



HAL
open science

Évaluation formative et différenciation de la production écrite en classe de langues

Océane Jegado

► **To cite this version:**

Océane Jegado. Évaluation formative et différenciation de la production écrite en classe de langues. Education. 2021. dumas-03373267

HAL Id: dumas-03373267

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03373267>

Submitted on 11 Oct 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.



Master MEEF

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

Mention Second degré

Mémoire

Parcours : Anglais

Évaluation formative et différenciation de la Production Écrite en classe de langues

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par Océane Jegado

Le 21 mai 2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Sandrine Lumeau, directrice de mémoire

Michelle Ryan-Sautour, membre de la commission

Remerciements

Je souhaite tout d'abord adresser un grand merci à ma tutrice et directrice de mémoire Madame Sandrine Lumeau, pour m'avoir accompagnée, guidée, suivie et soutenue dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également Madame Michelle Ryan-Sautour d'avoir accepté d'être jury pour la soutenance de ce mémoire.

Je remercie tout autant mon tuteur, Monsieur Johann Roche, qui a mené à mes côtés les expérimentations dans le cadre de cette étude. Par ailleurs, nos élèves méritent également des remerciements pour avoir participé aussi à cette recherche.

Je souhaite aussi remercier grandement l'ensemble des formateurs de l'INSPÉ, notamment l'équipe des formatrices d'anglais pour tout ce qu'elles nous ont apporté professionnellement comme humainement, pendant ces deux années de Master.

Enfin, je souhaite remercier mes proches qui ont su m'accompagner et m'épauler dans les moments parfois difficiles de la rédaction de ce mémoire, pour me remotiver ou me venir en aide, ou encore pour relire et corriger mon mémoire.

Sommaire

	1
<i>Introduction</i>	5
1. Cadre théorique de la recherche.	7
1.1 Définitions et objectifs	7
1.1.1 La différenciation pédagogique	7
1.1.1.1 État de l'art	7
1.1.1.2 Qu'est-ce que la différenciation ? Pourquoi différencier ?	8
1.1.2 L'évaluation formative	9
1.1.2.1 Des évaluations formelles et informelles	10
1.1.2.2 Des évaluations formatives pour diagnostiquer et réguler	10
1.1.3 Les termes didactiques du CECRL	11
1.1.3.1 La production écrite	11
1.1.3.2 Les tâches : intermédiaire et finale	12
1.2. L'évaluation formative en pratique	13
1.2.1. Les impacts des évaluations formatives du côté des enseignants	13
1.2.2. Mise en pratique concrète	14
1.2.3. L'importance du <i>feedback</i>	16
1.3. Évaluation formative et différenciation	17
1.3.1 Différents leviers de différenciation	17
1.3.2 L'évaluation par compétences	19
1.3.3 La différenciation après l'évaluation	20
1.4 Hypothèses de recherche	21
2. Cadre empirique de la recherche	21
2.1 Recueil de données et méthodologie	21
2.1.1 Les questionnaires aux enseignants	22
2.1.2 Une typologie des évaluations différenciées et du <i>feedback</i>	22
2.1.2.1 Des fiches de travail différenciées	23
2.1.2.2 Les différents types de <i>feedback</i> enseignant	25
2.1.2.2.1 Les <i>feedbacks</i> affectifs	25
2.1.2.2.2 Les <i>feedbacks</i> cognitifs	26
2.1.3 Les questionnaires élèves	27
2.2 Analyse des données recueillies	28
2.2.1 La différenciation pédagogique et les évaluations formatives différenciées	28

2.2.1.1	Les conceptions des enseignants : de la théorie à la pratique	28
2.2.1.2	Adéquation entre modalités mises en œuvre et besoins des élèves	32
2.2.1.3	Les effets de la différenciation ressentis par les élèves	34
2.2.2	Le <i>feedback</i> , un moyen de revenir sur l'erreur et de faire progresser ?	36
2.2.2.1	Les conceptions du <i>feedback</i> par les enseignants et les élèves	36
2.2.2.2	Les modalités de <i>feedback</i> et leur impact	38
3.	Limites de la recherche et discussion	40
3.1	Ce qui était prévu....	40
3.2	Discussion autour de cette étude	40
3.2.1	Questions en suspens	40
3.2.2	L'identification des profils d'élèves	41
	Conclusion générale.....	42
	Bibliographie :	44
	Annexes.....	46

Introduction

Depuis plusieurs années, l'hétérogénéité dans les classes s'est imposée comme l'une des problématiques récurrentes dans le monde de l'éducation. La gestion de celle-ci, et en conséquence des divers profils d'élèves présents dans les classes, est l'un des grands défis des enseignants de notre époque, une exigence que l'on retrouve dans le Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation¹ : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». L'une des réponses apportées par les chercheurs en didactique et formateurs est celle de la pédagogie différenciée.

Lors des cinq semaines de stage de M1 effectuées en collège, j'ai pu observer la mise en place par ma tutrice d'évaluations différenciées ce qui m'a amenée à me questionner sur leur utilité ainsi que sur l'importance de la différenciation en classe de langues. Divers cours et séminaires proposés lors de la première année de Master ont également nourri mon questionnement et m'ont ainsi mené à choisir le sujet de la différenciation pour le Travail Intermédiaire de Recherche en M1. En ce début de deuxième année de Master, j'ai pu être confrontée pour la première fois à la réalité du terrain en tant que fonctionnaire stagiaire. J'ai alors compris l'importance de la différenciation en analysant les profils de mes élèves qui sont très divers et rendent nécessaire la différenciation dès que c'est possible. J'ai notamment fait l'expérience d'activités de remédiation différenciée, dans le sens où les conseils étaient généraux mais applicables différemment à chaque élève, qui a permis pour beaucoup d'élèves l'acquisition d'un plus large éventail de compétences. La plupart des élèves sont ainsi passés d'un niveau A2 à B1 dans la compétence de Production écrite en donnant leur avis, et organisant leur discours, des éléments qu'ils avaient omis avant la remédiation (*Cf annexe n1*). Cette remédiation plutôt réussie m'a permis de me questionner sur la possibilité de mener les élèves à la réussite à travers ce genre d'activités. La prise en main de groupes en responsabilité a alors confirmé mon choix du sujet de la différenciation et de l'évaluation pour ce mémoire de Master MEEF puisque ce sont pour moi des pratiques liées et essentielles pour l'enseignant moderne, qui se doit de prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe et d'en tirer profit afin d'assurer un apprentissage efficient de la langue pour tous les élèves.

1 <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

De nombreuses lectures effectuées en amont de cette étude ont apporté des questions diverses, il était par conséquent important de « resserrer » ce questionnement pour établir une problématique pertinente. En lien avec l'approche actionnelle et la notion de tâche finale, mon questionnement m'a menée aux aides pédagogiques à l'apprentissage et la réussite de la tâche finale en classe de langues. Il existe de nombreuses pratiques pédagogiques facilitatrices et la différenciation en faisant partie, je me suis demandée à quel moment de l'apprentissage l'intervention de la différenciation pourrait être la plus effective dans le but de réussir la tâche finale. Les concepts d'évaluations formatives et sommatives apportés par Scriven² en 1997 sont également apparus comme essentiels à la question du moment adéquat pour différencier : ces types d'évaluations interviennent à des moments clés de l'apprentissage. L'évaluation formative est un point d'étape de l'apprentissage permettant à l'enseignant de vérifier les acquis et d'identifier les besoins des élèves, tandis que l'évaluation sommative vient vérifier les apprentissages et met un point final à une séquence d'enseignement. Le moment clé pour la différenciation serait ainsi l'évaluation formative, elle permettrait aux élèves de tester leurs apprentissages en amont de l'évaluation finale (tâche finale en langue) à la manière qui convient le mieux à leurs besoins. Ainsi l'évaluation formative (souvent la tâche intermédiaire en langues), dans le cas où elle serait différenciée, pourrait-elle être une aide à l'apprentissage ? L'association de tous ces concepts et questions a mené à la problématique suivante :

Dans quelle mesure la différenciation des évaluations formatives en langues contribue-t-elle à l'acquisition des apprentissages par les élèves en termes de Production

Écrite ?

L'exploration de cette question pourra permettre une meilleure approche en classe et une utilisation efficiente de la différenciation en fonction des résultats de l'étude empirique. On retiendra également quelques sujets reliés à cette problématique qui caractérisent le questionnement et mèneront par conséquent à un approfondissement. Les sujets de l'évaluation par compétences, du *feedback* de l'enseignant ou encore de l'auto-évaluation seront notamment mis en lumière. Il convient alors désormais de définir le cadre théorique de cette recherche à travers l'exploration des différents concepts cités précédemment.

² Michael Scriven, auteur académique, publie en 1967 *Methodology of Evaluation*. Il y définit l'évaluation et théorise les notions d'évaluations formatives et sommatives.

1. Cadre théorique de la recherche.

Dans cette partie, les lectures effectuées seront résumées afin de poser la base théorique de cette étude.

1.1 Définitions et objectifs

La différenciation pédagogique est depuis les années 1980 une pratique largement répandue et acceptée chez les enseignants. De leur côté, les évaluations formatives définies dans les années 1970, notamment par Scriven³, sont de plus en plus utilisées en classe à des fins didactiques et pédagogiques. Il convient de définir plus exactement ces termes clés et les objectifs de ces pratiques grâce aux travaux de recherche effectués jusqu'à aujourd'hui.

1.1.1 La différenciation pédagogique

Il conviendra ici de donner une vue d'ensemble de la différenciation pédagogique, de l'état de l'art à la définition et les objectifs de cette pratique.

1.1.1.1 État de l'art

La recherche en pédagogie différenciée a commencé au XX^{ème} siècle avec des médecins éducateurs, leur but étant de savoir comment intégrer les élèves en difficulté en classe. Selon Louis Legrand⁴, ce sont les lois Ferry⁵ qui ont initié la différenciation : rendant l'école obligatoire jusqu'à 13 ans, les enseignants ont dû faire face à l'hétérogénéité dans les classes. À l'heure de l'école obligatoire, gratuite et laïque, il y a eu une adaptation de « l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves » (Legrand, 1995) : la différenciation était par conséquent basée sur des critères sociaux.

C'est à partir des années 1970 que la recherche en pédagogie différenciée émerge, au moment où les travaux de Célestin Freinet⁶ effectués dans les années 1930 ont été popularisés dans le monde de la recherche didactique. Ceux-ci ont alors fait entrer la pédagogie différenciée dans le monde de l'éducation en France, notamment à travers la mise en place de « plans de travail » individualisés dans les écoles dites « Freinet ». La pédagogie Freinet a changé l'approche des apprentissages dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Prônant une école centrée sur l'enfant et les méthodes naturelles d'apprentissage, cette pédagogie est aujourd'hui

³ *Ibid* 2.

⁴ Louis Legrand (1921-2015) : auteur de plusieurs ouvrages de pédagogie dont *La différenciation pédagogique* (1987), ce pédagogue a été professeur en Sciences de l'Éducation et directeur de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique)

⁵ Lois Jules Ferry de 1882.

⁶ Célestin Freinet (1896-1966) : instituteur et pédagogue connu pour sa pédagogie éponyme prônant les méthodes naturelles d'apprentissage, notamment dans des classes « hors les murs ».

reconnue et agréée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, comme l'indique le titre du domaine 4 du Référentiel de Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation⁷ (BO n°30 du 25 juillet 2013) : « 4. Prendre en compte la diversité des élèves : - Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. ». Un peu plus tôt, le courant de « l'Éducation nouvelle » développé par Adolphe Ferrière⁸ et la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (1921) prônait quant à lui l'individualisation, c'est-à-dire l'adaptation aux besoins de chaque élève.

Plus tard, à la fin des années 1990-2000, des chercheurs en didactique et en pédagogie ont repris la notion de pédagogie différenciée pour en constituer un objet d'étude. On peut notamment citer Philippe Meirieu⁹ et ses recherches sur la mise en pratique de la différenciation, ou encore Jean-Pierre Astolfi¹⁰ qui a travaillé sur l'appropriation des savoirs par les élèves. Le but de tous ces chercheurs et enseignants est de mettre l'élève au cœur des apprentissages pour le rendre acteur de son éducation et bâtisseur de ses savoirs : pour rendre cela possible il est nécessaire d'identifier les différences entre les élèves et leurs besoins particuliers.

1.1.1.2 Qu'est-ce que la différenciation ? Pourquoi différencier ?

Face aux difficultés et aux besoins des élèves, la différenciation pédagogique se veut être un volet incontournable de la pratique enseignante. La formation MEEF de l'INSPE d'Angers nous propose des cours dédiés à la différenciation, ce qui nous a permis d'avoir une vue globale sur ce concept. Dans un document trouvé sur un site Internet québécois¹¹, on retrouve une définition claire de la différenciation donnée par le Ministère de l'Éducation québécois :

7 <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

8 Adolphe Ferrière (1879-1960) : pédagogue suisse fondateur du mouvement de l'Éducation Nouvelle.

9 Philippe Meirieu (1949-) : écrivain et didacticien spécialiste en Sciences de l'Éducation et en pédagogie. Il écrit de nombreux ouvrages notamment sur la pédagogie différenciée.

10 Jean-Pierre Astolfi (1943-2009) : professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Chercheur en didactique des sciences à l'INRP, spécialiste de la formation des adultes et du développement des savoirs

11 <http://differentiation.org/>

« La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. C'est une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques et une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage. »¹²

C'est la dernière phrase de cette citation qui apparaît comme importante, la différenciation pédagogique visant à tirer profit des besoins particuliers des élèves en adaptant les pratiques enseignantes à ceux-ci, bien qu'elle puisse également être perçue comme une charge de travail supplémentaire plutôt qu'un gain de temps comme pourrait le suggérer cette définition.

À l'instar de Linda Allal¹³ dans son article nommé « Comment former les enseignants à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique ? » (2017, Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique menée par le CNESTO¹⁴), on distinguera différenciation structurelle de différenciation pédagogique. Il convient de retenir que la différenciation structurelle s'approche des décisions d'orientations vers des structures déjà existantes dans le système (filières, sections etc.), alors que la différenciation pédagogique se veut être un processus de création par les enseignants de modalités d'apprentissage correspondant aux besoins des élèves.

L'objectif de la différenciation pédagogique est celui de tout enseignant : faciliter l'apprentissage des élèves. Par le biais d'activités différenciées, l'enseignant peut répondre aux besoins particuliers des élèves et tenter de les guider sur le chemin du savoir d'une manière qui sera peut-être plus efficiente que d'autres guidages non différenciés.

1.1.2 L'évaluation formative

Il convient dans un premier temps de rappeler la définition d'une évaluation, comme l'a fait Brigitte Petitjean¹⁵ en 1984: « Évaluer, c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement. ».

12 Gouvernement du Québec, (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire*. Cadre de référence. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, p.27

13 Linda Allal: professeur en Sciences de l'Éducation à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation de l'université de Genève. Elle a publié de nombreuses fois sur la pédagogie différenciée et les évaluations.

14 Le Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

15 Didacticienne du Français, B. Petitjean a publié des articles sur l'évaluation dans la revue *Pratiques*. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459

Comme le rapporte le CERI¹⁶ dans « Évaluer les apprentissages – L'évaluation formative », les évaluations sont imposées par le système scolaire et sont le plus souvent des évaluations sommatives utilisées pour mesurer les apprentissages des élèves en fin de séquence, de cycle ou encore aux portes d'une école (concours, etc). Les évaluations formatives ne se définissent pas de la même manière, en effet le rapport du CERI précise qu'elles désignent :

« les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence ».

Ces évaluations formatives « fréquentes » peuvent apparaître comme un obstacle mais ne le sont pas forcément. En effet, leur fréquence permet à l'enseignant de mieux évaluer les apprentissages de ses élèves afin de mieux les guider par la suite. Nonobstant, Allal et Mottier Lopez rappellent que l'évaluation formative intervient à n'importe quel moment de l'apprentissage et non pas seulement à la suite d'une phase d'enseignement.

1.1.2.1 Des évaluations formelles et informelles

Allal (2017) revient également sur les deux grands types d'évaluations utilisés par les enseignants : « formelles (épreuves, appréciations de productions écrites, etc.) et informelles (observations, interactions enseignants-élèves, etc.) ». Ainsi, ce qui peut correspondre à la posture de l'enseignant dans la classe (ses interactions avec les élèves et les observations qu'il peut effectuer) constituent déjà une phase d'évaluation moins formelle que les évaluations comme nous l'entendons plus souvent qui sont les épreuves, tests et autres appréciations. L'enseignant dispose ainsi de deux types d'évaluations pour estimer les besoins de ses élèves.

