



HAL
open science

Motivation par la différenciation en classe de langue

Cécile Bouisset

► **To cite this version:**

Cécile Bouisset. Motivation par la différenciation en classe de langue. Education. 2018. dumas-01942705

HAL Id: dumas-01942705

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01942705>

Submitted on 10 Dec 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.



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



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours « anglais »

2^{ème} année

MOTIVATION PAR LA DIFFÉRENCIATION EN CLASSE DE LANGUE

Mots Clefs : Différenciation – motivation – lycée

Présenté par : Cécile Bouisset

Encadré par : Hélène Koch

SOMMAIRE

Remerciements	1
1. Introduction	2
1.1. Objectif du mémoire.....	2
1.2. Constat de départ.....	2
1.3. Les problématiques à l'étude.....	4
2. Le contexte d'enseignement	5
2.1. L'établissement.....	5
2.2. Les classes ciblées.....	5
2.3. La participation orale dans les classes visées.....	7
3. Étude des notions	9
3.1. La motivation	9
3.1.1.Définition	9
3.1.2.Le ressenti des élèves	11
3.2. La différenciation	13
3.2.1.Recentrer la problématique sur les acteurs concernés.....	13
3.2.2.Les modalités de différenciation	16
4. Mise en place des expérimentations	19
4.1. Première expérimentation : Laisser le choix aux élèves	19
4.2. Questionnaire	23
4.2.1.Question 1 : Pertinence de la participation orale.....	23
4.2.2.Questions 2 & 3 : Quantité de participation orale.....	24
4.2.3.Questions 4 & 5 : Qualité de participation orale.....	26

4.2.4. Questions 9 & 10 : Raisons de la participation orale	29
4.2.5. Question 11 : Suggestions	33
4.3. Mise en place de l'utilisation d'une toolbox	34
4.3.1. Présentation de l'expérimentation	34
4.3.2. Outils de l'expérimentation	34
4.3.3. Mise en place de l'expérimentation	36
4.3.4. Résultats constatés de l'expérimentation	38
4.3.5. Ressenti des élèves	39
5. Conclusion	40
6. Bibliographie.....	41
Ouvrages	41
Articles	41
Sites Internet	42
Annexes.....	43
Annexe 1 : Productions de tâche finale, Affiches	43
Annexe 2 : Productions de tâche finale, Brochure.....	44
Annexe 3 : Questionnaire.....	45
Annexe 4 : Toolbox, Little Red Riding Hood.....	46
Annexe 5 : Toolbox, The Wolf Toolbox.....	46
Annexe 6 : Fiche de participation orale	47

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Hélène Koch, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et sa bienveillance tout au long de l'année. Merci de m'avoir apporté votre aide tant dans la rédaction de ce mémoire que dans ma pratique d'enseignante.

J'adresse également mes remerciements à ma tutrice « terrain », Elodie Le Coz, qui m'a prise sous son aile dès le mois de septembre à Monge où j'ai pu découvrir le lycée et le métier à ses côtés. Elle n'a eu de cesse de m'épauler et de me conseiller dans ma pratique et s'est toujours tenue disponible pour répondre à mes interrogations.

1. Introduction

1.1. Objectif du mémoire

L'objectif de ce mémoire est l'étude de la relation entre la différenciation et la participation orale spontanée, c'est-à-dire la motivation des élèves. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure la différenciation permet à chaque élève d'atteindre son potentiel tout en étant dans sa propre zone proximale de développement au sein du groupe classe et ainsi lui permettre de trouver sa motivation.

1.2. Constat de départ

Lorsque j'ai débuté en tant qu'enseignante et ai pris en charge mes classes en septembre, j'ai rapidement réalisé que le problème majeur dans mes classes de seconde était la participation orale spontanée. Ce problème était également constaté chez les élèves de première durant le premier mois, mais celui-ci s'est vite dissipé et une relation de confiance et d'aisance s'est instaurée entre les élèves et moi. La difficulté subsiste en classe de seconde où les élèves ont du mal à concevoir l'importance de la prise de parole en cours de langue étrangère et de la participation orale en classe.

En effet, bien que l'anglais soit considéré comme une langue essentielle dans une multitude de domaines, comme un véritable outil qui permet une communication universelle, l'utilisation de la langue dans leur quotidien leur semble très abstraite. De plus, ce besoin de communiquer doit être créé, mais il est difficile à envisager dans le contexte assez artificiel de la classe. C'est pourquoi il est compliqué pour certains élèves de se projeter et de comprendre la nécessité de communiquer en anglais en classe et donc de participer.

De plus, les lycéens, et particulièrement les secondes, ne sont pas tous à l'aise pour prendre la parole en public, devant leurs pairs et le professeur. Ceci peut s'expliquer par leur arrivée récente au lycée qui est un environnement nouveau avec une population nouvelle et en partie inconnue, où les enseignements sont nouveaux. Par ailleurs, les groupes de seconde que j'ai en charge sont des groupes classe dits « en barrette » et qui rassemblent des élèves de deux, voire trois classes différentes. Les élèves doivent donc s'accommoder de nouveaux

camarades qu'ils ne voient que trois heures par semaine et leur aisance peut s'en trouver ébranlée d'autant.

Outre des phénomènes de gêne ou de timidité, ou en rapport avec la psychologie de l'adolescent, j'ai également pu constater que certains élèves ne prenaient pas la parole de peur de commettre une erreur. En effet, certains élèves ressentent un blocage vis-à-vis de la langue car ils sont en situation d'échec ou se considèrent comme étant en échec et s'enferment dans cette position. J'ai constaté que certains élèves baissaient les bras à la première difficulté : « *je comprends pas, j'y arriverai jamais* » ou « *de toute façon je comprends rien à l'anglais* ». Ces élèves ne ressentent donc pas le besoin de s'investir dans le cours car ils s'obstinent dans leur idée qu'ils échoueront quoi qu'il advienne. Souvent, alors qu'un élève s'apprête à prendre la parole, il se rétracte et me dit « *non en fait je sais pas* » ou « *je sais pas comment dire en anglais* » et je dois donc l'encourager « *try and we'll help you* ». Dans ces cas-là et la plupart du temps, nous sommes obligés de passer par le français pour élaborer l'idée de l'élève mais on démontre également qu'il a les outils nécessaires pour retranscrire son idée. Cependant, ce système n'est pas assez efficace pour favoriser la prise de parole de tous et cette stratégie est assez chronophage.

Un autre constat que j'ai pu réaliser en classes de seconde est que les élèves ne se décident pas à prendre la parole alors même qu'ils ont la bonne réponse. De ce fait, j'encourage souvent les uns et les autres - même les meilleurs élèves - à prendre la parole. Je me rends compte qu'ils n'osaient simplement pas lever la main et donner la réponse ou venir en aide à un camarade. D'autres fois, j'entends les élèves chuchoter ou marmonner une réponse, lorsque je les encourage à hausser la voix, ils perdent toute confiance en eux et ont peur de dire quelque chose de « faux ». C'est donc à nouveau mon tour de les encourager en disant « *I think what you said was correct* » ou « *I think that was the answer, can you speak up?* ».

L'objectif de ce mémoire sera donc de voir en quoi la différenciation permet, sinon d'annihiler, au moins de réduire ces blocages et d'encourager la motivation des élèves qui se traduit par la prise de parole en classe. Cette étude pourra, j'espère, à terme, me permettre de mettre en place des pratiques et stratégies pédagogiques visant à remédier à une situation récurrente en classe de langues et ce, dans n'importe quel établissement et/ou classe.

1.3. Les problématiques à l'étude

Au cours de cette année, je n'ai eu cesse de remettre en cause ma pratique et de m'interroger sur la meilleure manière de faire. En effet, mes attentes ont été confrontées à la réalité de se retrouver en face de classes hétérogènes d'une part, et d'une participation orale moindre de l'autre. Les premières représentent un défi mais surtout une situation enrichissante pour les élèves, comme pour l'enseignant. Une fois l'idée acquise que l'hétérogénéité n'est pas un obstacle, il faut réfléchir à des stratégies permettant d'engager la motivation et solliciter la participation des élèves.

Mes premières interrogations étaient donc :

- Comment augmenter la participation orale des élèves ?
- Comment motiver les élèves ?
- Comment faire pour m'effacer davantage durant le cours et ne pas solliciter la parole de tous constamment ?

C'est en mettant en parallèle les deux difficultés que je rencontrais - l'hétérogénéité et le manque de motivation - et en prenant en compte les conseils de mes tutrices ESPE et terrain, que je suis parvenue à l'interrogation finale :

- Dans quelle mesure la motivation des élèves peut-elle être suscitée par des activités différenciées ?

2. Le contexte d'enseignement

2.1. L'établissement

Le lycée polyvalent Gaspard Monge se situe en banlieue parisienne, dans l'académie de Versailles. L'établissement compte près de 2000 élèves et se compose d'une section générale et technologique ainsi que d'une section professionnelle dont le proviseur se montre très fier. En voie générale et technologique, les élèves ont le choix de s'orienter en filière scientifique (S), économique et sociale (ES) ou en sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D). L'établissement ne propose cependant pas de filière littéraire (L).

La voie professionnelle du lycée offre divers choix aux élèves, il existe un centre de formation des apprentis (CFA) spécialisé en automobile. Le lycée présente également des certificats d'aptitudes professionnelles (CAP) « Opérateur logistique », « Maintenance de véhicules » et « Réparation des carrosseries » et des brevets de techniciens supérieurs (BTS) « Après-vente automobile », « Moteurs à combustion interne » et « Transports ». Il y a enfin une classe de troisième Prépa-Pro qui ouvre la voie professionnelle à ces collégiens.

L'établissement fait partie du réseau GRETA de l'académie de Versailles et accorde des formations continues aux adultes (« expert automobile »).

Au sein du lycée se trouvent en outre deux sections européennes : dans la filière générale et technologique, elle est proposée aux élèves de secondes et est uniquement reconduite dans les filières S et ES, la discipline non linguistique (DNL) étant l'histoire-géographie. Depuis 2011 la section européenne s'est ouverte à la voie professionnelle et est proposée aux élèves de la filière Logistique, la DNL pratiquée est la communication.

2.2. Les classes ciblées

Durant cette année de stage, je me suis vu confier trois classes : deux classes de Seconde Générale et Technologique et une classe de Première STI2D. J'effectue également une heure de co-enseignement technologique en classe de STI2D dans laquelle j'interviens en qualité de professeur de langue et aide les élèves à réaliser des projets en anglais.

Le travail de ce mémoire sera ciblé sur les deux classes de seconde avec lesquelles la difficulté de prise de parole a été plus prégnante. Cet état auquel j'ai également été confrontée en classe de première au mois de septembre s'est vite dissipé. Cela est sans doute dû au petit effectif du groupe classe (18 élèves) et à la bonne entente, tant entre les élèves, qu'entre les élèves et le professeur.

En classe de seconde, je dispose de trois fois cinquante-cinq minutes par semaine. Les classes de langue du lycée Monge en filière générale et technologique sont « en barrette » afin de réduire les effectifs. Les cours s'effectuent donc toujours en groupe entier et jamais en demi-groupes.

Le premier regroupement de classe mélange des élèves de 2GT (seconde générale et technologique) 1, 2 et 3. Celui-ci se compose de vingt-six élèves. Un élève n'étant venu qu'environ cinq fois depuis le début de l'année, on compte donc vingt-cinq élèves en classe au quotidien. Ce groupe se compose de onze filles et quatorze garçons. À la lumière de mes observations, de celles des collègues et de celles rapportées lors des conseils de classe, les élèves sont sympathiques mais parfois agités. On peut compter quelques éléments perturbateurs qui ont donc eu d'une mise en garde « comportement ». Certains des élèves dont le travail laisse à désirer ont eu une mise en garde « travail ». Il me semble qu'une bonne entente règne dans le groupe, malgré quelques tensions qui ont pu intervenir entre certains élèves. Ce groupe compte sept élèves en classe européenne bénéficiant d'une heure supplémentaire d'anglais avec un autre professeur. Ces élèves, ainsi que quelques autres très bons, sont des éléments « moteurs » qui permettent le bon fonctionnement du cours. Cependant, l'hétérogénéité de la classe s'en trouve accentuée. En effet, tandis que ceux-ci prendront la parole sans problème, voire avec assurance et avec un bon anglais oral, les autres ressentiront une grande différence de niveau qui les empêchera d'intervenir en classe. J'ai pu constater que la tête de classe qui se compose d'environ dix élèves, tire la classe vers le haut (enrichissement lexical, grammatical et culturel) de manière générale.

Le second regroupement de classe mélange des élèves de 2GT4 et 5. Ce groupe se compose de vingt-deux élèves avec une majorité de filles (treize filles pour neuf garçons). Les collègues et moi-même avons constaté un mélange d'élèves perturbateurs et/ou dont le travail est insuffisant et d'élèves sérieux mais réservés. Cette classe s'avère être assez souvent léthargique selon le compte-rendu du conseil de classe et certains élèves ne se donnent pas les

moyens de réussir. C'est pour cette classe en particulier que je dois redoubler d'efforts et de stratagèmes pour susciter l'envie et la prise de parole mais où j'entends également le plus de discours défaitistes : « *de toute façon je comprends rien* » ou « *j'y arrive jamais en anglais* ». Ce groupe est d'un niveau plus faible que l'autre classe, avec une tête de classe réduite se composant de quatre élèves et un nombre d'élèves en très grande difficulté plus élevé.

2.3. La participation orale dans les classes visées

Afin de mettre en perspective les raisons de la motivation dans cette étude ainsi que les résultats de l'expérience, il est nécessaire d'établir un constat de la participation orale spontanée dans ces deux classes de seconde. En effet, il s'agit de deux climats bien différents où les problèmes ne sont finalement pas les mêmes.

Tout d'abord la classe de 2GT4-5 regroupe des élèves de deux classes différentes, et pourtant aux profils similaires. Nonobstant, la cohésion de ce regroupement n'est pas optimale : en effet, en décembre certains s'exclamaient « *c'est qui?* » au sujet d'un camarade ou, lorsque j'instaurais des groupes pour des activités, certains disaient « *mais je le/la connais même pas* ». De plus, des personnalités fortes contrastent avec certains élèves plus discrets et l'on constate un véritable déséquilibre entre les élèves délicat à compenser. Ceci, en plus des raisons énoncées plus haut comme la peur de l'échec, ne favorise pas une prise de parole égale entre les élèves. Il y a donc deux facteurs différents mis en place influent sur la prise de parole spontanée des élèves en cours de langue : l'un du point de vue de la maîtrise de la langue, c'est-à-dire purement scolaire en soit, et l'autre du point de vue psychologique. La différenciation peut permettre d'agir sur ces deux fronts et de remédier aux différents besoins pour que l'élève soit à l'aise dans sa zone proximale de développement mais aussi dans sa zone de confort. La prise de parole spontanée est altérée par ces deux facteurs. Les quatre élèves qui composent la tête de classe vont prendre la parole avec plus d'aisance et de facilité. Ils permettent ainsi d'enrichir considérablement le contenu du cours et je fais régulièrement appel à eux pour étoffer les échanges et/ou la trace écrite. Pour le reste des élèves, on ne peut parler de prise de parole spontanée étant donné que je les sollicite. Seuls quelques trois élèves qui ne sont pas dans la tête de classe osent lever la main, les autres restent muets à moins que je ne les encourage à parler. Pour ce faire, je leur demande de répéter des phrases courtes et

simples produites par d'autres camarades ou bien, je repère lors des activités les éléments de réponse dont ils disposent et les sollicite lors de la mise en commun.

