



Plouescat Tourisme – licence CC BY-NC-ND 2.0 †

‡ Wilfredorrrh – licence CC BY-NC-ND 2.0



« L'enseignant ou le formateur crée obligatoirement de l'hétérogénéité dans le groupe en introduisant une nouvelle tâche ou un nouveau problème à résoudre. »

Maria-Alice Médioni

L'hétérogénéité, un atout pour apprendre ? À quelles conditions ?

Le débat à propos des effets de l'hétérogénéité sur la qualité des apprentissages n'est pas prêt de s'éteindre : il résume des enjeux d'importance sur les plans didactique, éthique et politique. Sur le plan didactique, la question renvoie aux choix opérés par l'enseignant ou le formateur : quels contenus et quelles modalités de travail privilégier ? Sur le plan éthique, il s'agit de ne laisser personne de côté, de n'abandonner aucun apprenant. Sur le plan politique, on parlera de lutte contre les inégalités, contre le fatalisme, contre l'idéologie élitiste et individualiste.

L'article que je propose se centrera sur comment on se représente la question de l'hétérogénéité et les conditions qui permettent à l'hétérogénéité de jouer son rôle de levier pour l'apprentissage.

Par Maria-Alice MÉDIONI

Face aux ressentis et croyances qui présentent l'hétérogénéité comme un obstacle à éliminer, de nombreux travaux tendent à démontrer que la recherche de l'homogénéité est un leurre, « *une course perdue d'avance* », « *un rêve absurde et dangereux* »¹, et ne permet pas d'augmenter l'efficacité dans l'apprentissage. Bien au contraire, on connaît maintenant les effets négatifs des groupes de niveau ou des dispositifs de soutien : non seulement ces dispositifs produisent des effets de stigmatisation et d'assignation, mais il s'avère que le temps d'enseignement et la qualité des situations d'apprentissage sont plus faibles dans les classes regroupant des élèves en difficulté.

Pour autant, ce n'est pas en confrontant des apprenants « hétérogènes » à une même tâche qu'on résout d'emblée le problème : on connaît les effets de domination et de soumission qu'une telle situation peut générer. Mais auparavant, précisons ce qu'on entend par hétérogénéité et à quelles conditions elle peut se révéler bénéfique pour l'apprentissage.

Hétérogénéité : de quoi parle-t-on et comment en parle-t-on ?

Les mots ne sont jamais neutres et sont le plus souvent porteurs d'idéologie. Ainsi, parler de « diversité » ou de « pluralité » apparaît comme positif, les deux termes étant plutôt porteurs de richesse, tandis que parler d'« hétérogénéité » s'avère plutôt négatif, dans la mesure où ce mot évoque immédiatement l'idée d'obstacle, de difficulté, voire d'inégalité. Il en va de même, rappellent Joël Lebeaume et Maryline Coquidé avec « *'différencier' ou 'varier' [qui] semblent positifs, au contraire de 'ségréguer' ou 'discriminer', sauf à les valoriser en les rendant positifs* »².

Dans tout groupe d'apprenants, la diversité est la règle. À la diversité des origines, des pratiques culturelles (ce qu'on mange, comment on s'habille,

1 CHARMEUX Eveline, *L'homogénéité du groupe classe : un rêve absurde et dangereux*, in *Cahiers pédagogiques*, CRAP, n°454, juin 2007, www.cahiers-pedagogiques.com/L-homogeneite-du-groupe-classe-un-reve-absurde-et-dangereux

2 LEBEAUME Joël et COQUIDÉ Maryline, *Hétérogénéité-différenciation : recherches et questions*, in *ASTER*, INRP, n°35, 2002, http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8796/ASTER_2002_35_3.pdf

comment on parle, comment on s'amuse,...), des croyances, etc. s'ajoute la diversité en termes de parcours scolaire, de comportements cognitifs, de rapports au savoir des apprenants, dont il faut forcément tenir compte. Si les apprenants, par leur diversité, constituent nécessairement un groupe hétérogène, il n'en est pas moins vrai que les pratiques pédagogiques ou les méthodes auxquelles ils peuvent avoir été confrontés jusque-là sont tout autant marquées par l'hétérogénéité et constituent pour chacun d'entre eux une référence d'importance qui peut favoriser ou gêner les apprentissages visés par l'enseignant ou le formateur. Force est de constater que l'on parle davantage de la difficulté générée par l'hétérogénéité des apprenants que de celle que les pratiques des enseignants ou des formateurs peuvent produire.

