



HAL
open science

Étayage et différenciation pédagogique

Baptiste Joulain, Morgan Tougeron

► **To cite this version:**

Baptiste Joulain, Morgan Tougeron. Étayage et différenciation pédagogique. Education. 2018. dumas-01823101

HAL Id: dumas-01823101

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823101>

Submitted on 25 Jun 2018

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.

JOULAIN Baptiste

TOUGERON Morgan

M2 MEEF ESD Histoire-géographie

Mémoire : Étayage et différenciation pédagogique



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



UNIVERSITÉ DE NANTES

Table des matières

Introduction : définition de la question.....	4
<i>Question initiale.....</i>	4
<i>Carte théorique.....</i>	6
L'étayage, définition du concept.....	6
La connaissance de l'élève : la ZPD de Vygotski.....	7
Les postures d'étayage.....	8
La pédagogie différenciée selon Meirieu.....	9
La taxonomie de Bloom.....	10
Bilan du cadre théorique.....	11
<i>Quelles observations mener ?.....</i>	13
I- Quel étayage et quels résultats sans objectivisation de la différenciation ?.....	15
<i>A - La présentation de la tâche aux élèves.....</i>	16
<i>B - La réalisation de la tâche par les élèves.....</i>	18
<i>C - La mise en commun.....</i>	21
<i>Conclusion partielle</i>	24
II - La nécessaire objectivisation de la différenciation.....	25
<i>A - Méthode de recueil des données.....</i>	25
<i>B - Postures de l'enseignant lors des séances objectivées.</i>	27
<i>C - Niveau d'apprentissage et postures des élèves lors des séances objectivées.</i>	30
Conclusion : quelles pistes de travail ou d'amélioration ?.....	34
Bibliographie.....	37
Annexes.....	38
<i>Annexe 1 : fiche d'activité de la séance sans objectivisation de la différenciation pédagogique.....</i>	39
<i>Annexe 2 : Verbatim de la séance.....</i>	40
Annexe 2-A : Présentation de la tâche aux élèves.....	40
Annexe 2-B : réalisation de la tâche par les élèves.....	43
Annexe 2-C : mise en commun.....	46
<i>Annexe 3 : Fiches d'activité différenciées « Habiter un littoral industrialo-portuaire ».....</i>	49
Annexe 3-A : Fiches d'activité à destination d'élèves en difficulté.....	49
Annexe 3-B : Fiches d'activité à destination d'élèves les plus en réussite.....	54
<i>Annexe 4 : Fiches de séances avec objectivisation de la différenciation pédagogique</i>	60
Annexe 4-A : Fiche de séance « Les récits fondateurs du judaïsme ».....	60
Annexe 4-B : Fiche de séance « Habiter Yokohama ».....	62
<i>Annexe 5 : Fiche d'activité : « Habiter le littoral des Maldives ».....</i>	65
<i>Annexe 6 : Tableaux du passage de l'enseignant auprès des élèves.....</i>	66
<i>Annexe 7 : Verbatims des séances avec objectivisation de la différenciation pédagogique.....</i>	67
Annexe 7-A : Verbatim concernant une séance sur le littoral touristique des Maldives.....	67
Annexe 7-B : Verbatim concernant une séance sur la naissance du	

monothéisme juif.....	71
<i>Annexe 8 : Tableaux de l'avancement des élèves dans la réalisation de la tâche prescrite.....</i>	<i>72</i>

Nous, soussignés Baptiste JOULAIN et Morgan TOUGERON,

Déclarons être pleinement conscients 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, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire cet écrit ou ce mémoire.

Introduction : définition de la question

Question initiale

Nous souhaitons travailler sur une question centrale de la pratique d'enseignement, comment accompagner les élèves dans la réussite d'une activité. Plus précisément, il s'agit ici de problèmes posés par le degré d'accompagnement à donner, la clarté et l'explicitation des attendus ainsi que l'appropriation d'un apprentissage par les élèves. Au cœur de la professionnalisation, cette problématique se doit d'être circonscrite à un questionnement plus spécifique. Nous avons donc choisi de réaliser notre recherche du point de vue de l'enseignant et de ses actions.

La question était alors posée autour des pratiques professionnelles pouvant permettre la réussite d'une activité par les élèves. En effet, faire accéder les élèves à la réussite d'une activité ou à l'acquisition d'un savoir nouveau est tout l'enjeu de l'enseignement. Dès lors, l'accompagnement proposé par le professeur aux élèves lors de la réalisation d'une tâche est primordial. Toutefois une autre problématique rentre alors en jeu, celle de la différenciation. Réfléchir à l'activité du professeur ne doit pas occulter les élèves, or ceux-ci sont très divers, leurs pré-acquis, leur culture et leur maîtrise des normes scolaires ne sont pas les mêmes. C'est ainsi que se pose la question de la différenciation pédagogique. En effet, le modèle de « l'élève » ne peut pas occulter les singularités de chaque apprenant.

Il s'est avéré lors de nos pratiques que celle-ci est très difficile à mettre en place. Tout d'abord du fait de la connaissance des élèves et de l'identification de leurs difficultés qui est très complexe dans un contexte de première expérience professionnelle. Sa mise en œuvre et son explicitation sont également problématiques. Il est compliqué de définir des modalités d'action, de les mettre en œuvre et de les analyser, l'impression donnée par un élève étant souvent basée sur un ressenti.

Pourtant, le professeur devant s'adresser à tous, ses pratiques sont de fait individualisées. C'est ce que démontre Philippe Meirieu en écrivant « aucun enseignant ne traite tous ses élèves strictement de la même manière et l'enjeu n'est pas de créer de toutes pièces une individualisation -qui existe déjà partout- mais, bien plutôt, d'en contrôler et maîtriser le processus afin de la mettre au service d'objectifs éducatifs assumés. » (MEIRIEU, 2013, chapitre 3). Ainsi, chaque élève doit être connu du professeur, sa personnalité et des difficultés identifiées afin de pouvoir s'adapter à lui et lui permettre de dépasser sa condition et de progresser.

Dès lors, la question de l'accompagnement par le professeur se complexifie, devant être évolutif selon les élèves. Cet accompagnement se doit alors d'être analysé au vue de pratiques professionnelles propres. Il a ainsi été théorisé par Jérôme Bruner sous le terme d'étayage auquel il associe différentes formes (BRUNER, 2002 (7e éd.), p.261). Bruner définit l'étayage comme des « moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou « spécialiste » que lui ». Si l'on considère que chaque individu « moins adulte » a ses spécificités, l'étayage doit donc être adaptable et adapté par le professeur. La réussite des apprentissages dépendrait donc en partie d'une individualisation des pratiques d'étayage de l'enseignant en fonction des apprenants. Comment l'étayage peut-il être un ressort de différenciation pédagogique ? Avec quelles conséquences sur les apprentissages ?

Carte théorique

L'étayage, définition du concept

Dans le cadre de ce travail, les recherches de J. BRUNER sur l'étayage constituent l'une des références pouvant nourrir un cadre théorique. Bruner définit les fonctions de l'étayage mises en place au sein de l'interaction de tutelle. Il définit celle-ci comme « l'interaction adulte/enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul .» (BRUNER, 2002 (7e éd.), p.261). Au cours de cette interaction, il est nécessaire que l'adulte procède à un étayage (cf définition plus haut). Selon Bruner, six éléments composent cette action, les six formes d'étayage :

- l'enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche.
- la réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche, réduction du nombre des actions requises pour atteindre la solution (éviter une surcharge cognitive).
- le maintien de l'orientation : éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche.
- la signalisation des caractéristiques déterminantes : signaler l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte, faire comprendre les écarts.
- le contrôle de la frustration : éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec.
- la démonstration : comporte une stylisation de l'action, peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution partiellement exécutée par l'élève. Le tuteur imite un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va l'imiter en retour sous une forme plus appropriée.

L'étayage doit donc permettre à l'apprenant de réaliser une tâche qu'il lui aurait été impossible de réussir seul. Toutefois, l'étayage se fait dans l'objectif d'apprentissage de compétences, donc de savoirs et savoir-faire. C'est pourquoi l'enseignant doit progressivement procéder à un « désetayage ». Ce-dernier se traduit par le retrait progressif des aides apportées à l'apprenant.

La bonne connaissance de l'étayage doit donc permettre à l'enseignant débutant de réfléchir à ses pratiques. Par exemple, en prenant pour cadre les 6 fonctions de l'étayage présentées par Bruner, il peut se demander si il les a bien mises en œuvre et si cela a permis d'amener les élèves à la réussite de la tâche affectée. Toutefois, cette analyse serait inutile sans un approfondissement de la connaissance des élèves, notamment dans

l'objectif de définir leur ZPD et donc le niveau d'étayage.

La connaissance de l'élève : la ZPD de Vygotski

Les travaux de Lev Vygotski constituent donc une autre grande référence pouvant alimenter notre cadre théorique. En effet, l'auteur de l'ouvrage "*Pensée et Langage*" paru en 1934 à Moscou a été à la base d'une dense et complexe réflexion pédagogique. Lev Vygotski a notamment développé la thèse selon laquelle le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles. Vygotski s'est ainsi opposé à certains courants de son époque (les années 30) comme le behaviorisme qui affirmait que le développement mental et l'apprentissage ne sont rien d'autres qu'une accumulation de réflexes conditionnés. Or, pour Vygotski, l'apprentissage implique « *un véritable et complexe acte de la pensée* ». C'est dans le cadre de ses recherches que Lev Vygotski a développé le concept qui a particulièrement étoffé notre cadre théorique : la zone proximale de développement (aussi traduit par « zone de proche développement » ou « zone de développement prochain »).

Selon Lev Vygotski les enfants sont d'avantage aptes à mieux apprendre et à s'améliorer autour d'un enfant plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant. La zone proximale de développement augmenterait nettement le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement. La zone proximale de développement est déterminée par « *la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration* » (Vygotski, *Pensée et Langage*, 1985, (Terrains / Éditions Sociales), p.270). Cette zone proximale de développement se situe entre la zone d'autonomie (où l'élève parvient à faire l'exercice par lui même) et la zone de rupture (où l'élève est dépassé par la tâche qui lui est impartie). Ainsi, Vygotski écrit : « *Admettons, que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalant à huit ans. Avec l'aide d'un adulte, l'un résout des problèmes correspondant à l'âge de 12 ans, tandis que l'autre ne peut résoudre que des problèmes correspondant à l'âge de 9 ans.* » (Vygotski, *Pensée et Langage*, 1985, (Terrains / Éditions Sociales)). Un pair plus expérimenté va ainsi permettre à l'enfant de pouvoir effectuer une action, un apprentissage plus difficile. De plus, pour Vygotski l'enfant pourra refaire une autre fois ce qu'il a réussi à faire en collaboration.

Pour le pédagogue il est donc question de parvenir à placer les élèves dans leur zone de développement et d'éviter que certains d'entre eux se retrouvent en zone de rupture, c'est à dire une zone trop difficile qui créerait de l'insatisfaction chez l'élève. Ainsi, il s'agit aussi

pour le pédagogue de mettre à profit les connaissances antérieures de l'élève et l'interaction avec ses pairs. La zone proximale de Lev Vygotski permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser car il sent le défi réaliste.

L'enseignant débutant doit donc s'efforcer de mieux connaître les élèves afin de pouvoir placer ses enseignements dans la ZPD et donner tout intérêt à sa fonction de pédagogue à travers son étayage et ses postures.

Les postures d'étayage

Selon le modèle construit par Bucheton et Soulé (BUCHETON & SOULE , 2009), les postures d'étayage sont « des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique. ». Ainsi, elles ne désignent les simples interjections ou rappels à l'ordre des élèves par le professeur qui ne modifient pas en profondeur l'orientation de la séance. Les postures d'étayage ont au contraire une réelle influence sur la posture des élèves et donc sur les attendus de la situation d'apprentissage, que ce soit en terme de rigueur, de méthode, de marge d'erreur... Ces postures sont très diversifiées et s'articulent au sein d'un système maîtrisé par les élèves. La tenue de telle ou telle posture par l'enseignant oriente l'étayage qu'il met en place, elles sont un outil de sa réalisation par l'enseignant. Les 6 postures identifiées par Bucheton et Soulé au sein de ce système sont :

- -Une posture de contrôle : le professeur s'adresse à l'ensemble du groupe classe, les tâches sont très cadrées, l'atmosphère tendue et le tissage rare.
- Une posture de contre-étayage : variante de la posture précédente, le professeur « fait » à la place de l'élève.
- Une posture d'accompagnement : s'adressant de manière individuelle ou collective aux élèves, le professeur intervient peu, laisse le cadrage ouvert, les élèves « font », l'atmosphère y est plus détendue.
- Une posture d'enseignement : lors d'interventions ponctuelles, l'enseignant nomme les savoirs ou en fait la démonstration que l'élève n'aurait pas pu faire seul. L'atmosphère est alors très attentive.
- Une posture de lâcher prise : les élèves réalisent seuls une tâche à leur portée, donnée par le professeur. Ils sont libres dans sa réalisation ce qui instaure une atmosphère de confiance.
- Une posture dite du « magicien » : l'enseignant se met en scène pour capter l'attention des élèves, les savoirs sont alors à deviner.

Cette notion désigne une posture prise par l'enseignant, toutefois elle interagit avec la posture de l'élève, voir l'orienté. Ces postures s'inscrivent une nouvelle fois dans une organisation systémique, évoluant en fonction des orientations données par les postures d'étayage de l'enseignant. Bucheton et Soulé identifient ainsi 6 postures d'élèves :

- -La posture première : les élèves se lancent dans la tâche sans y réfléchir et n'y reviennent pas.
- La posture scolaire : l'élève se conforme aux normes scolaires et aux attendus de l'enseignant.
- La posture ludique-créative : les élèves tentent de modifier la tâche à leur convenance.
- La posture dogmatique : l'élève ne s'intéresse pas à l'enseignement, il affirme déjà le maîtriser.
- La posture réflexive : l'élève agit et revient sur ses actes pour en tirer des enseignements, des conclusions, des remédiations.
- La posture de refus : l'élève refuse de faire, renvoi à des troubles vécus par l'élève souvent plus profonds que l'instant.

Ces postures s'inscrivent toutes dans un système comparable à celui des postures d'étayage, les deux interagissant entre eux. L'analyse de ces postures peuvent permettre à l'enseignant débutant de mieux connaître les élèves.

Cette aide à l'enseignant débutant est d'autant plus importante que Bucheton et Soulé soulignent les difficultés que celui-ci rencontre pour adopter des postures d'étayage variées. Il se limite souvent aux postures de contrôle et d'enseignement, saisissant leurs problèmes sans parvenir à y remédier. De même, l'enseignant débutant a tendance à moins alterner entre les postures qu'un enseignant expert. Enfin, une autre habitude est celle de démarrer la séance par une posture de surétayage avant d'assouplir les contraintes imposées aux élèves au fil de la séance. Bien connaître les principes de l'étayage ainsi que les postures qui permettent de le mettre en œuvre peut être un moyen pour l'enseignant débutant de l'améliorer.

La pédagogie différenciée selon Meirieu

Philippe Meirieu (MEIRIEU, 2013, chapitre 3), dans son modèle d'éducation différenciée, s'oppose à ce qu'il appelle « l'individualisation pédagogique ». Il condamne ici l'aspect centrifuge de cette individualisation, cherchant à résoudre de manière

externalisée les difficultés des élèves. Selon lui, cette méthode exclut trop les apprentissages du système d'individualisation. A l'opposée, il défend une pédagogie différenciée « articulant activités de groupe et travail individualisé dans un collectif structurant. ». Ce collectif doit permettre aux élèves de saisir les attendus de l'enseignement et à l'enseignant de mettre en œuvre des activités mobilisatrices. Il devra également avoir recours à une individualisation mais Meirieu souligne que celle-ci ne doit pas avoir comme objectif de réparer des choses passées mais bien de permettre une évolution future, un progrès dans la compréhension du monde.

Une fois les bases de la définition de la pédagogie différenciée qu'il défend posées, Philippe Meirieu présente trois points d'attention essentiels à sa mise en œuvre :

- 1) On doit conjuguer, dans le quotidien de l'activité pédagogique, la construction du collectif et la prise en charge des personnes, l'unité d'un projet et la diversité des méthodes.
- 2) Il faut associer une différenciation successive, qui permet d'étendre le répertoire méthodologique de chacun, avec une différenciation simultanée, qui permet à chacun de progresser selon ses propres voies.
- 3) La différenciation n'est véritablement efficace que si l'on en transfère progressivement le pilotage au sujet lui-même.

