paraisse pas important, mais cela dépasserait notre propos et nous éloignerait de l'objet de cet article qui est sensiblement différent : nous voulons parler de la **pédagogie par niveaux** qui est limitée à une seule discipline et a pour objectif essentiel, non pas la ségrégation ou le « ghetto », mais bien au contraire le plein épanouissement de chaque enfant en fonction de ses aptitudes et de son niveau réel dans la discipline considérée. Nous sommes persuadés que c'est pour avoir confondu les deux problèmes que certains professeurs de langues vivantes bien intentionnés ont cru devoir prendre position a priori contre l'enseignement par niveaux : pour nous référer encore à la terminologie anglaise, ils ont confondu « streaming » et « setting » (pédagogie par niveaux au sein d'une discipline).

S'il est commode pour un professeur d'histoire et géographie ou de sciences naturelles d'enseigner à une classe homogène, comment ne pas voir que cela est absolument essentiel lorsqu'il s'agit pour le maître non pas de faire assimiler des **connaissances** (en partant chaque année du niveau 0, dans un domaine déterminé, pour conduire les élèves au niveau X), mais de développer chez eux un **langage**, c'est-à-dire un moyen d'expression, un instrument de communication, le maniement d'un outil (un « skill », suivant la terminologie anglo-saxonne). Dans le deuxième cas, si l'on représente par une échelle de A à Z les étapes de l'apprentissage d'une langue étrangère (cela est vrai aussi du langage privilégié qu'est la langue maternelle et de cet autre langage que sont les mathématiques), ce n'est que la première année que l'on partira du niveau A, ou niveau zéro (à condition de faire abstraction des redoublants). Les autres années, le professeur, guidé par son programme ou par son manuel, partira de C, de E, de G ou de I, et s'apercevra bien vite, à son grand désarroi, que les élèves, par contre, sont loin de se trouver tous à ce niveau idéal et purement théorique. Si les différences d'aptitude et de comportement posent déjà des problèmes dès l'entrée dans le secondaire et ont conduit à des expériences d'enseignement par niveaux dans certains C.E.S. expérimentaux, l'écart d'un élève à un autre ne fait évidemment que s'accroître à mesure que l'on avance dans la scolarité secondaire pour aboutir à un véritable fossé au moment du passage du premier au second cycle. L'entrée en seconde constitue en fait une charnière au moins aussi importante que l'entrée en sixième, tout au moins dans les disciplines fondamentales. L'arrivée dans une même section de seconde par un procédé d'orientation qui porte sur le niveau général et que personne ne juge vraiment satisfaisant, d'élèves formés par une variété de maîtres et de méthodes dans un premier cycle de lycée, un C.E.S. ou un C.E.G., ne peut que causer la perplexité du professeur consciencieux et lucide qui ne saurait se contenter d'utiliser en seconde un manuel de seconde, sans se préoccuper de savoir si les élèves qui lui sont confiés ont effectivement atteint le niveau H ou s'ils en sont encore à D ou à B.

L'enquête que nous avons faite en 1970 auprès de professeurs d'anglais, en préparation du premier stage national organisé au C.I.E.P. de Sèvres, sur l'enseignement des langues vivantes dans les classes du second cycle, ne laisse aucun doute à ce sujet. A la première question posée (« Problèmes spécifiques des classes du second cycle »), la réponse la plus fréquente se résumait ainsi : « Classes faibles et hétérogènes, surtout les secondes, à cause d'un afflux d'élèves d'origine et de formation diverses et de niveaux très différents, pouvant aller de nul à très bon ». Sur les « problèmes particuliers à chaque division », on répondait à propos des secondes : « C'est à ce niveau que la disparité est particulièrement sensible et gênante. Ce sont des classes d'accueil qui nécessiteraient une organisation en groupes de niveau. » C'est ainsi que l'un des quatre groupes de travail organisés pendant le stage, celui qui était chargé d'étudier la question du perfectionnement linguistique, fut amené tout naturellement à s'occuper en particulier de l'enseignement par niveaux.

Le groupe bénéficiait des informations recueillies par M. Quignard sur les expériences étrangères ainsi que des premiers résultats enregistrés en France dans certains établissements, notamment au lycée pilote de Sèvres où les professeurs d'anglais avaient conduit une enquête auprès de quelque mille élèves du second cycle pour savoir comment ils jugeaient l'enseignement par niveaux auquel ils étaient soumis. Le rapport présenté par Mme Valentin faisait ressortir que la grande majorité s'était prononcée « pour », cette majorité allant en décroissant de la seconde aux classes terminales.

En partant de l'idée qu'il serait intéressant d'expérimenter dans quelques établissements un enseignement par niveaux reposant sur des bases solides, le principal souci du groupe fut de déterminer les conditions d'une telle expérimentation. Il s'agissait de se mettre d'accord sur quelques principes de base. Les principes retenus furent les suivants :

- 1° Nécessité de mettre au point une batterie de tests de niveau à administrer aux élèves en fin de troisième ou en début de seconde.
- 2° Limiter d'abord l'expérimentation aux classes de seconde.
- 3° Répartir les élèves en trois niveaux d'après les résultats des tests.
- 4° Concevoir l'expérience comme un travail d'équipe, ce qui impliquerait un minimum de trois professeurs volontaires dont un qui serait disposé à jouer le rôle de chef d'équipe.
- 5° Elaborer une pédagogie différenciée adaptée à chacun des trois niveaux.
- 6° Obtenir de l'administration du lycée des emplois du temps parallèles qui permettent, en cours d'année, des transferts d'élèves d'un groupe à un autre.

Tout en insistant sur ces conditions minimales qui pouvaient être trouvées sans toucher aux structures de l'enseignement français, le groupe formulait également quelques vœux qui lui paraissaient importants bien que difficiles à satisfaire pour la plupart : différenciation non seulement de la pédagogie, mais aussi des effectifs et des horaires, le groupe le plus faible ayant tout intérêt à être moins nombreux et à disposer d'un horaire plus substantiel ; équipement audio-visuel adéquat (classe et laboratoire de langues) ; horaires allégés pour

les professeurs et spécialement pour le chef d'équipe, compte tenu de la nécessité de réunions régulières pour élaborer des matériaux adaptés à chaque niveau et des tests de contrôle périodique.

Au cours du dernier trimestre de l'année 1969-1970, sur l'initiative des Inspecteurs pédagogiques régionaux de Paris et avec l'aide du Département de la recherche pédagogique de l'I.P.N., une commission de travail fut constituée pour s'attaquer au problème le plus urgent et qui devait prendre le plus de temps : l'élaboration et l'expérimentation des tests de niveau. Cette équipe comprenait essentiellement des professeurs des sections de langues vivantes des C.R.D.P. de Lille, Marseille, Montpellier, Nancy, Paris et Toulouse. Grâce à un travail acharné, une première batterie de tests pouvait être validée en fin d'année et mise à la disposition des quelques établissements de ces académies où les conditions étaient réunies pour expérimenter un enseignement par niveaux en classe de seconde, à la rentrée 1970. Ces tests ont été revus au cours de l'année 1970-1971 pour tenir compte des premières validations et ont pu être fournis à tous les C.R.D.P. sous une forme améliorée à la rentrée de 1971.

Il est important de préciser dans quel esprit cette batterie de tests de niveau a été conçue et élaborée. On ne saurait imaginer un enseignement par niveaux avec pédagogie différenciée en cinquième année d'anglais sans une évaluation précise qui permette à la fois une bonne répartition en trois groupes et un véritable **diagnostic** des insuffisances et des lacunes dans la maîtrise de la langue. Une appréciation globale et subjective ne saurait suffire. Cependant, il ne serait pas raisonnable de vouloir tout tester et le groupe de travail a dû faire des choix :

1° Préférence donnée à la technique du test « objectif », à choix multiple.

2° Priorité à la langue parlée parce que cela correspond à l'orientation actuelle de l'enseignement des langues et parce que c'est là que la disparité chez les élèves est la plus grande.

3° Préférence donnée aux tests de compréhension, pour une simple raison de facilité d'administration et de correction, les tests d'expression orale posant de gros problèmes dès que l'on a affaire à une population importante. L'expérience montre d'ailleurs qu'il semble y avoir un haut degré de corrélation entre compréhension et expression.

4° Neutralisation des connaissances lexicales, en attendant qu'il existe pour l'anglais un programme lexical parallèle au programme grammatical.

5° Nécessité de s'appuyer sur des analyses linguistiques pour déterminer le contenu de la batterie : description phonologique de l'anglais, inventaire du programme grammatical du premier cycle, comparaison avec le français.

6° Prévoir un très grand nombre d'« items » afin de ne rien omettre d'essentiel et d'obtenir un inventaire **détaillé** des lacunes de chaque élève (« le diagnostic »).

La batterie établie sur ces principes comporte trois parties sous sa forme actuelle et est administrée en trois heures :

1^{re} PARTIE : Phonologie.

Une série de huit tests représentant deux cent vingt-quatre items et couvrant tous les aspects du système phonologique de l'anglais (phonèmes, « stress », groupes rythmiques, intonation, rapports graphie/phonie).

2^e PARTIE : Grammaire.

Une série de dix tests présentés sous forme écrite, représentant quatre-vingt-dix items et portant sur les traits morphologiques et syntaxiques fondamentaux du programme grammatical.

3^e PARTIE : Compréhension orale.

Trois tests de compréhension auditive et grammaticale :

- choix de l'auxiliaire qui convient pour poser une question brève après une phrase déclarative ;
- appréciation du lien logique entre deux énoncés ;
- compréhension globale d'un texte suivi.

