



La gestion de l'hétérogénéité en classe de langue

**Lundi 1^o décembre 2014
Collège Ausone BORDEAUX
Inspection pédagogique
régionale**

Un plan de travail

- I. Une interrogation initiale : **Comment (re)considérer l'évaluation en situation d'hétérogénéité ?**
- II. La gestion de l'hétérogénéité (p.3-7)
- III. La notion de compétences (p.8-9)
- IV. L'entraînement : essai de définition (p.10-14)
- V. L'évaluation / les évaluations (p.15-23)
- VI. Quelques indications de bibliographie (p.24)

NB : le mot apprenant est un des mots centraux du texte du CECRL



La question de la gestion

Action ou manière de gérer, d'administrer, de diriger, d'organiser quelque chose.

- Au niveau de l'EPLE, elle concerne :
 - Les effectifs de classe
 - Le choix du placement des horaires
 - Les constitutions de classe
 - L'accueil d'élèves en cours d'année
 - Le matériel mis à disposition
 - La situation de la salle de classe
 - ...
- Au niveau de la classe, elle implique :
 - la nécessité d'une prise de connaissance de la situation familiale et économique des élève, de leur personnalité et de celle de la classe
 - La nécessité d'un diagnostic pédagogique
 - La nécessité d'identifier les ressources, les cas particuliers (Dys, Enfants Intellectuellement Précoces EIP...), les besoins comme autant de leviers de progrès

La question de l'hétérogénéité

- Elle est constatée à partir de :
 - L'origine sociale et culturelle des élèves
 - Le sexe
 - Le rapport filles-garçons
 - L'identification au/à la professeur/e
 - Les conditions de travail de chaque élève
 - Les capacités (type d'intelligence, styles d'apprentissage, rythmes d'apprentissage...)
 - Les connaissances (bilinguisme dans la langue cible ou dans une autre langue...)
 - ...

L'hétérogénéité : avantage ou inconvénient ?

Elle est incontournable et doit plutôt être perçue comme un élément d'enrichissement et de perfectionnement que comme un frein aux apprentissages et un nivellement par le bas.

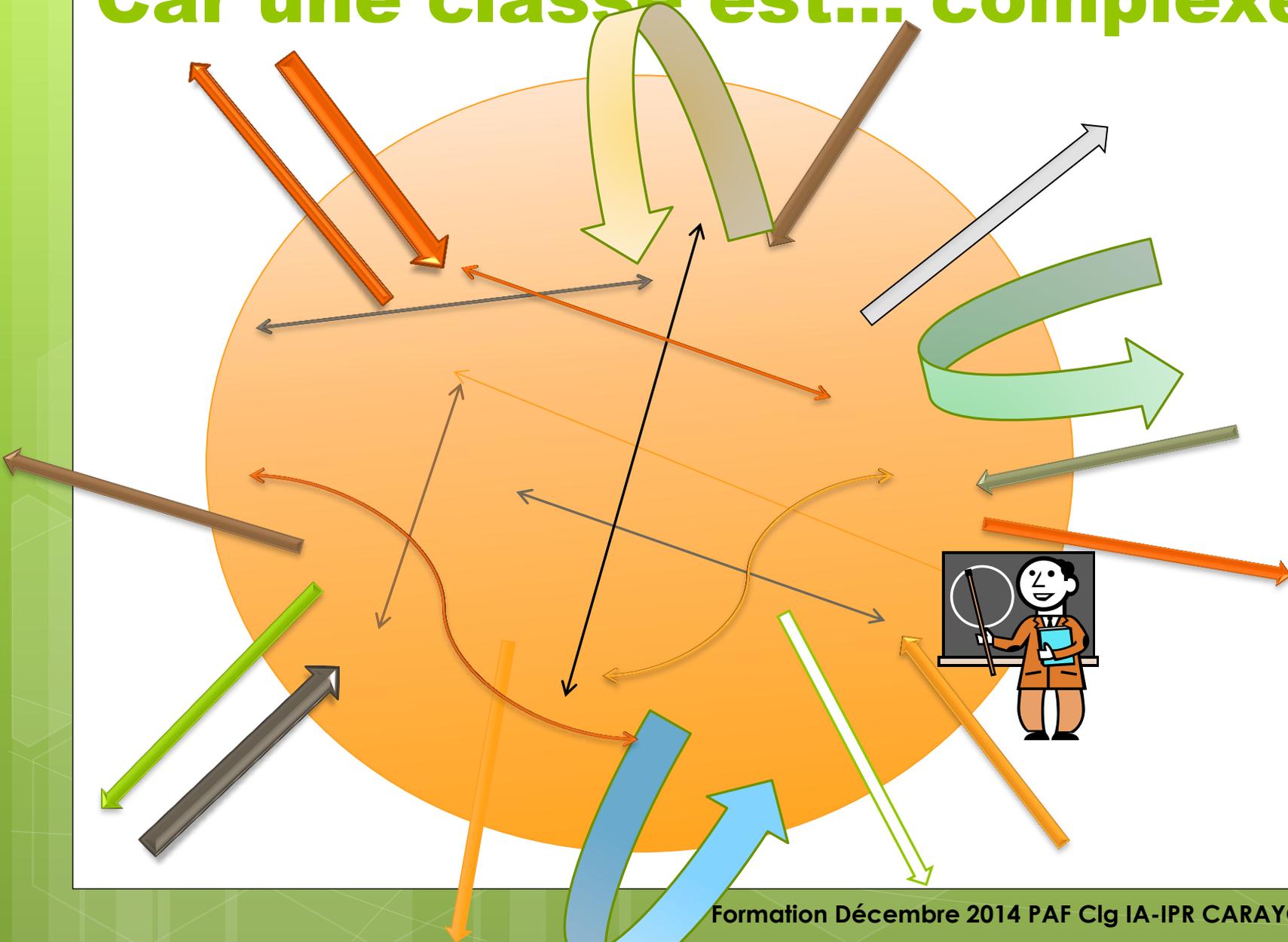
Elle implique donc d'envisager la différenciation et d'effectuer de perpétuels réajustements au niveau :

