



HAL
open science

La classe hétérogène : différencier à l'aide des stratégies d'apprentissage

Carena Kreft

► To cite this version:

Carena Kreft. La classe hétérogène : différencier à l'aide des stratégies d'apprentissage. Education. 2015. dumas-01260507

HAL Id: dumas-01260507

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260507>

Submitted on 22 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2014-2015

Master MEEF

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

2e année

**La classe hétérogène :
différencier à l'aide des stratégies d'apprentissage**

Présenté par Carena Kreft
professeur-stagiaire d'allemand
au collège Le Guillon à Pont-de-Beauvoisin

Mémoire encadré par Nathalie Herrig

Sommaire général

Introduction.....	1
Partie théorique.....	2
1. Vers une définition	2
1.1 Un terme en constante évolution.....	2
1.1.1 L'évolution de l'hétérogénéité en classe – un retour en arrière.....	2
1.1.2 L'évolution des interprétations didactiques.....	6
1.1.2.1 La pédagogie différenciée : la solution à un problème.....	7
1.1.2.2 La pédagogie différenciée : un ensemble de méthodes.....	8
1.1.2.3 La pédagogie différenciée : une finalité noble.....	9
1.2 Un terme révélateur d'un enjeu sociétal.....	9
1.2.1 Les constats sur l'hétérogénéité.....	9
1.2.1.1 Les résultats scolaires.....	9
1.2.1.2 Les comportements déviants.....	10
1.2.2 Les réactions face à l'hétérogénéité.....	11
1.2.2.1 Refuser l'hétérogénéité.....	11
1.2.2.2 Être en faveur de l'hétérogénéité.....	12
2. Vers une mise en pratique.....	13
2.1 Pistes concrètes de mise en œuvre	13
2.1.1 La différenciation externe.....	14
2.1.2 La différenciation interne.....	15
2.1.2.1 Adapter les savoirs.....	16
2.1.2.2 Adapter l'enseignement.....	16
2.1.2.3 Adapter l'accès aux apprentissages.....	20
3. Vers une problématique.....	21
2.2.1 Les conditions et limites d'une mise en pratique.....	21
2.2.2 La formulation d'une problématique.....	23
Partie expérimentale.....	25
1. La méthode.....	25
1.1 Les participants.....	25
1.2 Le matériel utilisé	26
1.2.1 Description.....	26
1.2.2 Les principes de construction.....	27

1.2.2.1 Les ateliers d'apprentissage.....	27
1.2.2.2 Le vocabulaire à apprendre.....	27
1.2.2.3 Les consignes.....	28
1.2.2.4 Le contrôle de vocabulaire.....	28
1.2.2.5 Le questionnaire.....	28
1.2.3 La procédure.....	31
2. Les résultats.....	31
3. Discussion	37
3.1 Re-contextualisation.....	37
3.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	37
3.3 Limites et perspectives.....	40
4. Conclusion.....	41
Bibliographie	42
Annexes.....	44

Introduction

« Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. »

(Perrenoud, 1992, p. 49)

L'enseignant d'aujourd'hui est confronté à un défi majeur : prendre en compte la diversité de ses élèves. Cette diversité est prometteuse lorsqu'on parle de soutien, d'interaction entre les élèves et d'enrichissement mutuel. Mais elle pose également des difficultés importantes en termes de gestion de la différence, perçue comme véritable impasse. De nombreux enseignants (et pas seulement les enseignants stagiaires!) cherchent aujourd'hui à sortir de cette impasse, et si l'on suit le projet de réforme du collège pour 2016, on se rendra compte qu'il s'agit même d'une actualité politique.

Ce mémoire s'inscrit dans la recherche de solutions efficaces pour sortir de l'impasse, en s'appuyant notamment sur la pédagogie différenciée et les stratégies d'apprentissage.

Comment faire progresser une classe entière si les élèves sont tellement différents et leurs besoins tellement divers ? Comment éviter d'en perdre une partie en route ? Plus on cherche une réponse, plus on se rend compte de la complexité du sujet. Ce mémoire part d'un constat qui peut paraître désolant, mais il s'efforce de donner une réponse motivante : non, on ne peut prendre en compte toutes les différences à la fois. Mais on peut apprendre aux élèves à gérer eux-mêmes leur différenciation, en les rendant le plus tôt le plus autonome possible – voilà l'apport précieux des stratégies d'apprentissage.

Dans ce mémoire, nous allons essayer de comprendre dans une première partie les enjeux de la pédagogie différenciée. Il s'agira d'une partie théorique qui analysera d'abord les différentes définitions existantes de ce courant pédagogique, puis montrera des exemples concrets de mise en pratique, notamment des méthodes d'apprentissage. Enfin, il y aura question des limites ce qui nous conduira vers la problématique de ce travail : les stratégies d'apprentissage comme « remède » à la mise en place complexe de la pédagogie différenciée. Suivra dans un second temps une partie expérimentale, dans laquelle nous allons expliquer et analyser une expérience menée avec des élèves. Cette étude s'inscrit dans la problématique de ce mémoire et vise à éclairer le lecteur sur les besoins réels en termes de stratégies d'apprentissage dans une classe hétérogène.

Partie théorique

1. Vers une définition

1.1 Un terme en constante évolution

Tenter une définition de la pédagogie différenciée n'est pas chose facile. Il s'agit d'un terme en évolution constante depuis plus d'un siècle et qu'il convient de prendre en compte dans sa globalité. De plus, selon les différentes influences historiques et sociétales, ce terme ne porte pas toujours la même dénomination. Notons que la « pédagogie différenciée » fait partie des nombreuses tentatives de mise en œuvre d'un courant plus large que beaucoup connaissent sous le terme « pédagogies nouvelles ». Qu'on parle des « pédagogies actives », « École de Freinet », « Montessori », « Steiner », « Plan Dalton », « École de Winnetka » ou encore « École de Genève », il s'agit toujours de méthodes didactiques qui s'inscrivent dans un même mouvement né au début du 20^e siècle. En résumé, c'est un courant pédagogique qui critique le fonctionnement scolaire traditionnel avec l'enseignant omniscient et omnipuissant, et qui souhaite mettre l'élève au centre des apprentissages, l'objectif final étant de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités qu'il engendre.

1.1.1 L'évolution de l'hétérogénéité en classe – un retour en arrière

Lorsqu'on évoque la question de la pédagogie différenciée, on cite souvent la loi Haby ou la réforme Haby comme événement clé, comme pilier de l'enseignement en classes hétérogènes. Que faut-il savoir sur ce texte ? Il s'agit de la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, dite loi Haby selon son initiateur, l'ancien ministre de l'Éducation René Haby. Cette loi a conduit à ce qu'on appelle couramment la « massification de l'enseignement » avec la création du « collège unique » ayant permis à « l'ensemble d'une classe d'âge d'accéder à des parcours scolaires de plus en plus longs » (Suchaut, p. 18). De ce fait, la loi stipule dans son article premier que « tout enfant a droit à une formation scolaire » et que la scolarité est « obligatoire entre six et seize ans » (Haby). L'article met également en avant son principal objectif qui est d'atteindre « l'égalité des chances », raison pour laquelle « des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun [...] aux différents types ou niveaux de formation scolaire. » (Haby). Cette loi avait pour objectif de mettre en valeur en France une « culture de l'intégration » et non pas une « culture de la différenciation » (Suchaut, p. 18), en rendant le

redoublement plus difficile, en favorisant un tronc commun à tous et en supprimant des paliers d'orientation. Or, il convient de se rappeler que la loi Haby s'est inscrite dans une évolution en réalité entamée depuis longtemps. Avant de résumer les grandes lignes dans l'historique du système et des réformes scolaires, notons que les deux visions précédemment citées, culture de l'intégration et culture de la différenciation, s'opposent en France depuis toujours. On pourrait parler d'une éternelle querelle entre les Anciens et les Modernes, l'école traditionnelle et l'école nouvelle, entre ceux qui préfèrent voir le savoir entre les mains d'une élite et ceux qui souhaitent le démocratiser. En résumé, et sans prétendre d'être exhaustif, on pourrait dégager les cycles suivants :

Jusqu'à la fin des années '20 : un public scolaire globalement très homogène

Avant les lois Ferry de 1881-1882 l'enseignement n'est pas démocratique est resté fermé pour la majorité des gens ; seule une élite aisée y a accès. De ce fait, il n'existe à l'époque aucune mixité sociale et l'enseignement dispensé n'est pas gémisé (garçons et filles vont dans des établissements différents). Le public scolaire est donc homogène avec comme exception les écoles rurales où, par manque d'enseignants, tous les âges et même les sexes sont mélangés. Avec les lois Ferry, c'est d'abord le Primaire qui ouvre ses portes aux enfants issus de toutes les classes sociales. Ce qui persiste en revanche est un certain « dualisme primaire/secondaire » (Prost, p. 24) car le Collège, palier élémentaire du Secondaire (qui ouvre la voie au baccalauréat et aux études) continue à recruter ses élèves au sein des classes sociales aisées. Cette homogénéité ne disparaît que vers la fin des années '20. En effet, avec les ravages causés par la Grande Guerre de 1914 (natalité inférieure de moitié de 1915 à 1918, Prost, p. 23), les Collèges se retrouvent face à une crise de recrutement ; les revendications des Modernes trouvent donc un fondement financier et les Collèges sont contraints d'ouvrir leurs portes à un public plus large, le milieu populaire, ce qui conduit à la « fusion des écoles primaires avec les classes élémentaires des lycées » (Prost p. 23). Petit à petit, le public scolaire devient ainsi socialement hétérogène.

Les années avant- et après-guerre : des projets pour renforcer l'hétérogénéité

Une volonté démocratique croissante ainsi que la critique de plus en plus forte contre le système traditionnel mènent vers de nombreux mouvements de réforme. C'est dans les années 1930 sous Léon Blum et le Front Populaire que l'on formule l'objectif de « rechercher la place qui convient au mieux à chaque élève » (Prost p. 35). La seconde Guerre mondiale met fin à

ces projets, mais on peut les considérer comme « point de départ de différenciations progressives » (Prost, p. 33).

Après la guerre, la France se trouve dans un contexte changé. Ce qui compte est désormais la mise en place d'un système éducatif démocratique. C'est dans cette optique que Gustave Monod, alors directeur de l'enseignement du second degré, initie pour la rentrée 1945 l'ouverture des « classes nouvelles », dispositif supprimé en 1962 mais précurseur du collège unique. Non seulement ces classes ressemblent beaucoup au collège actuel (un cycle d'observation en 6e et 5e, suivi d'un cycle d'orientation en 4e et 3e), mais on voit aussi, sur le plan pédagogique, un début très net de la différenciation des méthodes d'enseignement, avec par exemple la prise en compte des biorythmes, le changement de la disposition des tables et la réduction d'une classe à 25 élèves.

Des années '50 à '70 : l'hétérogénéité croissante pour des raisons économiques

La France se trouve face à un problème majeur au milieu des années '50 : avec moins de 6 pour cent d'une classe d'âge qui obtiennent le baccalauréat, trop peu de jeunes s'orientent vers des études longues. En conséquence, la France manque d'ingénieurs et de techniciens et ce dans un contexte d'après-guerre qui pose des problèmes économiques. C'est ainsi que s'explique la création en 1959 des collèges d'enseignement général (CEG) sous Charles De Gaulle, avec quatre filières dont deux qui ouvrent la voie aux études. De plus, on voit l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Le succès de cette démocratisation est rapidement visible: davantage d'élèves passent le baccalauréat et s'orientent vers des études scientifiques. En revanche, de nouvelles techniques de mesure de l'INSEE rendent désormais visible l'échec scolaire massif. Or, une fois que la porte aux Lycées et aux Universités est ouverte à tous, un retour en arrière semble impossible, encore moins dans le contexte révolutionnaire de 1968. Il se pose donc la question de savoir comment résoudre autrement le problème des élèves en échec, sans toucher aux contenus d'enseignement ou encore au niveau attendu en fin de scolarité. C'est à partir de ce moment qu'on commence enfin à vouloir changer la pédagogie. En effet, on cherche des méthodes didactiques plus efficaces afin de conduire un maximum d'élèves à un diplôme scolaire. Cette préoccupation majeure va s'inscrire dans la loi. Une circulaire de juillet 1963 met d'abord en place la gémiation (l'éducation de filles et garçons ensemble). Ensuite, elle insiste sur le climat de confiance à faire régner dans la classe, à l'individualisation des tâches, aux groupes de travail au sein de la

classe et au fait que chaque élève doit être considéré dans sa singularité. Le temps du maître au centre semble fini une fois pour toutes. La loi Haby de 1975 comme nous l'avons vu plus haut, a donc en quelque sorte rendu visible légalement ce qui semblait inévitable pour créer une école démocratique.

Depuis, bien que le collège ne se soit plus considérablement transformé, la période qui suit a vu émerger de nombreux courants pédagogiques. Et aujourd'hui, près de 35 ans plus tard, il apparaît que les enjeux ont changé de nouveau. En 2012, Philippe Perrenoud fait remarquer le « déclin de l'hétérogénéité » (2012, p. 9). Comment est-ce possible ? L'auteur accuse la crise économique dans laquelle nous nous trouvons depuis 2008 qui, avec son impact sur la croissance, augmente le chômage et cela « malgré un niveau d'instruction élevé » (2012, p. 8). Toutes les classes sociales en sont donc affectées et la crainte de se retrouver sans emploi, ou encore dans des conditions précaires et/ou mal rémunérées, pèsent lourd sur l'ensemble de la société. Dans ce contexte, on accentue l'individualisme et tout ce qui relève d'une société (scolaire) solidaire doit céder à une concurrence de plus en plus effrénée. Concrètement, la carte scolaire se redessine selon Perrenoud, avec d'un côté les classes supérieures qui envoient leurs enfants dans des « établissements d'excellence », souvent privés, et de l'autre côté une « concentration symétrique des élèves faibles » (2012, p. 8). Cette fuite dans le privé rend les classes donc de nouveau homogènes, une entrave à la mixité sociale qui constitue un grand avantage pour les élèves en échec. S'agit-il donc d'un retour en arrière inévitable ? Cette problématique relève de la plus grande actualité. On peut y consentir ou non, nos gouvernants sont de toute évidence d'avis que l'hétérogénéité en classe est un atout qu'il convient de préserver. Ce 11 mars dernier, le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem, a présenté les grandes lignes de la réforme du collège prévue pour la rentrée 2016. Le dossier « Collège : mieux apprendre pour mieux réussir » rejoint les constats faits par Perrenoud, d'abord concernant son organisation, mais également concernant le public accueilli :

« Constat 2 – Aujourd'hui, le collège est trop uniforme. Il n'est pas adapté à la diversité des élèves. »

« Mettre fin à la ghettoïsation des collèges [...] À venir : La création de secteurs communs à plusieurs collèges pour favoriser la mixité sociale ».