Si nous avons tenu à donner une description rapide de ces tests, c'est parce que dans notre esprit ils font partie intégrante d'une pédagogie par groupes de niveau. Certains professeurs pourront s'étonner, voire s'indigner que l'on ait recours à un système aussi lourd et aussi complexe pour classer des élèves en trois groupes. Ils s'estimeront assez bons juges pour le faire très rapidement en examinant tout simplement les notes obtenues en anglais en classe de troisième. Nous n'avons nullement l'intention de mettre en doute la compétence du professeur dans ce domaine. Nous disons simplement qu'un jugement global ne suffit pas et surtout que si nous voulons inventer une pédagogie qui permette de remettre à flot les élèves jugés « faibles », seule une batterie de tests de ce type nous permettra de dresser une liste précise des points sur lesquels il faudra faire porter l'effort, que ce soit par des exercices structuraux appropriés ou par toute autre technique : un traitement médical efficace suppose d'abord un bon diagnostic. Qu'il nous soit permis d'ajouter qu'au moment où le ministre de l'Éducation nationale annonce une réforme du second cycle qui entraînera nécessairement une modification profonde du baccalauréat, au moment aussi où l'Inspection générale d'anglais ne dissimule pas l'intérêt qu'elle porte aux tests objectifs comme un des moyens efficaces d'évaluer les résultats et le niveau des élèves, le travail considérable qui a été fait devrait tout naturellement inspirer celui qui reste à faire pour être un jour en mesure d'apprécier de façon plus exacte le niveau en anglais au terme des études secondaires.

Il nous reste maintenant à essayer de faire le point des premières expériences d'enseignement de l'anglais par groupes de niveau dans les classes de seconde commencées en septembre 1970 et qui se poursuivent cette année. Un premier bilan a pu être établi en mars 1971, à l'occasion du deuxième stage national organisé au C.I.E.P. de Sèvres par l'Inspection générale des langues vivantes sur l'enseignement des langues dans le second cycle, bilan tout provisoire, on s'en doute. Trois professeurs, chefs d'équipe, ont rendu compte des résultats obtenus dans deux lycées de la région parisienne et au

lycée Saint-Sernin de Toulouse (1). Ce bilan comporte inévitablement des éléments négatifs, ne serait-ce qu'à cause des difficultés d'ordre matériel ou administratif qu'entraîne toute innovation pédagogique : tests parfois disponibles trop tard, coordination insuffisante au sein des équipes, absence de matériaux pédagogiques bien adaptés à chaque situation, difficulté pratique de transfert d'un groupe à un autre, etc. On aurait tort de penser que tous les problèmes vont se trouver résolus par enchantement. Comme l'a justement fait remarquer l'un des professeurs, « les élèves dits « faibles » n'ont pas radicalement changé de nature, avec leur horaire demeuré fixé à trois heures ». Ce sont pourtant les aspects positifs qui ont été soulignés par chacun des trois rapporteurs et il est significatif de constater que dans chaque cas il y a eu une quasi-unanimité chez les professeurs comme chez les élèves pour souhaiter la reconduction de l'opération l'année suivante et sa poursuite en classe de première. C'est ce que remarquent MM. les inspecteurs généraux Danton et Le Rebeller dans leur introduction au compte rendu du stage de Sèvres : « Malgré le surcroît de travail et de responsabilité qui en résulte pour les coordinateurs, l'expérience semble donner satisfaction aux professeurs et aux élèves. » Dans l'impossibilité d'analyser dans le détail les deux principaux rapports, nous nous contenterons de signaler ici les constatations les plus frappantes :

- progrès très nets des groupes faibles (mis en relief par le test de contrôle administré en février au lycée Saint-Sernin) ;
- intérêt des élèves (se sentent « plus en confiance », « plus actifs en classe », « impression de progresser », ont « repris goût à l'anglais ») ;
- intérêt des professeurs (« agrément de travailler dans une classe non homogène, mais beaucoup moins hétérogène que la classe à niveau non différencié », « plus grande efficacité dans le travail », « on connaît mieux les lacunes des élèves ». « on craint moins de voir une partie de la classe s'ennuyer », « le professeur du niveau fort note beaucoup de stimulation, un esprit de compétition très marqué, surtout au début »).

Le tableau peut paraître par trop optimiste. Il est pourtant très objectif et chaque rapporteur a fait des suggestions en vue d'améliorer les résultats : nécessité d'un plan de travail mieux programmé, meilleure coordination, horaire renforcé pour les groupes faibles. Il faut souhaiter que ces suggestions soient retenues. Pourquoi ne pas envisager un statut d'établissement expérimental (à la manière des C.E.S. expérimentaux) pour les quelques établissements où l'expérience semble bien engagée et où les premiers résultats sont satisfaisants ? Cela permettrait peut-être d'accorder quelques facilités à des professeurs dont la compétence et le dévouement sont clairement reconnus.

(1) Mme CAMPUS, du lycée de Villeneuve-le-Roi ; M. GUIEUX, du lycée de Pontoise et Mme GARNUNG, du lycée Saint-Sernin.

Le principal leitmotiv de la recherche pédagogique d'aujourd'hui dans le monde entier est bien l'importance qu'il faut accorder à l'élève, à ses goûts, ses intérêts, ses aptitudes intellectuelles, encore plus qu'à la matière enseignée (« student-centred teaching » plutôt que « subject-centred ») et tout devrait conduire à une plus grande individualisation. L'enseignement par niveaux rejoint cette légitime préoccupation. Il ne s'agit pas d'y voir une sorte de panacée. Mais que l'on veuille bien au moins renoncer à un scepticisme a priori qui ne peut être que stérilisant, tout en évitant un stupide engouement, et que l'on donne à l'expérimentation entreprise toutes les conditions requises pour pouvoir en tirer un jour les conclusions qui s'imposeront en toute impartialité.

Denis GIRARD.



LES GROUPES DE NIVEAU ET LE FRANÇAIS

Confrontée à une situation scolaire insolite qui imposait un dénominateur commun à des problèmes traditionnellement complexes, au travail des élèves et des professeurs, la concertation de français, dans les C.E.S. expérimentaux, devait aborder les difficultés afférentes à la structure, inhérentes à la discipline.

La structure substituée à une répartition multi-latérale basée sur la notion de groupement par moyenne générale décroissante, une ventilation des élèves par groupe de niveau-matière (1). Elle s'établit toutefois à partir d'un postulat tout aussi contestable puisqu'il repose sur une sorte de moyenne générale par matière et résulte d'une discrimination assez grossière — d'ailleurs, simple hypothèse de travail — issue des tests cognitifs et de tests d'aptitudes d'expression verbale et non verbale. Toute simpliste qu'elle fût ou semblât l'être, elle offrait une possibilité intéressante, justement parce qu'elle obligeait à prendre conscience du caractère relatif, artificiel, dynamique et évolutif du concept de niveau tout en mettant en évidence une « aptitude (2) » globale au français.

Parler d'un « niveau de français », c'est mettre dans une même balance, peser dans le même sac, sous un chiffre forcément « infidèle » : un contenu, une communication, un contexte, une relation à la fois verbale, psychologique, sociale et humaine qui n'ont de commun qu'une étiquette. D'une part, elle ne représente rien si elle ambitionne de tout dire. D'autre part, elle entérine une confusion commode entre les effets et les causes. Enfin, faute d'obtenir des réponses harmonieuses et cohérentes à des questions, en apparence, élémentaires comme : « qu'est-ce qu'enseigner le français ? », « qu'est-ce qu'un « bon » élève, un « bon » professeur de français ? », la conjecture d'un « niveau » de français paraît énigmatique et tendancieuse.

(1) Les groupes de niveau de français ont été constitués d'après les épreuves de connaissances de niveau de fin CM 2 — CM 2 7 F — des épreuves d'aptitude au test verbal de E.A.I. et au test de lecture silencieuse.

(2) Le terme d'« aptitudes » désigne des capacités et non des dons innés.
N.D.L.R. — Le terme de « concertation » est pris ici au sens de « équipe de professeurs d'une même discipline s'occupant ensemble des élèves d'une unité d'enseignement » (voir définitions très claires dans l'article de M. QUIGNARD).

Actuellement, un professeur reçoit de la classe une seule image : celle d'un discours parlé ou écrit. Il importe qu'il se constitue une vision plus conforme à la réalité sociologique, psychologique, linguistique, pédagogique des élèves du groupe et du modèle qu'il incarne à leurs yeux. Toutefois, même dans ce contexte, évaluer des niveaux, classer des élèves, demanderait aux professeurs une possibilité constante d'adaptation et de « normativité (1) ». D'une part, si « à des objectifs mal définis correspondent des normes diverses (1) » en choisir une demeurera toujours une proposition arbitraire et récusable. D'autre part, la connaissance empirique ou scientifique que peuvent nous apporter la relation maître-élève, la psycholinguistique, la linguistique, la psychologie ou la sociologie, ne font qu'accroître les contradictions. Les données de l'épistémologie génétique ne sont pas toujours corroborées par les expériences récentes de psycholinguistique. Les facteurs extralinguistiques et, en particulier, sociaux conditionnent trop fortement l'évolution et les résultats pour ne pas perturber l'ordre des stades éventuels (2).

Ainsi, l'imprécision de la notion de niveau de français chez l'élève déconnecte l'idée d'une hiérarchisation possible des élèves en « forts » ou en « faibles » : elle souligne l'arbitraire de la Norme, les divergences intra-individuelles des professeurs et des élèves. Elle projette, en fait, un éclairage violent : soit sur les ressemblances des groupes inégaux, en principe, grâce aux exercices semblables qui permettent les études comparatives, soit sur les distorsions de l'élève lui-même : entre son âge et son degré de maturité, entre les capacités à l'expression verbale et ses performances écrites ou orales effectives. Elle implique donc, sous peine d'être insoutenable, la recherche de spécifications nouvelles qui ne servent point à officialiser les carences, mais à individualiser les problèmes (3).

La structuration en groupes de niveau, en impliquant la mobilité des élèves, des groupes et la confrontation des pédagogies par l'élaboration d'un programme et d'exercices communs de concertation, remet en cause les notions de niveau, de degré de maturité, de normes, de groupe-classe, de maître et de programme.