La taxonomie de Bloom

Selon Meirieu, la différenciation pédagogique doit toujours se faire en étant centrée sur les apprentissages, elle doit permettre un progrès de tous les élèves dans ces apprentissages. Il convient donc pour analyser cette différenciation de se munir d'un outil permettant d'évaluer et de classer ces apprentissages.

Le taxonomie de Bloom, mise au point par Benjamin Bloom en 1956 (CAFOC Auvergne), est une grille de hiérarchisation des apprentissages selon leur complexité. Il distingue ainsi 6 niveaux auxquels il associe un ensemble de verbes qui permettent de les identifier et d'en formuler des objectifs explicites :

- 1) Connaissance : Manipulation simple de l'information. Verbes associés : lister, nommer, mémoriser, répéter, distinguer, identifier, définir, réciter, citer, faire correspondre, décrire, formuler, étiqueter, écrire, énumérer, souligner, reproduire.
- 2) Comprendre : Traitement de l'information. Verbes associés : Interpréter, donner un

exemple, classer, expliquer, paraphraser, traduire, illustrer, observer, rapporter, discuter, démontrer.

- 3) Appliquer : Réinvestir des connaissances dans un contexte familier. Verbes associés : Utiliser, exécuter, construire, développer, résoudre, manipuler, adapter, réaliser, faire.
- 4) Analyser : Comprendre les composantes d'un tout. Verbes associés : Organiser, comparer, rechercher, structurer, intégrer, discerner, catégoriser, tirer une conclusion, examiner, arranger, argumenter.
- 5) Synthétiser, Créer : Concevoir une méthode, une notion. Verbes associés : Planifier, composer, préparer, compiler, inventer, réorganiser, proposer, générer, imaginer, produire, assembler.
- 6) Évaluer : Faire des hypothèses et estimer à partir de critères. Verbes associés : Faire des hypothèses, tester, critiquer, juger, contrôler, justifier une décision, sélectionner, défendre, prédire, ratifier, choisir, recommander, persuader, débattre.

Dans son modèle, Bloom distingue les 3 premiers niveaux, hiérarchisés et les 3 derniers, placés sur un pied d'égalité. Pour l'enseignant, cet outil lui permet de mieux planifier ses apprentissages, notamment dans leur progression. Il permet également une analyse et une évaluation des apprentissages. Ici, il permet d'analyser si les objectifs d'apprentissages fixés par le professeur dans sa préparation n'ont pas subi une dépréciation lors de la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique. La taxonomie révisée par Anderson et Krathwohl peut aussi être utilisée car entièrement hiérarchisée: mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer.

Bilan du cadre théorique

Ce cadre théorique permet de cadrer notre recherche que ce soit en nous fournissant des cadres d'analyse de données ou en précisant certains éléments de définitions nous permettant de préciser la problématique et donc l'orientation de notre recherche.

Tout d'abord plusieurs auteurs fournissent des cadres d'analyse de données que nous utiliseront pour répondre à notre problématique.

Les fonctions de l'étayage définies par Bruner serviront de cadre d'analyse de l'étayage pratiqué par l'enseignant. En effet, elles permettent de caractériser l'étayage mis en place, ce qui permet de mieux saisir son efficacité et ses conséquences sur les apprentissages. Dans une optique de différenciation, elles permettent également de mieux identifier les

pratiques différenciées d'étayage selon leur utilisation ou non par le professeur auprès de tel ou tel élève.

Dans une même optique, les travaux de Bucheton et Soulé sur les postures d'étayage sont très utiles à l'analyse de l'étayage dans une optique de différenciation. Tout d'abord un comparatif est possible entre ces postures pour déterminer leur efficacité auprès de tel ou tel type d'élève. Ensuite, elles permettent également d'identifier les possibles pratiques différenciées de l'enseignant en fonction des difficultés de chaque élève. Enfin, l'analyse des postures des élèves permettent également de fournir des premiers éléments de réponse quand à l'efficacité de l'étayage selon les élèves, notamment sur leur niveau d'appropriation du problème.

Enfin, les travaux de Vygotski soulignent la nécessité d'identifier les besoins et donc les difficultés des élèves pour pratiquer un étayage efficace. Il apparaît dès lors essentiel de mettre en pratique cette identification avant de travailler à la différenciation pédagogique. Une classification des élèves en difficulté permettra dès lors de mieux cadrer et cibler nos analyses de l'étayage dans une optique de différenciation.

Ce cadre théorique nous permet également de mieux cerner les enjeux liés à la différenciation pédagogique et donc de donner une orientation plus fine à notre recherche.

Ce sont ici les travaux de Meirieu qui nous permettent de définir les objectifs de la différenciation pédagogique. Le but de cette différenciation est donc d'individualiser les méthodes d'apprentissage afin que chaque élève puisse prendre part au projet pédagogique commun et s'approprier les apprentissages. Le respect de cette exigence peut être évaluée notamment grâce aux taxonomies de Bloom ou d'Anderson et Krathwohl. En effet, évaluer le niveau des apprentissages permet à la fois de vérifier si les objectifs d'apprentissage fixés par le professeur ont été remplis par tous les élèves mais également de s'assurer que ce niveau d'apprentissage soit le même pour tous les élèves. Cette exigence répond à la nécessité d'inscrire la différenciation pédagogique dans un projet commun d'apprentissage.

Ainsi, grâce à ce cadre théorique, il est possible de préciser l'orientation de notre recherche et donc de redéfinir une problématique intégrant notamment les exigences de différenciation pédagogique posées par Meirieu. Comment l'étayage peut-il être un ressort auprès des élèves en difficultés pour leur permettre de réussir des tâches similaires aux autres élèves ?

Quelles observations mener ?

Afin de pouvoir analyser les pratiques d'étayage d'un enseignant tentant de pratiquer une différenciation pédagogique, il apparaît nécessaire de récolter plusieurs types de données ayant pour objet la réalisation d'une tâche par les élèves en classe.

Il est tout d'abord nécessaire de récolter des données sur les consignes pour la réalisation d'une activité telles qu'elles sont données par écrit aux élèves. Cela passe par la récupération de fiches d'activité telles qu'elles sont données aux élèves mais aussi les modifications ou compléments qui peuvent y être apportées par l'enseignant en classe. Sur ces fiches, il est possible d'observer comment est simplifiée la tâche, une part de l'enrôlement de l'élève, ainsi qu'une part du contrôle de la frustration. Il serait ici également pertinent d'en analyser les modifications possibles en fonction des élèves, qu'elles soient formelles ou de fond. Les fiches de préparation de cours peuvent également subir les mêmes analyses.

Ces observations doivent se faire en parallèle de l'analyse de travaux d'élèves afin de saisir l'efficacité de l'étayage et de sa différenciation. Cela peut se déterminer par l'écart entre résultat attendu et résultat effectif, il s'agit concrètement ici d'évaluer la réussite d'une tâche par les élèves.

Des données orales et vidéos peuvent également être utiles. Sur la passation des consignes : Est-ce que l'enseignant complète son étayage à l'oral de manière différente selon les élèves ? Est-ce qu'il peut palier à certaines faiblesses des consignes données à l'écrit ? Le fait-il de la même manière avec tous les élèves ? Avec quelle efficacité ? Sur la correction : Quelles explications donne-t-il ? Comment gère-t-il les erreurs des élèves ? Comment motive-t-il les élèves ? Comment est gérée la différenciation au moment des mises en commun ? Toutes ces questions peuvent trouver une réponse dans la retranscription d'enregistrements audio des allocutions du professeur ou des dialogues entre professeur et élève(s).

Il convient donc d'abord d'identifier et de « catégoriser » les élèves en difficulté qui feront l'objet de nos observations les plus attentives. Cela permet de mieux cadrer les observations en proposant un échantillon réduit de sujets.

Il sera ensuite nécessaire d'analyser une séance sans définir auparavant comme un objectif majeur la différenciation pédagogique et donc sans en définir de moyens concrets d'action. Cela permettra d'établir une base à l'observation de la différenciation mise en œuvre au travers de l'étayage, ses procédés et ses limites. Nous supposons donc

que dès lors qu'elle n'est pas objectivée, la différenciation pédagogique doit tout de même transparaître dans les postures du professeur et donc forcément des élèves. Toutefois elle doit connaître des limites ou des failles comme le surétayage ou la baisse du niveau des apprentissages.

Dans un second temps il sera donc essentiel de proposer des hypothèses de remédiation à ces lacunes dans une ou des séances dont la différenciation sera définie comme un objectif majeur par l'enseignant dans la préparation de la séance. Ainsi un étayage structurel spécifique pourra être préparé pour les élèves en difficulté. Il serait possible d'identifier la portée de ces aménagements par une question simple posée aux élèves concernés (« qu'avez vous compris aux consignes ? » par exemple). Un étayage conjoncturel spécifique pourra également être préparé avant la séance, notamment en identifiant des élèves qui devront faire l'objet d'une attention plus particulière du professeur lors de la réalisation d'une tâche. L'analyse de cette séance pourra ainsi permettre de poser des premiers éléments de réponse à la problématique et de vérifier certaines de nos hypothèses de réponse. Enfin, les limites observées pourront également être utiles afin de proposer de possibles remédiations ou pistes de travail.

I- Quel étayage et quels résultats sans objectivisation de la différenciation ?

Il est tout d'abord nécessaire d'établir des constats et des faits sur l'étayage pratiqué par un enseignant, ici débutant, et ses conséquences sur les enseignements dans une optique de différenciation. Pour ce faire, nous avons réalisé une séance sans préparer aucun aménagement dans les pratiques de l'enseignant selon le profil des élèves. Ainsi, cette séance constitue un exemple type des pratiques d'étayage pouvant être réalisées lors d'une séance lorsque l'enseignant ne cherche pas à suivre une exigence de différenciation pédagogique. Afin de pouvoir mieux analyser les conséquences de l'étayage pratiqué par l'enseignant sur les élèves, nous en avons identifié au préalable quelques uns comme ayant des difficultés (que celles-ci soient d'ordre linguistique, cognitives ou autres) et d'autres pouvant être considérés comme ne connaissant de difficultés chroniques particulières. Cela permet de mieux identifier les comportements des élèves induits par la posture de l'enseignant et leurs conséquences sur les enseignements.

La séance ici étudiée se tient avec une classe de sixième dans le thème 2 : « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I^{er} millénaire avant J.-C. », chapitre 1 : « Le monde des cités grecques. ». Elle a pour objectif d'étudier le système des colonies grecques antiques. La compétence ici fixée comme objectif par l'enseignant est la compréhension de texte. En analysant la fiche d'activité (Annexe 1) nous pouvons identifier les niveaux d'apprentissage mobilisés par l'enseignant. Ainsi, la majorité des questions associées au texte correspond au niveau 1 (connaissance, manipulation simple de l'information) ou 2 (comprendre, traitement de l'information) de la taxonomie proposée par Bloom. Ce sont par exemple les questions « De quoi vivaient les Phocéens ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les Phocéens sur leur territoire ? » ou « Comment est organisée la troupe ? Qui habite déjà le territoire sur lequel la troupe a l'intention de s'installer ? ». Toutefois, deux questions correspondent à un niveau plus élevé de cette taxonomie. Ce sont les questions « Quelle est la mer que l'auteur appelle l'océan ? » et « Placez la cité de Phocée sur la carte à l'aide de la carte de la page 71. ». Ces questions correspondent en effet au niveau d'apprentissage « Appliquer : Réinvestir des connaissances dans un contexte familier. ». C'est donc jusqu'à ce niveau d'apprentissage que, dans un objectif de différenciation pédagogique, le professeur doit amener tous les élèves.

Afin de structurer l'analyse, nous avons décidé de la diviser en trois temps, chacun

correspondant à une posture d'étayage spécifique. Dans un premier temps, l'enseignant procède à la présentation de la tâche à l'ensemble des élèves, ceux-ci réalisent ensuite l'activité tandis que l'enseignant circule dans les rangs, enfin, les réponses aux questions sont mises en commun par l'ensemble de la classe.

A - La présentation de la tâche aux élèves

La première partie de la séance correspond donc à une présentation de la tâche faite par le professeur à l'ensemble des élèves (Annexe 2-A). Le professeur s'adresse en effet à toute la classe (« Alors on va faire une activité sur la fondation de Massalia. », « Alors, oui vous allez coller ça et répondre aux questions à la suite. »). Il ne s'adresse pas individuellement aux élèves, cela même lorsqu'il répond à la question d'un élève en particulier. Les tâches ici attendues des élèves sont très cadrées et se limitent à écouter voir poser des questions. Le professeur n'utilise en effet pas de verbes d'action ou lorsqu'il le fait, les emploie au futur (« Donc je vais vous laisser 20 minutes pour répondre à ces questions », « on fera une carte mentale comme trace écrite », « vous verrez quelle partie du texte correspond à quelle question. »), n'induisant ainsi aucune action ou aucune à réaliser dans l'immédiat par les élèves. Un changement dans la posture de l'enseignant s'opère à partir de douze minutes, soit à partir de la distribution des fiches d'activité. Le professeur répond cette fois de manière individuelle aux questions (« Est-ce que tu as écouté ce que je t'ai dit ? », « je projette les couleurs pour te permettre de répondre aux questions. »). De même, il commence à circuler dans les rangs alors qu'il se tenait précédemment devant le tableau. Cela traduit sans doute pour le professeur un changement de temps dans la séance, de l'explication à la réalisation de l'activité. Or, les questions des élèves concernent toujours des éléments d'explication formelle de l'activité (« Faut noter tout ça ? », « Est-ce que on peut surligner ? »). Ce qui amène donc le professeur à revenir à sa posture de départ, s'adressant à toute la classe, posté devant le tableau (« Alors, je vais répéter. », « Donc il faut répondre aux questions et dans 20 minutes on corrigera. »). Il utilise par ailleurs cette fois des verbes d'action au présent et dans le même sens, pose des questions directes aux élèves (« Par exemple elles correspondent à quelle partie du texte ces questions là ? », « Vous répondez sur le cahier aux questions. »), ce qui induit donc une action directe des élèves.

Durant cette séquence, les élèves sont majoritairement inactifs, ils sont nombreux à discuter entre eux ou à se déplacer. Leur entrée dans les apprentissages ne semblent donc pas effectuée. Plusieurs tâches semblent également se superposer, la prise en notes des titres de la séance ainsi que l'écoute des consignes, ainsi, beaucoup des élèves ne

sont pas attentifs aux consignes, terminant leur prise de notes alors que le professeur termine la première présentation de l'exercice.

En analysant ces observations au travers des grilles établies en introduction, plusieurs premières conclusions peuvent être établies. Au regard tout d'abord des postures d'étayage telles que définies par Bucheton et Soulé, le professeur est ici principalement dans une posture de contrôle. Il s'adresse en effet à toute la classe, sans différenciation selon les élèves. Les tâches sont très cadrées et se limitent à écouter, voir poser des questions. L'atmosphère est assez tendue (« Donc Yoann tu vas te calmer, ça va pas. », « Est-ce que tu as écouté ce que je t'ai dit ? »). Enfin, le tissage est rare (« Alors lors du dernier cours c'est surtout moi qui est parlé pour faire l'organisation de la cité d'Athènes et il n'y a pas eu beaucoup d'activités. », « On a déjà fait ») voire absent.

Cette posture de contrôle et donc cet étayage induit chez les élèves deux postures différentes. Certains sont dans une posture scolaire, ils se contentent de se conformer aux attendus du professeur, c'est-à-dire écouter en silence en posant parfois des questions, si bien qu'une élève pose une question plus liée à l'atmosphère du cours qu'à une réelle interrogation (« Mais est-ce que heu... non j'ai rien dit »). Les autres questions sont de nature formelle (« Mais est-ce qu'on fait en... (montre ses camarades à sa table avec ses mains) », « On colle en-dessous ? »). Les élèves ne sont donc pas encore rentrés dans la tâche, l'objectif ici fixé par l'enseignant étant de travailler la compréhension de document. D'autres élèves, notamment ceux identifiés comme ayant des difficultés particulières, peuvent même être en posture de refus. Ils n'écoutent pas ce que dit le professeur, discutent et ne s'intéressent pas au document.

Ces postures d'élèves, d'une part en lien à la posture de l'enseignant, peuvent également être liées aux fonctions de l'étayage mises en œuvre par le professeur (BRUNER, 2002, p.261). Trois des fonctions identifiées par Bruner sont ici mises en œuvre. L'enseignant réduit les degrés de liberté. Dans cette section du cours, le professeur cadre l'analyse du texte de manière stricte. Elle est décomposée en plusieurs questions qui concernent des parties du texte ciblées. Les modalités de réalisation de la tâche sont également cadrées ; les élèves doivent répondre sur leur cahier de manière individuelle. Cette réduction des degrés de liberté est d'ailleurs également provoquée par les élèves eux-même (peut-être en réponse à l'étayage de l'enseignant), qui ne posent que des questions formelles. Le maintien de l'orientation est également mis en œuvre par l'enseignant. Il fait plusieurs rappels à l'ordre et intervient de manière collective afin de remobiliser les élèves sur le sujet d'étude. Enfin, l'enrôlement est difficilement mis en œuvre. Le professeur a pour objectif de faire comprendre ses attendus aux élèves et de

faire en sorte qu'ils se saisissent de l'exercice. Même si ce point constitue l'un des objectifs majeurs de cette partie de la séance introduisant l'enseignement auprès des élèves, il n'est que partiellement et difficilement réalisé, comme en témoigne les changements de posture et les retours aux consignes de l'enseignant.

