



HAL
open science

La différenciation pédagogique en classe de langue vivante

Amandine Militon

► **To cite this version:**

Amandine Militon. La différenciation pédagogique en classe de langue vivante. Education. 2020.
dumas-03232023

HAL Id: dumas-03232023

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03232023>

Submitted on 21 May 2021

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.

Copyright



Mémoire présenté par

Amandine MILITON

Soutenu le

03 juin 2020

Pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 2^d degré

Discipline : PLP Lettres-espagnol

LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE LANGUE VIVANTE

Dirigé par

M. Jean-Yves ALLIN

Devant une commission d'examen composée de

M. Jean-Yves ALLIN directeur du mémoire

Mme Stéphanie PERRIN, formatrice

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

En premier lieu, je tenais à remercier M. Jean-Yves ALLIN, professeur de l'INSPE d'Orléans, pour son aide, ses conseils avisés et pour le temps qu'il y a consacré. Je souhaitais aussi remercier Mme Stéphanie PERRIN pour son soutien tout au long de l'année.

J'adresse également des remerciements à l'équipe pédagogique de l'établissement Jeannette Verdier à Montargis (45), notamment à mes deux tuteurs-terrain : Mme Julie LE CORRE et M. Alexandre BRIMONT. Ils m'ont fortement aidée pour leur contribution en termes de transmission d'informations et la qualité des enseignements fournis durant cette année de stage.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 4 |
| I. Notion en question..... | 6 |
| 1. De l'origine de la différenciation pédagogique aux textes officiels..... | 6 |
| 2. Les différences entre élèves | 17 |
| 3. La différenciation en pratique | 19 |
| II. Hypothèses de recherche..... | 23 |
| III. Expérimentation de différenciation pédagogique sur le terrain | 23 |
| 1. Le contexte : l'établissement et les apprenants..... | 24 |
| 2. Expérimentations..... | 25 |
| Conclusion..... | 34 |
| Bibliographie..... | 37 |
| Sitographie | 38 |
| ANNEXES | 39 |

Introduction

Dans toutes les classes, il existe une certaine hétérogénéité, aussi faible soit-elle. Les élèves ne peuvent pas tous avoir le même niveau dans toutes les matières. Ainsi, des différences de potentiel et de capacités peuvent subvenir entre les élèves, et pour chaque élève également au sein même des matières. Ces dernières difficultés peuvent exister à cause de lacunes pour une matière donnée, à cause des situations d'enseignement-apprentissage qui ne conviendraient pas à tel élève ou encore d'une mauvaise relation professeur-élève, entre autres. De plus, il arrive que certains élèves ne travaillent pas et ont de fait un niveau insuffisant compte tenu de problèmes personnels qui peuvent apparaître tout au long de l'année. On constate donc des classes hétérogènes dans tous les cycles scolaires. Par ailleurs, au moment de former les nouvelles classes pour les rentrées, de nombreux établissements scolaires favorisent la diversité de résultats au sein d'une classe. Cependant, l'hétérogénéité est d'autant plus forte lorsque certains élèves débutent une matière alors que, dans cette même classe, d'autres apprenants en connaissent déjà les bases, voire plus. De fait, en classe de langues, il est possible qu'un élève bilingue arrive dans une classe d'apprenants de cette langue-là, ce qui engendre d'autant plus une forte hétérogénéité. Cela se produit parfois dans les cours de langue car, dans certains cas, les élèves demandent à changer leur deuxième langue vivante en rentrant au lycée par exemple.

À la rentrée de septembre 2019, j'ai pu constater cette hétérogénéité de fait dans plusieurs de mes classes d'espagnol. En effet, dans deux d'entre elles, des élèves étaient totalement néophytes et assistaient aux mêmes cours de langue que d'autres élèves ayant commencé cette même langue vivante en classe de cinquième, voire sixième pour des élèves en classe dite bilingue.

Dans une de mes classes, une élève a arrêté son Certificat d'Aptitudes Professionnelles afin de demander une « passerelle » pour rentrer en Première Baccalauréat Professionnel Gestion Administration. De fait, cette élève s'est retrouvée à choisir une LV2 alors qu'elle n'en avait plus lors de son CAP. Elle a donc opté pour la langue espagnole alors que pendant son cursus au collège, elle avait étudié l'allemand. De plus, dans une autre classe, en seconde, deux élèves sont dans le même cas, ou presque ; la première a décidé de changer de LV2 en rentrant au lycée (elle a changé l'italien pour l'espagnol), la seconde n'a fait qu'un

an de cette langue latine car elle est arrivée en France l'an dernier seulement. Face à ces élèves débutantes, les autres élèves sont plus expérimentés ; certains ont commencé en classe de cinquième, quand d'autres ont suivi une section dite bilingue, à partir de la sixième. Par ailleurs, en plus de prendre en compte le niveau zéro des débutants et le niveau plus avancé des autres élèves, il faut prendre en considération les différents niveaux de langue, selon le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL) des élèves non débutants. En effet, tous les apprenants non débutants n'ont pas le même niveau ; certains ont un niveau A2 ou A2+ (voire B1 dans la classe de Première Gestion-Administration) quand d'autres ont un niveau A1+. Ainsi, il faudra prendre en compte ces différences lors de la création didactique.

Je me suis donc demandé comment un professeur de langue pouvait-il prendre en compte les besoins individuels de chaque élève tout en n'impactant pas le groupe-classe, et réciproquement, comment le groupe-classe pouvait-il comporter différents niveaux sans que cela nuise à l'apprentissage de chacun.

Dans ce mémoire, j'ai donc décidé de traiter du problème de l'hétérogénéité dans les classes de langue de lycées professionnels où les élèves débutants sont mélangés avec des élèves plus expérimentés. J'ai choisi ce sujet afin de trouver des solutions didactiques et pédagogiques dans le but que les élèves débutants puissent participer au cours, tout en ne se sentant pas mis à l'écart, ou avec des capacités inférieures à celles des camarades de classes. De ce fait, la différenciation pédagogique sera au cœur de ce mémoire.

Dans une démarche confirmatoire, nous allons voir dans quelle mesure la différenciation pédagogique inclut-elle les élèves débutants dans une langue vivante ? Comment ces situations d'enseignement-apprentissage centrées sur la différenciation pédagogique permettent-elles de faire acquérir à tous les élèves de nouvelles compétences linguistiques ?

Dans une première partie, nous traiterons de la notion même de différenciation pédagogique en nous appuyant sur des lectures scientifiques. Dans un deuxième temps, nous aborderons les hypothèses de recherche afin d'intégrer la différenciation pédagogique à nos situations d'enseignement-apprentissage. Enfin, nous expérimentons cette pédagogie de la différence durant l'année scolaire 2019-2020.

I. Notion en question

Dans le but de trouver des réponses à mes nombreuses questions, je m'appuierai sur des sources fiables telles que des travaux de recherches réalisés par différents scientifiques, ou des extraits de dictionnaire.

Nous allons partir de l'origine du syntagme nominal « différenciation pédagogique » pour comprendre au mieux le concept, et nous tenterons alors de le définir. Nous nous appuierons également sur les textes officiels de l'Education Nationale pour en saisir tous les tenants et aboutissants.

1. De l'origine de la différenciation pédagogique aux textes officiels

a) L'origine de la différenciation pédagogique

Dans cette partie, nous aborderons l'historique de cette différenciation qui est d'actualité, étant donné que les scientifiques continuent à émettre des hypothèses, à faire des expérimentations sur ce thème. Nous verrons aussi, comment, après des recherches sur plusieurs décennies, l'Institution a intégré la différenciation pédagogique dans les bulletins officiels.

Le terme de classe, au sens où nous le percevons aujourd'hui, c'est-à-dire la réunion de plusieurs individus-élèves réunis dans une salle devant un maître durant une année, n'apparaît dans les pays occidentaux qu'à la fin du XV^e siècle. Cependant, l'éducation n'est pas destinée à tous les individus du royaume mais elle n'est réservée qu'à une certaine élite : des jeunes garçons issus d'un milieu bourgeois. Les classes les plus pauvres n'envoyaient pas leurs enfants à l'école car ces derniers aidaient leurs parents dans leurs différentes tâches. De fait, à partir de la création du lexème « classe », l'enseignement n'était pas homogène.

Il fallut attendre deux siècles pour repenser ce système éducatif. En effet, grâce au mouvement philosophique des Lumières, les mœurs ont pu évoluer. C'est avec le discours du 21 avril 1782 de Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de Condorcet, que l'Assemblée Nationale put entendre les idées novatrices quant à la transformation de l'apprentissage en France. Le marquis de Condorcet prôna, dans ce plaidoyer, « une éducation pour tous les individus de l'espèce humaine », c'est-à-dire sans distinction de rang social ni de sexe. De plus, il souhaita que « l'instruction soit organisée par le pouvoir public ». De fait, l'apprentissage de tous

les jeunes enfants français serait identique. Il est alors considéré comme l'inspirateur de l'éducation moderne¹. Cependant, dans les faits, peu de choses changèrent.

On attendra alors les lois de Jules Ferry afin de mettre en place les principes de Condorcet : la gratuité de l'école en 1881, l'obligation de l'instruction en 1882 et enfin la laïcité de celle-ci en 1882 et 1886. De ce fait, dans les classes de cette époque, se trouvait déjà une hétérogénéité par la diversité des élèves.

Au début du XXe siècle, un pédagogue enseignant dans le primaire, Célestin Freinet eut l'idée de repenser l'apprentissage des élèves en prenant en compte les spécificités de chaque élève afin de permettre à chacun d'avancer à son propre rythme. Par exemple, il estime qu'il faudrait établir un rythme de travail individualisé, faire travailler les élèves avec des fichiers de travail autocorrectifs, aménager l'espace afin de favoriser la coopération entre pairs, ainsi qu'aider les élèves à devenir autonomes en donnant des tâches hebdomadaires à réaliser ; les élèves feraient alors leurs tâches lorsqu'ils le souhaitent et cela prendrait autant de temps que nécessaire. En outre, Freinet estime que la place du professeur doit être renouvelée afin que l'enseignant ne soit plus supérieur à l'élève mais qu'il l'accompagne au sein de son apprentissage. Ainsi, Célestin Freinet conçut avant l'heure une pédagogie qui différencie chaque élève par son potentiel.

Ensuite, avec l'essor qu'a connu la France durant les Trente Glorieuses, les apprenants sont nombreux dans les classes et il est donc impossible d'adapter le cours à chacun des élèves, comme Freinet le pensait. Comme le soulignait Bruno Robbes²,

On note, on classe et la gestion des différences entre élèves se fait par ségrégation dans des classes différentes. La pédagogie officielle pratique la leçon, les exercices d'application, les compositions et le corrigé collectif. Elle est transmissive, à orientation normative. La notion d'égalité signifie mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves. Il y a ceux qui peuvent, ceux qui ne peuvent pas et personne n'est choqué.

Le terme de « différenciation pédagogique » naît en 1973 grâce à Louis Legrand ; il pense que cette nouvelle façon de concevoir l'enseignement permettrait

¹ CHATEIGNER F., (2001) Les références à Condorcet dans l'éducation populaire, *Sociétés contemporaines*, janvier 2011, n°81, pages 27 à 59

² ROBBES B., (2009) *La différenciation pédagogique : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, 35p, Cergy-Pontoise (France) https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/actu/CONFERENCE_pedagogie_differenciee_-_bruno_robbes.pdf

de répondre aux besoins non seulement des apprenants mais aussi des enseignants.