Les problèmes de l'enseignement du français naissent de l'hétérogénéité des contenus, de l'impossibilité de formuler objectivement les critères et les résultats de l'évaluation, de la divergence des pédagogies et de l'imprécision des objectifs. La diversité des conceptions que les professeurs se font de leur enseignement, le système de valeurs, l'image implicite de l'individu, de la société, qui sous-tendent toute pédagogie, ne peuvent permettre à une concertation de changer les objectifs de tous. Dans le meilleur des cas, l'on peut toutefois s'accorder à les remettre en question pour les adapter au « réel ».

(1) « Normativité » : « la capacité de créer de nouvelles normes » — p. 7, Mlle CAMBON — B.I.N.O.P. — C.N.R.S. — n° spécial 1968 — p. 27 et p. 7 : « Normes pédagogiques et problème d'orientation scolaire ».

(2) « La chronologie des acquisitions peut ne pas être la même pour tous ... les conditions de vie sociale peuvent même empêcher la manifestation d'un stade ». Professeur REUCHLIN : « La Psychologie différentielle ».

(3) « Un travail considérable d'approfondissement pédagogique doit donc découler de cette structuration en groupes de niveau. La notion de moyenne par matière est elle-même susceptible de différenciation plus fine dont la pédagogie doit tenir compte si elle veut parvenir à une véritable individualisation ; cette spécification de la pédagogie devient une affaire de chantier et non plus l'application de textes a priori. » L. LEGRAND, « Recherches pédagogiques », n° 41, p. 10.

La nécessité de fonder une action pédagogique commune, à partir d'impossibilités contradictoires et d'une situation administrative contraignante, inhibe moins d'ailleurs que l'obligation de concilier un enseignement effectif, « le tâtonnement expérimental » cher à Freinet, avec la réflexion critique et la théorisation indispensables à une recherche soucieuse d'éviter les écueils de la pédagogie à court terme. Les techniques de groupe, les questions de directivité ou de non-directivité, les grammaires générative et transformationnelle, les exercices interdisciplinaires (sciences naturelles/français, mathématiques/français), les aspects de la relation maître-élève, nous ont paru favorables à une meilleure approche des problèmes et à l'entreprise de démythification que la discipline rend nécessaire. Ils n'en sont pas la panacée (1).

Enfin, l'analyse laisse souvent tout ignorer des difficultés de l'élève. La conscience de cette lacune regrettable, puisque c'est l'enfant qui apprend et non le maître, a conduit à privilégier l'observation et non le jugement. L'enseignement du français a été abordé sans préjugés esthétiques ni moraux comme l'apprentissage d'une expression écrite et orale, l'étude des comportements, des évolutions d'un groupe à l'autre, l'analyse des exercices et des résultats.

Ces exercices comportaient des épreuves d'orthographe, de production de phrases, de rédaction. Les recherches interdisciplinaires, les observations sur la communication orale, ne seront pas abordées ici, car aucun repère précis ne permet d'en rendre compte de façon exacte. La totalité des résultats a toujours été répertoriée et les histogrammes établis pour l'ensemble des deux niveaux — soit quatre cents élèves de sixième et de cinquième — par les soins de Mme Roche, la conseillère d'O.S.P. Cependant, le calcul des indices d'efficacité (2), les quadruples corrections n'ont été exécutés, dans le double aspect de leur relation avec le groupe-classe et le groupe de niveau, que sur deux groupes-classes de sixième et de cinquième, en général un groupe fort et un groupe faible. Cette étude ne peut donc prétendre être suffisamment rigoureuse, faute de conditions de travail et de moyens expérimentaux satisfaisants. Ce travail avait pour but de dégager, grâce à la plus grande conformité possible de situation, d'exercice et de correction, des facteurs importants qui conditionnaient les résultats et d'établir, à partir de ces derniers, des listes de questions hiérarchisées par ordre de difficulté croissante qu'il aurait été possible de rapprocher des stades d'évolution génétique pour apprécier le degré de maturité des élèves.

L'étude de la répartition respective des élèves dans les groupes de niveau de français et les groupes de mathématiques et d'anglais, indiquent déjà, de manière assez révélatrice, que la quasi-totalité des distorsions joue en faveur d'une autre discipline que la langue dite maternelle. La proportion des élèves qui se trouvent dans un groupe de français, inférieur à leur groupe

(1) « Il n'est pas sûr que l'introduction d'arbres et de règles aussi détaillés que ceux de la grammaire générative constitue un avantage pédagogique : trop de problèmes se posent dans leur emploi. Mais des structures formelles simplifiées se rapprochent de celles auxquelles Z. S. HARRIS est parvenu, permettant d'opérer des descriptions très précises, tout en évitant des difficultés plus formelles que linguistiques. » « Langage », n° 11, septembre 1971. Maurice GROSS, L.A.D.L. - C.N.R.S. - Paris VIII, Vincennes. e

(2) L'indice d'efficacité montre le pourcentage de réussite des élèves sur chaque question par rapport aux groupes-classes ou au niveau.

de mathématiques ou de langue vivante, paraît l'emporter sur le nombre de ceux qui occupent une situation privilégiée en français par rapport aux deux autres groupes de niveau. De plus, les mutations d'un groupe à l'autre, en particulier les régressions des élèves d'un groupe de mathématiques élevé à un groupe inférieur, semblent pouvoir être mises en relation avec la faiblesse de leurs résultats en français : un mauvais score verbal, une compréhension insuffisante des consignes, confirment, sinon expliquent, souvent l'observation. Le maniement de la langue « maternelle » semble donc jouer un rôle dirimant et non libérateur que confirmeraient les divergences observées entre les résultats des tests d'expression verbale et la qualité des résultats écrits ou oraux. De plus, dans la mesure où toute pédagogie, toute relation implique un langage, la perception exacte ou inexacte de cet instrument de communication qui conditionne le développement psychologique et intellectuel de l'élève, pèse lourdement sur la scolarisation de ceux dont « l'aptitude au langage est perdue car ils en ont passé l'âge dans des conditions familiales défavorables (1) ». Elle peut aller jusqu'à empêcher la communication dans le cadre de la relation pédagogique si d'autres facteurs n'interviennent pas pour corriger le caractère coercitif d'une activité qui ne se limite pas à la discipline. Il importerait alors d'enlever à cette dernière son statut culturel et sélectif et de concevoir son étude dans une perspective plus fonctionnelle (2), en l'intégrant, d'une part, aux autres disciplines, en concevant, d'autre part, les résultats de français comme tout particulièrement infléchis par des facteurs linguistiques et extra-linguistiques qui interviennent dans des proportions variables et, pour l'instant, indéterminées dans la production écrite ou orale d'une performance dont la qualité ne renseigne donc pas forcément, ni exclusivement, sur les capacités de compréhension de l'élève ou sur la difficulté de la notion abordée, ou sur l'efficacité de la démarche pédagogique choisie par le professeur.

Les épreuves d'orthographe ont, conformément aux vœux de la concertation, respecté une distinction bien arbitraire entre l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Utilisées d'une manière plus subtile, elles auraient pu apporter des informations précieuses sur la grammaire de la langue parlée et sur l'acquisition de la maîtrise idéographique, indépendamment de la grammaire (3). Les résultats ont, cependant, été évalués en fonction des réussites de l'élève et non de ses erreurs, conformément aux travaux de MM. Dubois-Buyse, Ters, Mayer et Reichenbach et aux indications de correction de M. Ters (4). Les histogrammes obtenus indiquent une correspondance si étroite entre les bonnes notes et les catégories socio-professionnelles des parents, dans certains cas, les listes dégressives coïncident si exactement, qu'on pourrait se dispenser de l'exercice. Les rares divergences peuvent d'ailleurs s'expliquer par une distinction qui n'est pas faite dans la statistique, mais qu'il serait

(1) A. SIGUSSE, Denoël, 1970.

(2) L. LEGRAND : « La première erreur est de sous-estimer l'importance du hiatus qui existe entre le niveau de langue spontanée de la plupart de nos élèves et celui de la langue écrite auquel nous prétendons le hausser. La distance est telle que le français de culture est une véritable langue étrangère. » « Les Amis de Sèvres », 1971.

(3) « Débarassée de ce respect religieux, l'orthographe grammaticale apparaît, dans son fonctionnement, comme foncièrement identique à l'orthographe d'usage, bien qu'elle intègre des procédés archaïques et des sous-codes particuliers. Certains pédagogues (R. COUSINET) s'en sont du reste avisés quand ils ont étudié de près l'acquisition de l'orthographe chez les enfants. » « L'Orthographe », Claire-Blanche BENVENISTE, André CHERVEL, Edit. Maspéro, 1969, p. 185.

(4) « Au commencement était le verbe. » Français - Ters n° 36. « Recherches pédagogiques », I.P.N. 1969.

important d'établir entre les catégories socio-professionnelles et leur niveau d'aspiration culturelle.

La production de phrases a été conçue comme une épreuve de linguistique « structurale (1) » destinée à nous donner les moyens de jauger des connaissances syntaxiques présumées acquises et de découvrir les difficultés d'ordre formel ou psychologique qui empêchent l'élève de parvenir à une expression correcte, soit à partir d'une transformation imposée dans le contenu, soit à partir d'une production impliquée par la transformation de son choix (2). Une telle étude doit faire porter la réflexion sur les types d'erreurs commises, au moins autant que sur les réussites. Les résultats et l'indice d'efficacité de chaque question permettent, effectivement, de la situer sur une échelle de difficulté susceptible, à la rigueur, de contribuer à hiérarchiser un questionnement en fonction d'un niveau de sixième ou de cinquième. Cependant, la corrélation des stades d'évolution génétique avec le degré de maturité de l'élève, si elle n'est pas infirmée, n'est pas mise en évidence : il serait même assez scabreux d'en tenter une interprétation dans le cadre d'une telle expérience.

Les histogrammes et les tableaux comparatifs soulignent, en revanche, nettement l'**indétermination du niveau de français dans les limites d'un tel exercice**. Une première série, exécutée au début du deuxième trimestre, sans préparation préalable avec les élèves, comportait une série de vingt-sept questions que les calculs d'indice d'efficacité permettent de hiérarchiser par ordre de difficulté croissante par rapport au groupe-classe, par rapport à l'ensemble du niveau.

