Gestion de l'hétérogénéité en classe de langue française dans le contexte universitaire marocain : quelles pistes pour réduire les écarts entre les étudiants ?

Aicha Abdel-Ouahed
Université Mohammed-I^{er}, Maroc

La langue française a un statut privilégié dans l'enseignement supérieur marocain. Elle est une langue d'enseignement pour les filières sciences et techniques et certaines autres filières à la faculté des sciences juridiques économiques et sociales (Economie et gestion, droit public français). Elle est également une matière enseignée dans les différentes filières de la faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Cette importance de la langue française dans l'enseignement supérieur marocain a obligé les responsables à mettre en place un cours de français intitulé « Langue et communication ». Ce cours a pour objectif de pallier les difficultés linguistiques qui persistent chez les étudiants depuis le collège et le lycée. Ces difficultés sont liées à une maîtrise insuffisante du code linguistique qui peut empêcher les étudiants d'accéder aux informations se rapportant aux disciplines universitaires mais également aux savoirs et savoir-faire indispensables à la réussite d'un cursus universitaire qui implique l'adoption de méthodes de travail spécifiques aux tâches et aux activités universitaires. On cherche alors à accompagner les étudiants afin qu'ils puissent comprendre et utiliser la langue de manière correcte, ce qui les aidera à réussir leur parcours universitaire et par la suite, leur parcours professionnel.

Cependant, un problème demeure : les enseignants regrettent l'hétérogénéité des niveaux des étudiants en langue française. Cette hétérogénéité est mise en évidence par des évaluations formatives (tests de positionnement et autres) dont les résultats révèlent des niveaux qui varient de bon à très faible.

Sans prétendre à l'éradication de l'hétérogénéité, qui peut être vue tout à la fois comme un obstacle ou une richesse pour l'enseignement / apprentissage des langues, notre

contribution se veut une réflexion sur cette situation. Nous cherchons plus précisément à interroger toutes les pistes qui nous permettraient de la minimiser. Pour ce faire, nous parlerons tout d'abord des causes de l'hétérogénéité en classe de langue française au Maroc. Nous évoquerons par la suite les méthodes et les stratégies d'apprentissage qui peuvent la réduire et nous présenterons enfin l'aide que peuvent apporter les technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE) pour gérer la classe de langue.

1 Les causes de l'hétérogénéité en classe de langue française dans l'enseignement supérieur marocain

Les causes de l'hétérogénéité en classe de langue française dans l'enseignement supérieur marocain ne peuvent être explicitées que si nous évoquons le statut de cette langue dans le système éducatif marocain à travers le temps. Nous allons donc donner un bref aperçu de son statut dans le système éducatif à travers le temps.

1.1 Le statut de la langue française dans le système éducatif marocain

La langue française était la langue officielle du régime protectoral qu'a connu le Maroc de 1912 à 1956. Elle était la langue d'enseignement de tous les cycles du système éducatif au Maroc du primaire jusqu'à l'Université. Toutes les matières s'enseignaient en langue française (mathématiques, Sciences naturelles, physique, histoire géographie, etc.).

Dans les années 1980, les décideurs ont cherché à redonner à l'arabe sa valeur. Selon la constitution marocaine, la langue arabe est ainsi devenue la langue officielle du pays : « Le royaume du Maroc, état musulman souverain dont la langue officielle est l'arabe, constitue une partie du Maghreb arabe [1]. » On a procédé alors à l'arabisation des cycles collégial et secondaire. Depuis lors, la langue française est considérée comme une langue enseignée.

Cependant, l'enseignement supérieur fait exception. La langue française y demeure une langue d'enseignement pour l'ensemble des filières Sciences et techniques. Toutes les réformes du système éducatif, depuis la Charte Nationale de 1999 jusqu'à la vision stratégique 2015-2030 [2], lui accordent une grande importance. L'accès au monde moderne se fait à travers cette langue qui transmet les sciences et les techniques. Elle est jugée importante pour le futur d'un Maroc moderne ouvert sur l'extérieur et tourné vers les sciences et les techniques.

