



**HAL**  
open science

# Différenciation et motivation en cours d'anglais ou comment développer l'intérêt et l'investissement de chaque élève au sein du groupe classe

Jeremy Nowak

► **To cite this version:**

Jeremy Nowak. Différenciation et motivation en cours d'anglais ou comment développer l'intérêt et l'investissement de chaque élève au sein du groupe classe. Education. 2016. dumas-01430789

**HAL Id: dumas-01430789**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01430789>**

Submitted on 10 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**

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

**Second degré**

**Différenciation et motivation en  
cours d'anglais** ou comment développer  
l'intérêt et l'investissement de chaque élève au  
sein du groupe classe.

**Présenté par Jeremy Nowak**

**Mémoire encadré par Mme Ounoughi**

## Sommaire

<b>1. Introduction :</b> .....	1
<b>2. Notions en question – « Etat de l’art »</b> .....	3
<b>2.1 Qu’est-ce que la motivation en contexte scolaire ?</b> .....	3
<b>2.1.1 Des activités motivantes</b> .....	3
<b>2.1.2 Des élèves difficilement motivables ?</b> .....	6
<b>2.1.3 La pédagogie différenciée pour motiver les élèves désintéressés</b> .....	8
<b>2.1.4 La motivation est-elle un prérequis ?</b> .....	8
<b>2.1.5 Motivation intrinsèque et extrinsèque</b> .....	8
<b>2.1.6 La volonté d’apprendre</b> .....	9
<b>2.2. Mieux connaître ses élèves</b> .....	10
<b>2.2.1 La pédagogie différenciée</b> .....	10
<b>2.2.2 L’individualisation en réponse à l’hétérogénéité de la classe</b> .....	11
<b>2.2.3 Différenciation et individualisation</b> .....	12
<b>2.2.4 Méthode d’enseignement ou pédagogie ?</b> .....	12
<b>2.2.5 Comment différencier sa pédagogie ?</b> .....	13
<b>2.2.6 L’évaluation : diagnostique, formative et sommative</b> .....	13
<b>2.2.7 Les intelligences multiples</b> .....	14
<b>3. Problématique</b> .....	16
<b>4. Méthode</b> .....	17
<b>4.1 Participants</b> .....	17
<b>4.2 Matériel</b> .....	18
<b>4.3 Procédure</b> .....	18
<b>4.4 Analyse de données</b> .....	20
<b>4.5 Conclusion des analyses</b> .....	23

<b>5. Discussion</b> .....	25
<b>5.1 Re-contextualisation</b> .....	25
<b>5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures</b> .....	25
<b>5.3 Limites et perspectives</b> .....	26
<b>6. Conclusion</b> .....	27
<b>7. Bibliographie</b> .....	28
<b>8. Annexes</b> .....	29
<b>9. Résumé</b> .....	34

## 1.Introduction :

En cette rentrée 2015, je me suis vu confier la responsabilité de deux classes de 5<sup>e</sup> et d'une classe de 4<sup>e</sup>. Dès la première rencontre avec mes élèves de 4<sup>e</sup>, j'ai été frappé par l'attitude passive de trois de mes élèves et ce, d'autant plus que mes classes de 5<sup>e</sup> sont particulièrement participatives. Le contraste est saisissant et je me suis tout de suite questionné sur les raisons d'une telle démotivation. D'ailleurs, s'agit-il vraiment de démotivation ? Quelles en sont les causes ? C'est tout naturellement que m'est venu l'enjeu de mon année de professeur stagiaire ainsi que la problématique de mon mémoire : comment aider ces élèves à « s'ouvrir » et à (re)prendre goût à l'anglais ? Cette problématique s'est imposée à moi et le recours à plus de pédagogie différenciée m'est apparue comme une piste à suivre.

J'évoquerai deux autres raisons qui ont motivé mon choix. Tout d'abord, depuis la Réforme Haby de 1975, « La pédagogie différenciée se présente [...] comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. »<sup>1</sup>. Elle est le moyen, par excellence de placer l'élève au centre de son apprentissage et permet de s'éloigner du modèle tout transmissif basé sur le fonctionnement du cours magistral. Le deuxième point, plus personnel, est lié à mon parcours de formation de professeur qui a débuté en Angleterre, lorsque j'ai passé le PGCE<sup>2</sup>, que j'ai obtenu en 2002. Cette formation était basée sur les travaux d'Howard Gardner, père de la théorie des intelligences multiples, selon laquelle il existe différents processus de mémorisation et que chaque élève apprend de façon différente mais qu'il appartient à l'Ecole de s'adapter : « Anything that is worth teaching can be presented in many different ways. These multiple ways can make use of our multiple intelligences. »<sup>3</sup> Cette formation que j'ai suivie en Angleterre fait écho aujourd'hui à celle dispensée par nos formateurs à l'ESPE et prend tout son sens dans les attendus des nouveaux programmes qui entrent en vigueur à la rentrée 2016. Je suis convaincu que la pédagogie différenciée est le ciment de notre travail quotidien avec les élèves et qu'elle est la clé qui permettra de créer et/ou de maintenir la motivation à apprendre chez chaque élève. J'ai la conviction de pouvoir apporter de l'aide à ces trois élèves en particulier mais sans oublier le reste de ma classe, qui est également constituée d'élèves très différents et qui méritent tous autant d'attention, d'où mon intérêt porté à la pédagogie différenciée.

---

<sup>1</sup> Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée*

<sup>2</sup> Post-Graduate Certificate in Secondary Education

<sup>3</sup> Gardner, H. Multiple Intelligences. Repéré à <http://www.brainyquote.com/quotes/authors/h>

Plusieurs hypothèses me viennent à l'esprit lorsque je considère l'attitude de ces trois élèves en particulier. Peut-être mes séances ne suscitent-elles aucune motivation de leur part car les thématiques choisies sont trop éloignées de leurs centres d'intérêts ? Peut-être le sentiment d'échec est-il si prégnant qu'il les cristallise dans une passivité qui est la manifestation d'un abandon total ? Peut-être que les activités proposées ne correspondent pas à leur typologie d'apprenant.

L'objectif de ce présent mémoire est donc de présenter la principale interrogation que j'ai eue au cours de cette année de stage : comment développer l'intérêt et l'investissement de chaque élève au sein du groupe classe ? Afin de présenter au mieux ma réflexion, je commencerai par faire une analyse didactique de mes différentes sources littéraires, puis je ferai part des expérimentations mises en place au sein de ma classe de 4<sup>e</sup> tout en présentant les résultats obtenus et en apportant un regard critique sur ces derniers.

## 2. Notions en question – « Etat de l’art »

### 2.1 Qu’est-ce que la motivation en contexte scolaire ?

Pourquoi trois de mes élèves de 4<sup>e</sup> semblent avoir totalement renoncé à faire le moindre effort d’implication ? Comment expliquer cette attitude passive, ce manque de motivation ? Qu’est-ce que la motivation ? Première hypothèse : est-ce dû aux activités qu’ils considèrent peu attrayantes ?

#### 2.1.1. Des activités motivantes

Dans son livre, *La motivation dans l'apprentissage du français*, 1999, le professeur canadien Rolland Viau a listé les 10 conditions à respecter pour qu’une activité soit motivante :

- L’activité doit être significative, aux yeux de l’élève.

En effet, cela est valable en contexte scolaire tout comme dans la vie quotidienne : on agit rarement sans raison. L’élève doit comprendre pourquoi on lui demande de réaliser telle activité. Il doit en connaître les tenants et les aboutissants. Le professeur doit être en mesure de répondre à la question : « pour quoi faire ? ». Comme nous le confirme le professeur Claude Lévy-Leboyer, « on ne fait pas d’efforts sans objectifs précis à atteindre, ni sans représentation de ce qu’apportera l’objectif atteint. »<sup>4</sup> Rolland Viau précise cependant son propos : l’activité est significative « dans la mesure où elle correspond à ses champs d’intérêts [...] cette condition favorise particulièrement la perception qu’à l’élève de l’activité »<sup>5</sup>.

- L’activité doit être diversifiée et s’intégrer aux autres activités.

C’est-à-dire que l’élève doit comprendre la cohérence de l’enchaînement des activités proposées et leur progression vers la réalisation d’une tâche finale. Il nous appartient, en tant que professeurs, de s’assurer que notre progression est aussi claire dans l’esprit de nos élèves qu’elle ne l’est pour nous-mêmes. C’est aussi pour cela qu’il est bon de rappeler régulièrement à nos élèves l’utilité de telle activité dans la réalisation de la tâche finale. Comme le rappelle Rolland Viau, toute activité doit « être intégrée aux autres activités, s’inscrire dans une séquence logique »<sup>6</sup> (p.163-176)

- L’activité doit représenter un défi pour l’élève

---

<sup>4</sup> Lévy Leboyer, C. (1999). *Le cœur à l’ouvrage*, Sciences Humaines n°92

<sup>5</sup> Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

<sup>6</sup> Ibid Revue des sciences de l’éducation, Volume 30, numéro 1, 2004, p. 163-176

C'est ici que la notion d'« enjeu » prend toute sa valeur en termes de motivation. Gardons à l'esprit que la plupart de nos élèves sont amateurs de jeux vidéo et faisons de ce paramètre un atout en cours de langue. En effet, dans un jeu vidéo, ce qui tient les joueurs en haleine, c'est la perspective d'atteindre un niveau supérieur, après avoir validé plusieurs actions dont le niveau de difficulté évolue à mesure que le joueur progresse dans le jeu. C'est la raison pour laquelle, selon Rolland Viau, l'activité ne doit être « ni trop facile ni trop difficile » pour éviter que l'élève « se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité »<sup>7</sup>.

- L'activité doit être authentique.

Tout comme le rappelle le cadre européen commun de référence pour les langues, les activités mises en place en cours de langues doivent préparer les élèves à utiliser une langue authentique afin de réaliser des tâches qui soient le plus proche de celles de la vie quotidienne : « La perspective privilégiée ici est, très généralement, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »<sup>8</sup>

- L'activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève.

Rolland Viau explique que « Si, par exemple, les exercices demandés à l'élève consistent seulement à appliquer de façon mécanique une formule, ils seront davantage pour celui-ci une source d'ennui qu'une incitation à s'engager sur le plan cognitif »<sup>9</sup>. C'est la raison pour laquelle, en cours de langue nous nous efforçons de travailler les stratégies transférables et que nous privilégions de traiter les points de grammaire à travers une pratique raisonnée de la langue, concept né avec les instructions officielles de Collège de 1985: « [...] par le truchement de la Pratique Raisonnée de la Langue l'élève est amené à exercer sa réflexion sur les grands principes de fonctionnement de l'anglais et la maîtrise de sa langue maternelle s'en trouve renforcée.»<sup>10</sup> et qui permet à l'élève de devenir acteur de ses apprentissages.