Rappelons également que l'enseignant ou le formateur crée obligatoirement de l'hétérogénéité dans le groupe en introduisant une nouvelle tâche ou un nouveau problème à résoudre. S'il manque de vigilance ou de formation en ce qui concerne les pratiques qui peuvent privilégier un certain type d'apprenant au détriment des autres et creuser des écarts, il risque d'aggraver encore davantage une situation qui d'hétérogène deviendrait inégalitaire. C'est ce qu'on peut reprocher à une conception de la pédagogie différenciée vue comme « pragmatique », selon Jean-Pierre Astolfi, soit une pédagogie qui « *s'adapte avec réalisme, sinon résignation, aux 'possibilités' variables des élèves, telles qu'elles se présentent. Les uns risquent alors de faire de la poterie quand d'autres travailleront la proportionnalité...* ». À cette conception relevant d'une mode pédagogique, Astolfi oppose la « *différenciation pédagogique [qui] suggère plutôt la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles, afin d'optimiser les prises de décisions des enseignants. Davantage qu'une méthode, cela évoque une attitude pour mieux gérer de façon calculée un ensemble de ressources. (...) posture ambitieuse [qui] s'efforcera au contraire de chercher une voie de la réussite pour chacun, afin de permettre l'atteinte par tous des objectifs visés.* » Cette attitude relève de l'éthique et repose sur le postulat d'éducabilité, le « Tous capables ! », l'objectif n'étant pas de « *rendre compte de la réalité, mais de la transformer* »³.

³ ASTOLFI Jean-Pierre, *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation 1*, in *Modulo*, n°9, 1998.

À quelles conditions l'hétérogénéité peut-elle être un atout pour l'apprentissage ?

L'hétérogénéité peut être vue comme une ressource dont l'enseignant ou le formateur va tirer parti pour favoriser l'apprentissage, notamment chez les apprenants les plus fragiles. Mais cela nécessite un certain nombre de conditions, voire de précautions, sans lesquelles cette conviction pourrait s'avérer totalement contre-productive.

Avant tout renoncer au spontanéisme

Une certaine doxa⁴ construite à partir des pédagogies actives, voire du constructivisme, porte à croire qu'il suffirait de mettre des apprenants à travailler ensemble sur une tâche pour que, la richesse des différences aidant, le travail d'apprentissage puisse avoir lieu. C'est méconnaître les effets de domination et de soumission qu'entraîne une telle situation : les plus outillés ou plus à l'aise trouveront plus rapide et efficace d'expliquer aux moins outillés ou plus timorés ce qu'il faut faire et comment il faut le faire ; les moins sûrs d'eux trouveront légitime de se plier aux recommandations et solutions suggérées par ceux qu'ils reconnaissent comme supérieurs en savoirs. Cela ne fera que renforcer les différences, créer des hiérarchies, creuser les écarts et susciter la violence⁵.

Connaître les effets du traitement différencié des apprenants

L'enseignant ou le formateur n'est pas toujours conscient du fait qu'il introduit des différences notables dans la façon de s'adresser à un apprenant ou de le solliciter, selon l'idée qu'il se fait de cet apprenant et de son niveau. Et particulièrement lorsqu'il veut « gagner » en temps et en efficacité. Un certain nombre de travaux, dont ceux de Sabine Kahn et de Stéphane Bonnéry, ont alerté sur la « *fabrication active* » de différenciation clandestine [qui] consiste en interventions différenciées de l'enseignant auprès de [ses] élèves » : « Les

⁴ Ensemble d'opinions, de présupposés communément admis.

