



HAL
open science

Analyse de l'impact de la différenciation du contenu et de la structuration du travail en classe de STMG

Élodie Fischer

► **To cite this version:**

Élodie Fischer. Analyse de l'impact de la différenciation du contenu et de la structuration du travail en classe de STMG. Education. 2021. dumas-03565744

HAL Id: dumas-03565744

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03565744>

Submitted on 11 Feb 2022

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

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



Année universitaire 2020 – 2021

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Économie Gestion

**Analyse de l'impact de la
différenciation du contenu et de la
structuration du travail en classe de
STMG.**

Mots clés : classe de première, économie, hybridation, motivation, performance

Présenté par Elodie FISCHER

Mémoire de M2 encadré par Karine BEVILACQUA

Table des matières

1.	Introduction	1
2.	État de l'art	2
2.1	La diversité dans l'école à travers l'histoire	2
2.2	L'individualisation existe	3
2.3	Qu'est-ce que la différenciation ?	4
2.3.1	Différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée ?	4
2.3.2	Pourquoi différencier ?	4
2.4	Comment pouvons-nous différencier ?	5
2.4.1	Une vision théorique	5
2.4.2	Qu'est-il possible de différencier en classe ?	7
2.4.2.1	Les contenus	7
2.4.2.2	Les processus d'apprentissage	8
2.4.2.3	Les productions d'élève	8
2.4.2.4	La structuration du travail en classe	9
2.4.3	Quels sont les effets sur la classe ?	9
2.5	La différenciation peut-elle être un levier de la motivation ?	10
2.5.1	Qu'est-ce que la motivation ?	10
2.6	Problématique et hypothèses	11
3.	Méthode	13
3.1	Contexte et participants	13
3.2	Matériel et procédure	14
3.2.1	Déroulement de l'expérimentation	14
3.2.2	Matériel	18
3.2.2.1	Le questionnaire de motivation	18
3.2.2.2	Le sujet typé scénario	19
3.2.2.3	Le sujet typé situation (classique)	19
3.2.2.4	L'évaluation	20
4.	Résultats	21
4.1	Hypothèse 1 : La différenciation du contenu agit positivement sur la motivation	21
4.1.1	Comparaison des groupes 1A, 1B et 3B contre 3A	21
4.1.2	Comparaison des groupes 3A contre 3B	22
4.1.3	Comparaison des groupes 1A contre 3A	23

4.2	Hypothèse 2 : La différenciation du contenu agit positivement sur l'acquisition des compétences et notions	23
4.2.1	Comparaison des groupes 1A et 3A	24
4.3	Hypothèse 3 : La différenciation de la structuration du travail en classe agit positivement sur l'acquisition des compétences et notions	25
4.3.1	Comparaison des groupes 1A et 1B	25
5.	Discussion	26
5.1	Recontextualisation	26
5.2	Discussion par hypothèse	26
5.2.1	Discussion de l'hypothèse 1 - La différenciation du contenu agit positivement sur la motivation	26
5.2.2	Discussion de l'hypothèse 2 - La différenciation du contenu agit positivement sur l'acquisition des compétences et notions	27
5.2.3	Discussion hypothèse 3 - La différenciation de la structuration du travail en classe agit positivement sur l'acquisition des compétences et notions	27
5.3	Limites et perspectives	28
5.3.1	Limites	28
5.3.1.1	Échantillon réduit	28
5.3.1.2	Répétition de l'expérimentation	28
5.3.1.3	Contexte sanitaire	28
5.3.1.4	Modification du planning et de l'évaluation	29
5.3.2	Perspectives	29
5.4	Conclusion	30
	Bibliographie	31
	Annexes	i
	Annexe 1 : Sujet typé scénario	i
	Annexe 2 : Sujet typé situation	v
	Annexe 3 : Questionnaire de motivation	ix
	Annexe 4 : Résultats chiffrés	x

Remerciements

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

Je voudrais dans un premier temps remercier, ma directrice de mémoire Karine BEVILACQUA, pour sa bonne humeur et ses conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique du lycée Edouard Herriot de Voiron et les intervenants professionnels responsables de ma formation, pour avoir assuré la partie théorique de celle-ci.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche et plus particulièrement Céline et Isabelle qui ont fait preuve de patience et de bienveillance à mon égard.

Enfin, je remercie ma famille et particulièrement mon mari, pour leur soutien constant et leurs encouragements.

1. Introduction

J'ai travaillé pendant 10 ans, dans le milieu de la comptabilité, au cours desquels j'ai vu le nombre de nouveaux arrivants diminuer d'année en année. Je suis entrée dans le métier avec un BAC +2 et il était alors très difficile de décrocher un poste : peu d'expérience, peu d'années d'études ... Pourtant, quelques années plus tard, après une reprise d'étude en fiscalité, me voilà responsable d'un portefeuille d'une centaine de clients, d'une assistante et avec l'envie de transmettre ce métier à tous les nouveaux arrivants. Devant la porte, peu de candidats : de jeunes entrants qui ont perdu le goût de la comptabilité (ou qui ne l'ont simplement jamais eu). Pourtant, après quelques mois à les accompagner dans ce métier, une étincelle et un enthousiasme s'éveillent en eux pour ce travail à l'image vieillissante. Et si, finalement, le goût de la comptabilité pouvait leur être donné plus tôt ? Il était alors évident pour moi que je devais entrer dans le monde de l'enseignement pour allumer de nouvelles lumières, aussi bien en comptabilité que pour toutes les matières technologiques.

Lorsque j'arrive pour la première fois en poste avec mes classes de première STMG en pleine pandémie, je me demande comment devenir un professeur qui donnera à ses élèves le meilleur environnement d'apprentissage possible. C'est dans ce contexte que j'ai découvert la différenciation pédagogique. Dans une organisation bouleversée par les contraintes sanitaires et les faits divers, comment s'adapter aux mieux aux besoins de chacun (ou du moins à la majorité) ? Comment faire naître la motivation autour de mes matières ? Bien qu'il s'agisse d'un sujet classique, il m'était alors inconnu et me semblait pertinent dans le cadre de mon mémoire, pour me permettre de découvrir les possibilités qui s'offraient à moi pour devenir le professeur dont mes élèves avaient besoin.

J'ai donc travaillé sur l'impact de la différenciation sur leur motivation et leur acquisition des connaissances et compétences.

Afin de dégager les leviers d'action possibles, je présenterai, dans une première partie, les raisons historiques qui ont vu naître la différenciation pédagogique ainsi que les recherches réalisées dans ce domaine, qui en ont exploré les effets ainsi que les limites. Une seconde partie permettra d'exposer l'expérimentation que j'ai menée ainsi que les résultats obtenus. Enfin, je terminerai par une discussion analysant ces derniers et une conclusion proposant des pistes pour approfondir ma réflexion.

2. État de l'art

2.1 La diversité dans l'école à travers l'histoire

Au XVIII^e siècle, à la sortie de la révolution française et dans l'idéal des lumières, Nicolas de Condorcet avance la nécessité de l'école publique pour tous. Il prône l'évolution des méthodes d'apprentissage afin de transmettre un maximum de connaissances en un temps réduit, permettant ainsi de transformer des sujets, en citoyens capables de prendre des décisions dans le cadre de cette nouvelle démocratie.

Un siècle plus tard, Jules Ferry met en œuvre l'école publique au travers de lois votées entre 1881 et 1882 rendant l'instruction primaire obligatoire et gratuite. Cette démocratisation de l'école vise à distribuer un savoir égal pour tous, impliquant la rencontre et le mélange de deux mondes entre classes aisées et ouvrières.

Il faut toutefois noter que ce socle commun indifférencié a une portée réduite à l'école primaire, le lycée restant réservé à la classe aisée. Legrand associe l'enseignement des savoirs utiles aux ouvriers et celui des savoirs savants aux bourgeois par la "différenciation institutionnelle originelle" (Legrand, 1995).

Au XX^e siècle, cette politique de démocratisation de l'école a porté ses fruits, faisant passer la proportion de Certificats d'Études Primaires accordés de 25% en 1880 à près de 50 % en 1936 (Langouët, 2011). Ce taux de 50% ne sera jamais dépassé du fait que les meilleurs élèves se détournent du CEP pour s'engager dans des études secondaires (ou des cours complémentaires).

Se pose alors le constat que les élèves arrivent à l'école avec un ensemble de connaissances directement influencé par leur milieu d'origine. Przesmycki (2004) soutient que l'hétérogénéité devrait être considérée comme une richesse. Malheureusement, elle constate que cette diversité est difficile à appréhender pour les enseignants et qu'elle est alors vue comme un obstacle. Ceci explique ainsi la mise en place de stratégies de contournement telles que les filières spécialisées ou de classes de niveau.

Dans ce sens, la loi Jospin de 1989 met fin au CEP et rend désormais l'élève acteur de sa propre orientation. Elle préconise une "pédagogie de contrat" dans laquelle l'élève fixe avec son enseignant des objectifs pour organiser son apprentissage et sa progression.

Cette évolution relance ainsi l'intérêt des chercheurs sur les concepts de différenciation et d'individualisation. Ce dernier pouvant s'opposer aux principes démocratiques, s'il est considéré comme mettant en avant l'individualisme.

2.2 L'individualisation existe

Jules Ferry a mis en place une école publique et égalitaire où chacun reçoit le même savoir. De nombreux auteurs font référence à l'idéologie de l'équité de John Rawls (1971), dans laquelle il est nécessaire de prendre en compte la situation et les besoins de chaque élève et donc d'introduire une forme de personnalisation.

Hors de la classe, l'individualisation se fait principalement dans le choix par l'élève d'une filière. Le professeur n'ayant ici qu'un rôle limité au conseil.

Dans la classe, le processus de personnalisation peut être mis en œuvre au travers de modes d'organisation pédagogique tels que la différenciation ou l'individualisation.

L'institut français de l'éducation définit l'individualisation comme "un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, conseille... Le travail individualisé est fréquemment utilisé en pédagogie différenciée, c'est aussi une modalité complémentaire du travail en groupe classe" (INPR, Centre Alain-Savary, 2010).

Pour les élèves du secondaire, l'individualisation par la personnalisation des enseignements pourrait plutôt apparaître comme le tutorat d'un ou deux élèves, des cours de soutiens qui se dispensent là aussi à très peu d'élèves en même temps et qui donc ne s'adaptent pas dans une classe avec plus d'une trentaine d'élèves. Mais surtout, ce modèle d'individualisation induit un risque de limiter les interactions et l'entraide entre élèves, ce qui serait délétère (Crahay, 2006).

Dans notre contexte, l'individualisation ne semble pas être le mode d'organisation pédagogique dominant dans le quotidien de l'enseignant. Nous allons donc poursuivre notre étude en direction de la différenciation des enseignements.

2.3 Qu'est-ce que la différenciation ?

2.3.1 Différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée ?

La différenciation pédagogique est un ensemble de pratiques permettant de prendre en compte les différences des élèves tout en leur permettant de s'identifier au groupe (Clerc & Chartier, 2006).

Ces pratiques n'ont pas pour finalité d'individualiser la pédagogie et se déclinent en différentes méthodes. Ces dernières ont tendance à suivre des effets de "mode". Sous l'impulsion des recherches, l'éducation nationale a ainsi pu expérimenter successivement la méthodologie de maîtrise, la pédagogie par objectifs, la méthodologie des petits groupes, etc. Il faudra toutefois être vigilant à ne pas confondre les méthodes pédagogiques de différenciation pédagogique (visant à intégrer les différences entre élèves dans l'enseignement) et une pédagogie différenciatrice (qui génère des différences) (Kahn, 2010).

Au tournant de l'an 2000, la pédagogie différenciée a été mise en avant. Cette dernière "consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs" (Auzeloux, 1998).

Du point de vue de l'enseignant, "la différenciation pédagogique est davantage une manière de penser qui le ramène à ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à son attitude devant l'hétérogénéité ainsi qu'à sa capacité à mobiliser l'ensemble des ressources à sa disposition pour favoriser l'acquisition ou le développement de compétences chez les élèves" (Groupe de travail en Outaouais, 2005).

2.3.2 Pourquoi différencier ?

Le dictionnaire Larousse encyclopédique définit l'hétérogénéité comme "caractérisant un ensemble composé d'éléments de nature différente, qui manque d'unité". Au sein de la classe, Burns (1995) précise, au travers de sept postulats, que :

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

L'enseignant est dans sa classe face à un groupe d'individus tous différents, mais ne peut se permettre de dispenser un cours différent à chacun.

Face à cette situation, le professeur va naturellement mettre en place une forme de différenciation instinctive, en accordant par exemple plus de temps aux élèves qui les sollicitent (Perrenoud, 2005a).

Malheureusement une réaction instinctive expose les professeurs à des biais cognitifs. Il est donc important de prendre du recul sur les pratiques et la recherche donne des clés pour une différenciation efficace.

2.4 Comment pouvons-nous différencier ?

2.4.1 Une vision théorique

Meirieu (2011) distingue deux approches de la différenciation commençant toutes les deux par une étape de collecte d'information, mais s'opposant ensuite dans leur mise en œuvre.

Dans le "diagnostic à priori", l'enseignant utilise l'information afin de classer les élèves dans une catégorie "pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions". L'enseignant fait ainsi entrer, à coup sûr, l'élève dans un parcours balisé, prévu, planifié, "selon une logique inéluctable".

Dans "l'inventivité régulée", l'enseignant collecte des indices sur l'état actuel des choses, lui permettant d'identifier les besoins du moment et d'initier des actions sans garantie du résultat. On est ici dans une boucle d'amélioration continue faite d'analyse de la situation et de mise en place d'un incrément pour le développement de l'élève.

Cependant, le "diagnostic à priori" n'est pas fondamentalement meilleur que "l'inventivité régulée" et réciproquement. D'après Kirouac (2010), la mise en œuvre de la différenciation pédagogique fait "appel, d'une part, aux croyances des enseignants et à leurs connaissances de la question et, d'autre part, à leur capacité de l'appliquer dans leur travail quotidien". C'est une démarche au long court qui nécessitera une montée en compétence progressive.

