

La planification d'une leçon d'anglais langue étrangère au défi de la régulation des hétérogénéités dans la classe : Différenciation pédagogique ou intégration pédagogique ?

Dr TRA Bi Semi Jean Pierre
Université Félix HOUPHOUET BOIGNY, Abidjan, Cocody
Département d'Anglais
Email : bisemijeanpierretra@yahoo.fr
Cel. : (+225) 06000809

Résumé

Pour gérer les différences entre les élèves de la même classe et du même niveau, c'est-à-dire, gérer la classe hétérogène, l'enseignant est encouragé à faire de la différenciation pédagogique. Ce qui sous-entend, de la part de l'enseignant, la mise en œuvre d'un ensemble diversifié de moyens, de dispositifs didactiques, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements et de savoir-faire composites mais regroupés dans un même niveau, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs. Une réflexion approfondie sur la planification d'une leçon d'anglais langue étrangère dans le cadre de la considération des différences entre les apprenants et, fondée essentiellement sur les caractéristiques de l'apprenant nous commande de préférer la notion d'intégration pédagogique à la notion de différenciation pédagogique.

Mots-clés

Classe, classe hétérogène, différenciation pédagogique, leçon, caractéristiques de l'apprenant, intégration pédagogique.

Abstract

To handle the differences between students in the same class and in the same level, that is, to manage the heterogeneous class, the teacher is encouraged to make pedagogical differentiation. This implies on the part of the teacher the implementation of a diverse set of means, of didactic devices, to allow pupils of composite ages, aptitudes, behaviors and skills, but placed in the same level, to achieve, by different routes, the common objectives. A profound reflection on the planning of a lesson of English as a foreign language, as part of the consideration of the differences between learners, and based mainly on the characteristics of the learner commands us to prefer the notion of pedagogical integration to the notion of pedagogical differentiation.

Keywords

Class, heterogeneous class, pedagogical differentiation, lesson, characteristics of the learner, pedagogical integration.

Introduction

La question de la planification d'une leçon, qui est une question de méthodologie, a été et continuera assurément d'être au cœur des réflexions qui se mènent dans les milieux pédagogiques. De nombreuses institutions pédagogiques, à l'instar de l'école normale supérieure d'Abidjan en font un élément essentiel de la formation des futurs enseignants. Des chapitres entiers lui sont consacrés dans les ouvrages pédagogiques de grande autorité (Linda JENSEN, 2001 : 403-408; David CROSS, 1992 :138-141 ; Penny UR, 2007 : 213-226 ;). Et il semble que l'enseignant, quel que soit sa discipline, devrait toujours planifier sa leçon.

Planifier, c'est en général appliquer un processus qui amène à décider : Quoi faire ? Comment le faire ? Comment évaluer ce qui sera fait avant de le faire ? Et si dérouler une leçon est un acte pédagogique et/ou didactique, la planification en est d'office le premier temps. La planification d'une leçon a donc un caractère à la fois prospectif et rationnel. Elle consiste à prévoir tous les éléments organisationnels, pédagogiques et didactiques nécessaires pour atteindre les objectifs de la leçon. Des plans de leçon et même des fiches d'enseignement sont à tort ou à raison soit conseillés, soit imposés selon les institutions pédagogiques.

Mais, la leçon, tous en conviennent aujourd'hui, n'est plus juste une séance de transmission d'un savoir¹ ou d'un savoir-faire². Bien plus elle constitue une rencontre, un événement social au cours duquel la construction du savoir ou du savoir-faire chez l'élève³ est négocié dans un processus complexe qui intègre plus d'une contrainte. L'acquisition du savoir et ses modalités par l'apprenant et surtout par un groupe d'apprenants, en d'autres mots, l'apprentissage pendant une leçon, se trouve être au centre de la réflexion pédagogique.

Il s'agit ici et maintenant de concevoir une planification réfléchie de la leçon d'anglais langue étrangère qui fait de la gestion des hétérogénéités et des différences entre les élèves une modalité de la qualité et de la réussite de la médiation et de la remédiation pédagogique des

¹ Un ensemble de connaissances. Dans la suite du texte ce terme est employé pour désigner aussi le savoir que le savoir-faire. Toutefois, si l'emploi du terme savoir-faire s'avère nécessaire, nous n'hésiterons pas à le faire.

² Ou savoir-lire, savoir-écouter, savoir-écrite, savoir-parler, ce que les Anglo-Saxons appellent « skill ».