Le coefficient de corrélation (3) sur les rangs montre que le classement des questions est le même en sixième et en cinquième. En revanche, si l'on compare le pourcentage des réussites, le test des écarts (4) indique des différences significatives entre la sixième et la cinquième et le test de la médiane (5) montre, pour les sixièmes, un ordre décroissant dans les réussites qui indiquerait, grossièrement, un niveau par rapport à l'exercice (6), sans le justifier dans le détail par l'analyse des résultats du groupe.

Ainsi la question numéro 8 b apparaît incontestablement comme la plus difficile dans tous les groupes de sixième et de cinquième, si l'on considère le rang de la question. Elle portait sur une nominalisation impliquant une contraction syntaxique.

(1) « Introduction à la grammaire générative », Nicolas RUWET, Plon, 1967.

• La grammaire structurale », J. DUBOIS, Edit. Larousse, 1965-1967-1969.

• La grammaire transformationnelle », M. GROSS, Edit. Larousse, 1968.

• Travaux pratiques de grammaire structurale », H. du CHAZAUD.

D. MALDIDIER.

J.-B. MARCELLESI, C.D.U., 1969.

• Aspects d'une recherche ».

(2) Article à paraître : C. LAUTIER « Recherches pédagogiques ».

(3) $\rho_{\text{spearman}} = 0,75$.

2 — 75

(4) $\varepsilon/ = \frac{\quad}{14 - 94}$ La signification est de 01.

14 — 94

(5) $\chi^2 = 46,37$ sy : 001.

(6) « Collaboration », de J.-P. CAVERNI.

	5° I	5° III	5° IV	5° V	5° VI	5° VII	5° VIII
N° question	26	26	27	27	27	19	27
% réussite	50	64	41	30	14,5	66	17

	6° I	6° II	6° VI	6° VII
N° question	27	27	27	24
% réussite	46	27	27	10 (1)

Toutefois, la question 5 d, qui propose une contraction à partir d'une coordination, est perçue d'une façon encore plus différente si l'on observe le rang de la question et le pourcentage des réussites.

	5° I	5° III	5° IV	5° V	5° VI	5° VII	5° VIII
N° question	19	8	5	13	21	16	19
% réussite	87,5	92	100	80	62,5	77	56

	6° I	6° II	6° VI	6° VII
N° question	14	6	6	7
% réussite	92	82	63	35

On peut penser que le rang de la question rend compte ou du degré de maturité de l'élève ou du degré de difficulté grammaticale ou d'abstraction de la question, mais l'on ne saurait se prononcer sans savoir ce que recouvre exactement la différence des pourcentages de réussite et si elle se retrouve dans une analyse plus fine des résultats de chaque groupe. Il est possible de dire, en tout cas, que les résultats des élèves à ce genre d'exercice ne coïncident pas forcément avec leur âge et avec leurs autres performances écrites ou orales : certains élèves « bons » en langage y échouent, d'autres, considérés comme « mauvais », y réussissent. Des observations de ce genre, répétées et affinées, pourraient conduire à mettre en cause l'utilité d'un

(1) « Collaboration », de Mme ROCHE, conseillère O.S.P., MARSEILLE.

exercice qui donne une information aussi spécifique ou bien à repenser les notions de programme ou d'évaluation.

Parmi les facteurs qui interfèrent dans ce genre d'épreuves, la motivation psychologique semble jouer un rôle déterminant. Une deuxième série de productions de phrases, à la fin du deuxième trimestre, portait sur des relations. L'une des questions permettait de produire des phrases, soit avec « que », soit avec « dont », mais toujours avec « qui » ; l'inventaire des erreurs a montré que les élèves avaient presque toujours choisi la tournure la plus complexe qu'ils n'étaient pas sûrs de réussir parce qu'ils ne la maîtrisaient pas. Cette proportion se vérifie plus dans les classes faibles que dans les classes fortes. Une grille, établie à partir de rédactions et faisant dans plusieurs groupes l'inventaire des passés simples employés dans un paragraphe extrait de chaque copie, indique une proportion étonnante de ces temps, peu employés dans le langage parlé et qui entrent difficilement dans le système des temps de la conjugaison française (Gross). Il semble donc que l'élève privilégie des formes complexes, même quand elles ne sont pas explicitement demandées, soit parce qu'il les estime conformes au modèle normatif de compétence linguistique qu'incarne pour lui son professeur de français, soit parce qu'il est persuadé que quelles que soient les fautes qu'il peut commettre en essayant d'atteindre un niveau de performance qui n'est pas le sien, il sera, dans l'éventualité du succès, plus largement récompensé que pour une réussite plus facile. Le caractère, volontairement non exhaustif de cette interprétation, peut servir à justifier l'exercice dans la perspective de la psycholinguistique, il ne serait pas impossible qu'il conduisit à rendre plus circonspectes les procédures d'une évaluation quelle qu'elle soit.

Enfin, les professeurs avaient imaginé un questionnement de difficulté décroissante et la liste de questions hiérarchisées ne correspond pas du tout à leur hypothèse (1). Cette divergence insiste sur le fait que la relation pédagogique paraît s'établir, souvent, à partir d'un malentendu d'origine linguistique mais aussi purement psychologique ou social.

Les rédactions ont été étudiées sous deux aspects : le niveau de langue — grâce à des grilles trop complexes pour être analysées dans le cadre d'une telle étude — et la démarche de pensée ou la motivation psychologique privilégiées par l'élève quand on lui propose un exercice qu'on estime favorable à la libération de ses propres phantasmes. Si l'enfant mémorise mieux ce qu'il apprend facilement — car c'est lui qui apprend et non le maître — il est permis de se demander s'il n'exprimera pas mieux ou plus facilement ce qu'il a envie de dire et surtout ce qu'il a les moyens d'exprimer. Comme il paraît démontré que le texte libre aliène plus qu'il ne libère, dans la mesure où il ne révèle jamais dans sa texture qu'un seul discours qui se répète inlassablement, les observations ont porté, surtout, sur des enrichissements, non lexicaux mais affectifs, de très courts extraits de texte. Elles apportent des indications intéressantes sur la nature des blocages et des inhibitions, le degré de scolarisation, l'aptitude à l'abstraction, les processus de projection de l'imaginaire. Certains élèves décollent plus facilement de

(1) Articles « Les Recherches pédagogiques » à paraître. « Aspect d'une Recherche », C. LAUTIER.

la réalité que d'autres, certains y demeurent, d'autres s'évadent aisément dans un univers onirique et extra-ordinaire qui, par le choix des stéréotypes, peut aussi conduire à une meilleure connaissance de l'enfant.

Si de tels processus sont des critères de caractérisation acceptables, il semble qu'en situant les élèves en fonction d'un axe linguistique (en fonction de leur niveau de langue) et d'un axe de motivation (en fonction de diverses démarches psychologiques), nous obtiendrions des groupes à caractéristiques dont le niveau de langue de force variable nécessiterait, grâce à des méthodes pédagogiques allant de la règle vers l'exemple ou de l'exemple vers la règle, des renforcements différents par leur fréquence ou leur complexité : ce travail, qui a été réalisé en collaboration avec J.-J. Bonniol, maître de conférences (psychopédagogie) à la faculté d'Aix-en-Provence, montre que cette discrimination non sélective conduit à une répartition assez équilibrée des élèves (1).



Le niveau de français ne peut justifier une structure hiérarchisée en élèves « forts » ou « faibles ». Cette hiérarchisation repose sur un ensemble de données trop complexes pour être évaluées. Tantôt l'évaluation, celle des capacités par exemple, reflète un conditionnement social, culturel et l'acquisition d'un capital linguistique, tantôt la carence de critères objectifs et d'instruments de mesure adéquats rend l'évaluation difficile ou impossible.

D'une part, nous n'avons pas la théorie linguistique générale qui permettrait d'élaborer une quantification des niveaux de langue ou une progression rationnelle du programme(2). D'autre part, l'ensemble des histogrammes d'un niveau de cinquième ou de sixième sur des exercices différents montre que le « niveau » de l'élève varie en fonction de la nature de l'exercice et de sa difficulté. Ce « niveau » diffère en orthographe, en rédaction, en production de phrases. Or, la moyenne des exercices ne signifie rien, mais la multiplicité des exercices agrandit le champ de l'évaluation, donne une image plus complète et plus précise de l'élève, sans pour autant permettre de le classer ou de le juger, puisqu'il ne saurait être question de privilégier un instrument de mesure plutôt qu'un autre.

On peut, d'ailleurs, avancer l'hypothèse que la formalisation des résultats aiderait à inventorier les difficultés à défaut de résoudre les problèmes d'une quantification éventuelle et que les exercices traditionnels donnent une image du degré de scolarisation de l'élève plus que de sa propre performance et de ses capacités. L'ensemble des résultats (3) ne va pas à l'encontre d'une définition possible de la norme qu'il conviendrait d'enseigner mais la libère de toutes les exclusivités extra-linguistiques (4) et montre en tout cas que ce n'est qu'en prenant conscience de tous les niveaux possibles de l'élève et de tous les facteurs qui expliquent ses résultats que l'on peut tenter d'apprécier

(1) « Aspects d'une Recherche » article à paraître « Recherches pédagogiques », C. LAUTIER.

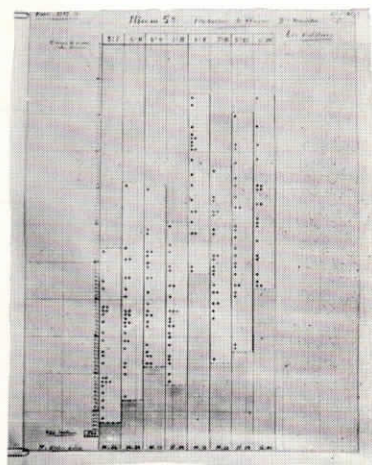
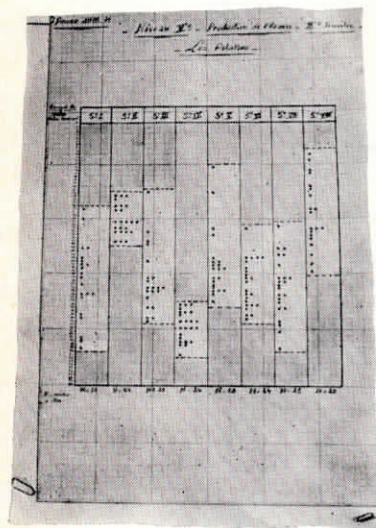
(2) RUWET, 1967, p. 6-17.

