



HAL
open science

Les modalités de mise en place de groupes de travail hétérogènes dans une classe de sixième bilangue

Dounya Hallaq

► **To cite this version:**

Dounya Hallaq. Les modalités de mise en place de groupes de travail hétérogènes dans une classe de sixième bilangue. Education. 2020. dumas-02936509

HAL Id: dumas-02936509

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936509v1>

Submitted on 11 Sep 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.

Année universitaire 2019-2020

Mention 2nd degré- parcours FSTG - Arabe

LES MODALITES DE MISE EN PLACE DE GROUPES DE TRAVAIL HETEROGENES DANS UNE CLASSE DE SIXIEME BILANGUE

Mots Clefs :

Groupe de travail, hétérogénéité, cycle 3, pédagogie différenciée, pratique de l'oral.

Présenté par : Dounya HALLAQ

Encadré par : Samia CHENIOUR

Table des matières

Introduction	2
I. La différenciation pédagogique : les groupes hétérogènes	5
1.Importance de la pratique orale en 6ème : savoir parler de soi.....	5
2.Deux types de différenciation	6
3.La différenciation simultanée : l'intérêt du travail entre pairs.....	7
a.Pour les élèves	7
b.Pour l'enseignant.....	8
4.La bienveillance	8
5.Les groupes de travail : quelle constitution ?	9
a.Critères de constitution	9
b.Evaluation.....	11
II. Un cas pratique : mise en place de groupes hétérogènes dans la classe de 6^{ème} bilangue.....	13
1.Profil de la classe.....	13
2.Difficulté de la pratique orale.....	14
3.Insertion du travail en groupe dans une séquence	14
4.La nature de la tâche.....	17
5.Les bénéfices de ce dispositif.....	20
6.Difficultés rencontrées lors de la formation des groupes et du lancement de l'activité	20
III. Résultats et limites de cette organisation	22
1.Critères d'évaluation de l'efficacité des groupes hétérogènes.....	22
2.Les observations faites durant le travail de ces groupes.....	22
a.Critère 1 : Assimilation des connaissances.....	22
b.Critère 2 : Aisance à la prise de parole.....	23
c.Critère 3 : Capacité d'entraide : aider et solliciter de l'aide	24
d.Gestion de classe : une configuration propice au travail	24
3.Ressenti des élèves : questionnaire anonyme distribué.....	25
a. Les résultats en chiffres	25
b.Autres réponses apportées	27
4.Des évolutions suite à la mise en place de ces groupes ?	28
a.Critère 1 : régularité de la prise de parole en classe entière	28
b.Critère 2 : climat de bienveillance et d'entraide.....	28
c.Critère 3 : la progression des résultats.....	29

5. Limites du travail en groupes hétérogènes.....	29
6.A titre comparatif : le travail de l'écrit en groupes dans la 6^{ème} bilangue.....	30
a.Deux activités de travail de l'écrit.....	30
b.Résultats observés.....	31
7.A titre indicatif : l'expérience de la pratique de l'oral en groupes hétérogènes dans la classe de 4^{ème}.....	31
a.La pratique de l'oral en groupes hétérogènes dans la classe de 4 ^{ème}	31
b.Résultats du questionnaire anonyme.....	32
c.Résultats au vu des critères établis.....	33
Conclusion.....	35
Bibliographie.....	37
Annexes.....	39

Introduction

Un grand nombre de travaux sur la différenciation se basent sur ce qui est désormais couramment appelé les « Postulats de Burns », publiés en 1972 ¹.

- "Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts."

Ce n'est pas un hasard si cette publication intervient au début des années soixante-dix, puisque l'on sait que tous les spécialistes de pédagogie s'accordent pour désigner cette période comme marquant un tournant dans la façon de concevoir le rôle de l'enseignement public.

Différentes raisons historiques et sociologiques sont évoquées pour expliquer cette nouvelle orientation, dont les principales sont le nombre croissant d'élèves, une forme de « démocratisation » du savoir, le « plein-emploi » qui tend à disparaître donc la nécessité de former les élèves différemment². Selon Francine Best, Louis Legrand reste la « figure tutélaire »³ de ce changement, qui se donne pour objectif de comprendre et combattre l'échec scolaire. Ses conclusions seront prises en compte par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale de 1981 à 1984, qui, explique Halina Przesmycki, « relança le mouvement de rénovation pédagogique (...) dont la pédagogie différenciée »⁴.

S'il n'est pas question dans ce mémoire d'étudier l'évolution historique de l'enseignement dans le secondaire, notons simplement que toutes ces raisons concourent depuis cette époque à la mise en place **d'un enseignement plus adapté aux besoins de chaque élève, à ce que l'élève devienne acteur de son apprentissage et l'enseignant un médiateur du savoir et non plus dispensateur.**

Depuis, les programmes officiels exigent des enseignants la mise en place de la pédagogie différenciée dans l'espace de la classe.

¹ BURNS, R.W., 1972, *édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP ASTOLFI, 1995*

² PRZESMYCKI, Halina, *La pédagogie différenciée*, Ed. Hachette Livre, Paris, 1991

L'auteur cite le rapport du directeur de l'Institut pédagogique national (IPN), Louis Legrand, qui le premier « impulsa, dans dix-sept collèges expérimentaux, la réflexion sur ce thème. ».

³ BEST, Francine, « Louis Legrand, créateur de la recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2018/2 (Vol. 51), p. 13-23. DOI : 10.3917/lsdle.512.0013. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-2-page-13.htm>

⁴ Op. cit.

Cependant, la mise en place de la pédagogie différenciée peut intervenir à différents niveaux. Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles⁵ résume cette variété de la manière suivante :

« Comment mettre en place la pédagogie différenciée ?

Pour mettre en place une pédagogie différenciée, l'enseignant peut agir sur une de ces composantes :

- les contenus (en proposant une situation identique pour tous mais en variant les ressources disponibles pour la réalisation de la tâche ou en proposant des tâches différentes pour l'acquisition d'une même compétence,...) ;
- les processus (en variant les démarches des apprenants pour une même compétence mais aussi en variant les démarches didactiques des enseignants);
- les productions (en donnant des options aux élèves quant à la forme, la longueur, la manière dont ils expriment ce qu'ils ont appris) ;
- les structures (en modifiant l'organisation de la classe, en associant un autre intervenant, en travaillant en groupes,...). »

Cette taxinomie semble faire l'unanimité dans ce domaine. Citons à titre d'exemple l'article de Cindy Perras, conseillère pédagogique, qui présente les différentes manières de différencier la pédagogie : contenus différenciés, processus différenciés, production différenciées, environnements d'apprentissage différenciés.⁶

Nous avons fait le choix de nous intéresser à ce dernier aspect : les environnements d'apprentissage différenciés et, au sein de cette sous-catégorie, une pratique en particulier : « aménager dans la classe des espaces pour travailler dans le calme et sans distraction, ainsi que des espaces propices à la collaboration entre les élèves »⁷. Cela se traduit, à notre sens, par la constitution de « groupes hétérogènes » (pour reprendre la terminologie utilisée par Eric Battut et Daniel Bensimhon), soit des groupes d'élèves de niveaux différents, travaillant à la réalisation d'une tâche commune. Nous avons fait l'hypothèse que cette pratique du travail entre pairs permettrait au mieux de répondre à une nécessité de l'apprentissage des langues qui est la pratique orale, et ce notamment chez les débutants (nous y reviendrons plus largement dans le corps du texte).

⁵ URL : www.enseignement.be

⁶ PERRAS, Cindu, « La différenciation pédagogique », URL : <https://www.taalecole.ca/la-differenciation-pedagogique/>

⁷ Op. Cit. Les autres pratiques de cette catégorie étant : 1.Fournir des textes qui reflètent une variété de cultures et de modèles familiaux. / 2.Etablir des directives claires afin que le travail autonome corresponde aux besoins de l'élève. / 3.Etablir des routines qui permettent aux élèves d'obtenir de l'aide lorsque l'enseignante est occupée avec d'autres élèves et ne peut venir immédiatement. / 4.Expliciter à la classe que certains élèves ont besoin de bouger pour apprendre tandis que d'autres réussissent mieux lorsqu'ils restent assis calmement.

Pourquoi nous intéresser à cet aspect en particulier ? Car, dans notre classe de 6^{ème} bilangue arabe, la pratique de l'oral nous pose quelques difficultés lorsqu'elle se fait en classe entière (hors rituels de début de cours), étant donné la grande hétérogénéité des niveaux (nous détaillerons la composition de la classe de manière plus détaillée dans la deuxième partie de notre travail). Nous souhaitons concentrer nos efforts particulièrement sur la pratique de l'oral de ceux qui en ont le plus besoin, soit les quelques élèves les moins avancés, qui ne prennent que rarement la parole en classe entière, et se trouvent souvent mal à l'aise dans ce contexte. D'autres élèves, avancés, sollicitent la parole spontanément et souhaiteraient que le rythme d'apprentissage soit plus rapide. Il nous semble donc essentiel de trouver un cadre dans lequel les débutants puissent se sentir à l'aise et pratiquer, tout en continuant à faire évoluer les autres élèves.

Comment « faire de la place » pour ces élèves fragiles, tout en continuant à stimuler les plus avancés ? Est-ce que les connaissances des plus avancés peuvent être mises au service des plus fragiles, dans un cadre qui permettrait aux premiers d'avancer dans leurs apprentissages ?

Dès lors, nous tenterons de répondre à la question suivante : Comment réorganiser la classe pour permettre la mise en place d'un système d'entraide entre pairs, et plus particulièrement les groupes hétérogènes ? Quelles sont les modalités de travail et comment les évaluer ? En quoi cela facilite la pratique de l'oral de tous les élèves ?

Nous nous intéresserons dans un premier temps à la littérature qui a été produite sur la question de l'entraide entre élèves (tutorat, monitorat, groupes de niveaux, hétérogènes, etc.) afin de théoriser les différents aspects de cette pratique. Dans un deuxième temps, nous exposerons les raisons qui justifient à notre sens la mise en place d'une telle pratique dans une classe de 6^{ème} bilangue. Enfin, nous tenterons de tirer les conclusions de la mise en place de cette pratique, grâce à une série de critères, de questionnaires, et d'observations.

Notre travail se concentre donc sur la mise en place de ces groupes, et des nouvelles modalités de travail avec, pour illustration, le cas de la pratique de l'oral. Mais cette dernière ne se trouve pas à proprement parler au cœur de notre réflexion. Ainsi, nous ne ferons qu'évoquer, comme enjeux secondaires dans le cadre de notre recherche, les problématiques propres à cette compétence (phonologie, fluidité, prononciation, etc.)

