UNIVERSITÉ DE NANTES

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Le Mans Université

université angers

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Ecrit réflexif

La pédagogie différenciée comme réponse à l'hétérogénéité

soutenu par

CORDONNIER Elise

le 17 avril 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Caroline Chapelle, directrice de l'écrit réfléxif

Sommaire

Sommaire p. 3

Introduction p. 4

1. Cadres théorique et institutionnel p. 5

1.1. Les raisons de l'hétérogénéité p. 5

1.2. Cadre théorique de la pédagogie différenciée p. 7

1.3. Le cadre institutionnel p. 9

2. Mise en pratique p. 12

2.1. Recueil de données p. 12

2.2. Mise en pratique dans mes classes p. 15

2.2.1. Différenciation des contenus p. 15

2.2.2. Différenciation des processus d'apprentissage p. 16

2.2.3. Différenciation des productions d'élèves p. 18

2.2.4. Différenciation de la structuration du travail p. 20

Conclusion p. 22

Bibliographie p. 23

Annexes p. 25

4ème de couverture p. 37

Introduction

Mon année de stage s'est déroulée au Lycée Polyvalent Atlantique de Luçon (85). Le lycée regroupe à la fois des secondes, des séries générales et technologiques, mais aussi des séries professionnelles et des post-bacs (notamment un BTS diététique, un BTS ESF ainsi qu'une préparation au concours de l'IFSI).

En tant qu'enseignante-stagiaire, j'ai deux groupes et une classe entière sous ma responsabilité. Le groupe de 2GT3 est composé de 20 élèves. L'ensemble de ce groupe est agréable, dynamique, les élèves sont à l'écoute, se mettent rapidement au travail dans des conditions propices au travail et sont volontaires. Le groupe de 2GT5 est lui composé de 18 élèves. Les élèves de ce groupe sont plus lents à se mettre au travail, parfois agités et se déconcentrent facilement, malgré deux ou trois élèves moteurs. Il y a également des problèmes d'entente entre certains élèves du groupe et de la classe entière. La classe de 1STMG2 comporte 26 élèves et l'attitude de l'ensemble de la classe est relativement problématique : la majorité est agitée à cause de problèmes de concentration, mais également de volonté.

Dans les deux groupes de seconde, il y a 3 à 4 élèves qui ont des facilités, 2 à 3 avec des (grandes) difficultés, et le reste est « intermédiaire » pour reprendre le terme utilisé par le CECRL. Dans la classe de STMG, 2 ou 3 élèves ont des facilités, et le reste oscille entre intermédiaire et en difficulté (manque de volonté ou vraies difficultés, difficile de savoir). De plus, dans chaque groupe ou classe, les élèves ont des niveaux différents dans chaque activité langagière.

Il y a donc une hétérogénéité dans chacune de mes classes, comme c'est le cas dans la majorité des classes. L'hétérogénéité est définie comme suit : « qui manque d'unité, qui est composé d'éléments de nature différente » (Larousse). C'est d'ailleurs l'un des aspects qui m'a le plus frappé lors des premières séances : l'écart (parfois assez conséquent) entre l'élève « le plus fort » et l'élève « en plus grande difficulté ». Je me suis donc rapidement posée de nombreuses questions :

- Comment faire face à l'hétérogénéité ?

- Comment faire cours avec un tel écart, à la fois pour ne pas perdre l'élève en difficulté à cause de problèmes de compréhension ou d'expression, mais également ne pas perdre l'élève avec des facilités par manque de défi ?
- Comment répondre aux attentes et besoins de chaque élève ?
- Comment réduire, si cela se peut, l'écart entre les apprenants d'une même classe ?
- Comment faire travailler les élèves avec leurs différences ?

S'il fallait résumer toutes ces questions en une seule, elle serait la suivante : Comment adapter mon enseignement aux différences, parfois grandes, des élèves au sein d'une même classe ?

1. Cadres institutionnel et théorique

1.1. Les raisons de l'hétérogénéité

D'où provient l'hétérogénéité des élèves ? Au fur et à mesure des études menées sur le sujet et la prise en compte des différences entre les élèves, plusieurs éléments de réponse ont été apportés. De nombreux chercheurs et professeurs s'accordent sur le fait que la création du collège unique au milieu des années 1970 a eu pour conséquence d'augmenter l'hétérogénéité (Przesmycki, 1991, p. 11). D'autres facteurs se sont ajoutés, comme « une évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école » (Suchaut, 2007, cité par Feyfant, 2016, p. 3).

De plus, chaque personne – et donc chaque élève – est unique de par sa propre personnalité, son histoire personnelle, etc. Il est donc normal qu'appliqué au contexte scolaire, le groupe ou la classe soit composé(e) d'individus tous différents les uns des autres. De nombreux facteurs peuvent expliquer les différences entre les élèves. Hume (2009, p. 70) cite par exemple les suivants :

- Les émotions ;
- Les champs d'intérêts ;
- Le soutien familial ;
- Les buts ;
- Les bagages culturels ;
- Les talents ;
- Les forces ;
- Les peurs ;
- La personnalité ;
- L'image de soi ;
- Les attitudes et valeurs ;
- Le sexe ;
- Les expériences ;
- Les bagages de connaissances ;

- Les intelligences ;
- Le statut socioéconomique ;
- Les styles d'apprentissages ;
- La disposition à apprendre un nouveau concept

Zakhartchouk (2014, p. 27-34) en ajoute d'autres, parmi lesquels :

- Les habitudes éducatives (…) ;
- Les acquis scolaires (…) ;
- Les codes culturels (…) ;
- Les expériences vécues (…) ;
- La motivation (…) ;
- L'histoire personnelle (…) ;
- L'âge (…)

Quant à Przesmycki (1991, p. 10), elle catégorise les différences comme suit :

- Leurs différences cognitives (dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution) ;
- Leurs différences socioculturelles (valeurs, croyances, histoires familiales, codes de langage, types de socialisation, richesses et spécificités culturelles) ;
- Leurs différences psychologiques (vécu et personnalité)

Il n'est donc pas surprenant qu'il n'y ait pas

> « deux élèves : qui progressent à la même vitesse ; qui soient prêts à apprendre en même temps ; qui utilisent les mêmes techniques d'étude ; qui résolvent les problèmes de la même manière ; qui possèdent le même répertoire de comportements ; qui possèdent le même profil d'intérêt ; qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts » (Forget, 2017)

Comme mentionné dans l'introduction, ce sont toutes ces différences entre les élèves qui m'ont frappé lors des premières séances, autant dans leur « niveau » que dans leur motivation, leur participation, leur vitesse de compréhension et de mise au travail, et pour finir dans leur autonomie.

Pour faire face à toutes ces différences, les chercheurs et les enseignants ont donc cherché des moyens pour prendre en compte les différences des élèves lors de l'élaboration et de la mise en place des enseignements : la pédagogique différenciée ou différenciation.

1.2. Cadre théorique de la pédagogie différenciée

S'il existe plusieurs définitions de la pédagogie différenciée, celle offerte par Przesmycki (1991, p. 10) me paraît être la plus complète et la plus synthétique. La voici :

> « la pédagogie différenciée se définit donc comme : une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations de la situation de formation, une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité (…) selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires ».

