

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION.....	5
1.1 Situation professionnelle.....	5
1.2 Buts visés et apports au champ professionnel	6
2. PROBLEMATIQUE : ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU SECONDAIRE.....	6
2.1 Enseignement de l'anglais aux cycles 2 et 3 – Contexte.....	7
2.2 Moyens d'enseignement « English in Mind ».....	7
2.2.1 <i>Cadre légal</i>	8
2.2.2 « <i>English in Mind 11e</i> » - <i>Descriptif</i>	10
2.2.3 <i>Principes didactiques : approche communicative et perspective actionnelle</i>	11
2.2.4 <i>Approche communicative : spécificités</i>	11
2.2.5 <i>Perspective actionnelle : spécificités</i>	12
2.3 La différenciation pédagogique avec « English in Mind 11 ^e ».....	14
2.3.1 <i>L'avis d'une co-auteure : Sue Parminter</i>	15
3. CADRE CONCEPTUEL : LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE.....	16
3.1 La différenciation pédagogique : historique et définition	17
3.1.1 <i>Historique</i>	17
3.1.2 <i>Définition</i>	18
3.2 Des outils pour différencier.....	19
3.2.1 <i>Planification et repérage des obstacles</i>	19
3.2.2 <i>Identifier les profils d'apprentissages des élèves</i>	20
3.2.3 <i>Dispositifs de différenciation</i>	20
3.2.4 <i>L'évaluation formative et la régulation des apprentissages</i>	23
4. LA PRATIQUE DE LA DIFFERENCIATION DANS LES CLASSES DE LANGUES ETRANGERES.....	24
4.1 Bases théoriques.....	25
4.2 Réalités de la pratique.....	25
5. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	27
6. METHODOLOGIE.....	27
6.1 Echantillon.....	28
6.2 Elaboration de la grille d'observation.....	29
6.3 Description apriori de la séquence observée.....	31

7. PRESENTATION DES RESULTATS.....	32
7.1 Enseignant A.....	33
7.1.1 1 ^{ère} observation – <i>Enseignant A</i>	33
7.1.2 2 ^e observation – <i>Enseignant A</i>	35
7.2 Enseignant B.....	36
7.2.1 1 ^{ère} observation – <i>Enseignant B</i>	36
7.2.2 2 ^e observation – <i>Enseignant B</i>	38
7.3 Enseignant C.....	41
7.3.1 1 ^{ère} observation – <i>Enseignant C</i>	41
7.3.2 2 ^e observation – <i>Enseignant C</i>	43
8. DISCUSSION	44
8.1 Réponses aux questions de recherche.....	44
8.2 Objets de différenciation privilégiés.....	44
8.3 Le matériel utilisé pour différencier.....	45
9. CONCLUSION.....	48
9.1 Synthèse.....	48
9.2 Limites et perspectives.....	50
9.3 Prise de conscience du développement professionnel.....	50
10. BIBLIOGRAPHIE.....	52
11. ANNEXES.....	55

Remerciements

- Je souhaite tout d'abord adresser mes chaleureux remerciements à **Romaine Carrupt** qui a suivi ce projet dans ses prémisses. Elle a été toujours très à l'écoute, offrant un guidage adapté et un appui sans faille. Son professionnalisme et ses grandes compétences dans le domaine ont été d'une aide précieuse et source de réflexions intéressantes.
- Tous mes remerciements et ma gratitude vont à **Danièle Périsset** qui a repris le flambeau pour la direction de ce mémoire et qui a su faire en sorte que cette transition se fasse en douceur. Ses conseils directs et toujours pertinents, ses encouragements et son efficacité ont grandement aidé à ce que ce travail trouve sa forme finale.
- Un grand merci également aux personnes qui ont partagé avec moi leurs questionnements et leur intérêt pour la passionnante question de la gestion de l'hétérogénéité en classes de langues. Mes remerciements vont tout d'abord à **Sue Parminter** qui a gentiment donné de son temps lors d'un passage en Suisse pour me donner de plus amples détails sur sa vision de l'utilisation de « English in Mind » en classes hétérogènes. Sa passion pour l'enseignement est une vraie source d'inspiration pour moi. Un grand merci également à **Lisa Singh** pour les résultats très intéressants de sa recherche qu'elle a accepté de me transmettre.
- Un merci tout spécial aux **enseignants** qui ont ouvert les portes de leur classe pour les observations menées dans le cadre de cette recherche.
- Et un merci infini à **ma famille** qui m'a soutenue durant la rédaction de ce mémoire et durant toutes mes études.

1. INTRODUCTION

1.1 Situation professionnelle

De 2011 à 2016, j'ai participé en tant qu'enseignante d'anglais à un projet-pilote destiné à évaluer et anticiper les besoins de l'introduction de l'enseignement de l'anglais au primaire décidé par la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) pour les cantons romands. Cette petite révolution a amené son lot de questionnements que ce soit en termes de motivation des élèves, de compétences requises afin d'apprendre deux langues étrangères avant le cycle 3 et de formation des enseignants. Etant à la fois enseignante d'anglais, d'allemand et de français langue étrangère, ces enjeux m'intéressent tout particulièrement. Une question plus spécifique a rapidement émergé en termes de gestion de l'hétérogénéité rencontrée dans les classes.

Dès l'introduction de l'enseignement de l'anglais au primaire et l'introduction de la LEO, les enseignants ont exprimé leurs craintes quant aux disparités entre les élèves en difficulté et les élèves ayant de la facilité. Les rapports édités par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) font état de demandes exprimées par les enseignants pilotes pour du matériel didactique complémentaire afin d'assurer un travail de différenciation. Ces mêmes craintes et demandes ont été réitérées par une grande partie des enseignants d'anglais du secondaire présents lors d'une réunion organisée par la Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (DGEO)¹ et durant laquelle des pistes de différenciation ont été proposées.

La nouvelle méthode d'enseignement de l'anglais, « English in Mind » éditée par Cambridge University Press (CUP) qui accompagne le projet-pilote devrait aider les enseignants à répondre aux difficultés d'enseignement rencontrées avec les élèves. Les auteurs, conscients des enjeux évoqués plus haut, ont ajouté aux nouvelles éditions une large palette d'exercices différenciés et des feuilles de route afin de faciliter le travail des enseignants.

¹ Séance d'information sur la gestion de l'hétérogénéité Anglais 9-11S, Lausanne, le 18 novembre 2015.

1.2 Buts visés et apports au champ professionnel

L'objectif de cette recherche est de déterminer les aspects positifs et ceux qui restent à améliorer en termes de gestion de l'hétérogénéité en classe d'anglais. Ce travail, je l'espère, apportera quelques réponses et permettra de remettre en question notre rapport à la différenciation pédagogique. En effet, cette dernière ne signifie pas de diminuer les objectifs à atteindre pour nos élèves en difficulté mais de mettre en place différentes stratégies ou cheminements afin que tous les élèves puissent atteindre les seuils minimaux de compétences.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons au cadre légal entourant la mise en œuvre de l'enseignement de l'anglais au secondaire dans les cantons romands depuis la révision de la LEO et l'introduction d'HarmoS. Nous présenterons ensuite les caractéristiques de la didactique de l'enseignement des langues étrangères qui met l'apprenant au centre des apprentissages et qui favorise un enseignement de type communicatif. Nous examinerons alors la nouvelle méthode « English in Mind » qui a été retenue pour les classes d'anglais du cycle 3. Finalement, à la lumière des apports des théories sur la différenciation pédagogique, nous mettrons en évidence les éléments liés à la mise en place d'un enseignement différencié en classe de langue étrangère. Les observations que nous avons menées dans différentes classes pilotes d'anglais du canton de Vaud nous donneront un éclairage sur les pratiques de différenciation menées en classes d'anglais.

2. PROBLEMATIQUE : ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU SECONDAIRE

2.1 Enseignement de l'anglais aux cycles 2 et 3 en Suisse romande - Contexte

En 2013, l'introduction de la LEO et d'HarmoS sur le canton de Vaud a eu comme conséquence de voir passer un système secondaire basé sur trois voies, la voie secondaire à baccalauréat (VSB), générale (VSG) et à options (VSO) à deux voies, la voie prégymnasiale (VP) et la voie générale (VG). En VG, les élèves sont répartis en deux niveaux (niveau 1 pour le niveau d'exigences de base et 2 pour le niveau d'exigences supérieures) pour certains cours (français, maths, allemand). Un autre

changement important est l'introduction de l'anglais au primaire, dès la 7^e année à raison de 2 périodes par semaines. Les élèves ont donc déjà bénéficié de deux ans de formation d'anglais lorsqu'ils débutent le 3^e cycle, dès l'âge de 12 ans.

La volonté d'intégrer deux langues étrangères dès le primaire répond aux exigences fixées par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) afin de répondre aux objectifs d'apprentissages des langues soutenus par le Conseil de l'Europe². Les cantons romands et alémaniques ont pour tâche d'harmoniser l'enseignement des langues à l'école obligatoire et de structurer l'enseignement, entre autres, en mettant à disposition une formation des enseignants et des instruments communs.

L'introduction de l'anglais au primaire a débuté sous forme de projet-pilote en 2011 dans tous les cantons romands francophones, Vaud, Valais, Neuchâtel, Jura, Fribourg et Berne (sauf Genève qui ne participe pas à la phase pilote) et a été évaluée et documentée par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) dès 2007. Une des raisons principales de cette recherche a été de déterminer les besoins sous-jacents à cet enseignement précoce d'une deuxième langue étrangère ainsi que les résultats de l'introduction de celle-ci (Elmiger, 2007). Le rapport final publié en 2014 (Elmiger & Singh, 2014) met en évidence plusieurs éléments. Tout d'abord, à leur arrivée en 9^e année alors qu'ils ont généralement entre 12 et 13 ans, les élèves présentent des niveaux très hétérogènes en anglais. Même si les enseignants admettent que la transition du cycle 2 au cycle 3 se passe généralement bien, les élèves arrivent en 9^e année avec un bagage linguistique très varié. Selon ces auteurs, le nouvel enseignement de l'anglais au cycle 3 dans les cantons romands cités plus haut entraîne de constants défis tel que la gestion de l'hétérogénéité dans les classes. Ce défi est d'autant plus marqué lors du passage du cycle 2 au cycle 3 alors que les enseignants passent d'un enseignement relativement ludique à un enseignement mettant en avant des aspects plus fonctionnels de la langue et moins inductif.

² CDIP (2004). « Enseignement des langues à l'école obligatoire : Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. », Décision du 25 mars 2004.

Les enseignants doivent composer avec des classes non seulement très hétérogènes, mais également des élèves en grosses difficultés dues à l'introduction de l'apprentissage obligatoire de deux langues étrangères dès le primaire. A ces difficultés s'ajoutent les élèves allophones qui sont actuellement plus de 30% en moyenne dans nos classes (selon les indicateurs de l'enseignement scolaire, rapport 2011-2012).

2.2 Moyens d'enseignement « English in Mind »

2.2.1 Cadre légal

C'est le plan d'études romand (PER) de 2012³ et la CIIP qui déterminent les objectifs et les buts visés par l'enseignement de l'anglais. Le PER définit en particulier que :

« En langues étrangères, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) fournit la base pour définir les objectifs d'apprentissage visés en fonction d'une échelle de niveaux établie pour chacune des compétences partielles considérées. Il permet ainsi de situer les performances des élèves de manière précise et explicite. Les Portfolios européens des langues (PEL II en particulier, pour les cycles 2 et 3), élaborés à partir du CECR, reprennent ces niveaux, tout en faisant une large place aux démarches d'autoévaluation des élèves. »

Dans sa Déclaration de 2003, la CIIP définit également les objectifs suivant :

« A terme, les niveaux minima à atteindre en fin de scolarité obligatoire par tous les élèves sont les mêmes pour l'allemand et l'anglais. En expression orale et écrite, ces objectifs sont de niveau B1, soit le niveau seuil (correspond à des compétences d'expression s'appuyant sur des données simples dans un contexte familier). En compréhension, les objectifs sont de niveau B1+. »

En quelques mots, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, Commission européenne, 2001) et les portfolios (un des prolongements du CECRL qui donnent surtout des outils d'autoévaluation aux élèves) ont permis de définir les compétences langagières de façon plus objective et comparable en situant les échelles de niveaux entre A1 (introduction) et C2 (maîtrise). « English in Mind 11^e » se réfère au CECRL et au PER : les niveaux minimaux d'A2.2 pour les compétences

³ Source : <http://www.plandetudes.ch>

réceptives et pour la production orale et A2.1 pour l'écriture sont visés pour la fin de l'école obligatoire en 11^e année avec des élèves ayant entre 15 et 16 ans (Parminier, 2015). Le CECRL ajoute que la compétence à communiquer se décline en cinq activités langagières (compréhension orale et écrite, production orale en interaction et en continu et production écrite) tout en donnant une place importante à la grammaire, au vocabulaire et à la prononciation. En dernier lieu, le CECRL souscrit à une perspective actionnelle (que nous présenterons plus en détails au point 2.2.5) qui considère l'apprenant comme un acteur social réalisant des tâches dans un contexte donné, ces dernières faisant alors sens au niveau communicatif. La proposition faite par le CECRL pour l'apprentissage d'une langue est donc la suivante (2001, p. 15) :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »

Afin de répondre aux exigences définies ci-dessus et pour permettre l'introduction de l'anglais langue étrangère dès l'âge de 10 ans en Suisse romande francophone, la CIIP a mandaté les éditeurs de Cambridge University Press (CUP) afin que les moyens d'enseignement soient adaptés aux buts et aux objectifs fixés par le plan d'études romand. De nouveaux moyens d'enseignements ont été alors choisis : « MORE! » pour les 7^e et 8^e années, « English in Mind » pour les 9^e, 10^e et 11^e années. Ces nouveaux moyens ont été testés durant une phase pilote et évalués par l'IRDP mandaté par la Conférence intercantionale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) et la Conférence latine de l'enseignement obligatoire (CLEO). Les objectifs de l'évaluation étant de montrer comment le nouveau moyen d'enseignement romand est utilisé, d'identifier les principes didactiques mis en place par les enseignants qui travaillent dans les classes pilotes ainsi que les éventuels besoins de formation supplémentaire en lien avec l'enseignement de l'anglais (Singh & Bonvin, 2015).

2.2.2 « English in Mind 11^e » - Descriptif

« English in Mind 11^e. Pilot Edition » (Cambridge University Press, 2015) est le moyen d'enseignement romand testé durant l'année scolaire 2015/16 dans six cantons de la Suisse romande francophone. « English in Mind 11^e » est composé de divers supports :

- Pour les élèves : un *Student's Book*, un *Workbook*, un *Language Builder*, un site web.
- Pour les enseignants : un *Teacher's Resource Book*, un DVD qui contient des épisodes d'une série et de courts documentaires télévisés (*EiMTV*), un DVD-ROM avec des exercices pour entraîner des aspects fonctionnels de la langue, un site web.

Le livre de l'élève (*Student's book*) sert de base pour l'apprentissage de l'anglais en classe. Il introduit, pour chaque unité, un nouveau thème qui débute par un texte (lecture ou écoute). Ensuite, les aspects liés au fonctionnement de la langue sont présentés de manière inductive, les élèves étant amenés à comprendre et à élaborer la règle de grammaire à partir d'exemples. Des exercices de prononciation sont également proposés dans chaque unité. Les deux dernières pages de chaque unité présentent une thématique multidisciplinaire ou culturelle qui permettent la mise en place d'un travail sous forme de projet. A la fin de chaque module de deux unités, l'élève trouve des pages de révision et de consolidation.

Dans le *Workbook*, des exercices complémentaires sont proposés, mais aussi des pages d'auto-évaluation (*Check your progress*) qui permettent à l'élève et à l'enseignant de faire le point sur ce qui a été appris et les progrès effectués.

Finalement, le dernier support pour les élèves est le *Language Builder*. Ce petit livre contient le vocabulaire et la grammaire pour chaque unité. Il est pensé comme un document de travail pour l'élève qui peut y faire les exercices proposés et s'y référer si besoin.

Prévu pour les enseignants, le *Teacher's Resource Book* est un outil qui sert à planifier les leçons et varier les activités. Il contient entre autres des idées d'activités en début

et fin de cours (*warmers et coolers*) une *Games Bank* contenant des idées de jeux, des *alternative ideas* pour adapter l'enseignement aux élèves de différents niveaux.

2.2.3 *Principes didactiques : approche communicative et perspective actionnelle*

« English in Mind » est conforme aux objectifs décrits dans le nouveau plan d'études romand, présentés au point 2.1. En effet, l'approche didactique répond au PER en s'inscrivant dans une approche *communicative*, *actionnelle* et *fonctionnelle* de l'enseignement des langues (Parminter, 2015). L'*approche fonctionnelle* a en premier lieu fait état de la nature intrinsèquement situationnelle du langage. Une langue ne peut s'enseigner hors contexte et uniquement sous forme de règles de grammaire ou de phrases toutes faites. L'*approche communicative*, devenue une pratique incontournable de l'enseignement des langues étrangères, va plus loin et stipule que le langage étant un processus de communication, il est plus facile et pertinent de l'enseigner dans le contexte le plus naturel possible et ayant du sens pour l'apprenant. Cette approche a stimulé un enseignement centré sur l'apprenant et mis en avant le sens de la communication et non de l'expertise de l'apprentissage d'une langue. Cette approche a donné naissance à un enseignement basé sur la tâche à accomplir, traduction française du *task-based learning*, avec l'idée d'étayer différentes tâches à accomplir en vue de faire produire à l'élève un projet en fin de séquence ayant nécessité des échanges communicatifs pertinents en vue de sa réalisation.

2.2.4 *Approche communicative : spécificités*

Partant du principe de base qu'une langue ne s'apprend jamais sans contexte, la nouvelle didactique des langues valorise plus particulièrement les contenus authentiques et proches de la réalité. Les objectifs visés principaux sont les suivants :

- L'apprentissage des langues ne s'envisage plus individuellement mais plutôt comme faisant appel à des compétences transversales et ayant des parallèles qui créent des « points de contact » (Elmiger 2005) notamment au niveau du lexique et morphosyntaxiques et au niveau des stratégies de compréhension et de production. Il est donc important pour l'enseignant de savoir faire des liens entre L1, L2 et L3.
- L'élève est en immersion linguistique. Il s'agit donc également pour l'enseignant

d'utiliser la langue cible de façon très extensive même lorsque des explications sont données sur la grammaire par exemple.

- L'éveil aux langues doit se faire de façon ludique. L'enseignement de l'anglais au primaire fait donc la part belle aux chansons, aux jeux et aux projets personnels.

Les thèmes présentés (le monde du travail, l'avenir, l'environnement entre autres) dans la méthode touchent de près à la vie des adolescents ce qui peut non seulement susciter leur intérêt mais les amener également à communiquer entre eux de façon concrète, en lien avec la vie de tous les jours. De plus, les sujets présentés permettent aussi aux élèves de découvrir des documents authentiques et des aspects culturels de la vie anglaise. En dernier lieu, des comparaisons avec d'autres langues (avec l'allemand et le français) sont proposées, ce qui a pour but, selon les préceptes de la didactique intégrée, d'inciter les élèves à établir des liens entre les langues apprises.

2.2.5 Perspective actionnelle : spécificités

Cette perspective pédagogique est complémentaire de l'approche communicative. Elle va plus loin car l'apprenant est amené à sortir du cadre scolaire pour faire un travail, ou une tâche, ancré dans la réalité. Même s'il n'est pas possible de mettre en œuvre toutes les étapes d'un projet authentique en classe, l'enseignant propose aux élèves une activité simulée dans un milieu social. Par exemple, l'apprenant est amené à chercher son chemin, à préparer ses valises pour partir en voyage, à jouer à un jeu de cartes ou à imaginer une carte pour un restaurant. Cette approche actionnelle accompagne l'apprenant hors de l'école et le motive en le plongeant dans des situations semblables à la vie réelle. De ce fait, l'apprenant est actif et il est en situation de communication, car celle-ci est essentielle à la réalisation de la tâche. Dans cette perspective, l'enseignant est en retrait, il met les élèves en action et met des aides et des ressources à leur disposition tout en gardant un rôle de guide.

Cette nouvelle approche a des conséquences importantes pour l'enseignant en particulier en ce qui concerne la gestion de la classe. Une nouvelle organisation de l'espace est à penser avec une nouvelle répartition des élèves (en groupes, en ateliers, en groupes de besoin ou de compétences). En résumé, l'approche actionnelle met l'apprenant en action en lui proposant une tâche à accomplir. L'apprenant apprend

donc la langue cible en accomplissant la tâche, la réussite de cette dernière étant dépendante de sa capacité à communiquer. Les activités langagières étant au service de la tâche, l'enseignant aide l'apprenant à développer les stratégies afin de devenir autonome dans l'utilisation de la langue.

Les figures 1 et 2 ci-dessous synthétisent les éléments-clés de l'approche communicative et de la perspective actionnelle et montrent la complémentarité des deux approches. Elles sont proposées par Bagnoli (2010, p. 3) qui rappelle que « la perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle) tout en la complexifiant. » et illustrent les travaux de Robert et Rosen (2010), auteurs qui œuvrent à la mise en pratique du CECRL.

Figure 1 : Objectifs ciblés par la formation : distinction approche communicative et actionnelle

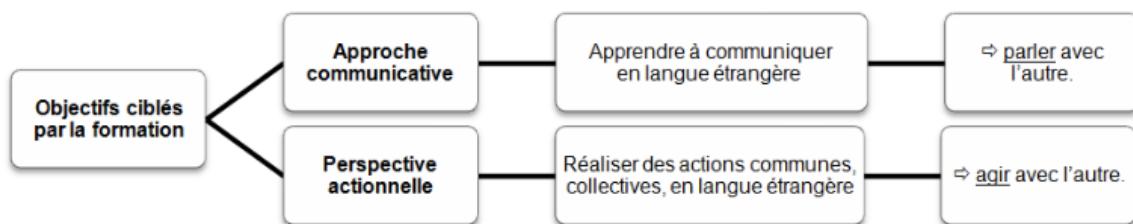
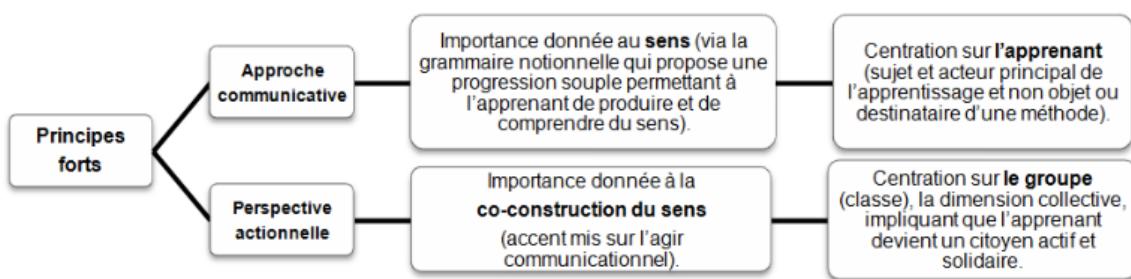


Figure 2 : Principes forts des approches communicative et actionnelle



En dernier lieu, et ce n'est pas le moindre des avantages, si l'on se souvient des demandes formulées par les enseignants d'anglais sur les besoins de supports de différenciation, la pédagogie par projet peut faciliter la gestion de l'hétérogénéité en classe en travaillant de façon planifiée, en anticipant les besoins des élèves et en adaptant les démarches aux différents élèves.

2.3 La différenciation avec le nouveau moyen d'enseignement

Ci-dessous, nous présentons les différentes pistes de pratiques de différenciation que le nouveau moyen d'enseignement « English in Mind » permet de suivre. La présentation de la différenciation pédagogique d'un point de vue conceptuel viendra plus loin, au point 3.

« English in Mind 11^e » permet aux enseignants de proposer différentes pistes afin que les élèves atteignent les deux niveaux définis par le PER. Tout d'abord, le *Teacher's book* offre des indications méthodologiques afin d'adapter au mieux les activités selon le degré de facilité ou d'autonomie des élèves. De plus, les enseignants peuvent proposer des exercices complémentaires (sous forme de fiches PDF téléchargeables) qui se trouvent sur le site web et qui sont adaptés pour trois niveaux différents : révision ou remédiation pour les élèves ayant besoin d'un soutien particulier, pratique, ou extension pour les élèves les plus avancés. Ces mêmes indications de gradation se retrouvent dans le *Workbook* ce qui permet aux élèves de déterminer par eux-mêmes quels exercices leur conviennent le mieux. Un nouveau support, la *route map* ou feuille de route, répond directement aux besoins de la différenciation car elle est pensée afin de proposer différents chemins aux élèves afin d'atteindre les mêmes objectifs. La *route map* indique les activités essentielles et celles qui sont complémentaires pour chaque unité. Elle donne également des indications sur la manière de présenter le matériel aux élèves selon le degré de facilité des élèves et selon le nombre de période à disposition par semaine.

Au niveau des évaluations menées par l'IRDP en lien avec la différenciation en classes d'anglais avec le nouveau moyen d'enseignement, les entretiens avec les enseignants pilotes mettent en évidence que la différenciation est nécessaire dans les classes de niveau inférieur alors qu'elle n'est pas forcément considérée comme un travail nécessaire dans les classes de niveau élevé. La recherche de Singh et Bonvin (2015) conclut que la méthode « English in Mind 10^e » répond bien à la différenciation pour la majorité des enseignants mais que sa mise en œuvre et les diverses possibilités de différencier en fonction des profils de la classe ne sont pas encore bien approfondies. Les types d'adaptation proposés pour les élèves plus lents sont les suivantes : différencier par le barème dans les tests, prendre du temps à part avec les élèves, finir

les exercices à la maison comme devoirs. Les adaptations pour les élèves rapides sont de leur accorder un rôle d'aide pour les plus faibles, de leur donner de la lecture complémentaire, de leur donner des exercices plus difficiles ou des exercices supplémentaires. Les adaptations sont donc principalement de type quantitative et qualitative. Les adaptations des formes d'enseignement ou la formation de groupes homogènes ne sont presque jamais mentionnées comme pistes pour la différenciation. La nouvelle méthode d'enseignement et les indications spécifiques pour la différenciation offrent pourtant, selon la majorité des enseignants, des possibilités de différenciation satisfaisantes. Les enseignants soulignent également qu'elle est favorable à une autonomie de l'élève. Néanmoins, 60% des enseignants interrogés estiment que « English in Mind 10^e » ne permet pas aux élèves les plus faibles de progresser.

Les résultats concernant les pratiques enseignantes de différenciation en classe pilote d'anglais présentés dans les rapports de l'IRDP cités plus haut proviennent d'entretiens et, ou de questionnaires adressés aux enseignants qui pilotent la nouvelle méthode. Comme nous l'avons vu, les enseignants donnent beaucoup d'exemples de différenciation qualitative (proposer des exercices plus ou moins difficiles par exemple) ou quantitative (donner plus d'exercices aux élèves ayant des difficultés). Cela ne signifie pas forcément qu'ils ne font pas d'autres types de différenciation mais qu'ils ne les considèrent pas comme tels. C'est pourquoi, des observations en classe des pratiques d'enseignement de l'anglais nous semblent indispensables afin de mieux comprendre les enjeux de la gestion de l'hétérogénéité. Ce sera l'objectif principal de notre recherche.

2.3.1 *L'avis d'une co-auteure : Sue Parminter*

Lors d'un entretien⁴ que nous avons mené avec Sue Parminter, co-auteure du moyen d'enseignement « English in Mind » (Annexe I), nous avons pu lui demander d'éclaircir certains aspects de la différenciation pédagogique telle que prévue dans la méthode d'enseignement. Nous en relèverons quelques éléments essentiels ici. L'interview entière est à trouver sous Annexe I. Selon Parminter, les outils pédagogiques

⁴ Entretien conduit avec Sue Parminter à Bienne, le 14 janvier 2016 (non publié)

favorisant la différenciation proposés par la méthode sont nombreux. De façon générale, le plus important est d'avoir des objectifs généraux et communs à tous les élèves à accomplir. Les exercices séparés en trois niveaux (1-2-3) permettent aux élèves plus faibles et plus avancés d'accomplir les mêmes tâches en même temps sans aller aussi loin en termes de difficulté. La différenciation se fait en particulier sur les compétences dites réceptives, c'est-à-dire sur la compréhension orale et écrite. Au début de chaque unité, les « *leading activities* » peuvent être utilisées comme évaluation diagnostique et sont propices à un démarrage basé sur une révision de notions connues.

Lors de cette rencontre, Parminter rappelle que certaines unités commencent par un texte à lire. Avec les élèves plus faibles, les instructions données par le *Teacher's book* proposent de ne pas commencer directement par le texte mais par leur fournir en amont les pré-requis utiles pour comprendre le texte. De la même manière, la façon d'entrer dans l'unité peut varier. Les « *leading ways into the unit* » sont décrites dans le *Teacher's book* pour des classes faibles et des classes fortes.