I. La différenciation pédagogique : les groupes hétérogènes

1.Importance de la pratique orale en 6ème : savoir parler de soi.

Les programmes officiels insistent sur le fait que la classe de 6^{ème} constitue un approfondissement des savoirs acquis au primaire. En ce qui concerne les langues, plus particulièrement, l'accent est mis sur l'oral et l'acquisition d'un socle de compétences orales permettant à l'élève de s'exprimer sur son environnement immédiat⁸. Ainsi, parmi les trois déclinaisons culturelles à aborder, nous trouvons « la personne et la vie quotidienne ». Les deux compétences orales que nous voulons travailler sont : réagir et dialogue (s'exprimer en interaction) et parler en continu.

Les programmes déclinent ces deux compétences en compétences langagières et communicationnelles en insistant sur la nécessité pour l'élève de savoir se présenter et parler de lui. Ainsi, nous trouvons, dans la partie « Parler en continu », les sous-déclinaisons :

- « -se présenter oralement et présenter les autres : syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes),
- saluer en utilisant la formule adaptée selon le moment de la journée.
- dire son nom, son âge, son adresse.
- décrire son environnement quotidien. (..). »

De même, dans la partie « Réagir et dialoguer » :

- « -Etablir un contact social ; saluer, se présenter, présenter quelqu'un : saluer en utilisant la formule adaptée selon le moment de la journée, formulation de phrases courtes et simples pour dire son nom, son âge, ses goûts, le lieu de naissance, le lieu d'habitation le lieu d'où on vient, la nationalité, son numéro de téléphone (compétences langagières : la phrase affirmative, négative, interrogative ; les interrogatifs ; le présent de l'indicatif). »

L'importance accordée à l'oral et à ces aspects rend complexe la mise en place de la pédagogie différenciée. En effet, le bulletin officiel s'ouvre sur ces mots⁹ :

- « A côté des élèves qui sont entièrement débutants en arabe, nombreux sont ceux qui ont des compétences précises acquises dans les différents cours donnés au sein de l'école, que ce soit dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes à l'école

⁸ Bulletin officiel n.7, Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège – Préambule commun, 26 avril 2007, Hors-série.

⁹ Op. cit.

primaire ou des Langues et Cultures d'Origine (...) ou dans un pays arabe. (...) Ces acquis, différents d'un élève à l'autre, doivent être sollicités et exploités dans le cadre d'une pédagogie différenciée bien adaptée. »

Ce constat s'applique tout à fait à la classe de 6^{ème} bilangue, dans laquelle nous tentons de mettre en place des activités de pratique orale (compétences liées à l'expression et à la compréhension). Il est donc nécessaire de trouver un cadre dans lequel la pédagogie différenciée peut se faire, afin que l'activité profite à tous. Lorsqu'il s'agit de l'expression en continu, les programmes insistent sur la nécessité de la répétition, de la récitation de certaines structures, ce qui nécessite du temps, surtout pour les élèves les plus fragiles. Les plus avancés ont, dans la plupart des cas, déjà acquis suffisamment de connaissances pour pouvoir se présenter.

Ce, d'autant plus que les séquences pédagogiques se construisent souvent autour d'une compétence à travailler plus particulièrement, qui fait l'objet d'une évaluation une fois les outils langagiers acquis. En effet, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL)¹⁰ insiste sur la différence qui existe entre d'une part le contrôle, qui a pour but de contrôler les acquis de l'élève et d'autre part l'évaluation, qui, elle, cherche à définir le degré de maîtrise de la compétence travaillée dans le cadre d'une tâche réalisée. Comme le précise Claire Bourguignon dans son ouvrage *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, il est logique que l'évaluation intervienne dans le temps après le contrôle et que la séquence s'organise autour de la réalisation de cette tâche qui permettra de travailler une compétence en particulier¹¹. Cela exige donc de l'enseignant de faire un choix dans la différenciation.

2. Deux types de différenciation

Philippe Meirieu part du principe qu'il existe deux types de différenciation : la différenciation successive et la différenciation simultanée¹².

« Comment organiser (...) l'activité des élèves de manière à prendre en compte leurs stratégies d'apprentissage ? **Deux formules sont possibles ; nous les avons présentées ailleurs et nommées « différenciation successive » et « différenciation simultanée ».** La première est celle qu'A. de Peretti nomme « pédagogie variée » : le

¹⁰ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Les Editions Didier pour la version française, 2001

¹¹ BOURGUIGNON, Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Ed. Delagrave, Paris, 2014

¹² MEIRIEU, Philippe, *Apprendre oui mais comment ?*, ESF Editeur, Paris, 1987

maitre y conserve la maîtrise de toute la classe mais ‘efforce de faire varier successivement les situations et les outils ; **dans la seconde, le maitre propose différentes activités entre lesquelles les élèves sont répartis ou parmi lesquelles ils choisissent celles qui leur paraissent susceptibles de leur permettre d’atteindre l’objectif fixé (...)**. Notons que l’alternance entre ces deux formes de différenciation représente elle-même une richesse, une sorte de différenciation de la différenciation qui ne peut que bénéficier aux élèves. »

Dans le cas d’une différenciation successive, la variation des propositions didactiques peut être régulée au cours de séquence par une simple observation attentive des réactions de la classe ou, mieux, par de brèves épreuves d’évaluation formative (...) qui témoigneront du taux de convergence de la stratégie d’enseignement utilisée avec les stratégies d’apprentissage des élèves ; **si la disparité est trop grande au sein de la classe, la différenciation successive devra alors laisser la place à une phase de différenciation simultanée**. Mais, on peut également réguler la phase de différenciation successive a posteriori, soit par l’institution de pauses méthodologiques où les élèves, par petits groupes ou en classe complète, s’interrogent sur l’efficacité, pour chacun d’eux, de tel outil ou de telle organisation de l’apprentissage, soit par des entretiens personnels avec l’élève pour lesquels les tableaux proposés peuvent servir de point d’appui ou de grilles d’analyse. »

La différenciation « simultanée », qu’il désigne plus tard dans son ouvrage comme étant finalement la « vraie » différenciation, interviendrait dans le cas où l’hétérogénéité de niveaux est trop importante pour que l’enseignant puisse garder la maîtrise de la classe. Cela implique une autre répartition de classe et permet la constitution de groupes.

3.La différenciation simultanée : l’intérêt du travail entre pairs

a.Pour les élèves

Pour Diane Finkelsztein, le travail entre pairs présente plus d’un avantage. Précisons qu’elle consacre son étude *Le monitorat : s’entraider pour réussir* à une forme particulière du travail en entre-aide : le monitorat, soit la situation dans laquelle un élève d’une classe supérieure consacre une à deux heures de son temps à épauler un élève en difficulté d’une classe inférieure¹³.

Elle met toutefois en valeur le fait qu’un élève moins avancé s’exprimera beaucoup plus facilement sur ses difficultés d’apprentissage à un autre élève, même « expert » et même de

¹³ FINKELSZTEIN, Diane, *Le Monitorat : s’entraider pour réussir*, Ed. Hachette Education, Paris, 1994

quelques années son aîné, qu'à un enseignant. Il est plus à l'aise et plus enclin à s'adresser à l'élève expert, et à le faire répéter. La communication s'établit donc de façon plus naturelle. De plus, le tête-à-tête du monitorat permet à l'élève en difficulté de se concentrer et de ne pas se laisser dissiper, comme cela peut être le cas dans le cadre de la classe.

Pour l'élève expert, cet exercice lui permet de « redéfinir ses compétences » et de se sentir valorisé. L'intérêt de ce travail pour eux est, selon les chercheurs cités jusqu'ici, métacognitif.

L'autrice insiste sur le fait qu'il s'agit donc d'un échange, d'un partenariat, et non d'une assistance.

b. Pour l'enseignant

Pour l'enseignant, organiser sa classe en groupes de travail permet d'être pleinement dans son rôle de « médiateur » du savoir, et non plus dispensaire. En effet, dans la plupart des cas, l'enseignant est amené à passer d'un groupe à un autre, en fonction des sollicitations des élèves. Certains chercheurs, comme Eric Battut et Daniel Bensimhon proposent même que dans les classes du cycle 3, l'enseignant organise spatialement l'espace de sa classe afin de s'installer lui-même à ce qu'ils ont appelé « une table d'appui »¹⁴, éloignée de tous les groupes. Les élèves qui ne parviennent pas à résoudre un problème se déplacent spontanément vers cette table pour s'entretenir avec l'enseignant.

En effet, selon Philippe Meirieu, le rôle de l'enseignant doit être de parler moins et de faire agir plus pour pouvoir observer. Devenant médiateur, il identifie les repères culturels, les goûts et intérêts, la communication de l'élève. Ce dernier devient acteur de son apprentissage, il prend donc une position centrale dans le système éducatif qui le considère dans son individualité et, de ce fait, l'enseignant endosse le rôle de « ressource pédagogique »¹⁵.

4. La bienveillance

Les programmes officiels et les chercheurs s'intéressent à cette idée de « bienveillance », qui souvent va de pair avec la différenciation pédagogique d'une part, et de l'autre le travail entre pairs (sous forme de tutorat, monitorat, groupes). Nous aurons l'occasion de revenir plus longuement sur la bienveillance entre pairs.

¹⁴ BATTUT, Eric, BENSIMHON, Daniel, *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 3*, Ed. Retz, Paris, 2018

¹⁵ MEIRIEU, Philippe, *Apprendre oui mais comment?*, ESF Editeur, Paris, 1987

Du point de vue de l'enseignant, la bienveillance vis-à-vis des élèves se concrétise de la façon suivante, selon un texte de l'Observatoire de la pédagogie différenciée, mis en ligne sur le site de l'académie de Paris :

« La bienveillance active, une exigence multi référentielle vis-à-vis de soi-même, dans la relation à l'élève (C.Marsollier, 2018) :

-Didactique : attention portée à la recherche des progressions et des stratégies cognitives et métacognitives les plus adaptées pour aider chacun à appréhender et franchir les obstacles qu'il peut rencontrer :

-Pédagogique : soin / organisation des groupes, respect du rythme de chacun(e) et chacune, accompagnement différencié (...) »¹⁶

La bienveillance permet donc à l'enseignant d'avoir un rôle d'accompagnant, qui prend en compte la situation d'apprentissage (et sociale, familiale, ...) de chaque élève. Prendre en compte ce critère de bienveillance peut inciter l'enseignant à mettre en place une autre organisation de la classe, afin de mieux s'adapter aux besoins de chaque élève.