Cette séquence du cours n'a donc pas permis d'entrée collective dans la tâche et donc dans l'apprentissage des savoirs et des conséquences visées. Aucune différenciation pédagogique n'est donc mise en œuvre lors de cette section du cours. Un écart d'entrée dans les apprentissages est par ailleurs constatable entre les élèves en difficulté et les élèves jugés comme « bons », les premiers étant souvent observés en train de discuter ou de s'amuser avec la caméra. Cette introduction n'a également pas permis aux élèves de saisir le sens global de l'exercice. Les élèves s'attachent en effet principalement à la forme de l'exercice, ils n'ont pas intégré la problématique et donc l'objectif de l'analyse du document, comprendre ce qu'est une colonie grecque et ses modalités de formation. La posture de contrôle, outre d'autres points à revoir de la séance (notamment le timing entre la prise de note et l'explication des consignes ou les supports de cette explication), n'est donc pas efficace lorsqu'il s'agit de permettre à tous les élèves de se saisir d'un problème. Or, elle semble paradoxalement être la posture que prennent naturellement les enseignants, notamment débutants, lors de cette section de cours si aucune objectivisation de la différenciation pédagogique n'a été réalisée. De plus, ici, aucun étayage structurel, dans les consignes de l'exercice, n'a été différencié, ce qui peut également expliquer certaines difficultés.

B - La réalisation de la tâche par les élèves

Les implications de cette entrée en matière par l'enseignant dans la réalisation de la tâche par les élèves sont par ailleurs observables dans la suite de la séance (Annexe 2-B). Plusieurs interventions de l'enseignant ont ici été retranscrites. Elles ont été sélectionnées car elles sont représentatives des autres interventions de l'enseignant lors de cette séquence de cours et permettent donc d'analyser son étayage auprès de la classe entière ou auprès d'élèves aux profils différents lors de la réalisation de la tâche. Les élèves ne sont toujours pas tous entrés dans les apprentissages au bout de vingt minutes de cours. Ainsi, le professeur procède à une nouvelle explication formelle de l'exercice (« Alors les couleurs c'est pour vous indiquer où sont les réponses hein. »). Il fait appel encore une fois à certains élèves afin de réaliser cette nouvelle explication. (« Alors, de quoi vivaient les Phocéens ? »). Cette explication s'appuie sur les élèves connaissant le moins de difficultés, or d'autres élèves semblent encore être confrontés à un obstacle

en ce qui concerne les modalités formelles de l'exercice. Ainsi, deux élèves sont en conflit autour de cette question après vingt-huit minutes de cours (« Elle me dit qu'on est obligé de faire les couleurs mais on est pas obligés. »). Les attendus de l'enseignant ne semblent donc pas être compris par tous les élèves, ce qui les empêche de rentrer dans les apprentissages, que ce soit du point de vue des compétences (l'analyse du texte), ou des apprentissages (la définition d'une colonie grecque). De même, les interventions individuelles de l'enseignant ne répondant pas à une stratégie de différenciation prédéfinie, il se rend auprès des élèves qui lèvent la main ou l'interpellent. Cela ne permet donc pas de palier aux différences de facilités que peuvent avoir les élèves afin qu'ils parviennent tous au même niveau d'apprentissage. Ainsi, lorsqu'il intervient auprès d'une élève ayant peu de difficultés, celle-ci l'interroge sur le fond des apprentissages de la séance ou sur un élément s'y rapportant (« C'était la Gaule avant. Et après la Gaule c'était quoi ? Est-ce que tu sais ? »). Or, quand ce sont des élèves connaissant plus de difficultés qui font appel à lui, c'est pour palier à des obstacles posés soit par la forme de l'exercice, soit des difficultés liées à la langue et sa compréhension (« Monsieur, c'est quoi piraterie ? »). De même, le bruit ambiant assez élevé et constant ainsi que l'attitude répréhensible de plus de la moitié des élèves durant cette séquence témoigne d'un désintéressement des élèves pour les apprentissages en jeu, lié, soit à leur difficulté trop éloigné de leur zone proximale de développement telle que définie par Vygotski, soit à une mauvaise appréhension des enjeux posés par l'exercice et donc à un mauvais enrôlement dans la tâche.

Les postures d'étayage de l'ancien sont ici plus variables. Durant cette séquence, la posture majoritairement adoptée par l'enseignant est celle d'accompagnement. Il s'adresse de manière individuelle ou collective aux élèves et intervient peu auprès de chacun d'entre-eux. Cela laisse donc le cadrage ouvert, les élèves « font », l'atmosphère y est plus détendue. Toutefois, certaines variantes sont observables lors de ses interventions ponctuelles. Il convient ici de séparer les postures prises lors d'interventions réalisées auprès des élèves de manière individuelle et celle s'adressant à l'ensemble de la classe. Lorsqu'il s'adresse à un élève en particulier, le professeur prend différentes postures selon le profil de l'élève. Si il s'agit d'un élève jugé comme n'ayant pas de difficultés particulières (élève 1 pour l'exemple ici choisi), il reste dans une posture d'accompagnement. Ainsi, ses interventions ne limitent pas le cadre de l'exercice mais viennent répondre à certaines interrogations de compréhension des élèves. De plus, il laisse l'élève « faire » avant de lui présenter un savoir que l'élève n'aurait pas pu deviner (« Et après la Gaule c'était quoi ? Est-ce que tu sais ? [...] C'était l'Empire romain. »). Lorsqu'il intervient auprès d'élèves en difficulté (élève 4, il cadre nettement plus les

apprentissages. Il délivre plus vite le savoir en jeu (« Oui en effet. En fait il y avait des bateaux de commerce. Bha les pirates ils prennent un bateau, ils mettent des gens avec des armes et ils vont attaquer le bateau de commerce pour voler ce qu'il y a dessus. »). Il se situe donc plus dans une posture d'enseignement. Il pratique toutefois également plus le tissage en essayant de mettre en lien l'obstacle que rencontre l'élève avec un élément de son quotidien (ici la piraterie et le film Pirates des Caraïbes). Bien qu'ici ce rapprochement peut sembler malheureux de par son anachronisme et sa fantaisie, cela démontre une attention particulière donnée au lien des enseignements avec les connaissances de l'élève auprès des élèves en difficultés, effort que l'on ne retrouve pas lors de ses interventions auprès des élèves plus en réussite.

Lorsque l'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe, il adopte deux postures différentes. Soit une posture de contrôle. Il s'adresse en effet parfois à la classe de manière collective, lors de moments où les tâches sont très cadrées, se limitant à l'écouter et l'atmosphère tendue (« Bon alors, y en a.. y en a je sais pas où ils... se croient mais on est en classe. »). A d'autres moments, il est dans une posture d'enseignement, s'adressant à toute la classe de manière ponctuelle (« Par exemple, on va faire la première pour vous aider. »), et faisant la démonstration des savoirs que l'élève n'aurait pas pu faire seul (« Donc leur deux moyens de subsistance et d'avoir des revenus c'étaient le commerce et la pêche. »). Lors de ces moments, le professeur peut également être considéré en posture de contre-étayage, réalisant la tâche à la place des élèves (« C'est là là [montre un passage précis du texte]. »).

En réponse, les élèves varient leurs postures au cours de cette séquence du cours. Lorsque l'enseignant se trouve dans une posture de contrôle ou d'enseignement, ils prennent une posture scolaire, écoutant le professeur et répondant à ses questions, se conformant ainsi à ses attendus. Lorsqu'il intervient auprès d'autres élèves qu'eux, différentes postures sont observables. Les élèves identifiés en réussite se situent plutôt dans une posture réflexive, en réalisant l'activité et en interrogeant le professeur afin de tirer des enseignements de celle-ci. Les autres se situent soit dans une posture scolaire, la majorité de leurs questions au professeur se rapportant aux modalités formelles de la réalisation de l'exercice, soit dans une posture de refus, discutant et s'amusant. Nous pouvons également supposer que certains adoptent une posture première, c'est-à-dire se lancent dans la tâche sans y réfléchir et sans y revenir mais les questions posées à l'enseignant ou l'absence de question ne nous permettent pas de l'affirmer.

Ainsi, le professeur met ici en œuvre des fonctions d'étayage différentes de précédemment. Il est de nouveau dans le maintien de l'orientation, notamment lorsqu'il a

recourt à une posture de contrôle mais met également en jeu la signalisation des caractéristiques déterminantes lorsqu'il s'adresse à l'ensemble de la classe et construit des éléments de réponse reprenant leurs interventions. Il fait également à plusieurs reprises des démonstrations. Il reprend ainsi des réponses des élèves afin de proposer lui-même une réponse qu'il pourrait considérer comme correcte en espérant que l'élève l'imites en retour. Cette fonction de l'étayage est particulièrement mise en œuvre lors de ses interventions individuelles.

Lors de cette séquence du cours, les problèmes causés par le manque de différenciation pédagogique sont fortement apparents. Le professeur intervenant de manière similaire auprès des élèves, c'est-à-dire lorsqu'ils l'interpellent et pose une question, son étayage ne permet pas de palier aux différences de niveaux des élèves et donc leur entrée collective dans les apprentissages. Ainsi, si les élèves les moins en difficultés parviennent à saisir les enjeux de l'activité et donc à atteindre un niveau d'apprentissage que l'on pourrait rapprocher du niveau « comprendre » ou « appliquer » de la taxonomie de Bloom, les élèves en difficulté sont confrontés à des obstacles de compréhension, notamment linguistique qui les limitent au niveau « connaître » sans parvenir à rentrer dans la compréhension du texte. Or, dans un souci de différenciation, tous les élèves devraient parvenir au niveau « appliquer ». Il apparaît donc que l'étayage conjoncturel, au travers des aides apportées par l'enseignant lors de la réalisation de la tâche, si il n'est pas réalisé dans une perspective de différenciation pédagogique objectivée, constitue plutôt un facteur aggravant de l'écart de niveau entre les élèves. A l'inverse, il peut donc également, réalisé différemment, certainement être un levier de différenciation pédagogique, permettant de palier aux difficultés antérieures des élèves. De plus, le fait que le professeur prenne spontanément des postures différentes en fonction du profil de l'élève auprès duquel il intervient démontre bien que l'étayage peut être différencié, reste à établir des propositions d'étayage différencié et à juger de leur efficacité.

C - La mise en commun

Le moment de la mise en commun (Annexe 2-C), en témoignant directement du travail des élèves et de leur implication dans l'exercice, sera révélateur des effets de l'étayage sur les différences de niveau d'apprentissage acquis par les élèves.

Le premier point le plus rapidement observable ici est la participation très inégale des élèves à cette séquence. Ainsi, le professeur tente tout d'abord d'intégrer les élèves

en difficultés à la mise en commun notamment par la lecture de la question. Par ailleurs, cet exercice de lecture entraîne un fort enthousiasme des élèves de tous profils, nombreux à lever la main. Nous pouvons attribuer cela au fait que cet exercice, soit, pour plupart, à leur portée et est donc une occasion de participer au cours et de se valoriser. Mais la participation se limite dès les premières questions à deux élèves identifiées comme étant particulièrement en réussite. Les élèves en difficulté ne lèvent pas la main pour répondre aux questions. Cela traduit soit un certain complexe lié à la prise de parole devant la classe ou d'une incompréhension globale de l'activité.

De plus, l'enseignant ne suit lui-même pas l'étaillage structurel qu'il avait mis en place. En effet, lorsque le moment de répondre à la question « De quoi vivaient les Phocéens ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les Phocéens sur leur territoire ? Placez la cité de Phocée sur la carte à l'aide de la carte de la page 71. », le professeur la reprend en la formulant « Où est-ce que vivaient les Phocéens ? ». Cela amène donc une difficulté supplémentaire à la tâche et donc de la confusion visible chez les élèves (E : « Heu de la pêche et du commerce »). Dès lors, seuls les élèves les moins en difficulté parviennent à comprendre les attendus du professeur et donc à rester dans le processus d'apprentissage. La superposition progressive des tâches, entre la prise en notes de la carte mentale et la réponse aux questions, accentue encore ce phénomène, les élèves les plus en difficulté, notamment du point de vue linguistique ne parvenant pas à faire les deux en même temps.

Enfin, l'enseignant, lors de la mise en commun pose de nouveaux obstacles. Il utilise en effet des termes non maîtrisés par les élèves (« il est exiguë », « Rencontrent des populations autochtones. »). Cet ajout rend perplexe la majorité des élèves qui se montrent tous interrogatifs. Si les élèves les plus en avance arriveront à surmonter cet obstacle grâce aux explications de l'enseignant, les élèves les plus en difficultés, souvent pour des raisons liés à la maîtrise de la langue et encore occupés à recopier l'élément précédent, s'arrêteront à cet obstacle sans pouvoir poursuivre les apprentissages.

Durant cette séquence, le professeur utilise deux postures d'étaillage. Il est d'abord dans une posture de contrôle, s'adressant à l'ensemble de la classe afin de retrouver son attention. Il se poste ensuite dans une posture d'enseignement, il réalise les réponses aux questions en s'appuyant sur les réponses des élèves (E : « Parce que là où ils vivent y a plus de mer que de terre. » P : « Oui, parce que leur territoire il est petit, il est exiguë »). Cette posture tend parfois au contre-étaillage, le professeur formulant lui-même directement les réponses aux questions (« Oui alors les Phocéens ils vivaient dans une cité. »). Les élèves sont majoritairement dans une posture scolaire, pour certains, ils

répondent aux questions du professeur et ils prennent tous en notes la trace écrite. Cependant certains sont dans une posture de refus et bavardent avec leurs camarades ou s'amusent avec leur matériel. Enfin, certains sont dans une posture ludique-créative, ils modifient l'exercice de la carte mentale en un exercice d'art graphique, commentant oralement leur création (« là le carré je vais le faire en rouge, ça fera joli avec le violet »).

Le professeur a une nouvelle fois recours à des fonctions de l'étayage différentes. La plus mise en œuvre est la signalisation des caractéristiques déterminantes. Le professeur s'appuie sur les réponses des élèves afin de proposer une réponse qu'il aurait jugé correcte (« En effet, alors dans la troupe il y a deux chefs. Il y a Simos et Protis qui dirigent et des soldats qui leur obéissent. »). Il met également plusieurs fois en œuvre la démonstration, en donnant certaines réponses que les élèves n'auraient pas pu trouver eux-mêmes. Il cherche également parfois, que ce soit de manière volontaire ou non, à contrôler la frustration des élèves, notamment lorsque ceux-ci donnent des réponses s'écartant de ses attendus en leur répondant par « oui » ou par « en effet », ce qui peut toutefois parfois l'amener à valider des réponses incorrectes. L'enseignant maintient également l'orientation de l'activité en faisant plusieurs rappels à l'ordre ou en interrogeant des élèves inactifs, mais cette pratique diminue à mesure qu'avance la mise en commun.

Ainsi, cette séquence de mise en commun ne résout pas les écarts d'entrée dans les apprentissages posés par les séquences précédentes. Au contraire, l'ajout de difficultés linguistiques et méthodologiques supplémentaires tend à les accentuer. En effet, les élèves en difficulté, au lieu de bénéficier des indications de leurs camarades ou de l'enseignant pour comprendre leurs erreurs ou les attendus de l'exercice, et donc les apprentissages, sont concentrés soit à la réalisation d'une tâche annexe (la prise en note de la trace écrite) soit complètement exclus de cette séquence de cours et se mettent donc à bavarder ou à s'amuser. Par conséquent, une nouvelle fois la posture de contrôle ou d'enseignement inhérentes à cette section de cours, ne sont une nouvelle fois pas efficaces dans une optique de différenciation pédagogique avec donc pour finalité l'accès de tous les élèves au même niveau d'apprentissages. Il semble également que l'enseignant, si il n'a pas objectivé la différenciation pédagogique notamment par ses postures d'étayage, ai tendance à lui-même aller contre l'étayage structurel qu'il avait mis en place. En effet, son étayage conjoncturel ne correspondant pas aux attendus de départ (en y ajoutant de la difficulté ou en ne suivant pas les énoncés établis), il sème la confusion chez les élèves et donc le désintéressement de nombreux d'entre-eux, au premier lieu desquels les élèves en difficulté. A ce stade du cours, les élèves n'étant pas déjà rentrés dans les apprentissages et n'ayant pas déjà saisis les enjeux de la séance ne

sont donc pas en mesure de participer au projet collectif de la classe.

