



HAL
open science

Gérer l'hétérogénéité en classe de première

Émilie Beaudonnet

► **To cite this version:**

| Émilie Beaudonnet. Gérer l'hétérogénéité en classe de première. Education. 2016. dumas-01429860

HAL Id: dumas-01429860

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429860>

Submitted on 9 Jan 2017

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.

Année universitaire 2015-2016

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

Second degré

Gérer l'hétérogénéité en classe de première

Présenté par Mme Emilie Beaudonnet

Mémoire encadré par Mme Enrica Piccardo

Sommaire

Liste des figures.....	1
Introduction	2
1. Première partie : Introduction théorique et état de l’art.....	3
1.1 Evolution et adaptation face à l’hétérogénéité au cours du temps	3
1.2 Prise en compte des différences chez les élèves.....	8
1.3 Pourquoi faire de la différenciation pédagogique ?.....	11
1.4 Dispositifs intéressants trouvés et choix du plus adapté au contexte	14
1.5 Formulation de la problématique.....	18
2. Deuxième partie : Présentation du dispositif mis en place	19
2.1 Méthodologie.....	19
2.1.1 Participants	19
2.1.2. Echantillon.....	20
2.1.3 Matériel	21
2.2 Procédure utilisée	22
2.3 Analyse des résultats	24
2.4 Discussion et conclusion	30
2.4.1 Discussion	30
2.4.2 Conclusion.....	32
Bibliographie.....	34
Annexes.....	1

Liste des figures

Figure 1. Graphique représentant la réussite des élèves dans les classes traditionnelles (pointillés) et dans les classes de pédagogie de maîtrise (courbes pleines). Illustration de GGS information services. Cengage Learning, Gale.

Figure 2. Taxonomie (système de classification) de Bloom en 1956 et sa révision en 2002.

Figure 3. Tableau créé par l'ASEP, Association Suisse pour les Enfants Précoces, dans leur brochure d'information de 2011.

Figure 4. Graphique résumant l'évaluation des causes de réussite chez les élèves selon Antoinette Jacquemart (auteur du graphique : Emilie Beaudonnet).

Figure 5. Tableau récapitulatif des critères envisagés et des critères retenus pour mettre en place le dispositif (auteur : Emilie Beaudonnet).

Figure 6. Tableau récapitulatif des participants à l'expérience et leurs répartitions (auteur : Emilie Beaudonnet).

Figure 7. Tableau récapitulatif du cadre personnel des élèves ayant déjà atteint le niveau requis selon le CECRL (B2) dans la classe de 1ère scientifique (auteur : Emilie Beaudonnet).

Figure 8. Tableau récapitulatif du cadre socioprofessionnel des parents (père et mère) d'élèves choisis pour l'expérience (auteur : Emilie Beaudonnet).

Figure 9. Tableau récapitulatif des documents utilisés et des activités proposées en lien avec les expériences (auteur : Emilie Beaudonnet).

Figure 10.1 Tableau récapitulatif des notes moyennes sur 10 données par les élèves concernant leur motivation à faire les expériences (auteur : Emilie Beaudonnet).

Figure 10.2. Graphique reprenant les données principales et essentielles du tableau ci-dessus (10.1) (auteur: Emilie Beaudonnet).

Introduction

Depuis quelques années, l'accent est mis sur les élèves en difficultés, les « DYS¹ » et autres élèves décrocheurs, du système scolaire. Cependant, qu'en est-il des élèves ayant déjà atteint le niveau requis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, document élaboré par des experts des États membres du Conseil de l'Europe) qui est B2 en classe de première ? Ils semblent partiellement ou totalement délaissés au profit de l'aide apportée aux élèves les plus faibles. Or, ces élèves peuvent se révéler être un atout majeur pour la classe. C'est ce à quoi je vais m'intéresser dans ce mémoire. Je tenterai d'apporter des réponses à la question de la prise en compte des élèves ayant déjà atteint le niveau B2 dans leur classe de première à travers la mise en place de différents dispositifs dans la classe et en dehors. Pour faire cela, je prendrai l'exemple de ma classe de première scientifique au lycée Vincent d'Indy à Privas. Dans cette classe en effet, pour certains élèves, le niveau attendu par le CECRL pour la classe de première (B2) a été acquis avant l'entrée en classe de première. Cette classe est dite « en barrette » car elle est composée de 19 d'élèves d'une classe scientifique et de 6 élèves d'une autre classe scientifique. Cette organisation est censée alléger les groupes de langues.

Au cours de ce mémoire, je définirai le terme d'hétérogénéité, base de cette étude, ce qui me mènera à la pédagogie différenciée. Cette dernière permettra de fournir un cadre conceptuel aux dispositifs que j'ai mis en place dans mon expérimentation et qui peuvent, en général, être mis en place pour aider les élèves d'un niveau supérieur à développer de nouvelles aptitudes ou à en renforcer d'autres dans la langue étrangère.

La problématique concernera donc les moyens possibles à mettre en place au lycée pour intéresser les élèves ayant déjà atteint le niveau requis (B2) en classe de première. Ce questionnement est tout à fait pertinent dans le sens où l'hétérogénéité pèse de plus en plus sur l'enseignement au fil des années. Les profils des élèves évoluent selon différents critères et à des rythmes très différents. C'est pourquoi de nombreux enseignants se sentent démunis face à la présence d'élèves de niveaux complètement différents et arrivent à en oublier parfois les élèves ayant un niveau supérieur au niveau donné pour leur classe selon le CECRL. Je

¹ Le sigle « DYS » correspond aux troubles d'apprentissages dont les plus connus sont les suivants : la dyslexie (trouble spécifique de la lecture), la dyspraxie (trouble du développement moteur et de l'écriture), la dyscalculie (trouble des activités numériques), la dysphasie (trouble du langage oral) et les troubles de l'attention.

démontrerai que la pédagogie différenciée n'est pas nouvelle. Elle s'est manifestée dans des techniques spécifiques il y a bien longtemps, comme le tutorat par exemple, mais il ne s'agit que de solutions ponctuelles. Dans le cadre de la pédagogie différenciée, les pratiques et les dispositifs évoluent constamment ainsi que la recherche.

Dans un premier temps, je ferai un retour sur l'histoire de l'hétérogénéité qui va rapidement me mener à la pédagogie différenciée car je montrerai quel est le lien entre les deux termes. Puis, j'aborderai la prise en compte des différences chez les élèves pour arriver à me demander pourquoi il est nécessaire de faire de la pédagogie différenciée et enfin j'observerai les différents dispositifs qu'il serait possible de mettre en place dans mon cas d'étude.

Dans un second temps, je discuterai du dispositif choisi dans son contexte et l'analyserai pour tenter de répondre à la problématique donnée en détaillant la méthode mise en place, le matériel utilisé et les résultats obtenus.

1. Première partie : Introduction théorique et état de l'art

1.1 Evolution et adaptation face à l'hétérogénéité au cours du temps

Bruno Robbes (2009) explique que la pédagogie différenciée remonte au début du XX^{ème} siècle avec Célestin Freinet² qui met notamment en place des plans de travail individuel et des fichiers auto-correctifs. Ces expériences montrent d'emblée que les classes étaient hétérogènes. C'est une pédagogue américaine Hélène Parkhurst qui est la première, dès 1905, à mettre en place de l'individualisation de travail scolaire des élèves autant par rapport à leur niveau que par rapport à leur personnalité. On retrouve dans ce dernier terme une envie de lier l'apprentissage et le plaisir en motivant l'apprenant. Freinet en retient surtout l'idée de contrat passé avec l'élève et la liberté de rythme au niveau de l'apprentissage personnel. Il y avait, au début du XX^{ème} siècle, une appréhension de la part des pédagogues comme Freinet concernant le développement grandissant de l'hétérogénéité dans les classes. Puis petit à petit nous sommes arrivés à prendre en compte cette hétérogénéité, à trouver des solutions pour la gérer et à se centrer davantage sur les élèves en difficultés que sur les élèves avec un niveau supérieur. La deuxième expérience se passe quelques années plus tard en 1930 en Angleterre avec le pédagogue Carl Washburne qui propose un plan de travail avec un

² Pédagogue français (1896-1966)

système d'entraide qui demande aux aînés de s'occuper des plus jeunes. Cela fait bien sûr penser au tutorat que l'on connaît bien où un élève plus fort est chargé de faire progresser un élève en difficultés. Cependant, il est utile d'apporter une nuance à ce qui vient d'être dit et c'est Zakhartchouk qui apporte un éclaircissement en disant que « vers la fin du XIXe siècle, la 'classe' allait se développer. Les élèves allaient être répartis selon des critères précis où l'âge jouerait un rôle prédominant » (2001, p.10). L'âge est donc l'un des premiers critères de différenciation utilisé pour séparer les élèves dans différentes classes. De plus, Zakhartchouk (ibid) décrit aussi deux expériences de professeurs américains (dont celle de Miss Parkhurst) et qui ont coutume d'être citées dit-il comme des précurseurs de la pédagogie différenciée avec le plan Dalton³ de 1917 et la méthode de Winnetka⁴ de 1922. Les deux expériences ont malheureusement montré leurs limites car elles avaient tendance à favoriser une activité langagière (souvent la production écrite) au détriment d'une autre activité langagière (souvent la production orale).

Cependant, selon la lecture que je fais du texte de Robbes (2009), les expériences menées au début du siècle dernier étaient plutôt de l'ordre de la curiosité et de la découverte que des expériences vitales devant absolument mener à des résultats exploitables pour le progrès dans l'éducation. En effet, l'hétérogénéité dans les classes n'apparaît encore ni comme un fléau ni comme un problème à prendre en compte impérativement. C'est ce que Zakhartchouk expose en expliquant que les travaux de Parkhurst et Washburne aideront néanmoins au développement de l'« éducation nouvelle » (2001, p.11) pendant la première moitié du XXe siècle. Il définit l'éducation nouvelle comme « le refus de l'éducation traditionnelle uniforme et uniformisante au profit d'une attention plus grande pour l'enfant ou le jeune et de l'invention de méthode active » (2001, p.11).

C'est en 1971 que Louis Legrand (pédagogue et universitaire français qui a également été professeur en science de l'éducation et directeur de l'Institut national de la recherche pédagogique) introduit le terme de « pédagogie différenciée ». Meirieu a certainement été influencé par Louis Legrand et cela a pu être un élément déclencheur au commencement de sa lutte en faveur de la pédagogie différenciée comme il le mentionne « [e]ffectivement, depuis

³ Nom de la première méthode de pédagogie différenciée créée par H. Parkhurst. Elle fut expérimentée en 1917 dans une école du Massachusetts : les élèves peuvent travailler à leur rythme, en autonomie et traiter les questions dans l'ordre où ils le souhaitent. Le professeur ne fait que venir en aide et contrôler le travail.