Cette définition s'attache aux deux côtés de la différenciation : à la fois la cause, c'est-à-dire les différences existantes entre tous les individus dans une même classe, et la conséquence, soit la mise en place par l'enseignant de pratiques pour gérer ces différences. Battut et Bensimhon indiquent que l'expression « pédagogie différenciée » a été employée pour la première fois en 1970 par Louis Legrand (Battut & Bensimhon, 2006, p. 12), donc avant même la création du collège unique. En effet, « déjà, au XIXe siècle, les maîtres d'école, particulièrement en milieu rural, pratiquaient une pédagogie différenciée dans leur classe car y étaient regroupés des élèves d'âge et de niveau hétérogènes. » (*Ibid* p.10). C'est d'ailleurs encore le cas dans de nombreuses écoles, qui fonctionnent avec des classes à plusieurs niveaux. De grands chercheurs et pédagogues comme Célestin Freinet dans les années trente ou Fernand Oury dans les années soixante ont créé et mis en œuvre des pédagogies (et même des écoles) entièrement centrées sur l'enfant, ses désirs et ses particularités. Si ces deux pédagogies sont très spécifiques et ne sont pas appliquées partout, il n'en reste pas moins que « [d]e cette mouvance pédagogique restent deux idées fortes : l'intérêt pour l'individu qui apprend à son propre rythme ; le refus d'un enseignement uniforme et standard » (*Ibid*, p.12). Aujourd'hui, de nombreux pédagogues s'intéressent à la différenciation, et les recherches sur ce sujet sont très nombreuses. Mais s'il ne fallait citer qu'un nom, ce serait celui de Philippe Meirieu, car tous les ouvrages sur le sujet font référence à un ou plusieurs de ses travaux.

Avant de s'intéresser à la question « comment différencier ? », intéressons-nous au « pourquoi différencier ? ». En effet, la différenciation a vu le jour pour aider les enseignants à faire face aux différences entre tous les élèves. Mais qu'apporte-t-elle aux principaux intéressés, les élèves ? Nous retiendrons deux idées principales : la pédagogie différenciée permet de rendre tous les élèves aussi égaux que possible et de les aider dans leurs apprentissages. En effet, pour Feyfant, « cette « pédagogie » est présentée comme réponse à une hétérogénéité qui perturbe les pratiques d'enseignement, pour pallier les inégalités entre élèves en difficulté (ou « surdoués ») et les autres » (Feyfant, 2016, p.2). D'un autre côté, « elle permet [aux élèves] de : prendre conscience de leurs capacités, débloquer leur désir d'apprendre, développer leurs capacités en compétences, prendre conscience de leurs possibilités » (Przesmycki, 1991, p.13).

Voyons maintenant quelles pistes les pédagogues proposent afin d'enseigner de manière différenciée. Reprenons la définition offerte par Przesmycki de la pédagogie différenciée. Cette définition apporte déjà des pistes de réflexions, notamment sa dernière partie : il est possible de varier le rythme d'une activité pour prendre en compte les différences des élèves, de varier la durée ou même encore de proposer des activités différentes selon les élèves. Cela fait écho aux conseils aux futurs enseignant(e)s délivrés par Grandserre en 2013 et repris par Feyfant :

« pour différencier le travail des élèves, on doit actionner tous les leviers d'une classe : le temps (en donner plus ou moins) ; la difficulté (graduer le travail autour d'une même notion avec des exercices différents) ; les outils (autoriser ou pas le dictionnaire, le cahier de leçons, les anciens exercices, les affichages…) ; la quantité (plus ou moins de travail à faire en un même temps) ; les aides (avec ou sans celles de l'adulte ou des camarades) ; l'autonomie (un travail aux étapes indiquées ou pas) ; l'organisation (temps de travail collectif et individuel). » (Grandserre, 2013, cité par Feyfant, 2016, p. 16)

Comme nous pouvons le percevoir, il existe de multiples façons de différencier un enseignement. En 2001, Christian Puren lançait avec des collègues d'autres pays le programme LINGUA-A, qui est une formation à la pédagogie différenciée dans les classes de langues. Dans sa présentation du programme, Puren propose un certain nombre de catégories qu'il est possible selon lui de différencier lors d'un enseignement. Les voici : différenciation des objectifs, des contenus, des dispositifs, des aides et guidages, des tâches, des méthodes,

des consignes, des évaluations, de la remédiation (Puren, 2001). Par souci de concision et de clarté, notamment dans la partie pratique de cet écrit réflexif, nous ne retiendrons cependant qu'un nombre plus limité de catégories, offert par Feyfant : différencier les contenus, les processus d'apprentissage, les productions d'élèves, la structuration du travail (Feyfant, 2016, p. 10-13).

Feyfant note plus loin dans son article qu'il est possible de différencier avant et après l'enseignement, et non uniquement pendant. Elle donne les pistes suivantes pour ces différenciations :

> « différenciation avant l'enseignement d'une notion : tester les prérequis de certains élèves ; réactiver les notions utiles à l'enseignement qui va suivre […] différencier après l'enseignement d'une notion ; exercer pour consolider les automatismes ; réviser les éléments non acquis par certain(e)s ; évaluer en adaptant cette évaluation (certificative ou sommative) » (*Ibid*, p15-16).

Cependant, ces possibilités de différencier avant et/ou après l'enseignement semblent être moins exploitées, comme le montrent les résultats d'une enquête par Forget et Lehraus en 2015 mentionnés par Feyfant à la même page : « Les résultats de l'enquête (42 enseignant(e)s du primaire, 57 enseignant(e)s du secondaire) montrent que près de 80% des enseignant(e)s différencient pendant l'enseignement d'une notion, 15% après et 5% avant. » (Forget & Lehraus, 2015)

Maintenant que nous avons fait le tour de ce qui peut être différencié, attachons-nous à voir comment concevoir un enseignement différencié. Przesmycki fournit un guide d'opération en quatre étapes, que voici :

- Fixer les objectifs (parmi les objectifs figure le noyau commun que tous les élèves doivent atteindre)
- Préciser les limites (durée, norme de réussite, place dans progression pédagogique générale)
- Organiser le contenu de la séquence
- Effectuer l'évaluation-bilan de la séquence
  (Przesmycki, 1991, p. 28-31)

Un dernier point qu'il importe de mentionner rapidement est le suivant : « les enseignants sont hétérogènes par leurs pratiques pédagogiques et leurs programmes » (*Ibid*, p.15). La pédagogie différenciée sert donc à faire face aux différences entre les élèves, mais offre également aux enseignants une certaine marge de manœuvre quant à comment et quoi d'enseigner. Ainsi, il est facilement possible d'avoir des contenus différents pour la même partie du programme entre deux enseignants. Prenons par exemple la notion « visions d'avenir » en Seconde. Un enseignant pourra exploiter cette notion en travaillant sur la conquête spatiale, tandis qu'un autre préférera l'intelligence artificielle, et qu'un troisième travaillera lui sur l'environnement et l'écologie.