(3) L'ensemble des histogrammes d'un exercice montre que sur la population totale d'un niveau de 5^e ou de 6^e, une proportion notable d'élèves réussit à atteindre une même note, indépendamment du groupe-classe de niveau des élèves.

(4) Lyon, 1968, § 123, « Langages » n° 6.

sa performance et de libérer le maître et l'élève de leur conditionnement réciproque, scolaire et extra-scolaire.

Enfin, les contenus sont forcément remis en question puisque le fait de savoir la grammaire n'implique pas un bon maniement de la langue (1) et qu'il peut paraître dérisoire de se poser tant de problèmes pour l'enseignement si l'on songe au nombre de ceux qui l'utilisent sans la connaître ou qui la savent sans être capables de l'utiliser. Il semble vain, par ailleurs, d'élaborer des programmes ambitieux si l'on s'avoue incapable de les justifier. Il paraît difficile d'établir une concertation, de parvenir à un accord, quand les objectifs à long terme se révèlent contradictoires.



En fait, la masse des élèves paraît rencontrer le langage comme un obstacle à la communication affective et intellectuelle. Leurs possibilités de compréhension et d'expression en sont considérablement altérées et cet amoindrissement révèle l'existence d'une corrélation entre la qualité de l'apprentissage et les conditions du développement, mais l'on peut aussi penser que la prégnance de certaines situations de communication, l'état de déréliction de certains enfants inhibent leurs capacités dans des proportions aussi notables que leur milieu socio-culturel.

Les problèmes du professeur de français dépassent le cadre de sa propre discipline. Son rôle essentiel consiste, paradoxalement, à enseigner le maniement d'une langue alors que l'enfant en possède, depuis longtemps, déjà, les mécanismes et les lois essentielles. A-t-on pour autant le droit d'espérer que les renforcements linguistiques (au moyen d'exercices structuraux) ou que la spécification de certaines caractéristiques psychologiques : aptitude à la déduction formelle, processus de projection de l'imaginaire, aideraient à pallier les handicaps et à élaborer des méthodologies plus idoines ?

(1) Ibid.

La question reste ouverte. Ils seraient, cependant, bien dangereux s'ils contribueraient, par exemple, à amender un système qui fausse, lui aussi, par ses structures, une relation humaine fondamentale : celle du maître et de l'élève à cause de leurs rapports réciproques et mutuels avec l'institution scolaire. Le recyclage des maîtres, l'amélioration de leur formation ne suffiront pas à conjurer le malaise de ceux qui se trouvent obligés de dispenser, par et à travers le langage, un savoir qui ne devrait être et ne saurait n'être qu'un instrument de communication (1). Il ne leur reste pour tout recours que de fuir le pédagogisme et l'efficacité à tout prix afin de chercher à poser correctement des problèmes.

Claudine LAUTIER.

(1) « On ne peut affirmer que les mots ont un sens sans être ramené à une conception outillière du langage, conçu comme un instrument dont la finalité explicite serait la communication entre des sujets universels qui, comme on le sait, se partagent le bon sens. Or, on ne peut montrer que le langage n'est pas extérieur au sujet (...), mais est dans une relation complexe d'extériorité - intériorité ; en outre, le code (...) a besoin d'un support, doit donc coder quelque chose, mais ne saurait être bijectif, car s'il y avait correspondance binnivoque, on ne saurait s'expliquer l'existence des malentendus, voire d'une certaine classe de métaphores. » Cf. « La Formalisation linguistique », Antoine CULIOLI, « Cahiers pour l'Analyse » n° 9, été 1968 - Société du graphe, Édition du Seuil, p. 108.

ENSEIGNEMENT EN GROUPE DE NIVEAU AU C.E.S. DE SUCY-EN-BRIE

Pour présenter notre expérience de l'enseignement par niveau, commençons par le cadre et les circonstances où elle est née. Le C.E.S. expérimental de Sucs, créé en 1965, fit ses débuts en même temps qu'une nouvelle conception de l'enseignement dit de premier cycle que l'on peut résumer en deux points : scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, séparation du premier et du second cycle. Ces changements eurent une très grande incidence sur notre vie d'enseignant.

Le premier des deux points, scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, recouvre la réalité suivante : tout élève qui a atteint l'âge de onze ou douze ans est envoyé au collège, une commission ayant décidé, au vu du dossier scolaire de chacun, de son affectation en section longue, courte ou de transition (devenues depuis I, II et III). Nous avons vécu trois ans cet enseignement en couloirs indépendants, complètement séparés, et chacun de nous était aux prises avec une foule de problèmes pédagogiques liés aux conditions et aux objectifs de notre enseignement. Parmi les professeurs, beaucoup se posaient des questions sur les critères qui permettaient de choisir l'orientation d'un enfant de onze ans, conditionnant ainsi, de façon irréversible, son avenir. Dans une même classe, un professeur retrouvait un échantillonnage complet, allant des élèves rapides, capables d'abstraction, jusqu'aux élèves lents ayant besoin de fréquents retours en arrière. Parmi les élèves, s'installait un esprit de ségrégation, ceux des sections longues classiques affichaient de la prétention vis-à-vis des sections courtes ou de transition.

Puisque tous ces adolescents devaient passer quatre années dans le même collège, pourquoi présumer ainsi de leurs possibilités, de leur évolution ? D'un commun accord, les professeurs décidèrent de tenter une expérience de décloisonnement des classes avec l'approbation de leur directrice et du Département de la recherche de l'I.P.N. A la rentrée 1968, il n'y eut plus de sections courtes ou longues, les élèves de quatre niveaux, 6^e, 5^e, 4^e, 3^e, furent

répartis en groupes homogènes pour chacune des disciplines suivantes : français, mathématiques, langue vivante I ; en groupes hétérogènes pour les autres disciplines.

Le principe même du fonctionnement d'une telle structure nécessite l'alignement des professeurs d'une même matière par bande horaire, afin de permettre aux élèves, à la fin de chaque heure, de se redistribuer dans des groupes différents. Prenons un exemple illustrant nos emplois du temps :

X, Y, Z sont des professeurs de français.

α , β , γ sont des professeurs de mathématiques.

L, M, N sont des professeurs d'anglais.

	6 ^e			5 ^e		
	gr A	gr B	gr C	gr A	gr B	gr C
9 h						
10 h	X	Y	Z	N	L	M
11 h	β	α	γ	Y	Z	X
12 h	L	N	M	γ	α	β

Voici, par exemple, au niveau 6^e, les groupes auxquels appartiennent trois élèves :

	Français	Math.	Langue
Anne DUBOIS	A	B	C
Pierre DUPONT	C	B	B
Eric LELONG	B	A	B

Anne est en français avec M. X, en mathématique avec Mlle α , en langue avec Mme M. Pierre travaille avec Anne en mathématique, mais il est avec Mme Z en français et Mlle N en langue. Des tableaux à double entrée permettent de mieux nous rendre compte de la répartition des élèves. Nous donnons pour exemple une unité de 3^e constituée de soixante-quinze élèves (année 1970-1971).

		Mathématique			
		A	B	C	D
Français	A	14	7	1	
	B	5	5	6	5
	C	3	4	5	5
	D		3	7	5

	A	B	C	D
Lingue vivante I	7	2	1	
A	7	4	3	3
B	1	5	7	4
C		3	7	6
D				

Un certain nombre d'élèves ne faisait pas d'anglais en première langue, le second tableau ne totalise que soixante élèves.

Seuls six élèves étaient à la fois en A en mathématique, français et langue vivante I et il n'y avait que trois élèves en D dans ces trois disciplines.

Voyons maintenant l'évolution de ce groupe d'élèves de la classe de 5^e à la 3^e, en ce qui concerne les mathématiques.

Maintien en progression : 47 %.

Régression : 32 %.

5 ^e	4 ^e	3 ^e	Nombre d'élèves
A	A	A	14
B	A	A	3
B	C	A	3
C	B	B	1
C	C	B	4
D	D	B	2
D	C	B	3
D	C	C	2
D	D	C	1

5 ^e	4 ^e	3 ^e	Nombre d'élèves
A	B	C	2
A	B	D	1
B	B	C	3
B	C	C	2
B	D	C	3
B	C	D	1
B	B	D	3
C	C	D	2
B	D	D	2

Changement provisoire : 19 %.

B	A	B	2
B	C	B	4
C	B	C	4
C	D	C	1
D	C	D	2

Trois élèves seulement ont commencé et fini leur scolarité dans le groupe D de mathématique.

Les données précédentes illustrent bien la mobilité des groupes, la souplesse du système. Bien évidemment les professeurs doivent travailler en étroite collaboration pour préserver cette mobilité. Chaque semaine, a lieu une concertation des professeurs d'un même niveau. Ils s'entendent alors sur une progression commune. Est-ce à dire que du groupe A au groupe C ou D les élèves font exactement la même chose ? Certes non, le thème est commun, mais il est différemment abordé, exploité par chaque groupe avec son professeur. Il sera plus ou moins approfondi, plus ou moins prolongé d'exercices s'y rapportant. Remarquons aussi que les groupes D et C, composés d'élèves

qui ont besoin d'être plus guidés, sont moins nombreux que les groupes A et B, et ils ont souvent un horaire renforcé d'une heure par semaine. Les concertations permettent d'élaborer des épreuves de contrôle communes à tous les groupes qui sont ensuite corrigées avec un barème commun, puis classées en catégories bien, assez bien, moyen, etc. Ces épreuves permettent de compléter par un moyen plus objectif les observations qu'ont pu faire les professeurs et donnent ainsi la possibilité de suivre l'évolution des élèves des différents groupes les uns par rapport aux autres.