⁴ Nom de la méthode de pédagogie différenciée de C. Washburne qui approfondit l'idée du plan Dalton. Le plan de travail est toujours individualisé pour permettre à chacun de travailler à son rythme mais, en plus des connaissances communes à tous, l'élève va pouvoir rencontrer des connaissances spécialisées grâce à des activités créatrices et libres.

le moment où Louis Legrand a introduit l'expression « pédagogie différenciée », en 1971 à partir du syntagme « psychologie différenciée », les choses ont beaucoup évolué » (2012, p.1). Cette expression va bouleverser les recherches de Meirieu. En effet, vers les années 1980, ce dernier commence réellement et concrètement à se pencher sur la question de la pédagogie différenciée à la vue des classes hétérogènes qui se dessinent, notamment avec sa première publication *Apprendre en groupe ? 1, Itinéraire des pédagogies de groupe* en 1984. Cet ouvrage comporte des analyses historiques et épistémologiques du discours pédagogique sur le « travail de groupe » et sur les dangers de son utilisation. Zakhartchouk (2001) lui aussi pense que l'expression a été inventée par Louis Legrand, responsable des recherches pédagogiques à l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique), appelé par la suite INRP. Zakhartchouk n'hésite pas à citer Louis Legrand qui revendique que c'est « la nécessité sociale de scolariser les *débiles* dans le cadre urbain qui a conduit à différencier la pédagogie » (2001, p.13). On voit ainsi l'évolution de la différenciation qui s'est d'abord développée pour venir en aide aux élèves en (grandes) difficultés. Néanmoins, aujourd'hui, même si ces élèves ont toujours besoin d'aide, il n'en reste pas moins que les élèves ayant un niveau supérieur ne doivent pas être oubliés et qu'il est intéressant de voir comment les aider, eux aussi, grâce à la différenciation.

Plus tard dans les années 1990, les personnes intéressées par la pédagogie différenciée vont s'inspirer de Benjamin Bloom, psychologue américain, et de son concept de « mastery learning »⁵ exposé à la fin des années 1960. Ce concept indique que, selon Bloom, si les élèves avaient le temps nécessaire et les conditions d'apprentissage appropriées pour accomplir leur tâche, alors la majorité d'entre eux pourraient atteindre un haut niveau d'apprentissage⁶.

⁵ « Pédagogie de maîtrise »

⁶ <http://www.education.com/reference/article/mastery-learning/> (2009): "He recognized that while students vary widely in their learning rates, virtually all learn well when provided with the necessary time and appropriate learning conditions. If teachers could provide the time and more appropriate conditions, Bloom reasoned that nearly all students could reach a high level of learning".

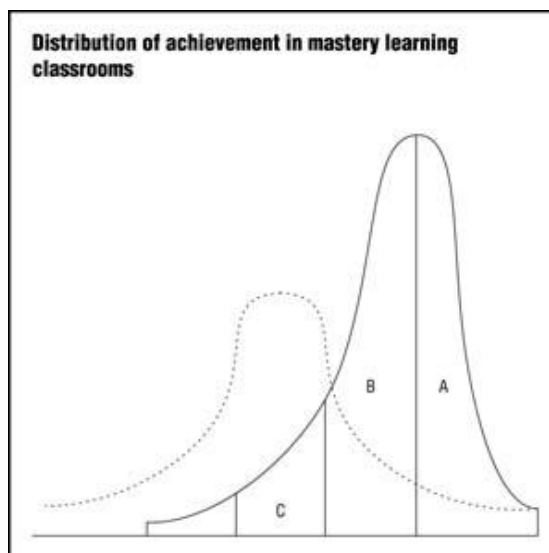


Figure 1. Graphique représentant la réussite des élèves dans les classes traditionnelles (pointillés) et dans les classes de pédagogie de maîtrise (courbes pleines). Illustration de GGS information services. Cengage Learning, Gale. <http://www.education.com/reference/article/mastery-learning/>

En effet, Zakhartchouk (2001) explique la démarche de Bloom pour que l'histoire de l'élève soit au cœur de l'apprentissage, ce qui l'aidera à atteindre le maximum d'objectifs. Pour Bloom, c'est l'enseignant qui doit guider l'élève et ainsi ce dernier trouvera lui-même son rythme pour avancer. Il est nécessaire que l'enseignant rende clair les « objectifs précis à atteindre pour chaque tâche, objectifs traduits en seuils », qu'il évalue « de manière rigoureuse le niveau de départ » et qu'il « prépare des séquences didactiques diversifiées et attachant une grande importance à l'évaluation formative et autres formes de *feed-back*, en prévoyant des moments de remédiation » (2001, p.20). La figure 2 ci-dessous dévoile la pensée de Bloom et ce que chaque élève est supposé atteindre à son rythme si l'enseignant fait correctement son travail préalable de guidage et d'explications claires et précises. Certes, on ne peut pas reprocher à Bloom son approche optimiste, néanmoins, ce système semble assez simpliste pour subvenir aux obstacles de l'apprentissage des langues par tous les élèves.

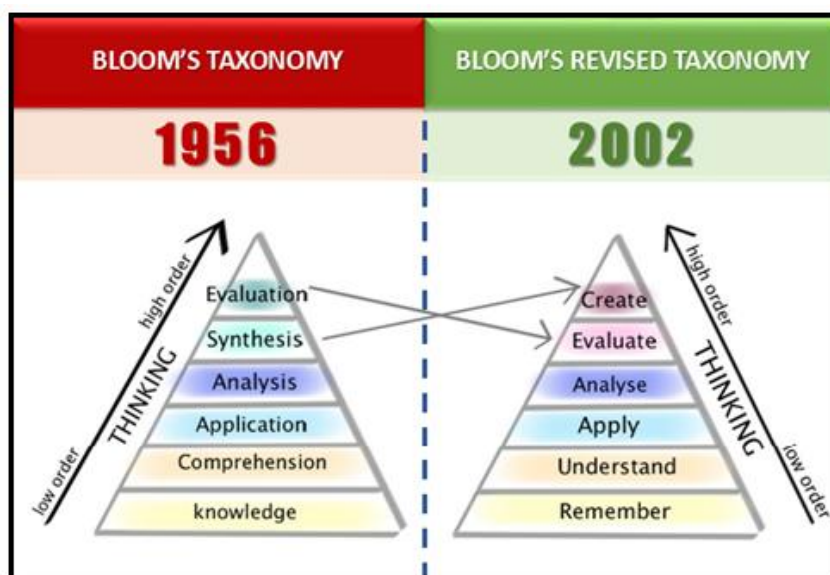


Figure 2. Taxonomie (système de classification) de Bloom en 1956 et sa révision en 2002.

Bloom, B. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay

Krathwohl, David R. (2002). "A revision of Bloom's taxonomy: An overview". *Theory Into Practice* (Routledge) 41 (4): 212–218.

<http://utmlead.utm.my/wp-content/uploads/2014/03/OBE-Learning-Taxonomy-GS-for-UTM-May-2014-Note.pdf>

On peut tout à fait ajouter à cette idée des solutions beaucoup plus pragmatiques que propose une enseignante britannique, Jo Budden, dans un article sur les classes hétérogènes (2008). En effet, Budden suggère des activités supplémentaires ou complexifiées pour les élèves les plus forts qui portent sur les quatre activités langagières : compréhension écrite et orale, expression écrite et orale. Ces activités permettent d'occuper les élèves qui ont souvent fini avant les autres pour qu'ils continuent de progresser à leur rythme et ne s'ennuient pas pendant que le reste de la classe termine la phase commune de l'activité. Ces propositions varient de la complexification du vocabulaire en demandant aux élèves de donner des définitions de certains termes à l'expression d'opinions en passant par la réécriture d'une partie de texte en changeant de personne grammaticale ou encore à leur demander de se

concentrer plus particulièrement sur la dimension phonologique dans le cas d'un document audio ou vidéo.

Meirieu, quant à lui, rappelle, dans « Retours sur la « pédagogie différenciée » (2012), qu'il avait déjà alerté sur les dangers d'une différenciation mal conçue dans son ouvrage de 1984 cité plus haut et dans son article « Pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? » (1996). Il s'agit effectivement aujourd'hui de s'interroger sur la définition exacte de pédagogie différenciée pour n'en retirer que les bienfaits et ne pas tomber dans tout autre pratique qui serait contraire au progrès de l'apprentissage des élèves et à l'éducation elle-même.

1.2 Prise en compte des différences chez les élèves

Bourdieu dénonce « *l'indifférence aux différences* » (1966). En effet, il est nécessaire de prendre en compte les différences des élèves pour mieux les comprendre et les gérer pour que chacun en tire des bénéfices. Il s'agit tout d'abord de comprendre d'où proviennent ces différences entre nos élèves afin, dans mon cas d'étude en l'occurrence, de comprendre pourquoi on a de bons et de très bons élèves. Cependant, comme Jacquemart le fait remarquer (2002), certaines questions sur la différenciation doivent venir à l'esprit mais subsistent parfois sans réponses, « Comment le [prendre en compte leurs différences et les comprendre, n.d.r.] faire à partir de ce qu'ils sont, de ce qu'ils peuvent éventuellement échanger ? Comment identifier leurs potentiels de ressources intellectuelles, sociales, culturelles ? ».

Il faut certainement se demander ce que signifie différencier pour pouvoir aller plus loin dans le raisonnement. Selon Przesmycki (2004), différencier c'est « Mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés ». Perrenoud (1997), quant à lui, propose de dire que c'est « ... rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale ». Ces deux définitions relativement complètes montrent l'intérêt de prendre en compte la diversité des élèves sur la base de nombreux éléments.

Jacquemart (2002) fait également remarquer, de façon globale, que de nombreux facteurs entrent ainsi en ligne de comptes tels que le cadre socioprofessionnel de la famille, le fait que les élèves aient des parents bilingues ou des parents eux-mêmes professeurs d'anglais par exemple. Le milieu socioculturel reste lui aussi facteur de différences au sein de la classe. En effet, un élève qui vient d'une famille aisée n'aura pas le même comportement face à l'école en général qu'un élève qui provient d'un milieu populaire. Après l'analyse de ses résultats, Zakhartchouk en conclue que « l'hétérogénéité globale du système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et [qu'] elle permet de plus de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires » (2014, p. 20). Par cette formulation, il entend que l'origine sociale des élèves n'est pas le seul facteur de différences puisque l'on a des différences d'origine naturelle (dons intellectuels, etc.) chez les élèves et ce sont ces différences qui ont une influence sur ce que les élèves acquièrent à l'école. L'hétérogénéité devient donc un atout pour l'apprentissage des élèves alors qu'elle était perçue négativement lors de son apparition dans les classes. Pour Zakhartchouk, « tout est une question de degré dans cette hétérogénéité et surtout de capacité à l'accepter et à la gérer au quotidien » (ibid, p. 21). Ce n'est donc pas tant l'hétérogénéité qui est un problème mais plutôt la façon dont on s'adapte à cette notion dans nos pratiques et nos dispositifs par rapport « à la diversité naturelle des élèves » (ibid, p.22).

Ces multiples domaines de différences chez les élèves montrent alors que les classes homogènes ont leurs limites. Meirieu, dans l'avant-propos de Zakhartchouk *Enseigner en classes hétérogènes*, mentionne notamment l'« ignorance puis exclusion de toute différence » (2014). Il indique que privilégier la classe homogène, c'est privilégier « la logique de l'enseignement à celle des apprentissages » (ibid). Cette approche aurait un impact sur les acquisitions des élèves. En effet, toujours selon Meirieu, le défi des professeurs est désormais de remettre les apprentissages au cœur de l'enseignement. Les différentes stratégies d'apprentissages révèlent bien le fait que les différences existent mais aussi qu'elles sont inévitables et donc qu'elles doivent être prises en comptes lors de la transmission des savoirs et savoir-faire aux élèves. Zakhartchouk explique ainsi que « varier les approches, essayer des manières de faire moins classiques, faisant appel à toutes les ressources du cerveau, voilà bien une première voie pour mieux gérer la diversité des élèves » (2014, p. 53). Être conscient des différences qu'il existe entre les élèves et s'adapter à celles-ci constitue la clé d'une bonne gestion de l'hétérogénéité.