Conclusion partielle

Suite à l'analyse de cette séance réalisée sans objectivisation de la différenciation pédagogique, plusieurs constats sur les pratiques d'étayage et leurs conséquences sont à établir. Tout d'abord, il s'avère que la posture de contrôle, inhérente aux séquences de présentation de la séance et de mise en commun est inefficace dans une optique de différenciation. Ainsi, les moments où le professeur s'adresse à la classe entière sont inadéquates pour mettre en œuvre de la différenciation pédagogique. La variation des postures d'étayage lors de la réalisation de l'activité par les élèves et donc de l'intervention individuelle de l'enseignant semble être un premier levier de différenciation. En effet, lors de ces interventions, les élèves se montraient attentifs aux remarques de l'enseignant et pouvaient, par son truchement, directement résoudre certains obstacles linguistiques ou méthodologiques. L'étayage structurel doit également faire l'objet d'une attention particulière, notamment dans le choix du vocabulaire et dans les modalités de réalisation de la tâche. Il peut en effet déjà palier à certains écarts de maîtrise de la langue ou de méthodologie entre les élèves. Ce même objectif doit donc être gardé à l'esprit lors des activités et donc de la mise en œuvre de l'étayage conjoncturel. Ainsi le professeur doit également veiller à éviter le contre-étayage ou le sur-étayage afin de ne pas descendre dans le niveau des apprentissages proposés aux élèves en difficulté.

Les fonctions d'étayage, si elles sont mises en œuvre partiellement ne permettent également pas l'égalité acquisition des apprentissages par les élèves. Elles sont toutes essentielles à la mise en œuvre d'un étayage efficace. Ainsi, ici, le manque d'engagement dans la tâche a entraîné un décrochage rapide voire une absence totale d'entrée dans les apprentissages de plusieurs élèves. De plus l'insuffisante réduction des degrés de liberté (les élèves devant réaliser plusieurs tâches à la fois) a également fait défaut en provoquant de la confusion chez certains élèves et ce malgré un travail visible de l'enseignant sur ce point, notamment dans la construction de sa fiche d'activité.

Des premières hypothèses d'action sont donc d'ores et déjà formulables. Il s'agit tout d'abord de l'objectivisation par l'enseignant de la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique lors de la préparation de ses séances. Cette objectivisation doit notamment passer par l'étayage conjoncturel qu'il peut apporter aux élèves lorsqu'ils réalisent l'activité. La différenciation peut également passer par l'étayage structurel apporté par le professeur dans ses activités. Ces hypothèses doivent à présent être vérifiées.

II - La nécessaire objectivisation de la différenciation

Ainsi, plusieurs attentions particulières à apporter à la préparation des séances semblent essentielles à la mise en œuvre d'un étayage efficace dans une perspective de différenciation pédagogique. Il s'agit ici notamment de travailler cette préparation afin de pouvoir recueillir des données utiles à l'analyse des pratiques d'étayage dans un objectif de différenciation. Ces séances pourront alors être analysées en elles-mêmes afin d'en tirer des conclusions sur l'efficacité de telle ou telle pratique mais également en comparaison avec les séances précédentes afin d'analyser les apports que peut apporter l'objectivisation de la différenciation. Tout d'abord, la différenciation doit être définie par l'enseignant comme un objectif concret de sa séance, ce qui doit donc l'amener à apporter une attention particulière aux pratiques d'étayage qu'il mettra en place selon le profil de l'élève concerné. Par conséquent, la différenciation doit être objectivée, c'est-à-dire déclinée en plusieurs éléments pratiques clairement définis au préalable, ici au travers de l'étayage et plus particulièrement des postures de l'enseignant. Cette objectivisation ne doit toutefois pas occulter l'exigence de maintien du niveau d'apprentissage similaire pour tous les élèves défini par Meirieu.

A - Méthode de recueil des données

Afin de recueillir des données utiles à l'analyse des pratiques d'étayage dans un objectif de différenciation pédagogique nous avons fait le choix d'axer nos observations non pas autour d'une seule séance mais de plusieurs séances où l'étayage et la différenciation pédagogique ont été objectivés dès leur préparation. L'observation et la conception objectivées de plusieurs séances permettent de mettre en pratique plusieurs méthodes de différenciation pédagogique et d'observer leurs effets différenciés. Les séances que nous avons préparées et observées pour analyser les apports que peut apporter l'objectivation de la différenciation pédagogique sont toutes des séances réalisées avec des classes de sixième et sont les suivantes :

- Une séance sur les récits fondateurs du judaïsme s'intégrant dans une séquence sur la naissance du monothéisme juif. (Annexe 4-A)
- Une séance sur le littoral des Maldives faisant partie du thème 3 du programme de sixième en géographie : « Habiter les littoraux ». (Annexe 5)
- Une séance sur le littoral industrialo-portuaire de Yokohama faisant également partie du

développement du thème 3 de géographie : "Habiter les littoraux". (Annexe 4-B)

Si ces séances ont toutes été préparées avec la préoccupation d'objectiver l'étayage et la différenciation pédagogique elles ne mettent pas en œuvre le même niveau de différenciation pédagogique. En effet, la séance sur les récits fondateurs du judaïsme propose des fiches d'activités uniques pour tous les élèves quand des fiches d'activités différenciées selon les difficultés des élèves sont proposées aux élèves dans le cadre de la séance sur le littoral industrialo-portuaire. Ces fiches d'activité différenciées préparées pour la séance sur le littoral industrialo-portuaire de Yokohama (Annexe 3) diffèrent selon trois critères :

- Le nombre de documents figurant sur la fiche d'activité.
- La taille et la difficulté des textes soumis à l'analyse des élèves.
- La difficulté des notions travaillées et le fait qu'elles soient ou non des notions déjà rencontrées par les élèves lors de séances précédentes.

Or, si les trois séances observées ne mettent pas en œuvre le même niveau de différenciation pédagogique elles ont toutes été préparées avec la même préoccupation d'objectiver l'étayage et la différenciation pédagogique. Ainsi, les fiches de préparation de ces séances comportent toutes une partie consacrée à la différenciation pédagogique et à l'étayage (Annexe 4). On remarque sur ces fiches de préparation que l'objectivation de ces séances a notamment pris la forme de la sélection de deux grandes postures d'étayage (d'après les grandes postures identifiées par Bucheton et Soulé). En effet, lors de l'objectivation de ces séances nous avons fait le choix d'adopter deux grandes postures d'étayage avec les élèves pour observer leurs effets différenciés. La première posture d'étayage adoptée par l'enseignant durant ces séances est la posture de lâcher-prise qui avait peu été adoptée lors de la séance sans aucun aménagement spécifique. La deuxième principale posture d'étayage objectivée pour ces séances est la posture d'accompagnement. Ces deux postures d'étayage sont amenées à être adoptées de manière différenciée selon le profil des élèves. Ainsi, il s'agit durant ces séances objectivées de laisser les élèves ne rencontrant pas de difficultés chroniques particulières réaliser leurs exercices en autonomie tandis que l'enseignant adopte une posture d'étayage d'accompagnement centrée autour des élèves rencontrant des difficultés identifiées au préalable. Cet étayage conjoncturel différencié préparé en amont de ces séances s'accompagne également d'une attention particulière portée à l'étayage structurel afin de pallier à certains écarts de maîtrise de la langue ou de méthodologie entre les élèves notamment dans le choix du vocabulaire et de la difficulté des textes proposés aux élèves qui étaient autant d'obstacles importants de la séance sans aucun aménagement

observée dans la première partie. De plus, les séances objectivées ont été préparées avec l'objectif de limiter le temps où l'enseignant adopte une posture de contrôle (présentation de la tâche, présentation des compétences travaillées et mise en commun) qui est peu efficace dans une optique de différenciation pédagogique comme nous l'avions mis en avant dans la première partie. Ainsi, l'attention portée à l'étayage structurel notamment sur les fiches d'activité doit permettre de limiter dans le temps les séquences de séances où le professeur adopte une posture de contrôle. Ces fiches d'activités ont été réalisées dans l'optique d'un travail individuel pour la séance sur les récits fondateurs du judaïsme tandis que les fiches d'activités de la séance sur le littoral industrialo-portuaire de Yokohama ont été préparées dans l'optique d'un travail collectif. Ce travail collectif effectué par les élèves durant la séance sur le littoral industrialo-portuaire de Yokohama a été réalisé par des groupes constitués d'élèves aux niveaux hétérogènes pour la première classe de sixième quand les élèves de la deuxième classe ont eu à répondre à ces fiches d'activités dans le cadre de groupes constitués d'élèves au niveau homogène. Cette différenciation dans la constitution des groupes a été objectivée dans l'objectif d'analyser les effets de ces différents dispositifs de constitution des groupes sur la réussite des élèves dans l'activité et sur l'étayage conjoncturel adopté par l'enseignant selon la constitution des groupes.

B - Postures de l'enseignant lors des séances objectivées.

Pour entamer cette analyse des séances objectivées nous allons tout d'abord examiner les différentes postures et fonctions mises en pratiques par l'enseignant durant ces séances au travers des grilles établies en introduction. Cette analyse des postures et des fonctions de l'étayage adoptées par l'enseignant durant ces séances objectivées permettra de mettre en avant les évolutions qui s'opèrent vis à vis des séances sans aucun aménagement dans les pratiques de l'enseignant et les étayages conjoncturels mis en place par le professeur lors de ces séances. Comme on l'a vu deux postures principales avaient été objectivées durant la préparation de ces séances à savoir l'adoption d'une posture de lâcher-prise de la part de l'enseignant vis à vis des élèves ne rencontrant pas de difficultés chroniques particulières et une posture d'accompagnement vis à vis des élèves rencontrant des difficultés que celles-ci soient d'ordre linguistique, cognitives ou autres). De plus, les séances objectivées ont été préparés avec l'objectif de limiter le temps réservé à la présentation de la tâche et des compétences travaillées, qui était lors de la séance sans aucun aménagement observée, une séquence de cours où l'atmosphère était tendue et où la posture d'étayage adoptée par le professeur était

principalement une posture de contrôle. Ainsi, durant les séances que nous avons eu l'occasion de filmer cette séquence de la séance n'a jamais excédé les 6 minutes lorsque cette séquence de séance durait 12 minutes lors de la séance sur la fondation de Massalia. La posture de contrôle tend donc à se limiter à ce début de séance où le professeur explique les activités qui vont être réalisées et les compétences qui vont être travaillées lors de la séance. La brièveté de cette présentation formelle s'explique comme on l'a vu par un étayage structurel plus conséquent et plus clair et des documents posant moins de problèmes linguistiques aux élèves. La réalisation de la tâche par les élèves arrive donc plus précocement dans la séance et c'est lors de cette séquence de la séance que l'on observe principalement les différentes postures et fonctions de l'étayage que l'enseignant adopte dans l'objectif de fournir un étayage conjoncturel venant renforcer l'étayage structurel mis en place pour permettre aux élèves rencontrant des difficultés d'acquérir le même niveau d'apprentissage que leurs camarades. En analysant les déplacements de l'enseignant auprès des élèves (Annexe 6) durant cette séquence de la séance on remarque qu'ils reflètent les deux grandes postures d'étayages qui avaient été objectivées durant la préparation des séances à savoir la posture de lâcher-prise et la posture d'accompagnement. En effet, on remarque que l'enseignant passe voir un nombre plus restreint d'élèves mais que ces élèves sont pour leur grande majorité des élèves rencontrant des difficultés mis à part un élève ne rencontrant pas de difficultés chroniques particulières mais qui avait oublié son cahier et se demandait où écrire les réponses à la fiche d'activité de la séance. De plus, on observe que l'enseignant passe plusieurs fois auprès des élèves rencontrant des difficultés et que chacun de ces passages dure davantage de temps que lors de la séance sans aucun aménagement. Pour analyser les différentes fonctions de l'étayage (BRUNER, 2002, p.261) mises en œuvre par l'enseignant nous avons retranscrits plusieurs de ses interventions. (Annexe 7) Ces interventions ont été sélectionnées car elles sont représentatives des autres interventions de l'enseignant lors de cette séquence de cours. Ces retranscriptions permettent de mettre en avant le fait que dans la majorité des cas c'est l'enseignant qui vient de lui-même auprès des élèves rencontrant des difficultés qui ont été préalablement identifiés sans que ceux-ci le sollicitent. Au début de ces interventions auprès des élèves rencontrant des difficultés il est fréquent que l'enseignant procède à la fonction de l'étayage qualifié par Bruner de maintien des degrés de liberté. («Alors je t'entend parler de choses qui n'ont rien à voir avec le cours. Tu en es où de la fiche ?») (Annexe 7-A) Par la suite l'enseignant revient sur des questions formelles voir même logistiques. Ainsi, l'enseignant va vérifier que les élèves rencontrant des difficultés ont identifié les documents nécessaires à la réalisation d'une activité («Pour cette question vous aurez

besoin de quels documents ?») (Annexe 7-A), rappeler le travail à faire ou va revenir sur des points plus logistiques en s'assurant que les élèves ont bien le matériel nécessaire à la réalisation des activités («Il est où ton cahier ?»). (Annexe 7-A) Les problèmes logistiques que peuvent rencontrer les élèves en difficulté constituent dans certaines séances observées de véritables freins aux apprentissages car les réponses aux questions effectuées par l'élève la veille sont parfois introuvables et cela ne lui permet pas de s'en resservir pour les questions suivantes qui peuvent être posées. Face à ces problèmes logistiques on constate que l'enseignant va parfois mettre en œuvre la fonction de l'étayage qualifiée de réduction des degrés de liberté ou de maintien de l'orientation. En effet, l'enseignant va demandé à l'élève de répondre aux questions auxquels la classe est en train de répondre plutôt que de recommencer à répondre aux questions de la veille («Je t'avais dis de répondre à la question 3 et 4. Je préfère que tu avances en même temps que tes camarades.» (Annexe 7-A) Cette consigne de l'enseignant peut-être problématique dans le sens où les réponses des questions précédentes vont parfois être la clé des réponses suivantes. Ces premières interventions de l'enseignant concernant des questions formelles concernent également des termes de vocabulaire qui vont poser problème notamment aux élèves allophones comme durant une séance sur le littoral touristique des Maldives où un élève allophone ne comprend pas le mot "atout" ce qui l'empêche de répondre à l'énoncé de la question comportant ce terme. (Annexe 7-A) Ces premiers temps d'accompagnement de l'enseignant permettent de prévenir de possibles obstacles de l'élève et on remarque que les interventions suivantes de l'enseignant auprès des mêmes élèves vont davantage concerner des questions de fond. Ainsi dans le verbatim d'un échange entre l'enseignant et un élève rencontrant des difficulté lors d'une séance sur le littoral touristique des Maldives on remarque que l'enseignant va aborder une question de fond de l'élève qui concerne la méthodologie de la localisation sur un document (Annexe 7-A). Or, si durant cette échange on constate que le questionnement provient directement de l'élève ce n'est pas ce que l'on observe à chaque intervention du professeur. En effet, un point qui ressort très nettement des séances objectivées observée est l'adoption par l'enseignant d'une posture d'étayage qualifiée dans le modèle de Bucheton et de Soulé de posture de contre-étayage. L'enseignant observé va avoir tendance durant ses échanges avec les élèves rencontrant des difficultés à délivrer trop vite le savoir sans que l'élève ai eu l'occasion de se l'approprier ou parfois même de comprendre la question. Cette difficulté de l'enseignant à faire en sorte que l'élève s'approprie les savoirs avait déjà été relevé lors de l'analyse de la séance préparée sans aucun aménagement dans les pratiques de l'enseignant. On observe dans différents échanges que le professeur « fait » à la place de l'élève et cela y compris lorsque l'élève

se pose une question de fond sur la méthodologie de la localisation où on peut observer que l'enseignant délivre la réponse à l'élève après avoir éclaircie cette question d'ordre méthodologique. (Annexe 7-A) Or, cette réponse aurait très bien pu provenir de l'élève si l'enseignant lui avait laissé le temps de rechercher sur le document une fois que l'élève avait compris ce dernier et la méthode pour localiser l'île-hôtel en question. Un autre exemple de cette posture de contre-étayage est l'échange entre un élève et l'enseignant durant une séance sur la naissance du monothéisme juif où l'enseignant pose plusieurs questions successives à l'élève. («Après il faut dire quels passages parmi ceux du texte il représente dans son tableau. Est-ce que c'est la création des continents ? Est-ce que c'est la création des animaux ? Est-ce que tu as déjà une idée sur ce qu'il essaye de représenter ?») («Qui est représenté ici ?») («On avait vu que c'était le premier homme. Donc qu'est-ce que représente ce tableau ?) (Annexe 7-B). On voit durant cet échange que l'enseignant plutôt que d'accompagner l'élève dans la résolution d'une question problématique en vient à faire cet exercice à sa place en faisant à la place de l'élève qui n'a pas le temps de réfléchir par lui-même à un lien entre le texte précédemment étudié et la fresque étudiée lors de cette séance.

