

## *L'hétérogénéité des apprenants en classe de FLE : un défi à relever.*

GHERBAOUI Amar  
Université de Biskra

### ملخص

إن تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يفرض وضع آليات جد معقدة ومتشعبة في آن واحد. فإشكالية صقل هذا التعليم في قالب ثابت، أين يتمكن كل عناصر القسم تحصيل نتائج موحدة تبقى من بين الإشكاليات التي تطرح نفسها بشكل قوي في وقتنا الراهن. يحاول هذا المقال الوقوف على وصف هذه الظاهرة، كما يقترح اللجوء إلى بيداغوجية الفوارق للحد منها.

### الكلمات المفتاحية :

التعليم / التعلم .

الغزارة . فوارق المتعلمين . بيداغوجيا

### Résumé

**En**seigner en classe de FLE suppose mettre en place des dispositifs à la fois compliqués et éparvés ; la question de ramener cet enseignement à un état constant où tous les membres de classe réaliseront des degrés de réussite plus ou moins communs semble une question qui occupe de nos jours le centre des préoccupations pédagogiques. Cet article tend à décrire cet état de difficulté d'enseigner le FLE dans ce contexte, et propose comme solution à l'hétérogénéité, la pédagogie différenciée.

### Mots-clés :

Enseignement / apprentissage, hétérogénéité des apprenants, richesse

### Introduction

Selon l'approche traditionnelle, l'apprentissage et la réussite scolaire des apprenants étaient une question de talent, compétence et capacité. Nous croyions également, que certains apprenants étaient nés doués, alors que d'autres pas. Ajouté à cela, l'école voulait toujours à fonctionner selon ce qu'il appelle le traitement standard, ce dernier ne peut pas être le meilleur pour tous, car chaque apprenant, en venant à

l'école, dispose d'un vécu personnel issu d'une histoire familiale qui lui est propre.

## 1. L'hétérogénéité

Comme nous l'avons déjà signaler, dans cette histoire, l'apprenant retrace l'ensemble de ces aventures, ses désirs, ses émotions, ses expériences, etc. et tout cela se traduit à travers les diverses formes de représentation que possède cet apprenant vis-à-vis de sa manière de concevoir le monde extérieur. Autrement dit, nous avons à faire, à une classe hétérogène. Michel Tournier nous donne une très belle image dans laquelle, il décrit l'ampleur et la grandeur d'une classe hétérogène, pour lui la classe est vue comme : « *Un grand animal à trente têtes et soixante pieds. Un monstre qui bouge, rigole, gigote, chuchote, gratte, s'endort, rêve. Et avec cela sournois, imprévisible, sensible à la saison, à l'orage, à la canicule, au gel. L'enseignant se sent enveloppé par le monstre, tantôt englué dans une gelée molle, tantôt attaqué de toute part comme dans un bain d'acide, ou encore c'est le regard insoutenable dardé du fond de la masse qui l'hypnotise* ».

1

Dans les postulats de Wiliam Burns, nous lisons presque un prolongement de l'idée exprimée par Michel Tournier :

- « *Il n'y a pas deux apprenants qui ;*  
- *progressent à la même vitesse ;*  
- *soient prêts à apprendre en même temps ;*  
- *utilisent les mêmes techniques d'étude ;*  
- *résolvent les problèmes exactement de la même manière ;*  
- *possèdent le même répertoire de comportement ;*  
- *possèdent le même profil d'intérêt ;*  
- *soient motivés pour atteindre les mêmes buts* ».<sup>2</sup>

Nous remarquons que les propos dans les deux citations s'accordent pour nous faire comprendre la complexité de ce phénomène, et si nous tenons vraiment appréhender la notion de classe, cela ne pourrait se faire en dehors de la présence de l'hétérogénéité, comme condition imposant cette complexité ; au sein d'une classe, il ne pouvait y avoir deux apprenants qui soient semblables, c'est face à cette réalité que la tâche la plus pénible sollicite l'intention et l'intervention des enseignants ; Marie-Claude Grandguillot revient pour expliciter notre idée en disant que « *Les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes. C'est pourquoi il est devenu si difficile d'enseigner* ».<sup>3</sup> Si cela est bien vrai, la question ci-dessous s'impose :

L'hétérogénéité des apprenants en classe de FLE représente-elle un mal, ou une richesse

qu'il faut exploiter?