Enfin, il peut être intéressant de comparer les élèves ayant atteint le niveau B2 du CECRL en classe de première avec des élèves précoces puisque ces premiers montrent des caractéristiques similaires, même s'il faut rester prudents avec cette comparaison de données, entre élèves qui ont un niveau plus élevé en langue et élèves précoces. Le figure 3 ci-dessous permet sûrement de comprendre et de faire des liens avec les élèves ayant un niveau supérieur à celui visé par le CECRL même si nous sortons en quelque sorte du domaine de la pédagogie différenciée car les enfants précoces ont des caractéristiques propres et ont effectué un bilan psychologique complet pour conclure de leur haut potentiel.

<u>QUALITES</u>	<u>DEFAUTS</u>
✓ Rapidité	✓ Peu scolaire
✓ Curiosité	✓ Manque d'approfondissement
✓ Vivacité d'esprit	✓ Manque de méthode
✓ Intuition	✓ Manque de motivation
✓ Bonne mémoire	✓ Travail superficiel ou insuffisant
✓ Capacité de travail effective ou potentielle	✓ Mauvais dans les tâches de routine
✓ Imagination	✓ Tendance à se disperser
✓ Originalité	✓ Intuition mal exploitée
✓ Personnalité	

Figure 3. Tableau créé par l'ASEP, Association Suisse pour les Enfants Précoces, dans leur brochure d'information de 2011.

Le tableau des qualités et des défauts résume les caractéristiques propres aux élèves précoces mais néanmoins les similitudes avec ceux ayant un niveau supérieur à celui donné dans le CECRL sont flagrantes. On peut constater que ces élèves développent une longue liste de qualités importantes pour la réussite du travail mais, en revanche, ils accumulent des caractéristiques nuisibles à leur réussite. En effet, comme le fait remarquer l'ASEP, l'élève est tant habitué à réussir rapidement grâce à sa vivacité d'esprit et à sa bonne mémoire qu'il ne prend pas le temps de s'organiser et d'approfondir son travail grâce aux méthodes enseignées en classe. Néanmoins, il est important de différencier les élèves précoces dont Larousse propose la définition suivante « Se dit d'un enfant dont la maturité, le développement intellectuel correspondent ordinairement à un âge supérieur au sien » et les élèves qui ont atteint un niveau supérieur à celui visé dans le CECRL. Le tableau est donc seulement un

indicateur d'éléments que l'on peut aisément retrouver parmi les élèves ayant un niveau supérieur au niveau visé par le CECRL.

1.3 Pourquoi faire de la différenciation pédagogique ?

Tout d'abord, Burns (1971) résume tout à fait la raison pour laquelle les professeurs doivent prendre en compte les élèves individuellement, et par conséquent faire de la différenciation pédagogique, grâce à cette citation :

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

En effet, chaque élève est différent et donc unique. Ils n'apprennent pas tous au même rythme et ne comprennent pas tous la même chose. Cela se retrouve déjà lorsque j'explique une consigne : certains comprennent directement pendant que d'autres n'ont compris que la moitié de la consigne et d'autres encore n'ont pas compris et ne comprendront bien que si un camarade leur explique. C'est un exemple très simple mais qui révèle déjà la diversité des élèves au niveau de la compréhension.

Il est également possible de répondre à cette question en utilisant la figure 3 ci-dessus des qualités et des défauts. En effet, la différenciation est primordiale pour éliminer certains défauts que nos bons élèves possèdent. Elle peut aider notamment à leur faire perdre de mauvaises habitudes comme le travail superficiel et en même temps à renforcer leurs précieuses qualités, qui, alliées à des éléments comme la méthode, la motivation et l'approfondissement pourraient faire d'eux d'excellents élèves épanouis.

Selon Robbes, « la pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire » (2009, p.4). Cette citation nous fait basculer vers les élèves en difficultés. Cependant, les élèves qui se

désintéressent du cours parce qu'ils s'ennuient et non parce qu'ils ont des difficultés ne seraient-ils pas eux-aussi enclin à pencher vers un type de décrochage scolaire ? L'association Suisse pour les enfants précoces (ASEP) pense que pour répondre à leurs besoins de complexité, de motivation et de reconnaissance, les solutions sont l'enrichissement, l'accélération et l'approfondissement des apprentissages.

Selon Brown, la motivation de chaque élève est un facteur clé puisqu'il engendre la motivation du groupe classe entier et selon lui, cette motivation naît seulement comme « the anticipation of reward »⁷ (2007, p.168). La motivation, affirme Brown, peut être orientée vers la personne elle-même, « self-esteem », « task-oriented » ou « situational »⁸ (2007, p.170). En effet, Brown pense que la motivation est « a star player in the cast of characters assigned to second language learning scenarios around the world »⁹ (2007, p.168), ce qui revient à dire que la motivation est l'élément clé universel en langues pour tous les élèves. C'est grâce à ces différentes motivations que les élèves vont trouver individuellement un intérêt vers le cours qui leur est propre mais qui permettra au final à tout le groupe classe de trouver ce que l'on appelle une dynamique motivationnelle pour chaque activité.

En effet, dans son article, Galand¹⁰ (2006) s'appuie sur les recherches des pédagogues Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher¹¹ (2006) pour parler de la motivation. Ces derniers se sont intéressés à ce qu'ils appellent la « dynamique motivationnelle », expression qu'il préfère au terme moins précis de « motivation » car cette dernière évolue pendant toute la scolarisation de l'élève. Le but est donc de garder une dynamique motivante pour l'élève. Une fois encore, Galand montre que la motivation de l'élève dépend de bien des facteurs et notamment de l'environnement, aussi bien scolaire que familial, mais doit surtout être prise en compte individuellement afin de s'adapter à tous les profils rencontrés. C'est pour cela que Jacquemart (2002), par rapport à la mise en œuvre des instructions communes et des programmes, se questionne sur l'idée de « pérennisation irréaliste » à savoir de durabilité irréaliste selon les niveaux des classes. En effet, les programmes et autres instructions sont faits pour un groupe classe dans son ensemble, donc plutôt de façon homogène mais pas individuelle, alors que j'ai pu constater que chaque élève est différent et doit être traité comme tel.

⁷ L'anticipation de la récompense

⁸ «Self-esteem» : auto-satisfaction ; « task-oriented » : orientée vers la tâche ; « situational » : situationnelle

⁹ = Un élément clé dans la distribution des rôles assigné à l'apprentissage de scénarios d'une seconde langue à travers le monde entier.

¹⁰ Benoit Galand, pédagogue français

¹¹ Pédagogues français

Par ailleurs, Jacquemart rappelle la raison principale pour laquelle les élèves aiment l'école : « parce qu'il y a les copains » (ibid, p.19). Il semble alors tout naturel de s'en servir pour les mettre en groupe et optimiser la dynamique d'échange. C'est dans ces moments que peuvent intervenir les élèves les plus doués : mixité des groupes ou au contraire différenciation avec des groupes de niveaux mais en essayant de conserver des affinités.

De plus, Jacquemart met en évidence les recherches de Lumbroso dans le *European Journal of Teacher Education*¹² qui a mené une enquête auprès de plus de deux mille enseignants de lycées français concernant l'évaluation des causes de réussite chez les élèves : « Pour 45% d'entre eux : le premier facteur est les « dons intellectuels », puis les motivations personnelles 32%, pour 11% les conditions de travail à la maison, pour 5% les conditions de travail en classe... » (2002, p.41). On remarque ainsi que le second facteur le plus significatif de la réussite des élèves se trouve être la motivation, facteur variable d'un individu à un autre, et non un facteur lié à la classe sociale de l'élève.

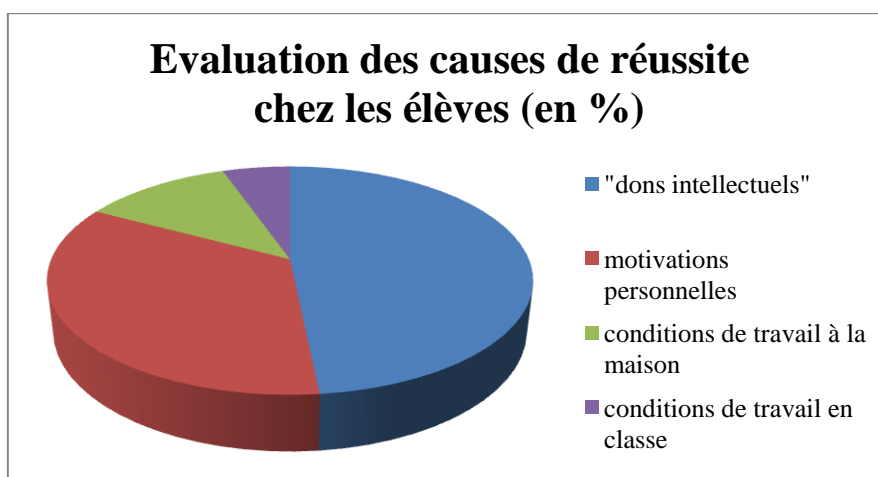


Figure 4. Graphique résumant l'évaluation des causes de réussite chez les élèves selon Antoinette Jacquemart (auteur du graphique : Emilie Beaudonnet).

Différencier c'est accepter autrui dans son entière singularité sans le juger sur son style cognitif et lui donner la possibilité de réussir autant que son voisin en variant les méthodes d'apprentissages.

¹² Le journal européen de la formation des enseignants

1.4 Dispositifs intéressants trouvés et choix du plus adapté au contexte

L'hypothèse suivie est qu'il semble que pour intéresser les élèves ayant déjà atteint le niveau B2 en classe de première, différents éléments entrent en jeu. En effet, j'ai pu constater que la motivation était un facteur essentiel après les dons intellectuels mais le facteur choix semble également important pour les motiver. Aussi, les différents genres de documents (articles, vidéos, textes narratifs etc.) pourraient avoir une influence sur cet échantillon d'élèves. Enfin, comme j'ai pu le remarquer, les conditions de travail en classe et à la maison ont une influence majeure sur la réussite des élèves. Voici donc un tableau qui permet de reprendre l'essentiel de mes recherches afin de déterminer les critères retenus pour choisir un dispositif à mettre en place.

Critères envisageables pour mettre en place le dispositif	Critères et choix de dispositifs retenus selon les contraintes de classe.
Utilisation du numérique.	Critère retenu car possibilité d'utiliser le numérique grâce à la salle informatique et à l'Espace Numérique de Travail (ENT).
Envisager des travaux de groupe.	Exercice trop classique / déjà réalisé en classe + la question de groupes homogènes (par niveau) ou hétérogènes se posait.
Mettre en place des tutorats.	Exercice trop classique et trop commun dans la recherche sur la différenciation pédagogique.
Mobiliser les « dons intellectuels » (1) ¹³ des élèves.	Ce critère n'a pas spécialement été choisi car je n'ai pas les compétences pour évaluer les dons intellectuels mais les élèves possédant ces dons ont eu l'opportunité de les utiliser.
Créer un dispositif déclencheur de	Critère retenu et testé grâce au choix du

¹³ (1), (2), (3) et (4) correspondent, dans l'ordre, aux causes de réussite des élèves selon Jacquemart.

motivation (2).	document à étudier pour un groupe / contrainte du document pour l'autre / réaction du reste de la classe. Nouveauté de l'activité pour tous (différent de la routine).
Utiliser les conditions de travail à la maison (3) comme atout.	Mis à part grâce à l'enquête (Figure 7) sur le cadre personnel des élèves ayant déjà atteint le niveau requis selon le CECRL (B2), je n'étais pas en mesure de vérifier les conditions de travail des élèves à la maison, cependant j'ai voulu faire l'expérience pour comparer leur motivation avec un travail en classe et j'ai recueilli leurs impressions.
Utiliser les conditions de travail en classe (4) comme atout.	Critère retenu et testé : un groupe de 19 élèves restent dans la classe et 2 groupes de 3 élèves (échantillon) vont dans deux salles différentes : tranquillité, silence

Figure 5. Tableau récapitulatif des critères envisagés et des critères retenus pour mettre en place le dispositif (auteur : Emilie Beaudonnet).