À l'inverse, les élèves de 2GT1-2-3 sont plus à l'aise, entre eux et avec moi-même. La cohabitation d'élèves de différentes classes n'a pas posé de problème, et ce, dès le début de l'année. Pourtant, des débordements interviennent parfois et cette classe est indéniablement plus bavarde que l'autre. Quoiqu'il en soit, cette aisance favorise la prise de parole spontanée et des élèves timides et/ou en difficulté osent davantage intervenir en classe. On peut donc constater que ce qui les bloque le plus est la peur de faire une erreur plus que celle d'être jugés ou moqués. Bien que la participation orale spontanée soit plus satisfaisante avec ces élèves, je dois quelquefois intervenir : soit pour faire participer ceux qui ne le font pas d'eux-mêmes, soit lorsqu'un climat règne empêchant la participation (heure de la journée, agitation, désintérêt).

Il y a dans les deux classes quelques élèves qui restent très en retrait mais surtout une majorité qui n'ose pas ou refuse de prendre la parole en classe. Pour essayer de motiver et/ou désinhiber ces élèves, j'ai choisi ce sujet d'étude pour le mémoire.

3. Étude des notions

3.1. La motivation

3.1.1. Définition

Motiver les élèves est l'un des enjeux principaux de l'enseignant et, pour citer André Quinton, « la motivation est le moteur des apprentissages ». En effet, la motivation est cruciale en classe et notamment en cours de langue où il est important que les élèves prennent la parole. Or, pour cela, il faut que les élèves soient motivés ou alors il faut susciter cette motivation. Celle-ci va influencer sur l'intérêt que portent les élèves à l'enseignement et ainsi permettre leur adhésion.

Thérèse YURËN définit les motivations comme les « Structures normatives que le sujet a acceptées intérieurement et qui guideront ses relations avec autrui et ses choix de valeurs ». (Yurén, 2000)

Le dictionnaire Larousse définit la motivation de manière psychologique comme le processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement » (Le Larousse). Selon ces deux définitions, la motivation est un processus psychologique qui engendre des comportements, oriente l'action des individus. Ici, le comportement attendu, est de participer au cours de langue et de prendre la parole en langue étrangère. Une autre définition, du Business Dictionary indique que la motivation découle de l'interaction de facteurs conscients et inconscients tels que le désir ou le besoin, la récompense ou le but et les attentes d'un individu ou de ses pairs. L'exemple fourni est celui d'un élève qui étudie plus longtemps pour un examen parce que celui-ci souhaite obtenir une meilleure note.

Cependant, la motivation est un processus variable : un individu ne peut être motivé en permanence, que ce soit pour apprendre ou pour autre chose. La motivation va donc dépendre de la condition de l'individu, de son environnement, etc... La motivation doit donc être suscitée et cela est essentiel dans le cadre d'un apprentissage car on ne peut apprendre sans être motivé.

Gardner (Gardner, 1985) étudie la motivation dans l'acquisition d'une seconde langue et la réponse qu'il propose est que généralement, une langue est une partie intégrale du fait de grandir, qui pourvoit une motivation à part entière, et est nécessaire pour communiquer et faire partie de son environnement. Souvent, ce n'est pas le cas pour une seconde langue, surtout celle étudiée en classe. Il y a beaucoup d'avantages à connaître d'autres langues, mais elles ne sont pas absolument nécessaires, et en conséquence, la motivation (ainsi que l'aptitude) peut jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une seconde langue.

Gardner identifie donc deux types de motivation différentes dans l'apprentissage d'une seconde langue à l'école. La première est la motivation à apprendre et maîtriser une seconde langue. C'est une forme générale de motivation que l'on retrouve dans n'importe quel contexte d'apprentissage. Ce type de motivation se retrouve dans un modèle socio-éducatif, un contexte social et dans l'autodétermination et le désir de communiquer. C'est une caractéristique générale d'un individu qui s'applique à n'importe quelle opportunité d'apprendre une langue. Elle est relativement stable mais elle est sujette à changer selon certaines conditions. Le deuxième type de motivation est la motivation de l'apprentissage en classe, particulièrement en classe de langue. Elle se réfère à la motivation dans le contexte de la classe et elle s'axe sur la perception qu'a l'individu de la tâche à accomplir, ici, donc participer, prendre la parole. Elle est influencée par l'enseignant, l'atmosphère de la classe, le contenu du cours, les supports ainsi que les caractéristiques personnelles de l'élève. Cette motivation influe sur l'individu à tout moment. Ces deux motivations différentes se complètent donc et sont sujettes à l'instabilité.

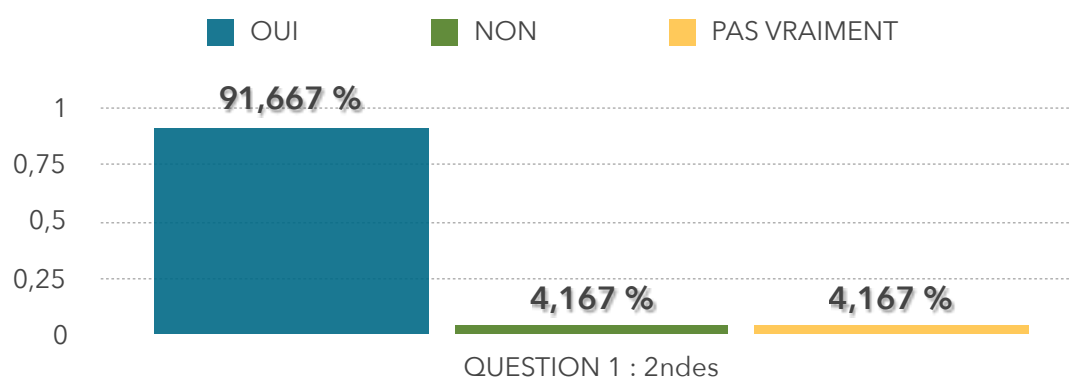
L'importance de la motivation en cours de langue est également soulignée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ainsi, il est stipulé qu'il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. La motivation externe peut jouer également un rôle, par exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition.

L'enjeu pour l'enseignant est donc de susciter cette motivation s'il n'y en avait pas auparavant, de l'accroître en encourageant un élève à faire plus d'efforts ou de la consolider. Ceci peut être accompli à l'aide des supports utilisés en classe, de l'évaluation proposée, de la tâche à réaliser par exemple. Mais elle peut également se fonder sur une implication réciproque dans le travail en classe qui répond donc à la définition que la motivation repose sur les attendus des élèves.

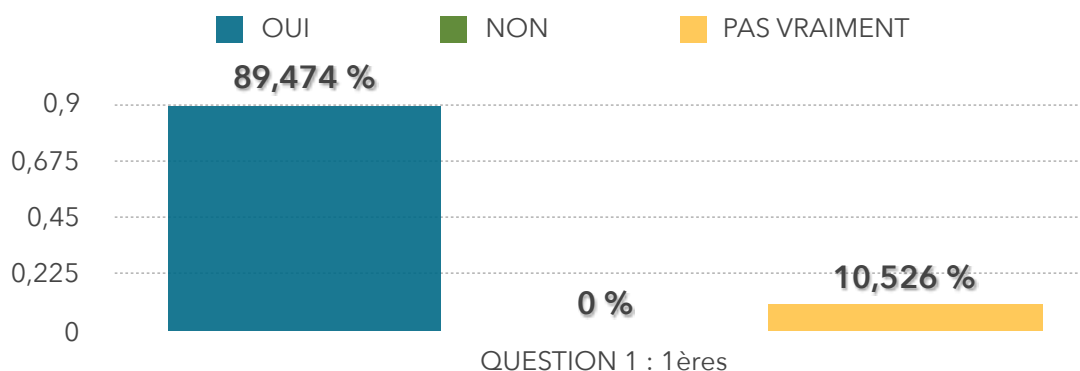
3.1.2. Le ressenti des élèves

La motivation pour apprendre une seconde langue n'est pas une notion simple et elle ne peut pas être mesurée. Elle ne peut pas être évaluée en demandant simplement aux élèves de donner les raisons pour lesquelles il est important d'apprendre une seconde langue. Cependant, il est possible d'interroger les élèves pour connaître l'importance de leur participation en cours de langue.

À l'aide d'un questionnaire (présenté plus explicitement en deçà, 4.2) j'ai recensé les avis des élèves sur leur participation en cours de langue. À la question « *Penses-tu que la participation orale est importante en classe de langue?* » 91,667% des élèves de seconde répondent « *oui* », 4,167% répondent « *non* » et 4,167% répondent « *pas vraiment* ».

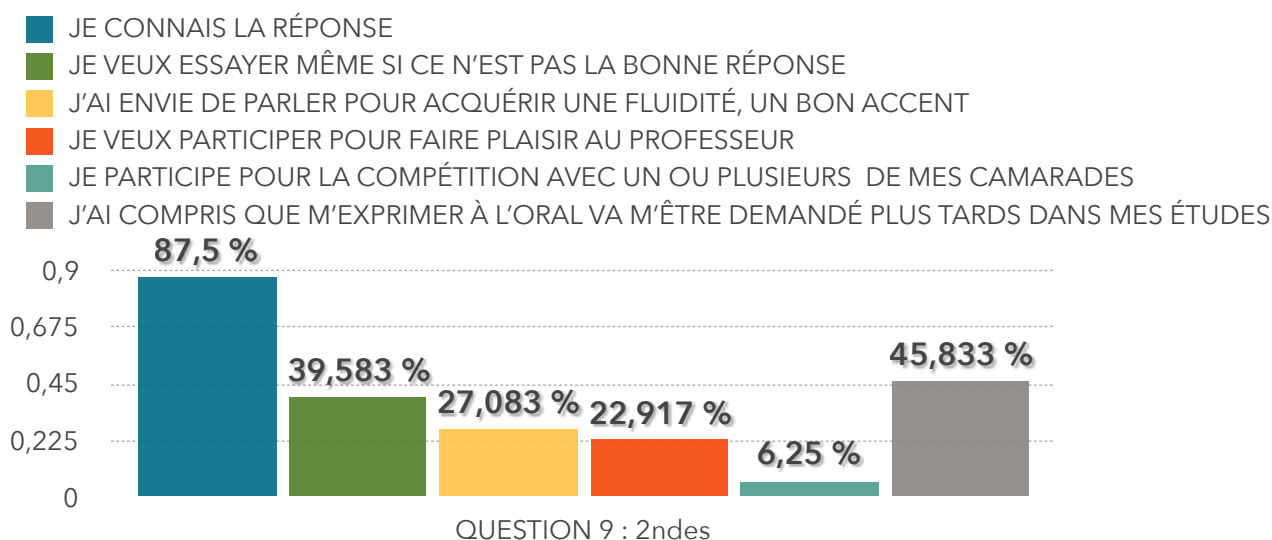


À la même question, les élèves de première répondent « *oui* » à 89,474% et « *pas vraiment* » à 10,526%.



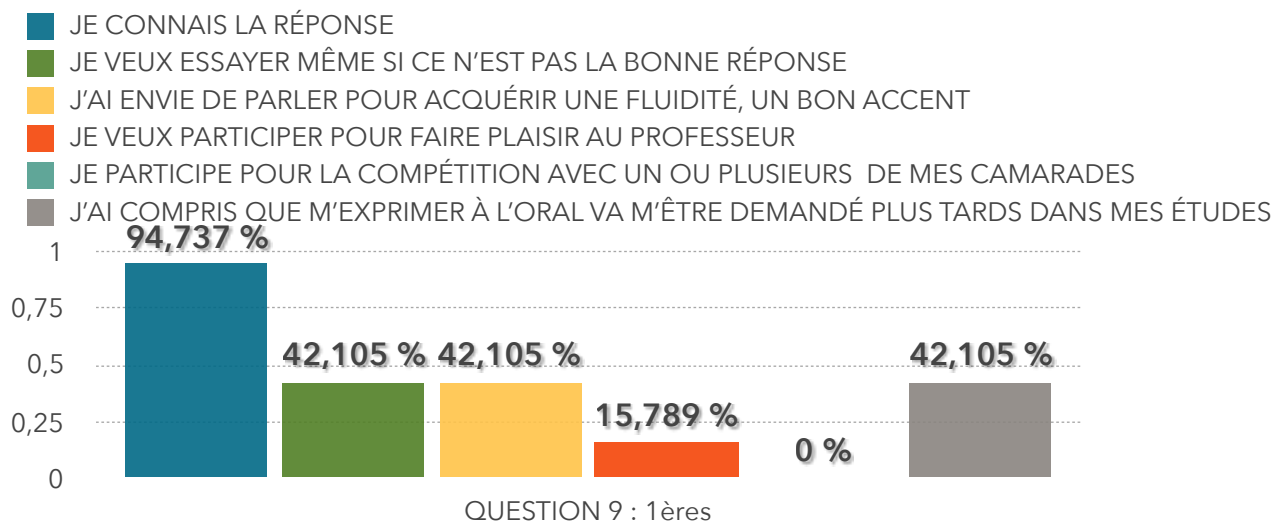
Parmi les raisons pour lesquelles les élèves pensent que la participation orale est importante en cours de langue, on retrouve majoritairement « *pour améliorer son accent, sa prononciation* » et « *pour apprendre, améliorer sa connaissance de l'anglais* ». Certains élèves évoquent que cela leur permet de « *s'entraîner à s'exprimer* » ou que cela leur permet de « *s'impliquer dans le travail* » et « *apprendre la leçon plus facilement* ». On constate que la motivation est présente chez ces élèves car leur prise de parole s'explique pour ces raisons.

À la question « *je participe car* », les élèves de seconde répondent à 87,5% qu'ils « *connaissent la réponse* », à 39,583% qu'ils « *veulent essayer même si ce n'est pas la bonne réponse* » et à 45,833% qu'ils « *ont compris que s'exprimer à l'oral leur sera demandé plus tard dans leurs études* ».



À la même question, les élèves de première répondent à 94,737% qu'ils participent car ils « *connaissent la réponse* », et à 42,105% que c'est parce qu'ils « *veulent essayer même si ce n'est pas la bonne réponse* », « *ont envie de parler pour acquérir une fluidité, un bon*

accent » et « ont compris que s'exprimer à l'oral leur sera demandé plus tard dans leurs études ».



On constate manifestement chez la majorité des élèves de toutes les classes une conviction de l'importance de la participation et une motivation qui est à l'origine de la prise de parole en classe, que ce soit dans le cadre du cours ou en ayant en tête un futur dans lequel il est important de parler anglais et pas seulement de le comprendre.

3.2. La différenciation

3.2.1. Recentrer la problématique sur les acteurs concernés

Selon Louis Legrand le terme de différenciation pédagogique veut désigner « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. » (Louis Legrand, 1984). Cette pédagogie est présentée comme une réponse à une hétérogénéité qui perturbe les pratiques d'enseignement, pour pallier les inégalités entre élèves en difficulté et les autres. Il y a une volonté de placer l'élève au centre de la pédagogie plutôt que les savoirs. Par ailleurs, il est important de considérer que la différenciation pédagogique n'est pas une réponse à une situation négative selon laquelle l'hétérogénéité pose problème. Elle doit être abordée comme une posture positive face à une situation potentiellement enrichissante. Ainsi Tomlinson et McTighe (Tomlinson, McTighe, 2010) utilisent l'expression « différenciation pédagogique » pour parler d'un enseignement axé sur les besoins des élèves.

