

Anouk LATIL

Professeur Stagiaire en Allemand

Au Lycée Denis DIDEROT à Narbonne

IUFM de l'Académie de MONTPELLIER

Année scolaire 1999/2000

Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?

Directeur de mémoire : Monsieur R. FISCHER
Assesseur de mémoire : Monsieur J. KÖBERICH

Date de soutenance : Mardi 2 mai 2000

SOMMAIRE

INTRODUCTION

1. ETAT DES LIEUX : COMMENT SE MANIFESTE L'HETEROGENEITE? COMMENT L'APPREHENDER? 6

1.1. CONSTAT.....	6
1.2. LES FORMES DE L'HETEROGENEITE	8
1.2.1. L'hétérogénéité du cadre de vie des élèves.....	8
1.2.2. L'hétérogénéité des profils d'apprentissage.....	9
1.2.3. L'hétérogénéité dans la motivation.....	9
1.3. LES OBJECTIFS : QUE SIGNIFIE GERER L'HETEROGENEITE ?.....	11
1.3.1. Vers une homogénéité des niveaux ?.....	11
1.3.2. Concrètement.....	12

2. QUELLES STRATEGIES METTRE EN PLACE FACE A L'HETEROGENEITE? 13

2.1. LE DIAGNOSTIC INITIAL ET L'AUTO-ÉVALUATION.....	13
2.2. PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE SUCCESSIVE.....	15
2.2.1. différenciation des contenus d'apprentissage.....	15
2.2.2. l'évaluation sommative.....	17
2.2.3. Des exigences adaptées.....	19
2.3. PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE SIMULTANÉE.....	19
2.3.1. Dans le cadre de l'entraînement à la compréhension	20
2.3.2. Dans le cadre de l'entraînement à l'expression.....	21
2.4. LES FORMES SOCIALES DE TRAVAIL.....	22
2.4.1. Le travail en module, "le début d'une différenciation pédagogique"	22
2.4.2. Kettenspiele / interviews.....	23
2.4.3. Le travail en binômes.....	24
2.4.4. Le débat.....	25

CONCLUSION

INTRODUCTION

L'hétérogénéité des élèves constitue à la fois la première richesse et le premier problème à s'être imposés à moi dès le début de mon enseignement dans les classes de 2^oLV2 et 1^oLV2 du lycée Diderot de Narbonne. Dans les deux cas, elle se manifeste de manières très différentes et s'avère un facteur aussi enrichissant qu'insoluble, amenant une réflexion et une remise en question perpétuelles. La grande diversité des individus et de leurs niveaux intervient dans tous les domaines de l'enseignement. En effet, quelle que soit la question qu'on se pose au sujet de sa pédagogie, surgit inéluctablement celle de l'hétérogénéité: à la question "Comment améliorer telle compétence?" ou "Comment atteindre tel objectif linguistique?", succède toujours la question: "Oui, mais comment réagira tel élève? Ma démarche peut-elle lui convenir?" Et l'interrogation finale est toujours: "Ma stratégie est-elle adaptée au plus grand nombre des élèves?"

Le problème de l'hétérogénéité illustre toute la complexité d'une situation de classe: comment faire face à un groupe tout en respectant les individus qui le constituent? Le professeur doit à la fois conserver une unité dans son enseignement et le diversifier afin d'amener chacun à progresser à son rythme et à sa façon. Tout le problème est de savoir comment motiver et aider les élèves plus faibles, sans pour autant pénaliser les plus avancés, et surtout sans les ennuyer.

La diversité des élèves m'est ainsi apparue comme l'élément constant à gérer en toute situation, ce qui donne tout son sens à la clause des Instructions Officielles stipulant que l'élève doit être placé au centre de l'enseignement. A toutes les questions déjà soulevées, il n'existe évidemment aucune réponse fixe et pleinement satisfaisante, puisque chaque groupe est unique. Cette étude a pour objectif d'explorer les voies d'exploitation possibles des aspects positifs offerts par la diversité des élèves, et surtout de réfléchir à la mise en place de moyens permettant de réduire les écarts de motivations, de comportements et de niveaux des élèves. Il s'agit, comme le spécifient les Instructions Officielles du Programme d'Accompagnement de 6^o de 1996, "d'amener chaque élève au maximum de ses capacités". C'est-à-dire qu'il faudra à la fois motiver des élèves à la dérive, les convaincre de fournir le travail nécessaire pour combler leurs lacunes, et satisfaire ceux qui sont doués, en confiance et avides d'apprendre.

Dans un premier temps, je brosserai un constat initial associant ma propre découverte de l'hétérogénéité et de ses possibles origines à l'analyse théorique de ce problème. Puis j'exposerai les ébauches de solutions que j'ai expérimentées dans divers domaines pour tenter d'y répondre.

1. ETAT DES LIEUX : COMMENT SE MANIFESTE L'HETEROGENEITE? COMMENT L'APPREHENDER?

1.1. CONSTAT

Les Instructions Officielles préconisent l'application d'une "pédagogie de réussite" situant l'élève "au centre du dispositif pédagogique". La pédagogie actuelle, tenant compte des évolutions de la société et du système éducatif choisit donc de centrer l'enseignement sur l'élève, et se propose de différencier les modalités d'enseignement afin que chacun puisse accéder au savoir et à l'insertion sociale. J'ai donc débuté cette année soucieuse d'apporter un enseignement adapté à chacun et consciente de la grande diversité des élèves et de la difficulté de cette tâche. Mais je n'avais guère d'idées concrètes quant aux moyens à mettre en œuvre pour cela, et si je pouvais imaginer des différences de personnalités, de motivations, de comportements, de vécus, je n'avais aucune idée du niveau de connaissances des élèves. Je m'attendais certes à une hétérogénéité des niveaux, mais sans pouvoir bien me représenter l'ampleur des écarts, c'est-à-dire sans savoir de quoi seraient capables les meilleurs, ni jusqu'où iraient les lacunes des plus faibles. La plus grande difficulté en début d'année était donc de cerner un niveau général, ou plutôt un éventail des différents niveaux au sein d'une même classe, afin de déterminer les objectifs prioritaires et de savoir quels supports et quelles activités je pouvais proposer dans un premier temps. Mes élèves des deux classes ont alors réalisé l'évaluation diagnostique destinée aux élèves entrant en 2°. Je pensais ainsi obtenir une base sur laquelle bâtir mes premières stratégies. Mais cette démarche s'est avérée insuffisante, car elle ne permet pas de connaître les élèves, ni leurs attentes. De plus les résultats de cette évaluation sont trompeurs: n'oublions pas que la grande majorité des élèves vient de passer deux mois sans entendre un mot d'allemand! Ainsi, j'ai pensé dans un premier temps que la quasi totalité de la classe de 2° n'avait aucune base, et qu'en 1°, un petit groupe planait au-dessus d'une majorité en difficulté. Cette impression a perduré en début d'année, les élèves étant eux-mêmes persuadés de leur médiocrité et ouvrant des yeux interrogateurs lorsque je parlais allemand, se considérant souvent en échec avant même d'avoir essayé. Mais après un mois, les connaissant mieux, j'ai constaté que le bilan n'était ni aussi tranché, ni aussi mauvais que je l'avais cru. Ce n'est qu'après cette période que j'ai pris

conscience de la composition réelle de mes classes, et ce n'est qu'après avoir dessiné ce profil, une fois qu'on sait mieux qui sont nos élèves, qu'on peut s'interroger efficacement sur les stratégies pédagogiques à mettre en place pour répondre le mieux possible aux besoins de chacun.

