



HAL
open science

Différencier pour la réussite de tous

Thomas Baudin

► **To cite this version:**

| Thomas Baudin. Différencier pour la réussite de tous. Education. 2018. dumas-01978393

HAL Id: dumas-01978393

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01978393>

Submitted on 11 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours FSTG

2^{ème} année

Différencier pour la réussite de tous

Présenté par :
M. Thomas BAUDIN

Encadré par :
M. Cédric SARRE

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	2
PREMIERE PARTIE : QU'EST-CE QUE LA DIFFÉRENCIATION ?.....	4
1) Premières définitions :.....	4
2) Différenciation et binarité :.....	6
3) De l'importance de la mise en scène :.....	8
DEUXIEME PARTIE : ROOM 301.....	12
1) Présentations générales :.....	12
2) Les profils :.....	13
3) Stratégies et expérimentations :.....	15
TROISIEME PARTIE : DES RESULTATS DIFFERENTS.....	23
1) Une question de participation :.....	23
2) Une progression dans le temps :.....	26
3) Bilans contrastés :.....	28
ANNEXES.....	33
BIBLIOGRAPHIE.....	37
1) OUVRAGES:.....	37
2) ARTICLES :.....	37
3) AUTRES RESSOURCES :.....	38

INTRODUCTION

Beaucoup d'aspirants au métier de professeur pensent que le plus difficile est de passer les concours. Si ces dits concours ne sont vraisemblablement pas une sinécure, ce qui se passe une fois que l'on bascule de « l'autre côté » est d'une toute autre catégorie. Finalement admis lors de la session de recrutement de 2017, je me retrouvai catapulté stagiaire dans l'académie de Paris avec, en soi, véritablement peu d'expérience d'enseignement (je ne détaillerai évidemment pas mon curriculum vitae de façon exhaustive). Par un processus qui me dépasse encore complètement aujourd'hui, je fus – et je le suis encore – affecté au collège Pierre de Ronsard dans le 17^{ème} arrondissement de Paris.

Le collège Ronsard, situé 140 avenue de Wagram, est, en toute honnêteté, un établissement dans lequel il fait bon vivre. L'établissement accueille un peu plus de 700 élèves répartis sur 4 ou 5 classes par niveau ; il ne compte pas de classe à profil spécifique de type SEGPA, mais offre la chance aux élèves d'évoluer en classe bi-langues ou en section européennes malgré quelques changements à venir (passage au format LCE). Ronsard ne se cantonne pas qu'à la langue française puisque l'établissement complète ses enseignements de langues vivantes anglais, allemand, espagnol et russe par un enseignement du latin. Il se dit d'ailleurs que l'on souhaiterait faire de Ronsard un pôle langue important, étant donné les résultats probants des anciens collégiens qui y ont été formés.

C'est, somme toute, un établissement presque idéal (si de tels établissements existent bien...) qui présente beaucoup d'atouts essentiels au bon développement ainsi qu'à la bonne réussite des élèves. On notera notamment que beaucoup de choses sont mises en place dans l'extra-scolaire – une association sportive qui permet, par exemple, aux élèves de pratiquer un sport de leur choix en dehors des heures de cours au collège, une braderie annuelle, plusieurs sorties (d'intégration ou en lien direct avec un travail effectué en classe) et des voyages linguistiques et culturels divers. Par ailleurs, il faut souligner que ces atouts ne se limitent pas à ce qui se passe en dehors du collège. Les salles de classe sont, à ma connaissance, toutes équipées d'un ordinateur, d'un tableau numérique et de haut-parleurs. Chaque professeur peut également avoir accès à une salle dite « axe libre », autrement dit « salle info », permettant ainsi l'incorporation des TICE dans l'enseignement. La salle des professeurs dispose de plusieurs postes et de plusieurs photocopieurs – les conditions matérielles sont donc relativement bonnes pour l'enseignant. Enfin, le collège comporte également un centre de documentation et d'information, ouvert à heures fixes toute la semaine. Il propose une sélection d'ouvrages et de revues adaptées aux élèves et aux enseignements qu'ils reçoivent. Récemment d'ailleurs, le département d'anglais a souscrit à un abonnement à la revue « I love English ». En outre, il propose aussi quelques ordinateurs, offrant un accès au numérique aux élèves.

La rentrée à Ronsard ne fut pas simplement une première pour moi (et pour d'autres collègues arrivants) mais aussi pour le principal Mr. Rubio. La direction du collège a changé au cours des dernières années (notamment avec l'arrivée de Mme Chiche au poste de principale adjointe), et il apparaît important de souligner que Mr. Rubio et Mme. Chiche font également partie des atouts dont dispose le collège : les phases de transitions qui peuvent parfois s'avérer problématiques avancent ici de façon assez fluide, et la direction montre tant sur son implication que sur sa fermeté qu'elle est là, avant toute chose, pour le bien de l'élève. « Oui, c'est un peu enfoncer des portes ouvertes » pourrait-on me dire, mais ces choses-là ne tombent pas toujours sous le sens. Quoi qu'il en soit, c'est bien cette rentrée et la réunion du jour de rentrée que je prends comme point de départ de ce qui sera ma réflexion tout au long de cet écrit, et très certainement tout au long de ma carrière (si les astres sont bien alignés au moment des échéances diverses). Car en effet, je fus interpellé par les premiers mots du nouveau principal sur la gestion du collège et les

changements en cours, et plus particulièrement par le terme de « sectorisation » qui retint toute mon attention. La sectorisation, de façon concise, fait référence à la répartition des élèves venant de primaire dans les collèges ; une répartition basée sur une cartographie de la ville de Paris. D'ordinaire, la sectorisation n'est pas véritablement un processus compliqué : les élèves des écoles primaires d'une zone intègrent le collège de proximité. Mais l'académie et le rectorat de Paris ont décidé, par souci de mixité, de changer ces zones dites de sectorisation pour tenter d'effacer les clivages et les différences de niveaux du mieux possible. Ainsi fait, un élève habitant un certain côté de l'avenue de Villiers et qui aurait logiquement dû intégrer le collège Ronsard pourra se retrouver affecté à un autre établissement. De la même manière, un élève habitant au-delà de la Porte Champerret pourra intégrer le collège Ronsard (tout ceci reste approximatif, ma connaissance des nouvelles cartes de secteurs étant limitée).

Si la mesure est motivée par un désir de mixité, elle implique évidemment un certain changement dans les classes : un collège comme Ronsard, statistiquement connu pour former de très bon futurs lycéens, accueille désormais des élèves dont le niveau est sensiblement plus fragile. Très vite, il apparaît qu'un certain nombre d'élèves ne maîtrise que peu, voire pas du tout, ce que l'on considère comme relevant des apprentissages fondamentaux – la lecture, et l'écriture. Certains élèves présentent des troubles orthographiques évidents, d'autres éprouvent plus de difficulté quant à la calligraphie et la formation des lettres, et d'autres encore sont incapables de lire un court texte sans se heurter au déchiffrement ou au sens d'un mot. Ainsi, les classes qui présentaient auparavant une hétérogénéité « normale », affichent désormais pour certaines des écarts de niveau impressionnants qui donnent du fil à retordre aux différents professeurs. À mon arrivée en classe début Septembre, je fus immédiatement troublé par ces différences incontestables qui résident entre deux, trois, ou plus d'élèves. En tant que stagiaire et débutant, il me paraissait, et même maintenant à l'heure où je rédige ces quelques lignes, il me paraît toujours très difficile de mettre en pratique un enseignement qui ne laisse personne de côté.

Peu de temps après la rentrée et mes premiers constats, je m'empressai de demander l'avis de collègues plus expérimentés que moi, pour me rendre compte que même des enseignants en pratique depuis des années se trouvent parfois bloqués face à certaines situations. Le choix de mon sujet de travail était donc tout naturel – il me semblait plus qu'important de pouvoir essayer d'apporter des éléments de réponses aux différentes questions que je pouvais me poser, ainsi que d'essayer de développer ma propre approche sur le bon fonctionnement et l'efficacité de mon enseignement. J'avais, dès le mois d'octobre, noté deux grandes interrogations dans mon carnet de bord : comment optimiser ma pratique d'enseignement pour qu'elle tende à réduire les écarts de niveau ? Et surtout, comment faire en sorte de ne pas laisser les plus démunis de côté ?

La différenciation me fut conseillée par plusieurs collègues plus ou moins expérimentés – chacune de mes conversations avec un ou une collègue semblait déboucher sur au moins une pratique différenciée mise en place dans la classe pour palier à une difficulté ponctuelle ou non. Mais force est bien de constater que bon nombre d'enseignants ne savent que très peu de choses sur la différenciation, ou pédagogie différenciée. Quoiqu'il en soit, en me penchant un peu plus sur le sujet, je remarquai qu'il s'agissait avant tout d'une tentative d'aide théorique pour que les enseignants puissent faire évoluer leur pratique face à un public en évolution constante, ce qui, somme toute, semblait être exactement ce dont j'avais besoin.

Avant de parler plus précisément de ma propre pratique en classe, il convient de discuter ce concept de différenciation plus en détails. Je vais donc m'employer, dans une première partie, à dresser un cadre théorique du terme à partir de mes lectures et de mes recherches. Je mettrai ensuite ce cadre en rapport avec mon expérience personnelle en classe, en définissant plus précisément mes attentes. Dans un second temps, j'en viendrai à présenter mes pratiques en classe ainsi que leur évolution après recherches – j'exposerai notamment les expérimentations que j'ai mise en place en classe. Enfin, je mettrai mes brèves recherches et expériences en regard dans une troisième partie, qui me permettra, je l'espère, de dresser quelques conclusions, au moins partielles.

PREMIERE PARTIE : QU'EST-CE QUE LA DIFFÉRENCIATION ?

1) Premières définitions :

Après quelques jours passés en classe, il est très vite devenu clair que j'allais, en plus du reste, devoir apprendre à adapter mes cours pour que tous les élèves puissent être actifs et progresser. Logique, me direz-vous, mais c'est ce premier constat qui m'a immédiatement aiguillé vers le sujet de cette étude – la différenciation. Avant d'entrer dans la moindre lecture théorique, j'ai décidé d'en discuter très rapidement avec plusieurs enseignants de matières diverses et à l'expérience variable (tuteur terrain, collègues de langues, de mathématiques et de français, collègues néo-titulaires). Le constat général est que, pour une grande majorité, les collègues avec qui j'ai pu discuter ne connaissaient ni les termes de « pédagogie différenciée », ni celui de « différenciation ». Bien difficile pour eux d'en donner une définition précise, et pourtant, aux questions concernant l'adaptation de leurs pratiques en classe, chacun d'entre eux a su répondre et proposer des pistes de réflexion intéressantes. Ainsi, très logiquement, c'est par là qu'il faut commencer; prenons donc un instant pour définir la différenciation, selon des sources plus théoriques.

À plusieurs reprises, et notamment dans les articles issus du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, le nom de Louis Legrand semble revenir avec plus ou moins de pertinence. En effet, dans *Les différenciations de la pédagogie*, paru en 1995, Legrand écrit :

Différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit, dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de deux objectifs différents : ou bien il s'agit d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves ; ou bien, un objectif commun étant défini et affiché, il convient de prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire. (p. 6)

Il y a plusieurs éléments intéressants soulignés par Legrand qui doivent attirer notre attention. Différencier l'apprentissage nécessite en premier lieu de connaître sa classe – l'enseignant doit avoir jaugé et analysé les points forts et les faiblesses du groupe. Et bien sûr, il ne peut faire cela qu'en connaissant les apprenants qui constituent le groupe ; il faut donc mêler une bonne connaissance des capacités de ses élèves en tant qu'apprenant individuel mais aussi en relation au groupe classe. En outre donc, il s'agit de réfléchir à comment adapter son enseignement pour que chaque élève, avec les acquis, les capacités et les faiblesses qui lui sont propres, puisse progresser.

Cette progression d'ailleurs, doit avoir un point focal qui est le même pour tout le monde. Selon Legrand, l'objectif à atteindre, ce que l'approche actionnelle appelle par la même tâche finale, doit être définie et posée en amont comme le but à viser pour le groupe. Il s'agira ensuite de

mettre en place différentes stratégies adaptées et adaptables au bon développement de chaque élève pour que tous puissent réaliser la tâche finale.

Legrand avance aussi l'idée que si l'on ne choisit pas de définir un objectif ou une tâche finale, l'apprentissage différencié peut se moduler par rapport à la « destination sociale » ou « professionnelle » des apprenants ou des élèves. En soi donc, une relation entre pédagogie différenciée et sphère sociale semble tissée d'emblée.

Ce que Louis Legrand pose dans les années 90 est repris avec peut-être un peu plus de précision par Przesmycki Halina dans son ouvrage, *La Pédagogie Différenciée*, paru près de dix ans plus tard :

La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.

Halina comme Legrand reprend l'importance d'une relation étroite l'individuel et le collectif, et souligne également la nécessité de poser, au sein du cours, un "cadre souple". Cette possibilité de modulation sous-entend que le professeur doit faire preuve d'une capacité d'adaptation importante. Si un travail de différenciation vise à singulariser le travail en classe des élèves en les guidant vers "leurs propres itinéraires", cela implique une charge de travail en amont plus conséquente pour l'enseignant qui doit envisager les différentes modalités relatives aux activités qu'il aura à mettre en place en classe.

C'est à ce titre qu'Halina souligne l'importance de rendre les apprentissages "suffisamment explicites et diversifiés" : l'enseignant doit savoir et pouvoir expliquer clairement, ou faire verbaliser ou conscientiser les activités et les objectifs aux élèves pour faciliter l'accès au sens. De cette manière, la compréhension n'est plus simplement liée à un effet de déduction, mais bien à un processus cognitif qui mêle induction et déduction, donnant ainsi en théorie plus de matière de réflexion à l'élève. Ceci étant dit, l'enseignant se doit aussi de varier ses activités, non plus seulement dans un souci d'attraction et d'adhésion de la part des élèves, mais dans une réflexion plus méthodologique, qui pourrait associer un exercice à une forme de réflexion. Varier les activités équivaldrait donc à donner plusieurs outils aux élèves.

Cependant, ce qui mérite d'attirer notre attention dans la citation d'Halina repose majoritairement dans les termes "propres itinéraires". La différenciation, au delà de donner des accès aux sens relatifs aux capacités de chacun, introduit tout autant une réflexion sur l'autonomie. D'une certaine manière, différencier sa pédagogie tend aussi à développer l'élève en tant qu'individu construisant ses compétences pour participer à un effort commun et surmonter une difficulté. Il s'agit de différencier les "savoirs" et les "savoir-faires" : on définira par "savoir" une connaissance théorique acquise, et par "savoir-faire" une capacité à mettre en œuvre un ou plusieurs savoirs. La pédagogie différenciée relèverait donc presque aussi d'une forme de méthodologie de l'auto-apprentissage où les stratégies et les moyens mis en place par l'enseignant viseraient à aider à apprendre à s'apprendre. En soi donc, il s'agit également de se re-centrer sur l'élève en le (re)mettant en position d'acteur de son propre apprentissage au sein de la classe.

