

La pédagogie différenciée : quel impact sur la réussite d'un élève ?

Océane Mermet

▶ **To cite this version:**

Océane Mermet. La pédagogie différenciée : quel impact sur la réussite d'un élève ?. Education. 2015. dumas-01260614

HAL Id: dumas-01260614

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260614

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 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Second degré
2e année

La pédagogie différenciée : quel impact sur la réussite d'un élève

Présenté par **Océane MERMET**
Première partie rédigée en collaboration avec Jana SCHAUTT

Mémoire encadré par **Louise HELBIG**

SOMMAIRE

INTRODUCTION....1
1PARTIE I : Définitions, concepts-clés, théories de la pédagogie différenciée....2
1.1 Définition, origines et évolutions : qu'est ce que la pédagogie différenciée ?....2
1.1.1 Définition....2
1.1.2 Origines et évolution....3
1.2Concepts-clés....7
1.2.1 Concept de l'hétérogénéité....7
1.2.2 Concepts-clés et mise en pratique....8
1.3Limites et risques....11
1.3.1 Limites....11
1.3.2 Risques....12
1.4L'évaluation dans la pédagogie différenciée....13
2PARTIE II : Expérimentations de mises en œuvre de différenciation pédagogique sur le terrain....18
2.1Contexte de mise en œuvre des expérimentations : l'établissement et les apprenants....18
2.2Expérimentations menées....20
2.2.1 Varier les formes sociales de travail....20
2.2.2 Différencier les consignes et les supports....23
2.2.3 Apport d'une aide supplémentaire....25
2.2.4 L'évaluation différenciée....27
CONCLUSION....32
Bibliographie....33

INTRODUCTION

Cette étude porte sur un sujet d'actualité dans tous les domaines de l'enseignement. Il s'agit de la *pédagogie différenciée.* Le principe de la *différenciation* est de voir l'apprenant comme un être unique, avec sa propre représentation du monde, qui pourra faire varier ses compétences et connaissances selon son vécu, le contexte socio-culturel dans lequel il est éduqué, ou encore au niveau du cognitif. En effet, tous les apprenants sont différents, et dans la perspective de rendre l'école au plus inclusive, il faut prendre en compte tous ces divers facteurs. L'objectif principal de l'école égalitaire est l'inclusion de tous les élèves, quelque soit leur vision du monde.

Ce sujet a fait l'objet de nombreuses études en Europe et aux Etats Unis. Depuis quelques temps, les didacticiens se rendent compte que la situation enseignement-apprentissage varie selon les caractéristiques de l'apprenant, l'hétérogénéité dans les établissement est une réelle entrave au développement de l'élève. Ce n'est donc plus à l'élève de s'adapter à l'enseignant ou l'institution mais le contraire. Ces méthodes vont dans le sens de la *pédagogie actionelle,* malgré le fait que persistent des incohérences qui en empêchent la bonne mise en oeuvre. En effet, pour mener à bien ces méthodes, il va falloir repenser des facettes de l'institution, comme le système de notation en évoluant vers un système d'évaluation par compétences.

Cependant, ces nouvelles méthodes font débat à l'heure actuelle. En effet, beaucoup ne croient pas aux vertus de la différenciation et la critiquent. C'est pourquoi il est important aujourd'hui de se demander si ces méthodes ont un réel impact sur la réussite d'un élève et si oui, quel impacts elles ont.

Dans une première partie théorique, nous allons voir comment la nécessité de mettre en place la pédagogie différenciée est apparue, puis les concepts-clés et enfin les limites et les critiques allouées à cette dernière. Dans une seconde partie basée sur le stage pratique, nous étudierons les expérimentations menées au long de l'année pour essayer de mesurer l'impact de la pédagogie différenciée sur les apprenants.

1 PARTIE I : Définitions, concepts-clés, théories de la pédagogie différenciée

1.1 Définition, origines et évolutions : qu'est ce que la pédagogie différenciée ?

1.1.1 Définition

Chaque élève a des besoins, des compétences et des capacités différentes, tant au niveau cognitif, que dans l'environnement social et culturel (valeurs, croyances, langue maternelle) ou encore psychologique (vécu, motivation, créativité, curiosité). Cela conduit à une hétérogénéité non négligeable dans une classe. La pédagogie différenciée consiste à adapter les apprentissages afin que chaque apprenant se trouve dans des situations d'apprentissage adéquates. C'est une pédagogie de processus qui propose un cadre plus souple, des apprentissages variés, pour que les élèves d'une même classe atteignent par des chemins différents les mêmes objectifs. Selon Louis Legrand, il y a donc un noyau commun (notions du programme, examen) avec une progression spiralaire adaptée à chaque individu. C'est donc une pédagogie individualisée que prend en compte l'apprenant comme une personne avec ses propres représentations du monde qui l'entoure, et plus particulièrement de la situation de formation.

Cette pédagogie s'oppose à l'image mythique de la classe avec les bons et les mauvais élèves, qui doivent s'adapter aux exigences de rythmes, d'itinéraires et de durées imposées par l'enseignant. Elle est fondée sur des valeurs philosophiques humanistes comme le respect de la personne, la coopération, le vivre ensemble et des théories didactiques comme la possibilité pour l'élève de faire partie prenante de la classe et de sa formation, comme l'explique Halina Przesmycki (*La pédagogie différenciée,* 2009).

Ces méthodes ont donc fait l'objet de beaucoup de recherches. Le didacticien Christian Puren, (professeur à l'université de St Étienne et rédacteur en chef des *Cahiers du GERES*) a entre autres publié un bon nombre d'articles sur le sujet. Il rappelle dans son article *Contre la*

« pédagogie différenciée » ! (2003) que la dénomination « pédagogie différenciée » n'est pas adaptée à ce que c'est réellement. Il explique que le terme « pédagogie » est réservé à l'enseignement au sens propre.

En effet ce mot prend en compte les actions du professeur, sa mise en œuvre en classe mais pas le fait que les élèves se différencient naturellement les uns des autres, par le biais de stratégies par exemple. En effet, chaque élève possède des compétences différentes selon son contexte socio-culturel, son vécu, sa motivation, ses capacités à apprendre et à rendre compte ou encore sa curiosité et sa créativité. Selon la richesse de l'élève sur un ou plusieurs de ces points, il va développer de nouvelles compétences et trouver des stratégies pour faciliter son apprentissage. Il est donc important de préciser que le professeur n'est pas à être actif dans cette situation enseignement apprentissage, il devra s'adapter également à l'évolution de ses élèves. Il critique l'expression « pédagogie différenciée » qui laisse penser que c'est une autre forme de pédagogie à part entière, il s'agit en revanche d'une orientation de la pédagogie actionelle vers laquelle tout enseignant devrait se tourner. Effectivement, la pédagogie actionelle est centrée sur l'apprenant et si le professeur n'adapte pas sa pédagogie à son élève, cette base est tronquée. Puren ne remet donc pas le principe de la pédagogie différenciée en cause, mais plutôt son appellation. En effet, elle devrait être intégrée dans toute pédagogie. L'élève est au centre des pédagogies actuelles et pour faire fonctionner la classe, il faut prendre en compte l'apprenant, sa vision du monde et les toutes les choses qu'il va consciemment ou non mettre en place pour s'intégrer dans le système et gérer au mieux sa formation.

Cette pédagogie s'articule donc autour des apprenants afin de leur donner les meilleures chances de réussite malgré leurs différences, il faut prendre en compte leurs caractéristique et définir le chemin adéquat.

1.1.2 Origines et évolution

Le principe de l'école se développe depuis longtemps dans les milieux favorisés. Les familles nobles ou aisées pouvaient se permettre d'avoir un précepteur, les enfants bénéficiaient donc de connaissances leur permettant par la suite d'évoluer au mieux dans la société. Avec un précepteur, la pédagogie pouvait être différenciée, car c'était souvent un

cours particulier, l'enseignant devait donc s'adapter à son apprenant (sous l'Ancien régime dans les petites écoles par exemple). Nous avons donc évolué en passant d'un modèle plutôt individuel à un modèle plus collectif, celui du collège unique créé, où chaque enfant peut aller, qui désigne donc la massification de l'accès à une éducation, à une formation, ceci dans le but de rendre cette institution au plus égalitaire. C'est après la création des collèges unique avec l'évolution de la didactique que ce modèle deviendra un modèle individualisé tout en prenant en compte le collectif, le vivre ensemble, l'interaction sociale avec sa tranche d'âge.

C'est dans les années 1880, sous Jules Ferry, que l'école devient laïque, gratuite et obligatoire de 6 à 13 ans. Ces nouvelles lois provoquent une popularisation de l'école et deviennent un ascenseur social pour tous les enfants de milieux défavorisés ; mais elles provoquent également une grande hétérogénéité au sein des groupes classes. Ce n'est cependant qu 'au XXème siècle que des didacticiens se questionnent sur les moyens possibles de réagir face à cette hétérogénéité socio-culturelle.

Le plan Dalton est donc mis en place par Helen Parkhurst dans le Massachusetts dans les années 1910-1920, c'est une tentative de pédagogie individualisée : chaque élève progresse selon ses réelles potentialités, c'est à dire sans faire partie intégrante du groupe classe. L'idée de programme persiste, les élèves établissent des *assignment* (contrats) dans différentes branches, du matériel est mis à sa disposition et l'enseignant l'aide, le guide dans son travail si besoin. On se rapproche donc des pédagogies actuelles, avec un professeur dans un rôle de guide et non plus les cours frontaux et magistraux, souvent inaccessibles aux élèves les plus faibles. De fait, l'élève peut travailler à son rythme et passer plus ou moins de temps dans les différentes branches. Il va cependant devoir mener ses contrats jusqu'au bout, tout un chacun doit accéder aux mêmes connaissances à la fin du cursus. L'apprenant est donc autonome et responsable dans sa formation, ce qui évite le sentiment d'infériorité vis à vis de ses camarades. Le travail de groupe reste une exeption, les élèves pourront éventuellement travailler ensemble dans la même branche[1], s'ils sont au même niveau mais ce n'est pas l'objectif du plan Dalton. Il ne favorise pas les liens sociaux mais surtout le dépassement de soi. Peu après (en 1913), dans la même idée, le système de Winnetka, mis en place par Carleton Washburne dans les milieux favorisés de Chicago, tente d'harmoniser le travail individuel et le travail collectif. L'élève possède du matériel d'autoévaluation et d'autocorrection (fiche de suivi, fiche de correction, tests...), il pourra donc évoluer seul dans

1 Filière (exemple : Biologie, Litterature...)

les tâches individuelles guidées mais celles-ci seront alternées avec des activités de groupe encadrées par le professeur comme les travaux manuels, l'éducation physique, la lecture... (Gillig, 1999, *Les pédagogies différenciées*). Une nouvelle étape vers la pédagogie actionelle est franchie ici, le professeur garde son rôle de guide, il s'adapte aux besoins des élèves, une auto-évaluation est mise en place, et les interactions sociales sont présentes. L'apprenant devient ainsi acteur de sa formation, il apprend à gérer son apprentissage avec l'aide de l'enseignant. Les élèves qui finissent leurs contrats plus tôt sont habilités à se pencher plus en profondeur dans la branche de son choix. De fait, d'années en années, l'écart de niveau se creuse. Dans une troisième expérience, Robert Dottrens (Suisse) reprend le système Winnetka et supprime l'auto-correction. Il va se pencher plus particulièrement sur la relation maître-élève et la psychologie cognitive[2] de l'enfant (sous forme d'entretiens individuels) pour mener à bien sa formation. On parle ici plus précisément de *métacognition,* définit en 1990 de manière suivante par Jean-Emile Gombert, grand universitaire et spécialiste de la psychologie de l'enseignement: *"La métacognition est un domaine qui regroupe : les connaissances introspectives et conscientes qu´un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d´un but ou d´un objectif déterminé."*

En France, Roger Cousinet fut l'un des premier à remettre en cause la relation élève-professeur et à considérer l'élève comme une personne avec ses représentations, et met en place la pédagogie de projet (dans *L'éducation nouvelle,* 1950), qui, contrairement au plan Dalton, propose une pédagogie de groupe et d'investissement de chacun dans un projet commun. Cette pédagogie est la « pédagogie active », qui se répand par la suite dans le monde, comme aux États Unis et en Europe, comme l'Allemagne. Cousinet est suivi de près par Célestin Freinet, qui s'inspire beaucoup du système Winnetka et de Dottrens, et Fernand Oury qui prônent la pédagogie coopérative, et les interactions sociales fréquentes pour tendre vers l'autonomie et la majorité. Ces pratiques sont concrétisées dans les années 1960 avec les modules de Peretti[3] qui aident les professeurs à se familiariser avec ces nouvelles méthodes d'enseignement.