1.1.2.2 Des évaluations formatives pour diagnostiquer et réguler

La mesure des apprentissages des élèves fait partie des objectifs des évaluations formatives. Cependant, Fagnant, Duroisin et Van Nieuwenhoven¹⁷ ont conceptualisé d'autres objectifs de ces évaluations formatives : le diagnostic et la régulation. Elles les définissent comme « un double processus permettant conjointement de diagnostiquer les difficultés

16 Centre for Educational Research and Innovation, un organisme de recherche en Éducation géré par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).

17

https://www.researchgate.net/publication/271136225_L'evaluation_au_service_des_apprentissages_De_l'evaluation_formative_en_salle_de_classe_au_pilotage_du_systeme_par_les_resultats_des_evaluations_externes_l'evaluation_peut-elle_etre_au_service_des_app

d'apprentissage des élèves (ou tout au moins de repérer leurs forces et leurs faiblesses) et d'installer un processus régulateur de l'enseignement ».

On retiendra également de l'article d'Allal précédemment cité que le concept d'évaluation formative est lié à celui de différenciation pédagogique. Il y a bien un lien de corrélation entre les deux, les évaluations formatives permettant le diagnostic des besoins des élèves, elles permettent ainsi en retour la mise en place de la différenciation se basant sur les besoins des élèves (régulation). On peut en conclure, dans le cadre de cette étude, que l'un des objectifs des évaluations formatives est la différenciation en aval de ces évaluations.

1.1.3 Les termes didactiques du CECRL

Cette partie s'emploiera à définir les termes clés liés à cette étude en se basant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, un écrit régissant l'enseignement des langues en Europe.

1.1.3.1 La production écrite

Le Cadre Européen Commun de Référence en Langues¹⁸ définit l'activité de « Production Écrite » (que l'on abrègera **PE**) ainsi :

« Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Parmi les activités écrites on trouve, par exemple : – remplir des formulaires et des questionnaires – écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc. – produire des affiches – rédiger des rapports, des notes de service, etc. – prendre des notes pour s'y reporter – prendre des messages sous la dictée, etc. – écrire des textes libres – écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. ».

Pour évaluer le niveau d'une Production Écrite, de A1 à C2, le CECRL propose des descripteurs langagiers permettant de positionner une production sur un niveau ou l'autre. Ci-dessous le tableau *donnant* ces descripteurs par niveaux, disponible en page 51 du CECRL publié en 2001.

18 Publié en 2001 par le Conseil de l'Europe après des années de recherche linguistique menées par des experts européens, le CECRL « constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats » <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

1.1.3.2 Les tâches : intermédiaire et finale

Le Cadre Européen Commun de Référence en Langues¹⁹ définit une « tâche » ainsi :

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. »

La différence que les formateurs enseignants opèrent entre les termes didactiques « tâche intermédiaire » (que l'on abrègera **TI**) et « tâche finale » (que l'on abrègera **TF**) vient de la pédagogie de projet engagée par ce même Cadre Européen. Dans une étude parue dans la revue *Recherches en Didactique* nommée « La perspective actionnelle dans les manuels de langue », Margaret Bento²⁰ différencie « tâche intermédiaire » et « tâche finale » de la manière suivante :

« Ainsi la notion de tâche est omniprésente dans les manuels et c'est bien à travers elle que l'élève va construire ses apprentissages : la macro-tâche ou tâche finale constitue l'objectif à atteindre tandis que les micro-tâches (mini-

¹⁹ <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

²⁰ Enseignant-chercheur en sciences du langage, didacticienne des langues étrangères. Professeure à l'Université Paris-Descartes depuis 2013. M. Bento a écrit de nombreux articles publiés dans la revue « *Recherches en Didactique des Langues et Cultures* ». <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2013-1-page-61.htm>

tâches...) représentent les mises en œuvre des activités langagières pour atteindre l'objectif fixé » (Bourguignon, 2009, p. 58 ; Narcy-Combes, 2005, p. 166-171 ; Guichon, 2006, p. 54).

Dans le but de préciser ce propos, prenons un exemple concret de mise en pratique en classe. Sur une séquence de niveau 3^e (niveau CECRL attendu : A2), nous pouvons imaginer comme Tâche Finale la lecture d'un poème, ce que l'on appelle une « mise en voix ». L'une des tâches intermédiaires menant à la réalisation de cette tâche serait l'écriture, l'invention, du poème qui sera lu en Tâche Finale. En effet, écrire le poème est une étape cruciale de la séquence qui se doit d'intervenir avant la mise en voix qui, quant à elle, est l'objectif final de la séquence.

Les bornes apportées par le CECRL pour ce qui est de la Production écrite et des notions de « tâches », qu'elles soient « intermédiaires » ou « finales », nous permettrons de préciser le cadre empirique de la recherche en termes de didactique. De plus, les descripteurs présentés seront intégrés aux grilles d'évaluation et pourront faire partie du « *feedback* » de l'enseignant.

1.2. L'évaluation formative en pratique

Reprenons une fois de plus les termes du CERI définissant les évaluations formatives. Dans ce rapport, les experts ont pu déterminer que « les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats ». Répondre à la diversité des besoins des élèves, améliorer leurs niveaux et leur permettre une réflexion sur leurs travaux, oui, mais comment ?

1.2.1. Les impacts des évaluations formatives du côté des enseignants

Dans un dossier de veille de l'IFÉ²¹ nommé « Évaluer pour (mieux) faire apprendre », Olivier Rey et Anne Feyfant ont déterminé les principes de l'évaluation formative. Ces principes montrent les impacts de l'utilisation des évaluations formatives sur la pratique enseignante et sur les élèves. L'on retiendra les principes suivants :

- l'enseignant doit encourager l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluations dans sa classe, ainsi il revient à l'enseignant d'instaurer un climat de confiance et une culture de classe propice à cette pratique

21 l'IFÉ, Institut Français de l'Éducation. Le dossier de veille est disponible vers le lien suivant : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

- une définition d'objectifs d'apprentissage et un suivi des progrès des élèves par l'enseignant : il doit savoir déterminer l'avancée de ses élèves dans ses objectifs
- l'enseignant doit employer des méthodes d'enseignement et d'évaluations diverses et variées pour répondre aux besoins des élèves (ce point sera approfondi par la suite)

Ces différents principes établis par Rey et Feyfant nous mènent à une conclusion claire : les évaluations formatives ne peuvent être utilisées à bon escient sans une connaissance préalable sur cette pratique.

C'est le propos de L. Allal dans son article déjà mentionné, elle s'y questionne sur la formation des enseignants à l'évaluation. Elle y précise que la formation des enseignants à l'évaluation est une clé dans la formation à la différenciation pédagogique.

Enfin, il convient de mettre en lumière le principe d'auto-évaluation évoqué dans bon nombre des lectures effectuées dans le cadre de cette étude. L'auto-évaluation a été reconnue comme cruciale dans le processus d'apprentissage des élèves. Quel est alors l'impact de l'auto-évaluation ? Pour les enseignants, cela signifie un lâcher-prise : reconnaître que l'on n'est pas le seul acteur pédagogique capable de mesurer les apprentissages, les progrès et les besoins des élèves puisqu'ils peuvent le déterminer par eux-mêmes. Pour les élèves, l'auto-évaluation les amène à « réfléchir sur ce qu'ils ont appris, à chercher les moyens d'améliorer leur apprentissage, et à planifier ce qui leur permettra de progresser en tant qu'apprenants et d'atteindre leurs objectifs » (Broadfoot, 2007).

1.2.2. Mise en pratique concrète

Dans son article « Formes et fonctions des différents types d'évaluations », Brigitte Petitjean rappelle les pré-requis d'une bonne évaluation formative, dans laquelle l'élève est mis en position d'acteur de son apprentissage : il doit être mis en position de réaliser une tâche complexe et doit en comprendre les critères de réalisation. Elle divise les types de tâches, qui peuvent être des évaluations (formatives ou sommatives) en deux possibilités : les problèmes et les exercices.

	Problèmes	Exercices
Définition	« activités synthétiques, complexes, <i>divergentes</i> , exigeant la mobilisation de connaissances et de capacités multiples »	« activité ponctuelle et analytique qui a pour fonction d'être <i>convergente</i> »
Exemple	Écriture d'un conte : nécessite simultanément une maîtrise des compétences linguistique, textuelle, discursive, sémiotique et pragmatique.	Écriture d'un éditorial : préparation en amont avec lecture d'un éditorial complet, repérage des connecteurs utilisés etc.

Petitjean indique que dans tous les cas utilisant problèmes et exercices, ceux-ci doivent être adaptés et construits en fonction de ce qu'ils sont « censés vérifier » : on entend par là, la maîtrise des compétences mises en jeu. Ainsi, dans le cas d'une évaluation formative, il conviendra de la construire en adéquation avec la compétence travaillée mais aussi en faisant en sorte qu'elle soit assez révélatrice des apprentissages et besoins des élèves.

En guise d'exemple, reprenons l'un de ceux avancés par Petitjean : la rédaction d'un conte, tâche qu'elle apparente à un problème puisque tâche complexe mobilisant plusieurs compétences. Ainsi, l'on peut établir une liste non-exhaustive des évaluations formatives possibles, formelles ou informelles, permettant de mesurer la progression des apprentissages des élèves :

- lecture d'un conte
- repérage des caractéristiques à retrouver (typiques) dans un conte (« Il était une fois »...)
- repérage des temps du passé dans un récit
- exercices de fixation sur les temps du passé
- écriture d'un paragraphe court reprenant les caractéristiques du conte, paragraphe moins long que ce qui est attendu lors de l'évaluation finale

La question importante à se poser, après ces évaluations formatives, est de savoir comment donner aux élèves les possibilités d'amélioration de leur travail, comment les aider à progresser, comment répondre à leurs besoins ? L'une des réponses possibles est la notion de *feedback*.

1.2.3. L'importance du *feedback*²²

Le *feedback* est défini par Hattie et Temperley²³ comme un outil de pédagogie se traduisant par des informations données par un agent (un enseignant, un camarade, un livre, un parent, soi-même ou encore l'expérience) à propos des aspects de la performance ou de la compréhension d'un élève. Ils ajoutent à cela que le *feedback* doit être mis en œuvre dans un contexte d'apprentissage particulier et propice pour qu'il fonctionne, c'est-à-dire pour qu'il soit une réelle aide à l'apprentissage. Rey et Feyfant ajoutent dans le dossier de veille de l'IFE que le *feedback* doit être « approprié aux moyens de franchir une étape ou de surmonter un obstacle (« comment faire ») ».

Hattie et Temperley (2007) précisent qu'il existe un continuum des *feedbacks* allant de l'instruction au *feedback* lui-même. Le but du *feedback* étant de faire le pont entre ce qui est compris par l'élève et ce que l'on souhaite qu'il comprenne, ils divisent les procédés de *feedback* en deux catégories :

1. Les procédés affectifs : Efforts accrus, motivation, encouragements.
2. Les procédés cognitifs : Dire si c'est correct ou non, indiquer que d'autres informations sont disponibles ou nécessaires à la réalisation d'une tâche, donner des stratégies de compréhension alternatives, etc.

Dans le cadre de l'évaluation formative, le *feedback* apparaît comme élément essentiel. En effet, il permet à l'enseignant ou aux autres agents de mettre en place un retour sur le travail effectué et surtout donner des pistes pour compléter l'apprentissage. Ce retour sur l'erreur a, par ailleurs, été conceptualisé par Stanislas Dehaene²⁴ comme étant l'un des quatre piliers de l'apprentissage. Celui-ci explique dans un document publié pour le Collège de France²⁵, que le

²² *Rétrocontrôle, remarques de l'enseignant.*

²³ Dans la revue de recherche « *The Power of Feedback* » publiée en 2007, ces deux chercheurs ont questionné l'impact du *feedback* sur l'apprentissage des élèves.

²⁴ Stanislas Dehaene, chercheur en Neurosciences au Collège de France, a travaillé sur les grands principes de l'apprentissage et a notamment créé le concept des quatre piliers d'apprentissage.

²⁵ https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4296315902912348282_Dehaene_GrandsPrincipesDeLApprentissage_CollegeDeFrance2012.pdf

retour sur l'erreur joue sur la capacité de prédiction du cerveau, qui reçoit alors le signal que sa prédiction n'est pas parfaite : et tant mieux, puisque Dehaene avance qu'il n'y pas d'apprentissage s'il y a prédiction parfaite. Ainsi, l'enseignant permet aux élèves d'apprendre plus efficacement en revenant sur leurs erreurs, notamment grâce à la motivation positive et à la récompense que peut impliquer le *feedback*.

Reste tout de même en suspens la question de quel feedback donner, quel feedback sera le plus approprié dans telle ou telle situation ? On peut ainsi partir du principe que l'expérience de l'enseignant peut lui permettre de mieux identifier les modalités du feedback à donner, néanmoins ce n'est pas une donnée indéfectible. La mise en pratique de l'évaluation formative peut se faire de diverses manières, s'ajoutant à celle-ci le *feedback* : ces deux éléments apparaissent comme des pratiques aidant à l'apprentissage des élèves. C'est également l'objectif de la pédagogie différenciée, mais alors comment différencier les évaluations formatives ?

1.3. Évaluation formative et différenciation

« Ce sont les pratiques d'évaluation qui fournissent les éléments nécessaires à la différenciation » (Allal, 2017) : les évaluations sont les points de départ de la différenciation selon Allal. Néanmoins, ne peut-on pas également différencier les évaluations ?

1.3.1 Différents leviers de différenciation

Dans cette partie, il conviendra de s'intéresser aux leviers possibles pour différencier les évaluations. Pour ce faire, deux ressources tirées du site differentiation.org²⁶, créé par un portail applicatif canadien²⁷ destiné aux enseignants et aux parents, seront utilisées : « Trois formes de différenciation en évaluation » et « Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline - Anglais ». Ce site peut être utilisé comme une ressource didactique par les enseignants puisqu'il se base sur des ouvrages de Cilig²⁸, Caron²⁹ ou encore Przesmycki³⁰ pour proposer différentes ressources.

26 Site Internet québécois créé par le service Ressources éducatives de la Commission scolaire des Affluents réunissant diverses informations et ressources pour la pédagogie différenciée.

27 <https://www.csaffluents.qc.ca/>

28 Cillig, J-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Bruxelles, De Boeck.

29 Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Chenelière éducation.

30 Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris, Hachette éducation.

Tout d'abord, il convient de diviser la différenciation des évaluations en trois formes possibles : la flexibilité, l'adaptation et la modification. Ces trois pratiques de pédagogie différenciée peuvent être utilisées par les professeurs pour répondre aux besoins de leurs élèves, notamment à ceux des élèves à besoins particuliers (élèves « dys », en situation de handicap etc.).

	Flexibilité	Adaptation	Modification
<i>Définition</i>	Souplesse permettant d'offrir des choix pré-sélectionnés à tous les élèves.	Ajustement ou aménagement qui ne vient pas modifier ce qui est évalué.	Aménagement qui touche aux critères d'évaluation pour les élèves à besoins particuliers.
<i>Exemple</i>	Possibilité de travailler seul ou en binôme.	Aménager les documents de travail : textes en police spécifique, plus aérés.	Lecture de la consigne avec l'élève lors de l'évaluation.

On retrouve ainsi trois manières de différencier, se déroulant en plusieurs possibilités plus concrètes qui peuvent être des flexibilités, des adaptations ou des modifications. On peut tout d'abord différencier les supports utilisés en évaluation avec l'utilisation de médias différents (support audio ou audio-visuel) ou encore des textes plus ou moins longs en travail en Compréhension Écrite. Les modalités plus « organisationnelles » des évaluations peuvent elles aussi laisser place à la pédagogie différenciée dans l'aménagement du temps laissé à l'élève pour réaliser la tâche évaluée, une quantité de production adaptée aux besoins des élèves (plus ou moins de mots sur une PE) ou la numérotation des étapes de la tâche. Le processus de réalisation de la tâche (évaluée de manière formative) peut être différencié par la reformulation des consignes, qui se veulent dès le départ courtes et peu nombreuses pour faciliter la compréhension. Enfin, il est possible de varier les types de productions et surtout de laisser le choix aux élèves sur les productions qu'ils rendront dans la limite de ce qui est faisable. Tant de formes de différenciation qui permettent aux élèves de produire ce qu'ils se sentent capables de produire tout en laissant à l'enseignant la matière à observer ses besoins. La différenciation

des modalités d'évaluations formatives peut ainsi mener à une différenciation plus approfondie par la suite, dans le but de faciliter l'apprentissage des élèves.