La classe de 2° s'est paradoxalement avérée plus homogène que la classe de 1° aussi bien dans les comportements qu'au niveau des compétences. Les élèves utilisent peu de lexique hors de celui que nous abordons ensemble, qui lui-même semble disparaître très rapidement pour certains, et ils sont en général peu à l'aise à l'oral. Si certains ont tendance à bavarder ou à rêvasser, l'attention d'ensemble reste bonne. Malheureusement, les écarts de niveaux ont semblé s'accroître après le premier trimestre, et ce essentiellement en raison des différences de motivation et de quantité de travail fourni (l'un et l'autre étant souvent intimement liés). Pour m'adapter aux besoins de cette classe, j'ai donc dû me poser les questions suivantes:

- ❖ comment motiver les plus faibles et les amener à travailler?
- ❖ comment redonner confiance et amener chacun à prendre la parole?
- ❖ comment construire une plus grande autonomie d'expression?

La classe de 1° offre un visage beaucoup plus hétérogène. Elle est constituée d'une mosaïque de cinq classes différentes regroupant les sections S et ES. Ce simple aspect engendre d'énormes différences dans la motivation et dans les comportements: pour certains élèves de 1°S, l'allemand n'étant considéré comme rien de plus qu'une option, l'heure de cours semble réduite à une bonne occasion de revoir un copain d'une autre classe. Certains élèves ont un très bon niveau et eux-mêmes sont très différents les uns des autres: certains sont discrets, d'autres à la fois vifs, éveillés et intéressés, d'autres sont extrêmement agités. Certains (quel que soit leur niveau) ont perpétuellement besoin d'être au centre, et se dispersent s'ils ne parviennent à monopoliser la parole ou l'attention, d'autres tentent de se faire oublier pour jouer avec leur calculatrice ou terminer un devoir de maths. Il s'agit d'une classe très vivante que l'on peut qualifier tantôt de dynamique, tantôt de chaotique, et dont on ressort enchanté, ou exaspéré et exténué. Ici, l'hétérogénéité crée un ensemble explosif où humour et créativité flirtent avec débordement et inefficacité. Ce constat a soulevé les questions suivantes:

- ❖ comment canaliser certains 1°S, leur donner une autre vision de l'allemand?
- ❖ comment mettre à profit certaines personnalités exubérantes et les empêcher de ralentir le cours?

- ❖ comment trouver supports et activités permettant à tous de participer, c'est-à-dire comment ne pas abandonner des élèves ne connaissant pas le verbe "sein", sans pour autant donner l'impression de périliter à ceux qui disposent d'une grande autonomie d'expression et d'une réflexion affûtée?

Je tiens également à souligner un autre problème d'une telle configuration de classe: l'enseignant de LV2 se trouve confronté à plusieurs groupes aux emplois du temps différents. Un jour une classe a deux heures de devoir de sciences économiques après le cours d'allemand, une autre fois, un autre groupe attend un devoir de mathématiques... Comment faire alors pour être souple et s'adapter aux programmes plus ou moins chargés des élèves? Et dans cette situation, j'hérite de deux heures sur trois entre 13 et 14 heures, et ne dispose d'aucune plage horaire pour éventuellement rattraper un cours. D'autre part, je fais partie de cinq équipes pédagogiques, dont aucune ne connaît le même groupe-classe que moi; autant dire que je me retrouve alors sans équipe pédagogique.

1.2. LES FORMES DE L'HETEROGENEITE

1.2.1. L'hétérogénéité du cadre de vie des élèves

Comme le souligne Halina PRZESMYCKI, les différentes appartenances socio-économiques, socio-culturelles et psycho-familiales « participent à la genèse de l'inégalité scolaire des enfants »(1). Ces différences se ressentent quotidiennement par exemple dans le langage des élèves. Si le milieu scolaire ne peut en rien modifier le cadre de vie des élèves, il se doit de leur offrir un espace où ces différences se font moins ressentir et surtout de lutter contre le fait que « jusqu'en 4^o, les réussites et les passages de classe des élèves ont tendance à se rapprocher selon les catégories socio-professionnelles des parents »(1). Il est donc important notamment de pousser chacun à travailler, spécialement si les parents ne suivent pas de près le travail scolaire d'un élève, voire s'en désintéressent. L'enseignant devient alors une référence essentielle pour l'élève, le seul adulte à pouvoir lui montrer la nécessité de s'investir dans ses études pour préparer son avenir. A lui d'établir le dialogue avec un élève en situation d'échec par manque de travail afin que cet échec n'apparaisse pas comme une fatalité, et d'être à l'écoute afin d'en comprendre les causes.

L'enseignant doit donc lutter contre le déterminisme social en tentant d'amener l'apprenant à une prise en compte valorisante de ses capacités, de lui prouver qu'il peut réussir.

1.2.2. L'hétérogénéité des profils d'apprentissage

- ❖ « 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'apprentissage.
- ❖ Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes 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 »(4).

Ainsi, les élèves apprennent avec des rythmes différents, des modes d'appropriation des connaissances différents, des méthodes différentes. La pédagogie actuelle tient compte de ces divergences, et l'enseignant doit permettre à tout élève de progresser quel que soit son profil. Le processus d'apprentissage est un phénomène complexe qui s'effectue grâce à la formation d'images mentales qui peuvent être auditives, visuelles, olfactives ou kinesthésiques. L'apprentissage d'une langue vivante fait surtout intervenir des images auditives et visuelles, il conviendra donc de ne délaissier aucune de ces deux approches et de les faire intervenir simultanément ou en alternance, afin que chacun puisse acquérir des connaissances selon l'itinéraire qui lui est propre. D'où l'intérêt d'appliquer une pédagogie différenciée afin de personnaliser le trajet d'apprentissage de l'élève. Pour qu'elle soit efficace, il faudra chercher à comprendre le fonctionnement cognitif de ce dernier en l'aidant à prendre conscience de son profil.

1.2.3. L'hétérogénéité dans la motivation.

Tout élève est capable d'apprendre. Il n'y a pas de bons et de mauvais élèves, mais bien plus des élèves motivés ou non, ce qui est sans nul doute la principale source de l'hétérogénéité des niveaux. En effet, qui pourrait assimiler des connaissances qui lui sont indifférentes et dont il ne perçoit ni l'utilité, ni l'intérêt ? Un enseignant peut appliquer n'importe quelle pédagogie, elle restera inefficace si l'élève n'est pas motivé, s'il refuse de devenir acteur de son apprentissage. Or créer cette indispensable motivation s'avère une tâche extrêmement difficile, mais constitue la base de tout apprentissage.