Dès 1969, nous avons complété notre expérience en supprimant les classes de transition et en intégrant aux groupes de niveau les élèves destinés à ces sections. A chaque rentrée, une équipe de psychologues fait passer des tests aux élèves de 6^e et nous aide ainsi à les répartir dans les différents groupes. Voici comment se sont répartis en mathématique et en français les élèves affectés en 6^e III à la rentrée 1970. Le deuxième tableau indique leur évolution de la 6^e à la 5^e, en mathématique.

Français

		A	B	C	D
Math.	A	1			
	B		3	2	
	C	1	4	3	
	D			1	6

5^e — octobre 1971

		A	B	C	D	Redouble	Départ
6^e juin 1971	A						
	B		1	1	1		
	C		2	2	3	2	2
	D			1	4	1	1

Ces tableaux sont éloquentes. La possibilité de changer de groupe, même en cours d'année, est un bon stimulant pour les élèves qui, d'autre part, sont sécurisés du fait que les professeurs sont solidaires dans leur travail et ils acceptent fort bien les changements de groupe qui leur sont proposés. Les redoublements sont presque inexistantes dans l'ensemble des niveaux. Notre expérience permet, nous semble-t-il, d'offrir à chaque enfant la possibilité de mieux s'épanouir selon ses goûts et ses aptitudes au sein d'équipes où la stimulation est plus vraie et le travail plus aisé.

Jocelyne BENCHADJ
(avec le concours de documents
élaborés par Mlle CHELLY).

Les centres de documentation au service de l'enseignement par niveau

Quel rapport y a-t-il entre l'enseignement par groupes de niveau et l'intervention du centre documentaire dans la pédagogie ? Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'abord de mieux comprendre le mouvement de pensée qui est à l'origine du développement des groupes de niveau. Nous disposons maintenant du recul nécessaire. L'ouvrage fondamental, qui dresse un bilan de ces expériences et fait le point sur l'efficacité relative des différentes méthodes : « Grouping in education » réalisé par Alfred Yates, a été publié, il y a déjà plusieurs années, en 1966 (1).

Les groupes de niveau et la pédagogie

La recherche de nouvelles formules dans le groupement des élèves est l'aboutissement d'une réflexion scientifique qui débouche sur un effort de rationalisation du processus d'enseignement. Puisque les élèves sont à des niveaux différents en connaissances comme en intelligence, ils ne peuvent profiter également de l'enseignement donné par le professeur. Les informations émises par celui-ci conviennent aux uns mais pas aux autres. Dans cette perspective, l'hétérogénéité apparaît comme un obstacle. Le remède est la création de classes homogènes quant au niveau moyen des élèves (« Streaming »). Il y aura ainsi des classes fortes, moyennes, faibles.

Bientôt, cependant, cette formule va être contestée à son tour. Une analyse plus approfondie fait apparaître la diversité des aptitudes, la variation des résultats scolaires selon les disciplines. La constitution de classes homogènes en fonction de moyennes générales, réduit peu cette hétérogénéité fondamentale. D'autre part, les inconvénients de la stratification hiérarchisée apparaissent. Les classes faibles recueillent les enfants de milieu social défavorisé et l'ambiance qui s'y développe est peu motivante.

(1) YATES (Alfred) ed - Grouping in education. A report sponsored by Unesco Institute for Education - Stockholm, London, Almqvist and Wiksell, Wiley and Sons, 1966.

La constitution de groupes de niveaux selon les disciplines (« setting ») permet d'éviter nombre de ces inconvénients. Le message de l'enseignant peut s'adapter dès lors au niveau des élèves. Ceux-ci, se répartissant dans des groupes différents selon les matières, échappent à une catégorisation brutale.

L'évolution cependant ne s'arrête pas là. L'observation des élèves fait ressortir que leurs différences ne résident pas seulement dans les niveaux de connaissance, mais aussi dans la façon de travailler, les modes d'apprentissage. Dès lors, on constituera des groupes à « pédagogie différenciée ». De même, devant la diversité des progressions, on sera amené à se demander s'il ne convient pas de permettre aux élèves les plus rapides dans une discipline de franchir plus vite les différentes étapes.

On peut certes étudier le même programme différemment selon la force respective des groupes. Il est plus naturel de leur donner la liberté d'avancer diversement dans l'exploration des grands domaines de la connaissance.

Quoi qu'il en soit, le processus désintègre d'une façon de plus en plus radicale les structures traditionnelles de l'institution scolaire. La classe disparaît en tout ou en partie. L'esprit de l'enseignement se transforme.

Il convient cependant de remarquer que l'individualisation ne s'épanouit qu'à la fin de ce long processus. Durant toute la première phase, la pédagogie demeure conforme au modèle dominant. C'est parce que l'enseignant demeure la source essentielle des informations qu'il apparaît nécessaire d'homogénéiser le groupe de manière que le message puisse être compris également par tous. On néglige donc les apports que les élèves pourraient s'apporter réciproquement comme les bienfaits qu'ils peuvent retirer d'un auto-enseignement individualisé. La pédagogie dominante est modernisée et rationalisée. Mais la communication reste étroitement dépendante de l'enseignant. Cependant, en bouleversant les structures de l'établissement, en faisant ressortir la variété des comportements des élèves, le processus ouvre la voie à une véritable individualisation. C'est là que le centre documentaire intervient, donne un sens à cette évolution et lui permet de s'accomplir.

Le centre documentaire, institution éducative

Le centre documentaire est lui-même l'expression d'une certaine philosophie de l'éducation. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, dans une société favorable à l'autodidaxie, la bibliothèque publique anglo-saxonne devient une institution éducative de premier plan. Les adultes y trouvent les moyens d'un auto-enseignement (self-éducation). Dès cette époque, la bibliothèque revêt déjà ses deux grandes caractéristiques actuelles. Elle est le lieu où l'on apprend ; le processus d'apprentissage s'effectue individuellement (1).

(1) HASSENFORDER J. — « La bibliothèque, institution éducative ». Thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines.

Par la suite, les bibliothèques se développeront dans les établissements d'enseignement aux Etats-Unis d'abord, puis en de nombreux pays.

Les bibliothèques scolaires conservent les mêmes propriétés, mais elles demeurent marginales par rapport au reste de l'école tant que les méthodes pédagogiques n'ont pas changé. Par contre, lorsque l'enseignement, d'abord centré sur la transmission des connaissances par le professeur, se tourne vers l'écoute des aspirations de l'enfant et se préoccupe désormais, en premier lieu, de faciliter le développement de sa personnalité, alors la bibliothèque occupe une place croissante dans l'école.

Cependant, les documents se multiplient et se diversifient. A côté du livre, il y a désormais le disque, la bande magnétique, la diapositive, le film. Le centre documentaire offre ainsi une information de plus en plus riche et les élèves peuvent y avoir accès directement. Le rôle du professeur se transforme, il se dessaisit du monopole de l'information et devient davantage animateur et conseiller.

Le centre documentaire constitue, d'autre part, un environnement favorable à l'étude. Il suscite et facilite le travail individuel comme le travail en équipe. Les élèves y recherchent l'information, la transforment et produisent en conséquence d'autres documents qui alimentent à leur tour le processus de communication.

Si l'individualisation prévaut ainsi dans les méthodes de travail, les objectifs de celui-ci peuvent être plus ou moins prescrits à l'avance. On peut demander aux élèves de procéder à l'apprentissage de telle notion, d'accomplir une étude sur un thème donné. On peut également les laisser déterminer librement les sujets des travaux qu'ils veulent entreprendre. C'est le cas dans « le travail indépendant », formule pédagogique qui se développe actuellement rapidement aux Etats-Unis. En résumé, l'élève n'est plus assujéti à un enseignement qui lui est imposé, il dispose au minimum d'une large autonomie dans la conduite de son travail. Comme l'indique la récente instruction belge sur « les salles de travail et de recherche », ce sont des lieux où « l'on n'enseigne pas, mais où l'on apprend (1) ». Un texte québécois lui fait écho : « le collège bibliothèque est essentiellement basé sur l'étude personnelle de l'étudiant guidé par le professeur qui lui enseigne comment acquérir le savoir transmis par une grande variété de media (2) ».

Centre documentaire et enseignement par groupes de niveau

Quels services le centre documentaire peut-il rendre dans un enseignement par groupes différenciés ?

Tout d'abord, il est facteur de flexibilité et de souplesse. A tout moment, un groupe peut venir y travailler librement et le professeur responsable peut se libérer pendant le même temps pour participer aux tâches d'étude et de coordination indispensables dans un tel système.

(1) Aménagement d'une salle de travail et de recherche. Circulaire du 1 août 1970, p. 39-43 dans : « Enseignement secondaire rénové, Organisation générale du premier degré », 1970-1971. Ministère de l'Education nationale et de la Culture française. (Citation p. 39.)

(2) BOUCHER (R.) - Le collège bibliothèque - « Prospectives », novembre 1970, p. 341-348. (Citation p. 342.)

Cependant, l'intervention du centre va bien au-delà. Il permet le passage d'une organisation en groupes de niveau à une autre plus complexe en groupes à pédagogie différenciée. En effet, si l'on admet que les enfants ne se caractérisent pas uniquement par leur degré de connaissance, mais aussi par le rythme et les modes privilégiés d'apprentissage, le centre documentaire donne la possibilité de répondre à ces préoccupations en offrant aux responsables un autre type de pédagogie que le modèle dominant. Il permet d'« enrichir » les propositions présentées aux élèves brillants comme il s'accorde éventuellement au rythme des élèves lents.

Le centre documentaire facilite enfin le passage d'une pédagogie traditionnelle, même si elle est en l'occurrence modernisée et rationalisée, à l'emploi des méthodes actives où l'élève acquiert de l'initiative dans la conduite de sa propre éducation. Il permet à l'enseignement par groupes de niveau d'aller au-delà des préoccupations qui l'ont inspiré au départ. Elles n'étaient qu'une étape du mouvement de pensée où des valeurs nouvelles, alliées à l'observation scientifique, mènent à la reconnaissance du caractère unique de chaque personne et engendrent une pédagogie renouvelée.