Tomlinson et McTighe (2010) énoncent un ensemble de postulats issus des besoins des élèves :

- "être attentif à la relation enseignant-élève contribue à augmenter l'énergie que ce dernier investit dans l'apprentissage ;
- mettre en place un environnement axé sur les besoins des élèves crée un contexte favorable à l'apprentissage ;
- prêter attention aux antécédents et aux besoins des élèves permet de tisser des liens entre les apprenants et un contenu important ;
- tenir compte du niveau de préparation des élèves favorise leur développement sur le plan scolaire ;
- prendre appui sur l'intérêt de l'élève mobilise sa motivation ;
- respecter le profil d'apprentissage de l'élève permet à l'apprentissage d'être efficace".

À partir de ces premiers postulats, ils ont intégré leurs centres d'intérêt et leurs profils d'apprentissage, pour proposer un ensemble de pratiques fondamentales :

- "trouver des occasions régulières de faire connaissance avec ses élèves ;
- intégrer des périodes d'enseignement à de petits groupes aux routines de classe quotidiennes ou hebdomadaires ;
- apprendre à enseigner en visant le sommet ;
- offrir plus de façons d'apprendre et de faire la preuve d'un apprentissage ;
- faire régulièrement des évaluations informelles afin de vérifier la compréhension de l'élève ;
- enseigner de différentes façons ;
- faire appel aux stratégies de lecture pour l'ensemble du programme d'études ;
- permettre aux élèves de travailler individuellement ou en dyade ;
- utiliser des échelles de performance claires qui visent la qualité ;

- cultiver un goût pour la diversité".

Ils mettent ainsi en avant une différenciation multiforme, nécessaire dans une classe devenant multitâche.

2.4.2 Qu'est-il possible de différencier en classe ?

La Commission scolaire des Affluents (Québec) synthétise, dans la figure 1, les principaux aspects sur lesquels l'enseignant peut appliquer la différenciation en s'appuyant sur l'ouvrage de Caron (2003) :

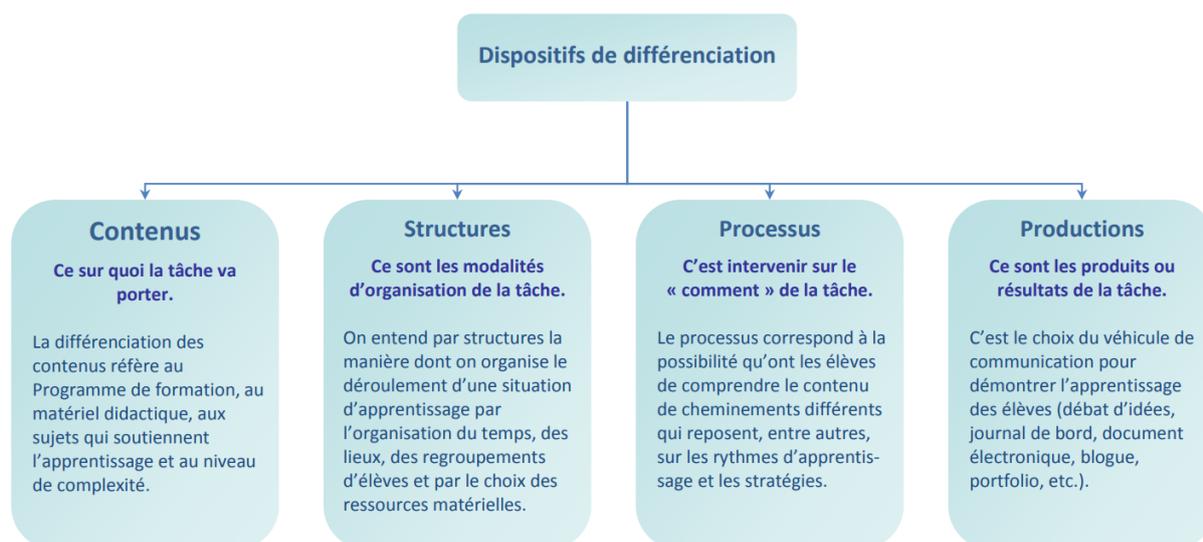


Figure 1 - Les différents dispositifs de différenciation

2.4.2.1 Les contenus

Le curriculum prescrit est défini par les décideurs politiques et est assimilé en France au "programme" au sens large. Celui-ci fournit à l'enseignant les notions et compétences essentielles à transmettre aux élèves, mais ne contient pas de matériel directement utilisable.

Selon l'article L912-1-1, "la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale [...]" (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1), s. d.).

Dans ce cadre, le professeur est libre de créer ses supports. Mettre en place de la différenciation, s'est s'autoriser à utiliser une diversité de contenus dans une même classe permettant aux élèves l'appropriation des notions et des compétences en fonction de leurs besoins respectifs. Il sera nécessaire d'identifier au mieux un nombre limité de types de contenu à mettre en œuvre pour une classe donnée afin de garder la maîtrise du temps nécessaire à la réalisation des supports.

"Raisonnement ainsi, c'est rester au plus près de la réalité des apprentissages opérés et des obstacles repérés, contenu d'enseignement par contenu d'enseignement" (Astolfi, 1997, cité par Zakhartchouk (2014)).

2.4.2.2 Les processus d'apprentissage

Les processus d'apprentissage sont les mécanismes internes des élèves mis en œuvre pour leur faire acquérir une notion ou une compétence. Le professeur met alors en place une méthodologie au sein de sa classe afin de déclencher des processus d'apprentissage des élèves. Différencier les processus d'apprentissage implique de proposer plusieurs méthodologies, simultanément, afin de déclencher le processus d'apprentissage le plus adapté à chaque élève. L'objectif est une fois de plus de favoriser l'appropriation des connaissances et savoir-faire. À l'hétérogénéité des élèves, l'enseignant répond par une hétérogénéité des méthodologies.

Sur le même principe que pour la différenciation du contenu, le professeur ne peut pas mettre en œuvre un grand nombre de méthodologies simultanément dans une même séance. Là aussi, il faut chercher les méthodes que le professeur peut combiner, de façon réaliste, dans une classe.

2.4.2.3 Les productions d'élève

L'enseignant demande une production aux élèves permettant à ces derniers de montrer (démontrer) qu'ils ont acquis les notions et compétences tel que défini dans le curriculum prescrit.

Différencier les productions, c'est donner l'opportunité aux élèves de choisir une production alternative plus adaptée à leurs besoins.

Il est important de noter qu'il semble compliqué de laisser totalement libres les élèves dans le choix de leurs productions. Seul l'enseignant est à même de proposer des types de productions permettant l'évaluation de l'atteinte des objectifs fixés.

De même, "il est indispensable de ne pas faire travailler chaque élève uniquement avec les méthodes qui lui conviennent, puisqu'il est important qu'il puisse aussi s'approprier les autres stratégies" (de Vecchi, 2010).

2.4.2.4 La structuration du travail en classe

L'enseignant a toute latitude pour structurer une activité en faisant varier de nombreux facteurs comme la durée de cette dernière, l'espace de la classe ou le regroupement, ou non, des élèves.

La perception de la maîtrise de cette compétence, par un enseignant, est directement corrélée, dans la littérature de recherche, à la mesure de sa propre efficacité (Girouard-Gagné & Paré, 2015).

Outre l'importance pour l'enseignant de se sentir efficace, cette forme de différenciation "ouvre la porte aux trois autres dispositifs [contenus, productions, processus]" (Caron, 2008).

"La différenciation des structures propose que chaque élève se trouve aussi souvent que possible regroupé dans des situations fécondes pour lui" (Leclerc, Picard & Poliquin-Verville, 2004; cités par Kirouac (2010)). De la même façon, moduler la durée des activités peut permettre de créer des cycles adaptés à la capacité d'attention des élèves.

2.4.3 Quels sont les effets sur la classe ?

André Tricot (2017), au travers de son livre "L'innovation pédagogique", réalise une revue de la littérature scientifique sur les effets des méthodes de la pédagogie différenciée.

Il met ainsi en évidence que ces méthodes n'ont pas d'effet absolu et ne fonctionnent pas, comme attendu, dans toutes les situations.

Dans sa conférence "L'innovation pédagogique, Mythe et réalité" (Tricot, 2018), il fait référence à plusieurs recherches pour expliquer que rendre actif un élève, par la manipulation, est efficace pour leur faire acquérir un savoir-faire. À l'inverse, il est préférable de les rendre actifs cognitivement pour leur faire acquérir une connaissance notionnelle.

Pour aller plus loin, il met en évidence que cette activité représente une charge cognitive qui rentre en concurrence avec l'effort d'assimilation à long terme du savoir. Il est donc primordial de doser la difficulté liée à l'activité. Une solution serait de les placer dans un engagement plus passif (en référence aux quatre niveaux d'engagement : passif, actif, constructif et interactif présentés par Chi et Wylie (2014)) durant une partie de l'activité.

Dans cette même conférence, André Tricot aborde aussi le thème selon lequel les élèves apprendraient mieux par eux-mêmes. En effet, sa revue littéraire fait ressortir que pratiquer une

démarche d'investigation permet effectivement aux élèves de maîtriser cette même démarche, mais elle ne leur permet pas, en tant que pratique non guidée, d'apprendre de nouvelles connaissances scientifiques (ce serait même contreproductif selon Kirschner, Sweller & Clark (2006)).

Il met ainsi en garde contre les pratiques étayées par une multiplication de preuves "évidentes" ou "naturelles", car cela n'a pas la valeur d'une recherche scientifique.

Selon lui, il est nécessaire d'ouvrir les enseignants à la "méthode scientifique" pour les aiguiller vers les méthodes les plus fiables en termes d'effet produit. En effet, parmi toutes les pratiques existantes dans le monde de l'enseignement, les chercheurs ont pu mettre en évidence que leurs efficacités étaient très variables, allant de très positives à contreproductives.

La différenciation pédagogique ne repose pas sur le fait d'utiliser une méthode appartenant à cette démarche, mais bien le fait d'adapter, en conscience, cette méthode au contexte d'une classe spécifique. Aucune recherche ne peut donner à l'enseignant une recette toute faite, car la différenciation consiste à s'adapter à chaque situation.

2.5 La différenciation peut-elle être un levier de la motivation ?

Au travers de sa revue de la littérature, André Tricot, a mis en avant que les effets d'un certain nombre de méthodes appartenant à la pédagogie différenciée n'étaient pas étayés par des recherches scientifiques. On peut en effet s'interroger sur les répercussions de la pédagogie différenciée sur de nombreuses dimensions et notamment sur la motivation des élèves. Pour pouvoir intégrer cette dernière dans ce mémoire, nous allons apporter une définition à la motivation.

2.5.1 Qu'est-ce que la motivation ?

Le dictionnaire Larousse définit la motivation comme l'ensemble des facteurs (raisons, intérêts, éléments) qui poussent quelqu'un dans son action. Ces facteurs sont variables d'un élève à l'autre et constituent une part importante de la réussite scolaire.

Deci et Ryan (1985) ont identifié dans leur théorie de l'Autodétermination deux familles de facteurs de motivation : les facteurs intrinsèques naissent de l'action et les facteurs extrinsèques qui sont liés à une récompense.

Dans la première, l'action est réalisée uniquement par le plaisir et l'intérêt que la personne y trouve. Elle n'attend ici aucune récompense externe.

À l'inverse, dans la seconde, l'action n'est plus réalisée pour le plaisir qu'elle procure, mais pour des raisons souvent totalement extérieures à l'individu. La motivation apparaît ici lorsque la personne est poussée par quelque chose en échange de la réalisation de l'action (récompense, punition, obtention de l'approbation d'une tierce personne, pression sociale ...).

Dans le domaine de l'éducation, Przesmycki (2004) identifie des facteurs de motivation propres aux élèves : le sens que l'élève trouve à l'apprentissage, l'orientation de ses intérêts, le besoin qu'il éprouve de l'effectuer, le plaisir qu'il ressent à le faire, le degré d'énergie dont il dispose pour l'entreprendre, l'image de soi et des autres qu'il a intériorisées.

2.6 Problématique et hypothèses

La différenciation pédagogique est un sujet qui m'a beaucoup intrigué dès le début de cette année scolaire. Notamment l'idée de pouvoir apporter aux élèves des solutions leur permettant d'être motivés et de mieux maîtriser les compétences et les notions des thèmes.

Par la suite, l'année scolaire a été perturbée par une pandémie, qui a nécessité une réorganisation des temps scolaires. Le choix de mon établissement a été de séparer les classes en deux, permettant ainsi d'avoir un moins grand nombre d'élèves dans l'établissement. Cette situation a entraîné une modification radicale du temps scolaire pour les élèves, les laissant travailler en autonomie (seuls) une semaine sur deux. Mon intérêt s'est donc transformé en nécessité de gagner en efficacité tant en classe que sur le travail à la maison.

Durant mes premières phases de recherche, Karine Bevilacqua a mis à ma disposition les travaux d'anciens stagiaires portant sur ce même sujet.

Delphine Moureaux est une ancienne professeure stagiaire qui a fait en 2016 un mémoire sur "L'impact de la pédagogie différenciée sur une classe de 1ère STMG en économie".

Il serait intéressant dans mon contexte qui est très similaire (même niveau, même matière), de constater si ces résultats sont reproductibles.

En effet, elle constate que la mise en place du choix pour les élèves entre deux méthodes (inductive et déductive) engendre des effets bénéfiques sur leur motivation et leur perception de la matière. Cependant, elle ne constate pas d'effet significatif sur les résultats de l'évaluation sommative faite à la fin de sa séquence test.

De plus, après 5 mois avec ce protocole sanitaire contraignant, il est visiblement difficile pour certains élèves d'être isolés une semaine sur deux, ce qui entraîne pour eux une perte de motivation dans ma matière (et en général). Les résultats du mémoire de Delphine Moureaux semblent indiquer que cette même méthode pourrait aussi jouer sur leur motivation.

Ce ressenti sur l'état moral des élèves ainsi que les recherches effectuées sur la différenciation pédagogique m'ont conduite à développer mon travail autour du questionnement suivant : Est-ce que la différenciation du contenu du travail de découverte des notions, ainsi que la différenciation dans la structuration du travail en classe, permettent aux élèves d'être plus motivés dans la tâche et de mieux acquérir les notions ?

Pour répondre à cette problématique, j'ai mis en œuvre une démarche scientifique autour de trois hypothèses.

Hypothèse 1 :

En s'appuyant sur l'expérimentation de Delphine Moureaux, sur l'effet de la différenciation sur la motivation des élèves, il serait intéressant de vérifier que ces résultats sont reproductibles dans un contexte d'hybridation.