Il convient donc de s'interroger sur les causes du manque de motivation évident de nombreux élèves. « Ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas motivés qu'ils ne réussissent pas, c'est parce qu'ils ne réussissent pas qu'ils ne sont pas motivés »(5) et on pourrait continuer : et qu'ils s'enlisent dans l'échec. Ainsi beaucoup d'élèves sont entrés dans ce cercle vicieux, et leur manque de motivation est lié à une image négative de soi. Celui qui se croit « nul » dans une matière va s'en désintéresser ou même la prendre en horreur. D'autre part, de nombreux élèves n'ont encore aucun objectif professionnel précis. Ils ne voient donc pas forcément ce que leur apportera telle ou telle matière dans leur vie future, et certains sont déjà découragés par la perspective du chômage et écrasés par la crise de sens de la société occidentale actuelle. Un autre facteur essentiel générateur de démotivation est l'ennui : un élève assis sept heures par jours sur une chaise à recevoir massivement des connaissances dont il ne choisit pas la nature finit par s'ennuyer en classe et n'a plus envie de travailler ni chez lui, ni au sein de l'établissement scolaire.

Ainsi, la motivation de l'élève est intimement liée à la notion de plaisir : le plaisir d'apprendre, mais aussi le plaisir d'obtenir une bonne note. Ceci donne donc à l'allemand un avantage puisqu'une langue permet d'aborder tous les thèmes et de communiquer. Si l'on ne peut intéresser tous les élèves au même moment, chacun peut se sentir intéressé à un moment donné, et l'enseignant de langue vivante peut aborder des sujets choisis par les élèves eux-mêmes si ceux-ci le désirent. Mais d'un autre côté, dans une société où la sélection s'effectue par les sciences, l'allemand (surtout lorsqu'il s'agit de la deuxième langue) est relégué au rang de sous-matière à petit coefficient, et une majorité d'élèves ne jugent donc pas utile de s'investir pour ce qui ne leur rapportera que peu de points au baccalauréat, refusant de voir au-delà. L'enseignant doit lutter contre cette conception, insistant sur la richesse communicationnelle et culturelle d'une langue vivante, et sur l'intérêt qu'elle représente au niveau professionnel ou même dans le cadre des études supérieures. Mais force est de constater qu'un tel discours est loin de déclencher une soudaine vague de motivation. Les élèves restent

aveuglés par le baccalauréat, comme par un grand mur au-delà duquel ils ne voient pas encore.

Comment peut-on remotiver des élèves dans de telles conditions ? Avant tout en cherchant à leur redonner confiance en eux, et ce en les mettant en situation de réussite, en démystifiant l'erreur, et en leur manifestant de l'intérêt. C'est ici que la relation à l'enseignant joue un grand rôle, certains travaillant visiblement en grande partie pour lui faire plaisir, d'autres ayant sans cesse besoin de se sentir reconnus ou sécurisés. Les recherches de la deuxième partie de cette étude tenteront de répondre de façon plus concrète à cette question en cherchant les moyens permettant de mettre l'élève en situation de réussite.

Les différences de cadres de vie, de profils d'apprentissage, de degrés de motivation sont autant de facteurs susceptibles de générer l'hétérogénéité des niveaux. L'enseignant se doit donc de les garder à l'esprit lorsqu'il bâtit ses stratégies d'enseignement s'il veut réduire cette dernière.

1.3. LES OBJECTIFS : QUE SIGNIFIE GERER L'HETEROGENEITE ?

1.3.1. Vers une homogénéité des niveaux ?

S'il faut certes chercher à éviter un accroissement des différences de niveaux, faut-il pour autant viser une uniformisation de ceux-ci ? Une telle démarche entraînerait inéluctablement une baisse des connaissances générales et pénaliserait les élèves avancés. De plus, il est normal que chacun ne dispose ni des mêmes talents, ni des mêmes goûts. Un tel objectif relèverait donc d'une hypocrisie et serait par avance voué à l'échec. Il serait par ailleurs nuisible aux élèves motivés et performants qui risqueraient de se désintéresser de la matière, ayant le sentiment de régresser.

Gérer l'hétérogénéité ne consiste donc pas à chercher à tout prix à établir une inaccessible homogénéité des compétences qui ne respecterait pas la diversité des individus. Il s'agit bien plus de se fixer l'objectif suivant : « Die leistungsschwächeren Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern, ohne die leistungstärkeren zu behindern. »(3) Vouloir gérer l'hétérogénéité,

c'est donc vouloir s'adapter à chacun en tentant de répondre à ses besoins propres, c'est-à-dire « ouvrir un maximum de portes au maximum d'élèves »(1)

1.3.2.Face au baccalauréat.

Il est important également de garder à l'esprit que les élèves du lycée se préparent au baccalauréat. Peut-on alors considérer qu'il faut se fixer comme objectif d'amener le maximum d'élèves à réussir cet examen ? L'apprentissage d'une langue vivante dépasse largement le cadre d'un diplôme. Il constitue une ouverture vers l'autre, vers une autre culture, vers la communication, vers la construction de l'Europe, et donc un enrichissement personnel. L'enseignement d'une langue vivante ne peut donc se limiter à du bachotage. Il n'en reste pas moins vrai que l'enseignant a pour mission de donner aux élèves le bagage nécessaire à leur insertion sociale. Or il est extrêmement difficile de s'insérer dans la société d'aujourd'hui sans baccalauréat. Le succès du maximum d'élèves à cette épreuve constitue donc un objectif essentiel, mais non unique. Gérer l'hétérogénéité signifie donc chercher à amener le plus grand nombre possible d'élèves à cette réussite, mais sans oublier de leur offrir l'accès à une autre culture, ni de favoriser leur développement personnel.

1.3.2. Concrètement

"Gérer l'hétérogénéité, c'est organiser les conditions pour que chacun intègre des nouvelles connaissances quel que soit son bagage initial et le cheminement suivi"(2). Il s'agit donc de personnaliser les trajets d'apprentissage des élèves. Organiser ces conditions implique de fixer des objectifs pédagogiques concrets afin que chacun puisse progresser. Ces premiers objectifs doivent être applicables à chacun quel que soit son niveau de compétence et cherchent à réunir les conditions les plus favorables pour chaque apprentissage. Voici une liste non exhaustive de ces objectifs initiaux:

"- faire en sorte que chaque élève:

- ❖ Repère les finalités de la tâche qu'on lui demande de réaliser .
- ❖ Utilise ce qu'il sait et se serve des ressources dont il dispose."(2)

De plus, les élèves doivent:

- ❖ "Prendre conscience de leurs capacités.
- ❖ Développer capacités et compétences.
- ❖ Débloquer la désir d'apprendre."(1)

Ces objectifs m'apparaissent comme le terreau indispensable sur lequel pourront s'accroître connaissances et compétences linguistiques. Avant de mettre en place une pédagogie différenciée, il est donc essentiel de rendre l'élève acteur de son apprentissage, et ce en lui apprenant à se connaître, en lui montrant ce qu'on attend de lui et comment il peut y parvenir. Il s'agira ensuite de diversifier son enseignement afin d'amener chacun à progresser, sans que chaque élève fasse forcément les mêmes progrès en passant par les mêmes chemins.

