



HAL
open science

L'apprentissage coopératif, une réponse holistique à la problématique de l'hétérogénéité du public en classe de langue vivante étrangère, au collège

Max Petermann

► To cite this version:

Max Petermann. L'apprentissage coopératif, une réponse holistique à la problématique de l'hétérogénéité du public en classe de langue vivante étrangère, au collège. Education. 2019. dumas-02433549

HAL Id: dumas-02433549

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02433549v1>

Submitted on 9 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

Mémoire de Recherche

L'apprentissage coopératif, une réponse holistique à la
problématique de l'hétérogénéité du public en classe de langue
vivante étrangère, au collège

Sous la direction de Mme Marie-Ange DAT

Université de NANTES

Max PETERMANN

2017/2019

Master MEEF 2nd degré : Anglais

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LES CONDITIONS D'UN APPRENTISSAGE COOPÉRATIF TIRANT PARTI DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ	3
1) RÉDUIRE OU ACCEPTER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ?	3
1.1) DES ORIGINES DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ AUX CONCEPTS QUI EN DÉCOULENT	3
1.1.1) LES ORIGINES DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DU PUBLIC SCOLAIRE	3
1.1.2) LE CONCEPT D'HÉTÉROGÉNÉITÉ, UN PIÈGE SÉMANTIQUE	4
1.2) INCLURE OU EXCLURE, QUELLES CONSÉQUENCES ?	5
1.2.1) RÉTICENCES ET FAUSSES IDÉES	5
1.2.2) L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL, BARRIÈRE A L'INCLUSION	6
2) L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF, UNE RÉPONSE HOLISTIQUE À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN CLASSE DE LANGUE	8
2.1) L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF, ENSEMBLE VERS L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	9
2.1.1) L'ANL, UNE PISTE DANS L'ACQUISITION LANGAGIÈRE COOPÉRATIVE	9
2.1.2) LE CONFLIT SOCIO-COGNITIF, MOTEUR DE PROGRESSION ET DE RÉFLEXIVITÉ	10
2.2) DE NOMBREUSES VARIABLES INFLUENTES, PAS DE RECETTES	11
2.2.1) RÉGULATIONS ÉPISTÉMIQUES OU RELATIONNELLES	11
2.2.2) LA PRISE EN COMPTE DE L'AFFECTIVITÉ DES ÉLÈVES POUR LA RÉGULATION DU CONTEXTE SOCIO-RELATIONNEL	13

CHAPITRE 2 : LES ENSEIGNANTS, UNE VARIABLE PRIMORDIALE.....	16
1) MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	16
1.1) HYPOTHÈSES	16
1.2) MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES	16
1.3) MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	17
2) PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE	18
2.1) LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT, OU L'ÉLÈVE, ANTAGONISTE DE SON APPRENTISSAGE	18
2.2) UNE DÉFINITION LIMITÉE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES CLASSES.....	23
2.3) UN POIDS, UNE MESURE, L'INDIVIDUALISATION DIDACTIQUE.....	25
3) INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....	27
CONCLUSION.....	29
BIBLIOGRAPHIE	31
TABLE DES ANNEXES	33

INTRODUCTION

La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, ainsi que son utilisation comme outil au service de la réussite scolaire est un sujet qui nous tient à coeur. Il s'inscrit dans des principes et idéaux personnels profonds quant aux effets bénéfiques de la diversité et des différences sur les apprentissages et le développement social et citoyen des élèves. Nous avons pris conscience au travers de nos stages de l'importance d'une prise en compte de l'hétérogénéité quelle qu'elle soit. Le droit de chaque enfant, en tant qu'individu, à un enseignement lui permettant de se développer, doit nous amener à considérer avec plus d'attention les évolutions de chacun au sein du groupe-classe.

Nous nous sommes également rendu compte que malgré le nombre conséquent de travaux de recherche sur le sujet et malgré certaines initiatives de la part des enseignants, la question de l'hétérogénéité reste un sujet méconnu et complexe. Grâce à ce travail de recherche, nous espérons déconstruire nos représentations dans le but de développer un enseignement fondé sur des bases scientifiques. Afin d'initier cette démarche nous posons cette question : comment l'apprentissage coopératif peut-il répondre de manière holistique à l'hétérogénéité du public en classe de langue vivante étrangère, au collège ?

Pour répondre à cette problématique notre cadre théorique se précisera graduellement depuis un cadre large, contextuel, afin d'établir les fondations de notre recherche, vers un espace classe plus restreint et la discipline qui nous concerne en particulier.

Nous replacerons d'abord le contexte historique qui a mené à la formation de l'hétérogénéité du public scolaire et analyserons les concepts qui gravitent autour de ce terme afin d'en former une idée claire et d'éviter les erreurs sémantiques graves, notamment entre les termes *différence* et *inégalité*. Nous entrerons ensuite plus avant dans le sujet en déterminant la meilleure façon, de l'inclusion ou de l'exclusion, d'appréhender les apprentissages, tout en défaisant les a priori sur la première et identifierons la cause des réticences à sa mise en place dans les classes.

Nous aborderons ensuite les théories de l'acquisition langagière qui nous aideraient à comprendre les opérations cognitives qui prennent place lors d'apprentissages coopératifs, puis nous procéderons à l'identification des variables à prendre en compte dans ces

opérations afin de dégager des pistes pour la mise en place de l'apprentissage coopératif en classe de langue.

Enfin, après avoir expliciter le but de notre recherche et sa méthodologie, nous étudierons les obstacles à la mise en place des travaux coopératifs dans les classes de langue étrangère au collège au travers de l'analyse d'entretiens de trois enseignants stagiaires, afin de proposer une réponse à notre problématique.

CHAPITRE 1 : LES CONDITIONS D'UN APPRENTISSAGE COOPÉRATIF TIRANT PARTI DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

1) RÉDUIRE OU ACCEPTER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ?

Lorsqu'il est question de l'hétérogénéité d'une classe, le sujet apparaît régulièrement dans les représentations des enseignants et des parents d'élèves comme un problème à résoudre, une situation inconfortable qu'il faudrait éviter (Feyfant, 2016). L'une des variables essentielles à l'hétérogénéité des classes est le principe d'école inclusive. Nous essayerons alors ici d'élucider laquelle, de l'inclusion ou de l'exclusion est la plus favorable aux apprentissages et pourquoi de telles représentations se forment chez les acteurs de l'éducation.

1.1) DES ORIGINES DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ AUX CONCEPTS QUI EN DÉCOULENT

1.1.1) LES ORIGINES DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DU PUBLIC SCOLAIRE

La ségrégation scolaire qui a persisté jusque dans le milieu du XXe siècle et qui découlait de la ségrégation sociale, homogénéisait jusque là le public des écoles de l'époque. La démocratisation de celles-ci, leur massification, suivant le principe d'égalité des chances, a entraîné la problématique d'un public de plus en plus hétérogène. Mais comme l'expose Marcel Crahay (2012), dans un contexte scolaire où l'on appréhende l'enseignement de tous les élèves de la même façon, partant du principe qu'il y en a de bons et de mauvais, alors « en traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales » (Bourdieu, 1966, cité par Crahay, 2012, p. 49). La fin des années 1970 voit l'éducation évoluer, poussée par la critique et aidée par la recherche, étayée par l'Education nouvelle, vers des méthodologies contemporaines et des prescriptions gouvernementales qui veulent, encore aujourd'hui, prendre l'hétérogénéité en compte, toujours selon le principe d'égalité des chances. Dans le référentiel de compétences des professeurs on s'attend donc bien à ce que l'enseignant sache « différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves » et à ce qu'il connaisse « les éléments de sociologie et de psychologie lui

permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures » (Bulletin officiel n° 1 du 4 janvier 2007, p. II).

Mais est-ce que différenciation rime réellement avec égalité des élèves ? Il semble que ce ne soit pas toujours le cas. Une auteure en particulier (Le Prévost, 2010) soulève certains problèmes de sémantique afin de nous mettre en garde contre les interprétations trompeuses des concepts entourant l'hétérogénéité. Elle fait le constat que « l'image et la crédibilité du bon enseignant se trouvent désormais directement reliées à sa capacité à mobiliser et à mettre en œuvre les modèles pédagogiques perçus comme égalitaires, proposant un “ traitement des différences et de l'hétérogénéité ” » (p. 56). Les conceptions complexes des différentes terminologies seraient donc interprétées, parfois inconsciemment par les enseignants, au travers des discours éducatifs et des prescriptions gouvernementales qui suivent l'ambition d'une école de la réussite pour toutes et tous, qu'ils aient fait leurs propres recherches ou non, sous la pression de l'image à adopter du « praticien réflexif ».

1.1.2) LE CONCEPT D'HÉTÉROGÉNÉITÉ, UN PIÈGE SÉMANTIQUE

Le concept d'hétérogénéité est en lui-même très flou. Cela nous amène à nous demander, quand il sert à qualifier les apprenants, en rapport à quelles normes sont-ils différents ? Les postulats de Burns sont parfois cités en tant que référence pour caractériser l'hétérogénéité des élèves : « il n'y pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ; qui soient prêts à apprendre en même temps ; qui utilisent les mêmes techniques d'étude ; qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ; qui possèdent le même répertoire de comportements ; qui possèdent le même profil d'intérêts ; qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts » (Burns, 1971, cité par, Feyfant, 2016, p. 5). Mais Le Prévost relève que c'est le plus souvent pour faire référence aux écarts de niveaux scolaires, ou aux différents systèmes éducatifs que les enseignants utilisent le terme « hétérogénéité », mais pas seulement (Le Prévost, 2010, p. 57). Nous noterons aussi que dans cette multitude de critères qu'englobe l'hétérogénéité, aucune classification n'est faite suivant l'importance ou le type de ces derniers. En poussant encore plus loin, nous pouvons relever que « la question de l'origine des différences perceptibles entre élèves est souvent évacuée comme “ important peu ” » (Zakhartchouk, 2001, cité par Le Prévost, 2010, p. 58). Le Prévost fait tout de même

la distinction entre les pédagogies différenciées qui agissent dans une perspective de « traitement de l'hétérogénéité » et les postures sociocognitives qui analysent plus en profondeur la formation des inégalités d'acquisitions cognitives et culturelles, bien que celles-ci ne prendraient tout de même que rarement ou sommairement la dimension genrée en compte (Le Prévost, 2010, p. 59).

Ce grand flou est d'autant plus inquiétant que l'amalgame est souvent fait entre « inégalité » et « différence ». Un glissement sémantique semble s'effectuer régulièrement entre ces deux termes. Jean-Michel Zakhartchouk (2001) explique qu'« il ne faut pas assimiler abusivement “différence” à “inégalité” ». L'inégalité serait « une hiérarchie de compétences ou de capacités » alors que « ce qui émerge, avec notamment les recherches de la “psychologie différentielle”, c'est l'idée que ces différences-là ont une égale dignité et qu'elles peuvent être une richesse dans un groupe. Qu'il ne convient pas de les hiérarchiser mais de les prendre en compte pour que les élèves apprennent » (Zakhartchouk, 2001, cité par Le Prévost, 2010, p. 61). Si une inégalité, parce qu'elle n'a pas été analysée en profondeur, vient à être interprétée comme une différence par un enseignant, alors celle-ci est traitée comme normale, naturelle et des inégalités graves pourraient être validées et crédibilisées par l'enseignant qui suivrait le principe du *respect de la différence*.

1.2) INCLURE OU EXCLURE, QUELLES CONSÉQUENCES ?

1.2.1) RÉTICENCES ET FAUSSES IDÉES

Afin de répondre à une hétérogénéité marquée, souvent jugée au niveau des « aptitudes/inaptitudes » d'élèves au sein d'un système scolaire, celui-ci peut avoir recours à la différenciation structurale, qui est encore utilisée couramment, comme pour les élèves « en très grande difficulté » des SEGPA au collège. Ces élèves sont donc essentiellement exclus des classes ordinaires. Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) expliquent cette pratique en s'appuyant sur les différentes recherches de Avramidis, Bayliss et Burden (2000); Kaufmann (1993); Scruggs et Mastropieri (1996); Peltier (1997); ils en retirent qu'il existe un a priori fortement ancré chez les parents d'élèves et les enseignants, selon lesquels la scolarisation en inclusion des élèves présentant des difficultés particulières d'apprentissage et/ou de comportement influencerait négativement sur les apprentissages des autres élèves, et ne

répondrait pas efficacement aux besoins de ces premiers. Du côté des enseignants pourtant, les recherches sur l'inclusion identifient tout de même une majorité qui serait en faveur de l'inclusion, bien qu'un tiers de ceux-ci seulement se sentirait dans la capacité de prendre en charge un tel élève dans leur classe (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009, p. 12). Le Prévost (2010) nous éclaire également sur ce point en s'aidant de recherches faites par Duru-Bellat (2003) : « une organisation hétérogène des classes reste, tant aux yeux des enseignant(e)s qu'à ceux des acteurs et actrices du système scolaire en général, essentiellement assimilée à un projet égalitaire, alors que la répartition par niveaux sera défendue au nom de l'efficacité » (Le Prévost, 2010, p. 58).

Ces idées reçues sur l'inclusion ont bien été déconstruites par la recherche à maintes reprises et sont très bien reflétées dans la réflexion de Crahay et Wanlin s: « Oakes (1985) et Rosenbaum (1980b) ont montré combien la constitution de classes de niveaux pouvait avoir des effets préjudiciables sur le plan socioaffectif – et ceci pour les élèves placés dans la classe des faibles, en particulier. Par ailleurs, ils confirment que les enseignants affectés dans les classes des faibles ont généralement tendance à adopter une attitude fataliste » (Crahay et Wanlin, 2012, p. 320).

De l'étude extensive de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger nous retenons que le fait que des élèves présentant des difficultés soient scolarisés en inclusion n'impute pas sur les apprentissages de leurs pairs. De plus, que ce soit en classe ordinaire avec ou sans inclusion, le temps d'apprentissage reste le même. Du côté des élèves sans difficultés particulières, la tolérance et l'acceptation des différences sont plus largement développées, ainsi que l'estime de soi, de par des interactions sociales plus riches. Quant aux élèves présentant des difficultés, rien n'a pu prouver quelque effet négatif que ce soit sur leurs apprentissages. Au contraire, entouré d'apprenants motivés et visant des études plus longues, ces élèves progresseraient mieux. Nous noterons également que la mise en place de cursus particuliers est faite au risque de la marginalisation sociale ou professionnelle de ces derniers. En effet, une partie relativement faible de ces élèves aura l'opportunité d'être réorientée en classe ordinaire. D'autant qu'une partie de ce public est constituée d'élèves migrants et de migrants nouveaux arrivants qui essayent justement de s'intégrer socialement dans leur pays d'accueil (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009).

1.2.2) L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL, BARRIÈRE A L'INCLUSION

Nous en venons à nous demander, puisque les éléments semblent unanimement en faveur de l'inclusion pour les élèves, pourquoi une telle réticence de la part des enseignants ? L'épuisement professionnel qui touche largement les métiers en relation à l'aide sociale et à l'enseignement serait en cause. Les élèves aux difficultés importantes, inclus dans les classes ou en « cursus spécialisé », seraient alors un facteur majeur de l'origine de ce mal-être : « Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, Whitaker (2000) a montré que les enseignants sont particulièrement à risque de burnout, l'auteur parlant même d'« épidémie » de burnout et de décrochage professionnel (abandon de la profession) » (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009, p. 15). Les auteurs de cet article, dans leurs recherches, ont dégagé un élément très intéressant pour la promotion de l'inclusion et donc de l'hétérogénéité des classes. Si elle est entravée par les répercussions sur la santé des enseignants, « Des travaux ont montré que le soutien social des enseignants peut compenser ce facteur de risque » (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009, p. 17).

Afin d'identifier les besoins et leur origine, ils ont procédé à une étude comparative d'enseignants exerçant dans différents contextes, en rapport à l'épuisement professionnel qu'ils ressentent et à leur vision du soutien social qu'ils perçoivent. Les différents types d'enseignants comparés sont définis comme suit : « (1) des enseignants intervenant dans des classes regroupant des élèves ayant des besoins particuliers avec des enseignants de classe régulière; (2) des enseignants de classe régulière relativement à leur point de vue favorable ou défavorable à l'inclusion en classe régulière d'élèves ayant des besoins particuliers » (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009, p. 18). Nous retenons de l'étude que les enseignants « intégratifs » (favorables à l'inclusion), en classe spécialisée ou ordinaire, sont plus sujets à l'épuisement professionnel que les enseignants « séparatifs », et qu'ils ne ressentent pas de soutien social effectif dans le contexte scolaire en rapport à la prise en charge d'élèves présentant des difficultés. Si les enseignants séparatifs sont plus épargnés, c'est qu'ils auraient développé des moyens de protection limitant leur exposition aux situations engendrant ce mal-être, des mécanismes défensifs d'évitement. Afin de prévenir l'exclusion, de faciliter l'inclusion et d'éviter l'épuisement professionnel, le soutien social devrait donc être amélioré. L'étude fait la distinction entre soutien social instrumental (basé sur des compétences professionnelles) et soutien social émotionnel (basé sur des affinités personnelles). C'est bien du premier dont il est question ici. Les auteurs soulignent

l'importance du rôle de la formation initiale, particulièrement dans la facilitation de « l'identification des personnes-ressources » et d'une « meilleure connaissance de la culture professionnelle des partenaires (psychologues, logopédistes, infirmières, assistants sociaux, etc.) » (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009, p. 27). De même le CNESEO recommande que « au-delà d'être seul dans sa classe, chaque enseignant doit pouvoir prendre appui sur une dimension collective où tous les enseignants partagent la responsabilité de faire progresser tous les élèves » (CNESEO, 2017, p. 7). Si l'épuisement professionnel fait obstacle à l'inclusion et donc à l'hétérogénéité, alors que celle-ci semble bénéfique pour tous les élèves, un soutien social instrumental et un travail d'équipe pourrait favoriser l'inclusion et par conséquent l'hétérogénéité des classes de langue vivante étrangère au collège.

2) L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF, UNE RÉPONSE HOLISTIQUE À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ EN CLASSE DE LANGUE

Il est donc préférable de favoriser l'inclusion et donc la constitution de classes hétérogènes, mais il reste cependant nécessaire de définir des connaissances et des outils qui permettraient de faciliter l'acquisition d'une L2 dans un tel environnement. « Si la différenciation est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif » (Feyfant, 2016, p. 7). Différenciation ne rime donc pas toujours avec individualisation. En effet, une centration de l'apprentissage sur l'individu par l'individualisation des tâches peut entraîner « une rupture avec les processus collectifs d'apprentissages » et creuser ainsi les écarts entre élèves (CNESEO, 2017, p. 13). Nous nous intéressons aux théories qui se concentrent sur l'apport de l'interaction et de l'apprentissage coopératif, en lien avec notre problématique, car elles nous semblent constituer une possibilité de réponse holistique et fonctionnelle aux besoins des classes hétérogènes, particulièrement aux classes de langue étrangère dans lesquelles l'acquisition est dépendante en partie de l'interaction entre pairs. Cependant, même si nous ne l'abordons pas ici de manière extensive, nous ne rejetons pas en bloc les apports de l'individualisation qui est un outil qui peut se montrer essentiel quand il est utilisé à bon escient et peut très bien venir compléter des efforts dans la prise en compte de l'hétérogénéité.