1.3.2 L'évaluation par compétences

L'évaluation par compétences est entrée dans les pratiques enseignantes depuis la réforme des collèges de 2015³¹ et l'introduction du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture englobant les compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin du cycle 4, en fin de 3ème.

Selon Rey et Feyfant, la notion de compétence se distingue des situations scolaires ordinaires (multiplications, conjugaison au passé simple...) et renvoie plutôt à des « situations originales et complexes » du fait qu'elles mobilisent des connaissances diverses. Le Socle Commun inclut par exemple dans le domaine 1 « Les langues pour penser et communiquer », la composante 2 « Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère [...] » : cette compétence complexe demande la mobilisation de multiples connaissances et stratégies de la part des élèves.

Dans leur article des *Cahiers Pédagogiques*³², Hirribaren et Guédé³³ avancent que l'évaluation par compétences s'est imposée à eux afin d'établir un meilleur diagnostic des capacités et besoins des élèves : elle serait alors appropriée dans le cadre de la différenciation.

Les évaluations sont utilisées pour évaluer le niveau de maîtrise des élèves dans les compétences sélectionnées et travaillées en classe. L'évaluation formative par compétences permet à l'enseignant d'accompagner les élèves et de les former à la compétence, sans forcément la maîtriser à ce moment de l'apprentissage. L'enseignant peut situer les élèves avec des codes couleurs : rouge pour non acquis, orange pour en cours d'acquisition, jaune pour partiellement acquis et vert pour acquis. À côté de cela, il leur fournit un *feedback* ou une grille de compétences plus détaillée. Ainsi, les élèves savent où ils en sont dans leur progression et savent comment ils peuvent évoluer. L'évaluation formative par compétence permet à l'enseignant de cibler ses pratiques et aux élèves de se situer dans leur apprentissage de manière claire.

31 BO n°17 du 23 avril 2015 : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094

32 <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Differencier-encore-et-toujours>

33 Professeurs en collèges expérimentaux et formateurs en pédagogie différenciée.

Dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues³⁴ (CECRL) servant de base à l'enseignement des langues, des niveaux de compétences sont définis de A1 à C2 précisant les niveaux de maîtrise à atteindre pour chaque niveau à l'aide de descripteurs. Ainsi, les professeurs de langues peuvent également se baser sur le CECRL pour évaluer leurs élèves par compétence.

1.3.3 La différenciation après l'évaluation

Il a été établi qu'il était possible de différencier les évaluations en elles-mêmes mais qu'en est-il de la suite ? Comment s'assurer que les élèves prennent en compte le *feedback* de l'enseignant ? Comment s'assurer que l'évaluation formative soit bien une aide à l'apprentissage ? L'une des solutions pourrait être la différenciation après l'évaluation.

Hirribaren et Guédé (2013) proposent la différenciation des corrections des évaluations. Ils ont pu remarquer qu'une fois l'évaluation rendue, les élèves se focalisent sur la note et non sur ce qu'ils peuvent améliorer pour les fois suivantes. Ils ont alors mis en place des stratégies différenciées pour que les élèves s'intéressent aux corrections. Cette différenciation des corrections passe par la production d'un corrigé commun et se base notamment sur le principe de la *dévolution*, défini par Brousseau³⁵ comme un « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert ». Ainsi, les élèves en réussite aident les élèves qui ont moins réussi l'évaluation à se corriger. Les élèves en réussite peuvent inventer des outils de remédiation et ainsi consolider leurs acquis tandis que les élèves plus en difficulté peuvent comprendre leurs erreurs et en apprendre. Dans cette pratique différenciée, chacun des élèves est encore évalué, soit sur une compétence de médiation pour les élèves déjà en réussite ou sur la même compétence pour ceux qui ne l'avaient pas acquise.

Le *feedback* peut lui aussi être un levier de différenciation à la suite des évaluations. En effet, plusieurs types de *feedback* sont possibles et l'enseignant peut alors les utiliser pour les différents profils d'élèves. L'enseignant pourra alors utiliser les procédés affectifs ou cognitifs abordés par Hattie et Temperley afin d'obtenir des résultats et d'aider au mieux ses élèves.

³⁴ *Ibid* 16.

³⁵ G. Brousseau dans « *Théorie des situation didactiques* », Grenoble, La pensée sauvage, 1998.

1.4 Hypothèses de recherche

Le cadre théorique établi lors de cette recherche a permis d'identifier que les évaluations formatives étaient une mise en pratique possible de la différenciation, dans le but de permettre aux élèves un apprentissage efficient et l'acquisition de compétences disciplinaires et interdisciplinaires variées au cours de leur scolarité. En lien avec ces concepts et avec la problématique questionnant l'influence de la différenciation des évaluations formatives sur l'apprentissage des élèves en Production Écrite, deux hypothèses qui pourraient répondre à ces questionnements ont émergé ;

1. « *Les évaluations formatives différenciées permettent un apprentissage plus efficient chez les élèves, notamment par le biais du feedback* ».
2. « *Des évaluations formatives différenciées facilitent la réussite de la tâche finale par un grand nombre d'élèves* ».

2. Cadre empirique de la recherche

Le cadre empirique de cette étude sera constitué de différentes expérimentations et observations qui seront explicitées puis analysées à la lumière des hypothèses retenues.

2.1 Recueil de données et méthodologie

Afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses retenues, il convient de suivre une démarche scientifique et de mettre en place des expérimentations en lien avec les théories explorées dans la première partie. Dans un premier temps, ce sont les avis enseignants qui seront réunis afin de les confronter aux théories. Puis, une typologie des évaluations différenciées et du *feedback* sera explorée, à partir d'observations de pratiques enseignantes, afin de mettre les théories en pratique. Dans un dernier temps, une certaine mise en abyme aura lieu puisque le *feedback* des élèves sur les évaluations différenciées et le *feedback* enseignant sera recueilli à travers des questionnaires aux élèves. Les données recueillies lors des différentes phases d'expérimentation liées à cette étude vont être mises en confrontation les unes avec les autres : les questionnaires seront confrontés les uns aux autres ainsi qu'aux typologies établies afin de tirer des conclusions quant aux hypothèses retenues.

2.1.1 Les questionnaires aux enseignants

Dans le but de faire un état des lieux des pratiques enseignantes en termes de pédagogie différenciée et d'évaluation, un questionnaire *Google Forms*³⁶ a été envoyé à des collègues enseignants en langue. Ce questionnaire a alors permis de récolter les témoignages d'enseignants plus ou moins expérimentés sur leurs pratiques et ressentis vis-à-vis de ce sujet de recherche. Dix-huit collègues de langues ont ainsi donné réponse au questionnaire qui a été envoyé. Parmi eux : 17% enseignent depuis moins de 5 ans, 17% depuis 5 à 10 ans et 64% depuis plus de dix ans (les données sont arrondies à l'unité). Les réponses à ce questionnaire permettront d'établir une vue d'ensemble des conceptions des enseignants au sujet de la différenciation et de l'évaluation, mais également au sujet de leur pratique. Les données seront ensuite croisées avec les questionnaires élèves et les typologies mises en œuvre dans la partie analyse de l'étude.

2.1.2 Une typologie des évaluations différenciées et du feedback

Dans le but de rattacher cette recherche au terrain le plus possible, différentes expérimentations ont été menées à travers le matériel pédagogique enseignant. Cette partie proposera une typologie des évaluations formatives différenciées ainsi que du *feedback* de l'enseignant.

Depuis le mois de janvier, deux enseignants volontaires pour cette recherche ont travaillé sur une séquence mutualisée comprenant des possibilités de différenciation en évaluation intermédiaire ainsi que de *feedback*. Mme J., enseignante débutante en classe de 2nde depuis septembre, a lancé cette séquence en mars en choisissant d'y inclure différents éléments de différenciation pédagogique en se basant sur les différents leviers étudiés dans la partie 1.3.1 de cette étude ainsi que sur les théories de Rey & Feyfant au sujet des évaluations formatives et de la différenciation, ceux-ci avançant que « l'enseignant doit employer des méthodes d'enseignement et d'évaluations diverses et variées pour répondre aux besoins des élèves ». Plusieurs manières de différencier les évaluations formatives, ici TI, proposées aux élèves ont alors été explorées et mises en place. Au moment de rendre ces évaluations formatives, c'est la question du *feedback* qui s'est posée : quel *feedback* rendre aux élèves ? Comment effectuer un retour le plus complet et utile possible ?

³⁶ Questionnaire Google.

2.1.2.1 Des fiches de travail différenciées

Les fiches de travail distribuées aux élèves, leur servant de support pour réaliser les TI, contenaient différents niveaux de différenciation. Ces différents niveaux de différenciation se basaient sur la typologie apportée dans le cadre théorique de cette étude, qui a ensuite été mise en pratique. Les fiches de travail concernées sont consultables en annexes 2.1 à 2.3 pour la première TI différenciée et 3.1 à 3.3 pour la deuxième.

Ce sont d'abord les consignes qui ont été différenciées à plusieurs niveaux. À chaque fois, la trame de fond et les informations demandées étaient les mêmes, la différenciation se faisait dans la manière de l'apporter, dans la manière de poser les questions aux élèves à travers la fiche de travail. La première TI consistait à la présentation d'affiches de campagnes de sensibilisation et à l'identification des problèmes dénoncés par la campagne. Les élèves se sont vus attribuer une fiche de travail en fonction de leur niveau de langue (A2 et moins, A2+ ou B1 et plus) ainsi que de leurs besoins (besoin de cadrage, besoin de « challenge » ...), niveaux et besoins que Mme J. a déterminés elle-même par le biais de la connaissance de ses élèves et de leurs profils, leur enseignant depuis plus de 6 mois au moment de la mise en place du recueil de données. La deuxième TI qui a été proposée aux élèves a également permis de mettre en pratique la différenciation des consignes. Pour la réalisation de cette tâche, les élèves recevaient une fiche de consigne par groupe pour effectuer leur travail en salle multimédia. Comme pour la TI n°1, la trame de fond des éléments demandés restait la même : les élèves devaient réaliser eux-mêmes une affiche de campagne comprenant un nom d'association et son slogan inventés ainsi qu'un court paragraphe dénonçant les problèmes de la discrimination liée à l'âge (l'objet de la séquence en cours). La différenciation s'est ici opérée sur la façon de donner les consignes. Les deux tableaux ci-dessous reprennent les axes de différenciation choisis :

Tâche Intermédiaire 1	
Niveau 1 – Fiche de Travail A (Annexe 2.1)	Un tableau à double entrée à compléter avec des phrases, avec les titres des sections et à l'intérieur de celles-ci, une consigne plus détaillée. <i>Ex : Description – Describe the poster in a few sentences.</i> <i>Problem – Explain what problem is denounced here.</i>
Niveau 2 – Fiche de Travail B (Annexe 2.2)	Un tableau à double entrée à compléter avec des phrases, avec seulement les titres des sections. <i>Ex : Description / Presentation / Problem / Message / Opinion</i>

Niveau 3 – Fiche de Travail C <i>(Annexe 2.3)</i>	La consigne était donnée sous forme linéaire, les élèves devaient inclure les mêmes informations que les élèves de niveau 1 et 2. <i>Ex : It has to include a description, presentation of the charity and campaign, a few sentences to recap the problem denounced and message of the poster (maybe explain the humour), and your opinion on the campaign to finish.</i>
---	--

Tâche Intermédiaire 2	
Niveau 1 – Fiche de Travail A <i>(Annexe 3.1)</i>	La consigne était donnée sous forme d'étapes à suivre, chaque étape étant déroulée avec un verbe d'action (Ex : Find, Imagine, Write) et accompagnée d'un Tip ³⁷ les renvoyant vers leur cours ou donnant une explication plus complète.
Niveau 2 – Fiche de Travail B <i>(Annexe 3.2)</i>	La consigne était cette fois donnée sous forme de liste d'éléments à inclure, reprenant les mêmes éléments que pour la fiche A (Ex : Name, slogan, paragraph).
Niveau 3 – Fiche de Travail C <i>(Annexe 3.3)</i>	La consigne était donnée sous forme linéaire, les élèves devaient inclure les mêmes informations que les élèves de niveau 1 et 2 (Ex : Name, slogan, paragraph). Ici, un élément de plus était requis : une solution possible (différenciation de contenu, concept exploré postérieurement).

Dans un second temps, les supports ont également pu faire l'objet d'une différenciation, lors de la Tâche Intermédiaire soit l'Évaluation Formative n°1. De fait, le message derrière la campagne du support A (*cf. Annexe 3.1*) était plus explicite que celui du support C (*cf. Annexe 3.2*), qui incluait une forme d'humour, tandis que le support B (*cf. Annexe 3.3*) demandait une certaine analyse du lexique employé (champ lexical de la punition).

Dans un dernier temps, ce sont les contenus demandés qui ont pu être différenciés. Comme dit précédemment, la trame de fond restait la même, c'était le contenu demandé qui

³⁷ Astuce.

était adapté, une adaptation étant, rappelons-le, un « Ajustement ou aménagement qui ne vient pas modifier ce qui est évalué. ». Pour la Tâche intermédiaire n°1, c'est bien la capacité des élèves à restituer les problèmes dénoncés par l'affiche qui est évaluée, et non la longueur de leur production ou la qualité de la langue particulièrement. Ainsi, si l'on reprend le tableau ci-dessus et les fiches de travail (cf. Annexes 2.1 à 2.3), les élèves de niveau 1 et 2 devaient produire environ 6 à 7 phrases (une phrase par ligne minimum) tandis que les élèves de niveau 3 devaient produire un paragraphe de 100 à 150 mots. Pour la Tâche Intermédiaire n°2, les niveaux 1 à 3 devaient tous produire un paragraphe argumenté dénonçant les problèmes liés à l'âgisme, seulement la longueur différenciait en fonction du niveau (Niveaux 1/2 : minimum 100 mots, niveau 3 minimum 150 mots).

2.1.2.2 Les différents types de *feedback* enseignant

Il existe deux types de *feedback* (Hattie et Temperley, 2007) : les procédés affectifs (efforts accrus, motivation, encouragements) et les procédés cognitifs (dire si c'est correct ou non, indiquer que d'autres informations sont disponibles ou nécessaires à la réalisation d'une tâche, donner des stratégies de compréhension alternatives etc). À la suite de la TI n°2, Mme J. et M. R., enseignant depuis 20 ans en lycée, ont rendu leurs *feedbacks* aux élèves. Le but de cette partie de l'étude est de construire une certaine typologie à partir des différents *feedbacks* proposés par les enseignants, disponibles en annexes 4.1 à 4.4 pour le *feedback* de Mme J., et 5.1 à 5.3 pour celui de M. R.

2.1.2.2.1 Les *feedbacks* affectifs

Dans un premier temps, abordons les procédés dits affectifs qui ont été utilisés dans les *feedbacks* des enseignants. Le tableau ci-dessous permet de les présenter :

Feedback de Mme J.	Feedback de M. R.
<u>Adjectifs / adverbess</u> : « intéressant », « bon », « bien »	<u>Adjectifs / adverbess</u> : « convaincant », « original », « pertinent », « satisfaisant », « bien »
<u>Mots « d'encouragement »</u> : « Good job », « great work », « c'est très bien », « continuez dans cette dynamique », « keep going », « un bon travail »	

2.1.2.2.2 Les *feedbacks* cognitifs

Tout d'abord, Mme J. et M. R. s'étaient mis d'accord pour rendre des grilles d'évaluations complétées accompagnées de commentaires plus ou moins développés, en accord avec leurs habitudes de pratique et leur style d'enseignement. M. R. a dans son cas décidé de différencier son *feedback* : il a rendu des grilles et commentaires plus étayés aux élèves plus en difficulté et des grilles et commentaires plus succincts aux élèves en réussite. Le rendu de ces grilles d'évaluations constitue un *feedback* en lui-même : les élèves peuvent déterminer leurs points forts et points faibles en fonction des items validés ou non ainsi qu'en fonction des points qui leurs ont été attribués, on peut alors définir cela comme un procédé cognitif.

D'autres procédés cognitifs ont été expérimentés dans cette étude. Le but de l'enseignant est ainsi de pointer les éléments corrects et ceux à améliorer dans le travail de l'élève et de le conseiller afin qu'il puisse s'améliorer par la suite, pour la réalisation de la TF dans le cas présent. Pour ce qui est de la correction de la langue, M. R. a corrigé les erreurs directement sur les productions des élèves, comme il le fait habituellement. Mme J. utilise quant à elle un procédé différent, c'est un code auquel les élèves doivent se référer pour corriger par eux-mêmes une fois qu'elle leur a rendu leur travail.