Avant de répondre à cette question, nous pensons qu'il est important de faire un point sur l'hétérogénéité ; voir sa définition et comment elle est construite. En ce qui concerne le premier point, nous pouvons lire dans *Le Robert Historique* (2001) la définition suivante pour le terme hétérogénéité :

« *Hétérogène et hétérogénéité procèdent, à travers des formes latinisées heterogenitas, du grec heterogenes, constitué du préfixe hetero qui signifie autre, et du suffixe genos qui veut dire gène. Au sens commun, ils désignent proprement des éléments ou des objets reconnus d'espèces, de genres, biologiques, logiques ou grammaticaux, différents (par exemple la classification systématique aristotélicienne par genre et par espèce ; dans l'espèce humaine, les genres masculin et féminin) ceci dit que le terme hétérogène, désigne étymologiquement d'un autre genre, d'une autre espèce* »<sup>4</sup>.

La mise en application de cette définition dans une classe de langues, le FLE en particulier, suppose qu'il y ait des éléments différents, à savoir les apprenants, car chacun d'eux est nécessairement différent de l'autre, cependant, le concept d'hétérogénéité est considéré autrement par l'enseignant. Ce dernier, conçoit le concept dans le savoir même, c'est-à-dire, une variété au niveau du savoir enseigné, c'est pourquoi, il nous semble juste de dire que la notion hétérogénéité concerne aussi bien la différence chez les apprenants et au niveau des savoirs que possède chacun d'eux, ce qui permet de voir une complexité au niveau de cette hétérogénéité, car cela nous conduit à une sorte de ségrégation de ces apprenants : bons apprenants / mauvais apprenants.

En ce qui concerne, le processus historique, nous pensons que cette connaissance est indispensable dans le sens où elle nous permet de faire des hypothèses réfléchies sur la façon dont elle peut évoluer demain, ce détour historique peut nous permettre aussi, de tenter de dégager le sens de la situation et est-ce que vraiment l'hétérogénéité est considérée comme un obstacle ou un défi à relever ?

C'est au cours des années 1960 – 1970 que nous pouvons attester une date à laquelle on commençait à parler concrètement en ce qui concerne la construction du terme d'hétérogénéité ; Marie-Claude Grandguillot nous confirme d'ailleurs cette idée : « *L'hétérogénéité, telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est en effet construite dans un processus historique* »<sup>5</sup>. Pour ne pas se laisser sombrer dans des considérations purement d'ordre historiques, car la présente étude ne prend pas cette approche de cet angle, nous voyons plus utile d'exposer la catégorisation précise et concise que nous proposait Marie-Claude Grandguillot : « - *comme une contrainte : c'est une conséquence incontournable de l'hétérogénéité sociale et de la démocratisation de l'école.*

- *Comme une fin ; l'hétérogénéité des classes se présenterait alors comme*

*l'achèvement d'un processus historique, comme l'aboutissement d'un objectif fixé [...] par les concepteurs.*

*- Comme un moyen ; le moyen que peut se donner notre société pour maintenir ou confronter le lien social [...] L'école demeurerait alors le seul creuset intégrateur. »<sup>6</sup>*

Il nous semble bien clair de dégager de ces trois hypothèses une manière raisonnable de traiter le concept hétérogénéité en fonction de trois facteurs qui sont : la contrainte, la fin et le moyen. Concourir à l'égalité des chances pour tous, est le rêve de tous les enseignants qui doivent amener tous les apprenants vers la réussite ; ce qui les oblige à commencer par comprendre le phénomène d'hétérogénéité, leurs demandes, leurs rythmes de développement, sans perdre de vue les objectifs communs à tous, et pour que cela se réalise, l'enseignant devrait différencier, c'est-à-dire rompre avec la pédagogie frontale et mettre en place une organisation de travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale, de plus, il faudrait penser à utiliser cette hétérogénéité et ne pas seulement voir le problème qu'elle représente mais également sa richesse.

Donc par rapport à ce que nous avons avancé, nous avons pu dénoter qu'il est vrai que l'hétérogénéité des apprenants qui se manifeste en classe de français langue étrangère représente une difficulté, un obstacle à franchir. Mais, elle constitue également un trésor. Nous avons également pu dégager que l'hétérogénéité n'est pas seulement une réalité théorique, mais une réalité du terrain, un défi à relever. Un constat qui s'est posé dans la classe qui est constituée elle-même de plusieurs groupe-classe et que chaque groupe a ses propres caractéristiques, ses propres besoins et attentes.

A cet effet, l'Ecole peut prendre en charge en ce qui concerne cette disparité de niveaux par « *la prise de conscience de l'hétérogénéité* »<sup>7</sup> c'est-à-dire, pour accomplir sa mission, l'enseignant, devrait connaître et comprendre cette hétérogénéité pour qu'il puisse adapter ses démarches pédagogiques selon son public, en outre, il devrait considérer ce phénomène d'hétérogénéité, comme une ressource, une richesse, non pas comme une barrière qui va le freiner, bref, former un citoyen conscient, ouvert et responsable, un apprenant qui participe activement à l'édification de son avenir.