1.3. Cadre institutionnel

Si de nombreux chercheurs se sont penchés sur l'hétérogénéité et la pédagogie différenciée, c'est également le cas de l'Education Nationale et de l'Etat. Ainsi, l'Inspection Générale de l'Education Nationale définissait le sujet de la manière suivante en 1980 :

> « c'est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs. » (Inspection générale de l'Education Nationale, *La pédagogie différenciée au Collège*, Paris, CNDP, 1980, p. 5)

Plus récemment, le BO n°15 du 11 avril 2013 indique que

> « [p]roposer des réponses pédagogiques différenciées, en fonction des besoins des élèves, est une exigence à laquelle le collège doit répondre. Chaque élève doit pouvoir trouver en son sein une solution adaptée à sa situation personnelle, notamment s'il est en situation de difficulté scolaire » (Education Nationale (2013), BO n°15)

Cette prise en compte de la diversité des élèves a d'ailleurs été inscrite dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Il est donc possible de trouver dans ce référentiel, mis en place par le BO n°30 du 25 juillet 2013, les compétences suivantes : « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves », ainsi que « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun » (Education Nationale (2013),

BO n°30). Même les professeurs stagiaires sont invités à prêter attention aux différences des élèves à proposer des solutions adaptées, puisqu'un des éléments de leur grille d'évaluation y fait explicitement référence : « CC4 - Prend en compte la diversité des élèves et s'assure de l'adéquation des propositions pédagogiques avec leur niveau » (Education Nationale (2015), BO n°13).

Comme nous avons pu le voir précédemment, les chercheurs ont proposé de nombreuses façons de différencier la pédagogie. Certaines institutions mettent également en avant des éléments, à l'instar de l'Académie de Grenoble. En effet, dans l'une de ses vidéos sur sa chaîne YouTube, intitulée Repères sur la différenciation, la voix-off indique que pour qu'une différenciation soit efficace, il faut que l'approche favorise la verbalisation par les élèves des choix, stratégies, processus, choix des tâches, leurs nombres, le temps imparti, etc. (Académie de Grenoble (26 mars 2015) *Repères sur la différenciation* [Vidéo en ligne][1]).

La différenciation a été mise en place afin de faire face aux différences entre les élèves. Mais cette façon d'enseigner s'est également pourvue d'autres objectifs, rappelés par Alexia Forget dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/ENS de Lyon : « [l]a DP ne constitue pas une fin en soi mais un moyen au service d'intentions pédagogiques telles que lutter contre le décrochage scolaire ; assurer une égalité des acquis de base ; amener chaque apprenant au maximum de son potentiel » (Forget, 2017, p.18)

Tout comme les chercheurs, les institutions ont mis en garde contre le fait de mettre en place la pédagogie différenciée à chaque instant de chaque enseignement. On peut notamment trouver cette mise en garde dans la circulaire n° 79-225 du 19 juillet 1979 :

> « [l]a pédagogie différenciée n'oppose pas (une) pédagogie d'enseignement conçue pour la classe dans son ensemble et (une) pédagogie d'apprentissage, qui concerne chaque enfant pris individuellement. Elle ne les rejette pas, elle les organise pour qu'elles s'ajustent l'une à l'autre. Le professeur enseigne certes sa discipline mais aussi (et surtout) l'élève, c'est-à-dire qu'il lui permet d'apprendre » (Education Nationale (1979), Circulaire n° 79-225)

[1] https://www.youtube.com/watch?v=i9tCMp2lmnA&t=129s

L'Académie de Grenoble, par le biais de sa chaîne YouTube, alerte ses utilisateurs contre l'amalgame entre individualisation et différenciation, explique qu'il est important de garder l'objectif de savoir commun à tous les élèves d'un groupe, et que seul l'alternance entre des moments d'apprentissages collectif, individualisé et en groupe collaboratif est le gage de meilleure efficacité pour l'acquisition des élèves (Académie de Grenoble (26 mars 2015) *Repères sur la différenciation* [Vidéo en ligne][2]).

Je présenterai à présent certaines de ces théories appliquées à mon contexte d'enseignement. La prochaine partie s'attachera donc à présenter plusieurs activités différenciées que j'ai pu mettre en place en fonction de l'hétérogénéité de mes trois classes.

2. Mise en pratique

2.1. Recueil de données

Avant de s'intéresser aux activités différenciées mises en œuvre dans mes classes tout au long de l'année, je commencerai par démontrer l'hétérogénéité inhérente à chacune de mes classes.

Dans l'introduction, j'ai déjà fait état des différences entre les élèves à l'intérieur des regroupements ou classes sous ma responsabilité. Pour rappel : dans les deux groupes de seconde, il y a 3 à 4 élèves qui ont des facilités, 2 à 3 avec de (grandes) difficultés, et le reste est intermédiaire. Dans la classe de STMG, 2 ou 3 élèves ont des facilités, et le reste oscille entre intermédiaire et en difficulté (manque de volonté ou vraies difficultés, difficile à savoir). De plus, dans chaque groupe ou classe, les élèves ont des niveaux différents dans chaque activité langagière.

L'un des moyens les plus évidents de voir les différences de niveaux entre les élèves est leurs notes. Le tableau suivant reprend donc un récapitulatif des moyennes du second trimestre. A des fins d'efficacité et de praticité, j'ai fait le choix de considérer les deux regroupements de seconde ensemble, mais également de faire des paliers pour les moyennes.

[2] *Idem*

	<6-8>	<8-10>	<10-12>	<12-14>	<14-16>	<16-18>
Seconde	1	5	11	13	8	3
1ère STMG	2	9	8	5	1	1

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des moyennes du 2ème trimestre

Si la grande majorité des moyennes des élèves se situent entre 8 et 16 pour les secondes, et entre 8 et 12 pour les 1ères STMG, il n'en reste pas moins que certains élèves sont aux deux extrémités, élèves qu'il faut également prendre en compte et à qui il faut enseigner afin de ne pas perdre ceux en difficulté ni ceux avec plus de facilités. Ainsi, en seconde, les moyennes des extrêmes pour le deuxième trimestre sont 7.9 et 16.6, et de 6.6 et 17.8 pour les 1ères STMG, soit un écart d'environ dix points.

Le deuxième tableau ci-après présente quant à lui le niveau de mes élèves dans les activités langagières. Comme pour le tableau précédent, les deux regroupements de seconde ont été considérés ensemble.

On voit clairement qu'en seconde, la majorité des élèves sont entre A2 et A2+, et ce dans toutes les activités langagières. Cependant, le nombre d'élèves en dessous de A2 est non négligeable, tout comme le nombre d'élèves qui semble avoir déjà atteint le niveau B1 dans certaines activités langagières.

En 1ère STMG, le bilan est nettement plus contrasté : une grande majorité se situe entre A2 et B1+, ce qui est déjà un écart assez important et sans qu'il soit possible de définir un niveau moyen pour ces élèves. Il ne faut pas oublier que dans cette classe de 26 élèves, il y a tout de même quatre élèves qui ont le niveau A1 ou A1+ et deux autres qui ont eux le niveau à l'opposé, c'est-à-dire B2.