Je fais donc l'hypothèse que différencier le contenu, pour découvrir les notions d'une séquence, affecte positivement la motivation des élèves vis-à-vis de la matière.

Hypothèse 2 :

De la même façon, je fais l'hypothèse que différencier le contenu, pour faire découvrir les notions d'une séquence, permettra aux élèves une meilleure maîtrise de ces dernières. Cela pourra être mesuré par de meilleurs résultats lors d'une évaluation sommative.

Hypothèse 3 :

Dans un contexte d'hybridation, le travail réalisé en autonomie par les élèves prend une place encore plus importante. La différenciation peut ainsi s'appliquer sur le travail en autonomie comme sur le travail en classe. Toutefois, la différenciation dans la structuration du travail en classe, notamment via les feedbacks donnés par l'enseignant, semblent avoir un rôle majeur dans l'acquisition des connaissances.

Je fais ainsi l'hypothèse que des élèves qui profitent d'un feedback en classe auront une meilleure maîtrise des compétences attendues. Cela pourra être mesuré par de meilleurs résultats lors d'une évaluation sommative.

3. Méthode

3.1 Contexte et participants

L'expérimentation sera réalisée avec deux classes de première STMG du lycée Édouard Herriot de Voiron.

Cet établissement accueille 1300 élèves, principalement en seconde, première et terminale générale et technologique, mais le lycée dispose aussi de deux classes de CAP, trois classes de BAC pro et deux classes de BTS. Le lycée est très connu aussi pour son option théâtre qui permet d'attirer des élèves.

De manière générale, les groupes sont hétérogènes et agréables : les élèves sont plutôt actifs (volontaire pour la lecture de document et la réponse aux questions, le travail à la maison est sérieux).

Suite à la pandémie de 2020, le gouvernement a conseillé aux établissements de réduire le nombre d'élèves présents simultanément.

En novembre 2020, le lycée Édouard Herriot a fait le choix du dédoublement. Chacune des deux classes sera donc séparée en deux sous-groupes (A et B). Chaque groupe est ainsi présent physiquement sur site du jeudi au mercredi, une semaine sur deux (figure 2).

	Semaine A							Semaine B						
	Lun.	Mar.	Mer.	Jeu.	Ven.	Sam.	Dim.	Lun.	Mar.	Mer.	Jeu.	Ven.	Sam.	Dim.
Groupes A				■	■	■	■	■	■	■			■	■
Groupes B	■	■	■			■	■				■	■	■	■

Figure 2 - Planning des groupes présents en classe

Les séances dans lesquelles prendra place l'expérimentation sont les lundis (deux heures par groupe), les jeudis et vendredis (une heure par groupe).

La constitution des groupes est décrite dans la figure 3.

Classe	Groupe	Effectif	Commentaire
STMG 1	A	15	Un élève en décrochage scolaire suite à une volonté de changer de filière
STMG 1	B	16	Un groupe de 4 élèves un peu dissipés entraînant des difficultés au niveau de la discipline
STMG 3	A	9	Les élèves sont très discrets et participent plus difficilement
STMG 3	B	11	Deux élèves sont meneurs et très intéressés par la matière, un élève qui commençait à décrocher et que l'on a réussi à remotiver.

Figure 3 - Description quantitative et qualitative des groupes

Au cours de l'année, les élèves ont pris l'habitude de travailler avec un fichier contenant diverses petites situations et des documents, permettant, progressivement, de découvrir les notions et d'acquérir les compétences.

3.2 Matériel et procédure

3.2.1 Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation se déroulera sur une période de quatre semaines et suivra les phases suivantes :

1. Mesure de la motivation en début de séquence à l'aide d'un questionnaire
2. Mise en œuvre de la différenciation
 - a. Soit en offrant un choix aux élèves sur le travail à faire
 - b. Soit en distribuant un sujet en fonction des compétences de chaque élève
 - c. Un groupe témoin ne disposera que des exercices au format habituel
3. Déroulement de la séquence
 - a. Feedbacks proactifs auprès des élèves en difficultés lors des séances en présentiel
 - b. Réponse aux sollicitations des élèves en distanciel
4. Mesure de la motivation en fin de séquence à l'aide du même questionnaire
5. Évaluation sommative des élèves

Comme vu plus haut, la mise en œuvre de la différenciation se fera d'une part en laissant le choix aux élèves entre deux fichiers d'exercices permettant la découverte des notions de la séquence : le premier gardant la forme habituelle (que nous nommerons par la suite "situation",

annexe 1) et le second prenant la forme d'un unique scénario permettant de répondre aux questions (que nous nommerons par la suite "scénario", annexe 2).

D'autre part, la seconde forme de différenciation se basera sur les mêmes fichiers d'exercices, cependant, le choix ne sera pas fait par les élèves, mais par l'enseignant sur la base de la connaissance des capacités de ces derniers. La répartition des sujets ne s'est pas faite sur les résultats des précédents devoirs, mais sur l'aptitude de chaque élève à appréhender des contextes riches et à mettre en cohérence des informations non liées de prime abord.

Dans chacun des cas, les questions sont similaires et couvrent l'ensemble de la séquence. De plus, les documents annexes sont les mêmes.

Afin de mesurer la véracité des différentes hypothèses, chaque groupe se trouve dans une situation qui lui est propre :

- Première STMG 1 A : les élèves de ce groupe auront le choix entre les deux sujets et passeront la majorité de la séquence en distanciel
- Première STMG 3 A : les élèves de ce groupe seront le groupe témoin et passeront la majorité de la séquence en distanciel
- Première STMG 1 B : les élèves de ce groupe auront le choix entre les deux sujets et passeront la majorité de la séquence en présentiel
- Première STMG 3 B : les élèves de ce groupe se verront imposer, en fonction de leurs capacités, l'un des deux sujets et passeront la majorité de la séquence en présentiel

Nous obtenons donc le calendrier, présenté en figure 4, établi avant le confinement :

	STMG 1A	STMG 1B	STMG 3A	STMG 3B
22-mars	Choix des sujets & questionnaire		Distribution des situations & questionnaire	
23-mars				
24-mars				
25-mars		DS séquence précédente		DS séquence précédente
26-mars		Choix des sujet & questionnaire & début du travail en classe		Distribution des sujet & questionnaire & début du travail en classe
27-mars				
28-mars				
29-mars		Travail en classe		Travail en classe
30-mars				
31-mars				
1-avr.	DS séquence précédente		DS séquence précédente	
2-avr.	Travail en classe		Travail en classe	
3-avr.				
4-avr.				
5-avr.	<i>Lundi de Pâques</i>			
6-avr.				
7-avr.				
8-avr.		Travail en classe		Travail en classe
9-avr.		Travail en classe		Travail en classe
10-avr.				
<i>Vacances de Pâques</i>				
25-avr.				
26-avr.		Révision + questionnaire & DS de la séquence		Révision + questionnaire & DS de la séquence
27-avr.				
28-avr.				
29-avr.	Révision + questionnaire		Révision + questionnaire	
30-avr.	DS de la séquence		DS de la séquence	
1-mai				

Figure 4 - Planning initial de l'expérimentation

Toutefois, les annonces présidentielles du 31 mars 2021 ont compromis ce dernier, en imposant un minimum de deux semaines de travail en distanciel (confinement). De plus, le lycée Édouard Herriot a décidé, pour cette période, de rassembler à nouveau les classes. Le calendrier a donc dû être retravaillé (figure 5).

	STMG 1A	STMG 1B	STMG 3A	STMG 3B
22-mars	Choix des sujets & questionnaire		Distribution des situations & questionnaire	
23-mars				
24-mars				
25-mars		DS séquence précédente		DS séquence précédente
26-mars		Choix des sujet & questionnaire & début du travail en classe		Distrubution des sujet & questionnaire & début du travail en classe
27-mars				
28-mars				
29-mars		Travail en classe		Travail en classe
30-mars				
31-mars				
1-avr.	DS séquence précédente		DS séquence précédente	
2-avr.	Travail en classe		Travail en classe	
3-avr.				
4-avr.				
5-avr.	Lundi de Pâques			
6-avr.				
7-avr.				
8-avr.	Disponibilité de l'enseignant en visio pour feedback		Disponibilité de l'enseignant en visio pour feedback	
9-avr.	Disponibilité de l'enseignant en visio pour feedback		Disponibilité de l'enseignant en visio pour feedback	
10-avr.				
Vacances de Pâques				
25-avr.				
26-avr.	Questionnaire & DS de la séquence en distanciel		Questionnaire & DS de la séquence en distanciel	
27-avr.				
28-avr.				
29-avr.	Nouvelle séquence		Nouvelle séquence	
30-avr.	Nouvelle séquence		Nouvelle séquence	
1-mai				

Figure 5 - Planning final de l'expérimentation

De plus, le questionnaire final qui aurait dû être fait en présentiel devra être réalisé en ligne.

L'évaluation de nos différentes hypothèses passera par la comparaison des différents groupes :

- 1A, 1B et 3B contre 3A : L'opposition des groupes avec une forme de différenciation, au groupe témoin, permet d'évaluer uniquement notre première hypothèse. En effet, la disparité dans le temps de présence risque de confondre l'impact de la différenciation et des feedbacks dans l'analyse des évaluations sommatives.
- 3A contre 3B : L'opposition du groupe avec une différenciation sans choix des élèves au groupe témoin permet d'évaluer uniquement notre première hypothèse. En effet, la disparité dans le temps de présence risque de confondre l'impact de la différenciation et des feedbacks dans l'analyse des évaluations sommatives.
- 1A contre 3A : L'opposition du groupe disposant du choix du contenu au groupe témoin, tous deux en distanciel, permet de comparer l'effet du choix dans les hypothèses 1 et 2.

- 1A contre 1B : L'opposition des deux groupes disposant du choix du contenu, mais avec un temps de présence en classe différent, permet de comparer l'impact des feedbacks en présentiel dans notre troisième hypothèse.

3.2.2 Matériel

3.2.2.1 Le questionnaire de motivation

Pour réaliser le questionnaire de motivation (annexe 3) je me suis appuyée sur deux articles, le premier de Blanchard, Lieury, Le Cam et Rocher (2013) et le deuxième de Viau (2000).

J'ai donc tout d'abord identifié deux dimensions : les motivations intrinsèques et les motivations extrinsèques.

Pour chacune d'elle, j'ai cherché à évaluer trois composantes : ce qui est lié à la matière en elle-même, à ce qui se passe en classe et ce qui se passe dans le cercle familial.

Pour chacun de ces axes d'analyse, j'ai construit des questions fermées où l'élève doit se positionner sur une échelle de Likert à quatre niveaux. Utiliser uniquement ce mode de question permet d'accélérer la compréhension des élèves et ainsi de ne pas trop empiéter sur le travail en classe. Par ailleurs, une échelle à quatre niveaux élimine le choix neutre et force les élèves à prendre une position.

J'ai ainsi construit 32 questions, notées de -3 à +3, qui vont me permettre de modéliser la motivation des élèves sur chacun de ces six axes en calculant la moyenne et l'écart type des réponses par composante. Cette représentation pourra ainsi être calculée pour être comparée en début et en fin de séquence à l'aide d'un tableur.

Autant que possible, j'ai positionné des questions sous une forme négative visant à identifier un élève répondant toujours de la même façon.

Afin d'éviter toute forme d'influence entre deux élèves côte à côte, les questions ont été identifiées par un code et triées dans un ordre aléatoire. Quatre versions différentes du questionnaire ont ainsi été distribuées.

Pour permettre aux élèves de s'exprimer le plus librement possible, il leur a été demandé d'identifier leur copie avec leurs initiales ainsi que le numéro de la classe en leur expliquant que le but est d'avoir une image de la motivation du groupe et non leur motivation personnelle.

Dans le même objectif, le questionnaire est conclu par un message sur la motivation :

Quelles que soient vos réponses, n'oubliez pas que :

- *La motivation n'est pas un état stable. Elle peut varier selon les moments et les différentes activités de votre vie. (Nous la mesurerons à nouveau)*
- *La motivation n'est pas un concept flou sur lequel nous n'avons pas de pouvoir.*
- *En prenant conscience des éléments qui constituent la motivation, il est plus facile de la contrôler.*

3.2.2.2 Le sujet typé scénario

Pour construire ce sujet, j'ai commencé par me référer au bulletin officiel, pour lister l'ensemble des capacités et notions que j'allais intégrer dans ce chapitre, ce qui m'a permis de rédiger une fiche de synthèse à distribuer aux élèves.

Une fois ces notions et capacités en tête, j'ai pu imaginer une "histoire" cohérente, un scénario, mettant en action chacune d'elles.

J'ai ensuite recherché, dans les manuels à ma disposition, les documents qui permettraient aux élèves d'identifier et comprendre les notions attendues.

Afin de donner un caractère progressif dans l'acquisition des notions et compétences, j'ai repris le plan de la fiche de synthèse pour organiser les questions et les documents. Cela permet aussi, tant dans le travail individuel qu'en classe, d'avoir des jalons où les élèves peuvent prendre conscience qu'ils viennent d'aborder une sous-partie des notions du chapitre.

À l'intérieur de chaque jalon, j'ai construit deux types de questions : d'application directe des notions et de raisonnement.

Les premières doivent permettre aux élèves de découvrir les notions et d'apprendre à les manipuler. Les secondes doivent, quant à elles, amener les élèves à une réflexion plus poussée sur les notions (cette réflexion devant transparaître dans la trame de leur rédaction).

3.2.2.3 Le sujet typé situation (classique)

Pour établir ce second sujet, je suis repartie des mêmes jalons que dans le premier.

Les documents sont identiques afin d'assurer aux élèves les mêmes apports notionnels, cependant, pour chaque jalon, j'ai imaginé une situation au périmètre réduit (en reprenant, et en complétant, des sous parties du scénario du précédent sujet).

J'ai enfin construit les questions en reprenant la même trame et la même logique que dans le premier sujet.

3.2.2.4 L'évaluation

Une routine a été mise en place avec les élèves depuis le début de l'année dans la forme des évaluations. Ces dernières commençaient systématiquement par une première partie comprenant un QCM élaboré sur la base des notions et formulations de la synthèse.