Nous pouvons comprendre par rapport à cette dernière citation, qu'il est non seulement de considérer ce phénomène comme un mal, un problème auquel il faut remédier mais il est important de le considérer comme une richesse qu'il faut exploiter. Dans son ouvrage intitulé l'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Philippe Meirieu stipule que « [...] à se demander si le temps n'est pas venu de transformer l'hétérogénéité de contrainte en ressource »<sup>8</sup>.

Donc, gérer l'hétérogénéité ce n'est pas une chose facile, ce n'est pas du tout, refaire d'une autre manière, mais, c'est une aventure délicate, c'est un défi quotidien de la

part de l'enseignant.

## 2. L'hétérogénéité, un processus historique

C'est au cours des années 1960 – 1970 que nous pouvons attester une date à laquelle on commençait à parler concrètement en ce qui concerne la construction du terme d'hétérogénéité ; Marie-Claude Grandguillot nous confirme d'ailleurs cette idée : « *L'hétérogénéité, telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est en effet construite dans un processus historique* »<sup>9</sup>. Pour ne pas se laisser sombrer dans des considérations purement d'ordre historiques, car la présente étude ne prend pas cette approche de cet ange, nous voyons plus utile d'exposer la catégorisation précise et concise que nous proposait Marie-Claude Grandguillot :

« - *comme une contrainte : c'est une conséquence incontournable de l'hétérogénéité sociale et de la démocratisation de l'école.*

- *Comme une fin ; l'hétérogénéité des classes se présenterait alors comme l'achèvement d'un processus historique, comme l'aboutissement d'un objectif fixé [...] par les concepteurs.*

- *Comme un moyen ; le moyen que peut se donner notre société pour maintenir ou confronter le lien social [...] L'école demeurerait alors le seul creuset intégrateur. »*<sup>10</sup>

Il nous semble bien clair de dégager de ces trois hypothèses une manière raisonnable de traiter le concept hétérogénéité en fonction de trois facteurs qui sont : la contrainte, la fin et le moyen.

## 3. Composantes de l'hétérogénéité

Personne ne peut nier, de nos jours, que le terme d'hétérogénéité fait référence au contexte enseignement-apprentissage, mais cela ne devrait pas laisser croire que cette hétérogénéité est seulement due au niveau scolaire, sinon plus simpliste, comme le reconnaît Halina Przesmycki « *le résultat apparent, d'autres différences importantes à cerner* »<sup>11</sup>. Afin que les enseignants remplissent convenablement leur mission, il est nécessaire de connaître quelles sont les autres formes qui doivent être à l'origine de l'hétérogénéité et ce, pour mieux répondre aux attentes et aux besoins des apprenants.

Dans sa formule célèbre, Jean Dewey, note à ce sujet « *Que faut-il pour enseigner le latin à Jean? Connaître Jean* »<sup>12</sup>, et nous lisons dans ces propos la même idée exprimée par Edward Clapered qui voit que le fait de travailler avec l'apprenant sans le connaître, est considéré comme une faute capitale ; dans la même lignée, Platon nous dit de prendre le temps à observer les apprenants, ainsi, nous serons plus à porter de connaître les dispositifs de chacun.

### 3.1. Hétérogénéité du cadre de vie de l'apprenant

Nous savons bien que chaque apprenant, en venant à l'école, dispose d'un vécu personnel issu d'une histoire familiale qui lui est propre. Dans cette histoire, l'apprenant retrace l'ensemble de ces aventures, ses désirs, ses émotions, ses expériences, etc. et tout cela se traduit à travers les diverses formes de représentation que possède cet apprenant vis-à-vis de sa manière de concevoir le monde extérieur.

### **3.1. a- Différences socioprofessionnelles**

En abordant plus haut les causes de l'échec scolaire, nous avons évoqué déjà le facteur social et le rôle de la famille ; en ce sens, les différences socioprofessionnelles constituent un des facteurs d'inégalité par rapport aux niveaux scolaires des apprenants. Halina Przesmycki l'affirme d'ailleurs en disant que « *Les différences socioprofessionnelles des parents participent à la genèse de l'inégalité des niveaux scolaires* »<sup>13</sup>.

Des enquêtes menées à ce sujet ont montré que les apprenants issus de famille aisées (des familles constituées des parents : médecin, ingénieur, enseignant, etc.) auront plus de chance à réussir dans leur rendement, et d'éviter par voie de la conséquence de redoubler l'année, contrairement à d'autres apprenants qui sont moins aisés ou qui ne le sont plus, issus de familles, le plus souvent, dites non instruites (ouvriers, ...). Il semble intéressant de mentionner que ces enquêtes, ont confirmé que les apprenants de la deuxième catégorie, ce sont eux qui seront le plus exposés au redoublement.