(Vallaud-Belkacem)

Un exemple concret de mise en place sur le terrain scolaire est par exemple l'enseignement de la deuxième langue vivante dès la classe de 5e. Pour citer *Le Monde*, cette décision « rend obsolètes les classes bilingues et européennes, qui offraient jusqu'à présent ce privilège à quelques-uns – il est désormais promis à tous. » (Battaglia). Chose curieuse, on se croit de nouveau face à un combat déjà mené en termes d'hétérogénéité: sous le leitmotiv de la refondation, avec comme défi majeur « la réussite du plus grand nombre » et la lutte « contre le déterminisme social » (Vallaud-Belkacem), la loi du 8 juillet 2013 a inauguré la réforme d'abord dans le premier degré, pour l'élargir par la suite au nouveau collège en 2016...

1.1.2 L'évolution des interprétations didactiques

Il n'existe sans doute aucune définition de la pédagogie différenciée qui puisse prendre en compte la totalité de ses connotations. Nous allons donc tenter de rendre ce terme plus compréhensible en proposant un classement, certes discutable, des interprétations données par différents auteurs. Pour ce faire, il convient de clarifier d'abord chaque composante de façon distincte.

Pour commencer par la « pédagogie », Avanzini a révélé un paradoxe induit par ce terme qu'il me paraît utile d'expliquer. Selon lui, la dénomination « pédagogie » ne relève pas du même registre que « différenciée », car elle représente une doctrine et non pas une méthode. Les composantes ne sont donc pas vraiment compatibles. En conséquence, Avanzini distingue la pédagogie de la didactique. Tandis que la première représente le fait de réfléchir sur l'éducation des enfants, la deuxième englobe les méthodes mises en œuvre pour y parvenir. Selon l'auteur, mieux vaudrait-il parler d'une « pédagogie de la différenciation » (Avanzini, p.35) lorsqu'on souhaite parler des origines et du « bienfondé » (id.) de ce courant pédagogique. À l'inverse, on parlera d'une « didactique différenciée » (id.) lorsqu'on se penche sur les diverses méthodes d'application.

Étant donné que ce mémoire va traiter les deux aspects, fondements et mise en œuvre, il paraît justifié de garder tout de même le terme qui s'est imposé, celui de pédagogie différenciée.

Après avoir redéfini ce qu'est la pédagogie, qu'en est-il de l'autre composante ? Lorsqu'on parle de pédagogie différenciée, il faut obligatoirement saisir le terme « différence », défini comme « absence [...] de similitude entre des choses, des personnes ; caractère qui les distingue l'une de l'autre » par le Larousse. Le terme renvoie également à des synonymes,

dont on retiendra tout particulièrement « l'hétérogénéité », du grec ancien *héteros* (« autre ») et *génos* (« origine »). En conséquence, on ne peut parler d'hétérogénéité que s'il existe une différence clairement visible entre deux choses ou personnes (comme en chimie les mélanges hétérogènes dont on peut percevoir les composantes à l'œil nu). Il faut donc obligatoirement une référence, qui sera sans doute l'homogénéité, du grec ancien *homo* (« identique ») et *génos* (« origine »).

Cela nous montre enfin qu'une chose ne peut être perçue comme « différente » que s'il existe une référence par rapport à une autre chose, sinon, d'où peut venir la comparaison? S'agissant du système éducatif français, la référence est l'homogénéité (certes contestable) des classes avant la réforme Haby de 1975. Nous avons vu plus haut que cette réforme a mis en place le collège « unique ». Mais si l'on considère que le public scolaire n'a jamais été aussi hétérogène que depuis l'entrée en vigueur de cette loi, nous découvrons un nouveau paradoxe avec le choix du terme « unique »...

Retenons que la pédagogie différenciée reste un terme controversé, peut-être ou surtout parce qu'il ne s'agit pas d'une science exacte et parce que les enjeux de sa mise en œuvre évoluent selon les époques. Lorsqu'on étudie les différentes définitions, on peut être amené à distinguer trois axes. Le premier va partir d'un constat négatif sur le terrain auquel la pédagogie différenciée apporte une solution. Le deuxième va décrire les moyens mis en œuvre par ce courant pédagogique. Le dernier axe, lui, se focalise sur un résultat qu'on espère obtenir en appliquant cette pédagogie.

1.1.2.1 La pédagogie différenciée : la solution à un problème

Sans prétendre avoir analysé la totalité des enjeux, on peut tout de même retenir que la pédagogie différenciée est définie comme un moyen contre l'ennui et l'échec scolaire ou encore comme remède contre les révoltes (parfois violentes) d'une partie des élèves, car « l'école, loin d'atténuer les inégalités sociales, a tendance à les augmenter » (Fresne, p. 11). Perrenoud va jusqu'à affirmer que l'institution scolaire crée elle-même des inégalités en mettant en place des classements injustes, liés à « des formes et à des normes d'excellence scolaire, à des niveaux d'exigence, à des procédures d'évaluation. » (1997, p. 23). La pédagogie différenciée doit aider à sortir de cette impasse. Aussi permettrait-elle « à tous les élèves d'atteindre un objectif donné » (Battut, p. 20) tout en prenant en compte l'hétérogénéité

croissante. Elle doit également faciliter l'orientation vers le bon chemin professionnel (Fresne). Enfin, elle prendrait en compte les diverses façons d'enseigner des professeurs.

1.1.2.2 La pédagogie différenciée : un ensemble de méthodes

La pédagogie différenciée, selon E. Battut, c'est le « refus d'un chemin unique pour apprendre » (Battut, p. 9). Cela signifie entre autres que l'enseignant se sert de toutes les ressources possibles dans son cours, qu'elles soient matérielles (p.ex. : les nouvelles technologies) ou organisationnelles (p.ex. : changement de forme sociale, création de groupes de besoin). D'autres ajoutent qu'il n'existe pas de démarche universelle de mise en œuvre. Différencier, c'est aussi accepter qu'un procédé n'est valable que dans un contexte spécifique ; il peut correspondre à une classe mais pas du tout à une autre. En revanche, la pédagogie différenciée prend mieux en compte les différences entre élèves (Avanzini). Selon Meirieu, différencier exige d'« apprendre à observer » (Meirieu, 1986, p. 20) afin de pouvoir s'adapter au mieux aux élèves ce qui permettrait au plus grand nombre d'atteindre un objectif donné. En même temps, ça ne veut pas dire qu'il faut individualiser à l'outrance. Meirieu rejette l'étiquetage car ce dernier ferait encore plus augmenter les différences.

Puren, qui a proposé pour les méthodes de didactique des langues en France une classification intitulée les neuf « oppositions méthodologiques fondamentales » (on se reportera à l'annexe 1), distingue cinq principes selon lesquels chaque enseignant choisit et agence les méthodes mises en œuvre. Il ne s'agit pas ici d'entrer dans le détail de chaque principe (= les principes de pertinence, cohérence, variation, différenciation et d'efficacité) mais de bien distinguer variation et différenciation. Selon Puren, il ne s'agit de différenciation que lorsque les élèves « n'utilisent pas en même temps le même support pour le même type de tâche, ou utilisent le même support pour une tâche différente. » (Puren, 2001, p. 4). Toute articulation d'exercices sur des supports différents qui se fait successivement, ne fait selon lui qu'appliquer le principe de variation.

Bref, la pédagogie différenciée s'efforce de proposer des approches individuelles tout en intégrant le collectif. Battut l'a certes bien résumé, « c'est toute la difficulté et tout l'art d'enseigner » (Battut, p. 9).

1.1.2.3 La pédagogie différenciée : une finalité noble

La pédagogie différenciée est considérée par certains comme vecteur de socialisation, mais aussi comme vecteur d'intelligence, car les méthodes employées permettent aux élèves d'acquérir de l'autonomie en réfléchissant sur leurs propres actions. La dynamique que crée l'hétérogénéité en classe doit être mise au service de cette pédagogie. Elle aidera notamment à améliorer l'école en permettant « l'adaptation de tous à l'institution scolaire » (Fresne, p. 82), dans le sens que chacun partira avec les mêmes conditions initiales pour réussir. Il s'agit aussi d'aider les élèves à comprendre leurs propres forces. La pédagogie différenciée est donc un « outil de démocratie » (Battut, p. 13) qui s'inscrit dans le projet de rendre la société plus solidaire (Meirieu, 1986).

1.2 Un terme révélateur d'un enjeu sociétal

1.2.1 Les constats sur l'hétérogénéité

Nous avons vu que la pédagogie différenciée est difficile à définir parce qu'elle évolue sans cesse et parce qu'elle fait objet de nombreuses interprétations. Ajoutons qu'elle véhicule des implicites à caractère moral et éthique rendant toute définition encore plus délicate. Vouloir définir la pédagogie différenciée implique une analyse de forme (techniques et méthodes), mais également une analyse de fond qui relève d'un problème sociétal, d'origine politique. Cela nous place dans une situation délicate, car dès lors qu'on s'efforce de trouver des solutions à des problèmes, on les a en quelque sorte acceptés ; on ne pourra plus les nier. Lesquels sont-ils ?

1.2.1.1 Les résultats scolaires

Il est probablement impossible de dire avec exactitude si le public scolaire d'il y a cent ans réussissait mieux ou pas. Force est de constater que l'échec scolaire n'a jamais été aussi visible qu'avec la création des catégories socioprofessionnelles par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) en 1954. Pour la première fois, on parle de « l'influence du milieu sur la réussite scolaire » (Prost, p. 86).

Cette réussite scolaire est de moins en moins la règle. Pour donner un exemple actuel, reprenons les données qui servent de base pour la réforme du collège. Le dossier de rentrée 2016 synthétise l'évolution des résultats scolaires en lecture, mathématiques et histoire-

géographie, relevés à l'aide de comparaisons internationales (PISA). Dans les dix dernières années, les élèves français ont régressé dans les trois matières (voir annexe 2). Or, les différences ne se constatent pas uniquement au niveau des connaissances. Sans entrer dans les détails, on pourrait résumer les principales différences relevées comme suit :

- les différences cognitives qui façonnent le style d'apprentissage et la vitesse d'acquisition de chaque élève (Meirieu, 1986)
- les différences sociologiques qui trient les élèves selon que leur origine familiale ait pu ou non leur fournir les « concepts périphériques » (Meirieu, 1986, p. 5) nécessaires à la compréhension des codes scolaires (gestes, consignes, comportement attendu etc.)
- les différences psychologiques ou affectives qui réveillent chez l'élève une motivation intrinsèque ou bien au contraire, le refus d'apprendre.

1.2.1.2 Les comportements déviants

L'autre grand changement problématique concerne les comportements et attitudes inacceptables d'un nombre important d'élèves à l'école. Il peut s'agir, au mieux, de bavardages, de problèmes d'assiduité, de travail insuffisant, mais on voit également de plus en plus de violence physique et verbale envers les autres élèves et le corps enseignant. Notons que les didacticiens ont visiblement du mal à nommer ces problèmes, très certainement parce qu'ils se heurtent au problème éthique dont nous avons parlé avant. En conséquence, ils parlent d'une population scolaire « moins réceptive à la norme scolaire traditionnelle » (Suchaut, p. 18), de « dysfonctionnements comportementaux » (Battut, p. 20) ou d'élèves dont le rapport à l'autorité a changé. En règle générale, il est rarement question de l'origine exacte de ces dysfonctionnements. Or, il serait utile justement de se demander jusqu'à quel point on pourra expliquer l'échec scolaire par les différences évoquées plus haut et à partir de quand on est en droit de chercher la responsabilité ailleurs : dans l'éducation familiale, certes, mais surtout dans des choix politiques dont un certain nombre de familles issues de tous les milieux sont victimes.

1.2.2 Les réactions face à l'hétérogénéité

1.2.2.1 Refuser l'hétérogénéité

Si l'on croit en l'analyse de Perrenoud, l'hétérogénéité en classe serait en train de diminuer ces dernières années. S'agissant de ma première année en milieu professionnel, je n'ai sans doute pas assez d'expérience pour juger de l'évolution de l'hétérogénéité des classes qu'il décrit. En revanche, étant originaire d'Allemagne, pays ayant instauré une politique scolaire plutôt sélective (les élèves sont orientés à l'issue de l'école primaire vers différents types d'établissements), je peux dire avec certitude que l'hétérogénéité est bel est bien présente dans les classes en France. Comment appeler autrement une classe de 15 élèves avec la composition suivante : une élève avec une phobie scolaire, un autre qui se met constamment à l'écart, deux qui souffrent de dyslexie, deux élèves en échec scolaire total depuis près de 2 ans, deux élèves brillants. En ce qui concerne le reste du groupe, les profils linguistiques se situent entre les niveaux A2 et B1¹.

Je fais partie des enseignants à qui ce genre de public pose de grandes difficultés, non à cause d'un rejet de la mixité sociale en tant que telle, mais à cause d'un manque de capacités de prise en compte de cette diversité de profils d'apprentissage, ou alors, si l'on reprend Meirieu (1986), parce qu'il existe une certaine angoisse devant autant de différences.

C'est l'une des réactions face à l'hétérogénéité décrites par Avanzini : aller à l'encontre de l'état hétérogène, en essayant de rétablir l'homogénéité. Cela peut provenir, comme nous venons de le voir, d'un refus psychologique de la part de certains enseignants, simplement parce qu'ils perçoivent l'hétérogénéité « comme un frein à l'efficacité de leur travail » (Suchaut, p. 19). Dans ce cas, lesdits enseignants vont lutter publiquement contre le collège unique et essayer de mener leur combat personnel sur le terrain. Ou bien ils continuent tout simplement à ne pas prendre en compte l'hétérogénéité et poursuivent les mêmes objectifs pour tous sans mettre en place un quelconque dispositif susceptible de donner une chance à tout un chacun.

