

■ Pédagogie différenciée » : les groupes de besoin

<p>Les groupes de besoin, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Ces groupes sont constitués ponctuellement en fonction des difficultés momentanées rencontrées ou des nécessités d'approfondissement (pour les très bons élèves). Il s'agit donc de groupes homogènes, changeants. Le groupe de besoin peut travailler guidé par l'adulte ou en autonomie. L'activité donnée lui permet de progresser. Au sein du groupe, les élèves ont la même tâche, mais ne travaillent pas ensemble avec une tâche en coopération.</p>	<p>Supports : DIFFERENTS Consignes : DIFFERENTES Etayage du maître : FORTE PRÉSENCE</p> <p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève a une activité vraiment adaptée à ses besoins. - Le maître est particulièrement attentif aux élèves ayant des difficultés. - Les groupes sont « ouverts » et les élèves entrent et sortent au fil de leurs besoins ponctuels, sans stigmatisation.
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'évaluation et l'observation montrent que les rythmes d'apprentissages sont décalés sur une ou des compétences précises. Il peut s'agir d'un même domaine (par exemple la lecture) ou de domaines différents (un groupe va travailler en mathématiques, l'autre en écriture).</p> <p>L'organisation en groupes de besoin peut aussi être liée à la possibilité de travailler en groupe plus réduit (élèves faisant la sieste, intervention d'un PVP, disponibilité d'un collègue ou du directeur) ; dans ce cas, l'enseignant va choisir des activités dont la mise en œuvre est favorisée par ces conditions exceptionnelles.</p> <p><u>Préparation</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant a identifié les besoins des élèves notamment par l'analyse des erreurs ou, à l'opposé, par l'observation d'une grande réussite qui peut être liée à la facilité de la tâche. - Il a choisi les tâches, les supports, en fonction des besoins. Pour le groupe qui travaillera avec lui, il a levé les obstacles parasites afin de se centrer sur la compétence qu'il vise. Il ne simplifie pas pour autant la tâche. <p><u>Déroulement</u> :</p> <p>Lancement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliquer la raison du choix de l'organisation ; - donner les consignes sous une forme adaptée aux élèves (oralement, par écrit) ; s'assurer que le lien est bien établi avec les séances précédentes. <p>Mise en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les élèves travaillant seuls ne sollicitent pas l'enseignant ; - il autorise les interactions entre élèves ; - les élèves du groupe de besoin dirigé œuvrent avec l'enseignant, bénéficiant de son étayage. <p>En fin de séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - retour au grand groupe, qui refonde le « groupe-classe », préservant ainsi la vie du groupe et la dimension collective des apprentissages ; - communication sur les tâches non limitée au respect des consignes : sur les difficultés, les stratégies mises en œuvre. 	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser le travail en groupes de besoin ne signifie pas que les élèves travaillent ensemble, mais qu'ils ont la même tâche. - On évitera de placer un élève systématiquement dans un groupe de besoin dirigé par le maître, ce qui risquerait de le placer en position de dépendance systématique, sans travail en autonomie. - Figer les groupes présente le risque de glisser du groupe de besoin au groupe de niveau permanent. Le groupe de besoin est provisoire, par opposition au groupe de niveau qui constitue une sorte de « filière » : dans un groupe de besoin, les élèves sont affectés à partir des besoins identifiés par le maître, ces besoins n'indiquant pas nécessairement des écarts de niveau entre les élèves, mais des points particuliers de contenus de savoir mal assimilés ou qui devraient être développés davantage. - Une insuffisante fréquence d'un fonctionnement en groupes rendrait la pédagogie trop collective, mal adaptée aux besoins de chacun. - Une trop grande fréquence rendrait insuffisants les temps de classe collectifs qui fondent la vie du groupe-classe.

8. Groupes de niveau ? Groupes de besoin ?

Le travail en équipe des enseignants représente donc un enrichissement considérable des possibilités de différenciation ; il suppose un changement d'état d'esprit assez radical, mais qui ne nous paraît pas impossible : ne plus confier une classe à un professeur isolé, mais donner la responsabilité d'un groupe de classes (deux, trois ou quatre) à une équipe de professeurs qui en assurent collectivement la gestion¹. Cette équipe est alors constituée de plusieurs enseignants de chacune des matières, au moins pour celles d'entre elles dont le nombre d'heures est assez élevé. Elle peut donc engager la différenciation, à la fois par un travail interdisciplinaire autour de certaines capacités transversales (argumenter, faire un exposé ou constituer une documentation), et à l'intérieur de chaque discipline, par une répartition des élèves selon les besoins que l'on aura repérés et les compétences dont disposera l'équipe.