L'idée d'une nécessaire différenciation rationnelle de la pédagogie pour faire face à la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes est le produit d'un conflit devenu insupportable entre cette diversité et l'unité réalisée des programmes et des méthodes.³

Effectivement, les élèves, tous différents, souffrent de ne pas recevoir un apprentissage basé sur leur personnalité et leurs besoins. De ce fait, cette idée novatrice de différencier sa pédagogie se poursuit au fur et à mesure des décennies.

À partir des années 1980, Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, étudie cette démarche à la fois pédagogique et didactique ; il est le premier à énoncer la possibilité de groupe de besoins. Il discerne dans son livre *L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la différenciation pédagogique* (1985), cinq domaines de différenciation pédagogique : le degré de guidance, la démarche, les outils, les types d'insertion socio-affective et la gestion du temps. Ces domaines seront repris par la suite par différents chercheurs.

Nous pouvons aussi évoquer ici, dans l'historique de la différenciation pédagogique, Halina PRZESMYCKI qui y apporta sa contribution en 1991. Elle évoque le fait qu'il faille considérer cette différenciation pédagogique comme une pédagogie de processus résultant d'un contrat. Elle s'explique :

La pédagogie de contrat est celle qui organise des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectif, qu'il soit cognitif, méthodologique ou comportemental.

Par conséquent, la différenciation pédagogique ne pourrait en aucun cas être imposée à un élève mais devrait être discutée en amont puis régulièrement afin que, d'une part, l'élève comprenne l'avantage de ce processus, ses propres avancées, réussites et échecs, et que, d'autre part, le professeur puisse justifier sa pratique et montrer l'intérêt qu'il a pour la réussite de son élève. Ainsi, comme l'expose Halina PRZESMYCKI, l'élève et le professeur s'associeraient pour faire progresser l'élève grâce à des objectifs fixés, une échéance, les moyens, les aides et l'évaluation de fin de contrat. En outre, presque quinze années plus tard, le sociologue Philippe Perrenoud réaffirme les propos de cette dernière. Il écrit dans

³ LEGRAND L., (1973) *La différenciation de l'enseignement*, Association Se former, Lyon

son livre *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec* qu'« il est indispensable de substituer au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève ». En effet, il faut prendre en compte les potentielles différences de profil d'élève. De la sorte, ce type d'accord enseignant-apprenant serait profitable pour faire de la différenciation pédagogique.

Nous pouvons aussi aborder les avancées de Philippe Perrenoud dans son article publié en 2005 dans la revue professionnelle *Vivre le primaire*⁴, où il nous partage un aide-mémoire pour exercer la différenciation pédagogique au sein d'une classe. Perrenoud s'adresse en premier lieu aux maîtres d'école de maternelle ou de primaire mais ses idées novatrices peuvent aussi bien se destiner à des professeurs du secondaires. Dans cette liste de « règles » de la différenciation pédagogique selon ce même chercheur, il réaffirme le principe même de la différenciation pédagogique qui « ne porte [que] sur les moyens et les modalités de travail, pas sur les objectifs de formation, ni sur les ambitions implicites que l'enseignant développe à propos de chaque élève. » De fait, il oppose la différenciation pédagogique à un parcours entièrement individualisé : en effet, comme nous l'évoquions précédemment, lors de cette pédagogie, nous ne pouvons pas nous centrer sur un seul élève mais sur la classe et les différents niveaux dans les différentes activités qui la composent. Une pédagogie basée sur les compétences de chacun des élèves d'une classe serait impossible car tout d'abord, les élèves au sein d'une même classe sont assez nombreux et avec des profils parfois très différents. Ensuite, une pédagogie totalement individualisée serait contreproductive puisque, les élèves progressent en "collectif de pensée" (Chevallard, 1986)⁵ et, dans ce collectif de pensée, "ceux qui savent constituent le milieu favorable à l'apprentissage des autres" (Mercier, 2012)⁶. Outre ce point, Philippe Perrenoud, dans les deux derniers points de son aide-mémoire de 2005, indique aussi que, pour que cette stratégie didactique fonctionne au mieux, que la différenciation ne doit pas être le fruit d'une seule personne enseignante face à un ou des élèves ; effectivement, il faut que la différenciation pédagogique « [soit]

⁴ Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. *Vivre le primaire*, n° 2, mars-avril, 34.

⁵ Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J. M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* pp. 31–59. Bruxelles : De Boeck.

⁶ Mercier, A. (2012, Novembre). Quelques remarques sur ce que l'on sait de l'aide individualisée aux élèves et de ses conditions d'efficacité. In Conférence donnée lors d'un séminaire organisé par la DGESCO, Paris.

créée et mise en œuvre en équipe pour confronter plusieurs regards sur les élèves, diviser le travail, gérer plusieurs groupements, travailler les objectifs et les outils ensemble » et, la famille des élèves doit aussi être consciente de cette discrimination positive afin d'aider au mieux l'élève à atteindre les objectifs fixés. Grâce à cet ensemble de personnes, la différenciation pédagogique sera la plus adaptée et mieux comprise par l'apprenant.

Aujourd'hui encore, des savants tentent de trouver de nouvelles perspectives de la différenciation pédagogique. Des chercheurs en psychologie, comme André Tricot, poursuivent leurs investigations. Ce dernier a notamment donné une conférence pour le Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires durant le mois de mars 2017 afin d'y exposer ses découvertes, où il formule sa conclusion suivante : « ce qui fonctionne avec les élèves les plus en difficulté ne fonctionnera pas forcément avec les élèves les plus en avance ». Grâce à des expériences menées en cours de langues vivantes et de mathématiques notamment, André Tricot explique qu'il existe jusqu'à quinze effets d'une activité sur un apprenant. Ainsi, certains élèves seront plus susceptibles à divers effets, tandis que d'autres ne le seront pas. Tricot en conclut, grâce à une expérience, que les élèves en difficulté ont besoin de tel procédé d'apprentissage, comme le fait qu'il ne faille pas trop spécifier les attentes, varier les exemples avec parcimonie en début d'apprentissage, faire disparaître les guidages progressivement, etc. alors que des élèves relativement avancés n'auront pas besoin de ces méthodes. Au contraire, ce professeur en psychologie va plus loin en démontrant qu'utiliser les mauvais stratagèmes avec les apprenants peut nuire à leurs apprentissages : les élèves en difficulté resteraient en difficulté et les élèves en avance régresseraient. De fait, il souligne la nécessité de connaître ses élèves par des évaluations diagnostiques régulières.

Nous avons donc vu que l'idée de différenciation pédagogique n'est pas récente mais n'a cessé d'évoluer en fonction des années et des auteurs. Alors que Célestin Freinet prônait une pédagogie individualisée, des contemporains comme Philippe Meirieu ou Philippe Perrenoud insiste sur le fait qu'il s'agit d'une pédagogie inclusive où les apprenants avec plus de difficulté que la moyenne de la classe, ou au contraire, les plus avancés, sont incorporés au groupe-classe. Ainsi, le groupe-

classe participe au développement cognitif de chacun et, réciproquement, chaque élève participe à l'enrichissement cognitif du groupe-classe.

b) Les textes officiels

Dans cette partie, nous allons nous demander quels sont les textes officiels qui traitent de la différenciation pédagogique ? Est-elle imposée ? Recommandée ?

En 1989, le ministre de l'Education Nationale de l'époque réforme le système par une loi : la loi d'orientation sur l'éducation, dite la loi Jospin. Cette réforme intègre désormais des cycles associés à des classes. De fait, le problème de l'hétérogénéité est pris en considération. C'est pourquoi, dans un souci d'égalité des chances, on retrouve dans le journal officiel de la République Française de cette même année, une réflexion: « les dispositions à prendre doivent être différenciées pour mieux répondre à la diversité des situations »⁷.

Puis, dans le bulletin officiel n°25 du 19 juin 2008, des prérogatives sur la différenciation pédagogique sont mentionnées : « Le maître de la classe met en œuvre l'aide personnalisée et en assure la coordination lorsqu'il ne la conduit pas entièrement lui-même. Il s'appuie pour cela sur l'ensemble des moyens disponibles. Le premier de ces moyens est la différenciation pédagogique dans la classe pendant les 24 heures d'enseignement dues à tous les élèves⁸». En 2013, cette doctrine est réaffirmée dans le bulletin officiel N°30 du 25 juillet ; il s'agit du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, et, comme l'indique la compétence P.4, le professeur doit « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun, adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers ». Cette pédagogie particulière est donc plus détaillée dans ce texte officiel puisque le référentiel énonce de potentiels rythmes d'apprentissage et des besoins différents chez les élèves. Enfin, nous pouvons aussi faire référence à la circulaire de rentrée de 2016 où le législateur utilise les termes de « diversifications » ou « différenciation » des pratiques. Il explique que « différencier les pratiques pédagogiques vise aussi à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire ».

⁷ https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000509314&pageCourante=08865

⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>

Par conséquent, l'Institution reconnaît la nécessité de différencier les élèves dans le but de développer la réussite scolaire. Ainsi, grâce à l'avancée scientifique de ce thème au fil des années, les professeurs doivent utiliser des recours de la différenciation pédagogique au sein de leur enseignement. De plus, il convient de souligner que le législateur ne fait pas apparaître le besoin de cette méthode pédagogique dans le bulletin officiel de chaque matière, mais au contraire, la différenciation fait partie des compétences d'un enseignant, quel que soit sa discipline.

c) Définitions

Afin de mieux comprendre les termes didactiques de différenciation pédagogique, nous allons réaliser des investigations dans différents dictionnaires de ces lexies.

Nous allons étudier les définitions de « différenciation » et de « pédagogique » dans deux dictionnaires : Larousse (2019) et le dictionnaire en ligne cnrtl.fr (consulté le 07.03.2020) :

- Différenciation
 - Larousse
 - Action de différencier des êtres ou des choses ou fait pour des choses ou des êtres de se différencier (Exemple : la différenciation des espèces animales)
 - CNRTL :
 - Action de différencier ou fait de se différencier de manière constitutive. Résultat de cette action.
 - Action de différencier ou fait de se différencier en faisant ressortir les caractères distinctifs
- Pédagogique
 - Larousse
 - Relatif à la pédagogie, à la manière d'enseigner.
 - Conforme aux règles de la pédagogie.
 - CNRTL
 - Qui concerne la pédagogie, les sciences de l'éducation.

- Conforme aux règles de la pédagogie, qui est d'un(e) bon(ne) pédagogue

Afin d'approfondir la définition de l'adjectif qualificatif « pédagogique », nous allons donner la définition du nom commun dont il est dérivé.

- Pédagogie
 - Larousse
 - Ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents
 - Pratique éducative dans un domaine déterminé ; méthode d'enseignement (Exemple : la pédagogie des langues vivantes)
 - Aptitude à bien enseigner, sens pédagogique (exemple : manquer de pédagogie)
 - CNRTL
 - Science de l'éducation des jeunes, qui étudie les problèmes concernant le développement complet (physique, intellectuel, moral, spirituel) de l'enfant et de l'adolescent
 - Ensemble des méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former
 - Qualité du bon pédagogue ; sens pédagogique.

Grâce à cette expérience linguistique, nous pouvons donc en conclure que la différenciation pédagogique peut se définir comme le fait de discriminer -au sens de différencier- les compétences et besoins des élèves dans un but de développement complet. De fait, cette méthode va permettre de catégoriser les élèves en fonction de plusieurs aspects que nous aborderons ultérieurement mais, comme nous avons vu dans l'historique, avec pour objectif de pallier les difficultés des élèves en fonction de l'hétérogénéité de la classe.

d) Différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée ?