- L'activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.

Permettre à l'élève d'opérer un choix entre plusieurs niveaux de difficultés, entre plusieurs types de supports ou différentes modalités d'évaluation contribue à le rassurer et à le mettre en

---

<sup>7</sup> Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique

<sup>8</sup> CECRL, chap. 2.1

<sup>9</sup> Ibid

<sup>10</sup> IO de 1985

confiance car, selon Rolland Viau, « La possibilité de faire ses choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages »<sup>11</sup>.

- L'activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres

Au quotidien, nous agissons rarement seuls et avons besoin des autres pour mener à bien des actions, qu'il s'agisse de notre vie professionnelle ou personnelle. D'ailleurs, d'après Rolland Viau, « L'apprentissage coopératif [...] suscite généralement la motivation des élèves. [...] Des activités axées sur la compétition plutôt que sur la collaboration ne peuvent que motiver les plus forts, c'est-à-dire ceux qui ont des chances de gagner »<sup>12</sup>. Entraîner les élèves à travailler en collaboration, c'est les accompagner à devenir les citoyens de demain, mission première de l'Ecole de la République.

- L'activité doit avoir un caractère interdisciplinaire.

A la rentrée 2016, plus que jamais, les « croisements entre enseignements », à travers les EPI, notamment, prennent toutes leurs dimensions : « La possibilité d'approcher d'autres disciplines par le biais d'une langue vivante contribue également à une meilleure perception non seulement de la façon dont les spécificités de cette discipline sont prises en compte dans d'autres systèmes éducatifs mais aussi des connaissances liées à cette discipline. »<sup>13</sup>

- L'activité doit comporter des consignes claires

Tout comme il est primordial que les objectifs de la séance et de la séquence soient clairement énoncés et régulièrement répétés pour que les élèves comprennent la logique de la progression qui nous amène à la réalisation de la tâche finale, il est évident que le professeur doit veiller à ce que les consignes des activités soient bien comprises et reformulées par les élèves avant de lancer une activité, afin d'optimiser la réalisation de celle-ci par le plus grand nombre. Comme le rappelle Rolland Viau, « L'élève doit savoir ce que l'enseignant attend de lui. Ainsi, il ne perdra pas de temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire. Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande »<sup>14</sup>. On a tendance à l'oublier mais il est important de « vérifier leur compréhension des consignes, car celles-ci risquent fort d'être moins claires que pour la personne qui les a énoncées, généralement très familières avec le sujet »<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique

<sup>12</sup> Ibid

<sup>13</sup> Extrait du Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

<sup>14</sup> Ibid

<sup>15</sup> Ibid

- L'activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.

Il n'est pas toujours aisé de prévoir la durée optimale à allouer à une activité, surtout en début de carrière. D'autant plus que chaque élève progresse à son propre rythme : certains élèves ont besoin de plus de temps tandis que d'autres ont besoin qu'on les « nourrisse » plus vite. C'est l'une des raisons pour lesquelles la pédagogie différenciée est certainement la pédagogie la mieux indiquée dans le contexte actuel mais nous reviendrons sur ce point dans un instant. Pour Rolland Viau, « L'enseignant doit éviter à tout prix qu'on « arrache [à l'élève] sa copie des mains », à la fin d'une activité, parce que le temps est écoulé [...] pousser l'élève à agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas la terminer à temps »<sup>16</sup>.

Tout au long de cette année de formation, nous avons été entraînés à respecter ces conditions énoncées par Rolland Viau mais malgré tout, force est de constater que le « masque de l'ennui » demeure sur certains visages lorsqu'une activité est lancée. Que faut-il en penser ? Deuxième hypothèse : la motivation n'est pas tant liée à l'activité proposée qu'à l'apprenant qui est mis en activité.

### **2.1.2. Des élèves difficilement motivables ?**

Dans son livre, *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau propose la définition suivante : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement, afin d'atteindre un but. » (Viau, 1997, p. 7). Mes élèves auraient-ils une mauvaise image d'eux-mêmes, construite par des échecs répétés et faisant obstacle à leur apprentissage et à leur implication dans les activités ? Ont-ils peur de se tromper ? Craignent-ils le regard des autres ? Se découragent-ils en raison de difficultés en compréhension et en production de la langue cible ? Ne saisissent-ils pas les consignes données, les attentes de l'enseignant, les enjeux de la discipline ? Ont-ils des besoins particuliers, des aménagements pédagogiques ? Leurs ressources psychiques sont-elles mobilisées ailleurs (problèmes de santé, conduites addictives, situations familiales difficiles.) ? Quelles pistes pour les aider ? D'après Claire Grand, psychologue spécialiste de la précocité, la motivation repose sur la perception que l'élève a de sa compétence : « si l'enfant ne se sent pas

---

<sup>16</sup> Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique

capable de réussir, s'il n'a pas confiance en lui, il sera difficilement motivé pour faire les efforts nécessaires. L'élève motivé se pense capable de réussir. »<sup>17</sup>.

Selon Isabelle Causse Mergui, orthophoniste, « ce n'est pas le manque de motivation qui est la cause de l'échec, mais plutôt l'échec qui est la cause d'une non-motivation »<sup>18</sup>. Dans ce même débat, Rolland Viau explique qu'« il faut d'abord que l'enfant réussisse pour prendre la peine de faire l'effort. Si l'enfant est dans une situation de réussite possible, on récupère de la motivation »<sup>19</sup>.

Philippe Meirieu, chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, recommande de « penser l'enseignement en termes de situation d'apprentissage : il s'agit de créer des situations adaptées à chaque élève, qui s'appuient sur un état de leurs connaissances, leur fournissent des outils adaptés et leur proposent d'atteindre un objectif identifiable. » (2008, p.7) S'adapter à chaque élève, c'est-à-dire différencier son enseignement. La différenciation pédagogique est une pratique pédagogique qui est fréquemment mentionnée. En effet, dans le référentiel de compétences des enseignants, l'une des compétences est de « prendre en compte la diversité des élèves »<sup>20</sup>. Il s'agit alors pour l'enseignant de « différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse ». Pour ce faire, il faut que les supports proposés soient différenciés et adaptés au niveau, au goût et à la maturité des élèves : « Il s'agit de concevoir et mettre en place une organisation du travail qui place chaque élève dans une situation optimale d'apprentissage et permette aussi bien de prolonger les apprentissages de certains élèves comme de permettre à d'autres de les consolider. »<sup>21</sup>

Perrenoud trouve que le terme de motivation est trop chargé de malentendus : « Il est *creux*. Dire de quelqu'un qu'il est motivé suggère qu'il a de bonnes raisons de faire ce qu'il fait. Pourquoi le fait-il ? Le mystère reste entier. » (Perrenoud : 1993, 23)<sup>22</sup>

### 2.1.3 La pédagogie différenciée pour motiver les élèves désintéressés

---

<sup>17</sup> Grand, C. L'élève en difficulté scolaire. Repéré à <http://claire-grand-psy.e-monsite.com>

<sup>18</sup> Causse-Mergui, I. (2008). Peut-on apprendre sans motivation ? Débat animé par la journaliste Pascale Certa-Laffitte

<sup>19</sup> Ibid

<sup>20</sup> NOR : MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3

<sup>21</sup> J.O. du 20-11-2014, BOEN n° 44 du 27-11-2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves

<sup>22</sup> Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, chapitre 10.

Le deuxième pan de mon mémoire s'articule autour de la notion de motivation des élèves pour la discipline que j'enseigne et pour alimenter ma réflexion sur ce thème, je me suis inspiré des travaux du professeur canadien Rolland Viau et de son approche cognitiviste.

Il existe plusieurs types de motivation mais nous nous intéressons ici à la motivation dite cognitive, c'est-à-dire la curiosité, qui consiste à susciter chez l'apprenant l'envie et le désir d'apprendre, à capter son attention et à l'intéresser.

Lors d'une séance, la motivation de l'élève joue un rôle primordial. Différentes recherches sur la motivation à apprendre en contexte scolaire révèlent qu'un certain nombre de facteurs influe sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe. Premièrement, il est primordial que le professeur annonce le contenu du cours ainsi que leurs objectifs et les activités mises en place pour leurs réalisations. La manière dont les élèves sont préparés à l'évaluation et la tâche finale est à prendre en considération également, ainsi que le système de récompenses et de sanctions que le professeur utilise. Enfin, l'influence du professeur lui-même sur ses élèves, à travers sa passion pour la matière qu'il enseigne et le respect qu'il leur porte à travers son interaction avec eux est essentielle.

#### **2.1.4. La motivation est-elle un prérequis ?**

Comme le faisait observer Jean-Pierre Astolfi, didacticien des sciences et enseignant en sciences de l'éducation, la motivation ne saurait précéder l'apprentissage : on n'est pas motivé pour apprendre « en général », on est motivé par ce qu'on vous propose d'apprendre. La motivation ne doit donc pas être considérée comme un préalable mais comme « un effet attendu de la réussite pédagogique »<sup>23</sup> (2008, p. 68), ce qui serait rassurant et déculpabilisant : tout n'est pas perdu ! Mais si la motivation relève davantage de l'apprenant que de l'activité, cela signifie aussi que les choses se compliquent. Hypothèse numéro trois : une motivation interne ?

#### **2.1.5. Motivation intrinsèque et extrinsèque**

La théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque, initialement présentée par Richard Deci en 1975 et enrichie par Deci et Ryan (1985, 2002), distingue deux types de motivation suivant qu'elle est « imposée » ou non. Fabien Fenouillet, professeur de psychologie, nous explique dans une conférence donnée à La Cité des Sciences à La Villette (1999) autour de la motivation à l'école, que la motivation intrinsèque, dans le milieu scolaire, c'est le fait de « travailler pour

---

<sup>23</sup> Astolfi, J.P. (2008). *Savoir des savoirs - Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris : ESF

obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, voire à son ou ses professeurs. »<sup>24</sup> alors que la motivation extrinsèque, « c'est-à-dire l'intérêt que l'on trouve à pratiquer une activité » est pour lui « presque absente du système scolaire classique, dans la mesure où ce dernier met en place toute une série de contraintes en vue de contrôler l'apprentissage de l'élève. ». Cependant, la motivation extrinsèque ne suffit pas à maintenir l'effort sur le long terme que nécessite l'apprentissage d'une langue. La motivation intrinsèque, qui trouve justement son origine dans le plaisir, serait la plus forte, en termes d'intensité et de persistance et favoriserait l'ancrage des connaissances. D'après Olivier Rebol, philosophe, « Si la motivation est en partie influencée par le contexte d'enseignement, elle ne peut être que personnelle et individuelle. La réalité de la motivation est tout d'abord affective : c'est le besoin d'apprendre et le fait d'être heureux quand on peut apprendre. Mais c'est aussi, on l'oublie trop souvent, une réalité intellectuelle ; être motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce que l'on fait, et c'est accepter bien des efforts, bien des épreuves [...] autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné. Reste qu'il s'agit là d'une motivation supérieure, [...] est-elle utilisable dans l'enseignement ? »<sup>25</sup>. Est-ce à dire que nous n'y pouvons rien changer ?