		A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	B2
Seconde	Global	3	8	13	10	4	/	/
	CO	4	8	13	9	2	/	/
	CE	4	7	14	10	3	/	/
	PPC	7	4	10	10	7	/	/
	EOI	4	9	10	9	6	/	/
	EE	2	7	16	11	2	/	/
1ère STMG	Global	2	2	6	6	5	4	2
	CO	2	1	7	3	4	7	2
	CE	1	1	6	6	7	3	2
	PPC	2	4	5	6	3	4	2
	EOI	2	4	8	1	6	3	2
	EE	1	1	1	11	5	6	1

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des niveaux CECRL des élèves

Pour reprendre le début de la citation de Forget (2017), « il n'y a pas deux élèves : qui progressent à la même vitesse ». Les annexes 1 et 2 le prouvent, car elles reprennent deux compréhensions écrites réalisées respectivement avec les secondes et avec les 1ère STMG dans le but de montrer que la rapidité diffère parfois grandement entre les élèves d'une même classe. Afin de mesurer ceci, j'ai donné les questions en bloc aux élèves et les ai laissés plus ou moins en autonomie (je me tenais à leur disposition pour répondre à leurs sollicitations de lexique, d'explication, etc.). Le nombre inscrit en gras en fin de question indique le nombre d'élèves ayant été jusqu'à cette question dans le temps imparti (cela ne prend pas du tout en compte les bonnes ou les mauvaises réponses). Pour les secondes, on remarque au premier coup d'œil que l'hétérogénéité des élèves en ce qui concerne la rapidité de compréhension ici

est flagrante, puisque le nombre de questions répondues est très éparpillé, et c'est cet écart qui se retrouve en classe. Il faut donc en tenir compte.

Quant aux 1SMTG, on voit que plus de la moitié est parvenu à la dernière question mais également que deux élèves sont restés bloqués sur les premières questions. Il s'agit là d'élèves auxquels il faut prêter attention, sans quoi ils risquent d'être rapidement perdus face à la majorité qui réussit mieux.

2.2. La pédagogie différenciée en pratique

Intéressons-nous maintenant aux diverses différenciations que j'ai pu mettre en place tout au long de l'année. Je reprendrai ici les catégories données par Feyfant, qui sont les suivantes : différencier les contenus, les processus d'apprentissage, les productions d'élèves, la structuration du travail (Feyfant, 2016, p. 10-13). Ainsi, nous verrons qu'il existe de nombreuses stratégies de différenciation. Certaines sont même pratiquées par tous les enseignants sans qu'ils ne se rendent compte qu'il s'agit de différenciation.

2.2.1. Différenciation des contenus

Une des premières différenciations que j'ai mise en place a été de proposer à mes élèves de 1STMG des compréhensions écrites de difficultés différentes, dans le cadre d'une séance sur les personnalités historiques. En amont, j'avais préparé les groupes et attribué les textes selon la difficulté. Ce jour-là, j'avais disposé les tables en ilots, et aivais installé chaque élève à un îlot selon son niveau. Ainsi, les élèves d'un même îlot travaillaient tous les quatre sur le même texte, texte différent de celui de l'îlot voisin, et chaque îlot avait relativement le même niveau. J'ai verbalisé cette différenciation, en leur disant que je les plaçais en groupes de niveau.

Au total, il y avait six ilots, et quatre groupes de niveau (donc quatre textes). Les deux premiers îlots, qui correspondaient aux élèves les plus en difficulté, se sont vus attribuer le texte sur Nelson Mandela. Les deux îlots suivants ont travaillé sur le texte sur Martin Luther King. Le cinquième îlot (troisième groupe de niveau) a eu le texte sur Henry VIII, et le dernier îlot celui sur Elizabeth I. Ces quatre textes se trouvent à l'annexe 3.

J'ai également pris l'habitude, lors de ma préparation de séance, de préparer quelle question de compréhension poser à quel élève selon la difficulté. Ainsi, j'ai tendance lors de la correction à toujours interroger les élèves les plus en difficulté sur la compréhension globale du texte, ou sur un point facilement repérable, et a contrario de demander aux élèves avec des facilités de répondre aux questions les plus difficiles d'accès ou de reformuler. Cette démarche vise à encourager et à motiver les élèves. Quel élève, même se sachant en difficulté, n'est pas fier de lui-même en répondant correctement à une question ? Bien entendu, je ne reste pas figée sur cette préparation et n'hésite pas à interroger un élève volontaire ou un élève que j'ai remarqué lors de mon tour de classe et qui a la 'bonne' réponse ou une bonne formulation.

Un autre moyen de mettre une différenciation en place est de varier les supports (article de journal, extrait de roman, présentation tirée d'un site web, etc.). Si cela paraît évident, ce n'en est pas moins de la pédagogie différenciée, car tous les élèves ne sont pas égaux face à un même support. En effet, si un élève va être plus à l'aise avec un article, un autre réussira mieux avec un extrait de roman. De même, pour la compréhension de l'oral, un élève se distinguera grâce à la vidéo d'une interview dans un journal télévisé par exemple, tandis qu'un autre le fera lors de l'étude et la compréhension d'un documentaire.

2.2.2. Différenciation des processus d'apprentissage

Reprenons une nouvelle fois Forget (2017) : il n'y a pas « deux élèves (…) qui utilisent les mêmes techniques d'étude ; qui résolvent les problèmes de la même manière ». Les enseignants savent que les élèves apprennent de manière différente, mais également qu'ils comprennent et procèdent différemment les uns des autres.

Afin d'aider les élèves à progresser, une des stratégies qui vient rapidement à l'esprit est de faciliter la compréhension en élucidant le vocabulaire inconnu. Il existe plusieurs manières de faire : avec des synonymes ou la traduction en notes de bas de page lorsqu'il s'agit d'une compréhension écrite par exemple (voir les annexes 1 et 2), en montrant une image ou en dessinant lors d'une compréhension orale, etc. Quant à l'expression, de nombreux manuels fournissent des banques de mots ou d'expressions afin d'aider les élèves en difficulté à amorcer leurs productions. Ces outils sont présents et disponibles pour tous les élèves et sont utilisés par ceux qui en ressentent le besoin. Il est également possible de préparer ces outils et

de les distribuer aux élèves qui en font la demande. Cette stratégie permet notamment de rassurer les élèves, notamment ceux en difficulté qui sont rassurés d'avoir une aide et de ne pas être laissés seuls face au document.

Pour ne pas toujours passer par le professeur, une autre stratégie est de demander aux élèves d'élucider le vocabulaire qui pose problème ou de reformuler les étapes ou questions de compréhension afin de s'assurer que tous les élèves comprennent ce qui est attendu. Et contrairement à ce que l'on peut penser, ce sont parfois les élèves généralement en difficulté qui se charge de cette reformulation. Cela les rassure mais les valorise également au sein de la classe.

Il est tout aussi possible de faire appel aux élèves pour aider les élèves en difficulté. Ainsi, lors des compréhensions, j'offre un soutien un peu plus appuyé à ces élèves en difficulté, mais n'oublie pas de vérifier la compréhension des autres élèves. Lorsque je constate qu'un élève a parfaitement compris l'activité demandée et a correctement exécuté la tâche, je lui demande, quand il a fini, d'aller vers les autres élèves pour leur expliquer ce qu'ils pourraient ne pas comprendre. Cela me permet d'offrir une aide à tous les élèves qui la sollicitent, tout en pouvant passer un peu plus de temps avec un élève en particulier si besoin.