2) Différenciation et binarité :

La première occurrence remarquable d'un principe de pédagogie différenciée remonte au début du XX^{ème} siècle aux États-Unis. Entre 1905 et 1917 (les sources ne s'accordant pas toujours), une certaine Helen Parkhurst propose une approche différente de l'enseignement qu'elle met en place dans une école de Dalton, Massachusetts. L'innovation de l'approche Dalton, ou Plan Dalton, réside dans l'individualisation du travail - la classe dans sa forme connue disparaît, et se voit remplacée par des fiches de travail individuelles, permettant ainsi à l'enseignant d'individualiser son travail avec l'élève. Très vite, une telle approche montre avantages comme inconvénients : une mobilisation et une indépendance accrue pour les élèves, mais un rythme problématique qui tend à ne plus tenir compte que de l'efficacité de progression vers la complétion d'un programme, plutôt que son acquisition par les élèves; sans compter la perte d'une dynamique de groupe. Historiquement donc, l'équilibre entre individu et groupe classe se définit comme le souci principal de l'approche différenciée; la théorie comme la mise en pratique nécessitant par ailleurs une définition plus précise des enjeux et des problèmes inhérents.

C'est ce que Philippe Meirieu s'emploie à faire dans son article intitulé "La Pédagogie Différenciée, enfermement ou ouverture?". Partant des premières constatations liées au Plan Dalton, Meirieu examine l'historique de la pédagogie différenciée en s'efforçant de souligner que chaque approche menée pouvait s'avérer pertinente mais seulement dans une certaine mesure. Il prend notamment l'exemple de Célestin Freinet qui différencie "apprendre" et "savoir", et qui met ainsi en place un système reposant sur la nécessité - quelque chose qui donne du sens au savoir, dont les élèves ont besoin, et pour laquelle ils doivent mettre en place des stratégies uniques et basées sur les acquis de chacun au sein du groupe classe afin de remplir le contrat de la nécessité (Meirieu, p.6-7). Ce travail, que Meirieu remarque comme étant "extrêmement original" (p. 5) et intéressant, lui permet ensuite de caractériser deux grandes écoles de pensée, deux grandes théories concernant la pédagogie différenciée :

le principe que j'appellerai du "diagnostic a priori" et celui que je nommerai de "l'inventivité régulée". Certes, dans les deux cas, il y a bien prise d'informations et propositions différenciées à partir de ces informations. Mais, alors que dans le cas du diagnostic a priori, l'information est considérée comme contenant en germe, en quelque sorte, la remédiation, dans le cas de l'inventivité régulée, l'information est un indicateur parmi d'autres qui permet simplement de faire des proposition et d'observer leurs effets.
(p. 8)

Se distinguent ici deux façons de travailler lorsque l'enseignant différencie son apprentissage. Ce que Meirieu appelle "diagnostic a priori" repose sur une phase de diagnostic menée en amont et durant laquelle l'enseignant va déterminer les points forts et les points faibles de chacun. Une telle approche nécessite donc une grande connaissance de la classe, tant sur le plan individuel que sur celui du groupe. L'inventivité régulée, cependant, ne repose pas sur un constat mené en amont : il s'agit de proposer des travaux différents et différenciés aux élèves, ce qui servirait de base d'observation et d'adaptation. L'enseignant pourrait alors mettre en place plusieurs stratégies comme le regroupement par niveaux ou la remédiation. Ceci étant dit, cette approche nécessite une connaissance un peu plus spéculative de la classe, puisqu'elle propose une différenciation dès le

début. On pourrait imaginer qu'un enseignant puisse avoir plus naturellement recours à l'inventivité régulée sur des élèves qu'il aurait déjà eu par le passé.

Ces approches plurielles d'un même procédé tendent à montrer qu'une définition claire des tenants et des aboutissants de la différenciation reste encore mesurée. Meirieu poursuit sa réflexion sur une mise en place efficace à tous niveaux et note qu'une pédagogie dite "des causes" pose problème : "[elle] croit toujours que l'activité déployée par le maître est la cause du développement et des apprentissages de l'élève" (p. 13). Pour Meirieu, il est impossible de prévoir mécaniquement ce qui pourrait ou ne pourrait pas fonctionner avec un élève et déclencher un processus d'apprentissage efficace. En cela, il propose donc d'orienter la réflexion sur ce qu'il appelle une "pédagogie des conditions" qui ne se préoccupe pas de "déclencher ses apprentissages de manière mécanique" (p. 14) mais qui semble pourtant bien plus bénéfique aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève :

[Elle] me permet de retrouver mon pouvoir sur les conditions qui permettent [à l'autre] de se révéler et d'oser sa propre liberté, sa libre différence. Elle s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression; elle est attentive à faire de la classe un lieu de sécurité, sans une pression évaluative permanente, sans moquerie en cas de tâtonnement ou d'échec, pour que l'on puisse risquer d'y apprendre à faire ce qu'on ne sait pas encore faire, et précisément en le faisant. Elle mesure aussi la nécessité du regard positif, qui n'enferme pas, ne fige pas mais encourage l'imprévisible et s'émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l'impérieuse nécessité d'inventer toujours des moyens nouveaux, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination pour que chacun, avec sa différence puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir ... (p. 14)

La pédagogie des conditions que présente Meirieu pose beaucoup de critères intéressants à aborder. En premier lieu, et en toute logique, Meirieu insiste sur l'importance de créer un lieu propice à l'apprentissage. L'enseignant doit faire en sorte que sa classe ne soit plus seulement le lieu du développement des compétences et capacités, mais aussi un lieu où l'on favorise l'expression, un lieu sûr susceptible de favoriser l'enrichissement personnel. Il convient donc de mettre en place une ambiance sereine de travail, où sont encouragés le soutien et l'entraide, la tentative et l'inter-corrrection, et où la moquerie et la parole négative n'ont pas leur place. Qui plus est, Meirieu laisse entendre qu'il faudrait se débarrasser de "la pression évaluative permanente" pour contribuer à cette ambiance sereine et propice à l'apprentissage. Il insiste d'ailleurs sur l'importance du "regard positif" et de l'attitude d'émerveillement que l'enseignant devrait adopter - la classe deviendrait ainsi un véritable lieu d'ouverture, ce qui aurait pour conséquence de laisser s'épanouir les élèves. En filigrane donc se dresse une relation certaine entre apprentissage et bienveillance.

Enfin, dans sa définition de la pédagogie des conditions, Philippe Meirieu souligne l'importance de l'adaptabilité du professeur. Déjà mentionnée plus haut, l'adaptabilité et les ressources de l'enseignant sont bien évidemment un atout et un outil primordial. Mais Meirieu lui accorde une place beaucoup plus centrale : pour une pédagogie des conditions effective, l'enseignant doit trouver des points d'appui et profiter de l'imprévu pour encourager l'initiative personnelle, il doit utiliser son expérience passé et son imagination pour de mettre en scène l'apprentissage; mettre l'élève en scène pour qu'il soit à la fois stimulé et convaincu de la nécessité fondée de l'apprentissage durant une situation X ou Y. En soi donc, c'est grâce à ce qui est mis en

place par l'enseignant qu'une pédagogie peut à la fois être différenciée et faire la différence. Tous ces facteurs posent d'ailleurs un cadre d'éléments primordiaux à associer à la différenciations - il s'agit là de moyens, de mises en œuvre et de stratégies auxquels l'enseignant peut avoir recours.

3) De l'importance de la mise en scène :

En suivant les définitions et les critères de réflexions donnés par Philippe Meirieu, il apparaît clair que la différenciation repose sur tout un panel d'outils à dispositions de l'enseignant pour souligner et rattacher l'individualité de chacun au groupe classe. Dans un article paru dans *Les Cahiers Pédagogiques* en 1989, André De Perretti réfléchit aux implications pour l'élève d'un apprentissage différencié qui selon lui "a placé dans une division régressive les rôles d'enseignants et d'élèves, ramenés et réduits à leur bi-polarité constitutive." Il dégage ainsi un problème de motivation et de stimulation nécessaire au bon apprentissage, rejoignant ce que Meirieu définit dans l'ambiance de travail apaisée et requise pour la progression de l'enseignant et des élèves. "Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de diversification?" sert donc de réflexion à De Perretti quant à la question de l'atmosphère en classe et de la stimulation des élèves, et celui-ci précise notamment qu'une "indistinction inerte est maintenue entre [les élèves] dans le déroulement de leurs apprentissages" en classe. En d'autres termes, l'individualité des élèves doit être suffisamment prise en compte pour avancer sereinement. Il poursuit d'ailleurs :

Il s'ensuit que la motivation des "apprenants" n'est pas obtenue et soutenue par une émulation et une solidarité organisées, mais qu'elle est confiée à des hasard et un élitisme caché : les élèves sont placés en situation d'apprendre en solitude et contre les autres au lieu d'acquérir solidairement et contractuellement des connaissances avec et par les autres ainsi que pour les autres. (p. 1)

Un danger souligné par De Perretti dès 1989 réside donc dans une instabilité entre le rapport individu/classe. Trop de différenciation, ou d'individualisation de l'apprentissage peut parfois tendre à créer des situations conflictuelles, ou tout du moins nuire à la solidarité du groupe. La situation d'apprentissage qui devrait être optimale par l'attention portée à l'élève pourrait donc prendre un effet inverse si l'enseignant ne prend pas suffisamment de précautions, la plupart d'entre elles abordées précédemment avec Meirieu. Cela dit, André De Perretti se concentre majoritairement sur un point important du travail de l'enseignant et celui de la classe :

Travailler "autrement", ce peut être, en particulier, confier à des élèves, pour des durées déterminées et avec renouvellement des titulaires de rôles, volontaires, désignés, ou élus selon les cas, des responsabilités correspondant aux spécificités des contenus [...] le responsable d'un rôle devra non pas l'assumer seul, mais plutôt réguler les diverses actions et opérations prises en charge par divers acteurs concernés et qui sont de nature à effectuer de manière convenable cette mise en œuvre (p. 1)

La réflexion de De Perretti se centre sur l'importance des rôles dans la classe. Selon lui, le travail en classe peut se trouver amélioré ou pourrait-on dire "reboosté" par une distribution cadrée de rôles distincts au sein du groupe. Attribuer des rôles d'une façon ou d'une autre pourrait donc susciter une forme d'effervescence et dynamiser le groupe classe, mais aussi souligner l'individualité et les

capacités uniques des élèves. De cette façon donc, l'enseignant ne se tiendrait plus frontalement face au groupe classe, mais interagirait avec eux, à la manière d'un "chef d'orchestre" selon les termes de De Perretti. Il s'agirait donc de susciter une ambiance de groupe dynamique par une forme d'individualisation positive de chacun - l'enseignant peut donc différencier sa pédagogie sans nécessairement "toucher" au contenu de son cours.

De façon similaire, la classe, dans son sens le plus littéral et physique, peut également être modifiée pour parvenir à des fins de différenciation. Dans un ouvrage très intéressant intitulé *Travailler en îlots bonifiés: pour une meilleur réussite de tous*, Marie Rivoire décrit les tenants et les aboutissants d'un nouveau mode de fonctionnement de classe qu'elle a pu mettre en place au fil des années. Le travail en groupe, et plus particulièrement en îlots, paraît être une pratique de plus en plus répandue. Il est assez facile de considérer qu'elle pourrait permettre de créer ou de re-crée de nouvelles dynamiques dans la classe grâce aux groupes et sous-groupes. Pour cela, Rivoire ne se contente pas simplement de bouger les tables et répartir ses élèves; elle met en place un système inédit de vingt points - système qu'il serait bien compliqué de réduire et résumer en quelques lignes ici. Ceci étant dit, le tableau qu'elle en dresse est intéressant :

Le système ainsi élaboré me semblait pouvoir marcher. Il était attractif grâce à ses points bonus gagnés à chaque heure, au gré des activités proposées par le professeur [...] Il donnait ainsi à l'élève le sentiment d'être récompensé immédiatement pour ses efforts, quand bien même ils étaient collectifs. Il devait aussi permettre une entraide significative pour les élèves en difficulté, ceux-ci trouvant un appui auprès de leurs camarades. Il devait également réduire de façon conséquente le brouhaha causé par le travail de groupe grâce aux marques rouges pénalisantes [...] Le travail ainsi établi conduirait à coup sûr à des progrès en anglais, mais les élèves apprendraient aussi beaucoup d'autres choses : gérer le travail de groupe, gérer la discipline au sein du groupe, apprendre à écouter et à tenir compte de l'autre [...] aider l'élève le plus faible [...] mettre en commun pour parfaire le travail de groupe ... (p. 15)

Ce que Rivoire met en place avec un tel travail en îlots n'est pas qu'une simple modification physique de la constitution de la classe - il s'agit tout d'abord de développer les capacités des élèves en langue vivante, en les mettant en quelque sorte en situation d'expression dans un contexte différent de celui de la classe dite "classique", mais il s'agit aussi de développer des compétences plus transversales. Tout cela montre une préoccupation plus vaste dans cette forme de pédagogie différenciée : aider les élèves les plus fragiles, naturellement, mais harmoniser la classe en s'appuyant sur des élèves dits "moteurs" et en mettant en avant les capacités de chacun au sein de des sous-groupes. En soi donc, il s'agit de développer l'individu par son apport et ses rapports au collectif.

Ce que nous avons pu voir grâce à De Perretti et Rivoire ne sont véritablement que deux exemples plus ou moins précis d'apprentissages différenciés sur certains points. Ces différences, cela dit, ne relèvent véritablement que des pratiques et des stratégies que l'enseignement peut mettre en place mais elle ne portent aucunement sur les contenus des cours que celui-ci dispense. Beaucoup d'études et de chercheurs s'intéressent à une forme de différenciation qui se concentrerait plus précisément sur le contenu et son adaptation.

Christian Puren fait paraître en 2001 un article intéressant sur la "Pédagogie différenciée en

classe de langue” dans *Les Cahiers pédagogiques*. Tout au long de ces quelques pages, il s’interroge sur les conceptions de la différenciation et reprend certains des concepts proposés par Philippe Meirieu, en les modifiant quelque peu. Ainsi, il dresse un distinguo entre ce qu’il qualifie de “variation” et qu’il définit comme une “diversifications des tâches [...] mais tous les élèves [...] réalisent chacune d’elles en même temps ou du moins dans le même ordre” (p. 1) et la différenciation “proprement dite”, phase durant laquelle “les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes” (p. 1). Pour Puren donc, la différenciation ne serait véritable que lorsque les tâches elles-mêmes sont différentes - la modification du contenu (réduction, adaptation au niveau, temps de travail supplémentaire, consignes...) ne serait donc qu’une simple variation.

Pour Laura Baecher, dans son article intitulé “Differentiated Instructions for English Language Learners : Strategies for the Secondary English Teachers” et paru dans le *Wisconsin English Journal* en 2011, il n’y a pas lieu de parler de “variation”. Elle dresse cependant une relation binaire entre ce qui relèverait d’un “para-apprentissage” inhérent au contenu et que l’on définirait en fait comme tout ce que l’enseignant peut utiliser pour faciliter l’accès au contenu - la voix et ses modulations, la vitesse, les rôles, les répartitions en groupes, etc... Tout cela vient ensuite compléter les stratégies de différenciations appliquées au contenu, et Baecher souligne d’ailleurs l’importance de maintenir une complémentarité entre ces outils :

Often, teachers believe the content is being “watered” or “dumbed” down when differentiated materials, tasks, or products are introduced [...] First, if the original task or material is so beyond the student’s language ability as to render them unable to be involved successfully, then this portion of the lesson is likely to be completely wasted. If, on the other hand, the material or task has been restructured, reconceived or simplified in linguistic demands, such that the learner can be actively involved in the learning, this is that then becomes productive. (p. 5 - 6)

Baecher souligne l’importance de sélectionner et d’adapter son contenu pour rendre l’apprenant et l’apprentissage actif et dynamique. Une modification d’un contenu va ensuite aller de paire avec une activité adaptée - le but n’étant pas véritablement de se positionner sur l’importance du support de contenu que sur la mobilisation que l’enseignant peut tirer de l’individu et du groupe, et sur ce que son ou ses activités peuvent permettre en terme d’apprentissage à partir de ce même support de contenu. Il s’agit donc, en d’autres termes, pour l’enseignant de veiller à rester focalisé sur les besoins de sa classe plus que sur les supports.