### **2.1.6. La volonté d'apprendre**

Grâce aux apports des sciences cognitives, nous pouvons considérer aujourd'hui la motivation comme un processus dynamique et intentionnel, donc susceptible d'évolution. En effet, André Bernard (1998) dans son ouvrage, « Motiver pour enseigner », définit la motivation selon trois critères :

- « a. C'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées ;
- b. Elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées ;
- c. Elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts. »<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Fenouillet, F. (1999). *La motivation à l'école*, 10<sup>e</sup> entretien de la Villette, Actes de colloque, « Apprendre autrement aujourd'hui », Cité des sciences et de l'industrie, Paris.

<sup>25</sup> Rebol, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses universitaires de France

<sup>26</sup> Bernard, A. (1998). *Motiver pour enseigner*, Paris : Hachette

« La motivation désigne les facteurs initiaux, physiologiques ou mentaux propres au sujet, et qui prédisposent ou déclenchent l'implication dans une activité, une tâche ou un apprentissage. [...] elle apparaît comme déterminante pour la réussite d'un apprentissage. »<sup>27</sup>.

A contrario, qu'est-ce qu'un élève qui ne montre aucun signe de volonté d'apprendre ? Qu'est-ce que la démotivation ? Certains élèves semblent tout mettre en œuvre pour ne pas s'investir en classe et dans leurs apprentissages et développent des stratégies de résistance. Si la démotivation des élèves naît de leur perception du système scolaire et dans l'image que l'école leur renvoie, il devient alors possible d'inverser cette tendance en leur proposant une autre pédagogie. Puisque la motivation est un processus dynamique et non un état figé et permanent, l'enseignant est donc en mesure d'agir. Reste à savoir comment s'y prendre.

## **2.2 Mieux connaître ses élèves**

Comment aider ces élèves à reprendre goût à l'anglais, en partant du principe que les activités proposées sont motivantes du point de vue extrinsèque mais pas intrinsèque. Comment agir sur la motivation personnelle ? Pour cela, il me semble qu'il faille partir à la découverte de ces élèves en ayant recours à la pédagogie différenciée.

### **2.2.1. La pédagogie différenciée**

Pourquoi différencier ? Car la pédagogie différenciée est centrée sur l'élève et comme le met en évidence Robert Burns : « 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 »<sup>28</sup>(1971, 55-56). Concernant ma classe de 4<sup>e</sup> dont la moitié des élèves éprouvent de grandes difficultés au niveau scolaire et dont le niveau en anglais est plus proche de A1 que de B1, il m'apparaît, de façon évidente, que la solution est à chercher dans une approche individualisée afin de comprendre les causes d'un non investissement en cours d'anglais. D'après Halina Przesmycki, formatrice à la MAFPEN<sup>29</sup> de Créteil, animant des stages sur la pédagogie différenciée, l'aide individualisée aux élèves en grande difficulté et la pédagogie de contrat (1991), différencier, c'est « Mettre en œuvre un cadre souple où les

---

<sup>27</sup> Chaduc, M.T. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*, Paris : Armand Colin-Bordas

<sup>28</sup> Burns, R. (1971). *Methods for individualizing instruction*, pp. 55-56

<sup>29</sup> Mission académique à la formation des personnels de l'Education nationale

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. »<sup>30</sup>. Encore faut-il savoir comment s'adresser à chacun de ces élèves de façon efficace. Si, comme nous le rappelle Philippe Perrenoud, nous avons bien saisi que « Différencier, 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 qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. », encore faut-il être en mesure de proposer à nos élèves des activités adaptées aux besoins et au style cognitif de chaque élève afin qu'il aille aussi loin et aussi haut que possible.

### 2.2.2. L'individualisation en réponse à l'hétérogénéité de la classe

Pour répondre à l'hétérogénéité de sa classe de 40 élèves âgés de 8 à 12 ans, Helen Parkhurst a été la première pédagogue à individualiser son enseignement. En 1905, dans une école de Dalton, dans le Massachusetts, elle a mis en place le premier système de fiches personnalisées et cette démarche d'individualisation dans sa pédagogie a été un premier pas vers la pédagogie différenciée. Néanmoins, si le plan Dalton comporte de nombreux avantages, il révèle aussi des inconvénients que Philippe Meirieu a synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rationalisation de l'instruction par le découpage minutieux des progressions et la richesse de la documentation.</li> <li>• Développement du sens de l'organisation des élèves.</li> <li>• Mobilisation des élèves sur les tâches (l'élève sait ce qu'il vient faire à l'école).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de contacts entre les personnes.</li> <li>• Privilège abusif de l'écrit.</li> <li>• Sélection implicite des élèves adaptés à cette méthode.</li> <li>• Danger d'enfermement de chacun dans ce qui est considéré comme sa « personnalité ».</li> <li>• Fixation excessive sur le programme qui devient l'obsession.</li> </ul>

<sup>30</sup> Przesmycki, H. (2004) *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration des rapports entre enseignants et élèves.</li> <li>• Diminution de la perte de temps et optimisation des ressources scolaires (suppression du redoublement).</li> <li>• Adaptation des cursus aux besoins et aux rythmes de chacun.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taylorisation du travail et perte du sens global des activités.</li> <li>• Développement des attitudes de divination au détriment des comportements de réflexion<sup>31</sup></li> </ul>
--	---

Suite aux expérimentations d'Helen Parkhurst, Célestin Freinet, pédagogue français, père de l'Ecole nouvelle, qualifiera ce "Plan Dalton" de "plan tayloriste" car les activités finissent par perdre de leur sens aux yeux des élèves. Cependant, il conservera les concepts de contrat, de différences entre les rythmes et de supervision ajustable selon les individus. Il systématiser l'utilisation de ces outils d'individualisation, et met au point les fichiers Freinet<sup>32</sup>. Il développera le système d'entre-aide au sein du groupe classe : les aînés apportant de l'aide aux plus jeunes. C'est à Louis Legrand que l'on doit l'expression « pédagogie différenciée ». Il officialise l'expression et veut mettre en place cette pédagogie dans les établissements scolaires. « L'idée d'une nécessaire différenciation rationnelle de la pédagogie pour faire face à la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes est le produit d'un conflit devenu insupportable entre cette diversité et l'unité réalisée des programmes et des méthodes »<sup>33</sup>. Il définit la pédagogie différenciée comme « l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants<sup>34</sup> ».

Le terme de pédagogie différenciée est repris et réactualisé au moment de la création du collège unique (réforme Haby, 1975) qui supprime les différentes filières et qui confronte les enseignants à une hétérogénéité des classes.

### 2.2.3. Différenciation et individualisation :

Philippe Meirieu quant à lui, établira deux distinctions fondamentales dans son approche pédagogique. Il reviendra sur la nuance entre différenciation et individualisation, et sur les notions de groupes de besoins et de niveaux. Pour lui, même si la différenciation est un moyen de s'adapter aux spécificités de chaque élève, l'enseignement lui, n'est pas individualisé car la

<sup>31</sup> Philippe Meirieu, *La pédagogie différenciée : quelle actualité aujourd'hui ?*

<sup>32</sup> <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/une-education-populaire-en-pratique>

<sup>33</sup> Legrand, L. (1973). *La différenciation de l'enseignement*, Lyon : Association Se former

<sup>34</sup> Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France

classe demeure un groupe au sein duquel chaque élève évolue. La pédagogie différenciée permet alors de mettre en place des groupes de besoins. Ces groupes, contrairement aux groupes de niveaux, sont malléables et ponctuels. D'après Philippe Meirieu, « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité »<sup>35</sup> mais c'est aussi : « se laisser interpellé par l'apprenant, par l'élève concret, déroutant et irritant, mettant parfois en échec nos meilleures intentions, faisant vaciller avec inconscience nos plus beaux édifices. »<sup>36</sup>

#### **2.2.4. Méthode d'enseignement ou pédagogie ?**

André de Peretti, pédagogue, personnalité politique, psychosociologue et écrivain français, considère la pédagogie différenciée comme une méthode d'enseignement et non comme une pédagogie : « La pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Face à des élèves aux niveaux très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste. Chaque enseignant est différent dans sa manière de faire et il reconnaît à l'autre le droit d'avoir une méthode différente. La diversification est facteur de réussite. Du bon sens, de la bonne entente sont des gages de réussite. Le travail en équipe devient une obligation de service, l'enseignant ne peut rester isolé. »<sup>37</sup> André de Peretti considère trois principes de différenciations : la mise en œuvre doit être à la fois "variée, diversifiée, concertée et compréhensive", l'hétérogénéité des élèves doit amener l'enseignant à apporter des réponses variées correspondant aux attentes des élèves et chaque enseignant doit avoir une méthode de travail qui lui est propre. Il définit ces principes comme facteurs de réussite puisqu'ils renforcent la diversification<sup>38</sup>

#### **2.2.5 Comment différencier sa pédagogie ?**

Afin de pouvoir différencier sa pédagogie, il faut apprendre à bien connaître tous ces élèves, c'est-à-dire connaître les acquis de chacun mais aussi les disparités de compétences et de savoir-faire dans les différents domaines ainsi que dans les processus d'apprentissage. Comment

---

<sup>35</sup> Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Lyon : Revue française de pédagogie

<sup>36</sup> Meirieu, P. (1989). *Différencier la pédagogie*. Paris : Cercle de recherche et d'action pédagogiques

<sup>37</sup> De Peretti, A. (1984). *Les points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, Paris : INRP

<sup>38</sup> De Peretti, A. (1989) *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite ?* Cahiers pédagogiques N°277

faire ? D'après Philippe Meirieu, les « Evaluations diagnostique, formative et sommative sont des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée ; sans elles nous n'avons que peu de chances de répondre au défi de l'hétérogénéité avec elles, tout devient possible... »

### **2.3.6 L'évaluation : diagnostique, formative et sommative**

Il s'agit de savoir ce que l'on cherche à diagnostiquer. Par quoi commencer ? Qu'est-ce qui différencie un élève d'un autre ? Qu'est-ce qui nous différencie dans notre manière d'apprendre ? Pour Philippe Meirieu, « l'évaluation (...) constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression ». Il existe trois types d'évaluation :

- l'évaluation diagnostique : avant le début d'une nouvelle séquence, il s'agit, pour l'enseignant, de diagnostiquer « pour chaque élève, ses ressources et ses besoins dans deux domaines bien déterminés : ses capacités (méthode de travail, familiarité avec tel outil, maîtrise de telle situation) et ses compétences acquises dans la matière qu'il est chargé d'enseigner » (p. 128) ;
- l'évaluation formative : en cours d'apprentissage, elle permet à l'enseignant d'« observer les points qui bloquent la progression, les outils qui fonctionnent comme obstacles, les situations qui handicapent l'élève... Grâce à ces clignotants, il est alors possible d'intervenir de manière à ajuster plus précisément la méthode », et Meirieu d'ajouter : « Cette fonction régulatrice est essentielle ; c'est elle qui empêche que la différenciation ne se fige dans une sectorisation provisoire et, par définition, contestable » (p. 132) ;
- l'évaluation sommative critériée enfin, est indispensable pour mesurer les apprentissages effectués. En outre, parce qu'elle « peut ouvrir à la mise en place de nouvelles stratégies (...) elle est (...) aussi, un outil précieux de différenciation » (p. 134).