(V) Groupe Verbal	(PN) Pronoms
(A) Accords	(L) Lexique
(S) Syntaxe	(O) Orthographe
(D) Déterminants	(X) Divers
(PP) Prépositions	

Les procédés cognitifs passant également par l'appréciation de l'enseignant, un tableau similaire à celui utilisé précédemment est ici utilisé pour récapituler les possibilités mises en œuvre dans cette étude :

	<i>Feedback de Mme J.</i>	<i>Feedback de M. R.</i>
Recevabilité / Richesse et Correction linguistique	Utilisation de connecteurs logiques, « afin de structurer » ou « afin d'atteindre un niveau B1 » ; « Attention aux temps	« plus développé » ; « l'ensemble manque de richesse et de précision » ; « davantage faire appel à des éléments tirés du cours » ; « bonne précision lexicale et

	utilisés et aux accords de verbes » ; « bien restitué » ; « clair »	syntaxique » ; « quelques imprécisions » ; « ensemble clair »
Construction et Contenu de l’affiche	« solutions concrètes » ; « paragraphe structuré » ; « réunissant les critères demandés »	« les éléments attendus sont présents » ; « texte bien construit »
Conseils apportés	« afin d’atteindre le niveau B1 (plus solide) », « pour les questions de lexique : je suis là »	« n’hésitez pas à me demander des explications / si vous avez des questions »

Les données exposées ici ne sont bien sûr qu’un échantillon recueilli sur un type de production particulier, on ne peut prétendre utiliser ce *feedback* de manière automatique mais cette typologie nous permettra d’observer quelques similitudes et d’exposer les diverses possibilités dans la partie analyse.

2.1.3 Les questionnaires élèves

Afin d’analyser les effets possibles des différents objets d’études mis en place pour cette recherche (évaluations formatives différenciées et *feedback*), des questionnaires *Google Forms*³⁸ ont été envoyées aux élèves concernés afin d’obtenir des retours sur ce qui avait été mis en place. Ici, l’objectif était de confirmer ou d’infirmer les objectifs théoriques de la différenciation pédagogique et des évaluations formatives avancés par les chercheurs en didactique.

Deux échantillons d’élèves ont reçu des questionnaires dans le cadre de cette étude. Dans un premier temps, l’échantillon n°1 est constitué de 29 réponses d’élèves avec lesquels Mme J. avais pu expérimenter la différenciation des TI ainsi que le *feedback*. Dans un second temps, les élèves de M. R. ont été interrogés sur le *feedback* enseignant, 16 élèves ont répondu au questionnaire, ce sera l’échantillon n°2.

38 *Ibid* 35.

La présentation des données recueillies se terminant ici, il convient désormais d'analyser ces mêmes données à la lumière des hypothèses retenues qui, pour rappel, sont les suivantes :

1. « *Les évaluations formatives différenciées permettent un apprentissage plus efficient chez les élèves, notamment par le biais du feedback* ».
2. « *Des évaluations formatives différenciées facilitent la réussite de la tâche finale par un grand nombre d'élèves* ».

2.2 Analyse des données recueillies

Les questionnaires aux enseignants et aux élèves ont permis de recueillir des conceptions diverses de la différenciation pédagogique et du *feedback* tandis que les typologies ont permis d'observer un éventail de pratiques enseignantes plus ou moins récurrentes.

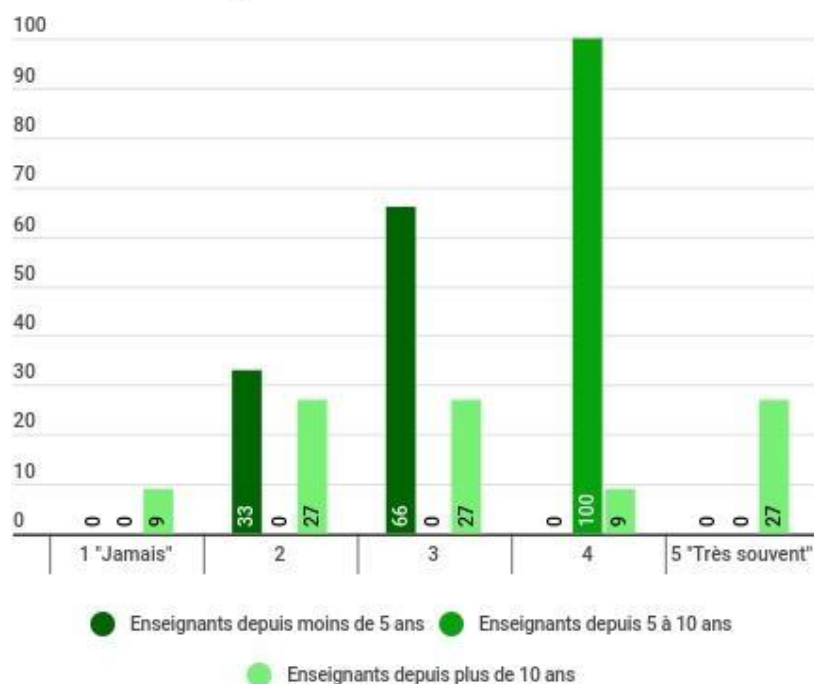
2.2.1 La différenciation pédagogique et les évaluations formatives différenciées

Cette partie analysera les données recueillies au sujet de la différenciation pédagogique et des évaluations formatives effectuées au cours de cette étude.

2.2.1.1 Les conceptions des enseignants : de la théorie à la pratique

Tout d'abord, il convient d'établir une vue d'ensemble de la pratique de la différenciation chez les enseignants en fonction de leur expérience. Rappelons que pour la question « À quelle fréquence pratiquez-vous la différenciation pédagogique ? », les enseignants devaient répondre sur une échelle de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent), voici donc leurs réponses résumées en un graphique.

La fréquence de la pratique de la différenciation en fonction de l'expérience



Il pourrait ainsi être conclu que les enseignants dits « débutants » pratiquent moins la différenciation que les enseignants plus expérimentés. En outre, il est important de noter que les enseignants en début de carrière, entre 5 et 10 ans d'expérience, ont tendance à pratiquer la différenciation régulièrement, ce qui pourrait coïncider avec l'apparition de la pratique de la différenciation au Référentiel de Compétences en 2013.

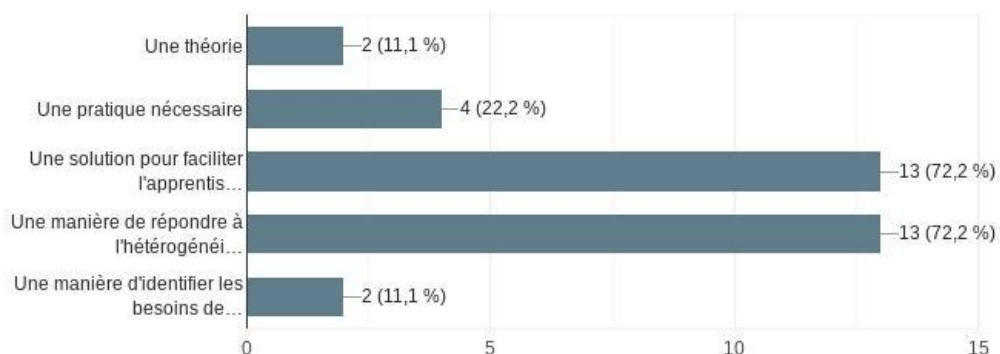
Il était ensuite nécessaire de faire définir aux enseignants sondés la différenciation selon eux. Pour répondre à la question « Que signifie la différenciation pédagogique pour vous ? », différentes réponses plus ou moins proches de la définition donnée par le Ministère de l'Éducation québécois³⁹ ont été proposées aux enseignants. On retrouvait les possibilités suivantes : « une théorie », « une pratique nécessaire », « une solution pour faciliter l'apprentissage des élèves », « une manière de répondre à l'hétérogénéité des profils d'élèves »

³⁹ Gouvernement du Québec, (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire*. Cadre de référence. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, p.27

et « une manière d'identifier les besoins des élèves ». Les enseignants ont également répondu à la question « Qu'implique pour vous la différenciation pédagogique ? ». Les graphiques suivants reprennent leurs réponses :

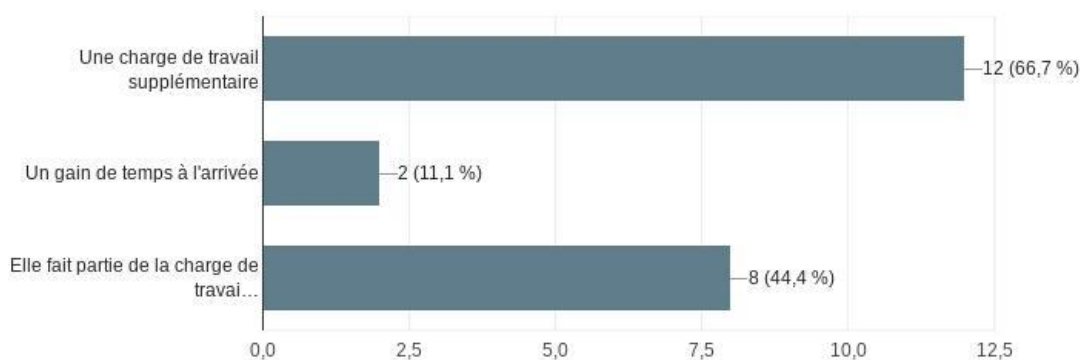
1- Que signifie pour vous la différenciation pédagogique en tant qu'enseignant ?

18 réponses



2- Qu'implique pour vous la pratique de la différenciation à titre professionnel ?

18 réponses



Les réponses récoltées montrent clairement que les enseignants ont une perception ambivalente voire paradoxale de la différenciation : une charge de travail supplémentaire utile mais qui permettrait de répondre aux besoins des élèves, une théorie mais aussi une manière de répondre l'hétérogénéité en classe. On remarque tout de même que 72% des enseignants ont coché les cases « une manière de répondre à l'hétérogénéité en classe » et « une solution pour

faciliter l'apprentissage », deux réponses se rapprochant de la définition apportée dans le cadre théorique de cette étude : « une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage ».

La question de la charge de travail pour les enseignants dans leur pratique se pose également ici : s'adapter aux profils d'élèves, à travers la différenciation pédagogique, fait-il partie de leur charge de travail ou constitue-t-elle réellement une charge de travail supplémentaire, comme l'avancent 66% des enseignants sondés. Rappelons que l'adaptation à la diversité des profils d'élèves fait partie du Référentiel de Compétences depuis 2013⁴⁰ : les enseignants sont tenus de s'adapter à ces nouvelles compétences attendues d'eux pour s'adapter aux profils des élèves, bien qu'elle soit pour certains une charge de travail supplémentaire. Le manque de prise en compte de ce point par les enseignants aujourd'hui est assez important pour le noter, quelle serait alors la cause de cet « oubli » ? Quel est le rôle de la formation des enseignants ici ?

Allal⁴¹ (2017) avance que le but de la pédagogie différenciée est bien de faciliter l'apprentissage des élèves. Le but des évaluations a également été exploré avec les écrits de Fagnant, Duroisin et Van Nieuwenhoven⁴² (2014) qui le définissent comme étant le diagnostic et la régulation. Ainsi, 94% des enseignants constataient des effets notables, positifs ou négatifs, de la différenciation pédagogique sur la réussite des élèves. Parmi les effets constatés que les enseignants ont partagés dans leurs réponses, on retrouve principalement des effets sur la « motivation », « l'implication » et la « mise en confiance » des élèves, qu'ils soient en difficulté ou en réussite. En outre, 82% des enseignants remarquent que la différenciation pédagogique influence de manière « plutôt positive » l'apprentissage des élèves. La question qui suivait dans le questionnaire avait pour but de déterminer quelle catégorie d'élèves était impactée par ces effets positifs puis de justifier les réponses apportées. Les réponses apportées prouvent que la différenciation est avant tout un « outil » pour les enseignants qui sert à aider les élèves qui ne sont pas à l'aise en langues et se retrouvent donc en difficulté. On remarque également que les enseignants incluent les élèves dits « moyens » ainsi que les élèves en réussite

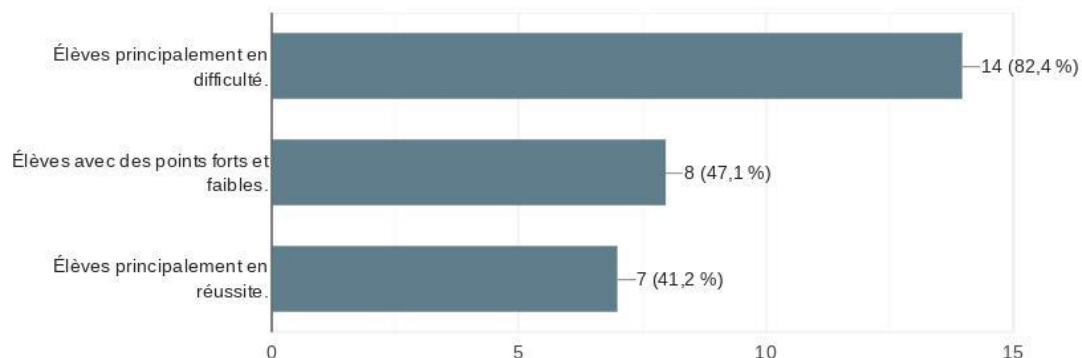
40 <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

41 *Ibid* 12.

42

https://www.researchgate.net/publication/271136225_L'evaluation_au_service_des_apprentissages_De_l'evaluation_formative_en_salle_de_classe_au_pilotage_du_systeme_par_les_resultats_des_evaluations_ex_ternes_l'evaluation_peut-elle_etre_au_service_des_app

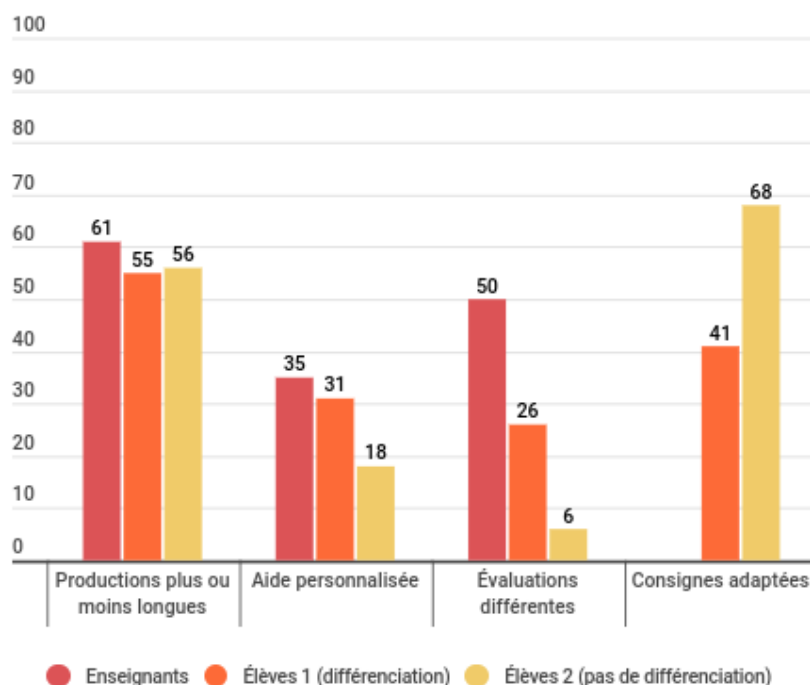
dans les réponses, cela revient à la définition de la différenciation pédagogique comme étant utile pour *tous* les élèves dans la progression de leurs apprentissages.



2.2.1.2 Adéquation entre modalités mises en œuvre et besoins des élèves

Les possibilités de modalités de différenciation ont par la suite été interrogées, les enseignants ont indiqué les modalités qu'ils mettaient en place et les élèves ont pu donner leur avis sur les modalités qu'ils pensaient les plus utiles pour leurs apprentissages. A posteriori de la mise en œuvre de la typologie des évaluations formatives différenciées, la consigne a été identifiée comme un vecteur possible de différenciation, c'est pourquoi les élèves se sont vus proposer cette réponse à cocher dans les questionnaires et non les enseignants. Le graphique présenté sur la page suivante résume les données recueillies dans les trois échantillons sur ces questions. Pour rappel, les « élèves 1 » ont bénéficié de Tâches Intermédiaires différenciées et les « élèves 2 » n'en ont pas bénéficié.