³ Dans cette communication, nous utiliserons soit le terme « élève », soit le terme « apprenant ». Rappelons, à l'instar de Danielle BAILLY (1997 : 10-11), qu'inspiré au départ par des termes tels qu' « analysant » (appartenant au domaine de la Psychanalyse, et référant à une personne qui construit de façon active sa propre cure sous la conduite d'un technicien spécialisé, l' « analyste »), le terme « apprenant » souhaite également insister sur la participation active de l'élève, et transmettre symboliquement les deux significations complémentaires suivantes, toutes deux pleines d'égard envers l'élève :

- celui qui apprend est ou devient, dans l'acte éducatif, un partenaire à part entière, il n'est pas soumis passivement au professeur (à l'inverse de ce que connote, littéralement, un terme comme « élève », dont l'étymologie rappelle bien, si l'on avait mauvais esprit, l'antique et séculaire statut hiérarchique subordonné...) ; c'est donc une personne libre et autonome ;

- celui qui apprend n'offre dans l'acte éducatif qu'une des facettes de sa personnalité : celle qui l'engage – avec sa personnalité, ses contraintes et sa marge de créativité – dans le « métier » d'élève. Il garde pour lui d'autres dimensions de son individualité, et l'Ecole n'a pas accès à ce domaine réservé, même si la personne, heureusement, transparaît derrière l'écopier. Le pédagogue revendique donc, comme c'est le cas dans tous les domaines qui se livrent à une activité de théorisation, une terminologie spécialisée. Quant au terme « élève », auquel nous ne ferons pas la mauvaise querelle de lui trouver une connotation « idéologique » ou même simplement « préthéorique », nous le chérissons, tout simplement, comme tous les professeurs du monde qui ne vivent que pour la cause de la pédagogie et qui sont attachés à ce que représente pour eux, au quotidien, d'engagement, d'affectivité, de fierté, voire de préoccupation ou même de découragement, parfois, cette notion si intime et si banale d' « élève ». Pour notre part, nous emploierons donc de façon totalement interchangeable, sans surenchère puriste inutile, les termes « élève » ou « apprenant », qui sont tous deux pour nous très significatifs.

apprentissages dans le déroulement quotidien de la classe. Une réflexion approfondie menée dans ce sens, fondée essentiellement sur les caractéristiques de l'apprenant de l'anglais langue étrangère, nous commande de préférer la notion d'intégration pédagogique à la notion de différenciation pédagogique.

I – Cadrage : Etat des lieux et approches définitionnelles

I.1. Etats des lieux

Avant toute chose, rappelons que la distinction, s'il y a en a une, entre la classe hétérogène et l'effectif (nombre des élèves, à une date donnée), est une question très controversée. Il y a véritablement désaccord. Le fait marquant est que plusieurs personnes, parmi lesquelles des enseignants, des parents, des chefs d'établissement et même des élèves ont la vague tendance à croire que les classes à effectifs pléthoriques sont toujours hétérogènes (B. NAIDOU *et al*, 1996 : 216). Elles pensent à tort ou à raison que la composition des classes détermine la qualité pédagogique, le niveau atteint par les élèves et les écarts entre ceux-ci.

Mais, même si la composition des classes vient à déterminer la qualité pédagogique et le niveau atteint par les élèves, on trouve toujours dans la même classe des élèves bons et des élèves moins bons. Mieux, les caractéristiques de la classe hétérogène varient d'un groupe-classe à un autre, d'une institution pédagogique à une autre, d'un pays à un autre, etc.

Pour que chaque élève progresse, écrit Philippe PERRENOUD (2006 :57), vers les maîtrises visées, il convient de le placer très souvent dans une situation d'apprentissage optimale *pour lui*. Il ne suffit pas qu'elle est du sens, le concerne et le mobilise. Elle doit encore le solliciter dans sa zone de développement proche.

Qui pourrait s'objecter à cette admirable et généreuse dévotion. L'ennui, nous le pensons avec PERRENOUD, c'est qu'il y a de nombreux élèves dans une classe. Or une situation standard ne peut qu'exceptionnellement être optimale *pour tous*, parce qu'ils n'ont pas le même niveau de développement, les mêmes acquis préalables, le même rapport au savoir, les mêmes intérêts, les mêmes moyens et styles d'apprentissage. Dans une telle perspective la planification d'une leçon, telle qu'elle apparaît à un moment donné, se trouve être mise au défi de la gestion des hétérogénéités dans la classe. L'enseignant doit être capable de concevoir et de faire évoluer des dispositifs de différenciation. Et le défi le plus important à relever, à notre sens, pendant la planification d'une leçon d'anglais langue étrangère, est sans doute de penser à rompre avec la pédagogie frontale, de différencier et de gérer les hétérogénéités dans la classe.

Notre expérience⁴ nous a amené à nous interroger sur la manière de concevoir les hétérogénéités dans la classe. Nous avons été aussi et surtout amené à nous interroger sur la nature des paramètres sur lesquels il faut jouer pour « *organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* » (PERRENOUD, 1996b : 29). Le constat est net. Il existe des différences essentielles entre les élèves qui apprennent l'anglais en Côte d'Ivoire, aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur.

⁴ Celle-ci s'étend aux neuf années (1995 – 2003) passés dans l'enseignement secondaire en tant que professeur certifié d'anglais langue étrangère et aux sept années (2003 – 2010) passées en tant que formateur des formateurs à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, au département des langues à la section anglais.

Il importe, pour le succès de l'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère, que l'enseignant cherche à comprendre et s'expliquer les différences qu'il observe parmi ses élèves. Il doit être particulièrement capable de développer une variété de styles et de stratégies d'enseignement pour bâtir sur les différentes forces et faiblesses de ses élèves. Il pourra même aider ces derniers à étendre leur répertoire de stratégies d'apprentissage.

