

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Les implications du décloisonnement sur les élèves.

Auteur	Bucher Alicia
Directeur	Prof. Coen Pierre-François
Date	16.05.24

Introduction

Dans tout système éducatif, l'hétérogénéité fait partie intégrante de la classe et constitue une réalité que l'enseignant¹ doit obligatoirement prendre en compte (Burns, 1971). La pédagogie différenciée peut alors être envisagée comme un moyen de gérer l'hétérogénéité au sein des classes (Gillig, 2001). Il s'agit d'une pédagogie qui offre un cadre plus souple aux apprenants, tentant ainsi de répondre au mieux aux besoins de chacun, tout en restant dans une démarche d'enseignement collective (Przesmycki, 2004).

C'est dans ce contexte que le décloisonnement scolaire apparaît comme une façon de concrétiser les approches différenciées. Il implique la fusion de deux ou plusieurs classes en regroupant leurs élèves et en mutualisant les ressources enseignantes à disposition (Tremblay, 2023). Cette forme d'organisation pédagogique permet alors de constituer des sous-groupes selon des critères précis et en fonction des besoins des élèves (Caron, 2003). En exploitant l'hétérogénéité des élèves, le décloisonnement favorise la mise en place d'un enseignement différencié, faisant de lui une forme d'organisation pédagogique prometteuse.

¹ L'utilisation du genre masculin est adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

Le travail réalisé se propose d'interroger les implications du décloisonnement sur les élèves, notamment en termes de soutien à l'apprentissage et à la motivation. Alors que plusieurs études (Dubé, 2007 ; Hong et al., 2012) concluent à un impact positif du décloisonnement sur l'apprentissage des élèves en difficulté, nous nous demandons également quels sont les effets de cette forme d'organisation pédagogique sur l'apprentissage des autres élèves. En nous basant sur la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) et sur le modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2004), nous souhaitons également préciser le lien entre décloisonnement scolaire et motivation de l'élève.

Méthode

Afin d'analyser les implications du décloisonnement sur l'apprentissage des élèves, nous avons mis en place un dispositif d'enseignement dans lequel deux classes de 9H (une de 9^e générale et une de 9^e pré-gymnasiale) d'un CO fribourgeois ont été regroupées. Ce dispositif est intervenu au mois de novembre 2023 et s'est étendu sur quatre leçons de grammaire (en français L1), plus particulièrement sur les fonctions grammaticales. Avant sa mise en œuvre, les élèves des deux classes ont passé une évaluation diagnostique (pré-test) afin de constituer trois groupes de niveau. À l'issue de notre dispositif, les élèves ont été soumis à une évaluation formative (post-test). Les différences de moyennes entre ces deux tests nous ont permis d'appréhender les effets du décloisonnement sur l'apprentissage des élèves. Précisons encore que, pour les deux premières leçons de notre dispositif, des groupes de niveau homogènes ont été formés alors que, lors des deux dernières leçons, les élèves ont été regroupés de manière hétérogène.

En ce qui concerne les implications du décloisonnement sur la motivation des élèves, nous avons opté pour une récolte de données quantitatives. Ainsi, les élèves ont rempli un même questionnaire à deux reprises : une première fois à l'issue des deux premières leçons (alors qu'ils étaient répartis par groupes de niveau homogènes) et une seconde fois au terme des deux dernières leçons (après que des groupes hétérogènes aient été constitués). Comme aucun questionnaire existant ne relie directement le décloisonnement à la motivation en milieu scolaire, nous avons créé notre propre questionnaire de 19 items avec une échelle de Likert allant de 1 à 6. Pour cela, nous avons veillé à ce que chaque composante de la motivation théorisée par Ryan et Deci (2000) et par Viau (2004) – soit les sentiments d'autonomie, de compétence, d'appartenance et d'autodétermination, la valeur perçue du travail de groupe et l'intérêt perçue des enseignants – soit thématisée dans deux items au minimum.

Résultats

A première vue, il semblerait que le décroïsonnement favorise l'apprentissage des élèves puisque, sur les 34 élèves ayant participé au dispositif, 18 d'entre eux ont amélioré leur score entre le pré-test et le post-test.

Toutefois, les élèves éprouvant des difficultés sont ceux qui ont le plus bénéficié du décroïsonnement. En effet, la moyenne de ce groupe a presque doublé entre le pré-test et le post-test. Nous pouvons ainsi rejoindre les conclusions de Dubé (2007) et de Hong et al. (2012) selon lesquelles le décroïsonnement bénéficie aux élèves ayant des difficultés. Deux facteurs expliquent ce résultat. Premièrement, le décroïsonnement a permis la mise en place d'une différenciation des processus ayant bénéficié aux élèves en difficulté. Deuxièmement, le décroïsonnement a permis une forme de coenseignement qui a profité aux élèves les plus faibles : pendant qu'un enseignant gérait les élèves bons et moyens, l'autre pouvait se concentrer sur ceux en difficulté.