L’article d’Audrey Bonvin paru l’an dernier tend d’ailleurs à aiguiller dans ce même sens. En effet, si “L’enseignement différencié dans les leçons d’anglais en Suisse” mène une réflexion intéressante sur les caractéristiques et le besoins de la théorie dans les classes suisses, c’est plus particulièrement le dénombrement de quatre types de différenciations différentes et spécifiques pour Bonvin qui attire l’attention. S’il serait bien long de s’y plonger dans le détail, il faut avant tout retenir l’idée que la différenciation est une pratique en flux constant, et ce pour deux raisons au moins : il s’agit avant tout d’une pratique qui se doit d’évoluer pour maintenir une forme d’efficacité, et cette évolution est primordiale pour continuer de s’adapter à l’évolution parallèle des élèves et des groupes classes.

En soi donc, nous avons pu, en parcourant de façon très brève et succincte, une approche théorique de la différenciation, dégager quelques grands points importants concernant la pratique. Difficile à appréhender clairement, elle peut se manifester par un travail de l'enseignant sur ce que l'on appellera la "forme" de son cours, et que l'on regroupera sous les éléments mis en place pour faire accéder au sens. Cela étant dit, elle peut également se caractériser par une manipulation des supports utilisés, par les activités proposées ou à proposer, ainsi que par les tâches à effectuer. Idéalement enfin, la différenciation devrait tenir compte de ces deux sphères pour moduler au mieux l'apprentissage, le rendre effectif pour tous, et faire en sorte que TOUS les élèves puissent (re)devenir acteurs en cours de langue.

En gardant cette préoccupation en tête, c'est à présent dans la salle de classe 301, que je fréquente moi-même assez régulièrement, qu'il convient non plus d'étudier la pratique de la différenciation, mais MA pratique de la différenciation, face à mes propres classes et mes propres doutes - comment puis-je faire en sorte que chacun de mes élèves, peu importe son niveau, fasse partie du groupe classe et progresse en anglais?

DEUXIEME PARTIE : ROOM 301

1) Présentations générales :

Les quelques recherches théoriques que j'ai pu mener durant le court laps de temps dédié à ce travail m'a montré au moins une chose : la préoccupation centrale de n'importe quelle forme de pédagogie différenciée se résume essentiellement à faire de l'élève, quelque soit son niveau, ses capacités ou son origine socio-culturelle, l'acteur de son apprentissage. C'est sans doute enfoncer une porte ouverte que de faire un tel constat, mais c'est pourtant bel et bien là qu'il faut commencer, ou plutôt recommencer.

Tout au long des premières lignes de ce travail, j'ai tenté de présenter la relation étroite qui unit mon établissement actuel, le collège Pierre de Ronsard, et la question de la différenciation. Comme je le mentionnais plus tôt, tout a véritablement changé lorsque la nouvelle sectorisation est entrée en vigueur : dans les classes du collège aujourd'hui, des groupes d'une trentaine d'élèves s'assoient et s'associent, travaillent et expérimentent. Certains ont plus de mal que d'autres, beaucoup plus de mal, et c'est bien là le problème qui se dresse non pas seulement devant moi, mais bien devant l'ensemble de l'équipe pédagogique. Le changement relativement récent fait que les groupes classe existants sont constitués d'élèves brillants, qui peuvent travailler sereinement à la maison, voyager régulièrement, et profiter de certains atouts favorables à leur apprentissage, et de l'autre côté, d'autres élèves, en grande difficulté et déjà confrontés à beaucoup d'obstacles à leur bon développement.

Toutes les classes sont hétérogènes, c'est presque un fait. Mais l'hétérogénéité que j'ai pu constater, et que je continue encore de constater aujourd'hui, font qu'il est encore très dur de préparer des cours qui soient efficaces et optimaux à 100% d'une part, et que je continue de m'interroger sur les manières de faire évoluer ma pratique, sur les stratégies à développer pour être un meilleur enseignant et parvenir à faire progresser toute ma classe sans ne laisser personne pour compte d'une manière ou d'une autre.

Avant d'aller plus loin, il convient de présenter les deux classes avec lesquelles j'ai travaillé cette année. Ma classe de 6e est constituée de vingt neuf élèves, trente au début de l'année, et elle est peut-être la plus hétérogène des deux. Dans cette classe, une grande majorité d'élèves avait déjà pratiqué l'anglais à l'école primaire, mais beaucoup d'autres avaient reçu des cours d'initiation à l'allemand. Sur trente, dix sept connaissaient l'alphabet, les couleurs et savaient compter jusqu'à vingt; huit pouvaient faire relativement la même chose en allemand, et cinq n'avait pas du tout reçu d'initiation à une langue étrangère. Autre point important : à leur arrivée en 6e, ces cinq élèves et deux autres ne maîtrisent pas certaines voire toutes les bases dites fondamentales de l'apprentissage, à savoir la lecture et l'écriture du français. Ma classe de 6e présentait donc, dès septembre, des écarts de niveaux vraiment considérables, à tel point que certains collègues très expérimentés se retrouvaient vite désarmés face à une telle configuration.

Ce schéma n'est pas tout à fait le même pour ma classe de 5e. On pourrait avancer qu'il y a une hétérogénéité certaine dans cette classe, mais que celle-ci relèverait plutôt des profils d'élèves

constituant la classe. Ceci étant dit, même une telle hétérogénéité ne fait pas sortir la classe d'une "norme" relative. La 5eD est une classe de trente élèves, qui compte cinq élèves perturbateurs remarqués par l'ensemble de l'équipe pédagogique, ainsi que des collègues qui n'assurent même pas de cours avec cette classe. À ces éléments perturbateurs vient s'opposer une bonne voire très très bonne tête de classe qui, parfois mais encore trop rarement, parvient à tirer le reste de la classe vers le haut. Entre ces deux pôles - une grande majorité d'élèves éteints, n'osant pas s'affirmer par peur de moqueries ou par peur de ne pas être à la hauteur, et une ambiance de travail plus que catastrophique. Ce lot d'une vingtaine d'élèves compte par ailleurs des éléments qui attirent et requièrent une attention toute particulière : un élève au profil très réservé pour qui la moindre prise de parole, le moindre mot même répété, est déjà se faire violence à bien des égards, un élève diagnostiqué hypersensible, et un dernier élève très isolé et en voie de décrochage scolaire à son entrée en 5e.

C'est face à ces deux classes que je me suis lancé il y a quelques mois. Bien sûr, s'il n'y a pas eu d'hésitations, il y a eu et il y a toujours de nombreuses questions - ces questions m'ont conduit à m'interroger sur la différenciation pédagogique. J'ai commencé à discuter et à lire quelques écrits sur la question avant de véritablement formuler un sujet pour le présent travail, et assez vite, il m'est apparu que traiter la question de la différenciation de façon générale était à la fois beaucoup trop vague, et clairement irréalisable, surtout en si peu de temps. Après quelques semaines et plusieurs heures de cours pour apprendre à connaître mes classes et les élèves, j'ai pris la décision de centrer ma réflexion sur certains profils d'élèves, des cas qui m'apparaissaient intéressants à traiter par leur complexité face à la situation. J'ai d'ailleurs très vite remarqué que dans chaque classe, il m'était possible d'approcher la notion de pédagogie différenciée sous des formes multiples, ce qui pouvait ensuite me permettre d'observer les outils qui m'étaient disponibles et que je pouvais apprendre à mettre en place. Dans chaque classe, j'ai relevé deux cas (soit quatre au total) qui me posaient problème pour des raisons bien spécifiques. Et puis, le temps avançant, je me suis rendu compte qu'ajouter un cinquième cas pourrait être intéressant à plusieurs égards.

Avant de parler plus précisément des cas auxquels je me suis intéressé, il convient d'apporter quelques précisions supplémentaires. J'ai choisi d'observer et de mener mes expérimentations spécifiquement en salle 301, la salle que j'occupe la plupart du temps. Cette salle a la particularité d'être rangée en "U", ce qui serait la disposition la plus compliquée à gérer pour débiter (ce que l'on m'a dit à plusieurs reprises, et qui me paraît aujourd'hui un peu exagéré). Ainsi posé, le cadre de cette salle me permet d'observer l'évolution des élèves choisis dans une situation de classe bien précise et similaire ou quasi-similaire à celle du début d'année, et ce sur la période de Septembre à Juin (même si le travail de recherche ne couvre finalement qu'une période très courte). Cela étant dit, je n'ai pas ignoré le travail des deux classes dans une salle plus "traditionnelle"; comparer les deux dispositions et leurs effets n'est pas dénué d'intérêt.

2) Les profils :

La salle 301 a accueilli le premier cours de ma carrière et la majorité de ceux qui ont suivi. J'y ai appris à découvrir et à bien connaître mes classes et les élèves qui les constituent. C'est

justement au bout de cette période de découverte mutuelle, après avoir observé que certains profils avaient des besoins bien particuliers, que j'ai décidé de me concentrer sur la manière de travailler et moduler ma manière d'enseigner. Deux profils d'élèves en difficulté ont immédiatement attiré mon attention en 6e. S'il connaît les rudiments de l'écriture et qu'il produit quand même quelques écrits malgré quelques fautes d'orthographe, M. présente de gros problèmes de calligraphie. Il me m'a pas fallu longtemps pour également remarquer que sa lecture était hachée et que la compréhension globale d'un énoncé simple, même en français, s'en trouvait entravée. Mais des deux maux, ses difficultés à l'écrit, et notamment pour copier les leçons, m'ont paru les plus conséquentes et nécessiteuses. Quelques heures d'observation m'ont par ailleurs très vite révélé que M. avait un gros problème de gestion du temps, conséquence directe de sa lenteur lors du passage à l'écrit, ce qui impactait grandement ses productions ou ses prestations lors des évaluations faites en classe.

Même s'il est plus à l'aise lorsqu'il s'agit de s'exprimer et se montre très volontaire à l'oral, l'aisance de F. ne dissimule absolument pas les faits - il ne sait pas lire ni écrire le français (qui est sa langue natale). Comment donc pourrait-on travailler une langue étrangère sans même maîtriser les rudiments du français? C'est une question qu'on est en droit de se poser, et que certains parents n'ont pas hésité à poser lors de réunions parents-professeur. En observant attentivement les prises de notes et les productions écrites de F., ainsi qu'en m'entretenant avec les collègues d'histoire et de français, j'ai remarqué que l'élève transcrivait presque phonétiquement les mots qu'il entendait ou qu'il souhaitait exprimer. Ce qui était intéressant à remarquer qui plus est, est que F. montrait une grande activité en classe, et sa note de participation orale en a d'ailleurs attesté au premier et au second trimestres. L'écrit, tant sur le point de l'expression que de la compréhension, reste donc le gros point noir concernant l'apprentissage de F., un point noir qui, dès les premières semaines de septembre, faisait dire à certains collègues que cela n'augurait rien de bon pour la suite.

De façon presque ironique, la classe de 5e présente un profil d'élève quasiment opposé à celui de F. Cet élève, que j'appellerai T. ne brille pas particulièrement à l'écrit, mais ses résultats ne sont pas véritablement catastrophiques non plus. Ce qui est plus inquiétant en revanche, c'est bien son activité, ou plutôt sa non-activité orale. T. est un élève plus que réservé pour qui la moindre interaction orale, qu'il s'agisse d'une simple répétition de mot, d'une lettre, ou de n'importe quoi, est une véritable torture. Mon tuteur m'en avait déjà parlé dès les premiers cours puisque T. était un des ses élèves en 6e, et même ses parents m'avaient contacté dès la rentrée pour m'avertir. En soi, le profil de T. est donc d'autant plus intéressant puisqu'il est déjà connu de plusieurs adultes, dont mon tuteur qui peut aussi juger de l'évolution de son activité en classe.

Beaucoup plus actif en classe, B. était initialement le dernier cas d'élève pour lequel je voulais travailler à différencier mon enseignement. Brillant en tout point à l'écrit comme à l'oral, B. jouit déjà d'une aisance remarquable dans sa maîtrise de la langue et d'une finesse d'esprit qui aurait plus tendance à caractériser un élève de 3ème. En m'appuyant sur les premières évaluations et quelques diagnostics basés sur le CECRL, j'ai très rapidement déterminé que B. avait déjà acquis un niveau B1 à B1+ dans les cinq activités langagières. Ainsi, le problème que j'ai vite rencontré n'était plus celui de faire en sorte que l'élève "se raccroche" à mon cours, mais plutôt qu'il n'en décroche pas.

Enfin, c'est précisément par cette réflexion que j'ai décidé de m'attacher à travailler autour d'un autre cas difficile à gérer dans ma pratique de tous les jours : celui de L. L. est un élève

problématique -- non pas qu'il soit un perturbateur ou même dissipé, mais tous les professeurs s'accordent à dire qu'il est compliqué à gérer. Une situation familiale chaotique fait que L. n'est pas le plus à l'aise socialement, il passe le plus clair de son temps seul ou à jouer sur son ordinateur (il arrive d'ailleurs qu'il somnole en classe après une nuit passée à jouer...). Presque aliéné du groupe classe, il a souvent été moqué et marginalisé, et ces relations influent sur l'ambiance de travail. Par ailleurs, L. est plutôt passif en classe -- il ne participe que très rarement, mais montre des capacités. Ceci dit, il semble faire un blocage presque impulsif face à n'importe quel type de travail nécessitant une production écrite. Il n'a pourtant jamais été diagnostiqué comme étant atteint d'un trouble dys, et ce malgré des tests récents. Dans le cas de L., plus encore que de le "raccrocher" au cours d'anglais, ma préoccupation principale a été et continue d'être de travailler à sa ré-intégration au sein du groupe classe.

3) Stratégies et expérimentations :

Ces cinq élèves et leur profils particuliers m'ont ainsi donné l'occasion de mettre en place plusieurs types de stratégies pour tenter de différencier mes enseignements et d'adapter un peu plus mes cours à leur besoin sans pour autant changer de cap pour la classe. En outre, travailler à partir de ces profils là m'a aussi permis de réfléchir à diverses itérations et implications de la différenciation, en ce que la notion tendrait ici à m'aider à aider des élèves dont les besoins sont fondamentalement différents. Si l'adaptabilité doit servir la différenciation, le contraire paraît tout aussi avéré.