### **3.1. b- Différences des cadres psycho-familiaux**

Les différences des cadres psycho-familiaux sont d'origine psychologique. Les spécialistes dans cette matière nous apprennent que les apprenants ont des connaissances hétéroclites des systèmes d'éducation ; cela s'explique, à nos yeux, par le rôle joué par leurs familles dedans, autrement dit, nous aurons affaire à des différences au niveau du développement intellectuel chez ces apprenants. Tout comme Jean Piaget, Jacques Lautrey, qui distingue trois cadres psycho familiaux, reconnaît que l' « *environnement sera d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il sera source de déséquilibre susceptible de donner lieu à des compensations et donc à des constructions* »<sup>14</sup>

Dans le premier cadre, appelé le *cadre souple*, les apprenants ont assez de liberté et d'autonomie ; leurs familles leur accorde la possibilité de prendre des initiatives et d'avoir des responsabilités. En se référant à la psychologie sociale, les règles de vie seront énoncées clairement et expliquées aux apprenants, comme elles peuvent être discutées ou mêmes refusées par les apprenants.

Par contre, dans le deuxième cadre appelé *cadre rigide*, les apprenants seront

exposés à accepter impérativement les règles fixées préalablement ; dans ce cas, ils deviennent passifs et n'auront plus le droit de commenter, ni de discuter ou contester ces règles. Ainsi, dans le troisième cadre appelé *cadre incohérent*, nous distinguons la présence de deux formes : dans la première, il s'agit de règles et lois qui ne seront pas exposées, mais il incombe plutôt aux parents de les faire expliciter d'une manière anarchique, voire même arbitraire, en fonction de ce qu'ils voient nécessaire aux apprenants. Tandis que dans la deuxième forme, les parents vont adopter tout simplement un cadre éducatif distinct et parfois, contradictoire.

D'après ce que nous venons de dire, la tâche face à laquelle l'enseignant se retrouve confronté est tellement lourde que l'on ne puisse vraiment la cerner. Disons tout court, qu'il vaudrait bien que les enseignants connaissent parfaitement le métissage psychologique de leurs apprenants, Jacques Lautrey rajoute qu'« *il devient de plus en plus fréquent de voir des enfants envahis par les problèmes familiaux qui arrivent donc dans une classe en étant ailleurs, qui ne sont pas disponibles pour les apprentissages* »<sup>15</sup>.

### **3.1. c- Différences des stratégies familiales**

Il est bien admis que le milieu qui entoure les apprenants leur permet de voir et de véhiculer des images qui peuvent relever du stéréotype ; c'est ainsi que leurs familles, en déployant des stratégies relatives, se doivent d'orienter leurs enfants (les apprenants) afin que leurs attitudes soient modelées par rapport aux matières enseignées.

Halina Przesmycki<sup>16</sup> nous explique que la motivation diffère d'un apprenant à un autre, elle n'est jamais statique et c'est à la famille (les parents) de l'inciter chez leurs enfants en fonction, bien sûr, des dispositions de cette famille. Ainsi, les apprenants que nous voyons dotés d'images négatives, ne sont en définitif, que le résultat d'une dévalorisation de la part de leurs parents, ce qui risque de les conduire inévitablement à l'échec scolaire.

Le hic est de voir que chez les parents, d'anciennes représentations d'ordre négatif se sont construites ; ces parents se réfèrent le plus souvent à des stéréotypes néfastes en ce qui concerne les expériences qu'ils ont cumulées dans leurs vies scolaires de jadis ; et c'est ainsi qu'ils agissent, dans le courant de leurs vies actuelles, négativement avec leurs enfants, ce qui permet de leur transposer indirectement cette vision rétrograde et pessimiste. Dans le cas échéant, les parents peuvent avoir un effet considérablement important en ce qui concerne la vision qu'ils prétendent transmettre à leurs enfants.