Barbara Gross DAVIS (1993 : 27-) de l'université de Californie, Berkeley, dans son ouvrage intitulé '*Tools for teaching*', dans la deuxième partie intitulée '*Responding to a diverse student body*', et précisément sous les titres '*Diversity and complexity in the classroom : Considerations of Race, Ethnicity, and Gender*' et '*Teaching academically Diverse Students*', décrit et discute des réalités qui démontrent que les réalités architecturales, organisationnelles et curriculaires ne sont pas toujours et partout les mêmes. Ces réalités démontrent par ailleurs qu'il existe des diversités notoires entre les élèves. On n'ignore plus aujourd'hui que certaines méthodes d'enseignement favorables aux bons élèves peuvent être contre-indiquées pour les élèves faibles. Aux différents niveaux des systèmes éducatifs, chacun est bien conscient que l'uniformité de l'enseignement ne peut aboutir qu'à une aggravation des inégalités scolaires.

Des efforts sont surtout faits pour différencier par moments, dans telle ou telle discipline, en y mettant un peu d'énergie, d'imagination et de créativité. Pourtant, bien que la différenciation pédagogique soit appelée de tous côtés, son installation et ses modalités de fonctionnement sont loin d'être acquises. Les efforts consentis sont rarement à la hauteur des écarts entre élèves de la même classe (Jean-Noël FOULIN et Serge MOUCHON, 1999 : 99).

On peut chercher à abaisser de façon considérable l'effectif des classes (on l'a même essayé), mais cela ne résoudra le problème qu'en partie. La question est laborieuse et pour être capable de créer une situation d'apprentissage optimale pour chaque élève, PERRENOUD pense que l'enseignant doit avoir une compétence globale. Loin de renvoyer à un dispositif unique, encore moins à des méthodes ou à des outils particuliers, cette compétence est de nature systémique ; elle mobilise des compétences plus spécifiques.

Ce qu'il faut naturellement comprendre c'est que, comme le suggère Frank SMITH⁵, « *il faut permettre aux enseignants de prendre des décisions en connaissance de cause plutôt que de leur dire ce qu'ils doivent faire.* » La formation initiale et la formation continue des enseignants devraient les aider à prendre des décisions au bénéfice de l'optimisation et de la remédiation des apprentissages et des acquisitions dans différentes classes. Cela permettrait, on peut le supposer, aux enseignants ainsi formés d'observer leurs élèves, de contrôler leur travail, d'apprécier objectivement les résultats obtenus et de concevoir des dispositifs de médiation et remédiation pédagogiques adéquats.

Rappelons que plusieurs entrées pédagogiques et méthodologiques coexistent depuis des années. La formation et l'éducation de l'enseignant⁶ devraient lui permettre d'en choisir une ou

⁵ SMITH Frank, *Devenir lecteur*, Paris, Armand Colin, 1986, p.13.

⁶ Rappelons que d'un point de vue historique, il existe trois modèles de formation : « The craft model », « The applied science model » et « The reflective model » (WALLACE 1991). Dans le premier modèle le stagiaire apprend à partir de l'exemple d'un « enseignant maître » (master teacher), qu'il observe et imite. L'action professionnelle est vue comme un art (craft), plutôt comme la poterie ou la menuiserie, à apprendre plus effectivement à travers un système d'apprentissage et à travers l'expérience accumulée. Dans le deuxième modèle, l'élève professeur étudie les cours théoriques en linguistique appliquée et autres domaines alliés, et les applique ensuite à la pratique de classe. C'est un modèle unidirectionnel qui fait de l'apprenant un sac vide, quelqu'un qui n'a pas droit de réflexion sur son métier et qui accepte les choses passivement. Enfin, dans le troisième modèle, le professeur stagiaire enseigne et observe les leçons, ou fait appel à l'expérience passée ; puis il réfléchit seul, ou dans la discussion avec les autres, en vue de construire des théories d'enseignement ; puis il essaie à nouveau de voir

de combiner plus d'une, non seulement en fonction de ses orientations pédagogiques, mais également en fonction des besoins, des intérêts et des préférences des apprenants comme le soutiennent bien les tenants de l'approche communicative et de l'approche humaniste de l'éducation (David NUNAN 1989a ; Marion WILLIAMS & Robert L. BURDEN 1997).

L'enseignant autonome a donc un rôle essentiel à jouer. Il semble qu'il ne devrait pas se fier uniquement à une méthode pédagogique. Il devrait également être capable de conduire de façon *gestionnaire, exigeante, bienveillante, et différenciée* l'apprentissage dans la classe. Comme SMITH (1986 : 173) l'estime, « *nul n'est mieux placé que lui pour définir les besoins, les difficultés, les intérêts d'un enfant donné à un moment donné* ». Il n'a donc pas à se demander ce qu'il doit faire, mais ce qu'il a besoin de savoir pour être en mesure de prendre des décisions informées, efficaces et appropriées. Car, en fin de compte, la qualité de l'enseignement que l'on pressentirait dans des situations d'enseignement données serait fonction de techniques⁷ particulières employées par des enseignants particuliers pour des apprenants particuliers poursuivant des buts particuliers (POPHAM, 1967, cité par MIALARET, 1978 : 113).