Gérer l'hétérogénéité, c'est aussi ne jamais oublier qu'aucun élève n'est doué pour tout et que chaque élève est doué pour quelque chose. Il faut donc s'efforcer de mettre à profit la diversité des individus en utilisant et en valorisant les qualités de tous.

2. QUELLES STRATEGIES METTRE EN PLACE FACE A L'HETEROGENEITE ?

2.1. LE DIAGNOSTIC INITIAL ET L'AUTO-EVALUATION

J'ai déjà évoqué l'importance en début d'année de situer le profil de sa classe. Je n'y suis parvenue que par tâtonnement et en perdant un temps précieux. Sur ce point, l'apport théorique, malheureusement survenu trop tard, m'a donné beaucoup d'idées et d'indices pour élaborer un diagnostic initial plus constructif qu'une simple évaluation des compétences linguistiques. Ce diagnostic ne doit pas seulement renseigner l'enseignant sur ses élèves, il doit également permettre à l'élève de mieux situer ses spécificités: ses méthodes de travail, son type de mémorisation, ses points forts et faibles, la raison d'un éventuel blocage. Ainsi, enseignant et élève peuvent-ils repérer ensemble certains problèmes d'organisation du travail par exemple et tenter d'y remédier. Pour cela, un questionnaire fermé sur les méthodes d'apprentissage sera approprié. (*annexe 1*)

Un questionnaire plus ouvert concernant la représentation qu'ont les élèves de l'allemand doit permettre de détecter pourquoi untel déteste l'allemand (par exemple parce que ses parents l'ont contraint à choisir cette langue, parce qu'il pense qu'elle est trop difficile, parce qu'il n'en aime pas la sonorité...), mais aussi de déterminer quelles sont les attentes des élèves. Il est important de collecter un maximum d'informations sur les élèves en début d'année afin de les connaître plus rapidement et d'apprendre certaines choses que l'on n'aurait jamais connues sans cela. Demander aux élèves quels sont leurs centres d'intérêt et leurs attentes permettra de choisir des sujets en accord avec leur personnalité. D'autre part, pour motiver un élève totalement hermétique à l'allemand, on pourra choisir de traiter un document concernant un de ses hobbies. Peut-être sera-t-il plus attentif une heure durant, peut-être voudra-t-il participer, et dans le meilleur des cas, cela pourrait constituer le point de départ d'un regain de motivation.

Puis il s'agira d'aider les élèves à s'améliorer en les amenant à une prise de conscience des objectifs qu'ils doivent atteindre, et en leur donnant des critères de réussite. Pour cela, les fiches d'auto-évaluation sont un moyen très convaincant. Elles permettent à l'élève de se poser les bonnes questions, d'éviter de commettre des erreurs sur des points qu'il connaît en concentrant son attention sur les points qui posent problème. (*annexe 2*) Cette fiche a été complétée en cours d'année. Après chaque correction d'une production écrite, nous ajoutons ensemble un ou plusieurs nouveaux critères. Les élèves comptabilisent le nombre d'erreurs qu'ils ont commises sur chaque point et repèrent ainsi l'évolution de leurs erreurs. Si un élève ne fait plus d'erreurs par exemple sur la place du verbe, il efface cet aspect de la liste, mais l'y réinscrira si des erreurs réapparaissent. Chaque élève doit faire le classement de ses catégories d'erreurs les plus fréquentes, et "n'a pas le droit" d'avoir deux fois successives la même catégorie en tête. Ainsi, les élèves s'aident de cette fiche lorsqu'ils doivent préparer une production écrite à la maison et j'espère qu'ils se poseront automatiquement certaines questions y figurant. Elle leur permet de centrer leur attention sur les points qui leur posent problème personnellement, et de jalonner leur apprentissage. Chacun se fixe alors son objectif prioritaire.

2.2. PEDAGOGIE DIFFERENCIEE SUCCESSIVE

2.2.1. différenciation des contenus d'apprentissage

Comme le stipulent les Instructions Officielles, il est essentiel d'entraîner les élèves aux quatre compétences: compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale. Ceci permet de respecter les différents profils des élèves. Un élève ayant des difficultés à s'exprimer sera valorisé s'il effectue avec succès les tâches portant uniquement sur la compréhension. De même, un élève peu doué à l'écrit pourra s'épanouir à l'oral et inversement. L'écrit est un passage obligé pour les élèves visuels qui ne pourront pas transférer un mot tant qu'ils ne l'ont pas vu. Même si l'autonomie d'expression orale reste la finalité principale de l'enseignement de l'allemand, il est donc impératif de varier les entraînements, de ne négliger aucune compétence.

Il est également important de varier les supports afin de s'adapter aux différents profils et aux différents centres d'intérêt des élèves. Il s'agit donc d'alterner l'étude de textes, documents iconographiques, documents auditifs afin d'éviter l'installation d'un schéma de cours immuable et d'éviter l'ennui. J'ai d'autre part choisi d'alterner des séquences ambitieuses portant sur la littérature ou l'histoire, et des séquences plus légères abordant des thèmes quotidiens comme la cigarette, la relation aux parents, les loisirs, l'amour... Ce procédé présente l'avantage d'éviter la monotonie et de toucher des élèves différents à différents moments. C'est toujours une joie lorsqu'un élève d'ordinaire passif participe au cours car il se sent concerné par le sujet. Mais le problème est que les réactions sont parfois extrêmes, certains élèves rejetant parfois catégoriquement un thème ou une activité. Quelques-uns s'intéressent à la culture et s'ennuient visiblement lorsque le contenu du cours ne satisfait pas leur désir de découverte, d'autres, plus nombreux, refusent tout ce qui est culturel. L'étude d'un poème de Heine réalisée sur deux séances reflète parfaitement cet aspect. A peine avais-je annoncé qu'il faudrait apprendre le poème, qu'un élève visiblement profondément dégoûté s'est écrié: "Oh! Non! Madame! C'est nul les poèmes et puis ça sert à rien d'apprendre par cœur." Je lui ai répondu que c'était une occasion rêvée pour lui d'obtenir une bonne note, à quoi il a rétorqué: "ouais, ben, vous pouvez me mettre zéro tout de suite". Ce poème a réellement séparé la classe en deux clans: certains m'ont étonnée par leur intérêt, leurs questions sur l'époque, les mouvements littéraires, et par la finesse de leur réflexion, d'autres ont totalement ignoré le cours sans que je puisse les intéresser une seule minute.