Cet état de fait a été, en partie, la cause de l'hétérogénéité de niveaux en classe de langue française à l'Université marocaine.

1. Préambule de la Constitution marocaine du 13 septembre 1996.

2. Réforme qui s'étend sur la période 2015-2030 et qui a été subdivisée en court, moyen et long termes. Elle vise à améliorer la qualité du système éducatif dans l'ensemble de ses composantes : le préscolaire, l'enseignement primaire, le secondaire collégial, le secondaire qualifiant, l'enseignement supérieur et universitaire, la recherche scientifique, la formation des cadres, la formation professionnelle et l'enseignement traditionnel.

1.2 Les types d'hétérogénéité en classe de français à l'Université marocaine

1.2.1 L'hétérogénéité sociale

Le milieu social de l'apprenant peut exercer une influence sur son niveau en langue. La société marocaine est composée de diverses catégories :

- La catégorie aisée et la classe moyenne. Conscientes de l'importance de l'enseignement / apprentissage des langues pour un meilleur avenir, les classes aisées et moyennes inscrivent leurs enfants dans des écoles privées. Ces dernières donnent en effet une grande importance à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Ces familles ont également la possibilité d'offrir à leurs enfants des cours de soutien, soit dans les instituts français qui se trouvent dans la plupart des grandes villes marocaines, soit dans des écoles privées qui assurent ces types de cours, soit à l'aide d'enseignants de français qui se portent volontaires pour prendre en charge des cours de soutien. De cette façon, « les parents qui en ont les moyens essaient de recréer l'enseignement des lendemains de l'Indépendance qui a formé des bilingues équilibrés » (Caubet, 1998 : 230).
- La catégorie des intellectuels qui a un certain niveau de maîtrise de la langue française. Ses enfants ont la chance d'être en contact avec la langue, même en dehors des établissements scolaires.
- La catégorie des gens qui vivent en milieu rural et qui sont loin des écoles privées et des instituts français. Selon leur niveau intellectuel et leur situation économique, leurs enfants peuvent bénéficier de cours de soutien dispensés par des personnes ayant une certaine maîtrise de la langue.
- Enfin, il y a la catégorie de gens qui appartiennent aux milieux défavorisés.

En général, les enfants de ces deux dernières catégories suivent leurs études dans des écoles publiques.

1.2.2 L'hétérogénéité institutionnelle

L'hétérogénéité sociale a généré l'hétérogénéité institutionnelle. Dans le cycle supérieur, on se trouve face à des étudiants issus des écoles privées, des étudiants issus de l'enseignement public mais ayant eu l'occasion de bénéficier de cours de soutien ou d'autres encore issus d'établissements publics mais n'ayant pas eu l'occasion de bénéficier de ce types de cours. Cette situation nous amène à parler d'un autre type d'hétérogénéité, l'hétérogénéité individuelle de parcours.

1.2.3 L'hétérogénéité individuelle de parcours

Notre longue expérience de pratique en classe de langue française à l'université [3] nous permet d'avancer que les étudiants issus des écoles privées font souvent preuve de connaissances antérieures et d'un niveau en langue bien meilleurs que les autres. Cette affirmation ne veut en aucun cas dire que l'enseignement public est de mauvaise qualité. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation. D'une part, les écoles pri-

3. Nous enseignons à l'université depuis l'année universitaire 2003-2004.

vées présentent de meilleures conditions matérielles. D'autre part, le nombre d'élèves est réduit par rapport aux établissements de l'enseignement public. De plus, pour maintenir une bonne réputation sur le marché, elles veillent à assurer un encadrement plus rigoureux. Enfin, elles accordent une grande importance à l'enseignement / apprentissage du français. Ainsi répondent-elles à la demande des classes sociales ayant des moyens financiers et convaincues que la maîtrise du français est une condition importante pour la réussite universitaire puis professionnelle de leurs enfants.