Dans cette dernière direction, la formule qui a fait l'objet du plus grand nombre d'expérimentations est celle dite des « groupes de niveau-matière »². Quel en est le principe ? On constate qu'au sein des classes hétérogènes qui restent la structure de base, les niveaux des élèves sont extrêmement divers. Cela n'apparaît pas gênant dans les disciplines qui ne comportent pas une progression rigoureuse linéaire, mais cela représente un obstacle important pour les disciplines dans lesquelles chaque acquisition est articulée sur une acquisition antérieure et où les différences de niveaux semblent paralyser tout enseignement. Toutefois, puisqu'il ne peut être question de recréer des filières qui risquent toujours de évoluer vers des structures ségrégatives, l'on propose de diversifier la répartition des élèves selon les disciplines : ainsi tel élève sera affecté en mathématiques dans un groupe de niveau A, alors qu'en français ses difficultés le contraindront à participer au groupe de niveau C ; en langue vivante, en revanche, des résultats honorables lui permettront de suivre l'enseignement du groupe B³. La progression linéaire avec un groupe à peu près homogène reste donc possible ; mais le fait que chaque élève

puisse être affecté dans un groupe différent selon les disciplines et qu'il soit susceptible de passer d'un groupe à un autre en cours d'année, évite la constitution de classes-ghettos et confère un dynamisme à la formule. Le collège ainsi structuré n'est plus figé ; la concertation régulière des professeurs permet d'effectuer au fur et à mesure les ajustements nécessaires.

Tout danger pourtant n'est pas écarté et, s'il n'est pas question de faire un procès d'intention aux équipes pédagogiques qui ont expérimenté cette formule, force nous est de constater que sa systématisation serait préoccupante. D'une part, nous observons que l'engouement pour les groupes de niveau-matière n'est pas toujours exempt d'arrière-pensées ambiguës : ne s'agit-il pas, finalement, d'opter pour une formule qui permettrait de revenir à l'usage de méthodes traditionnelles ? Plutôt que de prendre au sérieux le défi de l'hétérogénéité et d'engager une dynamique de différenciation, l'on recourrait à une organisation de la scolarité qui permettrait d'en faire l'économie ? D'autre part, nous connaissons la lourdeur des mécanismes de régulation, et il faut craindre que les groupes déclarés provisoires soient pris d'un étrange engourdissement et que pèse toujours sur eux la tentation du définitif. Par ailleurs, n'est-il pas illusoire d'imaginer que, à part quelques cas très marginaux, les élèves puissent véritablement être situés dans des groupes de niveaux très différents selon les disciplines ?

Mais surtout, la notion même de « niveau » n'est-elle pas contestable ? D'abord parce qu'elle ignore que, à niveau égal, les difficultés de deux élèves peuvent être radicalement divergentes : l'un peut avoir besoin de reprendre une notion antérieure alors que l'autre a tout simplement manqué de temps ; l'un peut être bloqué par l'usage d'un outil qu'il ne maîtrise pas, tandis que l'autre bute sur une définition que l'on aura négligé de lui expliquer... Car, la proposition de groupes de niveau-matière s'appuie sur la nécessité d'une progression linéaire et de la matière de pré-requis pour accéder à une nouvelle notion et, en cela, elle confond, nous semble-t-il, l'ordre de l'exposition, la logique de l'enseignement, et l'ordre de la découverte, la logique de l'apprentissage. La linéarité dans un savoir n'est jamais qu'un schéma construit *a posteriori* par celui qui sait déjà et, s'il est souhaitable de ne pas abandonner la recherche des pré-requis, il est dommage de confondre la rationalité d'un programme avec le parcours singulier et toujours déroutant de l'individu qui apprend¹. Ramener chaque élève à l'intérieur d'une progression linéaire qui excluerait toute différenciation, c'est appauvrir considérablement les propositions qui lui sont faites, c'est le contraindre à un parcours unique au lieu de lui offrir une palette d'outils et de situations

où choisir et construire son itinéraire. En ce sens, le groupe de niveau-matière représente une différenciation dévitalisée, ossifiée, qui interdit le processus si fécond de « l'orientation par essais », qui handicape aussi bien le « bon élève », qui pourrait profiter utilement d'approches plus concrètes qui contribueraient à l'enrichir, que l'élève « en difficulté » dont on ne peut jamais savoir avec certitude ce qui va permettre son déblocage. De plus, en excluant l'interaction sociale entre des individus de « niveaux » différents, la formule se prive d'occasions particulièrement précieuses de collaboration et d'émulation. Enfin, il faut craindre, plus que tout, les processus d'enfermement dont nous avons vu qu'en entretenant la confusion entre une méthode ou un professeur uniques et le savoir qu'ils permettent de s'approprier, ils empêchent la conquête de l'autonomie...