On entend parfois le terme de pédagogie différenciée comme synonyme de différenciation pédagogique. Ce syntagme nominal de « pédagogie différenciée »

aurait été inventé en 1973 par Louis Legrand, d'après une allocution de Philippe Meirieu⁹. Il explique dans cet article que cette expression a été créée sur le modèle du groupe nominal « psychologie différentielle » puisque Legrand travaillait sur cette question. De fait, la psychologie a été l'élément déclencheur de la différenciation pédagogique ; elle doit donc être prise en compte lors d'une situation d'enseignement différencié.

Certes, il y a, dans cette utilisation, une figure de style de dérivation locutoire, mais ce groupe nominal de « pédagogie différenciée » n'en est pas pour autant synonyme ; il existe une nuance.

Effectivement, la différenciation pédagogique est un terme spécifique qui suggère la mobilisation d'une diversité de méthodes, de stratégies pour arriver aux objectifs d'apprentissage que nous évoquerons prochainement. Alors que la pédagogie différenciée est le fait d'adopter une posture différente avec chaque élève, de manière naturelle. À l'inverse de la différenciation pédagogique qui doit être planifiée, organisée, la pédagogie différenciée se fait instantanément en fonction de ce le professeur perçoit. Par exemple, si un élève ne comprend pas une consigne, l'enseignant pourra reformuler ou donner des exemples afin de le guider. De même, lorsque le professeur passe dans les rangs afin de vérifier que les élèves travaillent, il pourra aider un élève qui n'a pas acquis le vocabulaire, ou la structure grammaticale, ou autre. Également, un élève peu motivé pourra être plus souvent félicité qu'un élève qui ne le sera pas. Ainsi, l'enseignant diffère sa pratique en classe en fonction de ce qu'il perçoit des élèves à l'instant T. Avec cette empathie et cette analyse de situation sociale, l'enseignant tente de motiver son public, pour lutter contre le décrochage scolaire, pour susciter ou développer le désir d'apprendre à ses élèves. En ce sens, la pédagogie différenciée n'est pas la différenciation pédagogique : cette dernière englobe des stratégies planifiées et organisées.

e) Différenciation pédagogique : pédagogie ou didactique ?

Même si le terme de « différenciation pédagogique » inclut l'adjectif qualificatif « pédagogique », nous pouvons nous demander si cela n'implique que la

⁹ MEIRIEU P., allocution lors du Symposium dédié à Louis Legrand, 24 juin 2016, Misha, Strasbourg (<http://www.canalc2.tv/video/14213>)

pédagogie. Dès lors, nous allons chercher à nouveau dans les dictionnaires : Larousse (2019) et le dictionnaire en ligne cnrtl.com (consulté le 07.03.2020).

Nous avons déjà relevé précédemment la définition pour le nom commun « pédagogie ». Voici l'interprétation pour le terme « didactique » :

- Larousse :
 - Propre à l'enseignement
 - Dont le but est d'instruire, d'informer, d'enseigner
 - Se dit de ce qui vise à l'explicitation méthodique d'un art, d'une science, de quelqu'un qui poursuit ce but dans ses propos, son attitude.
 - Qui correspond à la pratique de l'enseignement, au désir d'explication.

- CNRTL
 - Qui vise à instruire.
 - Qui concerne l'intention d'enseigner, d'explicitement méthodiquement les procédés d'un art ou d'une science
 - Qui correspond à la pratique de l'enseignement, au désir d'explication méthodique.
 - Art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art.

De fait, la didactique, au contraire de la pédagogie, dépend notamment de la matière d'enseignement. En effet, la didactique est une réflexion sur la transmission des connaissances : le didacticien doit alors savoir les connaissances qu'il veut faire passer à ses apprenants, comment ces mêmes savoirs seront perçus par les élèves, et quel sera le moyen d'apprentissage. Ainsi, la didactique consiste notamment à concevoir les séquences, trouver les contenus les plus adéquats pour transmettre les savoirs, savoir-faire et savoir-être, structurer le travail en classe en différentes activités langagières par exemple pour les cours de langue. Ainsi, la didactique et la pédagogie sont complémentaires : le didacticien commence par analyser les contenus d'apprentissage pour que le pédagogue s'interroge ensuite sur les remédiations à des potentielles difficultés.

En conclusion, nous pouvons donc affirmer que le syntagme « différenciation pédagogique », en dépit de cet adjectif qualificatif épithète « pédagogique », concerne non seulement le domaine de la pédagogie mais aussi le domaine de la didactique.

f) Vers une pédagogie différenciatrice ?

La différenciation pédagogique ayant été créée pour que tous les apprenants aient une égalité des chances à l'école, nous pouvons nous demander si elle convient et s'il y a des limites, quelles sont-elles ?

Dans son article de 2010¹⁰, Sabine Kahn se questionne quant au traitement de la différence des élèves. En effet, si la différenciation pédagogique prend en considération le profil, les capacités et les compétences des élèves au sein d'une classe, « comment ne pas transformer les différences individuelles en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ? ». En formulant cette interrogation, Kahn sous-entend que l'école peut générer une différence, volontairement ou non. En effet, d'après cette chercheuse qui reprend les idées du sociologue Pierre Bourdieu¹¹, selon lesquelles la réussite des élèves dépend d'un grand nombre de facteurs (attitudes, dispositions, motivations, etc.) que l'école exige mais qu'elle n'enseigne pas. De plus, Bourdieu (1966) montre la corrélation qu'il existe entre le milieu social dont sont issus les élèves et la réussite des apprenants puisqu'ils peuvent avoir ou ne pas avoir certaines dispositions requises par l'école. Par exemple, certaines familles ne peuvent pas acheter du matériel scolaire aux enfants par souci économique, ou les apprenants peuvent subir une situation familiale compliquée et de fait, avoir moins de temps pour travailler.

Ainsi, Sabine Kahn nous alerte sur deux situations qui seraient contre-productives : tout d'abord, une différenciation inexistante et qui, par le fait de ne pas prendre en compte les besoins individuels tout en demandant à chacun des objectifs identiques, serait différenciatrice. Ensuite, dans un second temps, cette scientifique nous met en garde contre une différenciation poussée à l'extrême qui engendrerait des différences entre individus. Si l'enseignant s'obstine à réaliser à chaque heure de cours de la différenciation, alors les élèves n'auraient jamais, ou presque, de

¹⁰ KAHN S., (2010). Pédagogie différenciée. Bruxelles : De Boeck.

¹¹ BOURDIEU P., 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». Revue française de sociologie, 7-3. « Les changements en France », 325-347

moment où toute la classe est réunie, sans distinction de niveau, et donc l'émulation des élèves les plus en difficulté par les élèves plus avancés ne peut se produire. Aussi, cela signifierait que l'ambiance de classe, propice aux apprentissages, ne peut entrer en ligne de compte. Dans l'article *Classe homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*, nous avons pu suivre les recherches menées par Vincent Dupriez et Hugues Draelants qui démontrent que l'hétérogénéité d'une classe permettaient aux élèves les plus faibles d'élever leur niveau, notamment par une forte émulation. C'est la raison pour laquelle la différenciation pédagogique doit être menée avec réflexion et parcimonie.

2. Les différences entre élèves

Depuis une cinquantaine d'années, de nombreux chercheurs ont travaillé sur la notion d'hétérogénéité. Ainsi, en 1972, Robert Burns ¹² énumère 7 postulats sur les différences qui existent entre les apprenants :

- Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

En conséquence, chaque élève est différent et ne peut être appréhendé que sur un seul point particulier ; mais dans sa globalité.

Aussi, Sabine Kahn en 2010¹³ tente de définir le concept d'hétérogénéité. Elle se demande en quoi les élèves sont différents et par rapport à qui, et à quoi. Elle définit alors trois conceptions de la différence :

- Une différence de « nature » : l'enfant possède des qualités intellectuelles qui font partie de lui-même ; c'est sa nature.
- Une différence quantitative : l'élève aurait des déficits de connaissances qu'il pourrait combler à la condition qu'il fournisse des efforts

¹² BURNS R., (1971). Methods for individualizing instruction. Educational Technology, n° 11

¹³ KAHN S., (2010). Pédagogie différenciée. Bruxelles : De Boeck.

- Une différence par désajustement : Sabine Kahn traite d'une « diffraction » entre ce que l'Institution attend de l'élève et la culture familiale de l'élève. Cette culture familiale, bien qu'il y en ait une, ne correspondrait pas avec ce que l'école promouvrait.

De plus, il est nécessaire de préciser, comme l'ont fait Vincent Dupriez et Hugues Draelants dans leur article « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique »¹⁴ que les élèves évoluent et que, ainsi, on ne peut classer les apprenants de manière définitive. Selon de nombreux facteurs (personnels, scolaires, organisationnels, etc.), un élève peut modifier son comportement d'apprentissage : être moins motivé, essayer une nouvelle technique de mémorisation, avoir de nouveaux intérêts, entre autres. Nous pouvons aussi citer Philippe Meirieu qui, dans un article publié en 2011¹⁵, traite de deux modèles de différenciation pédagogique ; un premier qu'il qualifie de gestion technocratique et une seconde de pédagogie de l'invention. Cette pédagogie dite de gestion technocratique proviendrait d'un diagnostic réalisé a priori par l'enseignant. Sans aucun questionnement et seulement selon une évaluation diagnostique, sans prendre en compte l'évolution de l'apprenant, l'enseignant lui attribue un niveau selon la compétence, de manière relativement arbitraire. Tandis que dans le second type de différenciation, le professeur récupère des informations qui sont des « indices qui permettent de statuer sur les besoins du moment ». Dès lors, le professeur peut réfléchir à la stratégie d'apprentissage la plus adéquate pour répondre aux besoins de l'apprenant. Alors, il ne s'agit pas d'une progression anticipée et figée comme le premier cas, mais d'une méthode de réflexion autour de l'humain : comment aider au mieux cet élève à ce moment-là dans cette compétence ? Sans pour autant faire de l'individualisation, l'enseignant devra prendre en compte cet élève et ses capacités.

¹⁴ DUPRIEZ V. et DRAELANTS H., (2004) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique in Revue Française de Pédagogie, n°148, juillet-août-septembre 2004

¹⁵ MEIRIEU P., (2011). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Les entretiens Nathan, 1995, Actes VI, Ecole, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 pages.

3. La différenciation en pratique

a) Les divers types de différenciation

Afin d'aborder les divers types de différenciation pédagogique, nous allons nous appuyer sur les propos de 2003 de Jacqueline Caron¹⁶.

D'après cette chercheuse, il existe plusieurs types de différenciation ; nous n'en citerons que quatre qui nous semble important à prendre en considération.

- La différenciation intuitive : il s'agit d'une différence qui n'est pas planifiée et sans en prendre conscience. Par exemple, l'enseignant peut proposer une complexité différente de production en fonction du niveau de l'élève (rajouter des questions à un élève qui aurait fini en avance, couper un texte, donner des indices à des élèves en difficulté).
- La différenciation planifiée : celle-ci permet de répondre aux difficultés des élèves à la suite d'un diagnostic réalisé. Le professeur préparera sa séquence en prenant en considération les différences entre élèves.
- La différenciation successive : les élèves travaillent autour d'un même objectif, d'un concept essentiel, mais en alternant les méthodes, le temps de l'apprentissage, et les outils utilisés. Chaque élève peut donc bénéficier de l'une ou l'autre démarche ; c'est lui qui choisit en fonction de son profil.
- La différenciation simultanée : elle admet que chaque élève travaille à une tâche différente correspondant à ses besoins et à ses compétences. Ainsi, les objectifs, les supports pédagogiques et la manière de travailler sont différents selon les élèves.