Il me semble extrêmement difficile d'intéresser tous les élèves au même moment, mais sans doute dois-je réfléchir aux moyens de moins séparer culture et quotidien. Une séquence devrait plutôt regrouper ouverture à la culture et discussions plus simples, plus actuelles en offrant une plus grande interpénétration de différents domaines. Pour cela, l'enseignant doit lui-même bâtir une séquence de bout en bout en réunissant des documents qui lui semblent adéquats. L'acquisition de documents est un point essentiel de l'enseignement, surtout lorsque le manuel n'offre pas un large éventail de documents attrayants. J'ai souffert en début d'année (et encore à présent) du manque de documents. Le manuel *Ja, aber* ne me satisfaisait guère, et comment intéresser les élèves si l'on est soi-même guère convaincu de la richesse du support? Le support est un élément clé, difficile à choisir, et déterminant pour créer ou anéantir la motivation. Pour gérer l'hétérogénéité, il est indispensable de toujours élargir sa banque de documents.

Il est également essentiel de diversifier les tâches proposées pour répondre aux différences de personnalités. Ceux qui sont dotés d'une grande fantaisie s'épanouiront dans des activités très libres faisant appel à leur imagination. D'autres, au contraire, ont perpétuellement besoin d'être encadrés et se sentiront plus à l'aise lors de la réalisation de tâches très guidées. S'il faut certes chercher à amener ces élèves à plus d'autonomie, on ne peut pour autant les précipiter sans filet dans des activités de création. Le maintien d'activités très guidées, comme les exercices structuraux-globaux est donc nécessaire non seulement pour fixer un fait de langue, mais aussi pour sécuriser les élèves discrets, peu confiants ou à faible niveau. En effet, certains d'entre eux ne participeront spontanément que dans le cadre de la correction de tels exercices. Je tiens également à souligner ici l'importance de la pratique raisonnée de la langue si souvent décriée aujourd'hui. Sans la laisser envahir le cours, et sans y recourir de manière systématique, on peut l'utiliser avec profit de manière ponctuelle. Pourquoi ne pas évoquer l'origine d'un mot, si cela peut aider quelques élèves à le mémoriser? Pourquoi refuser une explication théorique à un élève demandeur? De telles interventions ne durent que quelques secondes ou minutes et, si elles n'intéressent pas tous les élèves, elles permettent à d'autres de mieux comprendre un fait de langue et de mieux se l'approprier. Le plus important dans la gestion de l'hétérogénéité est de mettre en évidence les capacités de chacun et de toucher le plus grand nombre d'élèves possible, et tous les moyens sont bons pour cela, même ceux qui ne sont pas à la mode.

2.2.2. L'évaluation sommative.

Elle reste aujourd'hui encore un but en soi pour beaucoup d'élèves, car la note demeure le critère absolu pour les parents, l'obtention d'un diplôme, et même pour l'institution scolaire. Elle tombe comme une sentence, comme un jugement de valeur, et elle fait ressortir et entretient l'hétérogénéité des niveaux. Les élèves sont alors divisés en bons, mauvais, moyens, et cette classification semble souvent irréversible. La note est la "carotte" et le "bâton" par excellence, elle enchante et motive ceux qui ont bien réussi, décevant ou abattant les autres qui risquent alors de s'enfermer dans la résignation et l'indifférence. Comment éviter ce travers? Comment éviter que l'évaluation accroisse les différences de niveaux et apparaisse comme une fatalité à ceux qui n'atteignent pas la fatidique moyenne? La réponse semble évidente: en permettant au maximum d'élèves d'obtenir de bonnes notes afin que leur regard sur eux-mêmes et sur la matière enseignée se modifie. Peut-on alors proposer des sujets plus ou moins complexes aux élèves selon leur niveau? Un tel procédé permettrait certes d'homogénéiser les notes, mais il me semble aussi irrecevable qu'inapplicable car injuste. D'autre part, la mise en place d'un système d'évaluation de ce type poserait des problèmes insolubles. Si l'enseignant s'accorde le droit de décider qui réalisera quelle évaluation, il se positionne en dictateur. Il provoquerait alors une légitime vague de protestation chez les élèves, très sensibles au principe de justice. Mais s'il choisit de laisser les élèves libres de choisir tel ou tel sujet, ceux-ci se rueraient inévitablement sur le plus facile afin d'obtenir la meilleure note possible. Même la distribution d'aides me semble problématique dans le cadre d'une évaluation sommative en classe.

Pour placer chacun en situation de réussite, il s'agit bien plus de varier les évaluations, de les faire porter sur des compétences différentes. Pour évaluer l'expression orale, j'ai instauré la grille de participation proposée par les formateurs de l'IUFM. Celle-ci est un succès indéniable: elle permet à la fois à ceux qui sont peu à l'aise à l'écrit et font beaucoup d'erreurs d'être reconnus, et d'inciter ceux qui dormiraient volontiers toute l'heure à prendre la parole. Pour preuve, les élèves ne manquent pas de réclamer la grille si j'ai le malheur d'oublier de la leur remettre, ni de demander au secrétaire après chacune de leurs interventions si celui-ci l'a bien relevée. Un élève dont la moyenne était de 8,5 à l'écrit au premier trimestre a obtenu 16 à l'oral coefficient 2, et depuis, ses notes s'améliorent à l'écrit. Le seul bémol de cette méthode concerne les élèves timides. Certains ne participent pas ni par mauvaise volonté, ni par manque d'attention, ni par manque d'outils linguistiques, mais tout simplement parce que leur personnalité est réservée. Il me semble alors injuste de leur mettre un

zéro, qui peut anéantir une moyenne un peu juste ; c'est pourquoi j'ai décidé de ne pas abaisser cette note au-dessous de 7.

Il est important également d'évaluer séparément compréhension et expression, de proposer des évaluations où chacun peut réussir. Ainsi, la réalisation de petits tests de vocabulaire présente un double avantage, même si les élèves rechignent: ces tests les contraignent à travailler régulièrement, et les moins doués sont visiblement très fiers lorsqu'ils obtiennent 5/5, ce qui peut les remotiver. De la même façon, apprendre par cœur de temps à autre un poème ou un dialogue rédigé avec un camarade permet à tous l'obtention d'une bonne note, l'unique condition pour cela étant d'avoir travaillé. Le par cœur permet également de responsabiliser les élèves. Ils ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes s'ils échouent et ne peuvent rejeter la faute sur l'enseignant qui aurait noté trop durement. Plus de "C'était trop dur" ni de "J'ai rien compris, j'étais pas là quand vous avez expliqué". Dans ce cas, la note est forcément proportionnelle au travail fourni. Pour mettre les élèves en situation de réussite, on peut également refaire une évaluation portant sur les mêmes points que la précédente, mais il est alors très décevant de constater que certains régressent. Cette démarche est à réserver en cas d'échecs plus nombreux que d'ordinaire.