Dans un second temps, la création des collèges uniques dans les années 1970 (réforme

2 Définition de l'ouvrage *Trésor de la langue française :* **Psychologie cognitive** - *SYCHOL. APPL.* Qui concerne les moyens et mécanismes d'acquisition des connaissances. Exemple : travail sur le temps de réaction la mémoire... *[...]* (p. oppos. à *test d'aptitude*).

3 Annexe 1

HABY), dans le but de rendre l'institution plus égalitaire en scolarisant tous les enfants, en leur proposant une éducation, une formation. L'idée de cette réforme est de démocratiser l'institution afin que ces élèves deviennent des citoyens avec une voix. Cette nouveauté a exposé également les pédagogues à la nécessité de différencier les élèves dans leur formation pour favoriser la réussite et lutter contre l'échec scolaire, car l'hétérogénéité au sein des classes ne fait qu'augmenter et les inégalités s'accentuent. De nombreuses idées sont mises en place, comme le travail en interdisciplinarité, des classes de transition ou des groupes de niveaux homogènes. A ce niveau, des cours de *« soutien et approfondissement remédiant aux difficultés et lacunes graves de certains élèves »* sont mis en place en 1977 et en 1981 les ZEP (Zone Éducation Prioritaire) sont créés pour prendre en compte le contexte socio-culturel des élèves. La création de ces zones permet à l'État de donner plus de moyens aux familles défavorisées mais creuse encore l'écart entre un établissement classé ZEP et un établissement proche de zones favorisées. Il va donc falloir essayer de minimiser ces écarts en pratiquant d'autant plus de pédagogie différenciée mais également prendre en compte le contexte difficile et lutter contre les idées reçues, valoriser les apprenants qui pourraient se sentir exclus de la société. Il est donc nécessaire de mettre en place une différenciation pédagogique.

Aujourd'hui, la pédagogie différenciée est non seulement pronée par l'institution, mais devient également une necessité pour faciliter l'inclusion des élèves. Par conséquent, de nouvelles méthodes sont étudiées pour la rendre au plus efficace. Il est possible de différencier dans les heures de cours mais aussi dans des projets, dans la même idée de pédagogie de projets de Cousinet, et dans l'interdisciplinarité. De plus, dans les établissements les plus défavorisés, des heures d'aide aux devoirs et de soutien (dans les principales matières) ont lieux, pour les élèves en difficultés, qui ne reçoivent pas d'aide extérieure et en ont besoin.

L'école est un lieu de savoirs, savoir faire et savoir être, et pour transmettre ces compétences à tous les élèves, la pédagogie différenciée joue un rôle majeur, afin que l'école devienne plus inclusive, et comme le dit Condorcet « il faut apprendre ce qu'il suffit à ne plus dépendre », l'éducation de tous étant indispensable dans une démocratie, pour passer de sujet à citoyen, avoir une voix, atteindre la majorité[4]

Cette pédagogie peut être difficile à mettre en place, nous allons donc voir les concepts clés de la différenciation.

4 Selon Kant (philosophe allemand des Lumières), on peut définir la majorité comme le moment ou un homme est apte à penser par soi-même, à remettre en question

1.2 Concepts-clés

1.2.1 Concept de l'hétérogénéité

Comme il a déjà été expliqué auparavant, la pédagogie différenciée se concentre et se justifie autour de l'idée que chaque apprenant est différent, unique, autant en terme de besoins qu 'en terme de possibilités, et que par conséquent l'enseignant se doit, dans la mesure du possible, adapter son enseignement au profil de ses élèves.

L'un des concepts clés à l'origine de l'idée de la pédagogie différenciée est la prise en compte, des profils hétérogènes des apprenants. Principe mis en lumière par R.W. Burns en 1971 avec ses sept postulats[5]. Il définit ces septs particularités de situations enseignement-apprentissage qui peuvent varier selon les apprenants. Burns souligne donc ici le caractère individuel de l'apprentissage et les différences qu'il peut y avoir entre les élèves.

Le but de cette démarche n'étant pas d'amener tout le monde au même niveau mais plutôt de permettre à chacun d'aller le plus loin possible et de progresser selon son niveau de compétence.

Pour mieux pouvoir cerner le sujet il est donc primordial de voir que l'hétérogénéité des apprenants joue sur plusieurs strates, niveaux.

On peut donc considérer que l'hétérogénéité est la conséquence, en partie, d'un grand nombre de facteurs extérieurs qui influent sur le profil de l'élève mais également de facteurs naturels, propre à l'apprenant. Elle reflète la réalité de notre société.

On distingue principalement trois domaines de connaissance qui influent sur le profil de chacun : le domaine affectif, le domaine social ainsi que le domaine moteur.

L'âge, le sexe, ainsi que les milieux sociaux sont autant de facteurs qui influent sur l'identité des élèves, leurs perceptions du monde, leurs envies, leurs aspirations, leurs passions et motivations.

Il faut bien sûr également considérer qu'outre les facteurs externes, les facteurs internes (cognitifs) sont aussi essentiels à prendre en compte. Il est nécessaire d'admettre, dans le cadre de sa pédagogie, que chaque apprenant dispose de capacités et d'aptitudes différentes. C'est ce que nous allons ici nommer les facteurs cognitifs.

De nombreux spécialistes de la psychologie cognitive se sont donc intéressés à ce

5 Voir Postulats de Burns Annexe 1. Source : R.W. **Burns**, 1972, *édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP ASTOLFI, 1995*

qu'on appelle l'approche cognitive de l'apprentissage. Cette approche s'intéresse au différent processus cognitif que va solliciter l'apprentissage.
Chaque individu lors de l'apprentissage va développer des stratégies cognitives et métacognitions différentes pour l'assimilation des différentes catégories de connaissances comme les connaissances déclaratives, qui sont les connaissances purement théoriques, comme une règle, un fait, un principe (théorème en mathématiques ou règle de grammaire par exemple), on pourrait dire que cela correspond aux *savoirs*. Les connaissances procédurales sont celles qui permettent à l'apprenant d'appliquer leurs connaissances conditionnelles, ce sont des connaissances dynamiques qui laisseront place à des actions. On pourrait dire que cela correspond aux *savoirs-faire.* Enfin, les connaissances conditionnelles correspondent aux condition de l'action. Il s'agit du moment, du contexte dans lesquels le choix d'une démarche, d'une stratégie est appropriée, pertinente.

D'après l'approche cognitive, le processus d'apprentissage consiste, d'une certaine manière, principalement à un processus de traitements des informations. Ces stratégies cognitives sont elles même des connaissances qui permettent aux apprenants un traitement efficace des informations ainsi que leur mise en relation et leur intégration en mémoire. C'est pourquoi par exemple, on entend souvent parler de mémoire visuelle, mémoire auditive ou encore de mémoire sensorielle qui sont toutes les trois des stratégies cognitives différentes plus au moins développées chez chacun d'entre nous. Chaque apprenant développe par conséquent des stratégies cognitives différentes pour le traitement et l'assimilation d'informations et de connaissances, d'où on pourrait conclure de la nécessité de différencier sa pédagogie et de l'adapter aux apprenants afin de leur permettre de traiter et d'assimiler des savoirs (au sens large du terme) de manière efficace et durable.

1.2.2 Concepts-clés et mise en pratique

Le concept hétérogénéité ayant été ici developpé, il convient de traiter les différentes formes que peut prendre la pédagogie différenciée et dans quelles mesures peut se décliner cette différentiation.

Le Ministère de l'éducation nationale prône en particulier trois formes de différentiation qui portent sur la modification, la flexibilité et l'adaptation.

André de Perreti, ancien directeur du département de psychologie de l'éducation à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), auteur de nombreux ouvrages sur la didactique, définit quant à lui trois types de différenciation. Il évoque la pédagogie différenciée consistant à donner à chaque élève une tâche correspondant à ses compétences et à ses besoins, la pédagogie variée qui défend le principe de varier les situations d'approches et les formes de présentation d'une même notion et pour finir la pédagogie diversifiée qui se base plutôt sur le fait de diversifier les procédures mentales d'apprentissage et d'enseignement en fonction du profil de chaque apprenant[6].
Outre ces apports purement théoriques la question que l'on peut se poser ici serait : « Quelle sont les différentes manières concrètes, avec des exemples d'application, de mettre en œuvre la *pédagogie différenciée* dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage ? »

Nous allons donc essayer ici de répondre de façon explicite à cette questions en prenant appui sur des exemples concrets. Pour ce faire, nous allons nous référer ici aux différents travaux de Christian Puren , qui a établit dans le cadre d'un programme commun européen (PCE) avec six autres experts européens, neuf domaines, qui présentent différentes possibilités de différentiation à mettre en œuvre en classe.

Ces neufs domaines sont la différentiation :

- des objectifs : le principe de la différentiation des objectifs consiste a adapter les objectifs fixés de la séquence pédagogique par rapport au profil de l'apprenant (compétences et besoins).
- des dispositifs : cela consiste tant à varier le matériel qu'on utilise dans le cadre de l'enseignement (TICE[7], ardoises,...), que varier l'espace (îlots, classes en « U »...), le temps imparti à chaque tâche ou encore la forme sociale de travail (travaux de groupes, binômes, plénière...)
- des contenus : il est possible d'alourdir ou d'alléger le contenu de la séquence (lexical, culturel...) selon l'apprenant, tout en restant fidèle aux objectifs.
- des supports : tout support peut être adapté à l'apprenant, soit en allégeant la quantité d'informations du support, ou en trouvant des supports de niveau différents sur le

6 Annexe 2 : définition plus complète de ces trois types de différenciations selon A. De Perreti
7 Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

même sujet. Les apprenants vont donc dans la même direction, tout en allant à leurs rythmes. (Exemple : deux texte différents sur la protection de l'environnement, qui proposent des informations différentes mais utiles à tous)

- des tâches : Une tâche peut comporter plus ou moins de difficultés. Pour différencier celles-ci, l'enseignant pourrait réduire ou augmenter ses exigences, réduire ou augmenter la quantité de production, modifier la consigne, ou encore proposer des tâches complètement différentes (exemple : production écrite / production orale) selon l'apprenant et ses besoins
- des aides / guidages : l'apprenant peut recevoir des aides selon ses besoins, comme une aide lexicales, ou des stratégies. Ces aides peuvent être produites par les élèves, ce qui permet également de différencier.
- des méthodes : Puren définit ce terme comme « *unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en oeuvre un principe unique »* (Puren, 2000 «Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1/2000, pp. 68-70. Paris : APLV.)

  Il existe en effet un grand nombre de méthodes d'enseignement, toutes très différentes. Selon l'apprenant, ses savoirs, ses savoir-faire, les méthodes vont être adaptables (par exemple si il a une mémoire plutôt visuelle ou plutôt auditive, la méthode peut varier). L'enseignant va donc pouvoir mettre en œuvre une différenciation en variant les méthodes d'apprentissage aux capacités et aux lacunes de son apprenant. Il pourra donc utiliser des méthodes différentes selon la personne qu'il a en face de lui (exemple : méthode inductive / méthode déductive).
- des évaluations : Il existe quatre différents types d'évaluation. L'évaluation diagnostique qui va jouer un rôle capital dans la différenciation, c'est elle qui va déterminer la base et de fait les premières actions de différenciation. L'auto évaluation permet à l'apprenant d'apprendre à se situer, à évaluer ses compétences. Par la suite, l'évaluation formative permettra à l'apprenant comme à l'enseignant de vérifier en cours de chemin de situer l'élève de sorte à ce qu'on puisse réajuster la différenciation. Enfin, l'évaluation sommative, afin de faire un point sur la progression. On peut différencier dans l'évaluation, en adaptant les consignes, le temps imparti, les supports...