Parminter insiste sur la conception spiralaire de la méthode qui permet de revenir régulièrement sur des notions. Pour elle, la flexibilité des enseignants, l'observation des élèves et de leurs difficultés, la motivation de tous les élèves et l'approche communicationnelle de l'enseignement sont des aspects essentiels de l'enseignement différencié. Avec des élèves plus avancés, la « *vocabulary bank* » offre du vocabulaire supplémentaire. La partie « *culture in mind and project* » est pensée comme acquisition de compétences transversales, cette partie est très appréciée par les élèves forts qui peuvent ainsi travailler de façon autonome.

3. CADRE CONCEPTUEL : LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Maintenant que la problématique de notre recherche est posée, il nous faut convoquer des aspects conceptuels liés à la différenciation pédagogique. Cela nous permettra de mieux comprendre ce qui en jeu dans les classes considérées comme hétérogènes et la portée de nos observations menées en classes d'anglais. Nous présentons ci-dessous tout d'abord un court historique et la raison d'être de la différenciation avec, en conclusion, la définition de la différenciation pédagogique que nous garderons pour

notre travail. Ensuite, les différents outils utiles à la différenciation en salle de classe seront présentés. La liste n'est pas exhaustive, loin s'en faut, mais ce sont ceux qui seront utilisés dans notre grille d'observation. Au point 4, nous affinerons notre regard théorique sur la différenciation pédagogique telle qu'elle est conceptualisée et pratiquée en classes de langues étrangères.

3.1 La différenciation pédagogique : historique et définition

3.1.1 Historique

L'exigence de différencier dans les classes n'est pas nouvelle. La pédagogie différenciée a une longue tradition qui remonte aux XXe siècle et qui n'a cessé d'évoluer depuis lors (pour une revue, voir Robbes, 2009). Les premiers pas visaient à respecter l'enfant et son rythme d'apprentissage par le développement de fiches individuelles et de travail collaboratif. Dès les années 70, les enseignants doivent enseigner un même programme dans « des classes devenues très hétérogènes (différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc.) » (Robbes, 2009, p. 4). Selon les précurseurs de la pédagogie différenciée, cette dernière sert à lutter contre l'échec scolaire en s'appuyant sur le fait suivant, l'hétérogénéité est un fait indiscutable car il n'y a pas deux élèves qui n'apprennent de la même manière. La pédagogie différenciée répond donc à cette constatation et se doit donc être centrée sur l'élève (Burns, 1971). Plus récemment, la pédagogie différenciée s'est accompagnée de questions didactiques qui ont permis de répondre aux enjeux de la pédagogie différenciée dans les classes. Les questions d'origine plus philosophiques et théoriques (pédagogie différenciée) se sont alors enrichies de questions liées aux techniques et pratiques différencierées de l'enseignant (didactiques différenciée).

Si nous prenons en considération les pratiques enseignantes, il s'agit de ne plus considérer la classe comme un environnement rigide et homogène avec un enseignant qui dispense son cours face à la classe de manière frontale. Adopter une pédagogie différenciée, c'est non seulement reconnaître les caractéristiques individuelles des élèves, mais sans individualiser nécessairement l'enseignement, ce qui équivaudrait

à isoler les élèves dans la classe alors qu'il s'agit, comme le rappelle Feyfant (2016), d'accompagner l'individu dans un cadre collectif. Selon Przesmycki (1991), la pédagogie différenciée est avant tout une pédagogie de processus qui encourage la diversification des apprentissages. Il s'agit alors, tout en gardant les mêmes objectifs pour tous les élèves, en reconnaissant les besoins spécifiques de chacun, d'offrir une pluralité de méthodes d'apprentissages et de situations d'enseignement afin que tous puissent entrer en apprentissage.

3.1.2 Définition

Pour faire simple, différencier c'est utiliser différents aspects de l'enseignement. Tout d'abord les variables didactiques permettent de différencier l'enseignement par : le temps d'apprentissage laissé aux élèves ainsi que du degré de difficulté de la tâche (Burger, 2010), la richesse des tâches afin de les rendre motivantes (Meirieu 2004), par les outils, la quantité de travail, les aides, l'individualisation (Meirieu, 2004), le tutorat entre pairs et la variation dans les formes sociales de travail (Perrenoud, 2012) et l'évaluation formative (Perrenoud, 2008). La différenciation peut se produire en amont, pendant ou après un apprentissage (Caron, 2008). Philippe Meirieu (1996) distingue également la différenciation successive de la différenciation simultanée. Cette dernière ayant comme particularité de proposer à chaque élève durant un même cours un enseignement adapté à ses besoins tout en poursuivant les mêmes objectifs généraux pour toute la classe. Elle est difficile à mettre en œuvre car elle suppose une grande flexibilité des tâches offertes aux élèves selon leurs besoins dans le même temps (Caron, 2008).

Nous le voyons, la différenciation peut prendre des formes très variables et plus ou moins importantes dans la classe. Elle peut intervenir à des moments différents. Il est possible de différencier avec des dispositifs lourds qui exigent une implication très forte de l'enseignant, ou alors ces dispositifs prennent la forme de petits ajustements faciles à intégrer à une séquence d'enseignement « normale ».

De fait, il existe d'innombrables définitions de la différenciation pédagogique. Celle que nous retiendrons est la synthèse proposée par Carrupt (2014, p. 3) qui suggère un lien direct entre la différenciation pédagogique et l'adaptation des pratiques enseignantes

aux besoins des élèves. Ainsi, pour elle, la différenciation pédagogique est « une pratique d'enseignement compréhensive qui propose des situations d'enseignement/apprentissage diversifiées et régulièrement ajustées aux obstacles repérés afin de contribuer à la progression maximale de tous les élèves et à leur autorégulation des apprentissages ».

3.2 Des outils pour différencier

Le passage de la théorie à la pratique ne s'est pas fait sans une certaine confusion au vu de l'ampleur et de la complexité de la tâche. En effet, comme le rappellent certains auteurs tels que Perrenoud (2008) et Meirieu (1996), le défi pour l'enseignant est de différencier de façon cohérente et adéquate pour chaque élève sans stigmatiser ou exacerber les différences en usant de l'individualisation extrême des situations d'apprentissage ou en isolant les élèves. Nous garderons des différentes conceptions de la mise en pratique de la différenciation, les aspects liés au moment de la différenciation (avant, pendant ou après un apprentissage), la mise en œuvre de différents dispositifs de différenciation ainsi que les aspects liés au repérage des difficultés et de l'évaluation des élèves essentielles à une bonne régulation des apprentissages.

3.2.1 Planification et repérages des obstacles

La gestion de la différenciation commence déjà lors de la mise en place d'une séquence d'enseignement. Caron (2008, p. 20) insiste sur l'importance de planifier des séquences d'enseignement suffisamment « larges, complexes et ouvertes aux différences » pour permettre de répondre les besoins de différenciation identifiés par la suite. La planification d'une séquence d'enseignement nous renseigne également sur les éventuelles difficultés et obstacles que les élèves peuvent rencontrer et sur les prérequis nécessaires à l'entrée dans la séquence d'apprentissage. D'un point de vue didactique, les difficultés renvoient ainsi aux rapports que l'élève entretient avec l'objet d'enseignement. L'élève est en difficulté lorsqu'il ne parvient pas à dépasser un ou plusieurs obstacles qui peuvent de trois différents types : ontogénétiques (dus à des fragilités au niveau de ses capacités cognitives et/ou à son implication affective dans la situation d'apprentissage), épistémologiques (manifestent un écart entre des états

de savoir qui précédent l'apprentissage qui sont à ce moment-là insuffisants pour permettre à l'élève d'en acquérir de nouveaux) et didactiques (le processus d'apprentissage est entravé par un effet du dispositif didactique proposé par l'enseignant). Une fois la planification de la séquence posée, il s'agit de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et de proposer des mesures d'accompagnement spécifiques aux élèves.

3.2.2 Identifier les profils d'apprentissages des élèves

Selon Przesmycki (1991), l'hétérogénéité dans les classes provient, entre autres, de la diversité des processus d'apprentissage des élèves. On pourrait également parler de différents profils pédagogiques afin de mettre en évidence les caractéristiques des élèves face à l'apprentissage (Caron, 2008). Pour un enseignant face à la grande diversité d'apprenants dans sa classe, la connaissance des profils de ses élèves est donc un outil indispensable pour s'assurer de placer adéquatement ses élèves en projet d'apprentissage. Les différences entre les élèves ne se mesurent pas seulement en termes de différences de compétences ou d'acquisition des prérequis (qui peuvent se mesurer à l'aide d'évaluation diagnostique ou formative), mais également en termes de motivation à apprendre et à travailler, de rythmes d'apprentissage, de façon de traiter l'information et d'entrer en relation avec les autres et de coopérer, de formes d'intelligence, de besoin de guidance, de modes d'expression privilégiés et d'exercice de leurs compétences transversales (Caron, 2008, p. 86). Ces profils permettent de déterminer les tâches que l'enseignant veut mettre en place en classe, la façon dont il va pouvoir varier les types de regroupements pour l'apprentissage et la mise en place de mesures d'adaptation, d'individualisation et d'accompagnement adaptés.

3.2.3 Dispositifs de différenciation

Ces quantités de variables didactiques que l'enseignant peut utiliser pour différencier son enseignement peuvent rendre la pratique confuse et complexe. Pour notre travail, nous allons les classer en cinq parties : les structures (ou l'organisation), les contenus, les processus et les stratégies d'enseignement et, finalement, les productions. Caron (2008) estime que parmi ces dispositifs, les contenus et les processus ont un rôle important lors de la différenciation car ils représentent ce que les élèves doivent

apprendre ou développer (contenus) et la manière dont ces contenus seront enseignés et appris (processus). Ces dispositifs de différenciation peuvent être mis en œuvre à différents moments d'une séquence, le but étant qu'ils s'adaptent aux besoins des élèves (Meirieu, 2000 ; Przesmycki, 2008). Comme nous l'avons vu plus haut, ils peuvent être successifs, lorsque l'enseignant propose plusieurs outils, méthodes ou démarches pour un même objectif, ou simultanés, lorsque chaque élève suit son propre cheminement. Selon Forget et Lehraus (2015), les moments de différenciation dans le processus d'enseignement privilégiés par les enseignants se situent pendant l'enseignement d'une notion ou pendant les apprentissages. Les enseignants soutiennent alors les élèves en difficulté, adaptent les conditions de réalisation d'une tâche, reprennent les éléments non acquis ou offrent des exercices afin de consolider les acquis.

Différencier les structures

La différenciation des structures consiste aussi à aménager l'environnement de travail en organisant différemment le temps et l'espace et en aménageant la salle de classe de façon adéquate. Un dispositif de différenciation consiste à varier les formes sociales de travail (individuel, en groupes de besoins, de niveaux, homogènes ou hétérogènes). Cela permet d'éviter d'amplifier l'homogénéité ou l'hétérogénéité de la classe. L'organisation du travail peut également se faire en ateliers. Les modalités de travail peuvent être différentes si l'enseignant permet, par exemple, aux élèves de bouger, de leur accorder des espaces de calmes ou propices à la collaboration (Feyfant, 2016). Selon Caron (2008), aménager les structures est nécessaire mais pas encore suffisant à la mise en place d'une véritable différenciation en classe. C'est avec les dispositifs présentés ci-dessous que l'enseignant peut différencier de façon déterminante en classe.

Différencier les contenus

Pour un même objectif, les contenus d'apprentissage peuvent être différents. Ainsi, les contenus d'apprentissage peuvent être adaptés aux élèves sans que les objectifs ne varient au sein de la classe. L'enseignant (ou le plan d'études) prévoit alors quelles connaissances sont considérées comme indispensables ou essentielles et quelles connaissances viennent compléter ces notions de base. Cela permet de varier les niveaux de complexité des activités et de les sélectionner en fonction des besoins

spécifiques des élèves. Comme le rappelle Feyfant (2016, p. 13) cela « nécessite de s'intéresser à ce que les élèves apprennent et comment ils.elles le font. Il s'agit d'adapter et de proposer des contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques d'un.e élève ou d'un groupe d'élèves. » L'approche par compétence permet cette flexibilité en classes de langues étrangères et l'enseignant peut alors diversifier son enseignement en offrant par exemple du matériel ou des supports différents pour une même tâche, en encourageant l'utilisation du numérique, en variant les thématiques ou les projets personnels.

Différencier les processus

Comme le relève Carrupt (2014, p. 8), « afin d'atteindre un même objectif, des élèves peuvent être amenés, suite à l'identification de leurs besoins spécifiques, à travailler selon des processus différenciés ». Il s'agit de personnaliser le cheminement suivi par l'élève en lui offrant des situations didactiques « fécondes pour lui » (Perrenoud, 1997, p. 17). Comme l'explique Feyfant (2016) ce sont les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus. Ce sont également les tâches d'apprentissage et d'évaluation prévues par l'enseignant afin de tenir compte des différents profils des élèves de sa classe. L'adaptation peut se faire sous forme d'aides méthodologiques différentes, mais également de rythme d'apprentissage, de consignes personnalisées et de guidage optimal pour aider les élèves dans leur développement.

Différencier les stratégies d'enseignement

Dans le même ordre d'idée, et cela fait également partie d'un processus différencié, les stratégies d'enseignement ou démarches d'apprentissage peuvent aider les élèves ayant différentes formes d'intelligence (démarche déductive, inductive, par brainstorming, etc...). Comme le relève Feyfant (2016, p. 16) à « l'hétérogénéité des élèves on répond par une hétérogénéité des stratégies d'enseignement ». L'enseignant peut alors favoriser l'apprentissage coopératif, le tutorat, les débats ou groupes de discussion. Il peut également mettre en place des stratégies de travail individuel ou des présentations face à toute la classe.

Différencier les productions

Finalement, les productions peuvent être différencierées en fonction des acquis et des lacunes repérées lors de l'évaluation diagnostique des élèves. Afin de ne pas enfermer

les élèves dans des niveaux prédéterminés, on peut également laisser les élèves choisir la tâche qui leur semble adéquate. Ainsi, certains élèves feront des activités de consolidation alors que d'autres réaliseront des activités de prolongement ou d'approfondissement. Le choix des supports, des outils peut varier en fonction des activités.

3.2.3 L'évaluation formative et la régulation des apprentissages

Si l'évaluation diagnostique intervient en tout début de séquence et a pour but de mettre en évidence l'état des connaissances des élèves et de vérifier les acquis qu'ils ont déjà, l'évaluation formative intervient en cours de séquence et sert à mesurer la progression des apprentissages des élèves. C'est un outil indispensable à la différenciation car l'évaluation formative vise à améliorer ou réguler les apprentissages en cours de route. Il s'agit à la fois de déceler les difficultés apparaissant durant la séquence d'enseignement et de mettre en place les stratégies permettant à l'élève en difficultés de progresser.

Pour Allal et Mottier Lopez (2007), l'élève peut avoir un rôle actif dans l'évaluation formative en s'autoévaluant. Accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage, c'est également aider les élèves à devenir autonomes et à porter un regard réflexif sur les activités faites en classe. Pour cela, il s'agit de favoriser le développement de compétences métacognitives des élèves et l'explicitation des stratégies d'apprentissage.

Le tableau ci-dessous englobe les objets de différenciation privilégiés dans une salle de classe. Ce tableau nous servira de base pour le protocole d'observation de notre recherche. Les moyens mis en œuvre ont été répertoriés par les l'Association des enseignants franco-ontariens (AEFO, 2007) et librement adapté ci-après :

Tableau 1 : Objets de différenciation

Eléments	Moyens de différencier mis en oeuvre
Les productions	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs fixés aux élèves - Niveau de complexité des réalisations - Critères de réussite de l'activité réalisée
Les contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir du matériel supplémentaires/différents supports - Fournir du matériel de référence et des outils organisationnels

	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter l'interdisciplinarité des notions et des concepts - Encourager l'utilisation des TIC - Enseigner ou consolider des concepts de base à la suite de l'évaluation diagnostique
Les processus et formes d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir des activités pertinentes en tenant compte du profil de la classe - Considérer les styles d'apprentissage et les champs d'intérêt dans la planification des activités - Offrir un soutien approprié, varier le degré de guidage - Maintenir un rythme d'apprentissage qui permet de garder l'attention des élèves - Evaluation formative et traitement de l'erreur - Auto-évaluation des apprentissages par les élèves - Les consignes données l'enseignant
Les stratégies d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - inductives - déductives - questionnement commun - par situation problème - par hypothèses - à partir des représentations - frontal - collectif - par projet - par jeu de rôle - brainstorming
L'organisation structurelle de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - FST (dyades, groupe, collectif, individuel) - groupe de niveaux - groupes de besoins - groupes homogènes - groupes hétérogènes
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation diagnostique - Evaluation formative - Autoévaluation

4. LA PRATIQUE DE LA DIFFERENCIATION DANS LES CLASSES DE LANGUES ETRANGERES

Tous les enseignants de langue l'observent dans leur pratique, les élèves n'évoluent pas de la même manière, ni ne travaillent au même rythme. Ils ne présentent pas les mêmes compétences au même moment de leur cursus et certains apprentissages, alors qu'ils sont consolidés chez certains, sont à peine acquis chez d'autres. Dans une branche que l'on appelle cumulative comme l'anglais (c'est-à-dire que les apprentissages antérieurs sont indispensables à l'acquisition des nouvelles) et sans différenciation de cursus (il n'y a pas de niveaux différents en anglais) cela signifie que les enseignants se trouvent face à une très grande diversité d'élèves en classe de langue.

4.1 Bases théoriques

Dans ce sens, la didactique des langues a grandement évolué depuis les années 80. Contrairement aux autres branches où c'est le contenu qui a changé profondément au cours de ces dernières décennies, la classe de langue est devenue un lieu d'observation et d'exploration de nouvelles didactiques (Defays et Deltour, 2006). Des méthodes behavioristes et structuralistes, l'enseignement des langues étrangères a passé par une révolution cognitiviste. Depuis, c'est l'aspect communicatif des langues qui est mis en avant et non plus un conditionnement vide de sens. L'approche communicative renforce la diversité des contenus dans la classe car elle octroie une place essentielle à la spontanéité, la créativité des interactions entre les élèves mais également entre les élèves et l'enseignant (pour une revue voir Sournin Dufosse, 2007). L'enseignement se déplace de l'enseignant vers l'élève qui devient l'acteur central de ses apprentissages. La matière à enseigner devient plus large et plus complexe et les enseignants mettent en avant les besoins de la communication avant les exercices de grammaire, de traduction et les listes de vocabulaire. L'évaluation de l'anglais se fait donc par compétences (production orale et écrite, compréhension orale et écrite) et le fonctionnement de la langue est évalué de façon formative. La pédagogie par projet est également une façon de donner du sens aux apprentissages des élèves.

4.2 Réalités de la pratique

Nous observons aujourd'hui un consensus, aussi bien dans le milieu de la recherche que dans les cadres légaux, dans l'idée que la différenciation pédagogique fait partie des mesures favorisant la réussite scolaire de tous les élèves et qu'elle est à privilégier dans l'enseignement. Pourtant, les enseignants ne semblent pas l'intégrer systématiquement dans leurs cours (Tomlinson et Demirsky, 2000). Selon une recherche menée par Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016) sur les pratiques de différenciation rapportées du primaire, les raisons qui expliquent ce peu d'intérêt pour la différenciation pédagogique sont les suivantes. S'ils reconnaissent l'utilité, voire la nécessité de différencier en classe, les enseignants admettent qu'elle est difficile à mettre en place. En cause, le problème de la gestion du temps et du nombre d'élèves parfois élevé dans les classes. La nécessité d'évaluer de façon sommative tous les

élèves à des moments précis est, selon certains enseignants, source de conflit avec la mise en œuvre de la différenciation.

Nous aurons à l'esprit cette, parfois difficile, transition de la théorie à la pratique, lorsque nous analyserons les pratiques de nos enseignants. Les exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique pour l'anglais proposée par le site de canadien dédié exclusivement à la différenciation et présenté ci-dessous sous forme de tableau fournit de précieuses ressources pour mieux comprendre les objectifs visés par chaque variable didactique.

Tableau 2 : Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline⁵



LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Exemples de dispositifs sur la différenciation pédagogique par discipline			
Anglais			
Contenus	Structures	Processus	Productions
« La différenciation des contenus réfère au Programme de formation et au matériel didactique qui soutiennent l'apprentissage. » ¹	« On entend par structures la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, des lieux, des regroupements d'élèves et par le choix des ressources matérielles.» ¹	« Le processus correspond à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu de cheminement différents qui reposent, entre autres, sur les rythmes d'apprentissage et les stratégies.» ¹	« C'est le choix du véhicule de communication pour démontrer l'apprentissage des élèves (débat d'idées, journal de bord, document électronique, blogue, portfolio, etc.).» ¹
¹ Caron, J. (2003). <i>Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles</i> . Montréal : Les Éditions de la Chenelière.			
Matériel didactique	Aménagement du temps	Stratégies pédagogiques	Productions
<ul style="list-style-type: none"> ■ Varier le type et la complexité du matériel didactique utilisé tout au long de l'année : manuels, sites Internet, logiciels, livres de lecture gradués, cédéroms, etc. ■ Utiliser un lexique avec pictogrammes pour la thématique ou la tâche. ■ Pour les élèves ayant des problèmes de concentration, d'organisation et de compréhension, réduire le nombre d'informations sur une page. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Offrir plus de temps à l'élève pour accomplir certaines tâches qui demandent de mobiliser plusieurs stratégies ou ressources. ■ S'entendre à l'avance avec l'élève sur la quantité de travail à effectuer avant une pause afin que celui-ci puisse éprouver la satisfaction d'une tâche accomplie. ■ Prévoir de courtes pauses, en cours de réalisation (<i>winding-down moments</i>), consacrées à des activités calmes où l'élève peut intégrer de nouveaux apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Favoriser un enseignement explicite des démarches nécessaires à la réalisation de la tâche. ■ Favoriser la modélisation de la tâche à effectuer. ■ Faciliter la compréhension d'un texte en ajoutant des annotations ou des pictogrammes, des banques de mots ou d'expressions. ■ Demander à l'élève de reformuler les étapes de réalisation de la tâche. ■ Intégrer des moments de réflexion au cours du projet afin de s'assurer d'une meilleure intégration des contenus ciblés. ■ Utiliser les comptines pour mémoriser certains contenus. ■ Subdiviser la tâche en étapes ou sous-étapes (étayage). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Adapter les types, les formats et la longueur des productions (lus, vus, entendus) en considérant l'intention, le destinataire et les besoins de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> ▶ affiche, ▶ chanson, ▶ bande dessinée, ▶ photo, ▶ vidéo, ▶ etc. ■ Varier le type de production pendant l'année.
Programme de formation	Aménagement des ressources matérielles	Outils	Communication
<ul style="list-style-type: none"> ■ Présenter des textes en utilisant différents supports médiatiques : livres, vidéos avec ou sans sous-titres, audios, etc. ■ Offrir des textes sur un même thème avec de niveaux de difficulté variés. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Offrir des documents aérés, à double interligne, afin que l'élève puisse autoréguler sa compréhension. ■ Numérotter les étapes et les sous-étapes d'une tâche. ■ Personnaliser certains référentiels visuels de la classe et les rendre accessibles dans l'espace immédiat de l'élève : procédures, règles de vie, tableau de coopération, etc. ■ Identifier les étapes d'une démarche à l'aide d'annotations ou de pictogrammes. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Favoriser l'utilisation d'idéateurs lors de la prise de notes ou pour favoriser la démonstration de la compréhension. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Offrir la possibilité à l'élève d'ajouter des éléments de précision oralement à sa production écrite en tenant compte de ses besoins. ■ Permettre aux élèves d'interagir oralement en dyades ou avec un pair aidant afin de réduire le stress associé aux conversations en anglais.
Canevas élaboré par Lapointe, J. et Lymburner, M., conseillères pédagogiques en adaptation scolaire, Commission scolaire des Affluents. Adapté par Lassire, M. et Plante, H., c. p. en anglais, langue seconde, Commission scolaire des Affluents.			

⁵ Source : Commission scolaire des Affluents. Service de l'enseignement du Québec.
<http://www.differenciation.org/pdf/anglais.pdf> (consulté le 18 mai 2017)

5. QUESTIONS DE RECHERCHE

« English in Mind » est une méthode d'enseignement de l'anglais qui permet un enseignement favorisant les approches communicative et fonctionnelle. Ces approches qui mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage de la langue et qui ont pour but de susciter l'intérêt des élèves en lui proposant des activités de communication authentique et faisant sens nous semblent particulièrement favorables à la différenciation. De plus, la différenciation se fait sur différents aspects de l'enseignement, tels que communément présentés dans la littérature. « English in Mind » offre également une large palette de supports pédagogiques pouvant être utilisés afin de différencier son enseignement. Les questions généralement posées par les enseignants d'anglais est de savoir comment intégrer la différenciation pédagogique dans leur pratique. Afin de rendre compte de ce que les enseignants font en classe d'anglais, nous souhaitons mener des observations directes afin de savoir quels sont les dispositifs de différenciation pédagogiques privilégiés par les enseignants.

La question générale que nous nous posons est de savoir **comment les enseignants gèrent la différenciation en classes d'anglais.**

En nous basant sur nos observations en classe, nous posons les questions suivantes :

- Premièrement, nous nous demandons si les enseignants vont s'appuyer sur une démarche communicative et actionnelle favorable à la différenciation pour enseigner.
- Deuxièmement, nous nous interrogeons quant à la mise en place dans les classes de dispositifs de différenciation variés s'appuyant sur un aménagement des structures, des contenus, des stratégies d'enseignement et sur les productions demandées aux élèves.
- Finalement, nous nous demandons dans quelle mesure les enseignants vont intégrer les supports de différenciation proposés par « English in Mind 11^e » dans leur classe.

6. METHODOLOGIE

Nous avons mené une recherche exploratoire de type qualitatif afin de caractériser les pratiques de différenciation mises en œuvre par des enseignants du secondaire. Nous avons prévu une méthode de recueil de données sous forme d'observations directes. Les trois observations se font sur un court laps de temps afin d'avoir des observations

dans des classes ayant les mêmes contenus d'enseignement. Pour cette recherche, nous avons pour objectif d'observer les pratiques enseignantes en termes de gestion de la différenciation en classes d'anglais. Nous souhaitons également observer l'utilisation qui est faite de la nouvelle méthode d'enseignement « English in Mind 11^e » dans cette approche.

6.1 Echantillon

Pour cette recherche, nous avons décidé d'observer trois classes de 11VG du canton de Vaud faisant partie du projet-pilote. Les élèves âgés de 13 à 16 ans de ces classes ont donc suivi l'anglais depuis la 7H et arrivent donc au terme du 3^e cycle, après cinq années d'anglais avec le nouveau système élaboré par la LEO. Il a été introduit depuis officiellement en 2015 avec la première volée de 7H dans tout le canton de Vaud. Les classes observées viennent de deux contextes socio-culturels très différents. Deux classes font partie d'un établissement scolaire une zone périurbaine avec une classe sociale plutôt aisée. Le nombre d'élèves bilingues français-anglais y est élevé. L'enseignement de l'anglais dans cet établissement a donc une résonance toute particulière. Le niveau d'exigence tend à y être élevé et tout comme les attentes des parents anglophones. L'autre classe est située à l'autre extrémité du canton dans une zone plutôt rurale présentant une population mixte, de classe moyenne. Dans cette localité, le nombre d'élèves allophones est très élevé mais avec peu d'élèves anglophones. Nous avons donc un échantillon varié d'élèves ayant tous appartenu aux classes pilote de 7^e.

Les observations effectuées dans les trois classes décrites plus haut ont les particularités suivantes. On y retrouve des groupes très hétérogènes avec des élèves motivés et appliqués dans leurs apprentissages alors que d'autres ont des difficultés importantes tant au niveau des apprentissages que du comportement en classe. Dans chacune des classes, on trouve un ou deux élèves bilingues.

L'enseignement de cette séquence didactique se fait dans un cadre particulier puisqu'il de classes faisant toutes partie d'un établissement pilote pour l'introduction de l'anglais. Dès la 7^e, les élèves ont bénéficié de l'enseignement de l'anglais. Pour cette nouvelle séquence, les élèves ont acquis la formulation d'événements au passé, ils

sont capables de rapporter des actions passées. Ils sont capables de reconnaître et d'utiliser le « *present perfect* ».

En ce qui concerne les conditions matérielles, toutes les observations se sont tenues dans des classes très classiques. Les tables sont agencées de façon traditionnelle en trois rangées de trois tables. On trouve dans chacune des classes un tableau blanc interactif ou un projecteur relié à un ordinateur. Tous les élèves ont à disposition une salle informatique afin de bénéficier d'ordinateurs individuels.

Les enseignants pressentis pour cette recherche ont d'abord été approchés de façon informelle lors d'une réunion des enseignants de 11^e année faisant partie du projet pilote. Tous ont répondu favorablement à notre projet de recherche et à des observations faites dans leur classe. Les directeurs des deux écoles respectives sont contactés par écrit afin d'obtenir une autorisation de recherche dans ces classes, ainsi que l'autorisation de filmer les élèves.

6.2 Elaboration de la grille d'observation

Pour la grille d'observation (voir Annexe III), nous nous sommes inspiré du tableau présenté au point 3 clarifiant tout ce qui fait l'objet de la différenciation. Nous voulions en effet avoir une méthode d'observation très complète et ouverte afin de pouvoir noter toutes les occurrences de dispositifs pédagogiques de différenciation dans les différentes classes que nous allions observer. L'avantage de cette observation directe en classe nous permet de récolter directement les données brutes dont nous avons besoin (Quivy et Van Campenhoudt, 2011, p.150).

Dans la première colonne, ce sont les éléments de la différenciation qui sont présentés. Les *productions* mais également les *contenus* peuvent être différenciés, c'est-à-dire ce que l'élève doit apprendre, les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire au plan d'études. Le deuxième élément reprend les *processus*, c'est-à-dire les activités qui permettent à l'élève de comprendre l'apprentissage visé et façon dont l'élève s'approprie les informations et les habiletés pour mieux les comprendre. Le troisième élément porte sur les différentes stratégies d'enseignement, de quelle manière l'enseignant différencie les approches

pédagogiques (inductives, déductives, par situation-problème...). Et en dernier lieu, nous observons également la *structure* des interactions entre les élèves, par exemple s'ils travaillent par deux, en groupe (homogène ou hétérogène).

Les moyens de différencier mis en œuvre pour chacun de ces éléments sont décrits dans la deuxième colonne. La liste n'est pas exhaustive mais très complète et cela permet d'avoir une idée assez précise du type de dispositif pédagogique que nous pouvons observer, tout en restant ouverte à d'autres dispositifs auxquels nous n'aurions pas pensé.

Nous avons ajouté les éléments d'*évaluation* menée durant les séquences observées et de *gestion de classe* qui nous permettent de récolter les informations concernant la dynamique de classe, la collaboration et les capacités d'autonomie des élèves. Les *consignes* sont un indicateur intéressant de la différenciation car elles sont souvent adaptées en fonction des élèves et si besoin en cours d'enseignement. Nous voulions pouvoir en rendre compte dans nos observations. Les *objectifs* à atteindre ainsi que les *critères de réussite* des tâches partagées explicitement avec les élèves sont également des indicateurs intéressants en termes de différenciation. En dernier lieu, nous avons également prévu d'observer des éléments de gestion de classe afin d'avoir accès à la dynamique de la classe et au degré d'autonomie des élèves ainsi qu'aux gestes de l'enseignant liés au respect des règles de vie de la classe.

Dans la dernière colonne viennent les observations proprement dites. Les séquences d'enseignement sont filmées, cela permet de noter toutes les occurrences liées à la mise en place de dispositifs de différenciations. Ces occurrences sont notées dans un ordre chronologique par élément. L'analyse des résultats se basent sur ces occurrences, il s'agit à la fois des gestes, des paroles, des supports générés par l'enseignant.

Les observations ont été effectuées en cours de séquence et en fin de séquence (voir Annexe II). De cette manière, nous espérons voir une évolution dans la pratique enseignante.

6.3 Description apriori de la séquence observée

Une des unités qui nous intéresse tout particulièrement pour ce projet de recherche est l'unité 7. Les objectifs généraux de cette unité au niveau communicationnel sont la vérification d'information, la description d'actions récentes, les questions et les réponses sur un passé récent. Ces compétences exigent également une maîtrise plus spécifique, en termes de fonctionnement de la langue, de formulation des questions en anglais à l'aide des « *question tags* ». Ces derniers sont constitués d'une déclaration et d'un « *tag* », c'est-à-dire d'un verbe sous forme d'auxiliaire ajouté à une phrase pour la rendre interrogative ou en renforcer l'interrogation. Au niveau 1, les élèves devraient être capables de reconnaître et de comprendre le sens des adverbes « *already* », « *yet* » et « *ever* » associés au « *present perfect* ». En ce qui concerne le vocabulaire à apprendre, il s'agit de distinguer des mots différents pour les mêmes désignations utilisées en anglais britannique ou anglais américain. Ces mots font partie de la vie quotidienne. Les nouveaux mots à apprendre sont ceux liés aux objets personnels que l'on emporte généralement en voyage. D'un point de vue culturel, les élèves découvrent dans cette unité, les différences langagières entre l'anglais britannique et l'anglais américain. Ils ont également l'occasion de comparer les pays d'Amérique du nord, le Canada et les Etats-Unis. Finalement, ils découvrent l'histoire de la conquête de l'ouest aux Etats-Unis ainsi que l'aventure et les grandes découvertes au travers de l'histoire de « *Robinson Crusoe* ».

Les objectifs sont liés avec les objectifs édictés par le PER. Ainsi, la lecture et compréhension détaillée de textes narratifs et informatifs liés à des thèmes variés, le repérage d'informations ponctuelles et globales sur un texte oral traitant de sujets connus de l'élève, la compréhension générale d'un dialogue et l'accès à des références culturelles font entièrement partie de l'unité qui nous intéresse dans « *English in Mind 11^e* ».

Les observations sont faites alors que les élèves débutent l'unité 7 d'*English in Mind 11^e*. Les thématiques abordées dans cette unité sont les Etats-Unis, le voyage et l'aventure (*Robinson Crusoe*). Dans cette unité, les élèves apprennent à décrire des actions récentes, à poser des questions et à répondre à des questions sur des événements du passé. Les difficultés que nous pouvons anticiper sont tout d'abord

des obstacles de nature épistémologique. La difficulté principale tient à l'introduction d'une nouvelle notion en grammaire, les « *question tags* », qui sont difficiles, voire impossible à traduire en français. En effet, on pourrait dire qu'il s'agit de l'expression « N'est-ce pas ? » que l'on ajoute en fin de phrase en français, mais cette expression est aujourd'hui plutôt utilisée en langage soutenu. De plus, les « *question tags* » présentent une difficulté particulière dans leur utilisation, car, si la déclarative est positive, le « *tag* » sera à la forme négative et inversement si la déclarative est négative, le « *tag* » sera positif. En dernier lieu, dans le langage parlé, l'intonation des « *tags* » est importante car une intonation montante désigne une vraie question à laquelle une réponse de l'interlocuteur est attendue, alors qu'une intonation descendante, ne sert qu'à confirmer la phrase déclarative principale.

De plus, et il ne s'agit pas de la moindre des difficultés, l'apprentissage de ces « *question tags* » impose aux élèves de maîtriser parfaitement les temps des déclaratives. Dans le même ordre d'idée, et même si les objectifs pour le niveau 1 ne nécessitent pas une maîtrise mais une simple reconnaissance du « *present perfect* », ce nouveau temps verbal, appris dans l'unité précédente peut présenter des difficultés importantes pour certains élèves.

En second lieu, les références culturelles présentées en début d'unité peuvent être soit une aide pour les élèves qui vont pouvoir réactiver leurs connaissances géographiques et historiques sur le sujet, ou constituer un obstacle pour les élèves qui ne connaîtraient pas ou peu le continent américain ou auraient une connaissance lacunaire des pays anglophones. L'approche transversale de l'unité qui intègre dès le départ des connaissances en sciences humaines peut au contraire servir de motivation supplémentaire aux élèves et les motiver.

7. PRESENTATION DES RESULTATS

Lors des observations, nous avons rempli le protocole d'observations décrit plus haut. Pour l'analyse, et pour plus de clarté, nous présentons la séquence d'enseignement de chaque cours observé avec les activités menées par l'enseignant et les élèves et chaque activité de différentiation menée durant le cours. Ensuite, nous mettons en évidence la façon dont l'enseignant a géré la différenciation durant le cours.

7.1 Enseignant A

7.1.1 1^{ère} observation – Enseignant⁶ A

Le premier cours de cet enseignant débute avec une réactivation des connaissances des élèves. Nous assistons à une amorce de niveau taxonomique relativement simple. Les élèves doivent simplement dire à quel pays ils associent l'image projetée. Nous voyons que l'enseignant adapte son enseignement au niveau de la classe.

Au niveau de la gestion de la différenciation, la formulation des consignes fait largement partie des dispositifs de différenciation des processus de l'enseignant. L'enseignant s'assure systématiquement et lors de chaque mise en activité que les élèves ont bien compris la consigne. Les consignes sont à chaque fois répétées par lui-même ou par un élève et traduites en français.

De la même façon, l'enseignant explicite l'objectif attendu pour chaque exercice, traduisant plusieurs fois en français si besoin. Il contextualise également l'activité d'écoute en donnant des indications sur ce que les élèves vont entendre. De cette manière, il facilite la compréhension du texte oral.

Au niveau des contenus, l'enseignant met en évidence par l'image, c'est-à-dire une carte de géographie, les pays dont il est question dans l'exercice afin de s'assurer que les élèves ont bien situé les deux pays et les ont reconnus. En variant le support médiatique, il permet ainsi aux élèves en difficulté d'avoir accès au référent culturel au moyen de l'image. La différenciation se fait aussi sur la quantité d'exercices exigée de l'élève. L'enseignant explicite le minimum à atteindre et propose des exercices supplémentaires aux élèves avancés.

Au niveau de la structuration et de l'organisation, les élèves, qui ont manifestement l'habitude de les utiliser et le font sans que l'enseignant ne le leur rappelle, ont à leur disposition le glossaire ou le dictionnaire afin de chercher les mots qu'ils ne connaissent pas. Finalement, la tâche active de recherche et de production écrite se

⁶ Le masculin générique est utilisé pour les deux sexes afin de garantir l'anonymat des répondants.

déroule par deux ou par trois ce qui permet aux élèves plus faibles de bénéficier d'un tutorat.

Tableau 3 : 1^{ère} observation – Enseignant A

1 ^{ère} observation – Bex – Enseignant A			
Objectifs d'apprentissage - vérifier des informations simples sur le Canada et les Etats-Unis - compléter à l'aide d'un texte oral des phrases et des affirmations - acquérir des références culturelles sur l'Amérique du Nord			
Tâche prévue et consignes	Activité d'apprentissage	FST	Matériel utilisé
Introduction Le prof annonce que les élèves vont débuter avec l'unité 7. Il projette une image et demande aux élèves de dire où le paysage se situe. L'enseignant répète la consigne en français.	Les élèves écoutent la consigne. Ils donnent leurs idées oralement.	Plénum	Tableau blanc
1. Recherche de mots Le prof demande aux élèves d'écrire 5 mots en rapport avec l'Amérique du Nord. Il répète la consigne puis la traduit en français plusieurs fois. Dispositif de différenciation : L'enseignant propose d'écrire entre 5 et 10 mots.	Les élèves écrivent leurs idées et discutent des différentes possibilités. Certains élèves cherchent dans le « <i>Language Builder</i> » ou le dictionnaire français/anglais les mots qu'ils ne connaissent pas.	Par deux/trois	Cahier d'exercices <i>Language builder</i>
2. Mise en commun L'enseignant écrit les mots donnés par les élèves au tableau	Les élèves disent oralement les mots qu'ils ont trouvés.	Plénum	Tableau blanc
3. Activité d'écoute Le prof distribue une fiche d'exercice tirée des ressources <i>English in Mind</i> 11 ^e . Il projette une carte d'Amérique du Nord. Le prof lit les instructions de la fiche avec les élèves et les traduit ou les fait traduire par les élèves. L'enseignant donne des indications supplémentaires pour la réalisation de l'exercice (une seule réponse fausse). Dispositif de différenciation : Exercices 1-2 au minimum et 3 pour les élèves qui le souhaitent.	Les élèves lisent des affirmations concernant le Canada et les Etats-Unis. Ex 1 : Les élèves écoutent et complètent les phrases Ex. 2 : Les élèves écoutent, contrôlent les affirmations et désignent celle qui est fausse. Ex. 3 : les élèves complètent l'exercice 2 avec des informations complémentaires.	Individuel	Fiche d'exercice 7.2 <i>Student's Book</i> , p. 48 Tableau blanc
4. La correction se fait durant la deuxième écoute. L'enseignant dirige l'écoute afin de permettre aux élèves de repérer les bonnes réponses.	Les élèves corrigent leur fiche.	Plénum	Tableau blanc
5. Présentation de références culturelles L'enseignant projette les cartes de l'Amérique du Nord et de la Grande-Bretagne et demande aux élèves les différences entre ces deux pays. Il dirige	Les élèves proposent des idées.	Plénum	Tableau blanc

ensuite les réponses sur les différences de langue entre les deux pays.			
---	--	--	--

7.1.2 2^e observation – Enseignant A

L'enseignant réactive les connaissances des élèves à qui il a présenté les « *questions tags* » le cours précédent. Afin de compléter leurs exercices, il leur rappelle d'utiliser leur cahier de théorie où se trouvent toutes les informations pour réaliser l'exercice. Les élèves ont donc à leur disposition une sorte d'aide-mémoire si besoin. A nouveau, les consignes sont très explicites, répétées et traduites si besoin. L'enseignant explicite clairement les démarches nécessaires à la réalisation de la tâche. Il est à disposition pour un soutien individualisé. Ce faisant, l'enseignant offre à ses élèves un processus d'enseignement adapté au rythme et aux besoins de chacun.

Dans cette séquence, la gestion de l'hétérogénéité se fait principalement en termes de contenus avec les fiches ressources d'« English in Mind 11e ». Les élèves doivent faire au minimum les exercices de la première fiche. La seconde fiche (de niveau 2) est optionnelle et proposée seulement aux élèves qui ont de la facilité.

Certains élèves ont été confrontés à un difficulté particulière et ont eu besoin d'un soutien supplémentaire en fin de cours. L'enseignant, s'en rendant compte, évalue correctement ce besoin et remédie à la situation en proposant une explication complémentaire en français.

Il est à noter que l'enseignant fait également des liens avec la langue française lorsqu'il donne des explications sur le sens à donner au « *present perfect* ».

Tableau 4 : 2^e observation – Enseignant A

2 ^{ère} observation – Bex – Enseignant A			
Objectifs d'apprentissage			
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser les « <i>questions tags</i> » - Reconnaître et comprendre les adverbes « <i>just, yet, already</i> » 			
Tâche prévue et consignes	Activité d'apprentissage	FST	Matériel utilisé
Introduction Test de vocabulaire	Les élèves complètent le test (traduction de mots et de phrases).	Individuel	
1. Exercice sur les questions tags Le prof rappelle le sujet de grammaire vu durant le dernier cours (questions tags)		Par deux	Tableau blanc

<p>L'enseignant propose aux élèves de travailler par deux et, en se référant à la théorie, de faire un exercice sur les questions tags.</p> <p>Le prof fait répéter la consigne en français à un élève.</p> <p>Le prof est à disposition des élèves s'ils ont des questions.</p> <p>2. Correction</p> <p>Le prof reprend chaque phrase au tableau pour les corriger et donne des indications grammaticales si besoin.</p>	<p>Les élèves doivent compléter des phrases déclaratives par des question tags</p> <p>Les élèves corrigent dans leur cahier.</p>	<p>Plénum</p>	<p>Cahier de grammaire Cahier d'exercices</p>
<p>3. Présentation d'une nouvelle notion grammaticale</p> <p>Le prof présente une situation sous forme d'image au tableau accompagnée d'une phrase. Il demande aux élèves de la traduire. L'enseignante présente la théorie liée à l'utilisation des adverbes « just, already, yet » et l'écrit au tableau.</p>	<p>Les élèves écoutent la consigne puis essaient de traduire la phrase donnée.</p> <p>Les élèves copient la théorie dans leur cahier.</p>	<p>Plénum</p>	<p>Tableau blanc interactif Cahier de grammaire</p>
<p>4. Exercice sur les questions tags</p> <p>Dispositif de différenciation : 2 fiches d'exercices.</p> <p>Le corrigé est à disposition des élèves.</p> <p>Le prof est à disposition des élèves.</p> <p>Le prof passe dans les rangs, observe et reprend des questions au tableau en plénum si besoin.</p>	<p>L'élève fait au minimum la première fiche et la seconde s'il a de la facilité.</p> <p>Les élèves s'auto-correctent avec la fiche de correction.</p>	<p>Individuel</p>	<p>Fiche 7.15 Fiche 7.16</p>

7.2 Enseignant B

7.2.1 1^{ère} observation – Enseignant B

L'enseignant réactive les connaissances des élèves qui ont déjà appris le « *present perfect* » dans l'unité précédente. Il leur rappelle précisément où trouver la liste des verbes irréguliers, ce qui leur sert de référence dans la plupart des tâches qu'ils ont à effectuer. L'enseignant fait des corrections grammaticales et phonologiques fines des exercices de production orale. Il s'assure que tous les élèves s'expriment et il soutient les réponses des élèves afin de s'assurer que tous réussissent l'activité. L'enseignant maintient donc un guidage serré pour les élèves qui ont besoin d'un soutien plus important.

Durant la séquence, l'enseignant met en place un processus de différenciation simultanée. Il sépare la classe tout d'abord en deux groupes en séparant l'élève bilingue des autres élèves. Puis, durant la deuxième activité, l'enseignant sépare à nouveau le deuxième groupe en deux groupes selon les besoins individuels des élèves identifiés lors de l'activité précédente. Le dispositif de différenciation se fait donc à la fois sur les processus tout en travaillant sur les mêmes objectifs. En effet, un groupe répète la conjugaison des verbes et leur utilisation dans des phrases alors que le second groupe travaille les mêmes notions oralement.

Ces élèves travaillent de façon dynamique et interactive à l'aide de petits dialogues oraux ou de réalisation d'un exercice en ligne en groupe. Cela suscite des discussions, des corrections et une forme de tutorat à l'intérieur même de ce groupe plus faible.

Les élèves plus autonomes, en termes d'acquisition de la notion grammaticale visée durant la séquence, font les exercices individuellement et appliquent la règle de conjugaison à des exercices écrits. Pour cela, ils utilisent soit le *Workbook*, soit le *Language builder* qui semblent adaptés à leur activité en autonomie.

Les élèves terminent les exercices du *Language builder* ou du *Workbook* à la maison pour une correction en commun durant le prochain cours en classe.

La langue de la classe est quasiment toujours l'anglais, même les explications sur la grammaire.

Tableau 5 : 1^{ère} observation – Enseignant B

1 ^{ère} observation – Coppet – Enseignant B			
Objectifs d'apprentissage			
Tâche prévue et consignes	Activité d'apprentissage	FST	Matériel utilisé
Introduction Le prof annonce aux élèves qu'ils vont commencer une nouvelle unité, l'unité 7 et revoir une notion grammaticale, le <i>present perfect</i> . Le prof rappelle où trouver la liste des verbes irréguliers	Les élèves rappellent oralement les règles de grammaire de base pour la conjugaison des verbes.	Plénum	Tableau blanc
1. Exercices sur le <i>present perfect</i>		Individuel	

<p>Dispositif de différenciation simultanée : la classe est séparée en trois groupes.</p> <p>Le prof conduit une activité orale avec le 2^e groupe.</p>	<p>1^{er} groupe : un élève fait les exercices dans le <i>Workbook</i> puis deux fiches supplémentaires sur le <i>past simple</i> et le <i>present perfect</i></p> <p>2^e groupe : les élèves forment des questions orales au présent perfect en suivant les instructions du prof et en s'aident du <i>Workbook</i></p>	Plénum	<i>Workbook</i> p. 58 (a, b, c) + 2 fiches <i>Workbook</i> p. 98
<p>2. Présentation de already/yet</p> <p>Avec 2^e groupe, le prof guide une activité orale</p>	Les élèves donnent des exemples de phrases contenant les adverbes <i>already</i> et <i>yet</i> .	Plénum	
<p>3. Exercices sur le present perfect</p> <p>Dispositif de différenciation simultanée : Le prof sépare le deuxième groupe en deux groupes : le groupe A et le groupe B.</p>	<p>Groupe A : les élèves font les exercices dans le <i>Language builder</i>.</p> <p>Groupe B : les élèves lisent des phrases au tableau blanc. Un élève complète les phrases en conjuguant les verbes au <i>present perfect</i> au tableau à l'aide de ses pairs. Ils s'aident de leur liste de verbes irréguliers.</p> <p>Les élèves font des phrases à l'aide des adverbes <i>already/yet</i>. Finalement, les élèves font les exercices du <i>Language builder</i></p>	Individuel Plénum	<i>Language Builder</i> p. 56-57 Tableau blanc Exercice interactif <i>Language Builder</i> p. 56-57
<p>4. Correction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le prof, durant l'activité au tableau blanc, passe vers l'élève bilingue et recadre son activité. - Le prof corrige les exercices du groupe A à son bureau puis donne un retour individuel aux élèves à leur place. - Le prof donne la fin des exercices du <i>language builder</i> en devoirs à la maison pour le groupe B 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves corrigent leurs exercices suivant les indications données par le prof. S'ils ont terminé, ils font d'autres exercices dans le <i>Workbook</i>. 	Individuel	<i>Workbook</i> . p.58-62 <i>Language Builder</i> , p. 56-57

7.2.2 2^e observation – Enseignant B

L'enseignant propose en début de cours une révision du *present perfect tense*. Il le contextualise dans le temps et la signification donnée par ce temps verbal. Il ne revient pas sur la forme verbale.

L'enseignant s'assure de la compréhension du vocabulaire en faisant des comparaisons entre l'anglais britannique et l'anglais américain. Il donne des explications en anglais ou demande la traduction aux élèves en donnant des indices. Suite à l'introduction, l'enseignant sépare la classe en trois groupes et propose un dispositif de différenciation simultanée. Les élèves travaillent avec les mêmes objectifs mais la différenciation se fait sur les contenus avec les notions abordées mais des exercices différents à faire. L'élève bilingue doit produire un texte écrit sur un événement du passé en utilisant à la fois le *past simple* et le *present perfect*, un groupe d'élèves qui appliquent les règles de conjugaison des verbes au *present perfect* et *past simple* et un dernier groupe qui doit reconnaître dans un texte les phrases au *present perfect* et en reconstituer des questions. Il y a donc également une augmentation de la difficulté taxonomique exigée des élèves.

L'exercice posé aux élèves du groupe B a posé d'importantes difficultés. Afin d'y remédier l'enseignant a donné beaucoup d'explications individuelles durant la réalisation de l'exercice et a procédé à une correction très détaillée et fine des questions qu'il fallait trouver. L'enseignant adapte son accompagnement au rythme d'apprentissages des élèves. Dans cette séquence, il offre un soutien plus important aux élèves ayant de la facilité ce qui a pour conséquence de maintenir leur attention. Un élève demande d'ailleurs de changer de groupe et de participer à l'activité de lecture du groupe plus avancé.

La correction se fait à l'aide du tableau blanc interactif, les élèves viennent y inscrire leurs réponses qui peuvent ainsi être corrigées par leurs pairs. Cette façon de procéder offre permet un aménagement différencié des ressources matérielles, ce qui rend plus visibles le travail des élèves et leur activité. Cet aménagement des structures permet aux élèves de mieux autoréguler leur compréhension.

Tableau 6 : 2^e observation – Coppet – Enseignant B

2 ^e observation – Coppet - Enseignant B			
Objectifs d'apprentissage			
Tâche prévue et consignes	Activité d'apprentissage	FST	Matériel utilisé
Introduction Le prof présente une révision du <i>present perfect</i> .	Les élèves écoutent et répondent aux questions et prennent des notes.	Plénum	Tableau blanc

			Cahier
<p>1. Mise en pratique « <i>present perfect</i> »</p> <p>Le prof sépare la classe en 3 groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elève bilingue - Groupe A - Groupe B <p>Dispositifs de différenciation simultanée</p>			
<ul style="list-style-type: none"> - Elève bilingue 	<ul style="list-style-type: none"> - Elève bilingue lit et répond à des questions détaillées sur un texte, et écrit un texte informatif en utilisant le <i>present perfect</i> et le <i>past simple</i>. 	Individuel	<i>Student's book</i> p. 43 Cahier exercices
<ul style="list-style-type: none"> - Groupe A 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillent sur la construction du « <i>present perfect</i> » <p>Dispositif d'aide : <i>Student's book</i> p. 98, liste des verbes irréguliers et fiche d'aide</p>	Individuel	<i>Workbook</i> p. 51, <i>Student's book</i> p. 98
<ul style="list-style-type: none"> - Groupe B - Le prof demande aux élèves s'ils ont déjà lu un poème ou écrit un poème. - Le prof demande à une élève de lire à haute voix un poème. L'enseignant s'assure de la compréhension du vocabulaire. - Le prof indique qu'il y a 5 phrases au <i>present perfect</i> dans le poème, en s'imaginant journaliste, les élèves doivent les reconnaître et poser les 5 questions correspondant aux phrases. <p>Les élèves ont 5 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves répondent aux questions. - Un élève lit un poème « <i>Whale song</i> », les autres écoutent. - Les élèves donnent la signification des mots ou la traduction en anglais britannique ou en français. - Les élèves cherchent les phrases et formulent des questions 	Plénum Individuel	<i>Student's book</i> p.50, ex. 4 Cahier d'exercice
<p>2. Correction</p> <ul style="list-style-type: none"> - le prof corrige individuellement les élèves du groupe A. - le prof donne des indications à l'élève bilingue pour la rédaction de son texte. - le prof passe dans les rangs pour aider les élèves qui auraient des questions ou pour donner des indications supplémentaires. 		Individuel	
<ul style="list-style-type: none"> - Le prof propose aux élèves du groupe A qui ont terminé, de compléter une fiche de verbes irréguliers ou de copier et apprendre les verbes irréguliers au <i>present perfect</i> qu'ils ne connaissent pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves recherchent les verbes irréguliers dans leur <i>Student's book</i> et complètent la fiche. 	Individuel	Fiches supplémentaires, <i>Workbook</i> p. 98, cahier d'exercices
<ul style="list-style-type: none"> - Le prof appelle au bureau les élèves à tour de rôle pour corriger les phrases de l'exercice effectué par le groupe B. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves viennent un par un au bureau à l'ordinateur écrire une question qui est corrigée par l'ensemble du groupe. 	Plénum	Tableau blanc interactif
<p>3. Conclusion</p> <p>L'enseignant propose aux élèves un concours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève vient au bureau afin d'effectuer un exercice interactif de verbes au <i>present perfect</i>, il doit distinguer entre le <i>past simple</i> et <i>present perfect</i>. 		

7.3 Enseignant C

7.3.1 1^{ère} observation – Enseignant C

L'enseignant commence le cours avec une réactivation des connaissances des élèves sur les « *question tags* » vue précédemment. Les explications se font en français. L'enseignante s'assure que les notions sont acquises en interrogeant les élèves.

L'enseignant offre ensuite dans cette séquence un dispositif de différenciation successif en proposant aux élèves différents moyens ou processus aux élèves afin qu'ils s'approprient les notions visées. Durant la première tâche, un jeu sur les « *questions tags* », les groupes sont formés de façon hétérogène avec des élèves faibles et plus forts. L'élève le plus faible prend le rôle du meneur, il pose les questions et vérifie les réponses de ses deux camarades. Cette façon de procéder permet aux élèves d'être autonomes durant l'activité tout en apportant une forme de tutorat dans les groupes. L'enseignant demande également aux élèves bilingues de compter deux secondes avant de donner la réponse, les « *question tags* » étant un exercice relativement facile pour eux, cette notion grammaticale faisant partie du langage parlé en anglais. A un groupe d'élève ayant terminé avant les autres, l'enseignant propose spontanément au meneur d'inventer de nouvelles phrases et de les intégrer dans le jeu.

Nous observons une évaluation formative constante durant le cours. L'enseignant a évalué les performances des élèves durant le jeu par exemple. Il a remarqué que certains élèves donnaient leurs réponses au hasard et fait donc une remédiation en fin de tâche. Les corrections se font en français lorsqu'il s'agit de donner des explications grammaticales.

Durant la deuxième tâche, les élèves doivent circuler dans la classe afin d'interviewer leurs camarades et d'entrainer les « *question tags* » oralement. Durant cette activité, nous observons que tous les élèves communiquent, en anglais et en français.