De fait, la différenciation peut être consciente ou inconsciente, avoir les mêmes objectifs pour tous ou non, le même temps de réalisation ou d'acquisition ou non. Par conséquent, nous venons de voir que la différenciation pédagogique est une doctrine assez subjective et il y a donc plusieurs façons de concevoir celle-ci.

b) Quand, comment, quoi différencier ?

Nous avons vu précédemment que la différenciation pédagogique, contrairement à la pédagogie différenciée, doit être planifiée au moment de la création didactique. Elle a donc été réfléchi en amont du cours et par conséquent, elle répond à un besoin. Cependant, cette pratique répond à un diagnostic qui

¹⁶ CARON, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal (CANADA): Les Editions de la Chenelière, 608p

permettra à l'enseignant d'anticiper sa pratique. Ce constat peut être réalisé par une évaluation diagnostique au début de l'année scolaire, au début d'une séquence ou au début d'une période. De ce fait, la différenciation commence avant même l'apprentissage. Dans une interview donnée au Café pédagogique le 15 septembre 2009¹⁷, Roland Goigoux définit sept familles d'aides. Ainsi, d'après les idées de ce chercheur, le professeur doit « préparer » afin de réduire l'inattendu d'une situation d'apprentissage, et de motiver les apprenants. D'après une allocution d'Alexia Forget dans une conférence de consensus du CNESEO sur la différenciation pédagogique¹⁸, il faudrait être encore plus précis pour cette étape : premièrement, en testant les prérequis des élèves, puis en réactivant les notions acquises et enfin en préparant. L'enseignant peut, par exemple, travailler en amont un outil linguistique difficile à comprendre, ou expliquer la prochaine séquence afin de susciter la motivation et la curiosité des élèves qui n'en ont pas. Ainsi, « l'enseignant [prépare] certains élèves à une activité en leur fournissant des clés d'accès, des repères avant l'activité ».

Ensuite, la différenciation pédagogique peut se dérouler pendant l'apprentissage. Pour permettre à chaque élève de maîtriser les connaissances et les compétences nécessaires, le professeur a la possibilité de différencier de nombreux paramètres durant les situations d'enseignement-apprentissage. D'après Philippe Meirieu¹⁹, il y aurait quatre aspects de la différenciation pédagogique au moment d'apprendre. Ainsi, l'enseignant peut moduler :

- Les contenus : il s'agit ici de différencier les contenus entre les divers niveaux d'une classe hétérogène tout en gardant le même objectif-noyaux, c'est-à-dire le même objectif pour tous, peu importe le document ou les activités à réaliser. Chaque élève, en dépit des niveaux variés du groupe-classe, aura le même but à atteindre. Meirieu propose des applications diverses, des activités langagières différentes, la réalisation de recherches en autonomie par exemple. Le contenu peut être complexifié ou au contraire, peut être simplifié afin d'aller à l'essentiel par exemple pour les débutants.

¹⁷

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/105_elem_aide.a_spx

¹⁸ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

¹⁹ MEIRIEU P., (1988). Apprendre, oui mais... comment ? Paris (France) : ESF, 163p.

- Les structures de travail : c'est l'organisation même de la classe en fonction du travail. Comme le souligne Meirieu, des sous-groupes au sein du groupe-classe peuvent être mis en place : une structure en binôme basée sur un choix des élèves, souvent dû à une motivation affective, ou alors créé par le professeur en fonction des niveaux. Mais dans le second cas de dyade, Meirieu nous met en garde sur le fait que l'écart de niveau entre les deux élèves ne doit pas être trop grand pour qu'il puisse y avoir une entraide. De plus, on peut citer la création « d'équipes spontanées » qui est le fruit du hasard ou des élèves et qui n'est qu'éphémère pour une activité donnée, au contraire de l'organisation « d'équipes structurées » pour lesquelles l'enseignant décide de la formation et qui sont fréquentes. On peut penser alors à des groupes de besoins qui sont donc homogènes en fonction d'une défaillance dans une compétence. Ainsi, les élèves travailleraient ensemble une compétence dans le but de s'améliorer. Cependant, selon Meirieu (2000), le regroupement des élèves ne doit pas être vécu comme une stigmatisation. Le tutorat ou monitorat est également à envisager ; un élève qui aura acquis des savoirs, savoir-faire ou savoir-être pourra aider ses camarades et sera ainsi l'auxiliaire du professeur. Enfin, l'enseignant pourra différencier la structuration de la classe en attribuant un rôle à certains élèves, de façon éphémère.
- Les processus : ce sont les moyens utilisés par les élèves pour comprendre le contenu et les attentes. La différenciation de processus d'apprentissage est corrélée avec celle des structures de travail, étant donné que, pour certains élèves, la meilleure façon d'appréhender les contenus est avec une organisation de travail particulière, comme nous l'évoquions précédemment. Former un groupe de travail qu'il soit en binôme, en trinôme ou en groupe de travail permet à certains élèves d'avoir un soutien voire une motivation. Également, nous pouvons favoriser la différenciation des processus en variant le temps alloué à une tâche, en modulant les activités langagières de production et de réception. De plus, nous pouvons moduler les outils utilisés (cahier, Environnement Numérique de Travail, dictionnaire, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, affiches, fascicules, dessins, etc.). Alors, il faut un cadre souple et, à la fois,

un cadre bien défini et organisé afin que les apprenants s'approprient le contenu. Néanmoins, comme le souligne De Vecchi²⁰,

Il est indispensable de ne pas faire travailler chaque élève uniquement avec les méthodes qui lui conviennent, puisqu'il est important qu'il puisse aussi s'approprier les autres stratégies.

- Les productions : les travaux des élèves sont le fruit de ce qu'ils ont appris, et de ce qu'ils ont acquis ou non. Dans cette diversification de productions, l'enseignant ne demandera pas la même production à tous les élèves ; il peut moduler les réalisations en fonction des élèves. Ainsi, ils pourront rendre compte de leurs compétences sans avoir le souci d'un rendu dans une forme langagière qu'ils ne maîtrisent pas. En langue, par exemple, l'enseignant peut ajuster le niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues pour certaines tâches. Par conséquent, certains élèves ou groupes d'élèves auraient une production d'un niveau inférieur ou supérieur aux autres élèves de la classe. Également, le degré de guidage contribue au niveau de production. En effet, l'élève peut travailler totalement guidé, semi-guidé ou bien en autonomie. Dans ce cas-là, le niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ne sera pas identique. Les TICE jouent aussi un rôle très important dans la différenciation de production : grâce aux outils informatiques, les élèves ont la possibilité de montrer leurs apprentissages sur des supports variés (diaporama, vidéos, enregistrement sonore, etc.).

Enfin, la différenciation pédagogique se réalise aussi en fin d'apprentissage. En effet, après une évaluation sommative de fin de séquence, l'enseignant doit réfléchir aux remédiations nécessaires afin que les apprentissages soient acquis. Par exemple, d'après les sept familles d'aide de Robert Goigoux, il faut « penser autrement », c'est-à-dire que le professeur doit modifier les supports (passer par exemple de l'oral à l'écrit, par les TICE, etc.), ou modifier les intervenants (en faisant appel au tutorat/monitorat, à l'assistant de langues, etc.). Nous pouvons aussi citer le verbe qu'utilise Goigoux qui est « revoir » ; en effet, les élèves ne sont pas égaux sur l'automatisation de certains apprentissages. De fait, pour certains apprenants, il est nécessaire de répéter et de réutiliser assez souvent une structure

²⁰ DE VECCHI G. (2010). Aider les élèves à apprendre. Paris (France), Hachette, 272p

grammaticale, un mot de vocabulaire : voilà les conclusions de Vincent Dupriez et Hugues Draelants puisqu'ils expliquent que pour des élèves faibles, « le travail est de nature plus répétitive avec moins de temps consacré à des activités qui développent l'analyse et la créativité ».

Toutefois, même si la différenciation pédagogique peut se réaliser à n'importe quel moment des apprentissages, l'objectif doit toujours être le même pour chacun des élèves, peu importe les différents niveaux de la classe.

II. Hypothèses de recherche

À travers les diverses recherches menées par ces scientifiques, nous avons constaté que la différenciation pédagogique était au cœur du métier d'enseignant. Elle permet de prendre en considération les compétences, les besoins de chacun tout en incluant tous les élèves, sans distinction de niveau. Afin d'expérimenter la différenciation, nous allons partir des hypothèses suivantes :

- La différenciation pédagogique servirait à intégrer à la fois les élèves novices en langue et les élèves issus de classe bilingue au sein du groupe-classe.
- La différenciation pédagogique permettrait que les élèves néophytes rattrapent leurs lacunes.

Ainsi, au fur et à mesure de l'année, que ce soit en présentiel (de septembre à mi-mars) ou à distance (fin mars à mi-mai), nous allons étudier cette pédagogie en différenciant les quatre procédés évoqués précédemment : soit les productions, les contenus, les processus et les structures.

III. Expérimentation de différenciation pédagogique sur le terrain

Ici, nous verrons comment j'ai expérimenté les multiples procédés de la différenciation pédagogique en fonction du contexte, c'est-à-dire dans quelle

mesure les apprenants néophytes avaient-il besoin de cette différenciation et qu'ai-je mis en œuvre afin de répondre à leurs besoins.

1. Le contexte : l'établissement et les apprenants

Durant cette année de stage, j'ai été mutée au Lycée Professionnel Jeannette Verdier (45) à Montargis. Etant donné la particularité de ces établissements professionnels, nous pouvons parler de brassage entre élèves. En effet, pour les Secondes, les élèves arrivent de divers établissements, de différentes communes et de ce fait, l'établissement fusionne plusieurs profils d'élèves. Au moment de la création des classes pour la rentrée suivante, l'administration décide de former des groupes-classe hétérogène ou homogène au sein même d'une filière. Cependant, malgré une volonté d'hétérogénéité ou d'homogénéité, d'autres facteurs entrent en compte lors de cette répartition scolaire, comme, notamment, le nombre d'élèves par classe, ainsi que le niveau de chaque élève en fonction des matières. C'est la raison pour laquelle, dans une de mes classes de Seconde en cours de langue espagnole, j'ai eu comme élèves deux personnes débutantes ; l'une parce qu'elle avait décidé de changer de Langue Vivante 2 (italien vers espagnol), et l'autre parce qu'elle était arrivée en France quelques mois auparavant et n'avait jamais pratiqué l'espagnol auparavant. De plus, dans la classe de Première Gestion-Administration que j'ai en charge, une élève a aussi pu expérimenter la particularité des Lycées Professionnels en faisant une « passerelle » entre une classe de Certificat d'Aptitude Professionnelle de Métiers de l'Administration et Comptabilité et un Baccalauréat Professionnel Gestion-Administration. Effectivement, un élève ayant le niveau et les capacités en CAP peut demander à passer en Baccalauréat Professionnel dans le même cursus. Ainsi, cette élève a pu modifier son parcours scolaire mais en passant d'une filière CAP sans Langue Vivante 2 à une classe de Première Gestion-Administration avec comme enseignement une LV2 espagnol. De plus, lors de sa scolarité au collège, cette élève avait pour seconde langue vivante de l'allemand. De fait, j'avais trois élèves qui n'avaient jamais pratiqué la langue hispanique.