- des remédiations : Après les évaluations, l'enseignant et l'apprenant pourront déterminer ce que l'élève n'a pas compris, et pouvoir mettre en place des actions pour y remédier suivant les différents profils.

1.3 Limites et risques

1.3.1 Limites

Le didacticien Meirieu serait d'avis que l'idée de différencier les élèves dans chaque étape de leur formation reste très compliquée à mettre en place. En effet, il se pourrait que la mise en place de cette méthode coûte beaucoup à l'enseignant en énergie et en temps, ce qui peut freiner certains collègues. De plus, elle requiert une mobilisation de toute l'équipe éducative, tant pour le travail en interdisciplinarité avec d'autres professeurs, tant dans la communication avec le personnel administratif et médical afin de connaître au mieux ses élèves. On pourrait imaginer qu'elle nécessite donc une coordination pointilleuse de tous ces acteurs de l'établissement, une entente cordiale avec les collègues et également une motivation à toute épreuve. On pourrait penser que ces caractéristiques sont donc difficiles à combiner à l'heure d'aujourd'hui et le personnel médical n'étant que peu souvent présent dans l'établissement. Une autre critique de Meirieu serait la complexité et l'importance des programmes, déjà difficiles à réaliser. Le problème se pose de savoir si l'enseignant va pouvoir prendre assez de temps pour différencier en permanence : il va falloir trouver des stratégies pour lutter. Meirieu observe qu'il est difficile de mettre en place une telle pédagogie et tout professeur n'a pas le réflexe ou la vonlonté d'intégrer la différenciation dans ses cours. Par ailleurs, ce terme de différenciation est victime d'idées reçues portées par certains professeurs réticents quant à la pertinence et l'efficacité de cette « pédagogie différenciée ». Il existe en effets selon Zarkatchouk des détracteurs, qui nuisent à la réputation des ces méthodes. De plus, le système de notation (notes /20 contre peu d'évaluation par compétences) semble incohérent avec le principe de la différenciation, les élèves et les enseignants se posent donc la question de l'équité. En effet, le système de la pédagogie différenciée s'appuie sur la notation par compétences. L'évaluation par compétence correspond à un processus d'évaluation par rapport à une certaine liste définie de compétences

que doit acquérir un élève au fur et à mesure de sa formation. Cette forme évaluation permet de valoriser les progrès des apprenants alors que la forme sommative de notation sur vingt pourrait quant à elle d'une certaine manière ne pas le permettre. Actuellement en France l'évaluation par compétence dans le secondaire n'est pratiqué que dans un nombre très réduit d'établissement d'expérimentation.

L'évaluation par compétences, notamment en langues, est importante dans la pratique de la différenciation, mais ce n'est pas la seule limite.

Le didacticien Christian Puren, reconnu comme spécialiste de la pédagogie différenciée pour ses nombreux travaux et didacticien en langues, met le doigt sur une particularité de ces disciplines, qui pourrait s'avérer être une limite dans l'application concrète de cette pédagogie, les cours se passent en langue cible, pour l'enseigner et pour l'apprendre (« outils et objet d'apprentissage/d'enseignement », dans l'article) cela crée donc une difficulté supplémentaire, il utilise l'expression « l'effet boule de neige », les élèves en difficulté restent en difficulté et les élèves les meilleurs progressent de plus en plus vite.

Dans son études sur les différentes formes de différenciation (cf. II. 1), Puren a rédigé un Guide et propose à plusieurs enseignants d'expérimenter cette pédagogie. Il observe une limite dans la différenciation des méthodes : les enseignants auraient du mal à appliquer simultanément deux méthodes opposées, sans les combiner. C'est à dire de demander aux élèves d'utiliser deux méthodes différentes pour une même tâche. Un exemple concret en didactique des langues serait d'utiliser la méthodes onomasiologique (faire des hypothèses à partir de mot-clés et les vérifier dans le document) pour une partie de la classe et, à l'inverse pour l'autre partie la méthode sémasiologique (repérer directement les mots-clés dans le document).

1.3.2 Risques

C'est Jean Michel Zarkatchouk, également spécialiste de la pédagogie différenciée, qui expose les risques de celle-ci. Dans son livre *Au risque de la pédagogie différenciée (dans Cahiers pédagogiques, spécial Pédagogie différenciée, Institut national de recherche pédagogique, 2000),* il explique que c'est une pédagogie à risques si elle est mal pratiquée. Par exemple, il est souvent question des élèves en difficulté, mais il ne faudrait pas se focaliser

sur eux, il faut différencier pour tous les élèves pour ne pas risquer de perdre les bons élèves, qu'il faut également nourrir. Selon ce didacticien, pour pouvoir pratiquer sans risques la différenciation, il faut connaître au mieux ses élèves, pour savoir précisément ce dont ils ont besoin, et ajuster la situation enseignement-apprentissage. De fait, il est important d'établir un diagnostique en début d'année et de continuer tout au long de l'année. On pourrait même penser à fournir ce diagnostique aux enseignants de l'année suivante pour qu'ils poursuivent ce suivi. Zarkatchouk expose également d'autres risques externes et conflits que peut apporter cette pédagogie tels que l'opposition des parents face au manque d'équité (cf. II.2 Limites) et à la non-compréhension ou la mauvaise information du principe de différenciation. En effet on pourrait imaginer l'incompréhension de la famille devant ces principes nouveaux, il faudrait donc justifier, éclairer les raisons de l'application de ces méthodes. Dans cette même idée de risque de conflits et d'incompréhension, Zarkatchouk explique qu'il peut être difficile de gérer les conflits internes de la classe, comme les élèves qui se sentent nuls car ils sont dans un groupe de « faibles » ou qu'ils bénéficient d'aides supplémentaires. Un certain complexe d'infériorité et à l'inverse un complexe de supériorité pourrait apparaître au sein du groupe.

Dans cette perspective, l'approche de l'enseignant quant à l'application de cette différenciation sera vigilente, en particulier lors des évaluations.

1.4 L'évaluation dans la pédagogie différenciée

Dans la partie sur les concepts-clés et la mise en œuvre (cf. II.2.), Puren expose les neuf domaines de différenciation. Parmi eux, l'évaluation différenciée a une place capitale.

Le l'ouvrage Trésors *de la langue française* définit l'évaluation comme «*1. Action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose); technique, méthode d'estimation . (Quasi-)synon. Estimation . 2. La valeur résultant de l'estimation* ». Claire Tardieu (professeur d'université de didactique de l'anglais à la Sorbonne, Paris, et coordinatrice des masters MEEF) a fait beaucoup de recherches sur le sujet. Elle pointe du doigt la complexité du terme *évaluation :* c'est une terminologie contradictoire. D'une part, il y a la notion de chiffre, de calcul, qui sous-entend un jugement précis, objectif avec des critères et des normes. D'autre part, la notion d'approximation, d'estimation, qui pourrait faire penser à un jugement plus

flou, avec une marge d'erreurs possible (dans Claire Tardieu ; *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005). En 1922, le psychologue français Henri Piéron, dans ses publications, mettait déjà en garde contre le caractère approximatif de l'évaluation chiffrée. Depuis lors, les études se sont multipliées. Selon Meirieu, l'évaluation est indispensable à l'apprenant et à l'enseignant : « *il n'est pas question de se passer d'évaluation dans l'école. Tout élève a droit d'être évalué et c'est un devoir pour l'adulte que de l'aider à analyser ses approximations et erreurs, à comprendre en quoi il est éloigné ou proche de ce qui est attendu de lui, à l'accompagner pour s'améliorer et se dépasser.* » C'est grâce à elle que l'enseignant pourra connaître son élève au mieux et appliquer la différenciation pédagogique.

Dans la situation enseignement-apprentissage, l'évaluation a un rôle de vérification des connaissances et des compétences d'un apprenant vis à vis d'objectifs fixés par l'enseignant, comme le rappelle Puren : « *Toute évaluation ne peut se faire logiquement qu'en fonction des objectifs visés, les spécialistes rappelant justement qu'un objectif n'en est un, véritablement, que s'il intègre dès le départ les modes et critères de son évaluation à venir.* » (*La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues,* Les Langues modernes 2, 2001 (« Évaluation et certification en langues), 12-29.) Cependant, dans une perspective d'application de différenciation pédagogique, ces objectifs pourront varier selon l'apprenant.

Dans les neufs domaines de différenciation, le didacticien Christian Puren note l'importance de l'évaluation dans la situation enseignement-apprentissage. En effet, pour pouvoir pratiquer cette différenciation pédagogique, il va falloir pouvoir connaître son apprenant au mieux, ses qualités, ses faiblesses. Dans cette même perspective, il faudra suivre l'apprenant tout au long de son apprentissage pour observer l'évolution de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, et toujours réadapter ses méthodes. Pour Meirieu, l'évaluation a un rôle préalable essentiel à la différenciation. C'est elle qui permet de construire des méthodes appropriées et d'intervenir efficacement dans la progression. Il distingue quatre types d'évaluation, qui auront un rôle propre à chacune dans la situation enseignement-apprentissage[8] :

- L'évaluation diagnostique : C'est la première évaluation que le professeur mettra en

8 Cette partie se base essentiellement sur l'ouvrage de Philippe Meirieu « *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée »*, 1985

place dans sa classe, avant d'engager un apprentissage. L'enseignant fera l'inventaire des besoins, des capacités, des méthodes de travail, de la maîtrise de situations ou d'outils. Il pourra établir un diagnostic sur son apprenant et ajuster la situation enseignement-apprentissage. Cette évaluation fournira à l'enseignant des repères pédagogiques, afin qu'il puisse organiser ses apprentissages, de manière à différencier les élèves par la suite.

- L'évaluation formative : L'évaluation formative dresse un bilan intermédiaire pour situer l'élève dans son apprentissage. Elle se fait pendant l'apprentissage pour pouvoir ajuster les méthodes. L'enseignant peut observer la progression de l'apprenant, ce qui fonctionne mais également remarquer les obstacles, les situations de handicap afin de pouvoir de manière plus précise évaluer les besoins de cet élève. Il ajoute que « *cette fonction régulatrice est essentielle ; c'est elle qui empêche que la différenciation se fige dans une sectorisation provisoire, et par définition, contestable* ». A la suite d'une telle évaluation, l'apprenant a donc en main des informations concrètes sur son apprentissage, il pourra ainsi élaborer des stratégies et contrer ses faiblesses. Selon Halina Przesmycki, l'évaluation sera également formative pour l'enseignant, il pourra contrôler et remettre en questions ses pratiques pédagogiques (2004, p 41). Cette évaluation n'est que rarement traduite par une note, elle est souvent basée sur un système de validation des acquisitions de compétences et connaissances (sous forme de couleurs, de pourcentages...).

- L'évaluation sommative : Selon Meirieu, elle sert à vérifier en fin d'apprentissage que les objectifs fixés en amont sont atteints. Elle établit donc un bilan final des compétences et des connaissances acquises pendant l'apprentissage vis à vis des objectifs[9]. Elle se traduit par une note donnée (souvent chiffrée ou en lettres) vis à vis de critères d'évaluation. Elle est également indispensable à l'enseignant, car son but premier est d'amener ses apprenants à leurs objectifs (qu'ils soient les mêmes ou différents) de fin de processus d'apprentissage. Ce bilan sera utilisé pour la phase de remédiation (cf. Partie II. 2) Mise en œuvre), qui finalise la situation d'apprentissage.