### **2.2.7 Les intelligences multiples**

Selon la théorie des intelligences multiples développée par le psychologue cognitiviste et professeur de neurologie Howard Gardner dès 1983 dans son livre : *Frames of mind*, chacun posséderait huit « intelligences » :

- l'intelligence verbale/linguistique : la capacité à percevoir les structures linguistiques sous toutes leurs formes ;
- l'intelligence logique/mathématique : la capacité à raisonner, à compter et à calculer, à tenir un raisonnement logique
- l'intelligence visuelle/spatiale : la capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions ;

- l'intelligence musicale/rythmique : la capacité à percevoir les structures rythmiques, sonores et musicales ;
- l'intelligence corporelle/kinesthésique : la capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, à être habile avec les objets ;
- l'intelligence interpersonnelle : la capacité à entrer en relation avec les autres ;
- l'intelligence intra personnelle : la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même ;
- l'intelligence (du) naturaliste : la capacité à observer la nature sous toutes ses formes, et la capacité à reconnaître et classer des formes et des structures dans la nature.

Howard Gardner suggère que chacun possède ces huit intelligences, qu'elles sont plus ou moins développées à un instant T mais qu'elles ne sont pas figées et peuvent évoluer. En contexte scolaire, il est important que les élèves sachent quelle(s) forme(s) d'intelligence les caractérisent le mieux afin qu'ils en tirent bénéfice et comprennent comment fonctionne leur mémorisation.

Bruno Hourst, enseignant et fondateur de Mieux-Apprendre, s'intéresse également à la théorie d'Howard Gardner et confirme que l'école sollicite et évalue couramment seulement deux formes de ces intelligences : l'intelligence linguistique et l'intelligence logico-mathématique et, par conséquent, ceux qui réussissent le mieux à l'école sont ceux qui auront développé ces deux intelligences.

Dans la continuité des travaux d'Howard Gardner, Bruno Hourst, nous explique que : « L'une des idées fondamentales de Mieux-Apprendre est que tout être humain a ses richesses propres qui le différencient des autres. Toute démarche éducative et pédagogique doit pouvoir s'appuyer sur ces richesses propres de l'individu, sans imposer mais en montrant le chemin. »<sup>39</sup> Si certains élèves ne témoignent aucun signe d'intérêt pour le cours que je leur propose, cela ne signifie pas qu'ils ne s'intéresseront jamais à la matière que j'enseigne mais que je n'ai pas encore su cibler leurs centres d'intérêt et la manière de les intéresser. Sur son site [www.mieux-apprendre.com](http://www.mieux-apprendre.com), Bruno Hourst parle également d'« Un idéalisme : que chaque élève soit heureux d'apprendre et s'épanouisse aussi à travers l'école ! », n'est-ce pas là le but ultime de tout professeur ?

Sans vouloir retracer l'historique de la pédagogie différenciée, essayons de comprendre la démarche qui a poussé les chercheurs à faire évoluer la pédagogie vers toujours plus de centrage sur l'élève.

---

<sup>39</sup> Hourst, B. Mieux apprendre. Repéré à <http://www.mieux-apprendre.com>

### **3. Formulation de la problématique**

Rappelons que la problématique globale de cette étude est la suivante : différenciation et motivation en cours d'anglais ou comment développer l'intérêt et l'investissement de chaque élève au sein du groupe classe.

Bien que nos recherches théoriques aient montré que les raisons de la démotivation sont davantage liées aux représentations qu'à l'élève de la matière enseignée, il reste pourtant difficile de concevoir comment mettre en place des stratégies qui permettent de remotiver l'élève qui semble avoir perdu tout espoir de progresser en anglais. Nous nous sommes alors demandés si le recours à la pédagogie différenciée, à travers le prisme des intelligences multiples, pouvait potentiellement permettre au professeur de concevoir des activités individualisées, donc susceptibles de répondre aux besoins et aux intérêts de chaque apprenant et aux élèves de retrouver confiance.

Car en effet, si la motivation interne est primordiale pour progresser, se pose toutefois le problème de la méthode de conception des activités qui soient individualisées pour chaque élève de ma classe. De plus, dans le cadre de la classe, il est difficile de pouvoir véritablement consacrer du temps de façon individuelle à chacun.

Nous avons donc postulé que la mise en place d'un questionnaire sur les intelligences multiples, au cours d'une évaluation diagnostique, permettrait d'initier une première approche véritablement différenciée de notre pédagogie; notre seconde hypothèse étant qu'à partir des résultats de ce questionnaire, nous pourrions définir différents groupes d'apprenants, donc différents types d'activités à conceptualiser afin de répondre au plus près des besoins de chaque élève et d'influer, de fait, sur leur motivation et leur sentiment de maîtrise de leurs apprentissages.

## **4. Méthode :**

Pour concevoir l'étude qui fera l'objet de cette partie de notre travail, nous nous sommes appuyés sur la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner afin d'initier une véritable démarche de pédagogie différenciée dans le but d'apporter des éléments de motivation à nos élèves. Pour tenter de répondre à toutes les questions de notre problématique, nous avons tout d'abord recueilli des données à partir d'un questionnaire lié à cette théorie. Ceci nous a permis d'initier un travail de différenciation de nos supports et des types d'activités proposés et de voir l'impact sur la production de nos élèves.

### **4.1 Participants :**

Pour les besoins de notre étude nous avons circonscrit notre observation à la classe de 4<sup>e</sup>3 dans laquelle trois des élèves semblent avoir totalement renoncé à faire le moindre effort d'implication en cours de langue mais également dans la plupart des matières enseignées au collège. Nous avons retenu ce niveau car cette classe est celle qui rencontre le plus de difficultés scolaires parmi les classes dont nous avons la charge et c'est également la classe qui nous cause le plus de soucis en termes de gestion d'individus à forte personnalité.

Cette classe de 26 élèves est constituée de 10 garçons et de 16 filles du même âge, à l'exception d'une élève qui redouble sa 4<sup>e</sup>. L'ambiance générale de la classe n'est pas propice à une participation active car même les meilleurs élèves n'osent prendre la parole de peur de se faire railler par une poignée d'élèves à forte personnalité qui semblent avoir pris le contrôle du groupe.

La moyenne générale de la classe s'élevait à 10.47 au premier trimestre et 10.20 au second. Dans cette classe, il y a une élève allophone dont la langue maternelle est l'espagnol.

3 élèves n'ont pas le français comme langue maternelle mais le portugais, le turc et l'arabe.

4 élèves demandent une orientation professionnelle pour l'année prochaine : une classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles avec des projets bien définis : soudure, transports routiers, maçonnerie, esthétique et hôtellerie.

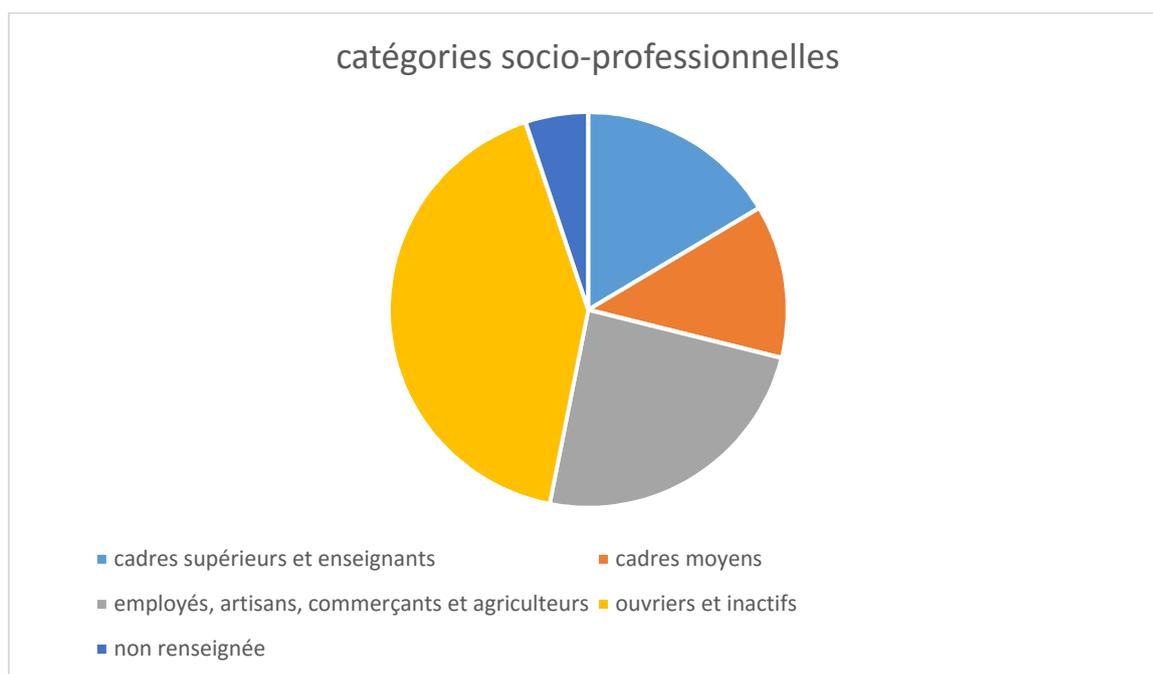
2 élèves dans cette classe bénéficient d'une AESH<sup>40</sup> pour dyslexie et problèmes d'attention.