Or, le refus de l'hétérogénéité peut également relever de décisions politiques. C'est le cas lorsqu'un établissement scolaire propose des voies d'apprentissage plus ou moins fermées. Avanzini cite comme exemple la création des classes pour élèves déficients, et on retrouve la même logique dans l'ouverture de sections spécifiques (p.ex. : les classes bilangues, les sections européennes, les sections AbiBac, le choix d'apprendre ou non le latin). Ce sont des

¹ Niveaux de compétence en langues définis en 2001 dans un document intitulé « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) »

dispositifs qui reviennent à renforcer l'homogénéité et peuvent être décidés au sein d'un établissement, ou alors provenir d'une décision ministérielle.

1.2.2.2 Être en faveur de l'hétérogénéité

Face au refus de l'hétérogénéité des classes, il convient d'exposer la position inverse qui consiste à accepter les différences en classe et à les accueillir plus ouvertement, pour des raisons multiples.

Tout d'abord, certains auteurs avancent qu'on cherchera en vain l'homogénéité parfaite (Avanzini), d'autres vont jusqu'à dire qu'elle serait un « mythe » (Meirieu, 1986, p. 2). La classe homogène comme nous l'imaginons n'est qu'une seule parmi les nombreuses variantes d'enseignement, comme l'enseignement individuel ou en groupe. Elle serait une idée relativement récente qu'on pense pouvoir mettre en place grâce au critère d'âge. Or, avec ce seul critère, une classe ne sera tout de même pas homogène car trop d'autres facteurs entrent en compte (Avanzini, p. 36).

Ensuite, retenons que l'hétérogénéité en classe a toujours existé si l'on analyse l'histoire de l'enseignement. En effet, nous l'avons vu plus haut, fautes d'effectifs, il n'y avait d'autre choix, en zone rurale à la fin du 19^e siècle que de dispenser un enseignement à des enfants de sexes et de classes d'âges mixés (Prost).

L'hétérogénéité que nous rencontrons en classe ne doit pas être vue de façon isolée. Ce phénomène ne se limite pas au terrain scolaire, mais reflète notre société actuelle, que Meirieu appelle « plurielle » (Meirieu, 1986, p. 2).

Enfin, il faut se poser la question de savoir si l'hétérogénéité en classe constitue un obstacle véritable à l'efficacité de l'apprentissage. Suchaut nous montre qu'il y a effectivement contradiction entre le ressenti de certains enseignants et la réalité scientifique. Pour y répondre, il cite les indicateurs établis afin de déterminer si un système scolaire a une culture de l'intégration (les pays nordiques et asiatiques) ou de différenciation (pays germaniques, Europe de l'Est, les pays les plus pauvres de l'Europe du Sud). Les caractéristiques retenues sont « l'importance du redoublement en primaire, la brièveté du tronc commun et l'ampleur de la ségrégation scolaire » (Suchaut, p. 18). Plus l'indicateur calculé est faible, plus on accepte l'hétérogénéité dans ces pays et vice versa. Pour citer un exemple, on pourrait comparer le collège unique français avec le système scolaire allemand qui, nous l'avons vu plus haut, se

base sur une orientation précoce des élèves à l'issue du primaire. Les études menées démontrent que les systèmes scolaires avec une culture de différenciation atténuent les inégalités sociales de réussite ; les élèves sont moins performants, il n'existe que peu d'élites scolaires. Le maintien de l'hétérogénéité garantit en quelque sorte le maintien d'un niveau moyen pour tous, même pour les plus faibles et ceux qui sont originaires d'un contexte social le moins favorable.

À l'inverse, si l'on analyse les résultats pour la classe homogène, seulement quelques individus profitent au maximum de cette composition, tandis qu'il n'a pas été prouvé que ces individus auraient développé des performances moindres au sein d'une classe hétérogène (Suchaut).

Force est de constater que, scientifiquement parlant, une grande hétérogénéité n'est pas synonyme d'échec mais celle-ci devrait, du moins en théorie, contribuer à installer une « dynamique de la réussite » (Fresne, p. 82).

2. Vers une mise en pratique

2.1 Pistes concrètes de mise en œuvre

Après avoir vu quelques éléments clés concernant les origines et l'interprétation de la pédagogie différenciée, je me propose d'établir par la suite un classement personnel des différentes techniques permettant – du moins en théorie – une mise en œuvre de ladite pédagogie. Cette catégorisation sera d'abord schématique ce qui permettra au lecteur de s'y retrouver plus aisément parmi les termes employés par de nombreux auteurs, regroupant souvent une même idée. Notons également que le classement proposé s'adresse en premier lieu aux enseignants de langues vivantes.

Pour commencer, on peut se demander si une véritable pédagogie différenciée peut être mise en place par l'enseignant tout seul. Puren explique que le terme laisse présumer que le professeur serait le seul acteur concerné, alors que cette pédagogie demande „l'implication effective et constante de l'ensemble des acteurs du système éducatif.“ (Puren, 2003, p. 3) En réalité, Puren distingue 4 types de différenciation, dont seul le premier concerne à proprement parler l'enseignant dans sa classe (même si l'enseignant peut être impliqué à d'autres niveaux): c'est la différenciation de la pédagogie. Les autres niveaux se trouvent de moins en moins à la portée des enseignants. Il s'agit de la différenciation des dispositifs (au sein de

l'établissement), des cursus (au niveau du système scolaire) et des langues (l'ensemble de la société). (Puren, 2003)

2.1.1 La différenciation externe

En partant de ce principe de base, il paraît pertinent de se référer par la suite à M. Brinitzer qui dissocie « différenciation externe » et « différenciation interne » (Brinitzer, p. 121). La première notion englobe les décisions prises par les autorités politiques en faveur ou à l'encontre d'une grande hétérogénéité en classe. On connaît la différenciation externe dans les pays comme l'Allemagne avec son système éducatif à orientation précoce ce qui a pour conséquence une plus grande homogénéité dans les établissements. Il s'agit donc d'une différenciation qui se fait avant l'arrivée d'un élève en classe et sur laquelle l'enseignant n'a pas d'emprise. Quant à la France, on peut trouver des dispositifs de différenciation externe dans les politiques d'éducation prioritaire. La massification de l'enseignement n'ayant finalement pas permis de démocratiser l'école, ces politiques visaient à diminuer l'échec scolaire en luttant contre les inégalités sociales. Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale et initiateur du premier dispositif² en 1981, parle justement d'un « renforcement sélectif » (attribution d'aides financières et de personnels spécialisés) dans des zones particulièrement sujettes à l'échec scolaire (Réseau Canopé). Si l'on reprend la classification de Puren, il s'agirait de la différenciation des cursus (voir 2.1).

Une fois l'élève entré dans un établissement scolaire, on retrouve une séparation similaire. La différenciation externe se fait au niveau de l'administration qui opère des choix en matière de répartition des élèves dans les classes, de dotations horaires, d'emplois du temps etc. Or, on peut tout à fait s'imaginer des décisions favorisant l'hétérogénéité. Déjà Avanzini a proposé de s'éloigner du concept unique de la classe comme unique groupe de référence, ainsi que de supprimer les classes d'âges. Il a également proposé un plus grand travail en interdisciplinarité. C'est de nouveau d'une grande actualité avec les apports de Perrenoud qui met en avant le remplacement d'années scolaires par des cycles annualisés (Perrenoud, 2012). En outre, on retrouve ce concept dans le projet de réforme pour le collège de 2016, car il y est

2 Ces politiques existent jusqu'à ce jour, mais elles ont changé souvent de dénomination. Le premier dispositif met en place les « Zones prioritaires » (1982-1983). Suivront les « Zones d'éducation prioritaire » (ZEP, 1990-1991), puis les « Zones d'éducation prioritaire » et les « Réseaux d'éducation prioritaire » (ZEP, REP, 1999-2000), des « Réseaux ambition réussite » et « Réseaux de réussite scolaire » (RAR, RRS, 2008-2009), et enfin les « Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (ECLAIR, depuis la rentrée 2012).

question de « donner de plus grandes marges d'initiative aux enseignants » (Vallaud-Belkacem). Au total, 20 pour cent de leur temps sera consacré aux enseignements pratiques interdisciplinaires, à l'accompagnement personnalisé et au travail en petits groupes, et ce en prenant en compte le critère des besoins réels des élèves et non pas la simple répartition par âge. Il s'agit de ce que Puren appelle différenciation des dispositifs, mais qui aura sans doute des répercussions sur le niveau de la classe, et donc la différenciation de la pédagogie.

2.1.2 La différenciation interne

La créativité ne connaît pas de limites et il s'avère que les méthodes de différenciation à l'intérieur de la classe (= différenciation interne) sont extrêmement nombreuses. Néanmoins, il me semble utile de proposer un classement pour que chaque enseignant puisse se rendre compte des angles d'attaque sur lesquels il est en train de différencier. J'ai trouvé utile de me référer pour ce classement – personnel et donc sans doute contestable – au fameux triangle pédagogique. Lorsqu'on étudie la conception de ce schéma formalisé par Jean Houssaye, on constate que tout acte pédagogique se passe entre enseignant, apprenant et savoirs (sommets du triangle), avec une relation particulière qui s'établit entre chacun de ces éléments : « enseigner », « apprendre » et « former » (les côtés du triangle). Les apprentissages se réalisent grâce à ces actes pédagogiques (schéma 1). Il suffit de modifier légèrement les côtés du triangle afin de rendre compte des relations pédagogiques différenciées. Pour cette raison, on parlera « d'adapter » dans le nouveau schéma (schéma 2) :

Schéma 1

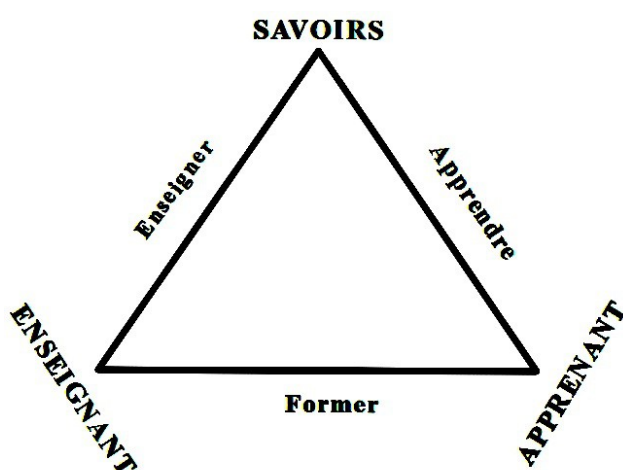
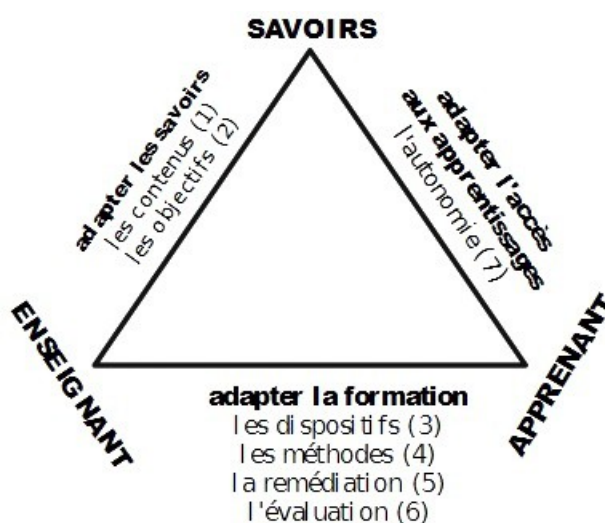


Schéma 2



Nous verrons par la suite une synthèse des différentes méthodes qui va se demander pour chaque relation pédagogique si une différenciation est effectivement possible, dans quelle mesure et par le biais de quels moyens.

2.1.2.1 Adapter les savoirs

Les contenus (1)

L'enseignant peut-il proposer des contenus culturels et linguistiques différents ? Pour la première idée, ce serait plutôt à éviter au risque de creuser encore plus les écarts au sein d'une même classe. De plus, il ne faut pas jouer sur l'exactitude des informations qu'on donne, sinon on ne suivrait plus le programme en vigueur. On peut en revanche s'imaginer de proposer aux élèves demandeurs des contenus supplémentaires (p.ex. : mettre à leur disposition une bibliothèque de classe avec des articles de presse, des films, des livres, des références internet etc. Il peut même y avoir des documents en français.) ou de faire une recherche à propos de ce sujet et d'en informer les autres lors d'un petit exposé (en langue étrangère ou maternelle selon le niveau).

La différenciation des contenus linguistiques paraît plus logique et moins compliquée à mettre en place ; une approche possible est de définir des niveaux de compétence pour une tâche donnée, en se référant de préférence aux classifications élaborées par le CECRL (voir les annexes 3 et 4). On peut aussi s'imaginer de donner aux élèves les clés de cette différenciation linguistique (p.ex : exiger l'apprentissage d'au moins 3 connecteurs temporels mais que les élèves peuvent choisir eux-mêmes dans une liste).

Les objectifs (2)

On peut favoriser des contrats individuels avec chaque élève (p.ex. : après une évaluation d'expression écrite, demander à certains apprenants de se focaliser sur leur orthographe, à d'autres de travailler davantage sur la syntaxe etc.).

2.1.2.2 Adapter l'enseignement

Les dispositifs (3)

Ce sont tous les moyens permettant la réalisation optimale d'abord des tâches, puis des objectifs. Ils sont nombreux. La différenciation trouve son sens dans une grande variation :

Les supports
(documents) se servir du visuel (une photo), sonore (un interview enregistré), audio-visuel (un film), numérique (un logiciel d'enregistrement de voix), authentique (un catalogue) etc

Le matériel
(ressources) utiliser tout ce qui est à disposition dans l'établissement (manuels, feutres, papier, colle, ciseaux, ordinateurs, portables, tablettes tactiles, TBI/TNI, casques, l'ENT pour le travail collaboratif etc.), mais se servir également de ce qui se trouve à l'extérieur (la vraie vie, p.ex : aller faire des interviews dans la rue, visiter un forum, une entreprise à vocation internationale etc.)

Les aides - varier les exemples utilisés en classe

et guidages³ - proposer des stratégies permettant aux élèves d'analyser une tâche et de savoir comment s'y prendre pour les tâches à venir (p.ex. : connaître les consignes, structurer un récit, savoir se relire, planifier un travail sur le long terme etc.)