5. Les groupes de travail : quelle constitution ?

a. Critères de constitution

- Le rôle des élèves les moins avancés

Eric Battut et Daniel Bensimhon, dans leur ouvrage *Comment différencier la pédagogie ?*¹⁷, s'intéressent à la constitution de groupe dans les classes de 3ème cycle. Le travail de groupe, selon eux, « ne se décrète pas, il se construit ». L'élément essentiel à prendre en considération est la place des élèves moins avancés et leur rôle dans le groupe, car on comprend aisément que les plus avancés ont tendance à s'imposer.

- Le sentiment d'être reconnu et d'être utile

Les deux auteurs débutent leur analyse par une description de l'élève en situation de marginalisation dans son groupe. Selon eux, il s'agit d'un élève qui, conscient de ses difficultés et mis dans un groupe composé d'élèves plus avancés, se met ou est mis en retrait. Ce phénomène est accentué par la nature de la tâche à réaliser. En effet, si l'objectif est par exemple de rendre un travail collectif, écrit ou oral, les élèves auront tendance à « déléguer » au plus

¹⁶ Observatoire de la différenciation pédagogique, « différenciation et bienveillance », mis en ligne le 31 juillet 2019, URL : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1928992/la-relation-pedagogique-et-bienveillante

¹⁷ BATTUT, Eric, BENSIMHON, Daniel, *Comment différencier la pédagogie*, Ed. Retz, Paris, 2006

avancé. C'est lui qui manie la feuille et le stylo, et qui, spontanément, se charge de fournir le travail au nom du groupe. Les élèves intermédiaires participent, à divers degrés, tandis que le plus en difficulté se met en retrait, pour que le groupe puisse avancer.

Les deux auteurs ajoutent : « Pour bien apprendre, l'enfant doit être heureux de faire partie du groupe. Il est donc nécessaire qu'il y trouve sa place, qu'il soit reconnu, apprécié, écouté, utile. Ce dernier point est à retenir : pour qu'un enfant soit en condition favorable à l'apprentissage, il faut qu'il se sente bien au sein du groupe auquel il est associé. »

- La dynamique à mettre en place grâce à la composition

Selon eux, pour qu'ils soient efficaces, trois compositions de groupes sont possibles :

1-les groupes par affinité. L'avantage de ces groupes est de permettre une certaine homogénéité parce que les membres se seront choisis, mais aussi de l'hétérogénéité de niveaux. L'objectif est de travailler à un « projet unique », de réaliser une tâche commune, de mettre du matériel en commun à utiliser pour les plus petites classes. L'enseignant est alors peu sollicité, car le contact et la logique d'entraide s'établissent facilement entre les membres du groupe.

2-les groupes homogènes : « réunir des élèves ayant les mêmes difficultés et les mêmes besoins ». Il s'agit pour l'enseignant d'adapter les contenus aux niveaux des élèves. Ces groupes doivent être constitués après des évaluations prédictives puis sommatives. Ils sont destinés à être évolutifs au cours de l'année. Cette configuration restreint les interactions entre élèves mais permet de mettre en place des phases de remédiations et de renforcement pour les plus fragiles. Les groupes ont par définition plus ou moins besoin de l'enseignant qui travaillera naturellement avec les plus faibles tandis que les intermédiaires et les avancés sont en autonomie. On peut appeler cette configuration « travail en groupes de besoins ».

3-les groupes hétérogènes stricts, qui permettent une confrontation entre élèves. Les élèves découvrent donc la confrontation avec l'altérité. L'enseignant doit insister sur le fait que ce travail se fait en collaboration : « (L'enseignant) choisit de composer des groupes hétérogènes pour que les enfants apprennent à partager, à se confronter aux difficultés, à comprendre d'autres pratiques et raisonnements.

C'est grâce à ces confrontations que les élèves progressent dans les savoirs, mais aussi dans le savoir-être. ».

Regardons de plus près ce que les auteurs préconisent dans l'organisation de ces groupes.

- Ils ne nécessitent de changements que trois à quatre fois par an.
- Il s'agit de « groupes-table » composés par l'enseignant.
- Ces groupes sont composés de trois à cinq élèves.
- Respect de la parité fille / garçon.
- Composition : un élève-expert, un fragile, et un à trois élèves intermédiaires.
- L'élève le plus fragile doit s'y sentir bien. Cela a déjà été évoqué en première sous-partie.
- Il n'y a pas de chef de table.

Les activités à réaliser sont « routinières » : partager un même document, remplir en commun une grille, se prêter des outils. « C'est aussi dans cette configuration que les élèves mènent leurs tâches individuelles. Ainsi, dans cette cellule groupe, chaque élève passe du groupe au travail à deux, au travail individuel et en autonomie, au travail collectif, sans changer de place. ».

Les auteurs ajoutent toutefois un bémol : « Ce n'est pas dans cette configuration que l'élève fragile bénéficie d'un maximum d'aides. Même si ses camarades de table ne refuseront pas de l'aider, ce soutien, quelque peu contraint, n'aura pas l'efficacité de celui de l'ami volontaire. »

- Les auteurs concluent par cette phrase, valable pour tout travail de groupe :
« Le travail de groupe n'a de fonction que si chaque membre du groupe a son rôle et chaque rôle doit être essentiel à la tâche commune. »

b.Evaluation

Comment déterminer les niveaux des élèves afin de constituer des groupes ? Philippe Meirieu propose plusieurs types de diagnostic :

« -soit par un diagnostic préalable : le professeur aura obtenu, par des évaluations antérieures, des entretiens, des observations de l'élève au travail, assez d'informations pour lui proposer un type d'activités conforme à ce qu'il fait de sa stratégie propre.

-soit par « orientation par essai » : plusieurs propositions sont faites aux élèves qui choisissent librement ; à l'occasion de l'examen des résultats de l'évaluation, on procède aux réajustements nécessaires ;

-soit par « éliminations successives : une stratégie est proposée à tous ; pour ceux qui éprouvent des difficultés une autre est proposée et ainsi de suite. » »¹⁸

Nous avons donc tenté, au fil de nos lectures, de nous faire une idée précise des formes que peuvent prendre la collaboration entre élèves. Cette organisation de la classe permet d'établir une nouvelle communication entre les élèves, mais aussi entre l'élève et l'enseignant. Elle redéfinit la fonction de chacun. En termes d'objectif d'apprentissage de l'oral notamment, cette configuration semble offrir l'avantage de « faire de la place » à chacun des élèves, quel que soit le niveau, pour prendre la parole et surtout, répéter pour se perfectionner ; l'un de nos objectifs principaux étant, rappelons-le, de permettre à tous, et d'abord aux plus faibles qui ne sollicitent pas la parole en classe, de commencer à s'exprimer.

Nous avons essayé de démontrer qu'un certain nombre de critères, à prioriser, sont à prendre en considération dans la constitution des groupes en général, et des groupes hétérogènes en particulier. Nous chercherons, en deuxième partie de ce travail, à justifier notre choix dans le contexte étudié : une classe de 6ème bilangue.

¹⁸ MEIRIEU, Philippe, *Apprendre oui mais comment?*, ESF Editeur, Paris, 1987

II. Un cas pratique : mise en place de groupes hétérogènes dans la classe de 6^{ème} bilangue.

1. Profil de la classe

La classe dont il est question dans ce travail est un regroupement de vingt-et-un élèves arabisants appartenant à la 6^{ème}3 et la 6^{ème}4 du collège Eugénie Cotton (environ une dizaine d'élèves par classe). Il s'agit d'une classe dite « bilangue », dont les élèves ont pris pour option une deuxième langue vivante, en plus de l'anglais. Trois heures par semaine d'enseignement de l'arabe ont donc été ajoutés au cursus classique.

Les élèves montrent beaucoup d'enthousiasme à l'apprentissage de l'arabe. C'est une classe globalement très réactive et ayant plaisir à travailler l'écrit comme l'oral. Notons toutefois une certaine tendance au bavardage chez certains élèves, notamment ceux qui se sentent plus à l'aise.

Les écarts de niveaux sont, quant à eux, remarquables. Nous pourrions les décrire de la manière suivante :

-Quatre élèves sont particulièrement avancés et se montrent capables de lire et rédiger de courts textes en arabe standard sans difficulté. Il s'agit généralement d'élèves ayant été scolarisés quelques temps dans un pays arabe ou évoluant dans un milieu relativement arabophone et prenant des cours d'arabe en dehors de l'établissement.

-Cinq élèves ont déjà une bonne maîtrise de l'alphabet, même avec quelques lacunes : ils sont déjà lecteurs et capables de rédiger de très courts textes. A l'oral, ils maîtrisent un certain vocabulaire de la vie courante, en dialecte ou en arabe standard.

-Huit élèves ont quelques notions d'arabe dialectal et se montrent particulièrement actifs à l'oral. Certains ont déjà quelques connaissances de l'alphabet, qu'il s'agit toutefois de reprendre de façon systématique.

-Trois élèves sont tout à fait débutantes dans l'apprentissage de l'arabe, ont quelques connaissances culturelles mais pas linguistiques, ni à l'écrit, ni à l'oral.

2. Difficulté de la pratique orale

Dans mon approche de la pédagogie différenciée je tente¹⁹, dans la mesure du possible, de faire en sorte que les mêmes supports soient utilisés et exploités différemment selon les niveaux des élèves.

La difficulté s'est donc présentée à moi de la manière suivante : comment différencier mes pratiques pédagogiques lorsque les contenus linguistiques sont aussi « peu élaborés » puisqu'initialement destinés aux débutants ? Plus concrètement, comment faire travailler des niveaux aussi hétérogènes sur des supports type courts dialogues ou apprentissage des formules de salutation, tout en m'assurant que chaque élève tire bénéfice de la séance ?

La question de la différenciation à l'écrit me posait matériellement moins de difficultés, puisque plus propice à la mise en autonomie des élèves. Je m'interrogeais en revanche quant à la possibilité de faire travailler tous les vingt-et-un élèves à l'oral, selon leur niveau, sachant que l'oral est largement priorisé en 6^{ème}. J'ai donc fait le choix de travailler des dialogues tirés du manuel *Kullo Tamam* en répartissant les élèves en « groupes hétérogènes stricts », tels que théorisés par E. Battut et D. Bensimhon.