### **3.1. d- Différences socioculturelles**

Sous ce titre, nous ne pouvons que confirmer l'importance des différences socio-culturelles et leur impact sur le rendement des apprenants ; en effet, l'école représente le lieu où se réunissent les diversités sociales des apprenants, selon Halina, ces différences peuvent même avoir un effet sur leurs résultats « [L'hétérogénéité socioculturelle] conduit à l'hétérogénéité des résultats scolaires par le biais des différences du code culturel des élèves qui se cristallise autour de deux éléments : le langage et les valeurs »<sup>17</sup>. Dit autrement, l'écart qui peut exister entre un apprenant et son langage culturel pourrait facilement conduire cet apprenant aux difficultés le menant à un échec certain. En effet, le registre linguistique utilisé par les apprenants entre en jeu dans la mesure où il fait référence à la langue maternelle ; s'il existe donc un grand décalage entre la langue maternelle de l'apprenant et celle de l'école, il y aura des carences au niveau des prérequis de cet apprenant. Cependant, et en ce qui concerne l'utilisation du vocabulaire, si ce dernier se manifeste d'une manière restreinte chez l'apprenant, c'est-à-dire que les références dont Halina expliquait par le terme langage, ne sont pas compatibles avec celle préconisées par l'école, l'apprenant se retrouve, encore une fois, devant la difficulté lui imposant un certain échec scolaire. A titre d'exemple, la fonction langagière ainsi que la valeur que possède un apprenant du verbe *traiter* pourrait être distinctement différente par rapport au vécu socio-culturel de cet apprenant ; dans une activité de vocabulaire, l'apprenant peut utiliser le verbe *traiter* pour désigner *aborder*, *examiner* ou *étudier*, alors que dans un autre usage, le même verbe peut simplement renvoyer à l'expression : Madame, elle me *traite*, qui signifie pour l'exemple : Elle m'*insulte*.

En poursuivant l'idée portant sur le rôle des parents, déjà évoquée plus haut, nous avons dit que si ces derniers appartiennent à des classes sociales soutenues, des enseignants à titre d'exemple, ceci permet de constater que leurs enfants bénéficieront des avantages quant à la structure langagière qu'ils auront à utiliser à l'école ainsi que le vocabulaire qu'ils mettront en place. A ce sujet Marie-Thérèse Chaduc et all avancent que « *Les enfants d'enseignants réussissent mieux à l'école car ils y retrouvent le même discours qu'à la maison* »<sup>18</sup>.

Pour terminer, le rôle de la famille dans cette composante est crucial ; c'est la famille qui transmet tout un système de valeur à ses enfants qui, en termes de représentations culturelles, vont agir sur la vision qu'ils auront à construire de l'école en général, il n'est donc pas admis de négliger l'influence de cette composante socio-culturelle sur le rendement des apprenants.

En termes de cette composante également, Philippe Meirieu nous a bien décrit la nécessité d'entreprendre des actions didactiques bien adéquates quand il nous parlait de la culture et des composantes de cette dernière en ce qui concerne l'effet qu'elle peut



engendrer sur le processus enseignement-apprentissage.

### **3.2. Hétérogénéité des cadres scolaires**

Les apprenants sont aussi hétérogènes par ce qu'on appelle les cadres scolaires ; la diversité au niveau de ces derniers entraîne certainement des résultats disparates. Un détour aux conditions ayant jalonné le parcours des apprenants nous permet de mieux comprendre l'insertion de ces cadres scolaires dans le rendement des apprenants, il s'agit de revenir donc aux caractéristiques de l'établissement, aux modalités d'apprentissage utilisées par les enseignants, aux comportements de ces derniers.

#### **3.2. a- L'implantation et les caractéristiques de l'établissement**

Halina pense que *la différenciation des structures*, condition indispensable du changement de pédagogie pour lutter contre l'échec scolaire. Cela sous-entend que parler d'implantation et des caractéristiques de l'établissement, ramène à parler en quelque sorte de l'architecture globale de l'établissement scolaire, à savoir si cet établissement est implanté dans une zone urbaine, rurale, grande-ville, banlieue, ou non ; à savoir aussi si cet établissement est marqué par des caractéristiques telles que le nombre d'apprenants qu'il peut accueillir, sa taille, ses dispositions logistiques, ses conditions matérielles recouvrant le bruitage, l'aménagement, l'espace, la souplesse des transport, etc.

#### **3.2. b- Le cadre de formation utilisé par les enseignants**

Nous tenons à faire remarquer que dans cette différence, il s'agit du même principe du cadre psycho-familial que nous avons abordé plus haut ; seulement, ce cadre est transposé dans ce cas vers l'enseignant, autrement dit, les cadres *souple*, *rigide* et *incohérent* vont être appliqués par l'enseignant et non par la famille.

En ce qui concerne cette différence, Halina pense que « *L'enseignant qui utilisera un cadre souple favorisera le développement cognitif de ses élèves. Il leur permet, en effet, d'exercer davantage leur curiosité, leur désir d'action par l'exploration d'une plus grande variété d'itinéraires d'apprentissage* ». <sup>19</sup> .

En ce qui concerne le cadre *rigide*, une certaine autorité est appliquée par l'enseignant, ainsi qu'une certaine passivité est également requise par les apprenants.

Le cadre *incohérent*, quant à lui, invite l'enseignant à appliquer une démarche pédagogique qui n'est pas claire ; une démarche dans laquelle, les limites ne sont pas nettement définies, c'est pourquoi, Halina nous conseille d'appliquer le cadre *souple*.