C - Niveau d'apprentissage et postures des élèves lors des séances objectivées.

Comme nous l'avons abordé dans la première partie consacrée à l'analyse d'une séance sans objectivisation de la différenciation on observe que les postures des élèves sont à mettre en lien direct avec la posture de l'enseignant et des fonctions de l'étayage (BRUNER, 2002, p.261) que celui-ci met en œuvre. Il convient donc d'analyser les postures prises par les différents élèves durant ces séances où la différenciation pédagogique et l'étayage ont tous deux été objectivés. Tout d'abord, nous allons aborder les postures prises par les élèves identifiés comme des élèves ne rencontrant pas de difficultés chroniques particulières. Ces élèves peuvent être répartis dans deux groupes distincts de par les postures qu'ils adoptent. Le premier de ces groupes se distingue par l'adoption de trois postures principales (selon le modèle de Bucheton et Soulé) à savoir une posture première, une posture scolaire et une posture réflexive. Les élèves de ce groupe qui lèvent la main et voient l'enseignant avec un autre élève continuent de manière autonome à répondre aux questions de leurs fiches d'activité. Cela en laissant de côté la question qui leur pose problème en continuant de répondre aux autres questions ou en essayant par eux-mêmes de trouver des solutions à la question problématique. De plus, une partie de ces élèves ont également posé des questions à leur voisin pour essayer de

répondre aux questions de leurs fiches d'activité en adoptant parfois une posture réflexive sur les activités qu'ils sont en train de réaliser. Le deuxième groupe des élèves identifiés comme ne rencontrant pas de difficultés chroniques est minoritaire de par le nombre d'élèves qu'il concerne et se distingue par l'adoption d'une posture que Bucheton et Soulé qualifient de posture de refus où les élèves cessent de répondre aux questions de la fiche d'activité qui leur est proposée. On peut dire que cette posture n'était pas adoptée par les élèves concernés lors de la séance préparée sans aucun aménagement dans les pratiques de l'enseignant selon le profil des élèves. Les élèves de ce groupe qui lèvent la main et voient l'enseignant avec un autre élève entament une discussion avec leurs voisins et cessent leur activité n'essayant ni de trouver une solution à la question qui leur pose problème ni de passer aux autres questions. On peut observer durant les séances filmés que ces élèves peuvent adopter cette posture durant la majorité du temps de la mise en activité. On peut également observer que les élèves ayant répondu à une ou à deux questions de leur fiche d'activité durant la séance sur le littoral touristique des Maldives ne sont pas des élèves rencontrant des difficultés mais sont des élèves ne rencontrant pas de difficultés chroniques particulières ayant levé la main pour des renseignements sur la première ou la deuxième question. (Annexe 8) Dans un second temps, il convient d'analyser les postures prises par les élèves identifiés comme rencontrant des difficultés (que celles-ci soient d'ordre linguistique, cognitives ou autres) durant ces séances où la différenciation a été objectivée dès la conception de la séance. La majorité de ces élèves ont adopté deux postures principales (selon le modèle de Bucheton et Soulé) : une posture première et une posture scolaire. En effet, lors des interventions de l'enseignant, les élèves se montraient attentifs à ses remarques et pouvaient, par son truchement, directement résoudre certains obstacles linguistiques ou méthodologiques. Ainsi, en présence de l'enseignant ces élèves adoptaient une posture scolaire et essayaient de trouver des réponses aux questions de leurs fiches d'activités. De plus, les interventions répétées de l'enseignant auprès de ces élèves ont permis à la plupart d'entre-eux de rester dans la zone proximale de développement que définit Vygotski en ne restant pas bloqués sur des aspects formels ou sur des termes leur posant une difficulté linguistique et leur permettant d'aborder des questions de fond avec l'enseignant (Annexe 7-A) (sur la question de la localisation) et de parvenir à répondre à la majorité ou à la totalité des questions de leurs fiches d'activités. On constate également que les élèves rencontrant des difficultés ne sollicitent plus l'enseignant en levant la main (ce qu'ils faisaient lors de la séance préparée sans aucun aménagement dans les pratiques de l'enseignant) cela peut être directement mis en lien avec le fait qu'ils aient intégré le fait que l'enseignant allait venir les voir à plusieurs reprises lors de la séance. De plus, ces

élèves qui sont moins bloqués par des obstacles trop importants de par les passages de l'enseignant adoptent moins volontiers une posture de refus qui peut cependant se manifester lorsque l'enseignant va auprès d'un autre élève et que ceux-ci entament une discussion avec leur voisin. (Annexe 7). Cependant, on note que ces élèves adoptent rarement une posture réflexive et ont des difficultés à faire le lien entre les différentes réponses qu'ils peuvent fournir pour répondre à leurs fiches d'activités. Ainsi, on remarque cela notamment durant la séance sur les débuts du monothéisme juif (Annexe 7-B) où un élève ne fait pas le lien entre un texte précédemment étudié et un tableau qu'il a à analyser cela s'illustre par l'adoption par plusieurs de ces élèves d'une posture première où ceux-ci se lancent dans la tâche sans y réfléchir et n'y reviennent pas. Or, on peut dire que l'adoption d'une posture première ne concerne pas seulement les élèves rencontrant des difficultés qui ont pour la plupart répondu à la majorité voir à toutes les questions de leurs fiches d'activités durant les séances où la différenciation a été objectivée (Annexe 8). On note donc un changement dans les postures prises par les élèves rencontrant des difficultés durant les séances où la différenciation a été objectivée. Ce changement de posture s'observe également lors des parties de mise en commun où ces élèves ont pris plus volontiers la parole pour partager leurs réponses qui avaient été réalisés avec un accompagnement de l'enseignant. Cette attitude volontaire lors de la mise en commun a été particulièrement perceptible lors de la séance sur le port de Yokohama où chaque îlot avait une partie des réponses permettant de remplir l'organigramme commun à la classe et faisant office de trace écrite. Cette évolution des postures des élèves rencontrant des difficultés s'accompagne également d'une évolution du niveau d'apprentissage (selon la taxonomie de Bloom) auquel accèdent ces élèves à la fin de ces séances. Après analyse des fiches d'activité proposés aux élèves durant ces séances où la différenciation a été objectivé on constate que la principale compétence fixée comme objectif par l'enseignant est la compréhension de texte qui était déjà la compétence visée lors de la séance sans aucun aménagements dans les pratiques de l'enseignant qui avait été analysée dans la première partie. En analysant les fiches d'activités (Annexes 3 et 5) proposées aux élèves durant ces séances on peut aussi identifier les niveaux d'apprentissage mobilisés par l'enseignant. Ainsi, la majorité des questions associées aux textes correspondent au niveau 1 (connaissance, manipulation simple de l'information) ou 2 (comprendre, traitement de l'information) de la taxonomie proposée par Bloom. Ce sont par exemple les questions «Avec quels pays le port de Yokohama échange-t-il ? (Séance sur le littoral industrialo-portuaire de Yokohama.) Sur quels atouts les Maldives peuvent-elles compter pour développer le tourisme ? (Séance sur le littoral touristique des Maldives.)» ou la consigne « Remplis le tableau ci-dessous pour représenter l'emploi du temps de Dieu.

(Séance sur la naissance du monothéisme juif.)» Ces deux niveaux d'apprentissage étaient déjà ceux qui étaient observables dans la fiche d'activité sur la fondation de Massalia qui avait fait l'objet d'une analyse dans la première partie. Or, le niveau d'apprentissage des élèves rencontrant des difficultés a évolué vis à vis de cette séance sur la fondation de Massalia. En effet, si dans cette séance sans objectivation les élèves rencontrant des difficultés atteignaient le niveau 1 « connaître » d'apprentissage de la taxonomie de Bloom on constate que cette étape est dépassée dans les séances objectivées. Durant ces séances objectivées l'accompagnement de l'enseignant a permis par un étayage structurel et conjoncturel de dépasser des questions uniquement formelles pour permettre aux élèves d'atteindre un niveau d'apprentissage correspondant davantage au niveau "comprendre". Car si comme on l'a vu précédemment les questions d'ordre formelle et logistique n'ont pas disparus durant les séances objectivés le passage répété de l'enseignant a permis de répondre à ces questions et d'éviter que les élèves rencontrant des difficultés restent bloqués sur ces obstacles pour leur permettre d'avoir tout les éléments pour comprendre les documents qui leur étaient proposés.

Conclusion : quelles pistes de travail ou d'amélioration ?

La première conclusion que nous pouvons tirer de cette étude, et donc un premier élément de réponse à notre problématique est la nette évolution des comportements de l'enseignant et des élèves entre les différentes séances. En effet, des changements dans les postures d'étayage de l'enseignant et dans les postures des élèves ont pu être notés entre la séance donnée sans objectif de différenciation et les autres. Il s'avère donc bien que cette objectivisation est un élément essentiel de la mutation des pratiques d'étayage dans une optique de différenciation pédagogique. Ces mutations ont par ailleurs eu des résultats encourageants, en particulier en direction des élèves identifiés comme rencontrant des difficultés particulières. Ainsi, ceux-ci adoptent nettement moins une posture de refus face aux tâches proposées lorsque l'enseignant apporte une attention particulière à son étayage structurel et conjoncturel.

Il s'est également avéré que les temps de la séance jouent un rôle crucial dans ces phénomènes. Il semble que le temps d'introduction de la séance et de présentation des activités durant lesquels l'enseignant s'adresse majoritairement à la classe entière sont peu propices à une pratique de différenciation pédagogique, laissant au contraire les élèves les plus en difficultés à l'écart des apprentissages. Ainsi, la posture de contrôle n'est pas efficace lorsqu'il s'agit de permettre à tous les élèves d'accéder au même niveau d'apprentissage. Au contraire, lors des phases de passage dans les rangs et d'interventions individualisées de l'enseignant, les élèves se sont souvent placés dans des postures plus efficaces. En effet, le passage répété de l'enseignant auprès notamment des élèves ayant des difficultés méthodologiques ou linguistiques, a permis à ces élèves de passer outre ces obstacles et de se confronter directement aux apprentissages fixés comme objectifs par l'enseignant. Ces interventions individualisées évitent également de monopoliser l'attention de la classe entière sur ces questions et évitent donc aux élèves ne rencontrant pas ce type d'obstacles de pouvoir se concentrer sur les apprentissages qui leur permettront de progresser. Cette meilleure prise en compte de tous les élèves a également été visible lors des mises en commun. En effet, là où, lorsque aucune différenciation n'avait été mise en place, seuls les élèves les plus en réussite participaient, plusieurs élèves habituellement plus en retrait ont pris part à cette séquence du cours lors des séances où l'étayage avait fait l'objet d'une différenciation. Ainsi, par un jeu de postures d'étayage de la part de l'enseignant, adoptant notamment une posture d'accompagnement auprès des élèves en difficulté, et de par un étayage structurel prenant mieux en compte les difficultés de chaque élève, ceux-ci peuvent arriver à réaliser

des tâches similaires aux autres élèves.

Toutefois, les dispositifs ici mis en œuvre ont également montré certaines limites. Le niveau des apprentissages ici proposés aux élèves se sont avérés assez peu élevés dans la taxonomie de Bloom, ce qui ne permet pas de constater des avancées si significatives chez les élèves en difficulté. De plus, les élèves identifiés comme ayant le plus de facilités se sont montrés beaucoup moins participatifs au projet collectif d'apprentissage lors des séances avec objectivisation de la différenciation pédagogique. Certains d'entre-eux ont ainsi adopté une posture de refus lors de ces séances. Ce qui doit pousser à une nouvelle réflexion concernant l'inclusion de l'ensemble des élèves dans un même projet d'apprentissage telle que la recommande Meirieu. L'individualisation des méthodes ne doit pas se faire au détriment de certains élèves. L'accès au même niveau d'apprentissage par tous les élèves peut également être questionné. En effet, peu d'élèves en difficulté adoptent une posture réflexive même lors des séances où la différenciation a connu une attention particulière. Ils ne font souvent pas le lien entre les enseignements et par conséquent n'ont pas encore les clés pour saisir l'intérêt des apprentissages ou leur fond et donc en profiter pleinement. Or, c'est une réflexion que mènent souvent par eux-même les élèves les plus en réussite. De plus, l'enseignant, de par sa présence plus renforcée a tendance à pratiquer un sur-étayage auprès des élèves en difficulté, ne leur permettant pas de se confronter aux obstacles qu'ils rencontrent et donc de bénéficier pleinement des apprentissages, notamment du point de vue des compétences. Un dernier point de la différenciation pédagogique telle que la recommande Meirieu est encore à travailler, la dévolution de la différenciation à l'élève lui-même. En effet, dans les dispositifs ici présentés, l'attention constante et l'important accompagnement de l'enseignant sont des éléments essentiels de la différenciation. Or, afin que celle-ci soit réellement efficace, il convient que l'élève s'approprie les moyens de sa réussite, un travail sur cette question serait donc à mener afin de perfectionner ces analyses.

Ce point rejoint un autre d'amélioration possible du dispositif. Comme le rappelle la lecture des travaux de Lev Vygotski, la connaissance des élèves est essentielle afin de cibler des apprentissages qui les feront progresser tout en restant à leur portée. Cet élément est particulièrement important dans une optique de différenciation pédagogique. En effet, mieux identifier les points forts et les difficultés de chaque élève permet de mieux adapter les méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées. De plus, en considérant que la différenciation devient réellement efficace si l'élève s'en empare, lui fournir des outils permettant cette identification (des échelles descriptives par exemple) peut être une autre voie d'expérimentation.

Enfin, en vue de poursuivre ce travail d'expérimentation et d'analyse dans ses pratiques futurs l'enseignant pourra avoir des points d'attention particuliers concernant sa méthode de recherche. En effet, certains points d'amélioration ressortent de ce travail. Tout d'abord, en vue d'une meilleure connaissance des élèves telle que présentée plus haut, une plus grande attention portée aux travaux des élèves pourrait être utile. Dans le même sens, un plus grand effort d'identification des difficultés peut être fourni durant les séances elles-mêmes, par un simple questionnement. La collaboration avec d'autres enseignants nous a semblé un point essentiel pour une analyse plus objective des pratiques. Cette collaboration doit être rendue plus efficace encore par l'intervention d'enseignants ne connaissant pas les mêmes réalités, par les mêmes difficultés. Elle peut par exemple être faite entre enseignants débutants et enseignants experts voire entre enseignants de différentes disciplines. Une voie de progression serait également de réduire l'étalonnage des dispositifs de différenciation. Si celui-ci est efficace pour étudier la portée de chaque dispositif, leur action conjointe ne les rendrait que plus efficaces. Ainsi, au fur et à mesure de ses acquis, l'enseignant pourra combiner les dispositifs efficaces et rejeter ceux qui lui ont semblé défectueux.

Ainsi, l'étayage peut être un ressort auprès des élèves en difficulté pour leur permettre de réussir des tâches similaires aux autres élèves. Il convient pour cela de garder à l'esprit les recommandations formulées par Meirieu, en particulier concernant l'exigence de continuité du niveau des apprentissages. Dans une vue plus large, ce processus de différenciation doit être envisagé sur le temps long. La connaissance de chaque élève doit permettre de lui fournir les aides et les méthodes adaptées pour l'acquisition d'apprentissages communs à tous les élèves.

Bibliographie

Bruner, J. (2002, 1ère édition 1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris:PUF

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, n°3 (3), 29-48. [En ligne], consulté le 20 décembre 2017. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

Cafoc Auvergne, *La Taxonomie de Bloom*, [En ligne], consulté le 5 janvier 2018. URL : https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2_ressourcesutiles_taxonomiedeBloom.pdf

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie, des lieux communs aux concepts-clés*, Paris : ESF éditeur. [En ligne], consulté le 5 janvier 2018. URL : https://www.meirieu.com/ARTICLES/indiv_peda_dif.pdf

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation, coll. Portraits d'éducateurs.

Annexes

Étude de cas : La fondation de Massalia.

1) De quoi vivaient les Phocéens ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les Phocéens sur leur territoire ? Placez la cité de Phocée sur la carte à l'aide de la carte de la page 71.