Les modalités d'évaluation différenciées



On peut en conclure que la différenciation de la longueur du contenu à produire adaptée en fonction des élèves est une modalité à la fois largement pratiquée mais également estimée comme « utile » pour les élèves vis-à-vis de leurs apprentissages. Cette adaptation possible serait donc applicable pour la différenciation des évaluations formatives dans l'activité langagière de PE, comme dans les premières évaluations formatives différenciées présentées dans la typologie demandaient des phrases détachées dans un tableau aux niveaux 1 et 2 de différenciation contre un paragraphe argumenté pour le niveau 3 (Ex : « Complete the chart with sentences » contre « Write a paragraph »). En général, l'aide personnalisée apparaît comme quelque chose de moins utile que l'adaptation du contenu attendu, pour les élèves comme pour les enseignants. Pour ce qui est des évaluations différentes en elles-mêmes, les élèves semblent bien moins enthousiastes que les enseignants qui sont la moitié à le pratiquer, tandis que les élèves ne sont que 26 et 6% à juger cette pratique « utile » pour leurs apprentissages. Ces données soulèvent alors la question du « pourquoi », pourquoi les élèves pensent-ils que les évaluations différentes ne leur seraient pas bénéfiques ? Finalement, on remarque que beaucoup d'élèves ont coché la réponse « des consignes plus ou moins précises » à la question des modalités différentes utiles pour leurs apprentissages. Ainsi, on peut

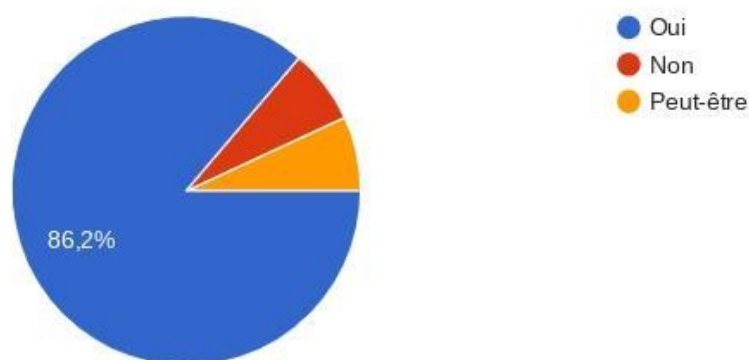
imaginer la différenciation des consignes comme une piste vers laquelle se tourner pour différencier les évaluations formatives. Dans les cas présents dans la typologie, on retrouve des consignes plus guidées pour le niveau 1 de différenciation que pour le niveau 3 avec par exemple :

Niveau 1	Niveau 3
Step by step: 1) Find a name for your association = try to include "Age" in the name. 2) Imagine a slogan = remember the ones on the posters (No Friends, Aging should not be punished, why are we stereotyped?) 3) Write a paragraph to denounce the problems = ageism and its consequences, the problems that the elderly faces.	Your poster must include the name of your association, a slogan for your campaign, the reasoned paragraph (= paragraphe argumenté) on ageism and a solution.

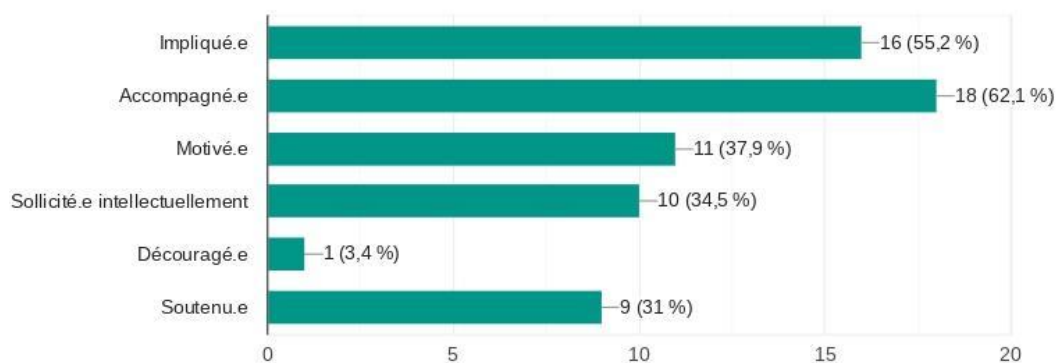
Aux vues des réponses des enseignants et des élèves ainsi que des conclusions tirées, il convient de se demander si ces adaptations permettraient une réussite de la tâche finale par les élèves (Cf hypothèse 2). En tous cas, les enseignants et les élèves semblent s'accorder sur ces possibilités comme étant une manière d'améliorer l'apprentissage dans une certaine mesure, confirmant ainsi l'hypothèse 1 selon laquelle les évaluations différenciées permettent des apprentissages plus efficaces.

2.2.1.3 Les effets de la différenciation ressentis par les élèves

Il convient, en premier lieu, d'exposer les réponses du premier échantillon au sujet des Tâches différenciées, pour rappel ces élèves ont été confrontés à des Tâches Intermédiaires différenciées (Cf. Annexes 2.1 à 3.3). Afin de recueillir un autre point de vue que celui des chercheurs en didactique comme Perrenoud ou Meirieu qui avancent que la différenciation facilite l'apprentissage des élèves, les élèves ont répondu à la question « L'activité n°2 et la Tâche Intermédiaire étaient adaptées à vos niveaux et vos besoins. Pensez-vous que cela vous a permis de réussir ces activités ? », de telle manière :



En second lieu, ce sont les effets ressentis par les élèves dans le cas de différenciation des activités (échantillon n°1) qui ont été questionnés, à partir des données des enseignants qui mentionnaient des effets sur « l'implication » des élèves, leur « motivation » ou encore leur « confiance ». Le but était ici de comparer ces données avec les suppositions des enseignants :



Les élèves ont ainsi pu confirmer qu'ils se sentaient motivés et impliqués face à des activités différenciées, à respectivement 55% et 37%. Le sentiment le plus coché est par ailleurs « **accompagné.e** » qui se réfère à la définition de la différenciation comme étant un accompagnement des élèves, peu importe leur profil, vers la réussite. Ainsi, ces conditions pourraient-elles être propices à la réussite de la Tâche Finale en aval (Cf hypothèse 2) ou du moins à des apprentissages plus efficaces (Cf hypothèse 1) ?

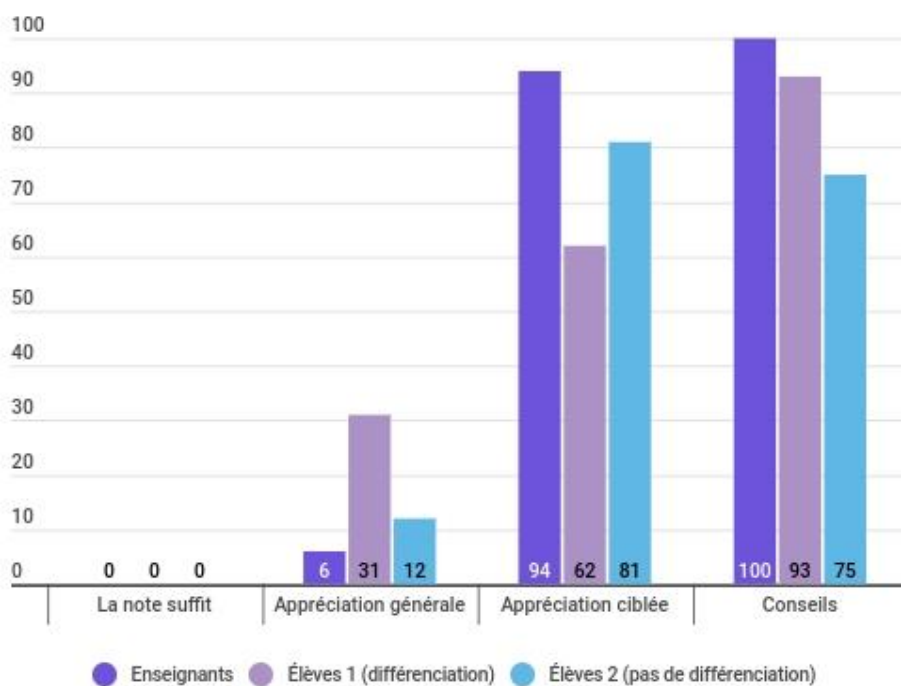
2.2.2 Le *feedback*, un moyen de revenir sur l'erreur et de faire progresser ?

Cette partie verra l'analyse des données liées aux expérimentations sur le *feedback* menées par Mme J. et M. R.

2.2.2.1 Les conceptions du *feedback* par les enseignants et les élèves

En lien avec l'hypothèse 1, les élèves se sont vus poser la question des *feedbacks* utiles pour leur permettre un progrès, et donc potentiellement un apprentissage plus efficient. Du côté des enseignants, alors que 94% pensent que le *feedback* influence l'apprentissage des élèves, les données suivantes indiquent alors le type de *feedback* qu'ils utilisent. De la même manière que pour les modalités d'évaluations différenciées, le graphique inséré ci-après résume les données recueillies pour les trois échantillons interrogés.

Le *feedback* apporté par l'enseignant



Les données ci-dessus montrent tout d'abord que le *feedback* « conseils » est vu par les enseignants comme par les élèves comme un moyen de progresser, puisque plus des trois quarts des échantillons sondés ont coché cette réponse. Plus de deux tiers des personnes ayant répondu aux questionnaires pensent par ailleurs que les appréciations ciblées permettent un certain progrès chez les élèves. Par conséquent, il est possible que le *feedback* ciblé ainsi que les conseils apportés par l'enseignant puissent permettre un progrès de la part des élèves,

confirmant ainsi en partie l'hypothèse 1 avançant que le *feedback* peut être un biais d'apprentissage plus efficient chez les élèves.

Les enseignants ont pu donner leurs représentations plus poussées du *feedback* dans leur questionnaire. Alors, pour les enseignants sondés, le *feedback* permet aux élèves de... :

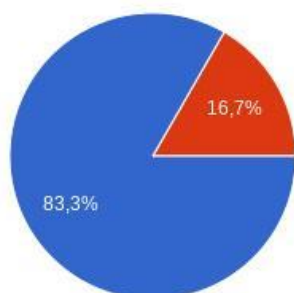
- « Comprendre ce qui fait défaut dans leur apprentissage et savoir ainsi quels sont leurs points forts et lesquels travailler pour continuer à progresser »
- « Mesurer ce qu'il a réussi à faire ou non, et savoir comment progresser pour passer au palier suivant »
- « Progresser (je leur impose un temps pour lire et relire les commentaires) »
- « Comprendre quels sont ses points faibles et ses points forts, qu'il peut ensuite revenir vers le professeur avec des questions précises, pour un échange fructueux et personnalisé. »

Ces réponses apportées par quelques-uns des enseignants sondés vont dans le sens de l'hypothèse 1 « notamment par le biais du *feedback* », les élèves pourraient ainsi progresser dans leurs apprentissages, les rendre « plus efficaces » par le biais du *feedback* de l'enseignant. Une dernière réponse à cette question revient sur l'interrogation au sujet de la différenciation du *feedback* : « Un retour (*feedback*) sur une production écrite ou orale individuelle est la meilleure manière de faire de la différenciation pédagogique. ». Cette question était apparue dans la partie théorique de ce mémoire, le *feedback* pourrait-il donc être un autre biais de différenciation ?

Le retour de l'enseignant est considéré comme primordial par les chercheurs, notamment par S. Dehaene⁴³ qui le considère comme l'un des quatre piliers de l'apprentissage. Par conséquent, chaque échantillon a été interrogé sur sa lecture des retours de l'enseignant : « Lisez-vous les annotations faites par l'enseignant.e lors du rendu des copies ? ». Les réponses des élèves, résumés dans les graphiques ci-dessous, suivant l'échantillon différencié (n°1) ou non (n°2) font apparaître que les élèves ayant été confrontés à la différenciation prennent plus largement en compte les retours des enseignants pour progresser ensuite. En revanche, les élèves ayant fait l'objet d'une expérimentation plus poussée du *feedback* (échantillon n°2) ne semblent pas pour autant prendre plus en compte les appréciations de l'enseignant. Ces

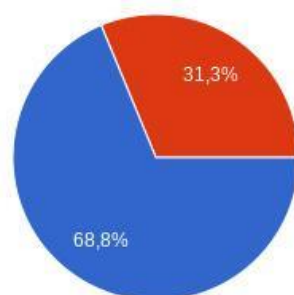
43 Stanislas Dehaene, chercheur en neurosciences au Collège de France, a théorisé la notion des "4 piliers de l'apprentissage". https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4296315902912348282_Dehaene_GrandsPrincipesDeLApprentissage_CollegeDeFrance2012.pdf

réactions face aux appréciations pourraient-elles avoir un lien avec le fait que les élèves sont généralement plus impliqués et motivés, selon les enseignants sondés, dans le cadre de pratiques différenciées ?



- Oui, pour en tenir compte pour les travaux suivants
- Oui, mais je n'en tiens pas compte après
- Non

Échantillon n°1 - Les appréciations



- Oui, pour en tenir compte pour les travaux suivants
- Oui, mais je n'en tiens pas compte après
- Non

Échantillon n°2 - Les appréciations

2.2.2.2 Les modalités de *feedback* et leur impact

Il convient désormais de croiser ces données avec la typologie constituée lors du recueil de données. Quels sont les *feedbacks* les plus utilisés ? Quels sont les termes qui reviennent ? Quels *feedbacks* conviennent aux deux partis interrogés : les enseignants dans leur pratique et les élèves dans leurs apprentissages ? Le tableau d'encodage ci-dessous permettra d'entrevoir une réponse à ces questions en comparant les *feedbacks* cognitifs et affectifs (Hattie et Temperley, 2007) de Mme J. et M. R. à partir d'observables déterminés grâce aux tableaux construits en partie 2.1.2.2 « Les *feedbacks* enseignants ».

Analyse des <i>feedbacks</i> affectifs et cognitifs de Mme J. et M. R.			
Critères	Observables	Mme J.	M. R.
Le <i>feedback</i> est affectif	Le <i>feedback</i> contient les mots « bon » ou « bien »	✓	✓
	Le <i>feedback</i> contient des mots d'encouragements (ex : « good job », « continuez dans cette dynamique »)	✓	
	Le <i>feedback</i> contient des adjectifs valorisant le travail des élèves (ex : convaincant, pertinent, satisfaisant...)		✓
Le <i>feedback</i> est cognitif	Le <i>feedback</i> contient des conseils sur la grammaire (Ex : attention aux temps utilisés)	✓	
	Le <i>feedback</i> attire l'attention de l'élève sur ses erreurs (Ex : quelques imprécisions, manque de richesse)		✓
	Le <i>feedback</i> renvoie vers l'enseignant pour plus d'explications (Ex : n'hésitez pas à me poser des questions)	✓	✓
	Le <i>feedback</i> attire l'attention des élèves sur la compétence de structuration du discours (compétence B1 du CECRL)	✓	

Si l'on croise ces données avec les *feedbacks* attendus de la part des élèves et les pratiques enseignantes générales, on remarque alors que les *feedbacks* utilisés par Mme J. et M. R. sont des « appréciations ciblées », considérées utiles par les élèves à 62 et 81%. De plus, chacun apporte des conseils, que ce soit sur la grammaire et la structure du discours ou sur la sollicitation de l'enseignant, pratique plébiscitée par les élèves à 93 et 75%. Par conséquent, il est possible d'en déduire que les pratiques enseignantes observées peuvent être « utiles » et permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages, confirmant ainsi l'hypothèse 1 selon laquelle l'apprentissage plus efficace des élèves s'effectue notamment par le biais du *feedback*.

3. Limites de la recherche et discussion

Dans un dernier temps, il convient de revenir sur les limites de cette étude et de discuter les différentes questions apportées par celle-ci.

3.1 Ce qui était prévu....

Le recueil de données prévu initialement n'a malheureusement pas pu être effectué dans sa totalité du fait de l'évolution des conditions sanitaires et de la fermeture des établissements. Il était au départ prévu d'analyser les effets de la différenciation des évaluations formatives (Tâches Intermédiaires) en fonction des Tâches Finales réalisées ultérieurement par les élèves. L'objectif étant alors d'identifier ou non des évolutions, en lien avec l'hypothèse n°2 : « *Des évaluations formatives différenciées facilitent la réussite de la tâche finale par un grand nombre d'élèves* ». L'analyse des Tâches Finales aurait ainsi dû se faire sur quatre échantillons différents, à partir de critères se basant sur les descripteurs du CECRL au niveau B1 (niveau attendu) ou des critères plus pragmatiques comme la note obtenue.

Ce recueil de données n'a malheureusement pas pu être achevé à temps pour le rendu de ce mémoire de fin d'études. Néanmoins, la soutenance pourra être le moment opportun d'aborder les effets positifs ou négatifs remarqués puisque les Tâches Finales auront été rendues par les élèves pour cette échéance.