- éducatif
- didactique
- pédagogique
- professionnel
- personnel
- de sa propre autorité et légitimité dans le regard des élèves
- de sa propre capacité à prendre du recul et à évoluer dans ses pratiques en acceptant l'erreur comme étape de son cheminement
- du rapport au plaisir d'apprendre et d'enseigner

Appréhender l'hétérogénéité par la différenciation

- Impliquer l'élève dans un processus d'apprentissage
- Valoriser les compétences de chacun
- Attribuer des rôles au regard des diverses compétences
- Donner du sens à l'apprentissage (objectifs, tâches...)
- Penser ou repenser l'organisation spatiale de la salle
- Mettre en place un contrat pédagogique et éducatif
- Varier les supports
- Varier les activités langagières
- Prendre appui sur toutes les compétences pour favoriser la mobilisation de tous
- Valoriser les élèves en fonction de leurs aptitudes
- Apprendre à apprendre (activités d'entraînement, de mémorisation, travail en autonomie...)
- Varier les évaluations et les placer judicieusement dans le parcours d'apprentissage

Car une classe est... complexe



Les compétences dans le CECRL : Ch. 2.1

« Les compétences sont **l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions** qui permettent d'agir »

« Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui **mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat donné** »

Déjà en 2001, le CECRL associait connaissances et compétences

Les compétences dans les nouvelles orientations de la Loi de Refondation de l'École : une évolution cohérente

- Le projet du SCCCC implique la création de **5 « domaines »** (on ne parle plus de « piliers ») : « les langages pour penser et communiquer », « les méthodes et outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen », « l'observation et la compréhension du monde », « les représentations du monde et l'activité humaine ».
- Dans chaque domaine, **la tripartition « connaissances, capacités et attitudes » est abandonnée**
- La nouvelle organisation prévoit : une définition globale du domaine, la définition des objectifs de connaissance et de compétences pour la maîtrise du socle et une mise en perspective des champs d'activité correspondant
- Ceci implique qu'**il n'y a plus de compétences « hors sol » sans mise en œuvre des connaissances**
- **La définition des compétences correspond donc aux « capacités de mobiliser des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe. Connaissances et compétences sont les deux facettes complémentaires d'une authentique démarche d'apprentissage ».**
- Cela implique **un dépassement de l'enseignement par compétences en faveur d'un enseignement aux finalités culturelles dont les apprentissages permettent d'acquérir des compétences**

Pratique et entraînement de l'apprenant

Encyclopédie Larousse : entraînement

- Préparation régulière et méthodique à un exercice physique ou intellectuel
- Ensemble d'exercices physiques variés, mêlés à la pratique régulière du sport lui-même, destinés à préparer méthodiquement quelqu'un à une compétition.
- Action d'entraîner un cheval à une compétition.
- Habitude, savoir-faire acquis par une répétition d'expériences dans un domaine quelconque
- Ensemble d'exercices physiques variés, mêlés à la pratique régulière du sport...