2.1) L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF, ENSEMBLE VERS L'ATTEINTE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

2.1.1) L'ANL, UNE PISTE DANS L'ACQUISITION LANGAGIÈRE COOPÉRATIVE

La théorie de l'acquisition des langues secondes ou étrangères inspirée de Paradis et avancée par Claude Germain (2017) dans l'approche neurolinguistique (ANL) pose qu'il n'y aurait aucune connexion directe entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, la grammaire explicite et la grammaire implicite. L'apprentissage de savoirs ne conditionnerait pas l'acquisition d'habiletés, comme on le croit souvent. Il s'agirait donc de « commencer par faire acquérir une compétence implicite à l'oral avant même de faire apprendre, par un processus inductif lors de l'une des étapes de l'enseignement de la lecture, la grammaire explicite, qui peut alors être caractérisée comme une grammaire contextuelle » (Germain, 2017, p. 165). En adhérant à cette théorie de l'acquisition, une place majeure est donnée à l'oral en interaction ainsi qu'aux échanges entre élèves, d'abord à l'oral puis plus tard à l'écrit, puisque « quand on écrit, c'est pour être lu, et quand on lit, il est motivant de pouvoir en parler ou en discuter » (Germain, 2017, p. 160). Nous passerions donc de l'oral en interaction à la lecture d'un texte relatif au sujet, à l'écriture d'un texte toujours sur le thème en question, puis à nouveau à la lecture, cette fois-ci de productions d'autres apprenants de la classe. Enfin, guidés par l'enseignant, les élèves partageraient oralement sur les productions qu'ils auraient lues (Germain, 2017, p. 160-161). C'est toujours d'abord dans le but de communiquer et d'interagir socialement que la langue est appropriée avec l'ANL, une vision de l'apprentissage que nous rejoignons.

Lors d'une étude comparative, effectuée dans deux universités chinoises, entre l'ANL et ce que les chercheurs appellent la méthode traditionnelle chinoise (MTC), il ressort que les résultats obtenus par les élèves suivant l'approche neurolinguistique apparaissent plus homogènes que les résultats de ceux qui auraient suivi la MTC. La MTC se caractérise pas « une place prépondérante accordée à l'écrit, un cloisonnement rigide entre les diverses compétences (cours de grammaire, cours de " conversation ", etc.), un recours à la grammaire-traduction, un manuel dictant la progression des contenus et, enfin, de la part des étudiants, une forte demande d'explications grammaticales, d'énonciation des règles et de

leurs exceptions, ainsi que de traduction » (Perche, 2011, Bailly, 2011, cité par Germain, Liang & Ricordel, 2015, p. 2). Bien que cette dernière méthode diffère largement de celles qui peuvent être utilisées en France, l'écart-type ressortant des résultats des apprenants ayant suivi l'ANL, à la fin de la deuxième année, semble idéalement faible : 0,819 (Germain, Liang & Ricordel, 2015, p. 9-10). Cette approche semble avoir fait ses preuves au Canada et ailleurs, en tant que *français intensif*. Intégrée au système français elle nécessiterait des aménagements. Également, il reste à vérifier son effectivité quand elle est appliquée au volume d'heures de langue étrangère au collège, minimisant l'intensité de l'input en langue cible. Cela dit, au vu de l'écart-type ressortant de l'analyse comparative entre la MTC et l'ANL (Germain, Liang & Ricordel, 2015), témoignant d'une homogénéisation des résultats, cette dernière approche semble nous rapprocher de la réponse à notre problématique de l'hétérogénéité.

2.1.2) LE CONFLIT SOCIO-COGNITIF, MOTEUR DE PROGRESSION ET DE RÉFLEXIVITÉ

Le fait que l'ANL produise des résultats relativement homogènes de façon systématique reste à confirmer au travers de plus amples recherches. Nous posons que la démultiplication des interactions orales entre les apprenants, et avec l'enseignant, ainsi que le caractère social de ces échanges s'apparentent aux théories qui relèvent les apports du conflit socio-cognitif. Reverdy note bien que par exemple pour Tardif, ces recherches prennent en compte « la nécessaire alliance entre le social, le cognitif et l'affectif dans la coopération » (Tardif, 2008, cité par Reverdy, 2016, p. 12). Elles s'attardent non pas sur l'individu uniquement mais aussi sur l'influence du contexte dans lequel il évolue et les effets des interactions sociales sur son développement cognitif. Un paradigme qui ouvre la possibilité de tirer parti de l'hétérogénéité du public dans des apprentissages coopératifs prend forme.

Le conflit socio-cognitif pourrait-il alors être un outil permettant de répondre à la problématique de l'hétérogénéité ? Dans le cadre d'une interaction, d'une négociation d'idée, les participants partageraient des connaissances, des préconceptions, des idées et des réponses cognitives à des constructions langagières. Par la « réorganisation cognitive de l'un ou de plusieurs des partenaires, consistant de fait en une coordination des points de vue ou des

centrations initialement opposés », nous verrions alors s'opérer « une régulation socio-cognitive [et] l'élaboration [...] de nouveaux instruments cognitifs, caractéristiques du progrès cognitif. » (De Paolis & Mugny, 1991, cités par Bourgeois & Nizet, 2005, cités par Reverdy, 2016, p. 13). Claude Germain, en présentant un exemple de déroulement d'une interaction orale menant à l'acquisition de la grammaire implicite, suivant la méthode de l'ANL, semble nous donner, incidemment, un exemple de phénomène de conflit socio-cognitif. Nous sommes ici dans un cours de français langue étrangère en Chine, avec des débutants et après 15 heures d'enseignement. Il présente l'étudiante en question comme étant « un peu plus faible » :

(P = professeure ; É = étudiant) :

P : Qui était ta partenaire? [car l'enseignante ne sait pas s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon]

É : Ian était ma partenaire.

P : MON ou MA ? [l'enseignante corrige explicitement, en attirant l'attention sur le cas erroné]

É : MA...

Et ce sont quelques autres apprenants qui, ensemble, à haute voix, lui disent : MON...

É : Mon... [cette fois l'étudiante répond en utilisant le bon adjectif possessif]

P : Qui était ton partenaire ? [L'enseignante repose alors la question]

É : Ian était MON partenaire...

P : Ses yeux sont de quelle couleur?

É : Elle a...

[Ce sont encore quelques autres apprenants qui l'aident, à haute voix, en disant] : IL a...

É : Il... Il a... Il a... les yeux noirs.

(Germain, 2017, p. 162-163)

Nous pouvons supposer qu'une régulation socio-cognitive s'opère ici, sous l'influence du contexte et de l'interaction avec les tiers. Le contexte donne à ces derniers un statut asymétrique par rapport à l'étudiante en question, ce qui favoriserait le conflit socio-cognitif (Reverdy, 2016, p. 19). Mais ces conflits sont fragiles et sujets à de multiples variables influentes qui peuvent vite les transformer en conflits relationnels.

2.2) DE NOMBREUSES VARIABLES INFLUENTES, PAS DE RECETTES

2.2.1) RÉGULATIONS ÉPISTÉMIQUES OU RELATIONNELLES

Reverdy nous met en garde contre l'illusion de recettes toutes faites concernant l'apprentissage coopératif qui utilise les conflits socio-cognitifs, difficilement applicables

« du fait des contraintes qui pèsent sur les enseignant.e.s et des contextes d'enseignement très différents qui peuvent être pris en compte [dans les travaux de recherche] » (Reverdy, 2016, p. 17). Cependant, il serait possible de dégager les dimensions clés et structurelles de l'apprentissage coopératif, ses prérequis, qui aiguilleraient et alimenteraient la pratique des enseignants. « Baudrit (2007) parle quant à lui des enseignant.e.s comme des « ingénieurs de l'apprentissage coopératif », et non de simples techniciens qui appliqueraient une méthode entièrement prédéterminée » (Reverdy, 2016, p. 19). Nous essayerons donc de dégager des pistes afin d'étayer notre conception de l'apprentissage coopératif fonctionnel.

Tout d'abord, l'hétérogénéité des partis prenant part à un conflit, comme nous l'avons vu dans l'exemple de Germain, revient elle-même dans les recherches comme un élément favorable à sa régulation fonctionnelle (Reverdy, 2016, p. 18). Cependant, lorsque l'asymétrie des partis se caractérise par une position d'autorité de l'un sur l'autre ou une trop grande expertise de l'un par rapport à l'autre, comme lors d'un conflit socio-cognitif entre un adulte et un enfant, « l'accord de surface avec autrui ou sa simple imitation suffit à réduire la divergence de réponses, mais sans élaboration proprement cognitive, donc sans réel progrès » (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008, p. 112). Le conflit semble donc s'annuler de par le refus d'opposition du parti *dominé*. En adoptant une posture de lâcher-prise, l'enseignant se retirerait des échanges en assignant la responsabilité de leur travail aux élèves : le conflit socio-cognitif pourrait alors être favorisé. Cependant, pour que ceci soit fonctionnel il faudrait veiller à ce que les consignes soient clairement établies, que toutes les explications nécessaires soient données en amont, avant la tâche, afin de rendre le travail réalisable dans son entièreté en autonomie (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40). De plus, les postures enseignantes restent toujours à moduler et adapter selon les besoins et les postures des apprenants (Bucheton et Soulé, 2009, p. 41).

Il semble que les situations d'apprentissage qui évitent au maximum de donner lieu à des instances de compétitivité, de comparaisons sociales ou de menace pour les compétences produiraient des conflits plus productifs. En effet, ces dynamiques feraient obstacle au conflit socio-cognitif, transformant la régulation qui lui est propre, épistémique, en une régulation relationnelle. Entre autres, favoriser les buts de maîtrise (maîtriser la tâche, apprendre) plutôt que les buts de performance (mettre en avant la compétence propre) accomplirait cela et prédirait donc une régulation épistémique (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera,

2008, p. 116). C'est là où en vient Germain concernant l'ANL lorsqu'il note que « quand l'apprenant se rend compte qu'il peut effectivement communiquer et interagir socialement, avec ses camarades de classe, dans la langue qu'il est en train d'apprendre (ou mieux : d'acquérir), cela contribue au développement de l'estime de soi » (Germain, 2017, p. 158).

Les conflits seraient d'autant plus positifs lorsque les tâches qui les mettent en action ne conditionnent pas une seule bonne réponse, afin de favoriser les échanges et d'éviter que les apprenants ne hiérarchisent encore une fois leurs compétences. De plus, « la perception que les connaissances découlent de la construction de positions complémentaires facilite la décentration nécessaire à la résolution constructive des conflits » (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008, p. 117). C'est l'interdépendance positive, l'un des principes nécessaires à l'application de l'apprentissage coopératif (Reverdy, 2016, p. 16). Une interdépendance positive des ressources, suivant laquelle les apprenants ne possèdent qu'une partie de l'information et vont alors compléter celle-ci auprès de leur partenaire (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008, p. 119), favoriserait la décentration et l'investissement des apprenants dans l'apprentissage.

Le travail de groupe favoriserait le soutien social. Cela semble vrai, à condition que ceux-ci ne soient pas trop larges. De grands groupes augmenteraient le risque de voir apparaître des inégalités dans les relations interpersonnelles. Nous pourrions alors voir apparaître des effets de domination de certains sur les autres (Reverdy, 2016, p. 10). Les dynamiques socio-relationnelles régissent grandement la fonctionnalité des conflits socio-cognitifs. Manipuler la taille des groupes, le contenu des tâches ou le déroulement des séances ne conditionnerait pas un apprentissage coopératif ou un conflit socio-cognitif positif.

2.2.2) LA PRISE EN COMPTE DE L'AFFECTIVITÉ DES ÉLÈVES POUR LA RÉGULATION DU CONTEXTE SOCIO-RELATIONNEL

Buchs et al. (2008) rappellent l'importance de l'impact du contexte socio-relationnel sur l'apprentissage et la représentation que les apprenants ont de leur compétence, une des variables majeures du déroulement d'un conflit socio-cognitif (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008). Conjointement, Reverdy note la nécessité de développer les

habiletés sociales des apprenants pour que les apprentissages coopératifs se déroulent de manière fonctionnelle, bien qu'elle nuance que « si l'étape d'apprendre à coopérer n'est pas faite par l'enseignant.e avant le travail coopératif, elle se fera de toute façon lors du travail lui-même » (Reverdy, 2016, p. 24). Un environnement propice au développement de ces habiletés et intelligence émotionnelle en serait un où l'enseignant ne dévaloriserait pas les élèves, ne sanctionnerait pas mais ferait des retours constructifs, favoriserait la collaboration et éviterait la compétition (Starkey-Perret, 2014).

Les recherches de Starkey-Perret (2014) nous offrent des pistes pour la prise en compte de l'affectivité des élèves mais l'auteure nous rappelle également le rôle indéniable de l'intelligence émotionnelle chez les enseignants dans la gestion des affects des élèves mais aussi de leurs propres réactions émotionnelles, et l'importance d'une prise de recul sur les pratiques et les perceptions qu'ils peuvent avoir, en particulier concernant les élèves. Comme Reverdy plus tôt, l'auteure soulève la complexité des éléments en question, l'affectivité étant une caractéristique individuelle, personnelle et fluctuante, non fixe et donc difficile à généraliser ou définir. Les pistes exploitables restent par conséquent encore une fois à adapter à chaque situation et ne peuvent constituer des recettes toutes faites (Starkey-Perret, 2014).

L'article suggère, afin de prévenir certains buts de performance-évitement qui apparaissent quand l'individu, le soi est engagé (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008), de mettre à contribution la théorie de l'attribution de Weiner, qui montre à quoi les apprenants attribueraient leurs réussites et leurs échecs : des facteurs internes sous le contrôle de l'élève (aptitudes, efforts) et des facteurs externes hors de leur contrôle (enseignants, environnement). Ces attributions constitueraient des perceptions propres à l'élève qui ne reflèteraient donc pas nécessairement une réalité. Cependant leurs répercussions seraient bien réelles et conditionneraient des sentiments qui entraveraient ou favoriseraient l'investissement futur des l'élèves. Préférer les attributions d'effort, les retours dissociant l'échec de l'intelligence ou les dissociant des attributions externes favoriseraient les ressentis positifs des élèves (Starkey-Perret, 2014). Nous retrouvons la nécessité d'éviter la menace de compétence.

La théorie de l'expectancy-value de Eccles et al. (1983) se concentre elle sur les conditions affectives dans la réalisation effective d'une tâche. La capacité ressentie à réaliser la tâche et la valeur accordée à la tâche conditionneraient l'investissement et la réussite des

élèves. Au niveau de la valeur accordée à la tâche il est conseillé de les élaborer tel qu'elles relèveraient un défi pour les apprenants. Cette notion étant liée à la perception de l'enseignant sur les capacités de ses élèves, nous porterons une attention particulière quant à l'effet Pygmalion positif ou négatif que cette perception pourrait entraîner.

- L'effet Rosenthal (ou Effet Pygmalion). Il a été mis en évidence lors d'expériences au cours desquelles des instituteurs (de qualité pédagogique équivalente) se voyaient confier des classes (de valeur scolaire équivalente). Selon qu'on leur annonçait préalablement qu'ils auraient affaire à des élèves doués et travailleurs ou au contraire à des élèves médiocres et paresseux, les instituteurs développèrent des comportements et des attitudes qui eurent effectivement pour effet d'amener leurs élèves à se conformer aux prédictions. Les classes d'élèves réputées bonnes devinrent ainsi meilleures que celles réputées mauvaises.

(Melchior, 2001, p. 167)

Afin de favoriser encore la valeur positive de la tâche il est proposé d'en laisser le choix du sujet aux élèves ou de l'adapter aux intérêts de ceux-ci, (Starkey-Perret, 2014) un élément fondamental de l'ANL, dans laquelle « les unités pédagogiques mises à la disposition des enseignants sont fondées avant tout sur l'intérêt des apprenants » (Germain, 2017, p. 157). Pour Germain, le fait que les sujets soient en rapport direct avec les intérêts des apprenants, soient le plus personnels possible, est en lien direct avec le développement de leur estime et donc leur motivation pédagogique.

Les pistes que nous retirons de la théorie du contrôle (Starkey-Perret, 2014) portent sur la nécessité de développer l'auto-régulation de l'apprentissage et des émotions chez les apprenants. Bouclant la boucle, il est conseillé pour cela de développer des tâches collaboratives desquelles l'enseignant s'écarte afin de développer chez les élèves des habiletés sociales en autonomie. Pour finir, nous retenons que l'avancement en âge des apprenants entraînerait une perception plus négative de leur propre capacité de réalisation dû à la compétitivité grandissante entre élèves face à l'évaluation, donnant également lieu au comparatisme (Starkey-Perret, 2014, p. 196-197).

Un environnement bienveillant, qui déculpabilise et soutient, qui reconnaît les apprenants comme des individus propres, socialement situés, mais reste exigeant et stimulant permettrait d'établir une base solide et propice à l'élaboration des apprentissages coopératifs et donc des conflits socio-cognitifs en classe de langue étrangère au collège.

CHAPITRE 2 : LES ENSEIGNANTS, UNE VARIABLE PRIMORDIALE

1) MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1.1) HYPOTHÈSES

Le but de cette étude consiste à poursuivre notre recherche autour de notre problématique, nommément : comment l'apprentissage coopératif peut-il répondre de manière holistique à l'hétérogénéité du public en classe de langue vivante étrangère, au collège ?

Si la recherche semble bien supporter l'idée qu'il serait possible, théoriquement, de tirer parti de l'hétérogénéité du public scolaire au travers de l'inclusion et des travaux coopératifs, dans les bonnes conditions, il reste à vérifier si les enseignants, les acteurs de l'apprentissage en classe de langue vivante au collège partagent cette vision ou s'ils relèvent des obstacles, spécifiques à leur contexte d'exercice. Cela nous permettra de relever des pistes, peut-être de donner des réponses concrètes à notre problématique.

Afin d'étayer cette recherche nous posons cette hypothèse : la préférence des enseignants pour l'individualisation comme dispositif de prise en compte de l'hétérogénéité est conditionnée en partie par la représentation que l'enseignant se fait de ses élèves, de leur potentiel d'apprentissage et par la définition qu'ils font de l'hétérogénéité.