Une deuxième partie comprenait une analyse de documents. Cette partie est devenue, au fil de l'année, de plus en plus dense pour apprendre aux élèves à lire et à comprendre des ressources toujours plus complexes. De plus, pour développer l'analyse de tableaux et de graphiques, les dernières évaluations comprenaient toujours un document de ce type.

Cependant, la situation sanitaire actuelle ne me permet pas de garder exactement le même format avec les élèves. En effet, l'évaluation se fera en distanciel par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne.

La première partie a dû être légèrement modifiée, le but étant d'amener une réflexion des élèves et non une recherche d'information dans leur synthèse. J'ai donc opté pour un ensemble d'affirmations ne reprenant plus les formulations de la synthèse. Les élèves devant alors faire la preuve de leur compréhension des notions en répondant par vrai ou faux ou en identifiant les affirmations correspondant à une notion donnée.

Pour la deuxième partie, je suis limitée par le format de cette évaluation (première évaluation au format numérique, contrainte dans le fait de monopoliser un ordinateur sur une longue durée pour certains élèves, format du support peu adapté au développement des réponses ...), j'ai donc fait le choix de revenir à des textes plus courts et surtout, de supprimer l'analyse de graphique ou de tableau. Je demande des réponses courtes de leur part limitant ainsi les risques liés à la perte complète d'une réponse longue lors de l'écriture de cette dernière.

J'ai donné pour consigne aux élèves de réaliser cette évaluation sur la plage horaire de la séance initialement prévue avant le confinement. Le formulaire n'étant accessible que sur ce créneau.

4. Résultats

4.1 Hypothèse 1 : La différenciation du contenu agit positivement sur la motivation

Les résultats des questionnaires sur la motivation vont prendre la forme d'un graphique faisant apparaître la moyenne et l'écart type des questions pour chaque dimension et composante, en début et en fin de séquence. Pour rappel, le questionnaire prenait la forme d'un ensemble d'affirmations identifiant chacune une source de motivation. Les élèves devant alors se positionner sur une échelle que j'ai normalisée allant de -3 à 3. L'ensemble des valeurs chiffrées sont disponibles en annexe (annexe 4).

4.1.1 Comparaison des groupes 1A, 1B et 3B contre 3A

Rappels : De la différenciation a été mise en œuvre dans les trois premiers groupes : les élèves des groupes A et B de la STMG1 ont choisi le sujet qu'ils souhaitent traiter, les élèves du groupe B de la STMG3 se sont quant à eux vus imposer un des sujets au vu de leur capacité propre (choix fait par le professeur). Les élèves du groupe témoin (STMG 3A) n'ont pas eu de différenciation.

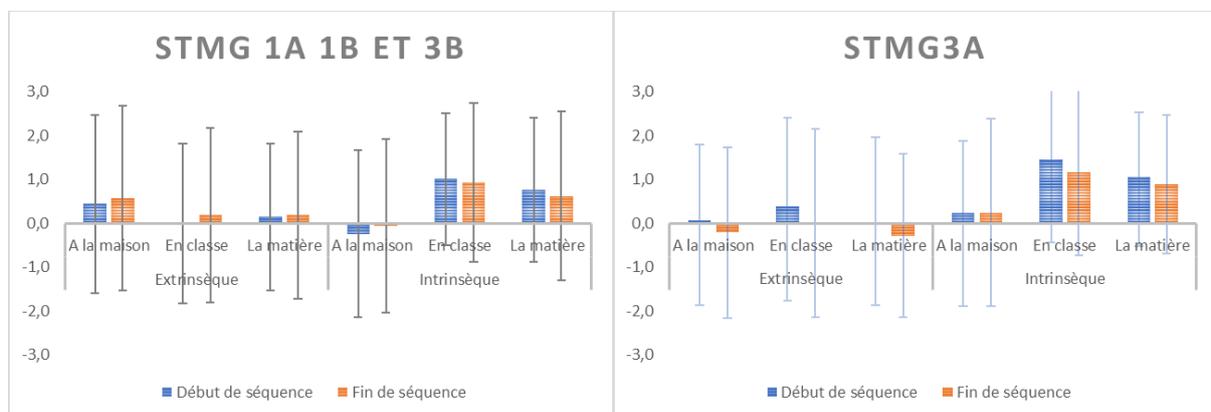


Figure 6 - Comparaison de la motivation des groupes 1A, 1B et 3B contre 3A

Groupe avec différenciation : la motivation extrinsèque moyenne a augmenté dans les 3 domaines, en revanche, la motivation intrinsèque moyenne a eu tendance à baisser sauf à la maison qui elle a augmenté. Toutefois, on observe que l'écart type des réponses a systématiquement augmenté.

Groupe témoin : la motivation moyenne de ce groupe a diminué aussi bien intrinsèquement qu’extrinsèquement, de même l’écart type des réponses à là aussi augmenté dans toutes les composantes. Cependant, la motivation intrinsèque de ce groupe reste la plus élevée parmi les quatre.

Nous pouvons donc constater que les deux groupes présentent des variations similaires (à la baisse) sur leur motivation intrinsèque dans les composantes en classe et sur la matière. À l’inverse, contrairement au groupe témoin, le groupe avec différenciation voit sa motivation intrinsèque dans les composantes à la maison et extrinsèque dans toutes les composantes s'améliorer à la suite de la séquence.

4.1.2 Comparaison des groupes 3A contre 3B

Nous comparons ici le groupe témoin (STMG 3A) au groupe auquel un sujet a été distribué en fonction des compétences de chaque élève dans le cadre de la mise en œuvre de la différenciation (STMG 3B). Il faut noter que ces deux groupes, issus d’une même classe, n’ont pas eu autant de temps en présentiel l’un que l’autre.

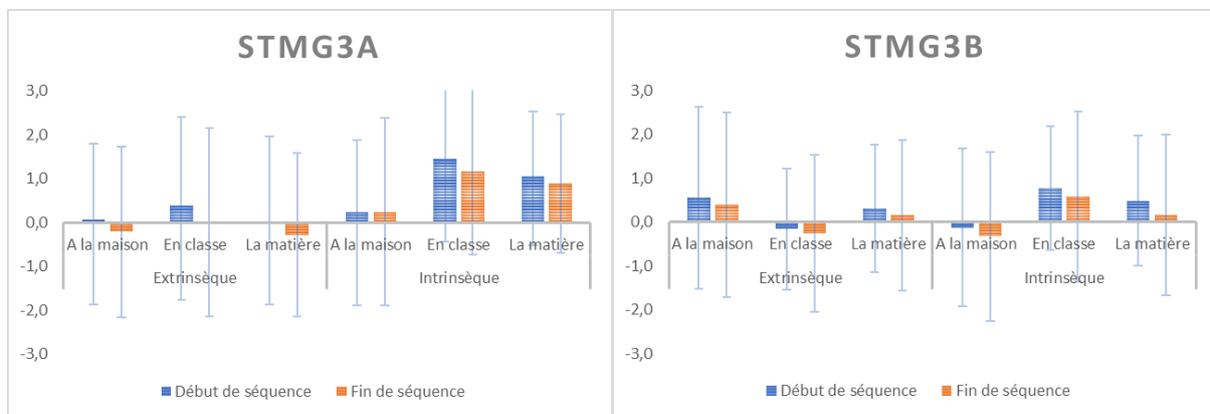


Figure 7 - Comparaison de la motivation des groupes 3A contre 3B

Groupe 3B : la motivation moyenne de ce groupe est en baisse. En effet, nous constatons une diminution de la motivation et une augmentation de l’écart type des réponses sur toutes les composantes.

Nous pouvons donc constater que les deux groupes présentent des variations similaires (à la baisse) sur l’ensemble des formes de motivation.

4.1.3 Comparaison des groupes 1A contre 3A

Nous comparons ici le groupe témoin (STMG 3A) à l'un des groupes où les élèves ont eu le choix entre les deux sujets dans le cadre de la mise en œuvre de la différenciation (STMG 1A). Les deux groupes disposent ici du même temps de présence en classe.

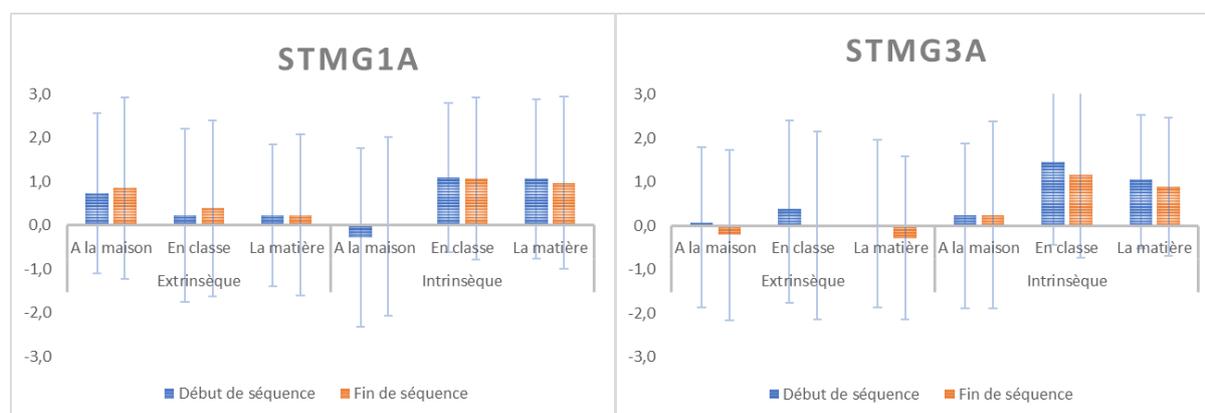


Figure 8 - Comparaison de la motivation des groupes 1A contre 3A

Groupe 1A : la motivation extrinsèque moyenne a augmenté dans les trois composantes, en revanche la motivation intrinsèque moyenne a eu tendance à baisser, sauf pour la composante à la maison qui elle a légèrement augmenté. On notera qu'il s'agit du groupe pour lequel l'écart type par réponse a le moins augmenté.

Nous pouvons donc constater que les deux groupes présentent des variations similaires (à la baisse) sur leur motivation intrinsèque dans les composantes en classe et sur la matière. À l'inverse, contrairement au groupe témoin, le groupe avec différenciation voit sa motivation intrinsèque dans les composantes à la maison et extrinsèque dans toutes les composantes s'améliorer à la suite de la séquence.

4.2 Hypothèse 2 : La différenciation du contenu agit positivement sur l'acquisition des compétences et notions

Pour analyser l'acquisition des compétences et notions, je me suis basée sur l'évolution des notes sur l'ensemble des devoirs sur table de l'année scolaire. Cela permet de contextualiser les notes du devoir de la séquence étudiée.

Pour chaque groupe, les notes sont représentées par trois séries : la note moyenne, la note maximale et la note minimale. L'ensemble des valeurs chiffrées sont disponibles en annexe (annexe 4).

4.2.1 Comparaison des groupes 1A et 3A

Nous comparons ici le groupe témoin (STMG 3A) à l'un des groupes où les élèves ont eu le choix entre les deux sujets dans le cadre de la mise en œuvre de la différenciation (STMG 1A). Les deux groupes disposent du même temps de présence en classe.

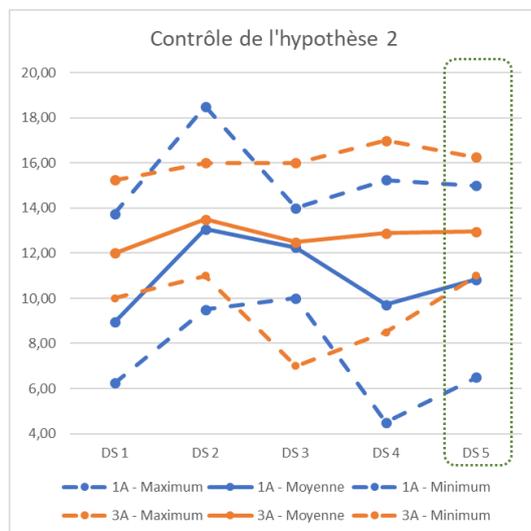


Figure 9 - Comparaison des résultats des groupes 1A et 3A

Groupe 1A : la moyenne générale des élèves et la note la plus basse ont respectivement augmenté de 1 et 2 points par rapport au dernier DS. La meilleure note a légèrement baissé. Enfin, la plage des résultats, bien qu'elle se soit réduite, n'est pas revenue à celle du DS3.

Groupe témoin : la moyenne de classe reste stable. La moins bonne note augmente de 2 points alors que la meilleure note a baissé d'un peu moins d'un point. Enfin, la plage de résultat se rapproche, ici aussi, de la moyenne de classe.

Nous pouvons donc constater que les deux groupes présentent des variations globalement similaires sur les résultats obtenus à l'issue de la séquence. On notera toutefois que le groupe avec différenciation a vu sa moyenne de classe augmenter.

4.3 Hypothèse 3 : La différenciation de la structuration du travail en classe agit positivement sur l'acquisition des compétences et notions

4.3.1 Comparaison des groupes 1A et 1B

Nous comparons ici deux groupes dans lesquels la même forme de différenciation a été mise en œuvre. Ils se distinguent par la différence de temps en distanciel, plus important pour le groupe STMG 1A que le groupe STMG 1B.

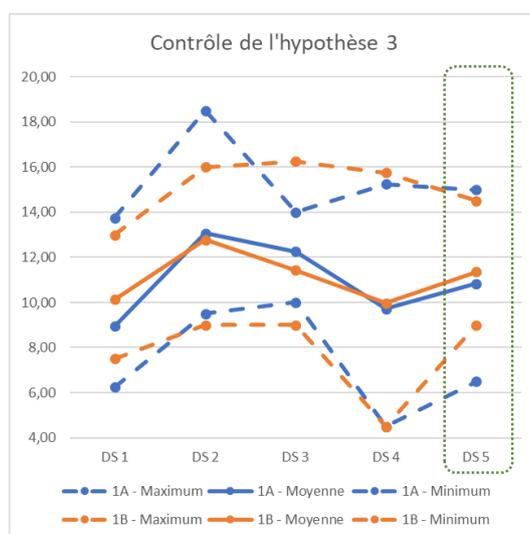


Figure 10 - Comparaison des résultats des groupes 1A et 1B

Groupe 1B : la moyenne générale des élèves et la note la plus basse ont respectivement augmenté de plus de 1 point et de près de 5 points par rapport au dernier DS. La meilleure note a baissé d'un point. Enfin, la plage des résultats est la plus réduite de l'année, au même titre que pour le DS 1.