⁵ Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *Faire du conflit un levier pour l'apprentissage*, in *Journal de l'alpha*, n°208, 1^{er} trimestre 2018, pp. 64-71.

élèves considérés comme les plus fragiles sont particulièrement sollicités en début de séquence didactique (...). En revanche, au moment de la 'mise en commun', les 'bons' élèves sont presque systématiquement interrogés par l'enseignant quand il s'agit de faire avancer la séquence didactique (...). »⁶

On remarque, en effet, que c'est la restitution à l'identique qui est majoritairement demandée aux élèves considérés comme « faibles », façon de s'assurer qu'« au moins, ils ont retenu ça ! », quand la synthèse, qui demande une activité intellectuelle plus complexe, est confiée à d'autres, jugés comme plus capables. Ce qui contribue à créer davantage d'hétérogénéité et à renforcer les inégalités.

Penser les regroupements et les tâches

La question des regroupements est toujours délicate. Dans la mesure où il est très difficile d'identifier le niveau des élèves, il vaut mieux éviter de procéder à des regroupements préalables⁷ ou trop stables, ce qui figerait chacun dans un rôle et pourrait s'avérer contre-productif par la suite. Les regroupements par affinités représentent également un écueil, comme nous allons le voir.

Alain Baudrit signale, dans un article sur l'apprentissage coopératif et l'entraide à l'école, une dérive qui, me semble-t-il, ne concerne pas que les situations d'enseignement en contexte scolaire. Il explique que les groupes hétérogènes travaillent, dans une conception coopérative, sur le mode de l'interdépendance : « *Dans de telles conditions, il y a de fortes chances pour que les élèves se soutiennent mutuellement, pour que des pratiques d'entraide apparaissent et se développent.* » L'écueil est dans les habitudes qui se créent dans ce mode de fonctionnement et qui entraînent de la dépendance, si on laisse s'installer les groupes d'affinités : « *Lorsque les mêmes élèves (qui plus est des amis) travaillent longtemps ensemble et se montrent efficaces dans l'activité collective, des habitudes et des automatismes apparaissent au niveau du*

⁶ KAHN Sabine, *Pédagogie différenciée*, Bruxelles : De Boeck, 2010, p. 78. Voir aussi : BONNÉRY Stéphane, *Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage*, in *Revue française de pédagogie*, n°167, avril-juin 2009, pp. 13-23, <https://rfp.revues.org/1246>

⁷ C'est-à-dire avant même de voir comment les apprenants s'y prennent concrètement, ou sur base d'un dossier ou d'un test.

travail à plusieurs. Ce faisant, ils deviennent progressivement dépendants les uns des autres. Alors que peuvent-ils bien faire quand ils se retrouvent seuls face à une activité scolaire hors de leur portée ? Ils ne peuvent plus interagir avec leurs partenaires, ils ne peuvent plus bénéficier de leur aide. C'est là qu'un sentiment d'abandon ou de frustration peut s'installer. »⁸

L'enseignant ou le formateur a tout intérêt à être vigilant sur ce point et à varier les formes de regroupement, sans violence, mais en pratiquant le tirage au sort ou en profitant des particularités de la tâche⁹ pour brasser les groupes et éviter ce travers.

Rappelons également que le travail en groupe ne se justifie que parce que la tâche requise ne peut pas être faite par un apprenant seul. Sans cela, à quoi bon regrouper les élèves dans une modalité de travail coûteuse en temps et en énergie ? La tâche proposée aux apprenants doit être un problème qui, pour être résolu, nécessite des apports différents et un débat avec soi et avec les autres¹⁰. Ainsi, par exemple, s'il s'agit de faire un inventaire, des avantages et inconvénients d'un objet ou d'une décision, la mise en commun des propositions permettra de parvenir à un résultat plus riche ; s'il s'agit de faire la liste, au terme d'une séance de travail, des questions que l'on voudrait poser à une personnalité, ou que l'on se pose à propos d'un film, le travail en groupe permettra d'aboutir à une production plus aboutie, sur le plan de la diversité des questions comme sur le plan des formulations (la récurrence obligeant à choisir les formulations les plus pertinentes).

