



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Second degré
Anglais

2023/2024

**Hétérogénéité des classes, comment gérer les inégalités : un
exemple en classe d'anglais.**

La pédagogie différenciée, un outil pour réduire les inégalités scolaires et un enjeu
pour rétablir l'égalité des chances.

COMPTE Marie

Mémoire encadré par

Dufossé Sophie

Maitresse de conférences en didactique des langues



Remerciements

Je souhaite tout d'abord adresser ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Sophie Dufossé, maîtresse de conférences en didactique des langues à l'université de Limoges. Je la remercie de m'avoir accompagnée, conseillée et de s'être montrée disponible tout au long de ces deux années.

J'adresse également mes remerciements à mes tuteurs de terrain qui m'ont guidée dans ma pratique pédagogique et m'ont aiguillée et soutenue dans la réalisation de mon projet pédagogique.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Remerciements	2
Droits d'auteurs	3
Table des matières	4
Table des figures	7
1. Introduction	8
2. État de l'art.....	10
2.1. Collège unique, faire face à l'hétérogénéité.....	10
2.1.1. Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?	10
2.1.2. Pédagogie inclusive.....	10
2.1.3. Pédagogie différenciée	11
2.1.4. Individualisation ou personnalisation ?	11
2.2. Profilage : mieux connaître ses élèves	12
2.2.1. Élèves à besoins éducatifs particuliers.....	12
2.2.2. Des élèves en difficultés et des élèves en grande réussite scolaire.....	12
2.2.3. Comment identifier les besoins ?.....	13
2.3. Un concept qui évolue.....	13
2.3.1. Son origine	13
2.3.2. Son évolution	14
2.4. Varier les apprentissages.....	15
2.4.1. Contenus	15
2.4.2. Processus	15
2.4.3. Productions	16
2.4.4. Environnements.....	16
2.4.5. Évaluations.....	17
2.5. Les limites	17
3. Dans les classes.....	19
3.1. Observations stages	19
3.1.1. Collège	19
3.1.2. Lycée	20
3.2. Sondage	21
3.2.1. Conception	21
3.2.2. Public visé	21
3.2.3. Mobilisation de la pédagogie différenciée.....	22
3.3. Ce que je retiens	25
4. Mon projet didactique : de la conception à la création	27
4.1. Quel est ce projet ?	27
4.1.1. Idées et conception.....	27
4.1.2. Motivations	27

4.2.	« My English Tips Holder »	27
4.2.1.	Ce qui le compose	27
4.2.2.	Sa mise en œuvre théorique	28
4.3.	En classe	28
4.3.1.	Au collège.....	28
4.3.2.	Et au lycée ?	29
4.4.	Sur le terrain	29
4.4.1.	Progression annuelle.....	29
4.4.2.	Dans une séquence	30
4.5.	Cycle 4 : Classe de Quatrième	30
4.5.1.	Profils de la classe	31
4.5.2.	Mise en œuvre	31
4.5.3.	Séquence pédagogique	31
4.5.4.	Listes des compétences développées	33
4.6.	Remédiation envisagée	38
5.	Conclusion	40
6.	Références bibliographiques	41
6.1.	Monographies.....	41
6.2.	Articles scientifiques	41
6.3.	Mémoires de recherches	43
6.4.	Sites internet.....	43
6.5.	Colloques, conférences.....	43
6.6.	Articles de dictionnaire thématique	44
6.7.	Vidéos.....	44
6.8.	Bulletins officiels	44
6.9.	Formations.....	44
7.	Annexes	45
	Annexe 1. Questions du sondage	46
	Annexe 2. My English Tips Holder	50
	Annexe 2.1. Page de garde et sommaire	50
	Annexe 2.2. Document méthodologique	50
	Annexe 3. Cycle 4 : Good Luck Sherlock	51
	Annexe 3.1. Tableau de séquence.....	51
	Annexe 3.2. <i>Make suppositions</i>	51
	Annexe 3.3. Cheminement réflexif <i>preterit simple</i>	52
	Annexe 3.4. Carte mentale : prononciation du -ed	52
	Annexe 3.5. Carte mentale réflexive <i>preterit en Be + in</i>	53
	Annexe 3.6. Carte mentale lexicale du chapitre.....	53
	Annexe 4. Tâche finale	54

Annexe 4.1. Scénario	54
Annexe 4.2. <i>To do list</i>	55
Annexe 4.3. <i>Toolbox</i>	55
Annexe 4.4. Productions d'élèves	56
Annexe 5. <i>My English Desk Mat</i>.....	57

Table des figures

Figure 1 : Années d'enseignement.....	22
Figure 2 : Lieu d'enseignement	22
Figure 3 : Mise en place de la pédagogie différenciée en classe	23
Figure 4 : Élèves concernés.....	23
Figure 5 : Avis sur la mise en place de la pédagogie différenciée	24
Figure 6 : Progression chez les élèves	25

1. Introduction

Au début de ma première année de master, j'ai orienté ma recherche vers la pédagogie différenciée. En effet, mon expérience de préprofessionnalisation m'a permis de découvrir ce sujet directement sur le terrain et sans même disposer de connaissances sur cette notion. J'ai alors observé la manière dont mes tutrices ont mobilisé cette différenciation et je me suis rendu compte que leurs procédés étaient divers. Au moment de sélectionner un sujet de mémoire, j'ai alors saisi l'opportunité d'approfondir mes connaissances sur cette notion qui suscitait un grand intérêt chez moi. Mes différentes tutrices m'ont partagé la nécessité de s'adapter aux élèves et de faire correspondre les enseignements à un maximum d'apprenants. Par ailleurs, j'ai remarqué des progrès chez certains élèves, grâce à la prise de confiance et à la motivation que cette pédagogie peut engendrer. La prise en compte de la diversité des élèves fait partie des compétences inscrites dans la loi de refondation de l'école de 2013. C'est donc pour cela que la principale valeur que je souhaite transmettre par ce mémoire est l'égalité des chances.

Pendant mon contrat de préprofessionnalisation et mon année de professeure alternante, j'ai été confrontée à la réalité et découvert les écarts de niveaux qui sont inhérents à une majorité de classes. Si je devais caractériser les classes que j'ai eues l'opportunité d'observer, j'utiliserais le mot hétérogénéité. Cette dernière est définie par Jean-Christophe Torres, co-rédacteur en chef de la revue *Cap éducation* et ancien proviseur au lycée Gay Lussac à Limoges « comme une chance, celle de la démocratisation de l'école » (Torres, 2016, p 159-64). L'hétérogénéité des classes est donc une première notion qui mène vers cette différenciation pédagogique. Les inégalités scolaires sont le résultat d'inégalités sociales, celles-ci mènent à des différences face aux apprentissages. Ainsi, l'égalité des chances vient ici rétablir une équité pour offrir à chacun des opportunités pour réussir. La mise en place de la pédagogie différenciée serait donc un moyen de favoriser cette équité. En classe, j'ai observé les difficultés auxquelles les élèves faisaient face, ainsi que les efforts fournis par certains d'entre eux. C'est par ce premier cadre que j'ai pu observer la mise en place de la pédagogie différenciée. Dans ce cas, elle prenait le schème de guidages, de « béquilles ». Cette différenciation est un moyen de pallier les difficultés sans en contourner les objectifs qui demeurent identiques, cet élément est primordial et ne doit pas être négligé. Par ailleurs, la bienveillance est « une disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui » (Larousse en ligne, s. d.). En tant qu'enseignant, il est de notre devoir de créer un cadre scolaire qui est sécurisant pour l'élève et qui vise son épanouissement, sa réussite. La mise en place de la pédagogie différenciée est selon moi un moyen d'attester de cette bienveillance et de faire preuve d'adaptabilité. Prendre en compte les différences des élèves et les besoins qui en découlent paraît essentiel.

Mes recherches se sont appuyées sur les travaux de nombreux sociologues et pédagogues tels que Philippe Meirieu, spécialiste en science de l'éducation ; Marie Toullec-Théry maitresse de conférences en sciences de l'éducation, didacticienne spécialisée dans le champ de l'école et l'éducation inclusives. Madame Toullec-Théry a participé à la conférence de consensus organisée par le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, (désormais Cnesco). La problématique de la conférence était la suivante : « Comment adapter l'enseignement pour la réussite des élèves ? ». Cette conférence est d'une extrême richesse et m'a grandement aidée lors de mes recherches. En outre, grâce à la plateforme Canopé, j'ai pu assister à plusieurs formations qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances.

Ces éléments ont constitué le postulat de départ de ma recherche et m'ont menée à me questionner. La pédagogie différenciée, un outil pour réduire les inégalités scolaires et un enjeu pour rétablir l'égalité des chances est au cœur de mon travail réflexif.

Ce concept à l'avantage d'être transposable dans tous les cycles d'apprentissages. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), met en lumière cinq activités langagières au cœur de l'enseignement des langues vivantes. Afin d'établir des stratégies et de développer l'accès au sens chez les apprenants, cette pédagogie peut être mobilisée dans des activités de réception et de production. La pédagogie a dans son sémantisme une orientation vers des pratiques de classe, c'est pourquoi mes recherches et lectures mettent l'accent sur l'organisation du cours et de la classe pour favoriser les apprentissages j'ai proposé.

Toutes les notions que j'ai approfondies par la rédaction de ce mémoire m'ont permis de concevoir un projet que à mes élèves. En effet, lors de ma seconde année de master, qui correspond également à ma quatrième année de préprofessionnalisation, je me suis vue confier la responsabilité d'une classe de quatrième. C'est donc en autonomie auprès de ce groupe que j'ai initié la mise en œuvre de mon projet et cela auprès d'élèves du cycle 4 et donc dans les axes suivants : écoles et société, voyages et migrations, rencontre avec d'autres cultures et langages.

2. État de l'art

2.1. Collège unique, faire face à l'hétérogénéité

2.1.1. Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?

En 1975, la loi Haby instaure un collège dit « unique », ce concept s'appuie sur l'idée d'une école pour tous. L'école se démocratise et les classes se remplissent, laissant apparaître un concept qui décrira l'école et ses classes comme hétérogènes. Ce concept est le résultat d'une massification de l'école. Les élèves se distinguent à travers divers points : l'origine sociale, les catégories socioprofessionnelles de leurs parents, leurs pré-acquis (culturels, grammaticaux...), leurs appétences et motivation pour l'école, la santé ou d'autres encore. Ces distinctions entre les élèves génèrent des écarts de niveaux, les groupes pérennes ne sont pas favorisés et donc les classes sont composées de tout profil d'élèves.

2.1.2. Pédagogie inclusive

Les élèves se distinguent également sur le plan de la santé. En effet, la loi de février 2005 sur « l'Égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » indique que : « L'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité » (Loi n°2005-102, 2005). Les élèves, quelles que soient leurs conditions de santé sont acceptés dans les écoles dites « ordinaires », principe d'éducation inclusive. Cependant, l'égalité des chances qui est mise en lumière par cette inclusion rime avec rupture des égalités de traitement. En effet, les élèves souffrants de troubles, de dys- ou de handicap dans nos classes ont parfois besoin d'adaptations. Cela se nommera la pédagogie inclusive. Elle est en adéquation avec la loi, les besoins et dispositifs recommandés par les médecins. La pédagogie inclusive « vise les élèves en situation de handicap et élèves à besoins éducatifs particuliers avec pour objectif de favoriser la mise en place de stratégies d'apprentissages différenciées (travail de groupe, en pédagogie partagée...), de développer les compétences méthodologiques et transversales, en favorisant le recours aux Technologies de l'Information de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) comme moyens de compensation. » (Colas Degenne, 2016, p 23-29). Le professeur se doit donc de réaliser la mise en place d'aménagements pédagogiques. Cette différenciation se retrouve dans les documents officiels tels que le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (désormais PPRE) dont la rédaction est menée par l'équipe éducative. Le Plan d'Accompagnement Personnalisé (désormais PAP) est lui rédigé par le professeur principal sous les conseils du médecin du rectorat. Pour finir le Projet Personnalisé de Scolarisation (désormais PPS), (Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement

supérieur et de la recherche, 2014) qui est lui mis en place par la Maison Départementale de la Personne Handicapée (désormais MDPH). Le professeur doit avoir pris connaissance de ces documents pour par la suite adapter sa pédagogie.

2.1.3. Pédagogie différenciée

Officialisée dans les années 1980 par le pédagogue français Louis Legrand, la pédagogie différenciée est définie par de nombreux sociologues comme la diversification des techniques d'apprentissages. Son objectif est de s'adapter et de correspondre aux élèves.

Avant tout, la pédagogie est « une pratique éducative dans un domaine déterminé ; méthode d'enseignement » (Larousse en ligne, s. d.). Le verbe « différencier », quant à lui, peut être remplacé par des synonymes tels que « distinguer, discriminer » (Larousse en ligne, s. d.). Ces éléments constituent l'apanage de la pédagogie différenciée, qui se veut être un moyen de rendre accessibles les apprentissages et avoir pour résultat la réduction des écarts de niveaux sur le plan scolaire. L'enjeu est de donner des outils, des méthodes aux élèves, sans réduire les objectifs ou compétences visés. Différencier n'est en aucun cas faciliter ou simplifier les attentes.

Par ailleurs, différencier les approches éducatives peut être une source de motivation chez l'élève. Cette motivation est également un enjeu, il est important que l'élève puisse croire en ses chances de réussite pour s'investir pleinement en classe.

2.1.4. Individualisation ou personnalisation ?

À partir du XX^{ème} siècle, de nombreux pédagogues se questionnent quant à l'efficacité d'un enseignement uniforme. Des méthodes sont mises en place afin de rendre les apprentissages sur mesure afin de correspondre aux besoins des élèves. Cependant, des études ont démontré que cet enseignement dit « sur mesure » avait pour conséquence l'accroissement des écarts de niveaux. Les élèves en réussite scolaire réussissaient toujours plus et avançaient à un rythme plus rapide. Les élèves en difficultés, quant à eux, ne profitaient pas de cette pédagogie. C'est pourquoi, les pédagogues ont décidé d'ajouter une dimension sociale à cette individualisation, qui se définit donc comme une personnalisation des apprentissages. Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, indique que le travail collectif viendrait soutenir la réflexion des élèves qui sont « bloqués ». Il ajoute également : « En personnalisant les apprentissages, on n'assigne pas de statut d'élève en difficulté, mais on enseigne plutôt à tous que les résistances créent un besoin de soutien mutuel » (Connac, 2021). Cette notion de personnalisation est un élément qui est au centre de la pédagogie différenciée.