Nous pouvons donc constater que les deux groupes présentent des variations similaires sur les résultats obtenus à l'issue de la séquence. On notera toutefois que le groupe en présentiel (1B) a vu sa note la plus basse augmenter fortement.

5. Discussion

5.1 Recontextualisation

Les objectifs de cette étude ont été, d'une part, de montrer que la mise en œuvre d'une forme de différenciation du contenu, en lycée technologique, permettait de motiver les élèves et d'améliorer leurs résultats. Et d'autre part, d'évaluer l'impact de la différenciation que l'enseignant fait naturellement dans la structuration du travail en classe, au travers des feedbacks qu'il apporte, sur les résultats des élèves dans un contexte sanitaire qui a imposé une hybridation du temps scolaire.

Cette expérimentation s'est donc faite au cours d'une séquence de droit avec deux classes de première STMG. Les protocoles sanitaires mis en œuvre à la suite de la pandémie ont imposé de diviser les classes en deux groupes. Lorsqu'un groupe est en classe, l'autre groupe se trouve à la maison. Pour cette séquence, les élèves ont eu à leur disposition une synthèse, un document de travail reposant sur un ensemble de situations ou d'un unique scénario, leur permettant de découvrir et d'intégrer les notions. De plus, un questionnaire leur a été soumis pour mesurer leur motivation en début et en fin de séquence. Enfin, ils ont réalisé une évaluation sommative via un formulaire en ligne.

5.2 Discussion par hypothèse

5.2.1 Discussion de l'hypothèse 1 - La différenciation du contenu agit positivement sur la motivation

Au travers des comparaisons réalisées plus haut, nous avons constaté que la motivation des élèves a évolué de façon similaire au cours de la séquence sur plusieurs composantes.

Nous observons, tout de même, une amélioration sur la motivation extrinsèque ainsi que l'intrinsèque à la maison dans notre comparaison entre les groupes avec différenciation du contenu et le groupe témoin. Cela se confirme dans la comparaison entre le groupe avec une différenciation du contenu par le choix du sujet et le groupe témoin. En revanche, nous ne constatons pas cette amélioration dans la comparaison entre le groupe avec une différenciation du contenu sans choix du sujet et le groupe témoin.

J'en déduis que l'hypothèse 1 est partiellement confirmée. En effet, seule une forme de différenciation du contenu (celle donnant le choix des sujets aux élèves) a généré un effet et ce dernier s'est concentré sur la motivation extrinsèque des élèves.

Je me rapproche donc des résultats de Delphine Moureaux, concluant sur une amélioration de la motivation à la suite d'une séquence en pédagogie différenciée. Toutefois, cela semble dépendre de la forme de différenciation mise en œuvre.

5.2.2 Discussion de l'hypothèse 2 - La différenciation du contenu agit positivement sur l'acquisition des compétences et notions

Au travers de la comparaison réalisée plus haut, nous avons constaté que la note maximum baisse dans les deux groupes et la note minimum augmente dans les deux groupes dans des proportions similaires. Nous avons aussi constaté une différence dans l'évolution de la note moyenne. En effet, le groupe ayant participé à l'expérimentation voit sa moyenne augmenter contrairement au groupe témoin. Toutefois, cette variation me semble non significative au vu des fluctuations de leur moyenne de classe, au cours de l'année.

J'en déduis que l'hypothèse 2 est infirmée puisque l'évolution des résultats de l'évaluation sommative en fin de séquence n'a pas révélé d'écarts significatifs entre le groupe expérimentateur et le groupe témoin.

Cela confirme les résultats obtenus par Delphine Moureaux. Pour rappel, cette dernière avait remarqué une légère augmentation de la moyenne générale et une augmentation des élèves ayant une note supérieure à 10/20. Cependant, l'augmentation n'était pas suffisamment importante pour qu'elle puisse confirmer son hypothèse.

5.2.3 Discussion hypothèse 3 - La différenciation de la structuration du travail en classe agit positivement sur l'acquisition des compétences et notions

Au travers de la comparaison réalisée plus haut, nous avons constaté que la note maximum baisse dans les deux groupes et la moyenne des notes augmente dans les deux groupes dans des proportions similaires. Nous avons aussi constaté une différence dans l'évolution de la note minimum. En effet, le groupe le plus largement présent physiquement et donc profitant d'une

plus grande différenciation de la structuration du travail en classe a vu cette dernière augmenter de façon très significative.

J'en déduis que l'hypothèse 3 est partiellement confirmée puisque, même si la note moyenne du groupe n'est visiblement pas impactée, la différenciation de la structuration du travail en classe a permis de combler une partie des lacunes des élèves les plus en difficulté.

5.3 Limites et perspectives

5.3.1 Limites

5.3.1.1 Échantillon réduit

Comme dans la majorité des mémoires de ce type, mon expérimentation s'appuie sur les classes qui m'ont été attribuées. Cette situation limite l'échantillonnage et donne une part importante aux variations individuelles.

De plus, les mesures sanitaires mises en œuvre dans l'établissement à partir du mois de novembre ont généré des situations variées entre les quatre sous-groupes : nombre d'heures en présentiel sur l'année, taille des groupes variable, le niveau initial variable ... Toutes ces différences, présentes en amont de l'expérimentation, rendent plus délicate l'analyse des résultats.

5.3.1.2 Répétition de l'expérimentation

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai cherché à mettre en place une véritable expérimentation scientifique, en modifiant les conditions d'apprentissage d'un ensemble d'élèves et en mesurant les effets par rapport à un groupe témoin. Mais, limité par le temps, mon protocole ne pouvait intégrer qu'une itération. De plus, les conditions ainsi que le protocole sanitaire en place ne permettent pas de reproduire l'expérimentation à l'identique. Ces deux points limitent la valeur de preuve des résultats obtenus.

5.3.1.3 Contexte sanitaire

L'équipe pédagogique de l'établissement constate unanimement une usure morale chez les élèves vis-à-vis de ce contexte de crise qu'ils subissent depuis maintenant plus d'un an. Nous remarquons une baisse générale de leur motivation, de leur implication, beaucoup expriment un mal être et certains décrochent totalement.

Nous pouvons nous poser la question de la validité des résultats obtenus dans cette situation exceptionnelle par rapport à une année scolaire “ordinaire”.

De plus, plusieurs élèves m’ont confié, dans le cadre des questionnaires de motivation, ne pas savoir se positionner, car ils n’avaient jamais eu à faire cet exercice. Ces conditions ont probablement exacerbé l’effet d’une attention accrue (sous la forme d’un questionnaire de motivation, d’un choix dans des sujets ...).

5.3.1.4 Modification du planning et de l’évaluation

Le biais principal est imputable à la modification de la procédure d’expérimentation initialement mise en place, à la suite de la modification du protocole sanitaire. En effet, arrivé à la moitié de l’expérimentation, j’ai dû adapter cette dernière pour prendre en compte la fermeture brutale de tous les établissements et le passage en 100 % distanciel. En plus d’altérer le nombre d’heures en présentiel pour chaque groupe, l’évaluation de la séquence n’a pas suivi le schéma des évaluations habituelles, posant ainsi la question de la comparabilité des résultats obtenus vis-à-vis des évaluations précédentes.

5.3.2 Perspectives

Cette expérimentation, malgré ses biais, semble mettre en évidence que la différenciation pédagogique produit un effet sur la motivation et l’apprentissage des élèves. Il faudrait maintenant poursuivre avec le soutien de l’ensemble d’une équipe pédagogique sur une année scolaire complète (si possible sans pandémie) pour obtenir des résultats plus robustes. En effet, si les résultats obtenus peuvent tenir lieu de pistes, la liste des biais constatés met en évidence la nécessité d’une expérimentation plus respectueuse des bonnes pratiques scientifiques.

Personnellement, cette expérimentation va faire évoluer ma pratique en incluant plus de différenciation tout au long des années scolaires à venir. Ces outils pédagogiques ne sont pas une fin en soi et ne semblent pas agir comme une opération “coup de poing”, mais plutôt sur un temps long à intégrer dans une routine de classe.

Enfin, je vais créer plus de situations à intégrer dans les supports, car la part de moi-même qui transparait a renforcé le lien avec mes élèves et ces derniers ont trouvé plus de plaisir à les découvrir.

5.4 Conclusion

Dans le cadre de la différenciation pédagogique, cette expérimentation met en lumière un faisceau d'indices tendant à montrer que les feedbacks ainsi que le choix des contenus donnés aux élèves sont bénéfiques sur les apprentissages et la motivation.

Il faudrait mettre à l'épreuve ces premiers résultats dans une étude plus approfondie. Cependant, ils donnent tout de même des pistes pour améliorer les pratiques pédagogiques : si le professeur apporte spontanément des feedbacks aux élèves, ce dernier gagnerait à les conscientiser pour les rendre plus efficaces. Cela n'implique pas une surcharge de préparation, mais plutôt une prise de recul sur sa démarche pédagogique. À l'inverse, donner du choix aux élèves dans les contenus demande plus de préparation, mais il ne semble cependant pas nécessaire de le mettre systématiquement en place pour obtenir un effet.

La mise en place de cette expérimentation m'a permis de découvrir autrement mes élèves. En échangeant avec eux, ces derniers m'ont exprimé le sentiment d'être écoutés et mis en valeur. J'espère que ce mémoire pourra être une porte d'entrée accessible pour d'autres enseignants cherchant des informations et des pistes pour la mise en place d'une différenciation pédagogique.

Bibliographie

- Auzeloux, G. (1998). *Définitions historiques de la pédagogie différenciée* [Conférence].
- Blanchard, S., Lieury, A., Cam, M. L., & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, Numéro 523(1), 23-35.
- Burns, R. W. (1995). *Édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires »* (Astolfi Jean-Pierre).
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Chenelière Education.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repères et outils-support* (Chenelière Education).
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework : Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
- Clerc, F., & Chartier, A.-M. (2006). Les paradoxes de l'individualisation. *XYZep*, 23, 5-12.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 154(1), 9-9.
- De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre* (Hachette).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale : Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Girouard-Gagné, M., & Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : Une question de compétence en gestion de classe ? *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 999(999), Article 999.
- Groupe de travail en Outaouais. (2005). *La différenciation pédagogique : Théories et applications* (p. 91 p.). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

- INPR, Centre Alain-Savary. (2010). *Individualisation—Livret Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée* (De Boeck).
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en oeuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*.
- Kirschner, P., Clark, R., & Sweller, J. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work : An Analysis of the Failure of Constructivist , Discovery , Problem-Based , Experiential , and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Langouët, G. (2011). L'élitisme républicain : Du certificat d'études primaires d'hier aux baccalauréats d'aujourd'hui. *Carrefours de l'éducation, HS n° 2(4)*, 97-108.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1), Art. 48 () JORF 24 avril 2005.
- Meirieu, P. (2011). *La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ?*
- Perrenoud, P. (2005a). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec* (3e éd.). ESF.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée* (2^e éd.). Hachette éducation.
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours* (Chenelière Education).
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*.
- Tricot, A. (2018). *L'innovation pédagogique, mythe et réalités* [Conférence].
- Viau, R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Volume 5*(Numéro 3).
- Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. ESF.

Annexes

Annexe 1 : Sujet typé scénario

Droit 1^{ère} STMG

Exercices avec scénario – Ch 5

Chapitre 5 : La personnalité juridique

Scénario :

Le Haras Bleu est un ranch familial établi en Normandie, dans une petite ville du bord de mer et M. Horseman en est le dirigeant. Il s'agit d'une SARL, dont le siège social se trouve au 25 rue du Maréchal Ferrant, 50 620 Graines. Cette entreprise propose un service de pension pour chevaux de loisirs depuis maintenant plus de 10 ans et le savoir-faire du propriétaire lui a valu, depuis plusieurs années, une très belle réputation. En effet, M. Horseman a créé cette dernière le 02 février 2011. L'objet social de la SARL est exclusivement en rapport avec le bien-être et le soin des animaux.

Le Haras Bleu offre ainsi à ses clients l'accès à l'un de ses 40 box, son manège ainsi qu'à 10 hectares de prés répartis sur le territoire de la commune de Graines. La pension pour chevaux comprend le box mais aussi la nourriture, en revanche, tous les soins vétérinaires doivent être apportés par les propriétaires des chevaux. Le Haras Bleu dispose en plus des bâtiments, d'un tracteur pour faire les foin et d'un camion poids lourds pour transporter les chevaux lors de concours.

Depuis plusieurs années, le Haras Bleu accueille, deux jours par semaine, de jeunes adultes en réinsertion via l'association des Poneys Fringants. Ces jeunes sont ainsi responsabilisés en ayant chacun la charge d'un cheval, mais aussi en faisant de petits travaux d'entretien dont peut avoir besoin le Haras. Pour plus de simplicité, un espace est alloué à l'association pour qu'elle puisse entreposer son petit matériel.

Cette année, les difficultés se sont enchaînées, tant personnelles que professionnelles.

À la suite du décès de la mère de M. Horseman, Jacques, le père de M. Horseman, a vu son état de santé mentale se dégrader. Jacques s'est déjà perdu à de nombreuses reprises dans le village, de plus la semaine dernière il a fait un chèque de plusieurs milliers d'euros à son voisin pour le remercier d'avoir tondu sa pelouse. M. Horseman a alors dû se résigner à chercher un établissement à même de s'occuper de lui. Dans l'attente d'une place disponible, M. Horseman doit trouver une solution pour protéger son père de lui-même. Il garde toutefois l'espoir que l'état de santé de Jacques s'améliore avec du repos. Si ce n'est pas le cas, M. Horseman pourra prendre des mesures de plus en plus restrictives.

Par ailleurs, les affaires du Haras Bleu ne sont pas florissantes (moins de chevaux en pension). Le voisin de M. Horseman, Antoine Floch, lui a proposé de s'associer et d'utiliser le Haras Bleu pour vendre des véhicules agricoles qu'il devra réparer au préalable. Une rapide estimation de M. Floch semble indiquer que cela permettrait de doubler le résultat de la SARL pour cette année.

Norbert l'aîné de la famille a décidé d'acheter sa première voiture avec l'argent reçu en héritage de sa grande mère, en effet, cette dernière avait légué la somme de 10 000€ à chacun de ses petits-enfants. Envieuse de cette situation, Nora sa cadette, âgée de 15 ans, souhaite à son tour s'acheter un scooter, cependant Mme Hippolyte refuse l'idée de sa fille, bloquant ainsi son projet.