1.2) MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES

Ce sont les enseignants qui activent les processus qui conditionnent la mise en place des éléments sus-cités, dépendamment de leurs connaissances, représentations, croyances et des contraintes pratiques qui pourraient les freiner. C'est donc vers eux que nous nous sommes tourné afin de tirer parti de leur expérience sur le terrain et d'identifier les possibles obstacles à la mise en place des travaux coopératifs, lors d'entretiens semi-directifs (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 171). Cette méthode de récolte de données intensive permet en effet de recueillir « des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » sur les perceptions, les interprétations et les expériences d'un groupe restreint de personnes interviewées (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 170). Afin d'obtenir de tels résultats nos

entretiens ont été axés autour de questions ouvertes, laissant à l'interviewé la liberté de s'exprimer tout en étant guidé par les relances de l'intervieweur, restant ainsi cohérent avec les objectifs de la recherche en question (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 62-63).

Partant du principe que les enseignants stagiaires constituent *la relève*, au fait des dernières avancées de la recherche dans notre domaine, nous avons constitué un échantillon « non strictement représentatif » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 149) constitué de trois enseignants stagiaires exerçant en collège. L'échantillon réduit est conditionné par des contraintes pratiques telles que le temps et les moyens humains. En effet, notre méthode de recueil de données implique que « vouloir constituer un échantillon représentatif [...] exigerait un échantillon très vaste [...] et l'analyse de son contenu réclamerait un travail extrêmement long et laborieux » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 149).

Lors des entretiens nous sommes resté neutre et bienveillant, respectant les règles de bienséance, restant souriant mais ne montrant pourtant pas de signe manifeste d'approbation afin de favoriser l'honnêteté des interviewés, ni de désapprobation, afin de ne pas imposer notre vision personnelle aux interviewés (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 64). Également, un cadre calme et isolé de possibles perturbations inopportunes a été choisi d'un commun accord, afin de décomplexer les différents partis (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 64). Dans la même perspective, aucune prise de notes n'a eu lieu lors des entretiens, laissant seul l'enregistrement audio et sa retranscription ultérieure comme support à l'analyse (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 65).

Il est à noter que l'un des entretiens s'est déroulé entre l'intervieweur et deux interviewés en même temps, ceci afin de donner matière à la discussion et aux rebondissements. Le statut des deux interviewés étant similaire et leur rapport social cordial, nous avons estimé le dispositif fonctionnel (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 63).

1.3) MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Un recueil de données par entretiens semi-directifs semble adapté à une recherche qui s'attache aux perceptions, aux expériences et aux croyances d'un groupe d'humain (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). La méthode d'analyse appropriée à une telle méthode de récolte et un tel sujet est qualitative (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 199). En

conséquence, nous avons commencé par une retranscription intégrale de nos entretiens, afin de fournir « un matériau consistant et de qualité [...] qui soit parfaitement restitué et entièrement disponible » à notre analyse (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 199). Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu assistée par le logiciel spécialisé ATLAS.TI, qui permet d'étiqueter et de coder les différentes parties du discours, d'« associer des passages de textes à des catégories choisies par le chercheur, [de] repérer et calculer des occurrences et des cooccurrences et [de] faire des croisements » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 211).

2) PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE

Une première étude globale de nos entretiens nous a permis de relever les thèmes saillants et pertinents à notre analyse, toujours en lien avec nos hypothèses de recherche. Ces thèmes se déclinent ainsi :

- la perception de l'élève par l'enseignant ;
- la définition de l'hétérogénéité par l'enseignant ;
- les dispositifs mis en place par les enseignants afin de prendre en compte l'hétérogénéité dans leurs classes.

Ces thèmes, après avoir été identifiés, ont été alimentés par le repérage de toutes les parties du discours des trois entretiens qui permettaient de les étayer, grâce au système d'étiquetage et de codification du logiciel ATLAS.TI. Ceci nous a permis par la suite de croiser les thèmes ci-dessus et d'en faire une analyse plus fine, matière à discussion autour de nos hypothèses.

2.1) LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT, OU L'ÉLÈVE, ANTAGONISTE DE SON APPRENTISSAGE

Il nous semble important pour la suite de rappeler que lors des entretiens, l'intervieweur n'a en aucun cas dirigé les discours de façon fermée, importé ses concepts ou insisté lui-même sur des éléments tels que le comportement des élèves ou la discipline. Nous

tenons effectivement à le préciser car de fait, c'est un point qui est ressorti nettement des entretiens dans le discours des enseignants et nous est apparu comme l'expression de leur vision de l'élève en tant qu'obstacle à son propre apprentissage, dû à son manque d'investissement principalement.

À titre d'exemple, lorsqu'il a été question de réfléchir à l'accueil des élèves dans la classe ou à l'utilisation des prénoms, nous n'avons pas explicité notre objectif d'analyser la prise en compte des affects des élèves par les enseignants, ceci dans le but d'obtenir la perception réelle des enseignants et non une forme biaisée de celle-ci, assujettie à nos propres concepts ou à la crainte de paraître incompetent ou mal informé (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 63-64). Nous nous attendions pourtant à ce que les enseignants justifient d'eux-mêmes leurs pratiques liées à ces thématiques avec une prise en compte des affects des élèves, avec une reconnaissance de ceux-ci en tant qu'individus et un environnement bienveillant (Starkey-Perret, 2014). Cela a été le cas de l'enseignante 2 et de l'enseignant 3 concernant l'utilisation quotidienne des prénoms des apprenants :

E3 : [...] Quand on dit leur prénom, il y a quelque chose qui se passe dans leur cerveau on sent bien qu'ils sentent qu'on parle à eux heu et c'est important.

E2 : Oui ils se sentent concernés.

E3 : Ils se sentent bien concernés sur le moment donc je pense... Et puis j'sais pas, je pense que c'est de la reconnaissance tout simplement quand on leur parle. Voilà moi j'apprécie qu'ils m'appellent Mr X et qu'ils disent pas heu "wesh" pour m'appeler, parce que ça arrive.

(Enseignants 2 et 3, Annexe 2)

Cependant, de ces thématiques concernant la prise en compte des affects, l'accueil des élèves en début de cours et les salutations ont été majoritairement assimilés par les trois interviewés à une exigence de respect envers l'enseignant et un outil principalement disciplinaire (Annexes 1 et 2). Il en a été de même concernant l'utilisation des prénoms pour l'enseignant 1 :

E1 : Quasiment à chaque fois, sauf quand j'veux vraiment pas parler fort pour pas qu'ça fasse de bruit mais quand ils lèvent la main j'vais dire le prénom et désigner avec mon doigt, avec un crayon, avec ma règle ou n'importe quoi que j'ai dans la main mais je vais dire le prénom. Et pareil pour la discipline aussi je trouve que juste heu « be quiet » la personne qui parle va pas se sentir concernée mais si je... si j'l'épingle vraiment heu « toi »... Et ça a un effet aussi de faire taire toute la classe en même temps si je mets le ton correct pour dire le prénom d'un élève qui sait qu'il est en train de bavarder, j'ai remarqué que... qu'ça calmait un peu tout le monde.

(Enseignant 1, Annexe 1)

La discipline prend le pas sur la prise en compte des affects des élèves, le sujet des problèmes de comportement s'imisce de manière fréquente et répétitive dans des conversations qui s'attellent aux thèmes de l'inclusion, des travaux de groupes et des pratiques quotidiennes des enseignants (Annexes 1 et 2). On dresse progressivement le portrait d'un élève résistant à l'apprentissage.

La perception de l'élève par l'enseignant a également été relevée par des éléments du discours tels que :

E2 : Bah moi j'ai certains élèves qui heu vont me dire "ouais bah non mais moi je veux pas" heu "je voudrais bosser tout seul" quoi donc heu. Bon après ils ont pas trop le choix mais heu. [...] Mais oui parfois ils ont, ils ont pas envie de travailler avec les autres.

(Enseignante 2, Annexe 2)

Cette intervention de la part de l'enseignante 2 a eu lieu lors d'une réflexion sur les possibles obstacles aux travaux coopératifs. Elle dénote la perception de l'enseignante d'un problème d'investissement de la part des apprenants, qui viendrait d'un manque de volonté à travailler avec leurs camarades. Pour l'enseignante, ce manque est résolu en partie du fait de les *forcer* à travailler ensemble.

Plus avant, dans le cadre d'une réflexion sur la mise en place de travaux coopératifs sur la base du déficit informationnel, de l'interdépendance, elle exprime ses difficultés à mettre en place de tels dispositifs :

E2 : Bah moi j'essaie mais c'est difficile. Ils ont tendance à... En cinquième c'est compliqué [...] de leur faire comprendre que non là l'intérêt c'est de parler, c'est pas forcément d'avoir l'information.

(Enseignante 2, Annexe 2)

On observe encore une fois une instance de remise en question de l'élève, de sa capacité de compréhension des processus cognitifs qui prennent place lors de l'interaction cette fois. On peut bien évidemment se demander comment sont élaborées, spécifiquement, les activités mentionnées ici. Conditionnent-elles réellement une interdépendance positive (Reverdy, 2016, p. 11) ? Il en reste que c'est la volonté ou la compréhension de l'élève qui est perçue comme un frein, un obstacle à la mise en place du dispositif et à son fonctionnement.

Nous retrouvons le même type de discours chez l'enseignant 3, rapportant un manque d'investissement de la part des élèves, cependant cette fois-ci exprimé clairement comme une propriété intrinsèque à ceux-ci :

E3 : [...] moi ce que je vois c'est que on va donner une tâche donc à un groupe. Il faudra forcément que ce soit un groupe dans ce cas-là, et... et okay hein mais il va toujours y en avoir qui vont se laisser porter simplement. Pas forcément des mauvais hein ! Même des très bons. Mais ils vont se laisser porter parce qu'ils ont la flemme simplement [...].

(Enseignant 3, Annexe 2)

Cette réflexion explique le fait que les élèves se *laisseraient porter* au sein d'un groupe par un défaut inhérent à l'élève : *la flemme*. Elle établit le manque d'investissement des apprenants dans les travaux de groupe (*ils se laissent porter*) comme un élément immuable (par l'utilisation de l'adverbe *toujours*), intrinsèque à l'élève (*la flemme*). Cette relation aura été exprimée à quatre reprises par l'enseignant 3, dont une occurrence sous cette même forme déterministe : « dans les tâches de groupe c'est inéluctable il y en a qui se laissent porter » (Enseignant 3, Annexe 2).

Dans le cadre d'une réflexion sur l'inclusion des élèves avec des difficultés particulières et de la nécessité ou non des classes SEGPA, les trois enseignants perçoivent une dévalorisation de la part des élèves concernés, liée à l'exclusion des classes ordinaires. L'enseignante 2 estime l'inclusion préférable, l'enseignant 3 également. Ce dernier nuance cependant son propos, présentant les classes SEGPA comme nécessaires dû au manque de moyens et de personnel dans les classes ordinaires, reflétant bien les résultats de la recherche de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009). Le fil réflexif de l'enseignant 1 nous a particulièrement interpellé. Celui-ci semble penser que les classes SEGPA sont nécessaires. Il exprime son opinion ainsi :

E1 : C'est forcément bénéfique parce que c'est des élèves qui... de ce que j'en entends, c'est des élèves qui arrivent pas à se hem à se, à se comporter correctement.

[...]

E1 : Mais si ils étaient dans la classe et qu'ils... Bah ils sont en SEGPA parce qu'ils ont un... Il y a aussi des déficits intellectuels.

[...]

E1 : On les met dans un coin parce qu'ils ne peuvent pas être avec les autres mais d'un autre côté on les met dans un coin où on leur apporte des trucs heu dont ils ont besoin. Genre des trucs un peu plus manuels heu ou moins... enfin ils font des gâteaux, ils font des constructions quoi heu...

(Enseignant 1, Annexe 1)

Une vision limitante de l'élève s'esquisse ici aussi, cette fois de son potentiel d'apprentissage (Doucet et Nolin, 2002, p. 61), de son intelligence (Baldy, 2007). On ne soulève plus des difficultés d'apprentissage mais une incapacité à se *comporter correctement* et une *intelligence déficiente* qui rendent *impossible* l'apprentissage en inclusion. La dernière de ces citations pourrait être interprétée comme l'expression de la perception d'une intelligence limitée, fixe et stable des élèves. On leur apporte ce dont ils ont besoin, des compétences manuelles. Ils n'ont donc pas besoin de plus, ils n'ont pas la capacité, l'intelligence pour apprendre plus. L'enseignant semble se rapprocher d'une idéologie dont Baldy (2007) faisait la critique, tout en relevant les implications qu'elle entraîne : « On naît intelligent ou imbécile comme on naît blanc ou noir. Certains ont la chance de naître intelligents d'autres pas. Il est dès lors inutile de lutter contre ces inégalités sociales puisqu'elles sont la conséquence d'inégalités génétiques naturelles contre lesquelles personne ne peut rien » (Baldy, 2007, paragr. 11). La seule variable dans l'intelligence est alors la génétique, le potentiel de progression est limité par l'élève lui-même, de par sa nature.

Cette perception d'un potentiel d'apprentissage limité et fixe chez les élèves est également laissée entendre par les enseignants 2 et 3 dans leur discours :

E2 : Après son niveau est pas faramineux et il sera jamais... enfin... Parce qu'il faut qu'il y ai du boulot derrière forcément quoi.

E3 : Et je pense que ces gamins qui sont faibles, ils ont pas vocation à faire des grandes études et finir heu... simplement parce que eux-mêmes ils aiment pas l'école, généralement ils aiment pas ce qu'ils font. Et donc en fait de toutes façons on fera jamais d'eux des grands penseurs et c'est pas grave parce qu'on a pas besoin de heu... Si on avait une population entière de doctorants ce serait, ce serait un problème, non mais c'est vrai.

(Enseignants 2 et 3, Annexe 2)

Ce potentiel est exprimé comme fini, fixe, au travers de l'adverbe *jamais* et de l'expression « ils ont pas vocation à » (Enseignant 3, Annexe 2). En cause serait non pas l'intelligence cette fois mais l'investissement, la motivation, la volonté de l'apprenant. La première l'explique par le manque de travail personnel et le second par une aversion au travail scolaire et plus généralement à l'école. Il en reste que l'élève ne *veut* pas, il bloque sa propre progression.

La perception des enseignants semble donc s'accorder sur un potentiel d'apprentissage fixe, limité pour l'enseignant 1 par l'intelligence stable et finie des élèves, et

pour les enseignants 2 et 3 par leur volonté, leur capacité d'investissement dans l'apprentissage. Nous avons des élèves qui sont *bons* en anglais, qui ont le potentiel pour apprendre la langue et d'autres qui inversement sont *faibles*, voire « mauvais » (Enseignant 3, Annexe 2). Ces qualificatifs ont pu être utilisés par les enseignants comme des raccourcis (Annexes 1 et 2) de langage mais illustrent bien pour nous un processus de profilage de leur part. On prête à un élève des caractéristiques qui paraissent stables, immuables, aisément maîtrisables en fait.

2.2) UNE DÉFINITION LIMITÉE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES CLASSES

L'hétérogénéité du public des classes de langue est définie par les trois enseignants interviewés comme des disparités dans l'apprentissage de la langue. L'enseignant 1 considère globalement des différences de niveaux : « E1 : C'est le fait que dans ma classe de 6ème il y... Ça va de heu très très bon à quasiment jamais fait d'anglais » (Enseignant 1, Annexe 1). L'enseignante 2, elle, différencie les critères de cette hétérogénéité au niveau des compétences langagières :

E2 : Bah c'est quand t'as des élèves qu'ont des niveaux de langues très élevés ou élevés... ou pas et... et des élèves qu'ont l'inverse quoi, qui sont très faibles sur les mêmes compétences langagières quoi. T'as des disparités au niveau du vocabulaire, de la maîtrise de, heu, enfin, la grammaire, phonologie tout ça.

(Enseignant 1, Annexe 1).

L'enseignant 3, lui, s'accorde sur la définition de l'enseignante 2 et justifie sa position en évoquant la ZPD (zone proximale de développement), nommée par Vygotsky pour « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul » (Vygotsky, 1935/1985, p. 108, cité par Allal, 2002, p. 86) :

E3 : Je suis assez d'accord avec ça, je dirais bien que c'est important de penser en terme d'activités langagières, enfin parce que, certains élèves vont être très bons en compréhension et très mauvais en production alors que l'autre ce sera l'inverse, il va falloir adapter pour chacun, donc ça va être heu à chaque fois c'est un peu difficile. Je pense que ce qui est important c'est de rester toujours dans la ZPD d'un élève et c'est à dire qu'il faut bien la définir avant et la ZPD des élèves elle est différente quasiment pour tous en fait. Donc heu... J pense que c'est ça l'hétérogénéité, c'est quand t'as des élèves qui ont des ZPD différentes et va falloir trouver différentes activités pour rester toujours justement dans cette ZPD. J'utilise beaucoup ZPD (rires).

(Enseignant 3, Annexe 2)

Cette référence à la zone proximale de développement nous est d'abord apparue comme le signe d'un rapprochement vers notre vision de la prise en compte de l'hétérogénéité des classes par la mise à profit de l'interaction et des travaux coopératifs. Cependant, il s'est trouvé que la conception de la ZPD par l'enseignant 3 était incomplète. Lors d'une réflexion autour de l'inclusion, l'enseignante 2 soulève avec hésitation les bénéfices cognitifs pouvant être retirés de classe hétérogènes, peu certaine de sa propre conception de la ZPD, qui en fait se rapproche bien de la théorie de Vygotsky (Vygotsky, 1935/1985, p. 108, cité par Allal, 2002, p. 86) :

E2 : Et puis même cognitivement ça a du bon aussi tu parles des ZPD mais tu peux pas avoir de ZPD si tu n'as pas d'hétérogénéité de la classe en fait parce qu'il faut que... la ZPD c'est typiquement l'entraide euh entre les élèves selon leur capacité heu... etc donc euh bah si tous les élèves euh sont moyens... t'as pas vraiment, forcément d'entraide non plus qui peut se créer enfin si tu peux mais...

(Enseignante 2, Annexe 2)

L'enseignant 3 prend alors le pas et rectifie cette version qu'il perçoit comme erronée :

E3 : Alors là je suis pas tout à fait d'accord [...] La ZPD ça marche aussi tout seul, tu peux être tout seul et avoir une ZPD. [...] même si tu lis un livre t'as une ZPD t'as des choses dedans qu'tu vas pas comprendre parce qu'elles sont en dehors de ta portée. Tu as des choses dedans que tu sais déjà et t'as des choses dedans que tu vas comprendre en ayant, en les lisant. Ça fait partie des ZPD ce que tu comprends en les lisant.