Toutes ces stratégies sont des stratégies que j'ai mises en place sur toute l'année dans toute mes classes. J'ai également eu l'opportunité de différencier les contenus lors d'une activité de compréhension orale à un moment bien précis en seconde. Le document audio portait sur les arguments contre la poursuite de l'exploration spatiale. Pour différencier, j'ai séparé la classe en trois groupes de niveaux. J'ai vidéo projeté les listes des groupes en début de séance et leur ai demandé de se mettre en groupe. Je leur ai expliqué que chaque groupe aurait une feuille d'activité différente de celle d'un autre groupe, selon le niveau. Ainsi, le groupe le 'plus faible' a eu droit à un texte lacunaire, le second groupe a répondu à un QCM tandis que le dernier groupe s'est penché sur des questions ouvertes (annexe 4). Une variante de cette différenciation serait de fournir aux élèves en difficulté ou qui le souhaitent les mots qui complètent le texte lacunaire. Lors des écoutes, ils disposeraient déjà des mots qu'ils doivent repérer et les replacer au bon endroit.

Le contenu était donc différent pour les groupes. Ceux qui ont eu le texte lacunaire avaient donc à suivre le document audio, discriminer le mot à écrire et le mettre par écrit. Le fait

d'avoir le script du document leur a permis de suivre plus facilement et de comprendre l'ensemble du document. Le groupe au QCM a dû suivre le document audio tout en comprenant les questions à choix multiples afin de sélectionner la bonne réponse. Le dernier groupe a dû lui prendre des notes sur ce qu'ils entendaient afin de pouvoir répondre aux questions.

Cette différenciation a vraiment aidé les élèves du premier groupe, donc ceux les plus en difficulté, qui ont relativement tous réussi à remplir les trous. Cela les a encouragés et les a motivés à comprendre le texte. Le second groupe a un peu moins réussi, mais cela était principalement dû au fait qu'ils n'avaient pas pris le temps de lire les questions à choix multiples en amont. Je leur ai donc laissé de nouveau du temps pour le faire. Quant au dernier groupe, une fois le sentiment d'injustice passé d'avoir une activité plus difficile, la prise de note et les questions ne leur a pas posé de problèmes particuliers. De plus, j'avais fait en sorte que les élèves des différents groupes puissent aider à la correction de la feuille d'un autre groupe. Par exemple, les élèves qui avaient le texte lacunaire pouvaient dire si la réponse des élèves de niveau 3 était correcte, voire pouvaient ajouter quelques éléments si besoin, grâce au script.

2.2.3. Différenciation des productions d'élèves

Intéressons-nous maintenant à comment différencier les productions des élèves. Certes, toutes les productions sont différentes, car les élèves ne comprennent pas, ni ne procèdent tous de la même manière, et ce quand la consigne donnée est la même pour tous. Ainsi, un rituel que j'ai mis en place sur la totalité du second trimestre avec les secondes était que chacun présente une actualité de son choix. Les résultats étaient donc différents à la fois de par les actualités choisies par les élèves, mais également lors de leur prise de parole en continu de par le niveau grammatical, phonologique, l'aisance, etc. Pour la tâche finale d'une séquence avec mes 1ère STMG, je leur ai également offert la possibilité de présenter leur invention (thème de cette séquence) soit en tant qu'expression écrite ou en tant que prise de parole en continu. Ainsi, ceux qui se sentaient plus à l'aise à l'écrit ont pu choisir cette option, tandis que ceux qui préféraient présenter à l'oral avaient également cette possibilité.

Mais il est possible de différencier la consigne. C'est d'ailleurs une des différenciations que j'ai mise en œuvre cette année. En effet, lors de ma deuxième séquence avec les secondes

(Old and New Portraits), j'ai réparti les élèves sur quatre tâches finales en fonction de leurs difficultés, même si l'activité langagière évaluée est restée la même pour tous, la prise de parole en continu. Un autre but était également de casser la monotonie quand tous les élèves passent sur le même sujet. C'est d'ailleurs la raison que j'ai donnée pour expliquer les sujets différents. Il n'a pas été explicitement question de différenciation.

Un premier groupe devait décrire une photo de leurs vacances. J'ai choisi d'attribuer ce sujet aux élèves les plus en difficulté, car cela était relativement proche de la tâche intermédiaire. Les deuxième et troisième groupes étaient composés d'élèves avec un peu moins de difficultés, voire un peu de facilités. Eux se sont vus attribués la description de leur sac d'école ou de leur bureau chez eux, car ces tâches demandaient de remobiliser du vocabulaire vu au collège. Les derniers, les élèves avec le plus de facilités, devaient recréer une photo de leur enfance. Lors de la tâche finale, ils devaient non seulement décrire les similarités entre les deux photos mais également les différences, ce qui exigeait un vocabulaire plus fourni et des tournures grammaticales comme le comparatif.

J'ai également fait attention à l'ordre de passage. Les élèves sont passés dans l'ordre suivant : photo de vacances, photo du sac, photo du bureau, photo d'enfance recréée. Mon but ici était de ne pas décourager des élèves en difficulté qui auraient pu passer après un élève avec des facilités.

Il est également possible, et même souhaitable, de varier la forme de la production. Il s'agit ici de varier les productions entre productions individuelles et productions en binômes ou groupes. Par conséquent, j'ai fait attention sur l'année à varier les productions : les secondes se sont exercés seuls à l'expression écrite pour les tâches finales des séquences 1 et 4 mais en binôme lors de la séquence 6. La séquence 2 a donné lieu à une prise de parole en continu individuelle, tandis que cette même activité langagière a pris place en groupes de 2 ou 3 pour la séquence 3. La séquence 7 donnera elle lieu à une tâche finale en interaction.

Bien entendu, il faut également varier le type de production demandé lors de la tâche finale pour chaque activité langagière. Prenons ici l'exemple de ma classe de 1STMG. Pour l'expression écrite, je leur ai successivement demandé d'écrire une lettre lors de la séquence 1, puis de présenter un mouvement de protestation (les suffragettes) pour la tâche finale de la séquence 3, ou encore de créer une affiche avec des conseils pour mieux manger pour clôturer

la séquence 5. Côté production orale, ils ont dû décrire leur invention en prise de parole en continu pour la séquence 4, prendre part à un débat en interaction lors de la séquence 2 ou encore de mettre en scène un dialogue entre Eliot Ness et Al Capone pour la séquence 6.

Sans même parler d'évaluation et de tâche finale, il est important de varier les formes données aux activités. Prenons pour exemple la compréhension écrite : elle peut se faire sous forme de vrai/faux, de mise en relation, de questions à choix multiples, de questions fermées, de questions qui requièrent de citer ; de questions pour lesquelles il faut reformuler, etc.