Nora est très active sur les réseaux sociaux depuis le 20 septembre 2019, le jour de ses 14 ans. Dès la naissance de son petit frère, elle a pris l'habitude de poster des photos de lui sur les réseaux. Sa maman vient de l'apprendre et lui explique qu'elle doit arrêter de le faire et supprimer toutes les photos.

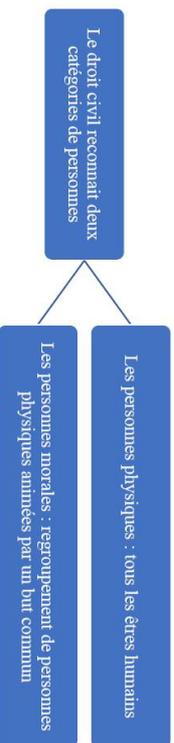
Capacités	Notions
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et qualifier une personne juridique - Distinguer une personne physique et une personne morale - Analyser les conséquences de la personnalité juridique - Identifier les attributs d'une personne physique ou d'une personne morale - Expliquer les conséquences de l'incapacité juridique d'une personne physique ou morale 	<ul style="list-style-type: none"> - Nom/dénomination - Domicile/siège - Droits patrimoniaux et extrapatrimoniaux - Statut de l'animal - Capacité – Incapacité juridique - Mécanismes de la représentation - Acte de disposition, acte d'administration - Patrimoine

I – La personne juridique :

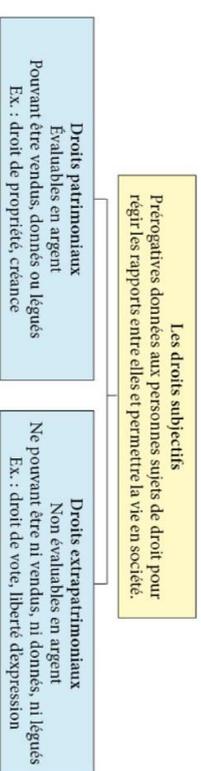
Annexe 1 : La notion de personne juridique

Le droit accorde la personnalité juridique aux personnes juridiques, sujets de droit. La personnalité juridique peut être définie comme l'aptitude à être titulaire de droits et à être soumis à des obligations. Seules les personnes juridiques peuvent faire valoir leurs droits (intenter une action en justice, devenir propriétaire, conclure des contrats...)

Annexe 2 : Les catégories de personne juridique



Annexe 3 : Les droits subjectifs des personnes



II – Les personnes physiques :

Annexe 4 : La personne physique, attribution et extinction de la personnalité juridique

Attribution	Extinction
<ul style="list-style-type: none"> • À la naissance, du moment que l'enfant est né vivant (elle peut être reconnue à partir de la conception quand l'intérêt de l'enfant le justifie : ainsi, un enfant à naître peut être le bénéficiaire d'une donation ou d'une succession). • Le père de l'enfant, à défaut le médecin, la sage-femme ou toute personne ayant assisté à l'accouchement, déclare la naissance à l'officier d'état civil de la mairie du lieu de naissance. Celui-ci rédige l'acte de naissance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avec le décès de l'individu. Déclaration à la mairie du lieu du décès dans un délai de 24 heures. • Deux situations particulières : <ul style="list-style-type: none"> - l'absence : lorsqu'une personne ne reparait pas à son domicile « sans que l'on ait eu de nouvelles ». Durant dix ans, elle est présumée absente et vivante. Passé ce délai, ses proches peuvent faire constater son absence, qui entraîne la présomption de décès (art. 112 et s. du Code civil) ; - la disparition : lorsque les circonstances laissent présumer du décès, car la personne a disparu « dans des circonstances de nature à mettre sa vie en danger ». Ses proches ou le procureur de la République peuvent demander en justice une déclaration de décès.

Annexe 5 : Les éléments d'identification de la personne physique

Une **personne physique** est identifiée par son nom, son domicile, son patrimoine et sa nationalité.

- **Le nom de famille** permet d'individualiser les personnes physiques. Il est acquis par filiation (lien juridique qui rattache une personne à son père ou à sa mère).
Un enfant dont la filiation est établie à l'égard de chacun des parents peut porter soit le nom du père, soit le nom de la mère, soit les deux noms accolés dans un ordre choisi par eux.
L'adoption donne à l'enfant adopté le nom de l'adoptant.
Le changement de nom est possible s'il est ridicule, infamant ou pour favoriser l'intégration d'une personne naturalisée française.
- **Le prénom** (ou les prénoms afin d'éviter les homonymes) permet d'individualiser une personne physique au sein de sa famille et de la société.

• **Le domicile** est la localisation géographique stable et permanente de la personne.
– Soit le domicile est librement choisi (lieu où la personne a son principal établissement).
– Soit il existe un domicile légal : la loi impose leur domicile à certaines personnes (ex. : un mineur est domicilié de facto chez ses parents).
On ne peut avoir légalement qu'un seul domicile, c'est la règle de l'unicité du domicile.



Annexe 6 : La capacité des personnes physiques : le principe

Capacité de jouissance	Capacité d'exercice
Aptitude à ÊTRE TITULAIRE de droits	Aptitude à les EXERCER seul et par soi-même
Appartient à tous les individus dès leur naissance et jusqu'à leur décès	Appartient aux individus majeurs
<i>Exemples :</i> droit d'être propriétaire, droit au respect de sa vie privée	<i>Exemples :</i> droit d'acheter/vendre une maison, droit d'agir en justice pour défendre son droit à la vie privée

Annexe 7 : L'incapacité des personnes physiques : l'exception

Incapacité de jouissance	Incapacité d'exercice
= privation de certains droits*	= inaptitude à exercer seul ses droits
<ul style="list-style-type: none"> • dans un but de PROTECTION Exemple : les mineurs (personnes < 18 ans) n'ont en principe parle droit d'être mariés • comme SANCTION Exemple : retrait de l'autorité parentale à un père violent avec ses enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • cas des mineurs : plus vulnérables en raison de leur âge • cas des majeurs vulnérables : personnes fragilisées physiquement et/ou psychologiquement par le vieillissement, un handicap, une maladie ou un accident

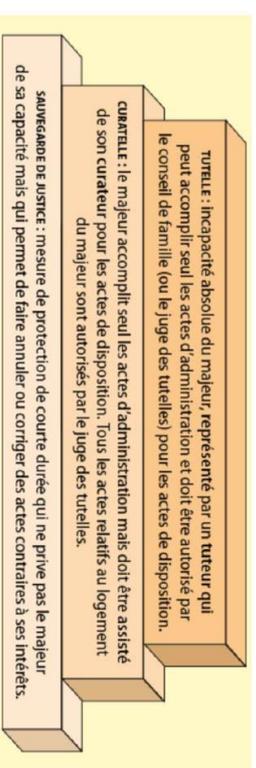
* Aucun individu ne peut être privé de tous ses droits car cela reviendrait à le priver de sa personnalité juridique.

Annexe 8 : La protection des majeurs vulnérables

Toute personne dans l'impossibilité de pourvoir seule à ses intérêts en raison d'une altération, médicalement constatée, soit de ses facultés mentales, soit de ses facultés corporelles de nature à empêcher l'expression de sa volonté, peut bénéficier d'une mesure de protection juridique. La demande est présentée au juge des tutelles* accompagné d'un certificat établi par un médecin inscrit sur la liste du procureur de la République. Selon le cas et en fonction du degré d'altération des facultés, le juge prononcera une mesure de sauvegarde de justice, de curatelle ou de tutelle.

* Le juge peut être saisi par le majeur (à protéger) lui-même, sa famille, son entourage, ses allés ou le procureur de la République.

Annexe 9 : Les régimes de protection judiciaire des majeurs vulnérables



Annexe 10 : Les deux régimes de protection des mineurs

- **L'administration légale** : le mineur est représenté par ses deux parents ou par l'un d'eux (en cas de décès de l'autre), titulaire(s) de l'autorité parentale, qui accomplissent seuls les actes d'administration et la plupart des actes de disposition. Pour certains actes de disposition, le juge des tutelles doit donner son accord (exemple : vente d'un immeuble).
- **La tutelle** : s'ouvre automatiquement lorsque les deux parents sont privés de l'autorité parentale ou sont décédés. Un tuteur représente le mineur et doit obtenir l'accord du conseil de famille (présidé par le juge des tutelles) pour les actes de disposition. Dans les deux cas, le mineur peut accomplir seul certains actes relatifs à sa personne (et non à son patrimoine : exemple : consentir à son adoption) ou les actes courants, c'est-à-dire de faible incidence sur son patrimoine (exemple : acheter un ticket de tramway, etc.).

Annexe 11 : La classification des actes relatifs au patrimoine

Actes d'administration : actes de gestion courante, de mise en valeur ou d'exploitation du patrimoine, sans atteinte au capital. Exemples : travaux d'entretien d'un immeuble, conclusion d'un contrat d'assurance, d'un bail d'habitation, perception des revenus, etc.

Actes de disposition : actes « graves » par lesquels modifient la composition du patrimoine, ils peuvent avoir pour effet de diminuer sa valeur. Exemples : vente d'un immeuble, emprunt bancaire, donation, etc.

III – Les personnes morales :

Annexe 12 : La personne morale, attribution et extinction de la personnalité juridique

Attribution	Extinction
<ul style="list-style-type: none"> • La personnalité morale naît avec une formalité. • Pour une société : immatriculation au registre du commerce et des sociétés (RCS) tenu par le tribunal de commerce. Il doit s'ensuivre une publicité dans un journal d'annonces légales. • Pour une association : déclaration à la préfecture, puis publicité au <i>Journal Officiel</i>. • Pour un syndicat : déclaration à la mairie, puis publicité au <i>Journal Officiel</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • La personne morale peut perdre la personnalité pour plusieurs raisons, notamment la dissolution et la liquidation, suivies de la radiation. • La dissolution : décision de mettre fin à la personne morale (déclaration des associés, du juge). • La liquidation : permet de transformer en argent les différents éléments d'actifs de la personne morale. • La radiation doit s'opérer auprès des organes ayant reçu l'immatriculation ou la déclaration (RCS...).

Annexe 13 : La diversité des personnes morales

De droit privé	De droit public
<ul style="list-style-type: none"> A but lucratif Pour rechercher un profit A but non lucratif Pour atteindre un but 	<ul style="list-style-type: none"> État et collectivités publiques (communes, départements...) Établissements publics : culturels et éducatifs (universités, lycées) ; de soins et assistance (groupement d'intérêt économique) ; des membres (CFDT, FO, CGT, MEDEF, etc.). Entreprises publiques : contrôlées par l'État (SNCF, La Poste).

Annexe 14 : Les éléments d'identification de la personne morale

- Une personne morale est identifiée par sa dénomination, son siège social et son patrimoine.
- Le nom d'une personne morale est, en principe, librement choisi par ses fondateurs. L'appellation de la personne morale diffère selon le type de cette dernière. On parle :
 - de dénomination sociale pour une société (ex. : société Danone, Peugeot société anonyme - PSA) ;
 - de titre pour les associations (ex. : les Restos du Cœur, la Croix-Rouge) ;
 - de dénomination pour les syndicats (ex. : CGT, CFDT).
- Toute personne morale a un domicile unique, appelé siège social. Il est situé là où la personne morale a son principal établissement, celui où se trouvent ses organes de direction et ses services administratifs.

Annexe 15 : La capacité des personnes morales

La **capacité de jouissance** des personnes morales est moins étendue que celle des personnes physiques car elle est limitée par le **principe de spécialité**. La personne morale a été créée pour la réalisation d'un objet bien précis. C'est pourquoi les personnes morales ont une capacité dite « spéciale », limitée à la réalisation de cet objet. *Exemple* : la société Peugeot ne peut pas vendre de cosmétiques car cette activité est exclue de son objet social. Les personnes morales n'ayant pas d'existence physique, elles n'ont pas de **capacité d'exercice** en dehors de leur(s) représentant(s).

Les personnes morales ne peuvent pas tenir un stylo et signer un contrat. Leur capacité est donc exercée par les personnes physiques habilitées à les représenter. *Exemples* : gérant ou président d'une société.

Annexe 16 : La notion de patrimoine

Toute personne physique ou morale a un patrimoine. Celui-ci est composé d'un **actif** et d'un **passif** constitués des dettes.
L'unicité du patrimoine implique que celui-ci est indivisible de la personnalité juridique.
Chaque personne ne peut avoir qu'un seul patrimoine. Il n'est pas possible de créer un deuxième patrimoine dans lequel une personne soustrairait, isoler certains biens. On parle d'indivisibilité du patrimoine.
Le patrimoine ne peut pas être transmis entre personnes vivantes : il ne peut pas être vendu. En revanche, les dé-

ments qui le composent peuvent l'être. Il s'agit de l'incessibilité du patrimoine.

Les éléments qui composent le patrimoine forment un tout qui unit l'actif et le passif : ils dépendent les uns des autres. Comme le patrimoine est composé des biens et des dettes d'une personne évaluables en argent, les biens de la personne garantissent ses dettes. C'est l'universalité du patrimoine.

Delagrave, 2019

DÉFINITION

- **Actif** : ensemble des droits ayant une valeur pécuniaire, autrement dit les droits patrimoniaux.

Repondez aux questions qui se posent dans ce scénario d'un point de vue juridique.

Les questions sont regroupées par famille.

Dans chaque famille, les questions taguées A sont des questions d'application. Elles vous permettent de vérifier si vous avez compris les notions de base associées à la famille de question. Celles qui sont taguées R impliquent de produire une réponse rédigée et au moins un raisonnement.

Chaque de vos réponses devra comprendre un raisonnement juridique, la mobilisation d'une ou plusieurs notions juridiques (annexes).

Si vous n'êtes pas sûr de la qualité de votre réponse, sollicitez votre professeur pour bénéficier d'une aide.