---

<sup>40</sup> Accompagnant-e-s d'élèves en situation de handicap

Le CLG Daniel Faucher de Loriol-sur-Drôme accueille 474 élèves cette année, répartis en 18 classes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

Les élèves de notre collège sont issus de familles dont les parents sont ouvriers ou inactifs à 41.8%, employés, artisans commerçants et agriculteurs à 24.2%, cadres supérieurs et enseignants à 16.4% milieu populaire, cadres moyens à 12.5% et non renseignée pour 5.1%. Voici, sous forme de graphique, une représentation plus explicite des catégories socio-professionnelles dont sont issus les élèves du collège Daniel Faucher :



Il est également à souligner qu’au vu de graves problèmes de comportement et d’un manque de respect total envers une professeure remplaçante en espagnol qui a engendré son départ prématuré, des mesures spéciales ont été prises pour cette classe depuis le mois de février. Dans un premier temps une phase d’observation collective, à travers l’utilisation d’une fiche de suivi de la classe a été mise en place pendant un mois. Les parents des élèves figurant sur ces listes ont été convoqués systématiquement chaque semaine par Madame La Principale Adjointe. Depuis la rentrée des vacances d’avril, 3 élèves ont une fiche de suivi individualisée qui rend compte de leur comportement, de leur investissement en classe et de leur travail effectif. De nombreuses heures de retenue, ainsi que des commissions éducatives ont également été mises en place et une exclusion temporaire de 3 jours pour un élève a été décidée.

#### 4.2 Matériel :

Afin de mener à bien notre expérience, en amont à la découverte de la nouvelle séquence, les élèves ont complété un questionnaire sur les intelligences multiples qui nous a permis d'anticiper la formation des groupes de travail en vue de la préparation à la tâche finale.

Lors de la première séance, en activité de présentation de la nouvelle séquence intitulée : « My trip to London », qui s'inscrit dans l'entrée culturelle : « l'ici et l'ailleurs » et dont les notions travaillées étaient celles des « voyages » et de la « découverte de l'autre », nous avons sélectionné différentes photos sur internet des monuments célèbres de Londres que nous avons vidéo projetées au tableau blanc afin de faire découvrir que le thème central serait Londres. Afin de poursuivre un peu la découverte des différents monuments de la capitale, nous avons travaillé sur un court document vidéo<sup>41</sup> avec pour objectif de faire choisir aux élèves, individuellement, les deux lieux qu'ils aimeraient visiter. La deuxième séance s'est déroulée en salle informatique : en binômes, les élèves ont commencé un travail de recherches sur les lieux qu'ils aimeraient visiter à partir d'un site internet spécialement conçu pour des élèves de 4e<sup>42</sup>

### **4.3 Procédure :**

Dans un premier temps, les élèves de 4<sup>e</sup> ont été invités à répondre à un questionnaire sur les intelligences multiples afin qu'ils reprennent confiance en eux et qu'ils prennent conscience que chacun d'entre eux a du potentiel et qu'il faut qu'ils apprennent à connaître leurs forces pour ensuite pouvoir travailler sur leurs axes de progrès. Côté professeur, les résultats de ce questionnaire ont permis de brosser un premier portrait de la classe, de façon à pouvoir concevoir des activités motivantes en fonction des besoins de chacun et des manières de conceptualiser de chacun. Cette évaluation diagnostique a été une première étape dans la conceptualisation d'une séquence pédagogique qui privilégie une approche différenciée.

En parallèle au questionnaire sur les intelligences multiples, j'ai également demandé à ma classe quel thème ils aimeraient voir abordé dans la prochaine séquence et la majorité de la classe m'a répondu qu'en fait, il serait plus intéressant de « parler » de l'Angleterre « parce que, Monsieur, de toute façon, on va jamais y aller en Australie, au Canada ou aux Etats-Unis ! », dixit une

---

<sup>41</sup> <http://www.esolcourses.com/content/lifeintheuk/london/videoquiz.html>

<sup>42</sup> <http://www.henry4school.fr/UK/London/lp-wq.htm#wq> + <http://resources.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/london/buildings.htm#4>

élève qui ne prend pas souvent la parole. Il est vrai que la découverte des grandes villes et des sites touristiques australiens était la toile de fond, l'objectif culturel de la précédente séquence, tout simplement parce que j'imaginai que c'était un pays « qui fait rêver » mais il faut reconnaître, a posteriori, que d'écrire une lettre à une famille d'accueil australienne pour lui dire quel site on aimerait visiter dans ce magnifique pays n'était finalement pas la tâche finale la plus authentique à réaliser : est-ce que le fait de faire écrire une lettre à des adolescents de 4<sup>e</sup> en 2016 est pertinent? Est-ce qu'écrire une lettre à un destinataire imaginaire, qui ne sera lue que par le professeur est une tâche motivante et authentique ? La réponse est évidemment négative : la circularité d'une tâche finale est primordiale.

Puisque mes élèves étaient en attente de plus de pragmatisme et qu'à vouloir faire découvrir des contrées plus lointaines, on en oublierait presque que l'Angleterre est le pays anglophone qui nous est le plus proche ; j'ai décidé de concevoir une séquence autour du thème de la découverte de Londres. D'ailleurs, aucun élève de la classe n'a visité cette capitale et peu d'élèves ont déjà pris le train. La tâche finale était toute trouvée : réaliser l'une des pages du programme du voyage à Londres sur laquelle chaque groupe aura présenté l'un des monuments qu'il souhaiterait visiter. En tâche intermédiaire, il s'agira d'acheter un billet de train en gare de St Pancras pour se rendre dans une autre ville d'Angleterre, d'Ecosse ou du Pays de Galles (l'élément inconnu de la tâche). En objectif linguistique, nous travaillerons les structures "I'd like to (visit Buckingham Palace) because (I might see the Queen!)" / "I need (two return tickets to [go to] London)" / "How much is that?" / "How tall/long/far..."

Suite aux résultats du questionnaire, il me paraissait judicieux de créer des activités en groupes composés d'élèves dont les intelligences multiples seraient différentes, de façon à ce que chaque force, chaque individu bénéficie au groupe et qu'une réelle collaboration se crée.

Pour commencer notre travail de recherches, nous avons réservé la salle informatique et chaque élève s'est connecté sur un site conçu spécialement pour des élèves de 4<sup>e</sup> pour effectuer ce type d'activité<sup>43</sup>. L'idée étant, que chaque élève engage un travail de recherches individuellement pour une mise en commun en groupe, à la séance suivante. Lors de la deuxième séance, les élèves ont été regroupés en fonction de leurs intelligences fortes, de façon à ce qu'il y ait, dans chaque groupe, au moins un représentant, de chaque intelligence. Il s'agit de former des groupes d'experts, selon la pédagogie coopérative de Jim Howden. Les élèves pour lesquels

---

<sup>43</sup> [http://www.letshavefunwithenglish.com/projects/british\\_culture/london1.html](http://www.letshavefunwithenglish.com/projects/british_culture/london1.html)  
[http://www.letshavefunwithenglish.com/projects/british\\_culture/london2.html](http://www.letshavefunwithenglish.com/projects/british_culture/london2.html)

l'intelligence linguistique prédomine, seraient les rédacteurs de la description du lieu que le groupe aimerait visiter. Ceux pour lesquels l'intelligence logico-mathématique est forte, seraient les concepteurs, en charge de la présentation du document. Le porte-parole du groupe serait celui qui a développé l'intelligence musicale. Une intelligence visuelle spatiale développée chez un élève lui permettra de prendre en charge l'illustration de leur document. L'intelligence kinesthésique sera un atout pour celui qui présentera l'affiche à la classe. Celui ou ceux qui auront développé l'intelligence interpersonnelle, joueront le rôle de médiateur(s) au sein du groupe dans les prises de décisions.

#### 4.4 Analyse des données :

Voici les résultats du questionnaire sur les intelligences multiples. L'élément le plus frappant est qu'il n'y a qu'un seul élève qui ait développé l'intelligence linguistique, ce qui peut s'avérer problématique pour la matière nous concernant, à savoir : l'enseignement d'une langue vivante. Néanmoins, l'intelligence musicale a été développée par 12 élèves sur 23, ce qui est un atout dans l'apprentissage des langues.

L'intelligence interpersonnelle, même si elle peut poser souci en gestion de classe (ces élèves ayant tendance à bavarder), est néanmoins un point positif dans une approche communicative.

Linguisti	Log-mat	Spatiale	Musicale	Kinesthé	Inter	Intra	naturalist
							
				L. B		L. B	
			Lu.				Lu.
			Z.	Z.			
			Au				Au
			Am			Am	
		Ay	Ay		Ay		
		Gw			Gw	Gw	
	Nat				Nat		
	Pau					Pau	
	C. C				C. C		
		Tom		Tom	Tom		

	Ni			Ni			
				Th		Th	
		Ka	Ka	Ka			
		Hen	Hen	Hen	Hen		
			Jo		Jo	Jo	
				Max	Max	Max	
Gab	Gab		Gab				
	Tho	Tho					
	Mar	Mar	Mar		Mar		
		Naw	Naw			Naw	
	Ax	Ax	Ax	Ax	Ax	Ax	Ax
		Al			Al		Al
1	8	10	12	9	11	9	4

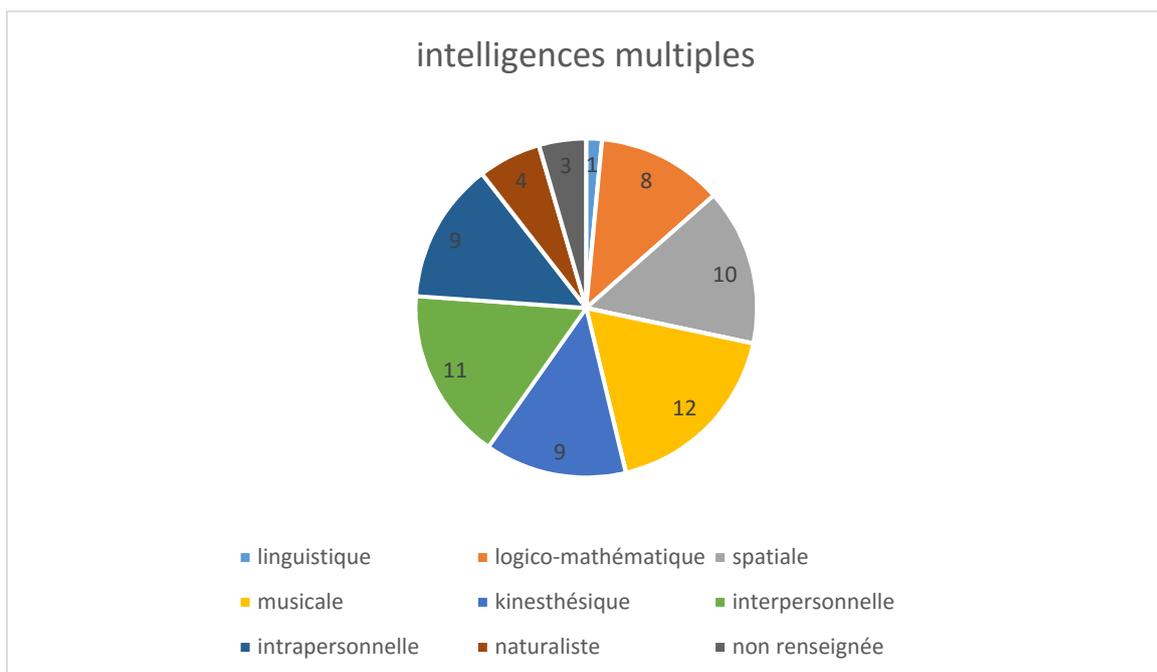
De façon à créer des groupes dans lesquels toutes les intelligences étaient représentées, nous avons répartis les élèves de la manière suivante :

Groupe 1 : Al/Pau/Nat/L.B/Am/Th

Groupe 2 : Ax/Tho/C.C/Z/Ay/Gw

Groupe 3 : Au/Max/Tom/Ni/Hen/Jo

Groupe 4 : Lu/Naw/Mar/Ka/Gab/Na



Une modification a dû être apportée à ma démarche initiale : je ne pouvais pas permettre à chaque élève de choisir les deux lieux sur lesquels ils effectueraient des recherches si, dans un deuxième temps, l'objectif était le travail en groupe. Il fallait que je répartisse les monuments londoniens par groupe.