Tableau 7 : 1^{ère} observation – Enseignant C

1 ^{ère} observation – Coppet – Enseignante C			
Objectifs d'apprentissage - utiliser les <i>question tags</i> - formuler des questions en anglais			
Tâche prévue et consignes	Activité d'apprentissage	FST	Matériel utilisé
1. Introduction - le prof commence le cours avec une anecdote personnelle de son week-end. - le prof réactive les connaissances des élèves sur les question tags en posant des questions en français sur la forme et l'utilisation des question tags	- les élèves répondent aux questions.	Plénum	
2. Jeu « Tagged » - le prof explique les règles du jeu. - Correction - le prof revient sur des questions qui ont posé problème durant le jeu et donne des explications complémentaires et pose des questions aux élèves.	- un élève, le meneur du jeu, lit le début d'une question et les deux autres doivent être les plus rapides pour donner le <i>question tag</i> correspondant à la fin de la question. - les élèves écoutent et répondent aux questions.	Par trois ou quatre Plénum	Fiches « Tagged »
3. Exercice sur les <i>question tags</i> - le prof distribue une fiche d'exercice, un questionnaire. - le prof fait la première phrase avec les élèves. Ils ont deux minutes pour terminer l'exercice. Dispositif de différenciation : certains élèves identifiés n'ont pas à faire tout l'exercice. - Correction - Le prof vérifie que tous les élèves ont terminé la fiche et fait la correction au tableau.	- les élèves complètent les question tags des phrases de la fiche. - les élèves vérifient leurs réponses et corrigent leur fiche.	Plénum /individuel Plénum	Fiche « questionnaire tag » Cahier d'exercice
4. Exercice d'interaction orale Le prof demande aux élèves de se lever de passer dans la classe afin de trouver les élèves qui répondront « oui » aux questions de la fiche. Ils ont 5 minutes.	- Les élèves utilisent leur fiche « questionnaire tags » pour interviewer leurs camarades. Ils lisent les questions et notent le prénom de l'élève sur leur fiche	Plénum	Fiche « questionnaire tags »

7.3.2 2^e observation – Enseignant C

En introduction, l'enseignant contextualise l'objectif du début du cours en le mettant en lien avec un réel voyage prévu la semaine suivante. Nous observons d'ailleurs durant toute la séquence un effort constant de l'enseignant de partir des savoirs et des

représentations des élèves afin de leur transmettre des savoirs dits « scolaires ». Cette transposition ascendante permet de maintenir l'attention de tous les élèves.

Durant l'exercice de compréhension écrite, l'enseignant offre un guidage personnalisé à deux élèves ayant plus de difficultés. Les élèves ont donc tous les mêmes objectifs et les mêmes contenus à acquérir mais la structure varie selon le rythme des élèves et leur besoin de guidage individuel.

Il nous paraît clair que l'enseignant a mis en place depuis le début de l'année scolaire une culture de classe et une routine habituelles. Il partage régulièrement avec les élèves des anecdotes personnelles ou des petites histoires, racontées en anglais, que les élèves ont manifestement plaisir à écouter (et donc à faire l'effort de comprendre !).

Tableau 8 : 2^e observation –Enseignant C

2 ^e observation – Enseignant C			
Objectifs d'apprentissage			
Tâche prévue et consignes	Activité d'apprentissage	FST	Matériel utilisé
1. Introduction - Le prof propose aux élèves une activité en lien avec le voyage d'études prévu pour la classe. - Il demande à une élève de lire la consigne de l'exercice. - Il donne des explications pour le vocabulaire donné dans l'exercice. - Le prof passe dans les rangs. 2. Correction Mise en commun des réponses.	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves écoutent et lisent la consigne. - ils traduisent les mots en français. - les élèves élaborent une liste d'objets personnels qu'ils souhaiteraient prendre avec eux en voyage et pourquoi. <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves proposent des objets à prendre ou ne pas prendre en voyage. 	Plénum Par 2	<i>Student's book</i> , p. 51 Cahier d'exercice
3. Présentation de Robin Crusoe - le prof présente Robinson Crusoé en réactivant les connaissances des élèves. 4. Exercice de lecture - le prof demande aux élèves de remettre l'histoire dans l'ordre en s'aidant des images de l'histoire dans leur <i>Student's book</i> . - le prof passe dans les rangs pour donner des explications complémentaires aux élèves si besoin. 5. Correction	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves disent ce qu'ils connaissent de Robinson Crusoé - les élèves remettent dans l'ordre chronologiques différentes parties de l'histoire. <ul style="list-style-type: none"> - les élèves vérifient leurs réponses à l'aide d'une écoute de l'histoire. 	Plénum Par 2	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Student's book</i> p. 52 - Fiches « jumbled story »

- le prof fait une mise en commun après l'écoute.	- Les élèves donnent leurs réponses et corrigent l'ordre de l'histoire.		
---	---	--	--

8. DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Après avoir présenté les observations menées en classe en mettant en évidence les dispositifs de différenciation proposés par les enseignants, il s'agit maintenant d'en discuter et de les interpréter en nous référant à la partie théorique de notre travail.

8.1 Réponses aux questions de recherche

La *question générale* que nous nous posions était de savoir comment les enseignants gèrent la différenciation en classes d'anglais. En premier lieu, nous nous demandions si les enseignants allaient s'appuyer sur une démarche communicative et actionnelle favorable à la différenciation pour enseigner. Les élèves sont ainsi amenés à agir et à communiquer entre eux de manière concrète, en lien avec des situations effectives de la vie courante, touchant aux centres d'intérêts des adolescents. Ils développent leurs compétences communicatives et langagières en anglais dans le cadre des cinq champs d'activités (écouter, parler en interaction et en continu, lire et écrire) tel que prescrit par le CECRL (2001). Lors de nos observations, nous avons en effet observé, mais pas systématiquement, la mise en place de tâches porteuses de sens et communicatives durant les séquences d'enseignement. Ainsi, les activités présentées sous forme de jeux sont celles qui offrent le plus d'occasions pour les élèves de communiquer et de développer des compétences orales en lien avec les objectifs d'apprentissage. La tâche qui réactive les connaissances des élèves dans un contexte culturel a également suscité d'intéressants échanges oraux entre les élèves particulièrement sur les ressources externes à mettre en place pour surmonter certaines difficultés liées au vocabulaire. Les élèves ont en effet souvent échangé afin de trouver de l'aide soit auprès de leurs camarades, soit afin de trouver des supports adéquats pour trouver les mots manquants. D'un point de vue de dynamique de la classe, nous avons pu observer que la motivation et l'implication des élèves était plus grande dans ce type d'activité qui, comme le souligne Perrenoud (2008) met les élèves au défi et donne du sens au savoir appris. Un des enseignants a toutefois privilégié l'acquisition, la consolidation et la remédiation de notions grammaticales durant ses

cours à l'aide de démarches généralement déductives. Durant ces séquences, la règle de grammaire est rappelée en début de cours et les élèves, en suivant un cheminement adapté à leurs besoins, l'utilisent dans différentes tâches. Nous avons pu observer que cette approche moins authentique et éloignée d'un sens communicatif ne motive pas autant les élèves et que certains n'étaient pas du tout impliqués dans leur tâche, malgré l'adaptation adéquate qui était faite en lien avec les besoins des élèves.

8.2 Objets de différenciation privilégiés

Deuxièmement, nous nous attendions à voir apparaître dans les classes des dispositifs de différenciation s'appuyant sur un aménagement de structures, de contenus, de stratégies d'enseignement et de processus et sur les productions demandées aux élèves. C'est ce que nous allons développer ci-dessous en suivant l'ordre chronologique des séquences observées.

Nous observons plusieurs occurrences de différenciation didactique en tout début de séquence d'enseignement. Nous observons dans trois des six séquences observées, une réactivation des connaissances antérieures des élèves. Dès lors, et les pratiques des enseignants observés rejoignent les prescriptions faites par Caron, la planification de la séquence « s'articule vraiment autour de la connaissance que l'enseignant a de ses élèves » (2008, p. 20). En effet, dans ce cas, les enseignants mettent en place une régulation proactive des apprentissages des élèves en respectant leur parcours. Nous pouvons alors imaginer que les enseignants ont observé et évalué les élèves lors des leçons précédentes afin de leur proposer le soutien adapté.

Ce qui précède permet ensuite aux enseignants d'avoir recourt, et c'est le cas dans une des classes observées, à une différenciation planifiée et régulatrice afin d'adapter au mieux les contenus et les processus en fonction des besoins des élèves. Lors de ces *différenciations simultanées*, les élèves sont placés dans différents groupes qui visent le même objectif mais qui l'atteignent par des chemins différents. Ces interventions sur le plan des *contenus* et des *processus* exigent alors une organisation très structurée de la classe car l'enseignant doit gérer simultanément trois groupes d'élèves. D'après nos observations, c'est la qualité de la planification qui est garante

de la réussite de ce dispositif ainsi que de la posture de l'enseignant qui devient personne ressource et qui favorise l'autonomie de l'élève comme le préconise Meirieu (2004).

La grande partie des adaptations différencierées se sont produites pendant l'apprentissage des nouvelles notions comme l'ont observé Forget et Lehraus (2015) dans des classes vaudoises. A ce moment-là, l'enseignant est occupé à apporter aux élèves le soutien approprié lors des tâches que les élèves doivent réaliser. Dans deux classes, les enseignants semblent favoriser la compréhension des consignes et des données et passent la grande partie de la séquence à s'assurer de l'acquisition de bases théoriques par la réalisation d'exercices d'appropriation. De façon générale, nous observons que les enseignants sont très disponibles durant les séquences d'apprentissage afin de guider les élèves qui s'écartent de la tâche ou qui montrent des difficultés dans la réalisation de celles-ci. Les réajustements sont constants durant les cours. Un enseignant s'en remet également au tutorat afin de permettre aux élèves de s'évaluer mutuellement et à l'auto-correction pour les élèves ayant de la facilité. Dans ces deux cas de figure, les élèves sont mis à contribution ce qui active leurs compétences d'auto-évaluation telles que préconisées par Allal et Mottier-Lopez (2007). Deux enseignants proposent également régulièrement aux élèves de se référer aux ressources externes à leur disposition (dictionnaire, pense-bête, liste de verbes irréguliers).

Les enseignants adaptent clairement leur enseignement aux caractéristiques de la classe. La différenciation se fait en fonction des rythmes des élèves et de leurs besoins spécifiques. Ils proposent un soutien et un accompagnement spécifiques que ce soit pour les élèves les plus faibles ou les élèves ayant plus de facilité. La différenciation ne se fait donc pas systématiquement en fonction de ce premier groupe. Un des enseignants favorise ainsi le développement d'habiletés aux élèves qui montrent une facilité à un moment donné de leurs apprentissages ce qui permet de maintenir une motivation et une attention de ces élèves. Nous observons tout de même qu'avec les élèves plus rapides, les enseignants ont tendance à donner plus de travail ce qui vient appuyer les observations faites par Singh et Bonvin dans les classes pilote de 10^e année (2015). Les bilingues ont soit un programme individualisé, comme c'est le cas

dans une des classes, ou interviennent en tant que personnes ressources en participant aux mêmes activités que leurs pairs tout en les aidant si besoin.

En termes de stratégies d'enseignement, comme nous l'avons vu plus haut, un enseignant semble favoriser son enseignement sous forme de jeux ce qui a un effet bénéfique sur la motivation de ses élèves. En effet, ces derniers réussissent, malgré un niveau relativement faible à réussir des tâches communicatives. Cet enseignant est également le seul à proposer également des stratégies d'enseignement différentes en impliquant ses élèves dans des activités engageant le mouvement. Cela permet ainsi de s'adresser à d'autres intelligences liées à l'apprentissage et à varier les situations d'enseignement propices à la différenciation.

Sur le plan des *structures*, de manière générale, nous observons que les enseignants adaptent spontanément le temps aux rythmes d'apprentissage des élèves. Deux enseignants donnent systématiquement à l'avance le temps dévolu aux différentes tâches. Un des enseignants adapte les ressources matérielles aux élèves en difficulté en personnalisant les exercices. Deux enseignants privilégient les activités de groupes.

Nous avons observé les classes lors de deux moments, au début et à la fin, de la séquence d'enseignement qui portait sur une unité cohérente de la méthode d'enseignement. Malgré cela, nous n'avons pas pu observer de tâches de *production* ce qui nous aurait permis d'observer la manière dont les élèves se sont appropriés les compétences attendues et la façon dont les enseignants évaluent la progression des élèves.

Néanmoins, nous avons observé plusieurs remédiations qui se sont également faites durant et en fin de séquence dans deux classes différentes où nous avons pu observer les enseignants soit remédier spontanément à des difficultés apparues en cours de route en donnant des explications complémentaires approfondies, soit en séparant un groupe selon des besoins plus spécifiques identifiés en cours. Tous les enseignants observés mettent en commun les réponses attendues durant les phases de correction ou de remédiation par écrit au tableau. Ils offrent ainsi un support visuel en soutien au support verbal.

8.3 Le matériel utilisé pour différencier

En dernier lieu, nous nous demandions dans quelle mesure les enseignants allaient intégrer les supports de différenciation proposés par « English in Mind 11^e » dans leur classe. Un enseignant utilise le *site web* qui offre des exercices (sous forme de PDF téléchargeables proposés pour une grande partie des activités offertes dans le *Student's book*) plus difficiles aux élèves ayant plus de facilité. Deux enseignants proposent aux élèves de se référer soit aux listes de vocabulaire du *Language Builder*, soit à la liste de verbe irréguliers soit au glossaire du *Student's book*. Ces livres servent alors de ressources externes adaptées auxquelles les élèves peuvent se référer en cas de besoin. Ils les connaissent manifestement bien car les élèves montrent généralement de l'aisance et de l'autonomie dans leur emploi. Un enseignant utilise également le *Workbook* comme source d'exercices de consolidation et d'extension pour les élèves ayant de la facilité. De façon générale, les enseignants n'utilisent pas que la méthode d'enseignement prévue pour l'anglais, ce qui est également cohérent avec une approche différenciée et variée de l'enseignement. Ils apportent également du matériel didactique provenant de sites internet et de sites interactifs permettant les exercices en ligne.

9. CONCLUSION

9.1 Synthèse

Cette recherche nous a permis de documenter les pratiques réelles des enseignants en termes de gestion de l'hétérogénéité en classes d'anglais. Ces données sont rares et elles ont le mérite de dépasser les représentations théoriques souvent visées dans les problématiques de recherche. En effet, en dépassant ce que les enseignants disent faire en classe et en observant ce qui s'y passe réellement, nous avons pu examiner les gestes de différenciation parfois inconscients chez les enseignants. Ce qui ressort de nos observations c'est que les enseignants différencient leur enseignement de façon importante et à tous les niveaux.

Ce qui nous a tout d'abord frappé, c'est l'importante variété des dispositifs de différenciation que les enseignants mettent en place dans leur cours. Les enseignants

observés ont tous à l'esprit les différences, parfois importantes, présentes dans leur classe. Cela se voit dans la manière de renforcer les connaissances des élèves avant l'apprentissage pour aborder la nouvelle notion ou celle qui vient d'être introduite, d'expliciter les objectifs et les critères minimaux à atteindre exigées pour les différentes tâches. Cela se voit également à la façon dont les enseignants proposent aux élèves différentes activités, différents modes d'apprentissage tout en adaptant les stratégies d'apprentissage. Dans toutes les classes, l'espace et le temps sont aménagés afin de répondre aux mieux aux particularités de la classe. De façon générale, nous avons observé une individualisation des cheminement pour les élèves qui, soit bénéficient de processus ou de contenus variés, soit ont des aménagements en termes de quantité ou de qualité de la tâche à accomplir. Certaines tâches sont suffisamment flexibles et vastes pour permettre à différents élèves de niveaux très différents d'y trouver leur compte. On retrouve donc ici l'idée du sens accordé aux apprentissages.