Le CECRL : apprentissage et entraînement (Ch. 6)

6.4.1 Approches générales

En règle générale on attend des apprenants qu'ils acquièrent/apprennent une L2 selon l'une des modalités suivantes :

- a. par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2
 - en face à face avec des locuteurs natifs
 - en écoutant des conversations auxquelles ils ne participent pas
 - en écoutant la radio, des enregistrements, etc.
 - en écoutant et regardant la télévision, des vidéos, etc.
 - en lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs (journaux, magazines, récits, romans, affiches et panneaux publics, etc.)
 - en utilisant des logiciels, des cédéroms, etc.
 - en participant à des forums en ligne et hors ligne
 - en participant à des cours où l'on utilise la L2 comme langue d'enseignement.
- b. par l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés (c'est-à-dire progressifs) en L2 (« apport intelligible »)
- c. par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2, par exemple comme partenaire d'un interlocuteur compétent
- d. par la participation à des tâches spécialement conçues et élaborées en L2 (« apport compréhensible ») ;
- e. en autodidaxie, par l'étude individuelle (guidée), en poursuivant des objectifs que l'on s'est fixés et en utilisant le matériel pédagogique disponible
- f. par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2
- g. par une combinaison des activités comme en f. mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc.
- h. par la combinaison des activités ci-dessus en commençant peut-être par f. mais en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle
- i. en combinant tout ce qui précède dans le cadre d'une planification, d'une exécution et d'une évaluation de l'activité de classe individuellement ou en groupe, avec l'aide de l'enseignant et en négociant l'interaction afin de répondre aux besoins des différents apprenants, etc.

Le CECRL : apprentissage et entraînement (Ch. 6)

6.4.7 Développer les compétences linguistiques

Comment peut-on faciliter au mieux le développement des **compétences linguistiques** de l'apprenant en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et l'orthographe ?

6.4.7.1 Jusqu'à où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur vocabulaire ?

- a. par la simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits
- b. par la déduction de l'apprenant ou l'utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et des activités
- c. par la présentation des mots en contexte, par exemple dans les textes des manuels scolaires et l'utilisation qui s'en suit dans des exercices, des activités d'exploitation, etc.
- d. par leur présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.)
- e. par la mémorisation de listes de mots, etc. avec leur traduction
- f. par l'exploration de champs sémantiques et lexicaux
- g. par l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires et *thesaurus* et tout autre ouvrage de référence
- h. par l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple, dérivation, suffixation, synonymie, antonymie, mots composés, collocations, idiomes, etc.)
- i. par une étude plus ou moins systématique de la distribution différente des éléments lexicaux en L1 et L2 (sémantique contrastive).

6.4.7.2 La quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue.

Pourquoi s'entraîner ?

- Pour que l'accès aux compétences soit facilité
- Pour s'exercer
- Pour progresser
- Pour progresser régulièrement
- Pour évaluer et autoévaluer chaque étape de progression
- Pour dédramatiser l'apprentissage car l'entraînement peut être considéré comme une micro-tâche
- Pour atteindre un certain degré de maîtrise des procédures et envisager des progrès
- Pour anticiper le moment de l'évaluation
- Pour que l'évaluation ne soit pas une fin en soi
- Pour que l'élève puisse trouver un espace afin d'exprimer ce qu'il a compris ou ce qu'il n'a pas compris
- Pour instaurer la confiance...

Rappel : La tâche

Toutes ces activités peuvent être conçues comme des micro-tâches

« Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »
CECRL Ch. 2.1

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

L'évaluation : CECRL Ch.9

9.3.5 Évaluation formative/Évaluation sommative

- **L'évaluation formative** est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens.

- **L'évaluation sommative** contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir.

La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back.

L'information rétroactive n'a d'effet que si celui qui la reçoit est en position

- a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive
- b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier
- c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisantes pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et
- d. de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser ainsi l'élément nouveau. Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back.

L'évaluation critériée : CECRL (Ch. 9)

- **L'évaluation normative** classe les apprenants les uns par rapport aux autres.