2.2. Profilage : mieux connaître ses élèves

2.2.1. Élèves à besoins éducatifs particuliers

La notion d'élèves à besoin éducatifs particuliers voit le jour en 2015. Ce sont des apprenants qui se caractérisent comme des élèves rencontrant des difficultés scolaires. Difficultés qui sont le résultat d'un ou plusieurs troubles de l'apprentissage. Ces derniers sont définis tels que des difficultés persistantes à apprendre. En 2014, l'Institut des troubles d'apprentissage indique que cette notion est « un terme générique qui englobe un ensemble de désordres de dysfonctionnement d'origine neurologique qui altèrent de façon spécifique et importante certaines capacités cognitives impliquées dans les apprentissages scolaires de base liés à la lecture, l'écriture ou les mathématiques ». En classe d'anglais, ce sont donc des éléments à prendre en compte lors des différentes propositions d'activités.

2.2.2. Des élèves en difficultés et des élèves en grande réussite scolaire

Le CECRL met en évidence des niveaux communs de références pour les langues vivantes qui correspondent à des niveaux de compétences linguistiques. Ce cadre fait ainsi apparaître trois niveaux :

- Niveau A (utilisateur élémentaire) qui correspond au cycle 3 et cycle 4.
- Niveau B (utilisateur indépendant) qui correspond à la classe de seconde et au cycle terminale).
- Niveau C (utilisateur expérimenté) qui correspond à des élèves de spécialités en langue vivante et à des étudiants de l'enseignement supérieur spécialisés dans les langues vivantes étrangères.

Les écarts de niveau dans les classes se creusent. En effet, d'après le CECRL, les niveaux, paliers énoncés ci-dessus sont à atteindre et sont visés selon les classes. Certains élèves parviennent à atteindre ces buts, d'autres ont plus de mal. La différenciation pédagogique permettrait donc de réduire cet écart. Du moins, c'est ce que je cherche à démontrer dans ce mémoire et par mes recherches. Cependant, je souhaite également mettre en place cette différenciation pour les élèves en réussite scolaire qui souvent ont fini leurs activités en avance et qu'il faut donc occuper. Le tutorat peut être un moyen de responsabiliser les apprenants tout en aidant les élèves en difficultés. L'information venant d'un camarade pourra être réceptionnée différemment par un élève dont le niveau de maîtrise est insuffisant.

2.2.3. Comment identifier les besoins ?

Il faut procéder à un profilage, c'est-à-dire identifier les différents besoins des élèves. Ces éléments constitueront le postulat de départ de l'enseignant, dans le but par la suite de différencier sa pratique. Pour savoir comment différencier, il faut connaître ses élèves.

D'après Robert Burns, pédagogue écossais, dans une classe

« Il n'y a pas deux apprenants,

- qui progressent à la même vitesse
- qui sont prêts à apprendre en même temps
- qui utilisent les mêmes techniques d'étude
- qui résolvent les problèmes de la même manière
- qui possèdent le même répertoire de comportements
- qui possèdent le même profil d'intérêt
- qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts ». (Burns, 1971, p55-56)

Ces éléments sont à prendre en compte lors de la création de séquences d'enseignements.

Il paraît judicieux de prendre en compte et d'anticiper le concept diagnostique. En effet, l'évaluation diagnostique est définie comme une évaluation « À la fois rétrospective et prospective, elle sert à repérer les besoins de chacun, à prendre en compte les ressources et les stratégies d'apprentissages personnelles de l'élève afin de permettre la mise en place de protocole de remédiations individuel et efficace » (Quivy, Tardieu-Garnier, 1997). Cette étape n'est donc pas à négliger dans les séquences d'apprentissages, elle permet de faire le point. Cette évaluation peut être nécessaire pour jauger les différents pré-acquis des élèves, pour situer les apprenants par rapport à nos objectifs visés. De cette évaluation, découleront des processus de remédiation et la pédagogie différenciée pourra alors être mise en place pour les élèves qui en ont besoin.

2.3. Un concept qui évolue

2.3.1. Son origine

En France, dans les années 1880, les lois Jules Ferry rendent l'école laïque, gratuite et obligatoire. Ces lois popularisent la scolarité et permettent par le concept de gratuité de rendre l'école et les connaissances accessibles à tous les enfants, même ceux issus de milieux défavorisés.

En parallèle, au début du vingtième siècle, aux États-Unis dans l'état du Massachusetts, Helen Parkhurst met en place le « Plan Dalton » dans sa classe. Ce dernier est considéré aujourd'hui comme une première initiative pour introduire la pédagogie différenciée dans nos classes. Le maître-mot de ce projet était l'individualisation. En effet, par le biais de plan de travail, les

enseignements et apprentissages étaient individualisés, ceux-ci correspondaient pleinement au profil scolaire et cognitif de chaque élève. En revanche, les élèves n'avaient pas d'interaction entre eux.

Cette expérience inspirera Célestin Freinet, pédagogue français, qui proposera à son tour dans les années 1920 des expérimentations qui apparaîtront comme les premières tentatives de pédagogie différenciée. Au cœur de ses expérimentations se trouvent les plans de travail personnalisés. Sa démarche a été d'adapter les enseignements à chacun des élèves en prenant en compte leur singularité ainsi que leur rythme d'apprentissage.

2.3.2. Son évolution

La pédagogie différenciée n'est donc pas « une nouvelle méthode pédagogique, mais bien une autre manière de concevoir l'organisation de l'enseignement : affirmer des objectifs communs et en multiplier les voies d'accès, tant en diversifiant sa panoplie méthodologique qu'en utilisant les interactions entre les élèves » (Meirieu, 2018, p. 57). Aujourd'hui, nous distinguons pleinement différenciation et individualisation. Freinet indique que « l'individualisation au travail ne profite qu'aux meilleurs élèves, il faut ajouter une dimension sociale ». Ainsi, les enseignements ne doivent pas être individualisés, mais simplement pensés de manière à proposer différents accès.

La notion d'enrôlement est par ailleurs mentionnée par les pédagogues. Celle-ci vient s'inscrire parfaitement dans le processus d'apprentissage des langues vivantes étrangères. Lors de la phase menée par l'enseignant dite de « *teaching* », le savoir et les connaissances sont partagés de manière collective et étayés par le professeur. Puis, pendant la phase de « *learning* », les élèves poursuivent le travail et remobilise les acquis en autonomie ou en groupe. Le professeur profite de cette phase pour répondre aux besoins des élèves ainsi que pour mettre en place une organisation coopérative du travail avec des aides, du tutorat ou des équipes. « Ces interactions participeraient à la qualité des apprentissages parce qu'elles aideraient les élèves à mieux comprendre et apprendre » (Buches, 2017). En effet, l'étayage pédagogique se définit comme « ce qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou atteindre un but qui aurait été sans cette assistance au-delà de ses possibilités. » (Bruner, 1983, p263). Le professeur permet donc d'apporter du soutien aux élèves afin qu'ils prennent en main les outils leur permettant de réaliser une tâche complexe comme la tâche finale en fin de séquence.

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 indique que l'enseignant doit « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Il s'engage donc dans une démarche inclusive. Les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation incluent aussi cette notion dans leur maquette de cours. Nous sommes ainsi formés à anticiper et mettre en œuvre une différenciation pédagogique. De plus, de nombreuses formations sont disponibles afin de continuer notre apprentissage, notamment via la plateforme Canopé. Les enseignants sont donc de plus en plus formés afin de mettre en application ce concept.

2.4. Varier les apprentissages

La pédagogie différenciée est un concept qui tend à prendre en compte les besoins des élèves pour leur permettre d'atteindre les objectifs visés. Ainsi, ce ne sont pas les objectifs que l'enseignant va différencier mais ses pratiques d'apprentissages, ses démarches. Nous disposons de quatre éléments sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour mobiliser la pédagogie différenciée : « Adapter ses enseignements, c'est adapter les contenus, les processus, les productions et l'environnement » (Forget, 2017).

2.4.1. Contenus

Lorsque nous différencions les contenus, les attentes restent identiques mais ce sont les façons de transmettre qui varient. L'approche actionnelle est un atout pour différencier la pédagogie car elle vise à rendre les élèves acteurs et à créer des automatismes. L'apprentissage des langues vivantes se fait par tâche, ce qui donne aux élèves des opportunités de mobiliser (ici l'anglais). Cette langue vivante fait donc appel à une variété de contenus, les travaux de groupe proposant par exemple des activités collaboratives telles que des *Pairwork* ou des *Think Pair Share*. Nous pouvons également organiser la classe avec des îlots bonifiés afin de récompenser des travaux efficaces entre pairs. Des outils organisationnels peuvent être mis en place notamment lors des tâches intermédiaires et finales. L'utilisation des TICE peut être une source de motivation pour nos élèves, mais également un moyen de diversifier l'approche pédagogique et de la rendre visuellement attirante ou bien plus ludique.

2.4.2. Processus

Dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères, nous devons mobiliser les différentes activités langagières. Varier dans une séquence les activités langagières permet également de correspondre à tous les élèves.

L'apprentissage d'une langue vivante se caractérise par un enseignement spiralaire, l'enseignant part de ce que les apprenants maîtrisent déjà pour ensuite apporter des éléments

nouveaux. Même si l'enseignant propose de travailler sur les mêmes objectifs linguistiques, il modifie par exemple les objectifs culturels et la tâche finale. Ce sont les « prétextes » qui changent, les objectifs restent les mêmes. Cet enseignement spiralaire permet d'approfondir les méthodologies, les objectifs et les savoirs et savoir-faire.

L'usage de la métacognition est également un outil pour les élèves en difficultés. Pendant un cours d'anglais, le professeur doit faire en sorte que les apprenants manipulent avec différents canaux (écrits, visuels, auditifs) les informations nouvelles. La métacognition peut être mobilisée notamment lors de la découverte de nouveau vocabulaire, l'enseignant peut associer au lexique des pictogrammes et des gestes qui demeureront des moyens mnémotechniques. Les élèves auront alors plus de facilités à assimiler les éléments et l'enseignant, par un simple geste, pourra les guider quand ils auront besoin d'aide.

2.4.3. Productions

L'apprentissage des langues vivantes étrangères est un apprentissage par tâche. Cet apprentissage est « axé sur la création d'opportunités » (Pluskwa, Willis, 2009, p205-218). Ses opportunités sont diverses et peuvent varier selon les thèmes des séquences ainsi que les compétences ou objectifs visés. Toutes ces tâches sont en adéquation avec les différentes activités langagières (production écrite ou orale en continu ou en interaction, compréhension écrite ou orale). Cette variété de production est également en lien avec la notion de « créativité pédagogique ». Les élèves peuvent varier les manières de répondre aux compétences. Ainsi, l'enseignant peut ainsi s'appuyer sur le domaine deux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En effet, ce domaine s'intitule « des méthodes et outils pour apprendre » et les compétences qui en relèvent favorise les travaux de groupe, l'utilisation des outils numériques, la conduite de projet, etc.

2.4.4. Environnements

Le professeur doit s'assurer que la salle de classe est un lieu propice aux enseignements. L'environnement scolaire soutient les apprentissages ainsi, l'école doit être synonyme de bien être pour avoir un impact dans la réussite éducative et l'implication des élèves. Créer une routine peut avoir son rôle à jouer, car, elle rassure les élèves. Elle permet aux apprenants de participer et de prendre confiance en eux notamment lors du rituel de début d'heure ou de fin d'heure. Cette étape de la leçon peut être perçue comme rassurante pour les élèves qui sont en difficulté.

Les consignes doivent demeurer courtes et claires. L'utilisation de pictogrammes et une association aux différentes consignes peut permettre ensuite de créer des automatismes chez les élèves les plus en difficultés.

2.4.5. Évaluations

Le professeur doit intégrer différentes sortes d'évaluations dans sa séquence afin de permettre une progression chez les élèves. L'évaluation diagnostique est tout d'abord une étape obligatoire qui permet au professeur de repérer les besoins. Elle permet de « faire le point » en début d'année pour brosser le profil de la classe. Comme mentionné plus tôt, cette dernière est souvent mobilisée en début de séquence.

Ensuite, l'enseignant peut user de la co-évaluation, les élèves s'auto-évaluent de manière réciproque, pour développer l'aide et la coopération au sein d'une classe. Ces éléments sont essentiels pour obtenir un climat de classe bienveillant. Cela peut également mener à des sessions de tutorats et de partage.

L'auto-évaluation, quant à elle, permet aux élèves de repérer eux même leurs points forts et leurs points à améliorer et elle rend état du niveau et du ressenti de l'élève. Cependant, cette dernière fait face à des limites. En effet, en grandissant, les jeunes adolescents peuvent être réticents face à ce concept.

L'évaluation par contrat de confiance a été conçue par le didacticien et professeur de mathématiques André Antibi. Il la qualifie comme un outil « de persévérance scolaire » (Antibi, 2007). Cette méthode permet aux élèves de prendre en assurance et cela, tout au long de la séquence et de l'année scolaire. Le professeur développe une confiance réciproque avec ses élèves. En effet, cet outil se caractérise par un temps de révision collectif en amont du devoir. Les éléments présents lors de la séance de révision correspondent aux éléments qui figureront dans le contrôle. Cet entraînement permet la mise en place de tutorat ou bien d'une remédiation. Ainsi, la classe sait ce qu'elle doit réviser. Les objectifs sont présentés de manière distincte. De plus, un temps de réflexion avec les apprenants peut mener à la création du barème. Cette manière d'évaluer permet comme son nom l'indique de donner confiance aux élèves. Évaluer ne rime pas avec sanctionner. C'est donc dans un but de réduire les inégalités scolaires que cette évaluation permet aux élèves en difficultés d'appréhender cette étape sereinement. Cela favorise les apprenants qui ont besoin de repères et les pousse à persévérer dans leurs apprentissages.

Varié les différentes évaluations dans une séquence permet donc une analyse réflexive sur la situation d'apprentissage des élèves par le professeur, mais également par l'apprenant lui-même.

2.5. Les limites

Le professeur en sciences de l'éducation Philippe Meirieu nous alerte sur l'aspect stigmatisant que peut avoir la pédagogie différenciée si elle est employée systématiquement auprès des

mêmes élèves. De plus, proposer une différenciation à chaque étape d'une séance n'est pas forcément bénéfique. L'enseignant doit bien jauger cette mise en place pour la rendre pertinente et utile.

La gestion du temps peut également être perçue comme un obstacle. La quotité horaire devant les élèves étant limitée, la mise en place de la pédagogie différenciée doit être réfléchie pour être pertinente. « Inutile de différencier les pédagogies incapables d'engendrer des apprentissages essentiels » (Perrenoud, 1997). L'enseignant doit se focaliser sur des notions qui peuvent être transférables.

Le nombre d'élèves dans le groupe-classe peut avoir une conséquence sur la difficulté de mise en œuvre de ce concept. En effet, au collège, le nombre d'heures d'enseignements des langues vivantes est de 4 heures en sixième et de 3 heures pour le cycle quatre (ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, Bulletin Officiel n°22, 22 juin 2017). Au lycée, dans le tronc commun, en classe de seconde, le nombre d'heures de cours hebdomadaire est de 3 heures puis au cycle terminal de deux heures (ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, Bulletin Officiel spéciale n°6, 25 juin 2015). Ainsi, l'association d'un groupe-classe important et d'une quotité horaire restreinte peut être perçue comme une limite selon certains enseignants. Limite freinant la mise en place de cette pédagogie.

Tous ces éléments me permettent donc de définir et d'envisager la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique dans mes séquences. Les obstacles soulevés autour de ce concept sont les éléments qui seront au cœur de mon expérimentation et de mes observations. L'objectif est de pouvoir, à l'avenir, lever ces obstacles pour faciliter la mise en application de cette notion.

3. Dans les classes

3.1. Observations stages

Dans mon cursus d'immersion sur le terrain, j'ai eu l'opportunité de faire des observations dans trois Établissement Publics Locaux d'Enseignement (désormais EPLE). Depuis 2020, je dispose d'un contrat professionnalisant avec le rectorat de Limoges. Celui-ci permet une entrée progressive dans le métier d'enseignant. Ce contrat m'a donné l'opportunité d'observer des classes de secondaire, mais également de prendre en main progressivement les différentes classes. Mes observations sur la mise en place de la pédagogie différenciée ne seront donc pas équilibrées. En effet, désormais, je possède trois ans d'expérience en collège contre seulement trois semaines en lycée. Mon expérience d'assistant d'éducation en préprofessionnalisation a donc contribué à la découverte des collèges, puis mon expérience de terrain de première année de Master m'a donné l'occasion de me rendre trois semaines au lycée. Je vais donc pouvoir confronter les observations effectuées dans ces divers établissements.

3.1.1. Collège

Ces trois dernières années, j'ai pu constater l'usage de divers outils logistiques qui ont contribué à la mise en place d'une différenciation pédagogique. L'usage des TICE octroyait une plus-value pour les élèves, notamment par l'enregistrement de la trace écrite sur des lecteurs mp3. Cela permet aux élèves d'associer le visuel à l'auditif, ainsi que d'avoir un exemple modélisant pour la prononciation. En complément, les leçons étaient toujours disponibles en version numérique afin de permettre aux élèves dont la graphie était peu soignée de les photocopier. Cela favorisait donc le lien entre le domicile et l'établissement.

J'ai pu relever que ma tutrice proposer différents niveaux de difficultés lors des activités d'entraînement à la compréhension. Ils se caractérisent par une étoile pour le document le plus guidé et trois étoiles pour celui qui en comporte le moins. Le niveau deux étoiles est quant à lui intermédiaire. Les élèves disposaient du choix du nombre d'étoiles lors des différentes activités. La plupart du temps, ce sont les consignes qui sont différenciées. Par exemple, grâce à une demande de justification supplémentaire pour les élèves en avances ou par la réduction du nombre de phrases attendues. L'étoile numéro deux correspond au niveau attendu chez les élèves par son cycle et sa classe. L'étoile numéro trois permet quant à elle de tendre vers le niveau CECRL supérieur. Le niveau une étoile correspond au niveau CECRL inférieur. La plus-value au fait d'intégrer le niveau inférieur est de jouer sur la motivation de l'élève. En effet, cela atteste de son niveau à un moment précis dans l'année et valorise certaines acquisitions. Il est cependant primordial d'indiquer à l'apprenant que pour sa classe, son cycle, le niveau

attendu n'est pas celui correspondant à une étoile, mais que c'est un point de départ pour ensuite progresser et tendre vers le niveau attendu par le CECRL.

La motivation derrière cette différenciation des contenus est de venir en aide aux élèves qui pourraient rencontrer de grandes difficultés si le document était unique. Les différents guidages offrent aux élèves une méthodologie qui sera transférable sur les différents documents qui suivront. L'idée principale est de créer des outils de transfert qui rendront l'apprenant autonome. Une progression était notable chez certains élèves qui choisissaient instinctivement le niveau 1 en début d'année. En effet, en prenant confiance en eux et en parvenant à répondre aux questions grâce aux guidages, les élèves sélectionnaient un niveau supérieur en fin d'année. Cependant, proposer différentes fiches de niveau n'est plus recommandé. En effet, cela favoriserait uniquement les élèves qui possèdent déjà de nombreuses facilités. Certains apprenants pourraient par ailleurs rester dans leur zone de confort et ne pas changer de niveau par habitude, ce qui serait donc contre-productif pour leur progression.

3.1.2. Lycée

Ma période d'observation en lycée est considérablement plus courte que celle en collège, cela va donc impacter les résultats qui ne sont donc pas scientifiquement comparables. Cependant, j'ai pu constater que les outils du collège sont selon moi transférables au lycée.

Le tuteur que j'ai observé pendant trois semaines propose des méthodes différentes de celles que j'ai observées au collège. En effet, l'enseignant propose une évaluation par contrat de confiance et il décide de donner le sujet de l'évaluation en avance. L'enjeu est de guider l'élève en difficulté en lui offrant de recentrer ses révisions, ainsi que d'initier sa réflexion. L'apprenant sera donc rassuré et pourra appréhender avec facilité et confort son apprentissage. Dans les classes de mon tuteur très peu d'élèves disposaient de PAP ou de PPS, mais certains avaient tout de même un profil à besoins éducatifs particuliers. Le contraste le plus significatif s'est observé entre deux classes de seconde. Lors de mes prises en main des classes pendant le stage, j'ai proposé à mon tuteur d'intégrer de la pédagogie différenciée dans ma séance. À l'issue de ces cours, les élèves des deux classes ont élaboré une trace écrite similaire et ont atteint les mêmes objectifs fixés par mon tuteur. Ce qui a varié, ce sont les consignes, tout comme les étapes qui étaient plus détaillées afin de guider pas à pas les élèves lors de l'activité de réception. Cette expérience m'a permis de réaliser que mon tuteur utilisait la pédagogie différenciée de manière spontanée grâce à une très bonne connaissance de ses élèves, de ses classes et des processus d'apprentissages.

Par ailleurs, le lycée offre plus de liberté notamment sur l'usage du numérique, les élèves pouvant à des fins éducatives utiliser leur téléphone portable. Ainsi, il pourrait être bénéfique d'envisager des pistes de différenciations en les associant à des supports numériques. L'enseignant pourrait utiliser les outils tels que Padlet pour répertorier des documents d'appui ou des activités supplémentaires. Aussi, l'usage de QR code ou de boîtes à questions numériques pourrait rendre l'utilisation plus dynamique et susciter l'intérêt et la motivation des élèves. En outre, de nombreux élèves peuvent ressentir un sentiment d'inconfort face au besoin de demander de l'aide, les outils numériques seraient donc une plus-value pour pallier ce malaise puisque les élèves recevraient de l'aide dans la discrétion.

Les éléments mentionnés ci-dessus sont donc les pistes que je souhaiterais exploiter lorsque je serai enseignante au lycée.

3.2. Sondage

3.2.1. Conception

Mes recherches me permettent de faire état du concept de la pédagogie différenciée, mais également de soulever plusieurs problématiques auxquelles les enseignants peuvent être confrontés dans les classes.

C'est dans l'objectif d'obtenir des informations de la part de professeurs sur le terrain que j'ai décidé de concevoir une enquête (cf. Annexe 1). Celle-ci a été diffusée auprès de mes tuteurs de stages, qui ont également transmis le document à leurs collègues. À ce jour, j'ai obtenu une trentaine de réponses.

Mon questionnaire repose sur des points fondamentaux :

- La manière dont les professeurs définissent cette pédagogie, afin de confronter leur perception à mes recherches.
- L'utilisation en classe de cette pédagogie, dans le but d'échanger par la suite, sur les moyens ou si ce n'est pas le cas, les raisons qui les retiennent de pratiquer ce concept.
- La manière dont ils repèrent les besoins de leurs élèves.
- La progression ou non chez les élèves concernés par la pédagogie différenciée.
- Leur regard au fil de leur année d'expérience.

3.2.2. Public visé

Ce sondage s'adresse aux enseignants de langues vivantes étrangères. Dans l'ensemble, ces derniers ont derrière eux de nombreuses années de pratique de terrain, entre 20 et 30 ans pour une grande moitié. Ils possèdent ainsi un regard aguerri et une fine connaissance des

processus d'apprentissages et des élèves. La majorité des réponses obtenues proviennent de professeurs d'anglais qui enseignent en lycée.

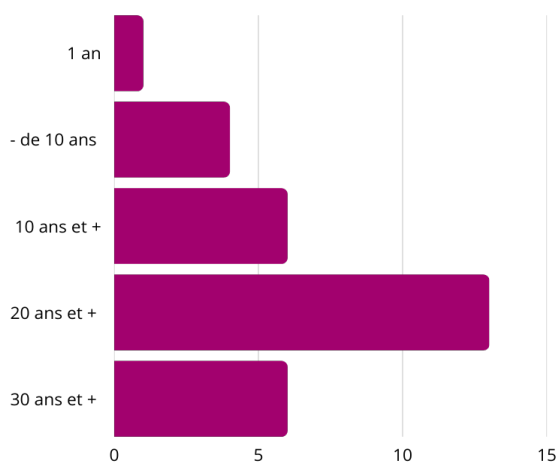


Figure 1 : Années d'enseignement

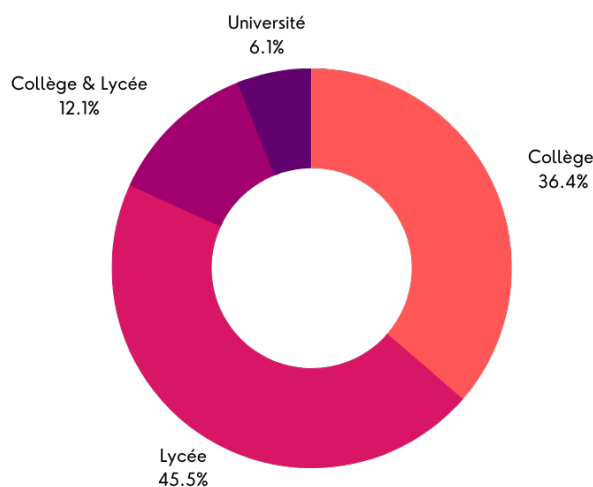


Figure 2 : Lieu d'enseignement

3.2.3. Mobilisation de la pédagogie différenciée

Dès le début, j'ai constaté que les réponses reflétaient une hétérogénéité dans le rapport que les enseignants ont avec la pédagogie différenciée. La majorité des professeurs ont inclus dans leur apprentissage des périodes de différenciation. En revanche, d'autres considèrent cette pratique comme une perte de temps. Le mot qui émanait fréquemment de leur retour est : « chronophage ».

Comme l'indique le graphique ci-dessous, la pédagogie différenciée est une pratique majoritairement employée par les enseignants qui ont répondu à mon sondage. Ceux qui ont indiqué « non », le justifient principalement par l'aspect chronophage que cela implique.

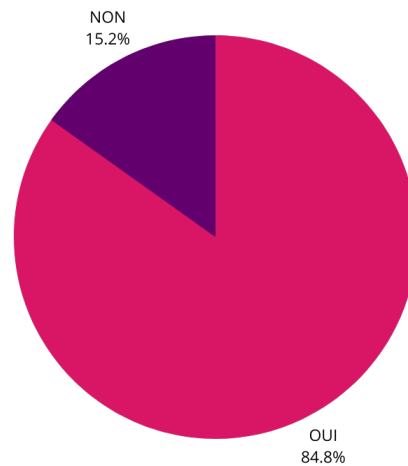


Figure 3 : Mise en place de la pédagogie différenciée en classe

Par la suite, j'ai demandé aux professeurs ayant coché « oui » d'indiquer pour quels élèves ils mettaient en place cette différenciation. Une grande partie d'entre eux proposent une différenciation à l'échelle d'une classe, d'autres réduisent son utilisation uniquement aux élèves à besoins éducatifs particuliers (désormais EBEP) et aux élèves souffrant de troubles dys-. Par ailleurs, certains enseignants ont mis en lumière le fait qu'ils mobilisaient une différenciation également aux élèves en réussite, pouvant ainsi apporter des précisions à leurs apprentissages.

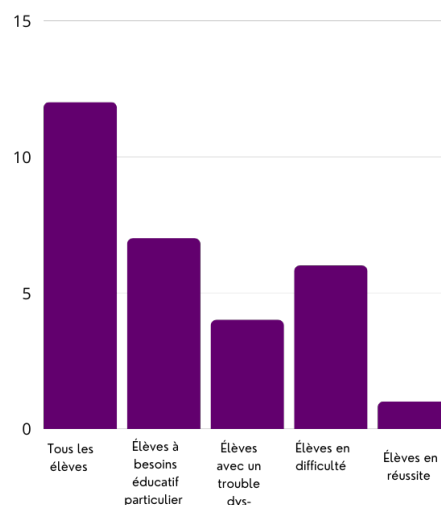


Figure 4 : Élèves concernés

Cette enquête encourage les enseignants à exprimer leurs opinions sur la mise en place d'une différenciation dans leurs classes. Le graphique ci-dessous résume ces avis. Dans la majorité des cas, cela complique la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Les enseignants indiquent que ces difficultés sont dues au grand nombre d'élèves par classe. En effet, une classe de lycée compte une trentaine d'apprenants. En outre, ils soulignent que la diversité des besoins de chaque apprenant rend la tâche complexe et chronophage, même pour les adultes. Certains restent neutres et estiment que la mise en place est certes difficile mais ils indiquent que les obstacles peuvent être surmontés avec suffisamment d'anticipation et de préparation. Par ailleurs, une connaissance fine et consciencieuse des élèves et de leurs besoins rendrait la réalisation efficace.

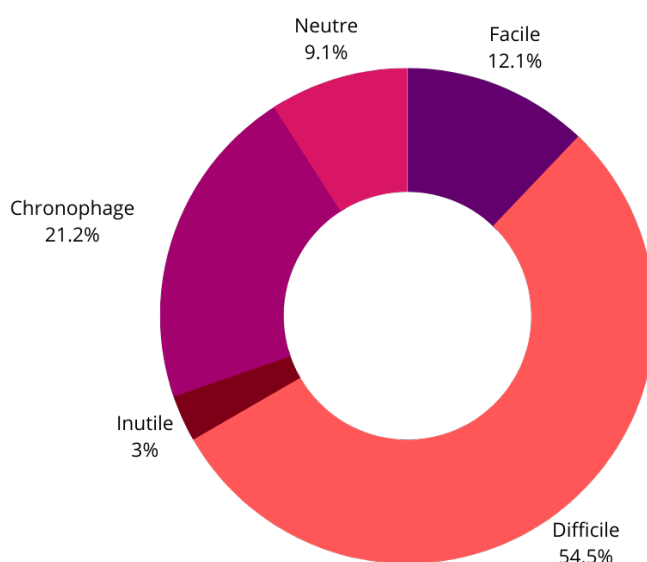


Figure 5 : Avis sur la mise en place de la pédagogie différenciée

Malgré les faiblesses qui émanent des commentaires des professeurs, je constate que cette pédagogie a suscité majoritairement un retour positif. La mise en place de ce concept dans les classes se traduit par des progrès significatifs chez certains élèves. Pour d'autres, la progression est variable, mais tout de même notable. Cette différence est justifiée par mes collègues par des facteurs tels que : la motivation, l'investissement et la rigueur des apprenants ; des éléments qui varient tout au long des séquences et qui sont indépendants pour chaque élève.

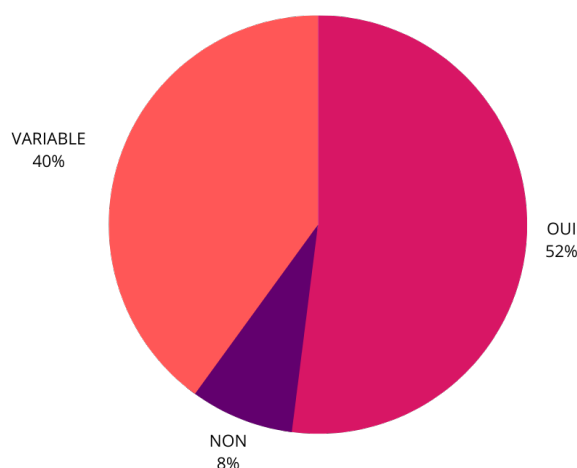


Figure 6 : Progression chez les élèves

Ceci me pousse vers un questionnement concernant les enseignants. Les progrès des élèves, significatifs ou non, peuvent-ils influencer la vision et l'usage de cette pédagogie par les professeurs ? Si la réponse est oui, alors, cela permet de produire un cercle vertueux. Motivés par la réussite et l'implication des élèves, les adultes peuvent remobiliser de manière régulière ce concept. À l'instar, un cercle vicieux peut aussi être créé. Ce dernier, justifierait-il le fait que certains enseignants trouvent cette démarche « inutile » ? Je me questionne donc sur les moyens et possibilités pour mettre en œuvre cette différenciation afin d'obtenir un résultat positif chez les élèves ; assez rapidement pour garder les enseignants motivés et les pousser à persévérer.

3.3. Ce que je retiens

Ce sondage m'a permis de confronter mes recherches avec la vision de professeurs sur le terrain. La manière dont les enseignants définissent cette pédagogie est en accord avec mes lectures. Certains soulignent l'importance de permettre aux élèves de « disposer des mêmes chances de réussite », « de progresser ». D'autres perçoivent une « opportunité pour que les élèves puissent prendre confiance en eux », ou encore une « stratégie de coopération » chez les apprenants.

Cependant, la pédagogie différenciée est également perçue et décrite par de nombreux collègues comme un concept long et difficile à mettre en place dans les classes. Les contraintes sont multiples : le temps, les effectifs, la diversité des besoins, un nombre de classe élevé... Toutefois, les enseignants attestent d'une progression chez les élèves et ceci est encourageant.

La plupart des enseignants qui ont pris le temps de répondre à mes questions travaillent dans des lycées. Au cycle terminal, la quotité horaire consacrée à l'apprentissage des langues vivantes étrangères est moindre. Ces professeurs dispensent de nombreux cours et comptent un nombre d'élèves élevés pour très peu d'heures. La pédagogie différenciée doit donc tendre vers des pratiques faciles à mettre en place et qui apportent des bénéfices immédiats aux élèves. Cela signifie que les enseignants qui peinent à percevoir des progrès sont plus susceptibles de renoncer.

Ainsi, dans l'élaboration de mon projet, je souhaite lutter contre l'aspect chronophage pour rendre son utilisation instinctive et intuitive dans la préparation des séquences. Tout d'abord, je voudrais mettre en avant les outils linguistiques qui constituent le ciment pour parler et communiquer dans une langue vivante étrangère. En outre, les outils méthodologiques sont régulièrement ce qui manque aux apprenants pour appréhender des activités de production et de réception. Ainsi, recenser des outils et des concepts transférables peut contribuer à rassurer les apprenants et à les guider en cas de besoin.

De plus, cette étude est enrichie par un entretien avec la maman d'un élève à besoins éducatifs particuliers, disposant d'un PAP. En effet, inquiète pour la réussite de son fils, nous avons échangé sur le déroulement de mes cours d'anglais. Lors de cet entretien, j'ai eu l'occasion de lui présenter mon projet d'un classeur d'appui. Enthousiasmée par mon idée, cette maman a décidé de mettre à profit un exemplaire de ce classeur pour son fils à la maison. Auparavant, elle a été confrontée à un manque d'accompagnement et de différenciation pédagogique pour son fils souffrant de troubles de la lecture (dyslexie) et de l'expression écrite (dysorthographe). Elle m'a d'ailleurs confié être rassurée par mon implication auprès des élèves en difficultés. Cet échange en début d'année scolaire a renforcé mon idée de projet et m'a donné de l'espoir pour sa réalisation.

4. Mon projet didactique : de la conception à la création

4.1. Quel est ce projet ?

4.1.1. Idées et conception

Le projet didactique que je souhaite mettre en place cette année dans ma classe est un classeur « aide ». Celui-ci contiendra des outils pour guider les élèves qui en ont besoin. Mon objectif est de rejeter les stigmatisations, ce classeur sera alors libre d'accès et disponible au souhait de chaque apprenant. Un modèle sera présent en classe, son contenu sera proposé en plusieurs exemplaires afin de satisfaire les besoins. Une version numérique sera également créée et mise à la disposition des élèves et de leurs familles à travers Pronote. En outre, le lien avec le foyer est primordial car les parents ne sont pas tous et toujours disponibles ou en mesure d'aider leurs enfants. La continuité pédagogique entre l'établissement scolaire et le domicile ne sera donc pas écartée.

4.1.2. Motivations

Ce projet me tient à cœur, il a pour objectif de responsabiliser les élèves et de les rendre autonomes. Ce projet a pour enjeu de décomplexer les apprenants face aux différentes aides dont ils pourraient nécessiter. Chaque élève peut avoir recours à ce classeur à un moment précis. Je souhaite fermement encourager cette acceptation face à l'erreur et à la remédiation. Je pense également que plus les élèves seront habitués tôt à se référer à ce classeur, plus l'utilisation sera banalisée et récurrente. Mon questionnement principal à ce stade de ma recherche est vis-à-vis des élèves de lycée, notamment le cycle terminal où j'espère pouvoir véhiculer la même bienveillance et acceptation bien qu'ils soient plus âgés.

4.2. « My English Tips Holder »

4.2.1. Ce qui le compose

À ce jour, ce classeur se compose de quatre intercalaires (cf. Annexe 2.1.).

- *Key notions*
- *Vocabulary*
- *Grammar*
- *Phonology*

Chaque intercalaire se distingue des autres grâce à un code qui associe un symbole et une couleur. Le but est de conserver cette association tout au long de l'année scolaire. Les fiches qui composent le classeur sont numérotées afin de faciliter le repérage.

Ce projet comporte des cartes mentales. Celles-ci se focalisent principalement sur des points de grammaire, comme les différents temps et aspects par exemple. Dans la même mesure, des maisons des sons seront ajoutées au cours de l'année. Ces dernières se focalisent sur des règles phonologiques, tout particulièrement les différences entre voyelles courtes ou longues ou bien encore la prononciation du -ed qui est source de difficultés pour grand nombre d'élèves. J'ajoute à cela des nuages de mots issus des *brainstormings* en classe afin de mettre en lumière tout le vocabulaire étudié lors de la séquence. Par ailleurs, cette carte mentale lexicale est conçue avec les élèves. Ils sont invités à donner des titres pour classer les mots en catégories. En somme, ces trois premières catégories traitent de points linguistiques, qu'ils soient grammaticaux, phonologiques ou lexicaux. Ce projet comporte donc tout ce qui demeure fondamental pour l'acquisition des objectifs et la production des différentes tâches finales ou intermédiaires.

En outre la catégorie *Key Notions* permet d'ajouter un point méthodologique. Cette catégorie comprend donc les mots-clés pour les consignes et un schéma pour poser des questions. Les feuilles seront plastifiées pour permettre aux élèves d'annoter les différents documents avec des feutres à tableau blanc (cf. Annexe 2.2.).

4.2.2. Sa mise en œuvre théorique

Le classeur sera donc en libre disposition, son contenu disponible en plusieurs exemplaires et également disponible en version numérique. Ces éléments rendent donc ce projet accessible à tous les élèves, ce qui est mon but principal. De plus, les élèves construiront leur classeur au fur et à mesure de l'année et des objectifs mobilisés lors des séquences. Le dessein de ce projet est de créer une continuité pédagogique entre les différents niveaux et de prendre en compte les cycles d'apprentissages. Le classeur pourrait donc suivre les élèves une année sur l'autre et de continuer à se remplir. Un exemplaire de ce classeur pourrait également, avec accord de la vie scolaire, être disponible en salle d'étude pour permettre aux élèves de s'y référer pendant leurs heures de permanences.

4.3. En classe

4.3.1. Au collège

Les élèves sont libres de consulter et emprunter le classeur. L'objectif en tant que future enseignante sera d'anticiper et de proposer un code similaire, afin d'indiquer à l'élève vers quels documents du classeur se tourner lors des activités. Cette anticipation permettra

premièrement de revoir si les objectifs de la séquence sont mobilisés, mais également permettra de ne pas prévoir différents documents. Le code symbole et couleur est accessible pour tout le monde, les élèves sont libres de s'y référer ou non. La pédagogie différenciée permet d'apporter aux apprenants le guidage nécessaire, mais seuls les élèves en éprouvant le besoin l'exploiteront. Il semble intéressant de proposer ce guidage lors des activités de compréhension, mais également de production. De même, pour rendre les révisions plus limpides, les élèves pourront une nouvelle fois se référer à des codes couleurs.

4.3.2. Et au lycée ?

Si ce projet était mis en place dans des classes de lycée, celui-ci resterait similaire. Par ailleurs, le lycée propose un outil numérique qui n'est pas négligeable : l'usage du téléphone portable à des fins éducatives. Les TICE seraient donc valorisées. Il paraîtrait alors pertinent de proposer des QR codes qui dirigeraient les élèves sur les différentes cartes mentales ou autres documents. Les méthodologies exposées pour une mise en place au collège sont transférables pour des classes de lycée.

4.4. Sur le terrain

L'année scolaire 2023-2024 marque un tournant dans mes pratiques terrains. Je me suis vue confier une classe de quatrième en responsabilité complète dans un collège issu d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (désormais REP). Ceci marque également un tournant dans mes recherches puisque j'ai l'occasion de tester et d'expérimenter mon projet et mes idées. C'est pourquoi, j'ai imaginé et anticipé la mise en place de mon classeur « aide » dès la conception de ma progression annuelle. Un des enjeux de l'enseignement prioritaire est de « conforter une école bienveillante et exigeante ». Ainsi, je souhaite que cet outil suscite chez mes élèves de la motivation et de la rigueur face aux apprentissages. La notion de bienveillance est soulignée par l'aspect non stigmatisant que propose ce classeur.

4.4.1. Progression annuelle

Lors de la préparation de ma progression annuelle, je me suis organisée afin d'anticiper les éléments qui pourront venir compléter le *Tips Holder*. Ces éléments sont basés et déterminés selon les objectifs de mes séquences. Par ailleurs, je distingue les pré-acquis des nouveautés qui demanderont du temps supplémentaire en classe. Les objectifs de mes séquences sont répertoriés selon les intercalaires. Cette anticipation permet donc de planifier mes faits de langue et la conception collective des documents « d'appui ».

4.4.2. Dans une séquence

Une fois les objectifs de la séquence déterminés par la progression annuelle, je me pose les questions suivantes : cet objectif, est-il une nouveauté, ou un rebrassage ? Quels sont les pré-acquis des élèves ? (Autant sur le plan lexical, que grammatical ou phonologique). Afin de ne pas percevoir la pédagogie différenciée comme un concept chronophage, il est important pour le professeur d'anticiper sa différenciation lors de la conception de sa séquence et du choix des objectifs et des documents. Cette étape correspond à la phase de pré-didactisation.

Afin de mettre en place l'utilisation des documents « aide », j'ai en amont ajouté sur chacun de mes documents supports un codage. Celui-ci fait référence au symbole et au numéro de la feuille qu'il est pertinent de consulter. Ce codage permet de guider les élèves, il est disponible pour tout le monde. Les élèves sont donc libres de s'y rapporter s'ils rencontrent des difficultés. Cela me permet de ne pas stigmatiser les élèves en difficultés. De plus, je reste certaine que les besoins évoluent, notamment par la variété des activités langagières proposées en langue vivante étrangère. De ce fait, un élève peut avoir besoin du guidage pour une activité de production écrite afin d'obtenir un rappel sur une structure grammaticale. Puis, un autre apprenant peut avoir besoin d'un guidage pour une activité de production orale afin de s'entraîner et de s'exercer à la prononciation phonétique de certains mots.

4.5. Cycle 4 : Classe de Quatrième

Cette année scolaire, je suis enseignante auprès d'élèves de quatrième. Le niveau attendu par le CECRL est le niveau A2, le niveau B1 peut-être également visé dans deux activités langagières. La quotité horaire pour une classe de quatrième est de trois heures. Mon emploi du temps a été conçu afin de faciliter mon insertion pour ma première année d'enseignement. En effet, sur les trois heures, je dispose d'une heure en classe entière et une heure en demi-groupe afin de dédoubler la classe. De plus, par le statut REP de l'établissement, nous avons l'opportunité de proposer pour la troisième heure, un cours en co-intervention avec le statut d'accompagnement personnalisé. Ainsi, je dispose de nombreux moyens afin de répondre aux besoins de mes élèves et de prévoir des temps de remédiation en petit effectif afin de m'assurer que les élèves progressent.