Deuxièmement, un document de guidage s'avérait nécessaire pour canaliser leur travail et pour différencier l'activité des élèves en fonction du niveau de difficulté.

En salle informatique, les élèves se sont montrés plus dissipés que d'habitude, dû au changement d'environnement. Les postes informatiques n'étant pas suffisants, les élèves ont travaillé en binômes, ce qui n'était pas une mauvaise chose en soi car cela a permis la mise en place du travail en coopération. Les élèves n'étaient cependant pas tout à fait libres de choisir leur partenaire puisqu'il fallait que le binôme travaille sur le même sujet. Cette organisation a été anticipée : en arrivant en salle informatique, chacun savait qui était son partenaire, ce qui nous a permis d'éviter de perdre trop de temps le jour « J ».

La gestion du temps a justement été le facteur le plus difficilement maîtrisable. La mise en activité effective n'a pu se faire qu'au bout d'une vingtaine de minutes. En effet, la mise en route des postes, la connexion des élèves à leur compte, au site internet, l'explication des consignes, les réponses aux questions posées, la visualisation des documents vidéo et les réponses aux questionnaires ont pris plus de temps que prévu et aucun binôme n'avait terminé l'activité à la fin de l'heure. Une deuxième heure en salle informatique a dû être planifiée pendant laquelle les élèves ont terminé l'activité de recherches et commencé le travail en groupe. L'objectif de cette deuxième phase de travail était que les élèves se distribuent le rôle de chacun au sein du groupe pour confirmer ou infirmer si la composition des groupes en fonction des intelligences multiples était une bonne stratégie ou non. Il m'a fallu intervenir à ce stade pour finalement désigner le rôle de chacun pour cause de perte de temps et de non prise de position des élèves.

Le travail collaboratif ne s'est pas déroulé sans encombre. Dans cette classe, la cohésion n'était pas vraiment le maître-mot et c'était justement mon objectif citoyen, l'une des raisons pour lesquelles j'ai voulu développer cet aspect. Sans surprise, au moment des prises de décisions, personne ne semblait disposé à apporter sa contribution au groupe, attitude prévisible pour une première.

En fin de séance, les rôles de chacun avaient été déterminés certes, mais le travail au sein des différents groupes n'avait pas dépassé le stade de comparaison des données, ce que j'avais imaginé. La séance suivante serait donc consacrée à la rédaction et la mise en page de l'affiche descriptive du monument londonien. A ma grande surprise, cette séance s'est déroulée dans une

atmosphère radicalement différente : apaisée et productive même si le niveau sonore était plus élevé que d'habitude, en configuration standard s'entend. La configuration en îlots, le travail collaboratif, l'objectif de la tâche finale, le rôle de chacun au sein du groupe sont autant de paramètres qui ont contribué à mobiliser l'ensemble des élèves. La consigne était claire : à l'aide des informations recueillies lors des deux séances précédentes, réaliser, en groupe, une affiche descriptive du monument londonien, que vous présenterez à l'ensemble de la classe lors d'une prochaine séance. J'avais, en effet, estimé que le temps imparti lors de cette séance ne leur permettrait pas de finaliser le projet. Aussi, ont-ils eu une semaine supplémentaire avant de me remettre leur production finale.

En parallèle à cette tâche finale, un autre aspect de ce groupe d'élèves que je souhaitais mettre en valeur était la pratique théâtrale. En effet, comme le fait apparaître l'analyse du questionnaire sur les intelligences multiples, le profil de la classe se prête tout à fait à la mise en place de saynètes. Cela ne faisait que confirmer mon sentiment : pour plusieurs élèves, notamment ceux qui se destinent à une filière préparatoire aux formations professionnelles, il leur est très pénible de rester assis bien calmement. J'essaie de combler ce besoin en leur proposant de jouer le rôle d'assistant, en début d'heure, au moment de l'appel et des routines quotidiennes et je fais appel à eux pour la distribution de fiches d'activités ou autres. Lorsqu'ils sont invités à prendre la parole, en revanche, le manque de vocabulaire est flagrant car ils ne font pas l'effort d'apprendre le nouveau lexique. Cependant, ils aiment se mettre en scène et amuser l'auditoire, c'est pourquoi, depuis le début de l'année, je cherche des stratégies pour faire de ce trait de caractère une force vive en cours de langue. Je ne cesse de leur dire de se prendre un peu plus au sérieux car ils ont ce sens inné de la musique de la langue anglaise.

C'est pour cette raison qu'il m'est apparu pertinent de prévoir une tâche de production orale pour laquelle nous nous préparerions à travers des jeux de rôle qui fixeraient le vocabulaire nécessaire.

Une compréhension orale a été proposée aux élèves. Il s'agissait d'un dialogue en gare de St Pancras<sup>44</sup> entre une famille américaine et une employée de British Rail. Même si, peu importe le nombre d'écoutes, les élèves ne pouvaient s'empêcher de rire au moment de l'annonce : « Gare du nord » par un locuteur britannique, ils ont néanmoins été attentifs et ont été capables de remplir le ticket de train avec les informations adéquates. Cette première activité était surtout prétexte à présenter un dialogue type en gare ferroviaire, un document formalisant à partir duquel nous allions nous entraîner pour être capables d'acheter un ticket de train dans la langue

---

<sup>44</sup> [http://www.academie-en-ligne.fr/\\_layouts/AEL/LecteurRessources.aspx?PREFIXE=AL4AN61-CD03](http://www.academie-en-ligne.fr/_layouts/AEL/LecteurRessources.aspx?PREFIXE=AL4AN61-CD03)

cible. Après un repérage des structures utiles en contexte, il s'agissait de passer à la phase du jeu de rôle. Si des volontaires se sont tout de suite manifestés, incluant les élèves en question, l'objectif suivant était de travailler la prononciation et la compréhension des structures utilisées. Cependant, tout le travail restait à faire avec les élèves en retrait et notamment Ay. Grâce au questionnaire sur les intelligences multiples, j'ai pu découvrir que chez Ay. les intelligences les plus développées étaient l'intelligence spatiale et l'interpersonnelle. En ce qui concerne l'intelligence interpersonnelle (ou sociale), cela suppose qu'elle soit à l'aise dans les interactions, l'approche communicative. Reste à savoir comment la rassurer pour oser prendre la parole car son niveau d'anglais atteint difficilement A1. Il faut donc faire appel à son intelligence visuelle spatiale. Selon Howard Gardner, cette intelligence procure la possibilité de se faire, mentalement, une représentation spatiale du monde, en visualisant des points de repères. Ay. pense donc en images. La transcription du script devait donc être illustrée, non seulement pour Ay. mais pour une dizaine d'élèves, autrement dit : 43.5% des élèves.

#### **4.5 Conclusion des analyses :**

Le choix de déterminer les intelligences multiples de chaque élève était motivé par la volonté de déconstruire les représentations négatives qu'avaient les élèves sur leurs capacités. La deuxième motivation était la volonté de découvrir les atouts de chaque élève pour concevoir des activités différenciées, susceptibles de déclencher leur intérêt. Un problème est apparu lors de la constitution des groupes de travail : une personne développe plus d'une intelligence à la fois et nous ne pouvons savoir laquelle des intelligences d'un individu « X » est la plus forte à un moment « T ». Cela s'est également confirmé au sein des groupes au moment de la distribution des rôles de chacun. Les intelligences de chacun ne se sont pas forcément traduites par le rôle définitif que chacun a joué au sein du groupe de travail. Néanmoins, les résultats du questionnaire ont permis de mieux cibler les problématiques de chacun dans leur apprentissage de la langue cible.

## **5. Discussion**

### **5.1 Re-contextualisation**

Rappelons que l'objectif de notre étude est de trouver des stratégies pour remotiver les élèves en retrait, que la méthodologie choisie est le recours aux intelligences multiples pour différencier notre pédagogie et répondre au mieux aux besoins de chacun. Nous avons postulé comme hypothèses que les origines de la motivation doivent être internes pour être efficaces mais que le professeur peut influencer sur cette motivation, pas seulement en proposant des activités « motivantes » mais en transformant les représentations négatives qu'ont les élèves sur eux-mêmes et sur l'utilité de la matière enseignée.

### **5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures**

Nous dirons que les résultats de notre expérimentation sont quelque peu faussés dans la mesure où une situation nouvelle attise souvent la curiosité et, de fait, elle est motivante un court instant. Les activités en salle informatique suscitent toujours un élan d'enthousiasme, conditionné par la rareté de la proposition. Le bilan est donc mitigé : si les élèves semblent être à l'activité, en binôme, devant un poste informatique ou au sein d'un groupe de travail, leur efficacité est d'autant plus difficilement calculable que leur investissement personnel est dilué à l'intérieur du groupe. L'élève semble s'être investi mais à quel point ? La note collective reflète-t-elle le travail individuel de l'élève ? Cependant, l'objet de notre étude n'était pas tant le résultat d'un investissement personnel que l'investissement lui-même et en cela, le travail coopératif a réellement suscité l'investissement des élèves les plus en retrait. Que ce soit en salle informatique ou en travail de groupe, mes élèves « éteints » se sont révélés à travers leurs échanges avec leurs pairs. Leur motivation s'est manifestée physiquement : nous avons pu constater, objectivement, que les élèves que l'on aurait pu qualifier de « démotivés » car inactifs, avaient pris part aux activités de groupes. En ce qui concerne l'activité de production orale en interaction, ces mêmes élèves ont été enclins à y participer dès lors qu'elle leur a été présentée de façon individualisée, d'où l'intérêt d'avoir eu recours aux intelligences multiples. Avant de savoir qu'Ay. avait développé l'intelligence spatiale, je commençais à me questionner sur sa posture négative, l'interprétant comme une marque de rupture. Dès lors que j'ai su comment répondre à sa problématique, en lui permettant de visualiser les nouvelles structures, j'ai lu dans son regard une réelle satisfaction, une fierté d'avoir réussi, qui a été communicative puisque la classe a applaudi la prestation d'Ay. Je pense qu'à ce moment précis, Ay. a eu le sentiment qu'elle aussi était capable. L'espace d'un instant, ses représentations étaient remises

en cause. En cela, nous pouvons dire que les résultats valident nos hypothèses : le professeur peut exercer son influence sur les représentations des élèves en différenciant sa pédagogie.