9 Définition du B.O 2007 : « Évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant. »

L'enseignant pourra analyser les lacunes de ses élèves, voir quels objectifs n'ont pas été atteints et pourquoi, afin qu'il puisse réajuster la différenciation. Halina Przesmycki précise que c'est généralement une évaluation ponctuelle et normative qui répond aux normes de l'institution. Elle pourrait être utilisé comme diagnostic initial, dans la mesure ou seule l'acquisition des connaissances est estimée, ce qui ne suffit pas pour différencier les élèves.

- L'auto-évaluation : Lors d'une auto-évaluation, c'est l'apprenant qui va être capable, selon certains critères proposés par l'enseignant, estimer son niveau d'acquisition de compétences et de connaissances, la forme la plus courante étant une grille d'acquisition établie en amont par le professeur. Elle peut être appelée *évaluation formatrice* (terme de Nunziati, 1990), si, comme dans une évaluation formative, elle n'aboutit pas à une notation chiffrée. L'apprenant devra donc apprendre à s'évaluer, à remettre en question son apprentissage, ses stratégies. Philippe Perrenoud, professeur de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) à la Faculté de Genève, évoque un danger de cette évaluation. En effet, l'élève aura tendance à intérioriser et calquer le jugement de son enseignant plutôt que de développer une capacité à se situer dans sa formation.

Pour pouvoir différencier les élèves, l'évaluation est donc indispensable, tant au niveau du diagnostique, qu'au niveau du suivi ou qu'au niveau du bilan, ou de la remédiation. Il va donc falloir mettre en œuvre en classe de nombreuses évaluations, tout en chassant l'image négative de celles-ci. En effet, il serait nécessaire d'expliquer aux apprenants le sens de ces évaluations, l'importance de leurs erreurs et de leurs réussites dans leur progression, afin de pouvoir justifier certains choix pédagogiques de mise en œuvre de la différenciation, et ne pas laisser un sentiment d'injustice planer parmi les élèves.

* * *

Depuis le début du XXème siècle, les didactitiens et les enseignants se sont rendu compte qu'un élève possède sa propre vision du monde, qui se crée, s'étoffe en grandissant. En effet, ce études nous ont montré qu'un enfant est plus ou moins capable de s'adapter au monde qui l'entoure, mais il aura pour référence, sa vision des choses, basée sur son expérience, sur son vécu. Pour l'équipe pédagogique, il est donc indispensable de connaître son apprenant au mieux, afin d'être cohérent dans son apprentissage et de répondre au mieux à ses besoins, et donc éventuellement de favoriser ses chances de réussite au long de sa scolarité. Nous allons donc essayer de voir, dans quelles mesures des dispositifs de différenciation peuvent être mis en place, quelles sont les mises en œuvre possibles, l'impact que ces dernières peuvent avoir ou ne pas avoir sur un apprenant, essayer de comprendre pourquoi. Nous allons surtout essayer de savoir si ces dispositifs de différenciation vont influencer la réussite d'un apprenant, quelque soit son profil.

2 PARTIE II : Expérimentations de mises en œuvre de différenciation pédagogique sur le terrain

2.1 Contexte de mise en œuvre des expérimentations : l'établissement et les apprenants

Le collège Philippe Cousteau se situe dans le Nord-Isère, à Tignieu-Jamayzieu, près de la ville de Lyon. Il est situé à la frontière de la ville Pont de Cheruy, une zone plutôt difficile, mais la carte scolaire[10] ayant été modifiée il y a quelques années (2012-2013), les jeunes des villages alentours, considérés comme des zones favorisées voir très favorisées, dépendent aujourd'hui du collège de Tignieu. Cet établissement a donc connu des changements rapides, dans sa structure administrative (sortie de REP) et dans sa démographie (augmentation des effectifs en particulier). Le projet d'établissement a donc pour objectif principal d'accompagner chaque élève dans sa réussite scolaire (En appui sur le socle commun des connaissances et des compétences, permettre aux élèves de renforcer l'acquisition des savoirs), il devra prendre en compte l'ensemble des trois profils élèves observés : les élèves ayant un bon niveau scolaire, les élèves en difficulté et les élèves en échec scolaire et démotivés.

Dans cette perspective, il va falloir trouver des stratégies afin de permettre à chacun de s'épanouir au collège. Dans cet établissement, l'allemand est en perdition, faute de motivation, de mauvaise information ou d'idées reçues des élèves et des familles. Par ailleurs, il y a un réel risque de perte d'effectif en allemand au collège Philippe Cousteau, on remarque en effet une récente tendance chez les familles issues d'un milieu favorisé, à se diriger vers le nouveau collège privé de Villemoirieu, ouvert depuis 2 ans, or ce sont pour la plupart ces élèves qui choisissent d'aller en classe bilangue.

En effet, j'ai pu observer que les classes bilangues, dans ce collège, sont essentiellement peuplées par des élèves provenant de milieu plutôt favorisés et aux résultats scolaires satisfaisants. Cependant, le choix de l'option a été pour la plupart imposé par leurs parents (résultat du sondage : 10 élèves sur 12 n'ont pas eu le choix). L'intérêt et la motivation sont donc plus difficiles à susciter, mais l'implication de l'élève comme de la famille dans le système scolaire se fait ressentir et cela influence positivement le comportement et

10 Système d'affectation des élèves dans une école, un collège ou un lycée publics situé dans un secteur géographique proche du domicile de l'enfant

l'apprentissage.

Les classes auprès desquelles l'étude a été portée, sont une classe de Sixième et une classe de Cinquième. Il serait aussi intéressant de préciser que ces classes ont un emploi du temps lourd, l'option bilangue rajoutant trois heures supplémentaires, ce qui influe sur la motivation et la fatigue.

La classe de 6ème est composée de treize élèves de 11-12 ans, dont une élève arrivée de Lyon en cours d'année, au mois de janvier. Comme cela a été dit auparavant, ce sont des élèves issus de familles de la classe moyenne, favorisée ou très favorisée. Les familles suivent de près le parcours scolaire de leur enfant, et réagissent rapidement s' il y a un problème (problème comportemental ou problème d'apprentissage). En revanche, peu de parents pratiquent l'allemand, les élèves ne reçoivent donc pas spécialement d'aide dans la discipline à la maison. C'est une classe mixte (six garçons, spet filles), d'un niveau plutôt homogène avec cependant quelques élèves avec un profil particulier. En effet, ce groupe classe comporte deux élèves dyslexiques, dont un avec un léger problème de prononciation d'ordre orthophonique. Un élève de la classe a été diagnostiqué hyperactif, il est suivi par le psychologue scolaire mais ne prend plus de traitement. Cette classe comporte également deux élèves qui acquièrent très rapidement les compétences et les connaissances demandées et atteignent très rapidement les objectifs fixés. D'une manière général, c'est un groupe classe dynamique, impliqué, avec une ambiance de travail détendue, mais malgré tout une classe souvent agitée.

La classe de Cinquième comporte huit élèves (quatre filles, quatres garçons), de 12-13 ans, dont un avec un an d'avance (Antoine). Ce groupe classe est également composé d'apprenants issus de milieux favorisés, et d'un niveau homogène. On remarquera quand même un élève dyslexique avec de certaines difficultés dans toutes les matières et un élève qui subit une grande pression parentale. Antoine est capable d'assimiler des connaissances et des compétences de manière très rapide. Cet élève met en place de nombreuses stratégies, méthodes d'apprentissage, il est déjà efficace et plus ou moins autonome dans sa formation. Cependant, une différence de maturité se fait sentir mais il reste intégré dans le groupe.Ce groupe est sérieux, calme, curieux, et investi, il se met au travail facilement.

C'est donc sur cette population d'apprenants que les expérimentations de différenciation pédagogique ont été réalisées.

2.2 Expérimentations menées

Dans cette partie, les expérimentations sont basées sur les différents domaines de différenciation (cf Etat de l'art, II. Conecpts clés). Pour chaque expériementation, la méthode de mise en œuvre est décrite ansi que dans un deuxième temps, les résultats observés dans la classe après la mise en œuvre. En effet, j'ai essayé tout au long de l'année scolaire de différencier les élèves selon leurs profils. Cela a été un réel défi qui parfois porte ses fruits, et d'autres fois non. .Il va donc falloir les différencier pour essayer de favoriser la réussite de chacun d'entre eux.

2.2.1 Varier les formes sociales de travail

La première expérimentation menée dans le but de différencier les élèves a été de varier les formes sociales de travail. Les travaux de groupes permettent de favoriser la socialisation, ouvrir la communication, la discussion, de se former un esprit critique. Le fait de faire parti d'une entité, d'une équipe pourrait permettre également aux apprenants de gagner éventuellement en confiance en soi.

- **Expérimentation 1, le tutorat** : J'ai pu observer l'an dernier lors de mon stage le principe du tutorat. Il s'agit de former des binômes hétérogènes pour que l'élève faible puisse profiter de l'aide de son partenaire pour atteindre les objectifs fixés, par imitation par exemple. Dans l'autre sens, l'élève avec des facilités devra apprendre à expliquer certains obstacles que rencontre son partenaire pour passer ensemble à travers la difficulté. Il est également évident que l'élève en difficulté apportera autant à son binôme en mettant en avant d'autres qualités (comme la créativité, le dynamisme...). Cette mise en œuvre demande aux élèves d'apprendre à s'entraider, à se mettre d'accord. C'est avec la classe de cinquième que j'ai pu mettre en œuvre ce tutorat lors de la séquence sur le thème de la mode, qui s'est passée au mois de novembre. La tâche finale à réaliser de cette séquence était un défilé de mode commenté à l'occasion de la « German Fashion Week de Tignieu-Jamayzieu ». Les élèves, répartis en binômes devaient chacun à leur tour jouer deux rôles, celui du top-model, qui défile devant la classe et celui du styliste qui commente la tenue qu'il a

« crée », celle avec laquelle le mannequin se parade. Les binômes avaient une heure en classe pour préparer le défilé, se mettre d'accord sur une mise en scène, et Différenciation :l'élève en difficulté pouvait également prévoir à l'avance la tenue avec laquelle son camarade allait défiler pour éviter d'avoir à improviser. Il avait également le droit à une feuille de notes, sans aucune phrase rédigée. Grâce à ceci, il a pu anticiper ses difficultés pour les contourner, il n'a pas été confronté au stress de la production instantanée. Il a donc pu s'entrainer avec l'aide de son binôme pour réussir au mieux la production demandée.
Cependant, tous les binômes n'ont pas aussi bien marché, en effet deux binômes se sont détachés du lot lors de cette expérience. Le premier (Stanislas et Romy) décrit ci-dessus, a très bien fonctionné. A l'inverse, un des binômes (Maëlle et Elies) n'a pas du tout fonctionné. Il y eut effectivement un problème dans le binôme Maëlle/Elies causé par l'esprit de compétition d'une élève. Il a été difficile pour Maëlle de comprendre les enjeux de ce travail et de cette collaboration, qui à ses yeux n'allait rien faire d'autre que ruiner le travail qu'elle a fourni.

Or cette tâche finale était évaluée, et, le travail de groupe faisait partie intégrante de l'évaluation[11]. Les deux élèves devaient autant s'investir, mais pas de la même manière. Les résultats de cette expérience sont mitigés. L'élève le plus en difficulté du groupe classe travaillait avec un binôme sociable, dynamique et motivé. Il a donc été entrainé par ce dynamisme et il a osé s'imposer remarquablement dans son groupe, a rapidement pris, des repères pour une production au delà de toutes mes attentes. Sa camarade a pu le coacher du début à la fin, en lui apportant un soutien moral même le jour de l'évaluation. Malgré sa timidité et ses difficultés à l'oral, il a pris confiance en lui et a aussi joué le jeu lors du passage de sa camarade. En revanche, il a été très difficile pour le binôme de Maëlle de collaborer avec elle, et c'est finalement son esprit de compétition et son refus de collaboration qui l'a pénalisé lors de l'évaluation. J'ai donc pu observer que dans un cas, la collaboration s'est bien passée, Romy a pris son rôle de tutrice à cœur et Stanislas a profité de la situation pour faire de son mieux et progresser pour produire un oral de grande qualité. Dans un autre cas, celui d'Elies et Maëlle, la collaboration a été difficile et cela s'est fait sentir dans le

11 Annexe « Grilles d'évaluation »

produit final. Elies n'a pas pu profiter des conseils de Maëlle, n'a donc pas vraiment progressé et s'est senti rabaissé.
Cette situation n'a pas été facile à gérer, Elies n'a pas progressé, donc je pense que je n'ai pas su la gérer correctement.