Par ailleurs, des filières de certains établissements universitaires acceptent des étudiants issus de différents lycées et ayant étudié dans des spécialités variées (techniques, scientifiques, littéraires). C'est ainsi le cas de la filière Sciences économiques et gestion, de la filière Droit public français ou encore de la faculté des Lettres et Sciences Humaines. Elles reçoivent des étudiants qui ont eu différents parcours dans le cycle secondaire : littéraire, technique et scientifique.

1.2.4 Hétérogénéité sociolinguistique

Le Maroc est connu pour sa diversité des langues. Les locuteurs marocains, guidés - au sens de Bourdieu (1977 : 24) - par leurs « habitus linguistiques » cherchent à s'adapter aux produits linguistiques socialement valorisés. Nous présentons ci-dessous cette diversité avec plus de détails.

- Le berbère avec ces trois variantes (le *tachalhit*, le *tamazight* et le *rifain*). Il s'agit de la première langue qui a été utilisée au Maroc puisqu'elle est la langue maternelle des amazirophones, les premiers habitants du pays. En 2011, la constitution marocaine l'a reconnue, comme une langue officielle du royaume. Elle a en effet le statut de marqueur linguistique de l'appartenance à l'identité Amazigh et elle jouit d'une reconnaissance formelle dans la politique linguistique, culturelle et médiatique de l'état.

- L'arabe avec ses trois variantes (l'arabe dialectal, l'arabe classique et l'arabe moderne). L'arabe dialectal est la langue maternelle de la communauté arabophone. Il est utilisé par plus de la moitié de la population actuelle du Maroc. En ce qui concerne la langue arabe classique, elle est considérée comme une langue de référence et un outil symbolique de l'identité arabo musulmane. Elle est de ce fait la langue de la prédication et de l'enseignement religieux. Elle est également, selon le cinquième article de la constitution de 2011, « la langue officielle de l'État[4] ». Quant à la langue arabe moderne, elle est enseignée dans les cycles primaire, collégial et secondaire. Elle est également une langue d'enseignement à tous les niveaux du système éducatif - à part l'enseignement supérieur scientifique. Elle est aussi la langue de la production littéraire, des médias et des documents administratifs et juridiques.

- Le français dont nous avons déjà évoqué le statut ci-dessus.

- L'espagnol avec une faible présence dans le nord et le sud du pays. En effet, la proximité avec le territoire espagnol encourage les Marocains à apprendre cette langue.

4. Le texte de la Constitution marocaine de 2011, article 5.

- L'anglais qui commence à s'imposer en raison de son statut de langue de communication internationale.

Tous les facteurs cités *supra* sont à l'origine de l'hétérogénéité en classe de langue française à l'Université marocaine. Devant cette situation, nous sommes appelés à réfléchir à des méthodologies et à des stratégies d'apprentissage qui peuvent réduire cette hétérogénéité afin de garantir l'égalité des chances d'apprentissage, de permettre aux étudiants de travailler dans de bonnes conditions et de bénéficier d'un enseignement / apprentissage de qualité.

2 Méthodes d'enseignement / apprentissage pour gérer l'hétérogénéité en classe de langue française à l'Université marocaine

La gestion de l'hétérogénéité en classe de langue nécessite le recours à la pédagogie différenciée qui aide à adapter les pratiques pédagogiques aux besoins des apprenants. Dans le cadre d'un cours commun, elle permet de faire appel à différentes approches et à différentes activités afin que chaque étudiant trouve sa place au sein du groupe classe et dans le cours, en le faisant agir de manière différente selon son niveau. Il s'agit selon Perrenoud (1979 : 58) de « rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous, c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale ».