3.2 Discussion autour de cette étude

3.2.1 Questions en suspens

À travers l'analyse des questionnaires et des typologies établies, cette étude nous a permis de confirmer l'hypothèse 1 : la différenciation pédagogique des évaluations formatives permet en effet des apprentissages plus efficaces chez les élèves, par le biais du *feedback*. L'hypothèse 2 reste, quant à elle, en suspens étant donné l'arrêt involontaire du recueil de données. Les réponses apportées coïncident donc avec la théorie sur la différenciation pédagogique et l'évaluation formative, avançant que ces pratiques enseignantes permettent un certain progrès chez les élèves.

Néanmoins, certains questionnements ont émergé de cette étude. Dans un premier temps, les investigations à travers l'observation de pratiques enseignantes ont permis de confirmer les hypothèses, certes, mais n'apportent pas de solutions pratiques à mettre en place. La typologie établie à partir de l'analyse de deux échantillons de *feedback* enseignant aurait pu être établie à partir d'échantillons plus nombreux afin d'observer une réelle vue d'ensemble des pratiques : pourquoi pas interroger les enseignants ayant répondu « des appréciations

générales » à la question du type de *feedback* apporté ? De plus, ces observations plus nombreuses auraient peut-être pu permettre d'établir des exemples « types » que les enseignants auraient pu par la suite appliquer de manière systématique, pour être sûrs de la praticité de leurs *feedbacks*. De même pour la typologie des évaluations formatives différenciées, qui pourraient faire l'objet d'une même expérimentation approfondie afin d'établir également un exemple « type » pour les enseignants. Dans un second temps, la question du *feedback* en tant que biais de différenciation s'est également posée : peut-on différencier le *feedback* ? Quelle utilité à cette pratique ? Ces questions pourraient elles aussi faire l'objet d'une autre étude plus approfondie.

3.2.2 L'identification des profils d'élèves

La question de la différenciation pédagogique allant de pair avec celle de l'identification des profils d'élèves, la mise en place des expérimentations liées à cette étude a également été le moment propice pour se questionner à ce sujet.

La répartition des groupes de niveaux et de besoins pour les Tâches Intermédiaires différenciées a été le moment de s'interroger sur les possibilités de l'enseignant pour identifier ces niveaux et ces besoins. Dans le cadre du Master MEEF, un module de psychopédagogie nous a été proposé en deuxième année et nous a apporté quelques clés pour l'identification des profils d'élèves et l'adaptation à ceux-ci. Par conséquent, c'est dans ce sens que se sont dirigées les interrogations sur la pratique de la différenciation : comment s'adapter aux différents profils d'élèves à travers la différenciation pédagogique ? Quelle différenciation serait la plus effective pour l'apprentissage des élèves : par niveaux, par besoins, par profils ? Quels seraient les effets de ces possibles adaptations sur la réussite des élèves ?

Des éléments de réponses peuvent être apportés par des théories comme celle des quatre piliers de l'apprentissage (Dehaene, 2013) ou encore celle des intelligences multiples (Gardner, 1996). Certaines questions peuvent alors émerger : comment utiliser ces théories dans notre pratique enseignante ? Peut-on s'appuyer sur les intelligences multiples pour différencier ? Si oui, comment ?

Conclusion générale

En première année de Master MEEF, j'ai compris que l'adaptation aux profils d'élèves était essentielle à l'enseignement de nos jours, c'est pourquoi j'ai choisi d'en faire le sujet de mon mémoire. Ainsi, j'ai pu organiser mes lectures autour des théories de la différenciation pédagogique, de Perrenoud à des articles des *Cahiers Pédagogiques*, mais aussi autour des évaluations formatives différenciées avec notamment un dossier de veille de l'IFÉ qui a été une ressource féconde dans la rédaction de ce mémoire. À partir des théories étudiées, j'ai pu imaginer puis mettre en œuvre un recueil de données basé sur les pratiques enseignantes, interrogées et observées, ainsi que sur les conceptions des élèves. L'analyse des données recueillies a alors permis de faire le pont entre les lectures effectuées et les conceptions d'élèves et d'enseignants ainsi que les mises en œuvre pratiques.

La première hypothèse établie en réponse à la problématique conjecturait que la différenciation pédagogique des évaluations formatives permettait des apprentissages plus efficaces chez les élèves, notamment par le biais du *feedback*. L'analyse des données recueillies semble confirmer cette hypothèse. En effet, les enseignants et les élèves s'accordent à dire que la différenciation constitue un avantage dans l'apprentissage des élèves, et les pratiques différenciées observées semblent aller dans ce sens une fois croisées avec les réponses aux questionnaires.

La deuxième hypothèse présupposait que la différenciation pédagogique des évaluations différenciées permettait une meilleure réussite de la Tâche Finale. Le recueil de données incomplet ne permet pas de répondre totalement à cette hypothèse. On peut en revanche se baser sur les conceptions d'élèves, recueillies dans les questionnaires, qui supposent que des adaptations des tâches proposées permettent une meilleure réussite de la Tâche Finale. L'hypothèse deux reste ainsi en suspens et invite à poursuivre les questionnements entamés.

Les données recueillies et analysées permettent de répondre à la problématique en observant que la différenciation pédagogique peut en effet contribuer à l'acquisition des apprentissages par les élèves. Il a été remarqué que les enseignants comme les élèves observaient des effets positifs à la pratique de la différenciation, comme cette élève dans une réponse spontanée au questionnaire « Je trouve cela bien de faire des groupes de niveaux car le travail est bien réparti et que cela pousse à réfléchir et à progresser ». Ainsi, les typologies des pratiques différenciées et du *feedback* établissent des exemples probants qui peuvent être

réutilisés par les enseignants. L'acquisition des apprentissages reste malgré tout difficile à mesurer réellement du fait du recueil de données incomplet.

Pour terminer, la rédaction de ce mémoire et toutes les lectures et expérimentations qui s'y sont ajoutées m'ont permis d'ouvrir mes horizons de pratique enseignante sur la différenciation pédagogique, l'évaluation des élèves, et le *feedback*. J'ai alors pu mettre en œuvre la différenciation dès ma première année d'enseignement et en observer les effets. Malgré tout, cette étude n'était qu'un premier pas vers ces pratiques qui me paraissent aujourd'hui incontournables dans le processus d'apprentissage des élèves, d'autant plus que la question de l'identification des profils d'élèves se pose également pour moi postérieurement aux expérimentations effectuées. Ce sont des compétences qui font partie de notre métier. C'est pourquoi je pense qu'il était important pour moi d'appréhender ces pratiques dès le début de ma carrière à travers la recherche, pour ensuite pourquoi pas continuer à creuser ce sujet dans le cadre de la formation continue.

Bibliographie :

- Allal, L. (2017) « Comment former les enseignants à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique ? » Paris. (Conférence de consensus : Différenciation pédagogique)

- Bento, M. (2013). « La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. » *Recherches en didactiques*. (1(1), 61-89.)

En ligne : <https://doi.org/10.3917/rdid.015.0061>

- Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2005). *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.

En ligne :

<https://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendre/auxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>

- Devolve, N. (2006) « Métacognition et réussite des élèves. » *Les Cahiers pédagogiques*.

En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

- Fagnant, A. & Duroisin, N. & Van Nieuwenhoven C. (2014). « L'évaluation au service des apprentissages. De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes : l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages scolaires ? ». *Revue Education & Formation* 2032-8184. e-302.

En ligne :

https://www.researchgate.net/publication/271136225_L'evaluation_au_service_des_apprentis_sages_De_l'evaluation_formative_en_salle_de_classe_au_pilotage_du_systeme_par_les_resul_tats_des_evaluations_externes_l'evaluation_peut-elle_etre_au_service_des_app

- Hirribarren, A. & Guene, V. (2013) « Différencier encore et toujours ». *Les Cahiers Pédagogiques*. En ligne :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Differencier-encore-et-toujours>

- Hattie, J. & Temperley, H. (Mars 2007) « The Power of Feedback ». *Review of Educational Research*. Vol. 77, No. 1, pp. 81–112.

- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Presses universitaires de France.

- Rey, O. & Feyfant, A. (2014). *Evaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'IFE no. 94. Lyon : Institut français de l'éducation.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

- Petitjean, B. (1984). « Formes et fonctions des différents types d'évaluation. ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44. (L'évaluation. pp. 5-20).

En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459

- Scriven, M. (1996). *Evaluation practice*. « Types of evaluation and types of evaluator ». (Pp 151-161).

Annexes

Annexe 1 : Copie d'élève après remédiation, l'un des points de départ du questionnement.

- Jazz Jennings is a teen activist who ^{was} born ⁱⁿ October 6, 2000 in the South of Florida. She ^{has} 1 big sister and 2 little brothers. At her birth, Jazz was a boy and at ~~the~~ ^{her} 5 years, she had a gender dysphoria. She ^{has} ~~is~~ been a teen activist since 2007 for boys and girls transgender and the LGBT rights. Firstly, in 2007 she created with ^{her} ~~they~~ parents an association "TransKids Purple Rainbow Foundation" ^{to} for help the young transgender. Secondly she ^{fight} ~~fight~~ with the association of American Football "USAF" ^{to} for allow a transgender persons in ~~their~~ ^{their} team. Jazz ^{wrote} ~~written~~ a book: Being Jazz: My life as a Transgender Teen (her memoir). And finally she ^{has} ~~made~~ a serie on her and his family, the serie's name is "I am Jazz".

For me, Jazz Jennings is a good teen activist, she makes good actions for transgender persons..
 and...?

Annexe 2.1 – Fiche A, Tâche Intermédiaire n1

POSTER A



Age Concern was the banner title used by a number of **NGOs** specifically concerned with the needs and interests of all older people based in the United Kingdom. In addition to providing practical **support** to individuals, Age Concern campaigned on **issues** such as age discrimination and pensions, and worked to influence public opinion and government policy about older people. In 2009, Age Concern merged with Help the Aged, to form the UK's largest charity for older people under the name of Age UK.

Complete the chart and **follow** the instructions inside:

Description	<i>Describe the poster in a few sentences.</i>
Presentation of the charity	<i>Present the charity in a few words. You can ask for the words you don't know.</i>
Problem	<i>Explain what problem is denounced here.</i>
Message	<i>What is the message behind this poster ?</i>
Opinion	<i>In one or two sentences, give your opinion on the poster (is it happy, sad ? Why ?)</i>

Annexe 2.2 – Fiche B, Tâche Intermédiaire n°1



POSTER B

Age Concern was the banner title used by a number of **NGOs** specifically concerned with the needs and interests of all older people based in the United Kingdom. In addition to providing practical **support** to individuals, Age Concern campaigned on **issues** such as age discrimination and pensions, and worked to influence public opinion and government policy about older people. In 2009, Age Concern merged with Help the Aged, to form the UK's largest charity for older people under the name of Age UK.

Complete the chart with full sentences in English:

Description	
Presentation of the charity	
Problem	
Message	
Opinion	

Annexe 2.3 – Fiche C, Tâche Intermédiaire n°1

POSTER C



Age Concern was the banner title used by a number of **NGOs** specifically concerned with the needs and interests of all older people based in the United Kingdom. In addition to providing practical **support** to individuals, Age Concern campaigned on **issues** such as age discrimination and pensions, and worked to influence public opinion and government policy about older people. In 2009, Age Concern merged with Help the Aged, to form the UK's largest **charity** for older people under the name of Age UK. Nick Entwistle designed 6 posters for a campaign against age discrimination for Age Concern, which were used in Age Concerns newsletters in the UK.

Instructions:

Write a **paragraph** (100-150 words) to present this poster to your classmates. It has to include a description, presentation of the charity and campaign, a few sentences to recap the problem denounced and message of the poster (maybe explain the humour), and your opinion on the campaign to finish.

Annexe 3.1 – Fiche A, Tâche Intermédiaire n°2

Intermediate Task – Project 5 ‘Generations’**Activité langagière concernée :** Production écrite

Mission : You have observed some generational problems (“Ageism”), you have to present and denounce those on a poster. On your poster, you have to write a paragraph of at least 100 words to denounce the problems.

Step by step:

- 1) Find a name for your association = try to include “Age” in the name.
- 2) Imagine a slogan = remember the ones on the posters (No Friends, Aging should not be punished, Why are we stereotyped?)
- 3) Write a paragraph to denounce the problems = ageism and its consequences, the problems that the elderly faces.

	A2	B1
Réalisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut faire une présentation / description brève et simple par de courtes séries d'expressions et de phrases. <input type="checkbox"/> Le poster ne comprend pas l'un des éléments : slogan, nom d'association, paragraphe explicatif. <input type="checkbox"/> L'exposition du problème est assez claire, il y a néanmoins un manque d'information/de précision. <input type="checkbox"/> Paragraphe de moins de 100 mots. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut présenter des sujets variés de façon directe, non compliquée et linéaire. <input type="checkbox"/> Le poster comprend un slogan, un nom d'association et un paragraphe explicatif. <input type="checkbox"/> Les tenants et aboutissants du problème sont clairement et précisément exposés. <input type="checkbox"/> Paragraphe de 100 mots et plus.
Organisation du discours	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fait une présentation sous forme de liste de points. <input type="checkbox"/> Utilisation des connecteurs logiques simples (and, but, because, so...) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Une série d'éléments courts en un discours qui s'enchaîne. <input type="checkbox"/> Utilisation d'autres connecteurs logiques plus complexes (then, however, moreover...)
Recevabilité linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des phrases simples mais compréhensibles. <input type="checkbox"/> Des erreurs élémentaires (confusions des temps, oubli de l'accord) <input type="checkbox"/> Réutilise quelques structures vues en cours avec parfois des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Phrases globalement correctes, présentant des efforts de complexité. <input type="checkbox"/> Quelques erreurs n'altérant pas le sens général. <input type="checkbox"/> Réutilisation du vocabulaire et des structures de l'unité de manière appropriée.

Annexe 3.2 – Fiche B, Tâche Intermédiaire n°2

Intermediate Task – Project 5 ‘Generations’**Activité langagière concernée** : Production écrite

Mission : You have observed some generational problems (“Ageism”), you have to present and denounce those on a poster. On your poster, you have to write a paragraph of at least 100 words to denounce the problems.

Your poster must include:

- 1- The name of your association
- 2- A slogan for your campaign
- 3- A paragraph denouncing the problems linked to ageism and its consequences

	A2	B1
Réalisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut faire une présentation / description brève et simple par de courtes séries d'expressions et de phrases. <input type="checkbox"/> Le poster ne comprend pas l'un des éléments : slogan, nom d'association, paragraphe explicatif. <input type="checkbox"/> L'exposition du problème est assez claire, il y a néanmoins un manque d'information/de précision. <input type="checkbox"/> Paragraphe de moins de 100 mots. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut présenter des sujets variés de façon directe, non compliquée et linéaire. <input type="checkbox"/> Le poster comprend un slogan, un nom d'association et un paragraphe explicatif. <input type="checkbox"/> Les tenants et aboutissants du problème sont clairement et précisément exposés. <input type="checkbox"/> Paragraphe de 100 mots et plus.
Organisation du discours	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fait une présentation sous forme de liste de points. <input type="checkbox"/> Utilisation des connecteurs logiques simples (and, but, because, so...) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Une série d'éléments courts en un discours qui s'enchaîne. <input type="checkbox"/> Utilisation d'autres connecteurs logiques plus complexes (then, however, moreover...)
Recevabilité linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des phrases simples mais compréhensibles. <input type="checkbox"/> Des erreurs élémentaires (confusions des temps, oubli de l'accord) <input type="checkbox"/> Réutilise quelques structures vues en cours avec parfois des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Phrases globalement correctes, présentant des efforts de complexité. <input type="checkbox"/> Quelques erreurs n'altérant pas le sens général. <input type="checkbox"/> Réutilisation du vocabulaire et des structures de l'unité de manière appropriée.

Annexe 3.3 – Fiche C, Tâche Intermédiaire n°2

Intermediate Task – Project 5 ‘Generations’

Activité langagière concernée : Production écrite

Mission : You have observed some generational problems (“Ageism”), you have to present and denounce those on a poster. On your poster, you have to write a paragraph of at least 150 words to denounce the problems.

Your poster must include the name of your association, a slogan for your campaign, the reasoned paragraph (= *paragraphe argumenté*) on ageism and a solution.