Si l'effet positif du décroïsonnement sur l'apprentissage est moins marqué pour les bons élèves, il ne s'agit pas pour autant de conclure à un impact négatif. En effet, la moyenne des bons élèves augmente de 0.2 point entre le pré-test et le post-test. Ce résultat s'explique notamment par le fait que la plupart des élèves de ce groupe avaient déjà obtenu un score élevé au pré-test : ils ne pouvaient ainsi que difficilement faire mieux au post-test. Dès lors, il semblerait que le décroïsonnement jumelé en partie à une différenciation des processus ait un impact positif, au pire nul, sur l'apprentissage des bons élèves.

Quant aux élèves moyens, nos résultats démontrent que le décroïsonnement entraîne un effet nul, voire légèrement négatif, sur l'apprentissage des élèves. En effet, la moyenne de ce groupe a diminué de 0.1 point entre le pré-test et le post-test. En définitive, le décroïsonnement organisé en sous-groupes homogènes et combiné uniquement à une différenciation des processus, comme c'était le cas dans notre dispositif, ne suffit pas à faire véritablement progresser les élèves moyens. Pour qu'il ait un impact bénéfique sur l'apprentissage de ces élèves dans ces conditions, le décroïsonnement doit être combiné à des mesures spécifiques, par exemple à un enseignement explicite (Dubé et al., 2011) ou intensif (Hong et al., 2012), afin de répondre directement à leurs besoins. On peut également s'interroger sur la constitution de de groupe dans la mesure où les élèves les plus faibles auraient peut-être pu rejoindre (à un moment donné du processus) le groupe des élèves en difficulté.

En outre, nos résultats démontrent que le décloisonnement a globalement un impact positif sur la motivation des élèves. En effet, il impacte positivement toutes les composantes de la motivation théorisées grâce aux travaux de Ryan et Deci (2000) et de Viau (2004), à savoir le sentiment d'autonomie, le sentiment de compétence, le sentiment d'appartenance, la valeur perçue du travail de groupe, le sentiment d'autodétermination et l'intérêt perçu des enseignants.

La composante de la motivation ayant obtenu la moyenne la plus élevée dans notre dispositif est le sentiment d'appartenance ($M = 5.32$). En permettant de regrouper les élèves en sous-groupes, le décloisonnement favorise le sentiment d'appartenance inter- et intra-classe. Autrement dit, les élèves s'identifient autant à leur groupe classe de base qu'au groupe décloisonné.

En revanche, le sentiment d'autodétermination est la composante de la motivation ayant obtenu la moyenne la plus basse ($M = 4.19$). Ce résultat s'explique par la configuration de notre dispositif qui ne laisse que peu de liberté aux élèves. En effet, toutes les activités et les modalités leur ont été imposées et ils n'ont ainsi pas eu l'occasion de faire leurs propres choix. En définitive, notre dispositif ne favorise pas l'autonomie politique des élèves (Bélanger & Farmer, 2012), ce qui a forcément impacté nos résultats.

Conclusion

Bien que certaines limites ne doivent pas être ignorées dans l'analyse de nos résultats, elles ne les remettent toutefois pas en cause. Dès lors, nous pouvons conclure que le décloisonnement impacte positivement l'apprentissage et la motivation des élèves, justifiant ainsi sa mise en œuvre dans les classes.

Néanmoins, pour que le décloisonnement reste une forme d'organisation pédagogique qui favorise la motivation des élèves, l'enseignant doit tenir compte de plusieurs facteurs. Premièrement, il doit veiller à mettre en place un climat motivationnel favorable (Sarrazin et al., 2006). Deuxièmement, il doit privilégier des interactions positives avec ses élèves en leur adressant notamment des feedbacks positifs (Vallerand et al., 2009). Finalement, il doit autant favoriser l'autonomie cognitive que politique de ses élèves en leur offrant, entre autres, la possibilité de faire des choix (Bélanger & Farmer, 2012).

Finalement, notre recherche démontre que le décloisonnement représente une manière efficace de répondre à l'hétérogénéité au sein des classes puisqu'il permet la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et donc adaptée aux besoins des élèves.

Bibliographie

- Bélangier, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie des élèves et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et société*, 29, 173-191. <https://doi.org/10.3917/es.029.0173>
- Burns, R. (1971). Methods for Individualizing Instruction. *Educational Technology*, 11(6), 55-56. <https://www.jstor.org/stable/44418252>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les Éditions de la Chenelière.
- Dubé, F. (2007). *Élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire : analyse de projets de services innovateurs au primaire*. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18126>
- Dubé, F., Bessette, L., & Dorval, C. (2011). Differentiation and Explicit Teaching: Integration of Students with Learning Difficulties. *US-China Education Review*, 2, 167-184. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528358.pdf>
- Gillig, J-M. (2001). *Remédiation, soutien & approfondissement à l'école : théorie et pratique de la différenciation pédagogique*. Hachette Éducation.
- Hong, G., Corter, C., Hong, Y., & Pelletier, J. (2012). Differential effects of literacy instruction time and homogeneous ability grouping in kindergarten classrooms: who will benefit? Who will suffer? *Educational evaluation and policy analyses*, 34(1), 69-88. <https://www.jstor.org/stable/41413075>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. 10.4000/rfp.463.
- Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Academia.
- Vallerand, R., Carbonneau, N., & Lafrenière, M-A. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Perspectives intégratives. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 47-66). Dunod.
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. WordPress. https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf