



HAL
open science

Améliorer l'apprentissage des élèves à Haut Potentiel Intellectuel en classes de langues vivantes

Emma Guichet, Éloïse Réau

► **To cite this version:**

Emma Guichet, Éloïse Réau. Améliorer l'apprentissage des élèves à Haut Potentiel Intellectuel en classes de langues vivantes. Education. 2023. dumas-04388849

HAL Id: dumas-04388849

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04388849>

Submitted on 11 Jan 2024

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

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

Mention second degré - Parcours « Espagnol »

Mémoire

Améliorer les apprentissages des élèves à Haut Potentiel Intellectuel en classes de langues vivantes

Éloïse RÉAU et Emma GUICHET

Soutenu le 24 janvier 2023 devant le jury constitué de :

Pascaline OLLITRAUT : Présidente du jury

Rebecca STARKEY-PERRET : Directrice de mémoire

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui nous ont aidées lors de la rédaction de notre mémoire.

Nous voudrions tout d'abord, témoigner toute notre reconnaissance à notre directrice de mémoire Mme Starkey-Perret, maîtresse de Conférences et enseignante à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de Nantes, pour sa collaboration, sa disponibilité et surtout ses précieux conseils, qui ont contribué à nourrir notre réflexion.

Nous remercions également Mme Maaroufi, professeure d'espagnol au collège Jules Vernes à Nantes, pour son investissement dans nos recherches de données, son soutien, sa bienveillance et ses nombreux encouragements.

En outre, nous exprimons notre gratitude à nos familles pour leurs encouragements et leurs soutiens sans faille.

Et enfin, nous adressons nos sincères remerciements à nos formateurs de l'INSPE et de la FLCE pour leurs apports théoriques et pratiques, ainsi que tous les enseignants et élèves ayant pris le temps de répondre à nos questionnaires.

Résumé

Ce mémoire propose une réflexion sur l'apprentissage des enfants à haut potentiel intellectuel au sein des classes de langues vivantes d'aujourd'hui. Avec un QI supérieur à 130, ces enfants, tous différents, et sans être plus intelligents que leurs camarades, se distinguent par leur fonctionnement intellectuel particulier qui, dans certains cas, peut perturber leur apprentissage dans le cadre scolaire. Engagé pour une école inclusive, et après avoir posé un cadre théorique sur les mesures mises en place actuellement et en avoir défini ses limites, ce travail s'adonne à l'étude et à l'enrichissement de la différenciation pédagogique pour tous. A travers les regards d'élèves (HPI et non HPI) et de professeurs de langues vivantes, un panorama de la réalité du terrain se dessine en mesurant la différenciation pédagogique concrètement mise en place, sa perception et l'appréhension de nouvelles pistes de différenciation en vue d'améliorer pragmatiquement la qualité d'apprentissage de tous les élèves.

Mots clés : apprentissage, bienveillance, différenciation pédagogique, école inclusive, HPI.

Resumen

Esta tesis propone un trabajo de reflexión sobre el aprendizaje de los niños con superdotación intelectual en las clases actuales de idiomas. Con un CI (cociente intelectual) superior a 130, estos niños, todos diferentes, y sin ser más inteligentes que sus compañeros, se distinguen por su funcionamiento intelectual particular que, en algunos casos, puede perturbar su aprendizaje en el entorno escolar. Comprometido con la escuela inclusiva, y tras haber establecido un marco teórico sobre las medidas actualmente en marcha y haber definido sus límites, este trabajo se dedica al estudio y al enriquecimiento de la diferenciación pedagógica para todos. A través de los ojos de los alumnos (superdotados o no) y de profesores de idiomas, se dibuja un panorama de la realidad del terreno midiendo concretamente la diferenciación pedagógica puesta en marcha, su percepción y la aprehensión de nuevas alternativas de diferenciación con el fin de mejorar de manera pragmática la calidad del aprendizaje de todos los alumnos.

Palabras claves : aprendizaje, benevolencia, diferenciación pedagógica, escuela inclusiva, superdotación intelectual.

Table des matières

Introduction	7
I. Le HPI, une manière de pensée différente	8
1.1. Définition et caractéristiques du HPI	8
1.2. Le HPI et les troubles neuro-développementaux associés	9
1.3. Complexité d'un diagnostic	10
II. Accompagnement de l'élève HPI en classe de langue vivante	11
2.1. Les différents profils de l'élève HPI	11
2.2. La construction de la différenciation pédagogique en classe de langue en France	13
2.3. Étude de cas dans d'autres pays du monde	20
III. L'accompagnement et la formation des enseignants à la reconnaissance du HPI et en sa différenciation	22
3.1. Identifier un HPI au sein d'une classe	22
3.2. Les mesures développées par l'Éducation Nationale	23
3.3. Les limites	26
Synthèse problématisée	28
Questions de recherche et hypothèses	29
IV. Cadre méthodologique	31
Questionnaire professeur(e)	32
Questionnaire élève	40
V. Résultats	46
5.1. Le profil de nos répondants	46
5.2. Représentation des HPI dans nos questionnaires	47
5.3. Évaluation du niveau de langue	47
5.4. Différenciation	48
5.4.1. La différenciation en classe de langue par les professeurs	48
5.4.2. Adaptation au niveau des élèves	50

5.4.3. Adaptation aux difficultés des élèves	51
5.4.4. Thématiques des activités	52
5.4.5. L'évaluation différenciée	52
5.4.6. La question bonus	54
5.5. Moyens d'adaptation qui favorisent la réussite des élèves	55
5.5.1. La relation entre les élèves	55
5.5.2. Activités ludiques	56
5.5.3. Travaux de groupe	57
5.5.4. Soutien scolaire ou mentorat	59
5.5.5. Apprentissage par projet	61
5.5.6. Coopérer pour s'adapter au mieux	61
5.5.7. Séance 0	62
5.5.8. La confiance	62
5.6. Interprétation des résultats des HPI	63
5.6.1. Dispositif mis en place pour les HPI	63
5.6.1.1. Par les établissements	63
5.6.1.2. Par les professeurs	65
5.6.2. Difficultés des élèves HPI	67
Interprétation et discussion des résultats	68
Conclusion	70
Bibliographie	72
Annexes	75

Table des figures et des tableaux

Figure 1 : type d'établissement.....	46
Figure 2 : répartition des types d'établissements.....	46
Figure 3 : public des élèves.....	47
Figure 4 : niveau en langue vivante	48
Figure 5 : HPI avec des facilités	48
Figure 6 : HPI en difficulté	48
Figure 7 : faire de la différenciation	49
Figure 8 : raisons de ne pas faire de a différenciation	49
Figure 9 : raisons de faire de la différenciation	50
Figure 10 : TIC TAC TOE.....	51
Figure 11 : difficulté des activités selon le niveau des élèves	51
Figure 12 : thématiques des activités	52
Figure 13 : banque de tâches finales	52
Figure 14 : évaluations différenciées selon le niveau des élèves.....	53
Figure 15 : raisons de ne pas faire d'évaluations différenciées	53
Figure 16 : raisons de faire des évaluations différenciées	53
Figure 17 : évaluation différenciées (élèves).....	54
Figure 18 : évaluation différenciée (HPI).....	54
Figure 19 : questions bonus dans les évaluations	54
Figure 20 : question bonus (élèves)	55
Figure 21 : question bonus (HPI).....	55
Figure 22 : importance de la relation entre les élèves.....	55
Figure 23 : activités ludiques	56
Figure 24 : types d'activités ludiques	56
Figure 25 : fréquence des activités ludiques	57
Figure 26 : travaux de groupe	57
Figure 27 : fréquence des travaux de groupe	58
Figure 28 : caractéristiques des groupes 1	58
Figure 29 : caractéristiques des groupes 2	58
Figure 30 : travaux de groupes (élèves).....	58
Figure 31 : expérience de groupe.....	59
Figure 32 : expérience de groupe pour les HPI.....	59

Figure 33 : soutien scolaire ou mentorat.....	59
Figure 34 : être poisson pilote (élèves).....	60
Figure 35 : être poisson pilote (HPI).....	60
Figure 36 : avoir un poisson pilote (élèves).....	60
Figure 37 : avoir un poisson pilote (HPI)	60
Figure 38 : apprentissage par projet.....	61
Figure 39 : professeurs en relation avec un professionnel de santé.....	61
Figure 40 : professeurs d'accord pour être en relation avec un professionnel de santé	62
Figure 41 : séance 0	62
Figure 42 : confiance en son professeur	62
Figure 43 : dispositif mis en place par l'établissement (élèves).....	63
Figure 44 : dispositif mis en place par l'établissement (professeurs)	64
Figure 45 : dispositif en place pour les HPI.....	65
Tableau 1 : dispositif et difficultés ou facilités des élèves.....	65
Figure 46 : destinataires des dispositifs	66
Figure 47 : satisfaction du dispositif	66
Figure 48 : satisfaction des dispositifs en classe.....	66
Tableau 2 : différenciation et difficultés des élèves.....	67

Introduction

Nous avons choisi de porter notre réflexion de recherche sur l'apprentissage des enfants à haut potentiel intellectuel au sein des classes de langues vivantes. Comme tous les élèves, ils nécessitent une attention particulière et le professeur a besoin de connaître leurs caractéristiques afin de leur proposer un enseignement adapté. La pédagogie différenciée est une thématique que nous avons dès le début sélectionnée afin d'enrichir notre formation. Elle nous semble essentielle pour notre construction en tant que professeures au sein d'une école dite « inclusive ». Parmi cette large thématique, nous avons relevé, dans un premier temps, trois sujets qui attireraient fortement notre attention et que nous avons envie d'approfondir pour acquérir plus de connaissances les concernant. Nous avons songé à étudier le cas des enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) ou l'un des deux troubles neuro-développementaux : les dys ou le déficit de l'attention avec hyperactivité. Effectivement, ce sont des profils d'élèves que nous avons pu rencontrer lors de nos expériences professionnelles passées (stages, assistanats en Espagne, animation en colonie de vacances). Finalement, nous avons décidé d'approfondir nos savoirs et notre réflexion sur les HPI car c'était le thème que nous connaissions le moins, qui regroupe avec lui les deux autres troubles neuro-développementaux et qui émerge comme un phénomène de société ces dernières années. On compte 2,3% de la population diagnostiqués HPI (Cardin-Changizi, 2021), en un simple clic plus d'une dizaine de tests de QI sont proposés sur le moteur de recherche Google. La culture s'empare également du sujet à travers des livres ou des séries comme *HPI*, produite par TF1, qui a réuni plus de 11,5 millions de téléspectateurs au printemps 2021 (Guerrin, 2021). Nous voulions savoir comment le sujet est traité dans le monde éducatif.

Ainsi, nous nous sommes posées la question initiale suivante : comment faciliter l'apprentissage des élèves à haut potentiel intellectuel en classe de langues vivantes ? Tout d'abord nous nous attacherons à définir le haut potentiel intellectuel, nous aborderons ensuite l'accompagnement de l'élève HPI en classe de langue et enfin nous expliciterons l'accompagnement et la formation des enseignants à la reconnaissance du HPI et à la différenciation en classe.

I. Le HPI, une manière de pensée différente

1.1. Définition et caractéristiques du HPI

« Le HPI est un fonctionnement neurologique particulier au niveau de l'organisation du cortex cérébral et de la particularité des influx nerveux, qui se traduit concrètement par des capacités intellectuelles accrues. Le HPI n'est pas un trouble, mais un fonctionnement intellectuel particulier » (Ayer, 2016, p.2). Un enfant HPI n'est pas plus intelligent que les autres mais sa manière de penser se distingue de la norme. Ce n'est pas « être quantitativement plus intelligent mais penser dans un système qualitativement différent » (Siaud-Facchin, 2007, p.687). Le HPI se développe sous plusieurs formes et donc chaque enfant est différent dans son intégralité. Néanmoins certaines caractéristiques se retrouvent chez les jeunes à haut potentiel. Selon Ayer (2016), l'enfant n'apprécie pas les activités répétitives tout comme la routine. Il a aussi une grande aptitude à supporter l'effort intellectuel et peut faire plusieurs choses à la fois. Cependant, comme il n'est pas accoutumé à la difficulté, l'effort intellectuel peut le refroidir, notamment si la tâche lui déplaît car il n'est pas accoutumé à la difficulté. Le jeune HPI a également une curiosité illimitée, il aime approfondir ses réflexions et a toujours l'envie importante de comprendre tout ce qui se passe autour de lui. Il apprécie la complexité et est doté d'une mémoire exceptionnelle qui lui permet d'accumuler les connaissances. Il a un mode de pensée très performant, les idées lui viennent souvent en même temps et il a une aisance à les associer. Ces dernières sont généralement créatives et originales. Siaud-Facchin emploie le terme de « pensée en arborescence » qui se caractérise par de « multiples réseaux d'idées activés simultanément » (2012, p.76). Néanmoins, il peut être difficile pour son interlocuteur de le comprendre car il a du mal à expliquer son raisonnement et à l'organiser. Par conséquent, il peut, paradoxalement, être lent car il entrevoit plusieurs réponses possibles et ne sait pas par laquelle et comment commencer son développement.

Le jeune HPI est également connu comme une personne très sensible au monde qui l'entoure. Ses sens sont exacerbés et il possède une intensité émotionnelle et affective. Il ressent le monde autour de lui avec finesse et précision ce qui est un avantage mais aussi un inconvénient. Concernant les sens, l'individu peut, par exemple, développer un don pour la musique mais va très mal supporter une trop forte luminosité. Ses particularités émotionnelles peuvent se développer par une hyperempathie ou une insensibilité totale qu'il se construit pour se protéger. Par ailleurs, un sens accru de la justice émerge très souvent tout comme la nécessité de s'entourer de relations profondes et authentiques. Des réactions excessives peuvent se

manifester si ces paramètres sont perturbés comme des préoccupations anxieuses ou de la colère (Ayer, 2016).

En avance dans son développement cognitif, l'enfant HPI reste en construction et peut compenser ce décalage par un léger retard dans d'autres domaines. Son développement affectif n'est pas toujours cohérent pour son entourage avec sa performance intellectuelle. Pour le jeune lui-même, il est difficile de faire face à des raisonnements sur la mort par exemple avec une jeune maturité affective. Au niveau moteur, il progresse aussi avec plus de difficultés. Il y a un clivage entre ce que l'enfant souhaite réaliser, ce qu'il a pensé et ce qu'il est en capacité motrice de produire. Le corps ne suit pas forcément l'esprit et peut entraîner beaucoup de déceptions (Ayer, 2016). Par conséquent, « il n'est pas rare que les enfants HPI présentent des troubles associés, tels qu'une dyslexie-dysorthographe, une dyspraxie avec dysgraphie ou un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) » (Ayer, 2016, p. 2).

1.2. Le HPI et les troubles neuro-développementaux associés

Effectivement, les enfants HPI ont parfois des troubles associés à leur fonctionnement intellectuel particulier. L'ensemble de ces caractéristiques peuvent perturber l'apprentissage du jeune.

Tout d'abord, les enfants HPI présentent généralement un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Effectivement, ce trouble neurodéveloppemental se développe sous trois formes : avec symptômes prédominants d'inattention, avec symptômes d'hyperactivité-impulsivité prédominants ou bien avec symptômes d'inattention et d'hyperactivité-impulsivité combiné. Concernant l'inattention, l'enfant a des difficultés à se concentrer, à accorder de l'importance aux détails, à s'organiser ; il peut aussi donner l'impression de ne pas écouter son interlocuteur et il est très sensible aux distractions. Lorsque s'ajoute à cela l'hyperactivité et l'impulsivité, l'enfant a des difficultés à se poser et à rester calme, il est sans cesse en mouvement. Il va également monopoliser la parole (Ayer, 2021).

Par ailleurs, Ayer souligne que « la moitié et plus des deux tiers des enfants avec un TDA/H ont au moins un trouble associé, les plus fréquents étant [...] les troubles spécifiques de l'apprentissage (dyslexie, dysorthographe) et [...] le trouble développemental de la coordination (dyspraxie) » (2021, p.2). « Selon la Classification Internationale des Maladies (CIM-10), la dyslexie et la dysorthographe font partie des troubles spécifiques des acquisitions scolaires. [...] Ensemble, ils forment le trouble spécifique de la lecture (code CIM-10 : F.81.0) »

(Joss Almassri et Ayer, 2018, p.2). Ce trouble provoque un manque de conscience phonologique et de capacités lexicales et/ou visuo-attentionnelles ce qui engendre des difficultés pour l'élève. La lecture est un obstacle pour lui. Il est également disposé à faire davantage d'erreurs d'orthographe. Sa capacité de rédaction est aussi réduite. Enfin, il a une fatigabilité accrue (Joss Almassri et Ayer, 2018). Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'écrit essentiellement, est plus compliqué pour les élèves porteurs de dyslexie-dysorthographe. Un autre dy-s présent généralement chez les élèves HPI est la dyspraxie. C'est un trouble du développement de la coordination motrice. Dans ce cas, l'élève peut ne pas savoir écrire correctement le mot mais va l'épeler parfaitement (Pouhet et Ceriser-Pouhet, 2020).

Par conséquent, il est essentiel qu'un dépistage soit réalisé pour déceler le haut potentiel de l'élève, qui expliquera les troubles associés, ce qui permettra de mettre en place des mesures de compensation, et pourra lui éviter le sentiment d'échec et la mauvaise estime de lui.

1.3. Complexité d'un diagnostic

Afin de poser un diagnostic de Haut Potentiel Intellectuel, il faut réaliser un test de QI. Une personne est diagnostiquée HPI si son résultat est supérieur ou égal à 130, bien que ce seuil ne fasse pas l'unanimité car il peut varier de 120 à 140 (Santilli, 2017). Parmi les HPI, on appellera THPI, très haut potentiel intellectuel, les individus avec un QI supérieur ou égal à 145. Le QI ou quotient intellectuel est le résultat donné par des tests psychométriques. Le test d'intelligence qui est le plus utilisé dans le monde pour les enfants est le WISC, le *Wechsler Intelligence Scale for Children* et permet d'évaluer un niveau d'intelligence globale sur 5 dimensions (aussi appelés indices) en fonctions intellectuelles centrales qui sont : la compréhension verbale, le visuo-spatial, le raisonnement fluide, la mémoire de travail et la vitesse de traitement. Il comporte une série d'épreuves et le score de chaque indice donne un QIT, un Quotient Intellectuel Total.

« Il y a autant de filles que de garçons ayant un HPI bien que les filles soient nettement moins nombreuses à être repérées » (Ayer, 2016, p. 2). En effet, les attentes ne sont pas les mêmes pour les filles que pour les garçons car celles-ci ont tendance à s'adapter plus facilement, elles s'appliquent, obtiennent de meilleurs résultats et s'intègrent avec moins de difficulté sans déranger la classe ni montrer de signes d'ennui (Revol et al., 2015).

« Le QI est seulement un indice, comme l'est un 39 de fièvre. Il ne suffit absolument pas à établir un diagnostic. » (Siaud-Facchin, 2004, p. 59). Jeanne Siaud-Facchin, qui a popularisé le terme « zèbre » pour parler des enfants HPI, pense que le QI ne prend pas tout en

compte, il ne présente pas la sensibilité et l'affect des enfants. Elle pense également que l'écoute et l'observation sont primordiales lorsque l'on sait que les HPI peuvent présenter des troubles psychologiques graves. Un bilan psychologique complet serait donc nécessaire pour comprendre la personnalité de l'individu et son fonctionnement mental. Il est reproché à ce chiffre de ne pas représenter la réalité. Évaluer une personne sur un résultat chiffré est compliqué, d'autant plus qu'un HPI obtient souvent des résultats très hétérogènes qui ne ressortent donc pas dans la moyenne finale calculée. C'est pour cela qu'émerge à titre non officiel une distinction entre HPI et HQI, haut quotient intellectuel. Cette analyse est expliquée par le fait que HQI renverrait à l'unique résultat du QI alors que HPI prendrait en compte beaucoup plus de facteurs (de Saboulin Bollèna, 2019). Par ailleurs, il est très important que le test de QI soit réalisé par un professionnel qualifié pour éviter que les troubles spécifiques cachent le haut potentiel (Ayer, 2016). Une fois le test de QI effectué et le HPI diagnostiqué, comment la différenciation s'effectue-t-elle en classe de langue vivante?

II. Accompagnement de l'élève HPI en classe de langue vivante

2.1. Les différents profils de l'élève HPI

Tout d'abord, il faut savoir qu'il existe six profils différents d'élèves HPI. Nicolas Gauvrit (2021) rappelle la typologie des psychologues George Betts et Maureen Neihart (1988) qui l'ont élaborée à la suite de leurs observations. Il y a, premièrement, les élèves qui performant. Ce sont les plus nombreux. Ils représentent 90% des HPI. Ils s'adaptent bien au monde scolaire. Ils étudient et le fruit de leur travail est récompensé. Ils réussissent dans la vie mais n'excellent pas dans l'originalité. Viennent ensuite les créatifs. Ils sont vus comme mal élevés, insolents et méprisants. Ils sont innovants et n'ont pas de gêne à contredire le professeur en classe. Le troisième profil est celui des élèves effacés. Il est plus représenté par les filles HPI. Pour leur intégration au sein du groupe, ce type d'élèves s'adapte à ses camarades et cache ses capacités. Le profil suivant concerne les élèves « à risque ». Ils sont révoltés contre les adultes, contre eux-mêmes et contre le système. Cette rage se manifeste par une attitude dépressive ou en retrait. Un autre type d'élèves HPI se nomme doublements exceptionnels. Ils possèdent un trouble associé à leur haut potentiel. Enfin, le dernier profil concerne les élèves

autonomes. Ce sont des élèves qui n'ont pas de difficultés avec le système scolaire mais qui aiment davantage travailler seuls (Gauvrit, 2021).

Par conséquent et contrairement aux idées reçues, la réussite d'un élève HPI n'est pas une évidence. Certains profils, ayant un trouble associé ou non, vont se retrouver en difficulté voire en échec. L'émission 36,9° dit en compter « deux tiers » (Jouvel, 2017). Ayer parle « d'une part importante » (2016, p.6). Cependant le sujet est considérablement discuté. Suite à son expérience, menée sur un public de 255 collégiens français HPI, Courtinat-Camps (2010) n'est pas d'accord. Elle recense 62% HPI ayant un parcours accéléré, 32% qui ont un parcours ordinaire et 6% qui ont redoublé au cours de leur scolarité. Pour elle, la majorité ne présente donc pas de difficultés. Ramus (2022), la rejoint et va plus loin en affirmant qu'un haut quotient intellectuel n'entraîne que des corrélations positives. En prenant la base d'une étude de l'Education Nationale qui avait fait passer un test de QI à tous les 6^{ème} et qui avait étudié leurs réussites au brevet quatre ans plus tard (Source : second degré 2007, DEPP), les élèves HPI seraient dix fois moins en échec scolaire que les autres. Il explique les chiffres d'autres scientifiques montrant le contraire par le fait que ce sont des « anecdotes ne permettant pas de généraliser à l'ensemble d'une population surtout quand elles sont issues d'une population biaisée et pas représentative de l'ensemble. » (Ramus, 2022)¹. Selon lui, les psychiatres, les psychologues ou les associations de parents d'enfants HPI ne sont pas confrontés à la population représentative des HPI mais uniquement à ceux qui rencontrent des problèmes (Ramus, 2022). Ces différentes données et visions radicalement opposées soulignent que le sujet est très controversé. Néanmoins, qu'ils soient en majorité ou en minorité, tous les élèves HPI ne vivent pas paisiblement le passage de l'école.

Effectivement, ils peuvent se retrouver en déséquilibre à différents niveaux. Tout d'abord, par rapport au rythme d'apprentissage qui est plus lent que le leur. Les méthodes utilisées ne sont pas non plus conçues pour des élèves avec un mode de pensée en arborescence. De par leurs sensibilités liées au contexte de l'apprentissage, la reconnaissance est généralement insuffisante et les attentes du professeur trop élevées ou trop faibles. En se comparant scolairement ou par rapport à leurs intérêts personnels, ils peuvent alors se sentir mal intégrés dans le groupe classe et peuvent faire le choix d'avoir volontairement des difficultés pour être comme les autres. S'ils sont sous-stimulés, il est également fréquent que ce soit des élèves qui s'ennuient dans ce système. Ils peuvent alors, en fonction de leur profil d'élève, se montrer absents, développer de l'anxiété, être très agités, provoquer le professeur

¹ https://rec-toulouse.fr/edition-2022/conferences_vendredi/

et amuser leurs camarades ou refuser les activités proposées. Enfin, il n'est pas rare de constater que lorsque l'élève HPI ne rencontre pas de difficultés dans le début de sa scolarité, et qu'il se confronte à ces dernières plus tard, il soit en difficulté car on ne lui a pas enseigné à apprendre et n'a pas de rapport à l'effort (Ayer, 2016).

Selon Revol, « si l'enfant standard aime l'école, lui [le HPI] la subit quotidiennement » (2006, p.142). L'école « maltraite psychologiquement ces enfants qui ne rentrent pas dans le cadre. L'école devient pour l'enfant surdoué un lieu de souffrance » (Siaud-Facchin, 2012, p.98). On peut alors se demander comment mettre en place en classe de langues vivantes un parcours d'apprentissage adapté.

2.2. La construction de la différenciation pédagogique en classe de langue en France

Au sein de notre environnement scolaire inclusif, l'adaptation aux besoins de tous les élèves est primordiale. Par adaptation à tous, il est entendu différenciation pédagogique. Elle « consiste à organiser l'enseignement pour que les élèves aient accès à un contenu adapté à chacun, et donc en partie différent les uns des autres » (Massé et al., 2021, p.369). Prud'homme et al., en 2015, complète cette définition. Pour eux c'est :

« une façon de penser l'enseignement où l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de s'engager dans une tâche et progresser, tout en stimulant la création d'un climat d'interdépendance et d'intercompréhension entre les élèves qui permet de reconnaître la diversité en classe, de la valoriser et d'en tirer parti » (cité par Massé et al., 2021, p.370).

C'est la méthode à favoriser pour améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves à haut potentiel intellectuel au sein des classes hétérogènes ordinaires (Robertson & Pfeiffer, 2016).

Le professeur est alors le guide de l'élève pour l'accompagner vers sa réussite. Une relation de confiance se tisse pour que l'élève HPI se sente épanoui dans la classe. Effectivement, « les élèves estiment ne pas être assez soutenus par leurs enseignants. Seuls 57% considèrent que ces derniers s'intéressent aux progrès de chaque élève, contre 70% en moyenne dans l'OCDE » (Delessard, 2019, cité par Corbier, 2019)². Afin de créer un climat de

²<https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/enquete-pisa-dix-resultats-pour-situer-les-eleves-francais-1153200>

confiance propice au travail, en classe de langue, la séance 0 serait importante à exploiter. Elle permet de créer un lien avec les élèves et d'éviter leur angoisse dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle pose également le cadre de l'année sur les objectifs, les attendus, les modalités de contrôles, le matériel scolaire nécessaire pour ce cours, etc. L'élève a donc en sa possession des outils pour un cadre de travail propice et, s'il est en confiance il osera plus facilement s'ouvrir sur d'éventuelles difficultés en lien avec le cours ou extérieures à ce dernier. Il est également important que le professeur connaisse un minimum son élève pour le comprendre et pour pouvoir l'aider par la suite. Effectivement, la différenciation se structure à partir des connaissances antérieures de l'élève, de ses intérêts, de son niveau de performance, de ses préférences et de son rythme d'apprentissage mais aussi de son état affectif (Massé et al., 2021).

« Bourdieu [parle] d' « une pédagogie rationnelle et réellement universelles qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce que quelques uns seulement ont hérité s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné [...] qu'aux enfants de la classe cultivée » » (Bourdieu, 1966, pp. 336-337, cité par Kahn, 2010, p. 98).

En classe de langue, par exemple, l'imparfait en espagnol n'est pas acquis par toute la classe même si quelques-uns ont pu l'assimiler les années précédentes. Pour assurer le bien-être de l'élève, l'observation est aussi précieuse. Elle pourra par exemple prévenir l'ennui, un repli sur soi de l'élève ou lui permettre de « remettre ses sentiments en perspective » (Revol et al., 2015, p.79). Cette surveillance peut se réaliser suite à un contexte d'apprentissage ou social. Ses camarades peuvent effectivement avoir des réactions vis-à-vis de l'élève HPI (Ayer, 2016). Ayant généralement des difficultés d'insertion sociale, il est nécessaire que le professeur porte un regard positif, encourage l'élève HPI et qu'il soit vigilant aux attitudes de la classe en analysant les interactions sociales entre ses élèves (Kahn, 2010). Il est également important qu'il conduise l'élève HPI vers la socialisation en développant par exemple son intelligence sociale, sa compréhension des autres, son respect d'autrui, mais aussi en désignant par exemple un élève « poisson pilote » (Revol et al., 2015, p.87) qui sera son bras droit dans ce chemin pour l'accompagner et l'aider. Kahn (2010), nous parle par exemple de la disposition en îlots et donc du travail de groupe, qui permettrait aux élèves en difficulté de s'associer aux « meilleurs ». En classe de langue, les élèves pourraient ainsi utiliser la médiation afin de

soutenir celui qui nécessite de l'aide. Ayer (2016) est en accord avec cette idée, elle souligne que la collaboration entre les élèves est primordiale pour renforcer la cohésion de classe et générer cette entraide. L'établissement de règles de vie en classe est aussi importante pour expliquer la place de chacun et qu'une ambiance sereine s'y installe. Les situations plus compliquées peuvent également être gérées par l'humour, qui fonctionne bien pour dédramatiser un problème avec les élèves HPI.

Il est également essentiel de rendre l'apprentissage motivant pour l'élève HPI. Néanmoins, il est important de préciser que toutes les activités motivantes ne sont pas de la différenciation mais participent toutefois à favoriser la réussite des élèves. « Les apprenants ont tous besoin de variété, de choix, de défis, de complexité et d'opportunités pour mettre en valeur ce qu'ils savent faire » (Heacox, 2002, cité par Starkey-Perret, 2021). Pour cela, les impliquer dans les activités les valorisent et les appellent au travail. Le professeur peut leur proposer diverses activités et les élèves choisissent celle pour laquelle ils sont le plus intéressés. Il faut toujours essayer de rendre les activités ou les cours créatifs, ludiques et stimulants par une certaine complexité. Effectivement la créativité est au sommet de la pyramide de Bloom (1956) qui classe les activités du niveau de pensée du plus simple au plus complexe. L'écriture de la suite d'un texte en langue étrangère est, par exemple, une activité qui incite l'élève HPI. Le recours à l'apprentissage par projet est une autre façon de développer sa créativité tout en mobilisant les compétences et capacités de l'élève (Revol et al., 2015). Selon Ayer (2016), l'emploi de questions ouvertes permet également de motiver l'élève HPI. Kahn (2010), précise qu'il ne faut pas se contenter de solliciter les meilleurs élèves pour répondre à ses questions, c'est une opportunité à donner aussi aux élèves en difficulté. En classe de langue, par exemple, le professeur peut demander une restitution du vocabulaire des animaux par l'alphabet; c'est-à-dire qu'après avoir énoncé une lettre, un mot doit suivre. Pour que tous les élèves puissent rebrasser le lexique, il peut également le faire sous forme de Tic-Tac-Toe. En outre, cette activité ludique et de différenciation responsabilise les élèves car c'est eux qui choisissent 3 cases en lignes verticales ou horizontales. Elle respecte également le rythme de chacun car les élèves plus rapides peuvent faire plus de lignes (Theisen, 2002, cité par Starkey-Perret, 2021). En classe d'espagnol les *repaso*³ sont appréciés par les élèves HPI. Cette étape du cours leur permet de repérer ce qu'ils savent et ce qu'ils leur restent à approfondir. Enfin, même si ce n'est pas de la différenciation, le fait de proposer des retours de temps en temps à l'élève HPI lui permet de maintenir sa motivation (Revol et al., 2015) et par conséquent de favoriser la

³ Dix premières minutes du cours de langue vivante où le professeur revoit le cours précédent avec ses élèves.

qualité de son apprentissage. Kahn (2010) suggère d'instaurer une méthode d'éducation cognitive :

« L'enseignant présentera [...] [un] contenu d'apprentissage varié pour favoriser, à la fois, les élèves auditifs et visuels, ceux qui ont besoin d'explications longues et ceux qui ont besoin de pouvoir appliquer ou manipuler très vite, ceux qui prennent appui sur le concret, les symboles, la logique ou l'imagination. Il devra aider l'élève à prendre conscience des habitudes mentales mises en œuvre au cours des activités les plus variées et dans l'idéal, l'inciter à adopter d'autres stratégies mentales qui lui permettront d'améliorer ses apprentissages. » (Kahn, 2010, p. 82)

Selon Starkey-Perret (2021), une autre façon de valoriser et d'appeler au travail serait de créer une banque de tâches finales. Cette démarche de différenciation permettrait à l'élève, tout au long de l'année, de pouvoir choisir la tâche finale qui lui correspond le mieux. Il y aurait par exemple un contrat dans lequel il serait obligé de faire dans l'année au moins deux de chaque activités langagières (CO, CE, EE, EOC, EOI), et ensuite il pourra se rendre acteur de son apprentissage et de son évaluation de compétences.

Concernant l'évaluation, faire s'autoévaluer l'élève HPI ou encore le solliciter à la création de son portfolio de compétences engage l'élève et le responsabilise dans son apprentissage. Poutoux évoque le problème de justice que peuvent manifester les élèves lors d'une évaluation sommative différenciée. Pour répondre à cela, elle explique que « si « être juste » au niveau démocratique, c'est attribuer à chacun les mêmes droits et devoirs, être juste au sein de l'institution scolaire c'est évaluer les élèves au regard des mêmes critères » (2014, p.8). Cependant, si on donne le même droit à tous les élèves et par conséquent la même évaluation, on choisit d'ignorer volontairement la situation et les capacités de chacun. Pour elle :

« Être juste, c'est donner à chacun ce qui lui revient selon ses propres capacités et non selon une norme identique pour tous. Celui qui travaille plus que l'autre mérite-t-il de recevoir la même récompense ? Celui qui peine plus que l'autre mérite-t-il qu'on évalue ce qu'il ne peut justement pas accomplir ? » (2014, p.9)

Pour Poutoux, une évaluation différenciée pour un élève n'est pas injuste pour un autre. Il s'agit simplement de prendre les capacités de chaque élève en compte (2014). Elle répond également

à des questions que les élèves se posent mais que les enseignants pourraient également se poser :

« «Pourquoi ce camarade de classe a-t-il un temps supplémentaire pour rendre son exercice à l'enseignant ? » Parce qu'il est JUSTE de prendre en compte son besoin de temps qui est inégal au tien. « Pourquoi a-t-il droit à une fiche et pas moi ? » Parce qu'il est JUSTE de prendre en compte sa capacité de planification qui n'est pas la même que la tienne. » (2014, p.9)

L'évaluation différenciée constitue par conséquent une motivation dans l'apprentissage car elle permet à l'élève de voir le savoir et les apprentissages accessibles mais il s'agit d'expliquer et d'accompagner ce processus pour éviter le sentiment d'injustice (Poutoux, 2014).

Privilégier l'équité à l'égalité et la faire accepter par l'ensemble des élèves est donc une autre mission du professeur. En tenant compte des besoins de tous, il ne va pas exiger le même travail à chacun de ses élèves. Revol et al. (2015) considèrent que demander plus de travail à un élève HPI n'est pas la bonne méthode, il est davantage intéressant de lui proposer un exercice plus difficile. La question bonus dans les examens est une preuve de reconnaissance pour les élèves HPI qui pourront aller plus loin sans que ce soit une pénalité pour leurs camarades.

Donner des clés pour aiguiller l'élève HPI dans son apprentissage est une autre manière de l'aider. Le professeur peut lui exposer différentes possibilités pour réviser ce qui a été appris en classe. En classe de langue, on peut citer la carte mentale, relier un mot avec son contexte ou une image ou bien travailler sur les intelligences multiples et voir laquelle lui convient le mieux. L'utilisation de *mind-map*⁴ lui permet aussi d'organiser ses idées, ce qui est très intéressant car les élèves HPI ont souvent des difficultés dans ce domaine (Ayer, 2016). Afin de l'aider à la mémorisation du vocabulaire en classe de langue, il serait intéressant de plonger l'élève dans un contexte de réutilisation du vocabulaire où il pourra s'aider en créant des associations avec d'autres mots de la même famille qu'il connaît déjà (Revol et al., 2015). Dans un objectif méthodologique et d'autonomie, le professeur conduit l'élève « à faire seul » (Maria Montessori). L'organisation en général est à surveiller, que ce soit dans la prise en note des cours mais aussi dans la gestion de ses devoirs à faire à la maison ou encore dans celle de son matériel scolaire (Ayer, 2016).

⁴ Carte mentale

« Pour les élèves HPI ayant un trouble associé (dyslexie-dysorthographe, TDA/H, etc.), il sera nécessaire de mettre en place des mesures de pédagogie différenciée ainsi que de compensation des désavantages adaptées aux difficultés qu'il rencontre en raison du trouble associé » (Ayer, 2016, p.9). Pour travailler les difficultés de son élève, le professeur peut partir de ses capacités pour ne pas le démotiver (Revol et al., 2015). Pour l'aider, il peut aussi lui proposer un mentorat. Cette méthode consiste à associer un élève qui possède des facilités ou bien de solides compétences dans la matière avec un élève qui est plus en difficulté. Si la relation est basée sur de la bienveillance, de la stabilité et de la confiance, l'union des deux élèves offre à l'élève en difficulté un soutien scolaire et moral. Ce modèle d'aménagement pédagogique est notamment utilisé avec les élèves HPI de profil « à risque ». Le professeur lui-même peut également apporter un soutien scolaire en dehors du temps de classe. Néanmoins, pour Didats (1994), l'aide personnalisée, ou soutien, n'est valable seulement si elle est réinvestie en classe par l'ensemble des professeurs, en effet pour lui « la plupart des méthodes sont [...] adaptables à toutes les disciplines. » (Didats, 1994, p. 81). Ces dernières ont la même logique transversale, donc il suffirait que les professeurs intègrent « dans leur enseignement [des] modalités réflexives en utilisant leur discipline comme terrain d'application » (Didats, 1994, p. 82). Cette démarche implique un travail coopératif entre les enseignants pour assurer une progression et une cohérence.

« L'aide doit porter sur la manière de résoudre le problème, donc sur la stratégie à développer pour trouver une solution. Une fois que les opérations intellectuelles requises pour atteindre l'objectif sont assimilées, que les itinéraires mentaux qui mènent à la réussite sont élucidés, l'élève utilisera les procédures personnelles les plus efficaces pour lui. [...] cette démarche favorise le développement optimal du potentiel original de chaque apprenant » (Didats, 1994, p. 82).

Revol et al. (2015) mettent en avant une autre forme de soutien, il s'agirait de regrouper les élèves HPI entre eux (d'un même établissement ou d'une même région) afin de leur proposer un temps scolaire où ils pourraient « approfondir des sujets qui les passionnent, [se retrouver] confrontés à leurs « pairs » [et] développer différentes compétences personnelles : gestion des émotions, amélioration de l'estime de soi, affirmation de la personnalité, tolérance à la frustration, acceptation des erreurs...etc. » (Revol et al., 2015, p.129).

« [II] est recommandé [...] de raccourcir la longueur des productions écrites, d'envisager le recours à l'ordinateur (correcteur d'orthographe) pour tout travail écrit demandé ou donner la possibilité à l'enfant de dicter à une tierce personne ce qu'il souhaite écrire, ce qui lui permettra de se consacrer à la réflexion sur le contenu, de mettre à disposition un certain nombre de mots sur le thème de la production écrite pour soulager le coût cognitif relatif à l'orthographe, de permettre et de valoriser l'auto-correction, [...] de ne pas pénaliser l'élève pour l'orthographe dans un travail spécifique autre que la dictée. » (Kahn, 2010, p. 87)

Kahn, nous propose ici des solutions possibles pour toutes les disciplines. En les appliquant à nos classes de langues, il en viendrait, par exemple, lors d'une compréhension écrite à ne pas pénaliser l'élève sur d'éventuelles erreurs d'orthographe. Cela permet, à l'élève HPI présentant un trouble dyslexique, par exemple, de ne pas avoir peur et de pouvoir répondre à l'exercice sans s'autocensurer, de peur d'être jugé sur son orthographe. Réduire la longueur des productions écrites est une différenciation qui concerne directement la classe de langue. Enfin, le travail de groupe prime encore une fois. Dans une classe de langue c'est d'autant plus important. Il permet à l'élève de se sentir plus à l'aise et de pouvoir s'appuyer sur les pairs. Effectivement, lors d'un travail de groupe, le professeur peut désigner l'élève qui se chargera d'écrire. Celui en difficulté dans ce domaine pourra donc travailler sans être freiné. Par conséquent, le travail de groupe qui est très utile pour la co-construction des savoirs peut aussi être au service de la différenciation dans certains cas.

Si, au contraire, l'élève a acquis plus rapidement que ses camarades une notion, il peut être dispensé d'enseignement et le professeur lui proposera une activité d'approfondissement ou d'enrichissement. Les activités d'approfondissement aident à aller au fond des choses dans un domaine particulier tandis que les tâches d'enrichissement consistent à offrir à l'élève des exercices supplémentaires. Les deux peuvent aussi être combinées. Selon Baudry et al., il existe quatre types d'exercices d'enrichissement: soit « en complexité », « en profondeur », « en diversité » et « en densité » (2021, p.395). Une activité créative, un projet personnel ou bien un exercice à concevoir lui-même sont des activités motivantes et enrichissantes qui peuvent approfondir l'apprentissage de l'élève. Si l'élève est demandeur, il peut choisir l'activité de son choix ou c'est son enseignant qui lui soumet. Élaborer avec lui le plan de son étude personnelle tout en le laissant acteur principal de son apprentissage intéresse et profite à l'élève HPI. Il peut aller à son rythme tout en travaillant selon ses intérêts dans la continuité du programme scolaire.

Une fois de plus, il est primordial pour le professeur de bien cerner son élève pour lui proposer un défi intellectuel pertinent (Baudry et al., 2021).

Enfin, si le niveau de l'élève dépasse énormément les objectifs scolaires, un saut de classe peut être proposé à l'élève et à sa famille. Néanmoins, selon Ayer il « n'est pas recommandé car [il] accentue le décalage de l'élève avec ses camarades » (2016, p.11). Steenbergen-Hu et al. (2016) la contredisent. Selon eux, l'accélération scolaire fait gagner du temps sans compensation négative concernant le développement scolaire et cognitif de l'élève HPI. La collaboration entre la famille, le professeur et le jeune est par conséquent de rigueur pour agir au mieux dans l'accompagnement des difficultés du HPI (Baudry et al., 2021).

La différenciation pédagogique est au cœur de la dynamique souhaitée par l' « école inclusive ». Néanmoins,

« À l'international, les élèves français sont en-deçà du niveau attendu en fin de scolarité obligatoire dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Surtout, leurs résultats sont très nettement inférieurs à ceux de leurs camarades européens, que ce soit en compréhension de l'écrit et de l'oral ou en expression écrite. » (CNETCO, 2019, p.16).

Ce retard nous a amené à nous tourner vers l'étranger pour comprendre comment la différenciation y est pratiquée.

2.3. Étude de cas dans d'autres pays du monde

Nous avons décidé de nous intéresser aux méthodes utilisées dans d'autres pays du monde pour observer comment la différenciation se met en place autour de chez nous. Selon l'étude de Robert en 2008, ce qui est primordiale dans les établissements scolaires de Finlande c'est l'atmosphère de travail positive et coopérative mais aussi le fait d'apprendre aux élèves à se construire comme adulte en leur enseignant l'honnêteté et le respect de l'autre. Les professeurs sont à l'écoute et soucieux de créer des liens affectifs avec les élèves. Pour les Finlandais, l'élève doit être considéré dans sa globalité d'enfant afin de l'amener à développer toutes ses capacités intellectuelles, affectives et morales car c'est ce qui va lui permettre de devenir un être humain complet, équilibré et respectueux. Ils revendiquent également une approche constructiviste de l'apprentissage pour rendre l'élève « acteur dans l'acquisition de ses savoirs et de ses compétences » (Robert, 2008, p. 65). L'approche constructiviste à été

élaborée par Piaget, il considère que le professeur doit « stimuler l'activité de l'enfant, en lui proposant des situations aussi diverses que possible [pour qu'il construise] un savoir nouveau, plus élaboré, plus étendu et plus riche de sens » (Robert, 2008, p.65). C'est également le cas de l'Angleterre dont l'essentiel est la construction du savoir par l'élève. Ce qui prime, c'est de leur donner les armes et une pratique concrète pour qu'il puisse essayer de s'approprier leur apprentissage (Cassou, 2015).

Un autre point important est l'enseignement sans stress, les élèves finlandais seraient sereins et détendus. Le contexte rassurant construit par les établissements et qui règne dans les classes permet aux élèves de se sentir comme chez eux (Robert, 2008). C'est également le cas pour l'Allemagne et la Suède qui ont des ambiances de classe très permissives. Les élèves peuvent boire, manger et quitter la classe comme ils en ont envie (Cassou, 2015). À cela, s'ajoute une bonne coopération avec les parents et une relation professeur-élève familière, l'enseignant se montre accessible, disponible et attentif. Le seuil de tolérance est très élevé, Robert (2008) qui a observé des classes en Finlande nous explique que par exemple, une élève qui tresse un scoubidou tranquillement ne reçoit aucune remarque car elle ne gêne en rien le cours, de plus, c'est une occupation qui lui permet sûrement de mieux suivre celui-ci. Quant aux rythmes d'apprentissages, ils sont très différents de la France, ils ont des séances de cours de 45 minutes espacées de 15 minutes de repos et finissent à 14h. Lors des cours, les élèves sont toujours en activité (seul ou en groupe) et n'ont quasiment jamais de cours magistraux. En classe de langue vivante, il est courant qu'ils doivent exposer sur un sujet qui leur tient à cœur, car en effet « la Finlande veut que les élèves accèdent au savoir avec enthousiasme et cela n'est possible qu'en les rendant pleinement acteurs de leur apprentissage » (Robert, 2008, p. 75).

La pédagogie différenciée y est très présente de par leur vision humaniste. Ils ont pour objectif que chaque élève ait la possibilité, en classe, de se développer, progresser et s'épanouir. Pour cela, des mécanismes sont mis en place très tôt afin de détecter et de traiter les troubles de l'apprentissage et les handicaps. Le professeur est considéré comme le mieux placé pour déceler les troubles mais aussi pour organiser des dispositifs afin d'y remédier. Il a ses élèves plusieurs fois dans la semaine, il est donc en alerte pour repérer les premiers signes et pouvoir apporter une réponse pédagogique pertinente. De plus, certaines classes sont hétérogènes (en niveau et en âge), par conséquent le professeur est obligé d'appliquer une pédagogie différenciée (Robert, 2008). C'est le contraire pour l'Australie où les élèves sont divisés en groupes de niveaux. Afin qu'ils puissent progresser plus rapidement, des travaux et exercices en rapport avec leurs capacités leur sont proposés (Cassou, 2015). Avec toutes ces conditions

de vie et d'apprentissage, en Finlande, pays surnommé « le bon élève de PISA⁵ » (Cassou, 2015, p.39), les élèves en difficultés scolaires sont très rares, et ceux en échecs quasiment inexistantes. Avec une pédagogie différenciée propre à chacun des élèves et une ambiance sereine et détendue, les HPI s'y retrouvent mieux pour vivre pleinement et paisiblement leur parcours scolaire. On peut alors se demander, quels outils, en France, nos enseignants de langue vivante ont-ils pour repérer et différencier les élèves HPI ?

III. L'accompagnement et la formation des enseignants à la reconnaissance du HPI et en sa différenciation

3.1. Identifier un HPI au sein d'une classe

Si nous suivons les conseils des autres pays, le professeur dans sa classe serait le plus à même pour identifier un élève HPI. C'est pourquoi, nous avons décidé de nous renseigner sur les outils dont pourraient se servir les enseignants de langues vivantes afin de les identifier pour ensuite pouvoir apporter l'aide nécessaire à son élève. Tout d'abord, pour détecter un élève à haut potentiel, il est important de préciser que l'enseignant seul ne peut pas effectuer toute la démarche. Selon Revol et al. (2015), les parents, les enseignants, les éducateurs, les psychologues et les médecins ont tout intérêt à travailler conjointement afin de proposer une pédagogie et une prise en charge adaptée aux besoins. Le travail de l'enseignant n'est pas de dépister mais il doit être capable de repérer un élève HPI afin de pouvoir l'aider à faire face aux difficultés et même à les anticiper. Chauvin (1996), donne des questions aux enseignants, qu'ils peuvent se poser, et qui vont les aider pour le repérage :

« Parmi mes élèves, sans oublier les filles, lesquels :

- posent beaucoup de questions?
- ont beaucoup d'idées originales et raisonnent par association d'idées?
- résolvent des problèmes d'une manière inhabituelle?
- sont alertes et font preuve d'un bon sens de l'observation?
- mémorisent vite et retiennent facilement?
- ont de nombreux intérêts ou passions extrascolaires?
- apprennent de leur propre initiative et de manière indépendante?

⁵ Programme International pour le suivi des acquis des élèves

- montrent dans un ou plusieurs domaines des résultats inférieurs à ce dont ils seraient potentiellement capables?
- s'ennuient lors de la plupart des activités scolaires habituelles?
- restent plutôt en retrait, malgré de grandes capacités?
- sont de langue maternelle étrangère et montrent des capacités particulières dans un ou plusieurs domaines? » (Chauvin, 1996, p.37).

Ensuite, il est important que l'enseignant discute de ce qu'il a pu observer avec les parents de l'élève et les encourage si besoin, à faire passer un bilan psychologique afin de comprendre et de mieux réagir à son fonctionnement intellectuel et affectif. De plus, Revol et al. (2015) conseille au professeur de mettre en place un climat serein et sécurisant dans sa classe, et doit surtout permettre aux élèves de se tromper. Le but étant de « valoriser leurs connaissances déjà acquises et de les encourager à en développer d'autres, même si cela implique de dépasser les objectifs fixés par le programme scolaire » (Revol et al., 2015, p.77). Une autre caractéristique qu'ils donnent, est que l'élève HPI a parfois tendance à mobiliser l'attention et ne pas laisser de place à ses camarades.

Selon Clobert et Gauvrit (2021), le professeur doit changer sa vision de l'élève HPI. Il ne doit plus l'identifier comme un excellent élève dans toutes les matières mais plus comme un élève avec des problèmes importants dans l'apprentissage mais aussi dans le domaine social et affectif. De plus, pour eux, lors de la concertation de tous les acteurs du parcours scolaire de l'élève, ils doivent ensemble chercher des situations concrètes afin de soutenir l'enfant. Avec l'aide des professionnels, le professeur peut mieux comprendre « en quoi le profil intellectuel spécifique de leur élève peut influencer son comportement d'apprenant ainsi que son fonctionnement affectif, social et relationnel » (Goldschmidt, 2021, p.357). Pour poursuivre l'accompagnement des professeurs, depuis quelques années, des mesures ont été développées par l'Éducation Nationale.

3.2. Les mesures développées par l'Éducation Nationale

Du point de vue de l'Éducation Nationale, de nombreuses mesures ont été déployées. Tout d'abord, en 2002 apparaît une politique éducative en France sur cette question du Haut Potentiel avec le rapport de Jean-Pierre Delaubier, inspecteur académique et directeur des services départementaux de l'Éducation Nationale du Nord. Il s'agit d'un rapport sur « la scolarisation des élèves intellectuellement précoces » dans lequel il propose des solutions afin

de repérer la précocité le plus tôt possible. Il met également en avant l'importance du dialogue avec les familles et de l'adaptation du rythme d'apprentissages en fonction de chaque élève. Il suggère notamment un projet personnalisé afin d'intégrer les élèves dans des classes hétérogènes et il insiste sur l'importance de sensibiliser et former les enseignants aux HPI. À la suite de ce rapport, le BO⁶ du 3 décembre 2009 a été rédigé pour guider à la conception de modules de formations pour l'enseignement des élèves HPI et il a permis de créer des référents académiques pour répondre aux préoccupations des familles des élèves à haut potentiel, mais il a aussi créé une tension entre égalité et équité (Clobert et Gauvrit, 2021).

Ensuite, le 20 mai 2014 sort la circulaire n°2014-068. Elle concerne les EIP⁷ et leur permet de bénéficier d'aménagements pédagogiques. Pour les élèves présentant des difficultés, un PPRE, programme personnalisé de réussite éducative, peut être mis en place. Pour ceux ayant des troubles des apprentissages, ils peuvent bénéficier d'un PAP, plan d'accompagnement personnalisé, afin d'organiser des aménagements leur permettant d'être dans une dynamique de réussite scolaire (Revol et al. 2015).

En 2019, le sujet revient sur le devant de la scène suite à la formation d'une importante remobilisation. La commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation demande aux députés Frédérique Meunier et Marie-Pierre Rixain une mission flash⁸ sur le haut potentiel et les troubles associés. À la suite de cette mission flash, en ressortent des éléments déjà présents sur le BO de 2009, notamment concernant les modules de formation, mais en plus on peut noter la création d'un dossier de suivi pour les élèves HPI, la généralisation de dispositifs d'intégration scolaire et l'évolution du terme « précoce », anciennement employé pour désigner ces élèves, vers le concept du « haut potentiel ». Cette année-là est également marquée par le Vademecum 2019⁹, qui est axé vers une vision positive sur le développement du potentiel et qui recommande des outils dont le Questionnaire d'Aide à la Décision d'Ajustement du Parcours Scolaire : « outils de médiation disponible en ligne et en libre accès sur Éduscol, qui permet aux enseignants d'étayer, objectiver et accompagner l'ajustement du parcours scolaire à tout moment du cursus de l'élève » (Tordjman et Paillard, 2021, p.439) Ce questionnaire permet le dialogue entre toutes les personnes concernées par le parcours scolaire de l'enfant (Clobert et Gauvrit, 2021).

⁶ Bulletin Officiel

⁷ Enfant Intellectuellement Précoce

⁸ « format de travail court qui donne lieu à la publication d'une communication, présentée en Commission et faisant l'objet d'une discussion » Sylvie Tordjman et Corinne Paillard (2021, p.438)

⁹ Guide, manuel daté du 28 janvier 2019

Un autre accompagnement national existe, il s'agit du CNAHP, Centre National d'Aide aux enfants et adolescents à Haut Potentiel¹⁰, qui est l'unique centre référent national hospitalo-universitaire pour accueillir les HPI en difficulté. Ce centre a trois missions : « évaluation du HPI (QI mais aussi intelligence sociale, créativité, fonctionnement socio-émotionnel, investissement scolaire...), prise en charge thérapeutique adaptée au profil de chacun, recherche et formation pour les équipes soignantes et pédagogiques » (Tordjman et Paillard, 2021, p.442).

Enfin, l'association ANPEIP, Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces, qui existe depuis 50 ans, est soutenue par l'Éducation Nationale, les professionnels, les chercheurs et les médias. Elle fonctionne avec des bénévoles pour la reconnaissance des enfants intellectuellement précoces, pour une compréhension plus juste de leurs « fonctionnements », pour une meilleure prise en charge de leurs besoins particuliers à la maison comme à l'école, pour faire changer le regard des institutions du grand public et pour veiller à la bonne application des directives des derniers BO de l'Éducation Nationale. Ils sont présents dans toute la France et proposent sur leur site internet des informations, des conseils et des pistes d'aide sur la précocité. Ils ont pour missions :

« [D'accueillir] les familles, les soutenir et défendre leurs droits, représenter toutes les familles adhérentes ANPEIP, sensibiliser et animer les réseaux de professionnels et mener toutes les actions utiles pour la reconnaissance et la prise en charge des EIP, coordonner, soutenir et harmoniser l'action des associations et délégations locales selon une éthique commune et mettre à leur disposition les informations nécessaires à leurs activités. » (ANPEIP, Des équipes engagées)¹¹

Cette association a la volonté de venir en aide aux EIP et donc aux HPI mais également à leurs parents et à toute personne qui serait concernée. Cependant, dans l'objectif de favoriser l'apprentissage des élèves HPI, en France, aujourd'hui, nous avons également constaté de nombreuses limites.

¹⁰ créé en 2005

¹¹ <http://www.anpeip.org/>

3.3. Les limites

Effectivement, ce concept relativement nouveau et en cours de démocratisation en France a des limites qui ne permettent pas toujours d'accomplir les objectifs souhaités.

Tout d'abord, dès le diagnostic de l'élève, la coopération des enseignants avec les psychologues et personnels de santé semble compliquée. Ces derniers sont tenus au secret professionnel et ne peuvent donc pas dévoiler les résultats du bilan psychologique à moins d'avoir l'autorisation des représentants légaux de l'enfant, ce qui n'est pas toujours le cas. Cela peut alors provoquer des tensions entre les professeurs et les parents. Lorsque le résultat positif du diagnostic du HPI est assumé, les enseignants peuvent ressentir un sentiment d'impuissance ou d'incompréhension face à la façon informelle dont ils ont été mis au courant. Le plus souvent, il se fait par un rapport d'évaluation plus ou moins explicite dont il est difficile de comprendre sans la formation adéquate. Le repérage et l'accompagnement peut également sembler alors compliqué puisque les enseignants n'y sont pas formés et préparés (Clobert et Gauvrit, 2021).

Effectivement, les enseignants qui ne vont pas chercher l'information pour se former n'y seront pas conduits. Il n'y a pas de réelle communication à ce sujet. De plus, lorsque nous avons voulu chercher des formations disponibles pour les professeurs, y compris celles soutenues par l'Education Nationale, nous nous sommes rendues compte qu'elles étaient payantes et non prises en charge. Par exemple, l'association AFEHP¹² propose un stage de deux jours, pour les professionnels non adhérents, qui s'élève au coût de 140 euros. Il ne s'agit ici que d'une seule formation qui se nomme : *devenir un référent EHP*¹³, *reconnu et compétent*. Il existe d'autres formations proposées par cette association pour que les professeurs se construisent un bagage plus solide et soient informés sur ce sujet mais toutes sont payantes. C'est donc un frein important au développement d'un enseignement de qualité pour les enfants HPI mais aussi et à plus grande échelle à la pédagogie différenciée.

En conséquence de tout cela et par le manque d'informations, de moyens et de formations, les établissements scolaires publics ne peuvent pas toujours répondre à la demande des parents et de leurs enfants HPI. Certaines familles décident alors de faire l'école à la maison, ce qui est le cas de Julien Pierrat, co-fondateur de l'objectif Eurêka : des ateliers scientifiques pour les jeunes enfants HPI de 6 à 11 ans et depuis peu, créateur de la chaîne youtube *Objectif Eurêka* et de la série de vidéos *Confin' & Sciences*. Étant lui-même HPI et

¹² Association Française pour les Enfants à Haut Potentiel

¹³ Élève à Haut Potentiel

ayant des filles HPI, il pense être le mieux placé pour l'apprentissage de ces élèves car il est lui-même concerné (Pierrat & Coronas, 2020). Bak, en 2013, dénonce que d'autres parents, désemparés, choisissent de se tourner vers des écoles privées spécialisées réputées pour la prise en charge des enfants HPI. Ces écoles ont les moyens de mettre en place une pédagogie différenciée adaptée à chaque enfant avec un suivi personnalisé de l'élève afin de leur redonner le goût à l'école. Cependant, pour lui, ce n'est pas forcément la solution la plus adéquate car les élèves à haut potentiel se retrouvent entre eux et ne sont plus mélangés avec d'autres élèves qui ont une manière de penser différente de la leur. C'est notamment le cas de l'école Arborescence à Nantes dont le but est d'accompagner les élèves à rejoindre le système scolaire général à partir du collège. La capacité d'attention des élèves étant restreinte, ils mettent la priorité sur l'enseignement oral et la participation. L'école privée spécialisée apparaît ici comme une solution au manque que peuvent trouver les parents dans l'institution publique (Bak, 2013). Néanmoins, ces écoles constituent un coût pour les familles, ce qui n'est pas abordable pour tous. Par exemple, l'école Arborescence de Nantes place ses frais de scolarité à 6000 euros par an. L'inégalité se creuse alors et nous comprenons que le combat est encore d'actualité afin de pouvoir conserver le terme « inclusive » à l'institution scolaire publique française et permettre aux élèves HPI de recevoir un enseignement qualitatif et qui leur corresponde.

Synthèse problématisée

Nos lectures nous ont permis de dresser un premier portrait des élèves HPI en classe de langues vivantes. Nous avons pu comprendre leurs caractéristiques avec leurs troubles associés et leurs difficultés scolaires, affectives et motrices, l'enjeu du diagnostic et la manière de les aider dans leurs apprentissages afin d'accompagner au mieux leur développement et leur bien-être. Nous avons également constaté que des mesures et projets sont entrepris par l'Education Nationale pour encourager la dynamique de différenciation scolaire mais que l'environnement d'apprentissage français reste en retard par rapport à certains pays européens. Nous pouvons l'expliquer notamment par la formation continue des professeurs qui n'est pas encouragée à suivre cette voie (pas de communication ni de financement des formations). Les échanges entre professionnels de santé et de l'éducation peuvent également être complexes. Il appartient donc au professeur de développer ses connaissances sur le HPI, par lui-même, afin d'élaborer, au mieux, dans sa pratique, un enseignement adapté à tous.

Grâce à nos recherches et à l'enrichissement scientifique, nous déduisons que pour favoriser l'apprentissage, en classes de langues vivantes, de ces élèves à hauts potentiels intellectuels mais aussi de l'ensemble des apprenants, il est important que le professeur mette en place la différenciation pédagogique. Au sein de l'école inclusive, nous nous sommes alors posées la problématique suivante : comment la différenciation est-elle perçue aujourd'hui en classe de langue et comment un enrichissement de ces pratiques serait appréhendé par l'ensemble des élèves (HPI et non-HPI) ?

Questions de recherche et hypothèses

Pour répondre à cette nouvelle problématique, nous avons formulé trois questions de recherche. Elles nous permettront de développer notre réflexion et de contribuer à la recherche de cette thématique qui nous tient à cœur :

QR1 : Quelles méthodes adoptent dès à présent les professeurs de langues vivantes pour mettre en place la différenciation, et notamment avec leurs élèves HPI ?

QR2 : Comment les élèves, et notamment les élèves HPI, perçoivent-ils la différenciation mise en œuvre dans leurs classes de langues vivantes ?

QR 3 : Parmi les pistes de différenciation évoquées dans le cadre théorique, comment les élèves, et notamment les élèves HPI, perçoivent-ils les activités proposées ?

D'après nos observations, en tant qu'anciennes élèves et celles en tant que stagiaires en pratique accompagnée en collèges et lycées, et d'après les difficultés qu'évoquent Kahn (2010) et Theisen (2002) chez les professeurs pour mettre en œuvre la différenciation dans leurs classes, nous comprenons que cette démarche n'est pas largement mise en place au sein de l'école inclusive. Nous supposons que son déploiement peut être complexe de par, notamment, le nombre d'élèves par classe, le manque de moyens ou d'accompagnement des enseignants à suivre cette pratique. Cependant, grâce à l'accès à l'information de plus en plus accessible, nous imaginons que cette démarche est en cours de développement et s'installe progressivement dans les classes de langues vivantes. Nous présumons qu'elle pourrait être perçue positivement par les élèves. La différenciation se veut être une démarche bienveillante et ludique comme nous l'explique Poutoux lorsqu'il nous dit que l'évaluation différenciée n'est pas « distinguer ou discriminer mais reconnaître l'élève à travers sa situation et son potentiel » (2014, p.9). Par conséquent, la différenciation doit être, et surtout dans le cadre d'une évaluation, bien expliquée afin d'éviter des obstacles à l'acceptation de cette pratique par certains apprenants.

Concernant les élèves HPI, après nos lectures sur l'augmentation chaque année du nombre de diagnostics, nous supposons que des dispositifs sont mis en œuvre pour faciliter leurs apprentissages. Malgré tout, ce fonctionnement intellectuel particulier étant relativement

« nouveau » et peu communiqué au sein de l'école inclusive, nous ne sommes pas certaines que des mesures aient pu être mises en place pour ces élèves.

IV. Cadre méthodologique

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons choisi d'élaborer deux questionnaires. Le premier visait à répondre à la première question et était destiné aux professeurs de langue tandis que le second répondait aux questions deux et trois et était proposé aux élèves de collèges et lycées. Pour obtenir le plus grand nombre de réponses dans le but de disposer de résultats mesurant au mieux la réalité, nous avons conçu les questionnaires sur Google Forms et les avons distribués, par la suite, sur les réseaux sociaux. Nous les avons également envoyés à quelques chefs d'établissements pour multiplier nos résultats et toucher des professeurs et élèves d'établissements variés (établissements de centre ville, campagne, REP...etc.).

Lors des questions fermées, nous avons ajouté la réponse « ne se prononce pas » à chaque reprise afin de toujours laisser une échappatoire aux personnes interrogées. Lors des questions mixtes la modalité «Autre. Précise, s'il te plait» apparaît également car nous ne pouvons pas être certaines de couvrir toutes les possibilités de réponses dans nos modalités proposées. Ces questions mixtes sont donc partiellement ouvertes, laissant la personne interrogée apporter ses précisions en toute liberté (Fenneteau, 2002).

Questionnaire professeur(e)

Ce questionnaire (annexe n°1) s'intéresse à la différenciation mise en place dans les classes de langue vivante. Pour éviter des erreurs de traitements des données, des malentendus et être certaines de la compréhension de la notion par tous, nous proposons une précision sémantique du concept :

La différenciation pédagogique « est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. » Conseil Supérieur de l'Éducation, 2003.

Nous avons choisi de présenter les items de ce questionnaire en forme de tableau afin de les relier à nos choix méthodologiques en lien avec les considérations théoriques issues de notre cadre théorique.

PARTIE A : Cette partie vise à en savoir plus sur le profil de l'enseignant qui répond au questionnaire pour expliquer, par la suite, les données obtenues.

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
1	→Dans quel type d'établissement et dans quelles classes enseignez-vous ? (plusieurs réponses sont possibles) Établissement de centre-ville / Etablissement de périphérie / Établissement de campagne / REP / REP + / Autre : (précisez)	Tout naturellement, cette question se présente sous la forme d'un choix multiple, puisque nous pouvons énoncer les différents établissements et les différentes classes. Il s'agit d'une question basique, qui nous a aidé à avoir des précisions sur la personne interrogée afin de mieux appréhender nos résultats.

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
	<p>Collège : 6ème - 5ème - 4ème - 3ème</p> <p>Lycée : Seconde - Première Générale - Terminale Générale - Première Technologique - Terminale Technologique - Seconde Bac Pro - Première Bac Pro - Terminale Bac Pro - Autre : (précisez)</p> <p>> Dans le questionnaire final nous avons distingué cette catégorie en deux questions.</p>	
2	<p>→ Sur une échelle de 1 à 5, estimez à quel niveau vous faites de la différenciation pédagogique dans vos classes ?</p> <p>1 = pas du tout, 5 = beaucoup</p> <p>→ Pourquoi ?</p> <p>Réponse longue</p>	<p>L'auto-évaluation permet de nous assurer de la compréhension du concept de différenciation en fonction des réponses que la personne interrogée a donné par la suite. Notre volonté ici, était d'écouter et de comprendre le choix des professeurs, notamment leurs réticences. Nous avons pu voir dans notre cadre théorique différentes possibilités de manque de différenciation dans les classes de langues vivantes comme le manque de formations, les classes trop nombreuses, le manque de moyen, etc. Il s'agissait ici de pouvoir connecter nos recherches avec la réalité du terrain.</p>
3	<p>→ Avez-vous des HPI (Haut Potentiel Intellectuel) diagnostiqués dans vos classes ?</p> <p>Oui / Non / Ne se prononce pas</p>	<p>L'objectif de cette question était de débloquent ou non une partie du questionnaire (Partie C), qui concernait seulement les personnes qui ont répondu oui. En effet, nous n'avons pas posé de questions relatives aux HPI a des enseignants non concernés.</p>

PARTIE B : questions ouvertes à tous

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
4	<p>→ Place du relationnel:</p> <p>- <u>Faites-vous une Séance 0 ?</u> (créer un lien avec les élèves et éviter leur angoisse dans l'apprentissage d'une langue étrangère, poser le cadre de l'année sur les objectifs, les attendus, les modalités de contrôles, le matériel scolaire nécessaire pour ce cours, etc.) Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>- <u>La relation que les élèves ont entre eux a-t-elle de l'importance pour vous ?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>> Dans le questionnaire final nous avons distingué cette catégorie en deux questions.</p>	<p>La confiance, dans notre cadre théorique, fait partie de l'une des parties centrales de la différenciation, et la séance 0 permet au professeur de créer cette confiance et d'éviter toute angoisse à l'apprentissage des langues vivantes. Nous avons pu voir que, lorsqu'une relation comme celle-ci est établie entre le professeur et ses élèves, le climat est alors propice au travail et les élèves se sentent épanouis dans leur classe. Cette question rejoint notre interrogation sur la confiance dans le questionnaire destiné à l'élève, et nous a permis, ici, de comprendre le profil de l'enseignant qui a répondu et nous a aidé pour l'analyse des données.</p>
5	<p>→ Dynamisme:</p> <p><u>Avez-vous déjà proposé des activités ludiques (jeux) dans vos classes:</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>- <u>Si oui, lesquelles ?</u> Réponse longue.</p>	<p>Le dynamisme et notamment les activités ludiques sont également une manière d'utiliser la différenciation, comme nous avons pu le dire dans notre cadre théorique. C'est pour cela que cette question, nous a permis d'aborder une autre partie de la différenciation.</p> <p>Nous avons ensuite fait le choix d'une question ouverte pour la question complémentaire afin de pouvoir découvrir de nouvelles activités. De plus, nous ne pouvions pas faire une question à choix multiples car elle n'aurait pas couvert toutes les activités possibles.</p>

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
		Après avoir demandé si les enseignants avaient recours à des activités ludiques, cette question a pour objectif de comprendre les méthodes de différenciation utilisées par les enseignants. Cette question nous a même permis d'apprendre de nouvelles activités que nous pourrions proposer à nos futurs élèves.
6	<p>- <u>Si oui, à quelle fréquence proposez-vous ce type d'activités?</u> À chaque séance, une fois par semaine, deux fois par mois, une fois par mois, quelques fois dans l'année</p> <p>- <u>Si oui : pourquoi ?</u> (plusieurs réponses sont possibles): pour le dynamisme de la classe, pour varier les activités, pour la socialisation des élèves, Autres. Précisez.</p>	<p>Connaître la fréquence et l'objectif visé de ces activités nous a permis de mettre en avant s'il y avait une véritable volonté de pédagogie différenciée derrière ou s'il s'agissait simplement d'exceptions. La méthode des jeux ludiques dans la différenciation doit avoir un réel objectif pédagogique.</p> <p>Connaître la raison nous a permis de comprendre l'objectif des enseignants dans leur volonté de rendre plus ludique leurs classes de langues vivantes et donc de comprendre si la différenciation pédagogique en était leur objectif ou non. Dans notre cadre théorique nous abordons le côté motivant de la différenciation passant par le jeu.</p>
7	<p>→ Difficultés d' activité: <u>Proposez-vous des activités avec une difficulté différente selon le niveau des élèves ?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas.</p>	Rejoignant le travail de groupe par niveau, l'objectif de cette question nous a permis de voir si l'enseignant utilise la différenciation par niveau. Nous avons abordé le besoin de stimulation des élèves HPI mais également le besoin de confiance et d'être rassuré des élèves en difficulté. C'est pourquoi les activités présentant des difficultés différentes selon le besoin des élèves sont un bon moyen d'utiliser la différenciation.
8	<p>→ Évaluation - <u>Faites-vous des évaluations différenciées selon le niveau des élèves ?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>- <u>Pourquoi ?</u></p>	<p>Ces questions sont propres à la pédagogie différenciée.</p> <p>Elles nous ont permis, dans un premier temps, d'affiner nos résultats sur l'adhésion au concept par les professeurs mais également, par la suite, de nous éclairer sur ce qu'ils mettent réellement en place comme type de différenciation pédagogique dans leurs évaluations sur le terrain. Ces données nous ont aidé à estimer le niveau de différenciation pédagogique; s'il est élevé ou non. En effet, nous savons</p>

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
	<p>Réponse longue</p> <p>- <u>Utilisez-vous les questions bonus dans les évaluations ?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>- <u>Proposez-vous un soutien scolaire ou un mentorat pour les élèves en difficulté ?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>- <u>Accordez-vous un « rattrapage » aux élèves en difficulté ?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p>	<p>que rendre l'élève acteur de son apprentissage et de son évaluation est une façon de valoriser et d'appeler au travail (Starkey-Perret, 2021).</p> <p>Avec la question « Pourquoi ? », nous avons souhaité donner la possibilité aux professeurs de s'exprimer pour comprendre leur choix pédagogique à ce sujet. Nous avons attendu ici de retrouver les limites de l'application de la différenciation pédagogique sur le terrain.</p>
9	<p>→ Mise en groupe ?- <u>Organisez-vous des travaux de groupe?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>-<u>Si oui, à quelle fréquence:</u> À chaque séance, une fois par semaine, deux fois par mois, une fois par mois, quelques fois dans l'année</p> <p>- <u>Si oui, comment travaillent-ils en groupe? (plusieurs réponses sont possibles):</u> binôme, trinôme, en îlots, Autres. Précisez.</p>	<p>Le travail en groupe, comme nous avons pu le dire dans notre cadre théorique, est une bonne façon de mettre en pratique la différenciation pédagogique. En effet, pour Kahn (2010), la disposition en îlots et le travail en groupe permet aux élèves en difficulté de s'associer aux « meilleurs ». Cela permet également aux élèves d'utiliser plus naturellement la médiation. Pour Ayer (2016), la collaboration est primordiale pour la cohésion et l'entraide dans la classe. C'est pour cela que ces questions nous ont aidé à connaître et comprendre les méthodes adoptées par les enseignants.</p> <p>Pour la dernière question, nous avons fait le choix d'une question à choix multiples puisque nous connaissons les possibilités de faire des groupes, mais si nous sommes ignorant sur une, la modalité « Autre » permet à l'enseignant de nous le dire. La méthode de mise en groupe ainsi que le critère nous ont permis de comprendre la méthode de différenciation mise en place par l'enseignant.</p>

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
	<p>-<u>Si oui, comment formez-vous les groupes?</u> (plusieurs réponses sont possibles) Affinité, niveau, centre d'intérêts, Autre. Précisez.</p>	
10	<p>-> Souplesse d'enseignement ?</p> <p>- <u>Permettez-vous le choix des thématiques par les élèves ?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>- <u>Proposez-vous à vos élèves des apprentissages par projet ?</u> Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>-<u>Si oui, en quoi consistent-ils?</u> (plusieurs réponses sont possibles) Activités créatives, projets personnels, exercices à concevoir soi-même, Autres. Précisez.</p> <p>- <u>Avez-vous déjà été amené(e) à être en relation avec un professionnel de santé dans le cadre professionnel pour mieux appréhender l'apprentissage d'un ou plusieurs de vos élèves ?</u> Oui/ Non/ Ne se prononce pas</p> <p>- <u>Si non, seriez-vous d'accord pour entreprendre une coopération avec les professionnels de santé? »</u> Oui/ Non /Ne se prononce pas</p>	<p>Ces questions nous ont permis d'identifier un peu plus la méthodologie de travail de l'enseignant ainsi que sa volonté de coopération. Permettre le choix de la thématique aux élèves apporte de la motivation à leur apprentissage, de la variété, des défis mais également des opportunités (Heacox, 2002). Les impliquer dans leur apprentissage revient à les rendre acteur de cet apprentissage, c'est un outil indispensable de la perspective actionnelle et essentielle à la mise en place de la différenciation.</p> <p>Comme nous l'avons abordé dans notre cadre théorique, les professionnels de santé peuvent aider les professeurs à comprendre les profils intellectuels des élèves, leurs comportements d'apprenant et leurs fonctionnements (Goldschmidt, 2021). C'est pour cela que ces questions nous ont paru importante, sonder l'état d'esprit des professeurs afin de pouvoir nous rendre compte s'ils sont prêt et d'accord à travailler avec des professionnels, et s'ils le font déjà ces questions nous ont aidé à analyser et comprendre les méthodes de travail de l'enseignant.</p>

PARTIE C : ouvert à ceux qui ont répondu oui à la question « Avez-vous des HPI diagnostiqués dans vos classes? » dans la première partie du questionnaire.

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
11	<p>→ Par qui avez-vous été informé du diagnostic HPI ? (plusieurs réponses sont possibles)</p> <p>Par le chef d'établissement, par le professeur principal, par un autre professeur, par un responsable légal, par l'élève lui-même, autre. Précisez.</p>	<p>Cette question nous a permis de nous rendre compte de la communication au sein de l'établissement et comment elle fonctionne. Dans notre cadre théorique, nous abordons le sujet de l'importance de la communication entre équipe enseignante mais également entre tous les acteurs de l'EPLE (établissement public local d'enseignement) afin de d'accompagner au mieux les élèves.</p>
12	<p>→ Sont-ils en difficulté dans votre discipline?</p> <p>Oui/Non/ Ne se prononce pas</p> <p>→ Si non, ont-ils des facilités dans votre discipline?</p> <p>Oui/Non/Ne se prononce pas</p>	<p>Dans l'ensemble collectif, l'élève HPI est vu comme une personne très intelligente qui réussit dans tous les domaines. Au sein de notre cadre théorique, nous avons pu contredire cette affirmation. En effet, l'élève HPI par manque de stimulation intellectuelle, par volonté de ressembler à ses camarades ou encore à cause des troubles dy-s qu'il peut présenter, est un élève que l'on peut voir en échec scolaire et/ou en grande difficulté. Cette question nous a permis de valider ou non ce que nous avons lu.</p>
13	<p>→ Avez-vous mis des dispositifs en place pour cet/ces élève(s)?</p> <p>Oui / Non / Ne se prononce pas</p> <p>→ Si oui, est-ce-que cela concerne :</p> <p>-Seulement les élèves HPI</p>	<p>L'élève diagnostiqué HPI peut se voir attribuer un PAP (plan d'accompagnement personnalisé), mais avec cette question, nous avons souhaité savoir si l'enseignant a voulu de son plein gré mettre des choses en place pour cet/ces élève(s). En effet, s'il le fait, c'est qu'il utilise la différenciation pédagogique au sein de sa classe, et cela nous permet donc de répondre à notre première question de recherche.</p> <p>Si le professeur utilise la différenciation pédagogique, il nous a paru intéressant de savoir si elle s'applique</p>

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
	<p>-Toute la classe -Autre. Précisez</p> <p style="text-align: center;">→ Si seulement les élèves HPI :</p> <p>-qu'avez-vous mis en place? -en êtes-vous satisfait ? Échelle de 1 à 5 (1= pas du tout satisfait, 5= très satisfait)</p> <p style="text-align: center;">→ Si toute la classe :</p> <p>-qu'avez-vous mis en place? -en êtes-vous satisfait ? Échelle de 1 à 5 (1= pas du tout satisfait, 5= très satisfait)</p>	<p>seulement à ces élèves diagnostiqués HPI ou alors à l'ensemble de la classe. Cela nous apporte une précision afin de répondre à nouveau à notre première question de recherche.</p> <p>Savoir ce qu'ils ont mis en place, nous a enrichi de nouveaux dispositifs mais également de valider ceux que nous avons déjà lu ou vu. Afin de savoir si cela fonctionne, il nous paraissait important de leur demander leur satisfaction. Dans notre cadre théorique nous avons pu développer les différents profils des HPI, par conséquent nous savons que tous les élèves HPI ne fonctionnent pas de la même façon, c'est pourquoi un dispositif peut fonctionner pour l'un mais ne fonctionnera pas pour un autre.</p>
14	<p>-> Est-ce-que l'établissement a mis un dispositif en place? Oui/ Non/ ne se prononce pas</p> <p>-> Si oui, lequel?</p> <p>-> Si oui, est-ce que cela aide suffisamment l'élève? Échelle de 1 à 5 (1= pas du tout, 5= beaucoup)</p>	<p>Comme nous avons pu le dire précédemment, un élève HPI peut se voir mettre en place un PAP (plan d'accompagnement personnalisé). Si l'enseignant a répondu non à la question « Avez-vous mis des dispositifs en place pour cet/ces élève(s)? » et qu'il a répondu ici que le dispositif proposé par l'établissement est suffisant à l'élève nous avons pu alors comprendre et analyser sa réponse. Et inversement, cela nous a aidé à répondre à notre première question de recherche.</p>

Questionnaire élève

PARTIE A : Cette partie vise à en savoir plus sur le profil de l'élève qui répond au questionnaire (annexe n°2) pour expliquer, par la suite, les données obtenues.

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
1	<p>→ Dans quelle classe étudies-tu? 6ème - 5ème - 4ème - 3ème Seconde - Première Générale - Terminale Générale - Première Technologique - Terminale Technologique - Seconde Bac Pro - Première Bac Pro - Terminale Bac Pro - Autre: (précise)</p>	<p>Tout naturellement, cette question se présente sous la forme d'un choix multiple, puisque nous pouvons énoncer les différentes classes. Une seule réponse est possible.</p> <p>Il s'agit d'une question basique, qui nous a aidé à avoir des précisions sur la personne interrogée et qui nous a permis de mieux appréhender nos résultats.</p>
2	<p>→ Présentes-tu un trouble dys? Oui - Non - Ne se prononce pas</p> <p>→ Si oui, lequel : (précise) Réponse longue</p>	<p>La question fermée nous a permis de pouvoir poser la seconde question.</p> <p>Nous avons ensuite choisi une question ouverte car l'élève qui présente un trouble dy-s peut aisément mettre un nom dessus.</p> <p>L'identification du dy-s nous a permis, par la suite, de voir quelle différenciation a pu être mise en place en fonction de son trouble.</p>
3	<p>→ Si oui, as-tu un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) ? Oui - Non - Ne se prononce pas</p>	<p>Cette question nous a tout d'abord aidé à savoir si l'élève dy-s a recours à un Plan d'Accompagnement Personnalisé comme ses droits le lui permettent mais également, dans la suite du questionnaire, à comprendre si cet élève, au-delà du PAP, reçoit une différenciation pédagogique plus marquée que ses camarades.</p>

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
4	<p>→ Comment évalues-tu ton niveau en langue vivante étrangère sur une échelle de 1 à 5 ?</p> <p>1 = je suis très faible, 5 = j'ai un très bon niveau</p>	<p>Cette question vise également à pouvoir expliquer les données que nous avons obtenues par la suite. Cela nous a permis de faire un rapport entre la différenciation et le niveau de l'élève. En effet, dans notre cadre théorique, nous avons pu voir que la différenciation amène l'élève à une meilleure progression en langue vivante.</p>
5	<p>→ Es-tu diagnostiqué HPI? (Haut Potentiel Intellectuel)</p> <p>Oui - Non - Ne se prononce pas</p>	<p>Nous souhaitons pouvoir cibler les élèves et notamment les élèves diagnostiqués HPI qui sont au cœur de notre mémoire. Si l'élève répond oui, il aura accès à des questions spécifiques avant de passer à la section ouverte à tous. Alors que s'il répond non ou ne se prononce pas, il passera directement à la section ouverte à tous.</p>

PARTIE B : questions ouvertes à tous

	Question(s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
6	<p>→ As-tu l'habitude de travailler en groupe ?</p> <p>Oui / Non / Ne se prononce pas</p>	<p>Nous avons fait le choix d'une question fermée car l'élève saura forcément s'il a déjà travaillé en groupe ou non. Comme nous avons pu le dire, le travail en groupe permet aux élèves en difficulté de pouvoir s'associer aux « meilleurs » et la médiation peut alors être utilisée aussi souvent que nécessaire et plus facilement (Kahn, 2010).</p>
7	<p>→ Si oui, comment tes professeurs forment les groupes? (plusieurs réponses sont possibles)</p> <p>Par affinités</p>	<p>Nous avons choisi une question à choix multiples puisque nous connaissons les possibilités de formation de groupe, mais si nous en ignorons une, la modalité « autre » permet à l'élève de nous enrichir.</p>

	Question(s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
	Par niveaux Par centres d'intérêts Autre. Précisez _____	Les différentes manières de mise en groupe concernent différents types de différenciation. Cette question nous a aidé à comprendre la méthode mise en place par l'enseignant et par la suite, analyser les autres questions.
8	→ Sur une échelle de 1 à 5, comment évalues-tu cette expérience? 1= je n'apprécie pas travailler en groupe, 5= j'apprécie beaucoup travailler en groupe	Cette question nous a permis de savoir si, selon la formation des groupes, l'expérience a été concluante ou non pour l'élève. Cela peut donc nous donner des pistes sur les préférences des élèves et quelle méthode de différenciation est la plus efficace.
9	→ Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluerais-tu une évaluation différenciée ? Elle te permet à toi et tes camarades de classe d'avoir une évaluation adaptée à vos capacités. Par exemple, sur une même évaluation certains peuvent-être évaluer à l'oral et d'autres à l'écrit. Le professeur peut donner une fiche supplémentaire à certains élèves ou donner du temps supplémentaire à d'autres. 1= je suis totalement contre cette évaluation, 5= je suis totalement pour cette évaluation	La définition de cette évaluation est essentielle pour que l'élève puisse accéder au sens de la question. Cette question nous a permis de traiter la notion de justice. Si l'élève n'est pas en accord avec la méthode, cela voudrait dire qu'il y a un véritable travail de déconstruction et d'explication à faire autour de l'évaluation. Poutoux (2014) nous aiguille sur les réponses à donner aux élèves afin de leur montrer qu'il ne s'agit pas d'injustice mais d'une équité car tous les élèves ne présentent pas les mêmes capacités. Revol et al. (2015) considèrent qu'il est plus intéressant de proposer un exercice plus difficile à un élève plutôt que de lui donner davantage de choses à faire. Une bonne alternative pour se lancer, est d'introduire la question bonus.
10	→ As-tu confiance en ton professeur de langue? oui - non - ne se prononce pas	Il était important de laisser la possibilité à l'élève de ne pas se prononcer car c'est une question personnelle. La confiance, dans notre cadre théorique, fait partie d'une des parties centrales de la différenciation. Elle permet l'épanouissement de l'élève, la création d'un climat propice au travail et d'éviter leur angoisse dans l'apprentissage d'une langue vivante (Massé et al., 2021).

	Question(s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
11	<p>→ Note les activités suivantes sur une échelle de 1 à 5</p> <p>1= cette activité ne me plairait pas du tout, 5= cette activité me plairait beaucoup</p> <p>- <u>Tic-Tac-Toe</u> : Elle se présente comme un morpion. Pour cette activité, tu peux choisir 3 cases en ligne verticales ou horizontales. Si tu es rapide tu peux faire les 9 cases mais tu peux aussi travailler à ton rythme et en faire moins. (Theisen, 2002, cité par Starkey-Perret, 2021).</p> <p>- <u>Création d'une banque de de tâches finales</u> : Cela te permet, tout au long de l'année, de pouvoir choisir la tâche finale (évaluation) que tu préfères. Tu es obligé de faire dans l'année au moins deux de chaque activités : Compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite, expression orale en continue, expression orale en interaction. (Starkey-Perret, 2021).</p> <p>- <u>La question bonus</u> : il s'agit de rajouter dans les évaluations et la tâche finale une question supplémentaire qui est facultative.</p> <p>- <u>L'apprentissage par projet</u> : C'est une activité créative ou un projet personnel en lien avec tes centres d'intérêts.</p>	<p>Pour cette question nous avons fait le choix d'explicitier les activités aux élèves pour qu'ils puissent répondre en pleine connaissance de ce que nous attendons; c'est-à-dire afin de pouvoir évaluer si nos idées d'activités, développées dans notre cadre théorique, intéressent réellement les élèves et à quel niveau. La question avec une échelle permet aux élèves de ne pas forcément aimer complètement ou détester complètement.</p>
12	<p>→ Accepterais-tu d'être le poisson pilote d'un autre élève ?</p>	<p>Ces questions nous ont permis de savoir si les élèves étaient prêts à accepter un système davantage collaboratif et solidaire qui pourrait profiter à chacun en conduisant à une amélioration de la réussite</p>

	Question(s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
	<p><u>Poisson pilote</u> = tu accompagnes et tu aides un camarade en difficulté. (Revol et al, 2015) Oui - Non - Ne se prononce pas</p> <p>→ A l'inverse, serais-tu intéressé(e) pour avoir un poisson pilote ? Oui - Non - Ne se prononce pas</p>	<p>scolaire mais aussi de la socialisation de chacun. L'association de deux élèves permettrait la formation d'une relation basée sur de la bienveillance, de la stabilité et de la confiance et offrirait aux élèves un soutien scolaire et moral (Baudry et al., 2021). Il était important dans ces questions de prendre en compte l'élève qui sera aidé mais également celui qui apportera son soutien, même si nous avons pu voir que cette situation serait profitable aux deux élèves.</p>

PARTIE C : questions propres aux HPI

Dans cette partie, nous souhaitons poser des questions qui concerneraient seulement les HPI.

	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
13	<p>→ Ton établissement scolaire te propose-t-il un dispositif (suite à ton diagnostic HPI) pour t'aider au quotidien en classe ? Oui/ Non/ ne se prononce pas</p> <p>→ Si oui, en quoi consiste-t-il ? Réponse longue</p>	<p>Cette question nous a permis de mettre en avant la proportionnalité d'accompagnement des élèves HPI dans l'institution scolaire publique française.</p> <p>En outre, par cette seconde question, nous avons pu apprécier la qualité de cet accompagnement et, avec la troisième, son efficacité. Il était important de prendre en compte les différents aspects, si une aide est mise en place mais que l'élève ne s'y retrouve pas, c'est donc que celle-ci ne lui est pas adaptée. Cela nous a permis de répondre à nos questions de recherches (2 et 3) et voir comment leur</p>

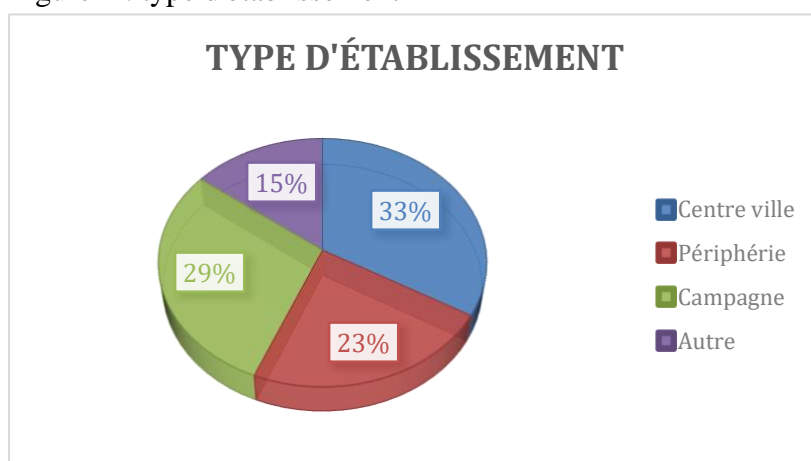
	Question (s) / Items	Commentaires et considérations théoriques
	→ Si oui, est-ce que cela t'aide suffisamment? pas du tout, un peu, beaucoup, ne se prononce pas	est perçu la différenciation et notamment ici les dispositifs mis en place.

V. Résultats

Nous avons mis en ligne nos deux questionnaires le 09/09/2022 et les avons clôturé le 11/11/2022. Nous y avons récolté 108 réponses pour le questionnaire destiné aux professeurs et 118 pour le questionnaire consacré aux élèves.

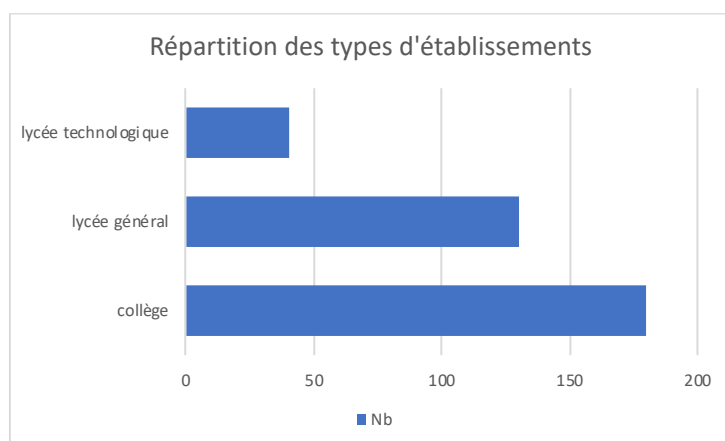
5.1. Le profil de nos répondants

Figure 1 : type d'établissement



Concernant les lieux d'exercice des professeurs que nous avons interrogés, nous relevons un équilibre entre les établissements de centre-ville, de périphérie et de campagne. Les professeurs travaillant auprès d'un public ayant un niveau social moins favorisé (REP, REP + et lycée PLV¹⁴) sont également représentés dans notre questionnaire. Les 15% "Autre" représentent des enseignants ayant répondu : zone de prévention violence ou établissement d'enseignement français à l'étranger.

Figure 2 : répartition des types d'établissements

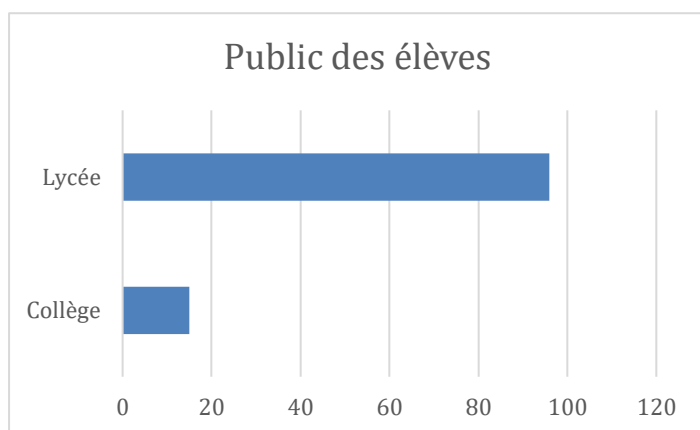


Par ailleurs, notre échantillon comporte, globalement, autant de professeurs de collèges que de lycées généraux mais moins de professeurs enseignant auprès des filières professionnelles et technologiques.

Dans notre deuxième questionnaire, destiné aux élèves,

¹⁴ en Politique de La Ville

Figure 3 : public des élèves



quelques élèves de filières technologiques et professionnelles ont également répondu (5). Nous constatons aussi qu'un public non visé a répondu à notre questionnaire (un élève de CM2 et six élèves de CPGE ou bien de Khâgne). Nous avons donc enlevé ces répondants pour ne pas fausser la suite de nos résultats. Après modification, notre échantillon est de 111 réponses d'élèves et non 118.

Parmi ces élèves, une minorité ont un trouble dys et un PAP. La dysorthographe revient à 3 reprises, la dyscalculie à 2 et la dyslexie une fois. Sur les 6 ayant un PAP, 3 ont répondu avoir un ou plusieurs troubles dys. Par conséquent, selon notre échantillon, un trouble dys implique généralement un PAP.

5.2. Représentation des HPI dans nos questionnaires

31% des professeurs interrogés répondent avoir des élèves HPI tandis que dans notre deuxième questionnaire, 24% sont diagnostiqués HPI. Parmi eux, une minorité ont un trouble associé (2) et très peu bénéficient d'un PAP (3). On remarque ainsi que cette manière de pensée est relativement présente dans nos classes d'aujourd'hui.

5.3. Évaluation du niveau de langue

La majorité des élèves estiment avoir un niveau moyen en langue vivante. Nous notons d'ailleurs que les 3 élèves qui ont répondu avoir un niveau très bas sont porteurs d'un dys.

nous comptabilisons une majorité de lycéens. Nous pouvons l'expliquer par le fait que nous ne l'ayons pas distribué dans les établissements sous format papier mais en version numérique via la messagerie étudiante des élèves avec un lien conduisant à y répondre sur Google Form. Malgré que la filière générale soit bien plus représentée,

Figure 4 : niveau en langue vivante



En étudiant les réponses des élèves HPI on constate qu'ils estiment, pour la grande majorité, avoir un bon niveau en langue vivante.

Nous avons également interrogé les professeurs sur les difficultés ou facilités de leurs élèves HPI. Nous pouvons remarquer que la majorité des HPI ne sont pas en difficulté et ont des facilités. Il y a une corrélation avec ce que déclarent les élèves. Ces données nous permettent de rejoindre Courtinat-Camps (2010) et Ramus (2022) qui estiment que la majorité des HPI ne sont pas forcément en échec scolaire. En effet, il y a plusieurs profils de HPI et « les performants » représentent 90% d'entre eux.

Figure 5 : HPI en difficulté

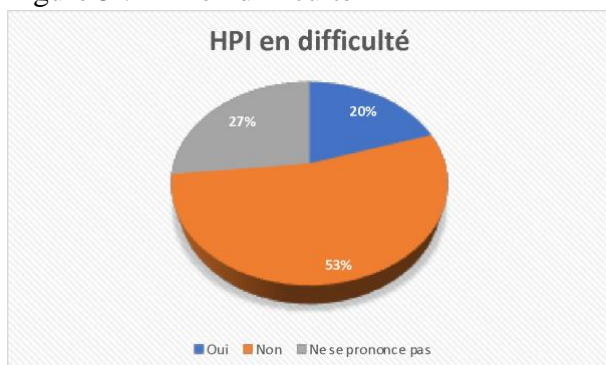


Figure 6 : HPI avec des facilités

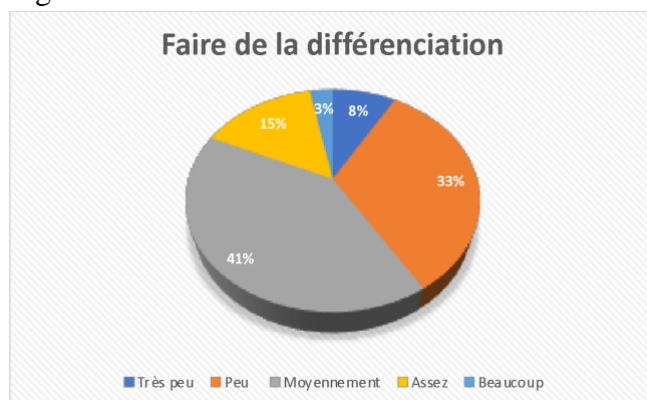


5.4. Différenciation

5.4.1. La différenciation en classe de langue par les professeurs

Nous avons ici voulu confronter la représentation des professeurs sur leur pratique de la différenciation pédagogique au sein de leurs classes et l'expérience des élèves face à celle-ci.

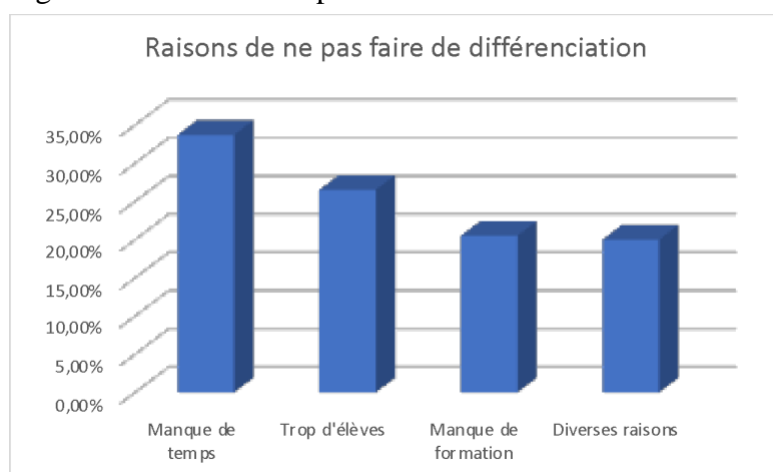
Figure 7 : faire de la différenciation



conséquent, nous pouvons remettre en question la dimension d'inclusion actuelle de l'école.

Concernant les professeurs, une grande minorité estiment faire « beaucoup » de différenciation et 41% considèrent en faire « peu » ou « très peu ». Ces résultats confirment notre hypothèse de départ sur le fait que cette démarche n'est pas largement mise en place au sein de l'école inclusive. Par

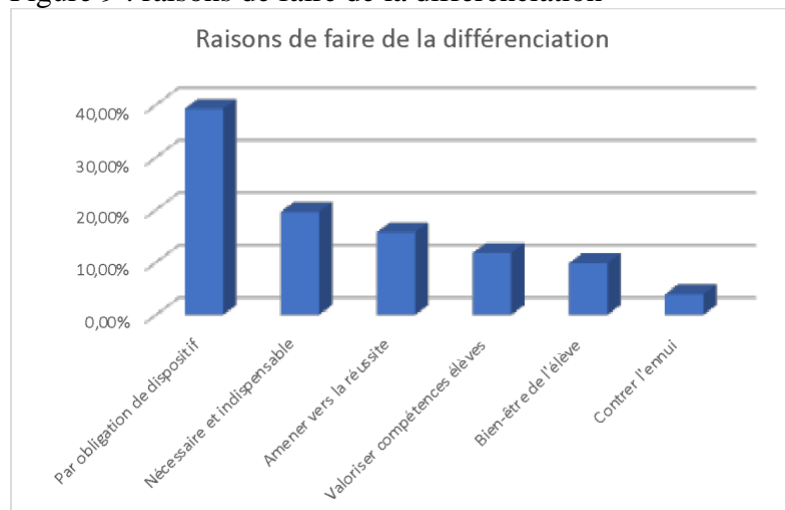
Figure 8 : raisons de ne pas faire de différenciation



dire individualisation, lors de notre pratique, nous avons pu remarquer que si l'on veut faire de la différenciation cela nécessite une bonne organisation ainsi que la formation adaptée. Le manque de formation est également mentionné et les raisons restantes, les plus minoritaires, sont le manque d'expérience dû au début de carrière, l'investissement et l'énergie que cela demande ou bien des convictions personnelles comme trois personnes qui ne trouvent pas cette pédagogie adaptée car, selon elles, la vie professionnelle ne s'adapte pas aux élèves. Par conséquent, nous pouvons valider notre hypothèse qui était que « Nous estimons que son déploiement peut-être complexe de par, notamment, le nombre d'élèves par classe, le manque de moyens ou d'accompagnement des enseignants à suivre cette pratique. » Ces raisons rappellent également les difficultés évoquées par Kahn (2010) et Theisen (2002). Cependant nous n'avons pas perçu le principal frein dénoncé qui est le sentiment de manquer de temps.

Parmi les raisons pour lesquelles les professeurs ne souhaitent pas faire de différenciation, nous relevons le manque de temps, qui est la principale raison évoquée. D'autres soulignent le nombre d'élèves trop élevés dans les classes. Bien que la différenciation ne veuille pas

Figure 9 : raisons de faire de la différenciation



La majorité des personnes qui estiment faire de la différenciation disent le faire par obligation pour les élèves présentant des dispositifs (PAP, PEP, MDPH, EBEP, etc.). Ce constat met en évidence que peu de professeurs sont convaincus par cette nouvelle dynamique. Les raisons en sont

inévitables celles avancées au préalable par les professeurs ne souhaitant pas en faire. Les autres répondants estiment la différenciation nécessaire et indispensable en classe afin d'amener du mieux que possible l'élève vers la réussite, pour valoriser ses compétences, pour son bien-être, pour qu'il se sente à l'aise. Effectivement, mettre l'élève en confiance lui permet d'éviter toute angoisse à l'apprentissage des langues vivantes (Delessard, 2019, cité par Corbier, 2019). Enfin, certains exercent la différenciation pour éviter l'ennui des élèves les plus performants lorsqu'ils ont fini en avance le travail demandé. Piaget considère en effet que le professeur doit « stimuler l'activité de l'enfant » (Robert, 2008, p.65). Par conséquent la différenciation est un levier pour pallier à l'ennui.

Pour étudier ce qui est plus ou moins exploité et réalisé sur le terrain en termes de différenciation nous en avons proposé diverses démarches aux professeurs pour savoir s'ils les appliquent. Par ailleurs, nous avons questionné les élèves sur la perception qu'ils ont face à ces démarches et face à de nouvelles que nous leur avons proposées suite à l'écriture de notre cadre théorique.

5.4.2. Adaptation au niveau des élèves

Nous avons proposé aux élèves d'évaluer une activité de différenciation, qui peut être ludique ; le TIC-TAC-TOE, qui pour rappel de notre cadre théorique se présente comme un morpion où les élèves choisissent 3 cases en lignes verticales ou horizontales et permet de rebrasser le lexique tout en responsabilisant et respectant le rythme de chaque élève (Theisen, 2002, cité par Starkey-Perret, 2021). Nous pouvons souligner que cette activité est plutôt bien

Figure 10 : TIC TAC TOE



sûrement jamais rencontrée et l'activité permet aux élèves rapides de ne pas s'ennuyer mais l'élève HPI a surtout besoin d'être stimulé et peut-être que cette activité n'est pas à la hauteur dans cette mesure.

5.4.3. Adaptation aux difficultés des élèves

Figure 11 : difficulté des activités selon le niveau des élèves

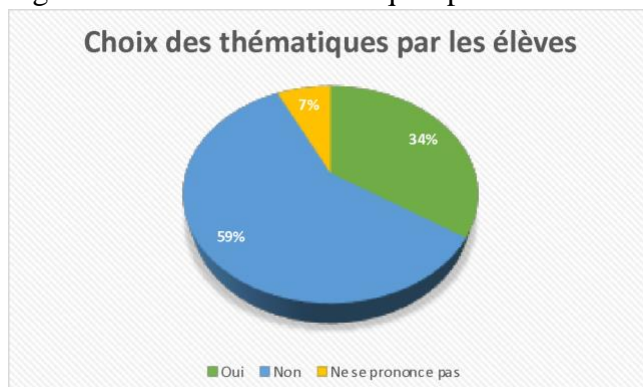


Concernant l'adaptation des difficultés des activités en fonction du niveau des élèves, plus de la majorité des professeurs estiment ne pas en tenir compte et donc ne pas différencier leurs activités sur ce point. Aussi, nous avons analysé les réponses des personnes ayant répondu faire le plus de différenciation pour vérifier si, celles-ci, proposent une activité avec une difficulté différente. En reprenant donc la question 3, sur les 20 personnes ayant répondu un 4 ou 5 à la question de la différenciation, c'est-à-dire ceux estimant faire le plus de différenciation, seulement 11 ont répondu proposer des activités différenciées selon le niveau des élèves. Ce constat montre l'incohérence des résultats et souligne la méconnaissance de la définition propre de la différenciation. Peu de professeurs exercent ce type de différenciation. Néanmoins, on peut supposer qu'ils différencient l'apprentissage de leurs élèves d'une autre manière comme par exemple au niveau des centres d'intérêt ou du style d'apprentissage.

accueillie pour plus de la moitié des répondants. Cependant, la majorité des HPI, évaluent cette activité à $\frac{3}{5}$, c'est-à-dire, que l'activité « plaît moyennement ». Nous pouvons expliquer ce résultat premièrement car c'est une activité difficile à expliquer à l'écrit, ils ont pu ne pas réellement comprendre, ne l'ont

5.4.4. Thématiques des activités

Figure 12 : choix des thématiques par les élèves



finale, aux travaux de groupe, ou à d'autres activités mais aussi « Pourquoi? » font-ils ce choix ou ne le font pas, afin de comprendre leurs intentions. Le choix de la thématique est un apport créatif qui contribue à la motivation de l'apprentissage, il apporte également de la variété, des défis et des opportunités (Heacox, 2002). Impliquer les élèves dans leur apprentissage revient à les rendre acteur de leur apprentissage, c'est un outil indispensable de la perspective actionnelle et essentielle à la mise en place de la différenciation.