2) Où se rendent les Phocéens ? Placez Massalia sur votre carte à l'aide de la carte de la page 71. Quelle est la mer que l'auteur appelle l'océan ? (Vous pouvez vous aider de la carte de la page 71)

« Les Phocéens, contraints par l'exiguïté et la maigreur de leur territoire, exploitaient plus volontiers la mer que la terre. La pêche et le commerce, souvent même la piraterie qui, en ces temps anciens, étaient en honneur, leur fournissaient de quoi vivre. Aussi n'eurent-ils pas peur de d'avancer jusqu'à l'extrême bord de l'océan, ce qui les conduisit à un golfe gaulois à l'embouchure du Rhône. Séduits par l'agrément du site, ils rentrèrent chez eux, rapportèrent ce qu'ils avaient vu et attirèrent une troupe plus nombreuse. Les chefs de la troupe étaient Simos et Protis. Ils allèrent trouver le roi des Ségobriges(*), appelé Nannus, sur le territoire duquel ils avaient l'intention de fonder une ville, pour lui demander son amitié. Il se trouva que, ce jour-là, le roi était occupé à préparer les noces de sa fille Gyptis. Selon la coutume locale, le gendre devait être choisi au cours du banquet et il se disposait à la lui donner alors en mariage. Aux noces avaient été invités tous les prétendants. Le roi convia aussi ses hôtes grecs au dîner. La jeune fille fut introduite, son père la pria d'offrir l'eau à celui qu'elle choisissait pour mari. Alors, tournant le dos à tout le monde, elle se dirige vers les Grecs et tend l'eau à Protis qui, d'hôte devenu gendre, reçut de son beau-père un emplacement pour y fonder une ville.»

Justin, Abrégé des Histoires philippiques, III^{ème} siècle après J-C.

(*) Peuple Gaulois.

4) Comment la troupe grecque parvient à obtenir l'emplacement où sera fondée Massalia ?

3) Comment est organisé la troupe ? Qui habite déjà le territoire sur lequel la troupe a l'intention de s'installer ?

5) De quand date ce texte ?

Annexe 2 : Verbatim de la séance

Annexe 2-A : Présentation de la tâche aux élèves

11' - 16'50 : le professeur s'adresse à l'ensemble de la classe pour présenter l'activité après avoir projeté le titre et la problématique de la séance.

	Propos du professeur et des élèves	Attitude des élèves :	Attitude du professeur :
P	Alors lors du dernier cours c'est surtout moi qui est parlé pour faire l'organisation de la cité d'Athènes et il n'y a pas eu beaucoup d'activités. Parce que c'était plus un cours où on a essayé de comprendre l'organisation de la cité d'Athènes. Donc Yoann tu vas te calmer, ça va pas. Donc aujourd'hui ce que l'on va faire, on va faire une activité... oui	Écoutent le professeur sans discuter. Certains finissent de prendre en note le titre et la problématique de la séance. (en particulier élèves ayant été identifiés comme ayant des difficultés).	S'adresse à l'ensemble de la classe. Se tient devant le tableau. A un paquet de fiches dans les mains.
E1	Mais est-ce que heu... non j'ai rien dit		
P	Merci de ta participation (rires) Alors on va faire une activité sur la fondation de Massalia. Donc vous aurez un texte de Justin qui est un auteur romain qui a parlé de la fondation de Massalia et vous aurez des questions qui correspondent à des parties du texte. Donc je vais vous laisser 20 minutes pour répondre à ces questions et on corrigera ensemble en faisant une carte mentale. On a déjà fait, on fera une carte mentale comme trace écrite, ça changera un peu. Oui.	Perte d'attention de certains élèves qui discutent entre eux.	
E2	Mais est-ce qu'on fait en... (montre ses camarades à sa table avec ses mains)		
P	Non, individuellement ce serait bien (plaintes de certains élèves)	Tous les élèves semblent avoir fini leur prise de notes.	
E3	On colle en dessous ?		
P	Alors, oui vous allez coller ça		Hausse le ton et

	<p>et répondre aux questions à la suite.</p> <p>Et je vais afficher parce qu'en fait j'avais fait des couleurs... J'avais fait des couleurs qui correspondaient à des questions. Donc là les couleurs sont pas passées donc je vais les afficher au tableau comme ça vous verrez quelle partie du texte correspond à quelle question. Maintenant Yoann tu vas pouvoir distribuer les feuilles à la classe.</p>		montre la fiche d'activité avec ses doigts.
12'30	[Donne paquet de copies à Yoann qui commence distribution. Professeur s'installe à l'ordinateur pendant la distribution]	Lors de distribution : beaucoup de bruits, élèves discutent entre eux, certains se lèvent de leur place pour aller discuter à une autre table, rires.	A l'ordinateur, n'intervient pas.
13'30 E4	Faut noter tout ça ?		
P	Est-ce que tu as écouté ce que je t'ai dit ?		
E5	Mais non, faut répondre aux questions		
P	Oui, alors y a une feuille que je t'ai distribué où y a des activités. Y a des questions qui correspondent à des parties du texte. Sauf que comme ici on peut pas imprimer en couleurs, je projette les couleurs pour te permettre de répondre aux questions.	Discutent entre eux, certains font des signes à la caméra	Répond à l'élève mais en parlant assez fort pour s'adresser à toute la classe.
13'50 à 15'50	[les paroles sont trop peu audibles pour les retranscrire de manière précise]	Certains posent questions au professeur. Ces questions portent dans leur majorité sur l'utilisation de la vidéo du cours. Plusieurs élèves font des signes à la caméra. Bruit assez fort, élèves discutent, se lèvent et rient.	Circule dans les rangs et répond aux questions des élèves qui l'interpellent.
15'50 P	Alors, je vais répéter. Alors, sur l'activité, là les questions correspondent à des parties du texte. Par exemple elles correspondent à quelle partie du texte ces questions là ?	De nouveau attentifs même si certaines discussions persistent. Un groupe d'élèves, identifiés comme ayant des difficultés, n'écoute pas le	S'adresse à toute la classe devant le tableau. Ton plus fort.

	[pointe un ensemble de questions au tableau]	professeur. Ils sont occupés à s'échanger du matériel.	
E6	rouge		
P	Oui alors rouge c'est ici oui. Donc il faut répondre aux questions et dans 20 minutes on corrigera. Vous répondez sur le cahier aux questions.		
E6	Est-ce que on peut surligner ?		
P	Comment ?		
E6	Est-ce que on peut surligner ?		
P	Oui. Et on corrige à 34, voilà. [va écrire au tableau, impossible de lire sur la vidéo]		
E7	Mais monsieur est-ce que je peux faire ça.		
P	Oui tu peux oui [Commence ensuite à circuler dans les rangs et à répondre de manière individuelle aux questions des élèves].	Se mettent au travail (commencent à lire le document). Toujours de nombreuses discussions dans la classe (propos non audibles)	

Annexe 2-B : réalisation de la tâche par les élèves.

16'50 – 35' : Travail individuel, le professeur passe dans les rangs.

	Propos du professeur et des élèves.	Attitude des élèves	Attitude du professeur
20'30 P	Alors les couleurs c'est pour vous indiquer où sont les réponses hein. C'est pour vous aider hein. Voilà. [se rend au tableau] Par exemple, on va faire la première pour vous aider. Alors, de quoi vivaient les Phocéens ? Les Phocéens c'est un peuple grec. De quoi ils vivaient ? [montre le tableau avec son doigt] C'est dans le rouge. [désigne une élève, identifiée comme l'une des plus en réussite de la classe]	Cessent presque tous leurs discussions qui étaient nombreuses et bruyantes. Écoutent le professeur.	S'adresse à toute la classe, d'abord au fond de la salle puis devant le tableau.
E1	Heu.. Alors ils vivaient de la mer et en fait de la pêche.	Seule élève à lever la main.	
P	Oui, de la pêche et quoi d'autre ? C'est là là [montre un passage précis du texte].		
E2	Du commerce		
P	Du commerce. Donc leur deux moyens de subsistance et d'avoir des revenus c'étaient le commerce et la pêche. Parce qu'ils n'avaient pas beaucoup de terrain, ils n'avaient pas beaucoup de place pour faire de l'agriculture donc il leur restait que la mer et donc là ils pouvaient faire de la pêche et également du commerce en transportant des marchandises. [retourne à son ordinateur]	Reprennent leur discussion et la réalisation de l'exercice. La plupart n'écrit rien lors de l'intervention du professeur.	
23'30 P	[Intervient après avoir été interpellé par une élève identifiée comme étant l'une des élèves les plus en réussite de la classe (E1)] [Les propos de l'élève sont inaudibles mais les réponses du professeur permettent de	Élève attentive, écoute le professeur et répond à ces questions ou lui pose des questions. Le reste de la classe est partagé entre des groupes qui discutent beaucoup, voire se	Se tient devant l'élève, ne s'adresse qu'à elle dans un ton calme.

	constater le sujet de la conversation] Tout à fait oui [...] C'était la Gaule avant. Et après la Gaule c'était quoi ? Est-ce que tu sais ? [...] C'était l'Empire romain. Euh, c'est Cesar et l'Empire romain qui ont envahi la Gaule... [est interpellé par un autre élève et se déplace]	déplacent et s'amuse, des élèves qui semblent réaliser l'exercice et d'autres inactifs.	
27' P	Bon alors, y en a.. y en a je sais pas où ils... se croient mais on est en classe.	Cessent presque tous leurs discussions.	S'adresse à toute la classe d'un ton fort. Se tient au centre de la classe et fixe du regard une élève en particulier.
E3	Mais elle me parle mal. Elle me dit qu'on est obligé de faire les couleurs mais on est pas obligés.		
P	Non mais c'est pour vous aider les couleurs. Je vous ai pas obliger à colorier le texte.		
28' E4	[Un élève identifié comme ayant des difficultés et dont l'ensemble de la table a le même profil interpelle le professeur qui passe à côté de lui]. Monsieur, c'est quoi piraterie ?	Même attitudes que précédemment que ce soit de la part de l'élève concerné ou du reste de la classe.	Se tient devant l'élève, ne s'adresse qu'à lui dans un ton calme.
P	La piraterie [s'adresse au reste de la table] Alors est-ce que quelqu'un peut expliquer à [...] ce que c'est que la piraterie ?		
E5	C'est ceux qui attaquent d'autres bateaux.		
P	Oui en effet. En fait il y avait des bateaux de commerce. Bha les pirates ils prennent un bateau, ils mettent des gens avec des armes et ils vont attaquer le bateau de commerce pour voler ce qu'il y a dessus.		
E4	Ha d'accord		
P	Est-ce que tu connais pas Pirates des Caraïbes ?		
E4	De quoi ?		

P	La film, Pirates des Caraïbes, ça te dit quelque chose ou pas ? [Un autre élève de la table commence à chanter le générique de ce film]		
E3	Avec Jack Sparrow... [montre de son crayon un extrait du texte, puis se tourne vers son camarade chantonnant pour lui signifier qu'il a compris sa référence].		
P	Lui c'est un pirate par exemple. Bha en fait lui son métier, enfin son métier, ce qu'il fait c'est aller sur un bateau, il en attaque un autre et il lui prend son argent.		
E3	Ha d'accord [Le professeur se rend auprès d'un autre élève qui l'appelle].		

Annexe 2-C : mise en commun.

35'-55' : le professeur s'adresse à l'ensemble des élèves afin de mettre en commun les réponses aux questions de l'activité et de réaliser la trace écrite (carte mentale).

	Propos du professeur ou des élèves	Attitude des élèves	Attitude du professeur
35'-39' P	Alors on va répondre ensemble aux questions... Alors je répète... Tu prends tes affaires et tu vas au fond là-bas. Là, tout seul là-bas. [Brouhaha] Alors comme d'habitude, quand je reprends les questions avec vous y a un silence complet. Bon E et E...	Nombreuses discussions, bruit assez élevé.	Se tient devant le tableau, la fiche d'activité en main.
E1	Je peux répondre à tout ?		
P	Non non non. Alors on va répondre aux questions et je vais avoir besoin que quelqu'un lise la question 1. E2 [identifiée comme ayant des difficultés et déjà changé de place durant le cours] elle pourra lire.	De nombreux élèves lèvent la main pour lire	
E2	Non		
P	Si parce que tu participera comme ça. Tu vas lire la question 1.		
E2	De quoi vivaient les Phocéens ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les Phocéens sur leur territoire ? Placez la cité de Phocée sur la carte à l'aide de la carte de la page 71.		
P	Alors, où est-ce qu'ils vivaient les Phocéens ?		
E3	Heu de la pêche et du commerce		
P	Oui, alors ça c'est une autre question. [montre un autre élève du doigt]		
E4	Moi ?		
P	Oui alors les Phocéens ils vivaient dans une cité. [rappel à l'ordre plusieurs élèves]. Alors les Phocéens ils habitent dans la cité de Phocée et de quoi ils vivent	A chaque question de l'enseignant, plusieurs élèves lèvent la main. Toutefois, les élèves	

	alors ?	identifiés comme les plus en difficulté sont inactifs	
E5	Ils vivent de la pêche et du commerce		
P	Oui, ils vivent de la pêche et du commerce, et pourquoi ils vivent de la pêche et du commerce et pas d'autre chose ?		
E6	[élève identifiée comme en réussite] Parce que là où ils vivent y a plus de mer que de terre	Une seule élève a eu le temps de lever la main	
P	Oui, parce que leur territoire il est petit, il est exiguë. [élève demande la signification d'exiguë] Tu saurais si tu avais écouté. Et il ne peuvent pas avoir une agriculture qui suffise à nourrir tout le monde. Alors on va pouvoir commencer la réalisation de notre carte mentale.	Les élèves ne prennent pas de notes lorsque le professeur donne la réponse.	
50'-52' P	Alors, pour tout le monde, je rappelle la question 3. C'était comment est organisée la troupe ? Qui habite déjà le territoire sur lequel la troupe a l'intention de s'installer ? Alors comment est organisée la troupe ? Alors, vous avez répondu quoi à la question 3 ? Comment est organisée la troupe ? Oui	Plus que deux élèves lèvent la main, les autres recopient encore la carte mentale ou s'amusent et discutent.	
E6	[élève identifié comme en réussite, sa réponse est trop peu audible pour être entièrement retranscrite, toutefois elle contient les principaux éléments de réponse à savoir la présence de deux chefs]		
P	En effet, alors dans la troupe il y a deux chefs. Il y a Simos et Protis qui dirigent et des soldats qui leur obéissent. Et ensuite, qui habite déjà sur le territoire où ils arrivent ?		
E6	Les habitants de et le roi		
P	Alors, oui les habitants et le roi, et plus généralement qui est-ce que c'est		

E	[plusieurs élèves répondent ensemble sans que le professeur ne leur est donné la parole]. Les Gaulois.		
E7	Mais non c'est les Ségo...briges		
P	C'est les Ségobriges, c'est les Gaulois. Donc dans notre carte mentale on va écrire [trace au tableau] Rencontrent des populations autochtones.		
	[plusieurs élèves demandent ce qu'est une population autochtone.]		

Annexe 3 : Fiches d'activité différenciées « Habiter un littoral industrialo-portuaire »

Annexe 3-A : Fiches d'activité à destination d'élèves en difficulté

Habiter un littoral industrialo-portuaire : Yokohama.

GROUPE 1 :

Votre mission commune : le groupe-classe réalise une carte mentale sur le sujet suivant : **Habiter un littoral industrialo-portuaire : Yokohama.**

Votre mission de groupe : vous devez réaliser la partie de la carte mentale présentant les **activités industrielles** du port de Yokohama.

Pour mener à bien votre tâche vous devrez répondre aux questions suivantes qui vous permettront de compléter votre partie de la carte mentale.

Questionnaire

- 1) Quelles sont les produits exportés et les produits importés par le port de Yokohama ? (Document 2 page 274 du manuel)
- 2) Donnez l'exemple d'une grande entreprise présente sur le port de Yokohama (Document 1 de la fiche)
- 3) Avec quels pays le port de Yokohama échange-t-il ? (Document 2 page 274 du manuel)
- 4) Comment a évolué le rang du port de Yokohama dans le classement des vingt premiers ports mondiaux à conteneurs entre 1993 et 2013 ? (Document 2 de la fiche)

Vocabulaire :

Des exportations : des produits vendus à l'étranger.

Des importations : des produits achetés à l'étranger.

Aménagement : Action de mettre en valeur un espace. Organisation de l'espace pour satisfaire les besoins d'une population en mettant en place des équipements.

Document 1 : Yokohama et Nissan :

Nissan Motors, deuxième groupe automobile japonais a posé aujourd'hui la première pierre de son futur siège social à Yokohama, grand port au sud de Tokyo. En 1933, c'est là où il a vu le jour et où il reviendra en 2009 . L'un des objectifs du déménagement est de rapprocher le siège des autres centres d'activité du groupe. (...) Le nouveau siège social ? Une tour de 99 mètres de haut et de 22 étages, située au bord de la baie de Yokohama qui sera prête au printemps 2009. Les quelques 2500 employés y emménageront en octobre 2009. Les travaux coûteront 42 milliards de yens (270 millions d'euros). Shiro Nakamura, l'un des responsables de Nissan, a expliqué que la forme du bâtiment évoquerait "un voilier naviguant sur un océan de possibilités infinies". Ce sera le symbole du nouveau Nissan''.