Le concept de différenciation est apparu - ou réapparu - en France suite à une démocratisation de l'enseignement dans les années 1970. En effet, avec cette massification de l'enseignement et la mise en place d'un collège unique, l'hétérogénéité des élèves s'est faite ressentir. Suchaut souligne également qu' « à cela s'ajoute une évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école. » (Suchaut, 2007) Legrand distingue une « différenciation institutionnelle originelle » (Legrand, 1995) qui répartit l'enseignement de savoirs utiles pour les uns et de savoirs savants pour les autres. La pédagogie différenciée apparaît comme une solution au caractère inégalitaire de la standardisation censée assurer l'égalité d'accès à l'éducation. Mais celle-ci se heurte aux prérequis du monde scolaire : « des savoirs au sens classique, mais aussi des aptitudes devant l'étude, des « postures » [...] qui font difficilement l'objet d'une programmation et d'un découpage par séquences, mais aussi et surtout, d'une explicitation. » (Bautier, Rayou, 2013). Ainsi, la circulaire de rentrée 2016 utilise les concepts de « diversification des pratiques » et « différenciation des pratiques » visant « à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire ». Le ministère pense notamment au numérique et à des « pratiques pédagogiques plus actives » telles que le travail en groupe, la différenciation pédagogique et l'auto-évaluation pour permettre de pallier les difficultés qu'enseignants et élèves rencontrent.

L'idée de différencier fait référence au processus pédagogique et didactique, aux stratégies et activités d'apprentissage et aux contenus et programmes d'études. Pour l'enseignant, il s'agit d'envisager et de rendre lisible la multiplicité de moyens d'amener tous les élèves à réussir leurs apprentissages. En recentrant la problématique sur les acteurs concernés, il s'agira de considérer l'enseignant. Celui-ci va se demander comment gérer sa classe et son enseignement, faire preuve de recul face à sa pratique, envisager le guidage, l'organisation des espaces et du temps, ses outils et ses démarches. On considère également l'élève et on envisage comment favoriser son engagement dans une tâche, comment mettre en oeuvre des stratégies d'apprentissages, quelles ressources sont mises à disposition en classe et en dehors de la classe.

Selon Burns, il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ; qui soient prêts à apprendre en même temps ; qui utilisent les mêmes techniques d'études ; qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ; qui possèdent le même répertoire

de comportements ; qui possèdent le même profil d'intérêts ; qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. (Burns, 1971) Une pratique différenciatrice doit donc en soi prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins et ses modes de compréhension. Selon Perrenoud, différencier sa pédagogie c'est rompre avec « l'indifférence aux différences et favoriser les dévalorisés, de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances. » (Perrenoud, 2005) En effet, l'opportunité d'étudier qui est égale pour tous ne garantit pas l'égalité des chances car justement, chaque élève est différent. Ainsi, la pédagogie différenciatrice veut donc pallier ces inégalités en amenant chaque élève au maximum de ses capacités et en l'accompagnant au sein du collectif.

Annie Feyfant tire des postulats philosophiques d'un enseignement axé sur les besoins des élèves, à savoir qu' « être attentif à la relation enseignant-élève contribue à augmenter l'énergie que ce dernier investit dans l'apprentissage ». J'ai moi-même pu constater la véracité de cette affirmation dans mes classes. En effet en début d'année, soucieuse de vouloir instaurer un climat de classe serein et d'éviter tout débordement, je pense que j'ai pu impressionner les élèves par mon intransigeance car ceux-ci restaient mutiques et n'osaient pas prendre la parole. J'ai vite réalisé que ce n'était pas la bonne approche, pour ces élèves tout du moins, et je me suis donc adoucie. J'ai également rapidement pris en compte leurs acquis et besoins afin de constituer mes séquences et ce, pour répondre aux mieux à leurs attentes et les faire progresser le plus efficacement possible. J'ai donc mis en place un environnement axé sur les besoins des élèves dans l'espoir de créer un contexte favorable à l'apprentissage.

D'autre part Annie Feyfant identifie différentes modélisations de la différenciation. Selon Meirieu (Meirieu, 2011) il y a deux visions de la différenciation qui s'opposent : la gestion technocratique et la pédagogie de l'invention. La première fait suite à un « diagnostic a priori » par lequel l'enseignant classe l'élève dans une catégorie « pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions » selon un parcours planifié. La seconde suggère que les informations recueillies par l'enseignant sont des indices qui permettent de définir « les besoins du moment ». Or, il ne me semble pas que ces deux visions soient opposées et qu'au contraire elles peuvent se compléter. En effet, au début d'une séquence et grâce à un diagnostic a priori, l'enseignant établit quels seront les besoins des élèves pour la séquence, et

certaines d'entre eux peuvent même amener cette séquence, comme j'ai pu le constater dans ma pratique. Puis, lors de la séquence, la pédagogie de l'invention vient renforcer la première : si l'enseignant se rend compte que des besoins subsistent, il peut mettre en place une remédiation. Ce sont autant de méthodes croisées qui visent à garder l'élève au cœur de son enseignement et surtout qui tendent à pallier des besoins afin de permettre une réelle progression.

L'IGEN définit la pédagogie différenciée comme une « démarche qui cherche à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ». (IGEN, 1980) Selon Perrenoud, il s'agit de « substituer au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève » afin d'organiser « les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (Perrenoud, 2005) Ce point reste toutefois très complexe à mettre en place de par la multitude et les différences des élèves, mais j'ai tenté dans ma pratique de prendre en compte les acquis et besoins de chacun, les atouts et aptitudes de tous afin de solliciter tout un chacun. Przesmycki suggère une diversification des apprentissages à l'intérieur d'un cadre souple pour que les élèves travaillent selon leur propre itinéraire dans une démarche collective. (Przesmycki, 1991, 2008).

3.2.2. Les modalités de différenciation

Tout d'abord, je choisis d'aborder la question de la différenciation curriculaire pour démontrer la réflexion que j'ai menée dans ma pratique mais aussi pour tordre le cou à une représentation erronée de la pédagogie différenciée. En effet, à la mention de celle-ci se pose souvent la question suivante : comment permettre à tous les élèves de progresser dans leurs apprentissages sans risquer de mettre en place des parcours plus lents? En effet cette question se pose car la différenciation pédagogique est souvent pensée, à tort, comme un moyen de remédier aux besoins des élèves qui rencontrent le plus de difficultés en laissant de côté le reste des élèves, et en ne faisant pas progresser ceux-ci. De cette façon, Baludeau aborde la différenciation pédagogique du point de vue du curriculum qu'il définit comme « les

modalités de sélection, de transmission et d'évaluation des savoirs ». (Baluteau, 2011). Il observe ainsi que « dans les écoles populaires les enseignants privilégient un travail mécanique [peu de manipulation des idées et des symboles] avec un contrôle ferme » et « dans les écoles favorisées, les enseignants encouragent l'autonomie, la prise d'initiative et le dialogue avec les élèves ». (Baluteau, 2014) Il y a donc selon lui une « hiérarchisation du curriculum et [...] une 'socialisation' différentielle selon les publics ». L'adjectif « différentiel » ici s'oppose donc fondamentalement au principe de différenciation car l'on différencie le public et non l'apprentissage. La manière d'enseigner change selon la composition sociale de la classe et la recherche de l'engagement et de l'autonomie des élèves relève bien souvent d'une différenciation implicite de la part de l'enseignant, du fait de ses attentes, de l'engagement intellectuel, de l'administration des savoirs et de l'engagement moral ou intéressé. Ainsi, cette étude de la différenciation curriculaire met en garde contre la simplification des attendus et des tâches qui doit permettre de placer l'élève « en situation de réussite et éviter une confrontation directe avec le groupe d'élèves » (Baluteau, 2014) et non reposer sur un souci de faire réussir plutôt que de faire apprendre. Par conséquent, cette différenciation ne doit pas constituer à un attendu moindre des élèves, au lieu d'un étayage didactique, car ceci pourrait alors accroître les inégalités entre élèves d'après Marlot & Toullec-Théry (2013). Il m'a paru pertinent d'aborder ce point car ce type de différenciation passive est un travers dans lequel l'enseignant.e risque de tomber en essayant de bien faire. À l'occasion de ma prise de service, alors que je construisais mes cours, cette « solution » s'est offerte à moi : pourquoi ne pas simplifier mes attendus? Cependant, le principe de différenciation n'appelle pas à différencier les élèves mais les apprentissages, n'appelle pas à réduire les attendus de l'enseignant mais à les maintenir et donc à pourvoir un étayage efficace qui permettra à tous d'accéder au même niveau, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs.

Dès lors de cette prise de conscience, il est question pour l'enseignant de mettre en place des stratégies pour différencier l'apprentissage : différencier les contenus, les processus d'apprentissage, les productions d'élèves et la structuration du travail en classe.

La différenciation des contenus s'axe autour d'un « programme-noyau » qui permet à l'élève de faire des liens entre les contenus. L'enseignant peut croiser les contenus et les besoins des élèves à partir de cinq points d'entrée : sujet, élèves, contexte de la classe,

enseignant et méthodes pédagogiques appropriées. En effet, il s'agit d'aligner les enseignements avec les acteurs de la classe car on rompt avec l'idée que les savoirs sont plus importants, prioritaires à l'apprenant et l'enseignant. La différenciation pédagogique s'attèle à rapporter ces différents points sur le même plan. En pratique, l'enseignant va proposer des textes selon le niveau de lecture des élèves par exemple, fournir du matériel supplémentaire, offrir des occasions de travailler en équipe ou proposer de travailler avec un matériel différent pour une même tâche.

La différenciation des processus d'apprentissage, soit les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus, favorise l'appropriation d'informations et d'habiletés pour faire mieux comprendre. Le site « La différenciation pédagogique » suggère que l'enseignant peut proposer des stratégies socioconstructivistes c'est-à-dire un projet, du tutorat ou un apprentissage coopératif ; des stratégies interactives comme des débats et groupes de discussion) ; des stratégies de travail individuel comme l'apprentissage par problèmes et études de cas ou enfin des stratégies magistrales telles que des exposés ou démonstrations. (La différenciation pédagogique, Commissions scolaire des Phares, Québec)

Les productions d'élèves sont des moyens de montrer la façon dont ils utilisent et représentent l'apprentissage d'un savoir. En mettant en place la différenciation, on donne donc le choix des supports, des outils selon les activités mais également de moduler le format ou le type de travail au sein d'une même activité. L'objectif est que tous les élèves atteignent l'objectif fixé à savoir démontrer l'acquisition de connaissances ou compétences attendues.

La différenciation par la structuration du travail en classe, enfin, est axée sur l'organisation du temps et de l'espace dans la salle de classe. Encore une fois, il s'agit pour l'élève de se retrouver dans des situations fécondes pour lui. On peut donc moduler l'espace de travail pour créer des groupes de besoin, des groupes homogènes ou hétérogènes voire même pour organiser le travail individuel. Selon Caron, la différenciation par les structures « ouvre la porte aux trois autres dispositifs. Elle contient la gestion des apprentissages, le climat organisationnel, le contenu organisationnel et l'organisation de la classe. » (Caron, 2008) Cette différenciation nécessite de connaître les élèves. En effet, il ne s'agit pas de porter toute son attention aux plus faibles mais de parvenir au meilleur équilibre possible. En pratique, on imagine aménager des espaces de calme ou de collaboration comme des îlots ou de définir avec les élèves des modalités de travail différentes.

4. Mise en place des expérimentations

Dans un souci d'appréciation de l'évolution de la réflexion et de la mise en pratique, les expérimentations sont présentées par ordre chronologique.

4.1. Première expérimentation : Laisser le choix aux élèves

Au cours d'un atelier dispensé à l'ESPE portant sur la différenciation, la question du choix laissé aux élèves a été adressée. Il était suggéré que laisser le choix aux élèves supposait qu'ils étaient davantage motivés et cela favorisait une différenciation positive : les élèves choisissent une tâche en fonction de ce qui leur plaît et ce dont ils se sentent capables d'accomplir, ce qu'ils pensent atteignable pour eux.

J'ai décidé de mener une expérimentation en laissant le choix à mes élèves. Cette expérimentation a été mise en place lors d'une séquence intitulée « Art comme moyen d'expression » en classe de 2^{de} dans le cadre de la notion culturelle « Mémoire et Visions d'avenir ». La tâche finale était la suivante :

« L'école a décidé une organisation présentant différents mouvements artistiques par des artistes anglophones. Choisissez deux oeuvres d'art d'artistes anglophones. Vous pouvez également choisir de présenter des oeuvres de votre choix. Puis vous enregistrerez un audio-guide sur les deux oeuvres choisies qui sera mis à disposition lors de l'exposition. »

Ceci était ma première intention, puis, après réflexion sur la question du choix, j'ai décidé de proposer aux élèves différents formats pour réaliser cette tâche finale :

« Pour cette exposition, différentes équipes travailleront sur différents projets. Des brochures doivent être conçues pour faire la publicité de notre exposition ; des articles présentant quelques oeuvres d'art seront publiés sur le site du lycée, des affiches analysant les oeuvres illustreront le propos ; et des audio-guides seront enregistrés pour accompagner le visiteur dans son parcours. »

Il s'agit d'une différenciation successive car l'enseignant propose plusieurs outils, méthodes et situations pour un même objectif. Ainsi les élèves avaient le choix des oeuvres sur lesquelles ils allaient travailler mais également le choix de la production qu'ils allaient

réaliser. Pour les oeuvres, j'en avais proposé quelques unes afin que les élèves en manque d'inspiration puissent les adopter. Sinon, les élèves pouvaient choisir des oeuvres d'artistes anglophones faisant partie des mouvements que nous avons étudiés, à savoir les paysages, les portraits, les natures mortes, le réalisme, le pop art, le street art, l'art environnemental et les « foodscapes ». J'ai pu constater qu'un tiers des élèves a choisi parmi les oeuvres proposées et deux tiers ont choisi des oeuvres originales : on voit déjà transparaître la motivation dans le choix des documents. Les élèves ont eu l'occasion de choisir d'autres oeuvres d'artistes étudiés en classe ou ont choisi des oeuvres selon leurs goûts personnels : par exemple on retrouve des oeuvres de Turner, Rockwell et Banksy comme des oeuvres de Warhol ou des illustrations Marvel.

Ces tâches finales faisaient suite à une présentation des deux oeuvres choisies rendue par tous les élèves. Elle comportait quatre étapes : la présentation du document, la description, l'analyse et enfin l'opinion personnelle. J'ai présenté la tâche finale aux élèves en début de séquence et les ai guidés dans leur travail. Je leur ai d'abord laissé le temps de choisir une oeuvre d'art, puis, plus tard dans la séquence, je leur ai demandé de rédiger les deux premières parties, à savoir la présentation et la description des oeuvres, selon les modèles vus en classe et à l'aide du lexique de la leçon. Ces versions ont été ramassées et j'y ai apporté des annotations pour que les élèves se corrigent : à l'aide d'un code couleur, les élèves savaient quelle était la nature de l'erreur et s'auto-corrigeaient voire s'inter-corrigeaient. Ensuite, j'ai ramassé les versions finales des présentations comprenant les quatre parties demandées et ce devoir a été noté.