#### **3.2. c- Le comportement des enseignants vis-à-vis des apprenants**

Des recherches canadiennes se sont intéressées sur l'influence du comportement des enseignants et son impact sur le rendement des apprenants ; en effet, ces recherches ont montré que lorsqu'un enseignant possède un préjugé favorable sur un apprenant, cela provoque chez ce dernier une motivation et un intérêt dans ses activités. L'influence ne concerne pas uniquement les préjugés de l'enseignant, elle peut aussi concerner les différentes relations que cet enseignants entretenait avec ces apprenants telles que les comportements faciales : un enseignant qui a le plus souvent un visage souriant influence ses apprenants, la tolérance : un enseignant qui ne blâme pas des apprenants quand ces derniers commettent des erreurs les influence aussi, etc. ceci dit, les apprenants influencés auront de grandes chances à développer une confiance en soi et une vivacité très remarquable dans le processus enseignement-apprentissage ; ainsi, les risques d'échec diminueront chez ces apprenants.

### **3.3. L'hétérogénéité des processus d'apprentissage des apprenants**

Nous fournirons ici des informations permettant ce qui se passe lors de la construction d'un apprentissage. La motivation est un facteur important qui indique avec netteté les différences pouvant exister entre les apprenants, il est bien sûr bien établi que ces différences conduisent aux inégalités scolaires.

En premier lieu, il faut noter que la motivation est un concept qui fait appel à deux facultés indispensables : l'énergie et l'orientation. Selon Philip C. Abrami et all, « *La motivation fournit l'énergie nécessaire à l'action et oriente celle-ci vers un but précis. Les notions d'énergie et d'orientation sont au cœur même de la définition. L'énergie est le moteur qui engendre l'action ; l'orientation est le volant qui dirige l'énergie* ». <sup>20</sup>

Les auteurs ajoutent que la motivation renvoie à : « *L'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin, de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante* » <sup>21</sup> .

Autrement dit, tout ce qui nous pousse à agir dans des situations d'apprentissage, renvoie à la motivation, seulement, les auteurs insistent sur la manière approfondie des motifs qui déclenchent cette motivation ; Le psychologue humaniste américain Abraham Maslow nous apprend que tout est question de besoin, quand nous parlons de motivation : *Le besoin est à la base de la motivation*. Abraham nous expose une organisation pyramidale dans laquelle il répartit les motifs et besoins de la motivation selon deux critères : des besoins physiologiques, c'est-à-dire des besoins élémentaires et nécessaires à la fois comme le besoin de manger, de dormir, de respirer, de parler, ... et des besoins d'accomplissement ou de réalisation comme le fait de réaliser une réussite,

avoir une confiance en soi, etc.

Cependant, la chercheuse Halina pense que la motivation constitue *la base de tout apprentissage*. Elle pense également que *Si l'élève n' pas envie d'apprendre, il n'apprendra rien*. Nous comprenons alors les propos d'une pédagogue expérimentée qui, quel que soit la situation dans laquelle les apprenants se trouvaient, ils ne peuvent apprendre en l'absence de l'envie d'apprendre. D'une autre manière, un enseignant peut appliquer n'importe quelle pédagogie, cette dernière restera inefficace, si l'apprenant n'est pas motivé. Bref, toutes les spéculations en didactique confirment que la motivation représente la pierre de voute et la clé de réussite ; Marie-Thérèse Chaduc et all en confirment : « *la motivation, un concept apparaît comme déterminant pour la réussite d'un apprentissage* »<sup>22</sup>. D'un point de vue cognitiviste, les auteurs nous précisent que : « *la représentation positive de la tâche, établit que la source de l'activité se trouve dans le sujet. En effet, plus l'individu envisage la situation comme maîtrisable le but accessible ou le contrôle efficace, plus sa motivation a de chance de se confirmer* »<sup>23</sup>.

A ces propos, nous pensons ajouter la fameuse citation de Philippe Meirieu, quand il dit que « *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* »<sup>24</sup>. Les propos de Meirieu nous invitent à réfléchir sérieusement donc sur les causes qui ont provoqué l'absence de la motivation chez les apprenants ; ainsi, nous allons essayer de les décrire selon la conception de Halina afin de mettre en œuvre une pédagogie adaptée aux besoins de ces apprenants.

En effet, Halina nous propose de voir de plus près, quatre facteurs importants vis-à-vis de la motivation ; Le premier facteur concernant *le sens que l'apprenant donne à son apprentissage*, cela veut dire que si un apprenant nous dise *A quoi ça sert que j'apprenne ceci ou cela [...], de toute façon, je serais chômeur!* Cela signifie que cet apprenant n'a pas pu trouver un sens à l'apprentissage qu'on lui a proposé, il effectuera donc la tâche dans cet apprentissage, mais avec beaucoup de réticence, ou il n'effectuera pas du tout cette tâche. Il est remarquablement intéressant de noter que la pédagogie différenciée, joue un rôle prépondérant dans ce cas précis.