Famille	Question	Type
Les personnes juridiques	1. Identifiez la catégorie de chacune des personnes juridiques présentes dans le scénario. (Vous pouvez établir un tableau afin de vous aider).	A
	2. Nora ne comprend pas pourquoi sa maman ne veut plus que son petit frère soit en photo sur internet. Expliquez à Nora les raisons juridiques pour lesquelles elle doit écouter sa maman (quel est le droit subjectif de son petit frère qui elle enfreint).	R
Les droits subjectifs de la personne physique	3. Citez les différents noms de famille que Nora peut porter.	A
	4. Indiquez les éléments d'identification de Nora.	A
	5. Nora peut-elle acheter son scooter ?	R
	6. Quelle mesure judiciaire de protection M. Horseman peut-il envisager pour son père ?	R
	7. Proposez et justifiez l'une de ces mesures.	R
	8. Identifiez le patrimoine personnel de la famille Horseman.	A
	9. Mr Horseman peut-il vendre la maison de Jacques, son père, pour financer sa maison de repos ?	R
Le patrimoine de la personne physique	10. Indiquez les éléments d'identification de la SARL de M. Horseman.	A
	11. M. Horseman peut-il accepter la proposition de son voisin (intégrer une nouvelle activité dans son entreprise) ?	R
	12. Identifiez le patrimoine de la SARL de M. Horseman.	A
L'identification de la personne morale et son patrimoine	13. La voiture de Norbert est tombée en panne, peut-il utiliser le véhicule du Haras Bleu ?	R

Annexe 2 : Sujet typé situation

Droit 1^{ère} STMG

Exercices – Ch 5

Chapitre 5 : Qui peut faire valoir ses droits ?

Capacités	Notions
<ul style="list-style-type: none">- Identifier et qualifier une personne juridique- Distinguer une personne physique et une personne morale- Analyser les conséquences de la personnalité juridique- Identifier les attributs d'une personne physique ou d'une personne morale- Expliquer les conséquences de l'incapacité juridique d'une personne physique ou morale	<ul style="list-style-type: none">- Nom/dénomination- Domicile/siège- Objet social- Droits patrimoniaux et extrapatrimoniaux- Statut de l'animal- Capacité – incapacité juridique- Mécanismes de la représentation- Acte de disposition, acte d'administration- Patrimoine

Introduction :

https://www.francetvinfo.fr/monde/chine/la-chine-veut-instituer-un-systeme-de-note-sociale-a-tous-ses-citoyens_2669054.html (vidéo France info, *La Chine va distribuer des bons points à ses citoyens et aussi sanctionner l'34*)

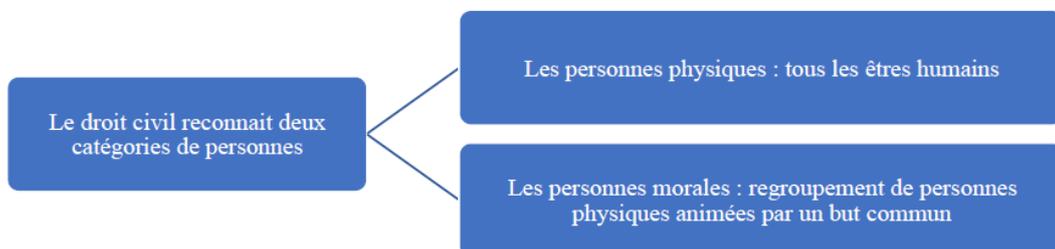
1. Identifiez comment les citoyens chinois peuvent gagner des points.
2. Identifiez comment les citoyens chinois perdent des points.
3. Citez les conséquences pour les citoyens d'une perte de point ?
4. Expliquez si la liberté des citoyens est toujours garantie ?

I – La personne juridique

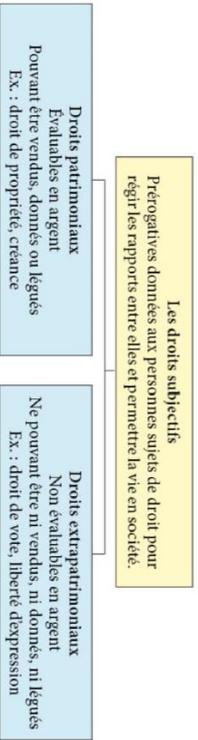
Annexe 1 : La notion de personne juridique

Le droit accorde la personnalité juridique aux personnes juridiques, aussi appelées sujets de droit. La personnalité juridique peut être définie comme l'aptitude à être titulaire de droits et à être soumis à des obligations. Seules les personnes juridiques peuvent faire valoir leurs droits (intenter une action en justice, devenir propriétaire, conclure des contrats...)

Annexe 2 : Les catégories de personne juridique



Annexe 3 : Les droits subjectifs des personnes



Situation : M. Horsseman dirige Le Haras Bien, un ranch familial établi en Normandie, qui propose un service de pension pour chevaux de loisir. D'un point de vue familial, M. Horsseman est marié depuis maintenant 20 ans à Mme Hippolyte, tous deux ont 5 enfants et un chien appelé Ramplaplan. Malheureusement l'année dernière M. Horsseman a perdu sa maman. Cette dernière avait légué la somme de 10 000€ à chacun de ses enfants et petits-enfants, permettant à M. Horsseman de faire l'acquisition de 2 chevaux.

1. Repérez dans la situation les sujets de droit.
2. Quelles sont les personnes physiques ? Quelles sont les personnes morales ?
3. Quels droits subjectifs la mère de M. Horsseman a-t-elle pu transmettre à ses héritiers ?

II – La personne physique

Annexe 4 : La personne physique, attribution et extinction de la personnalité juridique

Attribution	Extinction
<ul style="list-style-type: none"> • À la naissance, du moment que l'enfant est né vivant et viable (elle peut être reconnue à partir de la conception quand l'intérêt de l'enfant le justifie ; ainsi, un enfant à naître peut être le bénéficiaire d'une donation ou d'une succession). • Le père de l'enfant, à défaut le médecin, la sage-femme ou toute personne ayant assisté à l'accouchement, déclare la naissance à l'officier d'état civil de la mairie du lieu de naissance. Celui-ci rédige l'acte de naissance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avec le décès de l'individu. Déclaration à la mairie du lieu du décès dans un délai de 24 heures. • Deux situations particulières : <ul style="list-style-type: none"> – l'absence : lorsqu'une personne ne reparait pas à son domicile « sans que l'on ait eu de nouvelles ». Durant dix ans, elle est présumée absente et vivante. Passé ce délai, ses proches peuvent faire constater son absence, qui entraîne la présomption de décès (art. 112 et s. du Code civil) ; – la disparition : lorsque les circonstances laissent présumer du décès, car la personne a disparu « dans des circonstances de nature à mettre sa vie en danger ». Ses proches ou le procureur de la République peuvent demander en justice une déclaration de décès.

Situation : La maman de M. Horsseman est née le 13/04/1938 et est décédée à l'âge de 83 ans.

4. Avec quel événement la personnalité juridique débute-t-elle et s'achève-t-elle ? Illustrez vos propos avec la maman de M. Horsseman.
5. Identifiez ce que doivent faire les parents après la naissance de leur enfant.

2

Annexe 5 : Les éléments d'identification de la personne physique

Une personne physique est identifiée par son nom, son domicile, son patrimoine et sa nationalité.

- Le **nom de famille** permet d'individualiser les personnes physiques. Il est acquis par filiation (lien juridique qui rattache une personne à son père ou à sa mère). Un enfant dont la filiation est établie à l'égard de chacun des parents peut porter soit le nom du père, soit le nom de la mère, soit les deux noms accolés dans un ordre choisi par eux. L'adoption donne à l'enfant adopté le nom de l'adoptant. Le changement de nom est possible s'il est ridicule, infamant ou pour favoriser l'intégration d'une personne naturalisée française.
- Le **prénom** (ou les prénoms afin d'éviter les homonymes) permet d'individualiser une personne physique au sein de sa famille et de la société.
- Le **domicile** est la localisation géographique stable et permanente de la personne.
 - Soit le domicile est librement choisi (lieu où la personne a son principal établissement).
 - Soit il existe un domicile légal : la loi impose leur domicile à certaines personnes (ex. : un mineur est domicilié de facto chez ses parents). On ne peut avoir légalement qu'un seul domicile, c'est la règle de l'unicité du domicile.



Annexe 6 : Les deux régimes de protection des mineurs

- **l'administration légale** : le mineur est représenté par ses deux parents ou par l'un d'eux (en cas de décès de l'autre), titulaire(s) de l'autorité parentale, qui accomplissent seuls les actes d'administration et la plupart des actes de disposition. Pour certains actes de disposition, le juge des tutelles doit donner son accord (exemple : vente d'un immeuble).
- **La tutelle** : ouvre automatiquement lorsque les deux parents sont privés de l'autorité parentale ou sont décédés. Un tuteur représente le mineur et doit obtenir l'accord du conseil de famille (présidé par le juge des tutelles) pour les actes de disposition. Dans les deux cas, le mineur peut accomplir seul certains actes relatifs à sa personne (et non à son patrimoine ; exemple : consentir à son adoption) ou les actes courants, c'est-à-dire de faible incidence sur son patrimoine (exemple : acheter un ticket de tramway, etc.).

Annexe 7 : La classification des actes relatifs au patrimoine

<p>Actes d'administration : actes de gestion, courants, de mise en valeur ou de exploitation du patrimoine, sans atteinte au capital. Exemples : travaux deentretien d'un immeuble, conclusion d'un contrat d'assurance, d'un bail d'habitation, perception des revenus, etc.</p>	<p>Actes de disposition : actes « graves » parce qu'ils modifient la composition du patrimoine. Ils peuvent avoir pour effet de diminuer sa valeur. Exemples : vente d'un immeuble, emprunt bancaire, donation, etc.</p>
--	---

Situation : Nora est la fille de M. Horsseman et de Mme Hippolyte née le 20 septembre 2005. Elle vit avec ses parents dans la maison familiale située au 25 rue du Marechal Ferrant, 50 620 Graines. Suite à l'héritage reçu de sa grand-mère, Nora souhaite s'acheter un scooter, cependant Mme Hippolyte refuse, bloquant ainsi son projet.

6. Quel(s) élément(s) d'identification de Nora pouvez-vous relever ?
7. Donnez la règle concernant le nom de famille que peut porter Nora.
8. Expliquez si Nora peut tout de même acheter son scooter ?

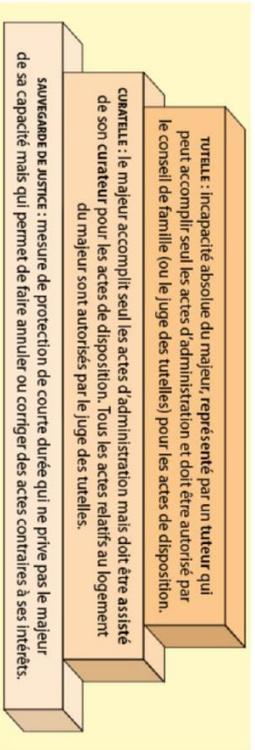
3

Annexe 10 : La protection des majeurs vulnérables

Toute personne dans l'impossibilité de pourvoir seule à ses intérêts en raison d'une altération, médicalement constatée, soit de ses facultés mentales, soit de ses facultés corporelles de nature à empêcher l'expression de sa volonté, peut bénéficier d'une mesure de protection juridique. La demande est présentée au juge des tutelles* accompagnée d'un certificat établi par un médecin inscrit sur la liste du procureur de la République. Selon le cas et en fonction du degré d'altération des facultés, le juge prononcera une mesure de sauvegarde de justice, de curatelle ou de tutelle.

* Le juge peut être saisi par le majeur (à protéger) lui-même, sa famille, son entourage, ses allés ou le procureur de la République.

Annexe 11 : Les régimes de protection judiciaire des majeurs vulnérables



4

Droit 1^{er} STMG

Exercices – Ch 5

Annexe 8 : La capacité des personnes physiques : le principe

Capacité de jouissance	Capacité d'exercice
Aptitude à ÊTRE TITULAIRE de droits	Aptitude à les EXERCER seul et par soi-même
Appartient à tous les individus dès leur naissance et jusqu'à leur décès	Appartient aux individus majeurs
<i>Exemples :</i> droit d'être propriétaire, droit au respect de sa vie privée	<i>Exemples :</i> droit d'acheter/vendre une maison, droit d'agir en justice pour défendre son droit à la vie privée

Annexe 9 : L'incapacité des personnes physiques : l'exception

Incapacité de jouissance	Incapacité d'exercice
= privation de certains droits	= incapacité à exercer seul ses droits
<ul style="list-style-type: none"> dans un but de PROTECTION Exemple : les mineurs (personnes < 18 ans) n'ont en principe par le droit d'être maîtres comme SANCTION Exemple : retrait de l'autorité parentale à un père violent avec ses enfants 	<ul style="list-style-type: none"> cas des mineurs : plus vulnérables en raison de leur âge cas des majeurs vulnérables : personnes fragilisées physiquement et/ou psychologiquement par le vieillissement, un handicap, une maladie ou un accident

* Aucun individu ne peut être privé de tous ses droits car cela reviendrait à le priver de sa personnalité juridique.

Droit 1^{er} STMG

Exercices – Ch 5

Situation : A la suite du décès de la mère de M. Horseman, Jacques, le père de M. Horseman, a vu son état de santé mentale se détériorer. Jacques s'est déjà perdu à de nombreuses reprises dans le village, de plus la semaine dernière il a fait un chèque de plusieurs milliers d'euros à son voisin pour le remercier d'avoir tondus sa pelouse. M. Horseman a alors dû se résigner à chercher un établissement à même de s'occuper de lui. Dans l'attente d'une place disponible, M. Horseman doit trouver une solution pour protéger son père de lui-même.

- Quelles mesures judiciaires de protection M. Horseman peut-il envisager pour son père ?
- Proposez et justifiez la mesure que vous semble adaptée au papa de M. Horseman.

Annexe 12 : La notion de patrimoine

Toute personne physique ou morale a un patrimoine. Celui-ci est composé d'un **actif** et d'un passif constitué des dettes.

L'unité du patrimoine implique que celui-ci est indissociable de la personnalité juridique.

Chaque personne ne peut avoir qu'un seul patrimoine. Il n'est pas possible de créer un deuxième patrimoine dans lequel une personne souhaiterait isoler certains biens. On parle d'indivisibilité du patrimoine.

Le patrimoine ne peut pas être transmis entre personnes vivantes : il ne peut pas être vendu. En revanche, les éléments qui le composent peuvent être transmis à un autre patrimoine.