(Enseignant 3, Annexe 2)

L'enseignant 3 soulève en fait un des éléments qui permet d'évaluer la ZPD : *ce que l'élève peut faire seul* (Vygotsky, 1935/1985, p. 108, cité par Allal, 2002, p. 86). Seulement, en rejetant la proposition de l'enseignante 2, il exclut alors l'application, la finalité de la théorie de Vygotsky, les bénéfices de l'interaction pour le développement et l'augmentation du potentiel d'apprentissage des élèves (Vygotsky, 1935/1985, p. 108, cité par Allal, 2002, p. 86). En appliquant sa conception de la ZPD à sa définition de l'hétérogénéité, l'hétérogénéité reste en fait une disparité dans la maîtrise des compétences langagières, une disparité de niveau, qui ne prend en fait pas en compte le potentiel de progression, d'amélioration par l'environnement que la ZPD soulève, le dynamisme de la relation : *ce que je sais faire - ce que je peux faire quand on m'aide* (Vygotsky, 1935/1985, p. 108, cité par Allal, 2002, p. 86).

Nous l'avons vu, c'est donc principalement au niveau de la maîtrise langagière que des différences sont perçues chez les élèves. Les différences de genre, d'origines socio-

économiques, de parcours, d'intérêts ne sont pas relevées par les enseignants. Ils nous offrent une définition délimitée de l'hétérogénéité, basée sur des critères en lien avec la discipline qu'ils enseignent. Encore une fois, c'est une conception de la notion qui semble se limiter à un paradigme connu, familier et peut-être plus maîtrisable.

2.3) UN POIDS, UNE MESURE, L'INDIVIDUALISATION DIDACTIQUE

Si certains élèves s'investissent naturellement et d'autres non, si certains sont capables et d'autres non, s'il y en a des bons et des faibles (Annexes 1 et 2), alors comme nous l'avons vu l'hétérogénéité prise en compte est focalisée sur les individualités spécifiques à chacun dans la maîtrise de la langue, (Enseignants 2 et 3, Annexe 2) ou plus largement le niveau global de chacun (Enseignant 1, Annexe 1), selon le potentiel, la capacité de réussite qui leur est attribuée. La perception de problèmes comportementaux, la méfiance des élèves qu'il faut surveiller, *cadrer* (Enseignant 1, Annexe 1), participent également à l'élaboration d'une pratique qui se focalise sur la personne, singulière et isolée socialement, et notamment sur ce qui est perçu comme ses défauts. L'enseignante 2 en fait d'ailleurs la remarque au cours de l'entretien « On a tendance à se focaliser sur ce qui va pas souvent et pas forcément sur ce qui va, ce qui les dévalorise et ça ne les encourage pas non plus à s'améliorer » (Enseignante 2, Annexe 2).

C'est alors principalement sous la forme de l'individualisation didactique que la prise en compte de l'hétérogénéité perçue s'exprime. L'enseignant 1 décrit sa pratique de différenciation ainsi :

E1 : Je vois surtout ma différenciation quand je donne une fiche différente à chaque élève. Après quand ils se retrouvent en commun je vois ça plus comme la mise en commun des travaux, plus vraiment de la différenciation.

(Enseignant 3, Annexe 2)

L'activité mentionnée ci-dessus se base sur le déficit informationnel. La mise en commun des informations est effectuée en autonomie par les élèves, en groupe et uniquement accompagnée quand le besoin s'en fait par l'enseignant (Enseignant 1, Annexe 1). Elle rassemble plusieurs éléments qui constituent l'apprentissage coopératif tel que nous l'avons défini. Cependant, l'interaction qui prend place dans cette seconde phase de mise en commun

ne constitue pas un processus de prise en compte de l'hétérogénéité pour l'enseignant. Sa propre perception de sa pratique est cohérente avec sa vision des élèves telle que nous l'avons définie plus haut.

Les trois enseignants pratiquent cette individualisation de manière similaire. Le contenu du cours serait élaboré selon le niveau de l'élève le moins avancé dans l'apprentissage, tout en donnant plus à ceux qui progressent plus vite, comme l'expriment les enseignants 2 et 3 :

E3 : Avant je faisais des cours pour les élèves disons moyens-forts, voilà, et après je m'adaptais, je descendais mes exigences pour les élèves les plus faibles et maintenant je fais l'inverse. Je fais des cours adaptés aux élèves les plus faibles et je monte mes exigences pour les élèves les plus forts.

E2 : Parce que c'est toujours plus facile d'ajouter des difficultés pour pas que heu... ceux qui ont un bon niveau s'ennuient ou pour qu'ils puissent apprendre plus, plutôt que de réduire la difficulté quoi.

(Enseignants 2 et 3, Annexe 2)

L'enseignante 2 nuance cependant en précisant que la différenciation qu'elle met en place s'adresse principalement à ses élèves dyslexiques, en compréhension de l'oral et de l'écrit (Enseignante 2, Annexe 2).

Il est possible que cette individualisation ciblée et parcimonieuse de l'enseignante 2 soit une des variables qui font qu'elle ne perçoit pas d'évolution nette dans les écarts de niveaux de ses élèves, contrairement aux deux autres enseignants :

E3 : Oui voilà. Je pense que j'ai des élèves qu'ont pas retenu grand chose. En particulier après les vacances d'été, je suis pas sûr qu'ils auront un bien meilleur niveau que quand ils sont arrivés en classe de 6ème. Alors que j'en ai d'autres je suis sûr qu'ils ont appris beaucoup beaucoup de choses cette année. Donc je pense qu'en effet que ça s'est plutôt creusé.

E2 : Je pense aussi. Mais c'est pas non plus énorme tu vois. Moi dans mes classes c'est pas... L'hétérogénéité c'était pas un de mes problèmes majeur en début d'année et ça l'est toujours pas vraiment. C'est plus au niveau de la différenciation pour les élèves dys., ça ça me pose plus question mais l'hétérogénéité globale de niveaux ou quoi heu ça va. Je pense que ça s'est un petit peu creusé mais c'est pas non plus exceptionnel...

(Enseignants 2 et 3, Annexe 2)

En effet, il paraît évident que donner moins à certains et donner plus à d'autres résultera en une accentuation de l'hétérogénéité dans la maîtrise langagière des élèves. Ces écarts

grandissants sont encore une fois justifiés par l'investissement des élèves dans leur apprentissage :

E3 : C'est difficile comme constat en tant que prof parce qu'on aimerait bien que ce soit l'inverse mais je pense sincèrement que c'est comme ça parce qu'on a aussi des élèves qui sont plus sérieux et plus intelligents enfin, qui comprennent plus vite en tout cas et ils sont intéressés...

E2 : Et puis ceux qui bossent pas ils bossent pas quoi et les autres ils bossent à côté donc...

(Enseignants 2 et 3, Annexe 2)

La justification des trois enseignants est par ailleurs très similaire : « Il y a des écarts de niveaux énormes encore parce qu'il y a une mentalité un petit peu de... qui est acceptée de certains de : “ t'façon j'suis mieux dans mon groupe ” » (Enseignant 1, Annexe 1). L'enseignant 1 réfère ici à un dispositif de différenciation structurale par groupes de niveaux qu'il a mis en place dans sa classe. On peut noter qu'il semble discerner une certaine dévalorisation, un désinvestissement de la part des élèves dans leur apprentissage, résultat de cette structuration, qui reflète celui qui prend place dans les classes de niveaux telles que les SEGPA (Crahay et Wanlin, 2012), mais l'associe encore une fois à un défaut de l'élève et non à un dispositif structural dysfonctionnel (Annexe 1).

3) INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Notre hypothèse semble vraie dans le cas de nos trois enseignants. Nous la rappelons ici : la préférence des enseignants pour l'individualisation comme dispositif de prise en compte de l'hétérogénéité est conditionnée en partie par la représentation que l'enseignant se fait de ses élèves et de leur potentiel d'apprentissage et par la définition qu'ils font de l'hétérogénéité.

Nous l'avons vu, la différenciation par l'individualisation est majoritairement utilisée comme dispositif de prise en compte de l'hétérogénéité par les trois enseignants (Annexes 1 et 2). Cette préférence pour l'individualisation constitue pour nous un obstacle à la mise en place des travaux coopératifs, car elle est supportée par des concepts et représentations qui font des travaux coopératifs un dispositif dysfonctionnel et réduisent ainsi les choix qui s'offrent aux enseignants pour prendre en compte l'hétérogénéité de leurs classes.

La variable principale dans l'investissement de l'élève est perçue comme étant sa volonté par les enseignants 2 et 3 (Annexe 2), ce qui limiterait leur potentiel de réussite. Comme notre cadre théorique le suggérait, il est pourtant possible d'agir sur la motivation et l'investissement des élèves en élaborant un environnement éducatif et affectif bienveillant, en développement des tâches adéquates, en lien avec leurs intérêts, en mettant un point d'honneur à reconnaître l'élève en tant qu'individu socialement situé (Starkey-Perret, 2014). La focalisation des enseignants sur la discipline montre bien un manque de confiance dans l'élève et dans la capacité d'investissement de certains. Ceci participe à la construction d'une vision de l'élève limité par lui-même.

Les trois enseignants semblent adhérer d'une certaine manière à une théorie du potentiel d'apprentissage des élèves qui impliquerait que son développement serait interne, génétique, et que son expansion serait ainsi limitée par seul un certain niveau d'intelligence, de volonté, inhérent à l'élève (Baldy, 2007). L'influence de l'environnement éducatif scolaire et quotidien de l'élève est donc exclu de l'équation. Baldy (2007) illustre cette relation entre la génétique et l'environnement par une métaphore musicale : « Un environnement défavorable (un mauvais pianiste) peut avoir un effet désastreux sur la mélodie (le développement intellectuel de l'enfant) même si la partition est excellente (patrimoine génétique) alors qu'un environnement favorable laisse à l'individu la possibilité d'épanouir ses potentialités innées » (Baldy, 2007, paragr. 12). C'est par ailleurs ce que la théorie de la zone proximale de développement (Vygotsky, 1935/1985, p. 108, cité par Allal, 2002, p. 86) développe, et ce que l'enseignant 3 omettait du même concept (Annexe 2).

Si l'élève a un certain potentiel, limité par lui-même, par sa nature, alors il ne pourra pas comprendre ce que l'autre, plus avancé comprend. Il convient donc de séparer leurs apprentissages. En proposant des contenus ou des tâches individuelles plus complexes pour certains, simplifiés pour d'autres (Annexes 1 et 2) ou en élaborant des groupes de niveaux (Annexe 1). L'interaction n'est pas perçue pour autant comme inutile. Les trois enseignants semblent convaincus de ses bénéfices pour l'acquisition langagière (Annexe 1 et 2). Cependant, et même si l'entraide a également été évoquée par les enseignants, il semble que ce soit la pratique orale spontanée, la compréhension et la production directe, qui soit interprétée comme le seul bénéfice réel de l'interaction. Une focalisation sur la progression de l'individu, singulier donc.

Ce dispositif didactique de différenciation est supporté par la définition de l'hétérogénéité du public telle qu'elle est faite par les enseignants : des écarts de niveaux ou de maîtrise des compétences langagières (Annexes 1 et 2). Un seul critère est donc pris en compte, un critère qui devrait être maîtrisable puisqu'il est en rapport à la discipline enseignée. Et si comme nous l'avons vu plus haut, l'environnement éducatif n'est pas pris en compte dans la progression, aucun réel bénéfice n'est à retirer de l'hétérogénéité, si ce n'est d'éviter, par l'inclusion, une dévalorisation des élèves en difficulté (Annexe 1 et 2). Les bénéfices transversaux d'apprentissage de la coopération, du partage cognitif, de l'ouverture vers l'autre, qui par ailleurs sont aussi missions de l'école, sont encore une fois exclus. La conclusion de l'article de Baldy (2007) nous paraît illustrer parfaitement la problématique que notre recherche soulève : « Il ne faut pas oublier que l'école est un lieu de vie dans lequel les enfants acquièrent des connaissances académiques et développent des compétences sociales et émotionnelles qui contribuent à la formation de leur personnalité. Les forts en ceci et les faibles en cela doivent apprendre à vivre ensemble sur la base de relations équilibrées » (Baldy, 2007, paragr. 16).

La pratique de différenciation de nos trois enseignants part d'un principe de bonne volonté : donner à chacun ce dont il a besoin, mais sur la base d'une idéologie construite sur des connaissances scientifiques parfois erronées. Nous faisons ici référence aux concepts et théories telles que l'inclusion (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009), la zone proximale de développement (Vygotsky, 1935/1985, p. 108, cité par Allal, 2002), le conflit socio-cognitif (Reverdy, 2016), l'intelligence et le potentiel d'apprentissage (Baldy, 2007) ou l'investissement des élèves (Starkey-Perret, 2014). Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) soulevaient l'importance de la formation initiale pour la facilitation de l'inclusion. Cette réflexion est vraie ici aussi, mais dépend également d'une initiative de formation continue par les enseignants. C'est cette formation qui nous semble être une piste de plus vers la réponse à notre problématique : comment l'apprentissage coopératif peut-il répondre de manière holistique à l'hétérogénéité du public en classe de langue vivante étrangère, au collège ?

CONCLUSION

Notre étude s'attache aux représentations des enseignants, les résultats obtenus sont l'expression de ces enseignants, deux filtres au travers desquels les résultats ont été interprétés. Plusieurs éléments pourraient donc avoir influencés les résultats, comme un désir de paraître compétent, ou inversement, une peur de paraître incompetent (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 63-64). Également, des évènements hors contextes ou anecdotiques du quotidien auraient très bien pu influencer le discours des interviewés.

Aussi, les entretiens ont eu lieu en fin d'année, une période chargée pour les enseignants stagiaires qui cumulent formation et travail sur le terrain. Leur vision a donc pu être influencée par une certaine forme de surmenage. C'est une période durant laquelle ils ont dû s'essayer sur le terrain et formuler des concepts rapidement afin d'étayer leur pratique. La vision des élèves est peut-être également chargée de ce qu'ils ont pu percevoir comme des échecs, de la vision de leur propre incapacité à faire progresser tous les élèves. La perception que les apprenants puissent être un frein à leur propre apprentissage pourrait être une projection de ces échecs, un moyen de se préserver psychologiquement.

La nature même de l'entretien fait que les résultats obtenus sont très subjectifs. C'est pourquoi nous avons essayé de baser notre analyse sur les réponses des interviewés en rapport à leurs principes éducatifs, leurs croyances et leurs représentations et non sur leur perception de leur pratique. Afin de pousser cette recherche plus loin, il pourrait être intéressant de développer une étude autour d'observations en classe et d'en croiser les résultats avec notre recherche. Nous pourrions ainsi voir si les perceptions des enseignants sur leur pratique, si leurs croyances et principes éducatifs s'expriment réellement dans leur pratique, et dans quelle mesure. Ceci nous permettrait de relever d'autres obstacles que les enseignants rencontrent sur le terrain et d'en rechercher les solutions.

Nous envisageons également, au cours de notre carrière d'enseignant, de développer notre recherche sur les travaux coopératifs, sur leur mise en place en classe de langue et sur leurs effets quand ils sont mobilisés en tant que dispositif de prise en compte de l'hétérogénéité. La recherche-action nous semble une piste possible dans la poursuite de ce but. Si nous pouvons retenir une chose de ce travail réflexif, c'est que les pratiques enseignantes se basent avant tout sur des concepts, des croyances et des idéologies, et qu'en tant que telles, il convient de rester vigilant et au fait de la recherche, pro-actif dans notre propre apprentissage tout au long de notre vie d'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

RÉFÉRENCES SCIENTIFIQUES

ALLAL, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans : Joaquim Dolz éd., *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075.

BALDY, R. (2007). L'intelligence des élèves, sa mesure et l'hétérogénéité des classes. *Cahiers pédagogiques*, (454). Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3139>

BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3) 29-48.

BUCHS, C., DARNON, C., QUIAMZADE, A., MUGNY, G. & BUTERA, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/1013?lang=en#tocto2n15>

CNESCO (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifferenciation_recommandations.pdf

CRAHAY, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.craha.2012.01.

CRAHAY, M. & WANLIN, P. (2012). 7 - Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?. Dans M. Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2e éd., p. 301-362). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.craha.2012.01.0301.

DOUCET, C., & NOLIN, P. (2002). Étude du potentiel d'apprentissage chez une population de jeunes adultes en difficulté d'apprentissage. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 16(2), 54-72.

DOUDIN, P.-A., CURCHOD-RUEDI, D. & BAUMBERGER, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants?. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : Revue des HEP et*

institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 9, 11-31. Repéré à <http://www.revuedeshep.ch>

FEYFANT, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=f>

GERMAIN, C. (2017). Acquisition ou apprentissage de la grammaire ? Dans M. L. Cárdenas & N. M. Basurto Santos (dir.), *Investigación-Research-Recherche: En lenguas extranjeras y lingüística aplicada* (pp. 149-167). Bogotá, Colombia : Universidad Nacional de Colombia & Universidad Veracruzana.

GERMAIN, C., LIANG, M., & RICORDEL, I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1. Repéré à <http://rdlc.revues.org/288> ; doi : 10.4000/rdlc.288

LE PRÉVOST, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 55-66. doi:10.3917/nrp.009.0055.

MELCHIOR, T. (2001). Deux paradigmes de la thérapie. *Cahiers de psychologie clinique*, 16(1), 159-173. doi:10.3917/cpc.016.0159.

REVERDY, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 114. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>

STARKEY-PERRET, R. (2014). L'environnement affectif dans un collège de banlieue parisienne : potentialités d'apprentissage, actions et discours. *Études en Didactique des Langues*, 23-24, 191-216.

RÉFÉRENCES MÉTHODOLOGIQUES

VAN CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris, France : Dunod.

RÉFÉRENCES INSTITUTIONNELLES

Ministère de l'Éducation nationale. (2007). *Bulletin officiel n° 1 du 4 janvier 2007 : Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres* (MENS0603181A). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Entretien 1 avec Enseignant stagiaire 1	34
ANNEXE 2 : Entretien 2 avec Enseignante 2 et Enseignant 3	43

ANNEXE 1 : Entretien 1 avec Enseignant stagiaire 1

Tenu le 14 mai 2019 de 12h48 à 13h22

(I = Intervieweur ; E1 = Enseignant 1) :

I : Alors. [pause] Donc comme j't'ai dit c'est un entretien sur l'hétérogénéité des classes, comment tu la prends en compte heu dans ta classe. Moi j'ai fait une recherche sur comment la prendre en compte de manière holistique, c'est à dire en essayant de réduire les variables en fait heu... De prendre toutes les variables en compte plutôt sans les identifier chacune individuellement quoi. Tu vois ce que je veux dire ?