C'est donc dans le souci de pouvoir adapter ma pratique aux cinq profils différents de ces élèves que j'ai commencé à mettre des choses en place. Bien entendu, étant donné mon expérience relativement courte, il semblait tout naturel que ces "choses" ne fonctionnent pas du premier coup, ni même du deuxième. En cela, il paraissait logiquement plus naturel de parler d'expérimentations. Il m'a fallu réfléchir longtemps pour savoir comment les inclure et les présenter dans le présent travail : j'ai d'abord pensé à les catégoriser - ce qui relève pour moi d'une différenciation du contenu, et ce qui touche à ce que j'ai appelé plus tôt le "para-apprentissage". J'ai finalement décidé de suivre l'ordre chronologique de mise en place des expérimentations - cet ordre, plus logique pour moi, permet non seulement de voir l'évolution des élèves et de la classe, mais aussi ma propre évolution vis à vis de la pratique de la différenciation au fur et à mesure de mon avancée dans la recherche, ainsi que vis à vis des formations dispensées en parallèle.

N'étant quasiment pas armé pour faire face à ces problèmes bien spécifiques, ma première véritable expérimentation a été, dès la fin du mois de septembre, de travailler à adapter mon contenu, et plus précisément au niveau de la longueur. Pour M., en classe de 6e, qui affiche des soucis particuliers de gestion du temps dus à ses difficultés avec la calligraphie, j'ai d'abord commencé par raccourcir les devoirs tout en adaptant les barèmes. Ainsi fait, sur un contrôle à huit exercices, M. n'en aurait plus que cinq à faire, avec un sixième en bonus s'il arrive à suffisamment bien gérer son temps. Je dois dire que l'adaptation du contenu m'avait aussi poussé à réfléchir à la prise en notes des leçons - faire en sorte qu'il prenne tout en notes voulait aussi dire donner plus de temps à la classe pour rédiger, et la majorité des élèves écrivant à un rythme "normal", beaucoup avaient fini très tôt et avaient tendance à se dissiper. J'avais donc décidé de taper et imprimer la

leçon qu'il n'arrivait pas à écrire, mais en y réfléchissant au cours des semaines qui ont suivies, cette solution m'est apparue comme une simple rustine qui, sur le long terme, n'aiderait en rien l'élève en difficulté. En attendant de trouver une solution plus appropriée, j'ai décidé de déplacer M., le mettant à côté d'un élève "moteur" sur lequel il pouvait s'appuyer en classe et en dehors. De cette façon, M. pourrait rattraper le contenu qui lui manquait.

Contrairement à M., B., en classe de 5e n'a pas de problème de calligraphie, mais la question du contenu se pose tout autant pour lui - la seule différence étant que le contenu devrait être adapté "vers le haut". Après les premières évaluations, il est apparu assez vite que B. pouvait aller bien plus loin que ses camarades sur une durée de temps similaire - j'ai donc décidé d'augmenter le nombre de questions en utilisant des bonus, et d'augmenter le nombre d'énoncés attendus en production écrite et orale. Lors d'un exercice de production écrite où il était attendu neuf phrases, B. a dû en produire au moins quinze. Sans grande surprise, il s'est amusé et a produit plus de vingt phrases. J'ai donc continué à complexifier ses productions, en affinant mes consignes spécifiquement pour lui. Lors de l'exercice de production écrite suivant, je lui ai demandé de produire au moins dix-huit phrases, et d'inclure des connecteurs différents pour lier son écrit logiquement : "*Write nine sentences about your superhero.*" lisait la consigne donnée à la classe, tandis que celle donnée à B. était "*Write AT LEAST eighteen sentences about your own superhero. Make sure you use connectors to organize your presentation.*" Rallonger et complexifier le contenu produit a donc été une solution partielle, que j'ai couplé à un allongement et une complexification de ma propre consigne. Enfin, une fois que la phonologie a été introduite, je l'ai également incluse dans les évaluations et m'en suis servi pour introduire de nouveaux bonus - lier le vocabulaire vu dans les leçons avec une activité avec lien avec la phonologie (repérer le phonème correspondant, transcrire un digramme présent dans un mot et vu en cours).

De façon assez ironique, complexifier n'est pas un problème. Simplifier un exercice, en revanche, assez difficile. Dans le cas de F., qui ne maîtrise la lecture que de façon approximative tandis que l'écriture reste un problème majeur, obtenir une note à une évaluation qui ne soit pas catastrophique relevait presque de l'exploit. Assez vite donc, et après plusieurs discussions avec mon tuteur terrain, j'ai décidé de moduler certains exercices. Un exercice visant à ré-investir du vocabulaire et des structures vues en classe par la description d'une image extraite d'un dessin animé demandait par exemple un niveau de rédaction bien trop important pour F. Sur les conseils de mon tuteur terrain, j'ai donc eu recours à une forme de simplification : F. a eu à entourer les mots de vocabulaire en rapport avec ce qu'il pouvait voir sur la photo. Cette modification de l'exercice perdait une visée, puisqu'il était difficile de ré-utiliser des structures, mais impliquait tout de même une certaine difficulté pour F., qui devait essayer d'associer un mot à lire avec une image. L'exercice impliquait aussi une difficulté pour moi, puisque j'ai tenu à rester proche de F. durant le temps qu'il lui fallait pour faire l'exercice, de façon à veiller à ce qu'il n'entoure pas des mots un peu au hasard. De façon générale, c'est à partir de ce point que j'ai commencé à transformer certains exercices un peu trop "écrits" pour travailler avec des images, et utiliser des prompts de consigne plus simples comme "circle" ou "highlight".

C'est d'ailleurs en cherchant des moyens d'améliorer ma pratique pour qu'elle soit plus effective et efficace pour des élèves comme F. que je me suis posé la question de l'évaluation.

Comme il l'est prévu, les enseignants d'anglais sont censés travailler et évaluer les cinq activités langagières, en donnant peut-être la part légèrement plus belle à l'oral au collègue. En prenant conscience des besoins et des écueils rencontrés par F., j'ai décidé de continuer le travail sur toutes les activités langagières mais de favoriser une notation sur les activités langagières orales. Ainsi, lorsqu'il a été demandé à la classe de présenter un membre de la famille royale, ou un monument écossais, j'ai demandé à F. et deux autres élèves, de le faire sous forme de présentation orale. Tandis que les autres rédigeaient, ces trois élèves étaient dans un coin de la salle et récitaient leur présentation avant de passer devant moi au bureau. Même si logistiquement parlant, cette légère transformation peut être difficile à gérer (en classe et hors classe, puisqu'il faut considérer un deuxième barème dédié à l'expression orale), c'est avant tout un moyen de valoriser les compétences et les capacités d'élèves qui n'ont, par ailleurs, pas l'habitude d'être valorisés par leur travail. Ceci étant dit, après avoir discuté de cette décision avec mon tuteur terrain, une question fut rapidement soulevée : comment arriver, un jour, à évaluer les élèves dans ce cas-là sur les cinq activités langagières?

Pour faire la part belle à l'oral et souligner son importance, j'ai, dès le mois de septembre, mis en place une fiche de participation que je remplis moi-même à chaque cours. Je me suis inspiré de la façon dont mon tuteur note lui-même la participation -- chaque intervention donne un petit bâton, et chaque fin de trimestre est synonyme d'un rattrapage en mathématiques pour quelques calculs savants. Au bout de quelques semaines, j'ai décidé de modifier légèrement la fiche, en séparant les prises de parole spontanées, et celles sollicitées. Jusqu'au mois de novembre, la feuille est resté un outil fixe que je changeais mensuellement. Mais lorsque j'ai commencé à m'intéresser de plus près au cas de T., dont la participation était à zéro pour les spontanées et trois pour les sollicitées, j'ai réalisé qu'une fiche tenue mensuellement ne pouvait pas être vraiment utile. J'ai donc décidé de mettre en place une fiche journalière, qui me permet et permet aux élèves de consulter leurs points du jour, remarquant ainsi l'évolution dans leur participation et leur implication en classe. Des élèves à l'aise à l'oral comme F., ou de très bons élèves comme B. pouvaient ainsi sentir une impression de récompense immédiate à la fin de chaque cours, ce qui a créé une atmosphère de travail assez intéressante, chacun voulant dépasser son score précédent.

Voyant la forme d'effervescence et d'engouement que ce changement semblait susciter, j'ai décidé de "convoquer" quelques élèves, dont T. et L., en entretien individuel. Pour ne pas empiéter sur le temps personnel des élèves et qu'ils prennent cela pour une punition, j'ai décidé de ne mener ces entretiens que sur une durée de cinq à sept minutes, en leur précisant bien (timer au tableau) que cela ne durerait pas. L'idée derrière l'entretien était bien entendu de rassurer l'élève et de montrer que le cours de langue est un endroit où l'on peut se laisser aller à tenter sa chance. Mais le véritable but pour des élèves comme T. ou L. était de montrer l'importance de leur participation aux cours. Dans le cas de T., sa moyenne en anglais a chuté au premier trimestre exclusivement à cause de sa note d'oral qui était de 6.5/20, faisant passer sa moyenne sous la barre des 10/20. Nous en avons parlé un peu, et je lui ai proposé de mettre en place, s'il s'en sentait capable, un petit contrat : s'il participait une à deux fois maximum par cours, pour n'importe quel type d'énoncé, il aurait au moins 10/20 en note d'oral, ce qui serait bénéfique pour sa moyenne. Le voyant hésiter un moment, j'ai précisé qu'il pourrait participer une à deux à n'importe quel moment du cours, et que s'il voulait participer au rituel de classe chaque jour et rester tranquille après, il pouvait, mais qu'il devait

essayer de se forcer un peu pour s'assurer un 10. Mon argument du "n'importe quand" ayant visiblement fait son effet, T. a accepté et, dès le lendemain, a participé une fois par cours. Pour moi, il s'est avant tout agi de trouver quelque chose qui pourrait débloquer la situation, et mon tuteur, ayant eu T. en 6e, m'a un jour demandé, alors qu'il venait de m'observer, qu'est-ce que j'avais mis en place pour réussir à faire que cet élève participe. Je lui ai donc expliqué l'idée du contrat, et le procédé que je souhaitais par la suite mettre en place - celui de la gradation relative. Si T. pouvait participer une à deux fois par cours, je pourrais peut-être essayer de le faire aller plus loin; une idée sur laquelle mon tuteur m'a averti - un peu trop pousser un élève dans ce genre de situation pourrait avoir l'effet inverse de celui escompté.

J'ai aussi demandé à L. de rester pour un entretien. De la même manière, je lui ai expliqué que cela ne durerait pas plus de cinq minutes à sept minutes, le timer étant toujours affiché derrière moi. Il faut dire que cet entretien était nécessaire à plusieurs égards : en premier lieu, c'est un élève qui est difficile à noter, et ce dans toutes les matières. Il ne rend aucun travail personnel à faire à la maison, et rend copie blanche sur copie blanche lors des devoirs faits en classe. Au moment de l'entretien, fin novembre, ma collègue d'allemand et moi-même avons tous les deux réussi à obtenir quelques lignes sur les dernières productions demandées aux élèves, et nous en étions à la fois étonnés et ravis. C'est dans ce contexte-là qu'il m'a semblé judicieux d'avoir une conversation avec lui, pour souligner l'effet positif de son dernier effort en date. Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, mon souci principal concernant L. était d'éviter qu'il ne "décroche" complètement du cours, ainsi, l'entretien a plutôt eu pour but de lui faire comprendre que j'avais bien remarqué qu'il avait des capacités, et qu'il était dommage de ne pas les montrer. En reprenant la feuille de participation journalière, je lui ai expliqué la même chose qu'à T., à savoir qu'il venait à participer au moins une à deux fois par cours, il s'assurerait un 10/20 pour le trimestre. Bien sûr, j'ai aussi précisé que le type d'énoncé ou le moment choisi n'importait que très peu, que l'important était de montrer que lui aussi était là, avec nous.

L'entretien avec L. n'a pas fonctionné comme prévu, mais j'y reviendrai plus longuement. Il a participé plusieurs fois au cours qui a suivi, en demi-groupe. Il m'a immédiatement semblé que le demi-groupe était peut-être le meilleur moment pour donner la parole à ceux qui auraient tendance à se laisser porter par le flot de paroles de la masse. En effet, j'ai la chance d'avoir des cours en quinzaines en demi-groupes avec mes deux classes, ce qui me permet de mettre quelques choses en place sur un timing différent. J'utilise généralement ces heures en demi-groupe pour de la remédiation/consolidation, ou pour des activités plus méthodologiques, toujours en lien avec les cours en classe entière mais fondamentalement autonomes.

Les heures en demi-groupe sont particulièrement intéressantes puisqu'elles constituent, à mes yeux, déjà une forme de différenciation. Les répartitions hasardeuses ont fait, en 5e, que les groupes sont sensiblement opposés. Le groupe 1 rassemble tous les éléments perturbateurs et une bonne partie de la tête de classe, dont B. C'est un groupe qui est difficile à canaliser et j'entends bien trop souvent mes collègues parler de l'heure de travail avec ce groupe comme "la pire heure de la semaine". Ceci étant dit, s'ils sont plus durs à canaliser, il faut bien avouer qu'ils vont plus loin que ce que l'on attendrait lorsqu'ils se mettent au travail, ce qui n'est pas dénué d'intérêt. Le groupe 2 quant à lui avance à un rythme plus tranquille, mais permet aux élèves plus timides et réservés

comme T. de s'exprimer sans avoir la pression des élèves au commentaire facile ou celle de rivaliser avec les plus à l'aise.

Les choses n'ont pas été aussi "bien" faites avec la classe de 6e. Les demi-groupes comme la classe entière étaient marqués par les écarts de niveau les plus extrêmes, si bien que l'heure prévue en remédiation ou consolidation s'en trouvait souvent perdue pour beaucoup. En concertation avec l'équipe, et principalement les collègues de français, mathématiques et histoire, nous avons donc décidé de changer la répartition des groupes, et de procéder à une harmonisation par "niveaux" pour obtenir des groupes plus homogènes. Ainsi, F. et M. se retrouvaient dans le même groupe, accompagnés par les élèves les plus fragiles et en difficultés. Les heures en demi-groupes ont donc été ensuite allouées, pour un groupe au moins, à des remédiations plutôt transversales sur la lecture, l'écriture et la construction d'une phrase, grâce à des activités ludiques et propices à l'interaction. J'ai par exemple mis en place une activité, dans le cadre d'une séquence sur l'Écosse, qui visait à produire quelques phrases pour créer une histoire de conte. Après avoir travaillé l'ordre des mots, le verbe, et un peu de lexique, le groupe s'est lancé dans une construction collective d'une histoire (qui était immédiatement matérialisée au tableau puisque je la tapais en même temps). Une fois l'histoire créée, le groupe a demandé s'il serait possible de la lire au groupe 2, ce que nous avons fait en classe entière la semaine suivante.