- **Expérimentation 2, le travail de groupe en îlots** : L'organisation spaciale de ma salle de classe ne le permettant pas, je n'ai pu tester les îlots que ponctuellement avec la classe de Cinquième. Deux situations différentes, pourraient permettre de mettre en place de la différenciation en groupes, la première en proposant des groupes hétérogènes ou chacun apporte sa pierre à l'édifice, la deuxième en formant des groupe au contraire homogènes. Je n'ai hélas pu en tester qu'une seule cette année. Les projets, les travaux à plusieurs mettent les élèves en confiance, ils communiquent, doivent apprendre à se mettre tous d'accord. Nous avons travaillé sur le thème de l'enquête, du détective, dont la tâche finale était une partie de *Cluedo*. Vers le milieu de la séquence, après avoir introduit le lexique et travaillé sur la thématique, nous avons tenté de résoudre des *Detektivrätsel*[12] trouvées sur un site internet allemand. J'ai donc formé deux groupes de niveaux homogènes, et chacun d'eux avait une devinette différente. Chaque élève, dans le rôle de l'apprenti détective, a commencé par travailler de manière individuelle pour résoudre l'énigme du Detektiv Paul, puis chaque groupe a dû se concerter, s'interroger, justifier ses réponses pour aboutir à une accusation et un alibi. La différence entre les deux groupes était la difficulté au niveau de la langue mais également la complexité de l'énigme. A la fin de l'activité, les deux groupes ont pu récapituler les faits et nommer un coupable. Le résultat de cette expérimentation était mitigé. D'une part, chaque groupe a pu résoudre l'énigme, les élèves se sont amusés et au niveau de la communication dans la langue cible, cela a bien marché dans les deux groupes. En revanche il n'y a pas eu de mise en commun, de discussion entre les deux groupes, et cela m'a posé problème. En effet, malgré le fait que la mise en œuvre concrète de la différenciation ait marché, les groupes ont avancé independemment sans avoir besoin des autres, je n'ai mis en place aucune phase d'échange. Une mise en commun a été faite lors de la reformulation (toujours effectuée par l'élève le plus faible ou le plus timide), mais cela n'a pas suffit à faire un

12 Annexe « Enigme du détective Paul »

lien solide entre les groupes.

Ces expériences ont été intéressantes car j'ai pu remarquer les différences de comportement des élèves lorsqu'ils doivent collaborer. Certains s'adaptent très facilement au groupe, d'autre n'acceptent pas de travailler avec un camarade. Au niveau de la pédagogie différenciée, je pense que le tutorat a été très bénéfique pour l'élève le plus en difficulté car il a pu s'exprimer et prendre confiance en lui, quant à sa camarade, elle a été valorisée par la production de son binôme et son statut de « coach ». Dans l'expérimentation 2, les élèves ont apprécié la tâche, et le fait que les niveaux de difficultés ait été différents a beaucoup aidé : les élèves faibles n'auraient pas pu résoudre l'énigme 2, l'énoncé était plus long, comprenait plus d'informations et l'énigme plus complexe. Or les élèves qui avaient des facilités auraient résolu trop rapidement l'énigme 1.

2.2.2 Différencier les consignes et les supports

Dans l'idée de différencier en adaptant les dispositifs, il est possible de proposer plusieurs consignes ou supports différents pour un même objectif, un même résultat. Il est également envisageable et même important de penser aussi à différencier le temps de travail imparti selon l'apprenant et la quantité demandée. Ces dispositifs sont difficiles à mettre en place car il faut vraiment anticiper à la minute près les activités pour que le déroulement du cours se passe sans encombres, sans accroches (un élève qui se perd, un qui fini beaucoup plus vite et doit attendre...).

- **Expérimentation adapter le support à l'apprenant** :Ce dispositif de différenciation est celui qui m'a posé le moins de problèmes. Nous avons travaillé sur la thèmatique des activités avec la famille en sixièmes, nous avons introduit le thème des activités à l'extérieur, c'est à dire à la campagne, à la mer ou en ville. Pour cela, nous avons essentiellement réutilisé les séquences précédentes, en particulier celle sur le thème des Hobbys, car de nombreuses activités étaient réemployable (par exemple : reiten, Rad fahren, spazieren gehen, ein Eis essen,

schwimmen, FuBball spielen, singen, Ski fahren....).

Lors de la séance d'Einstieg, tout ce lexique a été rebrassé et d'autres termes ont été greffés (exemple : ein Museum besichtigen, wandern, segeln, baden....). Nous avons pu observer que le thème de la ville était le plus simple car on y trouvait beaucoup de mots transparents (Restaurant, shoppen, Museum, Park, Konzert, Zoo...). Une fois ce vocabulaire retravaillé, nous avons étudié des lettres ou cartes postales, de quoi pouvoir parler de son enthousiasme. C'est suite à toutes ces séances que nous avons pu différencier les supports. En effet, j'aurais voulu les faire travailler sur un texte différent ou plus court mais faute de documents authentiques[13] expoitables, j'ai dû différencier le support dans l'activité de production. Les élèves devaient simuler un coup de téléphone de vacances à un copain. Ils avaient donc quelques minutes pour découvrir leurs sujets puis du temps s'entrainer. Le sujet leur fournissait des informations sur le lieux de J'ai donc fait trois sujets de trois niveaux de difficulté différents[14], qui ne comportaient que de très légères modulations. En effet, en sixièmes, j'ai trouvé difficile de trop différencier car les écarts de niveaux sont raisonnables et les thématiques restreintes. Les difficultés du sujet 1, le plus complexe, était la prononciation et le fait que le lexique était au début de la séquence inconnu. Le sujet 2 comportait également du vocabulaire nouveau mais aussi du lexique déjà vu. Le dernier sujet ne comportait que du vocabulaire déjà travaillé ou des mots transparents. Ce même sujet a été adapté à Romain, un élève avec des problèmes en conjugaison depuis le début d'année, qui a du tout d'abord trouver le verbe de chaque groupe infinitif de son sujet. Les élèves avec le sujet n°1 n'avaient droit à aucunes notes pour le passage devant la classe alors que les autres ont pu avoir quelques mots, une petite aide qu'ils ont donc choisie. Si j'ai choisis de leur laisser un temps d'entraînement était également pour laisser une marge de liberté (rajouter des activités, mettre en scène la scénette....).

Le résultat de cette expérience était positif, les élèves ont aimé la mise en situation, et vu que les supports étaient proches (tant au niveau visuel qu'au niveau de la production), personne ne s'est senti inférieur, et tout le monde s'est amusé. Il est

13 Ici, document authentique : crée par des allemands pour des allemands

14 Annexe « Sujets pour la production orale sur les vacances en familles »

difficile de mesurer l'impact de la différenciation sur les dyslexiques car lors d'une production orale, Enola comme Valentin ont un niveau relativement bon. Valentin[15], malgré son problème de prononciation a commencé à imiter de mieux en mieux ses camarades et progresse a très grande vitesse. Je suis malgré tout plus tolérante avec lui sur ce point. Cependant, il faut faire attention aux mots long avec une orthographe éloignée du français, et de fait, les mots transparents sont adaptés. Comme dit précédemment, les élèves ont travaillé en binômes et ont vraiment apprécié cette forme sociale de travail. Ils ont pu mettre en avant leurs compétences personnelles et s'entraider quand il l'a fallu.

Dans cette expérimentation, les élèves n'ont pas remarqué les différences de difficulté des sujets, ce qui n'a donc pas perturbé l'activité. Malgré tout, je pense que cela a été fructueux, car les élèves se sont tous investi, ils ont rapidement compris la consigne et la mise en œuvre d'une différenciation a influencé les résultats positivement. En effet, l'entrave lexicale ayant été levée et le travail avec un binôme d'un niveau plus élevé a tiré les apprenants en difficulté vers le haut. Tous les élèves ont pu produire ce qui était demandé, ils ont réalisé la même tâche tout en ayant un sujet adapté à leurs compétences.

2.2.3 Apport d'une aide supplémentaire

Nous avons pu voir lors de la formation de Master 2 qu'il est possible d'apporter une aide à certains élèves en difficulté. Il est également possible de créer différents niveaux d'aide selon les besoins des élèves. Ces aides peuvent être produites par les élèves eux-mêmes, ce qui permet pour eux de retravailler le sujet, sélectionner les informations utiles et organiser leurs connaissances pour produire une aide efficace.

J'ai testé cet apport d'aide avec la classe de cinquièmes lors de la séquence sur l'enquête. Comme cela a déjà été évoqué, la tâche finale de cette séquence était une partie de Cluédo. Nous avions deux plateaux de jeu, donc j'ai pu diviser le groupe classe en deux îlots de quatre joueurs de niveaux hétérogènes. Nous avions une heure pour jouer, il fallait donc être efficace pour pouvoir faire une partie complète. Sachant que l'intégralité du jeu devait se

15 Valentin a de la famille en Allemagne, il est donc motivé et son frère, en 3ème, fait de l'allemand depuis 4 ans

faire en allemand, il a fallu que tout les joueurs soient préparés et prêts à jouer. Pour que le jeu se déroule en allemand et de manière spontanée, nous avons créé des aides au jeu de différents niveaux selon le joueur. On notera que le lexique du jeu avait déjà été travaillé mais il fut rappelé sur la fiche d'aide.

Pour créer la fiche, nous avons commencé par expliciter ensemble les règles du jeu (4 élèves sur 8 connaissaient bien le jeu et s'étaient même entraînés le week-end en prévision de la tâche) afin de pouvoir définir les outils linguistiques dont on pourrait avoir besoin pour jouer. A la suite de l'explication des règles, nous avons donc fait un brainstorming du lexique, des tournures qu'on va devoir utiliser pour jouer (verdächtigen, der Täter, beschuldigen, dran sein, etc...). Une fois ce travail effectué, j'ai préparé sur la base de notre mise en commun, deux niveaux d'aide différents[16] : le premier niveau sera distribué uniquement à l'élève très en difficulté. Pour le faire, toutes les tournures importantes et difficiles à construire étaient sous forme de phrases conjuguées. Seul le sujet était à intégrer dans la phrase, c'est donc non seulement une aide lexicale mais aussi une aide d'ordre grammaticale. L'apprenant en difficulté pourra ainsi jouer au jeu dans la langue cible, sans que cela devienne long et fastidieux, ce qui pourrait engendrer un sentiment d'exclusion du groupe, ou pourrait simplement l'empêcher de profiter de la partie. Il a donc pu jouer naturellement, s'épanouir dans son groupe. Le deuxième niveau d'aide ressemble de près au premier, la seule différence étant que les aides sont sous forme de groupes infinitifs, les élèves avaient donc l'aide lexicale mais pas grammaticale. Le fait de créer une aide lexicale a donc aidé pour la fluidité de la partie, chaque élève a pu participer sans en s'appuyant sur sa fiche d'aide. Pour l'élève en difficulté, il aurait été autrement quasiment impossible de jouer. Il a effectivement des difficultés dues à sa dyslexie pour apprendre correctement ses leçons (problèmes d'orthographe, de copie du tableau...), malgré une grande volonté, une grande motivation. Cette aide a été distribuée à trois élèves, il y avait donc quatre élèves qui n'avaient besoin d'aucune aide. A la fin de l'heure de jeu, chaque élève a émis une hypothèse sur le coupable, l'arme et la pièce, il y eut deux gagnants par table.