C'est sans doute pour toutes ces raisons que le rapport de la commission dirigée par L. LEGRAND suggère de systématiser l'alternance hebdomadaire entre un temps de différenciation simultanée et un temps de travail en classes hétérogènes¹. Cette alternance nous paraît avoir de considérables avantages : elle évite les groupes-ghettos ; elle permet de coller aux besoins de chaque élève sans l'enfermer dans une démarche ou un groupe qui finiraient par limiter ses ambitions et secréter des attitudes d'intolérance ; elle rend possible le décollage de la démarche et de l'acquisition, l'évaluation critique de la méthode en fonction des résultats obtenus. Enfin, elle ouvre à une différenciation souple tout en maintenant une classe de référence, ancrage affectif indispensable et structure permettant le suivi scolaire des élèves.

Mais, si cette proposition apparaît satisfaisante à bien des égards, elle nous contraint aussi à réviser complètement la notion de groupes de niveau-matière : comment, en effet, constituer des groupes homogènes à qui serait proposée une progression linéaire pour une partie seulement de leur temps scolaire, tandis que, pour une autre partie de leur temps, ces élèves se retrouveraient avec des camarades situés tout à fait ailleurs dans la progression ? Quel pourrait être le contenu de ces heures en classes hétérogènes ? Si l'on s'en tient à une logique de progression strictement linéaire, la classe hétérogène ne subsisterait ici que comme une structure d'accueil et d'échange, une occasion de faire le point avec chaque élève, une étude dirigée au cours de laquelle le professeur pourrait observer les progrès ou les difficultés de chacun d'eux ; à moins que l'on ne soit capable, pour une matière donnée, de diviser les acquisitions en deux masses : d'un côté celles qui requièrent un apprentissage très progressif et qui feraient l'objet d'un traitement en groupes de niveau ; d'un autre côté

celles qui pourraient être proposées à un groupe hétérogène d'élèves et qui seraient abordées dans la classe fixe.

Certaines disciplines, essentiellement littéraires, peuvent peut-être se préfer à une telle organisation ; mais, pour la plupart d'entre elles, ce clivage est générateur de nombreuses difficultés car l'articulation entre les deux temps de l'apprentissage apparaît très problématique ; et l'on entrevoit, à terme, la dérive naturelle d'une telle formule : l'École se trouverait partagée entre des « groupes de niveau » dont les résultats seraient véritablement décisifs dans la progression scolaire de l'élève et des « groupes hétérogènes » centrés sur l'intérêt existant ou suscité, dans lesquels s'effectueraient des activités enrichissantes au plan personnel mais qui n'auraient aucun poids réel sur les procédures d'orientation. Il y aurait ainsi une « école sérieuse », sans cesse menacée de hiérarchiser des filières, et à côté d'elle, une « maison de jeunes » intéressante mais marginale, dont les résultats ne seraient guère pris en compte à l'occasion des décisions véritablement importantes : certes, cet élève manifeste de l'intérêt pour l'histoire littéraire mais, puisqu'il ignore la technique de la dissertation, son accession à la classe supérieure est impossible... ou bien : certes, cet élève a pu réaliser des travaux intéressants sur l'histoire des mathématiques, mais son absence de bases concernant le programme même de la classe compromet sa scolarité future... ou encore : malgré un très bon exposé sur le problème noir aux États-Unis dans le cadre de la classe fixe, cet élève conserve trop de lacunes de vocabulaire et de grammaire et ne peut poursuivre l'étude de l'anglais...

Ainsi donc, le groupe de niveau apparaît dangereux s'il occupe la totalité du temps scolaire, et soulève des problèmes considérables s'il est réduit à une partie de celui-ci. Faut-il donc abandonner toute velléité de différenciation institutionnelle et limiter celle-ci à l'intérieur de la classe ? Nous ne le croyons pas. Au contraire, nous pensons qu'il existe une formule plus souple, plus facile à mettre en place et, en même temps, plus féconde que les « groupes de niveau-matière » ; nous proposons de la nommer : « groupes de besoins ».