Pour ce faire, il est pertinent d'utiliser les outils et les ressources nécessaires afin que le cours donne lieu à des activités et à des situations d'apprentissage dont chaque étudiant peut tirer bénéfice. Pour abonder dans le sens de Meirieu (1989 : 121), « il est important d'adapter l'enseignement aux stratégies d'apprentissage des élèves ». Cela nécessite une panoplie d'outils et de situations d'apprentissage qui peuvent être :

- collectives, à travers lesquelles l'enseignant peut transmettre des connaissances à l'ensemble de la classe ; il peut mettre les apprenants en situation de recherche d'information ou procéder par questionnements, puis intervenir pour apporter des notions importantes à la classe entière ;
- individuelles et organisées par l'enseignant en fonction des difficultés et des besoins de chaque apprenant ; ainsi peut-il donner plus d'exercices à l'un ou distribuer une fiche spécifique à un groupe pour aider chacun à avancer selon son rythme ;
- interactives, le travail d'équipe étant d'une grande importance dans cette situation d'enseignement / apprentissage ; chaque équipe échange alors sur un sujet ou collabore en vue de la réalisation d'une tâche commune ; dans ce cas, l'enseignant est appelé à superviser la constitution des groupes pour garantir un réel conflit sociocognitif.

Selon Grandguillot (1993 : 33), « une classe hétérogène est une classe où l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grande, ou bien celle où le nombre des moyens et des faibles l'emporte sur celui des bons et assez bon ». Pour cette auteure, la pédagogie différenciée permet de gérer cette situation puisque l'on peut

mettre en place le même programme pour des élèves différents, ayant besoin de plus de temps et de moyens différents pour l'assimiler et le comprendre. Il s'agit en fait de prendre en considération les objectifs visés par les élèves à travers la définition des compétences indispensables.

Pour mettre en place cette pédagogie différenciée, plusieurs méthodes et techniques pédagogiques peuvent être utiles. Nous en présenterons quelques-unes ci-dessous.

2.1 L'apprentissage collaboratif par tâche

Selon le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (CECRL), il y a tâche pédagogique « quand un ou plusieurs sujet(s) mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont ils dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (2000 : 15). D'après cette définition, l'enseignant peut impliquer les étudiants dans la réalisation d'une tâche qui nécessite leur collaboration. Cela signifie que chacun peut contribuer à la réalisation d'une tâche finale en réalisant des activités déterminées par ses besoins et ses objectifs définis lors d'une évaluation formative. Comme le signale Goullier (2005 : 21), « il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable ».

D'après cette définition, la détermination des besoins des étudiants est primordiale dans l'enseignement / apprentissage par tâche. Nous donnerons infra des exemples de la démarche pédagogique que nous adoptons dans notre classe de langue française.

2.1.1 Évaluation formative

Sans que les étudiants en aient conscience, nous consacrons toujours la première séance à une évaluation formative. Pour ce faire, nous essayons tout d'abord de mettre les étudiants en confiance en leur souhaitant la bienvenue dans le cycle supérieur, dans lequel ils sont censés être responsables de leurs apprentissages. Par la suite, nous proposons des sujets qui peuvent les intéresser pour les faire parler de leurs représentations sur l'enseignement dans le cycle supérieur ; des raisons qui les ont poussés à choisir leur filière ; des difficultés qu'ils ont en langue française, etc. Sur ce dernier point, nous intervenons pour les mettre en sécurité en leur expliquant que tout le monde peut avoir des difficultés et commettre des erreurs quelle que soit la langue qui lui est étrangère. L'erreur est humaine et c'est à travers cette dernière que l'on peut apprendre énormément de choses. Nous leur expliquons l'utilité de s'impliquer dans l'apprentissage de la langue et de participer à la construction de son propre savoir pour faire face aux difficultés linguistiques auxquelles on est confronté. On ne peut, en effet, jamais progresser en restant inactif. Nous essayons également de les motiver en leur expliquant l'utilité de la langue française dans leurs parcours universitaire et professionnel.

Après cette discussion orale, nous entamons une évaluation formative au niveau de l'écrit. Les étudiants sont appelés à rédiger un petit texte dans lequel ils décrivent et présentent leur filière. Ils doivent également de justifier le choix de cette dernière.

Cette évaluation formative nous donne une idée du niveau des étudiants et nous permet d'organiser les apprentissages de façon à ce que chacun d'entre eux puisse en bénéficier. Ainsi, nous pouvons individualiser les apprentissages puisque chaque étudiant pourra travailler en fonction de ses besoins et pourra avancer selon son propre rythme.