	A2	B1
Réalisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> □ Peut faire une présentation / description brève et simple par de courtes séries d’expressions et de phrases. □ Le poster ne comprend pas l’un des éléments : slogan, nom d’association, paragraphe explicatif, solution possible. □ L’exposition du problème est assez claire, il y a néanmoins un manque d’information/de précision. □ Paragraphe de moins de 100 mots. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Peut présenter des sujets variés de façon directe, non compliquée et linéaire. □ Le poster comprend un slogan, un nom d’association, un paragraphe argumenté et une solution possible. □ Les tenants et aboutissants du problème sont clairement et précisément exposés. □ Paragraphe de 100 mots et plus.
Organisation du discours	<ul style="list-style-type: none"> □ Fait une présentation sous forme de liste de points. □ Utilisation des connecteurs logiques simples (and, but, because, so...) 	<ul style="list-style-type: none"> □ Une série d’éléments courts en un discours qui s’enchaîne. □ Utilisation d’autres connecteurs logiques plus complexes (then, however, moreover...)
Recevabilité linguistique	<ul style="list-style-type: none"> □ Des phrases simples mais compréhensibles. □ Des erreurs élémentaires (confusions des temps, oubli de l’accord) □ Réutilise quelques structures vues en cours avec parfois des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Phrases globalement correctes, présentant des efforts de complexité. □ Quelques erreurs n’altérant pas le sens général. □ Réutilisation du vocabulaire et des structures de l’unité de manière appropriée.

Annexes 4.1 – Feedbacks enseignante Mme J.

The Unwanted Survivor*Their weaknesses lie only in your beliefs*

To fight against ageism, TUS has helped and created all kinds of actions or gatherings.

Since 1990, every two years, TUS has organized gatherings in London. The idea is to play board games in the streets and get everyone to play to spread good humour and reduce prejudices so that we can all pull together in the long term.

In 2010, TUS organized computer courses for retired people. After this course, 2 out of 3 people were able to send messages or call their friends and family without any problem. A

At the foundation of this association, which was not very developed, many of the residents had health problems such as sight and memory problems. To remedy their well-being, the owner decided to organize activities that would later bring in more than 25,000. L

The unwanted survivor is an association created in 1985 by Henry Bilderson and Amely Lynders in London. Since childhood, these two best friends were concerned with the elderly persons. They met in front of a retirement home and spent many hours with the residents, talking, playing and listening to their stories. The more they came to see them the more they felt sorry for some of them because no one came to visit them. Later, when the institution closed and the children became adults, they decided to found "the unwanted survivor" which today has over 800 members. D



Intermediate Task – Project 5 'Generations'

Activité langagière concernée : Production écrite

Mission : You have observed some generational problems ("Ageism"), you have to present and denounce those on a poster. On your poster, you have to write a paragraph of at least 150 words to denounce the problems.

Your poster must include the name of your association, a slogan for your campaign, the reasoned paragraph (= *paragraphe argumenté*) on ageism and a solution.

	A2	B1 +
Réalisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut faire une présentation / description brève et simple par de courtes séries d'expressions et de phrases. <input type="checkbox"/> Le poster ne comprend pas l'un des éléments : slogan, nom d'association, paragraphe explicatif, solution possible. <input type="checkbox"/> L'exposition du problème est assez claire, il y a néanmoins un manque d'information/de précision. <input type="checkbox"/> Paragraphe de moins de 100 mots. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Peut présenter des sujets variés de façon directe, non compliquée et linéaire. <input checked="" type="checkbox"/> Le poster comprend un slogan, un nom d'association, un paragraphe argumenté et une solution possible. <input checked="" type="checkbox"/> Les tenants et aboutissants du problème sont clairement et précisément exposés. <input checked="" type="checkbox"/> Paragraphe de 100 mots et plus.
Organisation du discours	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fait une présentation sous forme de liste de points. <input checked="" type="checkbox"/> Utilisation des connecteurs logiques simples (and, but, because, so...) 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Une série d'éléments courts en un discours qui s'enchaîne. <input type="checkbox"/> Utilisation d'autres connecteurs logiques plus complexes (then, however, moreover...)
Recevabilité linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des phrases simples mais compréhensibles. <input type="checkbox"/> Des erreurs élémentaires (confusions des temps, oubli de l'accord) <input type="checkbox"/> Réutilise quelques structures vues en cours avec parfois des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Phrases globalement correctes, présentant des efforts de complexité. <input checked="" type="checkbox"/> Quelques erreurs n'altérant pas le sens général. <input checked="" type="checkbox"/> Réutilisation du vocabulaire et des structures de l'unité de manière appropriée.

Votre affiche reprend bien les problèmes liés à l'âgisme. Votre association fictive semble intéressante et propose des solutions concrètes. À l'avenir, essayez d'inclure des connecteurs logiques à vos productions afin d'obtenir un niveau B1 plus solide. Great work !!

Annexes 4.2 – Feedbacks enseignant Mme J.



FIGHT AGAINST AGE DISCRIMINATION

No discrimination for elderly persons !


elderly person

Ageism it's a term to qualify elderly persons who suffer discrimination. Many elderly persons suffer discrimination by young persons. They well away from society so they feel lonely. Older people are mocked, patronised and demonised by the rest of society. Stereotypes are omnipresent in the workplace, in health and social care... *good!*

The elderly persons are rejected, they are sad because they think they are a burden to society. They stay away from other people who are not old. They are forgotten and neglected by society but our association have to goal to change these Stereotypes and help older people to get out of their loneliness and to help them in their projects because even if they are old, they can have projects. FAAD is an association where the elderly are concerned because the association is made for them and in particular for those who feel alone, who suffer from discrimination or other things that bother them. *PN*

Call number if you want talk with a psychologists : 06 52 17 96 32

Go to the website: www.FAAD.com

Follow us  Instagram and snapchat. *PP*



© Can Stock Photo - csp0028591

Intermediate Task – Project 5 'Generations'

Activité langagière concernée : Production écrite

Mission : You have observed some generational problems ("Ageism"), you have to present and denounce those on a poster. On your poster, you have to write a paragraph of at least 100 words to denounce the problems.

Step by step:

- 1) Find a name for your association = try to include "Age" in the name.
- 2) Imagine a slogan = remember the ones on the posters (No Friends, Aging should not be punished, Why are we stereotyped?)
- 3) Write a paragraph to denounce the problems = ageism and its consequences, the problems that the elderly faces.

	A2 →	B1
Réalisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut faire une présentation / description brève et simple par de courtes séries d'expressions et de phrases. <input type="checkbox"/> Le poster ne comprend pas l'un des éléments : slogan, nom d'association, paragraphe explicatif. <input type="checkbox"/> L'exposition du problème est assez claire, il y a néanmoins un manque d'information/de précision. <input type="checkbox"/> Paragraphe de moins de 100 mots. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Peut présenter des sujets variés de façon directe, non compliquée et linéaire. <input checked="" type="checkbox"/> Le poster comprend un slogan, un nom d'association et un paragraphe explicatif. <input checked="" type="checkbox"/> Les tenants et aboutissants du problème sont clairement et précisément exposés. <input checked="" type="checkbox"/> Paragraphe de 100 mots et plus.
Organisation du discours A2	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Fait une présentation sous forme de liste de points. <input checked="" type="checkbox"/> Utilisation des connecteurs logiques simples (and, but, because, so...) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Une série d'éléments courts en un discours qui s'enchaîne. <input type="checkbox"/> Utilisation d'autres connecteurs logiques plus complexes (then, however, moreover...)
Recevabilité linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des phrases simples mais compréhensibles. <input type="checkbox"/> Des erreurs élémentaires (confusions des temps, oubli de l'accord) <input type="checkbox"/> Réutilise quelques structures vues en cours avec parfois des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Phrases globalement correctes, présentant des efforts de complexité. <input checked="" type="checkbox"/> Quelques erreurs n'altérant pas le sens général. <input checked="" type="checkbox"/> Réutilisation du vocabulaire et des structures de l'unité de manière appropriée.

Un paragraphe très clair reprenant les idées vues en classe de manière appropriée.
 Il convient maintenant de structurer vos textes à l'aide de connecteurs logiques pour atteindre le niveau supérieur. Good job!! 😊

Annexes 4.3 – Feedbacks enseignante Mme J.

Today, ageism is present in society, touching everyone and everywhere. **Ageism is discrimination between generation.** **Our association has been created to prevent ageism and fight against it.** **The latter causes a lot of different problems.** **Society thinks that the elderly are a burden and bother us, moreover they are isolated and lonely.** **However, there is discrimination towards young people too.** **The elderly think that all young people are on their screen every time and don't spend real time with other people.** **They also think that young people are rude.** **Our solutions are to all people prevalent of this discriminations by posters and advertising, every year we organize a day to celebrate all different generations.** **Finally, we have created a podcast where every generation exchange their ideas.**

**Pull together,
life is better.**

Discrimin'age
association

Intermediate Task – Project 5 ‘Generations’

Activité langagière concernée : Production écrite

Mission : You have observed some generational problems (“Ageism”), you have to present and denounce those on a poster. On your poster, you have to write a paragraph of at least 150 words to denounce the problems.

Your poster must include the name of your association, a slogan for your campaign, the reasoned paragraph (= *paragraphe argumenté*) on ageism and a solution.

	A2	B1
Réalisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut faire une présentation / description brève et simple par de courtes séries d'expressions et de phrases. <input type="checkbox"/> Le poster ne comprend pas l'un des éléments : slogan, nom d'association, paragraphe explicatif, solution possible. <input type="checkbox"/> L'exposition du problème est assez claire, il y a néanmoins un manque d'information/de précision. <input type="checkbox"/> Paragraphe de moins de 100 mots. 	<ul style="list-style-type: none"> ✔ Peut présenter des sujets variés de façon directe, non compliquée et linéaire. ✔ Le poster comprend un slogan, un nom d'association, un paragraphe argumenté et une solution possible. ✔ Les tenants et aboutissants du problème sont clairement et précisément exposés. ✔ Paragraphe de 100 mots et plus.
Organisation du discours	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fait une présentation sous forme de liste de points. <input type="checkbox"/> Utilisation des connecteurs logiques simples (and, but, because, so...) 	<ul style="list-style-type: none"> ✔ Une série d'éléments courts en un discours qui s'enchaîne. ✔ Utilisation d'autres connecteurs logiques plus complexes (then, however, moreover...)
Recevabilité linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des phrases simples mais compréhensibles. <input type="checkbox"/> Des erreurs élémentaires (confusions des temps, oubli de l'accord) <input type="checkbox"/> Réutilise quelques structures vues en cours avec parfois des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> ✔ Phrases globalement correctes, présentant des efforts de complexité. ✔ Quelques erreurs n'altérant pas le sens général. ✔ Réutilisation du vocabulaire et des structures de l'unité de manière appropriée. <i>présentent.</i>

Vous avez bien compris et restitué les problèmes liés à l'âgisme. Votre paragraphe est structuré et comprend de nombreux connecteurs et de phrases complexes. Continuez dans cette dynamique pour la Tâche finale: c'est très bien!

Annexes 4.4 – Feedbacks enseignant Mme J.

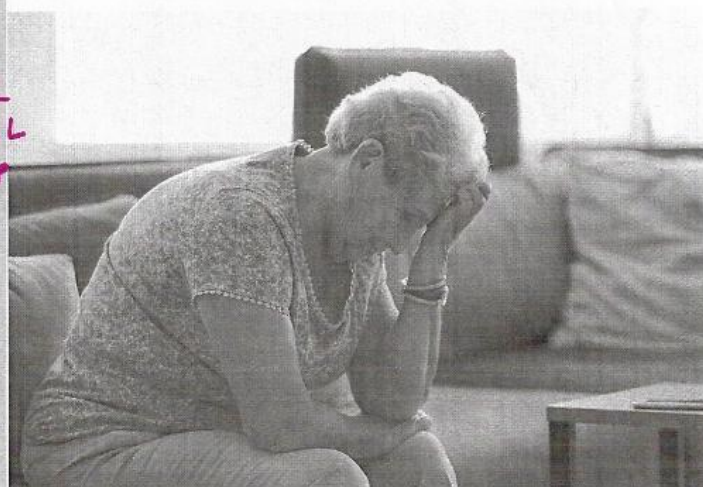


The well-being of everybody

The loneliness of elderly ^D person is an important problem in the society. The problem is that more and more person left ^{A, V} aside the old generations. They are discriminate, isolate and forget ^{V, V} from the compagnionship [✓] while ^o they have a lot of things to learn ^L us. Moreover, the Covid-19 ^A prevent the meeting between the differently generations, the problem is spread during the crise. ^L As a conséquence ^L the elderly ^L (person) are keep closing, ^{V, L} sad and get bored. For ^{V, L} fight ^{V, L} against this loneliness of elderly, our well-being we incite you to take news of your grands-parents. Together we can fight against the oneliness.



TO ENSURE OUR FUTURE
THINK OUR PAST !



Intermediate Task – Project 5 ‘Generations’

Activité langagière concernée : Production écrite

Mission : You have observed some generational problems (“Ageism”), you have to present and denounce those on a poster. On your poster, you have to write a paragraph of at least 100 words to denounce the problems.

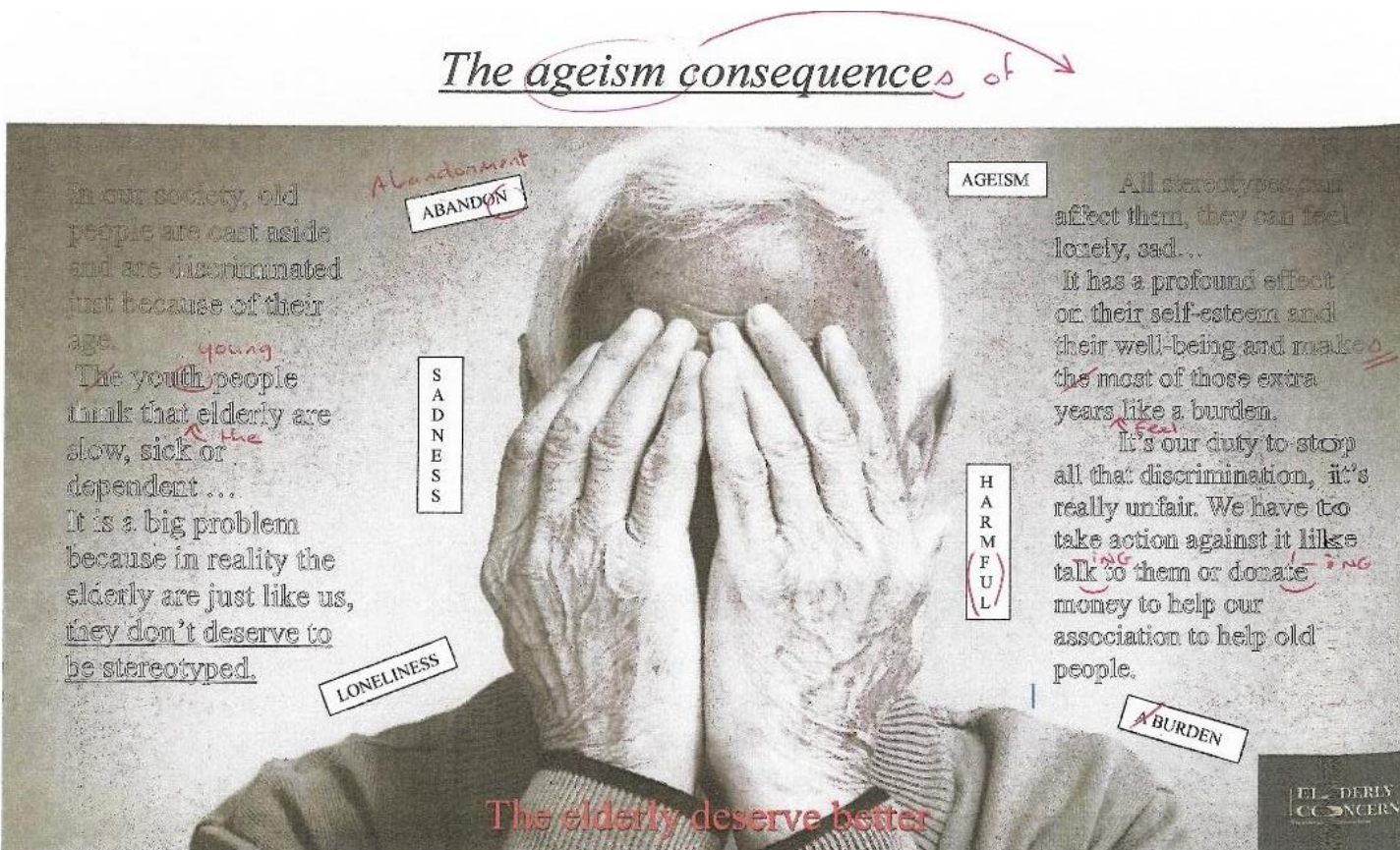
Your poster must include:

- 1- The name of your association
- 2- A slogan for your campaign
- 3- A paragraph denouncing the problems linked to ageism and its consequences

	A2	B1
Réalisation de la tâche	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peut faire une présentation / description brève et simple par de courtes séries d'expressions et de phrases. <input type="checkbox"/> Le poster ne comprend pas l'un des éléments : slogan, nom d'association, paragraphe explicatif. <input type="checkbox"/> L'exposition du problème est assez claire, il y a néanmoins un manque d'information/de précision. <input type="checkbox"/> Paragraphe de moins de 100 mots. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Peut présenter des sujets variés de façon directe, non compliquée et linéaire. <input checked="" type="checkbox"/> Le poster comprend un slogan, un nom d'association et un paragraphe explicatif. <input checked="" type="checkbox"/> Les tenants et aboutissants du problème sont clairement et précisément exposés. <input checked="" type="checkbox"/> Paragraphe de 100 mots et plus.
Organisation du discours	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fait une présentation sous forme de liste de points. <input type="checkbox"/> Utilisation des connecteurs logiques simples (and, but, because, so...) 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Une série d'éléments courts en un discours qui s'enchaîne. <input checked="" type="checkbox"/> Utilisation d'autres connecteurs logiques plus complexes (then, however, moreover...)
Recevabilité linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Des phrases simples mais compréhensibles. <input type="checkbox"/> Des erreurs élémentaires (confusions des temps, oubli de l'accord) <input type="checkbox"/> Réutilise quelques structures vues en cours avec parfois des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Phrases globalement correctes, présentant des efforts de complexité. <input checked="" type="checkbox"/> Quelques erreurs n'altérant pas le sens général. <input checked="" type="checkbox"/> Réutilisation du vocabulaire et des structures de l'unité de manière appropriée.