Reconnaître le déjà-là

Puisque hétérogénéité il y a, donnons-là à voir tout de suite comme une ressource sur laquelle prendre appui pour aller plus loin. C'est la fonction de

⁸ BAUDRIT Alain, *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*, in *Revue française de pédagogie*, n°153, octobre-novembre-décembre 2005, pp. 121-149, www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400.pdf

⁹ Les apprenants qui ont choisi le même thème, le même destinataire à une lettre, le même tableau à défendre devant un jury, etc. seront amenés à se regrouper pour travailler ensemble.

¹⁰ Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *Faire du conflit un levier pour l'apprentissage*, op. cit. ; MÉDIONI Maria-Alice, *Le travail de groupe. Spécificités et exigences*, in *Cahiers pédagogiques*, CRAP, n°424, mai 2004, pp. 24-26 (en ligne : http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/Travail%20de%20groupe%20.pdf).

la phase où l'on fait un état des lieux dans le groupe, où l'on fait émerger les représentations. Non seulement cela permet aux apprenants de constater qu'ils savent toujours quelque chose sur ce que l'on (se) propose de travailler, mais cela met au jour l'état initial des connaissances sur lesquelles on pourra revenir à la fin de la séance de travail, pour en reconnaître la solidité, ou pour les modifier, les complexifier.

C'est ainsi, par exemple, que la fresque effervescente permet de (re)mobiliser le vocabulaire nécessaire en vue d'une production ultérieure et la recherche d'idées individuelles et collectives, ou que le jeu de rôle aide à la prise de conscience des représentations initiales. Souvent pourtant, cet état des lieux peut s'avérer décevant, soit parce que les apprenants ne savent pas ou ne peuvent pas mobiliser rapidement leurs connaissances, soit parce qu'ils n'ont pas encore les moyens de le dire dans la langue d'apprentissage. Il convient alors de leur présenter une ressource en termes de liste de propositions, par exemple, dans laquelle ils pourront puiser selon qu'ils sont plus ou moins en accord avec elles, ou qu'ils pourront compléter, parce qu'une proposition peut en entraîner une autre. Ce type de ressource a l'avantage de permettre la reconnaissance des savoirs et leur remobilisation, mais aussi de fournir les moyens linguistiques pour le faire¹¹.

Faire vivre les outils de régulation

Une des grandes différences entre apprenants, c'est la capacité de certains à mobiliser et remobiliser rapidement quand d'autres peinent à le faire. Cette capacité construite constitue un facteur de différenciation important creusant les écarts. Les listes de vérification me semblent être un des outils indispensables pour pallier cet inconvénient. Ces listes énumèrent les éléments dont il faut tenir compte dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet. On peut « cocher » les différents éléments pour être sûr qu'on en a tenu compte, qu'on n'a rien oublié. Ce sont également des listes d'auto-contrôle ou de réusite. Elles peuvent concerner le produit (le résultat) mais aussi le processus.

¹¹ Voir : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon : Chronique sociale, 2016, pp. 99-116 (La (re)mobilisation).

Elles peuvent être proposées par l'enseignant ou le formateur dans un premier temps, puis construites ensemble avec les apprenants avant qu'ils ne se lancent dans la tâche – les apprenants s'étonnent toujours de constater que, seuls, ils ne parviennent jamais à une liste aussi complète que lorsqu'ils la construisent ensemble –, pour finalement être élaborées par chacun avant toute entreprise.

Un autre outil d'importance est peut être la pause méthodologique, non pas simplement reléguée à la place du bilan final, mais intégrée à la situation d'apprentissage : il s'agit d'aménager un moment de suspension de l'activité, de réflexion, pour faire le point, voir où on en est, se représenter la tâche, raccrocher ceux qui auraient tendance à perdre pied. C'est une phase de structuration de l'apprentissage qui permet de remettre tout le monde en capacité pour poursuivre¹².