2.1.2 Exemples d'organisation des apprentissages

Premier exemple : Typologie des textes

Dans une première étape, nous formons des petits groupes de besoin. Nous distribuons des textes de types et de degrés de difficulté variés (narratif, descriptif, argumentatif). Les étudiants sont appelés à identifier la typologie du texte grâce aux indices linguistiques qui lui sont propres. Nous leur demandons de dégager tous les repères qui permettent de classer un texte dans une typologie bien déterminée.

Dans une deuxième étape, chaque petit groupe désigne un rapporteur pour présenter le travail. Les autres groupes ont alors la parole et posent des questions auxquelles tous les membres de l'équipe concernée doivent répondre.

Dans une troisième étape, chaque équipe est appelée à apporter des textes de différentes typologies. En classe, les étudiants procèdent à la lecture de ces textes, expliquent éventuellement les mots difficiles. Ils présentent par la suite les indices linguistiques et grammaticaux qui leur permettent de déterminer la typologie de chaque texte.

Dans une quatrième étape, un travail individuel s'impose. Chaque étudiant récapitule l'essentiel de ce qu'il a retenu à propos de la typologie textuelle. Pour ce faire, l'étudiant a le choix entre rédiger un texte ou présenter ses idées sous forme de tableau.

Deuxième exemple : Production collective d'une argumentation

Consigne : « Vous n'êtes pas satisfaits du programme des chaînes de télévision de votre pays ou des horaires des émissions. Rédigez un texte de protestation pour le courrier des lecteurs d'un magazine de télévision. »

La réalisation de ce travail est répartie entre les étudiants en fonction de leurs niveaux de façon à ce que certains d'entre eux s'occupent de la présentation des chaînes de télévision, d'autres de la présentation et de la description des programmes et d'autres enfin de l'organisation des idées et du développement de l'argumentation.

Troisième exemple : la compréhension de l'oral

Pour développer cette compétence, nous utilisons un seul document sonore avec une fiche d'écoute différenciée. Chaque étudiant répond à des questions choisies en fonction de ses besoins.

Dans tous ces travaux, nous assurons le suivi et l'accompagnement des étudiants. Pour ce faire, nous intervenons pour apporter des éclaircissements et d'éventuelles remédiations linguistiques.

2.2 La remédiation linguistique

La remédiation linguistique est incontournable pour gérer l'hétérogénéité en classe de langue. Pour cette raison, nous notons les erreurs que commettent les étudiants quand ils parlent ou quand ils écrivent. Nous procédons de deux manières différentes. Dans le premier cas, nous écrivons les erreurs sur le tableau, nous en discutons de manière collective et proposons des corrections justifiées. Dans le deuxième cas, nous formons des groupes de besoin auxquels nous distribuons les erreurs notées. Chaque groupe essaie de résoudre ces difficultés. Par la suite nous procédons à une correction collective où chaque équipe désigne un rapporteur pour expliquer les corrections effectuées. Chaque correction est discutée par l'ensemble de la classe. Si tout le monde est d'accord, nous poursuivons.

2.3 Le tutorat par les pairs

La mise en place du tutorat par les pairs est une autre stratégie permettant de traiter l'hétérogénéité en classe de langue. Selon les situations d'apprentissage, nous constituons des groupes dont les membres sont des étudiants qui ont un niveau avancé et d'autres qui sont faibles et moyens. Ainsi, les étudiants faibles sont aidés par leurs camarades qui ont un niveau avancé. Cette méthode encourage les étudiants. Ils travaillent entre pairs dans un climat détendu.

2.4 Le portfolio linguistique

Le portfolio linguistique peut être d'une grande aide pour réduire l'hétérogénéité en classe de langue. Il prend en considération le progrès de l'étudiant dans son parcours éducatif. À travers cet outil, nous cherchons à assurer un accompagnement et un soutien de l'étudiant dans sa progression. Pour mettre en place le portfolio dans nos pratiques, nous nous sommes inspirée du portfolio linguistique tel qu'il a été défini par le Ministère de l'éducation du Québec. Il s'agit de dossiers qui regroupent des activités en cours d'élaboration ainsi que des travaux terminés. Il sert de banque pour des travaux qui seront destinés à un portfolio d'évaluation ou de présentation.