Les objectifs grammaticaux principaux et nouveaux de la classe de quatrième sont le superlatif, le *preterit en be + ing* ou encore le *present perfect*. Ainsi, l'élève doit être capable d'utiliser ces structures grammaticales à bon escient. Les guidages pourront donc être utilisés par la classe pour distinguer les différents emplois de ces nouveaux acquis.

4.5.1. Profils de la classe

Le collège où j'enseigne est classé REP. Ainsi, le nombre d'élèves dans les classes est réduit. Ma classe se compose de 18 élèves. Dès la pré-rentrée, mes collègues ont brossé un portrait de la classe qui était synonyme d'hétérogénéité dans le niveau scolaire. Un seul élève de ma classe dispose d'un PAP. Ce document, m'indique ce que je dois mettre en place dans ma classe pour répondre à ses besoins : un tiers-temps et la distribution de photocopies. Par ailleurs, un rendez-vous d'information avec la famille a eu lieu en début d'année scolaire pour expliciter les besoins de cet élève et pour clarifier sa situation. Cependant, le PAP et ce rendez-vous ne m'indiquent pas clairement ce que je dois différencier dans mon cours de langue. C'est donc maintenant que mes recherches me sont bénéfiques et me permettent de mettre en place ma pédagogie différenciée. De plus, d'autres élèves dans la classe sont en grande difficulté scolaire et sont considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers. Mon projet sera donc bénéfique auprès de tous. Mon défi est de m'assurer que les élèves soient en situation de réussite, par l'acquisition des compétences, mais également dans leur démarche. Une élève de ma classe est présentée en début d'année scolaire par mes collègues comme une élève discrète qui n'ose jamais dire qu'elle ne comprend pas ou qu'elle est face à des obstacles. Le *Tips Holder* serait donc bénéfique pour elle. Si au cours de l'année scolaire, cette élève se dirige elle-même vers les documents du classeur alors cela sera déjà une première réussite.

4.5.2. Mise en œuvre

Dès la séance de rentrée, j'ai présenté le projet à mes élèves afin de les familiariser avec son utilisation. Lors de la semaine de rentrée et de la séquence 0, nous avons intégré des premiers documents, tels que des outils méthodologiques. Cette incorporation immédiate du *Tips Holder* dans mon cours de langue permet, je pense, de normaliser son usage auprès de ma classe. Très rapidement, les codages sont présents sur les documents et les élèves sont encouragés à s'y rapporter ; notamment, lors des séances en co-intervention, ou des séances destinées à la préparation des tâches finales. J'ai choisi de vérifier l'acquisition des compétences de mes élèves par l'évaluation par contrat de confiance. Ainsi, lors des séances d'entraînements développées dans cette manière d'évaluer, les élèves sont amenés à se référer aux supports d'appui. Ce temps leur permet d'utiliser à bon escient les cartes mentales et autres documents et par conséquent de généraliser son usage.

4.5.3. Séquence pédagogique

La séquence que je vais vous proposer a pour but de souligner la plus-value de cette pédagogie par le biais de mon classeur d'appui. Le chapitre s'intitule *Good luck Sherlock* et s'organise autour de l'univers de l'enquête policière et des récits d'Arthur Conan Doyle. Ce

scénario pédagogique me permet de rebrasser des objectifs grammaticaux étudiés en amont, mais aussi d'en développer de nouveaux.

La tâche finale est la suivante :

Sherlock Holmes needs your help to solve a case. Take your magnifying glass and your file, get ready to investigate!

La tâche intermédiaire prend la forme d'un jeu de rôle et s'inscrit dans une production orale en interaction. Les élèves piocheront une carte qui indiquera s'ils sont détectives ou suspects. Sur ces cartes, l'alibi est mentionné. Les détectives interrogent ainsi les suspects sur ce qu'ils étaient en train de faire au moment du vol. Puis, ils exposent au professeur un bilan de l'enquête et le nom du coupable.

Les objectifs sont les suivants :

Objectifs Culturels : l'univers de l'enquête dans la sphère anglophone, Sherlock Holmes, Arthur Conan Doyle.

Objectifs Lexicaux : le vocabulaire de l'enquête, les équipements du détective.

Objectifs Grammaticaux : le *preterit* et ses deux aspects différents (*preterit en be + ing*, *preterit simple*), les modaux pour émettre des hypothèses

Objectifs Phonologiques : la prononciation réduite ou pleine des auxiliaires et révision de la prononciation du -ed

Objectifs Pragmatiques : être capable d'organiser ses idées dans le but de résumer une enquête policière

Objectifs Sociolinguistiques : savoir adapter son registre de langue pour s'exprimer sur la thématique

À l'issue de cette séquence, les élèves connaîtront l'auteur britannique Arthur Conan Doyle et l'univers de Sherlock Holmes. Les élèves seront capables d'utiliser à bon escient le *preterit simple* et le *preterit en be + ing* et de distinguer leurs usages et emplois.

Cette séquence (cf. Annexe 3.1.) permettra la mobilisation du *Tips Holder* a plusieurs reprises :

- Utilisation des modaux pour faire des hypothèses (cf. Annexe 3.2.)
- Utilisation et prononciation du *preterit simple* (cf. Annexe 3.3. et 3.4.)
- Utilisation du *preterit en be + ing* (cf. Annexe 3.5.)
- Lexique de l'enquête (cf. Annexe 3.6.)

4.5.4. Listes des compétences développées

Étape 1 : avec cette séance, les élèves seront capables de comprendre la thématique de la séquence, de repérer les enjeux et de mobiliser du lexique à partir d'un document iconographique.

Étape 2 : à l'issue de cette étape, le groupe-classe est capable de mobiliser des connaissances sur l'auteur britannique Arthur Conan Doyle.

Étape 3 : à l'issue de cette étape, les élèves sont capables d'utiliser la nouvelle structure grammaticale dans le contexte de la thématique.

Étape 4 : avec cette étape, les élèves sont capables de former des hypothèses à partir des informations qu'ils recueillent, de les infirmer ou de les confirmer pour ensuite rendre compte de l'enjeu du document étudié.

Étape 5 : à l'issue de cette étape, les élèves sont capables de mobiliser tous les acquis du chapitre et de faire le lien avec la méthodologie des autres documents.

Tâche finale : les élèves sont capables de remobiliser le lexique étudié lors de la séquence, d'user d'outils méthodologiques pour organiser l'exécution de la tâche. Ils utilisent à bon escient les outils grammaticaux pour former des phrases à partir de leurs notes.

Étape 1 : *You are a detective !* (2 séances)

Intérêt pour la tâche finale : cette étape permet d'introduire le thème de la séquence et de familiariser les élèves avec le lexique associé au monde de l'enquête et de prendre connaissance de la tâche finale.

Document du *Tips Holder* : cette étape mobilise un document créé lors de la première séquence, cet outil permet un guidage dans la formulation de suppositions et des d'hypothèses. De plus, le lexique mobilisé lors de la séquence est répertorié par la classe sous la forme d'une carte mentale. Les élèves classent ces mots et donnent un titre à chaque catégorie.

Compétences développées par les élèves : comprendre et mobiliser des informations spécifiques pour élaborer des pistes en lien avec la thématique.

Cette séance permet de procéder à une évaluation diagnostique sur les connaissances des élèves en lien avec la thématique. Cette étape mobilise donc un *brainstorming* ainsi que des photographies qui permettront de faire émerger du vocabulaire. Ce vocabulaire constitue le postulat de départ pour le document support dit « lexical » du chapitre qui accompagne les élèves au fil des étapes afin d'être complété.

Pédagogie différenciée proposée :

Afin de guider les élèves lors de cette séance, j'ai élaboré une « *toolbox* » lexicale. Cette dernière se distingue par l'association de mots de vocabulaire inconnus à des pictogrammes pour accompagner les élèves les plus en difficultés dans la compréhension et la mémorisation du lexique. Dans la classe, une minorité d'apprenants ont eu usage de cet accompagnement lexical. Le vocabulaire abordé permet d'initier l'élaboration de la carte mentale de type banque lexicale qui sera complétée par les élèves aux fils des séances.

Étape 2 : *Who is Sherlock Holmes ?* (1 séance)

Intérêt pour la tâche finale : cette étape permet de faire découvrir l'univers de Sherlock Holmes, personnage emblématique des récits d'Arthur Conan Doyle. Celui-ci est le protagoniste principal dans l'aspect actionnel de la tâche finale.

Document du *Tips Holder* : cette étape mobilise la carte mentale de type cheminement réflexif sur le *preterit*, créée pour la séquence trois.

Compétences développées par les élèves : développer une curiosité à l'égard de la culture cible.

En trio, les élèves disposent d'une enveloppe qui est constituée de différents documents tels que la biographie d'A. C. Doyle, une carte postale avec l'adresse de Sherlock Holmes, un article trouvé sur Internet qui présente le détective et les illustrations (couverture de livres et affiche de film). À partir de ces documents, ils doivent concevoir une carte mentale pour présenter Sherlock Holmes. Puis avec ce support, les élèves doivent produire des phrases à l'oral pour résumer l'univers de Sherlock Holmes. Afin de faire ces phrases, les élèves peuvent se référer au document d'appui pour s'exprimer au passé.

Pédagogie différenciée proposée :

Lors du travail de groupe, les élèves ont pu déterminer leur rôle au sein de leur équipe. Les élèves devaient ainsi se répartir les tâches (*the scribber, the speaker, the word master*). Cette répartition des missions permet d'une part de responsabiliser et d'impliquer les élèves dans l'activité, et d'une autre part, elle propose aux apprenants une différenciation de production dans la tâche. Dans les groupes, un élève (*the speaker*) a produit à l'oral des phrases à partir de la carte mentale élaborée par l'équipe. Ces porte-parole avaient la possibilité de s'appuyer sur le cheminement réflexif pour utiliser la structure grammaticale du *preterit*. Selon les équipes, les apprenants ont utilisé le document support afin de procéder à la production avec aisance.

Étape 3 : *What were you doing when?* (2 séances)

Intérêt pour la tâche finale : cette étape permet de développer une compétence grammaticale au cœur de la séquence le *preterit en be + ing*. Les élèves sont ainsi en mesure d'exprimer ce que les suspects étaient en train de faire au moment du crime.

Document du *Tips Holder* : cette étape permet la création de la carte mentale de type cheminement réflexif sur le *preterit en be + ing*.

Compétences développées par les élèves : maîtriser la construction et l'utilisation des temps du passé et leurs aspects.

Cette séance permet la découverte d'un nouvel aspect du passé, l'analyse du document permet la mobilisation et la production de cette structure grammaticale par les élèves et les mène à un fait de langue. En addition, je propose à la classe de concevoir une carte mentale qui reprend le cheminement réflexif pour employer ce temps sur le même modèle que celle au *preterit*. Elle récapitule les outils nécessaires pour produire une phrase correcte aux formes affirmatives, négatives et interrogatives.

Pédagogie différenciée proposée :

Cette étape encourage les élèves à se référer aux documents d'appui. La carte mentale qui propose un cheminement réflexif pour conjuguer au *preterit en be + ing* a été conçue en classe par la collaboration des apprenants. Ainsi, ce document se compose des exemples apportés par les élèves. Lors des différentes tâches, j'indique aux élèves par un codage vers quel document d'appui se référer. Ces derniers se tournent instinctivement vers ce support d'appui qui permet d'appréhender avec aisance la nouvelle structure grammaticale.

Étape 4 : *The Costello case* (3 séances)

Intérêt pour la tâche finale : cette étape permet de guider les élèves dans la résolution d'une enquête en prenant en compte les informations concernant la victime, les suspects puis le coupable. L'étude de cette enquête permet de mobiliser les acquis pas à pas en guidant et en explicitant les méthodologies aux élèves.

Document du *Tips Holder* : les documents énoncés précédemment peuvent guider les élèves lors de cette étape. Le vocabulaire de l'enquête accompagne les élèves lors des activités de réception et de compréhension et est complété avec les nouveaux mots. Les documents d'appuis sur la réalisation de suppositions et sur l'utilisation du *preterit en be + ing* sont des outils sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer lors des activités de production.

Compétences développées par les élèves : remobiliser les outils linguistiques étudiés dans une mise en contexte au service d'un développement méthodologique.

La résolution de cette enquête mobilise différentes activités langagières afin de développer une compétence de communication au service de la tâche finale. D'autre part, cette décomposition en partie distincte de l'enquête permet d'explicitier la méthodologie et les étapes à prendre en compte pour réaliser la tâche finale. La photographie de la scène de crime (POI) permet aux élèves de mobiliser du lexique et premièrement d'établir des constatations pour ensuite élaborer des hypothèses. La bande-annonce (vidéo – CO) permet de faire un état des lieux de l'enquête et de communiquer des informations générales. L'interrogatoire des deux premiers suspects donne lieu à une CO. L'interrogatoire des deux derniers suspects donne lieu à une CE. Ces deux activités mobilisent l'émission d'hypothèses et la production de phrases au *preterit* en *be + ing*. Cependant, la différence de support permet de conserver l'attention des élèves et propose de rebrasser les compétences visées en donnant de moins en moins de guidage.

Pédagogie différenciée proposée :

Cette étape encourage les élèves dans la résolution pas à pas d'une enquête. Ainsi, les différents documents d'appui peuvent être consultés afin de consolider les productions tout au long de la résolution. Majoritairement, les élèves se sont progressivement détachés des outils de supports aux fils des séances qui composent cette étape, cette enquête. Cela témoigne selon moi d'un perfectionnement dans l'acquisition du lexique, de la structure grammaticale et de l'émissions d'hypothèses.

Étape 5 : *The Robber Bank case* (1 séance)

Intérêt pour la tâche finale : cette étape permet désormais de mettre l'élève en situation d'autonomie. En effet, à ce stade de la séquence, la classe dispose de toutes les clés méthodologiques, grammaticales et lexicales pour résoudre une enquête avec moins de guidage.

Document du *TipHolder* : cette étape permet le rebrassage de tous les objectifs de la séquence. Ainsi, les élèves peuvent se référer à l'ensemble des documents d'appui s'ils en ressentent le besoin.

Compétences développées par les élèves : mettre en réseau des informations spécifiques à la thématique au service de la tâche finale.

Cette séance met les élèves en situation d'autonomie et permet également de faire le bilan de leurs acquisitions. Cette activité permet aux élèves de remobiliser d'une part tous les outils et

objectifs visés par la séquence et d'autre part de servir de modèle pour l'exécution de la tâche finale. Ainsi, à ce stade de la séquence, les élèves doivent par eux même se référer aux documents s'ils en ressentent le besoin grâce au codage présent sur le document support.

Pédagogie différenciée proposée :

Le document de l'activité de production orale en interaction comporte le symbole associé au document d'appui vers lequel les apprenants peuvent se référer. Cette dernière séance avant la tâche finale permet aux élèves de faire le point l'acquisition des compétences visées.

Tâche Finale : *Escape Game* (cf. Annexe 4.1.)

Afin de découvrir le coupable, les élèves vont se lancer dans un jeu de piste qui permettra de remobiliser tous les objectifs de la séquence afin de vérifier leur niveau d'acquisition. La première mission mobilise les objectifs linguistiques par la résolution d'un puzzle de mots sur le thème de l'enquête. Après avoir remporté le premier indice, les élèves peuvent débiter leur émission d'hypothèses. Les énigmes suivantes permettent de mobiliser les outils grammaticaux tels que le *preterit* en *be + ing* et le *preterit* simple. Puis, pour trouver l'arme du crime, les élèves devront mobiliser des compétences phonologiques. Tout au long des missions, les élèves doivent remplir le rapport de police afin de récapituler tous les éléments de l'enquête.

Enfin, une fois le coupable trouvé, les groupes devront produire un résumé de l'enquête à partir des notes inscrites dans le rapport de police.

Les compétences évaluées lors de cette tâche finale sont les suivantes :

- Comprendre des consignes écrites pour réaliser une tâche
- Savoir remobiliser un lexique simple, mais varié
- Utiliser les outils grammaticaux adaptés, les conjugaisons et la syntaxe
- Respecter l'essentiel de la prononciation et de l'accentuation de la langue
- S'exprimer uniquement en langue-cible
- Définir et respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe.

Afin de proposer aux élèves de faire le bilan en amont de la tâche de fin de chapitre, une *to do list* (cf. Annexe. 4.2.) est proposée à la classe. Cette dernière indique aux élèves vers quels documents se référer pour réviser les compétences visées lors de la tâche finale.

Pédagogie différenciée proposée :

Cette tâche se décompose en plusieurs « missions », celles-ci permettent donc de vérifier l'acquisition des compétences visées par la séquence mais également de diversifier les approches. Les élèves effectuent cette activité complexe en équipe de trois. De ce fait, les missions peuvent être réparties selon les facilités et les préférences des apprenants de l'équipe. La compétence « définir et respecter une organisation et un partage des tâches dans le cadre d'un travail de groupe » est évaluée par mon observation et j'ai donc eu l'occasion de constater leur répartition des tâches.

Lors de la résolution de l'enquête, les apprenants peuvent faire appel à un joker, je leur mets ainsi à disposition des *toolbox* (cf. Annexe 4.3.). Ces dernières font écho aux documents du *Tips Holder* et sont sélectionnées par mes soins selon les missions de la tâche finale. L'usage de la *toolbox* restreint l'acquisition en « vert plus » de la compétence associée à l'aide proposée. Cependant, cette « boîte à outils » permet de mettre les élèves en situation de réussites s'ils parviennent à utiliser à bon escient cette aide ponctuelle afin de procéder aux productions attendues. Par ailleurs, uniquement un groupe a fait appel à la *toolbox*. Dans ces équipes hétérogènes, l'entraide et la collaboration ont donc été des outils clés offrant aux apprenants la possibilité de se compléter et de ce fait d'atteindre les objectifs (cf. Annexe. 4.5.).

4.6. Remédiation envisagée

Cette année scolaire me permet de prendre du recul et de procéder à un retour réflexif sur l'usage et la conception de ce classeur. Au fil de son utilisation, j'ai envisagé des changements et des remédiations. Cela au court terme donc au fil de l'année, mais également sur le long terme et donc pour les futures classes auprès desquelles j'enseignerai.

Ces premières périodes me permettent déjà d'établir une réflexion pour favoriser son accès en classe. Ainsi, en janvier, j'ai souhaité proposer plusieurs exemplaires de ce classeur pour faciliter sa mobilisation. J'ai eu pour idée d'organiser ma classe avec des îlots et de mettre à disposition au centre des tables le classeur d'appui, notamment sur le créneau en demi-groupe dont je dispose. De ce fait, chaque groupe a accès aux documents en même temps. Cela facilite son utilisation et favorise la collaboration entre pairs.

L'usage de *tool box* a été introduit lors de la séquence mentionnée plus haut. Cet outil à l'avantage d'être transférable et de s'associer aux documents du *tips holder*. J'ai ainsi adopté cette approche pour mes séquences à venir.

Dans la perspective de l'évaluation sommative et de la tâche finale, j'ai envisagé l'utilisation d'un autre outil. Pour chaque séquence, je propose aux apprenants une *to do list*. Cette liste est donnée aux élèves en classes mais également déposée sur pronote. Elle permet aux élèves de comprendre distinctement les savoirs et savoir-faire attendus pour la tâche. En outre, la classe dispose du codage qui les renvoie vers les documents du *tips holder*.

En complément, je souhaite proposer aux élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi qu'aux apprenants aux profils similaires présents dans ma classe un sous-main qui récapitule des éléments clés de l'enseignement de l'anglais (cf. Annexe 4). Cet outil guidera les élèves qui possèdent un niveau A1 afin qu'ils consolident leurs bases pour tendre vers le niveau A2 au cours de l'année.

Ce sous-main est proposé aux élèves depuis janvier 2024. Celui-ci se compose principalement d'éléments dont l'usage est nécessaire au quotidien pour communiquer en anglais. Les élèves ont ainsi à disposition des pictogrammes associés aux consignes (*underline, circle, highlight...*) et aux différentes activités langagières (*read, write, listen...*) dans le but de les accompagner lors des séances pédagogiques. Mon objectif est de permettre aux élèves de remobiliser les éléments du sous-main pour qu'ils deviennent des automatismes. Par ailleurs, cet outil permet de favoriser la communication auprès d'apprenants qui font face à des obstacles de compréhension. Le guidage est présent sur le bureau lors du cours et favorise l'autonomie et la réflexion.

Enfin, entreprendre un nouveau projet au sein d'une classe dans un établissement demande rigueur et motivation. En effet, le classeur d'appui est présent dans la classe depuis désormais un semestre. Les élèves tendent de plus en plus à s'y référer et à le considérer comme un outil de guidage pédagogique. Établir une nouvelle routine auprès de jeunes adolescents fait appel à la patience et à une utilisation progressive. Certains élèves s'y réfèrent plus instinctivement que d'autres. Dans l'ensemble, ce projet a été accueilli à bras ouverts par la classe et me permet ainsi d'envisager cet outil sur le long terme.

5. Conclusion

Ce travail réflexif m'a conduit à problématiser une situation de classe alimentée par des inégalités sur le plan scolaire. L'équité pédagogique est selon moi au cœur des enseignements et des apprentissages. L'égalité des chances représente une des valeurs fondamentales promulguées par la République et donc elle doit être au centre de la pédagogie de chaque enseignant.

Mes premières expériences sur le terrain m'ont permis de repérer des profils d'élèves en fortes difficultés scolaires, mais également de constater que ces profils sont représentés dans la majorité des classes. La base de mes recherches est fondée sur les outils qui peuvent être mobilisés en cours de langue vivante étrangère anglais pour réduire les inégalités. Ma réflexion s'est alors tournée vers la pédagogie différenciée car à mes yeux ce concept peut contribuer à la réduction des inégalités scolaires. Mon objectif est de privilégier un accès à cette différenciation en évitant les aspects coercitifs et chronophages qui lui sont souvent associés.

Au cours de ma première année en tant qu'enseignante, j'ai saisi l'opportunité et les possibilités d'utiliser la pédagogie différenciée à bon escient. L'étape de pré-didactisation est selon moi un des éléments clé pour anticiper et prédire les stratégies d'accès au sens et les pratiques de mise en œuvre pour favoriser l'apprentissage. L'élaboration de ma progression annuelle a ainsi constitué mon postulat de départ pour la mise en œuvre pédagogique de ma séquence-test. Lors de cette phase, j'ai repéré et identifié les moments opportuns pour recourir à la pédagogie différenciée. À ce stade de mon expérience, je reconnais l'importance de faire preuve d'adaptabilité. Les besoins des apprenants évoluent au fil des semaines et des cours. Je dois donc prendre en compte leurs progrès et leurs demandes pour cerner au mieux les documents d'appui que je leur propose de concevoir. Un de mes objectifs était de rendre la différenciation accessible pour tous les élèves qui en ont besoin tout en proposant des méthodologies transférables. C'est pourquoi j'ai combiné le matériel pédagogique et numérique, pour permettre au *Tips Holder* d'accompagner les apprenants de la classe à la maison.

6. Références bibliographiques

6.1. Monographies

- Bourguignon, Claire. Pour Enseigner les Langues avec le CECRL, clés et conseils. Delagrave Edition. Paris, 2010.
- Bruner, Jérôme. *Le développement de l'enfant*. PUF. Savoir-faire, savoir dire. Paris, 1983.
- Golliet, Odile. *L'anglais pour les dys : ouvrage d'accompagnement de l'apprentissage pour les dyslexiques*. 3e éd. 1 vol. Menthon-Saint-Bernard: Édition Odile Golliet, 2017.
- Kahn, Sabine. *Pédagogie différenciée*. Le point sur... Pédagogie. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2010.
- Meirieu, Philippe. *Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée*. 4e éd. Paris: Cahiers pédagogiques, 1987.
- Meirieu, Philippe, et Daniel Hameline. *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée : Postface : La pédagogie différenciée est-elle dépassée ?* 16e édition 2016. Pédagogies. Paris: ESF éditeur, 2016.
- Perrenoud, Philippe. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. 5e édition 2010. Pédagogies. Paris: ESF éditeur, 1997.
- Przesmycki, Halina, et André de Préfacier Peretti. *La pédagogie différenciée*. Paris, France: Hachette éducation, 2004.
- Toullec-Théry, Marie. *Différencier sa pédagogie 19 expériences pratiques ACCOMPAGNER L'INNOVATION CYCLES 1, 2, 3*. agir. Paris, France: canopé edition cndp, s. d.
- Viau, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 5e édition. Pratiques pédagogiques. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2009.
- Zakhartchouk, Jean-Michel, et Philippe Meirieu. *Enseigner en classes hétérogènes*. 4e édition enrichie 2021. Cahiers pédagogiques. Paris: ESF éditeur, 2014.

6.2. Articles scientifiques

- André Antibi, *Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre*, Éditions Math'adore, Nathan, 2007.
- Bonvin, Audrey, et Lisa Singh. « L'enseignement différencié dans les leçons d'anglais langue étrangère en Suisse: caractéristiques et besoins ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée Bulletin VALS/ALSA*, n° nu spécial 2 (2017): 37-48.

- Burns, Robert. "Methods for individualizing instruction." *Educational Technology*, n°11 (1971) : pp. 55-56, cité dans Robbes Bruno – la pédagogie différenciée – Janvier 2009, pp. 5 et 6.
- Colas Degenne, Isabelle. « La différenciation pédagogique en réponse à la difficulté des élèves : une histoire institutionnelle de Fontanet à Jospin ». *Administration & Éducation* 150, n° 2 (2016): 23-29. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0023>.
- Connac, Sylvain, et Marie-Laure Durand. « Individualiser ou personnaliser ? Regards anthropologiques et pédagogiques. », *Penser l'éducation*, no 44 (2019): 9-26.
- Delahaye, Jean-Paul. « L'accompagnement des élèves socialement défavorisés dans leur travail personnel : une politique plus volontariste s'impose pour plus de justice ». *Administration & Éducation* 150, n° 2 (2016): 17-22. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0017>.
- Jurado, Monique. « L'approche par compétences (APC) : pour une personnalisation de l'évaluation ? » *Administration & Éducation* 150, n° 2 (2016): 37-43. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0037>.
- Langouet, Gabriel. « Legrand (Louis). — La Différenciation pédagogique ». *Revue française de pédagogie* 79, n° 1 (1987): 89-91.
- Louis Legrand. « Les différenciations de la pédagogie ». *Spirale - Revue de recherches en éducation*, « Pédagogues et Pédagogies », 15, n° 1 (1995): 219-219.
- Marc-André Éthier. « Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives » 27, n° 2 (2001).
- Nayl, Christophe, Patrice Seyt, et Franck Suchyna. « Dispositifs d'accompagnement personnalisé en collège pour des élèves à besoins éducatifs particuliers ». *Administration & Éducation* 150, n° 2 (2016): 93-96. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0093>.
- Pluskwa, Dominique. Dave, Willis, et Jane, Willis. "L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !" » *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (2009): pp 205–218
- Puren, Christian. « Au risque de la pédagogie différenciée », *Cahier pédagogiques, spécial pédagogie différenciée*, 2000.
- Puren, Christian. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les langues modernes*, no 1/2000 (2000): 68-70.
- Torres, Jean-Christophe. « Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques ». *Administration & Éducation* 150, n° 2 (2016): 159-64. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0159>.
- Toullec-Théry, Marie. « 11.1. École inclusive : quels principes, quelles mutations ? » In *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*, 217-25. Hors collection Psychologie/Pédagogie. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2021.

<https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0217>.

6.3. Mémoires de recherches

Cordonnier, Élise. « La pédagogie différenciée comme réponse à l'hétérogénéité. » Mémoire de recherche : MEEF Anglais, Le Mans Université, 2018. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01814717>.

Moreau, Mathilde. « La pratique de la différenciation pédagogique et l'usage des TICE chez les PES ». Mémoire de recherche : MEEF Premier degré, Université de Nantes, 2019. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02525122/document>.

Nowak, Jeremy. « Différenciation et motivation en cours d'anglais ou comment développer l'intérêt et l'investissement de chaque élève au sein du groupe classe ». Mémoire de recherche : MEEF Anglais, Université Savoie Mont Blanc, 2016.

Pasquini, Solène. « L'inclusion scolaire en classe d'anglais d'élèves en dispositif ULIS: pédagogie différenciée ». Mémoire de recherche : MEEF Anglais, Nantes Université, 2019.

6.4. Sites internet

CIPE, Le changement en jeu. « Les intelligences multiples, d'après la théorie de Howard Gardner », 5 décembre 2013. <https://www.cipe.fr>.

DYS-POSITIF. « Dyslexie – Dysorthographe – Dyscalculie – Dysgraphie – Dyspraxie – Dysphasie – TDAH », 2015. <https://www.dys-positif.fr/tout-savoir-sur-les-troubles-dys/>.

Estelle Loubet. « Pistes pour bien différencier en cours de langue | Site des langues vivantes ». Consulté le 4 janvier 2023. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/pistes-pour-bien-differencier-en-cours-de-langue>.

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports. « Cap école inclusive, confiance, apprentissages, partage ». Consulté le 20 novembre 2022. <https://eduscol.education.fr/document/2988/download?attachment>

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. « Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves: quel plan pour qui ? » Eduscol, 2014. <https://eduscol.education.fr/document/21427/download>.