* ALIBEU Séverine, «Nissan construit son siège à Yokohama, ville de sa naissance», Caradisiac.com , 13 janvier 2017.

Document 2 : Classement des vingt premiers ports mondiaux à conteneurs en 1993 et 2013 :

Tableau 2 – Classement des vingt premiers ports mondiaux à conteneurs en 1993 et 2013

Rang 1993		Millions d'EVP	Rang 2013		Millions d'EVP
1	Singapore	6,4	1	Shanghai (Chine)	33,6
2	Hong Kong	6,2	2	Singapour	32,6
3	Rotterdam	4,2	3	Shenzhen (Chine)	23,3
4	Kaohsiung (Taiwan)	3,9	4	Los Angeles/Long Beach	22,5
5	Los Angeles/Long Beach	3,7	5	Hong Kong	22,3
6	Busan (Corée du S.)	2,7	6	Busan (Corée du S.)	17,7
7	Hambourg	2,2	7	Ningbo (Chine)	17,3
8	New York	1,9	8	Qingdao (Chine)	15,5
9	Yokohama (Japon)	1,8	9	Guangzhou (Chine)	15,3
10	Tokyo (Japon)	1,8	10	Dubaï	13,6
11	Anvers	1,8	11	Tianjin (Chine)	13
12	San Juan	1,6	12	Rotterdam	11,6

Sources : Evergreen Marine Transportation & Containerization International

Tableau 2 – Classement des vingt premiers ports mondiaux à conteneurs en 1993 et 2013

Habiter un littoral industrialo-portuaire : Yokohama.

GROUPE 2 :

Votre mission commune : le groupe-classe réalise une carte mentale sur le sujet suivant : **Habiter un littoral industrialo-portuaire : Yokohama.**

Votre mission de groupe : vous devez réaliser la partie de la carte mentale présentant les **aménagements anciens** du port de Yokohama.

Pour mener à bien votre tâche vous devrez répondre aux questions suivantes qui vous permettrons de compléter votre partie de la carte mentale.

Questionnaire

- 1) Quelle méthode a été utilisée à Yokohama pour gagner de l'espace sur la mer ? (Document 3 page 274 du manuel)
- 2) Citez les deux principaux types de terres-pleins construits à Yokohama ? (Document 1 page 274 du manuel)
- 3) Nommez les aménagements industriels visibles. (Document 4 page 275 du manuel)

Vocabulaire :

Des exportations : des produits vendus à l'étranger.

Des importations : des produits achetés à l'étranger.

Aménagement : action de mettre en valeur un espace. Organisation de l'espace pour satisfaire les besoins d'une population en mettant en place des équipements.

Habiter un littoral industrialo- portuaire : Yokohama.

GROUPE 3 :

Votre mission commune : le groupe-classe réalise une carte mentale sur le sujet suivant : **Habiter un littoral industrialo-portuaire : Yokohama.**

Votre mission de groupe : vous devez réaliser la partie de la carte mentale présentant les **conflits d'usage** à Yokohama.

Pour mener à bien votre tâche vous devrez répondre aux questions suivantes qui vous permettront de compléter votre partie de la carte mentale.

Questionnaire

1) Que dénonce le mouvement habitant au Japon ? (Document 1 page 276)

3) Montrez que les intérêts des habitants de Yokohama sont différents de ceux du directeur du port. (Documents 3 page 276)

2) Où devaient se rendre les habitants de Yokohama qui souhaitaient pratiquer des activités de loisirs ? (Document 1 de la fiche)

Vocabulaire :

Des exportations : des produits vendus à l'étranger.

Des importations : des produits achetés à l'étranger.

Aménagement : Action de mettre en valeur un espace. Organisation de l'espace pour satisfaire les besoins d'une population en mettant en place des équipements.

Document 1 : Yokohama et Tokyo :

Avec ses 3,7 millions d'habitants, la ville de Yokohama est la deuxième ville du Japon derrière l'agglomération de Tokyo. Dans les années 60, la zone portuaire était sacrifiée aux activités industrielles, tandis que le nord de la ville ressemblait à un gigantesque «hub» (2) de transport pour les habitants qui se rendaient à Tokyo chaque jour, pour le travail, mais aussi pour la culture, les commerces et les loisirs. La ville souffrait également de problèmes environnementaux qui nuisaient à son attractivité : des embouteillages récurrents, une augmentation croissante des déchets, un cadre de vie peu sain.

* MORENO Carlos, «Yokohama, un exemple de métamorphose», La Tribune, 2015.

(1) Plateforme aérienne vers laquelle se concentre le trafic de passagers ou de marchandises avant d'être redistribué. C'est le centre d'un réseau.

Habiter un littoral industrialo- portuaire : Yokohama.

GROUPE 4 :

Votre mission commune : le groupe-classe réalise une carte mentale sur le sujet suivant : **Habiter un littoral industrialo-portuaire : Yokohama.**

Votre mission de groupe : vous devez réaliser la partie de la carte mentale présentant les **activités de loisirs** à Yokohama.

Pour mener à bien votre tâche vous devrez répondre aux questions suivantes qui vous permettront de compléter votre partie de la carte mentale.

Questionnaire

- 1) Quelles sont les activités que l'on peut pratiquer dans le quartier de Minato Mirai 21 ? (Document 4 page 277 du manuel)
- 2) Quelle activité peut-on pratiquer sur le terminal des bateaux de croisière ? (Documents 2 page 276 du manuel)
- 3) D'où viennent les visiteurs du quartier de Minato Mirai 21? (Document 1 de la fiche)

Vocabulaire :

Des exportations : des produits vendus à l'étranger.

Des importations : des produits achetés à l'étranger.

Aménagement : Action de mettre en valeur un espace. Organisation de l'espace pour satisfaire les besoins d'une population en mettant en place des équipements.

Document 1 : Origine géographique des visiteurs de Minato Mirai
21 ?

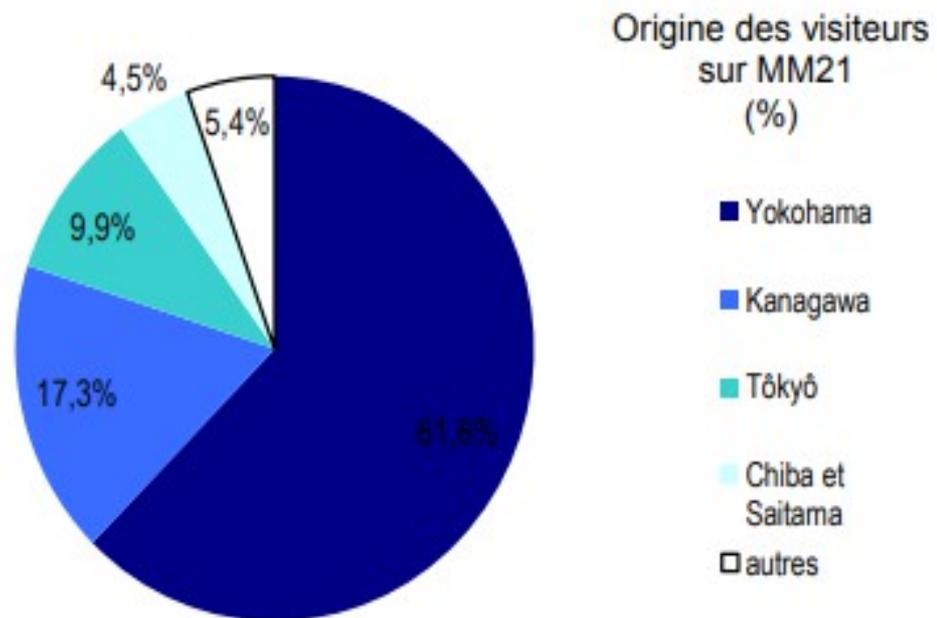


Figure 85 : Origine géographique des visiteurs de MM21 (2003)

Habiter un littoral industrialo- portuaire : Yokohama.

GROUPE 5 :

Votre mission commune : le groupe-classe réalise une carte mentale sur le sujet suivant : **Habiter un littoral industrialo-portuaire : Yokohama.**

Votre mission de groupe : vous devez réaliser la partie de la carte mentale présentant les **aménagements récents** du port de Yokohama.

Pour mener à bien votre tâche vous devrez répondre aux questions suivantes qui vous permettront de compléter votre partie de la carte mentale.

Questionnaire

- 1) Localisez le quartier de Minato Mirai. (Document 1 page 274 du manuel)
- 2) Quels sont les différents aménagements réalisés sur le terre-plein Minato Mirai 21 ? (Document 4 page 277 du manuel et document 1 de la fiche)
- 3) Sur quel type d'espace a été aménagé le quartier Minato Mirai 21 ? (Document 5 page 277 du manuel)

Vocabulaire :

Des exportations : des produits vendus à l'étranger.

Des importations : des produits achetés à l'étranger.

Aménagement : action de mettre en valeur un espace. Organisation de l'espace pour satisfaire les besoins d'une population en mettant en place des équipements.

Habiter un littoral industrialo- portuaire : Yokohama.

GROUPE 6 :

Votre mission commune : le groupe-classe réalise une carte mentale sur le sujet suivant : **Habiter un littoral industrialo-portuaire : Yokohama.**

Votre mission de groupe : vous devez réaliser la partie de la carte mentale présentant les **aménagements récents** du port de Yokohama.

Pour mener à bien votre tâche vous devrez répondre aux questions suivantes qui vous permettront de compléter votre partie de la carte mentale.

Questionnaire

- 1) Pourquoi peut-on dire que Yokohama est une ville intelligente ?
(Document 1 de la fiche)
- 2) Quelles sont les sources d'énergie qui sont aujourd'hui privilégiées à Yokohama ? (Document 2 de la fiche)
- 3) Qui sont les acteurs qui participent au développement de ces énergies ? (Document 2 de la fiche)
- 4) Grâce à quelle énergie fonctionnent les taxis qui vont être testés à Yokohama ? (Document 3 de la fiche)

Vocabulaire :

Des exportations : des produits vendus à l'étranger.

Des importations : des produits achetés à l'étranger.

Aménagement : action de mettre en valeur un espace. Organisation de l'espace pour satisfaire les besoins d'une population en mettant en place

des équipements.

Document 1 : La gestion des données à Yokohama :

La ville est réellement devenu intelligente par l'installation de capteurs et une collecte constante de données sur tous les points capitaux de la ville - transports, énergie, déchets, etc. Ces données sont traitées en partenariat avec la population et les acteurs concernés afin de réagir au jour le jour et planifier les actions pour les semaines, les mois, les années à venir. La mise en place d'un réseau électrique intelligent a eu une part considérable dans cette réussite : la ville est en train de généraliser les capteurs et compteurs communicants tant pour les zones d'habitation que pour les zones commerciales ou industrielles. (...) La ville avait pu faire baisser la consommation d'énergie de 20% - ce qui est considérable, et bien au-delà des prévisionnels les plus optimistes en France.

* OLIVENNES Bastien, * BOQUET Yves, «Une Smart City exemplaire : le cas Yokohama», Les Smart Grids, 4 septembre 2017

Document 2 : Yokohama et l'énergie :

Les autorités ont demandé à de grands groupes privés de développer, rapidement, des solutions dans ces domaines - Accenture, Tokyo Gas, Toshiba, Nissan Motor, Panasonic, Meidensha ou TEPCO -, mais en menant, en parallèle, de constantes rencontres avec les citoyens, pour les faire réagir à chaque nouveau projet. *«La participation du public a été importante pour nous, car elle rend les citoyens actifs et les amène à se comporter de manière responsable»*, a ainsi déclaré Toru Hashimoto, directeur exécutif du département de coopération pour le développement de Yokohama. Et, sur chacun de ces chantiers, la réussite a été au rendez-vous, souvent plus tôt que planifié. Des panneaux solaires ont été installés sur 249 sites, pour une production totale de 37MW, et les chantiers demeurent nombreux ; parallèlement une douzaine de sites ont été équipés en énergie éolienne ou hydroélectrique.

* OLIVENNES Bastien, * BOQUET Yves, «Une Smart City exemplaire : le cas Yokohama», Les Smart Grids, 4 septembre 2017

Des taxis autonomes pour Yokohama :

La fièvre du véhicule autonome gagne aussi le Japon, pays de la robotique. Le constructeur automobile Nissan, en partenariat l'éditeur de services mobiles DeNa, va en effet faire rouler et expérimenter deux taxis autonomes électriques – vraisemblablement des Nissan Leaf de nouvelle génération. Il s'agit de tester un nouveau service de mobilité baptisé *Easy Ride*. Ces tests de deux semaines commenceront en mars (du 5 au 18) prochain dans la ville de Yokohama (district de Minatomirai), fief historique de la marque automobile.

* Eric Fontaine, «Nissan - DeNa : des taxis autonomes pour Yokohama», *Les Numériques*, mai 2017.

Annexe 4 : Fiches de séances avec objectivisation de la différenciation pédagogique

Annexe 4-A : Fiche de séance « Les récits fondateurs du judaïsme »

Séance 1 (6ème) :

Matière : Histoire

Thème 2 : Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au 1er millénaire avant J-C. (Déjà écrit en rouge)

Chapitre III : La naissance du monothéisme juif. (Faire écrire en rouge)

Problématique : Comment le monothéisme juif naît-il au 1er millénaire avant J.C, dans un monde polythéiste ? (Déjà écrit en rouge)

Partie 1 : Les récits fondateurs du judaïsme. (Faire écrire en rouge)

Problématique de la séance : Quels récits fondateurs les Juifs nous ont-ils transmis ? (Faire écrire en vert)

Objectif de la séance :

- * Les élèves savent différencier une religion monothéiste d'une religion polythéiste.
- * Les élèves savent ce qu'est un récit fondateur.
- * Les élèves savent différencier mythe et histoire. (Objectif travaillé tout au long de la séquence)

À faire avant de commencer la séance :

- * Imprimer le tableau de Michel Ange. (42)
- * Imprimer la fiche d'activité de la séance. (42)
- * Imprimer le coup de pouce. (42)
- * Imprimer la fiche de synthèse. (42)
- * Imprimer les fiches d'activités des séances précédentes pour les absents.

Timing	Objectifs d'apprentissage (Connaissances (Programmes) (Notions, mots clés)) (Savoir-faire)	Compétences	Activités – élèves (Activités, supports ...)	Ce que fait le professeur (Consignes et étayage, veiller à ...)	Différenciation pédagogique
10 minutes	Récit fondateur <u>Monothéisme</u> : (du grec mono	* Analyser et comprendre un document. * Je suis	* Les élèves participent en évoquant le nom des différents dieux rencontrés lors des deux chapitres précédents, en rappelant la définition de polythéisme et évoquant les premières religions du	Cours dialogué. Le professeur introduit la séance en faisant le lien avec les deux chapitres précédents où les élèves avaient travaillé sur des mythes provenant de sociétés polythéistes. Rappel des dieux.	<u>Posture d'accompagnement :</u> Pour les élèves les plus en difficulté

	« seul », et <i>théo</i> ,	capable de comprendre le sens général d'un document.	néolithique.	Rappel des sociétés polythéistes étudiées en classe.	face à la rédaction. (Lors de la rédaction sur le tableau et lors de la rédaction de la trace écrite sur la carte mentale) (Coup de pouce pour la rédaction sur le tableau) <u>Posture de lâcher prise :</u> Pour les élèves à l'aise vis à vis de la rédaction. (Les élèves les plus en avance peuvent lire les textes des pages 114 et 115 qui seront remobilisés lors de la prochaine séance.)
20 minutes	« dieu ») : la croyance en un seul dieu.	* Pratiquer différents langages. (Écrire) * Justifier une démarche et les choix effectués.	* Rédaction par binôme d'un texte sur le tableau de Michel Ange de la chapelle Sixtine. <u>Dans ce texte les élèves doivent :</u> 1) Décrire ce qu'ils peuvent observer sur le tableau. 2) Formuler une hypothèse	* Le professeur circule dans les rangs pour se rendre compte de l'avancée des élèves dans la réalisation des différentes questions. * Le professeur passe dans chaque groupe pour lire et corriger les potentielles erreurs d'orthographe des différents binômes.	
25 minutes			* Les élèves écrivent les références du tableau sous le photocopie du tableau collée dans leur cahier. * Les élèves réalisent individuellement la fiche d'activité concernant un extrait de la Genèse.	* Le professeur circule dans les rangs pour se rendre compte de l'avancée des élèves dans la réalisation des différentes questions.	
10 minutes			* Correction de la fiche d'activité concernant un extrait de la Genèse.	* Le professeur fait le lien entre la présence au Vatican de la peinture de Michel Ange et le fait que la Genèse soit un texte qui figure également dans la Bible (Ancien Testament).	
10 minutes			* Les élèves font le lien entre l'âge du monde selon la Genèse et la première séquence d'histoire de l'année qui portait sur "la longue histoire de l'humanité et des migrations.	DIAPORAMA (Frisés sur l'histoire de la vie) * Cours dialogué sur l'âge du monde selon la Genèse (environ 6000 ans) (Date précise - 3761) et selon la Science (5 milliards d'années (Homme en – 200 000 ans)).	
15 minutes			* Les élèves complètent par binômes les trois bulles de la carte mentale qui comportent : 1) La réalité historique. 2) La signification. 3) La finalité.	* Le professeur circule dans les rangs pour se rendre compte de l'avancée des élèves dans la réalisation des différentes questions.	
15 minutes			Correction de la carte mentale. Les élèves écrivent dans leurs cahiers la définition de monothéisme.	Le professeur indique que la définition de monothéisme sera remobilisée lors de la prochaine séance où il s'agira de faire la différence entre monothéisme et monolâtrie.	