3. Insertion du travail en groupe dans une séquence

J'ai élaboré une séquence relativement longue qui réunirait toutes les conditions pour que les élèves les moins à l'aise puissent prendre la parole en expression orale en interaction, tout en permettant aux autres élèves de faire évoluer leur connaissance du vocabulaire et de la grammaire.

Précisons qu'à toutes les étapes de cette séquence, les élèves sont amenés à reprendre les éléments vus en cours chez eux. La priorité étant toujours donnée à l'oral en fin de cycle 3, un enregistrement de ma propre voix avec les termes vus pendant la séance est systématiquement mis en ligne sur l'ENT, même lorsqu'il s'agit de travail l'expression écrite. De cette manière, les non-lecteurs ont un support à exploiter qui leur permet de reprendre ce qui a été fait tout au long de la séance.

¹⁹ Dans la mesure où nous passons d'une partie purement théorique et de recherche académique à une partie rendant compte de mes activités pédagogiques, j'ai estimé, dans un souci de cohérence, qu'il était nécessaire de passer du « nous » au « je », ici plus personnel.

Cette séquence suit donc les étapes suivantes (une étape ne correspondant pas à une séance) :

1-Les quatre personnages du manuel *Kullo Tamam* à l'oral sont présentés en classe : Amina la marocaine, Salwa la libanaise, Bassem l'égyptien et Nabil le tunisien. Ces personnages avaient déjà été rencontrés au cours d'autres activités lors de précédentes séquences. Nous formulons des phrases sur le modèle : « Elle s'appelle Amina. Elle vient du Maroc, elle est donc marocaine. Elle habite à Dubaï. »

2-Nous isolons les pronoms, prépositions et connecteurs logiques utiles : « il, elle, à, dans, de, donc ».

3-A la maison, les élèves effectuent un travail de lecture globale avec des mots à découper et à recoller dans le bon ordre pour reformer les phrases courtes vues en cours. Cet exercice est reproduit deux fois en classe, notamment grâce au Tableau Numérique Interactif (TNI), qui permet de déplacer des mots pour former la phrase, reproduisant ainsi l'exercice de découpage et de collage des vignettes.

Le passage par l'écrit se justifie à mes yeux pour plusieurs raisons. J'essaye en effet de toujours avoir une trace écrite des exercices d'expression orale faits en cours. De plus, avoir un document écrit sur lequel se baser rassure les élèves, quel que soit leur niveau. Si l'oral est mis en avant en cette fin de cycle 3, la priorité est également donnée à l'apprentissage de l'alphabet. La lecture globale permet de se familiariser voire de retenir de nouvelles lettres. Enfin, dans ce cas en particulier, un certain nombre de notions plus complexes sont abordées : *nisba* (adjectif de relation), pronoms, connecteurs logiques. Il me semble important qu'elles soient fixées également à l'écrit.

4-L'adjectif de relation (*nisba*) féminin et masculin au singulier est étudié et une courte leçon est recopiée dans les cahiers.

5-Le dialogue n.2 du manuel *Kullo Tamam* est écouté trois fois en classe (compréhension orale). Durant ce dialogue, les quatre personnages se présentent. Dans la mesure où tous les éléments ont déjà été étudiés au cours des séances précédentes, les élèves les moins avancés sont plus à l'aise.

6-La structure de ces phrases étant bien intégrée, les élèves sont amenés à s'exprimer à l'oral devant la classe (expression orale en continu). Le modèle est repris à l'identique : « Je

m'appelle Lina, je viens d'Algérie, je suis donc algérienne. J'habite en France. Et toi ? ». L'élève s'adresse alors à un autre élève qui se présente à son tour sur le même schéma.

7-Des formulaires permettant de se présenter sont distribués, qu'il s'agissait de renseigner :

-Pour les moins avancés : Prénom, âge (en chiffres indiens), nationalité, ville de résidence.

-Pour les niveaux intermédiaires, d'autres informations sont ajoutées : métier, nombres de frères et sœurs, prénoms des parents, date de naissance, ville de naissance, etc.

-Enfin, les plus avancés, une fois que ce deuxième formulaire est rempli, travaillent sur la présentation d'un personnage célèbre : le comédien Jamel Debbouze. Il s'agit ici de formuler une dizaine de phrases complètes.

8-Une carte vierge du monde arabe est distribuée et remplie à partir des connaissances des élèves de ces régions.

9-Des groupes hétérogènes sont alors formés, selon le « diagnostic préalable » évoqué par Philippe Meirieu : les niveaux des élèves sont déjà connus, puisque des évaluations ont été faites depuis le début de l'année. Les critères énoncés par Eric Battut et Daniel Bensimhon que nous avons cités en première partie sont appliqués :

-Un élève particulièrement à l'aise, un élève en difficulté et d'autres élèves de niveau intermédiaire (dans notre cas : deux, afin de former des groupes de quatre élèves)²⁰.

-S'assurer en premier lieu que l'élève le plus en difficulté se sente bien dans le groupe.

-La parité fille / garçon est respectée.

-Aucun chef de table n'est désigné. Plus encore, je ne précise pas aux élèves à quel niveau ils correspondent, de sorte qu'ils se sentent tous légitimes à prendre la parole au sein du groupe. J'insiste auprès d'eux sur la nécessité de l'entraide dans la réussite de cette tâche, la consigne étant de se poser des questions dès lors que l'on ignore un mot, ou un aspect de la tâche, qui ne serait considérée comme accomplie que dès lors que tous les membres du groupe réussissent.

²⁰ BATTUT, Eric, BENSIMON, Daniel, *Comment différencier la pédagogie*, Ed Retz, Paris, 2006

L'objectif est que chaque groupe produise un dialogue de présentation, où chacun de ses membres se présente avec les mêmes phrases, en ajoutant les questions « Et toi ? », « d'où viens-tu ? », « où habites-tu ? » pour pouvoir interroger les camarades. Le schéma est donc le suivant :

-Bonjour !

-Bonjour, comment vas-tu ?

-Bien, et toi ?

-Bien, je m'appelle Lina. Et toi, comment t'appelles-tu ?

-Enchanté ! Je m'appelle Ayman. Je viens du Maroc, je suis marocain. Et toi, Lina, d'où viens-tu ?

-Je viens d'Algérie et suis algérienne. J'habite à Argenteuil. Et toi, Ayman, où habites-tu ?

-J'habite à Paris. Au revoir !

-Au revoir !

Les étapes du déroulement du dialogue sont affichées en français au tableau, de la manière suivante :

-Salutations

-Prénom.

-Origines et nationalité

-Ville actuelle de résidence.

-Salutations

Pour pouvoir faire ce dialogue, un rappel des formules de salutation s'impose, car il s'agit de pouvoir se saluer au début et à la fin. Les élèves sont appelés à réactiver les termes appris lors du premier dialogue, ou encore avoir recours au vocatif déjà abordé. De même, il ne s'agit que de la trame comportant les éléments essentiels, si bien que les élèves plus à l'aise ou bien souhaitant ajouter d'autres phrases sont invités à le faire.

Chaque groupe a l'occasion de travailler le dialogue trois fois vingt minutes : trois séances sont donc nécessaires à cet exercice.

4.La nature de la tâche.

La tâche finale consiste à produire, à l'oral, un dialogue devant la classe. Cette tâche finale est évaluée et notée. Les élèves d'un même groupe passent ensemble. La note est, quant à elle, individuelle.

Cet exercice correspond à deux activités langagières orales, dont les différentes compétences et formulations sont résumées dans le Bulletin officiel – Programme des collèges, langues vivantes étrangères au palier 1 – Arabe (dont sont extraits les deux tableaux ci-après)²¹.

-la prise de parole en continu : il s'agit de phrases répétées en classe entière et en groupe, composées de tournures apprises telles quelles. Le contexte de présentation de soi est posé d'avance et impose un certain nombre d'étapes essentielles. Précisons que les éléments contenus dans la dernière ligne, « dire si on a des frères et des sœurs » sont facultatifs et attendus des élèves les plus avancés.

2. Expression orale : 1 - PRISE DE PAROLE EN CONTINU

Être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et sur les choses

Exemples d'énoncés	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale
<ul style="list-style-type: none"> • se présenter : - donner son nom et son âge - ses coordonnées - dire d'où l'on vient - dire si on a des frères et des sœurs 	<p>اسمي ليلى .. عمري ١٢ سنة .. عنواتي ..</p> <p>أسكن في مرسيليا شارع .. رقم هاتفي ..</p> <p>أنا فرنسيّة ...</p> <p>ولدت (أنا مولود) في الكويت / في شمال فرنسا عام ..</p> <p>عندي أخت وثلاثة إخوة</p>	<p>Les pays arabes</p> <p>La famille</p>	<p>[1^{ère} pers. du singulier]</p> <p>Phrase nominale simple</p> <p>Pronom isolé et affixe</p> <p>Adjectif de relation</p> <p>Nom au féminin</p> <p>Annexion</p> <p>Possession</p>

-l'interaction orale : le format du dialogue permet tout de même une certaine souplesse dans les interactions, et requiert une capacité à répondre spontanément, à rebondir sur un énoncé. Notons que le tableau tiré du programme insiste sur la nécessité de l'utilisation de la 3^{ème} personne du singulier ici, ce qui, dans le cadre de notre dialogue, n'est pas cohérent.

2. Expression orale : 2 - INTERACTION ORALE

Être capable d'interagir de façon simple avec un débit adapté et des reformulations

Exemples d'interactions	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale
<ul style="list-style-type: none"> • communications sociales - salutations - présentations 	<p>يا سيدي ... يا خالتي .. يا عمي ...</p> <p>السلام عليكم ... أهلا وسهلا ... مرحبا ...</p> <p>صباح الخير ... مساء الخير ...</p> <p>كيف الحال / كيف حالك؟ لا بأس، الحمد لله .</p> <p>أقدم لك .. هذا جاري .. اسمها .. عمره ..</p> <p>هي من أصل ... مهنته ...</p> <p>يسكن في ...</p> <p>هذا هو ... ها هي ...</p>	<p>Codes socio-culturels</p>	

²¹ Bulletin Officiel, n.6. Programmes des collèges, langues vivantes étrangères au palier 1 – Arabe, 25 août 2005, hors-série.