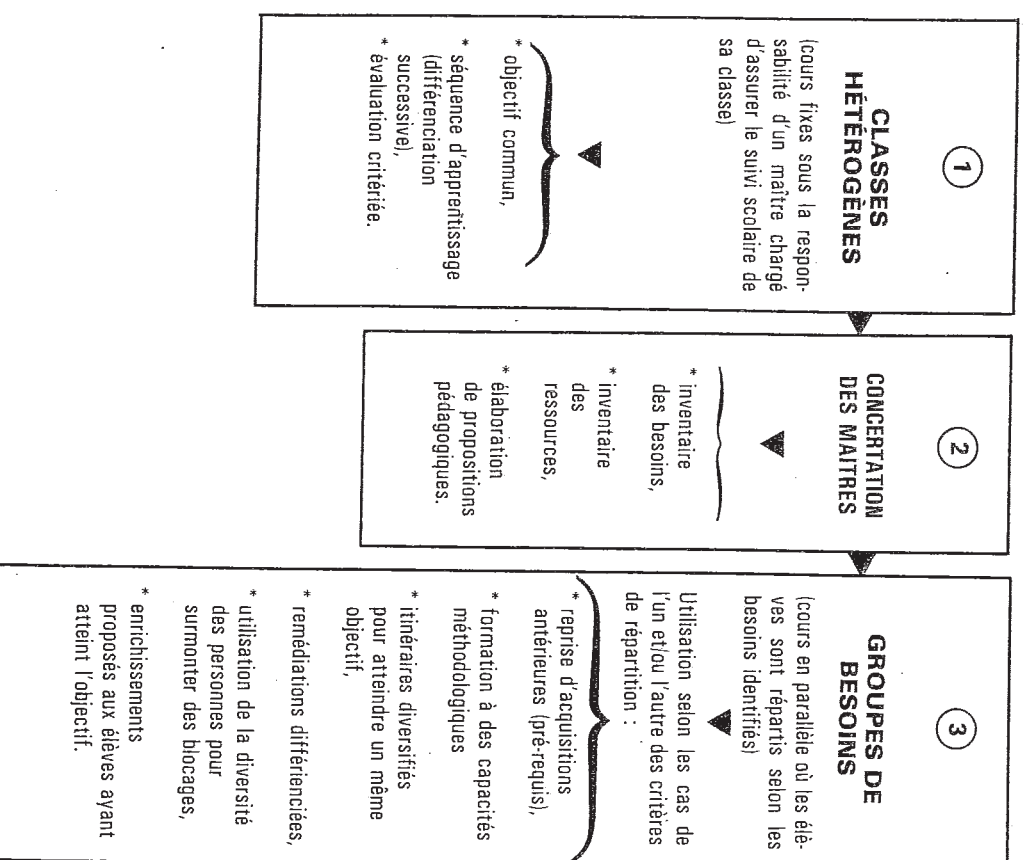
De quoi s'agit-il ? Sur le plan de l'organisation du temps, elle ne se distingue guère des groupes de niveaux : l'on place en parallèle une partie de l'emploi du temps de plusieurs classes dans une même discipline ; ainsi trois professeurs de géographie de seconde, tout en gardant la responsabilité de leur propre classe, se trouvent avoir cours à la même heure dans des salles contiguës une fois par semaine. Ils établissent si possible une programmation commune à l'intérieur de laquelle chacun d'entre eux pourra, bien évidemment, moduler son propre travail. Régulièrement, ils se rencontrent pour construire ensemble des épreuves d'évaluation et analyser les résultats qu'ils ont obtenus. Ainsi pourront-ils observer quelles sont les difficultés majeures qui apparaissent chez leurs élèves et découvriront-ils, par exemple, que certains d'entre eux ne maîtrisent pas

commentaire de carte tandis que d'autres butent plus souvent sur l'étude de texte et qu'une troisième catégorie est handicapée par la méconnaissance de termes techniques ou de données chronologiques. Ils pourront alors profiter de l'heure qu'ils ont en commun pour proposer une répartition des élèves en fonction de ces trois types de besoins et se spécialiseront, cette fois-ci, dans des apprentissages correspondant aux déficits observés.