- favoriser les tâches ouvertes pour les activités productives (p.ex. : rédaction d'une lettre pour laquelle on donne le début et la fin, chaque apprenant aura sa façon d'y arriver)

- varier les attentes pour les tâches réceptives :

→ CE⁴ : demander une compréhension détaillée aux élèves d'un niveau avancé, une compréhension sélective aux autres ; distribuer des aides (explication du vocabulaire, images) ; raccourcir un texte pour certains ; distribuer des textes de niveaux différents ; utiliser des méthodes « mosaïque » (groupes d'experts qui s'informent mutuellement).

→ CO⁵ : formuler des niveaux de difficulté différente pour les exercices de type évaluation (p.ex. : découper des phrases du document pour faire retrouver l'ordre, donner des affirmations à valider/invalides, faire répondre à des questions précises, faire noter les informations principales et rédiger un résumé).

Formuler différentes tâches de production et laisser les élèves choisir celle

3 idées essentiellement reprises de Ros, L.

4 = compréhension de l'écrit

5 = compréhension de l'oral

pour laquelle ils se sentent capables (p.ex. : inventer la suite d'une histoire ou imaginer un dialogue entre les personnages principaux ou rédiger le journal intime d'une personne etc.).

La gestion - changer la disposition des tables (rangs, U, cercle, îlots etc.)

des espaces - se déplacer avec tous ou une partie de la classe à d'autres endroits propices aux apprentissages (p.ex. : la salle informatique, la bibliothèque, le CDI) ou bien proposer du travail à la maison.

La gestion - faire effectuer une tâche en une ou plusieurs séances

du temps - impartir un délai

- varier le rythme selon la difficulté du travail à faire

La dimension varier selon l'objectif poursuivi :

collective⁶ → le cours en frontal (pour les phases d'introduction d'un nouveau sujet, les moments de recopiage, de correction de devoirs et d'erreurs, les exposés)

(forme sociale)

→ le plénum/la plénière/le collectif (pour les moments de discussion, d'émission d'hypothèses, de mise en commun, d'exposés)

→ le groupe (pour des tâches plus complexes et/ou ouvertes, nécessitant un échange, pour les activités créatives, d'argumentation, de collection d'idées, la préparation d'un jeu etc.)

→ le binôme/le tandem (pour l'entraînement aux dialogues, la co-correction⁷, le travail sur le lexique à l'aide d'un contexte, la rédaction commune d'un texte, le travail inductif sur une règle grammaticale)

→ le travail en individuel (pour les tâches simples ayant une solution unique, régulièrement après les phases de travail intense pour permettre à chacun d'intérioriser les informations à son rythme, pour la lecture à voix basse, pour le recopiage d'une trace écrite)

6 explications essentiellement reprises de Ros, L.

7 co-correction signifie ici le fait de se corriger mutuellement entre apprenants.

Les méthodes (4)

Selon le classement proposé par Puren, il existe 9 couples d'oppositions méthodologiques (1. transmissive et active ; 2. indirecte et directe ; 3. analytique et synthétique ; 4. déductive et inductive ; 5. sémasiologique et onomasiologique ; 6. réflexive et répétitive ; 7. applicatrice et imitative ; 8. compréhensive et expressive ; 9. écrite et orale). Chaque enseignant a recours à ces activités lorsqu'il exerce son travail, et plus il varie ces méthodes plus son enseignement sera différencié. Le lecteur intéressé pourra consulter le tableau intégral proposé par Puren dans l'annexe. Notons seulement qu'il est important, pour différencier, de proposer un maximum de méthodes afin que chaque élève puisse, tôt ou tard, y trouver ce qui lui convient le mieux. Selon Meirieu (1995), c'est la seule façon d'aboutir à un véritable ancrage des connaissances, même si le processus est plus long.

La remédiation (5)

Elle est par définition variable car il s'agit de proposer aux apprenants des aides qui répondent à leurs besoins particuliers et que l'on a détectés au cours des apprentissages ; il peut s'agir d'apporter des aides à un seul élève par exemple en proposant un parcours individualisé, à un groupe de besoin avec plusieurs élèves rencontrant les mêmes difficultés, ou à l'ensemble d'un groupe-classe (p.ex. : lors d'un travail en groupe, prendre certains apprenants à part et revenir sur un problème grammatical, stratégique ou autre qui pose fréquemment problème; organiser des ateliers d'entraînements spécifiques et y répartir les élèves selon leurs besoins ; organiser des tutorats au sein de la classe etc.). C'est également dans ces moments de remédiation que l'enseignant pourra différencier à l'aide des stratégies d'apprentissage. Si l'on souhaite que tous les élèves puissent un jour arriver au bout d'une tâche, il faudra les entraîner à employer des méthodes dans lesquelles ils peuvent réinvestir tout au long de leur scolarité. Pour l'enseignement des langues (mais pas seulement) il s'agit notamment d'accéder au sens d'un document inconnu à l'aide du contexte (p.ex. : les informations que donne le paratexte, les images ; les bruits de fond et l'atmosphère dans les documents sonores etc.) et en se focalisant sur ce qui est connu et non pas sur ce qui cause problème, sur les façons de décomposer une phrase (p.ex. : en allemand, souvent en partant de la fin) ou des mots (p.ex. : en allemand, connaître les suffixes et les règles de composition).

L'évaluation (6)

Elle va bien au-delà du simple fait de juger une production d'élève selon une échelle et de

saisir la note chiffrée correspondante sur SCONET. L'enseignant peut différencier l'évaluation en variant :

Les examinateurs En dehors des contrôles notés, l'enseignant devrait créer régulièrement des évaluations non notées corrigées par :

- chaque apprenant tout seul (= auto-correction)
- les apprenants entre eux (= co-correction)

Cette manière de travailler renforce également les stratégies d'apprentissage, puisque les élèves, sans peur de recevoir une mauvaise note, verront plus facilement leurs propres erreurs. De plus, ils sont souvent plus réceptifs au conseil d'un camarade de classe qu'à celui de l'enseignant.

Les critères - la qualité du travail (p.ex. : évaluer selon des barèmes différents en créant des grilles à plusieurs niveaux afin que chaque élève puisse être en situation de réussite, se reporter à l'annexe 4)

- le progrès individuel (p.ex. : fixer un barème qui permette de gagner des points grâce au travail sur ses points à améliorer : « si tu penses aux majuscules, si tu places le verbe correctement » etc.)

Les fonctions - diagnostique (avant l'apprentissage)

- formative (au cours de l'apprentissage)
- sommative (au terme de l'apprentissage)

2.1.2.3 Adapter l'accès aux apprentissages

L'autonomie (7)

L'acquisition de l'autonomie est indispensable afin que l'apprenant puisse lui-même construire son parcours d'apprentissage, un processus d'individualisation qui s'inscrit parfaitement dans une démarche différenciée. Pour y arriver, l'enseignant pourra proposer des stratégies :

Stratégies de métacognition C'est « l'activité de réflexion consciente [...] des apprenants sur leurs 'stratégies cognitives' (manières de conduire leur apprentissage) » (Puren, 2001a, p. 278).

- Stratégies cognitives⁸
- de mémorisation (contextualiser, utiliser les sens et les émotions comme l'humour et la musique, répéter, appliquer)
 - de traitement (structurer, analyser et appliquer des règles, p.ex. en devinant des mots grâce au contexte, utiliser des aides comme le dictionnaire, s'entraîner de façon intensive)
 - d'emploi de la langue (maintenir la communication, montrer qu'on a compris, éviter l'interruption de la communication)

L'enseignant guidera les élèves vers une prise de conscience ce qui les amènera progressivement à réfléchir par eux-mêmes sur des stratégies à mettre en place. Il essayera également de détecter des profils d'apprentissage de ses apprenants ; il existe entre autres les types visuels, auditifs, haptiques⁹, kinesthésique¹⁰, abstrait-verbaux¹¹ et communicatifs¹² (Ros, p. 137)

L'acquisition d'autonomie se fait également en donnant plus de responsabilités aux apprenants, que ce soit en leur laissant le choix quant à un élément de la différenciation (p.ex. : laisser choisir entre plusieurs activités ou tâches finales) ou en les intégrant de façon active dans la vie de classe (p.ex. : le conseil d'élèves, selon Fresne).

Différencier les stratégies d'apprentissage est sans doute la façon la plus longue de mettre en place une différenciation interne. En revanche, il s'agit d'un investissement sur le long terme car il permet aux élèves de devenir autonomes et de différencier en quelque sorte par eux-mêmes.

3. Vers une problématique

2.2.1 Les conditions et limites d'une mise en pratique

Nous avons vu que la pédagogie différenciée poursuit des objectifs ambitieux à tous les niveaux, mais il faut avouer que la mise en place s'avère complexe.

8 selon Ros, L.

9 qui apprend particulièrement bien via le toucher.

10 qui apprend particulièrement bien à travers le mouvement.

11 qui a besoin de notions et de règles pour bien apprendre.

12 qui apprend particulièrement bien à travers l'échange avec les autres apprenants.

En effet, les enseignants concernés se trouvent face à de nombreuses contraintes, d'abord d'ordre matériel. Cela englobe les limites posées par l'institution pour laquelle on travaille (p.ex. : une administration qui n'autorise pas la notation d'élèves selon des barèmes différents) ainsi que les dispositifs auxquels l'enseignant peut ne pas avoir accès ou qui ne sont que difficilement modifiables (p.ex. : pas de salle informatique, une salle de classe qui ne permet pas d'adapter l'espace selon les besoins du groupe). Cela englobe également le manque de formation pour beaucoup d'enseignants qui en conséquence n'ont pas (ou pas suffisamment) de connaissances sur le sujet. Enfin, il ne faut pas négliger la charge de travail supplémentaire que demande la planification d'un enseignement différencié.

Les limites rencontrées peuvent aussi être de nature psychologique. D'un côté, de nombreux enseignants (et pas seulement ceux qui se qualifient de « vieille école ») ont du mal à accepter l'erreur comme outil de travail et s'accrochent à la façon d'enseigner qu'ils ont connue en tant qu'élève – la meilleure méthode pour eux-mêmes. Le problème est qu'ils ne feront qu'avancer les apprenants qui fonctionnent de la même manière (généralement les « bons » élèves) au risque de perdre tous les autres en route. De l'autre côté, on peut être adepte de la pédagogie différenciée, mais ne pas se sentir à l'aise avec elle, surtout lorsqu'il faut se servir des TICE. Par ailleurs, il faut du courage car la pédagogie différenciée exige de laisser tomber le concept d'une méthode d'enseignement uniforme pour tous ce qui va à l'encontre des idéaux de certains. Il en est de même pour l'enseignant qui devra en permanence remettre en question ses pratiques ce qui peut causer des angoisses dans les moments d'échec.

Le refus psychologique peut également provenir des parents d'élèves qui préfèrent un enseignement traditionnel, souvent parce qu'ils n'ont connu que cette façon d'apprendre et parce qu'ils croient que c'est naturellement la meilleure pour leur progéniture. De même, les élèves aussi peuvent éprouver de l'incertitude, voire de la crainte parce qu'ils ne savent plus ce qui leur est demandé. C'est le cas lorsqu'un enseignant se lance dans la pédagogie différenciée pour la première fois ou lorsqu'il est le seul à la mettre en place dans son établissement. Concernant les élèves, notons également qu'aucune pédagogie, et surtout pas la pédagogie différenciée (parce qu'elle laisse les élèves plus libres dans le but de développer leur autonomie, parce qu'elle favorise la prise de parole et donc un niveau sonore plus élevé), ne peut se mettre en place sans que les contrats sociaux (les règles de vie de classe, le règlement intérieur, la charte informatique etc.) soient intégrés et acceptés par tous. Tant que les élèves ne les respectent pas (bavardages, manquement de respect, vol, violence etc.), il ne peut y

avoir de pédagogie différenciée. Le problème est que ces élèves sont de plus en plus nombreux et que les codes scolaires semblent de moins en moins acquis.

Il existe, enfin, le risque d'hyper-différencier, c'est-à-dire au lieu d'avoir une différenciation « dynamique, tâtonnante, imparfaite » (Meirieu, 1986, p. 19), on la pousse à l'extrême ce qui risque d'enfermer les élèves dans une catégorie. C'est ce que Meirieu appelle « l'orientation applicationniste » (Meirieu, 1995, p. 13) qui se base sur une série de tests au préalable afin de classer les apprenants selon des profils « pédo-psychiatriques » (id.). Meirieu y oppose « l'orientation régulatrice » qui cherche sans cesse à trouver de nouvelles pistes afin de connaître les élèves et de les faire progresser. C'est la différenciation par « approximation féconde » (id.), un terme qui montre à quel point la pédagogie différenciée est difficile à définir, et encore plus à mettre en place, tellement les interprétations de réussite diffèrent.

2.2.2 La formulation d'une problématique

Nous avons vu que la pédagogie différenciée n'est pas une invention des dix dernières années, mais qu'elle a fait son chemin depuis le début du siècle dernier, sur le terrain d'abord, jusqu'à faire son entrée dans les textes officiels en France. Nous avons vu qu'elle fait objet d'interprétations très différentes et qu'elle répond à des besoins de grande importance dans notre société actuelle. Enfin, elle propose une grande richesse de méthodes concrètes, mais dont la mise en pratique va de pair avec de nombreuses contraintes. L'un de ces problèmes est certes « l'impossible gestion équitable de l'hétérogénéité » (Avanzini, p. 38) c'est-à-dire qu'aucun enseignant ne pourra prendre en compte à la fois toutes les diversités qui se présentent dans une classe. Ce constat est frustrant pour tous les acteurs, car l'enseignant et l'élève se retrouvent en situation d'échec. C'est à ce moment que naît le besoin d'autonomie car plus un apprenant est autonome, plus il saura par lui-même différencier son apprentissage et moins il aura besoin du professeur. L'autonomie se construit grâce au développement de stratégies comme les stratégies cognitives de mémorisation et la prise en compte de son profil d'apprentissage individuel (voir 2.1.2.3.). C'est ce qui constitue pour moi un élément clé de la pédagogie différenciée : différencier les méthodes d'apprentissage.