Dans un souci de comparaison, j'ai laissé le choix du support à une classe et imposé les supports à l'autre selon mon ressenti et ce que je pensais de leurs capacités. Il s'agissait d'une part d'étudier la question du choix dans la différenciation et de l'autre de différencier en adaptant les conditions de réalisation d'un travail en fonction d'un aménagement des supports et consignes. Ainsi, dans la classe qui avait le choix, la 2GT4-5, les élèves se sont répartis en différents groupes. Après leur avoir présenté les différents supports et expliqué en quoi chacun consistait, j'ai insisté sur le fait qu'ils devaient choisir un travail qu'ils pensaient être à leur portée. Sans grande surprise, certains élèves n'ont pas pris en compte ce conseil et ont préféré se mettre en groupes par affinités. Certains élèves sont partis dans des directions complètement opposées à mes attentes. Certains élèves en difficulté et moyens ont choisi

d'enregistrer un audio-guide alors qu'à mon sens, cette tâche était la plus exigeante. Quoi qu'il en soit, ils se sont bien répartis dans les différents groupes et je les ai félicités pour leur efficacité. Dans la classe de 2GT1-2-3, en revanche, j'ai imposé les supports aux élèves et ai constitué des groupes homogènes. Le « groupe audio-guide » était constitué d'élèves ayant les meilleurs résultats et/ou qui prennent la parole le plus aisément. Le « groupe brochure » était constitué de bons et moyens élèves, le « groupe affiche » et le « groupe article » étaient quant à eux constitués d'élèves moyens et en difficulté.

Les tâches finales ont été réalisées en classe pendant deux séances dans un souci d'équité : en effet, je souhaitais que les élèves aient à leur disposition les mêmes moyens. Équipés de leur présentation des différentes oeuvres, ils se sont mis au travail et se sont installés par groupe dans la salle. Il s'agissait d'un travail individuel à réaliser mais j'encourageais vivement l'entraide. Je circulais entre les ateliers pour dispenser des conseils linguistiques et méthodologiques.

Avec les « groupes audio-guide » nous avons travaillé sur la mise en voix d'un texte : l'intonation, l'accentuation et les pauses que nous avons observées lors d'une compréhension orale. Les élèves annotaient celles-ci sur leur production écrite puis ils lisaient leur script dans un souci d'inter-correction : si quelque chose clochait ou pouvait être amélioré, les camarades en faisaient la remarque.

Pour les « groupes brochure », nous en avons étudié une au cours de la séquence et j'ai également mis un modèle didactisé par mes soins à disposition des élèves pour la réalisation de la tâche finale. Nous fonctionnions en étapes : confection de la couverture, du sommaire, de la quatrième de couverture et des présentations des oeuvres. Les élèves devaient recenser les avis de leurs camarades pour attirer et donner envie aux éventuels visiteurs de l'exposition. J'ai invité les élèves à se déplacer dans la classe pour recueillir les avis et ils ont eu l'occasion de mobiliser leurs acquis sur le questionnement, le comparatif et le superlatif. De plus, je les ai encouragés à chercher des synonymes de « good » afin d'enrichir leur lexique et de faire ressortir leurs déclarations. À l'aide du modèle et de l'entraide dans les groupes, les élèves sont parvenus à de très bons résultats, notamment à des brochures très soignées.

Pour les « groupes affiche », nous nous étions également munis d'un modèle qui avait fait l'objet d'une étude en classe, le but étant de présenter un tableau de manière succincte : indiquer un élément du tableau, et en donner la signification. On mettait en relation la partie description avec la partie analyse et les élèves ont pris conscience de la correspondance entre les deux. Cette correspondance n'était pas évidente en classe de seconde où l'on s'est attelé à le démontrer tout au long de la séquence alors que les premières ont compris très rapidement le lien. Je pense que c'est la réalisation de ces affiches qui a posé le plus de problème aux élèves. Enfin, en bas, je les ai invités à retranscrire leurs opinions personnelles sur le tableau.

Pour les « groupes articles », et dans un souci de moyens - nous n'avions pas accès à la salle informatique - nous avons retranscrit leurs articles sur de grands panneaux d'affichages et décidé que ceux-ci pourraient faire partie de l'exposition ou être présentés comme un aperçu de l'exposition en dehors du CDI.

Lors de la réalisation de la tâche finale, le résultat était sans appel : les élèves qui avaient choisi leur support étaient nettement plus motivés. Par exemple, dans la 2GT4-5, les élèves en charge des audio-guides se sont enregistrés deux à trois fois afin de peaufiner leur prononciation et leur intonation. Ils se sont montrés très enthousiastes et n'hésitaient pas à comparer leurs prestations. Parmi ces élèves il y avait ceux qui prennent rarement la parole. Durant l'activité, ils étaient volontaires et ne faisaient preuve d'aucune timidité. À cela s'ajoute le fait que le groupe bénéficiait d'une bonne entente et l'usage des MP3 les a motivés encore davantage bien qu'au début ils étaient impressionnés et incertains. À l'inverse, dans la 2GT1-2-3, les élèves semblaient peu motivés par la réalisation de ce projet et rechignaient à s'entraider. Seule l'une d'entre eux s'est enregistrée deux fois afin de faire une meilleure prestation. Les élèves de ce groupe n'étaient pas du tout motivés et ont fait quelques remarques comme : « *je ne voulais pas être dans ce groupe* ». Cette différence s'est également ressentie dans les « groupes affiches » : dans la 2GT4-5, les élèves ajoutaient des détails et soignaient la présentation de leurs affiches tandis que les élèves de 2GT1-2-3 n'ont pas mis tous les éléments qu'ils avaient retranscrits dans leurs présentations d'oeuvres. La moitié des affiches de ce groupe démontrait un travail bâclé et peu soigné tandis que les élèves de 2GT4-5 étaient vraiment investis et avaient le souci de présenter quelque chose de décent pour l'exposition au CDI. En revanche, cette différence ne s'est pas fait ressentir pour les

« groupe article » et « groupe brochure ». Dans ces groupes, j'ai pu constater une entraide et un travail collaboratif notoire entre les élèves et ce, dans les deux classes.

Cette expérimentation ne portait pas sur la motivation dans la prise de parole des élèves mais dans leur investissement dans un travail demandé. Il m'a semblé pertinent de faire cette expérimentation en premier comme une évaluation diagnostique de la motivation de chacun - et non pas de la participation.

4.2. Questionnaire

Suite à l'expérimentation sur la tâche finale, j'ai décidé de m'appuyer sur le principe que la différenciation entend remettre les acteurs au centre de la problématique : l'enseignant et les élèves. Il était donc crucial, pour mener à bien ma recherche, de recueillir le ressenti des élèves. C'est pourquoi je leur ai soumis un questionnaire visant à cerner leurs impressions et leurs attentes. Les questions visaient à quantifier puis qualifier la participation orale de chaque élève selon lui, mais également à quels moments du cours et sur quels documents les élèves préféreraient prendre la parole ainsi que les raisons pour lesquelles les élèves prennent la parole ou pas et enfin, quels seraient les outils qui leur permettraient d'augmenter ou améliorer leur participation orale.

Ce questionnaire a été remis aux élèves en début d'heure afin qu'ils prennent le temps de soigner leurs réponses. Ensuite, il a été soumis aux élèves de seconde comme aux élèves de première pour effectuer une comparaison. Il apparaissait très enrichissant de comparer les résultats d'élèves démontrant différentes attitudes en classe.

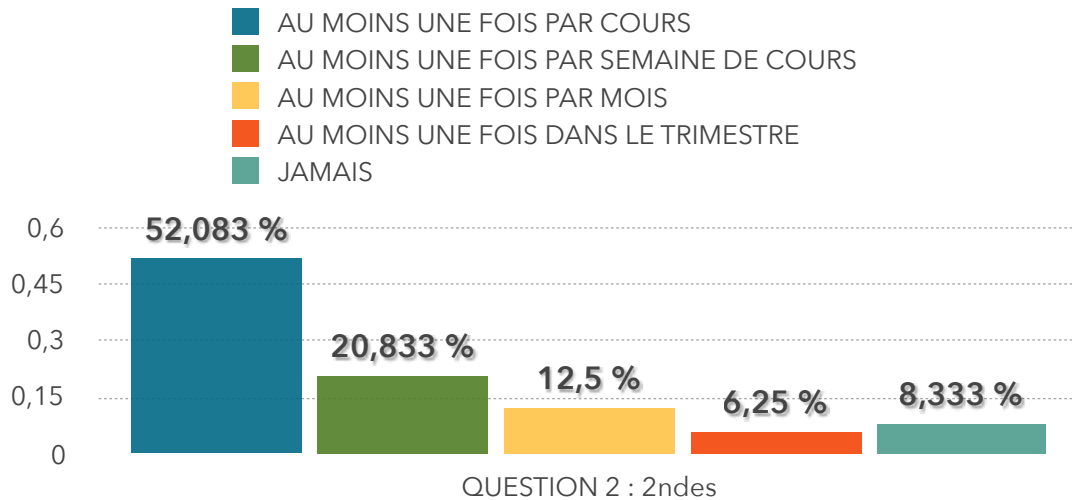
4.2.1. Question 1 : Pertinence de la participation orale

La première question était « *Penses-tu que la participation orale est importante en classe de langue?* » comme mentionnée plus haut. Cette question avait pour but de visualiser la représentation des élèves sur la participation orale. Leurs réponses ont démontré qu'en majorité, les élèves pensent que la participation orale en classe de langue est importante. Le reste des élèves ont indiqué qu'elle n'est pas vraiment importante « *parce qu'on peut connaître la réponse sans forcément lever la main* » ou « *ça dépend quelle heure il est et si les personnes sont sûres de leur réponse* » ; n'est pas importante « *parce que je connais pas cette*

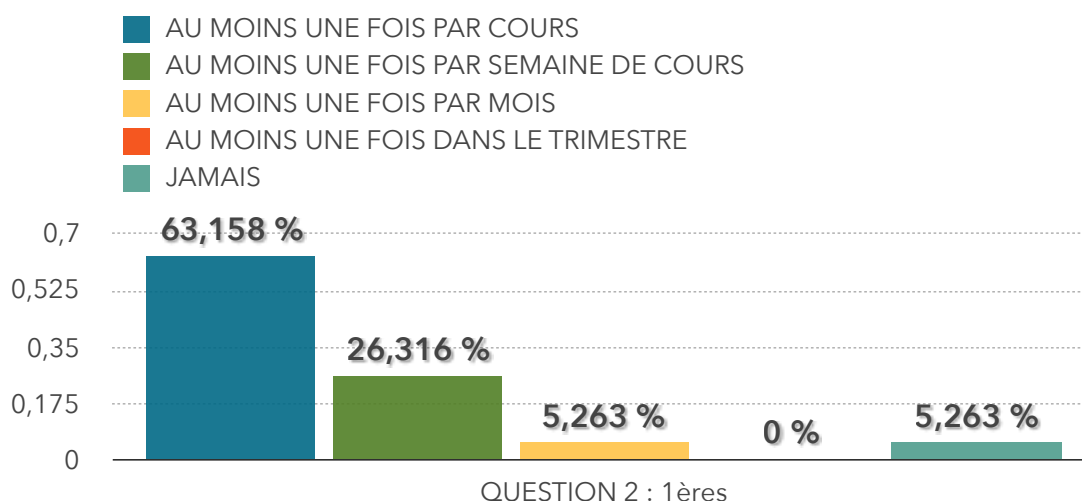
langue donc je préfère me taire ». De toute évidence, ces élèves ont répondu selon leur participation dans le cours et non de manière générale.

4.2.2. Questions 2 & 3 : Quantité de participation orale

La deuxième question visait à mesurer la fréquence les élèves évaluent leur participation au sein du cours.

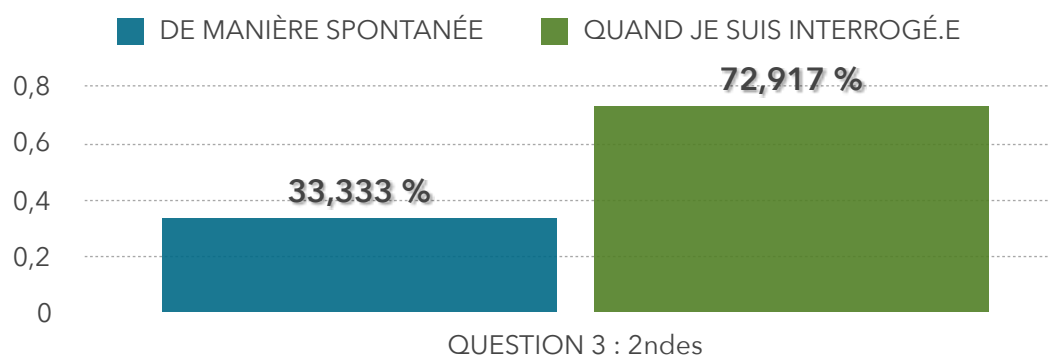


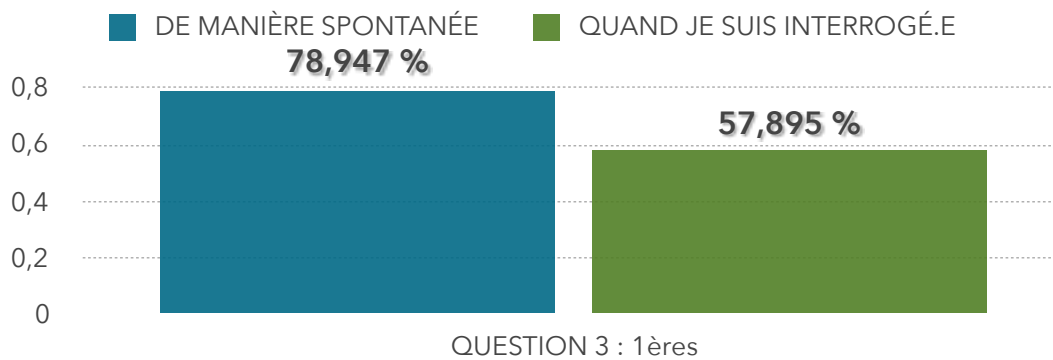
Si l'on se base sur la participation orale spontanée, les résultats seraient plus ou moins représentatifs, mais je m'efforce de faire participer tous les élèves et sollicite ceux qui ne prendront pas la parole spontanément. Ainsi un élève participera au moins une fois par semaine aux cours. Cette question a révélé une différence entre la représentation que se font les élèves de leur participation en classe et la mienne. Parmi ces élèves se trouvent des enfants discrets, ceux qui ne vont pas prendre la parole spontanément et préfèrent copier la trace écrite avec application et intervenir pour des points grammaticaux en fin de séance, mais aussi des élèves en difficulté. Ceux-ci auront en effet plus de difficultés à formuler une phrase complète ou à répéter un énoncé long. Pour ces deux profils d'élèves, je mets en place des tactiques visant à leur faire prendre la parole : répéter les énoncés de leurs camarades et ainsi constituer la trace écrite, fournir un mot déjà connu, répéter un mot pour la prononciation, dire la date, voire demander de répéter ou demander un mot de lexique. Le but est que chaque élève ait parlé anglais à la fin de la séance. Cependant, il semble que pour ces élèves ils ne considèrent pas leurs interventions comme relevant d'une véritable participation orale.



On constate chez les premières des réponses plus franches. De manière générale, ces résultats sont plutôt représentatifs et concordent avec le ressenti que j'ai en tant qu'enseignante. Alors que je dois avoir recours à des stratégies pour faire intervenir certains élèves de seconde, les élèves de première prennent la parole avec aisance, formulent des phrases complètes, s'inter-corrigent et expriment leurs accords et désaccords. Plus qu'une différence de niveau, il me semble que l'ambiance de la classe favorise de tels échanges. En effet, contrairement aux élèves de seconde qui ne se connaissent pas en dehors du cours d'anglais, les élèves de première se connaissent et il règne dans la classe une bonne ambiance. De plus, les élèves de première sont en groupe très réduit et l'élève n'a alors pas l'impression de pouvoir se faire discret durant le cours. Dans le cas de l'élève qui estime ne participer qu'« *une fois par mois* », il s'agit d'un élève en difficulté mais, de même qu'en seconde, je le sollicite donc pour des répétitions ou des restitutions de cours.