En outre, le caractère de ces trois élèves en cours d'espagnol est sensiblement le même : toutes les trois sont assez réservées, assez timides. Cela peut s'expliquer premièrement par leur caractère inné, mais aussi on peut imaginer

que, si toutes les trois montrent le même trait de caractère, la timidité peut provenir d'un manque de confiance en soi dans cette matière alors nouvelle pour elles. Effectivement, en plus de découvrir une nouvelle classe pour l'année scolaire 2019-2020, elles sont débutantes en espagnol.

Dès ma première rencontre avec les apprenantes, je les ai questionnées sur leur niveau en espagnol et le début de l'apprentissage de cette langue. De fait, je me suis longuement interrogée sur les aides que je devrais apporter à ces trois élèves ayant les mêmes cours d'espagnol que des élèves ayant commencé l'espagnol en classe de Cinquième ou de Sixième.

2. Expérimentations

Dans cette sous-partie, nous allons aborder les diverses expérimentations que j'ai pu mettre en œuvre, notamment au niveau des processus, des productions, des contenus et des structures. Cette expérience s'est déroulée de septembre à mars de manière présentielle, puis à distance de fin mars à la mi-mai, du fait de la continuité pédagogique initiée pendant le confinement.

a) Différenciation de processus

En découvrant cette grande hétérogénéité dans mes classes d'espagnol, j'ai tergiversé sur les méthodes à mettre en œuvre afin que les néophytes dans cette matière ne se sentent pas perdues, ne se dévalorisent pas du fait de leur niveau. Avant même de m'intéresser à la pédagogie différenciée, j'ai pensé à fournir à ces apprenantes un « livret du débutant » (annexe 1). Ainsi, les élèves avaient un livret-ressource qu'elles pouvaient utiliser pendant les cours et chez elle pour faire les devoirs. Je leur ai expliqué que ce document était assez dense et qu'il serait complété par d'autres pages au fur et à mesure de l'année. Pour la première période, c'est-à-dire de septembre aux vacances de la Toussaint, je n'ai distribué que les deux premières pages : une page toutes les trois semaines. En contrepartie, ces élèves devaient m'expliquer chaque semaine ce qu'elles avaient lu de ce document et ce qu'elles avaient compris et ce qui n'était pas compris. Ces trois néophytes ont réalisé ce travail de manière très sérieuse. En effet, aucune n'a oublié de lire le livret et ont rapidement réussi à formuler des phrases brèves mais construites.

Parallèlement à cela, je me suis rendue compte que je modifiais mon comportement : en effet, au moment de la réalisation d'une tâche par toute la classe, je passais plus de temps avec ces débutantes, en leur demandant si elles avaient bien compris la consigne, mais aussi en leur réclamant parfois une traduction de la consigne. Ainsi, je m'assurais de la bonne compréhension des consignes.

Par la suite, pour perfectionner la prise en compte de l'hétérogénéité de ces classes, mes formateurs INSPE et tuteurs m'ont suggéré de me renseigner quant à la différenciation pédagogique. J'ai pu m'informer grâce à de nombreuses lectures et de nombreuses vidéos pédagogiques qui, pour la plupart, m'ont été utiles pour former mon cadre théorique. Je me suis alors inspirée des méthodes qui me paraissaient primordiales pour exercer la différenciation pédagogique dans un cours de langue avec des élèves de niveaux si différents.

Grâce à mes recherches, j'ai appris que pour différencier les processus, on pouvait moduler le temps de réalisation d'une tâche. De fait, je décidais de laisser un tiers-temps aux élèves néophytes pour toute tâche, en plus de mon accompagnement. Au début de l'année, ces débutantes avaient besoin de ce temps supplémentaire. Ensuite à partir du retour des vacances, chacune d'entre elle avait fini leur activité dans les temps impartis. De fait, j'ai proposé à ces trois élèves d'arrêter de leur laisser ce temps additionnel étant donné qu'elles avaient acquis une certaine autonomie et une certaine rigueur.

En outre, afin de fixer les acquis de ces nouveaux élèves en espagnol, j'ai utilisé les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. En effet, j'ai créé un quizz sur une plateforme informatique pour ces trois élèves afin qu'elles puissent réviser à la maison le vocabulaire et la conjugaison. Pour deux d'entre elles, l'expérimentation a été bénéfique : elles ont répondu aux quizz lexicaux et de conjugaison, avec moins de 5% d'erreur. La troisième élève, l'une des deux apprenantes de Seconde n'a pas réalisé ce quizz étant donné qu'elle ne possède pas d'outil informatique à domicile. De ce fait, j'ai dû imprimer ce test et lui donner à réaliser manuellement. Grâce à cet outil informatique, j'ai constaté que leur niveau en espagnol progressait et que les bases étaient sues.

Par la réalisation de différenciation pédagogique dès le début de l'année, j'ai pu moduler les processus pour les élèves débutants l'espagnol afin qu'ils puissent participer aux mêmes cours que les autres élèves. Ainsi, les objectifs étaient les mêmes mais ces trois apprenantes avaient des outils pour leur permettre de palier leur manque.

b) Différenciation de productions

Dans les premières semaines de l'année scolaire, j'ai eu un cruel manque de participation orale durant les cours avec les Secondes, ainsi qu'un problème de gestion de classe dans la classe de Première, parmi laquelle certains intervenaient de manière intempestive alors que d'autres ne prenaient pas part au cours. Par conséquent, grâce à des conseils de ma formatrice INSPE, j'ai mis en place une note de participation orale, laquelle débutait à 20/20 et était dégressive si les élèves ne parlaient pas de l'heure. Cet outil a permis aux élèves de se motiver et de se discipliner pendant mon heure de cours. Néanmoins, le problème des débutantes se posait alors : comment faire participer des élèves qui ne connaissent pas la langue espagnole ? Comment, avec une note dégressive, ne pas arriver à 0/20 alors que chacune d'entre elles montre son sérieux et son implication ? Ne voulant les pénaliser, j'ai longuement réfléchi à une stratégie d'apprentissage afin de les mettre en confiance, pour que, *in fine*, ces élèves puissent prendre la parole en espagnol devant toute la classe, comme un élève lambda. Par conséquent, j'ai instauré un rituel de fin de cours pour ces trois élèves : résumer le cours qui venait de se dérouler en français. Ainsi, je vérifiais la compréhension et le sérieux tout au long de l'heure. D'après mon tableau de participation orale du premier trimestre pour les élèves de Seconde, et du premier semestre pour l'élève de Première, les notes étaient stables pendant les premières semaines. Ensuite, une fois que j'ai constaté qu'elles semblaient plus à l'aise dans leur classe, plus à l'aise en cours d'espagnol, je leur ai indiqué que je leur demanderai de s'exprimer en espagnol pendant l'heure de classe ; il pouvait s'agir de répéter la phrase d'un camarade, de lire quelques mots, de donner la date du jour, répondre à des questions de manière brève. Cela a bien fonctionné puisque les apprenantes néophytes n'étaient plus dans la peur de parler en public étant donné que je demandais régulièrement les mêmes tâches à leurs camarades de classe. Ainsi ces élèves se sentaient incluses dans le groupe-

classe malgré leur passé sans pratique de l'espagnol. Cependant, dans la classe de Première, l'élève débutante a progressé plus vite que ce que j'avais pu imaginer. Effectivement, avant même de lui proposer une nouvelle étape dans le degré de difficulté linguistique, celle-ci levait la main pour participer à des mises en communs, des réponses beaucoup plus construites que celles que je ne pouvais attendre d'elle.

Ensuite, j'ai décidé d'expérimenter des activités différenciées par le niveau. J'ai proposé aux élèves de Seconde une séquence dont le thème était les stéréotypes de genre dans la société hispanophone, dont le projet final était de rédiger un article dénonçant les stéréotypes genrés. La fiche de cette unité didactique se trouve en annexe 2 de ce mémoire. Pendant la séance n°3, j'ai eu l'idée de faire travailler les élèves sur une affiche de prévention actuelle afin de prévenir les stéréotypes de genre dans le sport. Sur ce document (en annexe), se trouve une jeune fille qui est footballeuse et un jeune garçon danseur. Les élèves étaient répartis durant cette tâche en deux groupes de niveaux : A1+ d'une part, et d'autre part A2 et A2+. Ces niveaux avaient été définis au préalable par l'enseignant, grâce à l'évaluation diagnostique réalisée en début de séquence. Ainsi, le groupe A1+ composé notamment des élèves débutantes de cette classe avait une fiche de compréhension iconographique différente de l'autre groupe A2/A2+. Afin de différencier les productions, les élèves en difficulté étaient aidés par des amorces de phrases, des consignes moins complexes. En outre, l'affiche de prévention avait été modifiée pour chacun des deux groupes : le groupe A1+ visualisait l'image en entier, sauf le slogan tandis que le groupe A2/A2+ avait la devise mais il manquait le côté de l'affiche où se trouve le garçon. Une fois le travail réalisé dans le temps imparti pour chaque groupe, une mise en commun du groupe-classe a été effectuée : les élèves du niveau du CECRL A2/A2+ ont décrit tout d'abord l'image puis les élèves du niveau A1+ ont apporté des précisions quant à l'élément manquant (le jeune danseur) et ont affirmé si le dessin de leurs camarades correspondait. Par la suite, ces élèves du niveau inférieur ont formulé un slogan qu'ils avaient imaginé en amont, lors du travail de groupe. Et de manière spiralaire, les élèves du groupe A2/A2+ ont fait découvrir à leurs camarades le véritable slogan. Enfin, tous les apprenants du groupe-classe ont pu réfléchir à la question « ¿Te choca o no te choca esta imagen ? ¿Por qué? » (« L'image te choque ou pas ? Pourquoi ? »). Ainsi, chaque groupe a été solidaire avec l'autre, en s'aidant

après une phase de recherche en groupe de niveaux. De fait, l'activité réalisée par chaque niveau était nécessaire à la compréhension iconographique : de ce fait, nous pouvons évoquer la différenciation pédagogique comme pédagogie inclusive quant aux élèves néophytes. Par conséquent, malgré une production différenciée, chaque apprenant a pu atteindre l'objectif de la séance : comprendre une affiche de prévention, utiliser le vocabulaire de la description d'image, le champ lexical du sport, et former l'impératif positif. Cette séance a été réussie selon moi : les élèves du niveau A1+ ont eu l'opportunité de s'intégrer au niveau majoritaire de la classe (A2/A2+) et de leur permettre une meilleure compréhension. De fait, les deux élèves néophytes m'ont expliqué par la suite qu'elles s'étaient senties utiles et ont pu échanger avec des élèves du même niveau qu'elles au tout début de l'activité. Enfin, je n'ai pu que constater leur motivation car toutes les deux se sont montrées volontaires pour être les porte-paroles du groupe A1+.