E1 : Non pas vraiment.

I : C'est quoi l'hétérogénéité dans une classe pour toi ?

E1 : C'est le fait que dans ma classe de 6ème il y... Ça va de heu très très bon à quasiment jamais fait d'anglais.

I : Ton critère c'est une hétérogénéité de niveaux du coup. C'est dans les niveaux seulement.

E1 : Non parce qu'y'a l'attention, y'a le... y'a l'implication, y'a le... l'agitation.

I : Voilà, dans l'hétérogénéité t'as beaucoup de critères. Les origines socio-économiques, le sexe des élèves etc et t'as les niveaux, c'est souvent ça qui est pris en compte d'ailleurs dans l'hétérogénéité quand on en entend parler...

E1 : Quand tu m'as dit hétérogénéité j'ai surtout pensé au niveau ouais.

I : Et moi ce que j'essaye de faire c'est de trouver un moyen de prendre en compte en fait toutes ces variables...

E1 : Au lieu de changer mille variables différentes t'essayes d'en faire qu'une seule.

I : D'en faire qu'une seule ouais.

E1 : [siffle] okay !

I : Voilà.

E1 : J'ai compris.

I : Alors d'abord j'ai une question sur la différenciation structurale, les classes SEGPA, les classes spécialisées. J'aimerais ton opinion là-dessus heu, est-ce que tu penses que c'est bénéfique, est-ce que c'est néfaste pour toi ?

E1 : J'ai pas de SEGPA.

I : Mais d'une façon heu de ta perception d'enseignant.

E1 : C'est forcément bénéfique parce que c'est des élèves qui... de ce que j'en entends, c'est des élèves qui arrivent pas à se hem à se, à se comporter correctement. Mais heu par rapport aux autres élèves et par rapport aux profs dans l' cours. Donc il faut qu'ils aient une structure où ils peuvent heu être en plus petit groupe et avoir un peu plus de liberté, où vu qu'ils sont moins nombreux, vu qu'il y a plus de profs par élève ils arrivent à être mieux cadrés et c'est un peu la même chose que l'ULIS vu que y'a dans mon collège une ULIS et qu'ils sont... Une dizaine dedans et il y a deux coordinateurs pour ces dix élèves donc ça leur permet de souffler... et...

I : Ça leur permet de souffler... aux professeurs des classes ordinaires ?

E1 : Aux élèves... alors... bah à tout le monde en fait. À l'élève ULIS, aux autres élèves et aux profs. Parce qu'on nous a dit qu'il fallait qu'on ait aucune hem gêne à dire à l'élève ULIS, au coordinateur que heu bah là il arrive plus à tenir en cours.

I : Dans ton établissement ils t'ont dit que...

E1 : Ouais. J'en ai deux, un en 6ème et un en 5ème. Enfin j'en avais un en 6ème qui est... qui a arrêté l'anglais parce qu'il peut être inclus que en maths et en français et l'anglais c'était en trop, on s'en est rendu compte un peu trop tard.

I : Okay.

E1 : Et l'autre c'était clairement bénéfique pour lui parce que de ce que j'entends, l'année dernière il était infernal et ça courait dans tous les sens et l'ULIS lui a permis de se canaliser vu qu'il y a cette personne qui se concentre sur lui et seulement 5 ou 6 autres enfants à la fois. Elle arrive à le canaliser et le calmer un peu quoi.

I : Du coup l'inclusion pour toi c'est peut-être pas, enfin pas toujours en tout cas une bonne idée. L'inclusion en classe ordinaire des...

E1 : C'est une bonne idée mais c'est pas toujours réalisable. Il y en a un qui s'inclut très très bien et là y'en a un autre ça n'a pas marché. Y'avait aucun dossier scolaire sur lui, il est arrivé en 6ème y'avait rien du tout, aucune information d'avant, donc il a été un peu envoyé comme ça en cours, beaucoup trop souvent en inclusion et ça marchait pas du tout et il y a eu beaucoup de plaintes, tous les cours étaient interrompus et donc l'inclusion a été diminuée diminuée pour l'anglais jusqu'à s'arrêter parce que c'était plus possible.

I : Et tu penses que l'inclusion comme ça, ça a aussi des effets néfastes sur les autres élèves de la classe ?

E1 : Ah ouais, on en a parlé ensemble que quand il commence à partir dans tous les sens mon attention elle se divisait de moitié entre toute la classe et l'autre moitié sur lui parce qu'il partait dans tous les sens, il criait il chantait y's'levait il marchait il crachait il... Donc la classe se rendait bien compte qu'on perdait énormément de temps à essayer de le recadrer lui. Je devais lui demander de partir un cours sur deux et donc ça s'est calmé du jour au lendemain quand il est parti et c'est un avis que d'autres collègues ont partagé.

I : Lui avait un handicap...

E1 : Oui oui un gros handicap. C'est l'ULIS-ITEP.

I : Et tu penses que les mêmes conditions s'appliquent à des élèves sans forcément de handicap ou qui nécessitent des soins particuliers heu... comme en SEGPA par exemple où on a plus des élèves qui ont des difficultés particulières d'apprentissage quoi. Est-ce que les mettre avec d'autres personnes qui ont le même profil ou d'autres problèmes de comportement, d'apprentissage, est-ce que ça ne pourrait pas les marginaliser ?

E1 : Un petit peu.

I : Pourquoi le faire alors ?

E1 : On les met dans un coin parce qu'ils ne peuvent pas être avec les autres mais d'un autre côté on les met dans un coin où on leur apporte des trucs heu dont ils ont besoin. Genre des trucs un peu plus manuels heu ou moins... enfin ils font des gâteaux, ils font des constructions heu. Mais du coup les SEGPA c'est gagnant gagnant, perdant perdant. Gagnant pour la classe parce que ces élèves un peu plus perturbateurs sont extraits de la classe et mis dans un autre cadre, gagnant pour les élèves de SEGPA parce qu'ils sont dans un autre cadre qui leur est plus approprié mais aussi perdant pour eux parce qu'ils ne suivent plus la même scolarité et il y a un espèce d'effet de groupe SEGPA, la mentalité de « on est les SEGPA donc t'façon on s'en fout ».

I : Cette marginalisation elle pousserait à une sorte de défaitisme pour toi après...

E1 : Bah défaitisme oui mais heu assumé.

I : Assumé ?

E1 : Oui, ils se protègent en assumant, que du coup on attend moins de choses d'eux donc si ils fournissent moins ils peuvent le justifier en disant qu'ils sont en SEGPA. Je le vois tous les jeudis, ils annoncent clairement la couleur. Ils peuvent le dire même au prof : « t'façon madame aujourd'hui on a pas envie de travailler » et ça les dérange pas de se coller cette étiquette. Peut-être qu'au début c'est un peu plus compliqué en 5ème et en 6ème parce que justement c'est le début de cette heu mise à l'écart mais en 3ème j'ai pas du tout entendu de... de... d'élève gêné d'être marginalisé ou quoi. Ils sont dans leur groupe, ils sont quatorze, ils sont bien.

I : Okay. Bon maintenant on va rentrer dans l'hétérogénéité plus au niveau de la classe du coup.

E1 : Allez.

I : Est-ce que toi dans tes classes tu vois une hétérogénéité qui te pose problème, saillante, où tu vois qu'il faut faire quelque chose quoi.

E1 : Surtout sur le niveau ouais. En 5ème ça va de en-deçà de ce qui est attendu et au-deçà de ce qui est attendu. Des deux côtés j'ai... surtout au niveau des évaluations il faut que j'enlève une partie pour certains, il faut que je rajoute une partie pour d'autres. Donc ça fait que la classe se retrouve divisée dans des groupes. Mais après c'est bien aussi pour les... les élèves ont conscience qu'ils... ils savent

qu'il y a certains niveaux et qu'il y a surtout trois grands groupes que je fais heu parce que je fais des groupes avec eux pour les activités où il faut que chacun participe. Donc c'est un peu heu comment ça s'appelle quand tu fais une activité et que quelqu'un a seulement certaines informations, un autre...

I : Oui un déficit informationnel.

E1 : Cela même. Donc je fais ça avec eux et ils savent qu'ils sont dans le groupe avec le niveau le moins, le plus heu faible mais ils savent qu'ils ont quand même une mission à remplir et que après quand ils vont se retrouver avec l'élève plus fort ils peuvent quand même apporter leur contribution quoi. Et après pour le comportement et les... y'en a qui s'agitent et d'autres qui s'agitent pas du tout. J'ai pas trop de problème vu qu'ils sont jeunes, je peux donner un peu de voix et ça ramène au niveau de celui qui est calme.

I : Cette hétérogénéité tu l'as dit tu la prends en compte heu dans tes évaluations surtout et par exemple en faisant des travaux à déficit informationnel où ils se retrouvent plus tard avec de nouveau ceux qui ont plus de facilité et ils échangent leurs informations...

E1 : Ça marche pour les compréhensions de l'oral et de l'écrit où chacun a un set de questions et donc après ils se retrouvent pour mettre en commun parce qu'ils doivent remplir une fiche plus complète ou alors écrire un texte heu plus complet. Ou alors tout simplement pour les tâches finales, plus simplement je rajoute une question ou une contrainte. Y'a quelqu'un qui a un très bon niveau d'anglais alors lui je lui ai demandé de... je lui ai donné du travail supplémentaire pendant les vacances et je lui ai demandé de se servir de ce travail supplémentaire dans l'évaluation donc il devait heu m'écrire que en orthographe britannique ou américaine et il devait mettre des expressions idiomatiques d'une liste qu'on a bossé ensemble. Le vocabulaire aussi, il y'en a à qui j'exige moins.

I : Tu fais de la différenciation heu individuelle quoi.

E1 : Donc la seule hétérogénéité que je prends en compte vraiment, c'est les niveaux.

I : Dans ta perspective, quand tu fais des travaux de groupes avec un déficit informationnel où après il y a un échange avec les plus avancés aussi, est-ce que ce moment d'échange avec les plus avancés fait aussi partie de ta différenciation ? Ou est-ce que pour toi ta différenciation c'est juste le départ, le fait de pas avoir... d'avoir une plus petite quantité en fait d'informations ?

E1 : Je vois surtout ma différenciation quand je donne une fiche différente à chaque élève. Après quand ils se retrouvent en commun je vois ça plus comme la mise en commun des travaux, plus vraiment de la différenciation. Mais d'un autre côté chacun fait un travail différent quand même quand il y a la mise en commun, chacun rapporte un truc différent. J'y ai jamais vraiment réfléchi.

I : Ces tâches que tu leur donnes en général elles sont plutôt en autonomie ? Quand tu fais des travaux de groupes tu donnes les consignes et ils se débrouillent en petit groupe et toi tu viens intervenir à la fin vraiment ? Ou est-ce que tu les aides aussi heu est-ce que tu interagis avec eux en fait.

E1 : Ça dépend de ce que c'est en fait. La compréhension orale en différenciation on a expliqué les consignes ensemble, j'ai fait lire les consignes à chaque groupe donc tout le monde écoutait ce qu'ils

devaient faire et heu. Après j'ai distribué les feuilles et ils étaient en autonomie, j'ai rien fait j'ai juste relancé le document. Et après dans les mises en commun j'aidais pour certaines questions et les remettre sur les bons rails quand ils commençaient à dévier. Pour les compréhensions de l'écrit heu je peux plus facilement passer voir parce qu'ils ont le texte soit au tableau soit devant eux et ils ont leur feuille avec les questions et donc ils peuvent demander pour un mot.

I : Mais c'est plutôt eux qui te demandent, plutôt que toi qui va voir.

E1 : Oui oui c'est ça. J'essaye de les laisser le plus possible heu se débrouiller. Et puis pour la mise en commun après c'est pareil que pour la compréhension de l'oral du coup. Ils peuvent me poser des questions, enfin dans le sens « ça leur arrive de poser des questions ».

I : Et tes groupes sont heu trois, quatre ?

E1 : Trois. Trois c'est l'idéal parce qu'il y a le groupe 1, 2 et 3 suivant le niveau et ça fait un de chaque donc trois ça marche bien. Il y en a toujours un en plus ou en moins donc ça fait un groupe de deux ou de quatre.

I : Tes tâches tu les choisies, tu les élabores... ?

E1 : J'en ai élaborée une et j'en ai tirées du manuel parce qu'on travaille avec les manuels dans mon collège.

I : C'est pas eux qui les choisissent mais c'est plus par rapport aux intérêts des élèves...

E1 : Comment ça ? Justement non, c'est par rapport au chapitre en cours.

I : D'accord.

E1 : C'était sur un truc au Canada et les activités extra-scolaires.

I : Mais tu estimes toi que c'est des sujets qui peuvent quand même les intéresser ? Tu les fais pas non plus heu...

E1 : Parce que c'est en lien avec la séquence qu'on fait. J'espère qu'ils voient le lien quand même avec ce qui est en train d'être travaillé.

I : Maintenant j'ai quelques questions sur ta pratique quotidienne.

E1 : Allez.

I : Par rapport à l'accueil de tes élèves dans la classe heu comment tu les accueilles dans ta classe ?

E1 : À la porte, ils se rangent le long du mur, ils n'entrent pas tant qu'ils ne m'ont pas dit « good afternoon », « hello », quelque chose en anglais et sinon c'est à la fin de la queue et tu recommences et donc c'est un par un pour filtrer, je me mets un petit peu devant la porte en biais et quand le dernier est rentré je me mets devant la classe et j'attends, je fais comprendre que c'est le moment de poser son sac et de s'installer.

I : Et du coup ils te disent bonjour à chaque fois, tu leur dis bonjour en retour à chaque fois...

E1 : J'arrive pas à en placer vingt-six mais heu majoritairement quand ils rentrent ça va être « hello girls », « hello boys ».

I : Plus généralement est-ce que t'utilises les prénoms souvent, est-ce que tu t'adresses à eux en utilisant leur prénom à chaque fois...

E1 : Quasiment à chaque fois, sauf quand j'veux vraiment pas parler fort pour pas qu'ça fasse de bruit mais quand ils lèvent la main j'veis dire le prénom et désigner avec mon doigt, avec un crayon, avec ma règle ou n'importe quoi que j'ai dans la main mais je vais dire le prénom. Et pareil pour la discipline aussi je trouve que juste heu « be quiet » la personne qui parle va pas se sentir concernée mais si je... si j'l'épingle vraiment heu « toi » [pointe du doigt]... Et ça a un effet aussi de faire taire toute la classe en même temps si je mets le ton correct pour dire le prénom d'un élève qui sait qu'il est en train de bavarder, j'ai remarqué que... qu'ça calmait un peu tout le monde.

I : Sur les retours sur production des élèves, pas forcément heu une production en tâche finale mais une production même en classe quand tu poses une question heu sur quoique ce soit... quels genres de retours tu fais en général ?

E1 : On a commencé un truc avec tout le monde, toutes les classes même les 6ème, c'est de demander au reste de la classe « do you agree » ou « do you disagree » et ça fait un premier retour plutôt que de dire le nom. Si c'est négatif on va plutôt essayer de dire que... qu'ils sont pas d'accords et si c'est positif ça va être un petit encouragement heu « good job », « well done », « smashing » ! [rire].

I : Quand tu distribues tes évaluations tu distribues à chacun ou tu dis les notes...

E1 : Ah non non j'dis pas heu non. Je l'ai fait une fois parce que c'est deux filles qui avaient triché. Donc j'ai dit, « vous avez la plus faible marge parce que vous avez clairement triché ». Elles ont accepté leur sentence.

I : C'était en lien avec l'autorité heu avec la gestion de classe quoi pour toi.

E1 : C'est ça, dire que je suis le mirador, que je vois bien quand elles trichent.

[Pause]

I : Alors tu m'as parlé de tes travaux de groupe en déficit informationnel et c'est sur... J'veis t'le dire quand même, c'est sur ça que j'travaille en partie, sur l'apprentissage coopératif en fait. Moi bon c'que j'ai vu dans la recherche, c'est que l'inclusion dans les classes est bénéfique pour tout le monde, pour les plus avancés comme pour les plus heu... Mais on parle de difficultés particulières d'apprentissage hein. Ma recherche a pas porté sur le handicap spécifiquement. On parle plus des SEGPA que des ULIS. Et du coup beaucoup d'études ont été faites qui montrent que l'inclusion n'impute pas sur les apprentissages des autres, ça n'impute pas sur le temps passé à l'apprentissage par rapport aux classes ordinaires sans élèves heu...

E1 : Okay

I : Et c'est bénéfique selon la recherche heu pour les élèves en difficulté comme les autres parce qu'il y a vraiment un échange de...

E1 : Ça voudrait dire qu'on peut mettre deux trois élèves de SEGPA dans chaque classe de 6ème et ce serait bénéfique pour tout le monde. Est-ce que ça prend en compte le comportement ?

I : Justement, après ils parlent de difficultés d'apprentissage et c'est pas toujours spécifié s'il y a une difficulté de comportement mais...

E1 : C'est souvent le cas avec les SEGPA, Il y a un cumul de heu de difficulté de comportement.

I : Mais justement dans la recherche... qui viendrait aussi de cette marginalisation. Que cette marginalisation en fait amène aussi cet état d'esprit de "je ne peux pas" qui n'est pas en fait l'appartenance à un groupe tu vois, qui fait qu'ils se sentent bien parce qu'ils font partie d'un groupe. C'est une dévalorisation d'eux-mêmes qui est amenée par cette margi...

E1 : Mais si ils étaient dans la classe et qu'ils... Bah ils sont en SEGPA parce qu'ils ont un... Il y a aussi des déficits intellectuels. Et si ils étaient dans la classe normale et qu'ils se heu s'ils se voyaient en bas de... du classement est-ce que ça les dévaloriserait pas aussi ?

I : Apparemment non, si tu... t'apportes plus de travaux coopératifs, si tu as plus d'échanges entre les élèves au final ils vont aussi accepter le... la différence. La différence qu'il y'en ai un qui sache plus et les autres aussi qu'il y'en a qui savent moins et ça va être une tolérance plutôt que un... Une remise en question de soi-même pour...

E1 : Ça demande une certaine maturité quand même. Je pense surtout aux... Contrairement à ce que tu dis... Parce que je reprends l'exemple des 6ème SEGPA, je ne sais pas si ils ont tous la maturité de se dire heu qu'ils ont besoin de... d'être en groupe et que ça leur ferait du bien d'être en groupe avec d'autres personnes de... [Inaudible] surtout pour se retrouver avec les copains et faire l'agit'.