Annexe 4-B : Fiche de séance « Habiter Yokohama »

Séance 2 B (6ème) :

Matière : Géographie

Thème 3 : Habiter les littoraux. (Déjà écrit en rouge)

Problématique : Comment les hommes habitent-ils les espaces littoraux ? (Déjà écrit en rouge)

Titre : Deuxième partie de l'étude de cas : Habiter Yokohama.

Objectifs de savoirs :

- Les élèves savent faire la différence entre un littoral industrialo-portuaire et un littoral touristique.
- Amener les élèves à comprendre comment les populations habitent un littoral industrialo-portuaire.
- Les élèves comprennent que les littoraux peuvent combiner plusieurs fonctions.
- Les élèves comprennent que des activités et les aménagements qui leurs correspondent peuvent donner lieu à des conflits d'usage.

Objectifs de compétences :

- Amener les élèves à travailler en groupe.
- Travailler la compétence pratiquer différents langages. (Carte mentale)
- Travailler la compétence analyser un document. (Corpus documentaire)

À faire avant de commencer la séance :

- * Imprimer en 22 fois la carte mentale.
- * Imprimer en 4 fois chaque fiche de groupe.
- * Déposer des manuels sur les tables des groupes qui en ont besoin pour répondre à leur fiche.

Timing	Objectifs d'apprentissage (Connaissances (Programmes) (Notions, mots clés)) (Savoir-faire)	Compétences	Activités – élèves (Activités, supports ...)	Ce que fait le professeur (Consignes et étayage, veiller à ...)	Différenciation pédagogique
5 minutes	Littoral industrialo-portuaire. <u>Des exportations :</u> des produits vendus à l'étranger. <u>Des importations :</u> des produits achetés à l'étranger. <u>Aménagement :</u> action de mettre en valeur un espace.	* Je sais travailler en groupe. * Pratiquer différents langages. * Je suis capable de comprendre le sens général d'un document. * Je peux extraire des informations pertinentes à partir d'un ou plusieurs documents.	* Les élèves sortent leurs affaires. * Les élèves reviennent sur ce qui avait été fait lors de la séance précédente.	* Le professeur demande aux élèves de rappeler ce qui a été effectué lors de la dernière séance. * Le professeur présente l'activité qui va être menée lors de la séance. * Le professeur explicite les compétences qui vont être travaillées lors de	<u>Groupe 1 :</u> Titouan, Jean Bercky et Médalion. <u>Groupe 2 :</u> Idriss, Timéo et Efossa. <u>Groupe 3 :</u> Diénaba, Graziella, Fatoumata et Oscar. <u>Groupe 4 :</u> Chloé, Jules, Titouan et Rabha.

	<p>Organisation de l'espace pour satisfaire les besoins d'une population en mettant en place des équipements.</p>			<p>la séance.</p> <p>* Le professeur distribue les fiches d'activités aux différents groupes en expliquant où il faut coller la feuille et où il faut répondre aux questions.</p> <p>* Le professeur distribue les cartes mentales aux différents groupes en expliquant où il faut la coller.</p>	<p><u>Groupe 5</u> : Tiziana, Ali et Pierre.</p> <p><u>Groupe 6</u> : Zélie, Ronan, Halal et Thalia.</p> <hr/> <p><u>Groupe 1</u> : Donner des explications sur le tableau.</p> <p><u>Groupe 4</u> : Donner des explications sur le document 1. (Graphique)</p>
<p>08h (Sonnerie)</p>			<p>* Les élèves en groupe répondent aux différentes questions de leurs fiches d'activités.</p> <p>* À l'aide de leurs réponses à leurs questions les élèves complètent la partie de la carte mentale correspondant à leur groupe.</p>	<p>* Le professeur circule dans les rangs et passe dans chaque groupe pour donner des indications et pour se rendre compte de l'avancée des groupes dans la réalisation des différentes questions.</p> <p>* Le professeur vient en aide aux élèves qui n'arrivent pas à répondre aux questions.</p>	
<p>08h55 (Sonnerie)</p>			<p>* Les membres des différents groupes présentent leurs réponses au groupe-classe.</p> <p>* Les élèves complètent leurs cartes mentales à l'aide des réponses des différents groupes.</p>	<p>* Le professeur donne la parole aux membres des différents groupes pour qu'ils présentent à la classe le résultat de leur travail.</p> <p><u>Groupe 1</u> : DIAPORAMA (Marine Traffic) (Vert – cargo et Rouge - tanker)</p> <p>* Le professeur écrit les réponses des différents groupes sur la carte mentale qui est projetée au tableau.</p> <p>* Le professeur termine la séance en expliquant le travail qui sera mené à la rentrée.</p>	

Remédiation : Utiliser les numéros et écrire à la main les réponses au tableau.

(BILAN) :

Effets sur la gestion de classe :	Ce qui m'a manqué :	À ne pas faire une prochaine fois :

Annexe 5 : Fiche d'activité : « Habiter le littoral des Maldives »

Problématique : Comment habite-t-on un littoral touristique comme les Maldives ?

À l'aide des pages 278 et 279 du manuel répondez aux questions suivantes :

- 1) Localisez les Maldives et plus précisément l'île-hôtel d'Anantara Kihava.
- 2) Sur quels atouts les Maldives peuvent-elles compter pour développer le tourisme ?
- 3) Quels sont les aménagements réalisés pour accueillir les touristes ?
- 4) Complétez le croquis de paysage ci-dessous :



TITRE :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 5) Pourquoi peut-on dire que les touristes habitent les Maldives ?

Vocabulaire :
<u>Littoral:</u> zone de contact entre une terre et une mer.
<u>Un archipel:</u> un groupe d'îles.
<u>Tourisme balnéaire:</u> ensemble des activités de loisirs liées aux vacances en bord de mer.

Annexe 6 : Tableaux du passage de l'enseignant auprès des élèves

Passage du professeur auprès des élèves lors d'une séance n'objectivant pas la différenciation pédagogique :

Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11	Élève 12
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Passage du professeur auprès des élèves lors d'une séance objectivant la différenciation pédagogique.

Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7
3	1	2	6	2	3	3

N.B.: Les élèves "grisés" sont les élèves ayant été identifiés comme connaissant des difficultés particulières.

Annexe 7 : Verbatims des séances avec objectivisation de la différenciation pédagogique

Annexe 7-A : Verbatim concernant une séance sur le littoral touristique des Maldives.

	Propos du professeur et des élèves	Attitude des élèves :	Attitude du professeur :	
P	Est-ce que tu as compris les consignes ?	Élève attentif, écoute le professeur et répond à ces questions ou lui pose des questions. Le reste de la classe est partagé entre des groupes qui réalisent l'activité et d'autres qui discutent.	Se tient devant l'élève, ne s'adresse qu'à lui dans un ton calme.	
E1	Oui. J'ai juste une question sur le 1.		(Montre du doigt un dessein représentant l'île-hôtel.)	
P	Qu'est-ce que c'est localiser ?			
E1	C'est dire où c'est.			
P	Oui.			
E1	Mais je comprends pas du tout comment on fait pour dire où c'est ?			
P	Alors tu as cette carte là ...			
E1	Je sais mais là il y a pas l'île-hôtel dessus.			
P				
E1	Ah ok.			
P	En fait ils ont pas fait cette île-hôtel car il faudrait que cela soit beaucoup plus grand pour la représenter.			
E2	Monsieur j'ai pas compris la question 2.			Élève attentive, écoute le professeur et répond à ces questions ou lui pose des questions. Le reste de la classe est partagé entre des
P	Qu'est ce que tu n'as pas compris ?			
E2	Ça veut dire quoi les atouts ?			

P	Alors les atouts c'est les éléments dont dispose l'île pour se mettre en avant. Qu'est ce que l'île à de positif.	groupes qui réalisent l'activité et d'autres qui discutent.	
E2	Ah d'accord.		

	Propos du professeur et des élèves	Attitude des élèves :	Attitude du professeur :
P	Alors je t'entend parler de choses qui n'ont rien à voir avec le cours. Tu en es où de la fiche ? Hier j'étais venu te voir on avait avancé. Est-ce que tu as écrit les réponses que l'on avait donné ?	Élève attentif, écoute le professeur et répond à ces questions ou lui pose des questions. Le reste de la classe est partagé entre des groupes qui réalisent l'activité et d'autres qui discutent.	Se tient devant l'élève, ne s'adresse qu'à lui dans un ton calme.
E1	Euh non.		
P	Ce serait bien de le faire. C'est pas sur ton voisin que tu vas pouvoir rattraper il n'était pas là hier. Alors tu vas reprendre là où on en est. Tu vas faire la question 3 que l'on a pas corrigé et tu rattraperas la correction pour la question 1 et 2. D'ailleurs tu n'es pas sur la bonne feuille. Est-ce que l'on est sur le monothéisme juif ?		
E1	Euh non.		
P	On est sur les Maldives on l'a rappelé en début de séance. C'était cette fiche là et d'ailleurs je remarque que tu n'as pas écrit les réponses hier. Aujourd'hui j'aimerais que tu avances et		

	que tu fasses au moins la 3 et la 4 et ça implique d'être à la bonne page aussi.		
E1	C'est quelle page ?		
P	C'est la page 279.		
E1		(Recommence à parler avec ses camarades.)	

	Propos du professeur et des élèves	Attitude des élèves :	Attitude du professeur :
P	Pourquoi ton cahier n'est toujours pas sorti ? Il est où ton cahier ?	Élève attentive, écoute le professeur et répond à ces questions ou lui pose des questions. Le reste de la classe est partagé entre des groupes qui réalisent l'activité et d'autres qui discutent.	Se tient devant l'élève, ne s'adresse qu'à elle dans un ton calme.
E2	Il est là.		
P	Alors sort ton cahier. Lors de ta dernière heure de colle on avait dit que tu aurais une pochette pour mettre toutes tes feuilles non-collées . Ce n'est pas fait. Où as tu écrit tes réponses.		
E2	Je n'ai plus de place dans mon cahier.		
P	Tu as ton deuxième cahier avec toi ?		
E2	Non.		
P	Alors tu vas répondre aux questions sur une feuille.		

	Propos du professeur et des élèves	Attitude des élèves :	Attitude du professeur :
P	Il est où ton cahier ?		
E3	C'est (Élève 1) qui l'a pour recopier les réponses de la 1 et de la 2.		
P	Alors (Élève 1) je t'avais dit de		

	répondre à la question 3 et 4. Je préfère que tu avances en même temps que tes camarades.		
--	---	--	--

	Propos du professeur et des élèves	Attitude des élèves :	Attitude du professeur :
P	Alors pour la première question. Comment s'organise la cohabitation entre la population locale des Maldives et les touristes ? Pour cette question vous aurez besoin de quels documents ?	Élève attentif, écoute le professeur et répond à ces questions ou lui pose des questions. Le reste de la classe est partagé entre des groupes qui réalisent l'activité et d'autres qui discutent.	Se tient devant l'élève, ne s'adresse qu'à lui dans un ton calme.
E4	Du document 1 et 2		
P	Ils sont où ces documents.		
E4	Sur le manuel.		
P	Oui. (Ouvre le manuel) C'est celui-ci ou celui là.	Une élève lève la main et la rabaisse voyant que le professeur est avec un autre élève.	
E4	Celui là ?		
P	Oui. Bon maintenant vous lisez tous les documents et je reviens après.		
E4	D'accord.		
E4		(Recommence à parler avec ses camarades.)	

Annexe 7-B : Verbatim concernant une séance sur la naissance du monothéisme juif.

	Propos du professeur et des élèves	Attitude des élèves :	Attitude du professeur :
P	Après il faut dire quels passages parmi ceux du texte il représente dans son tableau. Est-ce que c'est la création des continents ? Est-ce que c'est la création des animaux ? Est-ce que tu as déjà une idée sur ce qu'il essaye de représenter ?		Élève attentif, écoute le professeur et répond à ces questions ou lui pose des questions. Le reste de la classe est partagé entre des groupes qui réalisent l'activité et d'autres qui discutent.
E1	Je sais pas.		
P	Qui est représenté ici ? (Pointe du doigt l'endroit du tableau où est représenté Adam)		
E1	C'est Eve.		
P	Est-ce que c'est une femme ici ?		
E1	Euh non. C'est Adam.	Un élève lève la main en discutant avec son voisin tout en voyant que le professeur est avec un autre élève.	
P	Oui et qui est Adam ?		
E1	Je sais pas.		
P	On avait vu que c'était le premier homme. Donc qu'est-ce que représente ce tableau ?		
E1	La création de l'Homme.		
P	Oui.		

Annexe 8 : Tableaux de l'avancement des élèves dans la réalisation de la tâche prescrite

Réponses des élèves aux questions de la fiche d'activité sur la fondation de Massalia avant la mise en commun :

Nombre d'élèves ayant répondu à toutes les questions de la fiche d'activité	9
Nombre d'élèves ayant répondu à quatre questions de la fiche d'activité	5
Nombre d'élèves ayant répondu à la moitié des questions de la fiche d'activité	4
Nombre d'élèves ayant répondu à deux questions de la fiche d'activité	3
Nombre d'élèves ayant répondu à une question de la fiche d'activité	3

Réponses des élèves aux questions de la fiche d'activité sur le littoral touristique des Maldives avant la mise en commun :

Nombre d'élèves ayant répondu à toutes les questions de la fiche d'activité	8
Nombre d'élèves ayant répondu à quatre questions de la fiche d'activité	6
Nombre d'élèves ayant répondu à la moitié des questions de la fiche d'activité	3
Nombre d'élèves ayant répondu à deux questions de la fiche d'activité	1
Nombre d'élèves ayant répondu à une question de la fiche d'activité	1

5 mots-clés : étayage, différenciation pédagogique, postures d'étayage, taxonomie de Bloom, formes d'étayage

Résumé en français :

L'interrogation de départ de nos analyses avait pour source les difficultés d'appréhension des consignes et des attendus de la tâche par tous les élèves. Suite aux lectures d'auteurs comme Bruner, Bucheton, Soulé ou Meirieu, il est apparu que cette interrogation se rattachait à des problématiques liées à la différenciation pédagogique telle que définie par Meirieu. Nous avons ainsi formulé l'hypothèse que l'étayage, par son individualisation, pouvait être un levier de cette différenciation. Comment l'étayage peut-il être un ressort auprès des élèves en difficultés pour leur permettre de réussir des tâches similaires aux autres élèves ? Grâce à l'analyse et à la comparaison de séances où la différenciation faisait l'objet d'objectifs et de biais de mise en œuvre clairs avec des séances sans avoir défini ces objectifs, nous avons pu constater différents phénomènes. Ainsi, le jeu de postures d'étayage ainsi que l'individualisation de l'étayage structurel peuvent constituer des ressorts de la différenciation pédagogique efficaces.

Résumé en anglais :

The initial questioning of our analyzes was based on the difficulty of apprehension of instructions and expected tasks by all students. Following the reading of authors such as Bruner, Bucheton, Soulé or Meirieu, it appeared that this question was related to issues related to educational differentiation as defined by Meirieu. We have thus formulated the hypothesis that support, by its individualization, could be a lever for this differentiation. How can scaffolding be a springboard for struggling students to enable them to perform similar tasks to other students? Thanks to the analysis and comparison of sessions where the differentiation was the object of clear objectives and implementation bias with sessions without having defined these objectives, we were able to observe different phenomena. Thus, the set of shoring postures as well as the individualization of the structural shoring can constitute springs of the effective pedagogical differentiation.