Enfin, il a fallu repenser la différenciation pédagogique durant les mois de continuité pédagogique. En effet, étant donné que nombreux étaient les élèves qui ne travaillaient pas (par manque de matériel, d'aide, de motivation, etc.), et le fait que l'apprentissage à distance trouve certaines limites, j'ai dû repenser une nouvelle expérience. Au bout de la semaine trois de confinement, j'ai permis à ces élèves d'avoir le choix du niveau dans lequel elles voulaient travailler. Malheureusement, sur ces trois élèves, deux m'ont répondu : une des deux élèves de Seconde, et l'élève de Première. La seconde élève de 2MRC ne répond à aucun mail, aucun devoir, aucun professeur depuis le début du confinement. Ainsi, je me suis centrée sur les deux élèves restantes qui m'ont dit qu'elles voulaient reprendre le niveau A1 car elles avaient beaucoup de travail dans les autres matières et qu'elles ne pouvaient pas s'investir autant en espagnol. Néanmoins, depuis le retour des vacances, je n'ai pas de nouvelles de l'élève de Seconde, malgré mes courriers électroniques. Cependant, l'élève de Première Gestion-Administration a une fois de plus montré sa motivation et sa bonne organisation : elle a retourné tous les devoirs à ses professeurs, y compris moi. De plus, pendant deux semaines, elle a travaillé sur un niveau A1+, mais après correction de ses travaux, je lui ai dit qu'elle était capable d'effectuer les tâches du niveau A2 car les activités proposées avaient été totalement réussies. Depuis lors, cette élève néophyte il y a encore quelques mois, réalise le même travail que la plupart de ses camarades. Malheureusement pour les deux autres élèves qui, pour l'une, a totalement décroché, et pour l'autre ne

travaille pas régulièrement l'espagnol, l'apprentissage de cette langue latine est en péril : en ne travaillant pas hebdomadairement, leur niveau baisse et les progrès réalisés tout au long des deux premiers trimestres s'estompent.

En conclusion de ces différentes tentatives de différenciation par la production, nous pouvons dire que ce recours pédagogique et didactique porte ses fruits : ces trois élèves ont pu s'intégrer au groupe-classe dont le niveau est majoritairement A2 à A2+ dans les classes de Seconde et Première, et, nous pouvons aussi souligner les progrès de chacune de ces apprenantes passant d'un niveau zéro au début de l'année à un niveau A1+ voire A2 avant la continuité pédagogique. Hélas, du fait des limites de l'apprentissage à distance, deux de ces élèves ne pourront pas progresser dans cette matière linguistique, voire elles vont régresser du fait de ne pas voir pratiquer l'espagnol pendant plusieurs mois.

c) Différenciation de contenus

Afin de perfectionner mes expérimentations sur la différenciation pédagogique, j'ai voulu essayer de moduler les contenus en fonction des niveaux de chacun.

J'ai pu expérimenter ce type de différenciation dans la même séquence qu'évoqué précédemment, dans ma classe de Seconde. En effet, lors de la première séance de l'unité didactique traitant des stéréotypes de genre, les élèves ont formé des binômes de niveau et chaque dyade avait un document différent. L'activité était de décrire une affiche publicitaire tout d'abord en décrivant ce que l'on pouvait voir, et ensuite d'avoir un regard critique en se demandant quelle était le rôle selon la publicité de l'homme et de la femme. Ainsi, chaque binôme travaillait sur un document différent des autres, tout en conservant cependant le même objectif principal de réflexion et de communication. J'ai distribué à chaque élève des affiches de publicité où la femme était notamment représentée comme une femme au foyer, une mère s'occupant de ses enfants, une femme sensuelle, voire un objet, et dans les documents représentant les hommes, le sexe masculin apparaissait comme manuel, technique, fort (annexe 6). Afin de différencier les niveaux des élèves, j'ai attribué aux élèves d'un niveau avancé des affiches publicitaires où apparaissaient la vision des deux sexes (publicités LIDL), aux élèves néophytes et niveau A1+ des documents où on pouvait voir soit un homme soit une femme, avec

assez peu d'éléments à décrire, et une liste de vocabulaire disponible au cas où ces apprenants en auraient eu besoin. Après la tâche de compréhension iconographique et de réflexion, chaque élève a présenté en expression orale en continu son document à la classe, ce qui a permis de faire une synthèse collective des visions de l'homme et de la femme dans les publicités, et donc dans la société actuelle. Par conséquent, les apprenants ont eu un contenu, un support différent mais avaient le même but communicationnel et réflexif : analyser les stéréotypes de genre véhiculés par les annonces publicitaires. Selon moi, cette méthode a fonctionné étant donné que ça a permis une fois de plus d'inclure les élèves débutants au sein d'une activité collective et de fait, l'activité a aidé ces apprenantes à s'exprimer en espagnol, et donc à progresser.

d) Différenciation de structures

Dans cette ultime sous-partie de l'expérimentation que j'ai pu mettre en place cette année, j'ai essayé de varier les structures en classe afin de permettre à mes élèves débutantes en septembre d'atteindre le niveau majoritaire de la classe, c'est-à-dire un niveau A2 voire A2+ dans la classe de Première.

Comme je l'ai évoqué antérieurement, j'ai formé des groupes de niveaux pendant ma séquence sur les stéréotypes. J'ai constaté que cela avait bien fonctionné pour inclure ces élèves au sein du groupe-classe. De plus, le fait de former de temps à autres des groupes de niveaux permet à ces élèves en retard d'apprentissage en espagnol de ne pas se mettre la pression sur leur niveau et ainsi, de ne pas se décourager.

Également, dans la classe de Première Gestion-Administration, j'ai expérimenté comme différenciation de structures le tutorat. En effet, une élève de cette classe est arrivée en France il y a quelques années et est d'origine portugaise. Grâce à la proximité linguistique entre le portugais et l'espagnol, cette élève possède un niveau très avancé par rapport au reste de la classe. Beaucoup de lexèmes espagnols s'écrivent de la même manière qu'en portugais : par conséquent, cette apprenante réussit à rédiger des phrases complexes avec un vocabulaire riche et précis et son niveau du CECRL en production écrite est B1+ et B1 en production orale. Dès le début de l'année, grâce à une séquence diagnostique ainsi que des évaluations diagnostiques à chaque début de nouvelle

séquence, j'ai observé cette aisance de compréhension et d'expression chez cette élève. De plus, je me suis rendue compte que cette dernière s'entendait très bien avec l'élève débutante de cette classe ; à partir du mois d'octobre, toutes les deux s'asseyaient à la même table, arrivaient et partaient ensemble. Il m'a semblait judicieux alors de mettre en place un tutorat entre elles. Tout d'abord, j'ai réuni ces deux élèves afin de discuter de leurs affinités réciproques et de leur niveau en espagnol. L'élève débutante m'a alors expliqué que son niveau en espagnol étant assez restreint, elle demandait souvent de l'aide à sa camarade. Je leur ai alors parlé de la notion de tutorat et ce que cela impliquait pour l'une et pour l'autre. Ces deux apprenantes de niveaux très hétérogènes ont alors compris l'intérêt de cette méthode. Dès lors, je leur ai dit que je leur ferai passer un « contrat » (annexe 7) afin que les modalités soient respectées, et qu'il n'y ait pas de quiproquos. Ce contrat a été fortement inspiré par le Mémoire de Stéphanie Ferrer (IUFM Montpellier – juin 2002). Les deux parties -le tuteur et le tutoré- ont signé ce contrat et l'ont gardé dans leur cahier. Néanmoins, à partir du mois de février, l'élève débutante avait pris confiance en elle. De plus, elle avait acquis des compétences linguistiques qui lui avaient permis d'atteindre le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Ainsi, le contrat de tutorat était toujours valide mais la tutrice n'était plus aussi présente dans l'apprentissage de la tutrée. Cependant, du fait du confinement, le tutorat n'est plus entre ces deux élèves.

Enfin, il me semble important de préciser ici qu'un autre dispositif modulant les structures à des fins d'apprentissage de la langue espagnole a été testé dans mon établissement scolaire. Sous l'impulsion des professeurs d'espagnol du Lycée Jeannette Verdier qui constataient un grand nombre de classes avec des élèves néophytes, l'administration a décidé de créer une classe de soutien pour tous ces élèves-là. Cette heure de soutien en espagnol était effectuée le vendredi de midi à treize heures par une collègue. Malheureusement, mon élève de Première ne pouvait pas y participer étant donné qu'il s'agissait de sa seule heure de pause méridienne ce jour-là. De plus, il convient de préciser que cette heure de soutien n'était pas obligatoire et que, par conséquent, après les vacances de la Toussaint, les élèves ont commencé à ne plus s'y présenter.

Ainsi, nous avons pu voir comment différencier les structures non seulement au sein d'une classe mais aussi au sein d'un établissement. Cependant, des limites

existent comme le fait de ne jamais prendre en compte les progrès des élèves (et donc de ne plus ajuster les différenciations de structures), ou comme une démotivation chez certains.

Grâce à ces expérimentations, j'ai constaté que la différenciation pédagogique était nécessaire dans une classe hétérogène. Par la modulation des contenus, productions, processus et structures en fonction du niveau des élèves, nous pouvons pallier le manque d'apprentissage en espagnol. Enfin, j'ai pu observer les progrès de ces trois apprenantes, partant d'un niveau nul afin de s'approcher d'un niveau A2 voire A2+ pour l'élève de première. Cependant, étant données les circonstances particulières de cette fin d'année (mi-mars à mi-mai), toutes les expérimentations n'ont pas pu être réalisées à ce jour.

Conclusion

Cette étude menée durant l'année 2019-2020 a permis d'expérimenter divers recours de la différenciation pédagogique entre des élèves débutants et des élèves plus avancés en langue vivante. Grâce à nos lectures, nous avons pu mettre en place plusieurs méthodes de cette pédagogie et constater les progrès réalisés par les élèves néophytes. Intégrer tous les niveaux possibles dans une activité fait de la différenciation pédagogique une pédagogie inclusive, c'est-à-dire une instruction où la différence est la norme. La pédagogie inclusive est à l'heure actuelle un défi pour l'Education Nationale : les professeurs doivent inclure dans leur pratique des élèves dont les capacités, les besoins, et les profils diffèrent.

Toutefois, nous pouvons nous demander si la différenciation pédagogique seule a permis à ces apprenants de progresser aussi rapidement durant l'année, ou si d'autres facteurs étaient à prendre en compte : la motivation, l'ambiance de classe, le sérieux et l'intérêt de l'élève pour la matière, le soutien ou pas de ses proches, etc.

Pour conclure, nous pouvons dire que, d'après notre expérience en qualité de professeure stagiaire et d'après nos lectures scientifiques à ce sujet, la différenciation pédagogique permet d'inclure chaque élève tout en les faisant progresser à leur propre rythme. Il existe énormément de méthodes pédagogiques différenciées qui ont toutes leur utilité. Il nous semble alors judicieux d'y avoir recours pour faire progresser au mieux, non seulement chaque élève, mais aussi le groupe-classe. Comme nous l'avons abordé, la différenciation pédagogique n'est pas profitable qu'à l'individu mais aussi au collectif.

Ainsi, cette expérimentation a été très riche : au niveau professionnel, j'ai pu approfondir des notions de différenciation qui m'étaient jusqu'alors assez vagues, ainsi que des stratégies d'apprentissage. Je me suis posée de nombreuses questions afin d'aider au mieux ces élèves débutantes et à mon sens, c'est ce qui a été profitable à ces apprenantes. De ce fait, je sais que dans ma carrière de professeure PLP tant en cours d'espagnol, qu'en cours de français, je me questionnerai sur chaque élève afin qu'il puisse être inclus au sein de la classe. En outre, l'enrichissement de cette expérience s'est produit aussi à l'échelle

personnelle. Effectivement, le fait d'avoir des élèves de niveaux différents m'a permis de réfléchir aux aprioris que j'ai pu avoir en début d'année. Je pensais qu'un élève débutant en septembre pourrait atteindre le même niveau que les élèves les plus faibles de la classe en fin d'année, mais ce ne fut pas le cas. L'apprenante en classe de Première a un niveau relativement avancé par rapport à la classe : elle fait partie des cinq meilleurs élèves. Dès lors, un élève motivé et soucieux de s'améliorer, bien que débutant, peut devenir un très bon apprenant par la suite. De plus, j'avais d'autres aprioris sur les élèves plus avancés ; je pensais qu'inclure un débutant au sein d'un groupe ou leur demander un tutorat avec un néophyte les dérangerait. Finalement, ce ne fut pas le cas dans les deux classes et, au contraire, les élèves non-débutants semblaient ravis d'aider les élèves inexpérimentés. Enfin, l'expérimentation de ce mémoire m'a permis d'évoluer en approfondissant le fait que chaque personne, en dépit de ses savoirs, de ses connaissances, de sa personnalité, contribue au bon fonctionnement d'une classe, et *a fortiori*, d'une société. À la manière d'une synecdoque, une classe est à une petite échelle, une société : des personnes différentes vivant en groupe organisé où ce dit groupe doit respecter des règles. Ainsi, j'ai pu partager, au fil de mon expérimentation, les valeurs de la République en incluant chaque élève à mon enseignement.