Le centre documentaire constitue ainsi l'axe majeur autour duquel peut s'effectuer l'évolution de l'établissement.

Jean HASSENFORDER.

VIE DE SÈVRES

Les mois qui se sont écoulés depuis le dernier numéro des « Amis de Sèvres » ont vu se dérouler au Centre un certain nombre d'activités intéressantes. A côté des stages, désormais traditionnels, d'Allemands, de Belges, de Hongrois, de Norvégiens, de Roumains et de Yougoslaves, nous avons vécu deux stages français absolument différents, mais qui manifestaient tous les deux le même souci : s'ouvrir sur l'extérieur.

Le premier était centré sur l'art dramatique. Nous avons décidé, d'une part, de bannir tout exposé magistral et de confier tous les groupes de travail aux professionnels du théâtre : acteurs, animateurs, auteurs, metteurs en scène. Nos collègues apprirent ainsi d'un acteur comment dire un poème, d'autres jouèrent sous la direction d'un metteur en scène, tandis que d'autres dirigeaient des acteurs professionnels dans une scène de Molière. Pendant ce temps, certains assistaient à une répétition avec RETORE, au T.E.P., interviewaient DEBAUCHE (du théâtre des Amandiers) « Que se passe-t-il lorsque vous montez une pièce, depuis le choix de la pièce jusqu'à la générale ? » ; d'autres interrogeaient Michel ETCHEVERRY « Qu'est-ce qu'être sociétaire de la Comédie française ? » ou se penchaient sur les problèmes de l'adaptation et de la traduction des pièces étrangères... Ouvert par une projection de dramatiques télévisuelles, le stage se termina sur une table ronde passionnée, avec de jeunes auteurs de théâtre et des critiques.

Bien que semblable dans son objectif fondamental, le deuxième stage était bien différent dans sa conception. Cette fois-ci, il s'agissait beaucoup plus de recevoir que de donner, de s'informer par des exposés magistraux que se former par des ateliers particuliers. « L'image et le verbe », tel était le titre. Il s'agissait d'étudier (avec des conservateurs de musées et des critiques d'art) pourquoi, quand et comment certains peintres avaient écrit et certains écrivains peint :

Mlle CARRIER (conservateur au musée de La Rochelle) parla de Fromentin, écrivain et peintre, et une étude détaillée de certains textes de Fromentin compléta son exposé et ses projections.

Puis M. FERMIGIER (journaliste et critique d'art) nous entretint de Picasso écrivain, dramaturge et poète.

M. BRECHON (proviseur et auteur, entre autres livres, d'un ouvrage sur Michaux) étudia avec nous l'art de Michaux et Mme BONNEFOI, auteur du film « L'Espace du dedans », nous présenta ce film.

M. GEORGEL (conservateur de musée et chercheur au C.N.R.S.) nous révéla certains aspects peu connus de l'art pictural de Victor Hugo et nous fit réfléchir sur les rapports entre son œuvre graphique et poétique.

M. SERRULAZ (conservateur au musée du Louvre) analysa à la lumière de ses écrits quelques tableaux de Delacroix.

Enfin, une table ronde animée par M. Georges JEAN (maître-assistant à la Faculté et auteur d'ouvrages sur la poésie et les enfants) et par Mme LEZINE (maître de recherches au C.N.R.S.) étudia le problème de la créativité chez les enfants, tour à tour peintres et poètes. Un compte rendu plus substantiel sera publié dans quelque temps.

Ainsi, de stages étrangers en stages français, la vie s'écoule à Sèvres sans heurts, et c'est dans la passion, mais aussi dans la sérénité que se déroulent les débats. Cette sérénité, cette impression d'être chez soi, sont en grande partie l'œuvre de M. COISNE, intendant du Centre et du Lycée et de tout son personnel.

C'est lui et, à travers lui, tous les employés et agents que M. AUBA a voulu remercier et honorer le 11 mars en lui remettant les insignes de chevalier de la Légion d'honneur. Dans les quelques mots qu'il a prononcés à cette occasion, M. AUBA s'est exprimé en son nom propre, au nom de tout le personnel du Centre et au nom de tous les stagiaires et visiteurs qui ont pu apprécier depuis plus de dix ans la compétence professionnelle et la délicate courtoisie du nouveau récipiendaire. Qu'il reçoive ici, ainsi que Mme COISNE, l'hommage des « Amis de Sèvres ».

A. J.

UNE JOURNÉE DU SERVICE DE L'INFORMATION ET DES RELATIONS PÉDAGOGIQUES

8 h 45. — A proximité du boudoir de Mme de Pompadour, dans le dernier bureau qui donne sur le « couloir jaune » face au pavillon Lulli, le carnet de visites est ouvert. L'équipe chargée du service I.R.P. met au point les accompagnements des visiteurs attendus. La veille une organisation rigoureuse et détaillée des tâches a été faite : classes du Lycée, Sections Techniques, ateliers de Travaux manuels éducatifs, ont été réparties dans un ordre qui tient compte de la dispersion des locaux. Dans un instant la cloche sonnera, à l'heure comme à l'ordinaire. Les rendez-vous ne doivent pas être manqués.

Un appel téléphonique : le professeur de russe est absent. Au pied levé, le programme doit être modifié, cependant que les 26 professeurs tchécoslovaques, exacts, attendent.

L'observation des classes du Lycée-pilote de Sèvres constitue l'un des points importants du programme d'études pour lequel ils ont fait le voyage en France. Ils tiennent beaucoup à ce contact direct avec les professeurs et les élèves français dans leurs relations quotidiennes. Les groupes se forment : entre l'enseignement du français langue étrangère et maternelle, entre le premier et le second cycle, les choix sont difficiles. Mais après intervention du chef de groupe, les équipes qui se sont constituées sont dirigées vers les classes du Lycée par leurs accompagnatrices.

9 h 05. — Les élèves du lycée remarquent à peine la présence de ces professeurs étrangers tant ils sont habitués à rencontrer des visages nouveaux. Le professeur français, souriant, souhaite la bienvenue à ses collègues étrangers. Les élèves se lèvent, offrent des chaises. Les salles de classes sont petites, on se serre un peu. Pendant une heure, professeurs français et étrangers, élèves, seront unis dans la vie de la classe. Pas de leçon modèle : c'est le travail quotidien. Le Professeur reste naturel. Des élèves à la fin du cours saisiront l'occasion de la présence de ces visiteurs venus de pays lointains pour les interroger. Les professeurs étrangers se prêtent avec complaisance aux questions et leurs réponses seront comme enrichies par la distance qui les sépare de leur pays.

9 h 25. — Les accompagnatrices ont regagné leur bureau. Les professeurs tchécoslovaques ont entrepris leur matinée de travail dans des conditions satisfaisantes ; un rendez-vous a été fixé à 10 h 15.

9 h 30. — Les instituteurs néerlandais arrivent : ils sont 32 à désirer apprendre en une matinée les activités du C.I.E.P. et la vie d'un lycée-pilote. M. AUBA, Directeur du C.I.E.P., les accueille dans la Grande bibliothèque au milieu des vitrines où des ouvrages rares ont remplacé les précieuses collections de

l'ancienne manufacture de porcelaine de Sèvres. Après quelques échanges réservés, l'entretien se noue et s'anime autour de préoccupations pédagogiques communes.

10 h 15. — Les professeurs tchécoslovaques doivent assister à un autre cours et il faut procéder à une nouvelle répartition des groupes. Dans une marche rapide, l'itinéraire contourne des assemblées d'élèves bruyants, remuants, vivants. C'est pour eux le moment de détente de la matinée.

10 h 30. — Les instituteurs néerlandais entreprennent une visite du lycée, les uns se dirigent vers les ateliers de Travaux manuels éducatifs : céramique, poterie, travail du bois, du fer, reliure, cuisine, et surtout broderie, n'auront plus de secrets pour eux.

Les autres, courageusement, graviront les 144 marches qui conduisent aux sections techniques : ateliers de tapisserie, sculpture, dessin ; art et technique sont ici inséparables.

11 h 15. — Le professeur consultant de mathématique du Lycée-pilote de Sèvres est au rendez-vous dans le bureau I.R.P. Pendant une heure il s'entretient avec une jeune Argentine professeur de mathématiques.

Attentif à satisfaire la curiosité du visiteur, surmontant les difficultés de la langue, il s'applique à communiquer les résultats de ses expériences pédagogiques. Sur des préoccupations ou des constatations communes la conversation va s'engager, amicale et enrichissante. L'entretien se prolongera par un programme d'observation de classes élaboré en commun.

11 h 30. — Un appel téléphonique du Ministère des Affaires étrangères annonce la présence à Paris de personnalités : une délégation du Ministère de l'Education nationale bulgare souhaite s'informer du dernier état de la recherche pédagogique en France. Date est prise pour une visite à organiser.

Cependant que les instituteurs néerlandais complètent leur matinée par un exposé de M. JANICOT, Directeur-adjoint du C.I.E.P., sur l'utilisation pédagogique des moyens audio-visuels, une table ronde réunit à midi les professeurs tchécoslovaques et quelques professeurs du Lycée-pilote de Sèvres. Après les observations de classes, cette confrontation très libre des méthodes pédagogiques mises en œuvre dans les deux pays est essentielle à la compréhension du système éducatif français.

13 h. — Avant de quitter le C.I.E.P. les instituteurs néerlandais visitent la salle de documentation. Des dossiers ont été préparés à leur intention, leur permettant de conserver les références utiles.