Mais encore faut-il vaincre les résistances sur le terrain, en salle des professeurs notamment où l'on préconise encore très souvent une façon unique pour apprendre : « Ils n'ont qu'à réviser comme il faut, ces élèves ! Il faut répéter, et recopier la leçon dix fois au pire, et puis

ça rentre et c'est bon ! C'est comme ça qu'on apprend ! » À mon avis, toute enseignement différenciée passe d'abord par une prise de conscience de sa nécessité. Et bien que beaucoup de mes collègues voient l'hétérogénéité dans les connaissances et les origines sociales différentes, ils ne perçoivent pas toujours la nécessité de différencier les méthodes d'apprentissage.

Différencier les stratégies d'apprentissage, dans quelle mesure les élèves en ont-ils besoin ? Je me propose de répondre à cette question par la suite de mon travail, en menant une étude de type diagnostique qui validera ou non mes hypothèses suivantes : les élèves sont très différents au niveau des méthodes d'apprentissage, ils ne s'en servent pas de façon optimale, et ils ne sont pas conscients des bienfaits des méthodes alternatives.

Partie expérimentale

1. La méthode

Suite aux hypothèses émises, j'ai décidé de mener une expérience de type diagnostique. L'objectif était de déterminer dans quelle mesure il y a besoin de différencier les stratégies d'apprentissage. Pour cela, les élèves ont dû remplir la première partie d'un questionnaire (portant sur leurs méthodes personnelles d'apprentissage jusqu'à ce jour), puis participer à une expérience qui les obligeait à apprendre du vocabulaire en expérimentant d'autres méthodes. Cela devait leur permettre de prendre du recul par rapport à leur façon d'apprendre pour ensuite remplir la deuxième partie du questionnaire (portant sur l'expérience menée) et faire un contrôle de vocabulaire. Le but poursuivi était de voir quelle méthode était la plus efficace et si les élèves avaient vu juste quant à leur perception des méthodes.

Voyons maintenant la méthode utilisée pour arriver aux objectifs évoqués. Cette partie sera divisée en trois sous-parties. Dans un premier temps, nous verrons brièvement le public concerné. Puis, dans un deuxième temps, nous allons décrire le matériel ayant servi à mener l'expérience. Enfin, nous allons passer à une brève description de la démarche.

1.1 Les participants

Pour commencer, retenons quelques informations d'ordre administratif. Ayant cette année le statut de professeur stagiaire en allemand, j'ai été affectée au collège « Le Guillon », situé à Pont-de-Beauvoisin (Nord-Isère). Il s'agit d'un collège public en contexte rural.

L'expérience a été menée auprès de 36 élèves au total, dont 22 qui sont scolarisés au collège « Le Guillon ». Il s'agit d'une classe de 4èmes. Les 14 élèves restants sont scolarisés dans une classe de 3èmes au collège privé « Saint Bruno » à La-Tour-du-Pin (Nord-Isère). En effet, une de mes collègues d'allemand, intéressée par le sujet, s'est proposée de mener la même expérience avec cette classe pour que je puisse avoir plus de matériel à évaluer. J'ai décidé de ne pas mener une étude comparative entre ces deux classes, mais de prendre en compte les résultats dans leur globalité. Je pensais ainsi augmenter la chance d'obtenir des résultats plus significatifs.

J'ai choisi la classe de 4èmes pour deux raisons. D'un côté, ce sont des élèves très impliqués et intéressés par l'allemand en général. De l'autre côté, il s'agit d'un public qui ne pose pas de

problèmes comportementaux, pour moi un facteur essentiel lorsqu'il s'agit de proposer des méthodes alternatives (souvent en salle informatique). Ce n'était pas le cas pour mes deux autres classes. J'ai en outre la possibilité de voir ma classe de 4èmes deux heures de suite le jeudi matin ce qui m'a permis de mener l'expérience sur une seule journée. Ma collègue, en revanche, a dû mener l'expérience sur un temps discontinu. Suite à mon conseil, elle a pris une première heure afin d'expliquer le déroulement, puis une deuxième heure deux jours plus tard pour mener l'expérience.

1.2 Le matériel utilisé

1.2.1 Description

Le matériel (dans l'ordre chronologique) utilisé était le suivant:

- 1 questionnaire par élève (voir 1.2.2.5)
- l'accès à une salle informatique (avec suffisamment de postes informatiques pour la moitié des élèves) avec accès à internet
- 6 pancartes numérotés de 1 à 6 servant à indiquer où se trouvent les six ateliers (3 ateliers se déroulent à l'aide d'un ordinateur, 3 ateliers ne nécessitent pas l'usage d'un ordinateur)
- pour les ateliers 3 et 4: un casque par ordinateur, une fiche atelier par élève (voir annexe 5), 2 fichiers sonores préparés par l'enseignant et accessibles depuis les ordinateurs (atelier 3: lecture lente des 4 mots + leur traduction; atelier 4: lecture lente des 4 mots + leur traduction en laissant une pause après chaque mot)
- pour les ateliers 2 et 6: du papier brouillon
- pour les ateliers 1, 2, 5 et 6: une fiche atelier par élève
- une montre afin de pouvoir chronométrer
- un contrôle de vocabulaire par élève (voir annexe 6)

À organiser en amont pour éviter une perte de temps:

- s'assurer que les élèves ont leurs identifiants informatiques
- expliquer le déroulement de l'expérience, les consignes indiquées sur les fiches ateliers

(voir annexe 5) et annoncer six groupes d'élèves

- si possible: démarrer les postes informatiques et déposer les fichiers sonores sur le serveur commun
- si possible: faire tester par les élèves le logiciel allemand « Suchsel-Maschine » (créateur de mots-mêlés gratuit sur : www.suchsel.de.vu, voir annexe 7)

1.2.2 Les principes de construction

Je décrirai par la suite les principes clés ayant servi à construire les différents éléments de l'expérience, à savoir les ateliers d'apprentissage, le vocabulaire à apprendre, les consignes, le contrôle de vocabulaire et le questionnaire.

1.2.2.1 Les ateliers d'apprentissage

En choisissant la forme d'ateliers « tournants » (les élèves changent d'atelier toutes les 5 minutes), j'ai espéré rendre l'expérience aussi ludique que possible. Je voulais éviter que les élèves s'ennuient en restant toujours à leur place; je voulais qu'ils participent avec enthousiasme, curieux de savoir ce qui allait être demandé lors du prochain atelier. De plus, il y avait besoin de créer du rythme car le laps de temps dont nous disposions était assez court.

1.2.2.2 Le vocabulaire à apprendre

Chaque fiche atelier propose 4 mots allemands et leur traduction. Concernant le choix de ce vocabulaire, le premier principe était de trouver des mots volontairement hors contexte (= sans rapport avec ce qui a été fait en cours). Il fallait que les mots soient inconnus et non-transparents afin d'éviter une augmentation artificielle des résultats lors du contrôle. J'ai respecté un deuxième principe qui consistait à proposer sur chaque fiche les mêmes catégories de mots : 2 noms (une profession et un aliment), 1 verbe (autour du manger) et 1 connecteur logique/temporel d'un niveau soutenu. J'ai choisi de ne pas dépasser 4 mots par fiche ce qui correspond à un total de 24 mots. J'ai estimé qu'au delà, l'apprentissage risquait de devenir impossible et démotivant.

1.2.2.3 Les consignes

Chaque atelier indique aux élèves la manière dont ils doivent apprendre le vocabulaire proposé. Il s'agit de solliciter différentes activités d'apprentissage, parfois isolées, parfois plusieurs mélangées. J'ai décidé de ne pas distinguer exactement les profils d'apprentissage que j'ai trouvés dans les études, mais de proposer des techniques correspondant plus au chemin parcouru avec mes élèves cette année (nous avons par exemple travaillé avec le numérique et des cartes mentales ou « associogrammes »). Les méthodes proposées sont les suivantes (le chiffre indiqué entre parenthèses indique le nombre d'activités sollicitées):

- | | |
|---|---|
| 1 : lecture silencieuse : | → travail visuel uniquement (1) |
| 2 : recopiage : | → travail visuel, haptique ¹³ (2) |
| 3 : écoute sans lecture : | → travail auditif seulement (1) |
| 4 : écoute et répétition à l'oral sans lecture: | → travail auditif, communicatif (2) |
| 5 : création d'un mots-mêlés sur internet: | → travail visuel, haptique, ludique (3) |
| 6 : création d'un associogramme: | → travail visuel, haptique ¹⁴ , contexte (3) |

1.2.2.4 Le contrôle de vocabulaire

Le contrôle de vocabulaire reprend tous les mots vus dans les ateliers, mais dans un ordre légèrement modifié. J'ai par ailleurs décidé de ne pas prendre en compte certaines erreurs pour le décompte : les trémas en trop ou oubliés, les majuscules et les articles. Or, je n'en ai pas informé les élèves et le résultat que je leur ai communiqué était celui d'un contrôle vocabulaire « normal » (ils n'ont pas le droit d'apprendre de façon approximative).

1.2.2.5 Le questionnaire

Le questionnaire proposé aux élèves est anonyme et se compose de deux parties. La première partie comprend sept questions (A à G) auxquelles il faut répondre avant de commencer l'expérience. La deuxième partie comprend une question (H) et se fait à l'issue de l'expérience, mais avant de passer au contrôle de vocabulaire. Les questions posées sont de différente nature :

13 ici : le mouvement d'écriture

14 ici : la manipulation de l'ordinateur, du clavier

questions ouvertes	A. Décris en quelques lignes comment tu t'y prends pour apprendre du vocabulaire pour un contrôle à l'écrit :																												
	B. Combien de temps te faut-il environ pour apprendre 10 nouveaux mots ?																												
question fermée	C. Trouves-tu que c'est beaucoup ? Oui Non																												
question qualitative nominale	D. Dans un contrôle de vocabulaire sur 10, combien de points as-tu habituellement ? Entoure la réponse qui te correspond : 8, 9 ou 10 6 ou 7 5 ou moins																												
question qualitative à réponses multiples	E. Quand tu as une mauvaise note dans un contrôle de vocabulaire, c'est parce que (plusieurs réponses possibles) : je n'ai pas révisé je n'ai pas révisé assez longtemps je n'ai pas révisé efficacement autres :																												
question qualitative ordonnée	F. Lorsque tu apprends du nouveau vocabulaire en allemand, qu'est-ce qui te paraît le plus difficile ? Hiérarchise de 1 à 6 ! (1 = le plus facile / 6 = le plus difficile) retenir l'orthographe retenir le genre retenir le pluriel retenir la signification m'organiser efficacement pour apprendre H. Avec laquelle des méthodes penses-tu avoir retenu le plus de mots ? Hiérarchise de 1 à 6 ! (1 = j'ai retenu le plus de mots avec cette méthode, 6 = j'ai retenu le moins de mots avec cette méthode) lire les mots recopier les mots écouter les mots écouter et répéter les mots à l'oral créer un mots-mêlés sur internet créer un associogramme																												
question qualitative ordinale	G. Indique dans quelle mesure tu es d'accord ou non avec les énoncés suivants en cochant la case qui convient. 5: tout à fait d'accord 4: plutôt d'accord 3: Ni d'accord ni en désaccord 2: plutôt en désaccord 1: Pas du tout d'accord 0: sans opinion <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>5</th> <th>4</th> <th>3</th> <th>2</th> <th>1</th> <th>0</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>J'ai des facilités d'apprentissage à l'école en général.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>J'ai des facilités pour apprendre des langues en général.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>J'ai une méthode parfaite pour apprendre du vocabulaire.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		5	4	3	2	1	0	J'ai des facilités d'apprentissage à l'école en général.							J'ai des facilités pour apprendre des langues en général.							J'ai une méthode parfaite pour apprendre du vocabulaire.						
	5	4	3	2	1	0																							
J'ai des facilités d'apprentissage à l'école en général.																													
J'ai des facilités pour apprendre des langues en général.																													
J'ai une méthode parfaite pour apprendre du vocabulaire.																													

Nous verrons maintenant ce qui est mesuré selon quels indicateurs.

a) Les méthodes utilisées

- A : déterminer le nombre d'élèves qui disposent d'une méthode d'apprentissage (on retient qu'un élève dispose d'une méthode s'il sait la décrire)
- A : déterminer la nature des méthodes citées et leur fréquence (classement des activités distinctes puis comptage du nombre de citations pour chaque méthode)

b) La façon d'utiliser une méthode

- A : déterminer le nombre de méthodes utilisées par élève pendant l'apprentissage de dix nouveaux mots de vocabulaire (comptage des méthodes distinctes citées par chaque élève)
- A, D : comparer le nombre de méthodes utilisées et le nombre d'élèves avec un résultat habituellement « en cours d'acquisition » ou « non acquis » (on retient qu'un résultat est « en cours d'acquisition » pour « 6 ou 7 » et « non acquis » pour « 5 ou moins »)
- B : déterminer le temps consacré à l'apprentissage de nouveau vocabulaire (établissement d'une échelle selon les réponses des élèves)
- B, D : comparer le temps consacré à l'apprentissage et le résultat habituel (on retient les élèves qui révisent plus de 30 minutes avec un résultat « en cours d'acquisition » ou « non acquis »)
- C, D : comparer la perception du temps d'apprentissage et le résultat habituel (on retient les élèves percevant le temps comme long avec un résultat « en cours d'acquisition » ou « non acquis »)
- G : déterminer le taux d'élèves avec des facilités à l'école mais pas pour les langues (on retient les élèves qui ont répondu 3, 2 ou 1)

c) L'origine des problèmes selon les élèves

- D, E, F : déterminer le taux d'élèves pour qui les problèmes sont d'origine méthodologique (on retient les élèves avec un résultat « en cours d'acquisition » ou « non acquis » et les réponses « Je n'ai pas révisé efficacement » et/ou « m'organiser efficacement pour apprendre »)
- G : déterminer le taux d'élèves qui ne pensent pas avoir une stratégie efficace (on retient les élèves qui ont répondu 3, 2 ou 1)

e) Les effets de l'expérience et les éventuels écarts

- contrôle : déterminer le taux de réussite globale au contrôle (comptage des mots retenus par élève, puis établissement d'une échelle sur laquelle chaque résultat sera aligné, établissement d'un résultat médian).