Les expériences menées en classe visaient à comprendre ce qui pouvait motiver les élèves ayant déjà atteint le niveau B2 en classe de première à s'intéresser à la tâche demandée. Le but de ces expériences était donc de trouver la manière d'augmenter l'intérêt des élèves pour la tâche à accomplir en mettant en place un dispositif intéressant et motivant.

Il s'agissait en premier lieu de donner une définition du verbe « intéresser ». Selon le dictionnaire Larousse, intéresser signifie notamment « éveiller et retenir l'attention de quelqu'un » et « faire naître chez quelqu'un un intérêt pour quelque chose ». Les synonymes associés au terme « passionner, toucher, captiver, concerner » sont également révélateurs des moyens à mettre en place pour motiver l'élève à travailler et donc à apprendre davantage.

Voilà sur quels critères fondamentaux mon choix de dispositif a dû se porter. Que doit impliquer le dispositif de différenciation pour que l'élève ait envie d'accomplir la tâche donnée ? Il ne suffisait pas de tester un dispositif au hasard sans avoir pris en compte au préalable les caractéristiques du groupe classe auquel je fais face. Comme il m'a semblé que les dispositifs de pédagogie différenciée étaient plutôt courts et que je préférerais en tester des différents pour avoir une analyse de résultats plus diverse, j'ai choisi un dispositif en plusieurs parties qui s'est inscrit dans une de mes séquences.

Étant donné que nous sommes dans l'ère du numérique et des nouvelles technologies, je souhaitais que cela apparaisse dans les dispositifs à mettre place. Ces dispositifs devaient mettre en avant les points forts mentionnés dans le tableau des qualités des élèves ayant un bon niveau, à savoir des points comme la réflexion, la curiosité, la vivacité d'esprit, l'imagination ou l'originalité, et doivent essayer de parier aux faiblesses de ces mêmes élèves.

Il me semble qu'une expérience intéressante à mener était de faire travailler les élèves ayant déjà atteint le niveau requis par le CECRL en classe de première (B2) en autonomie sur un support avec un temps donné et des consignes précises et explicites (pensez notamment à donner des exemples si cela peut être utile) pour qu'ils n'aient pas à me poser de questions pendant que je travaille avec le reste du groupe-classe. J'aurai pu leur demander d'accomplir une tâche écrite sur les contes de fées pour mettre en avant leur imagination et leur originalité. Il aurait été question de leur donner une consigne assez large concernant ce travail afin de laisser libre cours à ce que chacun voudrait exprimer. La dernière phase aurait pu consister à faire un retour à la classe entière : les deux groupes de niveaux d'élèves auraient présenté leur travail (ce qu'ils ont compris, trouvé, travaillé etc.) afin de comparer et d'échanger entre eux. En effet, comme le fait remarquer Meirieu (2012) il ne faut pas trop individualiser les élèves, autrement dit je pense qu'il est bien de leur donner un temps pour réfléchir par eux-mêmes au travail donné mais qu'il est aussi important de les remettre dans le groupe classe en communauté une fois qu'ils auraient terminé leur travail en autonomie. En fait, il est nécessaire de faire un lien entre le travail individuel en autonomie et le travail de mise en commun collective. C'est ce que Meirieu (ibid.) explique en montrant qu'il est inévitable de lier deux droits existants : le « droit à la différence » et le « droit à la ressemblance ». En résumé, il est nécessaire de faire de la pédagogie différenciée mais sans s'enfermer dans cette pratique. C'est également la pensée de Zakhartchouk (2014) qui souligne que l'intérêt d'un accompagnement plus personnalisé est à concilier avec la phase indispensable de travail collectif. Il va même plus loin en disant que selon lui une classe hétérogène est le meilleur

compromis pour favoriser l'équité et ainsi « réduire les écarts entre élèves sans pour autant affecter fortement le niveau moyen » (2014, p. 21). Je me suis donc engagée dans cette perspective et ai veillé à associer individuel et collectif en classe.

C'est grâce à mes recherches et à ma réflexion que j'en suis arrivée au dispositif suivant qui m'a semblé être le plus adapté et le plus intéressant selon ma classe de première. Je rappelle donc que j'ai une classe de première d'un niveau relativement bon par rapport aux attentes du CECRL et que parmi ce groupe classe, six élèves ont déjà atteint le niveau B2, niveau préconisé par le CECRL et à atteindre à la fin du cycle terminal du lycée (composé de la première et de la terminale).

J'ai finalement choisi de leur donner un document textuel ou vidéo et des questions correspondants au thème choisi qui est celui des contes de fées. Ils ont donc pu travailler l'activité langagière de compréhension (écrite ou orale). Le travail d'écriture libre pour développer l'imagination et la créativité m'a paru trop compliqué à mettre en place, surtout pour le retour à la classe qui aurait été fastidieux et long et pas assez cadré pour analyser les résultats par la suite étant donné les conditions de travail. Aussi, je souhaitais donner un travail similaire à toute la classe pour comparer les résultats de mon échantillon avec ceux du groupe classe. Ce dernier, composé de 19 élèves, a eu un document A à traiter.

L'échantillon a été divisé en deux groupes : un groupe de trois élèves a eu un document B imposé et l'autre groupe de trois élèves a eu le choix entre le même document A donné au reste de la classe et le document B. Le document A était un texte narratif et le document B une vidéo mais tous les deux traitaient du même thème des trois petits cochons. Grâce à la présence de l'assistante américaine, les six élèves ont pu s'isoler dans une autre salle afin de travailler en autonomie, à leur rythme et dans le calme. J'ai essayé de regrouper le maximum de facteurs afin d'optimiser les conditions de confort de travail. Chaque élève avait donc un document et un questionnaire correspondant à traiter en 50 min de cours (sur 55min de cours dont 5min pour donner les documents et les consignes).

La deuxième étape est tout à fait similaire puisqu'elle a repris les mêmes consignes au niveau des documents mais le travail était à faire à la maison et cette fois-ci sur des articles et non plus des textes narratifs ou des vidéos. Le genre textuel était donc différent et les conditions de travail également. Je reviendrai plus en détail sur les expériences dans la deuxième partie concernant le dispositif mis en place et la procédure utilisée.

Les dispositifs décrits ci-dessus ont donc été le fruit d'une expérience menée en classe de première scientifique avec six élèves et ils m'ont permis, grâce à la division de l'échantillon notamment, de voir quels sont les facteurs primordiaux et efficaces pour intéresser ces élèves ayant déjà atteint le niveau B2 du CECRL.

1.5 Formulation de la problématique

La réflexion sur les moyens de pédagogie différenciée qu'il serait possible de mettre en place dans nos classes montre que ceux-ci ne sont pas si nombreux, surtout qu'ils sont généralement plus ciblés sur les élèves en difficultés que sur les élèves ayant déjà atteint le niveau requis correspondant à leur classe. C'est malheureusement un réel handicap pour l'enseignant qui peut rapidement se sentir démuni face à ce genre de situation. Le manque de recherches à ce sujet doit vite être comblé car l'hétérogénéité ne cesse d'être la préoccupation majeure dans les classes et nous savons pertinemment qu'elles ne sont pas près de s'homogénéiser.

Jacquemart (2002) prouve qu'il est essentiel de prendre en compte les élèves ayant un niveau supérieur aux autres par le biais des neurosciences. En effet, elle dit que la mobilité d'apprentissage varie d'un élève à l'autre en fonction de ce qu'on appelle leurs motivations et ajoute que celles-ci proviennent de la partie centrale du cerveau qui traite des émotions, des rythmes vitaux et des mises en mémoire. Là est le centre de l'être selon ses recherches. Ceci étant pris en compte, il s'agirait alors de penser que la motivation est plus importante chez les élèves ayant atteint le niveau requis et qu'il est donc important de la travailler pour la maintenir. Je pourrais donc en conclure qu'en général un élève actif est un élève motivé puisque j'ai montré plus haut, grâce à la définition du verbe « intéresser », qu'un élève qui s'intéresse à la matière est un élève éveillé et dont le professeur réussit à retenir l'attention.

C'est principalement pour cette raison que je m'intéresserai à la question suivante : comment peut-on intéresser des élèves ayant déjà atteint le niveau requis par le CERCL (B2) en classe de première ? C'est à cette problématique que je tenterai d'apporter une réponse à la suite de l'expérience menée en classe de première.

2. Deuxième partie : Présentation du dispositif mis en place

2.1 Méthodologie

2.1.1 Participants

	Groupe classe ayant un document A commun	Premier groupe d'élèves ayant atteint le niveau B2 et ayant le document B	Deuxième groupe ayant atteint le niveau B2 et ayant le choix entre le document A et le B
Nombres de participants	19	3	3

Figure 6. Tableau récapitulatif des participants à l'expérience et leurs répartitions (auteur : Emilie Beaudonnet)

L'expérience a été menée dans une classe de première scientifique ayant un niveau satisfaisant par rapport au CECRL selon ce qui est prévu pour cette classe (B2 à atteindre en fin de terminale). La classe de 25 élèves a été divisée en 2 groupes distincts : un groupe de 19 élèves qui est resté en classe avec moi et un groupe de 6 élèves qui s'est isolé dans une salle (dotée d'ordinateurs) avec l'assistante américaine pour les surveiller. Le groupe de 6 élèves a lui-même été divisé en deux groupes égaux.

Une première enquête de motivation générale sur le cours d'anglais m'a permis de confirmer que je n'avais pas fait d'erreurs en ciblant ces 6 élèves. La question était : « Qu'est-ce qui vous motive à venir en cours d'anglais ? »

Pour les 6 élèves sélectionnés, les termes précis de, ou similaires à, « bilingue » et « découverte de nouvelles choses » ont été relevés plusieurs fois et semblent donc au cœur de leurs préoccupations. La question de la place de l'anglais dans l'avenir a également été soulevée par la plupart, implicitement ou explicitement.

2.1.2. Echantillon

L'échantillon qui m'intéressait le plus était celui des 6 élèves dans le groupe classe : 3 garçons et 3 filles (équité des sexes parfaite sans le vouloir). Le groupe classe a permis de comparer les résultats obtenus avec ceux de ces 6 élèves afin de comprendre d'où vient la motivation de chacun.