Chaque étudiant constitue alors des dossiers de tâches réalisées ou en cours de réalisation en fonction de ses besoins, de ses difficultés et de ses intérêts. Il s'agit plus précisément de deux dossiers. Le premier est un dossier d'apprentissage qui contient les travaux achevés et inachevés de l'étudiant. Le deuxième est un dossier de présentation ou d'évaluation qui sert à évaluer le degré d'acquisition des compétences par l'étudiant.

Dans notre contexte, nous visons l'évaluation formative parce que notre objectif n'est pas de certifier l'étudiant mais plutôt de l'accompagner et d'assurer le suivi de sa progression pour réduire ses écarts de niveau par rapport aux autres. Ainsi, nous impliquons l'étudiant dans l'apprentissage et nous le motivons. De cette façon, il prend conscience de ses propres acquis et de ses propres progrès.

Malgré l'efficacité de ces pratiques, il est très difficile de les appliquer à cause de la massification que connaît l'Université. En effet, l'Université reçoit chaque année un

nombre important de bacheliers, ce qui oblige à travailler, selon les filières, avec plus de cent étudiants dans une classe de langue.

Pour cette raison, nous avons recours aux technologies de l'information et de la communication comme outils d'aide pour gérer la massification et réduire l'hétérogénéité en classe de langue française.

3 Les technologies de l'information et de la communication comme moyens de gestion de l'hétérogénéité en classe de langue

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) mettent à la disposition des enseignants une panoplie d'outils et de démarches qu'il est important d'exploiter pour travailler avec les étudiants dont les profils, les rythmes et les stratégies d'apprentissage diffèrent. Ils peuvent tirer profit de la richesse qu'offre le Web en exploitant des documents authentiques et en utilisant des sites comme www.françaisfacile.com, www.bonjourdefrance.com, www.tv5monde.com, www.tv5m onde.com/collection/7-jours-sur-la-planete, etc. Par ailleurs, le développement du Web 2.0 permet aux étudiants de collaborer pour réaliser un projet commun à travers la réalisation des tâches préconisées par l'enseignant en fonction des besoins de chacun.

Nous donnerons dans ce qui suit un aperçu de notre utilisation des outils technologiques dans nos pratiques pédagogiques.

3.1 Les plateformes d'enseignement à distance

Les plateformes sont des logiciels qui favorisent le tutorat en ligne par le biais de rencontres synchrones et asynchrones. Les étudiants ont ainsi la possibilité d'interagir avec leurs camarades et avec l'enseignant. Le travail sut la plateforme nous permet de gérer l'hétérogénéité en individualisant les apprentissages et en travaillant avec chaque étudiant en prenant en considération ses besoins et son rythme d'apprentissage. La plateforme facilite également le travail collaboratif entre les étudiants qui peuvent discuter et échanger à l'intérieur d'espaces consacrés aux rencontres (forum, chat, rencontres synchrones et asynchrones, etc.).

À cet égard, nous avons développé deux expériences de travail sur la plateforme. Dans la première, nous avons inscrit les étudiants ayant des difficultés en langue et nous avons essayé d'assurer le suivi et l'accompagnement de ces derniers. Dans la deuxième, nous avons développé un dispositif de formation à distance pour des étudiants scientifiques d'un niveau plus avancé (B1+) en langue française. Le dispositif était une scénarisation d'un cours sur l'argumentation. Son objectif était d'amener les étudiants à argumenter à l'écrit et à l'oral, de prendre position, de soutenir leur point de vue sur un sujet polémique, le clonage humain. Pour valider ce cours, les étudiants étaient obligés de lire des documents sur l'argumentation que nous avions déposés sur la plateforme. Ils avaient à répondre à un test d'une durée bien limitée sur la plateforme et devaient également chercher des informations sur le clonage humain et discuter sur le forum. Des interventions réactives et proactives de la part de l'enseignant s'imposaient à chaque fois, pour réguler les apprentissages et aider

les étudiants en difficulté. De plus, des rencontres synchrones étaient programmées chaque semaine à travers le logiciel « *Go to Webinar* ». Ces rencontres avaient un double objectif. D'une part, donner l'occasion aux étudiants de s'exprimer et de défendre leurs points de vue. D'autre part, leur permettre de poser toutes les questions à propos des difficultés rencontrées dans le cours.