- D, contrôle : parmi les élèves ayant habituellement un résultat « en cours d'acquisition » ou « non acquis », déterminer le taux de ceux qui ont amélioré leur score lors du contrôle.
- H : déterminer la technique perçue comme la plus efficace (= classée au rang « 1 ») et la moins efficace (classée au rang « 6 »).
- contrôle : établir une échelle d'efficacité des stratégies au contrôle (comptage de tous les mots retenus par stratégie)
- contrôle, H : comparer le taux de réussite au contrôle avec la perception d'efficacité des stratégies

1.2.3 La procédure

L'expérience s'est déroulée comme suit :

Pendant environ 30 minutes, j'ai expliqué dans notre salle de classe habituelle en quoi consistait l'expérience. J'ai également expliqué les différentes façons d'apprendre qui allaient être demandées. Ensuite, j'ai annoncé les groupes qui allaient se déplacer sur les ateliers en même temps et distribué les questionnaires. Enfin, les élèves ont rempli la première partie (A à G).

Pendant environ 55 minutes nous avons travaillé en salle informatique que j'avais préparée à l'avance. Les élèves y ont testé les différents ateliers. Ils ont travaillé de façon autonome, mon rôle était de répondre à des questions, de surveiller le respect des méthodes et de chronométrer le temps. Les élèves ont dû changer d'atelier toutes les 5 minutes.

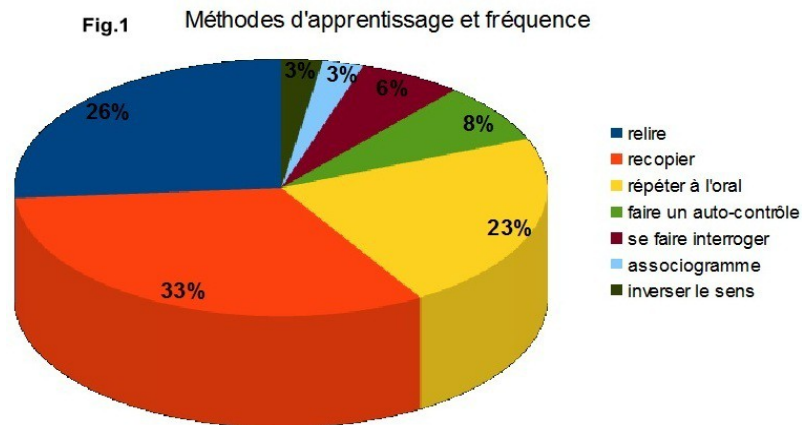
Après environ 25 minutes, nous sommes retournés dans la salle de classe habituelle. Les élèves y ont rempli la deuxième partie du questionnaire (la question H). À la fin, ils ont fait le contrôle de vocabulaire.

2. Les résultats

Nous verrons maintenant les résultats de l'expérience menée. Pour des raisons de visibilité, je représenterai la plupart des données à l'aide de figures. L'interprétation de ces données descriptives se fera dans la partie 3 (« Discussion »).

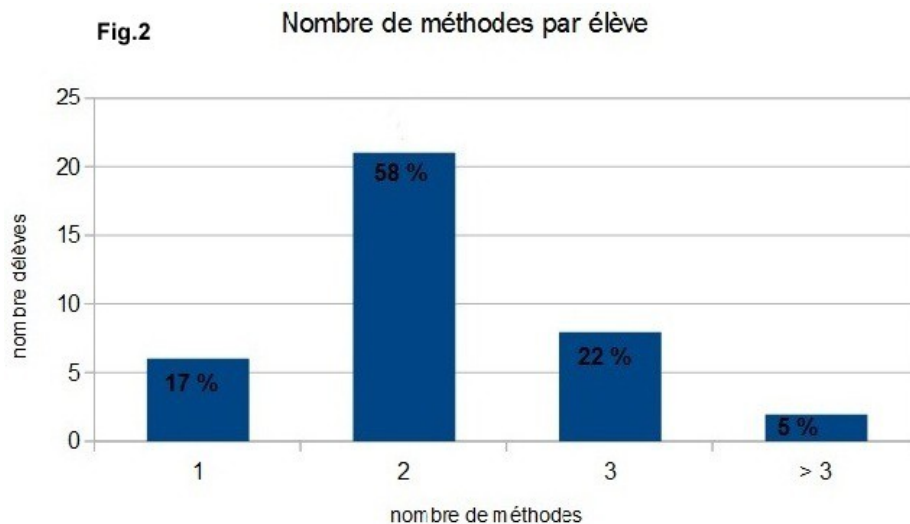
a) Les méthodes utilisées

Les questionnaires ont montré que tous les élèves disposent d'une méthode d'apprentissage. Comme nous montre figure 1, les élèves utilisent 7 méthodes différentes, dont le plus fréquemment le recopiage du vocabulaire, cité par un tiers des élèves. Le recopiage, la lecture et la répétition à l'oral représentent à eux seuls près de 80 pour cent des méthodes citées.



b) La façon d'utiliser une méthode

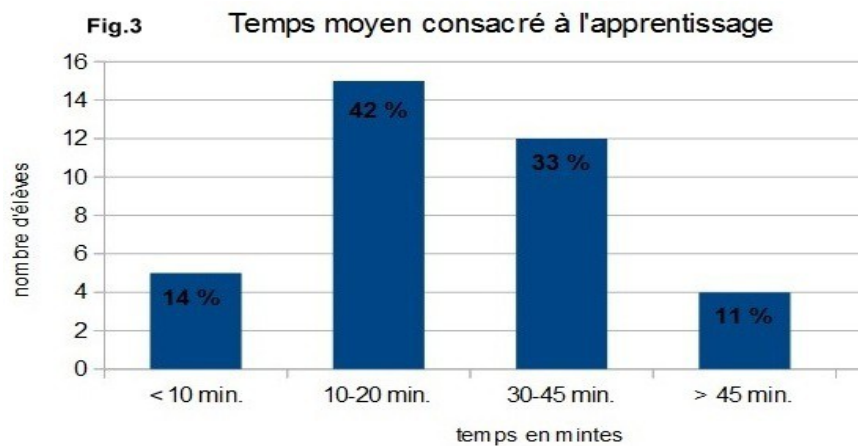
Nous pouvons lire dans la figure 2 que la plupart des élèves (près de deux tiers) utilisent deux méthodes pour apprendre leur vocabulaire. Vingt pour cent en utilisent respectivement une ou trois. Seulement 5 pour cent utilisent plus de trois méthodes.



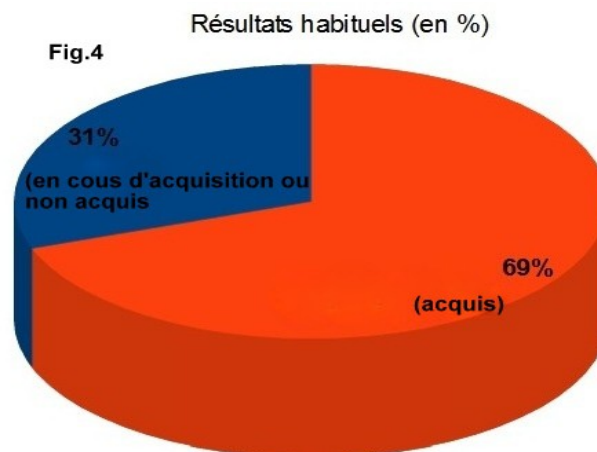
Les questionnaires montrent que 11 élèves sur 36 obtiennent habituellement un résultat « en cours d'acquisition » ou « non acquis » ce qui représente près d'un tiers du total. Parmi eux, 8 élèves soit 73 pour cent utilisent 2 méthodes ou moins pour apprendre tandis que 3 élèves

utilisent 3 méthodes ou plus.

Selon la figure 3, la plupart (42 pour cent) des élèves consacrent entre 10 et 20 minutes à l'apprentissage de dix nouveaux mots de vocabulaire. Un tiers révise entre 30 et 45 minutes. Trois quarts des élèves consacrent donc entre 10 et 45 minutes à l'apprentissage, tandis que les élèves qui révisent moins de 10 minutes ou plus de 45 minutes représentent respectivement 14 et 11 pour cent.



La figure 4 révèle que 69 pour cent des élèves obtiennent habituellement « 8, 9 ou 10 » points (soit 80 pour cent des apprentissages ce qui correspond à « acquis ») dans leurs contrôles de vocabulaire. Cela représente plus de deux tiers.



Les questionnaires montrent qu'à l'intérieur du tiers restant (11 participants avec habituellement « en cours d'acquisition » ou « non acquis »), 5 élèves révisent plus de 30 minutes. On s'aperçoit également que 7 élèves perçoivent le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage comme long.

Enfin, un total de 22 élèves sur 35 (un élève sans opinion) pensent avoir des facilités d'apprentissage à l'école en général. Ils représentent ainsi près de deux tiers des participants. Parmi eux, 12 élèves (55 pour cent) disent en revanche ne pas avoir de facilités pour apprendre des langues.

c) L'origine des problèmes selon les élèves

Les questionnaires montrent que parmi les élèves qui ont habituellement un résultat « en cours d'acquisition » ou « non acquis », 6 (55 pour cent) en citent pour cause un problème méthodologique. Sept élèves (64 pour cent) pensent ne pas avoir une méthode d'apprentissage suffisamment efficace.

e) Les effets de l'expérience et les éventuels écarts

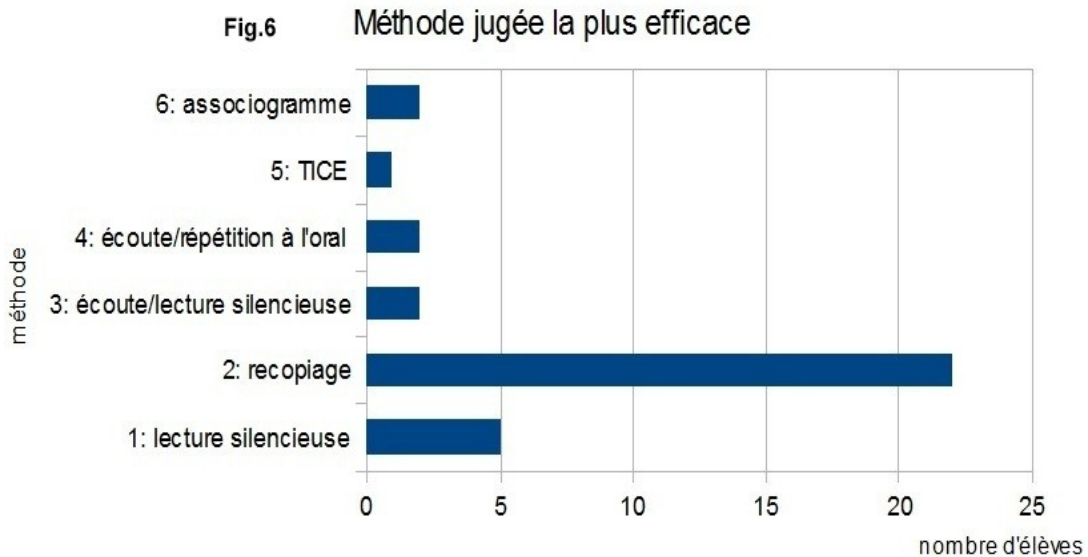
Au total, 235 mots ont été retenus lors du contrôle du vocabulaire, ce qui nous donne une moyenne de 6,5 mots par élève. L'alignement de tous les résultats obtenus (entre 0 et 14 mots), montre effectivement que le résultat médian est de 7 mots retenus. Comme le montre la figure 5, c'est la cas pour 6 élèves, 15 élèves ont retenus moins de mots et 15 élèves ont retenus plus de mots.

Fig.5 Résultats au contrôle de vocabulaire

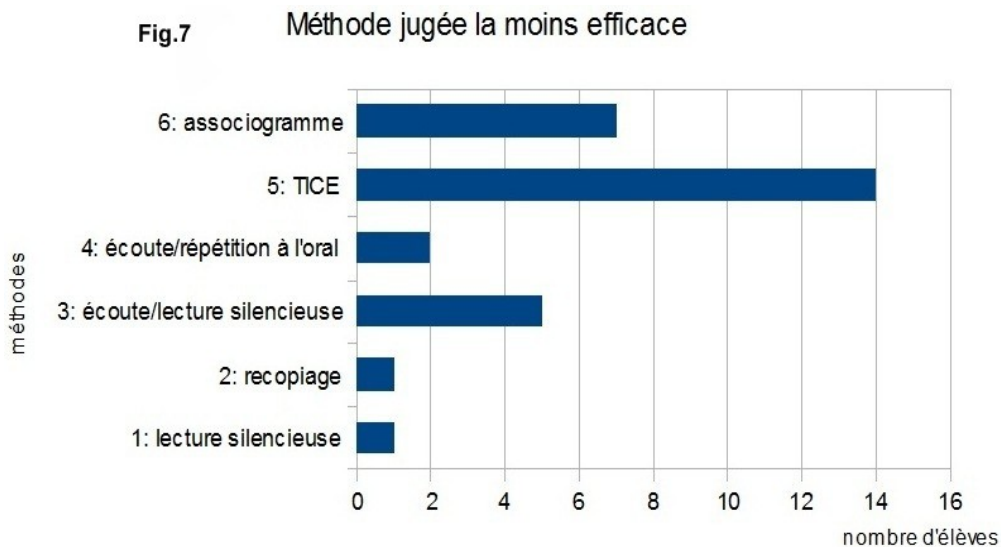


Les questionnaires révèlent que parmi les 11 participants avec un résultat habituellement « en cours d'acquisition » ou « non acquis », aucun élève n'a pu augmenter son score habituel. En comparant leur taux de réussite, ils ont soit retenu autant de mots que d'habitude, soit ils en ont retenu moins.

La figure 6 nous montre que la plupart des élèves (plus de 60 pour cent) estiment que le recopiage était la méthode la plus efficace pour apprendre les mots proposés. Cinq élèves (14 pour cent) citent la lecture silencieuse comme la méthode la plus efficace.



À l'inverse, nous pouvons voir dans la figure 7 que l'utilisation des TICE et l'associogramme sont perçus comme les méthodes les moins efficaces, avec respectivement 39 et 19 pour cent de classements en dernier rang. Elles représentent donc un total de presque 60 pour cent.