Figure 13 : banque de tâches finales



Et pour les rendre acteur de leur apprentissage, Starkey-Perret (2021), propose la création d'une banque de tâche finale qui permettrait à l'élève, tout au long de l'année, de pouvoir choisir la tâche finale et/ou tâche intermédiaire qui lui correspond le mieux. Il y aurait un contrat dans lequel il serait obligé de faire au moins deux de chaque activité langagière (CO, CE, EE, EOC, EOI). Nous pouvons, par les réponses des élèves, noter que cette activité plaît pour la grande majorité, y compris pour les élèves HPI.

5.4.5. L'évaluation différenciée

La moitié des professeurs affirment différencier les évaluations selon le niveau des élèves. C'est donc certes, la majorité, mais tout de même 44% expliquent ne pas le faire pour diverses raisons. Premièrement, ils estiment que ce n'est pas équitable (trois personnes ajoutent même qu'un cours à apprendre ce n'est pas compliqué donc qu'ils n'en voient pas l'intérêt).

Figure 14 : évaluations différenciées selon le niveau des élèves



Figure 15 : raisons de ne pas faire d'évaluations différenciées

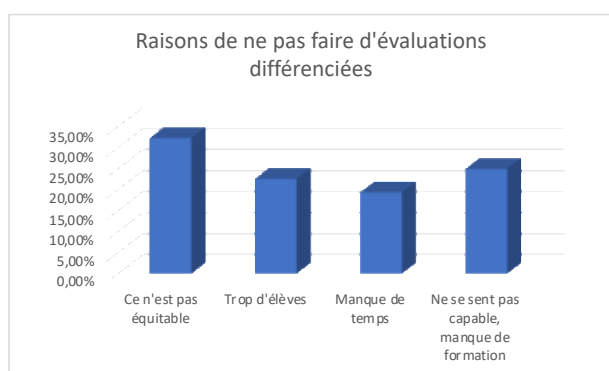
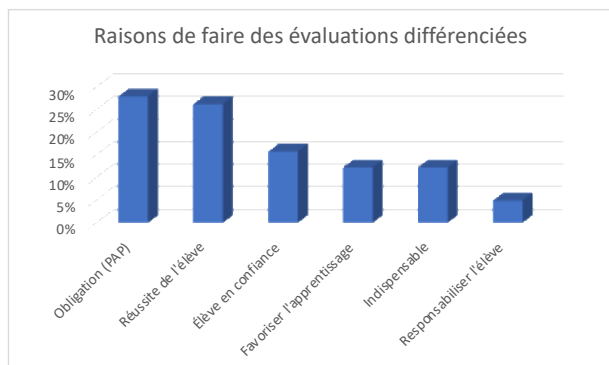


Figure 16 : raisons de faire des évaluations différenciées

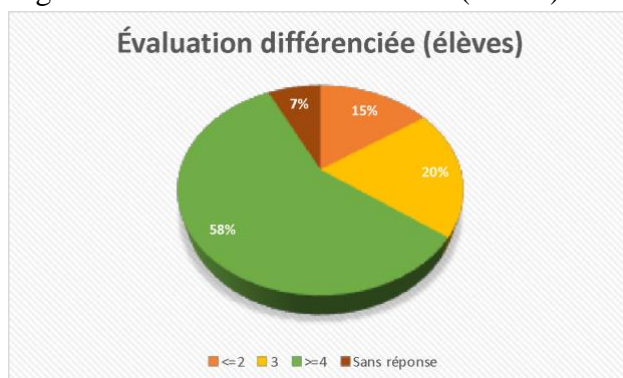


Le nombre trop élevé d'élèves par classe revient aussi comme justification pour ne pas différencier les élèves, suivi du manque de temps. Enfin, le quart restant évoquent ne pas s'en sentir capable, ne pas être formé, ne pas avoir assez d'énergie, de ne pas savoir le faire avec l'évaluation par compétence et enfin une personne s'explique car, selon elle, différencier une évaluation c'est leurrer les élèves. Par ailleurs, les professeurs faisant le choix de différencier les évaluations de leurs élèves le font majoritairement par obligation (PAP) une nouvelle fois, mais aussi pour leur réussite 15,8 % pour que les élèves soient en confiance, pour favoriser leur apprentissage, car ils trouvent cela indispensable et enfin ils le font pour responsabiliser l'élève ou encore car ils trouvent cela plus équitable. Au vu des réponses, nous confirmons nos hypothèses sur le manque de formation des enseignants ainsi que sur les classes trop élevées. La problématique du temps refait naturellement surface ici. De plus, nous voyons le manque de connaissance sur le sujet de la différenciation notamment lorsqu'il s'agit d'équité. En effet, la majorité des personnes ayant répondu ne pas faire d'évaluations différenciées se justifie par le fait qu'elles ne trouvent pas cela équitable. Or, nous avons vu avec Poutoux (2014) que l'équité c'est prendre en compte les capacités de chaque élève.

Aussi, nous avons analysé les réponses des personnes ayant répondu à notre première question sur la différenciation pour vérifier si, celles-ci, proposent des évaluations différenciées. En reprenant cette question, sur les 20 personnes ayant répondu un 4 ou 5 à la

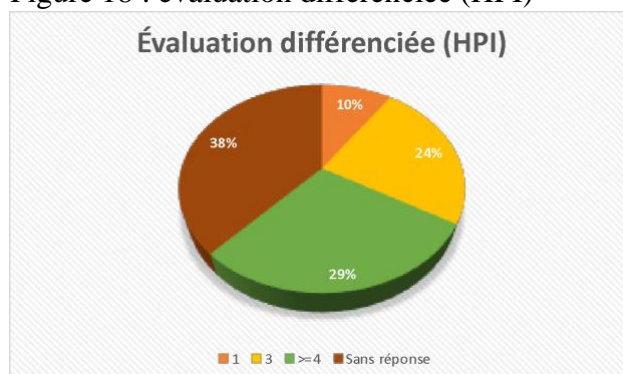
question de la différenciation, c'est-à-dire ceux estimant faire le plus de différenciation, 12 ont répondu proposer des évaluations différenciées selon le niveau des élèves. Deux hypothèses sont possibles, cela peut-être dû à la méconnaissance de la définition propre de la différenciation ou alors les autres répondants différencient le niveau d'activités langagières ou proposent d'autres activités. Ceux estimant en faire en grande partie n'en font finalement peut-être pas ou peu. Le manque de communication et de formation sur le sujet est une nouvelle fois au cœur de ce constat.

Figure 17 : évaluation différenciée (élèves)



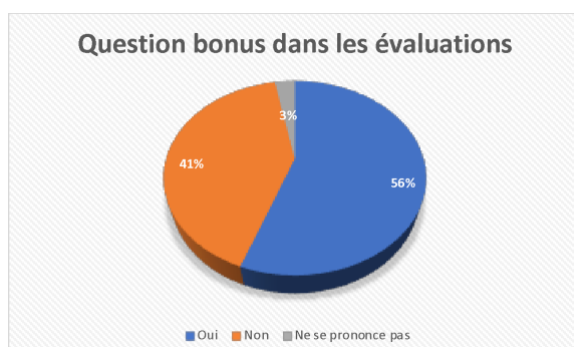
Pour les élèves, l'évaluation différenciée est bien accueillie pour plus de la moitié. On peut en déduire que la majorité ne ressent pas de sentiment d'injustice comme cela pourrait être le cas. Nous le comprenons car si elle est bien expliquée aux élèves, il n'y a pas de raisons qu'ils y voient une injustice. Concernant les élèves HPI, il y a une grande diversité de réponses mais la majorité approuve le concept. Néanmoins, ce propos est à nuancer car plus d'un tiers se sont abstenus à cette question. Nous émettons l'hypothèse qu'ils n'ont peut-être pas compris la question.

Figure 18 : évaluation différenciée (HPI)



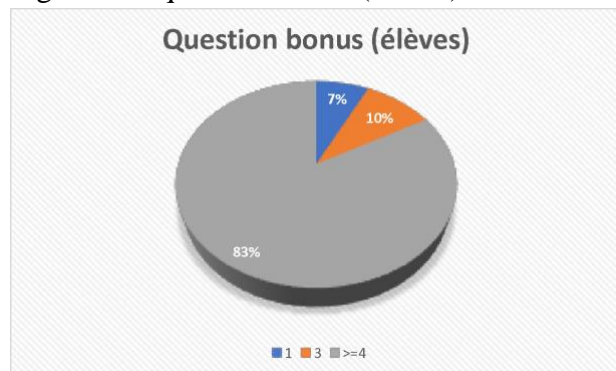
5.4.6. La question bonus

Figure 19 : question bonus dans les évaluations



Plus de la moitié des professeurs proposent une question bonus dans leurs évaluations. Nous pouvons donc dire que ce type de différenciation est utilisé, sûrement car elle est simple à mettre en place, ne demande pas de travail supplémentaire, concerne tous les élèves et ne nécessite pas de formations particulières pour l'organiser. Avec du recul, nous sommes

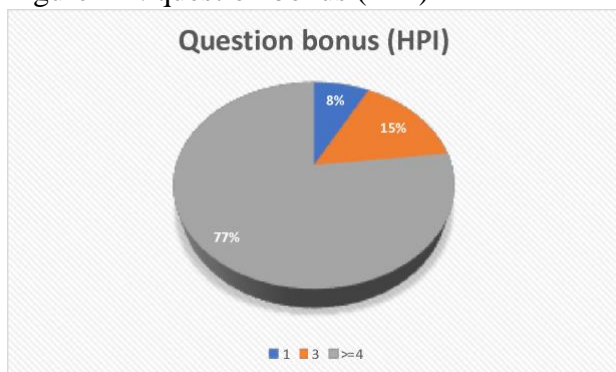
Figure 20 : question bonus (élèves)



obligées de faire seulement des hypothèses car nous n'avons pas posé de question ouverte « pourquoi » à la suite de cette question.

L'ensemble des élèves, y compris les HPI, approuvent très majoritairement la question bonus.

Figure 21 : question bonus (HPI)

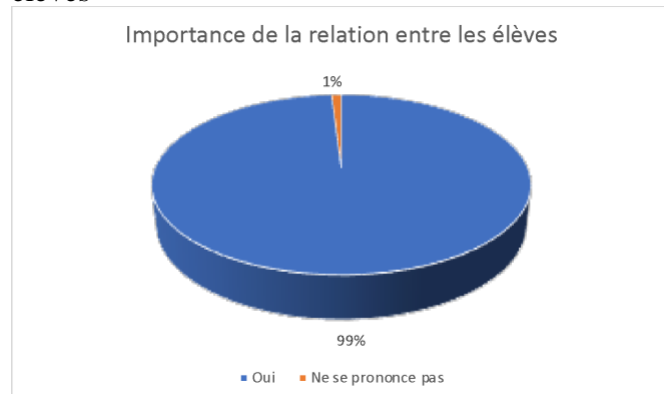


D'autres moyens d'adaptation sont également mis en place. Pour certains, ils peuvent être au service de la différenciation mais ne la mettent pas en place obligatoirement. Ils contribuent cependant au bien-être de l'élève et à sa motivation, ils améliorent ainsi l'apprentissage de l'élève et favorisent sa réussite.

5.5. Moyens d'adaptation qui favorisent la réussite des élèves

5.5.1. La relation entre les élèves

Figure 22 : importance de la relation entre les élèves



La relation que les élèves ont entre eux a aussi de l'importance pour presque tous les professeurs. L'élève HPI a généralement des difficultés d'insertion sociale (Kahn, 2010). Il est important que le professeur conduise l'élève HPI vers la socialisation en développant par exemple son intelligence sociale, sa compréhension

des autres, son respect d'autrui (Revol et al., 2015). Ce pourcentage montre par conséquent que la grande majorité des professeurs est prête à agir pour une bonne entente entre les élèves et donc œuvrer pour le bien-être de celui-ci.

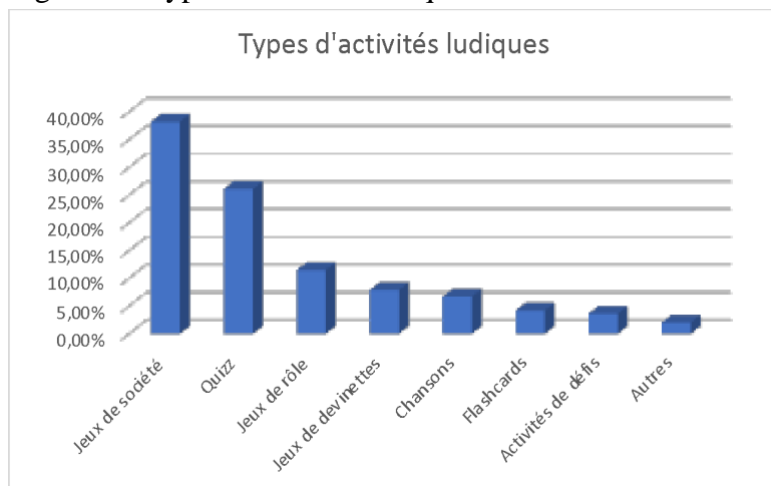
5.5.2. Activités ludiques

Figure 23 : activités ludiques



Proposer des activités ludiques aux élèves est aussi bien perçu par les professeurs. La créativité est au sommet de la pyramide de Bloom (1956) qui classe les activités du niveau de pensée du plus simple au plus complexe. Nous avons aussi vu que l'activité ludique participe à la réussite de l'élève car elle le responsabilise, et l'appelle au travail en activant sa motivation (Revol et al., 2015). Développer un apprentissage ludique : motive, stimule et responsabilise l'élève.

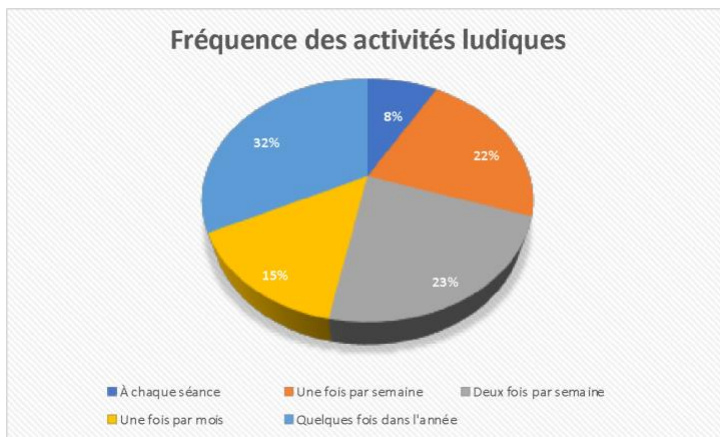
Figure 24 : types d'activités ludiques



Les activités proposées sont, pour la plupart, des jeux de société (classique, cartes, escape games, enquêtes policières, jeux de piste), viennent ensuite, des quizz, puis, des jeux de rôle (type théâtre, saynète, speed dating), mais également, des jeux de devinettes, des chansons, des flashcards, des activités de défis (concours, compétition, etc.) et enfin des chaînes de paroles, des films, la création de blog ou bien des activités manuelles type dessin ou coloriage. Cette question est un apport pour nous, car nous découvrons de nouvelles activités et plateformes inconnues jusqu'à lors comme par exemple Wooclap ou bien Quiziniere.

Les activités ludiques permettent aux élèves de se sentir bien dans la classe et dans leur apprentissage, et par conséquent, de participer à leur réussite. En outre, elles peuvent être également au service de la différenciation quand c'est l'objectif souhaité.

Figure 25 : fréquence des activités ludiques



réussite et qu'elles contribuent à motiver les élèves.

Malgré un résultat élevé de personnes considérant proposer des activités ludiques, la moitié admet le faire une fois ou plus d'une fois par semaine. Ce chiffre réduit les bienfaits de cette pratique, puisque si elles sont réalisées une fois par mois ou moins, on ne peut pas dire qu'elles favorisent véritablement sa

Les grandes raisons évoquées par les professeurs qui pratiquent des activités ludiques le font pour favoriser le dynamisme, varier les activités, et sociabiliser les élèves. D'autres personnes évoquent aussi le faire par plaisir (4 réponses), pour impliquer les élèves dans leurs apprentissages (5 réponses) et pour les motiver (3 réponses). Les autres professeurs qui ont répondu le faire moins souvent énoncent les proposer avant les vacances ou à la fin d'une séquence pour la motivation (5 réponses). Avec du recul, nous nous rendons compte que nous n'avons pas assez élargi cette question, pour que nous puissions l'analyser avec plus de détails. Effectivement, nous avons proposé des réponses et nous supposons que si ce n'avait pas été le cas, les réponses auraient pu être toutes autres.

5.5.3. Travaux de groupe

Figure 26 : travaux de groupe



A propos des travaux de groupe, la grande majorité des professeurs en organisent, et plus de la moitié en propose plus d'une fois par semaine (figure 27). Kahn rappelle que dans une classe de langue les travaux de groupe sont d'autant plus importants qu'ils permettent aux élèves de se sentir plus à l'aise et de pouvoir

s'appuyer sur leurs pairs. Effectivement, ils sont très utiles pour la co-construction des savoirs. Ils peuvent être utilisés dans le cadre de la pédagogie différenciée ou bien comme simple moyen d'adaptation. Ils permettent l'entraide, la socialisation et la motivation et par conséquent

Figure 27 : fréquence des travaux de groupe



Figure 28 : caractéristiques des groupes 1

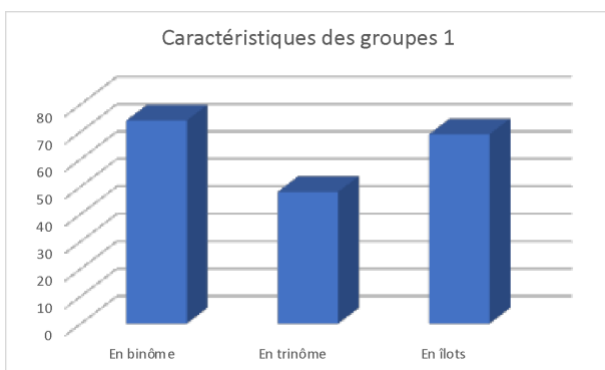


Figure 29 : caractéristiques des groupes 2

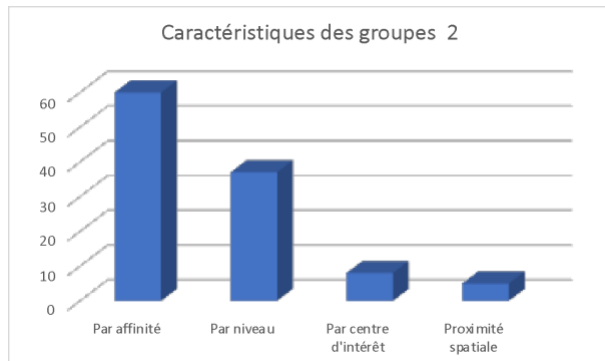
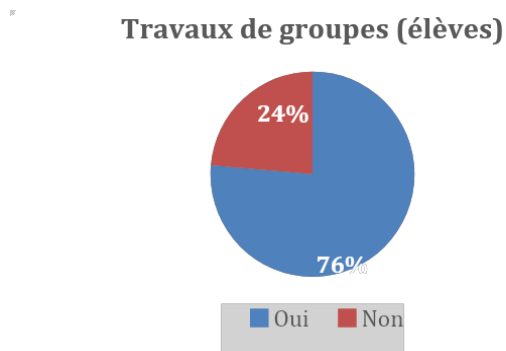


Figure 30 : travaux de groupes (élèves)



ils contribuent à favoriser la réussite de l'élève. Le binôme est la forme de mise en groupe la plus utilisée suivi de près par les îlots. Ces groupes se forment par affinité, niveaux, hasard, proximité spatiale, niveaux de comportement, mixité de genre, centre d'intérêts. Nous estimons que nous n'avons pas assez élargi cette question pour pouvoir l'analyser correctement. Nous avons proposé uniquement « affinité », « niveau » ou « centre d'intérêt » aux répondants mais cinq professeurs ont répondu en question ouverte faire les groupes notamment en fonction de la proximité spatiale. Par conséquent, nous en déduisons que beaucoup plus l'ont pensé mais n'ont pas répondu cette réponse car nous ne l'avions pas proposée. Nous pensons alors que si nous l'avions mis dans nos propositions, elle aurait été plus sélectionnée.