Les éléments qui composent le patrimoine forment un tout qui unit l'actif et le passif : ils dépendent les uns des autres. Comme le patrimoine est composé des biens et des dettes d'une personne évaluables en argent, les biens de la personne garantissent ses dettes. C'est l'universalité du patrimoine.

DÉFINITION

- Actif :** ensemble des droits ayant une valeur pécuniaire, autrement dit les droits patrimoniaux.

Delegreux, 2019

Vous renverrez les informations nécessaires pour répondre à cette question dans les situations précédentes.

- Déterminez les composantes du patrimoine de la famille Horseman.

III – La personne morale

Annexe 13 : La personne morale, attribution et extinction de la personnalité juridique

Attribution	Extinction
<p>La personnalité morale naît avec une formalité.</p> <ul style="list-style-type: none"> Pour une société : immatriculation au registre du commerce et des sociétés (RCS) tenu par le tribunal de commerce. Il doit s'ensuivre une publicité dans un journal d'annonces légales. Pour une association : déclaration à la préfecture, puis publiée au Journal Officiel. Pour un syndicat : déclaration à la mairie, puis publiée au Journal Officiel. 	<p>La personne morale peut perdre la personnalité pour plusieurs raisons, notamment la dissolution et la liquidation, suivies de la radiation.</p> <ul style="list-style-type: none"> La dissolution : décision de mettre fin à la personne morale (décision des associés, du juge). La liquidation : permet de transformer en argent les différents éléments d'actifs de la personne morale. La radiation doit s'opérer auprès des organes ayant reçu l'immatriculation ou la déclaration (RCS,...).

5

Annexe 14 : La diversité des personnes morales

A but lucratif <i>Pour rechercher un profit</i>	De droit privé	A but non lucratif <i>Pour atteindre un but</i>	De droit public <i>Pour défendre les intérêts de la collectivité</i>
Société : groupement de personnes qui associent leurs moyens pour exercer une activité (sociétés civiles professionnelles ; sociétés commerciales : SARL, SA...) GIE (groupement d'intérêt économique) : pour améliorer la collaboration entre-prises (carte bancaire).	Association : groupement de personnes pour mener ensemble une action désintéressée (Crok-fouage club de biéris etc.) Syndicat professionnel : regroupement de personnes pour défendre les droits et intérêts des membres (DDP, FQ, Gf, MEDF, etc.).	Etat et collectivités publiques (communes, départements...) Etablissements publics : culturels et éducatifs (lycées), de soins et d'assistance (hôpital). Entreprises publiques : contrôlées par l'Etat (SNCF, La Poste).	

Annexe 15 : Les éléments d'identification de la personne morale

- Une personne morale est identifiée par sa dénomination, son siège social et son patrimoine.
- Le nom d'une personne morale est, en principe, librement choisi par ses fondateurs. L'appellation de la personne morale diffère selon le type de cette dernière. On parle :
 - de dénomination sociale pour une société (ex. : société Danone, Peugeot société anonyme - PSA) ;
 - de titre pour les associations (ex. : Les Restos du Cœur, la Croix-Rouge) ;
 - de dénomination pour les syndicats (ex. : CGT, CFDT).
- Toute personne morale a un domicile unique, appelé siège social. Il est situé là où la personne morale a son principal établissement, celui où se trouvent ses organes de direction et ses services administratifs.

Annexe 16 : La capacité des personnes morales

La **capacité de jouissance** des personnes morales est moins étendue que celle des personnes physiques car elle est limitée par le principe de spécialité. La personne morale a été créée pour la réalisation d'un objet bien précis. C'est pourquoi les personnes morales ont une capacité dite « spéciale », limitée à la réalisation de cet objet. *Exemple* : la société Peugeot ne peut pas vendre de cosmétiques car cette activité est exclue de son objet social. Les personnes morales n'ayant pas d'existence physique, elles n'ont pas de **capacité d'exercice** en dehors de leur(s) représentant(s).

Les personnes morales ne peuvent pas tenir un stylo et signer un contrat. Leur capacité est donc exercée par les personnes physiques habilitées à les représenter. *Exemples* : gérant ou président d'une société.

Situation : Le siège social du Haras Bleu se trouve au 25 rue du Marechal Ferrant, 50 620 Grammes. Le gérant M. Horsman propose un service de pension pour chevaux de loisir depuis maintenant plus de 10 ans et le savoir-faire du propriétaire lui a valu, depuis plusieurs années, une très belle réputation. Cette dernière a été créée le 02 février 2011. L'objet social de la société est exclusivement en rapport avec le bien-être et le soin des animaux, avec une partie sur l'activité agricole nécessaire au bon fonctionnement du haras.

- Expliquez les démarches qu'a dû faire M. Horsman pour créer sa société.
- Indiquez les éléments d'identification de la société de M. Horsman.
- Pour augmenter ses bénéfices, M. Horsman souhaiterait acheter des véhicules, les réparer et les revendre grâce au Haras Bleu. Peut-il commencer tout de suite cette activité ?
- Le Haras Bleu offre ainsi à ses clients l'accès à l'un de ses 40 box, son manège ainsi qu'à 10 hectares de prés répartis sur le territoire de la commune de Grammes. La pension pour chevaux comprend le box mais aussi la nourriture que ces derniers doivent manger, en revanche, tous les soins vétérinaires doivent être apportés par les propriétaires de ces derniers. Le Haras Bleu dispose en plus des bâtiments, un tracteur pour faire les foin et un camion poids lourds pour transporter les chevaux lors de concours.
- Identifiez le patrimoine de la société de M. Horsman, à l'aide de la situation et de l'annexe 12.

Vos facteurs de motivation

Ce questionnaire a pour but d'identifier vos facteurs de motivation dans une matière en une quinzaine de minutes.

Pour ce faire, le questionnaire se compose d'un ensemble d'affirmations. Pour chacune d'elles, vous devez cocher la case qui vous convient le mieux dans l'échelle allant de 1 à 4 :

1. Tout à fait d'accord
2. D'accord
3. Pas d'accord
4. Pas du tout d'accord

Code	Affirmation	1	2	3	4
EM20	J'essaie de bien faire au lycée parce qu'on m'a promis des récompenses si je me dévouille bien				
EC26	Je travaille en classe parce que j'aurais honte de moi si je ne travaillais pas				
IA14	Je fais preuve de persévérance dans mes travaux scolaires				
EC28	Je travaille en classe parce que je n'ai pas envie que le professeur me fasse des reproches devant les autres camarades				
IA16	Je fais mes devoirs à la maison parce que j'aime apprendre de nouvelles choses				
EM22	J'aime le cours de droit, car je peux discuter de ce que j'y apprend				
IC10	Je travaille en classe parce que je veux apprendre de nouvelles choses				
IM5	Je me demande bien ce que je fais au lycée, si je pourrais, je n'irais pas				
IM2	Je crois que les cours de droit m'aideront à atteindre mes objectifs, personnels et professionnels				
EA31	Je travaille à la maison parce que je suis surveillé				
IC6	J'ai l'impression que les connaissances enseignées dans mes cours me sont ou me seront utiles				
EC23	Je saisis les occasions qui me sont offertes pour discuter avec le personnel enseignant, de mes cours ou de mes projets d'avant				
EC24	Si je me compare aux autres élèves, je réussis facilement les exercices demandés dans ce cours				
EC25	J'essaie de bien faire au lycée parce que je considère que c'est important pour le métier que je souhaite faire				
EA32	Je considère qu'il y a correspondance entre les efforts que je fournis et les résultats que j'obtiens				

Code	Affirmation	1	2	3	4
IC8	Si une question est posée en classe, j'y réponds ou essaie de trouver la réponse				
EA29	Je fais mes devoirs à la maison parce qu'on m'a demandé de le faire				
IA13	Lorsque je prépare mes cours et mes examens, je me sens compétent, compétent				
EC27	J'essaie de bien faire au lycée parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas				
EM19	J'essaie de bien faire au lycée pour que mes professeurs pensent que je suis un bon élève				
IM4	Je suis peu habile pour utiliser les concepts enseignés dans ce cours				
IC12	Je me demande bien pourquoi j'essaie de répondre aux questions posées en classe, j'ai l'impression de perdre mon temps				
IA18	Honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps				
IM3	Je comprends difficilement les tâches à accomplir dans ce cours				
IC7	Je suis persuadé que je raterai les exercices pratiques exigés dans ce cours				
IC9	Je comprends facilement les diverses notions enseignées dans ce cours				
IA17	Je fais mes devoirs à la maison parce que c'est important pour moi de les faire				
IM1	Je crois posséder les aptitudes et les capacités nécessaires pour réussir en droit				
IC11	Je n'arrive pas à savoir à quoi cela sert de travailler en classe				
EM21	Mes résultats scolaires me satisfont				
IA15	Je fais mes devoirs à la maison parce que c'est amusant				
EA30	Je travaille à la maison, car je dois déposer mes exercices sur ISENT				

Quelles que soient vos réponses, n'oubliez pas que :

- La motivation n'est pas un état stable. Elle peut varier selon les moments et les différentes activités de votre vie. (Nous la mesurerons à nouveau)
- La motivation n'est pas un concept flou sur lequel nous n'avons pas de pouvoir.
- En prenant conscience des éléments qui constituent la motivation, il est plus facile de la contrôler.

Annexe 3 : Questionnaire de motivation

Annexe 4 : Résultats chiffrés

Moyenne et écart type de la mesure de la motivation par groupe en début et fin de séquence :

Dimensions	Composantes	Valeurs	STMG1A	STMG1B	STMG3A	STMG3B
Extrinsèque						
	A la maison					
		Moyenne Début	0,73	0,04	0,07	0,55
		Écart type Début	1,84	2,12	1,73	2,07
		Moyenne Fin	0,85	0,42	-0,21	0,40
		Écart type Fin	2,07	2,12	1,95	2,11
	En classe					
		Moyenne Début	0,23	-0,11	0,38	-0,17
		Écart type Début	1,98	1,94	2,02	1,38
		Moyenne Fin	0,38	0,36	0,00	-0,27
		Écart type Fin	2,01	2,08	2,15	1,79
	La matière					
		Moyenne Début	0,23	-0,08	0,00	0,30
		Écart type Début	1,62	1,87	1,96	1,45
		Moyenne Fin	0,23	0,17	-0,29	0,15
		Écart type Fin	1,85	2,11	1,87	1,73
Intrinsèque						
	A la maison					
		Moyenne Début	-0,28	-0,28	0,24	-0,13
		Écart type Début	2,05	1,84	1,63	1,80
		Moyenne Fin	-0,03	0,14	0,24	-0,33
		Écart type Fin	2,04	1,94	2,14	1,92
	En classe					
		Moyenne Début	1,09	1,12	1,45	0,77
		Écart type Début	1,70	1,32	1,68	1,42
		Moyenne Fin	1,07	1,10	1,16	0,57
		Écart type Fin	1,86	1,60	1,89	1,94
	La matière					
		Moyenne Début	1,06	0,67	1,06	0,48
		Écart type Début	1,82	1,51	1,47	1,49
		Moyenne Fin	0,97	0,63	0,89	0,16
		Écart type Fin	1,97	1,88	1,58	1,84
Total Moyenne Début			0,51	0,27	0,61	0,29
Total Écart type Début			1,92	1,83	1,84	1,64
Total Moyenne Fin			0,59	0,51	0,38	0,11
Total Écart type Fin			2,01	1,97	2,03	1,92

Notes maximum, minimum et moyenne des devoirs surveillés par groupe :

Groupe	DS 1	DS 2	DS 3	DS 4	DS 5
1A					
Maximum	13,75	18,50	14,00	15,25	15,00
Moyenne	8,95	13,06	12,27	9,72	10,84
Minimum	6,25	9,50	10,00	4,50	6,50
1B					
Maximum	13,00	16,00	16,25	15,75	14,50
Moyenne	10,13	12,78	11,42	9,97	11,36
Minimum	7,50	9,00	9,00	4,50	9,00
3A					
Maximum	15,25	16,00	16,00	17,00	16,25
Moyenne	12,00	13,50	12,50	12,89	12,97
Minimum	10,00	11,00	7,00	8,50	11,00
Total Maximum	15,25	18,50	16,25	17,00	16,25
Total Moyenne	10,36	13,12	12,06	10,86	11,72
Total Minimum	6,25	9,00	7,00	4,50	6,50

Année universitaire 2020 – 2021

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention : *Second degré*

Parcours : *Économie Gestion*

Titre du mémoire : *Analyse de l'impact de la différenciation du contenu et de la structuration du travail en classe de STMG.*

Auteure : *Elodie FISCHER*

Résumé : L'objectif de ce mémoire est d'étudier l'impact de la différenciation du contenu et de la structuration du travail en classe de première STMG, sur la motivation et l'acquisition des compétences des élèves. La partie théorique reprend les éléments de la littérature scientifique concernant la différenciation, les raisons pour lesquelles ce modèle a été proposé, mais aussi pourquoi il ne faut pas confondre différenciation et solution miracle. Les élèves sont répartis en trois groupes expérimentant des formes de différenciation différentes plus un groupe témoin. Leur motivation est mesurée à l'aide de questionnaires donnés en début et en fin de séquence. L'acquisition des compétences est mesurée par l'évolution de leurs résultats scolaires. Les résultats de l'expérimentation sont contrastés, toutes les formes de pédagogie différenciée ne faisant pas apparaître d'effet. La différenciation apparaît ainsi comme une méthode pédagogique complémentaire aux autres pratiques et surtout qui doit s'inscrire dans un temps long et être contextualisée aux élèves.

Mots clés : classe de première, économie, hybridation, motivation, performance.

Summary : The goal of this research paper is to examine the impact of differentiated instruction of content and structuring of work in a classroom of "première STMG" (year 11 of Science and Management Technologies) on the motivation and acquisition of skills of students. The theoretical part takes up the elements of the scientific literature concerning differentiation, the reasons why this model has been proposed, but also why differentiation should not be confused with a miracle solution. Students are divided into three groups, experimenting with different forms of differentiation, and a control group. Their motivation is measured with questionnaires given at the beginning and end of the sequence. The acquisition of skills is measured by the evolution of their academic results. The results of the experimentation are contrasted, as not all forms of differentiated instruction show effect. Differentiation thus appears to be a pedagogical method that complements other practices and, above all, that must be implemented over a long period of time and contextualized for the students.

Key words : 11th grade, economics, blended leaning, motivation, performance.