Être ressource pour les autres

Il serait stupide de ne pas profiter de la diversité des apprenants pour créer de l'entraide au sein du groupe. Mais le risque est grand de transformer ceux qui en savent un peu plus en répétiteurs ou en enseignants bis pour les moins outillés, et de tomber ainsi dans le piège de la domination et de la soumission évoqué plus haut.

Une piste de travail qui me semble féconde pour l'avoir mise en œuvre à diverses reprises, c'est de proposer à un apprenant d'être personne-ressource sur une tâche en particulier, afin d'aider le groupe à avancer lors, par exemple, de l'élaboration d'une conversation¹³. Pour éviter les deux pièges énoncés précédemment, j'introduis des contraintes :

¹² On trouvera d'autres outils de régulation et d'autorégulation dans : MÉDIONI Maria-Alice, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, op. cit.

¹³ On trouvera une mise en œuvre de cette modalité de travail dans : MÉDIONI Maria-Alice, *Le Réceptionniste ou comment se tissent les fils de l'agir ensemble*, in *Dialogue*, GFEN, n°129-130, août 2008, pp. 62-66 (en ligne : http://ma-medioni.fr/sites/default/files/travaux_files/receptionniste_actes_aide.pdf). Repris et développé dans : MÉDIONI Maria-Alice, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Lyon : Chronique sociale, 2011, pp. 104-118.

- « *Tu es personne ressource pour ton groupe. Tu vas jouer un double rôle : tu observes le travail du groupe et tu notes comment le groupe s'y prend pour élaborer la conversation ;*
- *tu intervies comme joker :*
 - *le groupe peut te demander trois choses,*
 - *tu peux faire trois interventions pour attirer l'attention du groupe sur quelque chose qui te paraît ne pas convenir. »*

La situation offre ainsi à la personne-ressource la possibilité d'intervenir quand elle le pense nécessaire, grâce à son « expertise » mais sans être trop intrusive, et le groupe peut choisir ou pas de faire appel à elle, ce qui contribue également à la régulation de l'activité. L'essentiel, c'est que la personne « qui sait » se freine de façon à ne pas court-circuiter le travail de recherche et de compréhension des autres, et que les autres, avant tout, remobilisent au maximum ce qu'ils savent et trouvent des stratégies alternatives. Bien entendu, il faudra être vigilant et faire en sorte que le rôle de personne-ressource soit tenu par tous les apprenants successivement : il peut être confié à un apprenant un peu plus avancé ou à un apprenant muni de documents qui lui permettent de tenir cette place et d'aider à l'avancée du travail. Ce dernier, doté d'une forte responsabilité, va se rendre davantage attentif à la tâche en cours, au débat qu'elle provoque, pour pouvoir intervenir le cas échéant. Pour les autres, il est détenteur d'un savoir qu'ils sont obligés de prendre en compte.

Les apprenants peuvent également intervenir comme personnes-ressources en résumant, à tour de rôle pour les absents, ce qui a été fait à la séance précédente. Ce qui permettra d'éviter que les retards causés par l'absence n'introduisent une hétérogénéité gênante pour la suite du travail. Au début, cette aide peut être préparée en petits groupes, puis davantage « improvisée » lorsque les apprenants auront gagné en confiance. Si nécessaire, on peut même demander aux absents de réaliser une partie de la tâche de la séance qu'ils ont manquée.

Conclusion

L'action de l'enseignant ou du formateur peut contribuer à accroître ou diminuer l'hétérogénéité initiale du groupe. Cela suppose le renoncement à des naïvetés dangereuses et un outillage en termes de savoirs didactiques et pédagogiques en la matière. Ces principes et ces préoccupations ne pourront cependant être effectifs et partagés que s'il y a une réelle mise en place d'une évaluation formative permettant une régulation continue des apprentissages et une intervention de chacun pour prévenir et éviter les échecs, et l'accroissement des inégalités au sein du groupe.

Maria-Alice MÉDIONI

Centre de langues, Université Lumière Lyon 2

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)