Par ailleurs, les étudiants devaient déposer sur la plate forme un ensemble d'arguments favorables ou défavorables au clonage. Ils avaient également à développer par trinôme un plan d'un texte argumentatif sur le clonage humain. À la fin, chaque étudiant était appelé à rédiger un texte argumentatif sur le clonage humain et le déposer sur la plateforme.

Toutes ces activités avaient un délai de dépôt sur la plateforme, défini par l'enseignant. Si les étudiants le dépassaient, ils ne pouvaient plus accéder à l'espace consacré aux tests et aux dépôts des documents.

3.2 Facebook

Nous exploitons souvent Facebook, le réseau social que les étudiants utilisent la plupart du temps. Il nous permet de travailler et de proposer des ressources et des exercices en relation avec le cours. Les étudiants travaillent également sur ce réseau social pour présenter l'avancement d'un projet pédagogique réalisé en groupe de besoin. Le travail peut être présenté lors d'une rencontre synchrone avec l'enseignant et les autres étudiants. Le groupe bénéficie ainsi des remarques et des commentaires de ses pairs et de ses enseignants.

3.3 La classe inversée

Selon Dufour (2014 : 45), la classe inversée est une « approche pédagogique qui inverse la nature des activités d'apprentissage en classe à la maison ». Elle consiste à fournir aux étudiants les documents, les ressources nécessaires et les outils d'aide pour qu'ils se familiarisent chez eux avec le cours. Utilisée de manière raisonnée, cette approche favorise, à mon sens, la différenciation et l'individualisation des apprentissages. Selon Lebrun (2016 : 24), « un dispositif pédagogique s'inspirant de la classe inversée doit s'appuyer sur les principes de cohérence entre contenus, objectifs, méthodes d'enseignement, évaluation et outils selon divers modèles appartenant au champ de l'ingénierie pédagogique ». En effet, les objectifs du cours déterminent les contenus d'apprentissage, les méthodes et les outils à utiliser. Il s'avère important qu'il y ait un alignement entre ces trois facteurs pour que le cours mis en place soit efficace. Selon le même auteur, Il est également utile de « repenser l'articulation entre un travail à distance et un travail en présentiel » (*ibid.* : 25).

Pour mettre en place cette approche, nous déposons des documents de cours sur une plateforme ou sur Facebook. Nous orientons également les étudiants vers des ressources en relation avec le cours (sites, vidéos, etc.). Les étudiants prennent le temps nécessaire pour étudier les documents chez eux. Cette étude du cours se fait soit de manière individuelle, soit de manière collective.

En classe, nous constituons des groupes de travail en fonction des besoins. Chaque équipe explique ce qu'elle a retenu des documents étudiés. Les autres posent des questions et essaient d'enrichir les idées apportées par leurs camarades. Nous intervenons à la fin pour d'éventuelles corrections et pour un complément d'information. Nous poursuivons le travail en poussant les étudiants à la réalisation des activités, des exercices, des projets de groupe et des échanges qui sont utiles pour le contenu étudié. Ainsi, nous « optimisons le temps en présentiel avec les étudiants grâce à des activités les engageant dans une expérience d'apprentissage en profondeur » (Lebrun, 2016 : 27).

Cette approche nous paraît d'une grande utilité dans la mesure où elle nous aide à répondre aux besoins individuels de chacun et ainsi d'adapter notre aide. Dans ce sens, un étudiant en difficulté peut être aidé par l'enseignant ou par ses pairs. De plus, les étudiants peuvent présenter leurs idées, communiquer, critiquer, s'autocritiquer et confronter leurs idées avec celles du groupe. Ainsi, l'étudiant développe des connaissances qu'il commence à acquérir par lui-même. Mazure dit dans ce sens : « Rien ne clarifie davantage les idées que le fait d'avoir à les expliquer aux autres. » (2014 : 32).