Un bon travail réunissant tous les critères demandés. Une utilisation appropriée de connecteurs logiques et du vocabulaire de la séquence. Attention parfois aux temps utilisés et aux accords de verbe. Pour les questions de lexique : je suis là! 😊
Keep Going

Annexes 5.1 – Feedbacks enseignant M. R.

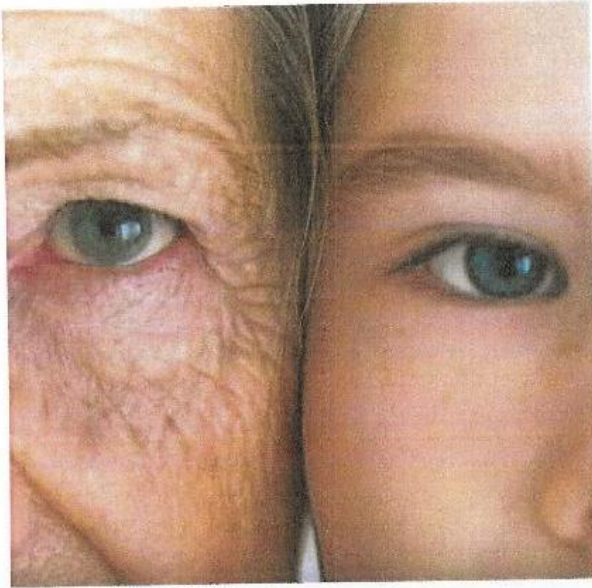


<p>Construction de l'affiche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présence de tous les éléments demandés. - soin apporté à la réalisation, qualités visuelles, originalité. 	<p>Le titre aurait pu être plus percutant, plus accrocheur, mais tous les éléments attendus sont présents et forment un tout cohérent.</p>	4/5
<p>Contenu du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pertinence des idées (respect des consignes). - richesse des arguments apportés (éléments vus en cours + nouvelles idées) 	<p>Le texte aurait pu être un tout petit peu plus développé (125 mots) mais les idées sont variées et pertinentes.</p>	4/5
<p>Correction linguistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qualité de la syntaxe et de la grammaire. - qualité du lexique (pertinence des choix et orthographe). 	<p>Ensemble satisfaisant. Quelques erreurs seulement, qui ne gênent pas la compréhension.</p>	4/5
<p>Richesse linguistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - richesse syntaxique et grammaticale. - richesse lexicale (dont réutilisation pertinente d'éléments vus en cours). 	<p>Bonne précision lexicale et syntaxique, utilisation pertinente des connaissances.</p>	5/5
17 / 20		

Annexes 5.2 – Feedbacks enseignant M. R.

DESCRIMINATION

old age alone vs the world



In the world the discrimination against old age it's very present. The old age have always been be cast side, because ^{they are red} the have consider has useless for the population. ^{There are many} Much stereotypes on them like : older people it's lent, slow annoying, and too much protective against young people. The old age felt ^{feel} the solitud because, the world don't give importance or the old people have needs of compagnies. We have bad picture of the old age people, yet not they are bad, the old age are sometimes annoying but they are people wonderful. They are always for we, and them stories also. The old age should mix with we, and them picture should change for we. They merit to be mix with we, and not be cast side. To get old not should of the crime.

(A LOGO :)



Construction de l'affiche	Contenu du texte		Correction linguistique	Richesse linguistique			
- Tous les éléments demandés sont présents. <input type="checkbox"/> - Ils forment un tout cohérent. <input type="checkbox"/> - La présentation est soignée. <input type="checkbox"/> - Les choix visuels sont originaux et convaincants. <input type="checkbox"/>	4	- Le texte est suffisamment développé (environ 150 mots). <input checked="" type="checkbox"/> - Il respecte bien les consignes (présentation du problème + invitation à réagir). <input checked="" type="checkbox"/> - Les arguments sont pertinents et variés. <input type="checkbox"/>	4	- Bonne maîtrise des structures simples. <input type="checkbox"/> - Les erreurs sur les structures complexes ne gênent pas la compréhension. <input type="checkbox"/>	4	- L'expression est d'une bonne précision lexicale, syntaxique et grammaticale. <input type="checkbox"/> - Les expressions et le vocabulaire étudiés ont été mobilisés avec pertinence. <input type="checkbox"/>	4
- Tous les éléments demandés sont présents, même si l'ensemble manque un peu de cohérence. <input checked="" type="checkbox"/> - Un effort de soin a été apporté à la réalisation. <input checked="" type="checkbox"/> - Un effort a été fourni pour faire preuve d'originalité. <input checked="" type="checkbox"/> - L'ensemble est globalement convaincant. <input checked="" type="checkbox"/>	2,5 3 3,5	- Les consignes sont globalement bien respectées. <input type="checkbox"/> - Un effort pour développer a été fourni, même si le texte reste en-deçà du nombre de mots attendu. <input type="checkbox"/> - Les idées sont pertinentes mais elles pourraient être plus variées et les connaissances mieux mobilisées. <input checked="" type="checkbox"/>	2,5 3 3,5	- Le texte ne pose pas de problème de compréhension. <input type="checkbox"/> - Les structures simples sont plutôt bien maîtrisées, malgré quelques erreurs. <input type="checkbox"/>	2,5 3 3,5	- L'expression présente un effort de richesse lexicale, syntaxique et grammaticale. <input checked="" type="checkbox"/> - Un effort a été fourni pour utiliser des expressions et du vocabulaire vus en cours. <input checked="" type="checkbox"/>	2,5 3 3,5
- Certains des éléments demandés ne sont pas présents. <input type="checkbox"/> - La présentation est peu soignée. <input type="checkbox"/> - Les choix visuels manquent d'originalité. <input type="checkbox"/> - L'ensemble est peu convaincant. <input type="checkbox"/>	1 1,5 2	- Le texte est trop peu développé. <input type="checkbox"/> - Les consignes relatives à la nature des arguments présentés ne sont pas bien respectées. <input type="checkbox"/> - Les idées sont peu variées, les connaissances peu mobilisées. <input type="checkbox"/>	1 1,5 2	- Les structures simples ne sont pas bien maîtrisées. <input checked="" type="checkbox"/> - Les erreurs fréquentes rendent la lecture difficile. <input checked="" type="checkbox"/>	1 1,5 2	- L'expression manque de richesse. <input type="checkbox"/> - Les expressions et le vocabulaire vus en cours ont été très peu mobilisés. <input type="checkbox"/>	1 1,5 2
<p>Un effort d'originalité pour le slogan, mais le titre (un seul mot) n'est pas assez percutant, accrocheur. La photo est bien choisie. Le logo est un logo déjà existant (≠ originalité).</p> <p>Ensemble pertinent, avec un effort pour développer les idées. Il aurait été possible de faire davantage appel aux connaissances et de diviser le texte en 2 parties pour bien insister sur les actions possibles.</p> <p>Attention: les erreurs sont très nombreuses, ce qui fait que le message a souvent un peu de mal à passer. Regardez bien les corrections apportées et n'hésitez pas à me demander des explications.</p> <p>L'ensemble manque un peu de richesse et de précision lexicale, mais un effort a été fait pour mobiliser les connaissances (même si vous auriez pu faire davantage appel à des éléments tirés du cours).</p>							
11 / 20							

Annexes 5.3 – Feedbacks enseignant M. R.

^{do}
Why old people feel discriminated against in society?

Nowadays a lot of old people feel discriminated in our society especially and because of young people. Young people think that they are useless, weak and slow and delay (the) other people. ^{They care} They have a lot of stereotypes about them : old people always need their help and they lose their mind and their memories.

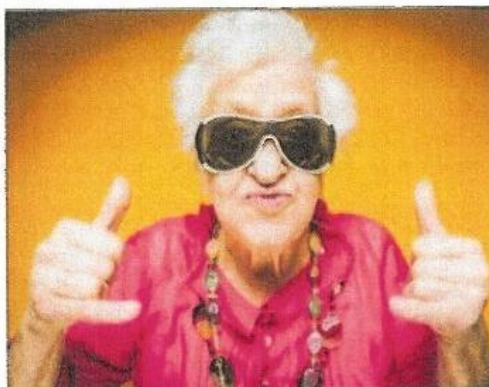


These stereotypes are totally ^{wrong} ~~young~~. They have a lot of qualities. They are kind and generous, they have more experience and knowledge because they lived longer than us. They have a lot of stories to share to teach us more about the world around us. They care about other people and are attentive to other people's needs. When they can help ~~for~~ society, they do : they provide their help.

People must ^{forget} ~~remove~~ this negative image about elderly ^{of the} ~~of their mind~~ because they are just stereotypes that do not reflect reality. We have solutions to help those people who feel lonely and helpless, but everyone needs to help them to fight against these stereotypes !



No matter our age we must be equal !



Construction de l'affiche : - présence de tous les éléments demandés. - soin apporté à la réalisation, qualités visuelles, originalité.	Ensemble satisfaisant, même si le titre aurait pu être un peu plus accrocheur. La photo est amusante mais un peu caricaturale.	3/5
Contenu du texte : - pertinence des idées (respect des consignes). - richesse des arguments apportés (éléments vus en cours + nouvelles idées)	Texte pertinent, bien développé et bien construit. Les connaissances sont bien utilisées.	4/5
Correction linguistique : - qualité de la syntaxe et de la grammaire. - qualité du lexique (pertinence des choix et orthographe).	Expression de bonne qualité. L'ensemble est clair et ne comporte que quelques erreurs.	4/5
Richesse linguistique : - richesse syntaxique et grammaticale. - richesse lexicale (dont réutilisation pertinente d'éléments vus en cours).	Quelques petites imprécisions isolées, mais la richesse est globalement très satisfaisante.	4/5
15 / 20		

Construction de l'affiche		Contenu du texte		Correction linguistique		Richesse linguistique	
- Tous les éléments demandés sont présents. <input type="checkbox"/>	4	- Le texte est suffisamment développé (environ 150 mots). <input checked="" type="checkbox"/>	4	- Bonne maîtrise des structures simples. <input checked="" type="checkbox"/>	4	- L'expression est d'une bonne précision lexicale, syntaxique et grammaticale. <input checked="" type="checkbox"/>	4
- Ils forment un tout cohérent. <input type="checkbox"/>	4,5	- Il respecte bien les consignes (présentation du problème + invitation à réagir). <input checked="" type="checkbox"/>	4,5	- Les erreurs sur les structures complexes ne gênent pas la compréhension. <input checked="" type="checkbox"/>	4,5	- Les expressions et le vocabulaire étudiés ont été mobilisés avec pertinence. <input checked="" type="checkbox"/>	4,5
- La présentation est soignée. <input type="checkbox"/>	5	- Les arguments sont pertinents et variés. <input checked="" type="checkbox"/>	5		5		5
- Les choix visuels sont originaux et convaincants. <input type="checkbox"/>							
- Tous les éléments demandés sont présents, même si l'ensemble manque un peu de cohérence. <input checked="" type="checkbox"/>	2,5	- Les consignes sont globalement bien respectées. <input type="checkbox"/>	2,5	- Le texte ne pose pas de problème de compréhension. <input type="checkbox"/>	2,5	- L'expression présente un effort de richesse lexicale, syntaxique et grammaticale. <input type="checkbox"/>	2,5
- Un effort de soin a été apporté à la réalisation. <input checked="" type="checkbox"/>	3	- Un effort pour développer a été fourni, même si le texte reste en-deçà du nombre de mots attendu. <input type="checkbox"/>	3	- Les structures simples sont plutôt bien maîtrisées, malgré quelques erreurs. <input type="checkbox"/>	3	- Un effort a été fourni pour utiliser des expressions et du vocabulaire vus en cours. <input type="checkbox"/>	3
- Un effort a été fourni pour faire preuve d'originalité. <input checked="" type="checkbox"/>	3,5	- Les idées sont pertinentes mais elles pourraient être plus variées et les connaissances mieux mobilisées. <input type="checkbox"/>	3,5		3,5		3,5
- L'ensemble est globalement convaincant. <input checked="" type="checkbox"/>							
- Certains des éléments demandés ne sont pas présents. <input type="checkbox"/>	1	- Le texte est trop peu développé. <input type="checkbox"/>	1	- Les structures simples ne sont pas bien maîtrisées. <input type="checkbox"/>	1	- L'expression manque de richesse. <input type="checkbox"/>	1
- La présentation est peu soignée. <input type="checkbox"/>	1,5	- Les consignes relatives à la nature des arguments présentés ne sont pas bien respectées. <input type="checkbox"/>	1,5	- Les erreurs fréquentes rendent la lecture difficile. <input type="checkbox"/>	1,5	- Les expressions et le vocabulaire vus en cours ont été très peu mobilisés. <input type="checkbox"/>	1,5
- Les choix visuels manquent d'originalité. <input type="checkbox"/>	2	- Les idées sont peu variées, les connaissances peu mobilisées. <input type="checkbox"/>	2		2		2
- L'ensemble est peu convaincant. <input type="checkbox"/>							
Le slogan est original et convaincant, mais le titre aurait pu être un peu plus accrocheur, pas tant. La photo est amusante, mais un peu caricaturale (elle ne renforce pas vraiment le message).		Ensemble pertinent et bien développé. Le texte est bien construit (3 parties qui mettent bien les différentes idées en relief). Les connaissances sont bien utilisées.		Expression de bonne qualité. L'ensemble est clair et ne comporte que quelques erreurs (cf. corrections apportées sur le document). N'hésitez pas à me demander si vous avez des questions.		Quelques petites imprécisions isolées, mais la richesse est globale. L'ensemble est très satisfaisant, avec un réel effort pour mobiliser des mots et des expressions vus en cours.	
15 / 20							

4^{ème} de couverture

5 mots clés : Différenciation, Évaluation, *Feedback*, Formation, Conceptions

Résumé en français :

Intéressée par le concept de différenciation depuis le début du Master MEEF, j'ai décidé d'en faire l'objet d'étude de mon mémoire. À travers les différentes lectures effectuées, la question du moment opportun pour différencier et surtout de la manière appropriée de le faire s'est posée. Afin d'explorer ces questions, en lien avec des apports théoriques didactiques divers allant de Brousseau et Freinet au Ministère de l'Éducation québécois ou au CECRL, des expérimentations ont été mises en place autour d'évaluations formatives différenciées et de feedback. Les enseignants de langues et les élèves ont également pu être questionnés à ce sujet, ce qui a permis de mettre en confrontation les différents objets d'étude. Cette recherche a enfin abouti à d'autres questionnements, autour de l'identification des profils d'élèves notamment.

Résumé en anglais :

As I was interested in the concept of differentiation from the beginning of the Master's degree, I decided to make it my subject of study for the Master's dissertation. After many readings, I ended up questioning the appropriate moment for differentiation and mostly the appropriate way of carrying it out. Based upon theoretical didactic assertions from Brousseau, Freinet, the Quebec Ministry of Education or the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), some experiences were implemented with formative evaluations and feedbacks. Teachers and students were also questioned on this subject, which enabled to compare the different subjects of study and experience. Eventually, this research led to new questions, particularly about identifying students' profiles.