Le résultat de cette expérience est satisfaisant. J'ai tout de même eu l'impression de trop donner d'informations et que cela n'était pas réellement pertinent dans une perspective de

16 Annexe « Hilfe für die Schüler »

pédagogie actionelle. En effet, je ne pensais pas qu'il était possible de donner de l'aide à certains et pas à d'autres dans le cadre d'une différenciation. Le déroulement de cette séance s'est cependant passé sereinement, tous les élèves sans exception ont pu jouer au jeu, et étaient intégrés, investis dans la partie. Mon objectif principal étant de ne pas laisser la langue cible être une entrave à l'amusement et à la réalisation de la tâche, tout en étant au centre de celle-ci. La maturité de la classe m'a également agréablement surprise : les joueurs ont su être patient vis à vis de leurs camarades, ils ont très rapidement compris (dès le premier tour de jeu) l'utilité de l'aide et s'en sont servi de à bon escient. Les joueurs sans aide ont su solliciter l'aide de leurs camarades si il en avaient besoin (plutôt pour le lexique du jeu de société qui avait été vu il y a quelques temps) : « Wie sagst du *C'est ton tour* auf deutsch bitte ? ». Je pense que dans ce cadre là, l'aide est pertinente mais à la vue du profil de mes élèves, l'apprentissage du lexique n'est pas le plus problématique, c'est plutôt la mise en pratique qui est compliquée. Une aide lexicale pourrait être utile car ils n'ont pas à se concentrer sur le lexique mais bien sur autre chose. Cependant je ne pense pas que ce dispositif de différenciation soit le plus efficace face à ces élèves.

2.2.4 L'évaluation différenciée

Cette année pendant mon stage, j'ai essayé de me pencher en particulier sur le sujet de l'évaluation différenciée. En effet, c'est un terme un peu controversé, car si on veut estimer le niveau d'un groupe classe, on pourrait imaginer que les évaluations doivent être les mêmes. Or, si l'on veut vraiment une équité totale de la classe, il faut adapter l'évaluation à son apprenant. La pédagogie différenciée prône le fait que deux apprenants n'ont pas les mêmes compétences et l'objectif de l'enseignant est d'amener un élève d'un point A au point B en un certain laps de temps. Selon l'apprenant, il va avoir besoin de plus de temps dans certains domaines, moins dans d'autres. L'enseignant devra donc adapter ses évaluations selon les compétences de l'apprenant. Je pense effectivement qu'il vaut mieux qu'un élève faible produise moins mais correct que beaucoup et mal. Or si l'élève a des facilités, on peut exiger plus de lui, en autant de temps, car on sait qu'il est capable de produire plus. C'est donc plus équitable d'adapter son évaluation, tant dans les consignes, que dans le temps imparti, dans la quantité de production demandée,ou encore adapter ses critères d'évaluation. Les objectifs sont de fait plus réellement les mêmes, ce peut aussi justifier la différence entre les élèves. Il

est difficile de faire comprendre ceci aux élèves, comme aux parents ou même aux autres professeurs.

De plus, le système de notation actuel (note sur 20, moyennes trimestrielles...) fait entrave au développement de l'évaluation différenciée : certains résultats ne sont pas chiffrables, une marge d'erreurs est tolérée et l'erreur en elle-même non pas sanctionnée mais valorisée, utilisée pour progresser. Non seulement les notes sur vingt dévalorisent donc l'apprenant en sanctionnant ses erreurs, mais elles créent également des tensions et des rivalités entre les élèves (« il a eu une meilleure note »), elles divisent les élèves en catégories (« lui il est nul, lui il est fort ») et à cause de ces notes, certains élèves se mettent une pression incommensurable, qui rend leur apprentissage moins efficace et pénible à mener. C'est hélas justement cette pression sur laquelle beaucoup d'enseignants comptent pour gérer leurs élèves et toujours avoir un pouvoir supplémentaire sur eux (points en moins sur le contrôle si ils bavardent, contrôles surprises, etc...). Ce ne sont à mon sens pas des méthodes efficace si on a le soucis d'avoir des élèves bien dans leur scolarité, une ambiance de classe détendue et agréable.

Lors de chaque évaluation d'activité langagière[17] effectuée au long de l'année, les apprenants ont reçu une grille d'évaluation. La marge d'erreurs est donc prise en compte dans une telle mise en œuvre, et cela tient compte non seulement de l'acquisition des connaissances mais également l'acquisition de compétences requises pour mener à bien la tâche demandée et atteindre les objectifs[18] fixés au début de la séquence. Il y a donc bien des critères d'évaluation précis mais adaptables à la production. Une manière d'appliquer la pédagogie différenciée dans l'évaluation serait de proposer plusieurs grille pour une même évaluation en l'adaptant aux objectifs ou au niveau CECRL[19] (une grille A1, une grille A2).

Nous avons vu que les formes sociales de travail peuvent varier dans l'optique de mettre en place de la différenciation pédagogique. L'expérimentation décrite dans la partie II.1 a été en effet évaluée. Il existe beaucoup d'autre moyens de différencier dans l'évaluation, dont deux que j'ai pu expérimenter.

17 **5 activités langagières :** Compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale et interaction

18 Objectifs communicatifs, objectifs culturels, objectifs pragmatiques, objectifs éducatifs

19 Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

- **Expérimentation 1, proposer deux exploitations différentes d'une même consigne :_** Pour expérimenter cet aspect de l'évaluation différenciée, j'ai choisis une séquence de cinquièmes sur le thème du conte. Dans cette séquence nous n'avons étudié qu'un seul conte, *Die bremer Stadtmusikanten* des frères Grimm. C'est donc une séquence qui a beaucoup porté sur la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. J'ai trouvé ce conte intéressant pour une classe, car c'est une histoire redondante, ce qui a facilité la compréhension. C'est l'histoire d'un âne vieux et malade qui part a Brême, il rencontre un chien vieux et malade qui décide de l'accompagner, et ainsi de suite jusqu'à qu'ils soient 4 : un chat, un chien, un âne et un coq. Chaque rencontre correspondait à un texte, sur lequel on travaillait par la suite. Les élèves ont donc pu s'approprier le lexique au fur et à mesure qu'ils avançaient dans l'histoire. A la fin des quatre extraits dans lesquels nous rencontrons tous les personnages principaux, je leur ai demandé, à la maison, d'écrire une suite possible pour le conte. Ce conte s'y prête bien car à ce moment de l'histoire, les personnages principaux sont tous ensemble mais il ne leur est rien arrivé, ce qui laisse une grande place pour l'imagination.
  Cependant, la maitrise du prétérit pouvait être une grosse entrave pour Stanislas, un élève en grande difficulté, surtout à l'écrit. J'ai donc proposé deux tâches différentes : rédiger la suite du conte classique (niveau A2) ou proposer cette même suite sous forme de bande dessinée, ce qui supprime l'utilisation du prétérit (niveau A1). Ceci étant un devoir à la maison, j'ai pu laisser le choix aux élèves de choisir le sujet qu'ils souhaitaient traiter, à l'exception de Stanislas, qui a du faire la bande dessinée et Antoine qui devait faire la suite classique.[20]

Les résultats de cette expérimentation ont été mitigés. J'ai remarqué que tous les élèves à l'exception de Stanilas ont choisi de rédiger la suite classique du conte. Cela a été fructueux pour la plupart, sauf pour une élève pour j'aurais du imposer la bande dessinée. J'ai en effet surestimé sa compétence en expression écrite et la compréhension de certains points de l'apprentissage. Stanislas a beaucoup apprécié le fait d'avoir une évaluation plus adaptée à ses capacités, mais malheureusement, il n'a pas réussi à saisir la consigne, qui pourtant avait été plusieurs fois explicitée. Les réactions vis à vis de cette méthode ont été positives, les élèves ont apprécié le fait d'avoir le choix, de devoir estimer eux-même leurs capacités pour

20 Annexe « Productions écrites d'élèves de Cinquièmes »

répondre au mieux aux attentes et atteindre les objectifs fixés.

Cette évaluation est donc une proposition de mise en œuvre d'évaluation différenciée, en proposant deux tâches, qui en demandent pas les mêmes compétences, pour une même consigne. Par ailleurs, il est également possible de différencier les évaluations différemment.

Selon l'apprenant, les objectifs peuvent varier, ou l'exigence de l'enseignant vis à vis des objectifs peut être différente (tout le lexique n'est pas à apprendre mais seulement le principal par exemple). C'est ce que j'ai recemment essayé de mettre en place en classe de sixième lors de la dernière évaluation.

- **Expérimentation 2, proposer deux sujets :** Cette évaluation sommative finalisait une séquence sur la thématique de la journée (der typische Tagesabauf). Après l'avoir effectuée, il ne restait aux élèves plus que la tâche finale à produire. Dans la dite séquence, la tâche finale était la réalisation d'une planche de bande dessinée qui décrit les étapes d'une journée classique de la semaine. Dans cette optique, l'évaluation proposée était simplement d'écrire la légende d'une bande dessinée (tirée du livre *Spontan neu 1ère année*, que j'ai par la suite réadapté à la classe et aux objectifs)[21]. La Lors de cette évaluation, j'ai proposé deux sujets très proches. La différence majeure est que l'un des deux sujets est plus long que l'autre (trois images à légender en plus), sachant que les informations principales sont présentes dans les deux sujets d'évaluation. De fait, les apprenants les plus en difficulté avaient autant de temps mais pour faire une évaluation moins longue et qui nécessitait moins de connaissances du lexique. Ils ont donc pu se concentrer sur les informations essentielles à la production. Dans ce cas précis, la différenciation touche aussi les objectifs le Comme pour l'expérimentation avec la classe de cinquièmes, j'ai imposé à certains élèves un des deux sujets, d'autres ont pu choisir (ils n'ont évidemment pas eu le droit de regarder les sujets avant). Cela m'a permis de voir quels élèves se sentaient à l'aise avec la thématique de la séquence et quels apprenants ont préféré adopter une stratégie de protection, en réussissant un sujet moins long, sans prendre en compte le dépassement de soi.

21 Annexe « Sujet de l'évaluation *Sofians Alltag* »

Cette évaluation a été une réussite pour la plupart des élèves de la classe (deux élèves sur treize ont produit moins que ce que j'esperais). Il a été intéressant d'observer que contrairement à la classe de cinquièmes, les sixièmes ne se sont pas surestimés ou sous-estimés. Je pense que ce type de différenciation est très important pour les élèves dyslexiques en particulier. Le fait d'avoir une évaluation écrite moins longue leur permet également de prendre plus de temps pour se concentrer sur l'orthographe et la conjugaison. Ils commencent donc l'évaluation plus sereinement et aboutissent a de meilleurs résultats.

Dans cette partie nous avons vu quelques possibilité de mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans le domaine de l'évaluation. Je suis d'avis que ces dispositifs de différenciation sont difficiles à mettre en place mais leur efficacité n'a pas d'égal. Ces principes ne sont que peu répandus et appliqués aujourd'hui, le système de notation et les idées reçues des enseignants comme des parents s'y opposent. Il va donc falloir lutter pour que ces méthodes se répandent. En effet, j'ai remarqué que très peu d'enseignants sont prêts à modifier leurs manière de faire, de voir l'enseignement comme de la création de situations enseignement-apprentissage et de le voir non comme une simple transmission de savoirs. Le plus difficile das l'application de la différenciation est l'élaboration du diagnostic initial et de poursuivre le suivi au long de l'année. J'ai eu en effet du mal à comprendre les besoins des élèves et surtout à voir l'évolution, en particulier sur la classe de sixièmes, qui partait de zéro au mois de septembre. Cela m'a demandé du temps pour connaître bien mes élèves, répondre à leurs attentes, comprendre le raisonnement de chacun. C'est en revanche un travail enrichissant que j'ai beaucoup apprécié faire cette année.

CONCLUSION

Cette étude est porte sur la pédagogie différenciée, à quoi elle peut servir, quelle influence elle peut avoir dans la situation enseignement-apprentissage.