Qu'est-ce qu'une leçon ? Qu'est-ce une classe ? Que faut-il entendre par hétérogénéité et différenciation pédagogique dans la classe d'anglais langue étrangère ? Qu'est-ce qui animerait le processus de planification une leçon d'anglais langue étrangère qui prend en compte les différences entre les élèves de la même classe ?

I.2. Approches définitionnelles

I.2.1 La leçon et la classe

Le mot *leçon*, selon Gaston MIALARET (1979 : 274) a plusieurs sens dans le langage pédagogique. Une leçon peut désigner une unité d'enseignement inscrite à l'emploi du temps : leçon d'anglais... La leçon peut aussi signifier ce que donne à apprendre le professeur à ses élèves ; à la séance suivante il fera réciter les leçons. La leçon peut correspondre aussi à une unité de matière : la leçon sur les USA, dans un cours de géographie, peut donner lieu à plusieurs leçons unités d'enseignement. Plus tard MIALARET (1990 : 200) écrira que toute leçon s'inscrit dans un cadre existant déjà et n'arrive pas *ex abrupto* dans une classe. Mais que faut-il entendre par classe ?

Parmi les nombreux sens de ce mot, seules les utilisations dans le domaine de l'enseignement nous intéressent. Selon MIALARET (1979 :82), il y en a principalement trois. Tantôt le mot classe désigne les élèves, ceux qui sont habituellement enseignés ensemble. Tantôt le mot classe désigne le local. On devrait alors dire salle de classe. Tantôt enfin le mot classe désigne l'enseignement lui-même. C'est ce que semble dire Georgette et Jean PASTIAUX (2003 :98). Le mot classe, selon eux, désigne un lieu, un niveau d'étude, un élément du programme. Ils expliquent par ailleurs que les différents sens du mot renvoient à l'organisation habituelle des établissements scolaires dans lesquels les élèves sont regroupés par âge et par

comment ces théories fonctionnent dans la pratique. Ce cycle vise à améliorer et à développer continuellement des théories d'action personnelles (SCHÖN 1983), à bâtir et à construire l'autonomie et l'indépendance de l'enseignant à travers la réflexion. Il pourra ainsi distinguer « méthodologies » et « méthodes » et développer des actions pédagogiques personnelles.

⁷ Une technique, comme le souligne PELPEL (1986 : 39), c'est un moyen choisi parmi d'autres en fonction d'un certain nombre de critères : cohérence avec les méthodes et avec les objectifs, prise en compte des contraintes matérielles, compétence, etc.

niveau d'étude pour une année scolaire. La classe, affirment-ils, ainsi constituée exige que les matières enseignées suivent une progression dont les degrés sont attribués aux années successives, et surtout que les élèves soient, approximativement, au même niveau de connaissances acquises en chacune des disciplines.

La classe et la leçon peuvent ainsi renvoyer à la même réalité. Elles font en outre partie, comme l'indiquent Jo McDONOUGH et Christopher SHAW (1994:5), d'un vaste ensemble appelé *contexte*. La leçon ou la classe de langue pourrait alors être perçue comme une rencontre sociale. UR (2007:213) écrit:

'The lesson is a type of organized social event that occurs in virtually all cultures. Lessons in different places may vary in topics, time, place, atmosphere, methodology and materials, but they all, essentially, are concerned with learning as their main objective, involve the participation of learner(s) and teacher(s), and are limited and pre-scheduled as regards time, place and membership.'

La leçon de langue est donc comparable à un événement social et culturel. Les leçons varient selon les thèmes, le temps, le lieu, l'atmosphère, la méthodologie et les matériaux, mais elles ont toutes pour objectif principal l'apprentissage. Elles impliquent la participation d'apprenant(s) et d'enseignant(s), et elles sont limitées et programmées à l'avance quant au temps, au lieu et à l'adhésion. MIALARET (1990 : 200) utilise des mots différents pour en effet dire la même chose :

'Elle [la leçon] (: 200) fait partie d'une progression, [elle] doit respecter certaines conditions d'horaires, répondre à des exigences pédagogiques et posséder certaines qualités. Le fait d'appartenir à une progression lui donne à la fois sa structure (interrogation ou liaison avec les leçons précédentes, développement principal, applications ou préparations de leçons futures) et certaines de ses caractéristiques (leçons de présentation de notions nouvelles, leçons d'assimilation ou d'application, leçons de révision). Les limites imposées à sa durée déterminent son rythme et l'importance de son contenu ; on ne construit pas une leçon de vingt minutes comme un exposé de trois quarts d'heure. Une leçon doit allier l'attrait à l'efficacité, les données solides et précises aux points d'interrogation qui vont motiver les leçons suivantes, les acquisitions et la formation de l'esprit ; une bonne leçon provoque l'activité des élèves et instaure une collaboration, un dialogue entre le maître et les enfants.'

