Préface

Évelyne Argaud
INALCO-PLIDAM, Paris

Un rapide repérage dans les index de plusieurs revues traitant des problèmes de l'éducation montre que le terme « hétérogénéité » n'est pas souvent référencé dans les mots-clés alors que « diversité » apparaît plus fréquemment. Mais le concept de diversité qui présente une grande proximité avec « hétérogénéité » recouvre des contextes disciplinaires et scientifiques très variés, qui vont de la biologie à l'étude des genres. Unité et diversité ne sont pas des dénominations neutres : elles peuvent véhiculer, implicitement, des valeurs et des idéologies. Il existe dans le domaine éducatif un discours fréquent qui tend à regretter l'hétérogénéité des classes et à la considérer comme une sorte de handicap. Dans le dictionnaire (*Petit Robert*, 1994), l'unité est définie comme la régularité, l'uniformité, la conformité mais aussi comme la communauté, la cohésion, l'homogénéité et l'harmonie. La diversité, de son côté, représente « ce qui est changeant » mais aussi le dissemblable, la multiplicité, la pluralité et l'hétérogénéité. L'unité c'est la recherche de lois unificatrices, l'élégance de la simplicité mais au détriment de l'originalité, de la relativité et de la compréhension réelle de la complexité.

Une des premières tâches d'un enseignant est de définir très précisément à quel niveau se situe chacun des apprenants qui constituent sa classe. Il existe pour cela des outils, comme le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*), qui peuvent l'aider et les premiers cours lui donneront très vite une idée fiable du niveau du groupe dont il a la responsabilité. Mais est-il juste de parler du niveau d'un groupe ? Les expériences des enseignants, les travaux des chercheurs montrent que la diversité des publics et des individus, des styles cognitifs, des rythmes d'apprentissage et des capacités de travail, les aléas des motivations et des histoires individuelles, les variations dans les habitudes d'apprentissage sont autant de réalités du quotidien de l'enseignant. L'homogénéité ne peut jamais exister dans une classe, pas plus que dans n'importe quel groupe d'apprenants, d'autant plus que le groupe est important. Les cours en grands groupes (30, 40 voire plus) se caractérisent par une hétérogénéité naturelle ; et on peut sans crainte affirmer qu'un grand groupe est par essence hétérogène puisqu'il est constitué de nombreuses individualités.

Mais la taille des groupes n'est pas le seul critère à prendre en compte. Des chercheurs, à l'instar d'Emmanuelle Huver, distinguent trois types d'hétérogénéité. Par « hétérogénéité cognitive », sont désignées différentes façons d'apprendre, qui correspondent à la fois aux différents profils d'apprentissages et aux représentations mentales, c'est-à-dire aux relations qu'entretient chaque apprenant avec la langue cible ou la matière étudiée et qui influeront sur sa motivation. De nombreux chercheurs ont tenté d'élaborer des instruments d'évaluation des différentes formes d'intelligence, et des courants de recherche variés ont abordé la cognition avec des problématiques aussi différentes que l'étude de la structure des différences individuelles, l'étude des bases neurobiologiques de la cognition, ou l'étude du développement, et ils ont tous convergé vers une conception multidimensionnelle du développement et du fonctionnement cognitifs. Cette évolution implique que l'on soit davantage attentif aux différences qualitatives qui tiennent à la singularité du cheminement suivi par le développement de chacun.

« L'hétérogénéité sociale » ou culturelle comprend les différences de « culture d'apprentissage, de modèle éducatif » : tout au long de leur apprentissage scolaire et ensuite universitaire, les élèves/apprenants acquièrent des habitudes d'apprentissage qui varient suivant le parcours de chacun. Se déplacer dans la classe, poser des questions ou y répondre, dire qu'on ne comprend pas, sont ainsi des attitudes qui ne vont pas toujours de soi suivant les cultures éducatives. C'est d'ailleurs souvent entre la culture d'apprentissage/enseignement de l'enseignant et celle de son public que l'écart est le plus grand. De nombreux travaux en didactique se sont intéressés aux questions posées par ces contacts entre cultures éducatives très différentes.

L'« hétérogénéité linguistique » se réfère à la variété de nationalités pour les groupes multinationaux mais aussi au capital linguistique des apprenants. Parlent-ils d'autres langues ? Parle-t-on d'autres langues dans leur entourage ? Leur langue maternelle est-elle proche ou éloignée de la langue cible ? Ici se pose la question des langues en présence dans le cours, des rapports entre langues proches, voisines ou lointaines. À cette question peut s'ajouter aussi la propre difficulté des étudiants à évaluer leur « niveau » et à choisir leurs cours ; entre surestimation ou sous-estimation, l'évaluation de son niveau est parfois complexe à déterminer pour l'apprenant.

La didactique des langues et des cultures ne peut pas se limiter non plus à l'analyse des différences de toute nature qui traversent les populations scolaires et/ou universitaires. L'hétérogénéité des apprenants doit être confrontée à d'autres formes d'hétérogénéité : celle des enseignants mais aussi celle de la matière à traiter, celle des référents théoriques convoqués pour ce traitement et celle des « entrées » à disposition de l'enseignant. Il est par ailleurs difficile de situer sur le même plan les différences ethniques, sociales, culturelles et cognitives. Ce qu'on appelle l'hétérogénéité des apprenants nécessite une conceptualisation fine et complexe dont on comprend qu'elle puisse désarmer les efforts des didacticiens et des enseignants. L'hétérogénéité est un défi qui implique une problématique de l'individualisation de l'acte éducatif.

Quelles réponses apporter, quelles pratiques mettre en place pour répondre à ces défis ? Certaines expressions qui fonctionnement comme des sésames, telles que « pédagogie différenciée » ne doivent pas faire oublier qu'un enseignement strictement individualisé est difficile à mettre en place ; il peut comporter un danger d'atomisa-

tion et d'enfermement de chaque apprenant dans un niveau supposé, sans compter les difficultés concrètes de mise en place de cet enseignement ou la surcharge de travail que cela peut représenter pour l'enseignant. Il n'en reste pas moins qu'il existe non pas des solutions mais des moyens à la disposition des enseignants. Ainsi, les techniques ne seront pas les mêmes pour un groupe restreint ou un grand groupe. Dans un grand groupe, l'attention et la capacité de tous à comprendre sont réduites. La difficulté pour l'enseignant est de gérer ces inégalités. Les spécialistes de l'école de Palo Alto, en Californie, ont montré la tolérance naturelle qui se met en place entre les apprenants et qui les conduit à accepter très facilement la présence et la différence des autres. Les apprenants se mettent facilement en position complémentaire d'entraide et de soutien en répétant, en corrigeant, en soufflant si besoin est. Cette tolérance naturelle est un des éléments sur lequel l'enseignant peut s'appuyer. Entre travail d'équipe ou travail en autonomie, groupes de niveau, pédagogie du projet, la panoplie des moyens d'intervention permet de prendre en charge le défi complexe lancé à toute classe par l'hétérogénéité des apprenants. Ce sont ces moyens, ces expériences et ces réflexions que nous donne à voir le présent ouvrage.