Les critères de sélection de ces élèves ayant atteint le niveau requis par le CECRL (B2) ont été l'aisance à l'oral comme à l'écrit, la participation active, la qualité des interventions à l'oral comme à l'écrit (correction de la prononciation, du lexique, de la grammaire) et enfin les notes qui révèlent tous ces aspects. En effet, j'ai pu constater que ces élèves ont toujours entre 16 et 20/20 que ce soit à des tests de connaissances (apprentissage, souvent par cœur, de vocabulaire, de culture ou de grammaire) ou à des tâches plus complexes comme les tâches finales (évaluations orales ou écrites à la fin d'une séquence sur un thème abordé en classe selon les notions du cycle terminal). Le tableau ci-dessous permet de comprendre l'origine sociale de ces six élèves par rapport au métier de leurs parents, aux événements qui ont pu avoir lieu dans leurs familles et donc qui ont pu les perturber au niveau scolaire et enfin la distance de trajet qu'ils effectuent tous les jours entre leur lieu d'habitation et le lycée. Ces éléments constituent une base de données importante puisqu'ils auraient pu être susceptibles d'affecter les résultats de l'expérience.

Nom de l'élève	Sexe	Événement survenu dans la famille (maladie, décès, etc.)	Cadre socio-professionnel de la mère	Cadre socio-professionnel du père	Internat ? Lieu d'habitation du lycée : proche (-20min) /éloigné ?
G.	M	x	Infirmière scolaire	Professeur d'anglais	Non Proche
L2.	M	x	Professeur d'anglais	Technicien informatique	Non Proche
L1.	M	Parents divorcés	Conseillère d'orientation	Technicien forestier	Non Eloigné (35min)
Ma.	F	x	viticultrice	viticulteur	Non

					Proche
J.	F	Parents divorcés Garde partagée difficile	infirmière	Chauffeur de taxi	Non Proche
M.	F	Parents divorcés	institutrice	ingénieur	Non Proche

Figure 7. Tableau récapitulatif du cadre personnel des élèves ayant déjà atteint le niveau requis selon le CECRL (B2) dans la classe de 1ère scientifique (auteur : Emilie Beaudonnet).

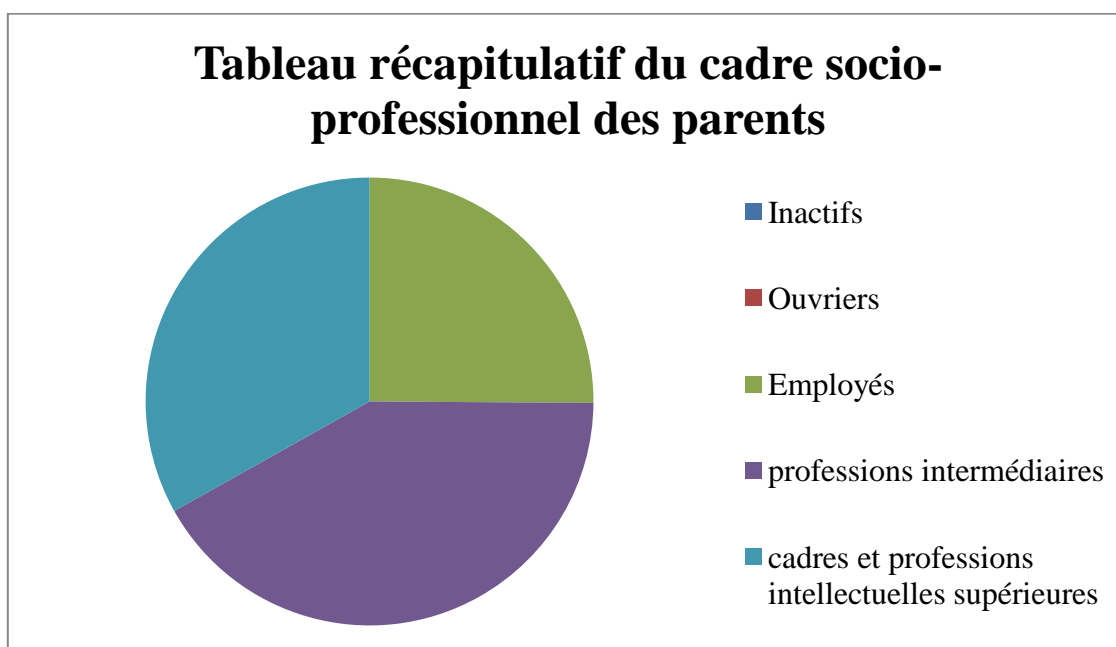


Figure 8. Tableau récapitulatif du cadre socioprofessionnel des parents (père et mère) d'élèves choisis pour l'expérience (auteur : Emilie Beaudonnet).

2.1.3 Matériel¹⁴

Il s'agit tout d'abord de donner les éléments de contexte à cette expérience. Celle-ci se situe dans une séquence sur les contes de fées et notamment ceux avec un retournement final

¹⁴ Tous les documents mentionnés ci-dessous se trouvent la partie « Annexes »

(contes de fées modernes) dont le but ultime est qu'ils produisent, à partir d'un conte de fées existant, une nouvelle intrigue et une fin renversante.

Première expérience : toute la classe travaille sur le même document : photocopies du texte distribuées ainsi que le questionnaire correspondant.

Première partie de la deuxième expérience (en classe) : Le groupe classe n'a eu besoin que des photocopies distribuées en classe : un texte narratif, des questions de compréhension écrite et une aide lexicale (mots de vocabulaire traduits pour faciliter la compréhension du texte). Un groupe de 3 élèves a eu besoin d'un ordinateur par personne et d'écouteurs afin de visionner une vidéo et de pouvoir l'entendre sans déranger les autres élèves et d'une photocopie contenant les questions de compréhension correspondantes. L'autre groupe de 3 élèves ayant eu le choix du document (le texte narratif ou la vidéo) a eu besoin du même matériel que les deux premiers groupes selon le choix.

Deuxième partie de la deuxième expérience (à la maison) : En répartissant la classe de la même façon (3 groupes différents), tous les élèves ont eu besoin de photocopies d'articles et des questions correspondantes pour travailler les documents à la maison.

Enfin, chaque élève a rempli une enquête photocopiée concernant sa motivation pour chacune des activités menées en classe ou à la maison. Un élève de l'échantillon a, lui, choisi de remplir son enquête sur informatique.

2.2 Procédure utilisée

Selon mes premières réflexions et mon enquête générale sur la motivation générée par le cours d'anglais, j'ai pu remarquer que certains élèves étaient toujours enthousiastes du moment que nous faisons des activités en anglais alors que d'autres étaient assez pointilleux et exigeants concernant les activités : cela m'a donc aidé à créer mes groupes. Les 3 élèves les plus « dociles » et coopératifs n'ont pas eu le choix du document puisqu'ils ne se plaignent jamais des activités et sont toujours plein d'entrain à les réaliser et les 3 élèves les plus exigeants ont eu le choix du document à traiter.

	Expérience 1	Expérience 2.1	Expérience 2.2 ¹⁵
Supports	<i>Little Red Riding Hood</i> , Roald Dahl (poème)	1. <i>Three Little Pigs</i> , Roald Dahl (poème lu et illustré sous forme de dessin animé) 2. <i>The True Story of the Three Little Pigs</i> , Jon Scieszka (nouvelle)	1. Article du Daily Mail sur les armes utilisées dans les contes 2. Article du Daily Mail sur les parents outrés par le contenu des contes traditionnels
Activités	1. Etude du document en groupe avec chacun une tâche à produire ¹⁶ 2. lecture expressive du document en binôme	Compréhension du document : questionnaire à remplir + repérages à faire dans le texte/ la vidéo	Compréhension du document : questionnaire à remplir + repérages à faire dans l'article

Figure 9. Tableau récapitulatif des documents utilisés et des activités proposées en lien avec les expériences (auteur : Emilie Beaudonnet).

Première expérience : toute la classe travaille sur le même document : *Little Red Riding Hood* de Roald Dahl : étude du poème suivi d'une lecture expressive par chacun des élèves réalisée devant le reste de la classe. L'activité a été plutôt ludique et donc un peu différente de la normale puisqu'ils ont beaucoup travaillé en groupes et en duos pour la lecture expressive. Tous les élèves étaient mélangés sans distinction.

Première partie de la deuxième expérience (en classe) : Il est important de préciser que, pour les expériences menées, les élèves pouvaient travailler à leur rythme et étaient en autonomie totale (6 élèves) ou partielle (groupe classe) comme le préconisait le plan Dalton d'Helen Parkhurst. En effet, les élèves avaient une heure pour réaliser le travail demandé mais

¹⁵ Cf. partie « Annexes » pour les documents.

¹⁶ Je ne préciserai pas dans le détail l'activité ici car elle n'a pas d'influence réelle sur l'expérience. L'étude du document peut se faire de multiples manières. Je préfère donc me concentrer sur les expériences 2.1 et 2.2

ils n'avaient pas obligation d'avoir terminé à la fin de l'heure ou de répondre à toutes les questions s'ils n'en trouvaient pas certaines. Ce n'était pas la quantité qui primait mais bel et bien la motivation que l'activité leur procurait afin d'en analyser les résultats par la suite. Je montrerai dans les résultats que la motivation des différents élèves a eu un impact sur la quantité de travail rendu.

Le groupe classe n'a eu besoin que de photocopies distribuées en classe : un texte narratif et des questions de compréhension écrite. Il est resté dans la salle de classe habituelle pendant l'heure de cours afin de travailler sur le document.

Un groupe de 3 élèves, qui a eu un document imposé, a eu besoin d'un ordinateur par personne afin de travailler en autonomie et à son rythme et d'écouteurs afin de visionner une vidéo sur le site YouTube et de pouvoir l'écouter sans déranger les autres élèves ainsi que d'une photocopie contenant les questions de compréhension correspondantes.

L'autre groupe de 3 élèves ayant eu le choix du document (le texte narratif ou la vidéo) a eu besoin du même matériel que les autres groupes selon leur choix.

Deuxième partie de la deuxième expérience : En répartissant la classe de la même façon (3 groupes différents), le groupe classe et les élèves ayant un document imposé ont dû répondre à des questions sur un article dédié à la place des armes dans les contes tandis que le groupe de 3 élèves ayant eu le choix du support pouvaient traiter les questions relatives à cet article ou choisir l'article sur la révolte des parents au sujet des contes de fées traditionnels.