Pour personnaliser la progression des élèves, il convient également de s'interroger sur la manière de corriger les évaluations. Comment faire pour que l'évaluation sommative soit également formative et que la correction apporte à chacun les réponses dont il a besoin et lui permette de progresser? La correction purement globale d'une production écrite ne répond pas à ces exigences. Les élèves écouteront d'une oreille des informations qui ne les concernent pas forcément et qui ne les intéressent plus puisqu'ils ont déjà leur note. On peut dans un premier temps faire un rapide inventaire des erreurs les plus souvent commises et les ajouter à la liste des questions à se poser (*annexe 1*), puis on demandera aux élèves de corriger eux-mêmes leur copie à la maison et de la rendre à nouveau. Les copies bien corrigées seront gratifiées d'un bonus. Ainsi, les élèves sont amenés à se corriger eux-mêmes et peuvent alors se concentrer sur les difficultés qui leur sont propres. J'ai également à deux reprises créé pour chaque élève de petits exercices structuraux portant sur les lacunes que je juge les plus problématiques et reprenant le vocabulaire de la thématique. Ce procédé me semble efficace, mais demande une quantité de travail telle qu'il me paraît difficilement applicable dans six classes. Je pense qu'on peut alors y recourir de manière ponctuelle, en réservant la pratique aux élèves en difficulté.

Dans le cadre d'une production écrite à faire à la maison, je fournis des aides différenciées et j'ai modifié un peu ce système de correction en choisissant de ne noter qu'après le travail de correction des élèves. Dans un premier temps, je corrige donc les copies et donne des conseils ou émets des critiques (devoir trop court, utilise le lexique vu en classe, attention à tel aspect, pourquoi n'abordes-tu pas telle question?...) Les élèves peuvent alors retravailler leur production et ceux qui ne peuvent se faire aider à la maison bénéficient également d'une aide. Les notes obtenues sont alors en général bien meilleures et les élèves sont motivés car il savent que leur travail sera récompensé. Ce point est essentiel: certains en effet travaillent ponctuellement pour un devoir mais n'obtiennent pas une bonne note. Ils en concluent alors qu'il ne sert à rien de travailler. Revaloriser le travail personnel permet donc un regain de motivation. Pour cela, je propose également des devoirs facultatifs basés sur le contrat suivant: si la production atteste d'un travail sérieux, la note minimale sera fixée à dix.

2.2.3. Des exigences adaptées.

Tenir compte de la diversité des élèves implique également d'adapter les exigences selon le niveau de chacun. Suite à la production d'un énoncé oral par exemple, on ne corrigera pas chaque erreur d'un élève faible, en revanche, on pourra reprendre un élève doué sur une erreur de genre ou de déclinaison, surtout si ce dernier est perfectionniste.

Au niveau de la discipline en revanche, les exigences doivent être les mêmes au sein d'une classe. Si l'on applique une sanction en cas d'oubli du matériel ou de travail non fait, elle doit être appliquée à tous indifféremment. Mais l'enseignant peut se montrer plus ou moins souple selon le profil général de la classe. Certains élèves de 1^o arrivaient régulièrement en retard lors des deux premières semaines et perturbaient ainsi le début du cours, alors que les élèves de 2^o ont toujours été ponctuels. Tout élève de 1^o arrivant en retard devra donc aller à la vie scolaire, tandis qu'un élève de 2^o se contentera de répondre à la question "Warum bist du spät?"

2.3. PEDAGOGIE DIFFERENCIEE SIMULTANEE

Pour gérer l'hétérogénéité, on peut proposer aux élèves des activités différentes à un moment donné.

2.3.1. Dans le cadre de l'entraînement à la compréhension

Pour les entraîner à la compréhension, on peut faire travailler les élèves à partir de supports différents plus ou moins complexes.. Mais comme le dit Claude AUBERTIN, ceci peut donner l'impression d'une discrimination. En effet, certains élèves pourraient se sentir vexés ou considérés comme incapables de comprendre un texte difficile, ce qui les entretiendrait dans la piètre image qu'ils ont de leur niveau d'allemand. En revanche, on pourra plus facilement faire travailler des groupes sur différents passages d'un texte. Les élèves pourront alors mettre leur travail en commun lors d'une phase d'expression en s'interrogeant mutuellement pour reconstituer la trame du texte. Mais cette activité m'a posé problème: les élèves qui avaient lu le début du texte ont interrogé les autres, désireux de connaître la suite, mais ceux qui avaient lu la fin ont rapidement compris le début et se sont contentés de répondre aux questions. Le texte que j'avais choisi n'était donc pas adapté à cette activité.

Dans le cadre d'un entraînement à la compréhension, le plus judicieux est de fournir des aides différenciées et de faire travailler les élèves sur un même texte avec des grilles de compréhension différentes, adaptées à leurs niveaux. La première fois que j'ai voulu appliquer cette méthode, j'avais proposé à un groupe une série de questions devant les aider à rédiger un résumé, et à un autre groupe une série de *richtig/falsch* suivie d'un résumé à trous. Je me suis alors heurtée à plusieurs problèmes lors de la correction des grilles. J'ai commis l'erreur de corriger d'abord le groupe A (le groupe B n'a rien compris), puis le groupe B, que les élèves de l'autre groupe n'ont pas écoutés. Puis certains élèves du groupe A ont absolument voulu le résumé à trous, ce qui ne présente pas grand intérêt. J'ai eu alors le sentiment de faire deux séances en une, et d'avoir renforcé le clivage "bons"/"mauvais". Cette séance m'a laissé un goût d'échec et une impression d'inachevé.

J'ai alors compris que les groupes devaient avoir des trajets différenciés, mais qu'ils devaient arriver au même degré de compréhension. Il fallait donc poser des jalons où tous les groupes pourraient se rejoindre. Le travail de Claude AUBERTIN m'a beaucoup aidée pour cela. L'annexe 3, fortement inspirée de son

ouvrage a été adaptée à mes élèves de 2°. J'y ai ajouté des aides lexicales différenciées en plus des aides pour toute la classe au rétro-projecteur; et j'ai choisi de problématiser le texte en supprimant la fin pour que tous les élèves puissent se rejoindre dans une phase d'expression. Cette partie commune du travail est essentielle pour que personne ne se sente lésé et pour que les élèves n'aient pas le sentiment d'une classe à deux ou trois vitesses. J'ai donc demandé aux élèves d'imaginer la réaction de la jeune femme une fois qu'elle regagnerait le compartiment et se retrouverait face au gros Monsieur qui l'a dénoncée. Pour cette activité, j'ai remis une fiche d'aide aux élèves qui l'ont souhaité. Cette fois, nous avons corrigé les points 1,3,4 en commun, puis le 2, mais cette fois en commençant par le groupe C. Les groupes B et C se sont alors plus intéressés aux réponses des A et B, et ont même pu participer à l'élaboration de réponses. De plus, j'avais pris soin de photocopier un résumé identique pour tout le monde. Le problème reste la composition des groupes. Je laisse les élèves choisir leur grille de niveau A, B ou C, mais certains élèves ont du mal à s'auto-évaluer et beaucoup se sous-estiment. D'autre part, il est difficile de prévoir le temps que mettra chaque groupe à remplir sa grille.

Cette approche demande du temps, tant lors de la préparation que lors de la réalisation en classe. Il faut alors consacrer une séance entière à la compréhension, mais elle permet véritablement à chacun d'accéder au sens du texte par lui-même. Elle constitue donc un excellent moyen de satisfaire en même temps des élèves de niveaux différents.