Le fait de varier les activités langagières évaluées sur les différentes séances et de diversifier la forme des productions est quelque chose que tous les professeurs font. Cependant, cela fait partie de la pédagogie différenciée, puisque même si l'activité langagière est la même, les élèves ne recourront pas aux mêmes stratégies (ces stratégies étant plus ou moins maîtrisées selon les élèves les uns par rapport aux autres). En effet, une vérification de la compréhension peut être réalisée sous différentes formes. Pour n'en citer que les principales, l'enseignant peut recourir à une reformulation orale, un résumé écrit (en français ou en anglais) ou encore un texte à trous. Selon l'activité choisie et proposée aux élèves, ces derniers mobilisent différentes stratégies. La première activité mentionnée demande à l'élève, entre autres, de se rappeler les mots qu'il voudra employer, de faire des phrases, de respecter la prononciation de ces mots et l'intonation de la phrase. Pour faire un résumé écrit, l'élève doit, par exemple, faire attention à l'orthographe et à la ponctuation, tandis qu'il lui faut repérer les indices pour identifier la nature du mot à trouver ou faire des déductions pour la dernière.

2.2.4. Différenciation de la structuration du travail

La dernière catégorie offerte par Feyfant est la différenciation de la structuration du travail, c'est-à-dire la manière dont est organisé le déroulement d'une activité ou d'une séance.

C'est dans cette optique que j'ai précisé le niveau des questions (A2 puis B1) pour la compréhension écrite de l'annexe 1. Cette façon de faire a permis aux élèves de se situer quant à leurs capacités et également de s'encourager. Ce fut notamment le cas dans chaque classe pour deux élèves d'habitude en difficulté. Sur cette compréhension, ils se sont rendus

compte d'eux même du niveau des questions auxquels ils savaient répondre, et étaient très fiers de voir qu'il s'agissait de questions de niveau B1.

Si la différenciation se concentre souvent sur les élèves en difficulté, il est également possible de différencier pour les élèves les plus forts. C'est la raison pour laquelle j'ai pris l'habitude à chaque séquence de prévoir des textes supplémentaires. Ainsi, lorsque certains élèves finissaient une activité en avance, ne souhaitaient pas ou ne se sentaient pas d'aider les autres, je leur propose un de ces textes supplémentaires. Cela leur permet de voir un autre aspect de la question étudiée, comme par exemple le texte présenté en annexe 5, qui porte sur une Américaine d'origine italienne qui retrace l'immigration de sa famille. De plus, les textes supplémentaires permettent de ne pas laisser des élèves sans rien faire. Les élèves en question sont souvent les élèves avec des facilités et sont volontaires pour faire cette activité supplémentaire. Parfois certains élèves intermédiaires finissaient plus tôt et se voyaient de ce fait proposer un texte supplémentaire.

Conclusion

Ce travail de recherche et de réflexion sur la pédagogie différenciée m'a permis de prendre conscience du grand nombre de différenciations qu'il est possible de mettre en place afin de faire face à l'hétérogénéité des élèves. J'ai pu constater qu'il existait des différenciations pour aider les élèves qui ont des difficultés, mais également pour élèves avec des facilités. Toutes les différenciations que j'ai pu mettre en œuvre avaient pour but de faire face aux différences entre les élèves, mais également d'encourager (ou de ne pas démotiver) les élèves en difficultés. Cela m'a également permis de répondre à mes questions de début d'année, qui pouvaient être résumées en une : comment adapter mon enseignement aux différences, parfois grandes, des élèves au sein d'une même classe ? J'ai maintenant plusieurs pistes pour adapter mon enseignement en fonction des difficultés et/ou facilités de mes élèves.

Dans les prochains mois, j'ai l'intention de mettre en place d'autres différenciations auxquelles j'ai pensé. En voici une liste non exhaustive :

- Laisser les élèves choisir leur groupe
- Ne pas faire des groupes de niveaux mais des groupes comprenant un élève de chaque niveau
- Proposer des remédiations de difficultés différentes (pour différencier après l'activité)

J'ai également l'intention de reconduire ces différenciations tout au long de mon parcours d'enseignement, car il me semble important d'aider les élèves à faire face à leurs difficultés et si possible à y remédier. J'ai pu constater cette année que les élèves étaient plus motivés lorsqu'ils constataient leur réussite sur une activité, même différenciée, et prenaient confiance en eux.

Dans le cadre de cet écrit réflexif, je ne me suis pas penchée sur l'évaluation différenciée, car c'est est un domaine de recherche et de réflexion certes lié à la pédagogie différenciée, mais surtout un domaine plutôt conséquent qui mériterait qu'un écrit réflexif ou un mémoire entier lui soit consacré.

Bibliographie

Académie de Grenoble (26 mars 2015) *Repères sur la différenciation* [Vidéo en ligne]. Repéré à : https://www.youtube.com/watch?v=i9tCMp2lmnA&t=129s

Battut, E. & Bensimhon, D. (2006) *Comment différencier la pédagogie*. Paris : Retz.

Education Nationale (2013), BO n°15. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409

Education Nationale (2013), BO n°30. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf

Education Nationale (2015), BO n°13. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/03/7/encart6379_fiche11_404037.pdf

Education Nationale (1979), Circulaire n° 79-225. Repéré à : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR005-10.pdf

Feyfant A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°113. Lyon: ENS de Lyon. Repéré à : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf

Forget, A. & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignant.es ? *Formation et profession*, vol. 23, n° 3

Forget, A. dans Cnesco (2017). Notes remises dans le cadre de la conférence de consensus du Cnesco et de l'Ifé/Ens de Lyon « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » Repéré à http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/

Grandserre Sylvain (2013). Les différends de la pédagogie différenciée. *Cahiers pédagogiques* n° 503

Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?* Bruxelles : De Boeck

Inspection générale de l'Education Nationale, *La pédagogie différenciée au Collège*, Paris, CNDP, 1980

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation

Puren, C. (2001). *Pédagogie différenciée en classe de langue*. Repéré à : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001d/.

Suchaud, B. (2013) Le meilleur compromis pour tous, *Actualité de la pédagogie différenciée* [numéro spécial de] *Cahiers pédagogiques*, 503

Zakhartchouk Jean-Michel (2014). Enseigner en classes hétérogènes [2e éd.]. Paris : *Cahiers pédagogiques* ; Issy-les-Moulineaux : ESF

Annexes

Annexe 1 : Compréhension écrite des secondes, constatant la vitesse d'exécution

Annexe 2 : Compréhension écrites des 1ères STMG, constatant la vitesse d'exécution

Annexe 3 : Compréhension écrite différenciée en quatre niveaux pour les 1ères STMG

Annexe 4 : Compréhension orale différenciée en trois niveaux pour les secondes

Annexe 5 : Exemple de texte supplémentaire proposé aux élèves de secondes

Annexe 1 : Compréhension écrite des secondes, constatant la vitesse d'exécution

THE FENCE

Over one-third of the 2000-mile-long border between the U.S.A. and Mexico stands a wall. Barbwire, cameras, mesh, concrete: the "northern neighbor" is trying to secure the border. In 2009 more than $50 million was invested by the American government to counter illegal entries.

Yet, the determination of the Mexicans trying to cross is higher than the wall! Some try to make it to the American dream, whereas some fight to defend a territory against an immigration they see as threatening. The government has instituted numerous border patrols to try and catch those who get over the wall: more than 20,000 men patrol along the border.