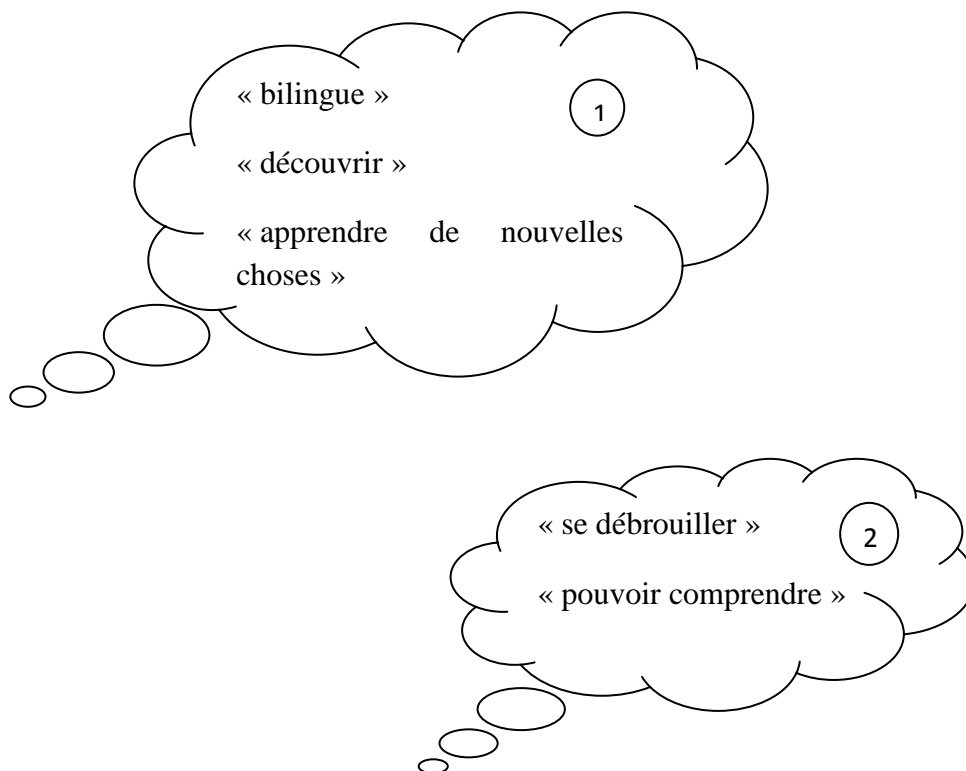
2.3 Analyse des résultats

Afin d'analyser les résultats de l'expérience, j'ai trié toutes mes enquêtes. D'un côté celles de l'échantillon des six élèves et de l'autre côté celles du reste de la classe. Puis, pour les enquêtes où j'avais divisé les six élèves en deux groupes de trois, j'ai trié leurs enquêtes : d'un côté les trois élèves qui avaient le choix du document et de l'autre les trois qui avaient un document imposé. J'ai recueilli les termes clés et les termes qui se répétaient dans les différentes enquêtes afin de pouvoir résumer l'état d'esprit des élèves pour les différentes étapes. J'ai commencé par l'enquête générale sur la motivation de chacun à venir en cours d'anglais et les résultats se trouvent ci-dessous dans les deux bulles. Puis, j'ai comparé les

notes sur 10 que les élèves ont données concernant leur motivation à faire la tâche demandée (cf. Figure 10.) et j'ai comparé l'impact des conditions de travail (à la maison ou en classe) sur leur motivation. Enfin, j'ai analysé leur motivation au niveau du facteur choix et j'ai également réalisé que plus les élèves étaient motivés et plus ils avaient écrit des réponses longues.

Les deux bulles ci-dessous indiquent donc les termes clés utilisés par les élèves pour la première enquête réalisée au sein de la classe afin d'avoir une idée du profil des élèves : « Qu'est-ce qui vous motive à venir en cours d'anglais ? » La 1^{ère} bulle reprend les principaux termes que j'ai retrouvés chez l'échantillon des 6 élèves et la 2^{ème} bulle reprend les termes clés que le reste de la classe a utilisés. J'ai créé ces bulles représentatives de l'état d'esprit des deux groupes à partir de réponses qu'ils m'ont données afin d'avoir une idée générale de leur profil. La première bulle indique alors que l'échantillon d'élèves est très attaché à un apprentissage complet de l'anglais tandis que la deuxième bulle nous montre que le reste de classe souhaite plutôt avoir des bases afin de pouvoir communiquer un minimum avec une personne anglophone.

Termes utilisés par l'échantillon d'élèves dans les enquêtes (bulle 1) et ceux utilisés par le reste de la classe (bulle 2) :



Grâce aux différents termes utilisés par les élèves pour décrire leur motivation relative à l'apprentissage de l'anglais, j'ai pu constater que leurs attentes n'étaient pas les mêmes.

Voici maintenant quelques exemples d'enquêtes concernant la motivation de certains élèves de l'échantillon choisi pour réaliser les activités proposées en classe :

Exemple numéro 1 d'un élève ayant eu le choix du document A ou B :

• Enquête : activité en classe pour 3 élèves ayant eu le choix Name : L 1

Motivation : 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quel document as-tu choisi ? Pourquoi ?

La vidéo car je trouve cela plus ludique. De plus, cela aide à la compréhension oral et aiguise l'oreille.

Est-ce que le facteur choix t'a motivé ? Explique pourquoi.

Oui, complètement car on se sent plus important, on sent qu'en a le droit de donner notre avis.

Exemple numéro 2 d'une élève ayant le document B imposé:

• Enquête : activité en classe pour les 3 élèves sur la vidéo Name : Ma

Motivation : 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Aurais-tu préféré choisir ton document ou avoir l'autre document (texte) ?

Concrètement, j'aurais choisi mon document car il m'a permis de travailler ma compréhension orale de façon assez libre.

Ci-dessous, quelques exemples d'enquêtes concernant la motivation pour la deuxième partie de l'expérience de certains élèves de l'échantillon choisi pour réaliser les activités proposées à la maison :

Exemple numéro 1 d'un élève ayant eu l'article B imposé :

• Enquête : activité à la maison 3 élèves ayant eu le choix Name :

G

Quel document as-tu choisi ? Pourquoi ?

Celui sur les armes intuitivement et assez vite
sans raison particulière.

Est-ce que le facteur choix t'a motivé ? Explique pourquoi.

Une fois de plus pas vraiment. J'ai juste trouvé cela un
peu intéressant par rapport aux autres qui n'avaient pas le choix.

As-tu utilisé le dictionnaire ? Oui – Non – un peu – beaucoup

Tu as été le plus motivé par : (entoure ta réponse)

1 : l'étude du poème de Roald Dahl et sa lecture expressive

2 : le travail en classe sur les trois petits cochons

3 : l'article à la maison

→ ⊕ de difficulté recherche de vocabulaire (enrichissant)

Exemple numéro 2 d'un élève ayant l'article B comme document imposé où l'on peut constater qu'il a choisi de remplir son enquête directement sur l'ordinateur, en utilisant donc le numérique, pour me le renvoyer par mail ensuite :

• Enquête à la maison 3 élèves sur « politically correct »

Name : L2.

-Motivation : 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

-Aurais-tu préféré choisir ton document ou avoir l'autre document ?

J'ai bien aimé mon document, il était intéressant bien que manquant un peu de profondeur.

-As-tu utilisé le dictionnaire ? Oui – **Non** – un peu – beaucoup

-Tu as été le plus motivé par : (entoure ta réponse)

1 : l'étude du poème de Roald Dahl et sa lecture expressive

2 : le travail en classe sur les trois petits cochons

3 : l'article à la maison

	Expérience en classe		Expérience à la maison	
	Elèves ayant eu le choix du document (texte ou vidéo)	Elèves ayant eu un document imposé (vidéo)	Elèves ayant eu le choix du document (2 articles)	Elèves ayant eu un document imposé (article)
Motivation : Moyenne /10	8.6	8.3	7.6	7
Motivation globale : moyenne / 10	8.45		7.3	

Figure 10.1 Tableau récapitulatif des notes moyennes sur 10 données par les élèves concernant leur motivation à faire les expériences (auteur : Emilie Beaudonnet).

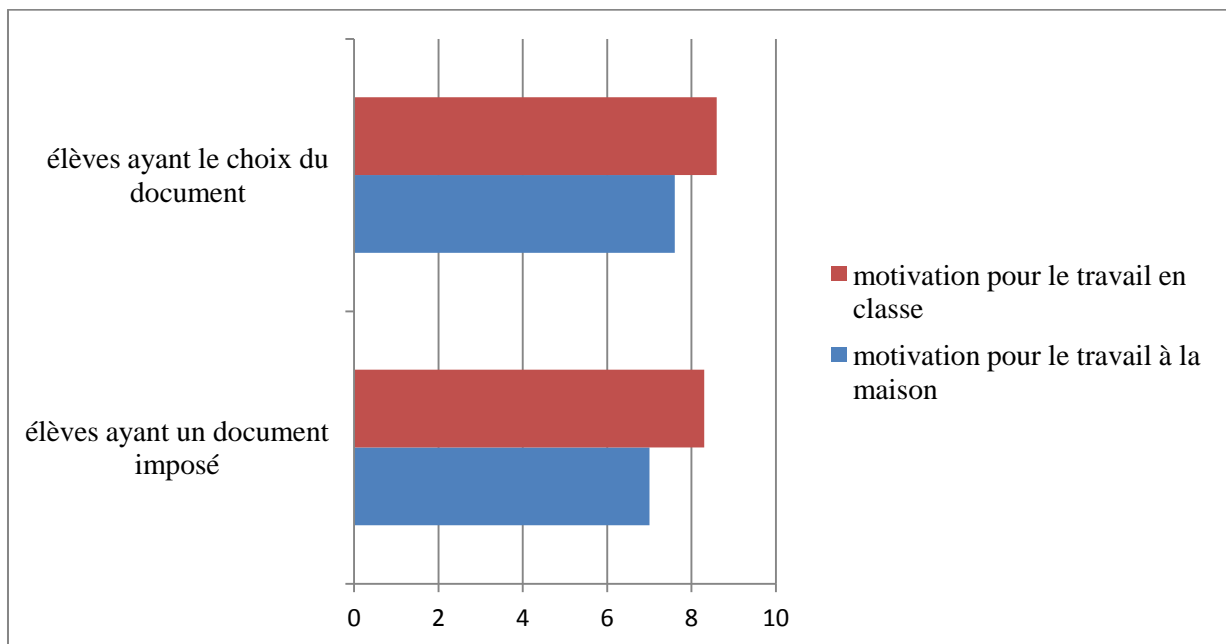


Figure 10.2. Graphique reprenant les données principales et essentielles du tableau ci-dessus (10.1). (auteur: Emilie Beaudonnet).



Au vu de la différence des données entre les deux groupes d'élèves, le choix du document ne semble donc pas être un facteur primordial pour leur motivation, cependant

elle semble quand même accroître cette dernière. En effet, la contrainte d'un document ne les dérange souvent pas, comme me l'a fait remarquer une élève dans ses réponses à l'enquête mais ils sont friands de nouveauté et de liberté. Aussi, grâce au graphique, on peut constater que dans la majorité des cas, les élèves sont plus motivés lorsqu'il s'agit de faire un travail en classe. Dans les deux cas, la motivation des élèves reste bien supérieure à la moyenne, ce qui est encourageant.

En effet, pour le travail en classe, les trois élèves ayant eu le choix ont affirmé qu'ils étaient « indifférent au facteur choix » pour le premier, que le facteur choix était « très important car on se sent important, on sent qu'on a le droit de donner son avis » pour le second et que le choix a « aidé à se motiver, à se donner à fond » pour la dernière élève. Ce qui nous donne un élève indifférent au choix et deux élèves très motivé par le choix du document.

Pour le travail à la maison, ces trois mêmes élèves ont déclaré à tour de rôle qu'ils étaient encore « indifférent au choix » pour le premier, « motivé par le choix » pour le second et la dernière a déclaré avoir « pris le document au hasard ». Ce qui nous donne deux élèves plutôt indifférents au choix contre une élève que le facteur choix a motivé.

Pour conclure cette partie d'analyse des résultats, je peux tout de même ajouter que les élèves m'ont tous dit que même s'ils n'avaient pas eu le choix, ils auraient quand même été motivé par l'activité comme par toutes les activités que l'on fait en classe parce que c'était nouveau et parce qu'ils aimeront toujours l'anglais.

	Motivation 	Indifférence 
Facteur choix pour le travail en classe	I I	I
Facteur choix pour le travail à la maison	I	I I

2.4 Discussion et conclusion

2.4.1 Discussion

L'étude avait pour objectif de trouver des moyens d'intéresser et de motiver les élèves ayant déjà atteint le niveau B2 (niveau visé à la fin de la terminale) en classe de première. Pour tenter de trouver des réponses à cette problématique, la différenciation pédagogique au sein de la classe a été utilisée. Le facteur motivation étant primordial, selon mes recherches, il a fallu trouver des activités motivantes et divertissantes pour cet échantillon d'élèves en quête d'un travail toujours plus complexe.