13 h 30. — Pendant la pause du déjeuner une permanence reste ouverte au service I.R.P. C'est en effet le moment de la journée où le service peut reprendre son travail interne d'organisation. Cependant que les visiteurs procédaient à leurs observations de classe, les appels téléphoniques et la correspondance ont été enregistrés : l'assistante technique d'orientation éducative et professionnelle du bureau de Sao-Paulo du Service national de l'apprentissage désire rencontrer des spécialistes français ; un professeur enseignant le français en Argentine souhaite s'informer des progrès réalisés dans les méthodes d'enseignement du français langue étrangère ; le Directeur de l'Ecole nationale supé-

rieure de l'Enseignement technique s'informe des conditions dans lesquelles ses élèves pourront être accueillis au C.I.E.P.; un professeur de pédagogie yougoslave demande à connaître l'utilisation que fait l'université des moyens de traitement électronique de l'information dans l'enseignement programmé ou pour améliorer la gestion des études universitaires...

Telles sont les données variées, parfois inattendues à partir desquelles s'élaborent de jour en jour les programmes de visites.

15 h. — La Directrice des Ecoles techniques du Hainaut accompagnée par deux de ses collaborateurs vient prendre part aux travaux de l'équipe composée des professeurs de technologie, physique-chimie, biologie, qui s'efforcent à travers des sujets communs de réaliser la coordination des disciplines scientifiques enseignées au lycée.

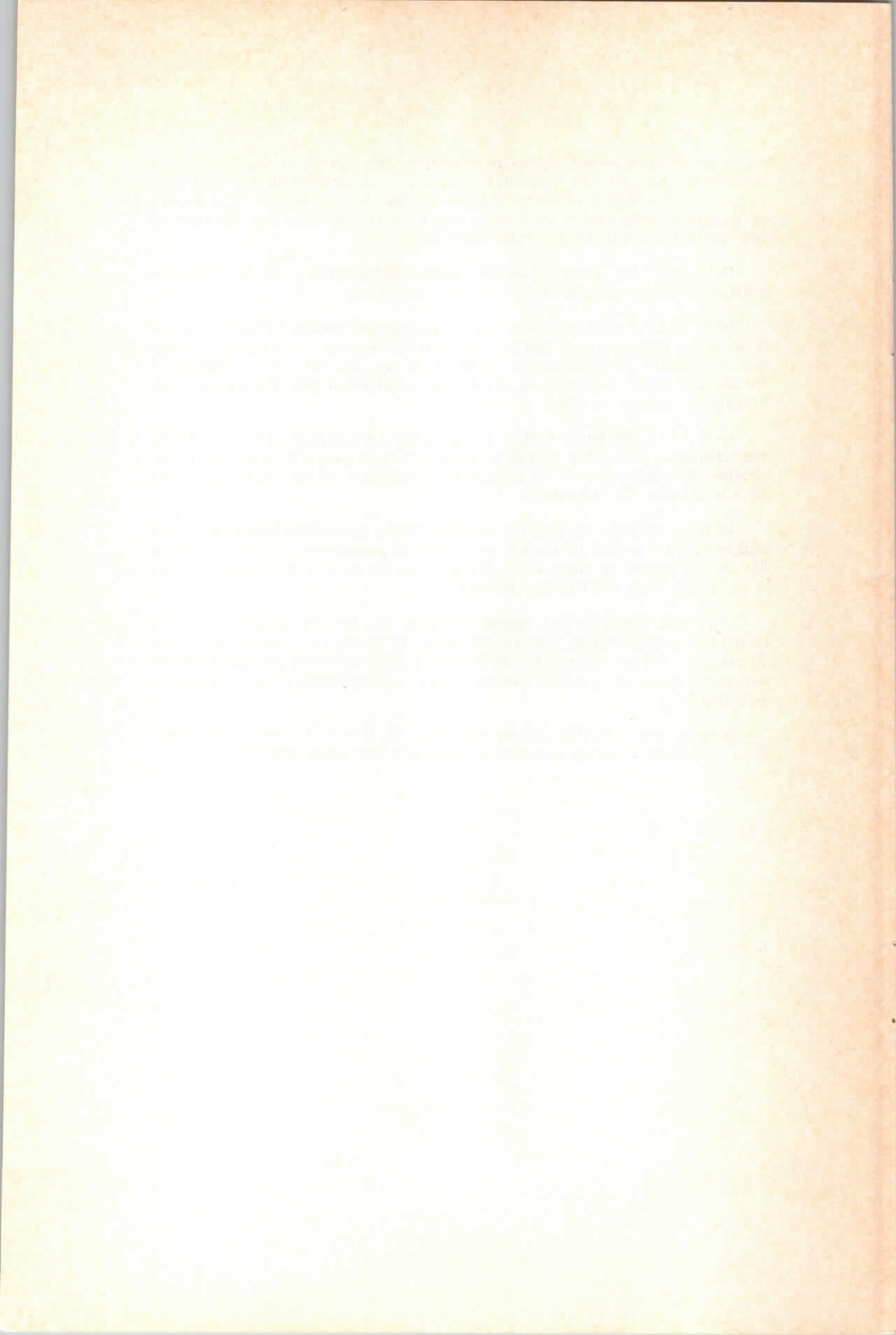
15 h. — C'est aussi l'heure prévue pour un entretien avec un professeur chargé de recherches pédagogiques au Mexique venu s'informer sur l'organisation de l'enseignement en France, les recherches et les expérimentations dans le domaine de l'éducation.

16 h. — L'équipe du service I.R.P. se trouve à nouveau rassemblée pour rédiger la correspondance, classer les fiches qui permettront de garder la trace des visites reçues au cours de la journée, assurer avec la Direction du Lycée et les professeurs les liaisons nécessaires.

Mais déjà l'attention est tournée vers demain. Le programme comportera la visite d'une institution scolaire différente du lycée, car c'est aussi le rôle du service I.R.P. de rechercher les écoles et établissements où l'expérimentation pédagogique est particulièrement vivante et significative des orientations actuelles.

Demain, une nouvelle journée d'activité du C.I.E.P. où se rencontreront encore Français et étrangers soucieux d'améliorer leur enseignement.

M. D.



CONDITIONS D'ADHÉSION

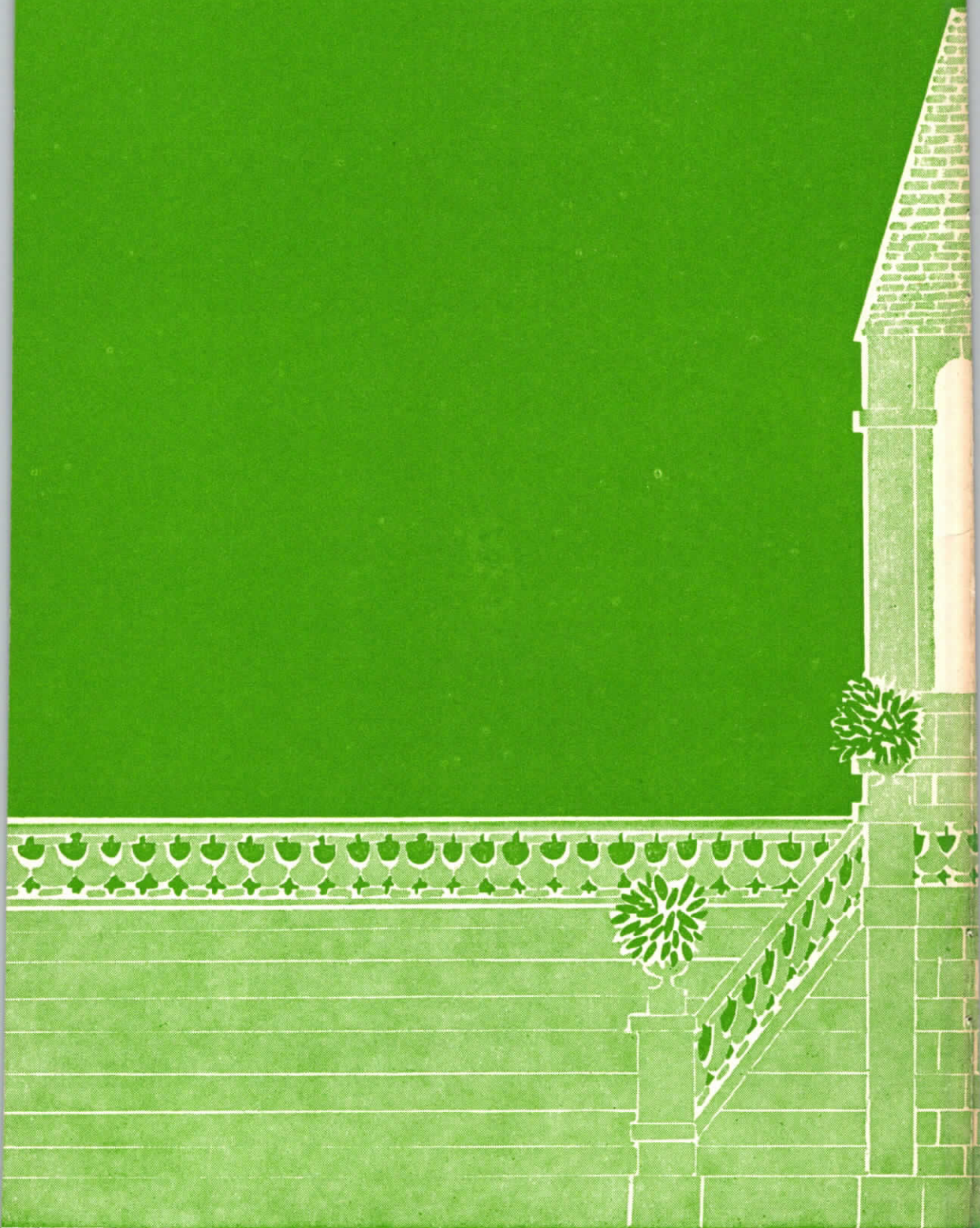
Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 15 F, membres bienfaiteurs : 30 F) au compte chèques postaux : Paris 6959-99 «Amis de Sèvres» 1, avenue Léon-Journault - 92-SÈVRES.

Pour l'étranger, s'adresser aux correspondants Hachette
(Liste sur demande au secrétariat des Amis de Sèvres)

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37 - TOURS



CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES 1, avenue Léon Journault, Sèvres