L'intérêt d'une telle formule réside surtout dans son extrême souplesse : elle peut être utilisée à tous les niveaux de l'institution scolaire, de la maternelle à l'université, dès que deux enseignants obtiennent de travailler « en parallèle » sur deux classes. Elle peut donner lieu à des applications hebdomadaires systématiques ou n'être mise en place qu'à quelques occasions. Selon les cas, elle permet de répartir les élèves en groupes d'inégale importance : ainsi peut-on, par exemple, constituer de tout petits groupes pour répondre à un besoin concernant une expression orale insuffisante tandis qu'à côté, des groupes plus volumineux recevront une information avec un outil pour lequel le nombre ne sera pas un handicap. Mais, surtout, une telle formule permet de diversifier considérablement les critères de répartition des élèves : ceux-ci pourront concerner des acquisitions antérieures mal assimilées et propres à la discipline considérée, des capacités méthodologiques inégalement maîtrisées, des itinéraires d'apprentissage diversement adaptés aux individus ou des remédiations utilisant des situations différentes ; ils pourront même, à l'occasion, s'appuyer sur les différences de personnalité à l'intérieur de l'équipe des enseignants et offrir à un élève la possibilité de surmonter une situation de blocage inhérente, pour des raisons qui échappent souvent à la responsabilité des personnes concernées, à un enseignant donné. Enfin, notre formule permet de proposer des enrichissements destinés aux élèves dont l'acquisition supplémentaire qui, s'articulant sur les objectifs minima, leur ouvrira de nouvelles perspectives. C'est pourquoi, loin de représenter un nivellement par le bas, ce mode de fonctionnement évite les lourdes pertes de temps infligées à la fois à ceux qui progressent plus vite et ne sont plus contraints de subir des explications sur ce qu'ils ont déjà compris et à ceux qui, parce que la démarche ne leur est pas accessible, s'ennuient dans l'incompréhension. L'essentiel ici, c'est la recherche en commun, par un groupe de maîtres, des besoins de leurs élèves à un stade donné de leur progression et l'élaboration de stratégies diversifiées pour y répondre. Ainsi le groupe de besoin, contrairement au groupe de niveau, n'impose pas seulement de classer les élèves, mais aussi d'esquisser, dans l'opération même du classement, des propositions pédagogiques. De plus, il évite une répartition des enseignants entre des groupes forts et faibles, répartition souvent génératrice de rancœurs, pour engager une répartition positive, s'appuyant sur la richesse des compétences de l'équipe.

Nous avons donc renversé radicalement la proposition des groupes de niveau-matière puisque nous suggérons que ce soit dans le cadre de la classe hétérogène que doit se manifester la rigueur de la progression, que doivent être définis les objectifs à atteindre et proposées des évaluations critériées ; c'est là que doit être visible la trame de la scolarité, c'est elle qui constitue le support à partir duquel on peut mettre en place la différenciation. Et c'est aux enseignants à analyser, à chaque étape de la progression de ces classes hétérogènes, les besoins qu'ils rencontrent et à ensuite poursuivre les propositions pédagogiques pour y répondre et pouvoir ensuite poursuivre le travail en commun.

Fort schématiquement, notre proposition peut donc être présentée ainsi :



Malgré les apparences, rien dans ce dispositif n'est vraiment complexe. Les heures de cours sont réparties en deux temps qui constituent l'unité pédagogique de base (dont le terme peut être la semaine, mais aussi la quinzaine ou — pourquoi pas ? — la journée). Au cœur du dispositif, ce qui en constitue sa raison d'être et lui confère son dynamisme, c'est la concertation des maîtres. C'est elle qui rend possible la différenciation et son ajustement progressif ; c'est elle qui permet que, à l'issue des groupes de besoins, chaque maître reprenne en main sa classe avec l'espérance qu'une partie des besoins ayant été satisfaits, l'objectif suivant puisse être poursuivi avec plus de chance d'être atteint. Bien évidemment, il serait naïf de croire que tous les élèves auront obtenu miraculeusement le même niveau ; des disparités subsisteront, qu'il faudra prendre en compte et qui nécessiteront, peut-être, de reconstituer une nouvelle fois des groupes sur les mêmes critères. Mais, sur un objectif déterminé, il faut absolument maintenir l'alternance entre les groupes de besoin et la classe hétérogène même si celle-ci est imparfaite et que l'on a le sentiment que les groupes de besoin ne sont pas parvenus à combler toutes les lacunes : on peut, en effet, légitimement espérer qu'à l'occasion d'un objectif suivant, la réflexion des maîtres permettra de déceler l'origine du blocage, voire que l'abord d'une nouvelle notion rendra possible la maîtrise d'un objectif antérieur : un excès de rigueur linéaire est en effet préjudiciable, malgré les apparences, à une différenciation authentique ; cela conduit à ignorer la fécondité de processus mystérieux que l'enseignant ne pourra jamais totalement maîtriser, mais qui permettent à l'élève, à son insu et par un détour qui lui est propre, de découvrir et de surmonter une difficulté au moment où l'on s'y attend le moins.