La question 3 concernait la participation : les élèves estimaient-ils qu'ils participaient de manière spontanée ou quand ils étaient interrogés.

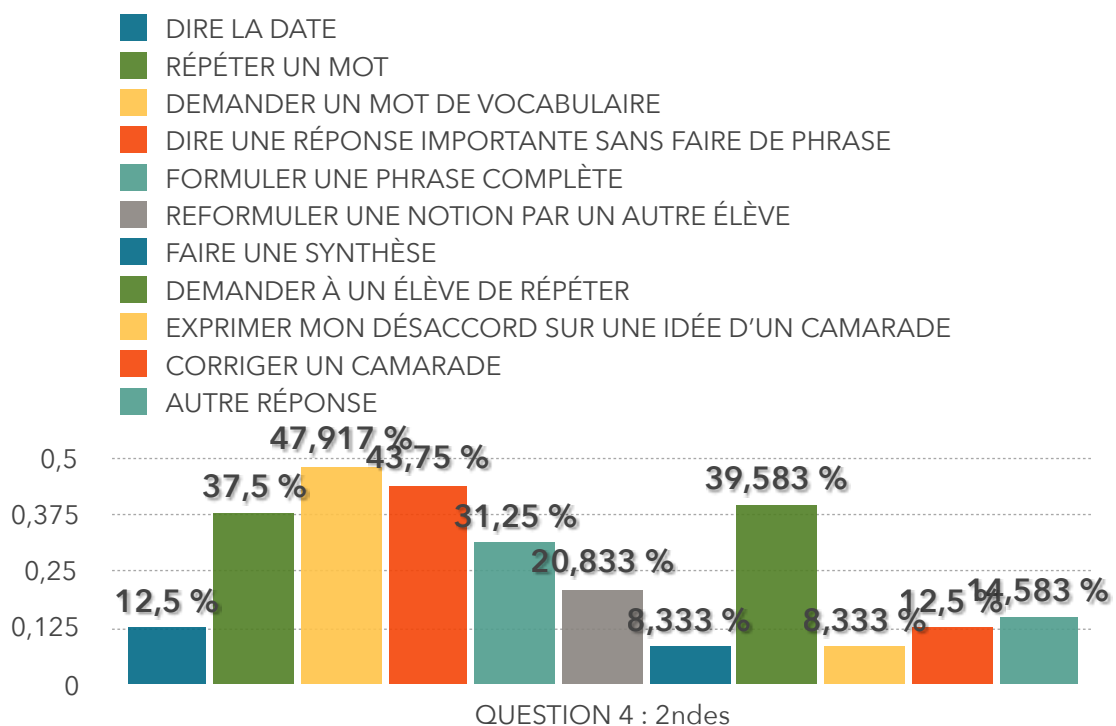


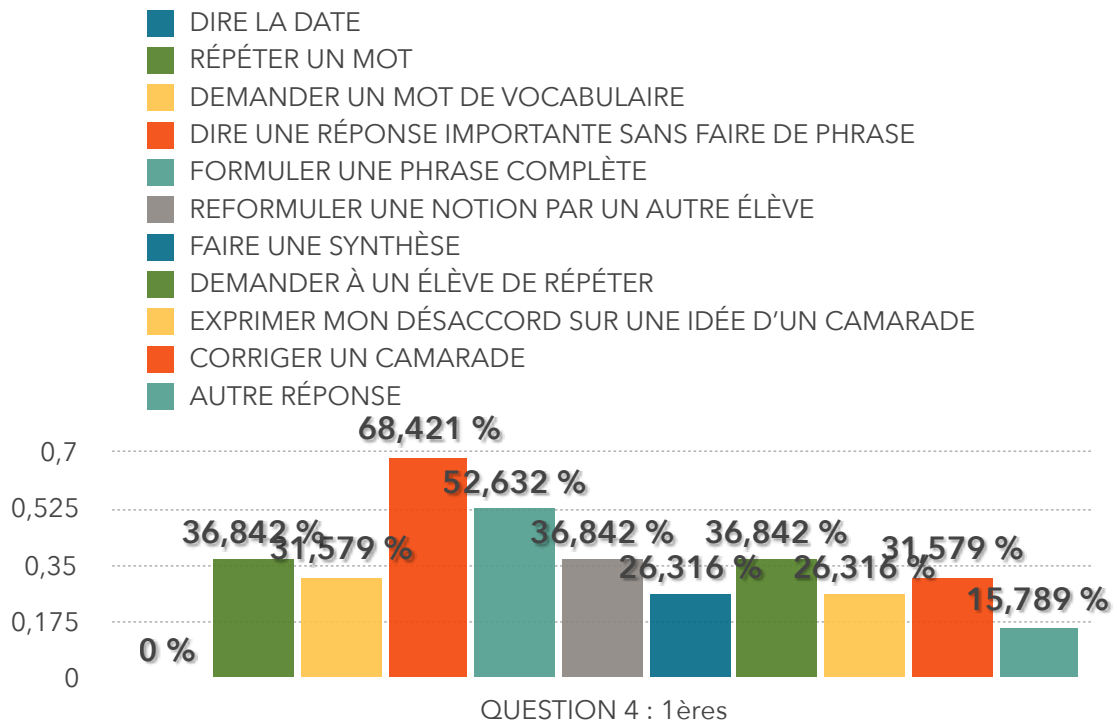


Il est intéressant d’observer que les élèves de première participent davantage et plutôt de manière spontanée et que leur représentation de cette participation est plus ancrée dans la réalité que celle des secondes. Il me semble que ces différences ne sont pas seulement en rapport avec le niveau des élèves. Bien que l’hétérogénéité des secondes soit plus flagrante, et particulièrement en 2GT1-2-3 qui compte des élèves en section européenne, les élèves de première n’ont pas tous le même niveau. Le climat qui règne en classe de première favorise davantage la prise de parole spontanée.

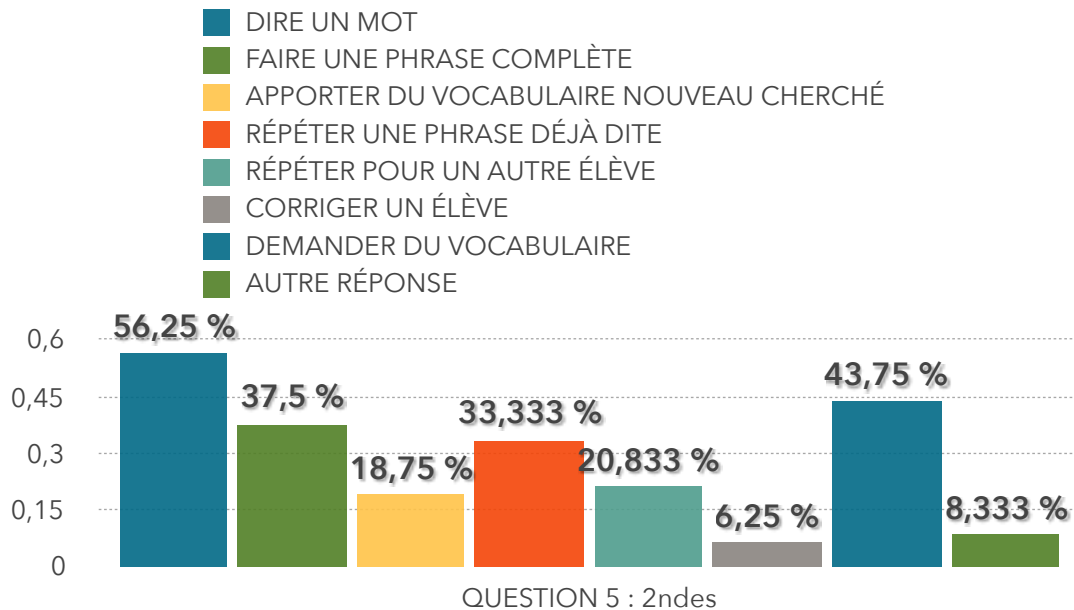
4.2.3. Questions 4 & 5 : Qualité de participation orale

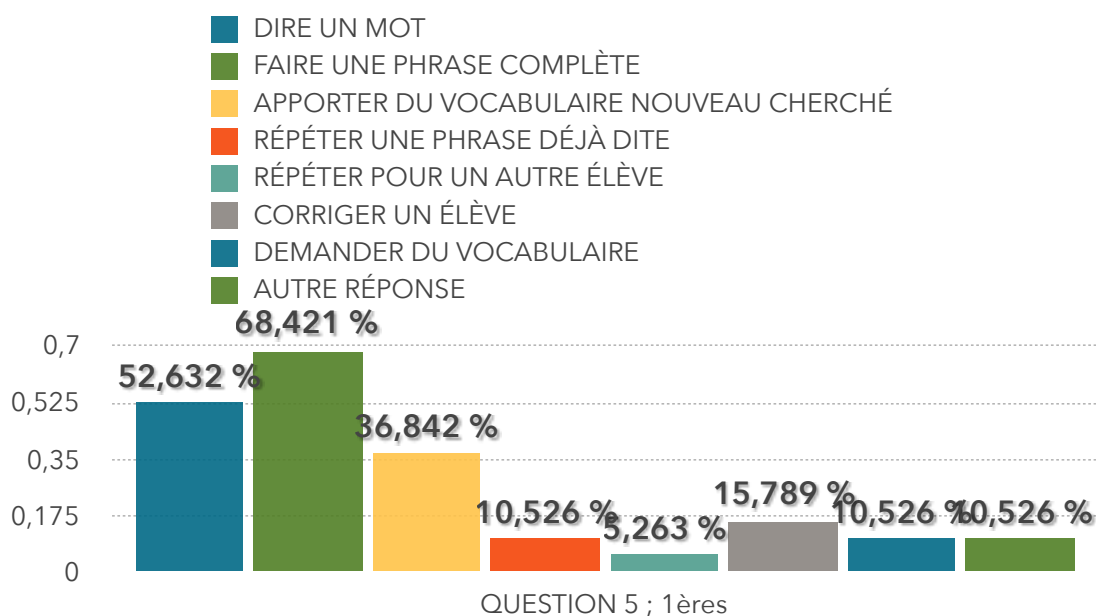
Les questions 4 et 5, subséquemment, visaient à apprécier la qualité de cette participation orale. La question 4 servait à définir le but de la prise de parole de l’élève (« *Quand je participe c’est pour...* »).





La question 5 servait à définir la qualité de la prise de parole (« *Quand je parle à l'oral c'est pour...* »).





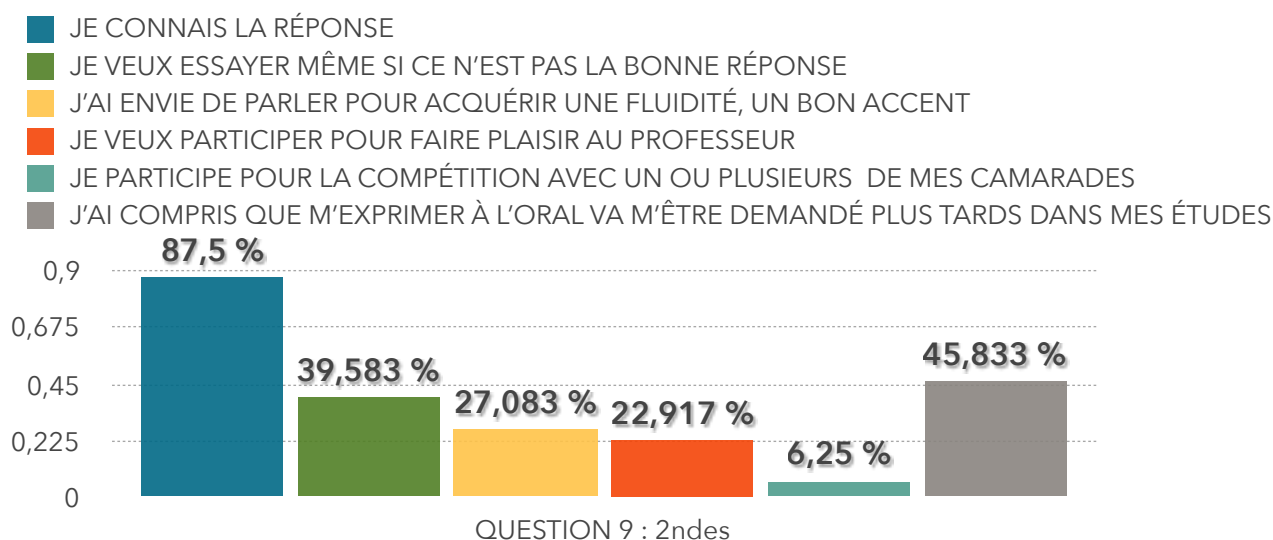
Ces résultats tendent à démontrer un réel manque d'acquis en classe de seconde : les élèves demandent majoritairement du vocabulaire et ne sentent pas qu'ils ont les outils nécessaires pour formuler une phrase complète pour exprimer leur idée. Les élèves de première, en revanche, considèrent intervenir pour « *apporter du vocabulaire nouveau cherché* » à 36,842%. Chez les secondes, la majorité l'emporte pour « *dire un mot* » au lieu de « *faire une phrase complète* ». En classe de seconde, il s'agira de partir d'une idée, de mots clés, de repérages dans les documents pour élaborer une phrase alors qu'en classe de première, l'idée sera formulée directement sous forme de phrase comme l'attestent les 68,421% pour « *faire une phrase complète* ».

Par ailleurs, les élèves de seconde demandent à ce que l'énoncé soit répété plusieurs fois. Selon moi, ceci est dû à un manque d'attention et d'investissement dans le cours mais également au climat de classe évoqué précédemment. Les secondes, comme ils le démontrent dans leurs réponses et dans leur comportement en classe, ne font pas preuve de recul sur le cours, c'est-à-dire qu'ils considèrent encore qu'ils ont une relation exclusive avec le professeur : lorsqu'ils prennent la parole, ils se tournent vers moi et cherchent mon approbation. Ainsi, ils ne considèrent pas le groupe classe et leurs camarades. Lorsqu'ils demandent une répétition, ils s'adressent à moi au lieu de s'adresser à la personne qui a produit l'énoncé. Dans ce cas, je leur suggère « *why don't you ask X?* » ou « *ask X* » et avec ma gestuelle, je mime de me tourner vers l'interlocuteur. Cette tendance est attestée par la réponse « *répéter pour un autre élève* » qui n'a recueilli que 20,833%. Cette démarche n'est

donc pas automatique chez les secondes alors qu'elle l'est chez les premières qui ont conscience que l'enseignant n'est pas l'unique interlocuteur mais qu'ils s'adressent à un camarade ou au groupe classe.