Cette tâche s'inscrit dans une démarche actionnelle, comme le recommande le *CERCL : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*²². Comme l'établit ce dernier, il est important que les consignes qui déterminent la production évaluée définissent une situation authentique, dans laquelle l'apprenant pourrait se trouver s'il venait à évoluer dans un environnement linguistique où la langue parlée serait la langue cible. Cette situation ne doit pas être artificielle. L'objectif étant que l'apprenant puisse mobiliser ses connaissances et compétences acquises dans le cadre de l'école dans la vie quotidienne. Cette démarche actionnelle nécessite qu'un certain nombre de « contraintes » soient imposées dans la réalisation de la tâche.

Pouvoir se présenter, à l'oral, dans une situation de dialogue, me semble donc approprié, étant donné que c'est une situation à laquelle sera certainement confrontée l'apprenant s'il se trouve dans un pays arabophone. La contrainte ici est de se présenter dans le cadre d'un dialogue à plusieurs, dans un groupe dont chaque membre est tenu de prendre la parole pour répondre à une question puis s'adresser à un autre interlocuteur pour lui en poser une autre.

Ajoutons que la tâche est choisie en fonction des critères proposés par les chercheurs mentionnés en première partie et que nous tentons de faire alterner travail en commun et travail individuel :

- En ce qui concerne la tâche à réaliser dans le cadre du groupe, il me semble nécessaire de faire en sorte qu'elle ne puisse se réaliser que collectivement. En effet, Eric Battut et Daniel Bensimhon insistent sur le fait que lorsque le groupe doit fournir à l'enseignant une seule production, écrite ou orale, l'élève le plus avancé se charge de la plus grande partie du travail, tandis que les autres délèguent. Présenter un dialogue permet d'inclure tous les élèves du groupe dans la réalisation de cette tâche.

Le fait de n'afficher sur le TNI que les étapes obligatoires en français a pour objectif de laisser aux élèves plus de liberté dans la réalisation de cette tâche. Présenter ces étapes dans un autre sens que celui proposé, si la cohérence est de mise, n'a pas de conséquence. L'ajout d'autres éléments est valorisé si ces dernières entrent dans le cadre de la présentation de soi (âge, informations sur la famille, etc.).

- Afin de permettre aux plus avancés d'avancer dans leur travail personnel et donc ne pas avoir uniquement une position d'« expert », des exercices leur sont distribués, traitant de la

²² *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Les Editions Didier, 2018

même thématique ; le but étant qu'ils se consacrent à part égale sur leur rôle dans la dynamique de groupe et sur leurs travaux personnels.

5. Les bénéfices de ce dispositif

L'intérêt de ce genre de configuration est, à mon sens, multiple. Les chercheurs cités en première partie l'expliquent clairement : la communication horizontale, l'autonomie et entraide pour les élèves, l'élaboration commune de la tâche finale. C'est aussi la valorisation des plus avancés et le sentiment d'être bien entouré et dans un cadre agréable pour les moins avancés. Pour les intermédiaires, ils se retrouvent souvent dans cette double position.

L'enseignant, quant à lui, endosse pleinement le rôle de médiateur. En effet, il ne se trouve plus dans la position de celui qui transmet un savoir, mais se positionne comme celui qui apporte les ressources nécessaires sur sollicitation des élèves. Les élèves évaluent dans leur groupe ce qui leur manque pour réaliser la tâche et, à partir de ce constat, sollicitent l'enseignant.

Il me semble toutefois que le plus grand avantage qu'offre cette répartition se trouve dans la gestion du temps : elle donne à tous les élèves suffisamment de temps dans la réalisation des activités d'expression orale. Ce temps permet à tous de prendre la parole de façon prolongée, pour répéter, pour améliorer la prononciation, pour travailler la construction des phrases. Cela est très difficilement réalisable en classe entière.

L'enseignant « délègue » en partie aux groupes ce travail d'écoute et de répétition à l'oral, qui se fait en autonomie. Les élèves qui ont besoin de répéter plusieurs fois pour se perfectionner trouvent plus facilement cet espace dans le cadre d'un groupe composé de cinq élèves qu'en classe entière, car ils disposent de plus de temps et se retrouvent dans un contexte où le jugement est moins pesant. Ils se montrent moins timides.

6. Difficultés rencontrées lors de la formation des groupes et du lancement de l'activité

J'ai dû faire face à quelques difficultés que je n'avais pas toutes anticipées. D'abord dans la constitution des groupes : les élèves d'un groupe ont montré ponctuellement des

réticences à travailler ensemble. Ils ont été répartis dans d'autres groupes, à l'exception d'une élève qui n'a pas souhaité s'intégrer à un autre groupe. Ayant un très bon niveau en arabe et, par ailleurs, des problèmes d'intégration dans le collège, j'ai cru bon de ne pas insister. De même, un élève un peu agité se plaignait de son groupe et n'a pas voulu, dès le lancement, prendre part à l'activité.

Deuxièmement, beaucoup d'élèves se sentaient perdus, malgré la préparation des dernières séances et l'affichage de la trame du dialogue sur le TNI. En effet, une fois mis en autonomie, les consignes leur paraissaient plus confuses. De même, ils n'ont pas toujours eu le réflexe de considérer leur cahier comme une ressource leur permettant de réaliser cette tâche et d'y chercher les éléments de réponse à leurs questions. Par exemple, la formation de l'adjectif de relation nécessaire à exprimer la nationalité leur semblait claire pendant le cours. Pourtant, certains ont eu un peu de mal à mettre cela en relation avec ce qui leur était demandé, et me sollicitaient pour que je leur donne la traduction de « marocain » ou « égyptien », plutôt que de reprendre la leçon et les exercices : le passage des « connaissances » aux « compétences » n'a pas été évident pour tous. Cela a donc eu pour conséquence que mon rôle, que j'imaginai de soutien, d'aide ponctuelle, a évolué, notamment pour certains groupes avec qui j'ai dû reprendre l'exercice point par point avant de les mettre réellement en autonomie.

III. Résultats et limites de cette organisation

1. Critères d'évaluation de l'efficacité des groupes hétérogènes

Les critères que j'ai mis en place dans mes observations sont les suivants :

- Pendant la réalisation de l'activité en groupes hétérogènes :
 - Assimilation des connaissances
 - Aisance à la prise de parole
 - Capacité d'entraide : aider et solliciter de l'aide
 - Gestion de classe : configuration propice au travail.

- Suite à la mise en place de groupes hétérogènes :
 - Régularité de la prise de parole en classe entière
 - Bienveillance des élèves entre eux
 - Progression des résultats

Pourquoi choisir ces critères en particulier, et non pas des critères propres à l'évaluation de la pratique orale en tant que telle (phonologie, prononciation, syntaxe, progression des compétences orales) ? Car, plus que l'évaluation de l'oral lui-même (qui, bien sûr, a fait l'objet d'une évaluation dans mon cours et dont je donne le barème d'évaluation ci-après), je souhaitais m'intéresser aux modalités du travail en groupe et sur son efficacité. Le travail de l'oral en est ici une illustration représentative.

2. Les observations faites durant le travail de ces groupes

D'un point de vue général, sur les six groupes formés, quatre ont particulièrement bien marché, un a été réorganisé pour pouvoir fonctionner et enfin un dernier n'a pu fonctionner que difficilement.

a. Critère 1 : Assimilation des connaissances

Une fois l'activité lancée, les élèves ont su faire un bon usage du cahier comme ressource. Dans les cinq groupes dans lesquels le travail a été fait correctement :

-l'élève le plus avancé a endossé son rôle d'élève-expert en répondant aux questions de ses camarades et en les faisant répéter, systématiquement. Il a pu se représenter les savoirs qu'il maîtrise et qu'il a à transmettre et est donc devenu l'élément-moteur du groupe. Cela signifie donc que le travail de métacognition a totalement abouti chez eux. Dans le groupe qui n'a pas fonctionné, l'élève pressenti pour être l'élève-expert n'a pas su se montrer suffisamment actif dans le groupe et est resté dans une position plus passive, ce qui a également posé problème, bien qu'il ne soit pas responsable de cette situation (nous y reviendrons).

-l'élève le plus fragile s'est trouvé dans un cadre qui l'a mis à l'aise. Le signe de réussite le plus important est, à mon sens, que les trois élèves les plus faibles de la classe ont pris la parole dans leurs groupes respectifs et répété suffisamment pour acquérir les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche, ce qui n'arrive que rarement lorsque nous travaillons l'oral en classe entière. Dans le groupe qui a posé problème, l'élève la moins avancée ne s'est visiblement pas sentie suffisamment « sécurisée » pour s'investir : en effet, elle est venue me faire part, une fois la tâche réalisée, des problèmes personnels entre les élèves de son groupe et a insisté sur le fait qu'elle n'a pas pu prendre la parole comme elle le souhaitait en raison de tensions avec l'un d'entre eux. Nous y reviendrons.

-les élèves intermédiaires, qui avaient des connaissances parcellaires, ont pu les mettre en commun et compléter avec les connaissances des autres élèves. Ils se sont sentis valorisés par ce qu'ils maîtrisaient déjà et n'ont pas eu de difficultés à acquérir ce qui leur manquait de connaissances pour réaliser la tâche finale. Sur toute la classe, trois d'entre eux se sont montrés très dissipés. Sans que cela ne les empêche d'effectuer la tâche finale, leur comportement ne leur a pas permis de profiter pleinement de tous les bénéfices du groupe, car ils se sont souvent exclus eux-mêmes.

b.Critère 2 : Aisance à la prise de parole

Les cinq groupes qui se sont mis rapidement au travail ont pu faire en sorte de créer un climat agréable et de mise en confiance.

-l'élève avancé, endossant son rôle d'élève-expert a pu « répartir » la parole, faisant répéter et se corriger ses camarades. Il a, en ce sens, été le vrai moteur du groupe.

-l'élève fragile a également pris la parole. Comme nous le signalions plus haut, il s'agit ici d'un signe très encourageant puisqu'il s'agit d'élèves qui ne participent pas en classe entière et ont souvent une attitude passive.

-les élèves intermédiaires, quant à eux, se montrent très actifs en classe entière et ont continué à l'être. Dans le groupe qui n'a pas tout à fait marché, l'élève intermédiaire s'est

montrée particulièrement agitée et dissipée. Nous détaillerons ce point dans la sous-partie consacrée à la gestion de classe.

c. Critère 3 : Capacité d'entraide : aider et solliciter de l'aide

Sur les cinq groupes ayant fonctionné :

-l'élève expert s'est comporté, encore de ce point de vue-ci, en véritable moteur du groupe, en proposant son aide à ses camarades.