C'est aussi cette tentative d'homogénéisation par niveau qui m'a fait réfléchir à ma répartition de la classe dans la salle. S'il m'est impossible de changer la disposition des tables puisque ma collègue est celle qui a souhaité que l'on place les tables en U, j'ai envisagé de travailler sur un plan de classe de manière plus approfondie. Mon premier plan de classe, celui dit "par défaut", avait suivi une répartition garçon/fille puisque je ne connaissais pas les élèves. J'avais ensuite déplacé quelques élèves ça et là pour palier aux petits problèmes de gestion de classe, mais je ne m'étais pas posé la question de l'impact pédagogique de la répartition physique du groupe. Après m'être penché sur les listes et avoir pris quelques notes sur des associations à éviter, j'ai décidé de mettre en place un système que j'appellerai "un sur deux", à savoir essayer d'harmoniser la répartition de la classe dans la salle de façon à ce qu'un élève fragile soit toujours entre deux élèves, pas forcément moteurs, mais plus à l'aise. Dans un même temps, certaines places stratégiques dans une salle en U devaient être occupées par les bons éléments - ainsi, j'ai placé un perturbateur à la première place à ma droite, ce qui me permettait à la fois d'avoir un œil constant sur lui, et de le faire venir au tableau si besoin pour lui donner un rôle particulier - son véritable souci étant d'avoir besoin d'attention de façon constante. De la même manière, j'ai placé B. dans un des coins formé par le U, tout en sachant bien que peu importe la place à laquelle il serait assise, il serait toujours efficace en cours. C'est cependant lorsqu'il est entré pour la première fois dans la salle avec ce nouveau plan de classe et qu'il a déclaré - "oh non, pas au fond, je veux continuer d'apprendre", que j'ai cru bon de le convoquer en entretien également.

L'entretien avec B. était sensiblement différent de celui mené avec les autres élèves : il était en effet majoritairement motivé par l'envie de lui expliquer mes choix. J'ai souligné les capacités remarquables qu'il possède déjà ainsi que toute la confiance que je lui porte, avant de lui expliquer qu'il pouvait aussi être un véritable acteur dans l'apprentissage des autres. Je ne sais pas dans quelle mesure il est bon ou non d'exprimer ce genre de choses à un élève, mais le fait est que B. montre

déjà beaucoup de finesse d'analyse et de compréhension, et une envie importante de se tirer vers le haut et d'en faire profiter la classe. J'ai donc cherché à le valoriser et à le motiver en soulignant ce nouveau rôle qu'il pouvait endosser à sa guise. Qui plus est, c'est également le moment où je lui ai proposé de lui donner un peu plus de travail pour aller plus loin. Avec son accord et celui de ses parents, évidemment, et seulement s'il s'en sentait capable, je lui ai proposé de lire un ouvrage que nous irions sélectionner ensemble au CDI et d'en faire un compte-rendu, sous la forme de son choix, à chaque vacances. Je lui attribuerais ensuite une note qui ne compterait pas dans la moyenne, mais prendrais le temps de lui faire des remarques et de lui donner des conseils sur comment continuer à s'améliorer. B. a immédiatement eu l'air enchanté à cette idée, et m'a dit qu'il en parlerait avec ses parents, mais qu'il était "très motivé".

L'année avançant, j'ai par ailleurs pu constater que la motivation et l'effervescence des élèves avaient une certaine tendance à diminuer (certains diraient à se concentrer sur les vacances). S'est donc rapidement posée la question de comment redynamiser la classe pour pouvoir aller plus loin. Le tableau numérique est étrangement d'une grande aide pour cela (et pour bien d'autres choses d'ailleurs). L'outil est une véritable source de motivation, pour les 6e comme pour les 5e, qui n'ont de cesse de vouloir interagir avec. Si l'on y réfléchit bien, et à leur demander la raison de cet engouement, il semble que les élèves voient le tableau comme n'étant rien d'autre qu'une "grosse tablette". Et c'est précisément sur cet engouement que j'ai voulu jouer. En effet, le tableau permet, à des moments précis et bien spécifiques, que certains élèves montrent qu'ils ont des compétences plus transversales que celles simplement limitées à la langue vivante. C'est notamment le cas de L. qui passe son temps à jouer sur l'ordinateur. À plusieurs reprises, je l'ai encouragé à venir au tableau pour des activités de manipulation de l'outil numérique, ce qu'il a réalisé à la perfection, permettant à la fois l'avancée du cours, mais aussi l'interaction orale de ses camarades. De cette façon là, l'outil numérique est à la fois une source, ponctuelle certes, de motivation et de différenciation.

J'ai tenté d'incorporer beaucoup plus d'utilisation d'outils numérique au sein de mon cours au fur et à mesure que l'année avançait, comprenant bien qu'il s'agissait aussi d'une méthode pour rendre ce dernier un peu plus attractif (d'autant plus que les autres professeurs n'utilisent le TNI que comme un tableau classique...). J'ai notamment commencé à utiliser le clavier sans fil pour la rédaction de la trace écrite - la rédiger ainsi me permet d'abord de pouvoir adapter la taille et la police pour ceux qui ont des difficultés de lecture, mais cela me permet aussi de littéralement co-construire la "leçon". En effet, je fais parfois passer le clavier d'un élève à un autre pour qu'ils tapent tour à tour un énoncé produit et intéressant à garder dans la trace écrite, ce qui, de cette manière, donne la charge réelle aux élèves de matérialiser les échanges de la classe.

D'autres fois, il m'arrive de choisir un seul élève et de le mettre en charge de la rédaction - c'est par lui seul que passe la matérialisation de la trace écrite, mais il est aussi responsable de la bonne interaction de la classe et fonctionne en quelque sorte comme un prisme. Je m'appuie bien évidemment souvent sur les élèves moteurs dans ces situations-là, dont B. Lui donner ce rôle me permet à la fois de le valoriser, mais aussi de complexifier les tâches qu'il a à faire durant le cours : je le sais capable de gérer le temps nécessaire pour taper, interagir puis recopier la trace écrite, et il montre à chaque occasion que je ne me suis pas trompé. C'est d'ailleurs un rôle qu'il prend beaucoup à cœur, réclamant le clavier à presque tous les cours.

Me souvenant de l'article d'André De Perretti, j'ai constaté assez vite que attribuer des rôles au sein de la classe était souvent bénéfique. J'ai introduit, en 6e notamment, le rôle du "Guardian" - à chaque début de cours, je désignais un "Guardian of English", qui devait rappeler aux autres l'interdiction de parler français, et chercher à aider les camarades en difficulté, seul, avec l'aide de la classe, ou en dernier recours, la mienne. Très vite, ce rôle est devenu très important pour les élèves, si bien que je n'ai eu à désigner que durant les deux premiers cours où j'ai mis en place le procédé. Au fil du temps cela dit, il m'a fallu définir et affiner les "duties" du gardien. À plusieurs reprises M. et F. se sont portés volontaires pour être Guardian, essayant tant bien que mal de rappeler qu'il ne faut pas parler français sans l'utiliser eux-mêmes, et demander à la classe de les aider à aider quelqu'un d'autre. Le rôle de Guardian, j'ai pu le noter, a semblé leur donner une impression de faire partie intégrante du cours d'anglais, et de pouvoir apprécier et s'impliquer d'avantage dans un apprentissage qui est extrêmement fatigant pour eux. Plus encore que M. d'ailleurs, F. est impeccable dans son rôle, si bien qu'il suscite l'interaction constante de la classe et gère parfaitement l'usage de l'anglais et du français de ses camarades. Mon tuteur terrain d'ailleurs, en visite dans un de mes cours, a pu constater lui-même à quel point F. se sentait investi dans son rôle et comment celui-ci semblait lui conférer une aisance supplémentaire dans sa prestation orale.

Ainsi le recours au rôle m'a permis de faire participer au cours les élèves qui pourraient se sentir en difficulté ou laissés pour compte. En outre, cela me permet aussi, lorsque c'est possible, de travailler ou d'évaluer des compétences différentes en même temps. Si je ne mets pas en place le Guardian en 5e, c'est que j'ai voulu essayer de mettre en place les Assistant Teachers. Lors d'activités bien définies et travaillées, deux ou trois élèves viennent prendre ma place et "mènent" la classe. Chacun d'eux a un rôle bien défini. Pour utiliser un exemple concret, j'ai demandé trois Assistant Teachers pour une activité sur les états américains. L'intérêt de l'activité était de revoir la forme de la question et l'inversion que nous avons déjà abordée, les points cardinaux, et de savoir situer quelques états. Toute l'activité était basée sur un site internet (mis en place par le gouvernement américain) avec une carte interactive, sur laquelle il faut replacer les états. B. s'est immédiatement porté volontaire, et S., un élève perturbateur dont j'ai parlé précédemment, aussi. J'ai ensuite désigné L. pour aller les rejoindre. Les rôles ont été attribués comme voici : B. était en charge de poser les questions à la classe et partageait la discipline, s'il y avait lieu d'en faire, avec S. L'autre mission de S., quant à lui, était de prendre des notes concernant des états "importants" comme la Californie ou le Texas. Enfin, L. devait manipuler la carte à l'aide du stylet pour replacer les états à l'endroit indiqué par ses camarades. De cette façon, chacun des trois acteurs est obligé d'interagir soit avec la classe, soit avec les deux autres. Qui plus est, chacun des trois travaille des compétences différentes (l'aisance orale, la prise de notes, l'utilisation du numérique), tout en se reposant sur les autres pour atteindre un objectif. Dans le cas de L., c'est aussi l'objectif de réintégration à la classe auquel il faut penser : dans une telle configuration, il finit par en oublier lui-même qu'il est souvent à la marge de la classe, et arrive à se laisser aller à participer. Lorsque cela arrive, il m'est donc possible d'évaluer ses progrès tout en continuant de réfléchir à comment dépasser son blocage de l'écrit.

Chacune de ces stratégies n'est évidemment pas infallible. J'ai tenté de mettre en place des choses aussi vite que possible pour faire en sorte que mes cours ne laissent personne de

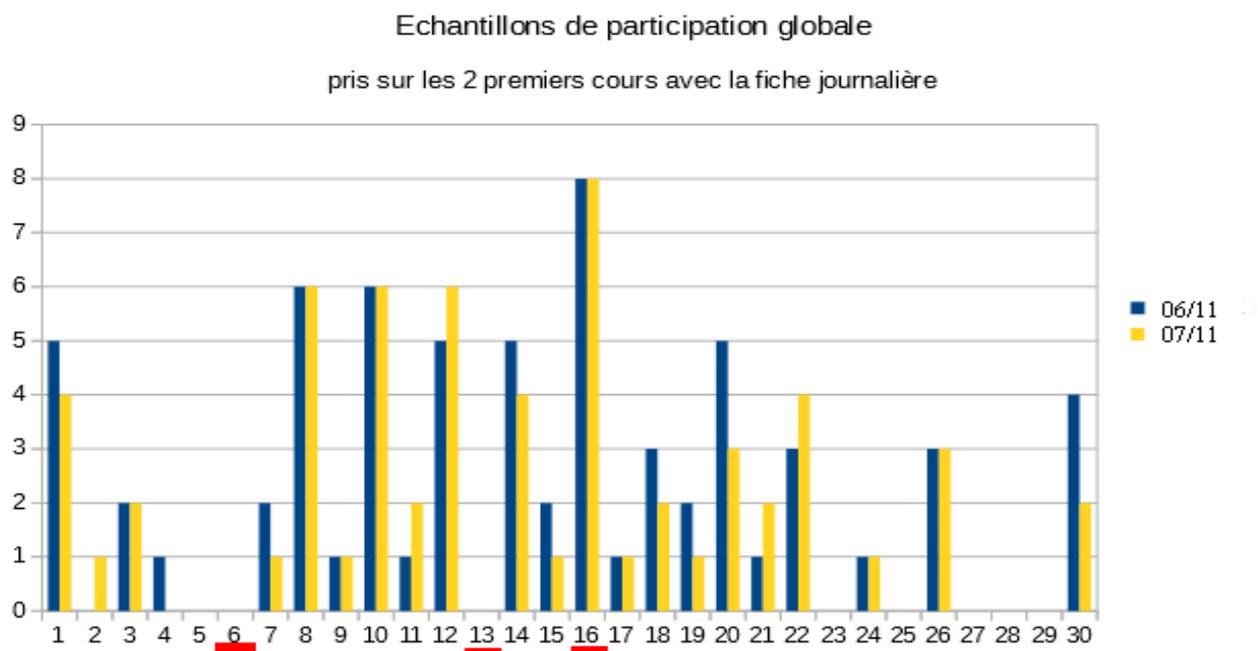
côté et pour ne pas aggraver les lacunes de certains élèves. Ceci étant dit, je ne suis pas dupe. Il est clair que la majorité de mes “expérimentations” est soit vouée à l’échec, soit confrontée à un succès relatif. Si le présent travail est finalement réalisé sur un temps court, bien trop court peut-être pour vraiment être pertinent lors de cette année, il présente néanmoins de bons côtés - l’apport théorique et les expérimentations permettent une véritable prise de recul sur la pratique en classe; une prise de recul, qui, elle-même, me donnera quelques clés pour travailler d’avantage sur la question de la différenciation au fil de ma carrière.

TROISIEME PARTIE : DES RESULTATS DIFFERENTS

Les expérimentations que j'ai présenté précédemment ont été menées sur une période finalement assez longue – j'ai commencé à les mettre en place, pour certaines, dès le mois d'Octobre puis plus tard pour d'autres. Aujourd'hui encore, j'expérimente des choses dans la même optique d'améliorer et d'augmenter l'efficacité de ma pratique. Ceci étant dit, la période de récolte des données, elle, se trouve finalement être assez courte. Il faut donc garder à l'esprit, alors que nous allons à présent discuter quelques résultats visibles, qu'il ne s'agit effectivement que de données rattachées à un laps de temps peut-être trop court pour être suffisamment représentatif.

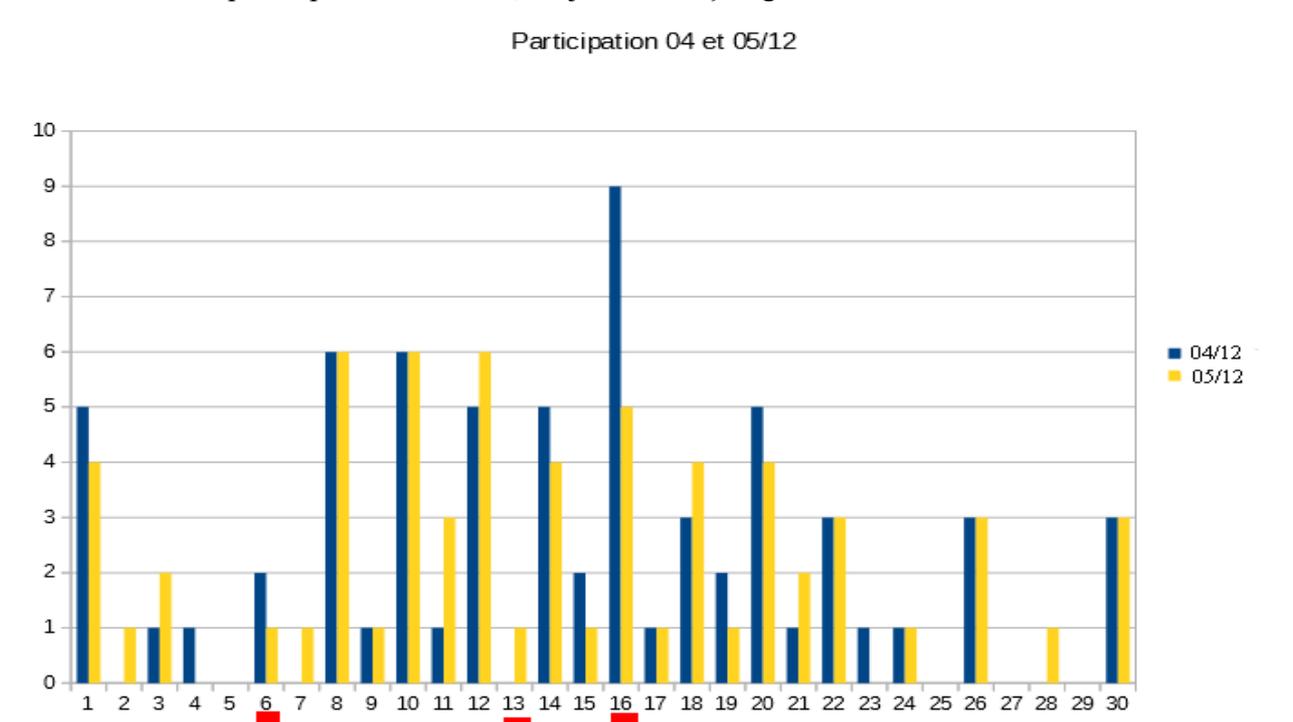
1) Une question de participation :

La participation orale et l'introduction d'une fiche journalière a sans doute été l'expérimentation la plus aboutie en termes de résultats visibles. J'ai d'abord cherché à analyser la tendance globale de participation de classe par jour, de façon à dégager une moyenne. Celle-ci se situait entre 2.033 et 2.233 par personne durant les deux premières séances où la fiche journalière a été introduite. Par ce biais, évidemment, je souhaitais observer la participation d'élèves comme T. (élève n°6), B. (élève n°16) et L. (élève n°13) et voir comment celles-ci évolueraient avec le temps.