6.5. Colloques, conférences

CNESCO. « Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? » ESPE Paris. Consulté le 6 février 2022. <https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/conference-virtuelle/>.

Forget, Alexia. « Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ? Conférence de consensus “différenciation pédagogique”. » Paris, 2017.
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170323_2_Forget.pdf.

Meirieu, Philippe. « Droit à la différence et droit à la ressemblance en pédagogie ». HEP Vaud, 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=2wQ1QAveO0g>.

Robbes, Bruno. « La pédagogie différenciée », 34. Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2009.

6.6. Articles de dictionnaire thématique

Larousse en ligne. (s. d.). Bienveillance. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 8 juin 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Larousse en ligne. (s. d.). Différencier. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 2 avril 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Larousse en ligne. (s. d.). Pédagogie. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 2 avril 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Perrot, Laurent, et Kathleen Julié. Enseigner l'anglais. Vanves, France : Hachette éducation, 2017.

Quivy, Mireille, et Claire Tardieu-Garnier. Glossaire de didactique de l'anglais. Paris, France : Ellipses, 1997.

6.7. Vidéos

Académie de Grenoble : *Diversification et différenciation en anglais au cycle 3.*, 2016.
<https://vimeo.com/159791298>.

Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? Canopé, 2021. <https://www.canotech.fr>

6.8. Bulletins officiels

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports. Bulletin Officiel spécial n°6, 25 juin 2015

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports. Bulletin Officiel n°22, 22 juin 2017

6.9. Formations

Douzet, Céline. Différenciation pédagogique et gestions des activités. Canopé. Participation le 14 décembre 2023.

Douzet, Céline. Différenciation pédagogique et postures. Canopé. Participation le 15 novembre 2023.

7. Annexes

Annexe 1. Questions du sondage	46
Annexe 2. <i>My English Tips Holder</i>	50
Annexe 2.1. Page de garde et sommaire	50
Annexe 2.2. Document méthodologique	50
Annexe 3. Cycle 4 : <i>Good Luck Sherlock</i>	51
Annexe 3.1. Tableau de séquence	51
Annexe 3.2. <i>Make suppositions</i>	51
Annexe 3.3. Cheminement réflexif <i>preterit simple</i>	52
Annexe 3.4. Carte mentale : prononciation du -ed	52
Annexe 3.5. Carte mentale réflexive <i>preterit en Be + in</i>	53
Annexe 3.6. Carte mentale lexicale du chapitre	53
Annexe 4. <i>Tâche finale</i>	54
Annexe 4.1. Scénario	54
Annexe 4.2. <i>To do list</i>	55
Annexe 4.3. <i>Toolbox</i>	55
Annexe 4.4. Productions d'élèves	56
Annexe 5. <i>My English Desk Mat</i>	57

Annexe 1. Questions du sondage

04/10/2023 10:35

Sondage Mémoire Master MEEF: pédagogie différenciée

Sondage Mémoire Master MEEF: pédagogie différenciée

Bonjour, je suis étudiante en M1 MEEF 2nd degré Anglais à l'INSPE de Limoges.
Dans le cadre de mon master je suis amenée à rédiger un mémoire. Ce dernier traite de la
pédagogie différenciée en tant que facteur réducteur des inégalités scolaires.

Je vous serai alors très reconnaissante de prendre cinq minutes de votre temps et de
répondre à mon questionnaire.

Merci d'avance pour vos retours.
Marie COMPTE

** Indique une question obligatoire*

Section sans titre

1. Depuis quand enseignez-vous ? *

2. Quelle langue vivante étrangère enseignez-vous ? *

3. Vous enseignez au : *

Une seule réponse possible.

Collège

Lycée

Autre : _____

4. Comment définiriez-vous la pédagogie différenciée ? *

5. Quelles classes / niveaux / cycles ? *

6. Pratiquez-vous la pédagogie différenciée ? *

Une seule réponse possible.

OUI

NON

7. Si NON, pourquoi ?

8. Si OUI, à quelle fréquence ?

9. Si OUI, pour quels élèves ?

10. De quelles façons identifiez-vous les besoins des élèves ?

11. Que différenciez-vous dans la classe ? *

12. Vous jugeriez le mise en place

Une seule réponse possible.

- Facile
- Difficile
- Inutile
- Autre : _____

13. Pourquoi ?

14. Avez-vous identifié une progression chez les élèves ?

15. Votre regard a-il-changé avec le gain d'experience ?

16. Commentaire libre : (facultatif)

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

Annexe 2. My English Tips Holder

Annexe 2.1. Page de garde et sommaire



TABLE OF CONTENTS



KEY NOTIONS



VOCABULARY



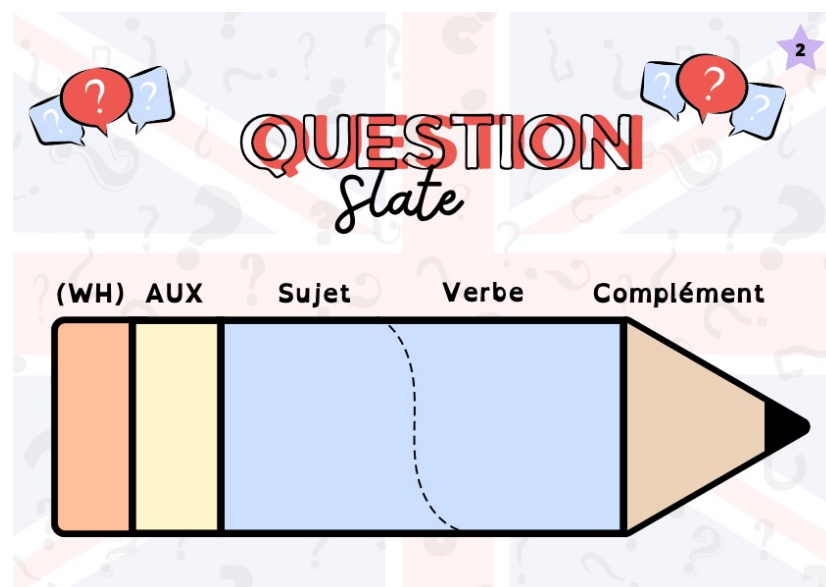
GRAMMAR



PHONOLOGY



Annexe 2.2. Document méthodologique



Annexe 3. Cycle 4 : Good Luck Sherlock


Annexe 3.1. Tableau de séquence

Séance et rôle dans la séquence, lien avec la tâche finale	Support et spécificités	Activité langagière travaillées	Objectifs (linguistiques, culturels ...)	Les activités proposées pour manipuler les objectifs	Attentes de productions d'élèves	Document du <i>Tips Holder</i>
Étape 1 : Introduction du thème : <i>You are a detective</i>	Photographies Image du bureau se Sherlock Holmes	POI (classe entière) PE	L'univers et le vocabulaire associé à l'enquête Les modaux: <i>must may might</i>	Énigme pour trouver le thème de la séquence. Décrire le bureau de Sherlock, lister les objets « mallette du détective » faire des suppositions	<i>He might use gloves. He must use a magnifying glass. He may use a computer.</i>	Banque lexicale pour le chapitre, complétée au fil des séances. Document <i>Make suppositions</i> (document créé en Unit 1)
Étape 2: <i>Who is Sherlock Holmes</i> (corpus de textes court + images)	Biographie de A. C. Doyle + page web sur Holmes + couvertures de livres + poster film + Carte postale adresse	CE (groupe) PE (groupe)	<i>Preterit</i> Sherlock Holmes, Arthur Conan Doyle	Les élèves ont à leur disposition des éléments et doivent concevoir une carte mentale pour présenter Sherlock.	<i>A.C. Doyle was a British writer. He created the character S. Holmes. He wrote stories about this detective.</i>	Carte mentale : cheminement réflexif pour former le <i>preterit</i> (document créé en Unit 3)
Étape 3: <i>What were you doing when?</i>	Genial.ly: <i>letter de Jack the Butcher</i> Images	Recherche PO (classe entière) PE	<i>Preterit en Be + ing</i> <i>Preterit</i>	Résoudre l'énigme du Genial.ly. À partir des images découvrir un nouveau temps pour dire ce que Sherlock est en train de faire.	<i>Sherlock was playing chess when Jack killed the man. Sherlock was walking in the park when Jack murdered the man.</i>	Création d'une carte mentale réflexive pour former le <i>preterit en BE + ING</i> (nouveau)
Tâche intermédiaire : <i>Who dunnit ?</i>	Jeu de rôle : détective et suspects	POI (demi-groupe)	Prononciation du -ed <i>Preterit en Be + ing</i> <i>Preterit</i> <i>Suppositions</i>	Des élèves jouent le rôle des suspects et d'autres celui des détectives. Des détectives doivent questionner les suspects pour résoudre l'enquête.	<i>What were you doing when the light went out? I was dancing in the living room</i>	<i>Preterit en BE + ing</i> Carte mentale sur la prononciation du ed + la maison des sons -ed (ajout des nouveaux verbes)
Étape 4: <i>The Costello case</i>	Affaire découpée en une bande annonce, une vidéo et un texte	CO + PE CE + PE	<i>Suppositions</i> <i>Preterit en be + ing</i>	Enquête découpée en différentes étapes. 1) La victime 2) 2 suspects 3) 2 nouveaux suspects 4) Le coupable	<i>Mary was standing in her room when the murderer killed Mr Costello. She might be the culprit because ...</i>	Document <i>make suppositions</i> Carte mentale <i>preterit en BE + ing</i>
Étape 5 : <i>The Robber bank case</i>	Carnet de note du détective.	CE (binôme) POI	<i>Preterit</i> <i>Suppositions</i>	<i>Pairwork</i> (des éléments sont rayés pour permet un déficit d'information) + compléter un rapport de police	<i>The culprit might be Because / Must be innocent because. The motive may be ...</i>	Carte mentale <i>Preterit en BE + ing</i> Document <i>Make Suppositions</i>
Tâche finale: <i>Escape game</i>	Résoudre une enquête en équipe	POI (groupe)	Vocabulaire de l'enquête policière Prononciation du -ed	En équipe, collaborer pour résoudre les énigmes et trouver le coupable.	<i>There are seven suspects. I think ... must be guilty because ... Mrs killed Mrs Rose in the library with</i>	

Annexe 3.2. Make suppositions

MAKE SUPPOSITIONS 3

1/ VERBS :

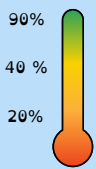


Suppose
Guess
Think

Examples :

I suppose he is organised
I guess they are creative
I think she is sporty.

2/ MODAL AUXILIARIES :

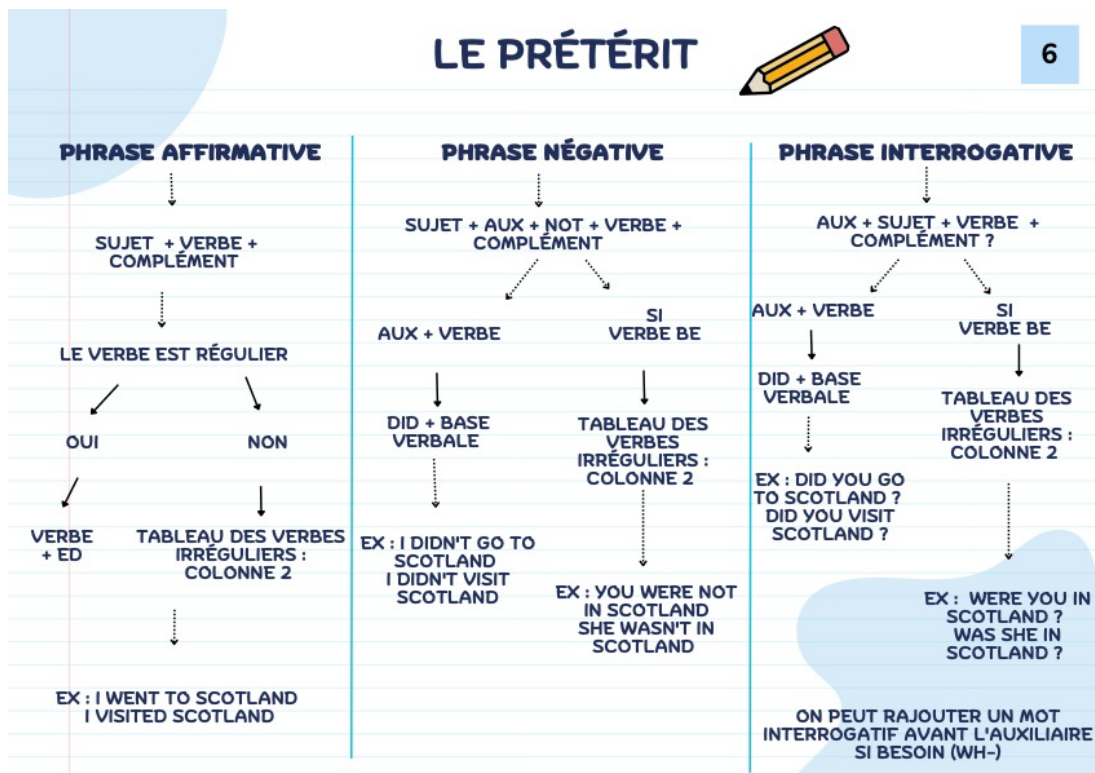


90% MUST
40% MAY
20% MIGHT

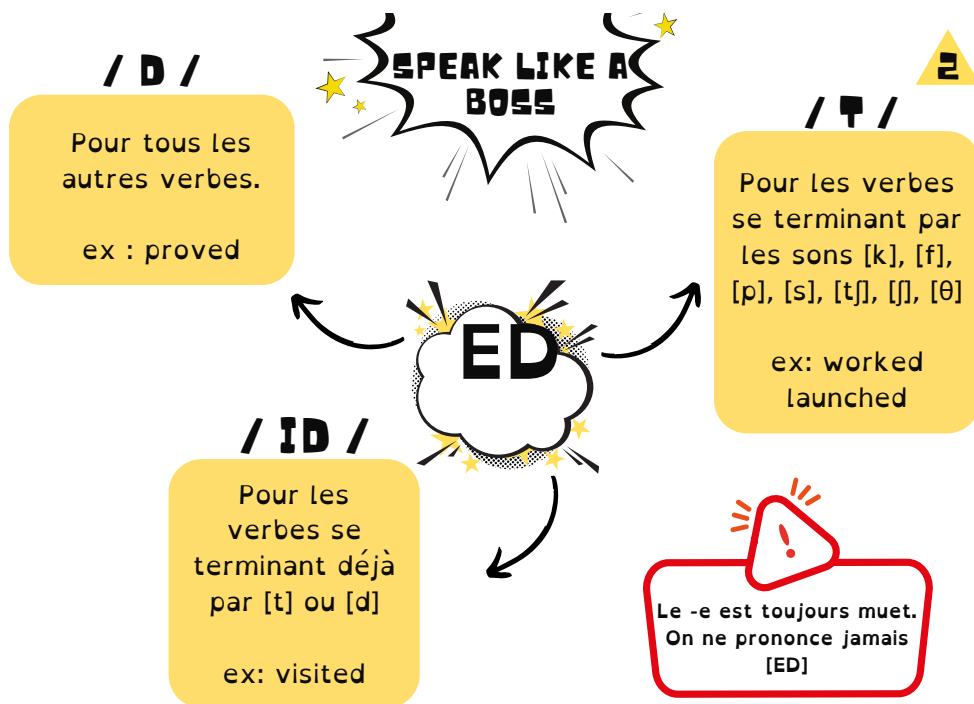
Examples :

He must be organised.
They may be creative.
She might be sporty.