Les expérimentations menées ne montre pas une flagrante influence directe de la pédagogie différenciée sur la réussite au niveau des résultats scolaires de l'apprenant, il faudrait mettre en place un suivi plus précis sur toute la durée de l'apprentissage. Dans l'idée, une fiche de suivi par élève avec ses points faibles, ses points forts et l'évolution de ceux-ci tout au long de l'année. L'année suivante, l'enseignant peut récupérer les fiche et poursuivre le suivi à son tour. Cela demanderait par contre beaucoup de temps de travail, mais le résultat surement positif. De plus, on pourrait imaginer que l'élève puisse remplir cette fiche, qu'il la gère afin que les familles soient précisément au cours de l'avancée de l'enfant. En revanche, nous avons pu observer que les mises en œuvres ont été pertinentes au niveau comportemental. L'élève a l'air de se sentir plus concerné par son apprentissage car il est adapté, plus intégré dans le groupe classe. Cela va donc agir sur l'épanouissement de l'enfant, qui se sentira bien dans sa formation. C'est d'ailleurs une des priorité actuelle de l'instituion, de nombreuses formations sont données dans les établissements.

Si on compare les résultats des expérimentations avec ceux des littératures, on pourra se rendre compte de l'exactitude des publications. Il y a beaucoup de moyens de différencier les élèves et il est important que ces mises en œuvre apparaissent plus régulièrement dans la pédagogie de chaque enseignant. Aujourd'hui, l'école est en mouvement permanent. De nombreux dispositifs sont mis en place dans la perspective de la pédagogie actionelle, comme l'évaluation par compétences, testée dans quelques établissements, qui va de pair avec la pédagogie différenciée. Cette évaluation par compétence permet de prendre en compte des critères bien plus variés, pour tenir compte de toutes les capacités d'un apperenant. Tous ces dispositifs sont créés pour que l'institution devienne au plus égalitaire. En effet la priorité de l'institution est la réussite de tous les apprenants en tenant de la diversité, afin d'aller contre une école exclusive, favoriser l'intégration de tous les élèves.

Il faut s'adapter aux nouvelles découvertes, aux nouvelles méthodes, tout en sachant faire le tri de ce qui n'est pas pertinent.

Bibliographie

Ouvrages :

BOUCENNA, Sephora (2011), *101 fiches pour différencier.* Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur.

GILLIG, Jean-Marie (1999), *Les pédagogies différenciées : origines, actualites, perspectives.* Bruxelles : De Boeck Université.

PERRENOUD, Philippe (1997), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.* Paris : ESF (Éd. 2010), collection dirigée par Philippe MEIRIEU.

PRZESMYCKI, Halina (1991), *la pédagogie différenciée.* Paris : Hachette éducation (Éd. 2004).

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (2001), *Au risque de la pédagogie différenciée.* Paris : IRNP, collection *Enseignants et chercheurs : Synthèse et mise en debat* par J. Beillerot, F. Clerc et M. Grandbastien.

Publications :

BURNS, R. W (1972), *édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP ASTOLFI, 1995*

PUREN, Christian (2000) *«*Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues *», Les Langues modernes n° 1/2000, pp. 68-70. Paris : APLV*

PUREN, Christian (2000), *Au risque de la pédagogie différenciée,* Cahiers pédagogiques, spécial Pédagogie différenciée, Institut national de recherche pédagogique

TARDIEU, Claire (2005), *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle

Mémoires :

HAOUCH HAMDOUCH, Ahmed (1998), *La pédagogie différenciée : définition et objectifs.* Dijon : CRDP de Bourgogne et CADAPP d'El Jadida, collection *Concepts clés.*

JOBIN, Véronique (2007), *la pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves.* Laval (Québec).

Sommaire des annexes

Annexes.....1

1Annexe 1.....1

2Annexe 2.....2

3Annexe 3 3

4Annexe 4.....4

5Annexe 5.....7

6Annexe 6.....8

7Annexe 7.....9

8Annexe 8.....11

Annexes

1 Annexe 1

Modules de Peretti :

1) Mise en œuvre de formes souples de l'emploi du temps scolaire
2) méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation
3) utilisation de ressources documentaires et conseil méthodologique
4) travail autonomes des élèves
5) méthode d'analyse des besoins
6) pédagogie différenciée
7) formes nouvelles d'évaluation
8) élaboration des programmes de formation ou de stage

Source : la pédagogie différenciée, Halina Przesmycki, 1991

Les 7 postulats de Burns

1. Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Trois types de différenciation pédagogique selon A. De Perreti

Definition:

- Pédagogie différenciée : Chaque élève se voit attribuer une tâche correspondant à ses compétences et à ses besoins. C'est à dire que le niveau d'exigence va s'adapter à partir d 'un objectif commun. On parlera ici d'une différentiation à l'échelle de l'élève principalement.

- La pédagogie variée consiste à varier les formes de présentation ou les situations d'approche d'une même notion. Elle se traduit dans la multiplicité des démarches : par l'oral, l'écrit, l'image, le geste, et dans une organisation collective, de groupe ou individuelle. Elle permet à chaque élève de trouver le cadre et le support qui lui offrira le meilleur moyen d'apprendre.

- La pédagogie diversifiée consiste à développer la diversité des procédures mentales en fonction des motivations et des stratégies propres à chacun ; c'est une différenciation qui se situe au niveau des savoirs. Elle se propose de multiplier les itinéraires d'apprentissage et les voies d'accès à un savoir selon différentes phases : mobilisation, prise d'information, mémorisation, discussion, tâtonnement, recherche, imitation, etc.

Source : © SCÉREN - CRDP de Champagne-Ardenne - CDDP de la Marne, 2007

3 Annexe 3

« Grille d'évaluation de l'expression orale en continu *Modeschau* »

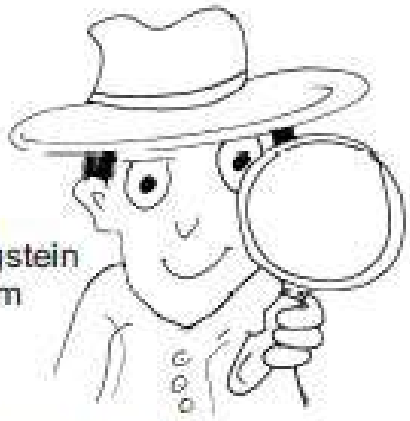
CRITERES	Acquis	En cours	Non acquis
Fluidité / intelligibilité	/2	/1	0
Prononciation	/3	2 ou 1pts	0pts
Originalité et investissement (Commentaire + défilé + mise en scène...ect) /!\ Note de binôme	/4 ou 3pts	2pts/1pts	0pts
Réalisation de la tâche : défiler et commenter un défilé de mode	/4	2pts	0pt
Richesse linguistique / réemploi du cours	4 ou 3pts	2pts	0pts
Correction linguistique	/3	2pts/1pts	0pts

N.B. Cette grille d'évaluation a été crée au mois de novembre 2014 et n'est donc pas très perfectionnée.

Grille d'évaluation de l'expression écrite

Critères	**Acquis**	**En cours d'acquisition**	**Non Acquis**
Soin / Originalité	La copie est lisible et contient des éléments qui sortent du commun 2 Pts	La copie est lisible mais sans originalité 1 Pts	La copie est illisible 0 Pts
Lisibilité / Intélligibilité	Le raisonnement est clair, l'ensemble du texte se lit bien 3 Pts	Le raisonnement est clair dans l'ensemble toutefois quelques passages ne se lisent pas bien 2 Pts	Le raisonnement est presque impossible à suivre 1 Pts
Réalisation de la tâche : Ecrire la suite du conte *Die Bremer Stadtmusikanten*	La consigne **(forme + contenu)** est respectée, toutes les informations sont présentes et développées de manière claire et précise 5 Pts	La consigne est respectée, la plupart des informations sont présentes mais exprimées de manière moins précise 3 Pts / 4 Pts	Il manque plus de 2 informations / Les informations sont données de manière trop approximative 1 Pts / 2 Pts
Richesse linguisitique	Le vocabulaire et les structures du cours nécéssaires sont utilisés 5 Pts / 4 Pts	Quelques mots de vocabulaire et quelques structures sont utilisés 3 Pts / 2 Pts	Seulement très peu de vocabulaire et de structures sont utilisés 1 Pts / 0 Pts
Correction linguisitique	L'élève utilise les structures simple malgré quelques erreurs systématiques, il fait quelques fautes d'orthographe mais ce qu'il veut exprimer est clair 5 Pts / 4 Pts	L'élève utilise les structures mais avec un grand nombre d'erreurs et de fautes d'orthographe 3 Pts / 2 Pts	Les fautes de structures entravent la compréhension du texte 1 Pts / 0 Pts

Detektiv Paul
und die geraubte Handtasche



Gegen 10.00 Uhr morgens wurde im Schlosspark Königstein Oma Ilse die Handtasche geraubt. Der Dieb ist mit einem roten Fahrrad an Oma Ilse vorbeigefahren und hat ihr die Handtasche von der Schulter gerissen.

Schon am nächsten Tag ermittelt Detektiv Paul in diesem Fall und hat drei Fahrräder sichergestellt und somit auch drei Verdächtige. Alle Verdächtige streiten ab, der Dieb zu sein. Doch wem gehört nun das rote Fahrrad, mit dem der Raubüberfall verübt wurde und wer war der Täter?
Kannst Du Paul dabei helfen ???

Fülle hierzu die untere Tabelle aus und überführe den Dieb!

	Verdächtiger 1	Verdächtiger 2	Verdächtiger 3
Name:			
Art des Rades:			
Farbe des Rades:			

Hier sind die Hinweise:

1. Ein Verdächtiger heißt Dennis.
2. Ein anderer Verdächtiger fährt ein Rennrad.
3. Rechts neben dem Rennrad, seht ein Klapprad.
4. Ganz links in der Tabelle steht ein Mountainbike.
5. Das Mountainbike ist nicht grün.
6. Grün ist das Klapprad von Michael.
7. Uwe steht als Verdächtiger in der Mitte der Tabelle.
8. Dennis fährt ein gelbes Fahrrad.

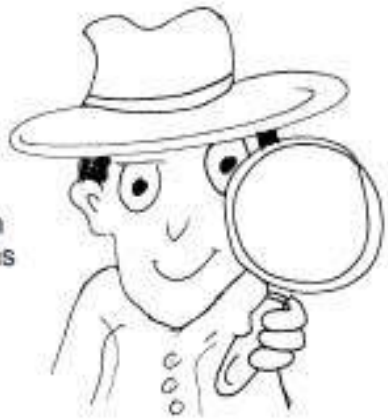
Wem gehört nun das rote Fahrrad ?

_____

Lösung auf Seite 2

www.Raetseldino.de

Detektiv Paul
und die alte Burg



Ein wertvolles Bild wurde beim Grafen Hohenstein in seiner alten Burg gestern Nacht um ca. 23.00 Uhr gestohlen. Der Graf hat das Bild noch um 22.45 Uhr gesehen und um 23.15 war es aus dem Speisesaal im 2. Stock verschwunden.

Drei Bedienstete beschäftigt der Graf auf seiner Burg. Da nur diese Drei mit dem Grafen letzte Nacht auf der Burg waren, muss es einer von den drei Angestellten gewesen sein.

Detektiv Paul nimmt die Ermittlungen auf und stellt allen Drei dieselben Fragen. Doch als Paul die Hinweise aufschreibt, kommt er einfach nicht auf die Lösung.
Kannst Du Detektiv Paul bei diesem Fall helfen?

Fülle hierzu die untere Tabelle aus und überführe den Dieb!

	Angestellter 1	Angestellter 2	Angestellter 3
Beruf:			
Name:			
Wo hat er sich um 23 Uhr aufgehalten?			
Hat er um 23 Uhr etwas gesehen?			