[Pause]

I : Est-ce que toi tu penses que les travaux de groupe coopératifs... C'est là où je voulais en venir un petit peu en disant heu où est-ce que tu voyais ta différenciation, si c'était avant dans l'individualisation ou si c'était aussi après dans l'échange qu'ils avaient. Est-ce que tu penses qu'il y a quand même un bénéfice pour l'apprentissage des plus faibles et... Dans cet échange spécifique d'informations.

E1 : Bien sûr, parce que heu quand tu expliques quelque chose tu l'intègres mieux, donc les plus faibles qui vont expliquer quelque chose aux autres vont au moins bien comprendre ce que eux ont expliqué. Et si ils reçoivent l'information qu'ils doivent apprendre de quelqu'un d'autre donc justement quelqu'un qui a un autre niveau pour répondre à une certaine question, ça passe mieux aussi que si c'est moi. Parce que entre eux ils hésitent pas à se... se tacler un petit peu sur comment écrire un truc...

I : Ça passe mieux que si c'est toi, parce que si c'est toi... ?

E1 : Bah j'ai le statut de prof alors que l'autre il a le statut de « le mec qui est dans ma classe, qui est dans mon bus et qui habite à 500 mètres de chez moi ». Donc c'est un peu plus détendu. C'était quoi le début de la question ?

I : Est-ce que c'est bénéfique pour heu les plus faibles et les plus avancés aussi.

E1 : Mhm, mais d'un autre côté ça peut être heu... Ça peut inquiéter un petit peu en disant bah "moi je comprends pas ça mais lui il comprends tout ça". Je me suis dit que ça pouvait exister, je l'ai pas vu en classe, j'ai surtout vu heu « il faut que je complète la feuille alors il faut que je demande à lui ». Ce que j'essaye de faire c'est qu'ils ne lisent pas la feuille de l'autre, c'est la personne qui a les réponses qui va prendre sa feuille et qui va lui lire ses réponses et c'est aux autres de prendre note donc ça fait une espèce de CO dans la CO si c'est une CO. Ou toujours une CO dans la CE. Et ensuite ils peuvent poser les feuilles à plat et comparer heu comparer leurs travaux. Et ça marche même mieux à deux je trouve parce que c'est plus naturel quand ils sont sur des tables de deux dans la classe. Et là quand je leur demande de parler d'un truc... là les 6ème c'était heu non les 5ème pardon, c'était « qu'est-ce que vous avez fait le weekend dernier », j'en ai entendu plein se corriger parce qu'il utilisaient un verbe au présent en disant "non non il faut mettre le prétérit". Donc ils se corrigeaient entre eux et ça s'est corrigé après... Mieux qu'avec moi je sais pas mais en tout cas ils ont réussi à s'entre-corriger. Et donc celui qui avait pas encore intégré le prétérit bah c'est venu par moi, plus la personne qui est assise à côté d'eux, ça commence à faire beaucoup de fois la heu la même information mais de plusieurs personnes. L'intérêt de mettre en groupe aussi c'est de diversifier les sources.

I : Okay. Et est-ce que t'as vu une amélioration de l'hétérogénéité de ta classe depuis le début de l'année ?

E1 : Comment ça l'améliorer ?

I : Non pas l'améliorer mais disons que les écarts de niveaux s'homogénéisent un petit peu ou est-ce que ça reste constant, stable heu...

E1 : Il y a des écarts de niveaux énormes encore parce qu'il y a une mentalité un petit peu de... qui est acceptée de certains de : « t'façon j'suis mieux dans mon groupe ». Mais il y a aussi le cas de certains où le français n'est pas leur langue maternelle, donc ils sont en train d'apprendre le français et ils sont en plus en train d'apprendre l'anglais mais qui ne leur sert pas dans la vie de tous les jours parce que le seul anglais qu'ils parlent c'est trois heures par semaine avec moi. Quand ils parlent. J'ai un gars qui vient d'Azerbaïdjan qui est arrivé y'a deux ans et il a énormément de difficultés en français et il a aucune... Ses parents parlent pas du tout français donc c'est lui qui fait l'interprète pour ses parents. Donc pour les problèmes de comportement heu bah ça passe pas et pour ce qui est de... Les parents ne savent pas quelles aides ils peuvent demander pour lui pour le français, pour l'intégrer dans les cours de FLE ou heu FLS, donc ils savent pas tout ça. Donc il est en grande difficulté pour l'anglais parce qu'il ne sait pas et donc nous on ne peut rien faire parce que les parents eux ils ne font rien. Il est resté à un certain niveau alors que d'autres ont... le mec à qui j'ai donné la brochure sur les expressions idiomatiques et sur heu l'écriture américaine ou britannique lui il a... il lui manque juste le vocabulaire pour être bilingue. Parce qu'il comprend tout très vite. Donc je dirais même que l'hétérogénéité s'est creusée et s'est accentuée.

I : Et ces travaux de groupes, l'interaction entre élèves est-ce que ça fait partie de la majorité de ton... ta pratique ou est ce que tu fais...

E1 : Au moins trois cours sur quatre il y a un truc de groupe. Pas... pas au niveau de la différenciation mais il y a au moins... J'ai demandé à partir de quand... combien est ce que ça devient un groupe, on m'a dit à partir de deux. Donc tous les cours il y a une interaction élève-élève. Et je vais voir tout le monde pour m'assurer que tout le monde a fait un échange de ce qu'il faut. Il y en a qui le font très naturellement et d'autres faut un peu plus les secouer.

I : Et ces échanges ils durent en général... Est-ce que ça représente la majorité de ta séance ou...

E1 : Il y en a au moins un et ça va être heu... cinq, six bonnes minutes. Et puis il peut y en avoir deux, il peut y en avoir trois. Quand c'est des activités de compréhension de l'oral là c'est carrément plus long. Le temps d'échange il va être heu d'une vingtaine de minutes sur la séance.

[Pause]

I : Bon bah c'est bon, je crois que j'ai tout ce qu'y m'faut. Parfait. Merci beaucoup.

ANNEXE 2 : Entretien 2 avec Enseignante 2 et Enseignant 3

Tenu le 21 mai 2019 de 16h34 à 17h25 (51min)

(I = Intervieweur ; E2 = Enseignante 2 ; E3 = Enseignant 3) :

I : Alors, comme je vous l'ai dit c'est un entretien sur l'hétérogénéité du public scolaire hein. Je vais pas vous dire exactement sur quoi c'est tout de suite parce que...

E3 : Ah, il y a un piège, il y a un piège [rire].

I : Non non, il n'y a pas de piège. D'abord ma première question c'est simplement, pour vous, c'est quoi les critères de l'hétérogénéité ?

E3 : C'est... Ça commence facile hein !

E2 : Bah c'est quand t'as des élèves qu'ont des niveaux de langues très élevés ou élevés... ou pas et... et des élèves qu'ont l'inverse quoi, qui sont très faibles sur les mêmes compétences langagières quoi. T'as des disparités au niveau du vocabulaire, de la maîtrise de, heu, enfin, la grammaire, phonologie tout ça et faut apprendre à les gérer parce que tu proposes pas forcément les mêmes activités pour palier ces difficultés ou ces avantages quoi.

E3 : Je suis assez d'accord avec ça, je dirais bien que c'est important de penser en terme d'activités langagières, enfin parce que, certains élèves vont être très bons en compréhension et très mauvais en production alors que l'autre ce sera l'inverse, il va falloir adapter pour chacun, donc ça va être heu à chaque fois c'est un peu difficile. Je pense que ce qui est important c'est de rester toujours dans la ZPD d'un élève et c'est à dire qu'il faut bien la définir avant et la ZPD des élèves elle est différente quasiment pour tous en fait. Donc heu... J pense que c'est ça l'hétérogénéité, c'est quand t'as des élèves qui ont des ZPD différentes et va falloir trouver différentes activités pour rester toujours justement dans cette ZPD. J'utilise beaucoup ZPD (rires).

E2 : Je sais pas si ça compte dans ton hétérogénéité, les manières d'apprentissages et les difficultés d'apprentissage aussi parfois des élèves heu... si les élèves dys. heu ça rend compte de l'hétérogénéité de la classe, au niveau langue mais pas que quoi.

E3 : Ben les élèves dys. vont aussi être heu, ben c'est ça c'est de l'hétérogénéité, dans la manière d'apprentissage et je pense que ça compte aussi parce que c'est des heu... ça veut dire que par exemple si tu veux vraiment travailler sur de l'écrit des élèves dys. ça va être très compliqué nécessairement.

I : Ouais. Ben c'est un des problèmes... un des premiers problèmes que j'ai soulevé dans mon mémoire c'est que... et même quand tu regardes la recherche, c'est défini autrement dans chaque recherche au final, dans chaque étude. Il y en a qui prennent en compte aussi le comportement, tout ce qui est... les relations interpersonnelles entre les élèves etc et du coup c'est très compliqué de... de faire la part des choses et de voir ce qui est cohérent, ce qui a vraiment de l'importance. Et heu... là où

il faut faire attention aussi, enfin je pense, je ne sais pas si vous faites une différenciation entre différence et inégalité par exemple ?

E2 : Par rapport à... ?

I : Par rapport à justement... on dit qu'il faut prendre l'hétérogénéité en compte, tout le temps, on nous le ressasse. Sauf que après il faut aussi justement choisir, qu'est ce qu'on essaye de prendre en compte. Je suis assez d'accord sur le fait que nous en tant qu'enseignant c'est déjà bien de s'en tenir au moins aux niveaux, aux écarts de niveaux. Mais si on commence à rentrer dans les différences, ce qui est naturel au final, parce qu'on est tous différent... le sexe est différent... les origines... ça peut devenir une inégalité aussi quelque part, ça dépend de ton contexte.

E3 : Ouais c'est des choses auxquelles on doit rester vigilant c'est sûr.

I : J'ai aussi une question sur la différenciation structurale, on en a parlé un peu justement. Sur les SEGPA, surtout sur les SEGPA. Et quel est votre opinion sur la différenciation structurale ? Est-ce que vous êtes favorable à ça ? Est-ce que vous pensez que c'est productif, c'est contre-productif quelque part heu... ?

E2 : Non je pense que ça peut être productif, notamment dans le cadre des SEGPA c'est quand même des élèves à besoins très particuliers, heu, et donc les séparer et les mettre dans des classes adaptées plus à leurs besoins, avec des attentes peut-être moins élevées que des élèves ordinaires etc, ça peut être que bénéfique pour eux. Mais après on peut penser aussi au systèmes des ULIS aussi, bon là c'est plus seulement une question de niveau mais de handicap, mais t'as aussi une possibilité d'inclusion dans les classes ordinaires et ça je pense que c'est peut-être... on pourrait tendre vers ça, adapter un parcours mais garder des périodes d'inclusion dans les classes ordinaires pour pas que les élèves se retrouvent marginalisés trop non plus, ou... les valoriser aussi parce que souvent c'est des dispositifs heu pour des élèves heu à difficultés et donc bah déjà ils... je pense que c'est pas très valorisant d'aller en SEGPA, d'aller dans des dispositifs spéciaux comme ça. Et puis je sais pas si y'a le pendent aussi... parce que t'as des classes de niveaux aussi parfois qui sont dédoublées, donc tu fais les bons/les mauvais... Mais c'est toujours valorisant pour les bons et dévalorisant pour les mauvais. Si ça les aide parce qu'on prend le temps de revenir sur leurs difficultés, heu, enfin il y a des avantages et des inconvénients je pense. Mais je pense qu'il y a quand même pas mal d'avantages à... bah... à s'occuper de ces cas et pas dire heu "bon bah on va les séparer etc".

E3 : Ouais moi je pense que c'est une nécessité parce que si on fait pas ce genre de classes, en fait c'est des gamins de manière générale ils vont être délaissés par les enseignants, même par les autres élèves, ils vont simplement se décourager ou ils vont pas réussir aussi heu leur scolarité, ils vont échouer heu voilà parce qu'ils seront heu... on ne prendra pas en compte leurs difficultés en fait ou beaucoup moins que si ils étaient en classe SEGPA. Alors je sais que la classe SEGPA elle est dévalorisante hein souvent hein, mais en fait les élèves qui ne sont pas en SEGPA et qui sont quand même heu... ils ont... les mauvais élèves de la classe sont aussi dévalorisés par leurs camarades. Donc j'suis pas sûr que ça changerait grand chose si on les incluait tous dans une classe normale.

I : T'as dit « délaissés par les enseignants »... pourquoi « délaissés par les enseignants » ?

E3 : Bah j'pense que parce que ça représente un travail phénoménal de... quand même de... de différencier tous ses cours en fonction du niveau de ses élèves. Alors il y en a qui le font, d'autres qui le font pas et heu... C'est à dire que c'est un peu un coup de poker donc si on met les élèves dans une classe d'un enseignant qui va vraiment faire quelque chose pour eux ça va bien se passer pour eux je pense mais ça va être très difficile... enfin, ça me paraît peu probable que tous les enseignants de toutes les matières fassent une différenciation qui sera équivalente à celle apportée par la SEGPA. Parce qu'ils ont pas les mêmes moyens qu'en SEGPA hein.

I : Par manque de moyens, pas forcément par manque de compétences du coup...

E3 : Non, je pense que c'est plus par manque de moyens.

E2 : Bah à 27 heu... 30 dans une classe heu... en 55 minutes t'as pas forcément le temps de t'attarder sur ces élèves à besoin particulier, ces élèves qu'ont des difficultés, et tu peux avoir l'impression que si tu leur donnes trop après tu délaisses les autres qui sont bons mais qui méritent aussi d'avoir un enseignement qui leur correspond quoi. Et donc c'est plus ça, comment gérer heu... c'est toute la question pour moi de l'hétérogénéité, quel temps tu passes à différencier tes classes en amont parce que comme tu dis c'est un travail dingue et puis en cours quel temps tu passes à aller aider plutôt les plus faibles et à laisser les autres se débrouiller qu'est ce... enfin... Il faut gérer tout ça c'est pas... évident.

E3 : C'est quasiment irréalisable. Evidemment si on avait des moyens on aurait 3 profs par classe et wow ! Mais vraiment !

I : Votre position par rapport aux élèves présentant des difficultés particulières ce serait plutôt de créer des classes plus homogènes en fait et d'alors, si ils présentent vraiment des difficultés particulières, de les mettre dans des classes plutôt...

E3 : Dans ce cas là j'pense que c'est déjà ce qu'on fait si il y a des élèves qui ont vraiment des difficultés très particulières c'est... ils se retrouvent souvent en SEGPA ou...

I : Je veux dire si toi tu avais le choix de garder un élève dans ta classe d'un élève qui pose problème enfin qui pose problème...

E3 : Séparer des groupes d'élèves par niveau ?

I : Est ce que tu penses que tu proposerais qu'il parte en SEGPA est ce que tu proposerais à ton...

E3 : Ben ça c'est tout un truc... il faudrait voir avec le reste de l'équipe enseignante si il a les mêmes difficultés partout. Faudrait peut-être lui faire passer un test de QI parce que je crois qu'ils sont obligés de le faire, ce serait intéressant euh il y a aussi d'autres solutions quand même on peut lui proposer d'autres choses avant comme l'aide au devoir ou voilà il aura des cours un peu... particuliers, pas tout à fait m'enfin. Il y a beaucoup de dispositifs qui existent actuellement c'est quand même déjà une bonne chose. Je pense que c'est par ça qu'il faut commencer après euh ce qu'il faudrait, si on pouvait les séparer en différentes classes je ne pense pas non plus que ce serait une bonne chose parce qu'on

se retrouverait encore une fois à les stigmatiser avec la classe des mauvais, la classe des moyens, la classe des bons donc heu...

E2 : Et puis même cognitivement ça a du bon aussi tu parles des ZPD mais tu peux pas avoir de ZPD si tu n'as pas d'hétérogénéité de la classe en fait parce qu'il faut que... la ZPD c'est typiquement l'entraide euh entre les élèves selon leur capacité heu... etc donc euh bah si tous les élèves euh sont moyens... t'as pas vraiment, forcément d'entraide non plus qui peut se créer enfin si tu peux mais...

E3 : Alors là je suis pas tout à fait d'accord mais euh ouais... ouais ouais je comprends en effet c'est toujours bon d'avoir des élèves disons, supérieurs qui vont un peu tirer les autres vers le haut et qui vont les faire progresser aussi mais j'suis pas d'accord là dessus. La ZPD ça marche aussi tout seul, tu peux être tout seul et avoir une ZPD. Parce que la ZPD c'est simplement ce que t'es capable de réaliser si on t'explique un peu et qu'on...

E2 : Si on t'aide donc t'es pas tout seul.

E3 : Si regarde si tu... même si tu lis un livre t'as une ZPD t'as des choses dedans qu'tu vas pas comprendre parce qu'elles sont en dehors de ta portée. Tu as des choses dedans que tu sais déjà et t'as des choses dedans que tu vas comprendre en ayant, en les lisant. Ça fait partie des ZPD ce que tu comprends en les lisant.

E2 : Oui.

I : Pour vous l'hétérogénéité il faut la prendre en compte... c'est quelque chose à prendre en compte...

E3 : Dans la classe ?

I : Que vous prenez en compte dans vos classes ?

E3 : Bah je pense oui au quotidien et c'est pas facile et ça demande du temps et de l'investissement mais c'est important puisque si on ne la prend pas en compte, on délaisse forcément en fait la majeure partie de sa classe.

E2 : Mh [acquiesce].

I : Et vous mettez quoi comme dispositif euh enfin je ne sais pas si vous avez des exemples mais...

E3 : Bah moi toute l'année j'ai adapté mes évaluations principalement, c'était les évaluations que j'adaptais.

I : Des évaluations différentes ?

E3 : Différentes oui, à différents niveaux, souvent j'en demandais moins ou euh... sous format différent par exemple j'ai des élèves dyslexiques qui étaient évalués beaucoup moins à l'écrit plus à l'oral enfin... sinon je demandais moins à en faire parce que des fois faut bien évaluer l'écrit quand même, ou ce genre de choses. Et après bon depuis un moment ce que j'essaye de faire c'est de créer des cours qui sont à la portée des plus faibles et qui proposent quand même un volet disons plus avancé pour ceux qui y arrivent mieux. Donc j'ai pris le problème dans l'autre sens.

E2 : Oui c'est ça.

E3 : Avant je faisais des cours pour les élèves disons moyens-forts, voilà, et après je m'adaptais, je descendais mes exigences pour les élèves les plus faibles et maintenant je fais l'inverse. Je fais des cours adaptés aux élèves les plus faibles et je monte mes exigences pour les élèves les plus forts.

E2 : Parce que c'est toujours plus facile d'ajouter des difficultés pour pas que heu... ceux qui ont un bon niveau s'ennuient ou pour qu'ils puissent apprendre plus, plutôt que de réduire la difficulté quoi.

E3 : C'est aussi très valorisant pour les élèves de tous globalement réussir les premières activités, de voir qu'ils y arrivent.

