

# OUTILS POUR GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÈVES AU COURS DE LANGUES ÉTRANGÈRES : SYNTHÈSE CRITIQUE D'UNE RECHERCHE-ACTION MENÉE AVEC DE JEUNES ENSEIGNANTS

Jacqueline BECKERS et Germain SIMONS  
ULg

## Description succincte de l'expérience

Dans le cadre d'un programme de recherche-action réalisé dans le courant de l'année scolaire 1996-1997, nous avons proposé à une dizaine de jeunes enseignants, qui venaient d'achever l'AESS en Langues et Littératures germaniques à l'ULg, de lister toutes les difficultés qu'ils rencontraient dans l'exercice de leur profession. Parmi ces difficultés, nous en avons choisi une, partagée par tous, et sur laquelle il nous paraissait possible d'agir : la gestion des classes hétérogènes. Nous avons ensuite conçu ensemble une séquence de leçons portant sur l'apprentissage des stratégies de compréhension à la lecture – autre problématique que les jeunes enseignants souhaitaient traiter dans le cadre de cette recherche – qui intégrait la problématique de la gestion de l'hétérogénéité. Cette séquence expérimentale comportait quatre à six leçons, selon les classes.

### Première leçon

L'enseignant fait passer aux élèves une batterie de *pré-tests* destinés à identifier, à diagnostiquer, le plus précisément possible, le niveau de maîtrise des élèves dans cette compétence stratégique. Cette épreuve consiste en un test écrit réalisé *individuellement*.

### Deuxième leçon

L'enseignant corrige d'abord le pré-test, il attire ensuite l'attention des élèves sur les différents types de compréhension (extensif, sélectif, intensif) ainsi que sur les facteurs qui peuvent influencer le choix de ceux-ci (l'intention du lecteur et la nature du document). Enfin, l'enseignant démont(r)e le fonctionnement d'une des stratégies centrales de compréhension (à la lecture), en l'occurrence, *l'anticipation du contenu*. Cette leçon est réalisée avec tout le *groupe-classe*, en sollicitant au maximum la participation des élèves.

### Troisième leçon

Les élèves, sur la base des résultats obtenus au pré-test, sont répartis en petits *groupes hétérogènes* de trois élèves (un élève maîtrisant la stratégie, un élève en voie de maîtrise, et un élève ne maîtrisant pas la stratégie) et réalisent des activités destinées à exercer la stratégie enseignée. Pour inciter les trois élèves à collaborer efficacement, nous utilisons un système de «bonus à la participation» inspiré des travaux de Slavin (1989). Ce système consiste à développer la participation et la collaboration des élèves en attribuant à chacun des membres du groupe hétérogène un bonus qui résulte de la progression moyenne des membres du groupe du pré- au post-test (*exemple* : élève A : pré-test : 3/10, post-test : 6/10 > gain +3 ; élève B : pré-test : 5/10, post-test : 7/10 > gain +2 ; élève C : pré-test : 7/10, post-test : 8/10 > gain +1 ; gain moyen : +2). Ce bonus peut être ajouté à la note obtenue au post-test ou être conservé pour une activité ultérieure du même type. L'intérêt de ce système est d'inciter chacun des membres du groupe hétérogène à collaborer efficacement. Concrètement, l'élève le plus avancé du groupe n'a pas intérêt à faire l'exercice seul pour le reste du groupe, il a plutôt intérêt à faire en sorte que les élèves moins avancés progressent tout au long de la séquence didactique. Nous avons évidemment conscience que ce système est quelque peu

mercantile et qu'il risque d'accentuer une tendance déjà marquée chez les élèves à (ne) travailler (que) pour des points. Ce risque est considérablement limité si ce système de bonus n'est utilisé que de manière *passagère*, si les enseignants ne le perçoivent que comme une *étape* dans un long processus qui conduira les élèves à une collaboration aussi naturelle qu'efficace (fonctionnement en communauté d'apprenants).

#### **Quatrième leçon**

Les élèves sont soumis à un *post-test* de même nature que celui réalisé lors de la première leçon. Comme le pré-test, cette épreuve consiste en un test écrit réalisé *individuellement*. Ce post-test permet d'évaluer les progrès réalisés par les élèves en compréhension à la lecture, grâce à la stratégie travaillée. Dans une des classes, une séance de remédiation s'avère nécessaire.