A l'aune de la recherche que je viens de conduire, je pense que la théorie des intelligences multiples développée par Howard Gardner est un outil qui nous permet de mieux connaître les processus de mémorisation de chacun et nous permet de nous adresser différemment à chacun d'entre eux.

### **5.3 Limites et perspectives**

Cependant, ces recherches m'ont également permis de voir les limites de la motivation extrinsèque. Que reste-t-il de toutes ces stratégies mises en place par le professeur pour motiver l'élève lorsque l'élève se retrouve seul, face à ses apprentissages ? Les programmes nous rappellent que l'élève doit être acteur de ses apprentissages mais encore faut-il que l'élève puisse puiser dans une motivation intrinsèque. Dans le même ordre d'idées, toujours selon la théorie des intelligences multiples, une fois que l'on a fait constater aux élèves qu'ils sont tous intelligents, comment poursuivre les manœuvres pour déconstruire leurs représentations négatives ? Posons-nous également la question des véritables origines de ces représentations négatives. Concernant les élèves en retrait dans cette classe, qui ont d'ailleurs motivé mon choix de thématique pour le présent mémoire, leurs représentations sont étroitement liées à leur faible niveau en anglais. La motivation conditionne l'apprentissage mais ne se substitue pas à l'effort d'apprentissage que l'élève doit fournir et je constate que la notion d'effort ou plutôt d'absence d'effort est liée à la démotivation. Force est de constater que plus les lacunes s'empilent et plus la motivation s'égrène. Or, le professeur ne peut accomplir le travail d'apprentissage à la place de l'élève. C'est dans la perspective d'un rapprochement des notions d'effort et de motivation que cette étude pourrait être poursuivie.

L'écriture de ce mémoire m'a permis de mesurer toute l'importance d'une évaluation diagnostique du groupe élèves. On ne peut faire progresser ses élèves si l'on ne comprend pas tous les mécanismes qui les animent. Ceci peut se faire à travers le prisme des intelligences multiples. En tant que professeurs, nous nous trouvons bien démunis face à des élèves amorphes mais cette expérimentation prouve, une fois de plus, que rien n'est jamais figé : chaque élève peut donner le meilleur de lui-même, à condition que l'on trouve l'espace dans lequel il se sent à l'aise. Ceci constitue un travail de longue haleine mais il est avant tout la mission première de tout professeur.

## **6. Conclusion**

La rédaction d'un mémoire, qui plus est en cette première année d'enseignement après l'obtention du CAPES, permet au professeur stagiaire de faire un retour analytique de sa pratique de classe et je regrette amèrement qu'une place plus grande ne soit pas prévue à cet exercice tout au long de notre année de stage. Cependant, ce travail réflexif m'a permis de problématiser une situation très concrète de ma pratique quotidienne : quelle réponse apporter à des élèves présents dans ma salle de classe mais complètement absents de mon cours ? Cette réflexion a constitué la problématique de mon mémoire mais je pense qu'elle ne cessera jamais de me préoccuper. En tant que professeur, je suis passionné tant par la matière que j'enseigne que par le fait de l'enseigner et j'espère pouvoir transmettre cette passion au plus grand nombre de mes élèves. Il est peut-être illusoire de penser pouvoir intéresser chaque élève de la classe cependant, il est de notre devoir de faire valoir l'intérêt qu'a notre matière pour chacun d'entre eux. En tant que fonctionnaires de l'Etat, travaillant dans l'Ecole de la République, nous nous devons de rassembler tous nos élèves et d'en oublier aucun.

## 7. Bibliographie

- Astolfi, J.P. (2008). *Saveur des savoirs - Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris : ESF
- Bernard, A. (1998). *Motiver pour enseigner*, Paris : Hachette
- Burns, R. (1971). *Methods for individualizing instruction*, pp. 55-56
- Causse-Mergui, I. (2008). Peut-on apprendre sans motivation ? Débat animé par la journaliste Pascale Certa-Laffitte
- Chaduc, M.T. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*, Paris : Armand Colin-Bordas
- De Peretti, A. (1984). *Les points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, Paris : INRP
- De Peretti, A. (1989) *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite ? Cahiers pédagogiques N°277*
- Fenouillet, F. (1999). *La motivation à l'école*, 10<sup>e</sup> entretien de la Villette, Actes de colloque, « Apprendre autrement aujourd'hui », Cité des sciences et de l'industrie, Paris.
- Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. Repéré à <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>
- Gardner, H. Multiple Intelligences. Repéré à <http://www.brainyquote.com/quotes/authors/h>
- Grand, C. L'élève en difficulté scolaire. Repéré à <http://claire-grand-psy.e-monsite.com>
- Hourest, B. Mieux apprendre. Repéré à <http://www.mieux-apprendre.com>
- Legrand, L. (1973). *La différenciation de l'enseignement*, Lyon : Association Se former
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France
- Lévy Leboyer, C. (1999). *Le cœur à l'ouvrage*, Sciences Humaines n°92
- Meirieu, P. *La pédagogie différenciée : quelle actualité aujourd'hui ?*
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Lyon : Revue française de pédagogie
- Meirieu, P. (1989). *Différencier la pédagogie*. Paris : Cercle de recherche et d'action pédagogiques
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, chapitre 10.
- Przesmycki, H. (2004) *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses universitaires de France
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée*
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

CECRL, chap. 2.1

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

NOR : MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3

J.O. du 20-11-2014, BOEN n° 44 du 27-11-2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves

## 8. Annexes

### Webquest n°1

London Webquest 4°

You are going to learn more about a famous London place or monument. Click on the blue links to answer the questions. You will find information about:

#### BIG BEN and TOWER BRIDGE



[Big Ben](#) is

a palace       a tower       a bell in a tower

Where is it situated? \_\_\_\_\_

Give the other\* name of the Big Ben tower: \_\_\_\_\_

How much does Big Ben weigh\*?     12 tons       13 tons       14 tons

Where does the name « [Ben](#) » come from? \_\_\_\_\_

How high is Big Ben? \_\_\_\_\_

How many years did it take to build it? \_\_\_\_\_ When was it finished? \_\_\_\_\_

So when did the construction of Big Ben start? \_\_\_\_\_



[Tower Bridge](#)

Give the exact location of the [Bridge](#) (= the address): \_\_\_\_\_

When did the [Bridge](#) open? \_\_\_\_\_ When did its construction start? \_\_\_\_\_

Why is it called “Tower Bridge”? \_\_\_\_\_

Name the monument that is very close\* to Tower Bridge: \_\_\_\_\_

What happens\* if very big boats\* want to sail\* under Tower Bridge? (explain in English AND in French):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

This sort of bridge is called     a lifting bridge     a bascule bridge.

How many times a year does this operation happen? \_\_\_\_\_

It is going to [happen](#) on Saturday 9<sup>th</sup>, April.  Right  Wrong.

How much steel\* was necessary to build the [bridge](#)?

11 tons  1,100 tons  11,000 tons.

How high is each\* tower ?  3,8 m high  10,6 m high  89,3 m high.

**TOOL-BOX:**

**other:** autre

**(to) weigh:** peser

**Close:** proche de

**(to) happen :** arriver, se produire

**a boat :** un bateau

**(to) sail :** naviguer

**steel:** acier

**each:** chaque

Webquest n°2

London Webquest 4<sup>e</sup>

You are going to learn more about **a famous London place or monument**. Click on the blue links to answer the questions.

You will find information about:

**BUCKINGHAM PALACE**



Who lives in [Buckingham Palace](#)? \_\_\_\_\_

Since then\* has B. Palace been English Kings and Queens' official residence?

The first Queen to live there was  Queen Mary  Queen Elizabeth

Queen Victoria.

Name the 2 sons of Queen Elizabeth who live in B. Palace when they are in London:

Before being a palace, B. Palace was  a farm  a cottage  a rich big house.

Name the King who started transforming it into a palace:

Name one of the Queen's other\* residences in Great Britain:

How do Londoners\* know the Queen is in her palace?

The Royal Standard is  the other name for Buckingham Palace  the Queen's royal flag\*.

Name the 3 countries represented on the flag:



Give the composition of the Palace's guards' uniform: \_\_\_\_\_

What is the name of the ceremony where the guards come on duty\*?

How often does this ceremony take place?

once a month     once a week     once a day

What do these numbers correspond to?

600: \_\_\_\_\_ 400 : \_\_\_\_\_

52: \_\_\_\_\_ 78: \_\_\_\_\_

Tick which places are in Buckingham Palace:

- a theatre     a cinema     a school     a police station  
 a post office     a bowling     a swimming-pool  a restaurant

How many clocks are there in Buckingham Palace? \_\_\_\_\_

How many people does the Queen invite to parties every year? \_\_\_\_\_

**TOOL-BOX:**

**since then:** depuis quand  
London

**other :** autre

**Londoners =** inhabitants of

**a flag:** un drapeau

**(to) come on duty :** prendre son tour de garde

Webquest n°3

London Webquest 4<sup>e</sup>

You are going to learn more about a **famous London place or monument**. Click on the blue links to answer the questions.

You will find information about:

## THE TOWER OF LONDON



The [Tower of London](#) was built by

- Queen Elizabeth I                       William the Conqueror                       Sir Norman Foster.

Where was William from?  England    Italy    Germany    France

And more precisely from \_\_\_\_\_

William had other nicknames. In France, we call [him](#) \_\_\_\_\_

The Tower of London was       a shopping centre       a military fortress       a church\*.

Its original mission was to \_\_\_\_\_

But it was also \_\_\_\_\_

To build it, people used                       iron \*                       stones\* from France                       plastic



The Tower's [guards](#) guarded the prisoners. Give their 2 names: \_\_\_\_\_

What was their responsibility under King Henry VIII's reign?

They were  the Queen's bodyguards.  the King's bodyguards.  executioners\*.