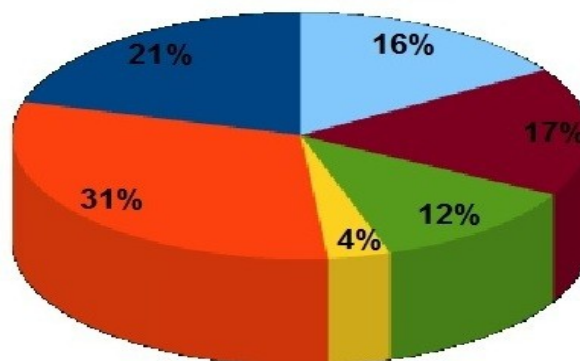


La figure 8 révèle que la méthode la plus efficace durant le contrôle a été le recopiage avec près d'un tiers de tous les mots retenus. La méthode qui apparaît en rang 2 est la lecture

silencieuse avec 21 pour cent des mots retenus. L'associogramme et le mots-mêlés représentent ensemble un tiers de la totalité des mots retenus. Les méthodes les moins efficaces étaient les techniques auditives sans lecture (16 pour cent au total).

Fig.8 Mots retenus par méthode (en %)

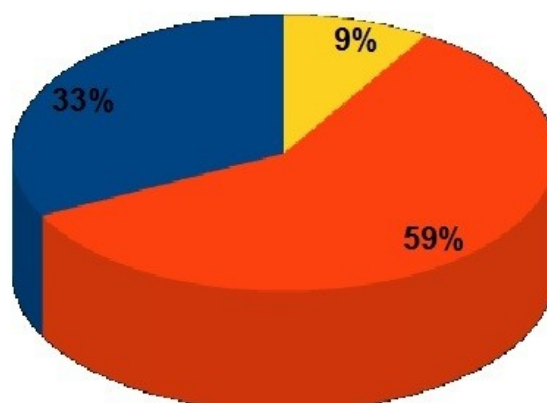
- 1: lecture silencieuse
- 2: recopiage
- 3: écoute sans lecture
- 4: écoute et répétition à l'oral sans lecture
- 5: TICE
- 6: associogramme



Enfin, nous comprenons à travers la figure 11 que 9 pour cent des mots ont été retenus grâce à des techniques jugées non efficaces. Un tiers des mots ont été retenus grâce à des méthodes jugées efficaces. Et près de 60 pour cent ont été retenus grâce à des méthodes jugées moyennement efficaces/inefficaces.

Fig.9 Réussite selon technique (en %)

- techniques jugées efficaces
- techniques non mentionnées
- techniques jugées inefficaces



3. Discussion

3.1 Re-contextualisation

Avant de passer à une interprétation des résultats, rappelons brièvement le contexte dans lequel l'étude a été menée. En effet, l'expérience avait comme objectif de rendre compte de l'hétérogénéité d'un groupe d'élèves en termes de méthodes d'apprentissages. Il s'agissait donc d'une étude de type diagnostique. Les hypothèses de départ étaient les suivantes : les élèves sont très différents au niveau des méthodes d'apprentissage, ils ne s'en servent pas de façon optimale et ils ne sont pas conscients des bienfaits des méthodes alternatives.

3.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

En ce qui concerne les différentes méthodes d'apprentissage utilisées, il s'avère qu'on peut effectivement parler d'une grande hétérogénéité. Les 36 élèves se servent de sept méthodes différentes. En revanche, trois méthodes paraissent comme majoritairement présentes, à savoir le recopiage, la relecture et la répétition à l'oral. Ce sont des méthodes « classiques » dont au moins une est citée par tous les élèves. Les méthodes plus sophistiquées (le travail par cartes mentales), ou plus compliquées à organiser (solliciter une aide extérieure, s'octroyer une auto-évaluation) sont des méthodes plutôt marginales. Quant à la première hypothèse émise, on peut donc confirmer qu'il y a hétérogénéité dans la forme des méthodes, mais il faut avouer qu'il y a uniformité dans la proportion de leur emploi.

Concernant l'emploi que les participants font des méthodes d'apprentissage, on peut effectivement douter d'une utilisation optimale. En effet, la plupart des élèves utilisent au maximum deux méthodes différentes, dont surtout des méthodes classiques que nous avons vues plus haut. Cela ne veut pas dire que ces méthodes sont inefficaces (nous y reviendrons plus loin), mais il peut être avantageux pour certains élèves de diversifier davantage leurs stratégies. Pour citer un exemple personnel, je me suis rendu compte, assez tard, que le fait de réviser à l'aide de vidéos et de cartes mentales me faisait gagner du temps comparé au recopiage et à la relecture. Or, j'avais toujours pensé que c'étaient les seuls moyens efficaces pour apprendre. Près de trois tiers des élèves qui n'obtiennent habituellement pas « acquis » lors des contrôles ne diversifient pas ou très peu. Mais est-ce que le fait de diversifier davantage ses méthodes d'apprentissage saurait les faire progresser ? L'étude ne saurait y répondre ; il faudrait pour cela avoir la possibilité de mesurer les effets sur le long terme.

Il y a également de quoi soulever des questions quant à la durée des révisions. L'étude nous montre que presque la moitié des élèves consacrent plus d'une demi-heure à l'apprentissage de dix nouveaux mots. Cela me paraît beaucoup, surtout si l'on considère que l'apprentissage ne se fait que sur une journée (il n'était question de revenir sur le vocabulaire quelques jours après que dans deux questionnaires). On ne peut sans doute pas faire progresser tous les élèves ; peut-être qu'il nous restera toujours un petit groupe en échec ce qui est sans doute normal car les causes peuvent être multiples et la question de l'apprentissage du lexique n'est qu'un paramètre parmi tant d'autres. Mais l'expérience indique à mon avis qu'il vaut la peine de travailler sur les stratégies avec ses élèves, leur en faire expérimenter de nouvelles et surtout leur faire verbaliser, c'est-à-dire leur faire prendre conscience de ce qui fonctionne ou pas pour chacun d'entre eux. C'est le cas pour au moins la moitié des élèves en échec mais également pour la moitié des élèves avec un bon niveau. En effet, si un élève passe plus de 30 minutes à réviser et que cela lui paraît long (il a donc vraiment fait de gros efforts), mais que son résultat n'est toujours pas bon, on est, je pense, en droit de s'interroger sur l'efficacité de sa méthode. Il en est de même pour les bons élèves dont la moitié indique ne pas avoir des facilités pour les langues. Ne pourront-ils pas profiter également d'un travail sur les méthodes, et ne serait-ce que pour leur faire gagner du temps ? Cela dépasse même le contexte d'expérimentation qui s'est limité à un emploi de stratégies en cours de langues, alors que les élèves sont confrontés dans toutes les disciplines à des savoirs qu'il leur faut mémoriser. Nous validons la deuxième hypothèse selon laquelle l'utilisation des méthodes n'est pas optimale.

Quant à l'avis des élèves sur les bienfaits des méthodes, il s'avère qu'ils sont minoritaires à voir l'origine d'un échec dans un problème méthodologique. En effet, les élèves ne semblent pas percevoir le lien entre une meilleure stratégie et la perte de temps qu'elle est susceptible d'éviter. Il serait sans doute abusif d'affirmer que tout souci scolaire est dû à une mauvaise stratégie. Certains élèves citent également la motivation (« Je n'ai pas révisé ») comme facteur. Retenons tout de même qu'il y a de nouveau un peu plus de la moitié des élèves en difficulté (qui obtiennent habituellement « en cours d'acquisition » ou « non acquis ») qui citent un problème méthodologique comme cause de leurs problèmes et qui affirment ne pas avoir une méthode d'apprentissage suffisamment efficace. C'est pour ces élèves qu'un travail sur les méthodes prendra le plus grand sens.

Les résultats les plus intéressants sont révélés avec l'analyse du contrôle de vocabulaire. Contrairement à ce que j'avais pensé, les élèves ayant habituellement des résultats « en cours

d'acquisition » ou « non acquis » n'ont pas du tout pu augmenter leurs performances à l'issue de l'expérience. Cela nous montre qu'il est facile de parler de bienfaits des méthodes d'apprentissage, mais encore faut-il que l'élève les ait véritablement intégrées. Cela sous-entend également d'exiger un travail de méta-cognition à la suite d'un travail stratégique, c'est-à-dire de faire verbaliser l'élève ce qu'il vient de découvrir sur son apprentissage personnel. Autrement, il ne peut pas se rendre compte de l'utilité d'une quelconque méthode.

En revanche, il est étonnant à quel point la majorité des élèves sous-estiment l'efficacité des méthodes alternatives. Il est vrai que le recopiage et la relecture, méthodes classiques par excellence, ont aidé à retenir plus de la moitié du vocabulaire. Or, les méthodes jugées inefficaces, notamment le mots-mêlés et l'associogramme, ont aidé à retenir un tiers des mots. Ces résultats confirment donc la dernière hypothèse selon laquelle les élèves ne sont pas conscients des bienfaits des méthodes d'apprentissage. On peut même ajouter qu'ils savent probablement ce qui ne leur convient pas (comme les méthodes auditives sans lecture pour la plupart des participants). Mais ils ne connaissent pas forcément tout ce qui est bénéfique pour eux.

L'étude tend à valider les hypothèses émises ce qui est peu surprenant étant donné qu'elles étaient en lien direct avec les recherches antérieures.

Notons d'abord que notre expérience, aussi minime qu'elle soit comparée à la diversité de la question, confirme les données de la littérature : l'hétérogénéité existe et elle est complexe. Elle peut être visible sans problèmes lorsqu'elle porte sur la génésation, les âges, les origines ethniques ou les comportements. Mais elle peut également être cachée, et l'enseignant a tout intérêt à découvrir ses différents aspects dès lors qu'il souhaite organiser un enseignement efficace. Il est question des différences psychologiques ou affectives que nous avons évoquées dans la première partie, et surtout des différences cognitives qui englobent notamment les fameuses stratégies que les élèves ont mis en place afin d'accéder aux apprentissages.

Ensuite, disons le franchement, notre expérience n'a pas pu être menée dans des conditions (et selon les normes scientifiques) optimales (charge horaire lourde pour les enseignants stagiaires, problèmes organisationnels, méconnaissance du travail de recherche), et elle n'aura sans doute pas de véritable poids sur les recherches à venir. Malgré tout, elle a permis de mettre en place une différenciation, dont nous avons vu des exemples d'application dans la partie théorique. Je peux même à ce jour témoigner des réactions positives de mes élèves,

dont certains sont venus me voir, bien après l'expérience, pour me dire qu'ils l'ont trouvée intéressante et qu'ils étaient surpris par leurs résultats. Aussi ai-je remarqué que certains élèves se sont mis à changer de méthode durant l'année : trois filles qui ont un niveau très faible dans beaucoup de matières aiment maintenant réviser par cartes mentales. Si seulement ces trois élèves parviennent mieux à s'organiser grâce notre petite expérience, je déclare qu'elle n'aura pas été inutile.

Enfin, nous avons parlé de refus face à l'hétérogénéité, surtout de la part des enseignants. Ce que notre étude a apporté de nouveau est une vision sur les élèves. Ces derniers sont beaucoup plus hostiles face à de nouvelles méthodes que ce que l'on pourrait croire et ils n'ont pas les connaissances nécessaires leur permettant de changer d'optique, raison pour laquelle ils ont besoin de nous. C'est à l'enseignant de « prendre en compte la diversité des élèves » et de leur faire découvrir ce qui les fera progresser.

3.3 Limites et perspectives

Notre expérience a montré qu'il y avait effectivement des surprises lors du contrôle de vocabulaire. En revanche, on doit se demander dans quelle mesure cette étude peut être représentative de l'ensemble des élèves en France. D'un côté, les participants étaient peu nombreux (36 élèves). D'un autre côté, on peut reprocher à l'étude de ne pas prendre en compte les différences éventuelles entre élèves en classe de 4ème et de 3ème, entre un collège public et privé, entre une expérience menée sur un ou sur deux jours. Enfin, une partie de l'expérience a été menée par une autre enseignante et je n'ai aucune certitude sur le déroulement exacte de l'expérience avec ses élèves.

En outre, avec 24 mots à apprendre, la charge cognitive demandée aux élèves était assez lourde. Il convient de se demander s'il était le bon choix de proposer des mots totalement inconnus et volontairement hors contexte. C'est justement le fait de travailler le plus possible en contexte qui permet une mémorisation optimale et sur le long terme. Peut-être que ce choix a été en quelque sorte contradictoire avec le constat sur l'importance des stratégies d'apprentissage, dont le travail en contexte fait largement partie.

Un autre souci relève de la durée de l'expérience. Un tel travail sur la mémorisation du lexique aurait pu donner des résultats plus parlants s'il avait été mené sur le long terme. Chaque élève aurait pu, lors d'un travail stratégique sur l'année scolaire entière, découvrir de multiples façons de retenir du vocabulaire et dresser un bilan plus valable. Étant donné les

nombreuses contraintes pour les enseignants stagiaires cette année, il n'a malheureusement pas été possible de procéder d'une manière plus efficace, raison aussi pour laquelle j'ai globalisé le taux de réussite des méthodes d'apprentissage au contrôle, sans pour autant prendre en compte les élèves individuels.

Je pense néanmoins qu'il serait intéressant d'aller plus loin dans ce genre d'étude, en apportant quelques modifications à l'expérience. On peut notamment s'imaginer de la rendre moins complexe (pas de changements de salle par exemple) et proposer davantage de méthodes d'apprentissage (apprendre par le mouvement, apprendre en chantant, apprendre en situation réelle etc.). On pourrait en outre imaginer d'impliquer les élèves de façon active dans la découverte des résultats pour qu'ils se rendent compte de l'impact de certaines méthodes qu'ils ont jugé inefficaces. C'est vrai aussi pour la métacognition dont nous avons parlé plus haut. Enfin, je pense qu'il serait utile d'impliquer un maximum d'enseignants dans ce genre d'expérience, par exemple dans le cadre d'un projet entre tous les professeurs de langue, voire en élargissant sur d'autres disciplines. Ainsi, sans leur dire explicitement qu'il faut varier les approches, certains pourraient s'en rendre compte par eux-mêmes et de la même façon que les élèves : en faisant.