E2 : Et c'est valorisant pour les bons élèves aussi qui vont pouvoir aller plus loin mais c'est pas non plus dévalorisant pour les élèves qui vont être un peu plus faibles parce que c'est une activité globale de tout le monde donc bah ils sont pas stigmatisés. T'en a un plus facile que les autres ou quoi que ce soit. Après euh.. parfois euh.. tu vois moi c'est surtout pour mes élèves dys. où heu oui en activité ou en évaluation, bah... en compréhension orale par exemple, ceux qui vont avoir des réponses à écrire et bah eux ils vont avoir un QCM tu vois parce que en même temps ils peuvent pas écrire la réponse donc euh bah ils peuvent cocher. Mais ça c'est une difficulté même pas tant de niveau que de capacité, enfin de handicap. Je pense aussi oui c'est pareil que toi du coup, c'est... ajouter de la difficulté plutôt que de simplifier... mais simplifier aussi pour certains parce que... .

I : Est ce que vous faites beaucoup d'interactions dans vos classes ? C'est à dire entre élèves hein.

E2 : Ouais pas mal. Moi je les ai mis en îlots depuis janvier et du coup j'essaie de les faire interagir entre eux pas mal, rien que même pour les corrections en fait ils font des activités et après j'essaie qu'ils aient un temps de concertation entre eux dans l'îlot avant qu'on corrige et ça c'est plus pour les plus faibles parce que ça leur permet de profiter des réponses des autres mais ils... enfin d'ajouter donc même si ils sont complètement à la rue, ils ont quand même quelque chose à participer après à la correction. Et ça marche plutôt pas mal, ils sont pas.. il y a pas trop de plaintes d'élèves qui disent "ah non mais il fait rien" heu.

E3 : Je suis assez d'accord. Mes élèves sont aussi en îlots et alors voilà bon l'interaction est difficile en anglais. J'ai des 6ème et c'est très difficile de les faire parler en anglais mais des fois on y arrive et bon c'est... Je pense quand même que je fais des cours où ils sont globalement beaucoup en interaction, ils discutent entre eux. Maintenant, je suis pas sûr que ça joue beaucoup sur la gestion de l'hétérogénéité mais en tout cas, ils sont tous acteurs... généralement. Il y a toujours quelques uns qui jouent pas trop le jeu mais la plupart sont acteurs et je trouve que c'est déjà bien.

E2 : Mmmh [acquiesce].

I : Vous êtes en îlots du coup... enfin ils sont pardon... par quatre ?

E3 : Ouais quatre voir cinq.

E2 : Moi c'est des groupes de quatre ou trois.

E3 : Disons que comme on change de salle, je n'ai pas trop le choix de toute façon. Voilà les autres profs ont décidé que c'était comme ça.

E2 : Moi c'est juste que je suis 27, enfin j'ai 27 élèves donc il y a forcément un îlot de 3 dans la classe.

I : Sur les tâches que vous leur proposez, pas seulement les tâches intermédiaires et tâches finales hein je veux dire...

E2 : Oui oui les activités en classe.

I : Vous faites beaucoup de tâches en autonomie c'est à dire où vous expliquez les questions au départ et après l'activité est lancée et on y revient quand heu...

E2 : Moi je fonctionne pas mal comme ça oui. Bah c'est ce qu'on nous apprend globalement à pas faire du vertical heu donner et puis voilà. Je fais pas mal oui... ils ont des activités à faire à chaque fois. On explique, on lit ensemble les consignes et puis après ils font pendant je sais pas 10 minutes, un quart d'heure, ça dépend, 5 minutes parfois. Et après on corrige en classe entière avant de passer à autre chose.

I : Et toujours en îlots on parle toujours de... ?

E2 : Ouais. Bah parfois j'essaie de faire en binôme mais en fait je me rends compte que comme ils sont placés en îlots, ils vont d'eux même en fait inclure tout l'îlot dans la conversation après en fait. Pas forcément rester en binôme parce que ils sont en face donc c'est plus logique pour eux en fait et ça marche aussi. Ça fonctionne aussi bien à quatre qu'à deux quoi.

E3 : Moi je fais des tâches en autonomie sur environ un tiers du cours globalement. Ça fluctue hein selon le cours mais euh ça fait à peu près ça globalement. Puisque je fais la première partie de cours, très souvent c'est de l'interaction avec moi, c'est à dire c'est les élèves mais en classe entière qui réfléchissent tous ensemble sur un nouveau point ou quelque chose qu'on va travailler sur la journée enfin sur la séance. Et après, ils font l'exercice comme ça en interaction sur voilà, 20 minutes quelque chose comme ça en comptant la correction derrière qu'ils font ensemble, souvent. Et après on a une correction ensemble et la trace écrite, donc ça ressemble à peu près à ça. Voilà... un tiers de tâches où ils sont globalement en autonomie. Après ils sont pas très autonomes globalement parce que même en autonomie je passe beaucoup beaucoup de temps à redire les consignes, à rappeler, à les aider... enfin voilà c'est normal c'est notre boulot mais heu... Ouais ça fait ça.

I : Justement cette aide tu l'apportes plus parce qu'ils la demandent ou tu vas toi instinctivement aller voir ce qu'ils font ?

E3 : Je passe toujours dans les couloirs... heu entre les élèves, entre les îlots voir ce qu'ils font mais bon j'apporte de l'aide quand je vois que ça part pas dans la bonne direction ou qu'il y a un souci après j'ai beaucoup d'élèves surtout en 6ème, ils sont très très, je pense heu... surtout en 5ème aussi, qui demandent beaucoup. Ils sont très très demandeurs de l'aide donc ils lèvent beaucoup la main. On répond à leurs questions. On les aide. On hésite pas leur donner les réponses parce qu'ils la demandent, beaucoup. On essaie de les laisser en autonomie mais en même temps, on sait qu'il faut les aider quoi donc heu.

E2 : Parce que ce qui est dur aussi enfin... l'autonomie... C'est que moi j'ai des élèves, c'est la mise au travail aussi qui est difficile. Parce qu'il faut passer pour faire attention que tous ils aient bien commencé à faire l'activité en même temps. Parce que sinon au bout de 10 minutes sinon bah ils ont pas commencé, ils ont rien fait quoi. Les autres ont fini et puis eux ils sont là...

E3 : Oui qu'il n'y en ait pas un qui est en train de se laisser porter par le groupe aussi ou.

E2 : Oui c'est ça.

E3 : Disons l'autonomie sur les premiers niveaux, voilà fin de cycle 3, début de cycle 4 c'est important que de ne pas les laisser heu, en fait "débrouillez vous". L'autonomie, ça se construit, on est là pour les aider aussi à savoir que l'autonomie c'est... bah voilà "je me débrouille, mais en même temps j'ai de l'aide, j'ai encore des soutiens". Ils sont pas au lycée. On les aide, on est là pour ça.

I : Et vos tâches, c'est vous qui les élaborerez ou elles sont laissées au choix des élèves ?

E3 : Non

E2 : Non c'est... c'est compliqué.

I : Et... vous suivez un manuel ou... ?

E2 : Ça dép... Pas trop. Là je teste avec un manuel à essayer d'adapter et tout mais je pense que c'est super difficile de suivre vraiment à la lettre le manuel du truc. Forcément, tu t'inspires et puis t'adaptes quoi.

E3 : C'est un cours qui a pas d'âme quoi. Quand on suit le manuel à la lettre c'est à dire qu'on y met même pas sa touche personnelle... Moi ça me dérangerait de faire un cours comme ça. Après, j'ai pris beaucoup de documents, d'activités tout ça dans des manuels tout au long de l'année. J'ai jamais suivi une seule séquence de manuel mais je me suis beaucoup inspiré.

I : Mais c'est toujours en rapport avec l'intérêt des élèves de toute façon ?

E3 : De toute façon c'est l'objectif.

E2 : Oui.

E3 : Ces manuels sont quand même créés par des experts théoriquement. Je pense qu'il y a plein de choses qui sont bonnes.

E2 : Oui des problèmes culturels de leur âge etc. Enfin c'est vrai que pour choisir heu...

E3 : Je pense que c'est un bon appui. C'est un bon apport pour chaque prof. Moi je suis pas fan de faire une séquence tirée d'un manuel. J'ai pas l'impression que c'est ma séquence, j'ai pas l'impression de faire disons, de faire ce que je veux.

E2 : Bah faut l'adapter quoi. Faut vraiment prendre heu... faut déjà que tu regardes ton manuel et que la séquence te plaise dedans et que tu te dises elle est cool, elle est bien et tout. Et après, faut pas hésiter à changer des trucs et à ne pas tout faire ou faire dans un autre ordre.

I : À personnaliser pour heu...

E2 : Oui je pense.

I : J'ai des questions plus en rapport avec la pratique quotidienne. C'est à dire, bah c'est très simple. Par exemple, l'entrée en classe ? Comment elle se passe ?

E3 : Chez nous, c'est très ritualisé. Les élèves attendent devant la classe en rang deux par deux dans le couloir. Et je les fais rentrer. Donc je suis à la porte à l'extérieur avec un angle de vue pour pouvoir voir toute la classe. Enfin comme on nous a appris, il me semble bien qu'on a eu un cours là dessus. Je les fais rentrer en surveillant un peu à l'extérieur et l'intérieur. C'est des moments qui sont un peu compliqués parce que souvent il y a de la.. souvent ils ne se croient pas encore en classe donc c'est un moment qui est pas très serein pas très calme.

E2 : Après moi c'est beaucoup moins formel que toi hein. Déjà moi, j'ai deux types parce que deux de mes cours, il faut que j'aille les chercher en classe au début de la journée, au début de l'après midi, il y a la fin de la récré. Je vais les chercher dans la cour. Ils sont censés être rangés mais euh ils sont pas rangés. Et après on monte et je me mets à la porte et puis "bonjour", enfin "hello", "good morning" etc. Ils rentrent et ils s'installent et puis heu... ils sont censés rester debout et attendre pour s'asseoir. Ils le font plus ou moins plutôt pas mal quand même.

E3 : Oui ça je l'exige aussi de mes élèves. On ne commence pas le cours tant qu'ils ne sont pas tous debout en silence et ça prend du temps hein. Ça prend du temps je reconnais parce que même à la fin d'année ils ont du mal avec ça.

E2 : Moi je demande pas le silence parce que sinon euh c'est trop tard.

E3 : Je dois perdre 2-3 minutes à chaque cours là dessus.

E2 : Pareil.

E3 : Pour moi ça me paraît nécessaire de la faire en fait et de les forcer à le faire. C'est mon avis hein. Ils apprennent que voilà c'est un minimum de respect quoi. Et puis ça permet que quand on commence le cours, ils sont tous calmes même si j'ai perdu 2 minutes ou 3 minutes. Ils sont calmes.

I : Et ils vous saluent à chaque fois si vous êtes à la porte du coup ? Ils vous saluent tous et vous les saluez en retour ?

E3 : Oui c'est ça.

E2 : Mmmh alors moi je dis pas les prénoms parce que t'as pas le temps, ils s'engouffrent tous.

E3 : C'est ça moi ça m'arrive de dire les prénoms mais c'est par pur réflexe et c'est pas une très bonne idée en soi parce que je dis les prénoms de 3-4 élèves sur les 30 qui rentrent donc c'est pas forcément très juste pour les autres parce que tout le monde me dit bonjour globalement quand même.

E2 : Oui. Moi ils ne rentrent pas si ils disent pas bonjour hein. Et en anglais.

E3 : Moi ça doit arriver parfois par contre. Ils rentrent et puis je pense que...

E2 : Moi si je les entends pas, ils ressortent et ils redisent. Parce qu'y en a hein : "non mais je l'ai dit madame". "Bah j'ai pas entendu, pas assez fort, on refait" [rire].

I : Sur l'utilisation des prénoms justement, vous faites comment dans la classe pendant le cours ? Est ce que c'est systématique ?

E2 : Quasiment à chaque fois c'est les prénoms.

E3 : C'est quasi systématique.

E2 : Parfois je montre du doigt parce que t'as le contact visuel etc mais quasiment systématiquement je donne les prénoms parce que de toute manière, moi j'interroge pas forcément que ceux qui lèvent la main donc si ils lèvent pas la main je suis obligée de m'adresser à eux de manière directe pour qu'il sache que... Mais oui quasiment systématiquement j'utilise les prénoms parfois je me trompe aussi. Il y a beaucoup de prénoms qui se ressemblent, des élèves qui se ressemblent et du coup bah tu confonds. Des élèves qui se ressemblent et en plus des prénoms qui se ressemblent alors là ! Mais [rire]...

E3 : Moi c'est pareil, j'utilise quasiment systématiquement, je pense vraiment tout le temps, je dois être à 99,9% d'utilisation du prénom quand je parle à un élève. C'est important, ça aide à garder leur attention aussi quand on leur parle. Quand on dit leur prénom, il y a quelque chose qui se passe dans leur cerveau on sent bien qu'ils sentent qu'on parle à eux heu et c'est important.

E2 : Oui ils se sentent concernés.

E3 : Ils se sentent bien concernés sur le moment donc je pense... Et puis j'sais pas, je pense que c'est de la reconnaissance tout simplement quand on leur parle. Voilà moi j'apprécie qu'ils m'appellent Mr X et qu'ils disent pas heu "wesh" pour m'appeler, parce que ça arrive.

E2 : Moi ils disent jamais mon nom de famille. En même temps mon nom de famille est super long alors heu... Ils m'appellent madame quoi.

E3 : Enfin voilà un simple monsieur, madame, c'est une reconnaissance en même temps donc c'est heu... ça me permet important la réciprocité.

E2 : Ils m'appellent monsieur aussi parfois.

E3 : J'ai eu un madame l'autre jour aussi.

E2 : Une Maman encore... [rire].

E3 : Pas de Maman encore, un jour peut-être mais euh... J'serai flatté[rire].

E2 : Non mais les prénoms c'est important.

I : Par rapport aux retours sur les productions des élèves, pas forcément les tâches finales hein, quelles sortes de retours vous faites ?

E3 : Toujours, toujours positif en fait. J'essaye d'appliquer l'effet sandwich, c'est à dire que quand la production n'est pas très bonne, ne serait-ce qu'à l'oral, je commence par quelque chose de bien et puis après je dis ce qui pour moi a péché le plus. Je pense que je n'ai fait aucune évaluation où j'ai tout corrigé. Je cible les points qui me paraissent les plus importants et j'essaye toujours de finir par une bonne note. Mais je pense que c'est très important d'être toujours très positif avec eux parce

heu... ils aiment beaucoup ça. Et ça joue. Je sens bien que ça joue sur leur participation active dans la classe quand on est positif et quand on montre bien qu'on peut se tromper et que c'est pas grave, et ben je pense vraiment que ça joue sur leur participation. Et en tant que prof on veut de la participation [rire], c'est important.

E2 : Après moi je pense que je fais pas assez des... en classe, enfin j'essaye de développer mes commentaires etc sur les évaluations heu corrigées quoi. Mais c'est vrai qu'en classe je prends pas forcément toujours le temps de leur dire quand ils ont bien travaillé et tout heu, j'essaye de leur dire parfois quand une séance s'est bien passée ou... Enfin voilà... Mais je leur dis aussi quand ça s'est pas bien passé parce que parfois ils sont très pénibles et je trouve que... Enfin ça sert à rien de leur mentir ou de rien dire quoi, du coup bah je leur dis aussi quand heu... ou quand ils font rien et qu'après ils se plaignent d'avoir des mauvais résultats. Mais c'est vrai que... c'est compliqué de prendre le temps de dire heu... "c'est bien heu".

I : Après je disais des retours, pas forcément, des retours élaborés tu sais, des retours aussi simplement sur : on te pose une question et puis la personne répond juste et tu lui dis « good job », ce genre de chose quoi.

E3 : Faut faire attention parce qu'après les élèves, surtout [inaudible] qu'on le dit un peu n'importe comment et du coup ça perd de sa valeur. Alors faut faire attention. J'essaye de ne pas trop... mais j'ai tendance à le dire en permanence par pur réflexe. Et à un moment ils sentent que ça n'a plus trop de valeur, c'est pour ça il faut faire attention.

E2 : Après moi je fais aussi plus attention aux élèves où je sais qu'ils ont besoin d'encouragements, que ce soit heu... même au niveau comportemental, des gamins qui... enfin ils n'auront pas le niveau langagier à la fin... qu'ils doivent avoir à la fin de la 5ème mais heu si ils font des progrès au niveau leur comportement en classe etc bah j'essaye de leur dire aussi parce que je leur dit pas forcément tout le temps. On a tendance à se focaliser sur ce qui va pas souvent et pas forcément sur ce qui va, ce qui les dévalorise et ça ne les encourage pas non plus à s'améliorer. Mes dyslexiques aussi qui réussissent y'en a qui sont très très... qui ont beaucoup de difficultés quoi et c'est dur de trouver à valoriser parfois parce qu'au niveau de la production il y a rien quoi, pas grand chose quoi ! Et il faut un peu se creuser pour heu... bah "qu'est ce que je peux bien mettre de positif là dedans" parce que heu... Il faut trouver quelque chose quoi.

E3 : Ne serait-ce que de dire qu'ils ont fait des efforts quoi, si ils en ont fait parce que... si ils en ont pas fait dans ce cas-là, bah à un moment heu, c'est plus un [inaudible] à dire et heu... il faut bien... le dire aussi.

I : Pour tout ce qui est distribution d'évaluations de résultats, vous faites ça anonymement ?

E2 : Pour les rendus ?

I : Oui oui.

E2 : Moi je les trie pas, je les donne au fur et à mesure, il faudrait que je les trie par ilot ce serait plus facile à rendre mais je leur donne et puis voilà quoi, ils ont leur noms enfin...

E3 : Voilà c'est ça toujours en main propre, après on ne peut pas les empêcher de s'intéresser à la copie de l'élève d'à côté, ça c'est clair. On essaie de leur dire que ça sert à rien mais heu... bon.

I : Pour revenir sur les tâches de groupes, en îlot ou en pair, est-ce que vous faites des déficits informationnels, est-ce que vous dans vos tâches vous avez... où une personne, pas forcément un déficit informationnel en expression écrite avec une feuille etc mais quelque chose où... même un débat peut être un déficit informationnel quelque part, où il y a vraiment un échange d'informations différentes.

E2 : Bah moi j'essaie mais c'est difficile. Ils ont tendance à... En cinquième c'est compliqué à mettre en place. J'essaie de le faire surtout à l'oral sauf qu'ils ont tendance à se donner leurs feuilles pour recopier leurs informations plutôt que de se les dire vraiment. Et donc ça c'est...

E3 : C'est une activité qui est propice au raccourci.