Depuis quelques années, la différenciation pédagogique est de plus en plus mise en œuvre dans les pratiques enseignantes (22% d'après une étude du CNESTO en 2017²¹) : en effet, les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation dispensent désormais des initiations à cette pédagogie. De plus, il existe aussi des formations pour les professeurs titularisés, ce qui montre une volonté de différencier du Ministère de l'Éducation Nationale. En outre, l'évaluation par compétence qui est désormais de rigueur, notamment chez les professeurs de langues depuis des années, permet de prendre en compte les divergences entre élèves et va donc de pair avec notre sujet. Cette volonté de l'Institution prouve que la priorité se trouve dans la réussite de chacun, en favorisant l'intégration de tous.

En ouverture, nous pouvons évoquer qu'au fil de nos lectures, nous avons constaté que la différenciation pédagogique jouait un rôle majeur dans la

²¹ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation_dossier_synthese.pdf

problématique de la motivation des élèves. En effet, selon Rolland Viau²² le fait de différencier pédagogiquement, validerait quatre des dix conditions pour motiver les élèves : proposer des activités diversifiées, exiger un engagement cognitif pour l'élève, responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres. Les six autres facteurs de motivation (clarté des consignes, temps imparti pour réaliser l'activité et caractéristiques des activités proposées : sens, défi cognitif, authenticité, interdisciplinarité) peuvent aussi en faire partie mais, d'après ce chercheur, ne font pas partie « naturellement » de la différenciation pédagogique.

²² VIAU R., Viau (Rolland). (1995) *La motivation en contexte scolaire*. Revue Française de la Pédagogie, p154-155

Bibliographie

- BOURDIEU P.**, 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, 7-3. « Les changements en Créer », 325-347
- BURNS R.**, (1971). *Methods for individualizing instruction*. *Educational Technology*, n° 11
- CARON, J.** (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal (CANADA) : Les Editions de la Chenelière, 608p
- CHATEIGNER F.**, (2001) Les références à Condorcet dans l'éducation populaire, *Sociétés contemporaines*, janvier 2011, n°81, pages 27 à 59
- CHEVALLARD, Y.** (1986). *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation*. In J. M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* pp. 31–59. Bruxelles : De Boeck.
- DE VECCHI G.** (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris (Créer), Hachette, 272p
- DUPRIEZ V. et DRAELANTS H.**, (2004) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre 2004
- KAHN S.**, (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- LEGRAND L.**, (1973) *La différenciation de l'enseignement*, Association Se former, Lyon
- MEIRIEU P.**, (1988). *Apprendre, oui mais... comment ?* Paris (Créer) : ESF, 163p.
- MEIRIEU P.**, (2000). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée* [13^e éd.]. Issy-les-Moulineaux : ESF.

MEIRIEU P., (2011). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Les entretiens Nathan, 1995, Actes VI, Ecole, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 pages.

MEIRIEU P., (2016) allocution lors du Symposium dédié à Louis Legrand, 24 juin 2016, Misha, Strasbourg

MERCIER, A. (2012, Novembre). Quelques remarques sur ce que l'on sait de l'aide individualisée aux élèves et de ses conditions d'efficacité. In Conférence donnée lors d'un séminaire organisé par la DGESCO, Paris.

PERRENOUD, P., (2005). Différencier : un aide-mémoire en quinze points. Vivre le primaire, n° 2, mars-avril, 34.

ROBBES B., (2009) La différenciation pédagogique : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre, 35p, Cergy-Pontoise (Créer)

Sitographie

https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000509314&pageCourante=08865

<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/105_elem_aide.aspx

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation_dossier_synthese.pdf

ANNEXES

| | |
|----------------|---------|
| ANNEXE 1 | Page 40 |
| ANNEXE 2 | Page 45 |
| ANNEXE 3 | Page 53 |
| ANNEXE 4 | Page 54 |
| ANNEXE 5 | Page 55 |
| ANNEXE 6 | Page 56 |
| ANNEXE 7 | Page 60 |

Livret d'outils pour débiter l'espagnol

I/ Vocabulaire de base

1- Verbes de base*

Etre : **Ser*** ou **estar***

En espagnol, il existe deux verbes traduisibles par « être ». Le verbe « ser » permet de définir quelqu'un ou quelque chose. Cette caractéristique est considérée comme permanente.

Ejemplo : *María es una chica. Es mi móvil.*

Le verbe "estar" sera utilisé pour décrire les caractéristiques pouvant changer, sans pour autant modifier la définition de la chose décrite. On l'utilisera notamment pour faire référence à une position dans l'espace, ainsi qu'avec des adjectifs qui expriment une caractéristique temporaire.

Ejemplo : *Estoy en la clase. Pablo está furioso.*

Avoir : **Tener***

Ejemplo: *El hombre tiene 42 años.*

Aller: **Ir***

S'appeler: **Llamarse**

Parler: **Hablar**

Vivre, habiter : **Vivir**

Penser : **Pensar***

Croire : **Créer** Savoir : **Saber***

Faire : **Hacer***

Dire : **Decir***

Pouvoir : **Poder***

Aimer, vouloir : **Querer***

Voir : **Ver***

Regarder : **Mirar**

Ecouter : **Escuchar**

Entendre: **Oír***

* Les verbes suivis par un astérisque sont irréguliers.

2- Les noms et les adjectifs qualificatifs

a) L'article

Les articles en espagnol se trouvent devant le nom, comme en français. Ils marquent le singulier ou le pluriel, le masculin ou le féminin.

| | Article défini | Article indéfini |
|--------------------|----------------|------------------|
| Masculin singulier | El (libro) | Un |
| Masculin pluriel | Los (libros) | Ø ²³ |
| Féminin singulier | La (chica) | Una |
| Féminin pluriel | Las (chicas) | Ø |

b) Le genre et le nombre

- Les mots terminés par –o font leur féminin en –a (*el hermano, la hermana*)
- Pour les mots terminés par une consonne, on ajoute un a pour former le féminin (*el director, la directora ; español, española*)
- Sont invariables en genre les mots terminés par –e (*importante*), en –ista (*futbolista*), et certains adjectifs de couleur (*naranja, violeta*).

3- Quelques mots utiles

| | |
|------------------------------------|--|
| El/la niño/a : l'enfant | Un texto, un poema, un artículo |
| El/la chico/a : jeune garçon/fille | Una novela: un roman |
| El/la joven : le/la jeune | El pintor |
| El adulto | Una pintura : une peinture |
| El hombre: l'homme | El/la cantante : |
| La mujer: la femme | chanteur/chanteuse |
| El anciano: personne agée | Una canción: une chanson |
| La fecha: la date | ¿Cómo? : Comment |
| Soltero: célibataire | ¿Por qué ? : pourquoi |
| Casado: marié | ¿Qué es ? : qu'est-ce que c'est ? |
| Divorciado : divorcé | ¿Cuándo? : quand |
| Preguntar : poser une question | ¿Dónde está...? : où est..? |
| Contestar : répondre | ¿Cuál? : Quel, lequel |
| Pedir* : demander (un service) | ¿Cuánto?: combien ¿ |
| Rellenar : remplir | |
| El narrador | |

²³ L'article indéfini pluriel « des » n'existe pas en espagnol. Attention, « unos », « unas » signifient « quelques ».

4- Conjugaison

En espagnol, il existe trois groupes de verbes : en –ar (hablar : parler), en –er (comer : manger), en –ir (vivir : vivre, habiter).

a) Les pronoms personnels

Les pronoms personnels sont : Yo, tú, él, ella, nosotros, nosotras (pour plusieurs sujets féminins), vosotros, vosotras (pour plusieurs sujets féminins), ellos, ellas.

Très souvent en espagnol, on ne les utilise pas. En effet, étant donné que tous les sons se prononcent et que chaque personne conjuguée possède un son différent, on comprend de qui parle-t-on. Par exemple, si je dis « hablo español », le destinataire entendra le son « o » à la fin de mon verbe et comprendra que je parle à la première personne.

Toutefois, on pourra utiliser ces pronoms personnels pour insister sur la personne.

Exemple : « Yo hablo español » se traduirait par « Moi, je parle espagnol ».

b) Les pronoms compléments dans les verbes pronominaux

Les verbes pronominaux sont des verbes qui se conjuguent avec un pronom réfléchi (en français par exemple, **se** laver, **se** lever, **s'**habiller, etc.). En espagnol, le pronom réfléchi « se colle » à la fin du verbe à l'infinitif (levantarse, lavarse, llamarse, etc.).

Dès lors que le verbe sera conjugué, le pronom relatif se placera devant le verbe.

Les pronoms relatifs sont : me, te, se, nos, os, se

Llamarse : me llamo, te llamas, se llama, nos llamamos, os llamáis, se llaman

c) Présent de l'indicatif

- Présent régulier

Le présent se forme sur le radical (habl- pour hablar par exemple) auquel on ajoute les terminaisons suivantes

| - Verbes en –ar | -o, -as, -a, -amos, -áis, -an | |
|-----------------|-------------------------------|---------|
| - Verbes en –er | -o, -es, -e, -emos, -éis, -en | |
| - Verbes en –ir | -o, -es, -e, -imos, -ís, -en | |
| Hablar | Comer | Vivir |
| Hablo | Como | Vivo |
| Hablas | Comes | Vives |
| Habla | Come | Vive |
| Hablamos | Comemos | Vivimos |
| Habláis | Coméis | Vivís |

| | | |
|--------|-------|-------|
| Hablan | Comen | Viven |
|--------|-------|-------|

Le présent de l'indicatif a les mêmes emplois qu'en français (actions se réalisant dans l'instant présent, les vérités générales par exemple).

- Présent irrégulier

Il existe de nombreux verbes irréguliers en espagnol très utilisés. Mais ces irrégularités suivent des règles et ainsi, nous pouvons mieux appréhender les verbes.

a) Les verbes à diphtongues

Il existe trois types de diphtongues : e < ie ; o < ue ; u < ue. En conjuguant au présent de l'indicatif, le radical va être modifié aux trois personnes du singulier et la troisième du pluriel (donc toutes, sauf nosotros, vosotros).

| | Querer (aimer, vouloir) e < ie | Contar (conter, raconter) o < ue | Jugar (jouer) u < ue |
|----------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|
| Yo | Quiero | Cuento | Juego |
| Tú | Quieres | Cuentas | Juegas |
| Él, ella | Quiere | Cuenta | Juega |
| Nosotros Nosotras | Queremos | Contamos | Jugamos |
| Vosotros Vosotras | Queréis | Contáis | Jugáis |
| Ellos Ellas | Quieren | Cuentan | Juegan |

C'est le cas des verbes comme poder (o < ue), volver (o < ue), pensar (e < ie), comenzar (e < ie), etc.