3.4 L'e-portfolio

L'e-portfolio est un dispositif que nous n'avons pas encore testé mais que nous trouvons utile pour la gestion de l'hétérogénéité en classe de langue. Il se développe dans un environnement numérique (plateforme ou autre…) et permet à l'étudiant de rassembler de façon confidentielle ses dossiers personnels, puis de montrer les travaux de son choix, à ses pairs ou à un groupe bien déterminé.

Ce dispositif se compose de trois dossiers :

- un dossier d'apprentissage qui regroupe l'acquisition des connaissances, des savoirs ou des compétences définis par l'enseignant selon les besoins des apprenants ;
- un dossier d'évaluation qui contient les travaux validés par l'enseignant ou le tuteur ;
- un dossier de présentation qui regroupe l'ensemble des travaux que l'étudiant peut partager avec ses pairs ou avec le groupe de son choix.

Ainsi, l'étudiant peut avoir une représentation de ses capacités et de ses compétences en langue, une représentation sur laquelle il peut réfléchir et qu'il peut partager.

Conclusion

L'hétérogénéité est un phénomène qui existe dans toute classe de langue. Pour la réduire, il est souhaitable de créer une ambiance positive et agréable. Il est opportun également d'avoir recours aux méthodologies, stratégies et outils les mieux adaptés. Cela permet bien évidemment d'éviter les inégalités en classe de langue, mais surtout d'assurer un enseignement / apprentissage de qualité.

Les TIC présentent des potentialités intéressantes pour gérer l'hétérogénéité. Utilisées de manière efficace, elles favorisent, selon Mangenot (2000 : 40) un gain de temps,

une réduction de la taille des groupes, plus d'activités pour chaque apprenant, notamment les apprenants qui rencontrent le plus de difficultés, une motivation et une appropriation meilleure.

Il est alors intéressant de tirer le maximum de profit des TIC en les utilisant de manière raisonnée et efficace. En effet, une bonne exploitation de ces outils technologiques contribue à repenser l'enseignement / apprentissage des langues de façon à ce qu'on puisse réduire l'effet de l'hétérogénéité. Ainsi, les étudiants apprennent dans de bonnes conditions et bénéficient d'un enseignement / apprentissage de qualité. Pour finir, je citerai Platon qui a écrit dans *La République* : « Il n'y a rien de plus inégal que le traitement égal d'élèves dont la capacité est inégale. »

Bibliographie

Bourdieu, P. (1977), « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, 34 : « Linguistique et sociolinguistique », p. 17-34.

Caubet, D. (1998), *Politiques linguistiques individuelles au Maroc : arabe marocain, arabe standard, français, anglais, coexistence pacifique ?*, in Dumont, P. (dir.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macro sociolinguistique*, Rabat, Actes des deuxièmes journées scientifiques du réseau AUF, p. 235-242.

Conseil de l'Europe (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, chap. 2, Strasbourg, Unités des politiques linguistiques, 196 p.

Dufour, H. (2014), « La classe inversée », *Technologies*, 193, p. 44-47.

Goullier, F. (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Cadre européen commun et portfolios, Paris : Didier, 52 p.

Grandguillot, M.-C. (1993), *Enseigner en classe hétérogène,* Paris, Hachette, 160 p.

Lebrun, M. (2016), « La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant », in Dumont, A., Berthiaume, D. (dir.), *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 13-38.

Mangenot, F. (2000), « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », *Les Langues modernes*, 3, p. 38-44.

Mazur, E. (2014), *Peer instruction : une méthode éprouvée d'enseignement interactif*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 328 p.

Merieu, P. (1989), *Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée*, Paris, Cahiers pédagogiques, 184 p.

Perrenoud, P. (1997), *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF, 205 p.