Les résultats des élèves montrent la corrélation des données des professeurs puisque la majorité répond avoir l'habitude de travailler en groupe. Les apprenants confirment aussi que les groupes sont, en règle générale, faits par affinité entre les élèves mais qu'ils peuvent être construits notamment selon la proximité spatiale dans la classe, par niveau,

Figure 31 : expérience de groupe

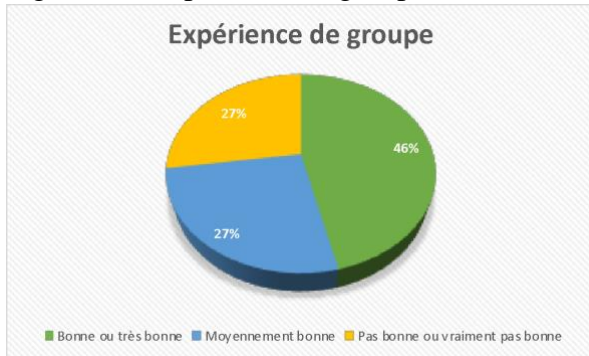
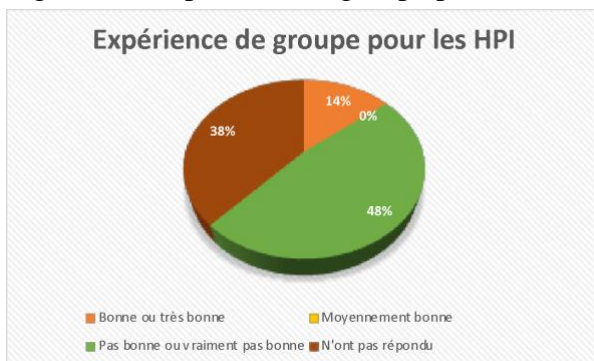


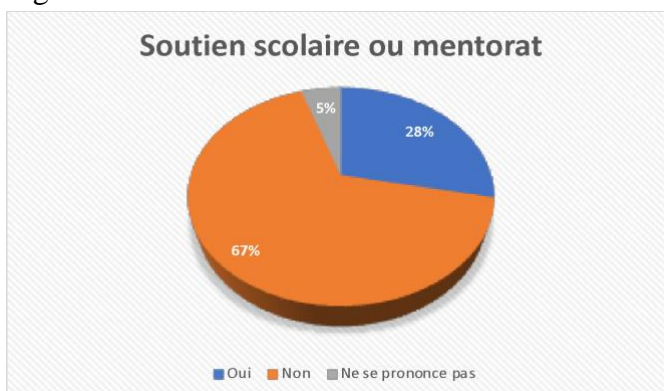
Figure 32 : expérience de groupe pour les HPI



par îlot ou en tenant compte de la mixité. Cette expérience de travail de groupe est évaluée assez positivement mais il faut tout de même noter que plus d'un quart la qualifie de « pas bonne » ou « vraiment pas bonne ». Concernant les élèves HPI, nous observons que presque la moitié considère cette expérience comme « pas bonne » ou « vraiment pas bonne » et que 38,1% n'ont pas souhaité répondre à la question, ce qui montre par ce chiffre très élevé un rejet des travaux de groupe. Ces chiffres illustrent clairement que les élèves HPI, en grande majorité, n'aiment pas cette organisation de travail. En effet, Kahn (2010) explique que les élèves HPI ont généralement des difficultés d'insertion sociale, cela explique le fait qu'ils n'aiment pas le travail de groupe. Mais Revol et al. (2015) insiste sur l'importance de conduire l'élève vers la socialisation et donc de continuer de proposer des travaux de groupe.

5.5.4. Soutien scolaire ou mentorat

Figure 33 : soutien scolaire ou mentorat



En nous intéressant au soutien scolaire et au mentorat, un peu plus d'un quart des professeurs proposent une de ces aides à leurs élèves en difficulté. Ce moyen d'adaptation, qui peut dans certains cas être au service de la différenciation, consiste à ce que le professeur apporte son aide à l'élève ou bien associe un élève qui possède des facilités ou bien de solides compétences dans la matière avec un élève qui est plus en difficulté. Si la relation est basée sur de la bienveillance, de la stabilité et de la confiance, l'union des deux élèves offre à l'élève en difficulté un soutien scolaire et moral. Ce modèle d'aménagement pédagogique est notamment utilisé avec les élèves HPI de profil « à risque » (Revol et al., 2015).

Du côté des élèves, nous remarquons « qu’être le poisson pilote » d’un autre élève, c’est-à-dire aider un élève en difficulté, est assez bien perçu dans l’ensemble et également par les élèves HPI.

Figure 34 : être poisson pilote (élèves)



Figure 35 : être poisson pilote (HPI)



Figure 36 : avoir un poisson pilote (élèves)

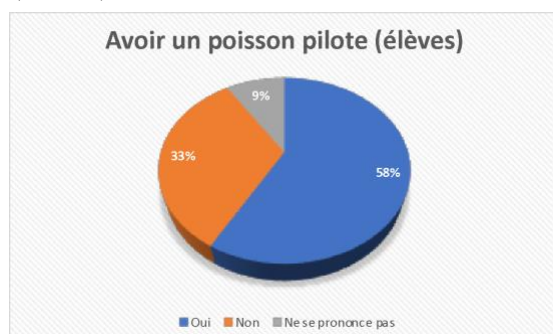
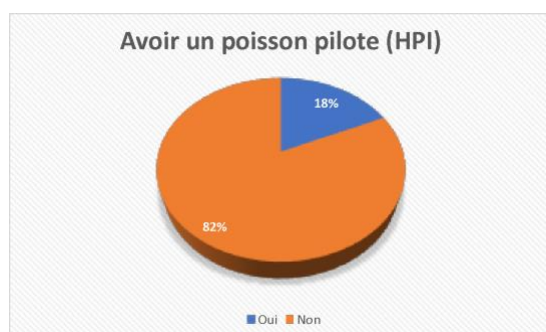


Figure 37 : avoir un poisson pilote (HPI)



Cependant, « avoir un poisson pilote », c’est-à-dire être aidé par un autre élève, est toujours globalement bien accepté dans l’ensemble mais cette fois-ci les élèves HPI ne soutiennent pas ce moyen d’adaptation. Plus de 80% n’acceptent pas l’aide d’un camarade. Ce résultat nous rappelle celui sur les travaux de groupe qui ne sont pas non plus appréciés par la grande majorité de ces élèves et l’explication de Kahn (2010). Par ailleurs, la grande majorité des apprenants (HPI et hors HPI) ayant répondu ne pas vouloir de poisson pilote estiment dans une autre question avoir un niveau « très bon », « bon » ou « moyen » en langue. On comprend alors que s’ils n’en veulent pas, c’est qu’ils n’en ressentent pas le besoin. Pour les 6,6 % des

élèves qui ne veulent pas avoir de poisson pilote mais qui, au contraire, estiment avoir un niveau « mauvais » en langue vivante, nous pour émettre l’hypothèse que leur choix soit dû à la peur de moqueries, la honte de leurs difficultés ou le manque de confiance en leurs camarades de classe.

5.5.5. Apprentissage par projet

Figure 38 : apprentissage par projet



Plus de la moitié des professeurs proposent un apprentissage par projet. Ce chiffre peut paraître important, mais pour nous la pédagogie par projets est synonyme de perspective actionnelle, et donc nous pensions obtenir un chiffre plus proche de 100% étant donné que la perspective actionnelle est obligatoire. Néanmoins, nous

pouvons nous interroger sur la conception du mot « projet » chez les professeurs qui est souvent interdisciplinaire. Cette réflexion peut expliquer ce constat. Les projets mis en place par les professeurs sont majoritairement des activités créatives, viennent ensuite des projets personnels et enfin des exercices que les élèves conçoivent eux-mêmes.

La majorité des élèves, y compris les élèves HPI, évaluent positivement cette pédagogie. En outre, l'élève HPI apprécie particulièrement l'apprentissage par projet. En effet, on a pu voir que celui-ci permettait de développer la créativité tout en mobilisant les compétences et les capacités de l'élève (Revol et al., 2015).

5.5.6. Coopérer pour s'adapter au mieux

Figure 39 : professeurs en relation avec un professionnel de santé



Un peu plus d'un quart des professeurs ont été amenés à être en relation avec un professionnel de santé afin de s'adapter leur enseignement. C'est une minorité. Par conséquent, on peut souligner que peu de liens sont établis entre les professeurs et les professionnels de santé comme démontrés dans le cadre théorique. Nous avons vu que le secret

professionnel et la complexité des diagnostics rendaient compliqué la coopération entre les deux parties (Clobert et Gauvrit, 2021).

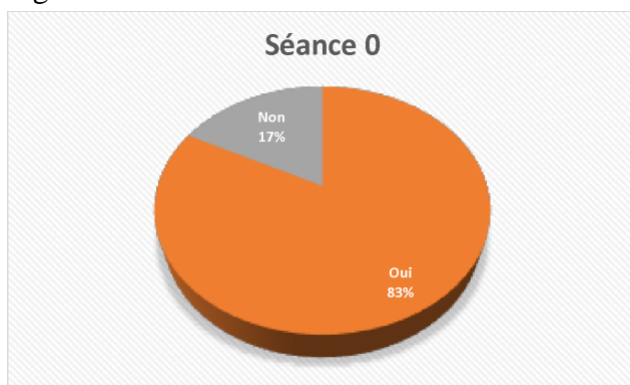
Figure 40 : professeurs d'accord pour être en relation avec un professionnel de santé



Néanmoins, une grande majorité des professeurs seraient d'accord pour entreprendre une coopération avec les professionnels de santé, ce qui est très encourageant pour l'avenir et qui va peut-être se démocratiser si des dispositifs sont mis en place pour faciliter cette coopération pluri-professionnelle.

5.5.7. Séance 0

Figure 41 : séance 0



La grande majorité répond prendre le temps de faire cette première séance présentant l'année. Effectivement elle permet au professeur de créer cette confiance et d'éviter toute angoisse à l'apprentissage des langues vivantes (Massé et al., 2021). Ces chiffres soulignent que la séance 0 s'est

démocratisée et est adoptée par la majorité des professeurs. Par conséquent, étant motivante pour l'élève, elle le conduit vers la réussite et améliore son apprentissage.

5.5.8. La confiance

Figure 42 : confiance en son professeur



La majorité des élèves estiment avoir confiance en leur professeur de langue mais il est tout de même important de noter que ce n'est pas le cas pour plus de 10%. Suite à ces résultats, nous nous sommes également interrogées sur le niveau en langue des élèves ayant répondu avoir confiance et

celui de ceux ayant répondu de pas avoir confiance en leur professeur de langue pour voir si la confiance pouvait impacter les résultats des apprenants.

On remarque en observant les résultats que le pourcentage d'élèves estimant avoir un niveau « faible » en langue vivante a moins confiance en son professeur. Cela montre que la confiance est un moteur de l'apprentissage comme le montre notre cadre théorique; lorsqu'une relation de confiance est tissée entre le professeur et l'élève HPI, ou non HPI, ce dernier s'épanouit plus facilement et donc cela favorise sa réussite. Concernant les HPI, le constat est similaire; la majorité estiment avoir confiance en son professeur de langue et les élèves témoignant ne pas avoir confiance en ce dernier proclament avoir un niveau « moyen » ou « très faible » en langue vivante.

5.6. Interprétation des résultats des HPI

5.6.1. Dispositif mis en place pour les HPI

5.6.1.1. Par les établissements

Figure 43 : dispositif mis en place par l'établissement (HPI)



Sur les 21 élèves HPI que nous avons interrogés, seulement 10% sont dans un établissement ayant mis en place un ou plusieurs dispositifs suite à leur diagnostic HPI. En plus des 3 élèves ayant un PAP, très peu de dispositifs sont mis en place suite à des diagnostics HPI. Par conséquent, nous pouvons admettre que cette pensée

en arborescence est encore très peu reconnue dans les établissements scolaires.

Parmi les mesures mises en place nous notons de l'enrichissement, et de l'approfondissement. Effectivement, les activités d'approfondissement aident à aller au fond des choses dans un domaine particulier tandis que les tâches d'enrichissement consistent à offrir à l'élève des exercices supplémentaires. Les deux peuvent aussi être combinées. Selon Baudry et al., il existe quatre types d'exercices d'enrichissement: soit « en complexité », « en profondeur », « en diversité » et « en densité » (2021, p.395). La lecture en accès libre est citée en exemple. Des sauts de classe sont également soulignés. Selon Steenbergen-Hu et al. (2016) l'accélération scolaire fait gagner du temps sans compensation négative concernant le développement scolaire et cognitif de l'élève HPI mais Ayer affirme lui qu'il « n'est pas

recommandé car [il] accentue le décalage de l'élève avec ses camarades » (2016, p.11). Ces premières mesures apportées par les apprenants HPI qui ont répondu à notre questionnaire ont un retour négatif. Selon eux, elles ne leur sont pas assez bénéfiques.

Par ailleurs, ils évoquent d'autres mesures davantage utiles telles que la sophrologie, que nous n'avons pas abordé dans notre cadre théorique, des cours communs (français et mathématiques) entre élèves HPI, des rencontres entre eux pour créer des projets qui rejoignent l'idée de Revol et al. (2015) qui écrivent qu'il est important de « regrouper les élèves HPI entre eux (d'un même établissement ou d'une même région) afin de leur proposer un temps scolaire où ils pourraient approfondir des sujets qui les passionnent ». Une dernière mesure est le fait de sortir de classe quand ils veulent qui se rapproche du système finlandais, allemand et suédois où l'ambiance de classes permissives qui permet de limiter le stress et de rassurer les élèves : « Les élèves peuvent boire, manger et quitter la classe comme ils en ont envie » (Cassou, 2015, cité par Robert, 2008, p.115). Le contexte rassurant construit par les établissements et qui règne dans les classes permet aux élèves de se sentir comme chez eux (Robert, 2008).

Figure 44 : dispositif mis en place par l'établissement (professeurs)



Concernant les professeurs, le constat est le même; la majorité affirme que les établissements ne mettent pas de dispositifs en place pour les HPI et leur ressenti général face aux mesures développées est que ça n'aide pas suffisamment les élèves. Par conséquent, ce constat illustre que le système n'est pas efficace face aux

difficultés des élèves HPI et nous pouvons nous demander si la cause est un manque de connaissances sur le sujet, si le problème est un manque de moyens pour mettre en place des mesures efficaces ou bien, peut-être, que l'amélioration des conditions d'apprentissage de ces élèves qui sortent de la norme n'est pas au cœur de la dynamique actuelle des établissements. Pour répondre à ces questions nous aurions pu proposer une question ouverte en demandant « pourquoi? » ont-ils ce sentiment.

De ce fait, certains décident de mettre en place leurs propres dispositifs pour aider leurs élèves.

5.6.1.2. Par les professeurs

Figure 45 : dispositif en place pour les HPI



Cependant, la majorité d'entre eux n'ont pas mis en place de dispositifs pour leurs élèves HPI. Afin d'analyser ce résultat nous avons décidé de croiser les résultats de cette question avec celle où nous demandons si les élèves HPI sont en difficulté dans leur discipline et celle sur les facilités. Nous avons pour cela croisé les données dans un tableau.

Tableau 1 : dispositif et difficultés ou facilités des élèves

Dispositif	Sont-ils en difficulté		Ont-ils des facilités	
	Réponses	Nb	Réponses	Nb
Ne se prononce pas	Ne se prononce pas	2	Ne se prononce pas	2
	Non	1	Non	0
	Oui	0	Oui	0
Non	Ne se prononce pas	3	Ne se prononce pas	4
	Non	12	Non	4
	Oui	4	Oui	8
Oui	Ne se prononce pas	3	Ne se prononce pas	3
	Non	3	Non	2
	Oui	2	Oui	2
	Total	30	Total	25

Nous pouvons observer que les professeurs ne mettant pas de dispositif en place n'ont pour la majorité par d'élèves HPI en difficulté. Par conséquent, si l'élève n'en a pas besoin, il est normal que le professeur ne mette pas en place de dispositif en particulier. Dans la colonne des facilités nous remarquons le même résultat. Les enseignants n'ayant pas mis de dispositif en place ont pour la majorité des élèves avec des facilités. Le dispositif n'est donc pas nécessaire dans ces situations. 4 répondants ne mettent pas en place de dispositif malgré les difficultés de leurs élèves HPI. Nous émettons l'hypothèse qu'ils peuvent ne pas être informés des dispositifs existants, ou rejoindre nos conclusions faites plus haut, où les enseignants évoquent les raisons de ne pas faire de différenciation pédagogique.

En grande majorité, lorsqu'un professeur met en place un dispositif, celui-ci est uniquement pour les élèves qui en ont besoin. Par conséquent, ils sont plus sensibles à créer un dispositif pour des difficultés de groupe que pour une difficulté individuelle.

Figure 47 : destinataires des dispositifs

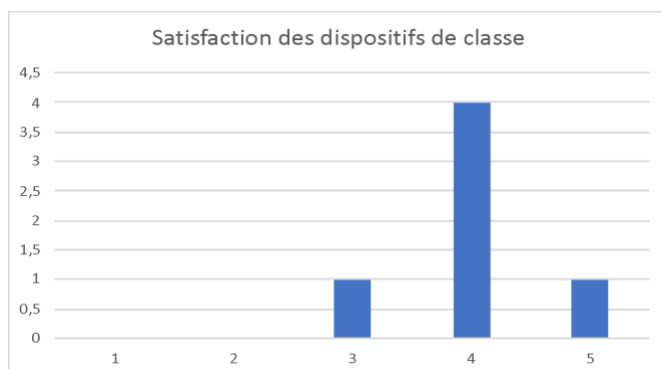


Figure 46 : satisfaction du dispositif



pour les PAP, des travaux d’approfondissement et d’enrichissement, plus de liberté ou bien un soutien scolaire supplémentaire. Selon Baudry et al. (2021), les travaux d’approfondissement et d’enrichissement sont des activités motivantes et enrichissantes qui peuvent approfondir l’apprentissage de l’élève. 50% des professeurs sondés, c’est à dire cinq professeurs sur dix, sont satisfaits des dispositifs qu’ils ont mis en place pour les HPI et par conséquent l’autre moitié ne l’est pas. Les réponses étant mitigées nous pouvons grâce à nos questions ultérieures en conclure un manque d’accompagnement dans la mise en place de moyens et un manque de formation.

Figure 48 : satisfaction des dispositifs de classe



avec écouteurs et téléphone pour respecter les besoins de chacun et donc octroyer plus de

Nous nous sommes intéressées aux types de dispositifs mis en place selon s’il est seulement pour les HPI ou s’il est pour toute la classe. Nous avons obtenu seulement 5 réponses pour les dispositifs HPI, un répondant s’adapte au PAP, un autre a mis en place du tutorat, autorise l’élève à se lever et lui donne des exercices supplémentaires s’il en a besoin. Un répondant donne des activités d’approfondissement, un autre s’adapte en fonction de ses troubles dys, et le dernier donne à l’élève du travail de réflexion en autonomie, des activités annexes supplémentaires et lui permet de moins écrire et plus utiliser l’oral. Nous observons que les dispositifs mis en place sont des adaptations

Concernant le type d’aides pour la classe, nous avons pu faire ressortir le tutorat, des QR code pour accéder à plus d’information sur un sujet, des travaux supplémentaires, des travaux d’enrichissement, du travail en îlot pour favoriser le lien social, des compréhensions orales en individuel,

liberté, et enfin, des flashcards pour aider à structurer l'apprentissage (mémorisation, organisation des idées). Nous retrouvons de nouveau, les façons d'approfondir l'apprentissage de l'élève de Baudry et al. (2021). Cette fois-ci les professeurs sont tous moyennement satisfaits, satisfaits ou très satisfaits de leurs dispositifs mis en place. Nous notons de nouveau qu'il est plus simple d'adapter un dispositif à toute la classe.

5.6.2. Difficultés des élèves HPI

Tableau 2 : différenciation et difficultés des élèves

Différenciation	Sont-ils en difficulté	Nb
1-2	Oui	4
	Non	3
	Ne se prononce pas	3
	(Vide)	34
3	Oui	2
	Non	9
	Ne se prononce pas	4
	(Vide)	29
4-5	Oui	0
	Non	4
	Ne se prononce pas	1
	(Vide)	15

Nous avons précédemment parlé des difficultés des élèves HPI ou non en classe de langue. Nous avons décidé de croiser les données sur la différenciation et sur les difficultés afin d'en faire une analyse. Pour cela, nous avons réalisé un tableau¹⁵. Ce dernier nous permet de voir que les

professeurs qui utilisent la différenciation n'ont aucun élève HPI en difficulté. Au contraire, ceux qui ont des élèves HPI en difficulté ne font pas de différenciation. Par conséquent, on peut supposer que la différenciation est un réel apport dans l'apprentissage des élèves.

¹⁵ Vide = Enseignants ayant répondu à la question de la différenciation mais pas à celle sur la difficulté

1-2 = répondants évaluant leur niveau de différenciation à 1 ou à 2

3 = répondants évaluant leur niveau de différenciation à 3

4-5 = répondants évaluant leur niveau de différenciation à 4 ou à 5

Interprétation et discussion des résultats

Suite à l'étude et l'analyse de nos deux questionnaires, nous allons désormais valider ou invalider nos hypothèses, répondre à nos questions de recherches et à notre problématique.

Par nos enquêtes de terrain, nous pouvons désormais nous positionner davantage en exprimant et en dénonçant que la différenciation et les moyens d'adaptation favorisant la réussite des élèves ne sont pas largement mis en place, aujourd'hui, en classes de langues vivantes.

La différenciation est perçue comme complexe par les professeurs de par, notamment, le manque de temps, les effectifs élevés, le manque de formations et d'accompagnement des enseignants à suivre cette pratique mais aussi parfois à la comprendre. Effectivement, nous nous sommes rendues compte que la définition même de ce concept n'est pas toujours maîtrisée et des confusions sont faites : l'objectif de cette action n'est pas clair, la distinction entre égalité et équité ou bien tout simplement en quoi consiste la démarche ne l'est pas non plus. Par conséquent, on soulève des moyens de différenciation qui sont très peu mis en place comme par exemple l'adaptation des activités aux difficultés des élèves, leur laisser le choix de la thématique pour certaines activités ou leur proposer un soutien scolaire ou un mentorat différencié. L'avis des professeurs quant aux évaluations différenciées est également très mitigé. Par ailleurs, les moyens d'adaptation, c'est-à-dire ceux qui peuvent être au service de la différenciation dans certains cas mais qui peuvent aussi favoriser la réussite des élèves sans exercer la différenciation, plaisent davantage au corps enseignant comme par exemple les activités ludiques et les travaux de groupe. Cependant, peu d'entre eux les mettent en œuvre régulièrement ce qui en diminue le bénéfice. Cependant, comme avancées dans nos hypothèses, nous soutenons toujours aujourd'hui que ces démarches sont en cours de développement et s'installent progressivement dans les classes de langues vivantes. La séance 0, l'apprentissage par projet, la question bonus ou bien une coopération avec des professionnels de santé sont des moyens d'adaptation bien accueillis par les professeurs.