-l'élève fragile n'a pas hésité à solliciter de l'aide. Cela constitue également un signe très encourageant puisque ces mêmes élèves, en classe entière, ne se manifestent pas, même lorsqu'ils n'ont pas compris l'activité. Le fait de se trouver en petits groupes et entre pairs les a, de ce point de vue, désinhibés.

-les élèves intermédiaires ont participé activement, en fonction de leurs connaissances. Ils se sont sentis valorisés. Deux d'entre eux, particulièrement bavards et dissipés ne se sont pas investis suffisamment dans leur groupe pour que ces effets positifs s'en ressentent.

En tant qu'enseignante, je n'ai presque pas été sollicitée par les groupes qui fonctionnaient bien. En revanche, le groupe en difficulté et le groupe dont la composition posait problème ont eu besoin d'être recadrés plusieurs fois pour pouvoir se mettre au travail, c'est-à-dire qu'il a fallu redéfinir plusieurs fois avec eux le type d'échanges qu'il fallait instaurer entre les membres du groupe et la nécessité d'être à l'écoute des autres. Le principe de l'entraide n'a pas été perçu comme essentiel au bon fonctionnement du groupe.

d. Gestion de classe : une configuration propice au travail

Outre les raisons évoquées jusqu'ici pour essayer de comprendre le succès mitigé du dernier groupe, je pense que l'élément perturbateur principal a été la difficulté pour ces élèves d'entrer dans une dynamique positive. Une élève notamment, par son comportement dissipé, ne s'est pas placée dans ce cadre. Le cadre plus souple du groupe ne lui a pas permis de se concentrer et de profiter de l'aide de ses camarades, mais au contraire, de discuter et de solliciter ses camarades d'autres groupes. Son indiscipline a constitué un véritable frein à la mise en place de la tâche finale. Au lieu de se concentrer sur la réalisation de la tâche finale, cette élève s'est focalisée sur des tensions entre les membres du groupe (que je n'ai pas pu prévoir en amont, ignorant leur existence) et a ainsi créé un climat peu propice à ce que les plus fragiles prennent la parole. Ces tensions entre élèves ont malheureusement pris le dessus et neutralisé toutes les tentatives de mise en place d'échanges productifs.

Le comportement de ces trois élèves, en règle générale un peu dissipés, n'a pas été impacté par le changement de l'organisation de la classe. Au contraire, l'assouplissement du cadre strict de la classe entière peut être problématique pour ce profil d'élève qui a du mal à se mettre à travailler en autonomie. Cela interroge donc la capacité de ce genre de configuration à faciliter la gestion de classe.

En effet, la question se pose aussi en ces termes : comment inciter les élèves les plus dissipés à se concentrer sur la réalisation d'une production ? De ce point de vue, le travail en groupes hétérogènes n'est qu'un demi-succès puisque les trois élèves qui posaient quelques problèmes de gestion de classe n'ont pas réussi à canaliser leur énergie dans ce cadre. Souvent, d'ailleurs, ils sollicitaient leurs camarades d'autres groupes pour bavarder, ce qui avait pour effet qu'ils se trouvaient peu à peu exclus de la dynamique qui a été mise en place dans leur propre groupe.

3. Ressenti des élèves : questionnaire anonyme distribué²³

Le questionnaire comporte des réponses fermées et des réponses ouvertes. Les élèves sont invités, même dans le cas des réponses fermées, à donner des arguments, ce qui divisera notre analyse en deux temps : nous présenterons tout d'abord un compte-rendu des réponses fermées présentées sous forme de pourcentage. Dans un second temps, nous nous attacherons à étudier les justifications de ces réponses.

a. Les résultats en chiffres

Par soucis d'économie et de concision, certaines questions ont été écourtées ou résumées. Ajoutons également que nous faisons le choix de ne faire apparaître dans les pourcentages uniquement les élèves qui ont répondu aux questions. En effet, il n'est pas rare que les élèves délaissent une ou deux questions dans leur questionnaire.

Les conclusions du groupe des « experts » :

1. Quelle est ton impression lorsque tu travailles en groupe ?

C'est positif : 85,7 %

C'est négatif : 14,30 %

²³ Le questionnaire est fourni dans les annexes de ce mémoire.

	Oui	Non
2.As-tu le sentiment de progresser ?	87,7%	14,3%
3.As-tu le sentiment que tu es utile aux autres ?	100%	
4.Aimes-tu le travail de groupe ?	85,7%	14,3%
5.Considères-tu le travail de groupe comme efficace ?	85,7%	14,3%
6.Y a-t-il une atmosphère agréable qui permet de travailler ?	57%	43%
8.Est-ce plus efficace à l'oral qu'à l'écrit ? ²⁴		
9.Tes notes se sont-elles améliorées ?	80%	20%
10. Aimerais-tu proposer une autre composition de groupe ?	33,3%	66,7%

Les résultats du groupe intermédiaire :

1.Quelle est ton impression lorsque tu travailles en groupe ?

C'est positif : 100%

C'est négatif : 0%

	Oui	Non
2.As-tu le sentiment de progresser ?	100%	
3.As-tu le sentiment que tu es utile aux autres ?	60%	40%
4.Aimes-tu le travail de groupe ?	100%	
5.Considères-tu le travail de groupe comme efficace ?	100%	
6.Y a-t-il une atmosphère agréable qui permet de travailler ?	66,7%	33, 3%
8.Est-ce plus efficace à l'oral qu'à l'écrit ?		
9.Tes notes se sont-elles améliorées ?	100%	
10. Aimerais-tu proposer une autre composition de groupe ?	16,7%	83,3%

Les résultats du groupe des moins avancés :

1.Quelle est ton impression lorsque tu travailles en groupe ?

C'est positif : 75%

²⁴ Notons que la 8^{ème} question, même si elle était présentée de façon plus claire, a été mal appréhendée par les élèves, qui souvent n'ont pas compris qu'il s'agissait d'un choix à faire entre deux réponses et répondaient uniquement « c'est efficace ».

C'est négatif : 25%

	Oui	Non
2.As-tu le sentiment de progresser ?	80%	20%
3.As-tu le sentiment que tu es utile aux autres ?	50%	50%
4.Aimes-tu le travail de groupe ?	83,3%	16,7%
5.Considères-tu le travail de groupe comme efficace ?	66,7%	33,3%
6.Y a-t-il une atmosphère agréable qui permet de travailler ?	25%	75%
8.Est-ce plus efficace à l'oral qu'à l'écrit ?	100%	
9.Tes notes se sont-elles améliorées ?	50%	50%
10. Aimerais-tu proposer une autre composition de groupe ?	40%	60%

Il est intéressant de relever que la grande majorité a le sentiment de progresser, quel que soit le niveau (questions 1, 2, 5, 9). Cela va dans le sens de la thèse exposée en première partie, selon laquelle le travail entre pairs est bénéfique pour les moins avancés, comme pour les intermédiaires et les plus avancés (métacognition).

De même, la nécessité de l'entraide et de la bienveillance dans la réalisation de la tâche commune semble être perçue par une bonne majorité des élèves (questions 3, 4, 6, 10).

On note cependant qu'une bonne partie des élèves, notamment parmi les moins avancés, jugent que l'atmosphère générale ne leur permet pas de se concentrer suffisamment (question 6).

b.Autres réponses apportées

La majorité des élèves met en avant le fait que les groupes de quatre à cinq personnes permettent de créer une atmosphère agréable, propice à l'entraide et à l'établissement d'une communication horizontale.

De même, une grande partie des élèves insiste sur le sentiment de progresser ensemble, d'aider et de se faire aider et ce, quel que soit leur niveau de maîtrise de l'arabe.

Les principales critiques faites à cette organisation du travail se résument à deux points :

1. La composition des groupes. Certains élèves en effet ne se sont pas sentis à l'aise dans leur groupe, ou m'ont fait part, par la suite, de tensions entre les membres du groupe qui ont empêché la mise au travail. Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué plus haut, une

élève qui rencontre quelques difficultés d'intégration au collège en général, a catégoriquement refusé de faire partie d'un groupe.

2. Le manque de concentration. De fait, une partie des élèves se plaignaient de la présence dans leur groupe ou le groupe voisin d'élèves particulièrement bavards. Ce qui, à leur sens, avait pour conséquence qu'« il y a trop de bruit » et « pas assez de concentration ».

4.Des évolutions suite à la mise en place de ces groupes ?

a.Critère 1 : régularité de la prise de parole en classe entière

Il s'agit d'étudier l'évolution de la participation à l'oral en classe entière, notamment chez les moins avancés, suite à la mise en place à ces groupes de travail.²⁵

J'observe deux phénomènes intéressants :

-Un certain nombre d'élèves de niveau intermédiaire plutôt discrets d'habitude commencent à demander la parole.

-Les élèves les plus avancés qui sollicitaient énormément la parole auparavant, ont désormais tendance à laisser plus de place à l'oral aux élèves moins avancés.

En revanche, en ce qui concerne les élèves les plus en difficultés, je n'observe pas encore de différences sensibles et donc d'impact du travail des groupes hétérogènes.

b.Critère 2 : climat de bienveillance et d'entraide

Il me faut également étudier la façon dont les élèves interagissent en classe entière, après avoir fait cette expérience de l'entraide entre pairs. Je remarque que l'habitude de l'entraide s'est installée et que l'expérience, jugée plutôt positivement par les élèves, a permis de changer les comportements en classe entière. Ainsi, les élèves les plus avancés demandent désormais spontanément d'aller aider leurs camarades lorsqu'ils ont terminé l'activité en autonomie. De même, les élèves de niveaux intermédiaires et les moins avancés sollicitent désormais l'aide de leurs pairs plus avancés et non plus uniquement celle de l'enseignant. Les élèves les plus avancés qui ont terminé l'activité en autonomie se déplacent donc, avec mon autorisation, dans la classe, pour se rendre utiles auprès de leurs camarades.

²⁵ Je prévoyais d'étudier la progression sur le long terme de la prise de parole en chiffrant les interventions des élèves. Malheureusement, ce travail d'observation n'a pu être mené à bien, dans la mesure où les dernières semaines de cours ne se sont pas faites en présentiel, et que les séances qui ont directement suivi les travaux en groupes étaient moins propices à la pratique de l'oral (nous y reviendrons).

c. Critère 3 : la progression des résultats

Plusieurs aspects sont évalués. Le barème, tel qu'il a été affiché dans le tableau est le suivant :

- Contenu : 4 points
- Vocabulaire et syntaxe : 3 points
- Prononciation : 2 points
- Fluidité : 1 point

Si les plus avancés ont, pour la majorité, la totalité des points, notons que les élèves intermédiaires et les moins avancés n'ont pas en dessous de 6,5/10.