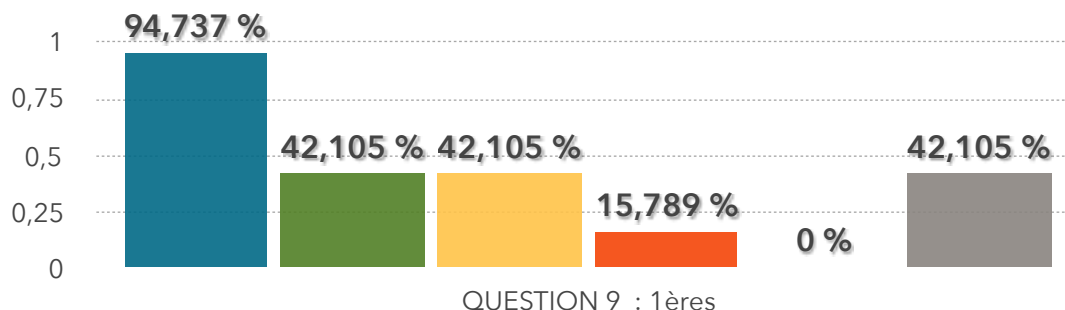
4.2.4. Questions 9 & 10 : Raisons de la participation orale

Les questions 9 et 10 avaient pour but de recueillir les raisons des élèves qui les empêchaient de participer et celles qui les poussaient à prendre la parole. La question 9, présentée plus haut était donc « *je participe car...* » et incitait les élèves à choisir parmi plusieurs réponses possibles.

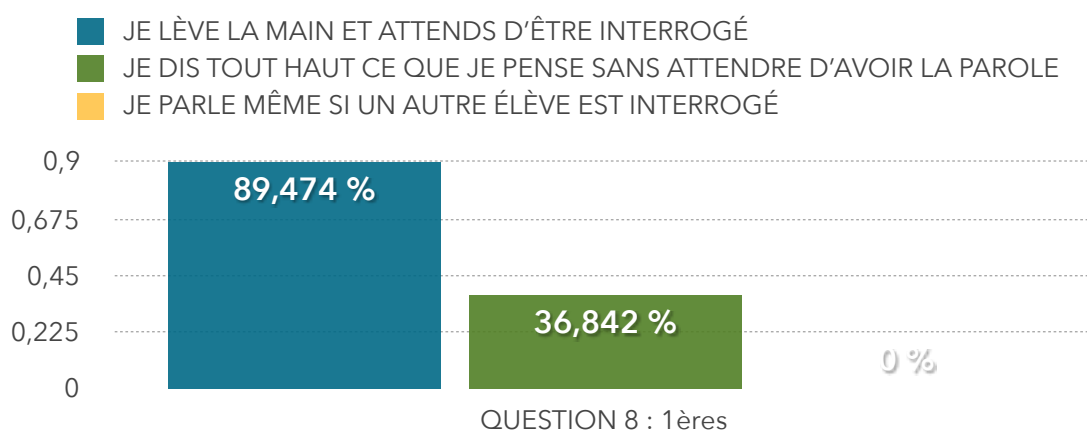


Ces résultats prouvent une bonne volonté chez les élèves : ils sont prêts à prendre la parole spontanément lorsqu'ils ont une idée à exprimer ou une réponse à donner. Cependant, je pense que ces réponses révèlent à nouveau une différence de perception entre les élèves et moi-même. En effet, il est assez courant que, lors d'un travail en classe, j'interroge un ou une élève qui ne lève pas la main car ce sont bien trop souvent les élèves de tête de classe qui participent spontanément. À cette occasion, j'ai pu me rendre compte que les élèves que je sollicitais avaient souvent la bonne réponse. Bien sûr, ces résultats et ces observations ne peuvent pas refléter tous les cours.

- JE CONNAIS LA RÉPONSE
- JE VEUX ESSAYER MÊME SI CE N'EST PAS LA BONNE RÉPONSE
- J'AI ENVIE DE PARLER POUR ACQUÉRIR UNE FLUIDITÉ, UN BON ACCENT
- JE VEUX PARTICIPER POUR FAIRE PLAISIR AU PROFESSEUR
- JE PARTICIPE POUR LA COMPÉTITION AVEC UN OU PLUSIEURS DE MES CAMARADES
- J'AI COMPRIS QUE M'EXPRIMER À L'ORAL VA M'ÊTRE DEMANDÉ PLUS TARDS DANS MES ÉTUDES

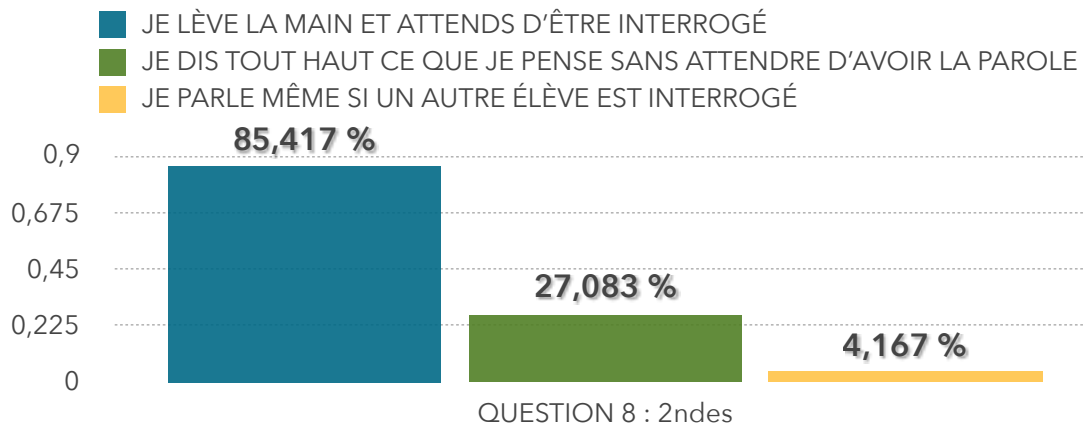


On retrouve cette même bonne volonté chez les élèves de première mais celle-ci se constate par un réel enthousiasme en classe. En effet, les élèves de première auront tendance à ne pas lever la main pour parler comme l'attestent les résultats à la question 8. Cette question était « *Lorsque je participe...* ».



Le graphique montre que 36,842% des élèves de première disent tout haut ce qu'ils pensent sans attendre d'avoir la parole. Il est possible que l'atmosphère conviviale qui règne en classe favorise la motivation des élèves et leur prise de parole mais cela peut avoir des effets contre-productifs. En effet, je dois régulièrement intervenir pour rappeler les élèves à l'ordre ou je ne prends pas en compte leurs réponses quand ils ne lèvent pas la main. J'emploie des formules telles que « *I can't hear you if you don't raise your hand* » ou « *I think that's correct but you need to raise your hand* ». Il s'agira de trouver un équilibre entre encourager les élèves à prendre la parole tout en bridant quelque peu leur enthousiasme. Il est intéressant de voir comment les élèves emploient à nouveau les formules entre eux et s'encouragent, en anglais, les uns les autres à lever la main. Cependant, il est certain que ce

phénomène de prise de parole en classe de première ne relève pas d'une incorrection mais plutôt d'un brûlant désir de bien faire.



En classe de seconde, en revanche, et comme en atteste le graphique ci-dessus, la majorité des élèves lèvent la main et attendent d'être interrogé. Il y a très peu de cas dans lesquels les élèves s'interrompent les uns les autres et bien souvent, cela se produit lorsque des activités ludiques sont mises en place et l'esprit de compétition des élèves prend le dessus.

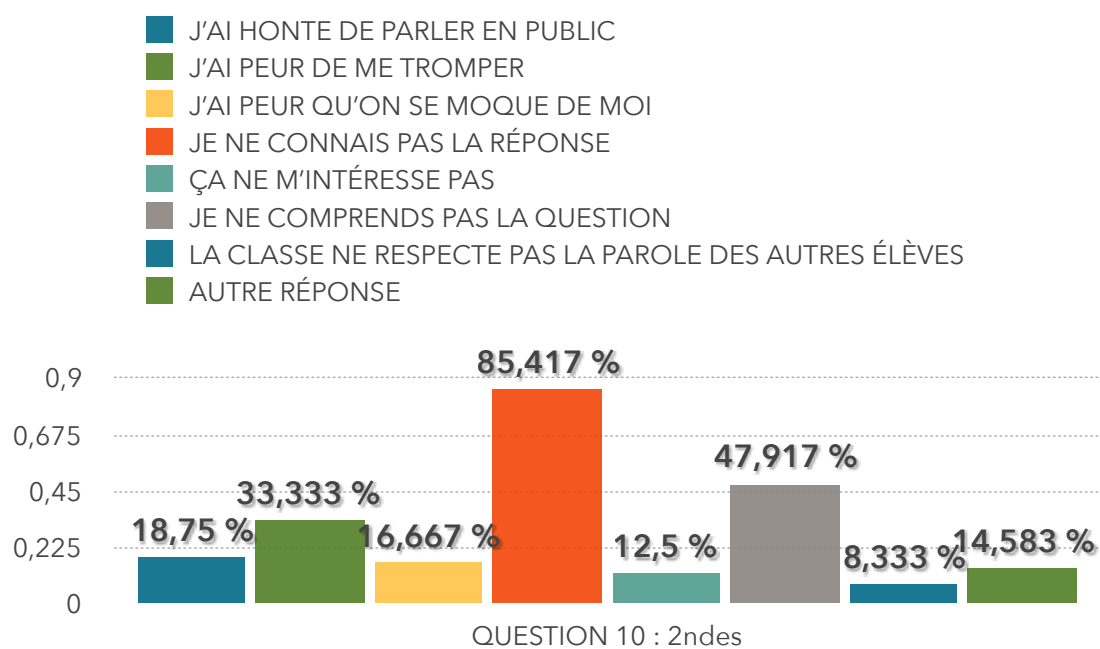
La question 9 a révélé que, dans les deux niveaux confondus, les élèves « *ont compris que s'exprimer à l'oral leur sera demandé plus tard dans leurs études* ». Les élèves de seconde ont choisi cette réponse à 45,833% ce qui avait le mérite d'être surprenant car ils ne semblent pas tous avoir conscience que l'anglais est plus qu'une matière scolaire mais une langue à part entière avec une culture et un indispensable outil de communication. Les élèves de première en revanche, savent que l'anglais est très important pour leur avenir. D'ailleurs ils ont une heure de cours par semaine d'enseignement technologique en anglais. J'ai l'occasion d'animer ce cours avec un collègue de technologie et c'est durant cette heure que les élèves prennent conscience de leur besoin en langue. D'autre part, ce cours révèle que la filière des sciences et technologies de l'industrie et du développement durable débouchera sur des études post-bac où l'anglais sera également requis.

Enfin, on constate que les élèves de première sont plus désireux « de parler pour acquérir une fluidité, un bon accent » avec 42,105% contre 27,083% des élèves en seconde. Les élèves de première sont plus soucieux de bien prononcer les mots qu'en classe de seconde. Ainsi, avec ces derniers je suggère « *try with an American accent* » ou dis simplement « *pronunciation* » pour qu'ils s'auto-corrigent ou s'inter-corrigent. Ainsi, cet

automatisme sera moins marqué en classe de première où les élèves ont tendance à s'intercorriger sans que j'intervienne.

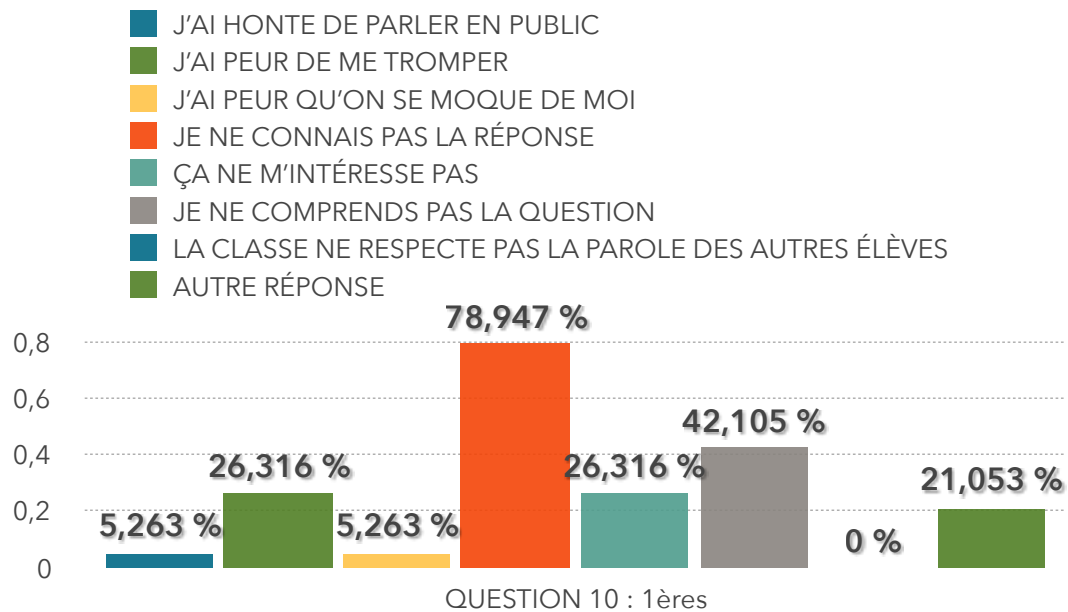
Pour conclure, la question 9 a démontré que les raisons des élèves pour la prise de parole spontanée en classe d'anglais sont à peu près les mêmes dans les deux différents niveaux mais elles ne sont pas observées de la même manière par l'enseignant. Il est intéressant de noter cette différence de perception entre l'enseignant et les élèves de seconde et les réponses plus franches et plus justes des élèves de première.

La question 10, ensuite, était « *Je ne participe pas car...* ».



En classe de seconde, le résultat est sans appel et m'a permis de prendre un réel recul sur ma pratique. En effet, je pensais que la plupart des élèves qui ne prennent pas la parole auraient choisi les premières réponses « *J'ai honte de parler en public* » et « *J'ai peur de me tromper* ». Ces réponses ont donc révélé davantage un manque de moyen des élèves qui estiment ne pas comprendre les consignes et ne pas être en mesure de répondre. Je pense que les élèves ne font pas la différence entre « avoir peur de se tromper » et « ne pas connaître la réponse ». En effet, et comme susmentionné, lorsque j'encourage les élèves (« *I think what you said was correct* » ou « *I think that was the answer, can you speak up?* ») ceux-ci ont bien souvent la bonne réponse ou une remarque intéressante. Dans ce cas, il est question de redonner confiance à cet élève. J'essaie aussi de lui faire prendre conscience qu'il n'est pas

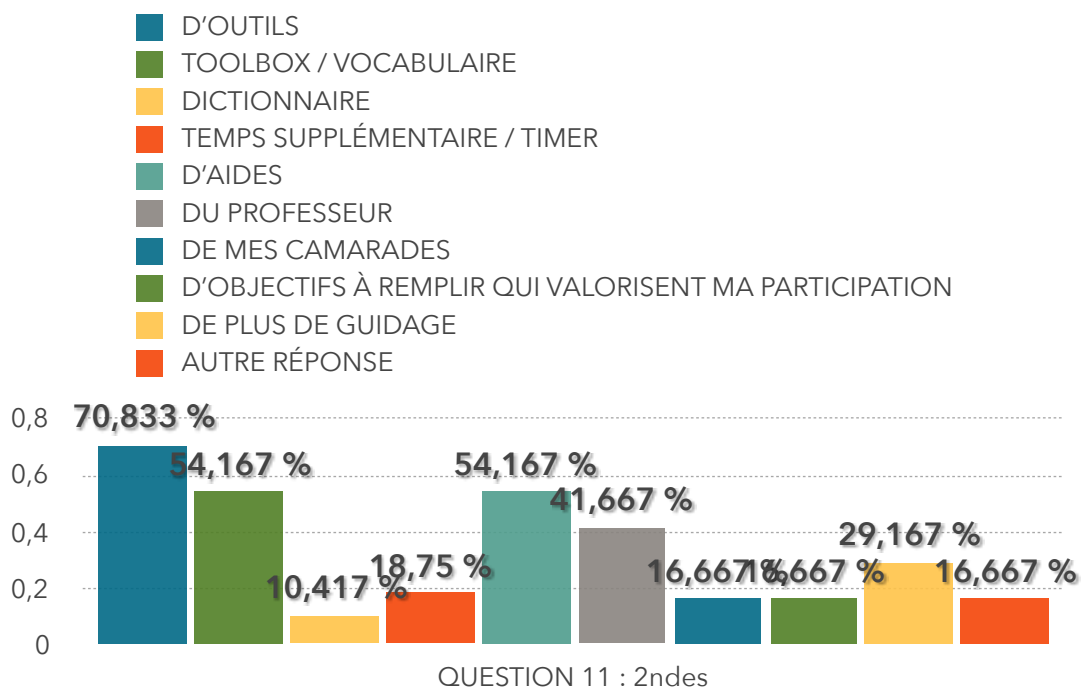
seul et ainsi je demande « *can somebody help?* » ou « *let's get someone to help* » et avec un effort collectif la réponse sera complétée ou enrichie.