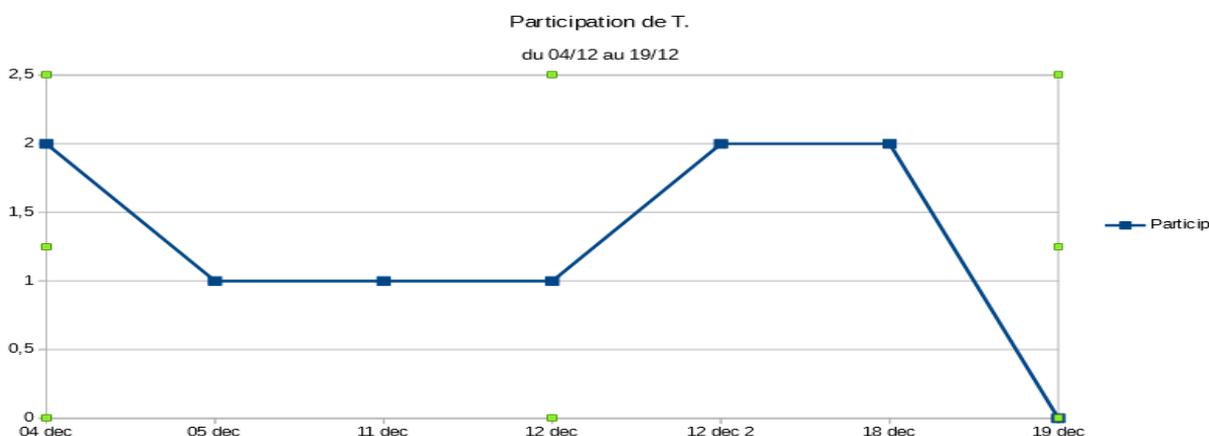
Il est clairement visible qu'en Novembre, une tête de classe se dégage assez nettement en termes de participation spontanée. B. mène cette tête de classe avec 8 prises de paroles sur les deux cours ; une prise de parole que j'ai bien sûr dû limiter pour une meilleure circulation. Pour T. et L., comme pour beaucoup d'autres d'ailleurs, la prise de parole sur ces deux cours test ne décollera pas. C'est à partir de ce constat que j'ai décidé de travailler – j'ai commencé à mettre en place les entretiens individuels une semaine et demie après cela, proposant un contrat individuel à T., L. et choisissant de complexifier les tâches de B. devait effectuer.

Environ un mois après, j'ai décidé de récolter de nouvelles données pour observer l'évolution de la participation en classe, toujours de façon globale.

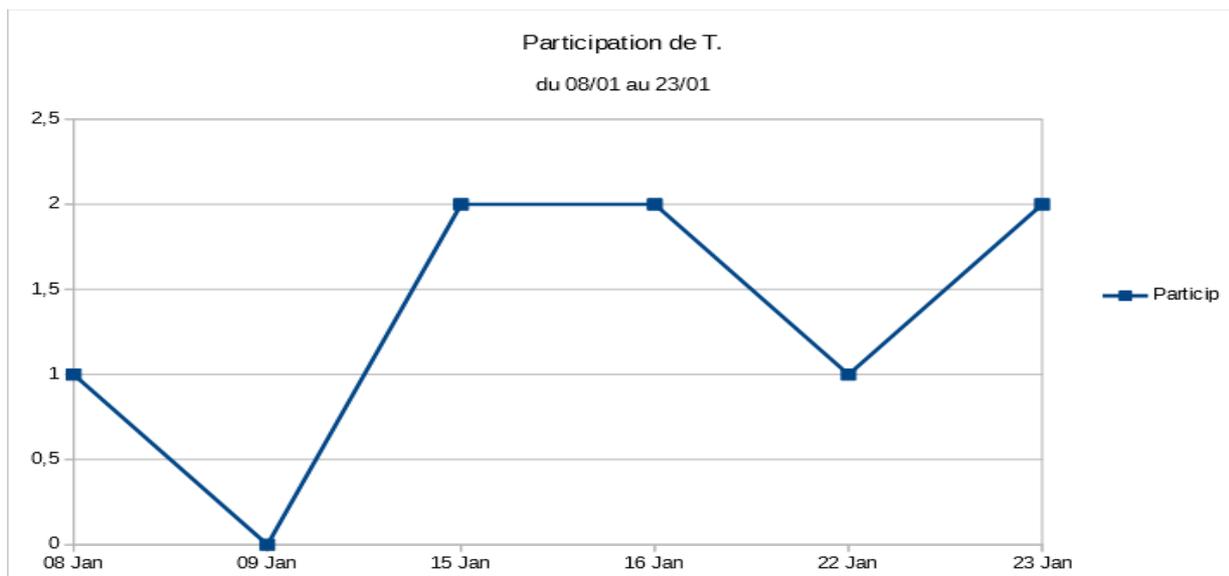


Si la participation de B. durant le cours du 04/12 montre bien qu'il peut continuer à occuper le temps de parole, il semble que la participation globale soit un peu plus étalée et mieux répartie. Des élèves dont la participation était à 0 sur les séances précédentes ont pu participer une à deux fois lorsque B. était investi d'un rôle particulier qui demandait une concentration sur autre chose : ce jour-là, il était en charge de rédiger la trace écrite, et les autres devaient donc produire et répéter les énoncés devant y figurer, avant de lui proposer. Lui donner un rôle et complexifier ses tâches durant le cours a donc permis ponctuellement de libérer la parole pour certains élèves, dont L. (élève n°13) qui, tout comme T. (élève n°6), a participé une fois.

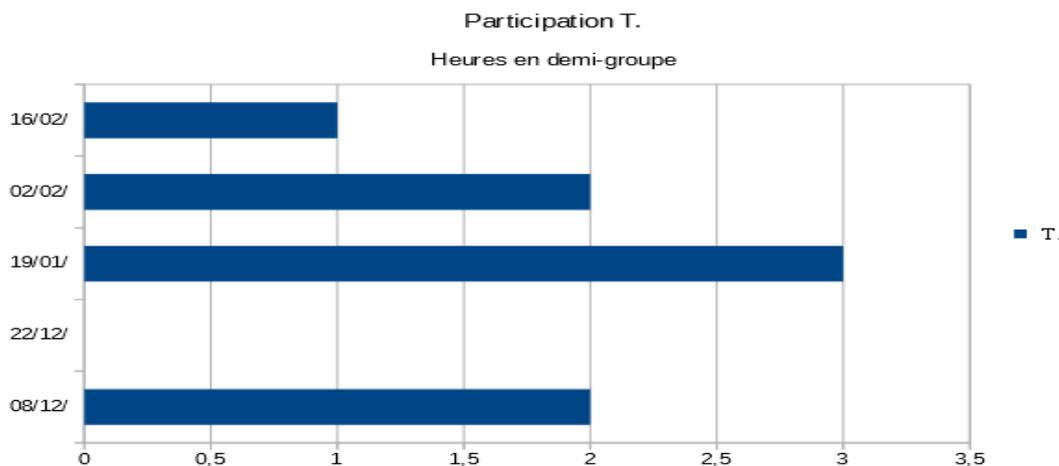
A posteriori de son entretien individuel, T. a d'ailleurs montré qu'il voulait bien faire. Comme le montre le graphique précédent, il a par exemple participé trois fois en deux cours, ce qui pour lui est un effort considérable. Si cette tendance paraît montrer un effet positif, il faut étudier de sa participation de plus près :



Cet échantillon pris sur les cours qui ont suivi l'entretien jusqu'aux vacances de Décembre montre que T. a maintenu son effort, avec un relâchement (classique) à la veille des vacances. Ce que j'ai pu remarquer, c'est que la participation « forcée » par le contrat qu'il a passé avec moi a au moins eu un effet – cela lui a montré qu'il pouvait prendre la parole sans risquer d'être moqué par les autres. Bien au contraire, durant les deux heures du cours du 12 Décembre, T. a participé trois fois dont une durant le rituel d'entrée de classe. Il s'est immédiatement porté volontaire, ce que j'ai pris pour un effort notable, et qui a suscité l'étonnement du reste de la classe. Ces quelques résultats peu significatifs en réalité, m'ont poussé à continuer la phase d'observation.



La tendance observée en décembre s'est visiblement maintenue en janvier, avec un seul relâchement notable. L'évolution est globalement positive puisque T. est passé de 0 prises de parole à au moins 1 à quasiment chaque cours. Cela tend à indiquer que l'entretien individuel a eu un effet positif. J'ai également pris la précaution d'observer la participation de T. durant les heures en demi-groupe :

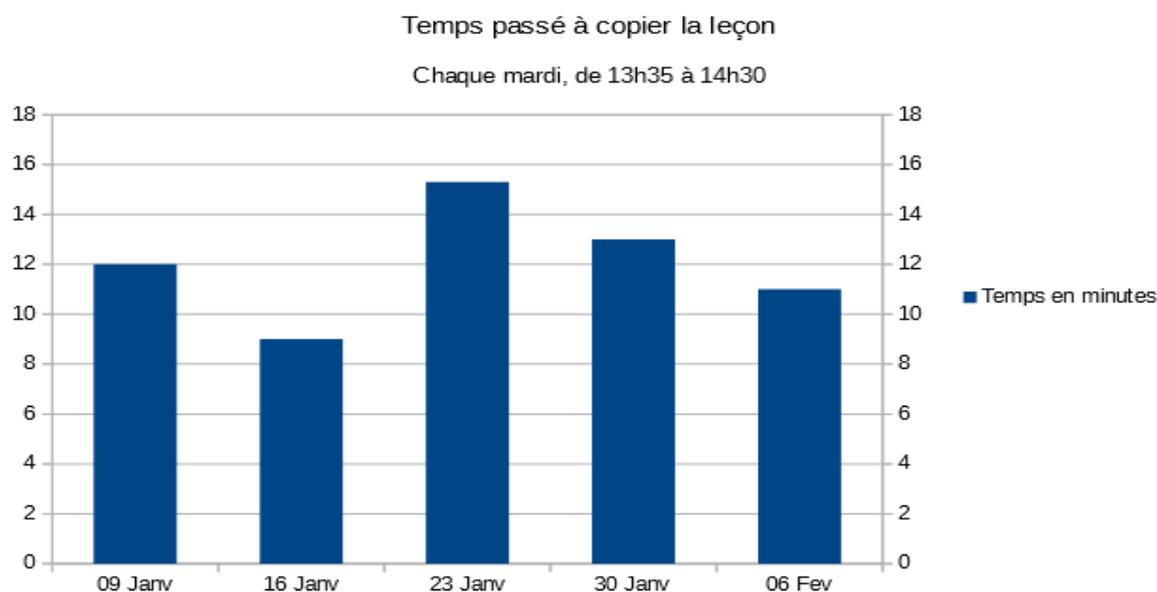


On note immédiatement un pic de participation à 3 prises de parole le 19/01. Durant les cours en demi-groupe, T. a semblé beaucoup actif et plus enclin à s'exprimer. J'ai donc décidé, après ces

constatations, de le solliciter d'avantage à ces moments-là. Pour l'instant, alors que je rédige ces quelques lignes, le succès de cette tentative n'est pas franc. T. semble se cantonner à une participation minimum, comme s'il s'agissait d'une nouvelle zone de confort. Selon mon tuteur, ceci est déjà un grand pas en avant, et reste encourageant pour la suite.

2) Une progression dans le temps :

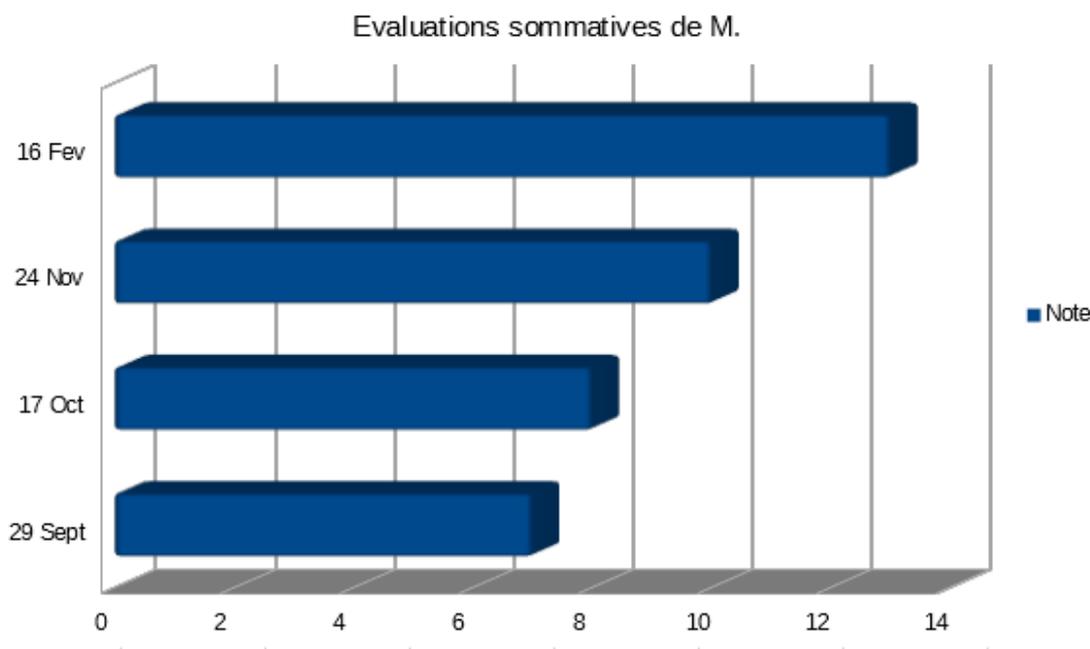
Comme remarqué lors du conseil de classe par mon collègue d'histoire-géographie, le bilan est assez encourageant également pour M. Si sa calligraphie reste encore problématique, sa gestion du temps et son travail sont en voie d'amélioration. J'ai observé l'évolution de sa prise en note de la leçon chaque mardi de 13h35 à 14h30 de façon régulée : j'ai donné exactement 15 minutes à la classe, le timer étant affiché au tableau, pour qu'ils copient la leçon que je fixais à chaque fois à 5 énoncés maximum. L'horaire du mardi me permettait, si besoin, de dépasser de quelques minutes sur la récréation pour que M. puisse finir de copier ce qui lui manquait.