Ce critère se révèle ne pas être particulièrement probant, dans la mesure où la différence de résultats avec le dernier dialogue est minime (environ 0,8 entre les deux moyennes). Les résultats ont été satisfaisants (moyenne : 15,7) ce qui n'est pas surprenant, au vu de la qualité du travail fourni lors de la pratique de l'oral depuis le début de l'année. Mais plus que le résultat chiffré, il m'importe de mettre en place une autre gestion de la classe, un autre rythme de travail et de mobiliser chez les élèves cette capacité d'entraide.

5. Limites du travail en groupes hétérogènes

La réussite de ce type de travail reste à mon sens relativement aléatoire. En effet, j'observe que les groupes qui font véritablement collaborer tous les membres ne peuvent remplir tous les critères que parce que l'élève expert se consacre à ses camarades moins avancés, et que les élèves plus faibles les sollicitent spontanément. Une relation de confiance s'instaure, spontanément, chacun étant dans son rôle.

Ainsi, les élèves dans leur globalité, mais surtout les élèves experts doivent faire preuve d'une certaine bonne volonté pour que l'exercice soit mené à bien.

A l'inverse, les trois élèves qui présentent les plus grandes difficultés de comportement ont du mal à trouver un cadre suffisamment défini pour leur permettre de s'investir. Nous avons évoqué leur cas plus haut : ils ne prennent pas suffisamment conscience de leur rôle dans le groupe. De ce fait, le travail en autonomie tarde à se mettre en place, sans la présence continue de l'enseignant dans le groupe (ce qui peut être contre-productif, puisqu'il s'agit avant tout de faire en sorte que les élèves s'entraident). La seule mise en place de groupes hétérogènes ne suffit donc pas à ce que les élèves les plus dissipés se mettent au travail. Il est nécessaire de réfléchir à d'autres outils à mettre en place.

Enfin, il est nécessaire de fournir aux élèves experts d'autres supports sur lesquels travailler afin que leur rôle ne se résume pas à apporter de l'aide aux élèves les plus en difficulté. La valorisation et la redéfinition des savoirs que permet l'entraide (métacognition) ne semblent pas être suffisants : il faut que ces élèves aient le sentiment de progresser également.

6.A titre comparatif : le travail de l'écrit en groupes dans la 6^{ème} bilangue²⁶

a. Deux activités de travail de l'écrit

Les mêmes groupes ont été formés pour le travail de l'écrit. L'acquisition de la lecture (CE) se fait selon deux méthodes, utilisées en parallèle : d'une part l'apprentissage, une à une, des lettres de l'alphabet, grâce à des fiches-élève. D'autre part, les élèves rencontrent des mots qu'ils apprennent en lecture globale.

Le support utilisé est une carte vierge du monde arabe. La carte renseignée a déjà été travaillée en cours, collectivement. Le nom des vingt-deux pays arabes a été indiqué au tableau.

La carte vierge est distribuée, accompagnée de la liste des pays en arabe. A titre d'aide, la liste des noms des pays arabes est fournie. Les élèves doivent placer le nom des pays en arabe sur la carte vierge. Les moins avancés ont comme objectif de placer cinq pays. Les intermédiaires doivent en placer le plus possible. Enfin, les plus avancés ont pour consigne de placer tous les pays et leurs capitales. L'objectif est de se familiariser avec l'alphabet, en maniant des noms transparents dans les deux langues (*Al-Mağrib, Tūnis, Lubnān, Filisṭīn, Qaṭar, Al-Saʿūdīyya*, etc.). Dans le cas de « *Tūnis* », nous avons déjà vu le *tāʾ*, le *wāw*, le *nūn* et le *sīn*. De même pour « *Lubnān* ». Dans un cas comme « *Al-Mağrib* », la lettre *ğayn* n'avait pas encore été travaillée. Il s'agit donc d'une lecture semi-globale, puisque les autres lettres permettent tout de même la compréhension du mot.

Les élèves commencent par travailler individuellement, en autonomie, afin de se rendre compte par eux-mêmes de leurs capacités et de leurs difficultés.

²⁶ Il eut été particulièrement pertinent de comparer ce travail de la pratique de l'oral dans des groupes hétérogènes et dans les groupes homogènes. La mise en place de ces groupes n'a malheureusement pas pu se faire, la suite des cours n'étant pas assurée en présentiel pour cause de confinement.

Dans un second temps, les groupes sont formés. Il est précisé à tous que le but est de s'entraider au déchiffrement des lettres et non pas de donner la réponse à ses camarades.

Cette même configuration est utilisée afin de travailler la lecture oralisée, sur une liste de mots composés de lettres étudiées jusqu'alors.

b. Résultats observés

Dans ces deux cas de figure, le travail effectué en groupe ne constitue pas une tâche finale, ni n'était noté.

Je relève que le fonctionnement est à peu près similaire au fonctionnement des groupes travaillant sur l'oral. La grande majorité de la classe se montre très enthousiaste à l'idée de reprendre le travail en groupes. Le fait d'avoir un support papier sur lequel travailler directement permet aux élèves de se faire une idée plus claire de la tâche à accomplir et les incite à travailler. Ainsi, le lancement de l'activité se fait plus rapidement que pour l'activité orale, et je suis beaucoup moins sollicitée.

Les élèves les plus avancés se consacrent, une fois leur travail individuel terminé, à aider les intermédiaires et les plus fragiles. Ces derniers viennent spontanément me signaler le fait qu'ils commencent à déchiffrer certains mots, grâce à l'aide de leurs camarades. Les groupes prennent donc l'habitude et assimilent ce principe d'entraide. Ce travail d'entraide n'est toutefois pas possible avec quatre élèves (dont trois sont ceux cités plus haut) qui refusent de participer activement au travail de groupe, par leurs bavardages ou par leur retrait.

7.A titre indicatif : l'expérience de la pratique de l'oral en groupes hétérogènes dans la classe de 4^{ème}

a. La pratique de l'oral en groupes hétérogènes dans la classe de 4^{ème}

Des groupes hétérogènes sont formés sur les mêmes critères que ceux énoncés en première partie pour réaliser la tâche finale qui était de créer un dialogue. Nous avons terminé une séquence sur un film, *Girafada*. Les personnages et les différents enjeux du film avaient été travaillés en cours. Il s'agissait donc d'imaginer, de mettre en scène et de jouer un dialogue entre les personnages du film, dans une situation proposée.

Les élèves de cette classe sont particulièrement bavards et dissipés. La raison principale est le sentiment d'être mis en échec en arabe, surtout à l'écrit et de ne pas être en mesure de comprendre l'arabe standard. Pour cet exercice oral, bien que l'objectif soit de s'exprimer en

arabe standard, l'arabe dialectal est toléré. L'enjeu est donc ici de permettre aux élèves de se libérer des contraintes propres à l'écrit, de les valoriser pour leurs connaissances dialectales et d'essayer de mobiliser leurs équivalents en arabe standard. Par exemple, il vient spontanément à l'esprit des élèves d'un groupe des termes et des structures syntaxiques provenant de l'arabe maghrébin : la structure en deux parties avec particule *baš* + verbe pour exprimer le futur. En partant de ces connaissances, et en faisant le parallèle avec la structure en deux parties de l'arabe standard qui exprime le futur, les élèves sont amenés à utiliser la structure *sawfa* + verbe et donc la lettre *sīn* + verbe.

D'un point de vue de la gestion de classe, l'enjeu est de faire en sorte que les élèves les plus décrocheurs puissent trouver leur place dans ces groupes et par là même, moins perturber le travail de leurs camarades.

b.Résultats du questionnaire anonyme ²⁷

1. Quelle est ton impression lorsque tu travailles en groupe ?

C'est positif : **87,5%**

C'est négatif : **6,25%**

Neutre : **6,25%**

	Oui	Non	Neutre
2.As-tu le sentiment de progresser ?	84,2%	15,8%	
3.As-tu le sentiment que tu es utile aux autres ?	76,5%	17,6%	7,1%
4.Aimes-tu le travail de groupe ?	88,9%	11,1%	
5.Considères-tu le travail de groupe comme efficace ?	88,9%	5,6%	5,6%
6.Y a-t-il une atmosphère agréable qui permet de travailler ?	64,3%	21,4%	14,3%
8.Est-ce plus efficace à l'oral qu'à l'écrit ?	81,8%	9,1%	9,1%
9.Tes notes se sont-elles améliorées ?	93,3%	6,7%	
10. Aimerais-tu proposer une autre composition de groupe ?	38,5%	61,5%	

²⁷ Par soucis d'économie, tous les résultats des trois tableaux ont été fusionnés en un seul tableau.

c. Résultats au vu des critères établis ²⁸

- Pendant la réalisation de l'activité en groupes hétérogènes :

-Assimilation des connaissances : les élèves font un travail collaboratif et peuvent appréhender le cahier comme étant pleinement un outil de travail. Beaucoup de vocabulaire est fixé grâce à ce travail de recherche et d'appropriation. Toutefois, le travail est fait de manière plus dispersée et moins méthodique que dans la classe de 6^{ème}, probablement parce que le travail est moins « accompagné » dans chaque étape.

-Aisance à la prise de parole : Les élèves se trouvant dans des petits groupes expérimentent un cadre dans lequel prendre la parole plus facilement. Toutefois, les dynamiques de groupe sont variées, avec deux groupes qui se concentrent sur la tâche, deux groupes qui ont plus de difficultés et un groupe pour qui la mise au travail est difficile.

-Capacité d'entraide : aider et solliciter de l'aide. Sur ce critère, les observations sont plutôt mitigées. Les plus avancés permettent le bon déroulement de la tâche mais pas, dans deux groupes, de créer une dynamique d'entraide avec les élèves les plus en difficulté. Ces derniers ne sollicitent pas toujours l'aide nécessaire à leur progression et ont plutôt eu tendance à se laisser porter par le groupe. De ce point de vue, le travail par groupe n'a pas toujours les résultats escomptés. Cela tient au fait que la composition de ces deux groupes n'est optimale : en raison de l'absence de deux élèves, trois groupes ont été fondus en deux, plus déséquilibrés : un groupe avec des élèves particulièrement fragiles et un seul élève avancé, un groupe avec deux élèves ayant un comportement un peu dissipé, qui ne se sont pas adaptés au cadre plus souple des groupes et n'en ont pas compris les enjeux. La classe de 6^{ème} semble avoir mieux rempli ce critère.