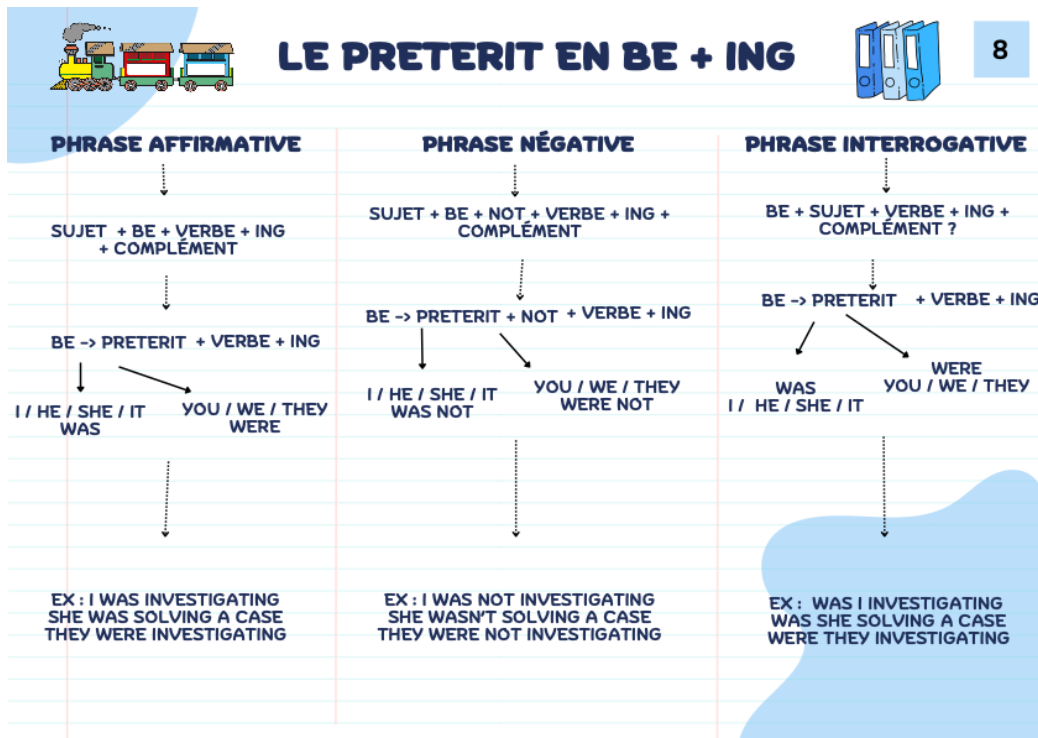
Annexe 3.3. Cheminement réflexif *preterit simple*



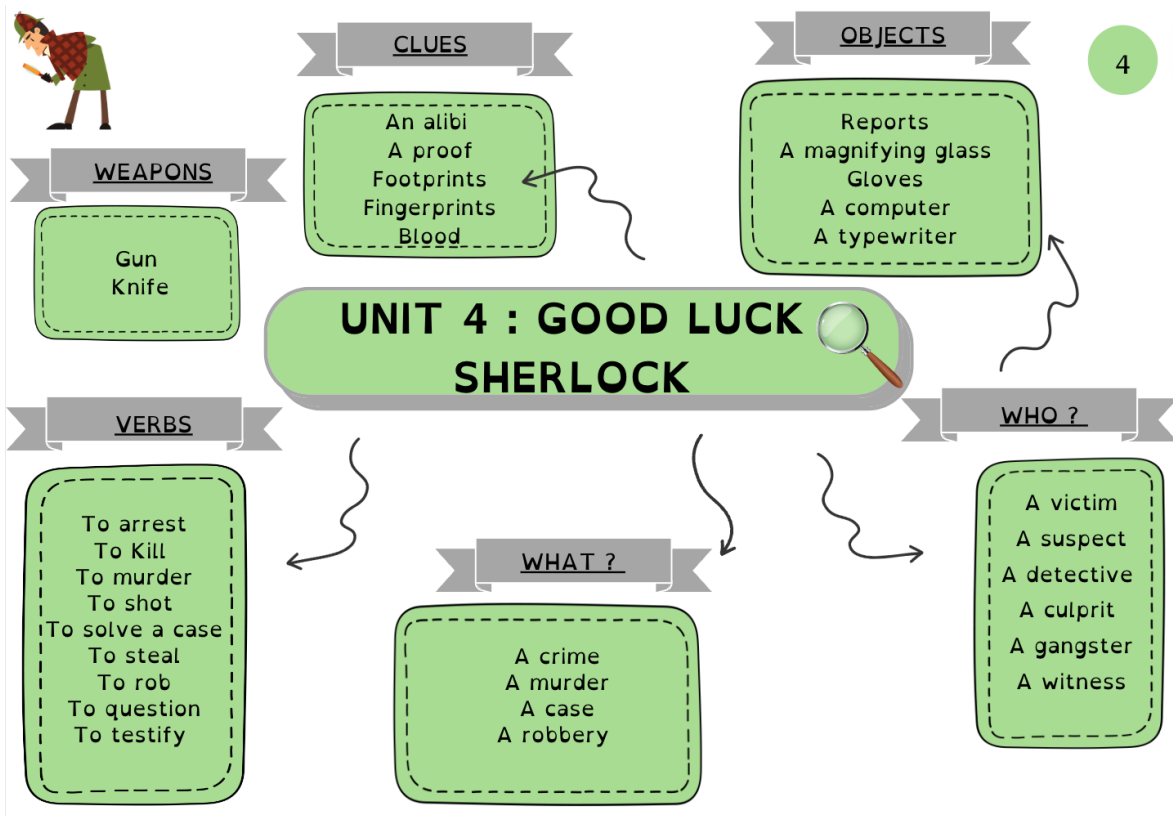
Annexe 3.4. Carte mentale : prononciation du -ed



Annexe 3.5. Carte mentale réflexive *preterit en Be + in*

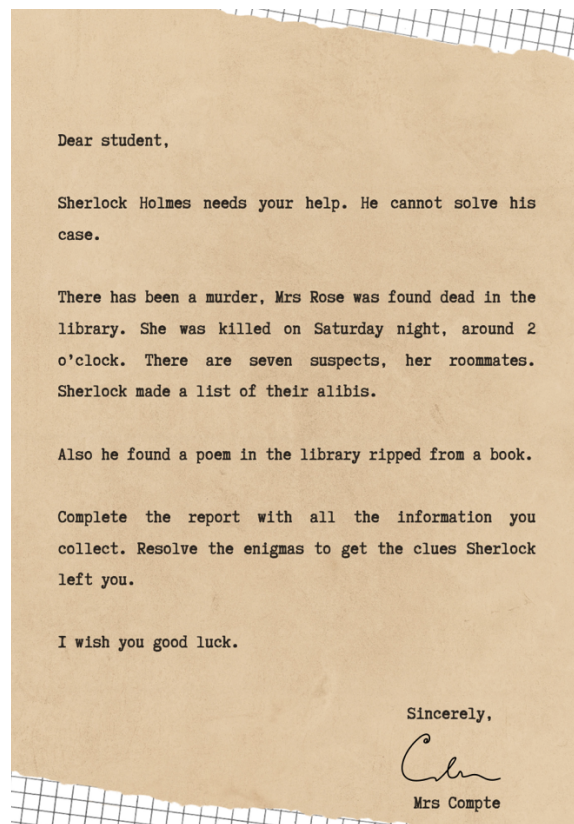


Annexe 3.6. Carte mentale lexicale du chapitre




Annexe 4. Tâche finale

Annexe 4.1. Scénario





Annexe 4.2. To do list



TO DO LIST

Unit : Good luck Sherlock


Y9



Fais le bilan !

Pour être prêt pour la tâche finale :


- Je dois connaître le vocabulaire lié à l'univers des detectives et de l'enquête. 4
- Je dois savoir émettre des hypothèses. 3
- Je dois savoir utiliser le prétérit en be + ing correctement. 8
- Je dois savoir utiliser le prétérit correctement. 6
- Je dois connaître les règles pour prononcer le -ed. 3

Annexe 4.3. Toolbox



MISSION ONE

ARREST
GLOVES
FOOTPRINTS
MAGNIFYINGGLASS
DETECTIVE
KNIFE



MISSION FOUR

SPEAK LIKE A BOSS

ED

3

// ID //

Pour les verbes se terminant déjà par [t] ou [d]

ex: visited

// T //

Pour les verbes se terminant par les sons [k], [f], [p], [s], [t], [ʃ], [θ]

ex: worked
launched

Pour tous les autres verbes.

ex : proved

⚠ Le -e est toujours muet. On ne prononce jamais [ED]

Annexe 4.4. Productions d'élèves

I suppose Mrs Moon is the culprit because she has a scarf. ✓

I think Mrs Star is the culprit because she is a girl. ✓

All the girls are suspects. ✓

Mrs Rose died in the library.
She was killed on Saturday night, around 2 o'clock. ✓

The culprit is Mrs Star because she is lying. She said: "I heard a gunshot!" but the victim was killed with a knife. ✓

The victim is Mrs. Rose. ✓
She got killed with a gun. ✓
The murder got committed in Saturday, around 2 o'clock in the library. ✓
There are 7 suspects, Mr Ice, Mrs Violet, Mr Blue, Mrs Star, Mrs Smile, Mrs Moon and Mr Green. ✓
I suppose Mrs Moon is a culprit because she argued on the afternoon with... ✓
I think Mrs Star is the culprit because she heard the gunshot. ✓
The culprit is Mrs Moon because argued on the afternoon she wanted to recanche. ✓

Annexe 5. My English Desk Mat

Can I borrow ...

A Pencil A Pen
Scissors A Glue Stick
A Ruler A Highlighter

Today is MONDAY
The TUESDAY
Wednesday WEDNESDAY
Thursday THURSDAY
Friday FRIDAY

Of January
February
March
April
May
June
July
August
September
October
November
December

Instructions

Monday HIGHLIGHT
Monday CIRCLE
Monday UNDERLINE
CUT
TICK
MATCH

BE
I am
You are
She He It is
We are
You are
They are

HAVE
I have
You have
She He It has
We have
You have
They have

WHEN? WHAT? WHO? WHERE?

(WH) AUX Sujet Verbe Complément

Ordinal Numbers:

1 First	17 Seventeenth
2 Second	18 Eighteenth
3 Third	19 Nineteenth
4 Fourth	20 Twentieth
5 Fifth	21 Twenty-first
6 Sixth	22 Twenty-second
7 Seventh	23 Twenty-third
8 Eighth	24 Twenty-fourth
9 Ninth	25 Twenty-fifth
10 Tenth	26 Twenty-sixth
11 Eleventh	27 Twenty-seventh
12 Twelfth	28 Twenty-eighth
13 Thirteenth	29 Twenty-ninth
14 Fourteenth	30 Thirtieth
15 Fifteenth	31 Thirty-first
16 Sixteenth	

Percentage Chart:

90% THINK
40% GUESS
20% SUPPOSE
MUST
MAY
MIGHT



Hétérogénéité des classes, comment gérer les inégalités : un exemple en classe d'anglais.

La pédagogie différenciée, un outil pour réduire les inégalités scolaires et un enjeu pour rétablir l'égalité des chances.

La pédagogie différenciée se définit comme une diversification des techniques d'apprentissage. Elle demeure un moyen de rendre les enseignements accessibles afin de réduire les écarts de niveaux sur le plan scolaire. L'enjeu est de donner des outils, des méthodes aux élèves sans réduire les objectifs ou compétences visées. Mes recherches m'ont menée à la conception d'un projet qui me permet de mobiliser cette pédagogie. Élaboré pour correspondre aux profils des élèves, cet outil permet de guider leurs apprentissages et de les rendre autonomes et responsables. Ce classeur regroupe des cartes mentales, maisons des sons. De ce fait, il met en lumière des notions méthodologiques, grammaticales, phonologiques et lexicales sur lesquelles les élèves peuvent s'appuyer. Ce projet vise à soutenir et à accompagner les apprenants lors des activités de production et de réception en évitant les stigmatisations. En effet, tous les élèves sont encouragés et libres de se référer à ces documents. Ainsi, l'enjeu est de décomplexer les apprenants face aux diverses aides dont ils pourraient nécessiter. Cet outil constitue une aide ponctuelle à la réalisation de la tâche demandée mais aussi une aide sur le long terme afin de consolider leurs apprentissages et de favoriser le transfert de leurs connaissances linguistiques.

Mots-clés : [pédagogie différenciée, pédagogie, différenciation, éducation, égalité, élèves à besoins éducatifs particuliers...]

Class heterogeneity, how to manage inequalities: an example in English class.

Adaptive teaching, a tool to reduce educative inequalities and a challenge to restore equal opportunities.

Adaptive learning is defined as a diversification of learning methods. It remains a means of making teaching more accessible in order to reduce differences in levels at school. The challenge is to offer pupils tools and methods without reducing the objectives or the competencies targeted. My research has led me to the conception of a project that enables me to propose adaptive learning to my class. Created to match the profiles of the pupils, this tool guides their learning and makes them autonomous and responsible. The folder includes mind maps and phonology houses. It highlights methodological, grammatical, lexical, and phonological concepts that pupils can use. The project aims to support and guide learners during the production and reception activities, while avoiding stigmatisation. All pupils are encouraged and free to refer to these documents. In this way, the purpose is to make it easier for learners to deal with any assistance or help they need. This tool is a one-off aid for completing the required task, but also a long-term aid for consolidating their learning and encouraging the transfer of their linguistic knowledge.

Keywords: [adaptive teaching, pedagogy, differentiation, education, equality, pupils, special needs' students ...]