Il faut avant tout préciser que la leçon du 23 Janvier était légèrement plus longue que les 5 énoncés prévus puisque la conceptualisation détaillée des élèves est venue ajouter à ce qu'ils avaient à copier. Ce que l'on peut observer sur cette courte période est que, comme le reste de la classe, M. arrive à se maintenir sous la barre imposée des 15 minutes pour recopier la leçon. Il met d'ailleurs parfois moins de temps pour recopier un même nombre d'énoncés, ce qui tend à laisser penser que le facteur de la concentration entre grandement en ligne de compte. Le fait de l'avoir déplacé à côté d'un élève plus à l'aise se révèle par ailleurs être une grande aide : au besoin, il n'hésite pas à emprunter le cahier de son voisin pour recopier, et, somme toute, M. paraît être plus apte au travail qu'il ne l'a été. Par ailleurs, la tendance affichée par les trois derniers cours semblerait indiquer une amélioration qui, a posteriori se vérifie en classe à quasiment chaque cours. M., bien conscient de ses difficultés lorsqu'il s'agit de rédiger, vient me signifier fièrement à la fin de chaque leçon qu'il a « bien tout recopié ».

Sa progression n'est cependant pas simplement centrée sur la gestion du temps et le rapport entre temps/écriture. Les notes de M. sont en hausse dans plusieurs matières, notamment en anglais

et en histoire. Après les évaluations de début d'année, j'ai décidé de différencier mes évaluations suivantes pour lui en les raccourcissant et en modifiant quelques exercices – comme je l'ai précisé dans la partie précédente, ces modifications ont consisté à adapter une consigne ou un exercice.

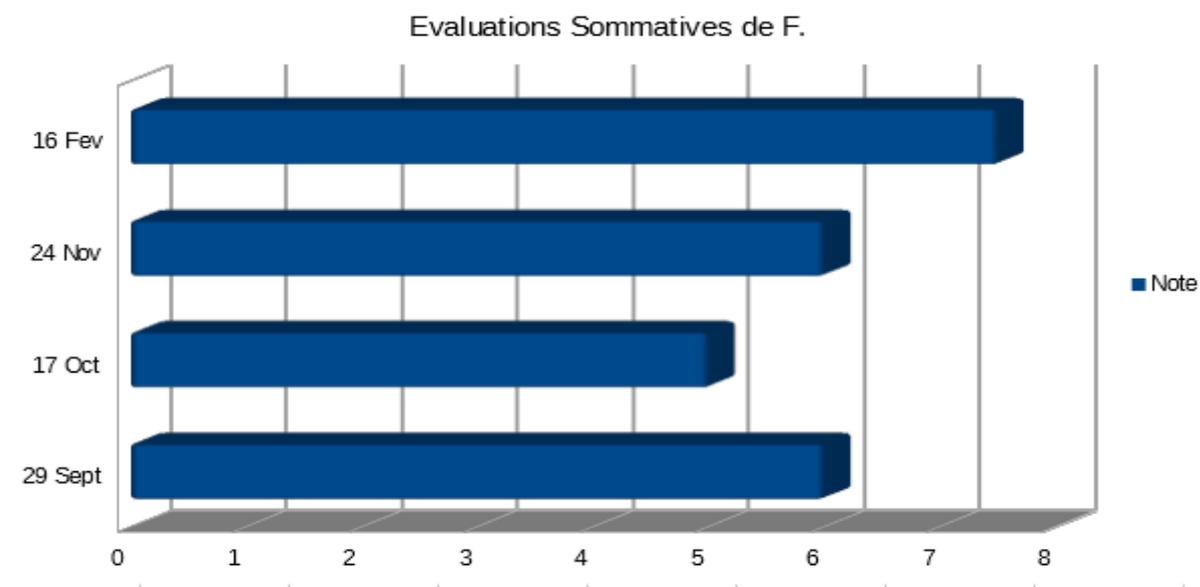


Les premières évaluations de M. lui ont valu les notes respectives de 7 et 8/20, tandis que des évaluations différenciées effectuées plus tard (une en novembre, l'autre en février) lui ont valu un 10/20 puis un 13/20. La première, celle de Novembre (voir annexe n°1), était ma première vraie tentative de différenciation par la forme – j'ai voulu limiter le nombre d'exercice et essayer de soulager la charge graphique qui allait incomber à l'élève. La seconde, celle de Février (voir annexe n°2) est légèrement plus longue mais repose sur des consignes plus accessibles comme « circle » ou « cross out » – elle arrive après plusieurs semaines de travail sur la gestion du temps et les consignes de ce type, ainsi M. a été, à mon sens, bien préparé pour y faire face. Sa note de 13/20, dont il est particulièrement fier, lui montre d'ailleurs tout son progrès. J'envisage à présent de légèrement complexifier ce qui va suivre, soit en ré-introduisant plus d'exercices où M. va devoir écrire, soit en rallongeant légèrement plus les évaluations.

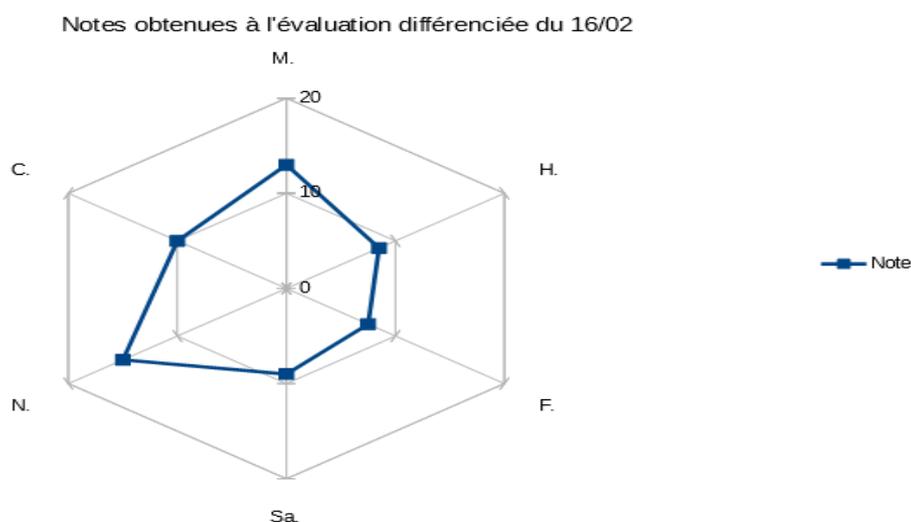
Ceci étant dit, il convient quand même de préciser que les progrès de M. ne sont pas simplement causés par ce que j'ai essayé de mettre en place. En effet, M. fait partie des élèves à qui l'on a vivement recommandé de suivre le programme « devoirs faits » – je me rends compte en suivant ses derniers travaux que cela, un moyen de différenciation externe à ma classe si l'on y réfléchit bien, influe aussi sur la façon de travailler de l'élève : il est plus que probable que M. ne puisse pas travailler chez lui, ou ne prenne pas le temps de le faire. Participer à « devoirs faits » le pousse ainsi à faire tout son travail au collège avant de rentrer chez lui, et il arrive ensuite en cours disponible et enclin à travailler, ce qui change complètement la donne.

3) Bilans contrastés :

Pour F. qui évolue dans la même classe que M., le bilan n'est sensiblement pas le même. Il faut dire que les difficultés ne sont pas les mêmes non plus – F. est arrivé en 6^e sans savoir lire, et avec une écriture du français presque phonologique. J'ai jugé bon, en début d'année, de travailler de la même manière avec lui et M., et si les résultats en participation orale montrent qu'il est capable de bonnes choses, ses notes aux évaluations sommatives, elles, sont bien le signe que ce que j'ai mis en place n'était pas adapté (ou pas assez) aux difficultés rencontrées par F.

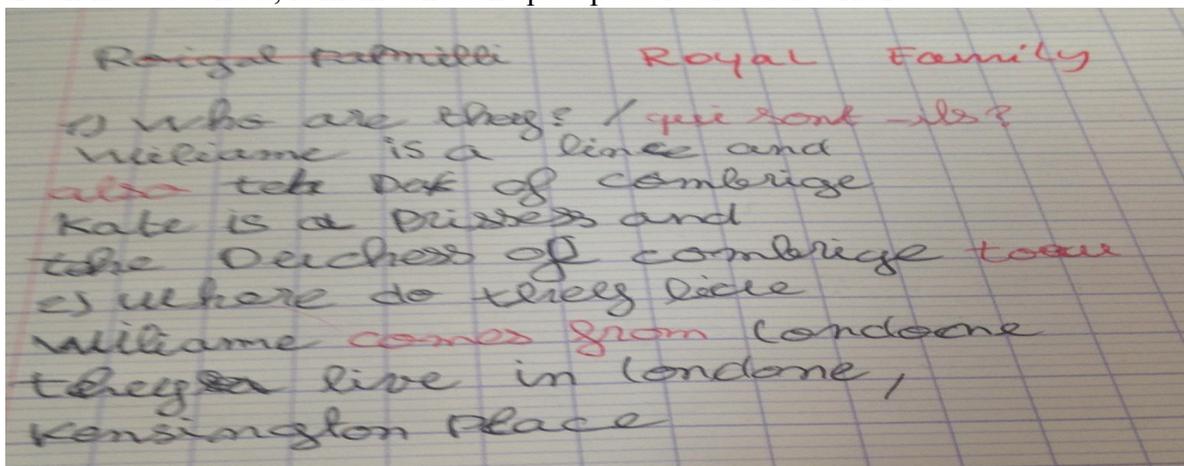


Contrairement aux notes de M. sur les mêmes évaluations, on ne peut pas vraiment parler d'une progression marquée. Sur le dernier contrôle du 16 février, F. a obtenu une note de 7,5/20, qui en soi est une progression par rapport à ses notes précédentes, mais reste en deçà de ce que les autres élèves qui ont eu le même devoir ont pu faire.

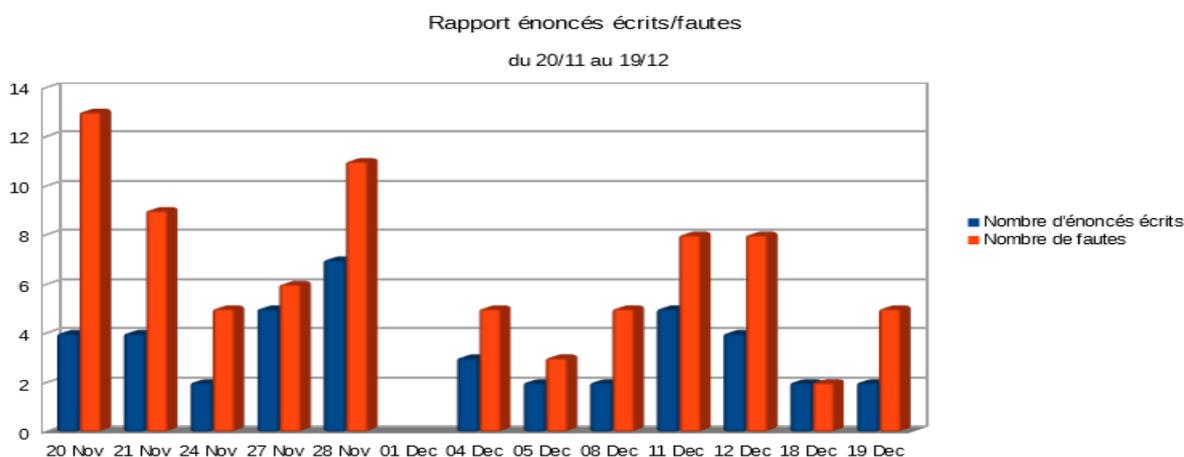


Ce graphe montre les résultats obtenus par les six élèves à qui j'ai choisi de distribuer le sujet différencié. La meilleure note, obtenue par N., était de 15/20, suivie de celle obtenue par M. F. a par

ailleurs obtenu la plus basse, juste derrière H. et sa note de 8,5/20. Globalement, F. reste d'ailleurs l'élève de ce groupe de cinq ou six qui ne semble pas véritablement progresser de façon quantifiable. Après beaucoup de remise en question et de discussions avec divers membres de l'équipe pédagogique, j'ai réalisé que les difficultés auxquelles F. et, par extension, moi-même, faisons face étaient bien trop grandes – les évaluations sommatives, ainsi que toutes les autres formes d'évaluation des diverses activités langagières nécessitent une base fondamentale, la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Si la lecture a pu être travaillée de façon progressive pour atteindre un niveau correct, la même chose ne peut pas être dite de l'écriture.



Voici un exemple de leçon recopiée du tableau par F. en début d'année. À la suite de cette découverte, j'ai eu recours à un outil du logiciel ActivInspire qui permet de transformer l'écriture manuscrite en tapuscrit pour observer si, oui ou non, le problème venait de mon écriture. Cette première manipulation a permis d'éliminer quelques fautes de lecture/orthographe chez pratiquement tous les élèves, mais force a été de constater que les fautes chez F. continuaient d'affluer. C'est à ce moment-là de l'année que je me suis rapproché de ma collègue de français pour lui parler de F. et de ce que nous pourrions mettre en place pour lui venir en aide plus efficacement. C'est aussi à ce moment que j'ai commencé à mettre en place un procédé systématique de « spell-check » : lorsqu'un mot nouveau ou important est prononcé par un élève, je l'inscris au tableau et demande à F. de l'épeler. De cette manière, j'espère lui faire manipuler, et à terme, intégrer plus facilement l'alphabet, la construction des mots avec les lettres, et les liens de graphophonémie. Dans un même temps, j'ai également décidé de procéder à un simple relevé du nombre de fautes en rapport avec le nombre d'énoncés écrits :



Comme on peut le constater, le nombre de fautes équivaut bien souvent au double voire au triple du nombre d'énoncés, ce qui atteste des difficultés rencontrées par F. Ceci étant dit, cette échantillon de progression recouvrant un mois ne permet aucune déduction logique sur ce qui pourrait causer ces difficultés. De la même manière que j'ai déplacé M., j'ai placé F. entre deux élèves moteurs qui peuvent, si besoin, l'aider lors de sa prise de notes et durant le cours. Mais pour l'instant cela n'a montré aucun succès apparent. J'en viens aujourd'hui à penser fortement que F. devrait être testé pour un dyslexie ou une dysorthographe, et ma seule solution est, pour l'instant, d'imprimer la trace écrite qu'il colle dans son cahier – un élève de cette même classe dispose d'un PAP qui requiert déjà que je prenne cette initiative. Quoiqu'il en soit, une progression pour un élève comme F. ne peut passer que par un travail en commun avec tous les collègues de l'équipe. Mais un tel travail, qui devrait être régulé et suivi, n'est hélas visiblement pas à l'ordre du jour ; certains collègues, qui devraient jouer un rôle primordial dans cette situation, adoptent le discours du « on ne peut rien faire pour eux ».