Des réponses similaires sont constatées en classe de première mais on voit nettement l'influence de la réponse « *Je veux essayer même si ce n'est pas la bonne réponse* » car ils auront moins tendance à baisser les bras que leurs camarades de seconde.

4.2.5.Question 11 : Suggestions

La question finale de ce questionnaire visait à recueillir les avis des élèves sur leurs besoins en cours d'anglais (« *Je pense que pour augmenter/améliorer ma participation orale, j'ai besoin...* »). Etant donné que les classes visées pour cette expérimentation sont les classes de secondes, je ne prendrai en compte que leurs réponses présentées ci-dessous.



Les élèves ont donc estimé à 70,833% qu'ils avaient besoin « *d'outils* » et notamment d'une « *toolbox* » choisie à 54,167%. D'autre part, 54,167% des élèves pensent avoir besoin « *d'aides* » venant en majorité « *du professeur* » (41,667%). Cependant, il s'est vite avéré que pour l'efficacité de mon expérimentation, il serait difficile de m'engager à apporter de l'aide individuelle à tous les élèves. Cette réponse met d'ailleurs en relief le constat que les élèves de seconde ont plus tendance à attendre une relation exclusive avec le professeur. Finalement, les élèves envisagent de recevoir « *plus de guidage* » à 29,167%.

Ainsi, au regard des réponses des élèves, j'ai envisagé de mettre une expérimentation en place répondant aux besoins qu'ils estiment avoir.

4.3. Mise en place de l'utilisation d'une *toolbox*

4.3.1. Présentation de l'expérimentation

À l'aide des réponses des élèves au questionnaire, j'ai décidé de mettre en place une expérimentation prenant en compte leurs suggestions.

4.3.2. Outils de l'expérimentation

- Fiche de participation orale

Tout d'abord, et afin de recenser la participation orale de chacun, j'ai mis en place des fiches de participation orale. Ces fiches, gérées par deux « speech managers » par cours avaient pour but de recenser la prise de parole de chacun d'une part, mais également de comparer une fois de plus le ressenti des élèves et le mien. Cela pouvait motiver les élèves à parler davantage et à s'écouter les uns les autres. Cette fiche se voyait attribuer un système de « ticks » : un « recap » valait trois « ticks », une « full sentence » valait deux « ticks » et les « question, short answer, one word, repetition, translation » valaient un « tick ». Les deux « speech managers », sélectionnés sur la base du volontariat, se voyaient automatiquement attribué un « tick ». Pour ce qui en est des fiches, elles n'ont pas vraiment eu l'effet escompté car seuls quelques élèves se sont montrés motivés pour participer davantage alors qu'il s'agissait d'élèves déjà très volontaires.

- *Toolbox*

La pièce principale de l'expérience était bien sûr la *toolbox*. J'ai voulu donner un aspect standardisé aux *toolboxes* afin de familiariser les élèves avec cet outil et pour que son utilisation devienne un automatisme.

Celles-ci se composaient donc d'un titre, qui serait le titre de la séance ou du document. Bien souvent, lors de la trace écrite, je demande aux élèves quel titre ils donneraient à la leçon, mais cette pratique s'est révélée ardue en classe de seconde, tandis que les élèves de première font preuve d'inventivité et d'enthousiasme à l'idée d'intituler la leçon. C'est pourquoi j'ai voulu ajouter un titre dans les *toolboxes* mais aussi car les élèves seraient en mesure de comprendre immédiatement sur quoi va porter la leçon, de s'en faire une idée et de mobiliser leur lexique et leurs connaissances sur le sujet. Ce titre fait donc appel aux compétences de haut niveau. De même, la *toolbox* était illustrée pour que les élèves associent le sujet à une image.

Figuraient également les consignes pour la séance ou l'exploitation du document, répondant au besoin de certains élèves de plus de guidage. En effet, travaillant avec des *powerpoints*, la consigne ne peut pas être constamment au tableau et en les mettant directement sur la *toolbox* distribuée en début de cours, je m'assurais que les élèves n'allaient pas demander « *qu'est-ce qu'il faut faire?* » régulièrement.

Enfin, figurait évidemment le lexique dont les élèves auraient besoin lors de la séance, dans l'exploitation des documents ou lors de l'élaboration de la trace écrite.

- *Timer*

Le *timer*, soit un compte à rebours, est un outil auquel je fais souvent appel lors de mes séances. Il s'agit de projeter au tableau un compte à rebours pour que les élèves visualisent le temps qu'ils ont à leur disposition. Non seulement cela permet aux élèves de prendre en compte de manière concrète et équitable (si certains ont une montre et d'autres non) le temps dont ils disposent pour le projet, mais cela permet également une mise au travail rapide et efficace. De plus, le timer met fin aux interruptions des élèves qui demandent l'heure ou le temps qu'il leur reste. Le timer s'est avéré être un outil très efficace en classe de seconde tandis que les élèves de première ne s'y sont pas habitués. Les élèves de seconde se prennent au jeu et je peux entendre des phrases telles que : « *ohlala, il ne reste que deux minutes* » ou « *dépêchez-vous, on doit finir* ». En revanche en première, les élèves disent plutôt « *ça me stresse* », « *ça me perturbe* » ou « *j'arrive pas à me concentrer* ». Malgré tout, l'outil ayant tellement bien fonctionné en seconde, il m'arrive de demander aux élèves le temps dont ils estiment avoir besoin et cela favorise grandement leur prise d'autonomie.

4.3.3. Mise en place de l'expérimentation

J'ai profité du début d'une nouvelle séquence pour mettre en place l'expérimentation. Il s'agit d'une séquence intitulée « *Twisted Fairy Tales* » et dont la tâche finale est « *You are taking part in a "Twisted Fairy Tale" contest. Write a fairy tale with a difference : choose a tale you know and decide how you want to "twist" it.* ». La première séance était une compréhension orale du début du film « *Shrek* », à cette occasion, les élèves ont pu acquérir du lexique (ex : *princess, fire-breathing dragon, knight, etc...*) qu'ils réemploieraient lors de la séquence. Ces nouveaux mots ont été classés en différentes catégories : « *people* », « *time and place* » et « *action* ». Puis j'ai soumis aux élèves une *toolbox* avec davantage de lexique qu'ils ont également classé dans les différentes catégories. Ce travail visait non seulement à apporter du lexique mais également à faire réfléchir les élèves sur les différents éléments qui constituent un conte.

- Première *toolbox*

L'expérimentation en tant que telle, n'a véritablement commencé que lors de la deuxième séance et l'étude du texte « *The Little Girl and the Wolf* » de James Thurber. Il s'agissait d'une séance avec un nouveau thème, celui du chaperon rouge. Il n'y a ni chevaliers, ni dragons et par conséquent un nouveau lexique à mobiliser. La première heure de cours a commencé par la distribution de la *toolbox* intitulée « *Little Red Riding Hood* ». J'ai précisé aux élèves que j'avais pris en compte leurs demandes et besoins et c'est pour cela que je leur donnais une *toolbox*. Puis, nous avons procédé à l'anticipation sur une image illustrant le thème : le petit chaperon rouge, son panier à la main, dans une forêt sombre et le loup la guettant en se léchant les babines. À cette occasion, j'ai demandé à un élève de lire la première consigne : « *Describe the picture on the board.* ». Nous avons d'ailleurs fait un rappel sur la présentation d'un document iconographique abordé lors de la séquence précédente portant sur l'Art. Les élèves avaient à leur disposition leur lexique de description iconographique mais également la *toolbox* avec le lexique dont ils auraient besoin. Tout d'abord, les élèves étaient peu enclins à prendre la parole, je leur ai donc dit « *look at your toolbox!* ». Une fois qu'ils ont eu analysé celle-ci, les mains ont commencé à se lever et nous avons eu des productions simples mais correctes, ce que j'attendais : « *The document is a painting.* » / « *There is a girl dressed in a red hood.* » / « *She is holding a basket.* » / « *There is a black wolf.* ».

Suite à ce travail de description et l'élaboration de la trace écrite ci-dessus, j'ai mis les élèves en travail de mini-compréhension écrite qui fait référence à la deuxième consigne, une fois de plus lue par un élève : « *Tell the story of Little Red Riding Hood* ». J'ai ainsi projeté un timer au tableau et les élèves se sont rapidement exécutés puisque les devoirs allaient être ramassés (mais non notés). Pendant l'activité, je tournais dans les rangs et dispensais mon aide aux élèves les plus en difficulté. Ce travail a donné suite à l'élaboration commune de la trace écrite.

- Deuxième *toolbox*

La deuxième *toolbox* a fait suite à la compréhension écrite du texte lors de laquelle les élèves ont relevé les éléments suivants : « *characters & accessories* », « *time and space* », « *actions* ». Le but de ce prélèvement d'informations était de comparer la version originale du

Petit Chaperon Rouge qui faisait l'objet de la trace écrite et la version détournée de « *The Little Girl and the Wolf* ». La *toolbox* était similaire à la première et s'intitulait « *The Wolf Toolbox* ». Elle comprenait davantage de lexique qui serait utile à la comparaison des histoires mais également du lexique pour comparer et contraster. Divisés en équipe, les élèves ont dû relever les différences et similarités des deux textes en employant le vocabulaire de la *toolbox*.

Dans un souci de comparaison, la fiche de participation orale n'a été mise en place qu'à l'occasion de cette deuxième phase lors de la deuxième séance. Étant donné que la séance était sous forme d'activité ludique, les élèves se voyaient attribués des « *ticks* » et ceux qui faisaient le plus de phrases correctes et employaient le plus de lexique, gagnaient le jeu.

4.3.4. Résultats constatés de l'expérimentation

Pour ce qui est de la *toolbox*, le résultat est mitigé. D'une part parce que les élèves ont du mal à se servir d'un outil : bien souvent je dois leur dire de regarder la *toolbox* parce qu'ils ne le font pas d'eux-mêmes. D'autre part car il n'est pas le même dans les deux classes. Si l'on prend l'exemple de la mini expression écrite en classe de 2GT4-5, la *toolbox* a été très efficace : les élèves se sont mis au travail rapidement et ont bien remployé le lexique. Ils n'ont demandé que peu de lexique tel que « *daydream* » « *walk around* » ou encore « *pie* » et cela a permis d'enrichir davantage le lexique de tous. De plus, ma tutrice terrain ayant assisté à cette séance a constaté que les élèves faisaient preuve de beaucoup plus d'autonomie qu'auparavant. En revanche en classe de 2GT1-2-3, les élèves étaient plus dispersés et certains n'ont pas réussi à rendre de devoir à la fin du temps imparti. Ils réclamaient du lexique qui était déjà présent dans la *toolbox* ce qui confirme le fait qu'ils ont du mal à utiliser un outil et qu'ils ont besoin d'avoir cette relation avec l'enseignant en lui demandant directement le lexique.

En outre, la fiche de participation ne m'a pas semblé concluante non plus. En effet, durant la durée de l'expérience, certains élèves n'ont pas même obtenu de « *ticks* ». Seuls certains élèves à l'esprit compétitif se portaient volontaire pour prendre la parole ou répéter des énoncés. Ce dispositif n'était cependant pas adapté aux deux classes de seconde et encore moins en 2GT4-5 où les élèves sont plus passifs. Il est évident que cette fiche de participation était une incitation extérieure à la participation qui est moins concluante qu'une incitation

intérieure, c'est-à-dire quand les élèves sont dans leur zone proximale de développement et se sentent capables de produire des énoncés et prendre la parole. Le *timer*, quant à lui, a fait ses preuves et s'avère être très efficace en classe. Les élèves se mettent au travail rapidement et veulent compléter la tâche dans le temps imparti.

4.3.5. Ressenti des élèves

Dans le cadre de la différenciation pédagogique et compte tenu du rapport que j'ai instauré avec mes élèves, je leur ai demandé leur ressenti par rapport à l'utilisation de *toolboxes*. À l'unanimité, les élèves ont trouvé les *toolboxes* utiles, que ce soient les élèves avec plus d'aisance que ceux davantage en difficulté. De l'échange que nous avons eu en sont ressorties trois réflexions :

- La *toolbox* est un outil utile pour aider les élèves à mieux construire leurs phrases et exprimer leurs idées. Une élève rapporte : « *Le lexique est déjà donné comme ça au moins on n'a plus besoin de chercher entre les pages (...) du coup on cherche directement dans [la toolbox], c'est déjà écrit, au lieu de chercher.* »
- Elle permet également une mise au travail plus rapide et efficace ainsi qu'une meilleure concentration. Une élève dit : « *C'est mieux qu'à chaque fois de demander toutes les dix minutes 'comment on dit ça?' oui 'comment on peut expliquer ça?'* »
- Enfin la *toolbox* permet un meilleur apprentissage et restitution du lexique. Un élève dit : « *C'est plus facile à apprendre parce qu'il y a pas besoin de chercher.* »

Pour conclure, quand j'ai demandé aux élèves des deux classes de seconde s'ils souhaitaient que je continue à leur donner des *toolboxes*, ils ont unanimement répondu oui.

5. Conclusion

En conclusion, l'objet de ce mémoire était d'étudier l'influence de la différenciation sur la motivation des élèves et je pense qu'avec des stratégies adaptées au profil des élèves, mais aussi au profil des classes, ces deux notions sont compatibles. En effet, il s'agit de mettre chaque élève en confiance au sein du groupe classe et faire en sorte que chacun atteigne un objectif commun. Ce qui m'a frappée lors de la rédaction de ce mémoire et la mise en place des expérimentations est à quel point l'enseignant et les élèves doivent mettre en place un travail collaboratif composé de retours et échanges d'idées. Un tel dispositif est d'autant plus pertinent au lycée où les élèves doivent apprendre à prendre confiance en eux et à devenir plus autonomes.