2.3.2. Dans le cadre de l'entraînement à l'expression

Un autre facteur intervient ici: celui de la différence des personnalités. En effet, les élèves créatifs effectueront volontiers des activités très libres leur permettant de laisser libre cours à leur imagination, tandis que d'autres seront angoissés aussitôt que leur expression ne sera plus guidée. On dépasse donc ici un simple problème de différence des niveaux.

On peut ici encore proposer des activités différenciées, ce que j'ai expérimenté à plusieurs reprises, notamment avec mes élèves de 1° après avoir travaillé sur le thème de l'éducation. Certains ont rédigé un dialogue en binôme à

partir du dessin *Mamas Söhnchen*. Ils devaient imaginer une conversation entre le fils et son amie, exaspérée par le comportement de sa mère envahissante. Pendant ce temps, les autres ont résumé des témoignages de jeunes concernant leur relation avec leurs parents, et il devait exprimer leur opinion sur chaque type d'éducation. Dans ce cas, les élèves n'ont pas choisi leur activité selon leur niveau, mais selon leur personnalité.

On peut également fournir des aides différenciées pour une même activité de production écrite non guidée en répertoriant les fonctions langagières et les notions dont les élèves auront besoin pour rédiger leur travail. On peut également proposer aux élèves peu imaginatifs des pistes de scénarios ou des schémas de dialogue. Pour une production écrite à réaliser à la maison, il est possible de laisser les élèves libres dans le choix de leur sujet. J'ai par exemple demandé en 1^o de commenter une image de leur choix, en justifiant ce choix et en portant un jugement sur cette image. Si certaines productions étaient conventionnelles ou peu approfondies, le nombre de copies riches, amusantes ou originales m'a agréablement surpris. Lorsque les élèves peuvent s'exprimer sur un sujet qui les touche, ils s'investissent plus volontiers. Pour respecter la diversité des personnalités, il est impératif de leur laisser l'occasion d'aborder des thèmes qui les concernent, afin de déclencher l'envie de s'exprimer.

2.4. LES FORMES SOCIALES DE TRAVAIL

Le travail en groupes permet de répondre à de nombreux problèmes soulevés par l'hétérogénéité des élèves. Il permet de briser le schéma traditionnel de communication duelle professeur-émetteur/élève-récepteur et de donner confiance aux élèves qui sont plus actifs et plus rassurés lorsqu'ils ne travaillent pas seuls. "Ängste werden verringert und gruppenstörende Dominanzen eingedämmt. Veränderungen vollziehen sich: ein Starker wird zurückhaltender, ein Schwacher mutiger."(3)

2.4.1. Le travail en module., "le début d'une différenciation pédagogique"

Cette différenciation peut être définie de la manière suivante: "Im allgemeinen meint man mit Differenzierung die Zusammenfassung von Lernern zu Gruppen, die möglichst homogen sind, damit Schulform, Lernziele, Materialien, Arbeitsformen und Aktivitäten an die bei den Lernenden vorhandenen

Bedingungen angepasst werden können" Il s'agirait donc de regrouper d'une part les plus forts pour leur permettre d'avancer plus, d'autre part les plus faibles pour mieux répondre à leurs difficultés. Je ne connais pas ce type de regroupement puisque ma classe de 2° est divisée selon la classe des élèves (2°9 ou 2°11) pour les heures de module. Mais ce regroupement par niveaux homogènes pose problème: une fois encore, comment va-t-on déterminer qui va dans quel groupe? Comment fixer un seuil? Si certains élèves sont nettement en avance sur les autres et d'autres nettement en retard, la majorité se trouve entre les deux et la frontière entre "bons" et "mauvais" est très floue. Cette question du regroupement s'est posée lorsque ma tutrice m'a proposé de travailler de temps à autre avec la moitié de ma classe de 1°. Fallait-il regrouper les élèves par section S ou ES, ou bien par niveau? Nous ne voulions pas conforter certains 1°S dans leur idée que l'allemand ne représente rien en les séparant des autres, ce qui pourrait leur donner l'impression que nous voulons mieux entraîner les 1°ES. Et comme nous ne voulions pas non plus donner l'impression d'une classe à deux vitesses, nous avons partagé la classe en suivant l'alphabet. Ces heures de demi-groupe ont permis de régler les problèmes de discipline, les élèves étant beaucoup moins agités et plus faciles à maîtriser dans ces conditions et elles permettent également d'échanger des opinions plus facilement et d'avancer plus rapidement. Aujourd'hui, je regrette de ne pas avoir tenté l'expérience des groupes de niveaux, faisant travailler chaque groupe sur des points différents. J'ai peur qu'une telle démarche soit plus profitable aux plus doués pouvant avancer plus vite, et qu'elle accentue encore les écarts de niveaux. Mais si les plus faibles peuvent affermir quelques bases, cela vaut sans doute la peine. Le problème est que le groupe-classe n'en sera que plus difficile à gérer.

Le travail en module tel que je le connais avec les 2° est le terrain privilégié d'un enseignement personnalisé et de l'entraînement à l'expression orale. Face à douze ou treize élèves, l'enseignant est plus disponible, peut passer plus de temps à s'occuper d'un élève et ceux-ci peuvent prendre la parole plus souvent et sont moins impressionnés lorsque l'assemblée est moins nombreuse. Les élèves me semblent beaucoup plus confiants et détendus lors des heures de module, et ils sont en même temps plus actifs.

2.4.2. Kettenspiele / interviews

Les Kettenspiele se déroulent en classe entière, mais permettent d'établir une interactivité au sein de la classe. Ils sont idéaux pour échauffer les élèves en début de

séance ou pour les détendre à la fin et fixer ainsi sans effort un ou deux points abordés pendant l'heure. Ils sont l'occasion de faire parler chacun quel que soit son niveau et de rebrasser le lexique. Le problème de cette activité est qu'elle est un peu longue si on laisse chaque élève produire un énoncé et qu'elle peut devenir ennuyeuse après le dixième élèves si plusieurs se répètent. On risque alors de voir baisser l'attention des élèves.

Une autre forme d'interactivité est le questionnement d'un élève par les autres. Je ne pratique cet exercice que dans ma classe de 1^o où plusieurs élèves sont enchantés lorsqu'ils se retrouvent en position centrale. Il permet de canaliser ceux qui voudraient toujours prendre la parole et qui bavardent dès qu'ils ne le peuvent pas. L'élève interrogé devient alors un moteur pour la classe et peut travailler son expression mieux que dans une situation de classe traditionnelle. Le reste de la classe en profite pour travailler sa compréhension auditive. Ceux qui ne s'écoutent pas les uns les autres sont ici très attentifs aux questions et réponses de leurs camarades et veulent absolument tout comprendre. Si certains ont tendance à commenter certaines répliques en français, tous font l'effort de préparer une question en allemand. Ici, l'élève désire vraiment dire quelque chose, il est demandeur, veut qu'on lui donne les moyens de formuler sa question, et c'est ainsi qu'il est dans une bonne situation d'apprentissage et que l'échange communicationnel est bien réel.