De la même manière, le cas de L. n'a pas véritablement évolué. Son activité en cours est encore bien trop rare : je me suis réjoui de voir qu'il pouvait participer une à deux fois par cours, en groupe ou en demi-groupe à la suite de notre entretien, mais la tendance n'a pas duré longtemps. De la même manière, tenter de le valoriser par d'autres compétences comme l'utilisation du numérique n'a fonctionné qu'un nombre limité de fois, après quoi, tout le monde s'est lassé. C'est précisément ici que les apports théoriques soulignant l'importance de l'imagination et de la variation se sont avérés fondés. Mais L. nécessite plus qu'une simple variation d'activités dans le cours d'anglais : ma collègue d'allemand, que j'ai déjà mentionné plus tôt, fait face aux mêmes problèmes que moi – quasiment aucune note à l'écrit, peu d'oral, et un sentiment de frustration voyant les capacités de l'élève. Mon collègue d'EPS me fait souvent parvenir les dernières nouvelles qui, en tant que professeur principal par intérim de la classe, m'inquiètent et me forcent à demander à tous mes collègues d'être plus vigilants : L. est souvent marginalisé, voire stigmatisé à cause de son apparence physique, ou du simple fait de son isolation. Dans ce contexte-là, il paraît bien difficile et presque vain de penser qu'il est possible de faire que L. ré-intègre la classe dans le cours d'anglais. Cette ré-intégration à la classe, et à l'école, qu'il semble fuir, doit s'effectuer dans le cadre de TOUTES les matières. Ainsi, débutant avec la charge de professeur principal, j'essaye d'apprendre à mettre des stratégies en œuvre qui ne couvriraient plus simplement le cours de l'enseignant d'anglais, mais l'ensemble des cours auxquels L. assiste.

Les plans de classe ainsi que le recours au demi-groupe se sont à ce titre montrés relativement efficaces. J'ai décidé de travailler avec plusieurs collègues pour faire en sorte que L. soit placé proches d'élèves moteurs et bienveillants, et à bonne distance de ceux qui pourraient nuire à son développement. Ensuite, d'un commun accord, nous avons retravaillé la répartition des groupes pour évacuer un élève avec qui L. semblait avoir quelques difficultés. De ce fait, L. évolue dans le groupe le plus calme et sérieux des deux, ce qui a au moins le mérite de le plonger dans une ambiance de travail. Il a ensuite été décidé que nous solliciterions un peu plus L. lors de ces heures en demi-groupe, moments durant lesquels il paraît se sentir un moins mal à l'aise. C'est à présent sur la manière de susciter son activité et son investissement qu'il nous faut mettre des choses en place, afin de réussir à faire que les conditions de travail que nous tentons de créer pour lui servent effectivement à quelque chose de positif et de ne pas totalement le voir décrocher.

Enfin, dans le cas de B., dont je n'ai pas trop parlé jusqu'alors, la motivation reste toujours la même. La complexification des tâches et l'attribution de rôles particuliers a suscité chez lui un nouvel engouement pour la matière. B. se sent valorisé, et la classe le reconnaît volontiers et sans amertume comme étant le « leader » de la classe en salle 301. Au fil des semaines qui ont suivies notre entretien, j'ai continué à complexifier les tâches pour l'élève, toujours en accord avec lui et en lui et ses parents, et en lui rappelant l'importance qu'il y avait à ce qu'il me dise lorsqu'il se sentirait trop sollicité. De lui même, il est venu me demander s'il pouvait poster des productions écrites externes à la classe sur le blog dédié au cours que j'ai créé. Nous avons donc réfléchi ensemble à ce qu'il pourrait essayer de faire et avons trouvé un exercice ensemble : il pourrait poster une production écrite faite chez lui, seulement si elle était faite sans utiliser de dictionnaire, sans aide aucune, et en s'assurant qu'elle soit toujours en rapport avec le sujet de la séquence en cours. De la même manière, et comme je l'ai mentionné dans la partie précédente, nous avons aussi mis en place des compte-rendus de lecture qui seront également postés sur le blog. Ainsi, contrairement au cas de figure de L. ou de F. où trouver des alternatives pour optimiser l'apprentissage est un véritable casse-tête, proposer des scénarios plus complexes pour B. est nettement plus facile.

De façon générale, la différenciation et son impact sont assez difficiles à chiffrer et à exprimer de façon quantitative. Dresser un bilan relève ici plus d'un regard qualitatif sur ce qui a été mis en place et son fonctionnement en cours. Mais globalement, ce que j'ai pu mettre en place et étudier sur la courte période donnée n'a pas été suffisamment efficace pour tous les profils. Certes, de bons élèves comme B. restent bons et profitent d'une différenciation vers le haut pour aller plus loin. T. quant à lui arrive à participer au moins une fois par cours et M. progresse lentement mais relativement sûrement, ce qui est tout à fait encourageant. Mais des profils problématiques comme celui de F. ou de L. me laissent croire que je ne suis encore pas suffisamment armé pour essayer de remédier, au moins dans mon cours, à leurs difficultés et ainsi tenter de les soulager un minimum. Ceci étant dit, F. paraît tout de même montrer une plus grande maîtrise de l'oral, qui, allant de paire avec son aisance naturelle, pourrait laisser espérer de meilleures choses pour lui. Mais la différenciation, dans ces cas précis, devrait être appliquée au delà même de la salle 301 et du cours d'anglais pour qu'elle soit véritablement efficace.

CONCLUSION

J'ai commencé ce travail en mentionnant les changements remarquables qui avaient été annoncés pour le collège Ronsard dès Septembre. Ces changements avaient notamment à voir avec la nouvelle répartition des élèves, incombant donc un nouveau public plus mixte. Cette année étant celle de transition, c'est probablement celle où, avec du recul, les écarts de niveau se verront le plus. Ce sont justement ces écarts de niveau incroyables qui ont attiré mon attention et qui m'ont poussé vers une recherche sur la différenciation.

En tant que débutant face à un public de collège, une si grande hétérogénéité m'a tout de suite paru être un problème insurmontable, et d'après ce que je pouvais entendre, c'était aussi un problème pour des collègues beaucoup plus expérimentés. Ce que j'ai cherché à faire, au travers de ce court travail, a été de développer ma capacité d'adaptation à mon public – un pré-requis à mon sens plus que nécessaire chez un enseignant.

J'ai instauré et développé quelques pratiques, et dans globalement, je dirais que j'ai relativement réussi à m'adapter, et à adapter mon enseignement à plusieurs profils. Le bilan reste cependant bien trop contrasté à mon goût. Quelques élèves présentent encore de grandes difficultés que je n'ai pas su enrayer. F., par exemple, continue de faire preuve d'une véritable motivation et d'une grande implication en cours, l'un des seuls apparemment, et essaye tant bien que mal de pratiquer l'anglais oral à son niveau. Mais son écrit, en anglais comme en français, reste alarmant. Son travail personnel est inexistant, et ce malgré le recours au système « devoirs faits ».

L. continue de (se laisse) vivre à la marge de la classe malgré mes efforts. Une intervention sur le harcèlement avec la classe a cependant causé quelques prises de conscience chez certains qui tendent à essayer de l'intégrer au groupe. S'agissant du cours d'anglais, je note tout de même quelques efforts. L. est un peu plus détendu et participe de temps à autre ... quand il ne somnole pas après des heures passées sur son ordinateur. Il y a donc encore beaucoup à faire pour que ma pratique soit véritablement efficace et serve autant à tous les élèves.

Ceci étant dit, ce travail de plusieurs mois a également révélé plusieurs éléments sur lesquels j'aimerais quand même revenir et insister. En essayant de travailler avec différents collègues, du collège ou d'ailleurs, j'ai pu constater une forme de désintérêt de la part d'enseignants en poste depuis un certain temps face à la recherche. Pire encore, pour certains, déjà, une attitude défaitiste face à des problèmes qui deviennent de plus en plus importants.

J'ai approché le concept de la différenciation dans l'optique de le mettre en place dans ma classe, ce que j'ai pu faire à quelques niveaux et avec des résultats relatifs, mais je commence à penser qu'elle devrait être appliquée de façon plus large. La différenciation ne devrait pas être cloisonnée à la classe : en tant qu'enseignants stagiaires, nous sommes invités, voire exhortés à développer des compétences transversales, à faire penser et à mettre les élèves en situation comme s'ils étaient en dehors de la classe, et pourtant le fonctionnement même de l'enseignement général n'arrive pas à émuler cette pensée. Le fait est que la différenciation, dans certains cas, doit être adaptée et adoptée par un ensemble plus grand qu'un enseignant et sa classe si elle veut être efficace et effective pour le bon développement de chacun des élèves.

ANNEXES

Evaluation différenciée du 24/11/17

Name :

Date :

Class :

English Test :

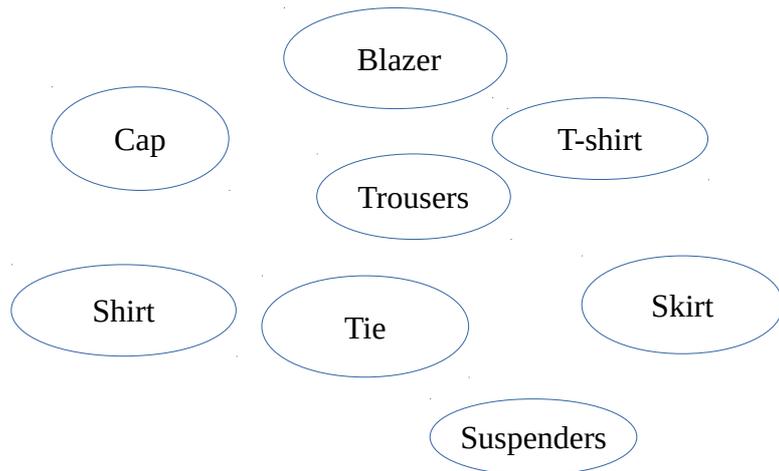
PENFRIENDS : (3 points)

Replace the right verb to complete the text : *speak / lives / write / talk / record*

A penfriend is someone who _____ in another country. It is a person you can _____ or _____ to. You can choose to _____ a letter or to _____ a message.

DESCRIPTION : (4 points)

Cross out the elements that are NOT in this uniform. Link the correct circles to the right elements :



TRANSLATE : (5 points)

→ Acheter (2 mots) : _____ or _____

→ Avoir besoin : _____

→ Porter (un vêtement) : _____

→ Regarder : _____

→ Avoir l'air : _____

GRAMMAR : (2 points)

Correct the present forms in the sentences :

a. I _____ feeling good today !

b. You are not work _____ enough.

c. He _____ got three brothers.

d. She eat___ at home on Mondays.

SHOPPING TIME : (6 points)

1/ What is the document about ? (present the characters, place, action) – /1

2/ Name the elements she needs to wear for school (at least 4) – /1

3/In what class is the girl ? Explain what it is. – /1

4/ How does the mother pay ? Circle the right answer – /1

The mother pays in Euro / Yen / Deutsche Mark / Pounds / Dollars.

5/ Write in letters : – /1

27 : _____

22 : _____

6/ Circle the corresponding spelling :

6£85 : six pounds eighteen five / sixty pounds eighty five / six pounds eighty five

65£85 : sixty five pounds eighty five / sixty five pounds eighteen five / sixteen five pounds

Name :

Date :

Class :

English Test :

1/ Complete the text : (3 points)

The United Kingdom is composed of _____ countries. The first country is _____ and its capital city is _____. The second country is _____ and its capital city is _____. The third country is _____ and its capital city is _____. The fourth country is _____ and its capital city is _____. _____ is not part of the United Kingdom.

2/ True or False? Circle the correct answer : (2 points)

- Edinburgh is Scotland's second most populous city – true or false
- Edinburgh is the capital city of the United Kingdom – true or false
- Edinburgh has been the capital city of Scotland since the 15th century – true or false
- Edinburgh is a country – true or false

3/ Circle the CORRECT details about the monument : (3 points)



Edinburgh Castle

Murrayfield Stadium

Parliament

Holyrood Palace

Home of Barack Obama

Summer holidays

Home of the Queen in Scotland

Rugby Games

4/ Cross out the WRONG phonetic symbols for the words : (3 points)

Castle : ['kɑ:sl] – ['tɑ:sl] – ['kæsl]
Train station : ['trɑ:n 'steɪʃɑ:n] – ['treɪn 'steɪʃən]

Edinburgh : ['eɪdənbərə :] - ['eɪnbərə] - ['eɪdənbərə]

5/ Complete the sentences using forms of CAN, NEED or MUST : (1,5 points)

- a. We _____ see the National Rugby team play at Murrayfield Stadium.
- b. I _____ to speak English in Scotland.
- c. They _____ sing in a museum.
- d. You _____ buy a ticket to take the train.
- e. He _____ be late for the train.
- f. She _____ take three trains from Edinburgh.

6/ Vocabulary - Give the English for : (2,5 points)

Un aller simple : _____ Un aller-retour : _____
Acheter : _____ Partir : _____
Gare : _____ Casque : _____
Couronne : _____ Tirer : _____
Flèche : _____ Arc : _____

7/ Circle words to describe the picture : (5 points)



- | | | | | |
|----------|---------------|----------------|-----------|----------|
| Family | Train station | Curly hair | Dingwall | Dog |
| Red hair | Portrait | Penfriends | Elizabeth | Charles |
| Bow | Arrow | King and Queen | Brothers | Crown |
| Black | Green | Golf | Edinburgh | Stadium |
| Merida | Princess | Scotland | Castle | McGuffin |

BIBLIOGRAPHIE

1) OUVRAGES:

Julié, K. et Perrot, L. *Enseigner l'anglais*, Paris : Hachette, 2008.

Legrand, Louis. *Les différenciations de la pédagogie*, Paris : Puf, 1995.

Przesmycki Halina, *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette Education, 2004.

2) ARTICLES :

De Peretti, André. Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite ?, *Les Cahiers pédagogiques*, 1989.

Puren Christian. Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers pédagogiques* n° 399, déc. 2001, pp. 64-66.

Meirieu, Philippe. La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? [en ligne] www.meirieu.com/articles/pedadif.pdf

Baecher, Laura. Differentiated Instruction for English Language Learners : Strategies for the Secondary English Teacher. *Wisconsin English Journal*, 2011, p. 63 – 73.

Bonvin, A. et Singh, L. L'enseignement différencié dans les leçons d'anglais langue étrangère en Suisse : caractéristiques et besoins, *Bulletin VALS-ASLA Tome 2*, 2017, p. 37-48.

David, Catherine. Repenser la différenciation pédagogique au sein d'une classe de langue étrangère (FLE) multilingue, multiculturelle et multi-niveaux, *Bulletin VALS-ASLA Tome 2*, 2017, p. 101-113.

Laroui, R., Morel, M. & Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), p 111–120.

Nazzal, Allison. Differentiation in Practice : An exploration of First Year Teacher Implementation of Differentiation Strategies as expected outcomes of Teacher Preparation Program, *Current Issues in Middle Level Education*, 2011, p. 17-27.

Prud'homme, L., Bergeron, G. et Fortin, A. (2015). Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi. *Formation et profession*, 23(3), 3-16

Guillemette, S., Morin, F. et Simon, L. (2015). Une démarche de questionnement pour une gestion différenciée de l'activité éducative. *Formation et profession*, 23(3), 45-56.

Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants? *Formation et profession*, 23(3), 70-84.

Rivoire, Marie. *Travailler en îlots bonifiés*, 2012 [en ligne].

3) AUTRES RESSOURCES :

À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique [en ligne], proposé par l'association des enseignantes et enseignants franco-ontariens.

[Www.differentiation.org](http://www.differentiation.org)