Name the oldest part of the [Tower](#)? \_\_\_\_\_

Where can you find it exactly? \_\_\_\_\_

Name an English Queen who was imprisoned in the Tower: \_\_\_\_\_

How long did she stay\*? \_\_\_\_\_

Who gave the order to imprison her? \_\_\_\_\_ Why? \_\_\_\_\_

Today people can visit the Tower.       Right                       Wrong.

What can you see there? \_\_\_\_\_



Who is this famous [king](#) you can see at Madame Tussaud's ? \_\_\_\_\_

When was he born? In \_\_\_\_\_ When did he die\*? In \_\_\_\_\_

Give his dates of reign: \_\_\_\_\_

How many wives did he have?       6                       7                       8

Name them in their order of marriage: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

What happened to [wife n° 2](#) and [wife n° 5](#) in the Tower? \_\_\_\_\_

Explain, **in French**, "[the Legend of the Ravens](#)": \_\_\_\_\_

---

---

---

**TOOL-BOX:**

**A church** : une église

**iron** : fer

**stones** : des pierres

**(to) die**: mourir

**an executioner**: un bourreau

**(to) stay**:

rester

**ravens**: corbeaux

**(to) leave**: quitter, partir

**(to)**

**crumble** :

s'effondrer

## Webquest 4

London Webquest 4<sup>e</sup>

You are going to learn more about a **famous London place or monument**. Click on the blue links to answer the questions.

You will find information about:

### OXFORD STREET and THE LONDON EYE



[Oxford Street](#) is ...

- a famous street in London with many shops.
- a street in Oxford with many shops.
- the name of a shop.

It is famous because it is

- the smallest street in London
- the largest shopping street in the world\*
- the longest shopping street in Europe

There are .....[shops](#) (*give the number*) and the [street](#) is .....m long (*give the length*\*).

It is very easy to get there. There are:

- 5 underground stations.
- 3 underground stations.
- 4 underground stations.

Name them :



[The London Eye](#) is

a TV camera filming London.  the name of the police in London  an observation wheel.

It is  135 metres high.  115 metres high.  35 meters high.

The telephone number is \_\_\_\_\_

The number of visitors every year is...  1 million.  2 million.  3 million.

It is [open](#) from..... to ..... or .....

Its address is \_\_\_\_\_

The Tube / Underground station to go there is \_\_\_\_\_

Give the total quantity of steel \* necessary to build the [wheel](#): \_\_\_\_\_

**TOOL-BOX:**

**the world:** le monde

**length:** longueur

**steel:** acier

Questionnaire sur les intelligences multiples

# MES MULTIPLES INTELLIGENCES

Lis chaque énoncé et lorsqu'il correspond à ta personnalité, à tes intérêts et à tes habiletés, encerle le numéro correspondant. Tu dois répondre spontanément. Puis, pour connaître ton profil, complète la grille en annexe.

1. Je lis beaucoup.
2. J'aime utiliser la calculatrice, un chiffrier électronique ou un logiciel de base de données à l'ordinateur.
3. Je joue ou j'aimerais jouer d'un instrument de musique.
4. Quand je lis, je préfère les illustrations et je les revois facilement en pensée.
5. J'aime travailler avec les autres et me tenir avec les autres.
6. J'ai besoin de bouger.
7. Je travaille mieux seul qu'avec les autres.
8. J'aime apprendre de nouvelles choses sur la nature.



9. Je suis autonome et j'ai de la volonté.
10. Je marque la mesure avec mon corps quand j'écoute une pièce musicale.
11. Je perçois facilement les sentiments des autres.
12. Je vois des images dans ma tête quand je pense à quelque chose.
13. Je fredonne souvent une chanson (ou un air) dans ma tête ou à haute voix.
14. J'aime que mes choses soient en ordre.
15. J'aime faire des mots-mystères ou jouer au Scrabble.
16. J'adore les animaux (chiens, chats, hamsters, écureuils, oiseaux...).



17. Je compte rapidement dans ma tête.
18. Je me rappelle facilement le rythme ou la musique des messages publicitaires.
19. Je lis des cartes, des tableaux et des diagrammes sans difficulté.
20. J'ai plusieurs ami(e)s. Je suis populaire.
21. Je bouge ou je tapote du pied lorsque je suis assis(e) trop longtemps.
22. Je suis capable d'avoir mes propres opinions.
23. Je me préoccupe de l'environnement dans mes gestes quotidiens (recyclage, usage des ressources).
24. J'aime raconter des histoires ou faire des jeux de mots.



25. Je passe beaucoup de temps dehors; j'aime le plein air.
26. J'écris et je compose mieux que la moyenne.
27. J'aime faire des expériences scientifiques.
28. Je suis capable de ressentir à fond mes émotions.
29. Je suis habile de mes mains; j'aime travailler avec mes mains.
30. J'aime écouter de la musique très souvent.
31. J'ai un bon sens de l'observation.
32. Je partage, je rends service facilement.



33. J'ai de la facilité à écouter des explications ou à lire des textes d'information.
34. J'ai de la difficulté à me concentrer sur un travail quand j'écoute la radio ou la télévision.
35. J'adore dessiner ou griffonner des dessins.
36. Je gesticule beaucoup en parlant.
37. J'aime reconnaître ou classifier des plantes, des animaux, des insectes, des coquillages ou des roches.
38. Je me pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des objets; ou sur les causes d'un phénomène ou d'un événement.
39. Je peux mimer les gestes, les manières et les comportements d'autres personnes.
40. Je suis conscient de mes forces et de mes faiblesses.



41. Je m'exprime avec un vocabulaire riche.
42. Je suis habile aux jeux de stratégie (échecs, dames, ...).
43. J'organise des activités avec mes ami(e)s.
44. J'adore faire des casse-tête, des jeux de labyrinthe et de construction.
45. Je suis capable d'entendre de la musique dans ma tête.
46. J'ai un bon sens de la coordination (ex. en sport, en danse, en théâtre...).
47. J'ai besoin d'un espace à moi.
48. Je me sens bien dans la nature.



49. J'aime aller à la chasse et à la pêche, ou bien marcher en forêt.
50. J'aime écrire mon journal, exprimer mes sentiments dans des poèmes ou pratiquer certains passe-temps seul.
51. Je suis habile dans plusieurs sports ou activités physiques.
52. Je parle facilement à des personnes que je ne connais pas.
53. J'écoute plusieurs styles de musique.
54. J'ai de la facilité à résoudre des problèmes.
55. J'aime inventer et écrire des histoires.
56. Je m'oriente facilement dans un nouveau quartier.



57. Je suis membre d'une équipe sportive ou d'un club social.
58. J'aime visionner des films et regarder des photos.
59. Je porte attention aux bruits et aux sons.
60. J'aime toucher les choses.
61. J'ai des projets personnels.
62. Ça m'aide beaucoup d'avoir une démarche *étape par étape* quand je fais quelque chose.
63. J'aime collectionner des cartes de sport, reconnaître des modèles d'autos ou des marques de vêtements.
64. J'apprends mieux quand la personne qui veut me montrer quelque chose dit en mots ce qu'elle fait.



Adaptation par Pierrette Boudreau (CSRDN) et Ginette Grenier (CSA), en 2003, d'un questionnaire préalablement élaboré par France Lapierre et Nicole Roy (CSRDN). 2001

Questionnaire des intelligences multiples: réponses de l'élève Ay.

Colorie les icônes qui correspondent aux numéros que tu as encerclés dans le questionnaire. Lorsque tu auras terminé, tu obtiendras une illustration de tes intelligences :

Linguistique, Logico-Mathématique, Spatiale, Musicale, Kinesthésique,

L	LM	S	M	K	INTER	INTRA	N
64 ☺	62 ☺	58 ☺	59 ☺	60 ☺	57 ☺	61 ☺	63 ☺
55 ☺	54 ☺	56 ☺	53 ☺	51 ☺	52 ☺	50 ☺	49 ☺
41 ☺	42 ☺	44 ☺	45 ☺	46 ☺	43 ☺	47 ☺	48 ☺
33 ☺	38 ☺	35 ☺	34 ☺	36 ☺	39 ☺	40 ☺	37 ☺
26 ☺	27 ☺	31 ☺	30 ☺	29 ☺	32 ☺	28 ☺	25 ☺
24 ☺	17 ☺	19 ☺	18 ☺	21 ☺	20 ☺	22 ☺	23 ☺
15 ☺	14 ☺	12 ☺	13 ☺	10 ☺	11 ☺	9 ☺	16 ☺
1 ☺	2 ☺	4 ☺	3 ☺	6 ☺	5 ☺	7 ☺	8 ☺

Rappelle-toi :

- Chaque personne possède toutes les formes d'intelligence.
- Tu peux développer davantage chacune des formes d'intelligence.
- Ce petit test te donne une image de ton profil maintenant; ton profil peut changer.
- Les Intelligences Multiples ont pour but d'aider chacun à reconnaître ses ressources et d'inciter chacun à continuer de se développer; elles ne sont pas là pour étiqueter.

## 9. Résumé

En cette rentrée 2015, j'ai été frappé par l'attitude passive de trois de mes élèves de 4<sup>e</sup> et ce, d'autant plus que mes classes de 5<sup>e</sup> sont particulièrement participatives. Le contraste est saisissant et je me suis tout de suite questionné sur les raisons d'une telle démotivation. C'est tout naturellement que m'est venu l'enjeu de mon année de professeur stagiaire ainsi que la problématique de mon mémoire : comment aider ces élèves à « s'ouvrir » et à (re)prendre goût à l'anglais ? Cette problématique s'est imposée à moi et le recours à plus de pédagogie différenciée m'est apparue comme une piste à suivre. La question était donc de savoir dans quelle mesure la pédagogie différenciée, à travers la théorie des intelligences multiples pouvait apporter une réponse à cette problématique. Les résultats ont démontré que le recours aux intelligences multiples permettait au professeur de différencier sa pédagogie mais que la motivation intrinsèque reste une condition sine qua non à l'apprentissage.

Mots-clés : démotivation – pédagogie différenciée – intelligences multiples – différencier – motivation intrinsèque.

## Abstract

When I first met my 4<sup>e</sup> in September 2015, I was struck by the passivity of three of them and even more so than my 5<sup>e</sup> are really eager to join in. The contrast was striking and I started wondering what could be the reasons for such a lack of motivation. The issue at stake both for my assignment and my year as a training teacher was all too obvious: how could I help these students open up and induce in them the taste for learning English? I thought that this was the issue to be dealt with and differentiation in the classroom came to me as a possible answer. Therefore, the question was: to what extent can differentiation, through the means of multiple intelligences, be the answer to that issue? The results of my research showed that multiple intelligences enabled the teacher to differentiate his/her teaching but that intrinsic motivation remained an essential prerequisite to the student's learning.

Key words: passivity – lack of motivation – differentiation in the classroom – multiple intelligences – differentiate – intrinsic motivation.