2.4.3. Le travail en binômes

C'est la forme de travail idéale avec mes élèves de 2^o. Ils sont alors rassurés et actifs. Je les fais souvent travailler en tandem en début d'heure pour la mise en bouche. Lors d'un entraînement à la compréhension, ils peuvent discuter entre eux pour élucider le sens, lors d'un entraînement à l'expression, ils engagent le dialogue avec leur voisin et s'expriment ensuite plus volontiers et plus librement devant la classe entière. En module, je peux même les laisser discuter entre eux en allemand quelques minutes, ils joueront le jeu. Les élèves sont libres de choisir leur partenaire et les couples sont bien établis. Lorsque deux élèves de niveaux très différents travaillent ensemble, j'ai peur que le plus faible ait tendance à tout demander à son partenaire et à se laisser porter. Mais la plupart des couples sont relativement homogènes. Il est alors visible que les élèves, se sentant rassurés et capables d'effectuer la tâche proposée cherchent vraiment à mobiliser leur connaissances et à s'entraider. Dans cette classe, les binômes peuvent être élargis à des groupes de quatre afin d'échanger et de comparer les résultats du travail en tandem.

En classe de 1^o, je n'utilise pas le binôme dans les mêmes conditions, car si je m'occupe d'un couple, je peux être certaine que les groupes situés à l'opposé vont se mettre à papoter tranquillement, mais certainement pas en allemand et certainement pas de la tâche qu'ils doivent réaliser. Les binômes s'élargissent spontanément en carré, et lorsque nous voulons reprendre un travail individuel ou un cours frontal, ceux qui n'ont rien fait en binôme sont très agités et c'est la pagaille assurée. Avec eux, le travail en binôme occupe donc toute la séance et s'effectue dans le cadre de la production écrite. Les élèves devront alors rédiger un dialogue ou imaginer une histoire à partir d'un thème ou d'un mot, puis je ramasse leurs productions et les note éventuellement, ce qui est la seule garantie que chacun a travaillé. Les groupes sont moins figés qu'en 2^o et les élèves aiment changer de partenaire. Certaines équipes associent un élève fantaisiste à un élève discret disposant d'une bonne compétence linguistique. Ceci est une excellente formule, les élèves pouvant alors se compléter et s'amuser en travaillant. Les productions ainsi obtenues et l'attitude des élèves lors de telles séances me donnent réellement satisfaction. Le tandem Pierre/Thomas par exemple travaille uniquement dans ce cas de figure et sollicite mon aide sans cesse pour inventer des scénarios farfelus mettant toujours en scène le personnage de "Gégé". S'ils ne savent toujours pas comment se conjugue un verbe, ni où placer ce même verbe, ils ont appris grâce à Gégé toute une gamme de mots concernant les sentiments et les sorties qu'ils replacent chaque fois qu'ils le peuvent. Dans une phase de travail en binôme, l'enseignant devient une personne-ressource qui peut répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe. Cette forme de travail est donc un excellent moyen de personnaliser l'enseignement et donc de gérer l'hétérogénéité.

2.4.4. Le débat.

Il est long et difficile à mettre en place, car il exige un gros travail en amont. Les élèves sont alors en situation d'expression autonome; mais alors qu'ils sont entièrement libres de choisir leur énoncé dans le cadre d'une interview ou d'une discussion en binôme, ils doivent ici respecter le cadre du thème imposé. Ils doivent donc être capables d'argumenter et disposer du vocabulaire nécessaire concernant la thématique. Il s'agit d'une activité qui devrait permettre à chacun de participer selon son niveau, mais le problème est que les élèves qui n'ont pas travaillé suffisamment ou qui sont en grande difficulté n'écouteront pas les autres qu'ils ne comprennent pas, et d'autres se mettront à bavarder aussitôt qu'ils ont produit leur énoncé. Dans cette situation, l'hétérogénéité est

flagrante: certains veulent monopoliser la parole et interviennent sans arrêt sans lever le doigt ,d'autres n'écoutent rien, d'autres encore écoutent sans rien comprendre... Le débat peut rapidement devenir une activité à cinq ou six acteurs principaux et une vingtaine de spectateurs plus ou moins attentifs. Comment éviter cela? Grâce à la distribution de rôles correspondant à la personnalité de l'élève. Ceci est un excellent moyen de gérer l'hétérogénéité: les leaders pourront devenir contradicteurs, ils cesseront alors de couper la parole aux autres qu'ils devront écouter s'ils veulent les contredire, et ils seront satisfaits car ils pourront participer beaucoup. Les élèves plus passifs seront approbateurs ou relanceurs , ce qui les contraindra à prendre la parole. Le problème est qu'il n'y a pas suffisamment de rôles pour tous les élèves. On peut donc mettre en place des équipes d'approbateurs et de contradicteurs que l'on désigne à tour de rôle. Ceci permet d'éviter qu'un élève se mette à discuter dès qu'il a produit un énoncé. J'aimerais également tenter de mettre en place un débat divisant la classe en trois parties: un groupe émettrait des idées, un autre les contredirait, et le dernier groupe prendrait la défense du premier. Ceci pourrait frustrer les élèves désireux de parler en leur nom, mais contraindrait ceux qui prétendent n'avoir rien à dire à prendre la parole. Ce type de débat pourrait constituer une phase d'échauffement avant le véritable débat où chacun peut prendre position. Les élèves frustrés lors de la première phase pourraient enfin dire ce qu'ils pensent, et ceux qui manquent de confiance en eux pourraient sans doute prendre la parole plus facilement, reprenant un énoncé déjà produit.

CONCLUSION

La personnalisation de l'apprentissage des élèves exige que l'on tienne compte de leur hétérogénéité à tout moment de l'enseignement. Si dans mes classes il y a toujours des élèves en situation d'échec ou manquant de motivation, cette étude m'a permis de m'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour réduire le nombre de ces cas. Elle m'a également aidée à prendre conscience que je m'intéressais trop aux élèves en difficulté en début d'année et que l'enseignant doit permettre à chacun de s'améliorer, et non tenter d'amener tous les élèves à un certain niveau.

S'il n'existe aucune solution miracle et s'il est impossible de dispenser un enseignement qui soit le meilleur pour chaque élève, trois facteurs me semblent essentiels pour permettre à tous les élèves de progresser :

- ❖ les mettre en situation de réussite
- ❖ les rendre acteurs de leur apprentissage
- ❖ diversifier et différencier son enseignement

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE

- (1) Pédagogie différenciée. Halina PRZESMYCKI, Hachette éducation
- (2) Comment gérer l'hétérogénéité ? Marie-claude GRANDGUILLOT, Hachette éducation
- (3) Handbuch Fremdsprachen Unterricht, BAUCH, CHRIST, KRUMM, Francke UTB 1995
- (4) Methods for individualising instruction, 1971 in Cahiers Pédagogiques 148-149
- (5) Philippe MERIEU, Conférence au CRDP de Grenoble
Pédagogie différenciée, 3 niveaux pour une leçon, Claude AUBERTIN, dossier pédagogique.