Le deuxième facteur, *l'image de soi et des autres*, qui représente une des facultés les plus importantes où l'apprenant risque de s'égarer complètement du processus enseignement-apprentissage s'il se construit une image négative sur sa propre personne ; les propos de Meirieu vont même jusqu'à le qualifier de nul : « *pensant qu'il est un imbécile* »<sup>25</sup>, face à la tâche demandée, cet apprenant va dire *je ne comprends pas, de toute façon, je n'ai rien compris, ...* ce qui cause directement l'absence de l'envie d'apprendre.

*Le regard des autres* est notablement posé comme facteur déterminant en ce qui concerne la motivation, l'exemple des adultes peut mieux illustrer ce point ; en effet, un apprenant adulte se sent toujours surveillé par son camarade lors de la réalisation de la tâche, c'est ainsi que sa motivation, se retrouve relativement tributaire de la réaction produite par son camarade vis-à-vis de son comportement (positive ou négative).

Le troisième facteur appelé, *le plaisir ressenti à faire l'apprentissage*. Sur le plan psychologique, nous savons que le désir chez tout être humain est atteint une fois cet être humain est rempli du plaisir, cette image s'applique parfaitement lorsqu'il s'agit de situations d'apprentissage chez les apprenants dans lesquelles, les apprenants se sentent acteurs de leur apprentissage, à titre d'exemple, ou de chapoter en explorant eux-mêmes les tâches qu'on leur demande de réaliser, ou d'avoir ce sentiment d'être reconnu par tout le monde, etc. bref, tout sentiment de satisfaction sur le plan émotionnel peut renvoyer à cet exemple.

Le dernier facteur nommé *le degré d'énergie dont il dispose*. Un facteur qui se rapporte à l'état de santé de l'apprenant, et plus particulièrement, à ses conditions biologiques, autrement dit, un apprenant ressentant de la fatigue, ne pourra pas terminer la tâche, même s'il possède le désir de le faire, le manque d'énergie va donc freiner sa motivation.

En somme, ce qui nous intéresse à travers ces quatre facteurs, c'est de comprendre le positionnement que l'enseignant devrait entreprendre devant l'un ou l'autre facteur ; l'enseignant, en effet, devrait être très vigilant par rapport à l'attitude prise par les apprenants, en cela, il est sans le mentionner qu'il doit être attentif en les écoutant, tolérant avec eux, et surtout, lui-même ayant cette passion à faire son métier d'enseignant ; Philippe Meirieu s'accorde pour résumer l'intervention de l'enseignant dans les quatre facteurs en disant que « *la passion naît de la rencontre d'une personne, animée elle-même d'une passion susceptible de la faire partager* ». <sup>26</sup>

En second lieu, et par rapport au premier élément (la motivation) que nous avons évoqué dans les paragraphes précédents, le rythme est aussi un élément qui a sa pesanteur ; par rythme, nous entendons celui de la compréhension, de la résolution de problèmes, de l'assimilation, de la cadence au cours de la réalisation de la tâche, etc. cette faculté varie visiblement d'un apprenant à un autre, ce n'est pas tous les apprenants qui ont les mêmes rythmes statiques dans les situations que nous venons de citer.

Le rythme est reconnu comme facteur faisant partie intégrante de l'hétérogénéité ; à titre illustratif, dans une activité quelconque, si nous demandons à des apprenants de réaliser une tâche, nous remarquons que certains l'a réalisent dans un

temps record, alors que d'autre auront besoin de plus de temps.

Pour le même exemple, Halina nous explique que le rythme concerne aussi bien la manière d'assimiler une leçon que celle d'intégrer un cours par un enseignant ; justement, et pour ce dernier cas, cette intégration se fait plus rapidement chez quelques apprenants, elle se fait, à l'opposé, très lentement chez les autres ; ce qui peut provoquer chez cette deuxième catégorie une sorte d'ennui et de désintéressement, et surtout, un excès au niveau de l'énergie des apprenants les conduisant à être épuisés.

En termes de circadien, qui signifie le rythme biologique correspondant à une période d'environ 24 heures, les recherches menées par H. Montagner ont montré que la vigilance, l'effort, les échanges sociaux, la mémorisation, tous utiles pour apprendre, suivent un rythme biologique circadien (autour de 24 heures).