The U.S.-Mexico border region is one of the most dynamic in the world. It extends more than 3,100 kilometers (2,000 miles) from the Gulf of Mexico to the Pacific Ocean and is marked by high concrete fences in the west and a river in the east (The Rio Grande) when it reaches Texas. The region includes large deserts, numerous mountain ranges, rivers, wetlands, large estuaries, and shared aquifers. While its people share natural resources like water and air, the border region is characterized by many social, economic, and political contrasts. There is the single biggest and most dangerous problem facing America: violence from illegal immigrants, smugglers and drug runners along America's southern border.

There are an estimated half a million illegal entries into the United States each year. Border Patrol activity is concentrated around big border cities such as San Diego and El Paso which have extensive border fencing. This means that most illegal immigrants use rural mountainous and desert areas, where no fence can stop them, resulting in several hundred migrant deaths (along the Mexico-U.S. border) of those attempting to cross into the United States from Mexico without authorization from the Federal government of the United States every year. The number of deaths has steadily increased since the middle 1990s with exposure (including heat stroke, dehydration, and hyperthermia) being the most common cause.

But in the U.S.A., those who have managed to cross see a reality that has little to do with a dream...

mesh : grillage *a threat : menace* *smugglers : contrebandiers ou trafiquants*

to increase: augmenter *a stroke: coup/attaque*

NIVEAU A2

1 Choose the right answer<u>S</u>: (1)

This article is about *geography / life in Mexico / life in the USA / immigration from the USA to Mexico / immigration from Mexico to the USA / the barrier between Mexico and the USA.*

2 What's "border" in French? _____

3 How long is the border? (1) _____

How many men guard it? (2) _____

How many Mexicans enter the US illegally every year? (5) _____

How many Mexicans die every year trying to cross it? (3) _____

4 Find the Western limit of the border: (3) _____

Find the Eastern limit of the border: (1) _____

5 What percentage of the border does the fence cover? (5) *100% / 75 % / 50 % / 33%*

NIVEAU B1

6 What problems does immigration cause in the border region? (5)

_____

_____

7 Most illegal immigrants cross the border: (4) *near big cities / in the desert*

Why? _____

8 Why do so many illegal immigrants die when they cross? (3)

_____

_____

9 In the article, find the reason why they want to emigrate, even if it is so dangerous (4)

_____

_____

10 Find the word describing what how the Americans see illegal immigration? (1)

_____

Annexe 2 : Compréhension écrite des 1STMG, constatant la vitesse d'exécution

Eric Reid. "Why Colin Kaepernick and I Decided to Take a Knee" New York Times, Sept 25th, 2017

In early 2016, I began paying attention to reports about the incredible number of unarmed black people being killed by the police. The posts on social media deeply disturbed[1] me, but one in particular brought me to tears: the killing of Alton Sterling in my hometown Baton Rouge. This could have happened to any of my family members who still live in the area. I felt furious, hurt and hopeless. I wanted to do something, but didn't know what or how (…)

A few weeks later, during preseason, my teammate Colin Kaepernick chose to sit on the bench during the national anthem to protest police brutality. To be honest, I didn't notice at the time, and neither did the news media. It wasn't until after our third preseason game on Aug. 26, 2016, that his protest gained national attention, and the backlash[2] against him began. (…)

I approached Colin the Saturday before our next game to discuss how I could get involved with the cause but also how we could make a more powerful and positive impact on the social justice movement. We spoke at length[3] about many of the issues that face our community, including systemic oppression against people of color, police brutality and the criminal justice system. We also discussed how we could use our platform, provided to us by being professional athletes in the N.F.L., to speak for those who are voiceless.

After hours of careful consideration (…) we came to the conclusion that we should kneel, rather than sit, the next day during the anthem as a peaceful protest. We chose to kneel because it's a respectful gesture. I remember thinking our posture was like a flag flown at half-mast[4] to mark a tragedy.

It should go without saying that I love my country and I'm proud to be an American. But, to quote James Baldwin, "exactly for this reason, I insist on the right to criticize her perpetually." (…) I have too often seen our efforts belittled with statements like "He should have listened to the officer," after watching an unarmed black person get shot, or "There is no such thing as white privilege" and "Racism ended years ago." We know that racism and white privilege are both very much alive today.

And it's disheartening and infuriating that President Trump has referred to us with slurs[5] but the neo-Nazis in Charlottesville, Virginia, as "very fine people." His remarks are a clear attempt to deepen the rift that we've tried so hard to mend[6].

I am nevertheless encouraged to see my colleagues and other public figures respond to the president's remarks with solidarity with us. It is paramount[7] that we take control of the story behind our movement, which is that we seek equality for all Americans, no matter their race or gender. (…)

[1] = perturb
[2] = violent reaction
[3] = a lot

[4] : drapeau en berne
[5] = insults
[6] Ses remarques sont clairement une tentative de creuser davantage le fossé que nous essayons difficilement de réparer
[7] = very important

Global comprehension

Who?

About what?

When?

Why?

What sport are Reid and Kaepernick playing?

What is Reid's skin colour? **(1)**

Selective Comprehension

Paragraph 1: What did Eric Reid pay attention to? U*sing your own words* **(1)**

Paragraph 2: 1) Why did Colin Kaepernick decide to sit on the bench? *Quote*

2) Find the word describing the reaction to Kaepernick's action.

Paragraph 3: Find the issues= problems faced by the black community. *Quote* **(5)**

-
-
-

Paragraph 4: Why did they choose to kneel? *Quote* **(2)**

-
-
-

Paragraph 5: What are they fighting against? *Tip: the words are repeated*

-
-

Paragraph 6:

1) What did President Trump say on players kneeling during the national anthem? *Quote*

2) What did he say about neo-nazis in Charlotteville? *Quote*

3) How does Reid feel about that? *Quote, then rephrase* **(1)**

Paragraph 7: Who does the public agree with? *Rephrase* **(15)**

Annexe 3 : Compréhension écrite différenciée en quatre niveaux pour les 1STMG

South Africa: Nelson Mandela

Nelson Mandela (born 18 July 1918) served as President of South Africa from 1994 to 1999, and was the first black South African president. Before being elected, Mandela was an anti-apartheid activist, and the leader of the armed wing of the African National Congress (ANC). In 1962 he was arrested and sentenced to life in prison. Mandela spent 27 years in jail, many of which on Robben Island. Following his release from prison on 11 February 1990, Mandela was the architect of South Africa's *multi-racial* democracy in 1994. As president from 1994 to 1999, he gave priority to reconciliation between blacks and whites.

Martin Luther King Jr. Day

Martin Luther King, Jr., was born on January 15, 1929, in Atlanta, Georgia. King was the chief spokesman for nonviolent activism in the civil rights movement, which protested racial discrimination.
He was assassinated in 1968.

Martin Luther King, Jr. Day is a Federal holiday in the United States. It is observed on the third Monday of January each year, around the time of King's birthday, January 15. The campaign for a federal holiday in King's honor began soon after his assassination. President Ronald Reagan signed the holiday into law in 1983, and it was first observed in 1986. At first, some states resisted observing the holiday as such by giving it alternative names or combining it with other holidays. It was only officially observed in all 50 states for the first time in 2000.