Encore une fois, c'est donc moins un système rigide qu'il convient d'instituer, qu'une dynamique qu'il faut insuffler à l'acte pédagogique ; dans le groupe dans laquelle l'on s'efforce de déceler les besoins de l'élève sans le figer dans un moment donné de son histoire ; dynamique grâce à laquelle l'on tente d'adapter la méthode proposée à ses ressources tout en lui permettant de les enrichir ; dynamique, enfin, où la quête inlassable de la réussite renonce à s'engluier dans l'obsession de l'échec, mais recherche toujours les occasions de susciter de nouveaux départs. Car rien n'est jamais véritablement perdu pour qui est attentif à solliciter, à chaque instant, l'intelligence de l'enfant.

— Groupe de niveau ou groupe de besoin ?

On ne comprendrait rien à la différence entre ces deux types de groupements, et à la polémique qui entoure cette interrogation, si on les abordait seulement sur le plan pédagogique. En fait, le tabou que Meirieu propose de mettre sur les groupes de niveau est d'abord d'ordre philosophique et éthique, et cette position s'inscrit également dans le droit fil de l'idéologie de Lègrand. Ce que ces auteurs reprochent aux groupements par matière et par niveau, c'est que tôt ou tard, et même s'ils ne fonctionnent pas sur la totalité des horaires d'une matière, ils risquent de recréer des filières et d'accroître les écarts. Au point de départ de leur constitution, les différences sont minimes. De même que dans un groupe de niveau, dans un groupe de besoin les élèves sont affectés à partir des besoins identifiés par le maître, ces besoins n'indiquant pas forcément des écarts de niveau entre les élèves, mais plutôt des points particuliers de contenus de savoir mal assimilés ou qui devraient être développés davantage. Mais à la différence des groupes de niveau, les groupes de besoin seront limités dans le temps,

et se situeront plus volontiers dans des domaines non instrumentaux, où les progressions ne sont pas linéaires et ne procèdent pas par emboltements successifs d'unités d'apprentissage. C'est pourquoi l'exemple donné par Meirieu (1985, pp. 152-153) concerne une séance de géographie, matière où la construction des savoirs ne suit pas un ordre imposé et n'indique pas forcément un niveau d'acquisition. Trois professeurs de géographie prennent en parallèle l'effectif total de trois classes de Seconde en trois groupes de besoin. Le premier travaille avec des élèves qui ne maîtrisent pas le commentaire de texte, le deuxième avec ceux qui butent le plus souvent sur l'étude de texte, le troisième avec ceux qui méconnaissent les termes techniques ou les données chronologiques.

Le lecteur qui lit ce passage dans le texte remarquera que la démonstration est séduisante, mais aussi qu'elle ne s'applique qu'à une discipline où le sentiment d'échec est quasi inconnu. Il aurait été plus intéressant de démontrer la pertinence des groupes de besoin par rapport aux groupes de niveau dans les domaines littéraires, mathématiques et linguistiques, matières où les échecs et les réussites des élèves sont directement en cause dans le destin scolaire d'un élève.

Le terme de « tabou » n'est donc pas trop fort lorsqu'il concerne les groupes de niveau, dans l'optique de Meirieu. L'explication du reste est simple : si on introduisait les groupes de besoin de manière systématique dans les disciplines fondamentales, le risque serait grand que très rapidement ils finissent par devenir des groupes de niveau, les besoins ne manquant pas, à la longue, de révéler des niveaux. En géographie, ce risque est minime, on en conviendra.

Il y a donc des raisons à cet interdit, qui ne ressortissent pas à la pédagogie, mais à d'autres considérations. La réponse est donnée par Meirieu lui-même, et elle est à comprendre dans le contexte de la problématique des groupements homogènes ou hétérogènes. Les groupes de besoin écartent soigneusement la question des écarts tout en prétendant se fonder sur le diagnostic des déficits. « *Il faut regrouper de manière hétérogène, par principe démocratique* », nous dit Meirieu (1989, p. 8), cette formule s'appliquant aussi bien aux classes de niveau qu'aux groupes de niveau, considérés tous deux comme des structures de filiarisation.