On distingue clairement les dangers que peut présenter le manque de planification d'une leçon, car de toute évidence, la planification d'une leçon semble influencer le potentiel acquisitionnel dans la classe. La planification de la leçon doit être profondément réfléchie. Et si une bonne leçon devait provoquer l'activité de l'apprenant, instaurer une collaboration, un dialogue entre les apprenants et l'enseignant, elle se planifierait en tenant compte des différences existant entre les apprenants. La différenciation, en effet, exige des méthodes complémentaires, donc une forme d'inventivité didactique et organisationnelle, fondée sur une pensée architecturale et systémique qui ne saurait ignorer les caractéristiques ou variables des apprenants. Mais tout cela n'est pas aussi simple que l'on pourrait le croire. A ce sujet PERRENOUD (2006:60) fait la mise au point suivante :

'Si tout cela était simple, les spécialistes livreraient des pédagogies différenciées « clés en main », assorties de formations donnant exactement les compétences voulues. En réalité le chantier est ouvert, on tâtonne, aucun dispositif n'est à ce jour à la hauteur des problèmes. Au point où en sont la recherche et l'innovation, les compétences requises des enseignants les conduiront à contribuer à l'effort de développement davantage qu'à mettre en œuvre des modèles éprouvés'.

Il y reste de ce fait beaucoup d'effort à faire pour être à la hauteur des écarts entre les élèves dans nos classes. Et comme les travaux de PERRENOUD le montrent, malgré les tentatives d'homogénéiser chaque classe en y groupant les élèves de même âge, des disparités existent. Seul un enseignant débutant peut encore rêver de n'avoir devant lui que des élèves également aptes et motivés à tirer profit de son enseignement. La cause est donc entendue et nous proposons d'aider l'enseignant d'anglais langue étrangère à planifier sa leçon en s'appuyant sur les différences entre les élèves pour intégrer les outils de la médiation et remédiation pédagogique. Que retenir de la définition de l'anglais comme langue étrangère ?

I.2.2 Anglais langue étrangère

Au sens le plus courant, une *langue* est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté. Notons cependant qu'à l'intérieur d'une même langue, les variations sont également importantes. Cette variété même, appréhendée par l'expérience commune, nous disent DUBOIS *et al* (1973 : 276), est source d'ambiguïté lorsqu'il s'agit de définir le terme de *langue*. D'une part, on a une infinité de langues diverses dont on peut étudier la typologie. D'autre part, on constate qu'au sein d'une communauté linguistique donnée tous les membres de cette communauté (tous les locuteurs de l'anglais, par exemple) produisent des énoncés qui, en dépit des variations individuelles, leur permettent de communiquer et de se comprendre, et qui reposent sur un même système de règles et de relations qu'il est possible de décrire. C'est à ce système abstrait, sous-jacent à tout acte de parole, que Ferdinand de SAUSSURE donne le nom de *langue*.

Pour SAUSSURE (1986 : 25) en effet, « *la langue ne se confond pas avec le langage ; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptés par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté* ».

Selon MARTINET (1980 : 9) la langue est un instrument. Pour lui, « *La fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication* ». Dans ce sens la langue étrangère se distingue de la langue maternelle et de la langue seconde. La *langue maternelle* ou la langue première est la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage. La *langue seconde* est la langue utilisée dans un pays où elle n'est pas la langue maternelle de la majorité de la population, mais peut cependant fonctionner comme la langue officielle, c'est-à-dire, comme la seule et unique majeure langue de loi, de gouvernement, d'éducation et d'instruction, des affaires, et des médias. C'est en somme la langue officielle du pays. En Côte d'Ivoire, c'est le français.

Le statut de langue étrangère (*'foreign language'* en anglais), nous dit STERN (1983 : 16), est applicable à toute langue qui s'apprend et s'emploie par référence à une communauté linguistique située en dehors des frontières nationales ou territoriales. Pour Douglas BROWN (1994 : 120) les contextes des langues étrangères sont ceux dans lesquels les apprenants n'ont pas des contextes tout faits pour une communication en dehors de la classe.

Les contextes de langue, on le comprend, varient et recouvrent diverses réalités. Il existe un éventail entier de possibilités de définir les buts de l'enseignement de la langue, pour un pays, pour un groupe d'âge, pour une école entière, pour une classe, ou pour un individu. La langue est un produit social – elle est conventionnelle ; la langue a pour objet essentiel la communication.

La planification d'une leçon de langue en général et en particulier celle de la langue étrangère se greffe donc sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques de tous ordres. Enseigner/apprendre l'anglais langue étrangère peut s'avérer défiant, car nous sommes en dehors des frontières nationales ou territoriales, où les apprenants n'ont pas toujours des contextes tout faits pour une communication en dehors de la classe.