- Verbes à affaiblissement

Les verbes à affaiblissement sont des verbes en -ir dont le radical comporte un « e » (pedir, corregir, repetir, etc.). A toutes les personnes, sauf nosotros et vosotros, le « e » deviendra « i » au présent de l'indicatif.

Repetir: repito, repites, repite, repetimos, repetís, repiten.

- Verbes en -go

De nombreux verbes forment leur irrégularité en -go à la première personne du singulier de l'indicatif présent. Ces formes viennent directement du latin.

Tener (avoir) : tengo, tienes, tiene, tenemos, tenéis, tienen

Venir (verbe en -go + diphtongue) : vengo, vienes, viene, venimos, venís, vienen

Salir (sortir): salgo, sales, sale, salimos, salís, salen

Hacer (faire): hago, haces, hace, hacemos, hacéis, hacen

Poner (poser, mettre) : pongo, pones, pone, ponemos, ponéis, ponen

- Verbes en -oy

Estar: estoy, estás, está, estamos, estáis, están Ser: Soy, eres, es, somos, sois, son

Dar (donner): doy, das, da, damos, dais, dan

Ir: voy, vas, va, vamos, vais, van

ANNEXE 2

Séquence 3 : Los Estereotipos de género

Niveau de classe + filière : **2nde Métiers de la Relation Client**

Nombre d'élèves : **26 élèves**

Problématique : **¿Qué es de los estereotipos de género hoy ?**

Projet final : **Expression écrite : Eres periodista y redactas un artículo denunciando los estereotipos de género.**

Objectif communicationnel : L'élève rédige un article en respectant la structure.

Objectif réflexif : L'élève réfléchit aux stéréotypes de genre véhiculés dans la société

Niveau du CECRL: A2 à A2+ : Peut donner ses impressions et son opinion dans des écrits portant sur des sujet d'intérêt personnel

| | Supports utilisés | Activités des élèves | Activités langagières mises en œuvre | Objectifs souhaités | | |
|--|--|---|--|---|---|---|
| | | | | Culturel | Linguistique | Pragmatique |
| Clase 1: ¿Qué visión de la mujer y del hombre existen hoy en día? | Campagne publicitaire montrant la vision de l'homme et de la | - En binôme/trinôme, les élèves doivent décrire une à une les images publicitaires. | Compréhension iconographique : - A1 : Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif | Place de l'homme et de la femme dans la société | Rebrassage: Comparaison (más/menos que...; tanto como...; mientras que) | Comprendre les stéréotypes véhiculés par les publicités |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|--|
| | <p>femme (Loewe, Miele, Desigual, Dior, Paco Rabanne, Bosch, Electrolux, Lidl)</p> | <p>A1 : Des amorces seront proposées (« veo..., vemos..., se ve..., Hay... »).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chaque groupe répondra ensuite à la question « ¿Qué visión de la mujer y del hombre revelan estas imágenes ? » - Chaque groupe fera un compte-rendu de la vision de l'homme ou de la femme dans les publicités - Les élèves devineront alors le thème de la nouvelle séquence | <p>assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - A2 : Peut trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités <p>Expression Orale en Continu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 : Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses | | <p>Champ lexical des stéréotypes (tópicos, estereotipos, prejuicios...), des stéréotypes de genre (mujer: ama de casa, la novia, mujer fatal, seductora, sensual, objeto, activa...; hombre: fuerte, sensual, valiente, manual...)</p> | |
|--|--|---|---|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|-------------------------------------|
| | | ¿Entonces cuál es el tema de la nueva secuencia? | - A2 : peut décrire quelque chose par une simple liste de points | | | |
| Clase 2: ¿Cuándo empiezan los estereotipos? | Vidéo youtube montée : ¿Qué quieres ser de mayor? | - Demander aux apprenants quels métiers voudront-ils faire plus tard (étant donné qu'il s'agit d'une classe de MRC, et qu'une majorité répondra « vendedor(a) », on peut leur demander dans quel domaine précisément) ¿Qué quieres ser de mayor? ¿Qué quieres ser en el futuro? - Explication (de nouveau) de la | Compréhension Orale de la vidéo: A2: Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. Expression écrite : A2: Peut donner des impressions et son opinion dans des écrits portant sur des sujets d'intérêt professionnel | Comprendre la perception stéréotypée des métiers qu'ont les enfants | Champ lexical des métiers Expression lexicalisée "de mayor" Phonologie: ia/ía | Comprendre la structure d'une vidéo |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>méthodologie de compréhension orale (premier visionnage (en continu) : compréhension globale sans fiche CO ; deuxième visionnage (avec pause) : compréhension plus détaillée avec fiche ; troisième visionnage (en continu) : vérifier les réponses données)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionnage de la vidéo selon la méthodologie - Mise en commun | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|--|
| | | <p>- Expression écrite</p> <p>¿Qué problema evoca el vídeo?</p> <p>¿Piensas que la sociedad evoluciona en cuanto a este problema? ¿Por qué?</p> <p>- Mise en commun de l'EE</p> | | | | |
| <p>Clase 3:</p> <p>¿Se pueden cambiar los estereotipos de género?</p> | <p>Affiche de prévention del Centro de la Mujer</p> <p>“Los prejuicios están en tu cabeza”</p> | <p>Compréhension iconographique</p> <p>Deux activités différentes :</p> <p>Activité A1 : Compréhension iconographique d'une affiche</p> | <p>Compréhension iconographique :</p> <p>- A1 : Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné</p> | <p>Lutte contre les stéréotypes de genres</p> | <p>Vocabulaire de la description d'image (los colores, estar al lado de, a la izquierda/derecha...)</p> <p>Mode impératif affirmatif</p> | <p>Comprendre la forme d'une affiche de prévention</p> |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| | | <p>publicitaire sans le slogan</p> <p>Activité A2 à A2+ : Compréhension iconographique d'une affiche publicitaire sans une partie de l'affiche.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 : EOC : compte-rendu au tableau de ce qu'ils ont pu voir sur l'image - A2 : EOC : compte-rendu au tableau de ce qu'ils ont pu voir sur l'image <p>De manière spiralaire et réciproque, les deux</p> | <p>d'un document visuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - A2 : Peut trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités <p>Expression Orale en Continu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A1 : Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses - A2 : peut décrire quelque chose | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|---|---|--|---|---|---|
| | | groupes vont s'entraider à la compréhension iconographique EOC : ¿ Te choca o no te choca esta imagen? ¿Por qué? | par une simple liste de points | | | |
| Clase 4: Y al nivel del trabajo, ¿la mujer y el hombre son iguales? | Compréhension écrite d'un rapport: "Análisis de la brecha salarial de género en España" de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales | Demander aux élèves : Y al nivel del trabajo, ¿la mujer y el hombre son iguales? Distribution du document Lecture individuelle silencieuse Lecture collective Compréhension écrite individuelle Mise en commun | Compréhension écrite: Peut comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (le travail) Expression orale en interaction : A2 : Peut avoir des échanges très brefs | L'écart salarial entre les hommes et les femmes | Vocabulaire du monde économique (brecha salarial, mercado laboral, remuneraciones, cobrar...) Connecteurs logiques | Comprendre la structure d'un texte informatif |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>Expression orale : Según el informe, ¿te parece justo la brecha salarial?</p> <p>Repérage des connecteurs logiques (en efecto, además, finalmente, principalmente)</p> <p>Retour aux acquis des connecteurs vus précédemment (por ejemplo, y, pero, porque, entonces, en conclusión)</p> <p>Distribution d'une brève liste de connecteurs logiques</p> | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|



Observa la imagen y contesta a las preguntas siguientes.

1. ¿Qué personajes ves en la imagen?

Veo a

2. ¿Qué objetos hay?

Hay.....

3. ¿Qué llevan los chicos? ¿De qué color es su ropa?

Ejemplo: La chica lleva unos calcetines azules

El chico.....

La chica.....

4. ¿Qué deporte practican?

La chica.....

El chico.....

5. Haz una frase en relación con la imagen (da tu opinión o escribe un eslogan)

.....
.....
.....



Observa la imagen y contesta a las preguntas siguientes.

1. Describe la imagen

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. ¿Qué tipo de documento es?

.....

.....

3. Imagina lo que falta en el documento y dibújalo en la hoja
4. Traduce el eslogan

.....

.....

.....





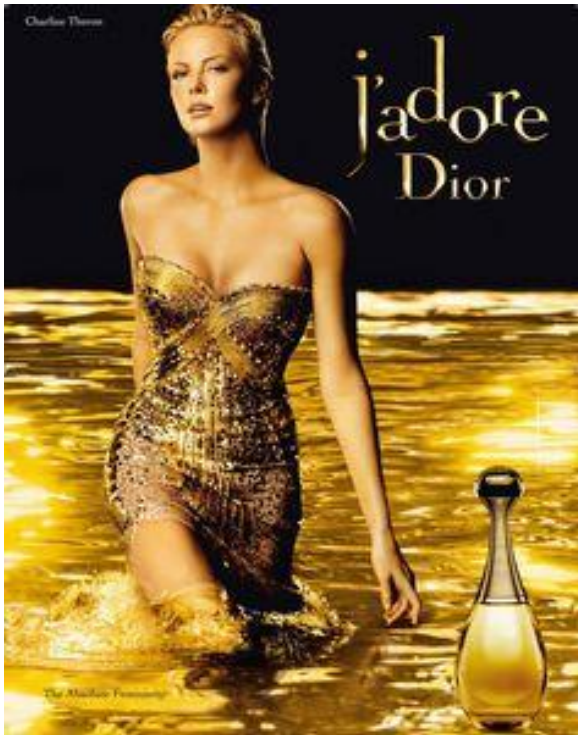


Solo con Miele el lavado perfecto

es un juego de niños

W1

Ahora
1 año
de detergente
gratis*
Regalo valorado en 168 €





| |
|--------------------|
| CONTRAT DE TUTORAT |
|--------------------|

Ce document est un contrat de tutorat ; ainsi il unit deux personnes :

Le tuteur :

Le tutoré :

Ce contrat octroie les rôles suivants :

L'élève qui aide :

- Demande ce qui pose problème
- Explique sans s'énerver
- Explique en donnant des indices, jamais la bonne réponse
- S'assure de la bonne compréhension
- Encourage
- Est patient
- Demande de l'aide au professeur si l'incompréhension persiste
- Peut communiquer ses astuces, ses moyens mnémotechniques

L'élève qui est aidé :

- Dit ce qu'il ne comprend pas
- Ecoute
- Fais des efforts et accepte de recommencer
- Ne s'énerve pas

Ce contrat est susceptible d'être interrompu à tout moment : soit par un conflit entre les deux parties, soit par les progrès du tutoré.

Date et signature du tuteur :

Date et signature du tutoré :

Résumé français

Ce mémoire est destiné aux professeurs de langues vivantes étrangères. Il traite des différents moyens expérimentés dans le cadre de la différenciation pédagogique en lycée professionnel. Cette différenciation pédagogique est une stratégie pour appréhender une classe très hétérogène, avec des élèves débutants dans une langue étrangère et, à la fois, des apprenants bien plus expérimentés.

Mots clés

Différenciation pédagogique ; lycée professionnel ; espagnol ;
hétérogénéité

Abstract

This thesis is intended for teachers of modern foreign languages. It deals with the different means tested in the context of differentiated learning in vocational school. This differentiated learning is a strategy for understanding a very heterogeneous class, with students starting out in a foreign language and, at the same time, much more experienced learners.

Keyword

differentiated learning ; vocational school ; spanish ; heterogeneity