-Gestion de classe : De ce point de vue encore, la classe de 6^{ème} s'est montrée plus disciplinée. Dans la classe de 4^{ème}, composée d'un bon nombre d'élèves très bavards, le comportement n'évolue pas de manière significative, même si l'atmosphère générale est plutôt bienveillante et que tous les groupes présentent une production.

Cela nous pousse à nous interroger sur la façon dont tous ces critères sont liés : lorsque le groupe « fonctionne », qu'il se concentre sur la réalisation de la tâche et qu'il permet à chaque élève d'être dans son rôle (avancé/intermédiaire/fragile), l'entraide se

²⁸ Ces résultats sont tirés de mes observations en classe. En effet, je n'ai pas eu le temps de mettre en place une observation plus « scientifique » (nombre de prises de parole par élève, dispositifs d'entraide, etc.), en raison du confinement.

fait naturellement et la dynamique est positive et bienveillante. L'atmosphère devient alors propice au travail, en autonomie.

En revanche, la mise en place de groupes de travail hétérogènes ne permet pas, à elle seule, de faire évoluer les habitudes comportementales des élèves et d'instaurer une autre gestion de la classe.

- Suite à la mise en place de groupes hétérogènes :

-Régularité de la prise de parole en classe entière : Cela permet de valoriser la grande majorité des élèves, très à l'aise à l'oral mais se sentant souvent en échec à l'écrit. L'attention est beaucoup plus développée, l'investissement beaucoup plus grand, la participation plus grande.

-Bienveillance des élèves entre eux. Sur l'entraide à proprement parler, je note un véritable changement de comportement. Les élèves n'hésitent plus à se solliciter les uns les autres lors d'activités.

- Progression des notes : Les résultats sont, dans leur grande majorité, très bons (moyenne : 15,3). Cela a eu pour effet de motiver à nouveau un grand nombre d'élèves qui désormais s'investissent activement dans la classe, lors des activités orales comme des activités écrites, alors que ces dernières, jusque-là, leur posaient problème.

Conclusion

La mise en place de groupes hétérogènes dans la classe de 6^{ème} bilangue s'inscrit parfaitement dans la démarche de la différenciation pédagogique. Les chercheurs s'accordent tous sur le fait que ce type de dispositif permet aux élèves les plus avancées de fixer et redéfinir leurs savoirs (métacognition), tandis que les moins avancés et les élèves de niveaux intermédiaires se trouvent dans un espace plus restreint, se sentent plus à l'aise et hésiteront moins à solliciter de l'aide et à partager leurs savoirs. Il faut tendre à maintenir une relation horizontale entre eux. L'enseignant peut donc pleinement jouer le rôle de médiateur. D'autre part, ces groupes hétérogènes facilitent la pratique de l'oral, priorité de l'enseignement de l'arabe en classe de 6^{ème}.

L'expérience faite en classe de 6^{ème} bilangue montre des résultats positifs sur tous les critères et des évolutions (assimilation des connaissances, aisance à la prise de parole, capacité d'entraide, régularité de la prise de parole en classe entière, bienveillance), à l'exception d'un critère (progression des résultats) sur lequel on ne relève une certaine stabilité avec les résultats antérieurs. Mais plus que le résultat chiffré, il importe de mettre en place un autre rythme de travail et de mobiliser chez les élèves cette capacité d'entraide.

Nous arrivons donc à la conclusion que ces différents critères sont liés : bonne atmosphère de travail, rôles répartis clairement entre les élèves, entraide, bienveillance permettent la mise au travail en autonomie.

En ce qui concerne l'acquisition de compétence d'expression orale en interaction, bien que ce ne soit pas le cœur de notre réflexion, plusieurs conclusions peuvent être tirées de ce travail en groupes :

-les élèves les moins avancés osent, pour la première fois, prendre la parole en continu. De ce point de vue-là, la mise en place de ce dispositif constitue un véritable succès, étant donné que la prise de parole de ce profil d'élève n'était pas une évidence et représentait pour nous un des principaux objectifs.

-l'activité en elle-même est particulièrement réussie en termes de résultats : le barème est compris et les critères souvent remplis.

Du point de vue de la gestion de classe, la réussite est à nuancer, puisque cette configuration permet à la grande majorité des élèves de canaliser leur énergie dans ce cadre sans que pour autant les élèves les plus « perturbateurs » ne puissent s'inscrire dans ce cadre. Nous pouvons donc en conclure que seule, cette organisation ne permet pas de résoudre tous les problèmes de gestion de classe : il est nécessaire de mettre en place d'autres outils.

D'autres critères, sur lesquels l'enseignant a plus ou moins la main, entrent en ligne de compte dans le bon fonctionnement d'un groupe. En effet, l'enseignant n'est pas toujours informé des différentes tensions entre élèves, qui peuvent empêcher le travail de groupe. De même, nous avons conclu de ces travaux de groupes qu'ils ne peuvent réellement fonctionner que lorsque l'élève-expert se met dans le rôle de celui qui écoute, bienveillant, et apporte des éléments de réponse afin que tous les élèves participent à la tâche finale. Il serait probablement intéressant de mettre ces observations en regard de celles que l'on peut faire d'une organisation de la classe en groupes par affinité.

Pour autant, et malgré les différentes modalités à mettre en place lors du travail en groupe, nous pouvons dire que ce dernier est tout de même efficace, dès lors que l'enseignant se fixe des objectifs clairs à réaliser grâce à cette configuration. Pour la classe de 6^{ème}, il s'agit de pratiquer l'oral. Pour les 4^{ème}, les buts sont d'une part de motiver les élèves en valorisant leurs compétences orales et de l'autre de trouver une autre forme de gestion de classe qui permet d'instaurer une dynamique positive.

Ces objectifs ont été globalement atteints. Ajoutons que le passage par ces groupes a permis d'instaurer un autre fonctionnement, pérenne, dans la classe, dans la mesure où les élèves sont désormais plus bienveillants, plus à l'écoute de leurs pairs et que la dynamique d'entraide s'est progressivement installée entre les élèves.

Bibliographie

Travaux de recherche :

BATTUT, Eric, BENSIMHON, Daniel, *Comment différencier la pédagogie*, Ed. Retz, Paris, 2006

BATTUT, Eric, BENSIMHON, Daniel, *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 3*, Ed. Retz, Paris, 2018

BAUDRIT, Alain, *Tuteur : une place, des fonctions, un métier?*, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1999

BEST, Francine, « Louis Legrand, créateur de la recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2018/2 (Vol. 51), p. 13-23. DOI : 10.3917/lse.512.0013. URL : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-2-page-13.htm>

BLIN, Jean-François, GALLAIS-DEULOFEU, Claire, *Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Delagrave Edition, Paris, 2004

BOURGUIGNON, Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Ed. Delagrave, Paris, 2014

FINKELSZTEIN, Diane, *Le monitorat : s'entraider pour réussir*, Ed Hachette Education, 1994, Paris

GUERIN, Jérôme, *Activité collective et apprentissage, de l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2012

MEIRIEU, Philippe, *L'école, mode d'emploi, Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris, 1985

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre ... oui, mais comment*, ESF Editeur, Paris, 1987

MEIRIEU, Philippe (sous la dir. de), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF Editeur, Paris, 1999

PERRAS, Cindu, « La différenciation pédagogique », URL : <https://www.taalecole.ca/la-differenciation-pedagogique/>

PRZESMYCKI, Halina, *La pédagogie différenciée*, Hachette Livre, Paris, 1991

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *Au risque de la pédagogie différenciée*, Institut Nationale de Recherche Pédagogique, 2001

Textes officiels :

Bulletin officiel n.7, Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège – Préambule commun, 26 avril 2007, Hors-série.

Bulletin officiel n.6, Programmes des collèges langues vivantes étrangères au Palier 1 – Arabe, 25 août 2005, Hors-série.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Les Editions Didier pour la version française, 2001

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Les Editions Didier, 2018

Programme du cycle 3

Annexes

A. Le questionnaire distribué aux élèves de la classe de 6^{ème} bilangue et de 4^{ème} LVB.

1. Quelle est ton impression lorsque tu travailles en groupe ? Est-ce positif ou négatif ?

Pourquoi ?

2. As-tu le sentiment de progresser en arabe quand tu travailles en groupe ? Oui Non

Pourquoi ?

3. As-tu le sentiment que tu es utile aux autres élèves ? Oui Non

Pourquoi ?

4. Aimes-tu le travail en groupe ? Oui Non

Pourquoi ?

5. Considères-tu que le travail en groupe est efficace ? Oui Non

Pourquoi ?

6. Trouves-tu qu'il y a une atmosphère agréable qui permet à tous de travailler ? Oui Non

Pourquoi ?

7. Quelles sont tes propositions pour que le travail en groupe soit amélioré ? Oui Non

8. Considères-tu que le travail de groupe est plus efficace à l'oral (qu'à l'écrit) ? Oui Non

Pourquoi ?

9. Tes notes se sont-elles améliorées depuis que tu travailles en groupe ? Oui Non

10. Aimerais-tu proposer une autre composition de groupe ? Oui Non

Laquelle ?

11. Quelles sont les critiques que tu pourrais formuler par rapport à cette organisation ?

12. As-tu d'autres remarques à faire ?

Résumé :

Les groupes hétérogènes, composés d'un élève-expert, d'un élève moins avancé et de deux intermédiaires, constituent un dispositif efficace permettant la mise en place d'une pédagogie différenciée efficace (entraide, écoute, bienveillance, gestion du temps pour la pratique de l'oral, l'enseignant comme médiateur du savoir). La tâche est réalisée de façon commune, afin que tous bénéficient du dispositif : les faibles par l'entraide, les avancés par la métacognition.

Ce dispositif est mis en place dans une classe de 6^{ème} bilangue. La pratique de l'oral étant priorisée en fin de cycle 3, la tâche consiste en la réalisation d'un dialogue permettant à chacun de se présenter.

L'établissement de ce dispositif est une réussite pour cinq des six groupes formés, et pour six des huit des critères établis. L'étude permet l'analyse fine des dynamiques qui se construisent et de la façon dont on peut les influencer selon ce que l'enseignant prévoit comme objectif.