4. Conclusion

La pédagogie différenciée est une des possibilités d'appréhender l'hétérogénéité croissante du public scolaire, et même de notre société plurielle. Qu'on le veuille ou non, elle s'impose de plus en plus car le chemin uniforme pour tous mène visiblement à l'échec. Cependant, il est extrêmement difficile, et pas uniquement pour les jeunes enseignants, de prendre en compte toutes les différences qui se présentent dans une classe. Emmener les apprenants vers la plus grande autonomie possible est à mon avis la seule façon de la gérer dans le contexte actuel. C'est ainsi que nous allons préparer les élèves à la vie professionnelle, une vie qui se présente de plus en plus instable pour les jeunes gens d'aujourd'hui. Peut-être va-t-il falloir mettre de côté certains idéaux, jusqu'au jour où la donne a changé. Peut-être va-t-il falloir faire confiance à nos élèves et leurs capacités d'adaptation. Aujourd'hui, notre rôle ne peut plus être de leur apporter des savoirs tout prêts, mais de leur montrer comment y accéder par eux-mêmes. Et une fois les clés en main, ils trouveront sans doute leur propre voie. C'est ainsi qu'ils deviendront citoyens responsables et qu'ils trouveront leur place dans leur société.

Bibliographie

- Avanzini, G. (1986). *Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* Lyon, CRDP
- Battaglia, M. (2015). Ce que prévoit la réforme du collège prévue pour la rentrée 2016. Repéré à <http://campus.lemonde.fr/campus>.
- Battut, E. & Densimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie*. Paris : Retz.
- Brinitzer, M. (2013). Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung. In Brinitzer, M., Hantschel, H.J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., Ros, L. (Eds). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (pp. 118-130). Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Fresne, R. (1994). *La pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Haby, R. (1975). Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation *Loi Haby*. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr>.
- Lelièvre, C. (2013). Les « classes nouvelles » : une innovation réussie interrompue... . Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso>.
- Meirieu, Ph. (1986). *Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* Lyon, CRDP
- Meirieu, Ph. (1995). *Différencier, c'est possible est ça peut rapporter gros ! In Vers le changement...espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève : Département de l'instruction publique, (pp. 11-41).
- Réseau Canopé. Éducation prioritaire. Repères historiques. Repéré à <http://www.reseau-canope.fr>.
- Perrenoud, Ph. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. In *Cahiers Pédagogiques*, 306, 49-55
- Perrenoud, Ph. (1997). De l'indifférence aux différences aux pédagogies différenciées : itinéraires. In Perrenoud, Ph ; (1997) *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, (p.17-23). Issy-les-Moulineaux Cedex : ESF Éditeur

- Perrenoud, Ph. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Puren, C. (2001). *Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues. Livret du formateur*. Paris : APLV
- Puren, C. (2001). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, *Les Langues modernes n°1/2000*, 68-70
- Puren, C. (2003). Contre la 'pédagogie différenciée' ! *Lingua e Nuova Didattica. Revue du LEND (Italie)*
- Ros, L. (2013). Strategien und Lernerautonomie. In Brinitzer, M., Hantschel, H.J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., Ros, L. (Eds). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (pp. 131-140). Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation, *Cahiers Pédagogiques*, 454, 18-19.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015). Collège : mieux apprendre pour mieux réussir. Repéré à <http://www.education.gouv.fr>.

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 – Les oppositions méthodologiques selon Puren (tableau).....	45
Annexe 2 – Les résultats scolaires en baisse (figures).....	46
Annexe 3 – Un exemple de descripteurs du CECRL (tableau).....	47
Annexe 4 – L'exemple d'une grille d'évaluation personnelle (tableau).....	48
Annexe 5 – Les 6 fiches ateliers avec vocabulaire et consignes.....	49
Annexe 6 – Le contrôle de vocabulaire.....	51
Annexe 7 – Le créateur de mots-mêlés (capture d'écran).....	52

Annexe 1 – Les oppositions méthodologiques selon Puren

(Puren, 2001b)

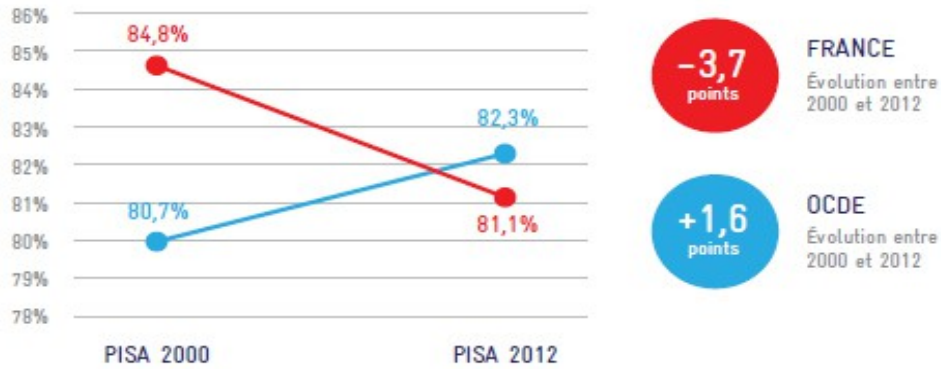
ANNEXE

Les oppositions méthodologiques fondamentales en didactique des langues

MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1. transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une <i>réception</i> par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la <i>construction</i> par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2. indirecte	La langue source (L1) est un <i>moyen</i> de travail en langue étrangère : on a recours à la L1 comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercitation.	directe	La langue cible (L2) est à la fois <i>l'objectif et le moyen</i> : la classe de langue étrangère se fait en L2.
3. analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants <i>des composantes à l'ensemble</i> : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants <i>de l'ensemble aux composantes</i> : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4. déductive	L'enseignant va ou fait aller les apprenants " <i>des règles aux exemples</i> ", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues.	inductive	L'enseignant va ou fait aller les apprenants " <i>des exemples aux règles</i> ", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues.
5. sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants <i>des formes linguistiques vers le sens</i> : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants <i>du sens vers les formes linguistiques</i> : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6. réflexive	L'enseignant fait appel à <i>l'intelligence</i> de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyens de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des <i>habitudes</i> , des <i>mécanismes</i> ou des <i>réflexes</i> chez les apprenants.
7. applicatrice	La production langagière se fait en s'appuyant explicitement sur des <i>régularités, classifications ou règles</i> que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par <i>reproduction de modèles</i> (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8. compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la <i>compréhension</i> (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur <i>l'expression</i> (écrite ou orale).
9. écrite	L'enseignant s'appuie sur <i>l'écrit</i> (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur <i>l'oral</i> (en compréhension ou en expression).

Annexe 2 – Les résultats scolaires en baisse (Vallaud-Belkacem)

EN COMPRÉHENSION ÉCRITE



La proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en français est de 12 % en CM2 et de 25 % en 3^e.

(Source OCDE / PISA, nombre d'élèves au-dessus du niveau 2 de compétences – niveau jugé satisfaisant)

EN MATHÉMATIQUES



La proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en mathématiques est de 9 % en CM2 et de 13 % en 3^e.

(Source OCDE/ PISA, nombre d'élèves au-dessus du niveau 2 de compétences – niveau jugé satisfaisant)

EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE



(Source CEDRE, nombre d'élèves au niveau de compétences >1*)

Annexe 3 – Un exemple de descripteurs du CECRL

(Les descripteurs du CECRL en un coup d'œil. Repéré à <http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/>)

P52

ÉCRITURE CRÉATIVE

C2	C2 Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	C1 Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2	B2 Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	B1 Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.
	Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
A2	A2 Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.
	Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.
A1	A1 Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Annexe 4 – L'exemple d'une grille d'évaluation personnelle

GRILLE D'EVALUATION expression écrite (EE) niveau cible → B1 (en cours d'acquisition à partir de 7 points, acquis à partir de 13 points)				
LANGUE		A1	A2	B1
lexique	/4	pas d'emploi du vocabulaire vu en cours 0 points	emploi (pas toujours correct) de quelques mots vus en cours 2 points	emploi correct du vocabulaire vu en cours 4 points
orthographe	/2	de nombreuses fautes d'orthographe qui gênent la compréhension 0,5 points	quelques fautes d'orthographe mais qui ne gênent pas la compréhension 1 point	très peu de fautes d'orthographe 2 points
grammaire	/2	de nombreuses erreurs concernant les structures attendues : unités de mesure (500g Mehl), utilisation d'infinitifs placés en fin de phrase (die Zutaten verrühren) 0,5 points	Peu d'erreurs concernant les structures attendues. 0,5 points	Pas d'erreurs concernant les structures attendues. 0,5 points
CONTENU		A1	A2	B1
cohérence du texte	/2	le texte n'est pas cohérent; pas d'emploi de connecteurs temporels (sauf und) 0,5 points	le texte est assez logique et cohérent; emploi d'au moins trois connecteurs temporels différents qui annoncent le début, le milieu ou la fin (zuerst, dann, am Ende...) 1 point	le texte est logique et cohérent; emploi correct de nombreux connecteurs temporels (zuerst, danach, schließlich, zum Schluss...) 2 points
compréhension générale	/2	le texte n'est (presque) pas compréhensible, de nombreuses fautes gênent la compréhension 0,5 points	le texte est assez compréhensible, quelques malentendus sont possibles 1 point	le texte est compréhensible 2 points
réalisation de la tâche	/8	sujet et consignes doivent être respectés ; la recette comporte : - un titre /1 - une liste d'ingrédients (Zutaten, Zutatenliste) /3 - l'explication de la préparation (Zubereitung, Anleitung) /4		

Annexe 5 – Fiches ateliers avec vocabulaire et consignes

ATELIER 1

Essaye de retenir les mots suivants, en les relisant dans ta tête :

allerdings = toutefois

verschlucken = avaler de travers

das Schnitzel = l'escalope

die Hebamme = la sage-femme

ATELIER 2

Essaye de retenir les mots suivants en les recopiant :

eigentlich = en vérité

ausspucken = recracher

die Birne = la poire

der Gärtner = le jardinier

ATELIER 3

Sur l'ordinateur, écoute le fichier « allemand_vocabulaire_3 » et essaye de retenir les mots que tu entends !

Seulement pour l'enseignant :

deshalb = pour cette raison

genießen = savourer

die Weintraube = le raisin

der Zauberer = le magicien

Annexe 5 - Suite

ATELIER 4

Sur l'ordinateur, écoute le fichier « [allemand_vocabulaire_4](#) » et essaye de retenir les mots que tu entends en les répétant à voix haute dans la pause après chaque mot !

Seulement pour l'enseignant :

obwohl = bien que

verschlingen = dévorer

die Zucchini = la courgette

die Hexe = la sorcière

ATELIER 5:

Va sur le site www.suchsel.de.vu. Crée un mots-mêlés et essaye de retenir les mots en même temps.

außerdem = en plus de ça

kauen = mâcher

der Kloß = la quenelle

die Köchin = la cuisinière

ATELIER 6:

Essaye de retenir les mots suivants en créant un associogramme. Ajoutes-y d'autres termes (en d'autres langues si tu le souhaites).

letztendlich = au final

probieren = goûter à qc

die Gurke = le concombre

der Apotheker = le pharmacien

Annexe 6 – Le contrôle de vocabulaire

Contrôle de vocabulaire

1. la poire
2. le jardinier
3. en vérité
4. le pharmacien
5. avaler de travers
6. pour cette raison
7. savourer
8. le raisin
9. le magicien
10. bien que
11. dévorer
12. la courgette
13. la sorcière
14. en plus de ça
15. au final
16. goûter à qc
17. recracher
18. l'escalope
19. la quenelle
20. cuisinière
21. mâcher
22. le concombre
23. la sage-femme
24. toutefois

Nombre de mots retenus :

Annexe 7 – Le créateur de mots-mêlés

(www.suchsel.de.vu)

ALLGEMEINE ANGABEN X

Versteckte Wörter ⓘ **10 Wörter erkannt**

Hebamme
Zauberer
Gärtner
Birne
Gurke
Hexe
dennoch
trotzdem
Schnitzel
obwohl

Schwierigkeit ⓘ

leicht

mittel

schwierig

sehr schwierig

Ihre Überschrift und Arbeitsanweisung

Überschrift:

Suchsel

Arbeitsanweisung:

Finde die zehn Wörter!

Versteckte Wörter vorgeben: **Aus** **An**

Experten Modus

Leserichtung und Anordnung der Wörter, die Fo
Größe des Suchsels, die Schriftart und vieles m
komfortabel an

Weiter

Résumé

L'enseignant d'aujourd'hui est confronté à un défi majeur : prendre en compte la diversité des ses élèves. Néanmoins, l'on se retrouve souvent dans une impasse lorsqu'il s'agit de gérer toutes les différences à la fois. Le projet de réforme du collège pour 2016 prouve que ce sujet relève de la plus grande actualité politique.

Ce mémoire s'inscrit dans la recherche de solutions efficaces, en s'appuyant notamment sur les stratégies d'apprentissage au service de la pédagogie différenciée. Le travail part d'un constat qui peut paraître désolant, mais il s'efforce de donner une réponse motivante : même si la prise en compte de toutes les différences est impossible, on peut apprendre aux élèves de gérer eux-mêmes leur différenciation. C'est l'apport précieux des stratégies d'apprentissage.

Dans le cadre d'une expérience menée avec 36 élèves, ce travail dresse un bilan quant aux besoins réels en termes de stratégies. Les participants ont dû utiliser et évaluer différentes techniques d'apprentissage, puis participer à un contrôle de vocabulaire. Les résultats confirment les hypothèses de départ : bien que très hétérogènes au niveau de leurs profils, les élèves ignorent les avantages d'une diversification des stratégies.

Summary

Teacher's today have to face a major challenge which is taking into account their pupil's diversity. Nevertheless they may often find themselves in a deadlock when it comes to handling all of those differences simultaneously. The current reform project for the French secondary school in 2016 shows that this is even a political issue.

This research paper searches for useful solutions, based essentially on learning strategies and their contribution to differentiated instruction. The point of departure may appear appalling, but we try to give a motivating answer : taking into account all the differences in a class is impossible, but pupils can learn how to manage their diversity themselves by using learning strategies.

This research paper evaluates an experience with 36 pupils and shows their needs in terms of learning strategies. Participants had to try and evaluate different techniques, and finally participate in a vocabulary control. Results confirm the assumption of the start : pupils are very different when it comes to learning profiles, but they don't know the advantages of diversifying their learning strategies.

Mots-clés : langues vivantes, collège, lycée, pédagogie différenciée, stratégies d'apprentissage

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire, en particulier mon encadrante Mme Nathalie Herrig. Merci infiniment de m'avoir conseillé, relu et encouragé.