Henry VIII (1491-1547) reigned from 1509 till his death. He was the son of Henry VII. He is one of the most famous of all English kings, partly because he had six wives.
For political reasons, he married Catherine of Aragon, the wife of his dead brother Arthur, just after he became king. They had a daughter, later Mary I, but because they did not have a son who could be the future king, Henry decided to divorce her. The Pope refused to give the necessary permission for this, so Henry removed England from the Catholic Church led by the Pope and made himself head of the Church of England. This act, together with others such as the Dissolution of the Monasteries, was the beginning of the establishment of Protestantism in England.
Henry divorced Catherine of Aragon and married Anne Boleyn in 1533. They had a daughter, later Elizabeth I, but Henry had Anne executed for adultery. His third wife was Jane Seymour, who died giving birth to a son, later Edward VI. Henry married his fourth wife, Anne of Cleves, for political reasons, but soon divorced her and in 1540 he married Catherine Howard. She too was executed for adultery. Henry's sixth and last wife was Catherine Parr, who survived him.
As a young man Henry was known for his love of hunting, sport and music, but he did not rule well and the country was in a weak and uncertain state when he died.



Queen Elizabeth I of England.

Did you know that the US state of Virginia was named after Queen Elizabeth I of England?

She was known as "the Virgin Queen" because she did not marry. But why did Queen Elizabeth I never marry?

The Queen had many suitors[1], both English courtiers and foreign princes, and it was confidently expected for 30 years that Elizabeth would eventually marry one of them. Indeed, although she insisted that she preferred to remain single[2], she kept these suitors in a state of permanent expectation. This was a deliberate policy on the Queen's part, since by keeping foreign princes in hope, sometimes for a decade, she kept them friendly when they might otherwise[3] have made war on England. "I will have but one mistress here and no master," she told the Earl of Leicester, the man she loved more than any other and to whom she was close for over 30 years. Some writers have argued that Elizabeth was frightened or incapable of the sex act, but it is more likely that she feared childbirth[4]. Two of her stepmothers, her grandmother and several acquaintances[5] had died in childbirth. Moreover, in pregnancy[6] she would have lost her grip[7] on public affairs.

Adapted from Alison Weir's book *Elizabeth the Queen*

1. suitor: *prétendant* **2.** single: *célibataire* **3.** otherwise: *sinon* **4.** childbirth: *accouchement* **5.** acquaintances: *des proches* **6.** pregnancy: *grossesse* **7.** grip: *(ici) prise, emprise*

Annexe 4 : Compréhension orale différenciée en trois niveaux pour les 2GT5

CO "Cons of space exploration" Level 1

One of the most important cons of space exploration is the _____ spent on research. The research undertaken needs the implementation of advanced _____. Due to time that needs to be invested, and when compared to the outcome, the research does not prove to be cost-effective. The money that is spent on space exploration can rather be spent to reduce _____ in the under-developed countries. A huge amount of money is required for travelling to space. Critics of space exploration argue that it is not right to spent money on something like space research when several hundreds of people on the planet are unable to meet even their basic needs.

Manned mission to space pose a great _____ on the astronauts. Plus, space exploration risks human life. The stay in the space craft is not easy, the conditions are harsh, making the _____ during space travel a _____. Effects of radiation on the body and bone loss resulting from microgravity are some of the health risks during space travel.

We always associate space research with the discovery of _____ or precious materials that could be of our use. But exploring space land may put us in _____. In space, we may discover something that is harmful to the living beings on our planet. There is a possibility of finding _____ organisms.

What we leave behind in space, known as space junk or space debris leads to space _____. The debris include dust, non-functional spacecrafts, _____ satellites and pieces of any man-made objects that continue to orbit the earth.

Uniting the world may be cited as an advantage of space exploration, however it may lead to _____ within nations. Satellites could be used by one country to _____ over another.

CO “Cons of space exploration” Level 2

One of the most important cons of space exploration is the _____ spent on research:

- Money
- Time

It can rather be spent to reduce:

- Loyalty
- Animal extinction
- Poverty
- Political instability

An astronaut’s life is:

- Fun
- Dangerous
- Difficult
- Easy

Space travel is:

- Fun
- Quick
- Long
- Challenging

We associate space research with the discovery of:

- Life
- Planets
- Materials
- Universe

The things we leave in space are:

- Recycled
- Polluting space
- Burnt by the sun
- Sucked by a black hole

Satellites can be used to:

- Have TV
- Phone
- Take pictures of Earth
- Spy

CO “Cons of space exploration” Level 3

What is one of the most important cons of space exploration?

Is research cost-effective? Yes / No

Money can rather be spent to reduce _____

Is space exploration safe? Yes / No

How are the conditions of a space travel?

What do we always associate space research with?

Is it possible to find dangerous organisms? Yes / No

What we leave in space leads to _____ _____

Find the types of debris mentioned:

-
-
-

Name one advantage of space exploration:

To what end can satellites be used?

Annexe 5 : Exemple de texte supplémentaire proposé aux élèves de secondes

An Italian Family Returns Home

Jennifer Petrino's family is Italian, but they've been in America for three generations, and over time, the connection to Italy has grown weaker. As she was looking at some old home movies one evening, Jennifer realized that she wanted to know more about her Italian heritage. "I called my grandmother and asked her everything I could think of to ask - all the names of her sisters and brothers and her grandparents and great-grandparents, and anything she could remember, and it just kind of snowballed from there." Next, Jennifer began looking for documents. The first document she found was copy of the 1920 Census listing her great grandmother's family. To find out more about her great grandmother, Caterina, Jennifer went to her local Family History Center, a genealogical resource run by the Mormon Church.

In the microfilmed records of the ships arriving at Ellis Island, Jennifer learned much about her family's immigration history. On the ship with Jennifer's great grandmother was a second Caterina with the same last name. Jennifer had found her great-grandmother's younger sister Caterina, who returned to Sicily after a brief stay in America. She was 18 years younger than her sister, and in a decision that would cause some confusion later on, their parents had chosen to name them both Caterina.

Now Jennifer wanted to know if the younger Caterina had any descendants in Italy. She wrote to the Civil Records Office in Misilmeri, a small town in Sicily, which she knew from her grandmother was the ancestral home. The reply came, giving the name of the younger Caterina's daughter - Francesca Saglimbene. Jennifer wrote to her, and a visit was arranged. A few months later, Jennifer travelled 5,000 miles from her Florida home to the small town of San Giorgio su Legnano, outside of Milan, to meet the younger Caterina's daughter, Francesca, and her grand-daughter Barbara. Jennifer brought along old photographs given to her by her grandmother. At the Civil Records Office in Misilmeri, Jennifer learned more details about her family tree. She also learned that dozens of her relatives still lived in Misilmeri, and the mayor had invited them all to the town hall for a celebration of the unique bonds between Italy and America. Francesca's grand-daughter, Barbara, expressed the joyful mood of the reunion: "We were two families, and now we are re-unified. We are all together now and it is really beautiful that we have a piece of us also there in America."

Find the chronological order (the family's history, Jennifer's search)

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e CORDONNIER Elise

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 17/04/2018

Signature : Cordonnier