Il existe par ailleurs d'importantes différences interindividuelles qui tiennent, pour certaines, à la diversité des rythmes de développement et, pour d'autres, à des acquis culturels différents (Rod ELLIS, 1990 : 120 – 121). Et malgré les difficultés liées à la gestion de l'hétérogénéité de la classe d'anglais langue étrangère, nous pouvons admettre avec DURUBELLAT et MINGAT (1997 : 191) que « *la constitution de classes hétérogènes est sans doute la meilleure façon d'élever le niveau moyen de l'ensemble des élèves, au bénéfice des plus faibles et sans pénalisation notable des plus brillants* ». Dès lors il nous reste à repérer et comprendre les niveaux d'hétérogénéité dans la classe d'anglais langue étrangère, à identifier les outils d'intégration, et à les prendre en compte pendant la planification de la leçon. Mais, que faut-il entendre par hétérogénéité dans la classe et par différenciation en pédagogie ?

I.2.3 Hétérogénéité dans la classe et différenciation pédagogique

I.2.3.1 Hétérogénéité dans la classe

Pour définir la classe hétérogène nous allons citer DAVIS (1993 : 55) :

'All classes ... will include student with a range of academic abilities, interests, skills, and goals. The crucial question for instructors is how best to promote learning in a class of academically diverse students. Very students may become bored if they to find your class intellectually challenging. But less capable students may be overwhelmed by the material and lose interest.'

Par classe hétérogène, on entend donc simplement une classe où tous les élèves – bons et moins bons – sont ensembles.

Cependant si la nature du problème d'hétérogénéité est mal maîtrisée, elle peut être sources d'insatisfaction et de graves difficultés. Et comme le relève le groupe de travail de B. NAIDOU *et al*, qui avait entrepris de travailler sur la question de l'hétérogénéité et sa manifestation, il ne faut surtout pas se tromper sur la nature de ce phénomène. Cela peut avoir des conséquences tragiques. Ils écrivent ceci (1996:216):

'This round of presentations revealed that one recurring problem was the presence of students with varied abilities and attitudes, which resulted in our feeling that we did not 'reach out' to all our learners in the course of our teaching. We experienced an acute sense of inadequacy in handling in real time the varied responses of our learners in whole-class discussion.'

Il est ainsi du devoir de l'enseignant de savoir faire face aux différences entre les apprenants. D'aucuns parlent de faire de la pédagogie différenciée, de la différenciation en pédagogie, et d'autres de la différenciation pédagogique. La compréhension a sûrement évolué et la littérature est étendue. Que faut-il retenir ?

I.2.3.2 Différenciation pédagogique

La littérature est prolifique et les définitions varient. Retenons pour l'essentiel, celles-ci :

Une définition générique : « *La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants* » (Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF).

Deux définitions descriptives : « *La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. (...) Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes* » (Laurent, S. (2001). *Pédagogie différenciée. Site de l'IUFM d'Aix-Marseille*. [En ligne]. <http://recherche.aix26-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html> (page consultée le 10 novembre 2012)).

« *Elle est une démarche qui cherche à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs* » (Raymond, H. (1989). Du « soutien » à la différenciation. *Cahiers Pédagogiques*, « *Différencier la pédagogie* », p. 47).

Une définition qui insiste sur le dilemme entre activité collective et apprentissages individuels⁸, où la pédagogie différenciée est bien plus une dynamique qu'une méthode
« *Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système...* » (Meirieu, P. (1989). Introduction. *Cahiers Pédagogiques*, « *Différencier la pédagogie* »).

Une définition qui met l'accent sur la variété des actions proposées par l'enseignant : « *Pour les formateurs qui prônent ces pratiques, différencier n'est pas répéter d'une autre manière, mais varier le plus possible leurs actions, pour que chacun puisse rencontrer, à un moment ou l'autre de son cursus, des situations dans lesquelles il puisse réussir* » (Fournier, M. (1996, février-mars). *La pédagogie différenciée. Sciences humaines, Hors-série 12*, p. 26).

⁸ MEIRIEU rendra hommage à FREINET en considérant que son apport décisif a consisté à « articuler un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives (« motiver », « donner du sens ») avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions ». MEIRIEU, P. (2001). *Célestin Freinet. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Mouans-Sartoux : PEMF, p. 14.

Il s'agit dans le fond et dans la forme de faire face aux différences entre les apprenants. La chose, on le discerne, est ressentie et entreprise de diverses façons comme ces définitions le laissent entrevoir. Disons toutefois que la différenciation dite pédagogique s'inscrit dans la lignée des travaux en psychologie différentielle, qui mettent en évidence la diversité des fonctionnements individuels. Des études différentielles de l'apprentissage, il ressort que les performances des individus entretiennent des relations avec une pluralité de variables (FOULIN et MOUCHON, 1999 : 99). Les différences entre les élèves sont assurément la manifestation de plusieurs forces complexes en jeu et à l'œuvre.

On peut parler de '*learner factors*' avec STERN (1983). Il s'agit en fait des caractéristiques ou des variables de l'apprenant. Ces variables peuvent être classées en deux groupes : variables externes ou variables internes. NAIDOU *et al* (1996) parlent de facteurs externes (external factors) et de facteurs internes (internal factors). PEARSON et JOHNSON (1972), cités par NUNAN (1989) parlent de '*inside the head factors*' et d '*outside the head factors*' relatifs à la compréhension et l'emploi de la langue.