Les enseignants sont également sensibles à repérer les erreurs ce qui les renseignent sur les processus intellectuels en cours. Ils y remédient de façon assez systématique au niveau individuel et au niveau de la classe également.

En dernier lieu, nous tenons à signaler que la posture de l'enseignant durant les observations menées a toujours été bienveillante et encourageante. Les enseignants ont adapté leurs explications et leurs consignes aux différents élèves et nous n'avons pas observé de remédiation peu enrichissante qui consisterait à faire plus de la même chose mais au contraire, les enseignants adaptent toujours leurs explications à la personne en face d'eux.

Malgré ces conclusions encourageantes, plusieurs enjeux restent présents en termes de gestion de l'hétérogénéité. Certains aspects de la différenciation sont moins utilisés en classe. Principalement en ce qui concerne ce qui peut être fait en amont des séquences d'enseignement. Par exemple, la connaissance et l'évaluation formative des élèves devraient s'appuyer sur des outils structurés, telles que des grilles d'évaluation ou un portfolio des langues. Ces connaissances précises du profil, des forces et des faiblesses des élèves fourniraient une aide précieuse à la mise en place de parcours d'apprentissage adaptés et d'évaluation formative adaptée des élèves durant les séquences d'enseignement.

Ensuite, en termes de différenciation des contenus, un des travers de l'enseignement de la grammaire est de cibler les situations d'apprentissage sur des tâches de consolidation, de remédiation et d'enrichissement sans pour autant donner du sens aux apprentissages. Une différenciation faite à l'aide de situations d'apprentissage plus riches et porteuses de sens aurait pour conséquence de rendre les tâches plus motivantes pour les élèves.

9.2 Limites et perspectives

La difficulté principale de l'évaluation des pratiques différencierées en classe est d'évaluer ces pratiques en termes d'apprentissages des élèves. Une des approches méthodologiques pressenties pour cette recherche avait été de mener après les observations des entretiens avec les enseignants observés sous forme d'auto-confrontations. Cela aurait permis d'approfondir la réflexion autour des observations récoltées en classe. En effet, l'analyse des observations effectuées ne sont pas suffisantes pour appréhender les motivations et les intentions derrière la pratique enseignante. Selon Clot (2000, p. 19), nous nous intéressons également à « ce que les professionnels disent de ce qu'ils ont fait, ce qui aurait pu être fait ». L'analyse des observations s'ouvre alors sur « ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire ».

9.3 Prise de conscience du développement professionnel

Nous ne connaissons pas d'enseignants qui ne se remettent jamais en question, ni d'enseignants qui ne souhaitent pas intégrer tous leurs élèves afin que ceux-ci aient les meilleures conditions d'apprentissage possibles. La difficulté de la différenciation réside dans sa mise en pratique. Différencier est un défi qui n'est pas simple à relever. Les étapes sont longues et elles exigent de l'enseignant une grande structure dans son approche qui peut sembler, au départ en tout cas, extrêmement chronophage et compliquée dans sa mise en place en classe. Le sentiment de désorganisation peut prendre le dessus, spécialement lorsque l'enseignant tente la différenciation simultanée en classe. La place de l'enseignant est alors à repenser car la planification

des séquences d'apprentissage se fait surtout en amont et son rôle est ensuite de guider les élèves tout au long de leur cheminement. Pour ne pas se sentir complètement dépassé, je retiendrais la citation de Tomlinson (2003, p. 21) qui rappelle que l'« enseignant n'essaie pas de tout différencier tous les jours pour chacun. C'est impossible à réaliser et cette approche détruirait l'intégrité de la classe. En se basant sur une évaluation formelle ou informelle, il choisit plutôt des moments précis pour faire de la différenciation ».

10. BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. & Mottier-Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boeck.
- Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens & Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2007). *A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Toronto : AEFO.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. 3^e Forum des langues de l'ANEP. Uruguay : Montevideo.
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves*. Paris : Chronique sociale.
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11, p. 55-56.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal : la Chenelière.
- Carrupt, R. (2014). *Enseigner en classe hétérogène. La différenciation dans tous ses états*. HEPVS. St-Maurice. (non publié)
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. In *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. Accès : <http://pistes.revues.org/3833> (consulté le 29 mai 2017)
- Commission Européenne. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier
- Defays, J.-M. et Deltour, S. (2006). Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation. In *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Ed. M. Faraco. Presses Universitaires de Provence.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture et Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud. (2012). *Les indicateurs de l'enseignement obligatoire. Année scolaire 2011-2012*. Accès : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/djf/dgeo/fichiers_pdf/indic_oct12_final.pdf (consulté le 20 mai 2017)
- Elmiger, D. (2007). L'anglais à l'école primaire en Suisse romande : un projet scolaire

- d'envergure. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP*, 21, 25-26
- Elmiger, D. & Singh, L. (2014). *Anglais dès la 7e : phase pilote More! 8e : évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013)*. Neuchâtel : IRDP. (14.4). 61.
 - Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFE*, no 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
 - Forget, A. et Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants ? *Formation et profession*, 23(3), 70-84. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.287> (consulté le 25 mai 2017)
 - Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? (pp. 1-32). Site de Philippe Meirieu. Accès : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> (consulté le 25 mai 2017)
 - Meirieu, P. (2000). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. 13^e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF.
 - Meirieu, P. (2004). *L'école mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée* (14ème éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
 - Moldeanu, M., Grenier, N., Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, Vol. 51, Numéro 2, p. 745-769.
 - Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation, in *L'Éducateur*, 13, p. 20-25. Université de Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
 - Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (4e éd.). Paris : ESF.
 - Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
 - Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
 - Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4^e édition). Paris : Dunod.
 - Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématiques, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Conférence Académie de Paris, janvier 2009. Accès : https://www.ac-paris.fr/serail/upload/docs/application/pdf/2014-05/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (consulté le 20 mai 2017)
 - Robert, J.-C. et Rosen, R. (2010). *Dictionnaire pratique du CEFR*. Paris : Edition Ophrys.

- Singh, L. et Bonvin, A. (2015). *Anglais dès la 7^e. Phase pilote English in Mind 10^e : évaluation de la quatrième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais* (2014-2015). Neuchâtel : IRDP (non publié).
- Sournin Dufosse, S. (2007). Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones. In *Linguistics*. Université de la Réunion. Accès : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00462508/document> (consulté le 20 mai 2017)
- Tomlinson, C. (2003). *La classe différenciée : Répondre aux besoins de tous les élèves*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. et Demirsky, A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA : ASCD.

La collection English in Mind 11^e (version phase pilote)

- Parminter, S., Hart, B., Puchta, H., Stranks, J. (2015). *English in Mind 11e: Teacher's Resource Book*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Parminter, S., Vallance D'Arcy (2015). *English in Mind 11e: Language Builder*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Puchta, H., Stranks, J., Parminter, S. (2015). *English in Mind 11e: Student's book*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Puchta, H., Stranks, J., Parminter, S., Bowler, B. (2015). *English in Mind 11e: Workbook*. Cambridge : Cambridge University Press.

11. ANNEXES

Annexe I : Interview de Sue Parminter (réalisée le 14 janvier 2016 à Bienne) et traduit de l'anglais.

Annexe II : Références des observations

Annexe III : Protocole d'observation

Annexe I : Interview de Sue Parminter (réalisée le 14 janvier 2016 à Bienne) et traduit de l'anglais.

1/ Comment avez-vous conçu les outils et les exercices pour intégrer une pédagogie différenciée dans l'enseignement ?

Le plus important est d'avoir des objectifs généraux et communs à accomplir. Les exercices séparés en trois niveaux (1-2-3) permettent aux élèves faibles-forts d'accomplir les mêmes tâches en même temps sans aller aussi loin en termes de difficulté.

Outils proposés par la méthode :

- La différenciation se fait en particulier sur les « receptive skills » c'est-à-dire la compréhension écrite et orale.
- La banque de vocabulaire est très importante pour les élèves plus avancés (le niveau demandé en 10^e et 11^e n'est que A2 grâce au vocabulaire supplémentaire, ils peuvent atteindre le niveau B1, qui est très difficile à atteindre)
- Pour la grammaire, chaque unité offre des consolidations pour les élèves plus faibles et des « extensions » pour les élèves plus avancés.
- Sur le site internet, les exercices sont proposés en deux niveaux (1 de base et 2 avancé)
- Les PDF sont très nombreux et offerts en deux/trois niveaux suivant le niveau de base exigé.
- Certaines unités commencent par un texte à lire (« text-based learning »). Avec les élèves faibles, les instructions données par le *Teacher's book* proposent de ne pas commencer directement par le texte mais par leur fournir en amont les pré-requis utiles pour comprendre le texte.
- Important : garder une certaine flexibilité ! L'unité n'a pas besoin d'être travaillée dans l'ordre.
- De la même manière, la façon d'entrer dans l'unité peut varier. Les « leading ways into the unit » sont décrites dans le *Teacher's book* pour des classes faibles et des classes fortes.
- La partie « culture in mind and projet » est pensée comme acquisition de compétences transversales, cette partie est très appréciée par les élèves forts qui peuvent ainsi travailler de façon autonome.
- La partie « free time et DVD » est très appréciées des élèves plus faibles car elle repose sur la présentation d'un roman photo (support visuel qui aide à la compréhension).

2/ Quelle est votre conception de la pédagogie différenciée ?

Une conception spiralaire, la flexibilité des enseignants, l'observation des élèves et de leurs difficultés, garder la motivation de tous les élèves et une approche communicationnelle.

3/ Comment identifiez-vous les obstacles que les élèves pourraient rencontrer dans chaque unité ?

- Les « leading activities » peuvent servir d'évaluation diagnostique. Les unités sont donc propices à démarrer par une révision.

- Il est très important de déterminer les objectifs prévus pour l'unité en amont. Ainsi, par exemple, si on décide de ne tester que la partie compréhension orale, on peut orienter l'apprentissage de cette manière (et ne pas faire certains exercices de production orale ou écrite par exemple).

4/ *Vous avez imaginé des exercices avec différents niveaux (1-2-3). Selon vous, comment devraient-ils être utilisés ?*

Ces exercices sont surtout présents marqué dans le *Workbook*. Il est important de laisser aussi les élèves choisir ce qu'ils ont envie de faire.

5/ *En termes de contenu, comment les objectifs peuvent-ils être adaptés pour différencier son enseignement ?*

Les objectifs sont très généraux et permettent aux enseignants d'identifier des objectifs spécifiques.

6/ *Ne craignez-vous pas que les élèves soient stigmatisés en groupes par niveaux ?*

Oui, mais si on travail de façon individualisée, cela ne devrait pas arriver. Et c'est toujours mieux de stigmatiser que d'avoir des élèves faibles qui ne font rien.

7/ *Comment les élèves peuvent-ils s'auto-évaluer ?*

Avec le « Check your progress », en cochant les exercices dans le *Workbook*, en faisant de l'auto-correction.

8/ *Si les objectifs ne sont pas atteints, comment les enseignants peuvent-ils réguler les apprentissages des apprenants ?*

En adaptant sa planification et en étant flexible. Et les apprentissages peuvent revenir plus loin dans le programme.

9/ *Certains principes de l'enseignement différencié sont listés ci-dessous, font-ils partie de votre méthode ?*

- Adaptation du rythme : “route maps”
- Structure de la classe : projets, DVD
- Individualisation : grâce aux “route maps”, faire choisir les mots de vocabulaire à apprendre dans la « vocabulary bank ».

10/ *Comment différencier les évaluations ?*

Pour chaque évaluation deux niveaux sont proposés (levels 1-2). Pour les compétences plus réceptives : par exemple, on peut proposer les mêmes textes mais avec une tâche différente à accomplir, ou alors des exercices de base pour tous les élèves et des exercices supplémentaires pour les élèves plus avancés. Pour les compétences de productions, les critères peuvent varier mais les objectifs restent toujours les mêmes, on veut tester ce que les élèves savent faire.

Annexe II : Références des observations

Enseignant / observations	Lieu	Date	Classe / Nombre élèves	Vidéo (durée en minutes)
A / observation 1	Bex	15.03.2017	10 VG / 19	Vidéo 1 / 35:24
A / observation 2	Bex	29.03.2017	10 VG / 20	Vidéo 2 / 32:48
B / observation 1	Coppet	13.03.2017	10 VG / 14	Vidéo 3 / 46:33
B / observation 2	Coppet	27.03.2017	10 VG / 12	Vidéo 4 / 39:38
C / observation 1	Coppet	20.03.2017	10 VG / 13	Vidéo 5 / 25:36
C / observation 2	Coppet	27.03.2017	10 VG / 12	Vidéo 6 / 20:42

Annexe III : Protocole d'observation

Eléments	Moyens de différencier mis en oeuvre	Observations
Les productions	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs fixés aux élèves - Niveau de complexité des réalisations - Critères de réussite de l'activité réalisée 	
Les contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir du matériel supplémentaires/différents supports - Fournir du matériel de référence et des outils organisationnels - Exploiter l'interdisciplinarité des notions et des concepts - Encourager l'utilisation des TIC - Enseigner ou consolider des concepts de base à la suite de l'évaluation diagnostique 	
Les processus et formes d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir des activités pertinentes en tenant compte du profil de la classe - Considérer les styles d'apprentissage et les champs d'intérêt dans la planification des activités - Offrir un soutien approprié, varier le degré de guidage 	.

	<ul style="list-style-type: none"> - Maintenir un rythme d'apprentissage qui permet de garder l'attention des élèves - Evaluation formative et traitement de l'erreur - Auto-évaluation des apprentissages par les élèves - Les consignes données l'enseignant 	
Les stratégies d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - inductives - déductives - questionnement commun - par situation problème - par hypothèses - à partir des représentations - frontal - collectif - par projet - par jeu de rôle - brainstorming 	
L'organisation structurelle de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - FST (dyades, groupe, collectif, individuel) - groupe de niveaux - groupes de besoins - groupes homogènes - groupes hétérogènes 	
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation diagnostique - Evaluation formative - Autoévaluation - Evaluation par les pairs 	Qu'est-ce qui assure que l'apprentissage visé est bien réalisé ?
Consignes, objectifs, critères de réussite		
Gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> - dynamique de groupe - collaboration - autonomie de l'élève 	





Formation professionnelle – Secondaire I

Mémoire professionnel – Volée 2013

Attestation d'authenticité

Je soussignée certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteure. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie en le réalisant.

Lieu : St-Maurice

Date : Le 28 mai 2017

Nom, prénom : Erica Borloz

Signature : -----