Les résultats ne sont pas aussi concluants que si j'avais pu faire l'expérience avec un échantillon d'élèves plus important et sur une période plus longue mais c'est déjà une première étape cruciale pour répondre à ma problématique. Les élèves ont été dans l'ensemble plutôt motivés par les activités et la nouveauté puisqu'ils n'apprécient pas beaucoup les activités de routine. Ils ont cependant été relativement rapides car ils avaient terminé leur travail à temps, voire un peu en avance pour certains et ils ont été très curieux de découvrir les documents. J'ai pu remarquer leur vivacité d'esprit dans les réponses notées mais environ la moitié des questionnaires manque d'approfondissement et de développement. Ils ne se sont pas dispersés et sont restés tout à fait concentrés sur leur travail car ils savaient qu'ils avaient une tâche à accomplir en un temps donné et surtout parce qu'ils savaient qu'ils pouvaient travailler à leur rythme puisqu'ils travaillaient seuls.

D'un côté, grâce à cette expérimentation, j'ai appris qu'ils aiment travailler seuls et en autonomie mais d'un autre côté ils n'aiment pas être écartés du reste de la classe car ils trouvent cela discriminant pour ces derniers. Ils ont un bon esprit et ne sont pas en compétition avec les autres mais aiment plutôt les aider et apporter leurs connaissances et leur culture. De plus, j'ai appris que les élèves étaient finalement plus motivés pour faire une tâche en classe plutôt qu'à la maison. Il serait intéressant de leur en demander les différentes raisons. Je peux imaginer qu'ils sont plus concentrés en classe et qu'ils peuvent me poser des questions s'ils ne comprennent pas. C'est peut-être parce qu'ils ont besoin de se sentir entourés. Aussi, grâce aux termes regroupés dans les deux bulles de la partie « Analyse des résultats », j'ai pu constater que le groupe de six élèves a des attentes beaucoup plus précises et ciblées que le reste du groupe classe. Ils savent qu'ils veulent apprendre le plus possible

d'anglais et ils savent pourquoi : pour être bilingue, parce que l'anglais les aide à voyager, à vivre à l'étranger, à trouver un travail et à pouvoir communiquer à l'international etc.

La recherche que j'ai menée a néanmoins des limites car j'aurais aimé pouvoir étendre mes expériences et recueillir davantage leurs impressions individuelles. Il serait intéressant de faire une expérience sur l'année scolaire entière.

Ils ont par la suite dû résumer le document sur lequel ils avaient travaillé afin de ressouder la classe, de permettre à tous d'avoir les informations sur tous les documents et également de faire un retour à l'oral à partir de l'écrit. Cependant, j'aurais aimé qu'ils puissent s'exprimer davantage à l'oral pour pratiquer cette activité langagière mais le nombre d'élèves ne m'a pas permis de mettre cela en place.

Néanmoins, des modifications pourraient être apportées à ma recherche. Je pense qu'il n'aurait pas fallu donner une vidéo car les documents visuels sont généralement plus motivants et cela a peut-être un peu faussé mon expérience. Il serait plus judicieux de choisir deux textes de compréhension écrites ou alors deux supports vidéos. On pourrait faire les deux expériences d'ailleurs pour pouvoir comparer les résultats. Il faudrait trouver des activités encore plus divertissantes pour mobiliser au maximum leurs qualités comme la créativité, la vivacité d'esprit et en même temps essayer de réduire leur manque de motivation, de méthode et d'approfondissement etc.

Aussi, il serait intéressant de pouvoir leur faire faire un projet en parallèle ou pouvoir leur donner des consignes, activités et documents plus complexes pour qu'ils puissent sans cesse dépasser leurs limites sans s'ennuyer et perdre leur motivation.

Enfin, d'après les résultats obtenus, je me rends compte que la pédagogie différenciée est une méthode très intéressante et enrichissante aussi bien pour les élèves que pour le professeur. Les élèves peuvent avancer à leur rythme et approfondir leurs connaissances tandis que le professeur apprend à connaître davantage ses élèves et leurs capacités et peut également se reposer sur eux pour l'avancée du cours sans prendre le dessus, au niveau du ratio de la parole, sur la classe.

Pour conclure cette discussion, ces expériences m'ont réellement permis de mieux connaître mes élèves et leurs attentes concernant le cours d'anglais. Elles ont également révélé que ces élèves pensent souvent que l'on passe trop de temps sur un document, que c'est trop lent pour eux ou qu'il manque de profondeur. J'ai conscience de ce problème lié à

l'hétérogénéité de la classe mais ils doivent également se rendre compte qu'ils font partie d'un groupe et que je dois veiller à ce que tous les élèves suivent le cours sans trop de difficultés. Sur leurs enquêtes, ils ont souvent eu des réactions qui montraient leur indifférence face aux activités comme s'ils se résignaient au fait que de toute manière ils doivent faire ce que le professeur leur demande, qu'ils n'ont pas leur mot à dire et que finalement comme ils aiment beaucoup l'anglais, ce qu'ils font et la façon dont ils doivent le faire n'a pas d'incidence majeure sur leur motivation. En effet lorsque j'ai posé la question « Est-ce que l'activité vous a motivé ? Plus que d'habitude ? » pour l'enquête concernant le document commun à toute la classe (*Le Petit Chaperon Rouge*, Roald Dahl), l'élève le plus difficile à motiver a répondu : « Pas forcément. J'ai trouvé ça un peu long et rébarbatif... Mais après ça reste de l'anglais, ça me motivera toujours un peu, c'est certains ». Cette réaction démontre bien un manque de motivation pour la tâche à accomplir dû au fait que l'élève n'a pas trouvé d'intérêt personnel, c'est-à-dire de moyen de progresser en anglais, à travers ce document. Une deuxième réaction intéressante concerne l'enquête qui interrogeait les élèves sur l'impact que le choix avait sur eux. Un élève a répondu : « J'ai choisi le document sur NRA car c'est le premier qui est venu ». Cette réponse démontre une nouvelle fois le manque de motivation. Cependant, cette fois-ci, l'élève n'a pas trouvé d'intérêt dans le facteur choix qui aurait dû être un facteur de motivation.

2.4.2 Conclusion

Pour conclure sur ces expériences, deux questions peuvent se poser à nous : Qu'en est-il au niveau éthique et pédagogique ? Peut-on faire ce travail d'approfondissement avec les élèves en question sans dévaloriser le reste de la classe ? En effet, nous pouvons nous demander si cela est bénéfique au reste de la classe et aux élèves en question eux-mêmes. Selon l'expérience que j'ai menée en classe, nous pourrions dire que cela dépend entièrement du groupe classe en question. Si les élèves forment réellement un groupe, ils seront ouverts à l'aide que les élèves les plus à l'aise en anglais peuvent leur apporter. Cela a été le cas pendant mon expérience mais il faut encore que le reste de la classe se prête aussi au jeu. En effet, dans ma classe, certains élèves du groupe classe ont légèrement perdu la motivation à cause de cette différenciation car ils se sont sentis dévalorisés et inférieurs aux autres.

En conclusion, il s'agit de rester prudent sur la pratique de la pédagogie différenciée. En effet, il ne faut pas l'utiliser tout le temps mais plutôt sur des activités ciblées. Il me semble qu'elle peut tout à fait avoir sa place lors de l'étude de documents dits complexes tels que les chansons, les reportages ou autres documents principalement oraux. Elle peut donc être utilisée lorsque les élèves doivent mobiliser plusieurs capacités à la fois telles que la maîtrise de la compréhension du langage (oral et prononciation), du lexique utilisé ou encore de la culture générale.

D'après cette expérience sur un échantillon d'élèves ayant déjà atteint le niveau requis par le CECRL en classe de première (B2), certaines questions concernant le reste de la classe peuvent subvenir comme par exemple : Comment ont-ils vécu cette différenciation pédagogique ? Cette différenciation a-t-elle eu un impact sur leur motivation ? Quelques éléments peuvent d'ores et déjà être révélés après cette expérience même si elle était centrée sur un autre type d'élèves. Il est vrai que j'ai pu déjà remarquer la frustration chez certains qui aurait aimé faire partie de l'échantillon, des « meilleurs » comme ils m'ont dit, car pour eux, l'échantillon d'élèves ayant déjà atteint le niveau B2 représentent le groupe des meilleurs élèves de la classe et même l'« élite » selon un élève. D'autres élèves ont plutôt été compréhensifs et ont approuvé le fait que ces six élèves puissent travailler différemment afin de ne pas « s'ennuyer » et même « s'améliorer ».

Bibliographie

Ouvrages et articles :

Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Editions de Minuit, collection "le sens commun".

Brown, H. Douglas (2007), *Principle of Language Learning and Teaching 5th Ed*, Pearson Education ESL.

Budden, J. (2008), Adapting materials for mixed ability classes. Repéré à : <https://www.teachingenglish.org.uk/article/adapting-materials-mixed-ability-classes>

Burns, R. (1971), Methods for individualizing Instruction, *Educational Technology - Teacher and Technology Supplement*, 11, 6, 55-56.

Galand, B. « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 20 janvier 2016. Repéré à : <http://rfp.revues.org/59>.

Gurtner J.-L., Gulfi A., Monnard I. & Schumacher J., « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 02 mai 2016. Repéré à : <http://rfp.revues.org/73>.

Jacquemart, A. (2002), *Enseigner l'anglais en classe de lycée : Hétérogénéité et ateliers*, L'Harmattan, 98 pages.

Meirieu, P. (1984), *Apprendre en groupe ? 1, Itinéraire des pédagogies de groupe*, Lyon : Chronique sociale.

-. (1996) « Pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? », 1-32.

-. (2012) « Retours sur la « pédagogie différenciée » », Entretien avec Philippe Meirieu pour *Les Cahiers Pédagogiques*, 1-4
Repéré à : http://www.meirieu.com/ARTICLES/peda_diff_2012.pdf.

Perrenoud, P. (1997), *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, ESF éditeur.

Przesmycki, H. (2004), *La pédagogie différenciée*, Hachette.

Robbes, B. (2009), *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, *La Pédagogie Différenciée*, Document de soutien en conférence, 1-34.

Repéré à :

http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Zakhartchouk, J.-M. (2014), *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF éditeur.

-. (2001), *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP collection "Enseignants et chercheurs".

Sites internet:

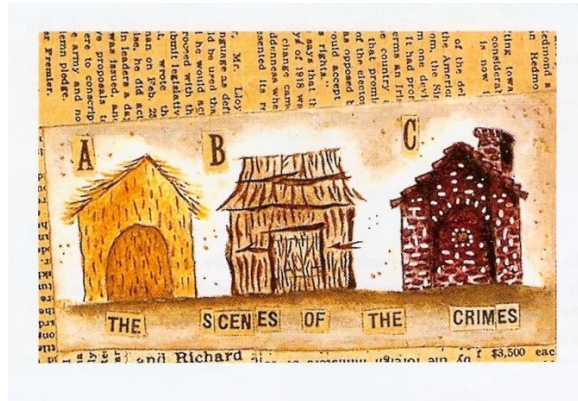
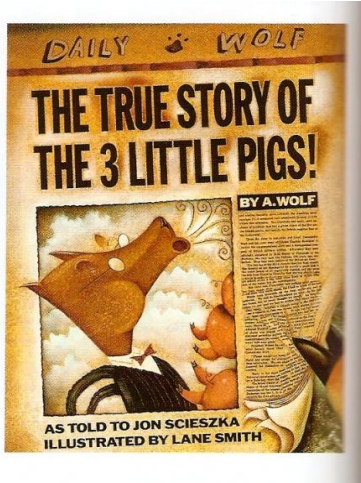
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-intelligence-des-eleves-sa-mesure-et-l-heterogeneite-des-classes>

<http://www.education.com/>

<http://www.meirieu.com/>

Annexes

ANNEXE 1. Texte de compréhension écrite A. *The True Story of the Three Little Pigs!*, Jon Scieszka, 1996.