Hier sind die Hinweise:

1. Der erste Angestellte ist der Koch.
2. Ein andere Angestellter heißt Peter.
3. Der dritte Angestellte ist Paul und steht in der Mitte der Tabelle.
4. Paul ist der Butler vom Grafen Hohenstein.
5. Patrick ist der Name vom Koch. Er steht rechts neben Paul.
6. Den Gärtner sehen die Anderen sehr selten, da er meistens im Garten arbeitet.
7. Peter behauptet, um 23.00 Uhr im Kräutergarten im Hof der Burg gewesen zu sein.
8. Paul soll sich um 23.00 Uhr im Spiegelsaal im 1. Stock aufgehalten haben.
9. Patrick war in der Küche, die sich im 2. Stock befindet.
10. Peter hat um 23.00 Uhr noch Licht in der Küche gesehen.
11. Paul hat im 2. Stock nur die Katze beobachtet, als die Wanduhr 23 mal schlug.
12. Der Koch hat um 23.00 Uhr eine schwarze Gestalt im Speisesaal gesehen.

Irgendetwas passt hier nicht zusammen?
Wer war der Dieb?



www.Raetseldino.de

Lösung auf Seite 2

5 Annexe 5

« Sujets pour la production orale sur les vacances en familles »

[Consigne : Tu es en vacances à .... Tu appelles ton meilleur copain pour lui raconter ce que tu fais.]

SUJET 3 : In der Stadt Frankfurt

Frankfurt ist eine groBe Stadt, sie liegt im Bundesland **Hessen.** Sie liegt am Main, einen Fluss.



Was machst du in Frankfurt ?

- das Museum Sekenberg besichtigen
- ein Zoo besichtigen
- im Park Rad fahren / Ball spielen
- Skateboard fahren
- ...

SUJET 2 Auf dem Land : der Bodensee

Der Bodensee liegt im Süddeuschland, er ist der gröBte See in Deutschland



Was machst du dort ?

- Boot machen
- der Schloss Mainau besichtigen
- wandern
- reiten
- ...

SUJET 1 : Ins Gebirge : Balderschwang

Balderschwang ist eine Skistation. Sie liegt in den Allgaüer Alpen, in Bayern und liegt an der Grenze von Österreich.
Balderschwang ist Mitglied des deutsch-österreichischen Naturpark *Nagelfluhkette.*



Was machst du in Balderschwang ?

- Ski / Snowboard / Langlaufski fahren
- ein Schneemann bauen
- ein Schneeballschlacht machen
- im Naturpark wandern

6 Annexe 6

Hilfe für die Schüler (1)

dran sein

Auf deutsch zahlen (1, 2, 3...)

Ich gehe in die Küche.....

Verdächtigen :

Ich verdächtige Frau X. Sie tötete bestimmt X mit X in dem X.

Beschuldigen :

Ich beschuldige Frau X.
Ja, ich bin sicher.
Sie tötete den Arzt Lenoir mit X im X .

Hilfe für die Schüler (2)

- dran sein
- auf deutsch zahlen (1, 2, 3...)
- in die Küche gehen

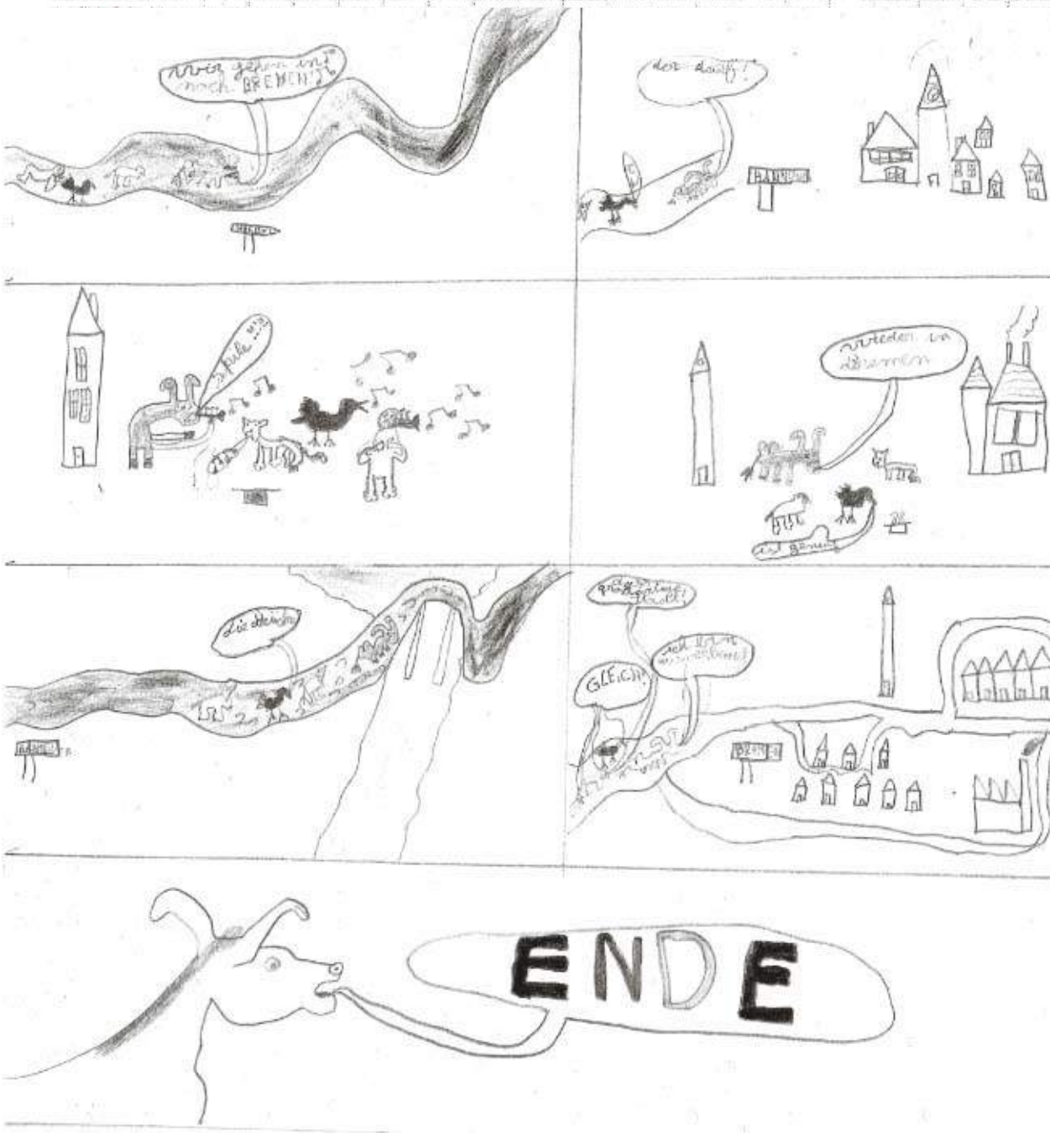
- Frau X : - verdächtigen
  - Dr. Schwartz bestimmt töten
- Frau X : - beschuldigen
  - Dr. Schwartz sicher töten

PHAINAUT Lucas 25/02/15

DM d' allemand

Der Esel, der Hund, die Katze und der Hahn gingen in eine Wald. «Schlafen hier» Sagte Packan. Sie lagen auf der Erde nahe bei einem Gebüsch nieder. Während der nacht kam ein großer Wolf. Er stahl Instrumente und Lebensmittel die in einer große Tasche waren. Am nächsten Tag suchten Tieren den Dieb, Sie folgten nach die Spur der Tasche. Sie kam vor der Eingang einer Höhle. Sie hörten Musik zu, und sahen den Wolf allein. Der Hesel sprach mit dem Wolf er bedroht ihn «Du hast unsere Instrumente gestole» Sagte Ghaupfen «Ya, aber ich möchte die Harfe und die Klarinette spielen.» Sagte der Wolf «Du kannst in der Gruppe kommen» Sagte Rothopf. «Das ist OK!»

Es war einmal die Katze und der Hund waren Brüder. Die Katze heißt Tom und der Hund heißt Jerry. Tom wohnte Bremen und Jerry wohnte Hamburg. Sie besuchen. Aber eine Tag Tom gingen Hamburg für arbeiten. Für arbeiten und Jerry. Aber eine Tage Jerry und Tom waren alt und müde, Sie konnen nicht mehr arbeiten. Jerry und Tom gingen Bremen und Sie werden Stadtmusikanten. Jerry spielte Trommel und Tom spielte Gitarre. Sie spielten excellent Instrument. Sie trafften Graupferd, packan, Rotdeg, Langort und die Katze.



Der Tag von Sofian:



Um 7 Uhr, er steht auf.



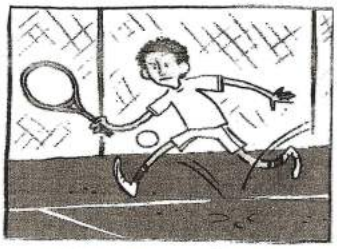
Um 7 Uhr 30, er frühstückt.



Um 8 Uhr, er geht in die Schule.



Um 8 Uhr 30, er arbeit.



Um 10 Uhr, er macht Aktivität.



Um 18 Uhr, ich mache Hausaufgaben.



Um 20 Uhr, er isst Abendbrot.

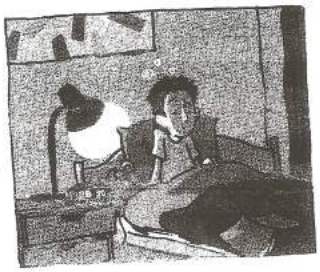


Um 20 Uhr 30, er duscht.



Um 21 Uhr, er schläft gehen

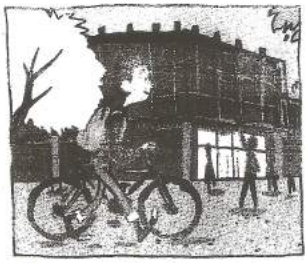
Enola
6°5



Er steht um 7 uhr auf



Er frühstückt um 7:01 uhr



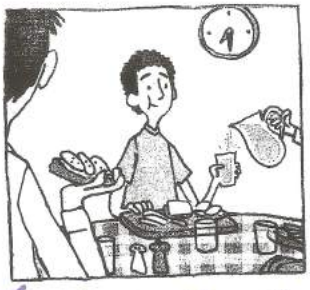
Er geht in die Schule.



Er macht aktivität um 16:00 uhr



Er duscht um 17:00 uhr



Er isst Abendbrot um 19:30 uhr



Er geht schlafen um 21:00 uhr

Résumé

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse », premier postulat extrait des 7 postulats de Burns, qui propose 7 différences de comportement d'un apprenant face à un autre dans une situation d'enseignement-apprentissage. Effectivement, chaque élève possède sa propre vision du monde, qui varie en fonction de divers facteurs. Ceci est le principe de base sur lequel s'appuie la *pédagogie différenciée.* Tous les élèves ont des besoins différents donc l'enseignant devra bien connaître et s'adapter à l'apprenant afin de le guider au mieux dans son apprentissage. Cependant, les avis divergent a propos de ces méthodes et la question persiste de savoir quel impact la différenciation pédagogique a sur la réussite des apprenants. Suite à quelques expérimentations, nous pourrons observer que la différenciation aura bel et bien un impact sur la situation enseignement-apprentissage. Ce travail expose les avis de didacticien spécialistes de la pédagogie différenciée ainsi que quelques expérimentations de mise en œuvre de différenciation pédagogique au collège.

Mots-clés : Enseignement de l'allemand - Collège – 6èmes/5èmes - Différenciation pédagogique – Hétérogénéité des apprenants -

Abstract

« No two students progress at the same rate.»This is the first statement drawn from Burns' seven statements, which propose seven behavioural differences observed among students placed in a classroom setting or learning situation. Effectively, each student posseses his or her own outlook on the world, which may vary depending on diverse factors. This is the basic principle behind *differentiated instruction.* As all students have specific needs, the teacher should be able to figure out what they are and adapt accordingly in order to guide each student during the course of his or her studies. Nevertheless, there are differing opinions with respect to these methods, and the question persists in order to better understand the impact that differentiated instruction may have on students' success. This work presents the views of specialists in didactics and differentiated instruction as well as several experiments of differentiated instructional methods implemented at the junior highschool level.