Cela peut se faire en classe (*Vous êtes dix-huitième*) ou dans le cadre d'une population donnée (*Vous êtes le 21 567^e ; vous êtes dans les premiers 14 %*) ou dans la population des candidats à un test. Dans ce dernier cas, on peut ajuster les notes brutes pour parvenir à un résultat « juste » en traçant la courbe des résultats en fonction de celle des années précédentes afin de maintenir un certain niveau et de s'assurer que le même pourcentage d'apprenants réussissent chaque année, quelles que soient la difficulté du test ou la compétence des candidats. On utilise couramment l'évaluation normative dans les tests de placement (ou les concours) qui servent à constituer des classes.

- **L'évaluation critériée** se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs.

L'évaluation critériée suppose que l'on dégage un **continuum de capacités** (verticalement) et une **série de domaines pertinents** (horizontalement) de telle sorte que les résultats individuels au test puissent être placés sur l'ensemble de l'espace critérié ; ce qui entraîne

- la définition des domaines pertinents couverts par le test en question et
- l'identification de points de césure ou seuils : la (ou les) note(s) au test jugée(s) nécessaire(s) pour correspondre au niveau de compétence.



- **L'approche de type Maîtrise** (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères est une approche dans laquelle une seule « norme minimale de compétence » est établie pour départager les apprenants entre capables (réussite) et non capables (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la façon dont l'objectif est atteint.

- **L'approche de type Continuum** (ou compétences en cours d'acquisition) en référence à des critères est une approche dans laquelle une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine en question.

L'objet « légitime » de l'évaluation : savoirs ou compétences ?

Une démarche rigoureuse d'évaluation des compétences nécessite donc de mettre l'élève face à une situation complexe et inédite, ce qui pose un problème en termes de contrat didactique : la plupart des élèves comme des enseignants estiment logiquement que l'évaluation porte sur des choses qu'on a enseigné or la situation d'évaluation de la compétence ne peut faire l'objet d'un enseignement préalable ! (Kahn, [2012](#))

Le projet du
SCCCC et la
réflexion sur
l'évaluation
donnent à penser
que cette
dialectique veut
être dépassée

Ifé n°76 Juin 2012

Afin de rester justes dans l'enseignement et l'évaluation face à des élèves plus ou moins naturellement compétents, il convient que l'entraînement et l'évaluation s'intéressent de façon équilibrée, alternative, variée et globale aux compétences mobilisées.

Connaissances et compétences : une contradiction qui n'est qu'apparente

Pour nourrir notre réflexion et notre pratique, renversons notre perception des choses :

Si l'on prend le parti de sortir d'une liste d'habiletés observables à évaluer, ce n'est donc plus le contenu disciplinaire qui a son importance, mais bien les situations dans lesquelles les apprenants utilisent les ressources qu'ils mobilisent. Le contenu disciplinaire ne devient plus une fin en soi, mais un moyen au service du traitement des situations.
(Vince, [2012](#))

Ifé n°76 Juin 2012

« Le défi de l'évaluation des compétences » Ifé n°76 juin 2012

L'étalement du développement des compétences et son corolaire, la continuité dans l'évaluation des compétences, imposent que les enseignants s'inscrivent résolument dans une logique évaluative qui les amène à situer les évaluations les unes dans le prolongement des autres sur l'ensemble d'un programme de formation (Tardif, [2006](#)).

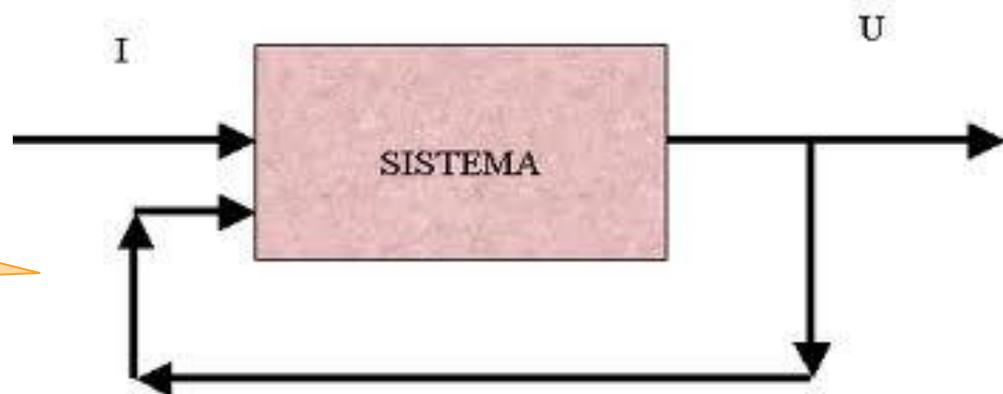
Ceci induit une réflexion sur la notion de circularité entre les divers types d'évaluation : diagnostique, formative, sommative

La question interroge autant l'évaluation **des** apprentissages (sommative ou certificative) que l'évaluation **pour** les apprentissages (formative ou formatrice)

Ifé « Evaluer pour (mieux) faire apprendre » n°94 Septembre 2014

« Une évaluation est valide si elle contient des informations rendant possibles des apprentissages ultérieurs et si les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement » (Rémond, 2008).