Par ailleurs, j'ai pu observer deux phénomènes lors de la rédaction de ce mémoire auxquels je ne m'attendais pas. D'une part, une différence de perception entre les élèves et l'enseignante comme souligné tant dans l'analyse des résultats du questionnaire, et tant dans la comparaison des ressentis par rapport aux *toolboxes*. Les élèves pensent qu'ils participent plus ou moins qu'en réalité et ils sous-évaluent leurs capacités. Ils ont unanimement déclaré les *toolboxes* utiles et ont demandé à les utiliser davantage pour les séances suivantes. En revanche, il m'avait semblé que les *toolboxes* avaient une efficacité relative car certains ne savaient pas s'en servir au mieux. Cette expérimentation m'a agréablement surprise mais également fait comprendre à quel point il était important en tant qu'enseignante de prendre en compte le ressenti des élèves et d'effectuer un travail en collaboration avec eux. D'autre part, ma tutrice terrain et moi-même avons constaté que les élèves de seconde avaient développé une plus grande autonomie qui n'a fait que s'accroître avec la mise en place des outils de différenciation.

Mon expérimentation a donc été plutôt concluante car les élèves, acteurs principaux, ont estimé les outils mis en place utiles et bénéfiques et j'ai pu remettre maintes fois en question ma pratique, marquant le début d'un long processus qui accompagnera ma future carrière dans l'éducation nationale.

6. Bibliographie

Ouvrages

Thérèse Yurén, *Quelle éthique en formation?* Paris, L'Harmattan, 2000

R. C. Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold, 1985

Louis Legrand, *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, CEMEA, 1984

Carol Ann Tomlinson, Jay MacTighe, *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, Chenelière Education, 2010

Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2013

Richard Burns, *Methods for individualising instruction*, *Educational Technology*, 1971

Philippe Meirieu, *Faire l'école, faire la classe : Démocratie et pédagogie*, ESF Editeur, 2011

Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF Editeur, 1995

Halina Przesmycki, *La pédagogie différenciée*, Hachette Education, 2008

Jacqueline Caron, *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repères et outils-support*, Chenelière Education, 2008

Articles

Bruno Suchaut, *Le meilleur compromis pour tous*, Cahiers Pédagogiques, pp.18-19, 2007

Louis Legrand, *Les différenciations de la pédagogie*, Collection « Pédagogues et Pédagogies », Spirale - Revues de recherches en éducation, 1995

Philippe Perrenoud, *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2005

François Baluteau, *Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie*, Education et sociétés n°28, 2011

François Baluteau, *La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique?* Revue française de pédagogie n°188, 2014

Marie Toullec-Théry, Corinne Marlot, *Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire*, Revue française de pédagogie n°182, 2013

Annie Feyfant, *La différenciation pédagogique en classe*, Dossier de veille de l'IFÉ n°113, 2016

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

Sites Internet

<http://differentiation.csphares.qc.ca>

<http://differentiation.org>

Annexes

Annexe 1 : Productions de tâche finale, Affiches

Left

The woman may have avoided the look of the man because she is staring straight ahead.

On the left we can see a woman who has yellow hair and a yellow dress

He gives the impression of speed

The painting was based on a comic entitled "Girls Remain"

Right

In the middle, there is a man who has blue hair and a blue coat

The man is looking at the woman so he may have wanted to speak with the woman

In the bottom right hand corner there is a wheel so the scene takes place in a car

At the bottom we can see the red car

"In the car" by Roy Lichtenstein 1965

The artist may have wanted the image of comics or the typical image of comics. I think the painting is quite stereotyped and humorous because the painting shows very well the comics. I like this painting because it is beautiful and original.

Left

name
Yellow
Flower

Street

have
street
tree

the street is representing the life in this street and gives importance to this artwork
street
tree
road

idea of the way of life

normal street can have a signification for us

Sky

the sky has a particular sense, it's a normal sky but it's a part of this picture, so it may have a sense it depends on us, it depends on what we want to see

Right

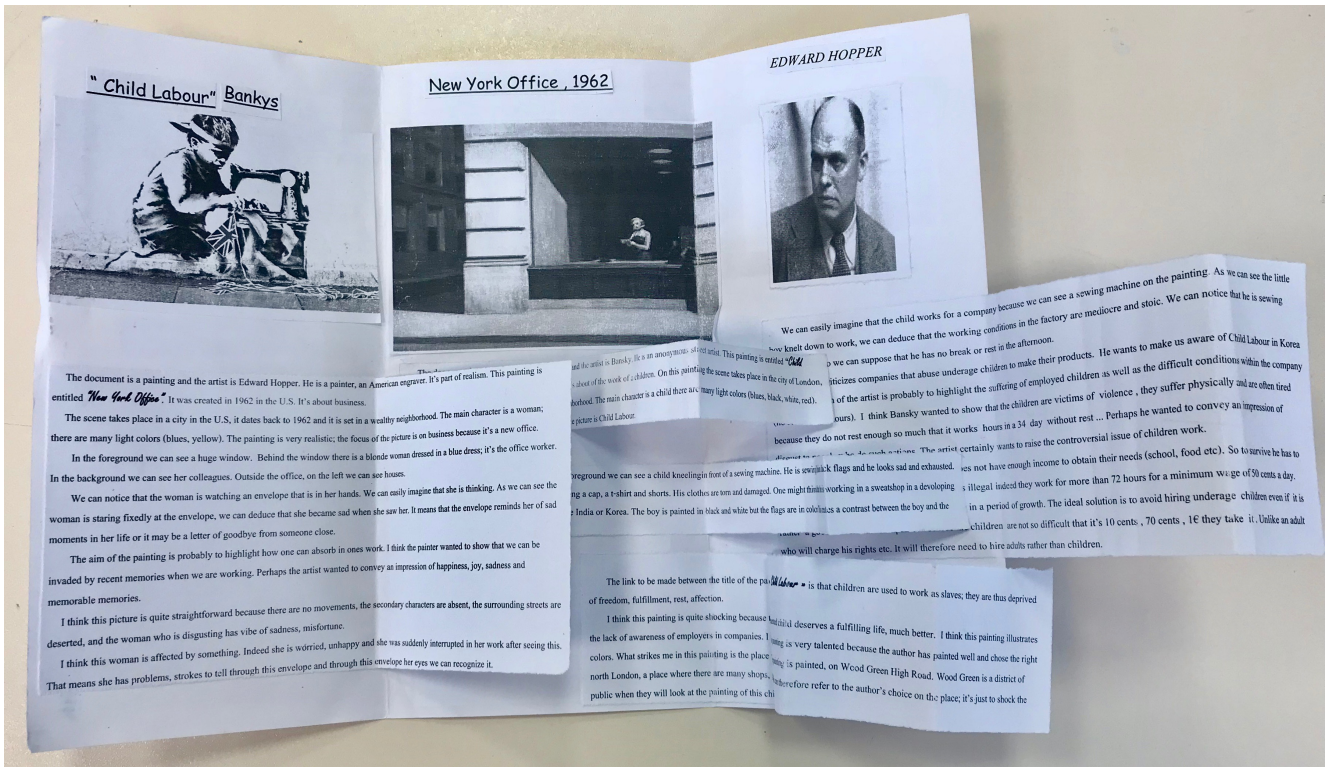
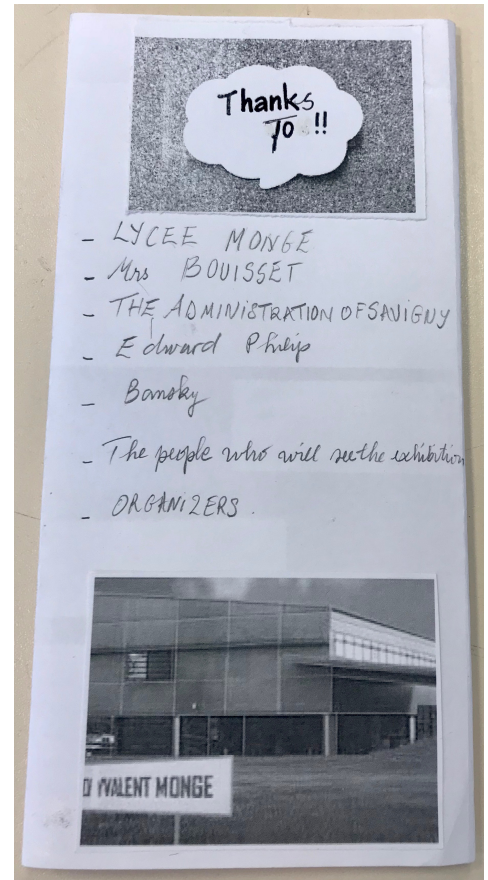
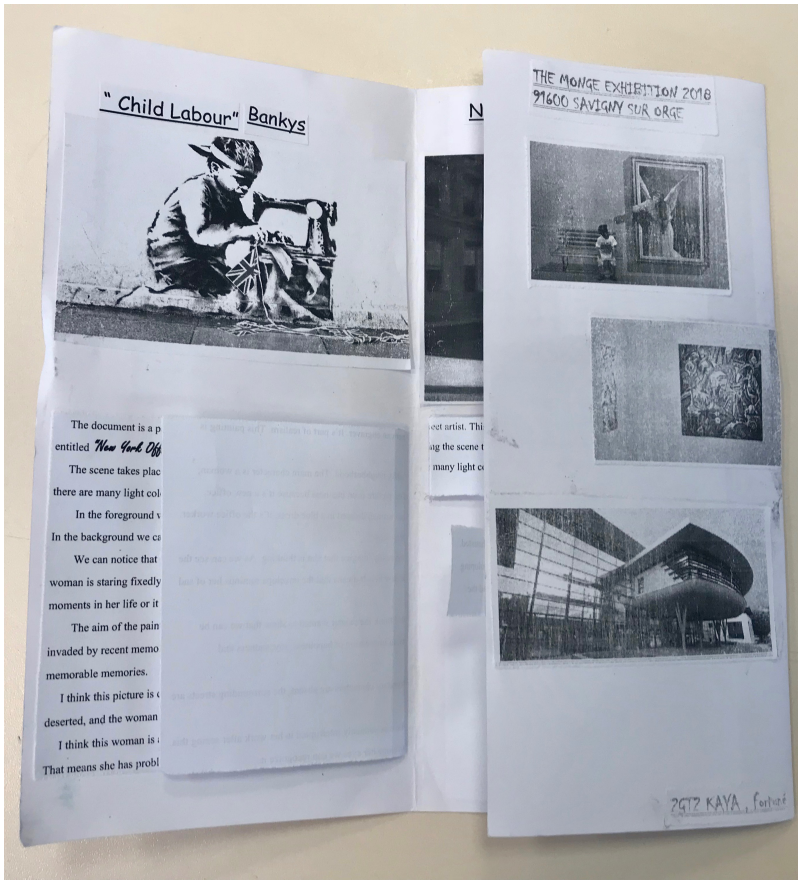
Artwork
this art represents a yellow flower

the painter
representing the real painter of this artwork
it's meant to be famous

Border
= signification of delimitation between reality and abstract art

Impression
this artwork isn't very interesting because it is not an original art work. The particularity of this, is the painter was painting himself in the bottom left hand corner of the Flower and the border of the road is the Flower stem.

Annexe 2 : Productions de tâche finale, Brochure



Annexe 3 : Questionnaire

Nom : _____

Prénom : _____

Classe : _____

Question 1

Penses-tu que la participation orale est importante en classe de langue ?

- Oui 👍
- Non 🙅
- Pas vraiment

Pourquoi ?

Question 2

Je participe :

- au moins une fois par cours
- au moins une fois par semaine de cours
- au moins une fois par mois
- au moins une fois dans le trimestre
- Jamais

Question 3

Je participe :

- de manière spontanée 😊
- quand je suis interrogé.e 😬

Question 4

Quand je participe c'est pour :

- dire la date
- répéter un mot
- demander un mot de vocabulaire
- dire un mot, une réponse importante mais sans faire une phrase complète
- formuler une phrase complète
- reformuler une notion pour un autre élève
- faire une synthèse
- demander à un élève de répéter
- exprimer mon désaccord sur une idée formulée par un camarade
- corriger un camarade
- Autre réponse

Commentaires :

Question 5

Quand je parle à l'oral je préfère :

- dire un mot
- faire une phrase complète
- apporter du vocabulaire nouveau cherché
- répéter une phrase déjà dite
- répéter pour un autre élève
- corriger un élève
- demander du vocabulaire
- Autre réponse

Commentaires :

Question 6

Je préfère parler :

- au moment de la reprise, ce qu'on a étudié la fois d'avant
- lors d'une correction d'exercices
- quand on aborde un nouveau document
- pour faire une synthèse à la fin
- Autre réponse

Commentaires :

Question 7

Je préfère parler d' :

- une compréhension de l'écrit, un texte 📖
- une photographie 📷
- une chanson 🎤
- une compréhension de l'oral, une écoute 🎧
- une vidéo 📺
- un tableau ou dessin 🎨
- Autre réponse

Commentaires :

Question 8

Lorsque je participe :

- Je lève la main et attends d'être interrogé 🙋
- Je dis tout haut ce que je pense sans attendre d'avoir la parole 🗣️
- Je parle même si un autre élève est interrogé 🚫

Question 9

Je participe car : (plusieurs réponses possibles)

- Je connais la réponse
- Je veux essayer même si ce n'est pas la bonne réponse
- J'ai envie de parler pour acquérir une fluidité, un bon accent
- Je veux participer pour faire plaisir au professeur
- Je participe pour la compétition avec un ou plusieurs de mes camarades
- J'ai compris que m'exprimer à l'oral va m'être demandé plus tard dans mes études

Question 10

Je ne participe pas car : (plusieurs réponses possibles)

- J'ai honte de parler en public
- J'ai peur de me tromper
- J'ai peur qu'on se moque de moi
- Je ne connais pas la réponse
- Ça ne m'intéresse pas
- Je ne comprends pas la question
- La classe ne respecte pas la parole des autres élèves
- Autre réponse

Question 11

Je pense que pour augmenter/améliorer ma participation orale, j'ai besoin :

- d'outils
 - toolbox / vocabulaire
 - dictionnaire
 - temps supplémentaire / timer
- d'aides
 - du professeur
 - de mes camarades
- d'objectifs à remplir qui valorisent ma participation
- de plus de guidage (consignes détaillées, indices, etc...)
- Autre réponse

Suggestions :


Annexe 4 : Toolbox, Little Red Riding Hood

Little Red Riding Hood

1. Describe the picture on the board.
2. Tell the story of Little Red Riding Hood in 5 lines.

Toolbox :

- a hood = une capuche	- basket = panier
- to carry = to hold	- wolf = loup
- cunning = rusé	- gullible = crédule
- to stray off the path = s'éloigner du chemin	- hunter = chasseur
- to swallow = avaler	- moral = morale




Annexe 5 : Toolbox, The Wolf Toolbox

The Wolf Toolbox

- events = événements	- twisted = distorted	- gullible ≠ wise
- setting = cadre / décor	- to fool = duper	- naive ≠ aware

To compare : both / similar / likewise / just as / in the same way
To contrast : whereas / on the contrary / in comparison / instead of / unlike



Annexe 6 : Fiche de participation orale

PARTICIPATION TICKS

Date : _____
 Speech Manager's Name : _____

Date : _____
 Speech Manager's Name : _____

Date : _____
 Speech Manager's Name : _____



NAME	Recap = 3 ticks	Full sentence = 2 ticks	Question, Short answer, One word, Repetition, Translation = 1 tick
EMELINE			
FATIMATA			
LUCIE			
ANTHONY			
THEOTIM			
FIRAS			
MATHIS			
THIBAUD			
BILAL			
FORTUNÉ			
RUVIGAN			
KEREN			
MAXENCE			
SAAD			
CAMILLE			
LÉA			
AMINA			
NICOLAS			
CHARLY			
REBECCA			
MIREILLE			
SAMUEL			
DEBORAH			
SAMIA			
MILAN			
AMINE			
AHMET			