E2 : ... de leur faire comprendre que non là l'intérêt c'est de parler, c'est pas forcément d'avoir l'information. Enfin c'est un peu les deux mais c'est de l'avoir en communiquant à l'oral et pas c'est pas juste l'information le but c'est aussi le moyen de l'obtenir heu...

E3 : C'est ça, c'est le processus qui est important aussi.

E2 : C'est compliqué de leur fait comprendre ça quoi.

I : Est-ce que vous avez des récompenses, comme les gens qui donnent des bonbons par exemple, des points en plus.

E2 : Non je ne fais pas ça.

E3 : Moi j'avais fonctionné avec un groupe avec des points, un système de points sur l'année qui valorisaient leur bon comportement globalement, la participation en classe tout ça et la récompense au bout de 50 points c'était sur une période donnée, ils changeaient de place. Et ça a marché longtemps. J'ai arrêté en fin d'année parce que je veux pas trop les faire changer de place, les plans de classe sont très difficiles à mettre en place dans notre établissement pour le moment, donc on n'a pas de plan de classe donc j'ai arrêté ça. Mais ça marchait pas trop mal, c'était des points que toute la classe gagnait ou perdait. Ça paraissait assez heu... assez juste, les élèves se sont pas plaints que ce soit injuste. Pour moi c'est le principal tant que c'était juste.

I : Et spécifiquement dans des tâches heu, qui représentent un défi ?

E2 : Si moi j'ai heu... je fais ça par exemple quand ils font des posters, je leur fais voter pour le meilleur ou celui qu'ils préfèrent et c'est celui-ci qui va être affiché parce que je vais pas afficher heu sept posters par trois classes enfin... ça fait beaucoup quoi. Donc ils votent pour le meilleur poster, ils choisissent celui qui sera affiché. J'avais fait une sorte de cérémonie des Oscars aussi où j'avais imprimé des minis heu des minis Oscars mais bon c'est pas très... ça les a pas forcément motivés plus que ça hein. C'était des bouts de papiers heu [rires].

I : Il fallait les sculpter avec de l'alu. [rire].

E2 : Ça aurait été mieux je pense, plus valorisant et plus motivant. Peut-être l'année prochaine. Mais sinon non, j'ai pas de récompenses ou de points. Je suis en îlots mais pas du tout en îlots bonifiés. Pas point vert point rouge heu du tout...

I : Donc vous m'avez dit que vous aviez une certaine hétérogénéité dans vos classes...

E2 : Oui pas grande, elle est pas heu...

E3 : Il y a une hétérogénéité oui.

I : Est-ce que vous avez constaté une évolution entre maintenant et le début d'année ?

E2 : Ça s'est un peu heu écarté.

I : Un plus grand écart ?

E2 : Un plus grand écart je pense oui.

E3 : Je ne saurais pas dire honnêtement. Mais je pense aussi que ça s'est un peu écarté.

E2 : Parce qu'il y en a qui avancent plus vite quoi, qui captent mieux.

E3 : C'est difficile comme constat en tant que prof parce qu'on aimerait bien que ce soit l'inverse mais je pense sincèrement que c'est comme ça parce qu'on a aussi des élèves qui sont plus sérieux et plus intelligents enfin, qui comprennent plus vite en tout cas et ils sont intéressés...

E2 : Et puis ceux qui bossent pas ils bossent pas quoi et les autres ils bossent à côté donc...

E3 : Oui voilà. Je pense que j'ai des élèves qu'ont pas retenu grand chose. En particulier après les vacances d'été, je suis pas sûr qu'ils auront un bien meilleur niveau que quand ils sont arrivés en classe de 6ème. Alors que j'en ai d'autres je suis sûr qu'ils ont appris beaucoup beaucoup de choses cette année. Donc je pense qu'en effet que ça s'est plutôt creusé.

E2 : Je pense aussi. Mais c'est pas non plus énorme tu vois. Moi dans mes classes c'est pas... L'hétérogénéité c'était pas un de mes problèmes majeur en début d'année et ça l'est toujours pas vraiment. C'est plus au niveau de la différenciation pour les élèves dys., ça ça me pose plus question mais l'hétérogénéité globale de niveaux ou quoi heu ça va. Je pense que ça s'est un petit peu creusé mais c'est pas non plus exceptionnel...

I : Okay. Mon mémoire en fait c'est sur l'apprentissage coopératif qui permettrait de prendre en compte l'hétérogénéité mais de façon holistique. C'est-à-dire que au lieu de regarder chaque variable spécifiquement, tous les critères de l'hétérogénéité, c'est-à-dire le comportement, le niveau... comment est-ce qu'on peut prendre tout ça en compte sans que ça devienne un casse-tête. Parce que ce n'est pas possible justement de gérer ça seul dans une classe, de prendre tout ça en compte, d'individualiser chaque chose pour chaque élève. J'ai donc fait des recherches là dessus. Alors pour ce qui est des classes SEGPA par exemple, j'ai trouvé dans ces recherches que c'était quand même assez néfaste.

E2 : Ah oui ?

I : Selon la recherche ça crée une marginalisation des élèves qui est quand même plus néfaste que le possible bénéfice d'être séparés.

E3 : Mais est-ce que la recherche s'est intéressée à si ces élèves ne seraient pas marginalisés s'ils étaient dans des classes normales ?

I : Justement ils ont fait des recherches dans les classes d'inclusion aussi et ont montré que le temps d'apprentissage ne changerait pas, quand il y a des élèves avec des difficultés particulières qui sont dans la classe ou quand il y'en a pas. Le niveau des élèves sans difficulté ne baisse pas, le niveau des élèves avec difficulté monte. Et qu'il y a un échange cognitif quand même et un échange culturel même, une meilleure acceptation de : "il y a des personnes qui ont plus de difficultés" et inversement qui ne se dévalorisent pas parce que... On a souvent peur qu'ils se dévalorisent... mais en fait non, au contraire. Dans une classe avec d'autres élèves qui ont des difficultés le niveau baisse même graduellement. Après dans la recherche on ne définit pas toujours "élèves avec des difficultés particulières".

E2 : Oui ça peut-être cognitives, sociales, handicap heu...

I : Oui c'est pas toujours bien défini. Alors après avoir vu ces... ces résultats positifs de l'inclusion, j'en ai déduit que... vu que la différence vient du fait qu'on a un... ou plusieurs élèves qui se rencontrent en fait, qui se mélangent, y a forcément une confrontation cognitive quelque-part. Un échange. Alors j'me suis intéressé à l'ANL qui se base majoritairement sur l'interaction, l'échange entre élèves et... Dans une recherche où elle est comparée à une méthode plus traditionnelle, individuelle, l'écart type, entre les résultats est beaucoup plus faible avec l'ANL. Et ça m'a quand même posé question sur bah... sur l'effet de ces échanges quoi. J'ai regardé le conflit socio-cognitif...

E3 : Oui oui...

I : ... comment ça marchait et... d'où mes questions sur les tâches... heu les types de tâches, la taille des groupes parce que je sais pas si vous êtes familier avec le conflit socio-cognitif... ?

E3 : Oui quand les élèves échangent des idées et heu...

E2 : Quand ils s'entraident quoi en fait.

E3 : Oui quand ils sont entre eux ils se les approprient mieux... les savoirs.

I : Oui voilà, mais pas que les savoirs. Enfin pour que ça marche et que ce soit fonctionnel il faudrait heu... pas mal... plusieurs éléments, au niveau des tâches, de la pratique quotidienne d'où encore une fois mes questions et comme tu dis, je l'avais un peu oublié... Mais le statut élève-élève par exemple ce serait aussi plus favorable à ça. Une posture de lâcher-prise quoi. Et entre autres il faudrait aussi un environnement relationnel, un environnement pédagogique qui soit quand même bienveillant, justement par l'utilisation des prénoms, par... l'évitement de la compétitivité... Apparemment on pourrait réduire... enfin prendre en compte l'hétérogénéité sans forcément individualiser systématiquement quoi. Est-ce que vous vous y voyez des obstacles particuliers...

E2 : Aux interactions ?

I : ... à l'apprentissage coopératif en fait, qui permettrait de prendre en compte l'hétérogénéité. Qu'est ce qui vous pose question par rapport à ça ?

E2 : Bah moi j'ai certains élèves qui heu vont me dire "ouais bah non mais moi je veux pas" heu "je voudrais bosser tout seul" quoi donc heu. Bon après ils ont pas trop le choix mais heu. Si, j'en ai que je sépare aussi pour les tâches individuelles et après qui vont rejoindre leur groupe quand on fait les activités parce que je refuse qu'ils fassent pas l'activité avec les autres. Mais c'est plus des questions comportementales que d'apprentissage heu... Mais oui parfois ils ont, ils ont pas envie de travailler avec les autres. Si on fait des plans de classe ils sont pas contents de leurs camarades heu, y'en a qui se disputent. Mais bon globalement je trouve ça assez bénéfique quand même de les faire bosser en groupe et tant que c'est... faut pas que ce soit 100% de la séance comme ça non plus je pense parce qu'ils ont aussi besoin de... bah d'être un peu... de réfléchir seuls aussi mais quand il y a des mises en commun je pense que c'est bénéfique pour eux. Moi je vois j'ai des élèves en difficulté, j'en ai bah... je fais attention de les mettre avec des bons élèves sur leur îlot et ils sont... Enfin j'en ai un il est beaucoup plus attentif, il participe de temps en temps alors que s'il était tout seul je suis sûre et certaine que je l'entendrais... enfin il lèverait jamais la main du cours. Après son niveau est pas faramineux et il sera jamais... enfin... Parce qu'il faut qu'il y ait du boulot derrière forcément quoi. Mais au moins en classe ils en retirent un petit peu quelque chose quoi je trouve.

E3 : Ta question c'est les obstacles à l'homogénéité c'est ça ?

I : Les...

E2 : Non aux apprentissages coopératifs.

I : Est-ce que ça peut marcher en fait dans une classe quoi, le mettre en place...

E3 : Pour réduire l'hétérogénéité ? Je pense que ça dépend beaucoup des élèves, des apprenants. En fait moi je pense que ça se passe très très bien la plupart du temps et que globalement c'est quand même ce qu'on met en place dans nos cours, pas à 100% mais heu... Enfin moi j'ai pas vraiment de soucis. Des fois ils ont des problèmes et ils refusent de travailler ensemble et on les force en fait parce que bah ils apprennent aussi que dans la vie à un moment il va falloir travailler avec des gens avec qui t'as pas vraiment envie d'le faire heu. C'est pas la mer à boire hein, cinq minutes ensemble. Ils y passent aussi, à un moment il faut les forcer et après... après ça se met en place tout seul aussi. Ils apprennent à le faire tout seul, ils savent qu'il faut le faire et même quand ils ont pas envie de le faire ensemble ils savent qu'ils y couperont pas alors ils le font donc heu. Je pense qu'il n'y a pas de soucis pour le mettre en place. Maintenant le problème...

E2 : Moi je pense que c'est un apprentissage aussi les travaux coopératifs, de groupes etc. Échanger c'est quelque chose, si t'es pas habitué ça heu... c'est perturbant quoi.

E3 : C'est ça. Moi ce que je vois comme obstacle principal c'est surtout qu'en fait c'est pas du tout la... c'est pas du tout la politique actuelle en fait d'encourager la coopération... enfin.

E2 : Ah ouais moi je trouve que c'est de plus en plus quand même, j'allais dire l'inverse.

E3 : Bah si tu veux oui à l'école, à l'école mais dans la société c'est pas du t... On est entièrement dans la compétition et pas la compétition saine de : "on va s'amuser entre nous". C'est la compétition de : "on va écraser les autres". Et c'est pas du tout un état d'esprit qui encourage la coopération. Et c'est pour ça qu'y a des élèves qui préfèrent être tout seuls, enfin moi je le vois comme ça quoi.

E2 : Mhm. Mais par contre à l'école c'est de plus en plus encouragé, enfin il y a de plus en plus d'enseignants et d'enseignantes qui travaillent en ilots pour faciliter les travaux en coopération. De plus en plus, beaucoup en langue mais pas que non plus heu... Ça dépend vraiment des enseignants mais je trouve que... Moi les ilots quand j'étais gamine, quand j'étais élève j'en ai jamais vu quoi c'était des rangs ou éventuellement les U en langues mais c'était rare encore. Alors que là c'est pas... Je vais pas faire des statistiques mais il y a énormément d'enseignants dans mon collège qui bossent en ilots.

E3 : Non mais oui je suis d'accord ça va mieux.

E2 : Et qui valorisent aussi les travaux de groupes parce que tu peux aussi faire un travail de réflexion des élèves sur les travaux de groupe. Tu peux évaluer aussi le travail de groupe, dans un des domaines, je crois que c'est D2 tu peux valoriser la coopération entre eux etc.

E3 : Bah on avance vers ça aussi parce qu'on va avoir la médiation maintenant aussi qui rentre heu... ça va être très important ça la médiation, c'est uniquement pour les travaux de groupe. Je suis d'accord, ça avance mais dans le cadre de l'école.

E2 : Mais peut-être que ça va aussi former des gamins qui vont avoir beaucoup plus l'habitude de travailler ensemble même dans les entreprises après, ça va peut-être changer aussi après heu...

E3 : En tout cas c'est pas... À mon avis c'est une bonne orientation. Quoiqu'il arrive ça ne fera pas de mal. Maintenant moi je suis pas sûr que ça suffise mais heu... C'est mon avis.

I : Je crois que c'est tout... Quoique...

E3 : Vas-y vas-y.

E2 : Oui oui vas-y.

I : C'était par rapport à l'individualisation des travaux. On parle souvent de différenciation. Surtout par rapport aux évaluations, ce qui se justifie, on évalue un niveau...

E3 : On évalue une progression.

I : Oui tout à fait. Et dans l'individualisation il vaut peut-être mieux adapter par rapport aux plus faibles et donner plus aux autres mais dans mon idée... c'est peut-être utopique... mais c'est que par ces travaux coopératifs on arriverait peut-être à faire une même tâche et...

E2 : Et que chacun en retire heu le maximum ?

I : ... que chacun en retire le maximum. Par l'individualisation pour moi tu...

E2 : Tu sépares oui tu creuses.

I : D'autant que ça peut quand même être lié à l'effet pygmalion...

E3 : Oui oui je vois, je suis d'accord, mhm.

E2 : Ouais mais je pense qu'il faut avoir un peu des deux quand même. Je pense que... Les gamins qui sont faibles ils vont être complètement largués si il y a que du... Si il y a rien d'adapté.

E3 : Et je pense que ces gamins qui sont faibles, ils ont pas vocation à faire des grandes études et finir heu... simplement parce que eux-mêmes ils aiment pas l'école, généralement ils aiment pas ce qu'ils font. Et donc en fait de toutes façons on fera jamais d'eux des grands penseurs et c'est pas grave parce qu'on a pas besoin de heu... Si on avait une population entière de doctorants ce serait, ce serait un problème, non mais c'est vrai. Et l'important c'est qu'ils arrivent à trouver ce qu'il leur plaît en fait et c'est ça le... Et on est là pour leur donner les bases nécessaires et je pense que les bases nécessaires elles requièrent pas qu'ils aient tous 18 de moyenne hein. Donc on est là pour leur donner un petit peu le... Pour leur apporter ce qu'on peut et donc tant pis si on individualise et tant pis si on... enfin pour moi tant pis si on sépare les niveaux. Parce que en fait si on essaye de faire des tâches où tout le monde en retire le maximum ce serait beau mais en fait le problème, moi ce que je vois c'est que on va donner une tâche donc à un groupe. Il faudra forcément que ce soit un groupe dans ce cas-là, et... et okay hein mais il va toujours y en avoir qui vont se laisser porter simplement. Pas forcément des mauvais hein ! Même des très bons. Mais ils vont se laisser porter parce qu'ils ont la flemme simplement, d'ailleurs souvent les bons sont les meilleurs pour naviguer et...

E2 : Mais après il faut pas que ce soit heu... Il faut pas tout le temps que ce soit comme ça mais c'est pas grave si il y a une tâche ou il y en a un qui se laisse porter. Faut pas que ce soit systématique quoi.

E3 : Oui c'est ça mais dans les tâches de groupe c'est inéluctable il y en a qui se laissent porter et le problème c'est que si on fait toutes les évaluations comme ça en fait en se disant "bon l'évaluation est bien foutue donc normalement ils vont en retirer le maximum" le problème c'est que ça se passe jamais comme nous on le veut. Eux ils en retireront ce qu'ils ont décidé d'en retirer plus ou moins, enfin pour moi.

I : Je pensais plus dans l'apprentissage, pas dans l'évaluation. L'évaluation peut tout à fait être individuelle. Tu évalues le niveau d'une personne pour voir où elle en est dans son apprentissage.

E2 : Moi mes tâches je les différencie pas forcément. En compréhension si un petit peu mais sinon en production etc quand ils sont en autonomie dont on parlait tout à l'heure généralement ils ont la même pour tous. Après je vais peut-être apporter plus d'aide à ceux qui ont plus de difficultés mais...

E3 : Voir les meilleurs ils peuvent faire plus mais la tâche de base est la même pour tout le monde donc heu... Même des élèves qui sont je dirais mauvais, parfois ils font toute la tâche et je leur donne à faire la tâche suivante quoi, l'espèce de niveau supérieur parce que ben ils s'en sortent donc il y a pas de raison. Mais déjà c'est rare il faut le reconnaître et puis bah des fois on se demande si ils ont réussi ou si heu le groupe a réussi ce qui est pas la même chose hein.

E2 : Et c'est difficile d'évaluer ce qu'ils retiennent des activités comme ça quoi. C'est ce que tu vois à l'évaluation. Parfois t'as l'impression qu'ils ont super bien compris et en fait après tu te rends compte

que... comme les évaluations sont souvent individuelles que en fait bah quand il y a plus le groupe heu pffff... Bah c'est plus tellement là quoi.

I : Okay. Bon ben je vous libère, merci beaucoup.

RÉSUMÉ

Cette recherche traite des travaux coopératifs en tant que dispositif de prise en compte de l'hétérogénéité du public des classes de langue étrangère. Après avoir dressé un cadre théorique soutenant l'efficacité du dispositif et sa faisabilité théorique, traitant de l'inclusion, du conflit socio-cognitif, de l'ANL et de la prise en compte des affects des élèves, une analyse de trois entretiens d'enseignants stagiaires, de leurs représentations, nous éclaire sur les obstacles à la mise en place des travaux coopératifs en classe de langue au collège. La recherche invite à se questionner sur la construction des concepts et idéologies qui nourrissent les pratiques enseignantes et à une remise en question de ceux-ci.

Mots clés : travaux coopératifs, langues vivantes étrangères, conflit socio-cognitif, motivation, représentations