3 The True Story of The 3 Little Pigs

I'm the wolf. Alexander T. Wolf.
 You can call me AL.
 I don't know how this whole Big Bad Wolf thing got started, but it's all wrong.
 5 Maybe it's because of our diet.
 Hey, it's not my fault wolves eat cute little animals like bunnies and sheep and pigs. That's just the way we are. If cheeseburgers were cute, folks would probably think you were Big and Bad, too. But like I was saying the whole Big Bad Wolf thing is all wrong.
 10 The real story is about a sneeze and a cup of sugar.
 This is the real story.
 Way back in Once Upon a Time time, I was making a birthday cake for my dear old granny. I had a terrible sneezing cold. I ran out of sugar.
 15 So I walked down the street to ask my neighbor for a cup of sugar. Now this neighbor was a pig. And he wasn't too bright, either. He had built his whole house out of straw.
 Can you believe it? I mean who in his right mind would build a house of straw?
 20 So of course the minute I knocked on the door, it fell right in. I didn't want to just walk into someone else's house. So I called, "Little Pig, Little Pig, are you in?" No answer. I was just about to go home without the cup of sugar for my dear old granny's birthday cake.
 That's when my nose started to itch. I felt a sneeze coming on. Well, I huffed
 25 And I snuffed. And I sneezed a great sneeze.
 And you know what? That whole darn straw house fell down. And right in the middle of the pile of straw was the First Little Pig – dead as a doornail. He had been home the whole time.
 It seemed like a shame to leave a perfectly good ham dinner lying there in the straw. So I ate it up. Think of it as a big cheeseburger just lying there.

The True Story of The 3 Little Pigs! By A. Wolf. As told to Jon Scieszka [1996]

ANNEXE 2. Questionnaire correspondant à l'annexe 1.

NAME:

THE TRUE STORY OF THE THREE LITTLE PIGS

I. Tell the original tale

II. PICTURES

Focus on the 2 illustrations. Who is going to tell the story? To whom? How? What for?

III. TEXT

1. Highlight in the text the elements that have been added to the original tale.

2. The personal pronoun "you" occurs several times. Identify who it refers to. What is the narrator's purpose?

3. Read the following passage, paying special attention to the verbal forms that have been underlined.

“Way back in Once Upon a Time time, I was making a birthday cake for my dear old granny. I had a terrible sneezing cold. I ran out of sugar. So I walked down the street to ask my neighbor for a cup of sugar. Now this neighbour was a pig. He had built his whole house out of straw and had been living there for a while.”

a) Which verbal forms describe a general situation and which describe specific events.

b) Use a timeline to reorganise the events chronologically

ANNEXE 3. Questionnaire correspondant à la vidéo suivante (document B):
<https://www.youtube.com/watch?v=F5DS2DnsJ04>

NAME:

Three Little Pigs, Revolting Rhymes, Roald Dahl (video)

BE CAREFUL: you can watch the video ONLY 3 times (you can stop it to take notes if you want.)

1) Tell me the original tale:

2) Give the three action verbs that the wolf repeats to the three pigs about their house:

-
-
-

3) What is the plan of the wolf for the third house?

3) Pick out nicknames used by Miss Hood to call the pig:

4) Explain the end of the video **after** the Little Red Riding Hood kills the wolf. (Look carefully at her) => 2 main elements. + give the moral of the story.

5) Tell about the common points and the differences between the original tale and this tale

6) Make a timeline with the main steps of the story (/!\ mind the tenses):



--

If you are finished before the end of the hour: Imagine a new end for the story!

ANNEXE 4. Article A à lire à la maison.

Grandma, what a big rifle you have! NRA rewrites classic children's fairy tales Little Red Riding Hood and Hansel and Gretel to include rifles and shotguns

By Kalhan Rosenblatt For Dailymail.com

Published: 00:26 GMT, 26 March 2016 | Updated: 00:27 GMT, 26 March 2016

Ever wonder how Little Red Riding Hood's grandmother would have fared against the big bad wolf if she was packing heat?

Wonder no more.

The NRA has rewritten classic children's fairy tales to include guns in a series posted to the NRA's family website.

The two stories - Little Red Riding Hood (Has A Gun) and Hansel and Gretel (Have Guns) - are re-imagined to include the main characters wielding shotguns and rifles to deter each story's baddies.



- The first re-imagined NRA fairy tale is Little Red Riding Hood, in which Red and her Granny are packing rifles

In the tales, written by conservative blogger and author of the Growing Patriots series of children's books, Amelia Hamilton, guns save the day rather than the original endings.

Red and her grandmother never actually shoot the Big Bad Wolf, but scare him away with their guns.

Hansel and Gretel bring home a buck for dinner and escape the evil witch's clutches.



- The second story portrays Hansel and Gretel as skilled hunters who evade the evil witch with their shotguns

'The stories are really also for adults and it's all about safety and it's for parents to start those conversations,' Hamilton told **CBS News**.

Anti-gun activists are outraged by the NRA's children's tales and believe it's a ploy to create more life-long gun buyers.

'This to them, it is about selling guns ultimately and if they can reach out to young children and develop customers for the future, they're content to do that,' Ladd Everitt of The Coalition to Stop Gun Violence, told CBS News.

From December 2012 to December 2013, at least 100 children were killed in unintentional shootings in the U.S., according to **Everytown Research**.

About 65 per cent took place in a home or vehicle that belonged to the victim's family, most often with guns that were legally owned but not secured, the website says.

Everytown says the number of unintentional deaths is just a fraction of the children killed by gun violence in the U.S.

Politically correct parents ditch 'offensive' traditional fairy tales

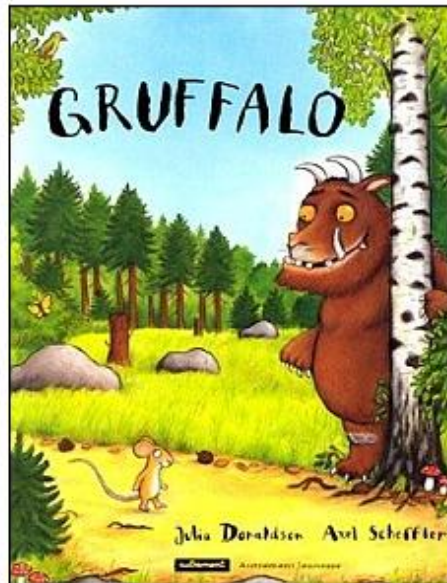
ANNEXE 5. By CLAIRE ELLICOTT FOR THE DAILY MAIL
UPDATED: 08:33 GMT, 6 January 2009

Article B.

For most, they are innocent tales that define childhood.

But some parents are ditching fairytales, believing they are politically incorrect or 'too dark' to read to children, a survey has found.

One in four mothers has abandoned the likes of Cinderella and Rapunzel in favour of The Gruffalo or The Very Hungry Caterpillar, written in 1969 by Eric Carle.



Parents have ditched 'scary' and 'offensive' classics like Snow White and the Seven Dwarfs for modern children stories like The Gruffalo

One in ten parents even said Snow White And The Seven Dwarfs should be re-titled - because 'the dwarf reference is not PC'.

Rapunzel is considered 'too dark' and Cinderella outdated, because she is forced to do the housework.

The poll of 3,000 British parents, carried out by TheBabyWebsite.com, revealed 66 per cent believe traditional fairytales have stronger morality messages than modern equivalents.

But many feel they are inappropriate to soothe youngsters before bed.

Most of the tales were made popular by the brothers Grimm in their Grimms' Fairy Tales, published in 1812.

However many were around long before that, including a version of Snow White from the Middle Ages and a Cinderella story first told in Ancient Greece.

A spokesman for TheBabyWebsite.com said: 'Fairytales take children to a land of makebelieve where they can use their imaginations and where generally the goodies beat the baddies.'

'Children love being read a variety of stories and it's a great shame that so many of today's PC mums and dads are rejecting fairytales which have stood the test of time, entertaining children for hundreds or thousands of years.'

A fifth of parents said fairytales were no longer politically correct, while 17 per cent worried they would give their children nightmares.

LOST CLASSICS

These are the ten most neglected fairytales:

1. Snow White and the Seven Dwarfs
2. Hansel and Gretel
3. Cinderella
4. Little Red Riding Hood
5. The Gingerbread Man
6. Jack and the Beanstalk
7. Sleeping Beauty
8. Beauty and the Beast
9. Goldilocks and the Three Bears
10. The Emperor's New Clothes

Lost classics.jpg

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : anglais

Titre du mémoire : Gérer l'hétérogénéité en classe de première

Auteur : Emilie Beaudonnet

Résumé : Ce mémoire s'intéresse aux élèves ayant déjà atteint le niveau B2 requis à la fin de la terminale par le CECRL en classe de première. Les classes étant hétérogènes, il s'agit de trouver des solutions pour éviter que ces élèves s'ennuient et donc les intéresser et les motiver à accomplir des tâches en classe. Dans ce mémoire, je propose d'utiliser la pédagogie différenciée afin d'apporter des réponses à cette problématique de plus en plus récurrente dans les classes. Six élèves ayant déjà atteint le niveau requis (B2) ont participé à une expérience en deux parties qui consistait à les diviser en deux groupes égaux avec des documents et des consignes différentes pour savoir si le facteur choix, le genre textuel et les conditions de travail permettaient d'accroître leur motivation. D'après les expériences menées, les six élèves en question ont montré beaucoup d'intérêt pour les activités qui s'écartaient de la routine mais j'ai pu constater que tous les facteurs n'étaient pas source de grande motivation et qu'il restait encore du chemin à parcourir pour résoudre le problème. Pour conclure, je peux dire que les élèves ont dans l'ensemble été motivés par le dispositif même si des changements pourraient améliorer l'expérience.

Mots clés : Enseignement de l'anglais, cycle terminal, classe de première, réussite scolaire, pédagogie différenciée, groupes de besoin, motivation, individualisation.

Summary : This thesis deals with pupils who already have the level required at the end of high school by the French educational system (B2), in the last but one class before the baccalaureate. The classes are increasingly heterogeneous and it seems vital to find solutions to avoid these pupils to get bored in class because they cannot find an interest in the task that they often estimate as being too easy. Therefore, I tried to use differentiated instruction to find answers to this recurrent issue. I did a two-phase experience with six of the pupils I have in my class of première and who are at level B2. I divided them into two groups and gave them different documents and instructions to investigate whether the choice, the textual genre or the conditions of work might have a highly positive impact on their motivation. Thanks to these experiences, I observed that the six pupils showed a great interest in this task, different from a routine task, but I also noticed that all the factors were not a particularly great source of motivation for them. To conclude, the pupils were motivated and interested in the tasks even though some changes could improve the experience.

Key words : English teaching, second year of high school, mixed-ability teaching, motivation, group work.