Nous savons que le début de la matinée et le début de l'après-midi sont des moments de grandes activités ; c'est pourquoi, la vigilance augmente de 08h30 à 09h00, elle atteint son sommet vers 10h00, et jusqu'à 10h30 pour baisser ensuite. Ensuite, nous remarquons une pause qui est marquée par la somnolence, la faim, la fatigue, etc. cette pause augmente et s'installe de 11h30 jusqu'à 14h30 ou 15h30. Cependant, vers de 14h30 jusqu'à 15h30, la vigilance remonte à nouveau pour attendre son deuxième sommet vers 20h00, après cette heure, elle diminue au cours de la nuit jusqu'à 03h00 du matin.

Les apprenants ayant ce profil de manque de vigilance, sont souvent des apprenants qui éprouvent du mal à suivre un rythme constant dans la réalisation de la tâche ; ces apprenants s'agitaient beaucoup, ils baillaient en pleine séance, ils écoutaient moins bien, et parfois même, ils somnolaient.

Halina Przesmycki précise que le rythme biologique circadien se manifeste selon des moments et périodes différents ; cette manifestation varie chez les apprenants en fonction de plusieurs paramètres tels que l'environnement social, l'état de santé, l'appartenance familiale, l'âge, etc., c'est pourquoi, elle insiste sur le respect des rythmes des apprenants ; dans le cas échéant, des conséquences telles que la passivité et le surmenage, vont apparaître chez ces apprenants.

## **Conclusion**

En somme, nous pouvons dire que, si nous voulons que nos apprenants soient des citoyens de demain, il faudrait qu'ils aient une Ecole pour tous, une Ecole au sens pluriel, qui prend en compte de manière attentive la diversité des apprenants, de tenir compte le problème des disparités, une Ecole uniforme, la pédagogie magistrale et la technique classique doivent laisser place à une Ecole capable de tendre la main, au bon moment, à chaque apprenant tel qu'il soit.

<sup>11</sup> Tournier, M. Dans Grandguillot, M-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. p. 36. Paris : Hachette.

<sup>2</sup> Burns, W. Dans Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. p. 76. Paris : Hachette.

<sup>3</sup> Grandguillot, M-C. *op-cit*. p. 11.

<sup>4</sup> Dictionnaire Robert Historique, (2001). p. 518. Paris : Robert.

<sup>5</sup> Grandguillot, M-C. *op-cit*. p. 15.

<sup>6</sup> *Ibid*. p.16.

<sup>7</sup> Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. p. 104. Paris : ESF.

<sup>8</sup> *Ibid*.

<sup>9</sup> Grandguillot, M-C. *op-cit*. p. 15.

<sup>10</sup> *Ibid*. p.16.

<sup>11</sup> Przesmycki, H. *op-cit*. p. 76.

<sup>12</sup> Dewy, J. Dans Genivière C.-M. (1996). *Des élèves en difficultés*. p. 30. Paris : L'Harmattan.

<sup>13</sup> Przesmycki, H. *op-cit*. p. 77.

<sup>14</sup> Lautrey, J. In, Przesmycki, H. *Ibid*. p. 77.

<sup>15</sup> Lautrey, J. (2004). *L'école au-delà de ce que l'on voit. Pour une école habitable dans une société en voie de déparentalisation*, Conférence, Avril.

<sup>16</sup> Przesmycki, H. *op-cit*. p. 80.

<sup>17</sup> *Ibid*. p. 77.

<sup>18</sup> Chaduc, M-T. et all. (1999). *Les grandes notions de pédagogies*. p. 199. Paris : Bordas.

<sup>19</sup> Przesmycki, H. *op-cit*. p.79.

<sup>20</sup> Abrami, P.C, et all. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, p.11. Montréal. : Chenelière.

<sup>21</sup> Alain, L. et Fabien, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*", pp. 1.2. Paris. Dunod,

<sup>22</sup> Chaduc, M-T. et all. *op. cit*. p. 262.

<sup>23</sup> *Ibid*. p. 264.

<sup>24</sup> Meirieu, P. Conférence au CRDDP de GRONOBLE.

<sup>25</sup> Przesmycki, H. *op-cit*. p.86.

<sup>26</sup> Meirieu, P. (1992). *op.cit*. p. 94.

## **Bibliographie**

1. Abrami, P.C, & all. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*. Montréal. : Chenelière.
2. Alain, L. et Fabien, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
3. Chaduc, M-T. & all. (1999). *Les grandes notions de pédagogies*. Paris : Bordas.
4. *Dictionnaire Robert Historique* (2001). Paris : Robert.
5. Genivière C.-M. (1996). *Des élèves en difficultés*. Paris : Harmattan.
6. Grandguillot, M-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette.

7. Lautrey, J. (2004). *L'école au-delà de ce que l'on voit. Pour une école habitable dans une société en voie de déparentalisation*. Conférence, Avril.
8. Meirieu, P. (1992). *L'école mode d'emploi ; des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
9. Meirieu, P. Conférence au CRDDP de GRONOBLE.
10. Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.