Maurice REUCHLIN⁹ parle de deux catégories de facteurs : des facteurs cognitifs d'une part (relatifs au traitement de l'information) et des facteurs conatifs d'autre part (relatifs à l'engagement dans les conduites d'apprentissage). Dans « *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* » de JP ASTOLFI, 1995, BURNS résume les différentes raisons à l'origine des disparités entre élèves ayant reçu le même enseignement. Pour lui :

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'intérêts.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Ces sept (7) points révèlent l'ampleur de la difficulté pour répondre aux besoins d'une classe qui aurait même un nombre réduit d'élèves, dans laquelle il n'y aurait pas deux élèves semblables. D'autres auteurs, à l'instar de Jean-François MICHEL (2005) ont approfondi les recherches en étudiant les profils d'apprentissage. Il distingue sept (7) profils d'apprentissage construits sur trois niveaux : les profils d'identité (comportement de la personne en situation d'apprentissage), les profils de motivation (motivation de la personne) et les profils de compréhension (mode d'intégration de l'information).

Considérons, dans le cadre de ce travail, les profils de compréhension. Ils sont au nombre de trois (3):

Le profil auditif : Pour les personnes de ce profil, la compréhension s'effectue à partir de ce qui est vu.

Le profil visuel : Pour les personnes de ce profil, la compréhension s'effectue principalement par l'écoute.

Le profil kinesthésique : Pour les personnes de ce profil, la compréhension s'effectue principalement par ce qui est senti.

Cela voudrait dire que, pour l'enseignement/apprentissage et la compréhension du vocabulaire par différents élèves dans la même classe, l'enseignant d'anglais varie et intègre les modes et techniques de présentation du vocabulaire (CROSS 1992 : 5-10). Il peut montrer un objet, une image ; définir verbalement ; utiliser des supports audio, etc.

⁹ Maurice REUCHLIN, les différences individuelles à l'école, Paris, PUF, 1991.

Ce bref parcours nous emmènent plutôt à croire que différencier sa pédagogie, c'est s'efforcer de varier, de diversifier, d'adapter et de négocier en tenant compte de chacun et de tous vers la réalisation de l'objectif ou des objectifs de la leçon. En d'autres termes il faut s'engager dans une planification réfléchie.

On reconnaît l'élève comme une personne ayant ses caractéristiques et ses variables propres dans la situation d'apprentissage (au sens large du terme). Et différencier, comme PERRENOUD (1999 : 57) le souligne, c'est « *rompre avec la pédagogie frontale... mais c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale, et d'abord ceux qui ont le plus apprendre* ».

Il reste donc à concevoir et proposer un éventail de démarches, de supports, de stratégies et de styles pédagogiques, de méthodes et de techniques pédagogiques à même de répondre aux besoins de chacun et de tous dans des situations d'apprentissage adéquates. A partir de là, pour nous il ne s'agit plus de faire de la pédagogie différenciée, de la différenciation pédagogique ou de la différenciation en pédagogie ; mais de faire de la pédagogie intégrée (*integrated pedagogy*), de l'intégration pédagogique (*pedagogical integration*) ou de l'intégration en pédagogie (*integration in pedagogy*). L'enseignant d'anglais qui intègre sa pédagogie a repéré et compris les caractéristiques de ses apprenants, le contexte et la politique d'enseignement de l'anglais langue étrangère dans son pays. Nous lui proposons une grille de travail basée sur les caractéristiques de l'apprenant telles que décrites par STERN (1983) et des facteurs de la situation d'enseignement/apprentissage tels que introduits par McDONOUGH et SHAW (1993).

I.2.3.3 Intégration pédagogique : Repérer et comprendre les niveaux d'intégration dans la classe d'anglais langue étrangère

Tableau 1 : Caractéristiques de l'apprenant et facteurs de la situation d'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère

Learner variables (characteristics)	Setting (the whole teaching and learning environment)
Age	The role of English in the country
Interests	The role of English in the school, and its place in the curriculum
Level of proficiency in English	The teachers
Aptitude	Management and administration
Mother tongue	Resources available
Academic and educational level	Support personnel
Attitudes	The number of pupils
Motivation	Time available for the program
Reasons for learning	The types of tests used
Preferred learning styles	Physical environment and procedures (if any) for monitoring and evaluating
Personality	The socio-cultural environment

Une regard minutieux et attentif sur les composantes dans ce tableau et des définitions de la classe et de la leçon données plus haut, montre et établit clairement qu'il existe bel et bien des facteurs internes et externes à l'apprenant et au processus d'apprentissage quant aux différences entre ces derniers.

A partir de ce constat, on peut d'une part proposer à l'enseignant quelques niveaux d'intégration : *intégration des âges y compris au sein de la même année civile (grandes différences de maturité entre les élèves nés en début d'année et ceux nés au dernier trimestre), intégration niveaux de développement cognitif, intégration des rapports au savoir, intégration des motivations, intégration des cultures et des modes de vie, intégration des relations socio-affectives avec le système scolaire et éducatif, intégration de la maîtrise des pré-requis, intégration des styles cognitifs, intégration des stratégies d'apprentissage, intégration des styles d'apprentissages, intégration des aptitudes cognitives, intégration des acquis, intégration des comportements, intégration des rythmes de travail, etc.*

D'autre part, on pourrait lui présenter quelques outils d'intégration qu'il pourra faire varier quand il planifie sa leçon.