#### **Cinquième leçon**

Les élèves sont répartis en groupes *homogènes*, selon leurs résultats aux post-tests. Le professeur se consacre aux élèves qui ne maîtrisent toujours pas cette stratégie. Pendant ce temps, un deuxième groupe d'élèves, en voie de maîtrise, travaille en autonomie sur des exercices spécifiques de remédiation. Un troisième groupe, le plus nombreux, composé des élèves maîtrisant la stratégie au terme de la séquence, travaille sur une tâche de dépassement. Enfin, les élèves qui avaient brillamment réussi le pré-test et qui n'avaient pas réellement besoin de cette séquence didactique, poursuivent leur travail de dépassement entamé dès la troisième leçon et/ou s'impliquent dans des tâches de *tutorat*. Soulignons qu'il nous a paru indispensable que ces élèves avancés participent quand même à la deuxième leçon portant sur la démonstration du fonctionnement de la stratégie ciblée car ils étaient susceptibles, dans le cadre du tutorat, d'expliquer à des élèves moins avancés le fonctionnement de la stratégie qu'ils maîtrisaient «naturellement».

#### **Sixième leçon**

L'enseignant corrige les exercices de dépassement réalisés par les élèves du troisième groupe (voir leçon 5), puis les élèves avancés présentent au reste de la classe le travail qu'ils ont réalisé en autonomie. Pour assurer une écoute active du reste de la classe, les élèves avancés ont conçu des tâches d'écoute.

Une seconde séquence didactique portant sur la stratégie de décomposition des mots (préfixes et suffixes) a été conçue et mise en pratique par les enseignants en respectant le même schéma didactique général.

### **Résultats observés**

Nous disposons de trois outils d'évaluation :

#### **✓ les résultats aux pré- et post-tests**

La comparaison des résultats des pré- et post-tests montre un net progrès de la majorité des élèves en compréhension à la lecture consécutivement au travail de chaque stratégie ciblée.

#### **✓ un questionnaire administré aux élèves au terme de la séquence**

Globalement, les avis sont positifs. Les aspects spontanément épinglés comme les plus *positifs* par les élèves sont relatifs à l'explicitation des stratégies par le professeur et à la démarche de différenciation que nous avons essayé d'imprimer dans la séquence. Quand on interroge plus directement les élèves sur les différents aspects de la séquence, on constate que c'est à propos du travail réalisé en petits groupes hétérogènes que le plus grand nombre de *réserves* sont émises, notamment sur la manière de constituer les groupes et sur l'efficacité de la

collaboration. Précisons à ce sujet que les groupes ont été composés sur la base du seul critère de *niveau de maîtrise* (voir leçon 2). Sans doute qu'une répartition des élèves sur la base d'un double critère de *niveau de maîtrise* **et** d'*affinité* eut donné de meilleurs résultats.

### ✓l'interview des professeurs réalisée au terme de la recherche

Parmi les *avantages* de cette démarche mixte de différenciation listés par la majorité des enseignants, épinglons :

- un diagnostic plus précis du degré de maîtrise des apprenants ;
- la remise à niveau des élèves faibles ;
- la valorisation des élèves avancés ;
- la valorisation de l'enseignant qui «travaille de manière plus méthodique et systématique».

En ce qui concerne les difficultés rencontrées par les enseignants, ceux-ci mentionnent le plus souvent :

- le surcroît de travail que ce type de méthodologie entraîne, surtout lorsque l'enseignant n'est pas intégré dans une équipe d'enseignants et/ou de chercheurs ;
- la gestion simultanée de plusieurs activités différentes ;
- la tolérance au bruit et au mouvement dans la classe ;
- la collaboration des élèves de niveaux différents dans le travail réalisé en groupes hétérogènes.

## Bibliographie

SLAVIN, R.E., [1989]

Achievement Effects of Group Mastery Learning. In : R.E. SLAVIN (Ed.), *School and Classroom Organization*, New Jersey, LEA.

SLAVIN, R.E., [1990]

Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 60, 3, pp. 471-499.

D'ONOFRIO, B., BECKERS, J., CHARLIER, J.-F., STADLER, CHR., PECHEUX, S.

& SIMONS, G., [DÉC. 1998]

Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, (2<sup>e</sup> partie), *Puzzle*, 5, pp. 8-16.

BECKERS, J. & SIMONS, G., [DÉC. 1997]

Analyse d'un programme de formation-recherche destiné à favoriser une entrée positive dans la vie professionnelle de jeunes agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, *Puzzle*, 3, pp. 15-19.