Ceci induit la notion de régulation par l'enseignant ou par les élèves :
rétroactive (la remédiation),
interactive ou proactive



Loi de Refondation : orientations

Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves :

Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.



En préparation des nouvelles propositions sur l'évaluation de l'automne 2014

Ces principes s'attachent essentiellement à :

- Donner une part raisonnable à l'évaluation dans la scolarité des enfants, sans inflation de « contrôles » ;
- Imaginer des évaluations dont les résultats fassent clairement apparaître à l'élève où il en est, en évitant les résultats binaires ; en définissant quand nécessaire plusieurs niveaux de maîtrise ;
- Mettre en place des évaluations permettant d'approcher des éléments jusqu'ici peu abordés : l'oral, le travail collectif, les questions comportementales...
- Limiter les « compensations » à ce qui a du sens : on ne compensera plus une lacune en mathématiques par une compétence en langue étrangère ;
- Rechercher une plus grande équité et transparence des évaluations selon les examinateurs.

Quelques clés : l'évaluation, élément clé du contrat didactique et pédagogique

- Jouer la transparence : pas d'évaluation qui ne soit prévue par les objectifs pédagogiques et méthodologiques
- Associer parcours d'apprentissage et évaluation : les élèves doivent savoir à quoi s'attendre en termes d'apprentissage, de modalités d'apprentissage comme en termes d'évaluation
- Varier les supports d'évaluation
- Associer les élèves aux modalités d'évaluation
- Définir les critères d'évaluation en fonction des objectifs et du rythme d'apprentissage
- Présenter les évaluations comme des étapes dans un parcours
- Évaluer les élèves dans des situations complexes (et non pas compliquées) qui permettent une nouvelle combinaison d'éléments d'apprentissage déjà manipulés (notamment pendant les activités d'entraînement)
- Chercher à aider l'élève à repérer et à savoir reproduire les gestes ou réflexes acquis dans d'autres situations progressivement et nouvellement complexes
- Habituer les élèves à des évaluations des apprentissages et à des évaluations pour les apprentissages

En quoi les activités d'entraînement et d'évaluation participent-elles de l'acquisition des compétences par les élèves ?

- Elles tiennent compte du ou des contextes d'apprentissage, de la classe et de l'élève
- Elles sont une approche variable et progressive de la complexité
- Elles permettent une meilleure adéquation de l'enseignement et du rythme d'apprentissage
- Elles permettent un « état des lieux » régulier dans la conception des parcours d'apprentissage
- Elles lient savoirs, savoir-faire et savoir-être
- Elles fixent les apprentissages par la pratique et en permettent une décontextualisation progressive
- Elles aident l'élève à mobiliser et à combiner les procédures les plus pertinentes pour résoudre le problème donné
- Elles assurent à l'élève une mobilisation de ces procédures dans un nouveau contexte complexe
- Elles se placent dans un objectif de suivi formateur et constructif des paliers d'apprentissage

Bibliographie non exhaustive

- [CECRL](#)
- [Loi de Refondation de l'école](#)
- [Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation](#) du 9 juillet 2013
- ENS Lyon Ifé : onglet [Veilles et Analyses](#) (l'abonnement est possible)
 - « [Le défi de l'évaluation des compétences](#) » Juin 2012 n°76
 - « [Evaluer pour \(mieux\) faire apprendre](#) » Septembre 2014 n°14

Nos ateliers



A partir de la séquence proposée par notre intervenante, vous constituerez 3 groupes :

- 1 groupe travaillera à la constitution de fiches d'activités d'entraînement (doc 3)
- 1 groupe travaillera à la constitution d'une fiche d'évaluation critériée sur le test de compréhension de l'écrit (doc 4)
- 1 groupe travaillera à la constitution d'une ou de plusieurs fiches d'évaluation critériée sur la tâche prévue (doc 5)

Ces travaux seront ensuite mis en ligne sur [la page italien du site Interlangues de l'académie](#)