Tableau 2 : Outils d'intégration

Le cadre	Le lieu, l'environnement physique et matériel, le groupement, l'organisation de l'espace...
La contextualisation	La manière de présenter l'information nouvelle, la manière de donner les consignes de tâches, de corriger les fautes et les erreurs, les types d'exemples...
La démarche	- inductive, - déductive, - expérimentielle.
Les supports et techniques didactiques et pédagogiques,	- auditifs, - visuels, - kinesthésiques, - voix et gestes, - usage des TIC.
Le degré d'étayage et de monitoring	- l'enrôlement, - la réduction des degrés de liberté, - le maintien de l'orientation, - la signalisation des caractéristiques déterminantes, - le contrôle de la frustration, - la démonstration ou présentation de modèles.
La gestion du temps	- temps d'activité, - temps d'attente, - temps de parole de l'enseignant

--	--

Conclusion

Nous avons utilisé la question de la planification d'une leçon, qui est une question de méthodologie, qui a été et qui, assurément, continuera d'être au cœur des réflexions qui se mènent dans les milieux pédagogiques, pour débattre de la question des différences entre les élèves ou les apprenants de la même classe et du même niveau. L'objectif étant à terme de circonscrire le rôle essentiel de l'enseignant face aux différences que ses élèves peuvent manifester. Ce rôle se rattache aux concepts de classe et de leçon qui, dans un certain sens, recouvrent les mêmes réalités. Il se trouve que bien souvent, et presque toujours d'ailleurs, on trouve dans la même et pour la même leçon des apprenants aux variables diverses. L'enseignant doit différencier ; c'est-à-dire selon Meirieu (1987), « avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... » Il est donc bien plutôt question d'insuffler une dynamique à tout acte didactique ou pédagogique qui intègre chacun et tous, selon et malgré les différences qui existent entre les apprenants. C'est à cette entreprise louable que la communauté pédagogique a donné depuis des années et continue de donner abusivement et injustement le nom de pédagogie différenciée, différenciation pédagogique ou différenciation en pédagogie.

Une réflexion soutenue menée sur la planification d'une leçon d'anglais langue étrangère, réalisée singulièrement en rapport avec les caractéristiques de l'apprenant de l'anglais langue étrangère, nous emmène à plaider auprès de la communauté pédagogique pour une nouvelle appellation de la démarche qui consiste à faire face aux différences individuelles des apprenants dans la même classe. Au lieu de différenciation pédagogique, nous proposons intégration pédagogique ; car c'est de cela qu'il question à terme. Il s'agit, en effet, d'intégrer les forces et les faibles de chacun des apprenants pour aller vers la destinée commune : le but de la leçon.

Bibliographie

- ASTOLFI, (1995) : *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*.
- CROSS, David, (1992): *A practical handbook of language teaching*, Prentice Hall.
- Davis, B. G., (1993): *Tools for teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.
- De SAUSSURE Ferdinand, (1986) : *Cours de linguistique générale*, Payot.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A., (1997a) : *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*. Les Cahiers de l'irédu, n° 59 (Université de Bourgogne- CNRS, Dijon).
- ELLIS R., (1990) : *Understanding second language acquisition*, Oxford, England: Oxford University Press.
- FOULIN Jean-Noël et MOUCHON Serge, (1999) : *Psychologie de l'éducation*, Paris : Nathan.
- FOURNIER, M., (1996) *La pédagogie différenciée. Sciences humaines, Hors-série*.
- LAGARANDERIE, (1988) : *Les profils pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaires*, Paris : Le Centurion.
- Legrand, L., (1995) *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.

- MARTINET A., (1970) *Eléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin.
- MARTINET André, (1968) : *La linguistique synchronique, Etudes et recherches*, Paris : PUF, coll. SUP.
- Maurice REUCHLIN, (1991) : *les différences individuelles à l'école*, Paris : PUF.
- MERIEU, (1990) *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée.*
- MIALARET G., (1974) : *Introduction à la pédagogie*, PUF.
- MICHEL, Jean-François, (2005) : *Les 7 profils d'apprentissage*, Paris : Editions d'Organisation.
- NUNAN D., (1991): *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 4th printing.
- PASTIAUX Georgette et Jean, (2003) : *Précis de Pédagogie*, Paris, Nathan.
- PERRENOUD P., (1999) : *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Philippe, (1998) : *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF éditeur,.
- PERRENOUD, (1992) : *Construire des compétences dès l'école.*
- Raymond, H., (1989) : *Du soutien à la différenciation. Cahiers Pédagogiques, Différencier la pédagogie.*
- RAYNAL, (1997) : *La pédagogie différenciée,*.
- SMITH Frank, (1986): *Devenir lecteur*, Paris, Armand Colin,.
- STERN, H. H., (1984): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2nd impression.