Et qu'en pensent les élèves ? C'était notre deuxième et troisième interrogations. Dans l'ensemble, les activités que nous leur avons présentées, certaines qu'ils connaissaient et d'autres non, ont été bien accueillies. Certes, il y a des moyens sur lesquels ils sont plus mitigés comme par exemple le mentorat; ils sont volontaires pour aider mais ne souhaitent pas être aidés pour la majorité d'entre eux. Les élèves HPI ont quelques réticences supplémentaires comme pour le travail de groupe qui s'explique par leur sensibilité face au contact social.

Néanmoins, nous pouvons dire que les moyens d'adaptation et de différenciation plaisent de manière générale aux apprenants et validons notre hypothèse sur ce point.

Par ailleurs, les dispositifs mis en place par les établissements scolaires et par les professeurs pour aider les HPI dans leur apprentissage sont peu nombreux et leur satisfaction est mitigée.

Nous pouvons ainsi, après cette étude de terrain, qui a illustré les opinions, diverses, des acteurs de notre mémoire sur la question de la perception de la différenciation et de son enrichissement, répondre à notre problématique. Au sein de l'école inclusive actuelle, le mot différenciation est présent et semble ne pas être méconnu mais dans l'action et au cœur de l'enseignement la différenciation est rarement maîtrisée et mise en œuvre. Les élèves sont, dans l'ensemble, prêts à vivre cette démarche. Cependant, les professeurs et les établissements, sont, pour la plupart, au lancement de cette dynamique et pour qu'elle prenne de l'ampleur et s'intensifie des clés doivent être transmises.

Conclusion

Pour conclure, nous souhaitons aborder nos perspectives de recherches ainsi que les limites de notre travail. Tout d'abord, nous aimerions observer et tester sur le terrain les différentes méthodes de différenciation pédagogique que nous avons pu voir dans notre cadre théorique, pour comprendre encore mieux leurs mises en oeuvre, leurs apports et leurs limites pour les élèves comme pour le professeur afin de communiquer et d'informer sur les méthodes les plus bénéfiques à tous et faciles à mettre en place, pour que la différenciation prenne encore plus sa place dans nos classes en France. Nous aimerions également coopérer au sein de nos futurs établissements afin d'aider à la détection des élèves à haut potentiel intellectuel et améliorer au mieux l'apprentissage de tous les élèves.

Aujourd'hui, grâce à nos recherches, nous nous sentons plus aptes à prendre en considération les besoins de chaque élève selon leurs capacités. Même si nous en connaissons les difficultés, nous savons aussi ce qu'il est possible de faire et dans quelle mesure. Si demain nous sommes confrontés dans notre classe à avoir des élèves HPI nous connaissons les démarches à suivre pour améliorer leurs apprentissages. Nous avons également le bagage nécessaire afin de participer au diagnostic du futur HPI et de coopérer au sein de nos établissements sans jamais oublier la remise en question pour sans cesse améliorer nos enseignements.

Effectivement, ce travail de recherche nous a fait prendre conscience que pour être un professeur efficace et expert il est indispensable de s'informer sur les évolutions didactiques et scientifiques pour adapter au mieux nos enseignements au développement de la société. Mais également, dès que possible, de participer à des travaux de recherche, d'accepter d'être observées, de répondre à des questionnaires ou encore de faire des expérimentations et de ne jamais cesser de vouloir s'essayer à de nouvelles pratiques. Nous avons pris conscience qu'une frontière s'est créée entre la recherche et la pratique de terrain et que pour améliorer l'apprentissage des élèves il faut tout faire pour la réduire. Un travail de collaboration est indispensable entre enseignants, avec les membres de l'EPL¹⁶, avec les personnels de santé, mais également avec les chercheurs qui œuvrent pour l'amélioration de l'apprentissage.

Il faut également signaler quelques limites rencontrées. Bien que nous ayons orienté dans un second temps notre recherche à tous les élèves, nous aurions aimé interroger un nombre

¹⁶ Enseignement Public Local d'Enseignement

plus important d'élèves diagnostiqués HPI. Par ailleurs, notre échantillon d'élèves est peu représenté par les collégiens car nous avons soumis nos questionnaires via la messagerie étudiante des élèves. Si nous avons à renouveler notre démarche nous les diffuserions sous format papier pour davantage sensibiliser ce public et peut-être obtenir des résultats supplémentaires. Cependant, notre travail ne prend pas fin. Comme nous avons pu le constater et l'expliquer, la recherche et la pratique de terrain étant sans cesse en évolution, notre travail de professeurs nous poussera à poursuivre nos investigations.

Bibliographie

- ANPEIP. (1971). *À la une de l'ANPEIP* [Site internet]. ANPEIP. <http://www.anpeip.org/>
- Ayer, G. (2016). *Haut potentiel (HPI) à l'école régulière*. Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS.
- Ayer, G. (2021). *Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité à l'école régulière*. Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS.
- Ayer, G., & Joss Almassri, C. (2018). *Dyslexie-dysorthographe à l'école régulière*. Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS.
- Bak, F. (2013). *La précocité dans tous ses états, à la recherche de son identité* (Vol. 1). L'Harmattan.
- Baudry, C., Massé, L., Ouellet, G., & Martineau-Crête, I. (2021). Adaptations pédagogiques pour les élèves à haut potentiel : impacts et enjeux. In N. Clobert & N. Gauvrit (Eds.). *Psychologie du haut potentiel*. (pp. 385-402). Deboeck supérieur.
- Betts, & Kercher. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*. 32 (2), 248-253.
- Brien, R. (2000). *Science cognitive & formation* (3e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Buard, K., Puustinen, M., & Courtinat-Camps, A. (2021). L'accompagnement individuel des collégiens à HPI évalué par les élèves : Qualité de la relation adulte/élève et apports psychosociaux perçus. *Revue française de pédagogie*, 210(1), 37-49. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rfp.10043>
- Cahen, N. (2019, juin 19). *Les surdoués : Pas plus nombreux mais mieux identifiés* [Magazine]. essentiel santé magazine. <https://www.essentiel-sante-magazine.fr/sante/prevention/les-surdoues-pas-plus-nombreux-mais-mieux-identifies>
- Cardin-Changizi, P. (2021, octobre 1). HPI (Haut Potentiel Intellectuel) : Symptômes, test, c'est quoi?[Revue en ligne]. *Le Journal des femmes Santé*. <https://sante.journaldesfemmes.fr/fiches-sante-du-quotidien/2716499-hpi-haut-potentiel-intellectuel-symptomes-test-c-est-quoi-intelligence-qi-definition-diagnostic/>
- Cassou, J. (2015). *École : Est-ce vraiment mieux ailleurs?* Les impliqués Éditeurs.
- Chauvin, R. (1996). *Les surdoués*. Stock.
- Clobert, N., & Gauvrit, N. (2021). *Psychologie du haut potentiel*. Deboeck supérieur.
- Cnesco (2019), *Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

- Corbier, M-C.. (2019, décembre). *Les Echos*. Enquête Pisa : les forces et faiblesses des élèves français. <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/enquete-pisa-dix-resultats-pour-situer-les-eleves-francais-1153200>
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques*, 319-335.
- de Saboulin Bollèna, P. (2019, juin 25). *HPI et HQI, de quoi parle-t-on?* [Blog]. Over the 130 : un jour on m'a dit que j'étais intelligente. <https://overthe130.wordpress.com/2019/06/25/hpi-et-hqi-de-quoi-parle-t-on/>
- Didats, R. (1994). *Pour une approche globale de l'élève : Apports théoriques*. CNDP.
- Guerrin, S. (2021, mai 28). De fidèles en moyenne pour la série de TF1. *Le Parisien*. <https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/series/hpi-115-millions-de-fideles-en-moyenne-pour-la-serie-de-tf1-28-05-2021-UU2XCPFHW5HJ7DH4VOIIQAPGRI.php>
- Goldschmidt, I. (2021). Quand les résultats du bilan intellectuel sont mis au service des enseignants. In N. Clobert & N. Gauvrit (Eds.). *Psychologie du haut potentiel*. (pp. 351-368). Deboeck supérieur.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom : How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN : Free Spirit Publishing Co.
- Jouvel, B. (2017, mars 29). 36,9° : Surdoués, haut potentiel de souffrance? *RTS1*. <https://www.become-group.com/369-surdoues/>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée* (Vol. 1). De Boeck.
- Massé, L., Verret, C., & Baudry, C. (2021). Différencier en classe ordinaire pour les élèves à haut potentiel. In N. Clobert & N. Gauvrit (Eds.). *Psychologie du haut potentiel*. (pp. 369-384). Deboeck supérieur.
- Pierrat, J., & Coronas, P. (2020, avril 22). Objectif Eurêka : « Nous comprenons les jeunes HPI et eux aussi nous comprennent ». *La Revue du Zèbre : Le journal du haut potentiel intellectuel*. <https://revueduzebre.com/objectif-eureka-nous-comprenons-les-jeunes-hpi-et-eux-aussi-nous-comprennent>
- Pouhet, A., & Cerisier-Pouhet, M. (2020). *Difficultés scolaires ou troubles DYS ?* Retz.
- Poutoux, V. (2014). *L'évaluation différenciée : Pourquoi? Comment?* ISP Faculté d'éducation. Équipe ressource ASH 2nd degré. https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differencieeVS3-3.pdf
- Ramus, F. (2022). *Avoir un haut QI : chance ou malchance?* REC TOULOUSE. https://rec-toulouse.fr/edition-2022/conferences_vendredi/
- Revol, O. (2006). *Même pas grave ! L'échec scolaire ça se soigne*. JC Lattès.

- Revol, O., Poulin, R., & Perrodin, D. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*. Tom Pousse.
- Robert, P. (2008). *La Finlande : Un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*. ESF éditeur.
- Robertson, S., & Pfeiffer, S. (2016). Development of a Procedural Guide to Implement Response to Intervention (RtI) with High-Ability Learners. *Roeper Review : A Journal on Gifted Education*. 38 (1), 9-23.
- Santilli, P. (2017). *Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel* [Mémoire]. Université de Lausanne.
- Siaud-Facchin, J. (2004, décembre 1). Jeanne Siaud-Facchin : « Un QI élevé peut cacher une fragilité » . *Le zèbre masqué*.
<https://aufonducouloir.wordpress.com/2014/04/18/jeanne-siaud-facchin-un-qi-eleve-peut-cacher-une-fragilite/>
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué : L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Odile Jacob.
- Starkey-Perret, R. (2021, Novembre 25). *La pédagogie différenciée : pourquoi et comment?* [PowerPoint slides]. Youtube. <https://youtu.be/C3xI16WtLVc>
- Steenbergen-Hu, Markel, & Olszewski-kubilius. (2016). What one hundred years of research says about the effect of ability grouping and acceleration on K-12 student's academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*. 86 (4), 849-899.
- Tardy, M.-N. (2016). L'ennui des enfants à haut potentiel intellectuel et surdoué. *Enfances & Psy*, 70(2), 101-108. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ep.070.0101>
- Theisen, T. (2002). (n.d.). Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom: Meeting the Diverse Needs of All Learners (E. Phillips, L. King, & C. Reese, Eds.). Communiqué LOTE CED, Issue 6. Retrieved from <https://www.sedl.org/loteced/communiquen06.pdf>
- Tordjman, S., Paillard, C. (2021) Accompagnement psychoéducatif des enfants à haut potentiel en France. In N. Clobert & N. Gauvrit (Eds.). *Psychologie du haut potentiel*. (pp. 429-444). Deboeck supérieur.

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : questionnaire professeur(e)	77
Annexe 2 : questionnaire élève	89

Questionnaire professeur(e)

Ce questionnaire s'intéresse à la différenciation mise en place dans les classes de langue vivante. Pour traiter correctement le sujet et être certaines de la compréhension de la notion et afin d'éviter des données erronées nous proposons une définition du concept :

La différenciation pédagogique « est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. » Conseil Supérieur de l'Éducation, 2003.

***Obligatoire**

PARTIE A : Votre profil

1. Dans quel type d'établissement enseignez-vous? (plusieurs réponses sont possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

- Établissement de centre-ville
- Établissement de périphérie
- Établissement de campagne
- REP
- REP +
- Autre : _____

2. Dans quelles classes enseignez-vous? (plusieurs réponses sont possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

- 6ème
- 5ème
- 4ème
- 3ème
- Seconde
- Seconde Bac pro
- Première Générale
- Première Technologique
- Première Bac pro
- Terminale Générale
- Terminale Technologique
- Terminale Bac pro
- Autre : _____

3. Sur une échelle de 1 à 5, estimez à quel niveau faites-vous de la différenciation pédagogique dans vos classes? *

Une seule réponse possible.

Pas du tout

1

2

3

4

5

Beaucoup

4. Pourquoi? *

5. Avez vous des HPI (Haut Potentiel Intellectuel) diagnostiqués dans vos classes? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passer à la question 27*
- Non *Passer à la question 6*
- Ne se prononce pas *Passer à la question 6*

PARTIE B : Questions ouvertes à tous

6. Faites-vous une Séance 0 ? (créer un lien avec les élèves et éviter leur angoisse dans l'apprentissage d'une langue étrangère, poser le cadre de l'année sur les objectifs, les attendus, les modalités de contrôles, le matériel scolaire nécessaire pour ce cours, etc.) *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

7. La relation que les élèves ont entre eux a-t-elle de l'importance pour vous? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

8. Avez-vous déjà proposé des activités ludiques (jeux) dans vos classes ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

9. Si oui, lesquelles ?

10. Si oui, à quelle fréquence proposez-vous ce type d'activités?

Une seule réponse possible.

- À chaque séance
 Une fois par semaine
 Deux fois par mois
 Une fois par mois
 Quelques fois dans l'année

11. Si oui, pourquoi? (plusieurs réponses sont possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- Pour le dynamisme de la classe
 Pour varier les activités
 Pour la socialisation des élèves
 Autre : _____

12. Proposez-vous des activités avec une difficulté différente selon le niveau des élèves? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

13. Faites-vous des évaluations différenciées selon le niveau des élèves? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

14. Pourquoi?

15. Utilisez-vous les questions bonus dans les évaluations? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

16. Proposez-vous un soutien scolaire ou un mentorat pour les élèves en difficultés? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

17. Accordez-vous un "rattrapage" aux élèves en difficulté? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

18. Organisez-vous des travaux de groupe? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

19. Si oui, à quelle fréquence?

Une seule réponse possible.

- À chaque séance
 Une fois par semaine
 Deux fois par semaine
 Une fois par mois
 Quelques fois dans l'année

20. Si oui, comment travaillent-ils en groupe? (plusieurs réponses sont possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- En binôme
- En trinôme
- En îlots
- Autre : _____

21. Si oui, comment formez-vous les groupes? (plusieurs réponses sont possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- Par affinité
- Par niveau
- par centre d'intérêts
- Autre : _____

22. Permettez-vous le choix des thématiques par les élèves? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

23. Proposez-vous à vos élèves des apprentissages par projet? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

24. Si oui, en quoi consistent-il ? (plusieurs réponses sont possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- Activités créatives
 Projets personnels
 Exercices à concevoir soi-même
 Autre : _____

25. Avez-vous déjà été amené(e) à être en relation avec un professionnel de santé * dans le cadre professionnel pour mieux appréhender l'apprentissage d'un ou plusieurs de vos élèves?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

26. Si non, seriez-vous d'accord pour entreprendre une coopération avec les professionnels de santé?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

PARTIE C : Questions sur les élèves HPI

27. Par qui avez-vous été informé du diagnostic HPI? (plusieurs réponses sont possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

- Par le chef d'établissement
 Par le professeur principal
 Par un autre professeur
 Par un responsable légal
 Par l'élève lui-même
 Autre : _____

28. Sont-ils en difficulté dans votre discipline? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

29. Si non, ont-ils des facilités dans votre discipline?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

30. Avez-vous mis des dispositifs en place pour cet/ces élève(s)? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

31. Si oui, est-ce que cela concerne :

Une seule réponse possible.

- Seulement les élèves HPI
- Toute la classe
- Autre : _____

32. Si seulement les élèves HPI, qu'avez vous mis en place?

33. En êtes-vous satisfait?

Une seule réponse possible.

Pas du tout satisfait

1

2

3

4

5

Très satisfait

34. Si toute la classe, qu'avez vous mis en place ?

35. En êtes-vous satisfait?

Une seule réponse possible.

Pas du tout satisfait

1

2

3

4

5

Très satisfait

36. Est-ce que l'établissement a mis un dispositif en place? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Ne se prononce pas

37. Si oui, lequel ?

38. Si oui, est-ce que cela aide suffisamment l'élève ?

Une seule réponse possible.

Pas du tout

1

2

3

4

5

Beaucoup

[Passer à la question 6](#)

FIN

Merci pour toutes vos réponses !

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

Questionnaire élèves

"Améliorer les apprentissages des élèves à haut potentiel intellectuel en classes de langues vivantes".

Merci pour votre aide!

***Obligatoire**

Ton profil

1. Dans quelle classe étudies-tu? *

Une seule réponse possible.

- 6ème
- 5ème
- 4ème
- 3ème
- Seconde
- Seconde Bac Pro
- Première Générale
- Première Technologique
- Première Bac Pro
- Terminale Générale
- Terminale Technologique
- Terminale Bac Pro
- Autre : _____

2. Présentes-tu un trouble dys? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

3. Si oui, lequel ?

4. Si oui, as tu un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé)?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

5. Comment évalues-tu ton niveau en langue vivante étrangère sur une échelle de 1 à 5? *

Une seule réponse possible.

Je suis très faible

1

2

3

4

5

J'ai un très bon niveau

6. Es-tu diagnostiqué HPI (Haut Potentiel Intellectuel) ? *

Une seule réponse possible.

- Oui *Passer à la question 18*
- Non *Passer à la question 7*
- Ne se prononce pas *Passer à la question 7*

Questions ouvertes à tous

7. As-tu l'habitude de travailler en groupe ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne se prononce pas

8. Si oui, comment tes professeurs forment-ils les groupes ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Par affinités
- Par niveaux
- Par centres d'intérêts
- Autre : _____

9. Sur une échelle de 1 à 5, comment évalues-tu cette expérience? *

Une seule réponse possible.

Je n'apprécie pas travailler en groupe

1

2

3

4

5

J'apprécie beaucoup travailler en groupe

10. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluerais-tu une évaluation différenciée ? *

Elle te permet à toi et tes camarades de classe d'avoir une évaluation adaptée à vos capacités.

Par exemple, sur une même évaluation certains peuvent-être évaluer à l'oral et d'autres à l'écrit. Le professeur peut donner une fiche supplémentaire à certains élèves ou donner du temps supplémentaire à d'autres.

Une seule réponse possible.

Je suis totalement contre cette évaluation

1

2

3

4

5

Je suis totalement pour cette évaluation

11. As-tu confiance en ton professeur de langue ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Ne se prononce pas

12. Note cette activité sur une échelle de 1 à 5 : TIC-TAC-TOE *

Elle se présente comme un morpion. Pour cette activité, tu peux choisir 3 cases en ligne verticales ou horizontales. Si tu es rapide tu peux faire les 9 cases mais tu peux aussi travailler à ton rythme et en faire moins.

Une seule réponse possible.

Cette activité ne me plairait pas du tout

1

2

3

4

5

Cette activité me plairait beaucoup

13. Note cette activité sur une échelle de 1 à 5 : **CRÉATION D'UNE BANQUE DE TÂCHES FINALES** *

Cela te permet, tout au long de l'année, de pouvoir choisir la tâche finale (évaluation) que tu préfères. Tu es obligé de faire dans l'année au moins deux de chaque activité : Compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite, expression orale en continue, expression orale en interaction.

Une seule réponse possible.

Cette activité ne me plairait pas du tout

1

2

3

4

5

Cette activité me plairait beaucoup

14. Note cette activité sur une échelle de 1 à 5 : LA QUESTION BONUS *

Il s'agit de rajouter dans les évaluations et la tâche finale une question supplémentaire qui est facultative.

Une seule réponse possible.

Cette activité ne me plairait pas du tout

1

2

3

4

5

Cette activité me plairait beaucoup

15. Note cette activité sur une échelle de 1 à 5 : L'APPRENTISSAGE PAR PROJET *

C'est une activité créative ou un projet personnel en lien avec tes centres d'intérêts.

Une seule réponse possible.

Cette activité ne me plairait pas du tout

1

2

3

4

5

Cette activité me plairait beaucoup

16. Accepterais-tu d'être le poisson pilote d'un autre élève ? *

Poisson pilote = tu accompagnes et tu aides un camarade en difficulté.

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Ne se prononce pas

17. A l'inverse, serais-tu intéressé(e) pour avoir un poisson pilote ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Ne se prononce pas

Questions propres aux HPI (Haut Potentiel Intellectuel)

18. Ton établissement scolaire te propose-t-il un dispositif (suite à ton diagnostic HPI) pour t'aider au quotidien en classe ?

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non
 Ne se prononce pas

19. Si oui, en quoi consiste-t-il ?

20. Si oui, est-ce-que cela t'aide suffisamment ?

Une seule réponse possible.

- Oui *Passer à la question 7*
 Non *Passer à la question 7*
 Ne se prononce pas *Passer à la question 7*

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms