

***Former à la pédagogie différenciée
en didactique des langues***

***Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation
à la pédagogie différenciée
à usage des formateurs d'enseignants***

LIVRET DU FORMATEUR

Directeur pédagogique

Christian PUREN

APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes)

PROGRAMME DE COOPÉRATION EUROPÉENNE n° 39686-CP-3-99-1-BE – LINGUA A
“ Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues ”
coordonné par la SBPE (Société Belge des Professeurs d'Espagnol)

Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues

*Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation
à la pédagogie différenciée
à usage des formateurs d'enseignants*

LIVRET DU FORMATEUR

GROUPE DES EXPERTS

Paola BERTOCCHINI (LEND, Italie)
Nicole GANNAC (APLV, France)
Mary HAWKER (KMF, République Tchèque)
Arjan KRIJGSMAN (VLLT, Hollande)
Françoise TOUSSSAINT (SBPE, Belgique)

DIRECTEUR PÉDAGOGIQUE

Christian PUREN

APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes)

PROGRAMME DE COOPÉRATION EUROPÉENNE n° 39686-CP-3-99-1-BE – LINGUA A
“ Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues ”
coordonné par Christine DEFOIN et André GROGNARD
SBPE (Société Belge des Professeurs d'Espagnol)

ASSOCIATIONS PARTICIPANTES

ALL (GRANDE-BRETAGNE) ASSOCIATION FOR LANGUAGE LEARNING

APFA (Autriche) Osterreichische Vereinigung der Französischlehrer

APLV (France) Association des Professeurs de Langues Vivantes

FNAPLV (Portugal) Federação Nacional de Associações de Professores de Linguas Vivas

***IRRSAE** Molise (Italie) Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione, Aggiornamento Educativo

KMF (République Tchèque) Kruh Modernich Filologu

POKAXEG (Grèce) Fédération Panhellénique des Professeurs de Langues Étrangères

SBPE (Belgique) Société Belge des Professeurs d'Espagnol

SUKOL (Finlande) Suomen Kieltenopettajien Liitto Sukol Ry

VLLT (Hollande) Verenigign van Leraren in Levende Talen

* L'IRRSAE Molise a coordonné administrativement les activités de deux associations italiennes, **ANILS** (*Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere*) et **LEND** (*Lingua E Nuova Didattica*)

SOMMAIRE

	PAGES LIVRET	N° ORDRE VIDÉO	NUMÉROS COMPTEUR MAGNÉSCOPE
1. Présentation	4-6		
2. Mode d'emploi	7-9		
3. Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée	10-30		
4. Questionnaire initial/final	31-36		
5. Fichier d'autoformation/formation			
Introduction (" variation " vs " différenciation ")	38-49	1-4	
Partie I : Domaines de différenciation			
Objectifs	50-56	6-5	
Contenus	57-60	7	
Supports	61-75	8-0	
Dispositifs	76-90	11-12	
Aides et guidages	91-98	13	
Tâches	99-106	14-15	
Méthodes	107-115	16	
Partie II : Phases chronologiques			
Planification	116-128	17-19	
Consignes	129-139	20-22	
Travail de groupe	140-148	23-24	
Mise en commun	149-155	25	
Évaluation	156-173	26-28	
Remédiation	174-184	29-30	
Partie III : Thèmes transversaux			
Environnement	185-198	31-32	
Métacognition	199-214	34-36	
Autonomisation	215-225	37-39	
Conclusions	226-239	40-44	
6. Analyses	240-268		
7. Bibliographie	269-273		
8. Glossaire	274-280		

N.B. La dernière colonne est à compléter individuellement en fonction du compteur du magnéscope utilisé.

1. PRÉSENTATION

Il existe, à l'intérieur du Programme SOCRATES, des Programmes LINGUA de Coopération Européenne (PCE LINGUA) spécifiquement réservés à la formation des professeurs de langues. C'est le cas du PCE intitulé "Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues" dans le cadre duquel a été réalisé le présent *Livret*, qui fait partie d'un ensemble didactique constitué des éléments suivants :¹

- une cassette présentant une cinquantaine de séquences de pédagogie différenciée tournées dans les classes des enseignants participant à ce PCE ;
- deux Livrets d'accompagnement, l'un destiné aux enseignants désirant se former seuls, l'autre destiné aux formateurs d'enseignants.

À ce PCE, qui s'est réalisé sur les trois années 1998-2000, ont participé onze associations de dix pays européens (voir la liste au verso de la couverture intérieure de ce *Livret*), dont la plupart avait déjà participé, de 1994 à 1996, à un PCE précédent portant sur l'autoformation continue des enseignants de langues par une observation systématique guidée de situations pédagogiques dans un autre pays.

L'idée du thème de ce nouveau PCE sur la pédagogie différenciée est venue d'un part d'un constat général concernant une hétérogénéité croissante des classes dans les systèmes scolaires européens, et d'une part de l'observation que, si beaucoup d'enseignants de langues expérimentent des démarches et outils leur permettant de gérer ce type de situation pédagogique, leurs initiatives restent le plus souvent individuelles, isolées et ponctuelles ; elles sont de ce fait difficiles à mener à bien dans la longue durée et à évaluer, restent méconnues, et finalement ne concourent pas à la construction progressive d'un acquis collectif au corps des enseignants de langue qui soit immédiatement opérationnel et aisément transmissible.

Le premier travail du groupe constitué des six experts a consisté à définir le sens de l'expression "pédagogie différenciée" (ou "différenciation pédagogique", comme préfèrent le dire certains spécialistes français), dont l'équivalent existe dans tous les pays, mais n'a pas forcément la même signification. La définition commune – très large – à laquelle a abouti le groupe des experts est la suivante :

Elle consiste dans le fait de proposer des objectifs, dispositifs, contenus, supports, aides et guidages, tâches, ou méthodes d'enseignement différents pour chaque élève (ou groupe d'élèves) en fonction de sa personnalité, de sa culture, de ses habitudes ou de son profil d'apprentissage, en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique.

¹ La présente "Présentation" reprend en partie un article intitulé "Un programme de coopération européenne sur la pédagogie différenciée", publié antérieurement dans les revues de deux pays participant à ce PCE : *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas* (Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal, n° 7, déc. 1998, pp. 31-36) et le *Bulletin de l'Association des Professeurs de Français de Grèce du Nord* (Thessalonique, Grèce, n° 62-63, juin 1999, pp. 27-29).

Une telle différenciation pédagogique peut prendre des formes diverses, depuis l'organisation par l'enseignant lui-même de séquences limitées de travail autonome ou en groupes dans une classe “ ordinaire ” (parce que toute classe est forcément hétérogène en ce qui concerne au moins certains des points évoqués ci-dessus), jusqu'à l'organisation institutionnelle de classes, sections ou établissements spéciaux (pour apprenants avec de graves difficultés d'apprentissage, par exemple).

En ce qui concerne les objectifs et le déroulement de ce PCE, il avait été présenté de la manière suivante dans le “ résumé du projet ” du dossier de candidature :

Le projet a pour objectif de créer et de diffuser des savoirs et savoir-faire en différenciation pédagogique dans l'enseignement des langues (gestion de classes hétérogènes et/ou enseignement à des publics relevant de pédagogies spécifiques) en combinant simultanément tous les types possibles de formation :

- **formation par d'autres** : les enseignants participant à ce projet auront à leur disposition un Guide de conception et d'observation de séquences de pédagogie différenciée élaboré par les experts du projet ;
- **formation réciproque** : des “ enseignants visiteurs ” observent des séquences réalisées par des enseignants d'autres pays (les “ enseignants hôtes ”), et en discutent avec eux ;
- **autoformation** : les enseignants “ visiteurs ”, à leur retour chez eux, conçoivent et réalisent eux-mêmes des séquences de pédagogie différenciée.

En fin de projet, les experts utilisent un certain nombre de ces séquences observées ou réalisées, et qui auront été filmées en vidéo, pour fabriquer un outil vidéo d'autoformation pratique à la pédagogie différenciée (cassette et livrets d'accompagnement).

Pendant les trois années du déroulement de ce PCE, ce sont plus d'une centaine de professeurs d'allemand, d'anglais, de français et d'espagnol qui sont allés observer pendant deux semaines un ou plusieurs collègues d'un autre pays enseignant la même langue. Leur contrat consistait à réaliser un “ dossier de visite ” constitué d'un enregistrement vidéo d'une demi-heure de séquences observées de pédagogie différenciée ainsi que de la contextualisation correspondante (reproduction des supports utilisés, interview des enseignants filmés et de quelques-uns de leurs élèves, commentaires écrits personnels, etc.), et, à leur retour, à réaliser eux-mêmes des séquences de pédagogie différenciée dans leurs classes pour constituer un “ dossier d'expérimentation ” de même type. Ils ont pu s'appuyer pour ce faire sur un *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée* d'une trentaine de pages élaboré par le Groupe des Experts, et reproduit dans ce *Livret du formateur*.

Tous ces enregistrements vidéo ont été visionnés par ces mêmes Experts, qui ont retenu quarante-quatre séquences courtes, regroupées et articulées dans **une cassette vidéo** de formation à la pédagogie différenciée d'une durée totale de 2h30. Cette cassette est accompagnée de deux *Livrets*, l'un à usage des enseignants pour leur autoformation (le *Livret de l'enseignant*), l'autre à usage de formateurs pour un travail avec des stagiaires en formation initiale ou continue (le *Livret du formateur*). Le présent *Livret du formateur* reprend la totalité des éléments du *Livret de l'enseignant* – à savoir le questionnaire initial/final, la bibliographie, le glossaire et les toutes les fiches d'autoformation enrichies de propositions d'activités spécifiques à usage du formateur. Il propose en outre la reproduction du *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée* ainsi que cinq “ analyses ”, qui sont des articles de fond sur la pédagogie différenciée rédigés spécialement par les Experts et le Directeur pédagogique.

Les deux Livrets sont disponibles en téléchargement gratuit sur le site : <http://diff-peda.isec.yi.org>.

La cassette, qui constitue un complément indispensable de cet outil d'autoformation, est par contre couverte par la législation internationale sur les droits d'auteur. Elle peut être commandée à l'Association française des Professeurs de Langues, APLV, 13, rue de la Glacière 75013 Paris (France).

Nous attirons l'attention sur le fait que les séquences vidéos ont été retenues non pas pour leur valeur *modélisante* (elles ne présentent absolument pas des “ classes modèles ”), mais pour leur valeur *formative* : elles ont été

réalisées par des enseignants dont certains avaient une longue pratique de la pédagogie différenciée, mais d'autres au contraire l'expérimentaient depuis peu. Comme les élèves en effet, les enseignants apprennent par essais-erreurs, et l'observation et l'analyse de ces dernières sont souvent plus efficaces en formation – et plus incitatives pour se lancer soi-même – que des modèles sans défauts. Toutes ces séquences ont été filmées dans des classes d'enseignants par d'autres enseignants, et les fiches d'accompagnement ont été rédigées elles aussi par des enseignants pour d'autres enseignants, avec la vision critique indispensable à la perspective formative, mais avec aussi beaucoup de respect pour leur dévouement et leur travail. Nous tenons ici à remercier très chaleureusement ces collègues d'avoir accepté courageusement de se faire filmer sans fard, tels qu'ils sont et tels qu'ils font. C'est à eux que nous dédions notre travail.

**Le Directeur pédagogique
Christian Puren**

2. MODE D'EMPLOI

Le présent *Livret du formateur*, après la présentation et le présent mode d'emploi, commence par une reproduction du *Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée*. Ce *Guide* présente deux intérêts :

- Les enseignants visiteurs, qui ont filmé les séquences vidéo dans les classes qu'ils ont observées et se sont fait filmer dans leurs classes d'expérimentation, avaient en main ce *Guide*, et s'en sont inspirés parfois directement.
- Ce *Guide* se voulait **un outil d'observation**, et il peut donc être utilisé comme tel par les stagiaires travaillant sur cette cassette vidéo. On pourra donc le leur fournir, soit dans son ensemble, soit par parties correspondant aux différents domaines de différenciation que l'on retrouve à la fois dans ce *Guide* et dans la cassette (contenus, objectifs, supports, tâches, dispositifs, aides et guidages, méthodes, évaluation, remédiation).

Suit le “ Questionnaire initial/final ”, dont l'utilisation est présentée en première page. Il s'agit d'un questionnaire auquel nous invitons les enseignants à répondre avant puis en fin de travail sur la cassette et sur les fiches correspondantes, de manière, en comparant ensuite leurs réponses, à autoévaluer l'évolution de leurs connaissances, représentations, attitudes et intentions concernant la pédagogie différenciée.

Le Fichier, reproduit à la suite, propose une fiche de travail sur chacune des séquences vidéo. Il a été conçu de la manière suivante :

Progression

- La partie “ Introduction ” propose, à partir de quatre séquences, un travail sur la différence entre “ variation ” et la “ différenciation ”. Il semble logique de commencer le travail sur la cassette par cette indispensable mise au point terminologique. De même, il semble logique de le terminer par la rubrique “ Conclusions ”, dans laquelle nous avons regroupé des évaluations globales de la pédagogie différenciée faites par par des enseignants participants au PCE, puis par des élèves, , la toute dernière activité visant à ce que les utilisateurs de la cassette auto-évaluent à leur tour leur travail sur la pédagogie différenciée, et tirent leurs propres conclusions.
- Nous avons classé les séquences vidéo dans trois parties (Domaines de différenciation, Phases chronologiques et Thèmes transversaux) suivant une progression générale du plus analytique au plus global. Rien n'empêche cependant, en fonction des besoins des stagiaires, d'adopter au contraire la progression inverse (du plus global – les Thèmes transversaux – au plus analytique – les Domaines de différenciation –). À l'intérieur de chaque partie, il peut sembler logique de respecter l'ordre des rubriques proposé pour les Phases chronologiques, mais les rubriques internes aux deux autres parties (Domaines de différenciation et Thèmes transversaux) peuvent être étudiées dans n'importe quel ordre.
- Comme on le verra, chaque rubrique commence par un renvoi à des fiches classées ailleurs mais permettant de travailler sur cette rubrique. À l'inverse, pour chaque fiche sont indiquées la ou les autres rubriques qu'elles permettent aussi de travailler. Ces renvois croisés sont destinés à permettre à l'enseignant d'utiliser cet outil d'autoformation à la pédagogie différenciée de manière... différenciée !

Organisation en trois colonnes

- Dans la colonne de gauche sont reproduites les propositions d'activités proposées dans le *Livret d'autoformation*. Il semble logique que les stagiaires aient sous les yeux ces fiches, dont on leur fera faire les activités individuellement, ou par groupes, ou collectivement, en fonction des possibilités matérielles, des traditions locales de formation, des types d'activité, de l'expérience professionnelle de ces stagiaires, etc.

– Dans la colonne centrale sont reproduits les “ corrigés ” de ces activités, du moins pour celles – les plus nombreuses –, pour lesquelles ils étaient possibles. Ce sont parfois moins des “ corrigés ” à proprement parler que des commentaires destinés à réfléchir sur les réponses données. Là encore, on peut imaginer de multiples manières de les articuler aux activités correspondantes (par exemple activités individuelles, consultation/discussion des corrigés par groupes restreints, puis compte rendu et discussion en grand groupe). Le formateur peut aussi décider, pour toutes ou partie de ces activités, de se garder “ l'exclusivité ” de ces corrigés pour les intégrer à sa propre activité formative au moment et de la manière qu'il jugera les plus opportunes et adéquates.

– Dans la colonne de gauche, qui apparaît sur fond grisé, nous avons proposé des commentaires ou activités supplémentaires à usage exclusif du formateur, dont les “ corrigés ” apparaissent dans la colonne centrale comme ceux des activités d'autoformation, mais sur fond grisé pour signaler clairement à quoi elles se rattachent. Nous avons écarté des activités d'autoformation – et nous avons par conséquent réservé aux seules activités de formation – celles qui nous semblaient correspondre à l'une et/ou l'autre des caractéristiques suivantes :

- elles exigent un niveau de formation didactique élevé ;
- elles sont intéressantes à réaliser en groupe ;
- leurs résultats sont intéressants à discuter collectivement ;
- elles ne peuvent donner lieu à un véritable “ corrigé ” parce que les problèmes qu'elles posent n'ont pas de solution unique, universelle et permanente, mais sont au contraire directement en prise sur une problématique complexe.

Trois principes de formation

Là encore, chacun des formateurs décidera en toute connaissance et responsabilité professionnelles de l'utilisation la plus adéquate de ces commentaires et activités supplémentaires. Il n'y a en cette affaire aucune “ doctrine ” possible, mais seulement une “ casuistique ”, c'est-à-dire une adaptation raisonnée, en fonction des multiples situations particulières, de quelques principes généraux qu'il nous paraît indispensable de garder constamment à l'esprit :

- 1) Le premier objectif de la formation des enseignants est de créer chez ceux-ci – un peu paradoxalement – à la fois la confiance dans leurs pratiques et le désir d'innovation par rapport à ces pratiques.
- 2) Toute formation doit prendre en compte simultanément les cinq dimensions impliquées dans ce processus, qui sont celles des **connaissances**, des **croyanances**, des **représentations**, des **attitudes** et des **pratiques**.
- 3) Tout processus de formation d'enseignant doit s'inscrire dans un projet global d'autonomisation exactement parallèle à celui que l'enseignant doit mettre en œuvre avec ses élèves (voir dans le présent *Livret*, dans le chapitre “ Analyses ”, le tableau représentant le continuum processus d'enseignement ↔ processus d'apprentissage présenté dans l'article de P. Bertocchini et Ch. Puren) :

LE FORMATEUR ←			→ LE STAGIAIRE	
former à enseigner	former à se former	former à se former soi-même	favoriser le se former	laisser se former
le formateur <i>impose</i>	le formateur <i>gère</i>	le formateur <i>propose</i>	le formateur <i>aide</i>	le formateur <i>laisse</i>
ses propres méthodes-contenus d'enseignement et de formation	avec les enseignants le contact entre les méthodes-contenus d'enseignement et les méthodes-contenus de formation	des méthodes-contenus d'enseignement et de formation différenciés	chaque enseignant à se constituer ses propres méthodes-contenus d'enseignement et de formation	chaque enseignant mettre en œuvre ses propres méthodes-contenus d'enseignement et de formation

Progressivement, au cours du travail sur cette cassette, les stagiaires devraient donc travailler de plus en plus sur les seules fiches d'autoformation, les activités collectives avec le formateur tendant à se réduire à la seule confrontation des résultats obtenus après consultation des corrigés, et à la discussion collective sur la problématique correspondante. L'autoévaluation étant une capacité essentiel de l'autonomie, l'activité proposée dans la toute dernière rubrique (“ Conclusions des utilisateurs de la cassette vidéo ”), à savoir la reprise finale du ques-

tionnaire initial par chaque stagiaire et sa comparaison entre les réponses données avant et les réponses données après son travail sur la cassette, nous paraît tout particulièrement important.

“ Analyses ”, Bibliographie et Glossaire

Le présent *Livret du formateur* inclut, à la suite du Fichier de formation et dans une perspective naturelle d'élargissement et d'approfondissement, des “ analyses ” réalisées par les Experts de ce PCE sur les thèmes qui leur ont paru les plus adéquats à cet outil de formation, et à la suite une Bibliographie internationale de référence avec pour chaque ouvrage un bref commentaire présentant son intérêt.

Il se termine par un *Glossaire* présentant les concepts essentiels à la réflexion sur la pédagogie différenciée. Comme on pourra le constater, il s'agit d'un instrument de référence auquel les utilisateurs du Fichier d'autoformation sont constamment renvoyés. Là encore, chaque formateur décidera s'il vaut mieux le fournir d'emblée et dans sa totalité aux stagiaires, ou au contraire leur fournir au cas par cas les données nécessaires.

Nous espérons que cet ouvrage répondra à vos attentes et à vos besoins, et nous vous remercions par avance de toutes les remarques et suggestions que vous voudrez bien nous faire pour l'améliorer.

**Le Directeur pédagogique
Christian Puren**

3. GUIDE D'OBSERVATION ET DE CONCEPTION DE SÉQUENCES DE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE EN ENSEIGNEMENT DES LANGUES

GUIDE PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT VISITEUR

Sommaire

	PAGES
I. Qu'est-ce qu'observer ?	11-12
II. Les enregistrements vidéo	13-14
III. Le contexte institutionnel	14-15
IV. L'Enseignant hôte	16-17
V. Observation de séquences / séances de pédagogie différenciée	17-24
Annexes	25-30

N.B. : Les mots précédés d'un astérisque (*) font l'objet d'une entrée dans le *Glossaire*.

I. QU'EST-CE QU'OBSERVER ?

1. Observer c'est...

- a. regarder calmement ;
- b. constater, au moins dans un premier temps, en suspendant toute analyse et surtout tout jugement ;
- c. prendre de la distance en ne s'impliquant ni comme l'enseignant ni comme l'apprenant que l'on aurait pu être dans cette classe, mais en se maintenant comme un observateur extérieur, c'est-à-dire en s'efforçant de prendre de la distance par rapport à ses connaissances et à ses attentes ;
- d. appréhender avec attention et rigueur des objets, des événements, des comportements, des *méthodes, des activités..., c'est-à-dire un processus d'enseignement/apprentissage se déroulant à l'intérieur d'une situation d'enseignement/apprentissage ;
- e. recueillir des données de la manière la plus objective possible : le traitement de ces données se fera après l'observation, dans une phase postérieure de réflexion.

2. Mais c'est aussi avoir conscience que...

- a. l'on n'observe jamais au hasard, même si l'on n'a pas de projet explicite : on n'observe souvent, en réalité, que ce que l'on veut bien voir ;
- b. la richesse et la complexité de tout ce qui passe simultanément et successivement dans une classe sont très grandes, et que nulle observation ne peut les épuiser ;
- c. l'observation ne peut jamais être totalement objective ;
- d. l'observation met en cause la relation de l'observateur à ce qu'il observe ;
- e. l'observateur est toujours un individu avec sa culture, sa formation, son expérience, ses représentations qui fonctionnent comme des filtres puissants, qu'il en soit conscient ou non ;
- f. l'observation est toujours partielle, datée et localisée.

3. Et c'est pourquoi il est essentiel, pour corriger le plus possible ces distorsions :

- a. de profiter de la durée de 15 jours dont on dispose pour ne pas se lancer immédiatement dans des observations très ciblées et pointues, mais au contraire pour s'imprégner, " s'imbiber " d'abord du contexte et de l'ambiance ;
- b. de se renseigner d'abord soigneusement sur le contexte institutionnel, de faire connaissance avec l'enseignant lui-même, de s'informer auprès de lui de sa classe.

4. Trois mots d'ordre, donc :

- a. se mettre dans la peau et dans la tête d'un observateur extérieur, et essayer d'évacuer l'enseignant que l'on est, ou l'apprenant que l'on a été : il ne s'agit pas de juger ni même de réagir, mais de décrire et de comprendre ;
- b. se contenter d'abord d'observer ; analyser et interpréter seulement plus tard ;
- c. se donner les moyens de replacer ses observations dans un contexte élargi : équipe d'enseignants, établissement, institution scolaire.

5. Comment tirer profit de vos observations ?

L'observation n'est pas un but en soi, mais un instrument au service de la formation. C'est pourquoi votre travail consiste tout autant à observer qu'à réfléchir sur vos observations. Dans le dossier de visite que vous remettez à votre retour à votre association d'origine, vous aurez à rendre compte à la fois du résultat de vos observations et du résultat de vos réflexions sur ces observations.

Le temps limité passé sur place et le nombre forcément très restreint des observations du même enseignant dans le même établissement ne vous permettent pas d'espérer obtenir une image représentative ni de l'établissement, ni de l'ensemble des pratiques de l'enseignant hôte, ni de l'ensemble des pratiques de ses élèves. Mais ce n'est pas ce dont on vous demande de rendre compte dans votre rapport de visite, qui doit être conçu fondamentalement comme une étude de cas. Les conversations que vous aurez eues avec cet enseignant hôte et éventuellement avec d'autres enseignants et la documentation que vous vous serez procurée par ailleurs devraient cependant vous permettre de " contextualiser " cette étude de cas (voir le chapitre III, " Le contexte institutionnel ", pp. 7-9).

6. Mise en œuvre de l'observation, et rédaction des rapports d'observation

- a. Il est indispensable que vous ayez discuté préalablement avec les collègues que vous allez observer des outils que vous allez utiliser (en particulier de ce *Guide pédagogique*), et que vous vous mettiez bien d'accord avec eux sur la façon dont vous allez le faire, afin de créer le climat de confiance réciproque indispensable à la bonne réalisation de votre travail.
- b. Vous devez garder une discrétion absolue sur ce que vous avez observé, en particulier vis-à-vis des autorités administratives des collègues auxquels vous rendez visite.
- c. **Règle d'or intangible** : ne jamais mentionner dans vos dossiers le nom des personnes que vous avez observées.

II. LES ENREGISTREMENTS VIDÉO

Dans le cadre du présent PCE, les enregistrements vidéo que vous réaliserez correspondront à plusieurs usages :

1.1. La “ vidéo conserve ”

La “ vidéo conserve ” correspond à des enregistrements en continu dont la fonction est d'emmagasiner des images et des sons dans le but d'en effectuer ensuite une analyse à votre rythme et en détail. Elle est donc un outil de recherche qui vous aidera à recueillir les données que vous intégrerez dans votre dossier de visite. C'est un usage intéressant de la vidéo, mais il ne faut pas en attendre des solutions miracles au problème de l'observation : de toutes manières, la vidéo n'enregistrera pas “ tout ”, ni de manière “ objective ”.

1.2. La “ vidéo communication ”

Le document vidéo sert à communiquer à d'autres personnes des impressions, une analyse, une réflexion, une vision... que vous vous êtes construites sur ce que vous avez vu dans les classes observées, et il correspond donc à un montage de séquences courtes sélectionnées, organisées et éventuellement commentées à cet effet. C'est ce type de document que l'on vous demande de réaliser pour le joindre à votre dossier de visite.

Selon que vous disposez ou non de la possibilité technique d'effectuer ou de faire effectuer des montages vidéo, votre stratégie sera différente :

a. Si vous ne pouvez pas utiliser un banc de montage, il vous faudra directement enregistrer sur le terrain, sur la même bande, avec les durées et l'ordre définitifs, la succession des séquences de classe que vous voulez présenter. Ce qui suppose que vous sachiez très précisément à l'avance ce que vous allez enregistrer dans les classes (et donc que vous l'ayez négocié préalablement avec l'enseignant hôte), et que vous ayez construit le plus précisément possible à l'avance la structure de ce montage vidéo.

b. Si vous pouvez utiliser un banc de montage, cela ne vous dispense pas de concevoir à l'avance votre message et la nature des documents à enregistrer, mais vous avez cette fois plus de souplesse puisque vous pourrez décider de l'ordre et de la durée des différents documents après le tournage.

Il est possible d'élaborer un document de “ vidéo communication ” à partir de plusieurs documents de “ vidéo conserve ”, mais il faut savoir que cela implique d'une part des “ pertes ” importantes (les séquences utilisables seront courtes et peu nombreuses), d'autre part un important travail de montage, enfin une perte de qualité des enregistrements.

1.3. La “ vidéo documentation ”

Il s'agit en l'occurrence de fournir de la matière première au groupe d'experts, qui devra à la fin du PCE réaliser ses propres montages vidéo à partir de l'ensemble des documents fournis par les différents enseignants visiteurs pour élaborer un matériel de formation ou d'autoformation à la *pédagogie différenciée sous forme d'une ou de deux cassettes (+ livret d'accompagnement).

Il est très difficile de définir *a priori* ce que pourra/voudra utiliser ce groupe d'experts. Mais on peut d'ores et déjà dire :

- que ces experts reprendront éventuellement contact avec vous, au vu du/des documents vidéo que vous aurez joints à votre dossier, et en fonction de leurs besoins ;
- que vous devrez systématiquement, par précaution et dans l'attente de leurs demandes éventuellement, conserver tous vos enregistrements vidéo, et parmi eux tout particulièrement les originaux des enregistrements en continu que vous aurez éventuellement utilisés pour fabriquer votre montage ;
- que certaines parties de vos enregistrements étant susceptibles d'être utilisées par le groupe d'experts pour leurs montages, il est important de veiller à ce que leur qualité (d'image et de son) soit maximale.

III. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

1. Les textes de référence

Il s'agit des textes officiels qui sont censés régir la pratique des enseignants de langues. Vous signalerez systématiquement, suivant les cas, s'il s'agit de textes concernant tous les enseignements scolaires, ou toutes les langues enseignées, ou la seule langue étrangère enseignée par l'enseignant hôte.²

1.1. Recherchez quelle est l'origine et le statut de ces textes de référence : instructions ministérielles, conseils émanant de l'inspection, publications d'organismes de recherche didactique...

1.2. Procurez-vous si possible ces textes de référence, et joignez-les à votre rapport. À défaut, faites-en la liste et une brève présentation.

1.3. Repérez dans ces textes de référence, en recopiant soigneusement les termes utilisés et leurs contextes d'apparition :

- a. Les références explicites à la notion de “ *pédagogie différenciée ” ; (Notez soigneusement, si nécessaire, les différentes expressions synonymes utilisées.)
- b. Les références explicites à des paramètres justifiant le recours à la *pédagogie différenciée :
 - les caractéristiques individuelles de chaque apprenant (motivations, profils, habitudes, rythmes, *stratégies, comportements) ;
 - l'hétérogénéité des classes ;
 - etc.
- c. Les références explicites à des notions impliquant le recours à la *pédagogie différenciée ou liées à la mise en œuvre de la *pédagogie différenciée :
 - adaptation de l'enseignement à chaque élève ;
 - apprendre à apprendre ;
 - *autonomie (*autonomisation) des apprenants ;
 - centration sur l'apprenant ;
 - différents outils d'*aide à l'apprentissage autonome : fiches d'auto-apprentissage, fiches auto-correctives, grilles d'*auto-évaluation, bibliothèque de classe, centre de ressources, centre de documentation, nouvelles technologies... ;
 - *dispositifs administratifs (dédoublage de classes, heures de soutien...)

² Les documents non officiels dont se réclament éventuellement les enseignants (ouvrages ou articles de spécialistes, dossiers produits auparavant par ses propres élèves, etc.) sont abordés au chap. IV (“ L'enseignant hôte ”, pp. 9-11).

- *évaluation formative ;
- individualisation de l'enseignement ;
- négociation ;
- pédagogie du contrat ;
- profils d'apprenants ;
- rythmes individuels d'apprentissage ;
- *stratégies individuelles d'apprentissage ;
- travail de groupe ;
- autre(s) notion(s) : ...

d. Le niveau d'exigence concernant la mise en œuvre de la *pédagogie différenciée. Celle-ci, par exemple, est-elle présentée (directement ou à travers des notions connexes) avec une certaine réticence, à peine évoquée, simplement suggérée, fortement conseillée, ou encore imposée comme indispensable ? Son application est-elle présentée comme devant être occasionnelle, fréquente, ou permanente ? La formation à la *pédagogie différenciée est-elle présentée comme partie intégrante de la formation professionnelle de chaque enseignant ?

e. Les articulations explicitement ou implicitement suggérées entre les deux dimensions opposées de la didactique scolaire : la dimension individuelle de l'apprentissage, et la dimension collective de l'enseignement (travail collectif en classe, niveau institutionnellement exigé, préparation à un examen unique, etc.).

2. L'établissement scolaire et l'équipe d'enseignants

2.1. L'établissement a-t-il un projet officiel impliquant un investissement particulier sur la *pédagogie différenciée ? Procurez-vous si possible une copie du document correspondant, que vous pourrez analyser en vous inspirant de la grille proposée ci-dessus pour les instructions officielles. À défaut, renseignez-vous sur les raisons pour lesquelles l'établissement, ou l'équipe d'enseignants, se sont lancés dans un projet de *pédagogie différenciée : nationalités différentes, fortes différences socioculturelles, profils d'apprentissage différents, regroupements d'élèves appartenant à des filières différentes, etc.

2.2. Des expériences de *pédagogie différenciée sont-elles en cours ou ont-elles été menées dans cet établissement avec un appui officiel, ou à la suite d'une initiative officielle ? Si oui, combien d'enseignants sont-ils impliqués ? Dans quelles disciplines ? Depuis combien de temps ?

2.3. Ces expériences ont-elles donné déjà lieu à des rapports officiels et à des publications ? Si oui, procurez-vous si possible une copie de ces différents documents, et faites-en une courte synthèse unique que vous joindrez à votre rapport de visite.

2.4. Les enseignants de diverses disciplines travaillant en *pédagogie différenciée sont-ils organisés en équipes ? Si oui, quel est le nombre de ces équipes et depuis combien de temps fonctionnent-elles ? Ces équipes sont-elles constituées par langue, ou regroupent-elles des enseignants de langues différentes, ou encore réunissent-elles des enseignants de langues avec des enseignants d'autres disciplines ?

2.5. L'établissement offre-t-il des facilités à la mise en œuvre de la *pédagogie différenciée :

- bibliothèque ou centre de documentation, avec documentaliste(s) ;
- laboratoire (audio-oral ou multimédia), ou centre de ressources en langues, avec assistant(s) et matériel varié ; si oui, quelles en sont les conditions d'accès ? y a-t-il en particulier des accès individuels possibles de la part des apprenants ? ;
- aménagement des horaires et des groupes d'apprenants ; si oui, décrivez ces aménagements et les critères utilisés pour les organiser ;
- mise à disposition des enseignants de publications ou de matériel pédagogique concernant la *pédagogie différenciée ; si oui, faites la liste de ces publications et de ce matériel.

IV. L'ENSEIGNANT HÔTE

1. Depuis combien de temps l'enseignant hôte a-t-il commencé à mettre en œuvre la *pédagogie différenciée ?

2. Comment est-il venu à cette pédagogie : lectures personnelles, formation suivie, implication dans un projet d'établissement, réponse à des sollicitations de collègues, prise de conscience individuelle dans sa pratique de classe... ? Si possible, donnez des détails concernant ces éléments (titre des ouvrages, type de formation, expérience marquante, etc.).

3. L'enseignant hôte considère-t-il que l'enseignement des langues relève de la *pédagogie différenciée tout autant que les autres disciplines scolaires ? Ou considère-t-il que les langues exigent plus particulièrement ce type de pédagogie (et si oui, pourquoi ?). Considère-t-il très spécifiques les modes de *pédagogie différenciée à mettre en œuvre dans l'enseignement des langues, ou considère-t-il au contraire que la *pédagogie différenciée y est une application de principes communs à toutes les disciplines ?

4. Comment l'enseignant hôte se situe-t-il par rapport à son implication éventuelle dans des équipes d'enseignants ? L'enseignant hôte pratique-t-il la *pédagogie différenciée avec tous les enseignants des classes où il intervient ? ou avec tous les enseignants de langues ? ou avec tous les enseignants de la langue qu'il enseigne ? Ce travail en équipe est-il ponctuel, ou systématique ? Notez les arguments ou justifications utilisés à ce propos par l'enseignant hôte.

5. Comment l'enseignant hôte conçoit-il la mise en œuvre de la différenciation pédagogique ? On s'aidera de la grille suivante pour imaginer et organiser les questions auxquelles la période d'observation et, sans doute, quelques conversations, devraient permettre de répondre : (Pour une explication des différents éléments de cette grille, on se reportera au point suivant, concernant les observations des *séances de classe, où ces éléments sont expliqués en détail.)

DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION	
DIFFÉRENCIATION	1. des contenus
	2. des objectifs
	3. des *supports
	4. des *tâches
	5. des *dispositifs
	6. des *aides et des *guidages
	7. des *méthodes
	8. de l' *évaluation
	9. de la *remédiation

6. Quelle importance l'enseignant hôte déclare-t-il accorder par principe et dans sa pratique d'enseignant de langue à la *pédagogie différenciée ? : Est-elle pour lui, par exemple, une pratique occasionnelle ? Ou une pratique permanente mais complémentaire avec une pédagogie de type collectif ? Ou encore une pratique constante et systématique ? Dans toutes ses classes, ou seulement dans certaines ? Avec certains élèves, ou avec tous ? Demandez à l'enseignant hôte d'exposer ses arguments et justifications appuyant ses réponses à ces questions, et notez-les soigneusement.

7. Dans quelle mesure l'enseignant hôte laisse-t-il en général les apprenants choisir leurs types et modes de différenciation d'apprentissage ? Si c'est lui qui choisit, s'appuie-t-il sur des informations

concernant les profils d'apprentissage auxquels appartiennent ses élèves pour différencier son enseignement (voir en annexe 1 une présentation de différents profils) ? Dans le second cas :

- a. Comment a-t-il recueilli ces informations : *évaluation diagnostique de tous les apprenants en début d'année, entretiens dirigés, tests, questionnaires, simple observation... ?
- b. Sur quels aspects portent ces informations : différences de comportements, de degré d'*autonomie, de motivations, de profils, rythmes ou *stratégies d'apprentissage, de niveaux... ?
- c. Dans le cas de classement par niveaux au moyen d'une ou plusieurs *évaluations diagnostiques, y a-t-il eu distinction entre les différents domaines de *compétence (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite, connaissances syntaxiques, morphologiques, lexicales, connaissances culturelles) ?
- d. Les élèves ont-ils été associés à cette/ces *évaluation(s), et ont-ils été avertis des résultats ?
- e. L'enseignant hôte s'est-il basé pour concevoir ses modes de recueil d'informations (*évaluations et autres), et pour classer et interpréter les résultats, sur des grilles ou typologies d'apprentissage précises ? Si oui, demandez-lui de vous les fournir, et joignez-les à votre dossier avec si possible les outils d'*évaluation utilisés.

8. Comment les classes qui vont être observées se situent dans l'histoire des relations de l'enseignant avec sa classe, dans la progression d'enseignement, et plus précisément dans le processus de différenciation de l'enseignement et d'*autonomisation des apprenants ?

9. Comment la *pédagogie différenciée s'inscrit-elle dans le projet personnel de l'enseignant hôte ? Au-delà des arguments et justifications techniques concernant son intérêt et son efficacité purement didactiques, on cherchera ici à faire expliciter les valeurs auxquelles l'enseignant hôte se réfère, à faire apparaître le rôle qu'il assigne à la *pédagogie différenciée dans la formation générale (intellectuelle et morale) de l'apprenant : formation à la responsabilité, à l'*autonomie, à la citoyenneté, à la tolérance...

V. OBSERVATION DE *SÉQUENCES / *SÉANCES DE *PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

*Au cas où l'on observera plusieurs *séances reliées les unes aux autres, on indiquera comment elles s'articulent entre elles. Au cas où l'on aura pu observer une *unité didactique entière, on en fera une présentation générale (objectifs, démarche et *évaluation d'ensemble) avant d'en décrire chacune des *séances.*

Les informations que l'on ne pourra pas directement tirer des observations seront demandées à l'enseignant hôte.

1. Différenciation des contenus

Les contenus relèvent des savoirs. En didactique des langues, il est utile de distinguer contenus linguistiques et contenus culturels, même s'ils entretiennent des relations étroites.

– Les contenus linguistiques sont classés traditionnellement en lexique, phonétique-orthographe, et grammaire (morphologie et syntaxe). D'autres types de description de la langue sont apparus plus récemment, faisant apparaître des phénomènes différents et/ou proposant des classements différents des formes linguistiques, tels que la grammaire textuelle, la grammaire de l'énonciation, la grammaire notionnelle-fonctionnelle.

– Les contenus culturels relèvent des différentes disciplines humaines ou domaines d'activité : ethnologie, histoire, géographie, art, politique, économie, sociologie... Dans les débuts de l'enseignement, ils sont généralement présentés regroupés par thèmes ou situations de la vie quotidienne : la famille, au restaurant, un anniversaire...

1.1. Les contenus sont-ils les mêmes pour tous les apprenants, ou sont-ils différenciés ?

1.2. S'ils sont différenciés :

a. Comment sont-ils différenciés ?

b. Sont-ils spécifiques à la séance, ou sont-ils en relation avec les contenus de l'unité didactique dans laquelle s'inscrirait cette séance ? Si oui, quelle est cette relation ?

c. Y a-t-il explicitation des critères qui ont présidé au choix des contenus ? Par qui ? Comment ? À quel moment ?

d. En fonction de quel(s) critère(s) (niveaux, motivations ou besoins des apprenants, type d'examen préparé, etc.) a-t-on opéré leur différenciation ?

e. Sont-ils choisis par les apprenants eux-mêmes (individuellement ou par groupe), ou négociés avec l'enseignant, ou choisis parmi des propositions faites par celui-ci, ou imposés par l'enseignant ?

f. Sont-ils présentés ponctuellement, ou sont-ils replacés dans une progression plus large (au niveau d'une *unité didactique, d'une année, du cursus dans son ensemble...) ? Si oui, quelle est cette progression présentée ?

2. Différenciation des objectifs

*Les objectifs relèvent des savoir-faire, et peuvent être définis en termes de niveaux de maîtrise des contenus, et des *capacités.*

– Voir en Annexe 2 la liste des niveaux de maîtrise des contenus que l'on peut distinguer en didactique des langues, et la définition de chacun de ces niveaux.

– Voir en Annexe 3 les deux types possibles de classement des *capacités.

2.1. Les objectifs sont-ils les mêmes pour tous les apprenants, ou sont-ils différenciés ?

2.2. S'ils sont différenciés :

a. Comment sont-ils différenciés ?

b. Sont-ils spécifiques à la séance, ou sont-ils en relation avec les objectifs de l'unité didactique dans laquelle s'inscrirait cette *séance ? Si oui, quelle est cette relation ?

c. Sont-ils clairement explicités ?

– Si oui, par qui et à quel moment (par l'auteur du manuel ou par l'enseignant ? à la *séance précédente, en début/cours/fin de *séance...) ? Sous quelle forme (par oral, par écrit au tableau, sur des feuilles distribuées...) ?

– Y a-t-il explicitation des critères qui ont présidé à leur choix ? Par qui ? Comment ?
À quel moment ?

– Y a-t-il explicitation des modes et contenus de l'*évaluation correspondante ? Par qui ? Comment ? À quel moment ?

d. S'ils ne sont pas clairement explicités, sont-ils malgré tout identifiables par les apprenants, ainsi que leurs critères de choix et les types d'*évaluation correspondants ?

e. En fonction de quel(s) critère(s) (niveaux, motivations ou besoins des apprenants, type d'examen à préparer, etc.) a-t-on opéré leur différenciation ?

f. Sont-ils choisis par les apprenants eux-mêmes (individuellement ou par groupe), ou négociés avec l'enseignant, ou choisis parmi des propositions faites par celui-ci, ou imposés par l'enseignant ?

g. Sont-ils présentés ponctuellement, ou sont-ils replacés dans une progression plus large (au niveau d'une *unité didactique, d'une année, du cursus dans son ensemble...) ? Si oui, quelle est cette progression présentée ?

3. Différenciation des *supports

3.1. Tous les apprenants travaillent-ils sur le(s) même(s) support(s), ou sur des supports différents, ou sur des supports en partie différents ? Précisez de quel(s) support(s) il s'agit (oraux, textuels, visuels, audiovisuels, scripto-visuels).

3.2. Au cas où il y a différenciation des supports :

a. Sont-ils imposés par l'enseignant ?

b. Sont-ils choisis par les apprenants ? Librement, ou à partir d'une sélection préalable opérée par l'enseignant ? Individuellement (les groupes éventuels se formant ensuite en fonction des choix individuels), ou par les groupes déjà constitués ?

c. Pour quelle(s) raison(s) / sur quel(s) critère(s) ont-ils été choisis ? En particulier :

– Impliquent-ils une différenciation des contenus et/ou objectifs, des niveaux de difficulté, des intérêts, des types de *tâches... ?

– Favorisent-ils une postérieure mise en commun des travaux individuels ou de chaque groupe ?

4. Différenciation des *tâches

4.1. Tous les apprenants exécutent-ils la (/les) même(s) tâche(s), ou des tâches différentes, ou des tâches en partie différentes ? Précisez de quelle(s) tâche(s) il s'agit.

4.2. Au cas où il y a différenciation des tâches :

(Exemple : à partir d'une 1^e écoute d'un dialogue oral, un groupe est chargé de définir le thème de la discussion, un autre de repérer les intonations expressives et de faire des hypothèses correspondantes, un autre de repérer les mots clés...)

a. Ces tâches différenciées sont-elles imposées par l'enseignant ?

b. Sont-elles choisies par les apprenants ? Librement, ou à partir d'une sélection préalable opérée par l'enseignant ? Individuellement (les groupes éventuels se formant ensuite en fonction des tâches préalablement choisies par chacun), ou par les groupes déjà constitués ?

c. Pour quelle(s) raison(s) / sur quel(s) critère(s) ont-elles été choisies ? En particulier, impliquent-elles ou permettent-elles par ailleurs une différenciation des contenus et/ou objectifs, des niveaux de difficulté, des intérêts, des rythmes, des types de *supports... ?

5. Différenciation des *dispositifs

(Voir tableau récapitulatif en Annexe 6.)

5.1. Matériel à disposition

a. Le matériel à utiliser ou utilisable est-il fixé par l'enseignant, ou par les apprenants, ou négocié entre ceux-ci et l'enseignant ?

b. Ce matériel est-il préfabriqué (manuel, ensemble pédagogique ou matériel pédagogique publié par un éditeur), ou a-t-il été sélectionné et/ou fabriqué par l'enseignant, ou par les élèves eux-mêmes ?

c. Ce matériel didactique prévoit-il ou favorise-t-il la mise en œuvre de la *pédagogie différenciée ? Si oui, en quoi et comment ?

d. Ce matériel est-il le même pendant toute la *séance, ou y a-t-il modification(s) en cours de *séance ? Dans ce dernier cas, quelles sont ces modifications, et leurs raisons ?

e. Ce matériel est-il le même au même moment pour tous, ou y a-t-il différenciation simultanée ? Si oui, comment, et pourquoi ?

f. Y a-t-il utilisation des nouvelles technologies ? Si oui, lesquelles, et comment ?

5.2. Organisation et gestion de l'espace

a. L'organisation et la gestion de l'espace de la classe sont-elles fixées par l'enseignant, ou par les apprenants, ou négociées entre ceux-ci et l'enseignant ?

b. Sont-elles les mêmes pendant toute la *séance, ou y a-t-il modification(s) en cours de *séance ? Dans ce dernier cas, quelles sont ces modifications, et leurs raisons ?

c. Sont-elles les mêmes au même moment pour tous, ou y a-t-il différenciation simultanée ? Si oui, comment, et pourquoi ?

5.3. Organisation et gestion du temps

a. L'organisation et la gestion du temps sont-elles fixées par l'enseignant, ou par les apprenants, ou négociées entre ceux-ci et l'enseignant ?

b. Sont-elles les mêmes pendant toute la *séance, ou y a-t-il modification(s) en cours de *séance ? Dans ce dernier cas, quelles sont ces modifications, et leurs raisons ?

- c. Sont-elles les mêmes au même moment pour tous, ou y a-t-il différenciation simultanée ? Si oui, comment, et pourquoi ?
- d. Comment est intégré le travail personnel à la maison par rapport au travail de classe ? Y a-t-il différenciation sur ce domaine entre apprenants ?
- e. L'enseignant passe-t-il plus de temps avec certains apprenants/groupes qu'avec d'autres ? Si oui, pourquoi ?

5.4 Articulation entre travail individuel, travail par groupes restreints et travail en grand groupe

- a. Choix de ces différents modes de travail : Qui en décide, l'enseignant ou les apprenants ? Sur quels critères ? Si ce choix est fait par l'enseignant, celui-ci annonce-t-il ses critères aux apprenants, et les justifie-t-il ?
- b. Constitution des groupes : Qui les constitue, l'enseignant ou les apprenants ? Sur quels critères ? (Voir en Annexe 4 les différents critères possibles de constitution des groupes.) Si cette constitution est faite par l'enseignant, celui-ci annonce-t-il ses critères aux apprenants, et les justifie-t-il ?
- c. Sur quel(s) type(s) de relation est établie l'articulation entre ces différents modes de travail (individuel, par groupes restreints, en grand groupe) ?

Sur quel(s) grand(s) type(s) de relation est établie l'articulation entre ces différents modes de travail (individuel, par groupes restreints, en grand groupe) ?

1. relation de **redondance** : par exemple, il y a le même type de travail sur le même support, et l'on va ensuite comparer les différents travaux (quant à la quantité ou qualité des résultats, à la durée du travail, etc.) ; cette relation peut être mise en œuvre dans le cadre d'une compétition ludique ;
2. relation de **complémentarité** : par exemple, on va assembler les uns aux autres les résultats obtenus pour parvenir à un résultat global collectif, comme lorsque chaque groupe a étudié un aspect différent d'un même thème.
3. relation de **juxtaposition** (absence de rapport étroit de type 1 ou 2).

6. Différenciation des *aides et des *guidages

- a. Les aides et guidages mis en œuvre au cours de la *séquence observée sont-ils différenciés ? Si oui, en quoi consistent-ils ?
- b. Sont-ils donnés par l'enseignant (cas du lexique traduit en marge d'un texte, par exemple), et donc spécifiques aux différentes tâches à réaliser, ou sont-ils laissés en permanence à la disposition des apprenants, et donc utilisables pour des *tâches différentes (cas – parallèle à l'exemple précédent – de dictionnaires en consultation libre dans la salle de classe) ?
- c. Ces aides et guidages ont-ils été produits (éventuellement en partie) par les apprenants eux-mêmes ? Si oui, quand, et dans quelles conditions ?
- d. Quels ont été les aides et guidages demandés à l'enseignant au cours de la *séquence ?

e. Au cours de la *séquence observée, ces aides et guidages ont-ils été utilisés de manière différente d'un apprenant à l'autre ou d'un groupe à l'autre ? Si oui, décrivez ces utilisations différenciées.

f. Au vu des interactions enseignant/apprenants au cours de la *séquence observée, constate-t-on une différenciation dans les fonctions assumées par l'enseignant auprès des différents apprenants/groupes : organisation, animation, information, conseil méthodologique, *évaluation, etc. ?

g. Certains apprenants ont-ils assumé l'une ou l'autre de ces fonctions auprès d'autres apprenants ?

7. Différenciation des *méthodes

7.1. Les *méthodes d'enseignement

Y a-t-il, au cours de la *séance observée, différenciation des méthodes utilisées par l'enseignant lui-même :

– directement par l'enseignant (qui passe par exemple de groupe en groupe en intervenant de manière différente, qui propose des méthodes différentes parmi lesquelles il laisse choisir les apprenants, etc.) ;

– soit indirectement à travers le matériel utilisé (utilisation par les apprenants de fiches méthodologiques proposant des démarches différentes ; distribution de *supports et tâches différents amenant les apprenants à mettre en œuvre des approches différentes ou qui amènent à mobiliser des formes et des processus d'intelligence différents, etc.) ?

Si oui, décrivez ces différentes méthodes. On pourra éventuellement se baser sur le tableau de l'Annexe 5, qui présente les “ oppositions méthodologiques fondamentales ”.

7.2. Les méthodes d'apprentissage

a. Essayez de noter, d'un apprenant à l'autre, des différences de comportement qui renverraient à des *stratégies différentes. Vous pouvez au besoin vous baser sur la typologie suivante :

TYPES DE STRATÉGIES	EXEMPLES DE COMPORTEMENTS
socio-affectives	se mettre à côté d'un camarade, proposer spontanément de l'aide à un autre, chercher à finir plus vite qu'un autre...
cognitives	repérer des mots clés, chercher des exemples...
métacognitives	comparer une *tâche avec une autre déjà réalisée, comparer les démarches utilisées par plusieurs apprenants, noter à part toutes les erreurs que l'on a commises, repérer à l'avance les difficultés que l'on risque de rencontrer...
communicatives	demander de l'aide à l'enseignant, reformuler une question, tenir compte de la remarque d'un camarade...

b. Essayez de noter, d'un apprenant à l'autre, des différences de comportements qui pourraient éventuellement s'interpréter sur la base des oppositions de profils d'apprentissage. Vous pouvez au besoin vous appuyer sur le tableau proposé en Annexe 1.

8. Différenciation de l'évaluation

8.1. Qui évalue ?

- a. Est-ce que c'est l'enseignant seul qui évalue ?
- b. Est-ce que ce sont l'enseignant et les apprenants qui évaluent, conjointement et en interaction, sur la base de procédures, critères et barèmes explicitement négociés ?
- c. Est-ce que c'est chacun des apprenants, ou le groupe dans son ensemble, qui évalue ? Si oui, ont-ils à leur disposition des outils d'auto-évaluation ? Ces outils ont-ils été élaborés avec la collaboration des apprenants eux-mêmes ? Sont-ils évolutifs ou définitifs, ouverts ou fermés ?
- d. Y a-t-il différenciation à ce niveau, qui prenne en compte par exemple la *capacité différente des apprenants à s'auto-évaluer, et la nécessité de les former à l'auto-évaluation ?

8.2. Qu'est-ce qui est évalué ?

Y a-t-il différenciation au niveau des *compétences, *capacités ou contenus évalués ?

8.3. Sur quelle base évalue-t-on ?

a. Les critères d'évaluation prennent-ils comme référence :

- le “ niveau ” exigé par l'institution en fonction du cursus et de l'examen final ?
- le niveau relatif de chaque apprenant par rapport aux autres apprenants ?
- les progrès réalisés par chaque apprenant ?
- un contrat explicite passé entre l'apprenant et l'enseignant ?
- les attentes de l'enseignant en fonction du travail de classe effectué préalablement ?
- autre(s) :

b. Y a-t-il différenciation des critères d'évaluation ? :

- critères de réalisation, portant sur la forme (présentation matérielle, cohérence et progression internes, clarté des démonstrations, précision terminologique, etc.) ;
- critères de réussite, portant sur le fond : pertinence, complétude, exactitude, originalité de la production.

c. Y a-t-il différenciation des barèmes d'évaluation ?

8.4. Avec quoi évalue-t-on ?

Existe-t-il des outils (grilles ou fiches) d'évaluation ? Ces outils ont-ils été tirés du manuel utilisé ? Ont-ils été élaborés par l'enseignant lui-même, ou en équipe avec d'autres enseignants ? Si possible, joignez une copie de cet/ces outil(s) à votre dossier.

8.5. À quoi sert l'évaluation ?

- L'évaluation est-elle de type *diagnostique, *formatif ou *sommatif ?

- L'apprenant dispose-t-il d'outils destinés à mettre en perspective ses différentes évaluations (type " tableau de progression individuelle "), pour se construire à moyen et à long terme une *stratégie personnelle de progression ?
- Les apprenants peuvent-ils " gagner des points " en rectifiant leurs erreurs ?
- Existe-t-il des possibilités de *remédiation individuelle (accès, par exemple, à des batteries d'*exercices sur un point de grammaire mal maîtrisé, à un cédérom sur un thème de civilisation) ?

9. Différenciation de la *remédiation

Un travail de remédiation est-il effectué à la fin de la *séance observée ? Si oui :

- 9.1. Ce travail est-il effectué dans le cadre d'un *dispositif institutionnalisé (heure en demi-groupe une fois par semaine tout au long de l'année, heure de soutien, de tutorat, études dirigées... : cf. annexe 6), ou construit par l'enseignant lui-même dans le cadre du fonctionnement habituel de la classe ?
- 9.2. Ce travail est-il différent du travail antérieur dont les résultats ont servi de base à cette remédiation ? Si oui, en quoi est-il différent ?
- 9.3. Tous les apprenants font-ils un travail de remédiation ? Si non, la décision est-elle prise par l'enseignant ou par les apprenants eux-mêmes, et sur quel(s) critère(s) ?
- 9.4. Cette remédiation fait-elle suite à une évaluation différenciée ?
- 9.5. La remédiation est-elle la même pour tous, ou est-elle différenciée d'un élève à l'autre ? Si elle est différenciée :
 - a. la différenciation est-elle imposée par l'enseignant, ou choisie par les apprenants ? Dans ce dernier cas, les domaines et activités correspondantes sont-ils choisis librement, ou à partir de différentes propositions faites par l'enseignant ?
 - b. sur quel(s) domaine(s) porte la différenciation : contenus, objectifs, *supports, *tâches, *dispositifs, *aides et *guidages, *méthodes ? : décrivez la différenciation de la remédiation en réutilisant la grille proposée plus haut pour chacun de ces domaines.
- 9.6. Une mise en commun des productions des activités différenciées est-elle organisée en fin de remédiation ?

ANNEXE 1

Types généraux d'apprentissage		
1	<p>Visuels</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à restituer le savoir en reconstruisant des images, en s'en figurant les éléments. – Mémorisation utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels. 	<p>Auditifs</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en s'en racontant le déroulement. – Mémorisation utilisant la chronologie, les enchaînements entre les éléments.
2	<p>Dépendants du champ</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. – Importance du contexte social et affectif de l'apprentissage. – Tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. – Besoin de buts externes. 	<p>Indépendants du champ</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. – Apprentissage " impersonnel ", peu lié au contexte social et affectif. – Tendance à restructurer personnellement les données. – Auto-définition des buts.
3	<p>Réflexivité</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à différer la réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. – Indécision préférée au risque d'erreur. 	<p>Impulsivité</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. – Intolérance à l'incertitude.
4	<p>Centration</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à se centrer sur une seule chose à la fois, et à clarifier complètement un point avant de passer au suivant. – Travail à dominante intensive. 	<p>Balayage</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. – Travail à dominante extensive.
5	<p>Égalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. – Tendance à ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie. 	<p>Accentuation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. – Insistance sur l'écart avec le déjà connu. – Plaisir à la nouveauté.
6	<p>Consommation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à s'appropriier le savoir par une attitude neutre, réservée. – Apprentissage par l'observation. – Intériorisation de l'apprentissage, sans manifestations motrices. 	<p>Production</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à s'appropriier le savoir par une attitude engagée. – Apprentissage par l'action. – Importance de l'activité motrice d'accompagnement (orale, graphique, gestuelle...).
7	<p>Réalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à adapter le niveau d'exigence intellectuelle aux caractéristiques de la *tâche. – Fonctionnement possible sur plusieurs registres en " s'économisant " lorsque c'est possible. 	<p>Formalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tendance à fonctionner régulièrement au maximum de ses possibilités intellectuelles, quelle que soit la nature de la *tâche. – Fonctionnement sur un mode unique, " à plein régime ".

Nota bene

Cette typologie, adaptée d'une présentation faite dans la revue Les Cahiers Pédagogiques, n° 254-255, mai-juin 1987, compile des travaux de nombreux chercheurs différents : Antoine de La Garanderie, Herman Witkin, Michel Huteau, Jérôme Kagan, Jérôme Bruner, David Jean-Louis Ausubel, Jean-Louis Gouzien, Maurice Reuchlin et François Longeot. Attention à une interprétation trop simpliste d'un tel tableau. Il faut considérer en effet : 1) que ces oppositions représentent des extrêmes théoriques, mais qu'en réalité chaque élève se situe sur un continuum entre ces deux bornes ; 2) qu'il n'existe pas une cohérence globale entre les éléments de la colonne de droite et les éléments de la colonne de gauche, qui ne correspondent pas à deux grands types d'élèves (les élèves sont tous au contraire des cas complexes) ; 3) qu'aucune *stratégie n'est en soi meilleure que la *stratégie opposée, chacune pouvant produire des effets positifs et des effets négatifs ; 4) que l'objectif de la différenciation pédagogique, enfin, c'est tout autant de savoir s'adapter aux *stratégies spontanées de chaque élève, que d'aider celui-ci à les diversifier en l'amenant à s'entraîner à des *stratégies différentes.

ANNEXE 2

Objectifs d'enseignement des contenus linguistiques et culturels

1. sensibilisation	Il s'agit pour les apprenants de prendre ponctuellement conscience de réalités méconnues ou inconnues. L'objectif est souvent qu'ils remettent en cause des représentations initiales fausses ou simplistes (en langue ou en culture) dont on estime qu'elles peuvent faire obstacle au processus d'enseignement/apprentissage.
2. repérage	Il s'agit pour les apprenants de repérer des régularités ou des cohérences entre différentes formes linguistiques ou culturelles, ou à l'inverse de repérer des formes relevant de régularités ou de cohérences données.
3. conceptualisation	Il s'agit pour les apprenants d'induire, à partir des régularités et des cohérences repérées, les " règles " correspondantes de fonctionnement linguistique ou culturel.
4. application	Il s'agit pour l'enseignant de donner aux apprenants l'occasion de produire des phrases ou des comportements " corrects " en se référant consciemment à des " règles " conscientes antérieurement induites.
5. entraînement	Il ne concerne que le domaine linguistique. Il s'agit pour l'enseignant de donner aux apprenants l'occasion de produire rapidement en temps limité de très nombreuses formes correctes, de telle sorte que finalement ils n'aient plus besoin de se référer consciemment aux règles correspondantes.
6. transfert	Il s'agit pour l'enseignant de donner aux apprenants l'occasion de réutiliser leurs acquisitions dans une situation ou dans un contexte nouveaux.

Christian Puren

N.B. : Ces objectifs d'enseignement correspondent soit à des processus d'apprentissage (sensibilisation, entraînement), soit à des *capacités (à repérer, à conceptualiser, à appliquer, à transférer) qui correspondent à des niveaux différents de maîtrise des formes linguistiques.

ANNEXE 3

Les *capacités

A. Classement par domaines de *compétences

Domaines de compétences	Exemples
1. compréhension orale	capacité à comprendre globalement une invitation laissée sur un répondeur téléphonique
2. compréhension écrite	capacité à repérer des informations ponctuelles ou des mots clés dans un article
3. expression orale	capacité à rapporter oralement des événements passés, à exprimer son opinion personnelle au cours d'une discussion
4. expression écrite	capacité à rédiger une lettre de réclamation
5. phonétique	capacité à distinguer entre deux phonèmes proches, et à les prononcer de manière reconnaissable par un natif
6. grammaire	capacité à reconnaître telle forme verbale ; à repérer, appliquer ou utiliser telle règle grammaticale ; à utiliser les articulateurs temporels adéquats dans un récit
7. culture	capacité à situer les principales capitales régionales sur une carte, à situer tel événement dans son contexte historique, à interpréter correctement tel code gestuel, à repérer des connotations
8. lexicque	capacité à reconnaître ou utiliser différents synonymes
9. *méthodes d'apprentissage	capacité à se poser à soi-même des questions pour réviser une leçon ; à induire le sens d'un mot inconnu à partir d'un contexte ou d'une situation, à résumer un dialogue au style indirect, à prendre des notes par écrit

B. Classement par composantes de la compétence de communication

Composantes	Exemples de capacités
1. linguistique	capacité à faire des phrases grammaticalement correctes
2. notionnelle-fonctionnelle	capacité à exprimer telle ou telle notion (le temps, le prix, l'identité, la cause...) et à réaliser tel ou tel acte de parole (remercier, saluer, s'excuser, refuser, justifier, comparer...)
3. textuelle (ou discursive)	capacité à rédiger une lettre d'excuse, à raconter une anecdote, à argumenter au cours d'un débat oral...
4. référentielle	capacité à mobiliser le lexique correspondant aux champs sémantiques propres au domaine où l'on se situe
5. socio-culturelle	capacité à respecter les règles socio-culturelles régissant l'usage de la langue dans la situation où l'on se situe
6. interactive	capacité à prendre la parole au cours d'une conversation, à demander des précisions, à introduire un contre-argument
7. stratégique	capacité à compenser ses lacunes dans telles ou telles compétences par le geste, le mime, les périphrases, les questions posées ou les demandes formulées à l'interlocuteur

Christian Puren

C. Classement par situations de communication

Les capacités sont souvent définies en fonction de situations plus ou moins stéréotypées mettant simultanément en jeu différentes composantes de manière plus ou moins complexe : être capable de demander son chemin dans la rue, repérer une petite annonce intéressante et y répondre, prendre un rendez-vous au téléphone, commander un menu dans un restaurant, rédiger une lettre de réclamation...

ANNEXE 4

Critères d'alternance dans la composition des groupes

	centration		
	sur la *tâche	sur la résolution de problèmes	sur la relation
composition	–groupes hétérogènes ou homogènes par rapport aux *compétences utilisées, selon les objectifs poursuivis	–hétérogénéité maîtrisée	–par affinités
besoins des élèves	–apprentissages méthodologiques (planification, organisation, coordination) –apprentissage de la coopération	–créativité, invention –décentration –assimilation	–assurer la cohésion du groupe –instaurer la confiance réciproque –trouver du plaisir à apprendre
effets attendus	–production –coopération (groupes homogènes) –monitorat (groupes hétérogènes)	–apprentissage	–convivialité –regain de motivation
organisation et précautions	–répartition des *tâches soit en fonction des ressources, soit en fonction des besoins –distribution précise des rôles	–réaliser les conditions du conflit socio-cognitif ³ –pallier l'effet centripète de ce type de travail	–faciliter l'engagement des élèves –veiller à ce que chacun ait sa place et soit gratifié
risques de dérive	–mauvaise organisation du travail –élève qui se soustrait à sa tâche	–rivalités entre les élèves –non-communication	–insatisfaction en raison de malentendus entre élèves –chahut

Selon Philippe Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique sociale, 1989.

³ Le “ conflit socio-cognitif ” consiste en la confrontation entre un point de vue personnel et un point de vue étranger qui soient tout à la fois assez différents et assez proches pour amener l'apprenant à faire progresser sa connaissance en construisant une nouvelle synthèse.

ANNEXE 5

Les oppositions méthodologiques fondamentales

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La langue maternelle des élèves est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercisation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	déductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des règles aux exemples", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des exemples aux règles", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de "deviner" le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en " inférence lexicale ").
5.	sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	réflexive	L'enseignant fait appel à l'intelligence de l'apprenant en le faisant " conceptualiser " (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyens de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

Christian Puren

Remarque 1 : Dans ce tableau n'apparaît pas une méthode pourtant très utilisée en classe, parce qu'elle n'a pas de méthode opposée (d'où son utilisation intensive...) : la " méthode interrogative " (schéma question du professeur / réponses des élèves / réactions du professeur).

Remarque 2 : Ces méthodes peuvent être utilisées soit combinées entre elles (ex. : à la première lecture d'un texte, chercher dans un dictionnaire la traduction en L1 d'un mot inconnu = méthodes analytique et indirecte), soit articulées entre elles (ex. : une phase de réflexion grammaticale – méthode inductive – est généralement suivie d'exercices d'application (méthodes réflexive, déductive, applicatrice, orale) et/ou d'exercices structuraux (méthodes répétitive, imitative et orale).

Remarque 3 : Il a pu y avoir, au cours de l'histoire, des méthodologies qui ont privilégié globalement les méthodes de gauche au détriment des méthodes de droite, et vice versa, mais on peut parfaitement concevoir des stratégies d'enseignement qui fassent appel à la fois aux unes et aux autres. L'éclectisme actuel en didactique des langues tend d'ailleurs à articuler des stratégies opposées dans des dispositifs complexes.

ANNEXE 6

Les différents *dispositifs

	Les objectifs	Les contenus	Les modalités pédagogiques	L'organisation
La différenciation en classe	–proposer des modes d'accès au savoir, variés en fonction des besoins d'apprentissage identifiés	–les contenus du programme	–par le professeur, dans la classe entière	–grand groupe classe –individualisation –petits groupes homogènes –petits groupes hétérogènes
Heures de classe en sous-groupes (généralement demi-groupes)	–faciliter la gestion de l'hétérogénéité –fournir une aide adaptée	–les objectifs noyaux du programme	–par le professeur de la classe, en fonction de : <ul style="list-style-type: none"> • la détermination des besoins • l'articulation avec les cours donnés en classe entière • la possibilité de co-animation 	–horaire déterminé –groupes à composition variable
Le soutien	–compenser les lacunes	–connaissances fondamentales ou instrumentales	–par le professeur de la classe face à un ou plusieurs élèves, avec : <ul style="list-style-type: none"> • une démarche plus lente et progressive • la répétition et l'entraînement intensifs 	–en classe ou en horaire supplémentaire –groupes de rattrapage –groupes de niveau, soutien/approfondissement –travail individuel
Les études dirigées	–aider à l'apprentissage des leçons et à la réalisation des devoirs	–connaissance des critères procéduraux et de production –technologies du travail intellectuel –gestion du temps	–en petits groupes avec un enseignant spécialiste ou non de la discipline, une documentaliste, avec la possibilité d'associer les conseillers d'éducation ou des intervenants extérieurs	–petits groupes à proximité du Centre de documentation de l'établissement –hors de l'établissement, dans des locaux d'association
L'aide au travail personnel	–aider à prendre conscience de ses ressources et processus personnels d'apprentissage	–métacognition –apprentissage des technologies du travail intellectuel –élaboration de projets de formation	–par un adulte (enseignant, documentaliste) en attitude d'écoute face à un ou quelques élèves	–individualisation –petits groupes –proximité du Centre de documentation de l'établissement
Le tutorat	–aider à prendre en charge sa propre formation –élaborer des projets	–guidance –suivi –conseil	–par un adulte (enseignant, documentaliste, conseiller d'éducation...), en entretien non-directif avec un ou plusieurs adolescents	–individualisation –très petits groupes

Selon Françoise Clerc, *Profession enseignant. Débuter dans l'enseignement*, Paris, Hachette-Éducation, 1995, 256 p. (p. 179).

4. QUESTIONNAIRE INITIAL/FINAL

Mode d'emploi

– Ce questionnaire est destiné à être rempli **avant le travail sur la cassette**, puis une nouvelle fois **en fin de travail sur cette cassette sans regarder comment vous l'avez rempli la première fois**, de manière, en comparant les réponses, à auto-évaluer le chemin parcouru sur le thème de la pédagogie différenciée : connaissances acquises, représentations modifiées, attitudes différentes, intentions nouvelles. Nous vous invitons donc à en faire deux photocopies, afin de pouvoir répondre à chaque fois sur un formulaire vierge.

– Pour les utilisateurs qui considéreraient – sans doute à juste titre – que le travail initial sur ce questionnaire ne peut se faire efficacement qu'après une première prise de contact avec ce qu'est concrètement la pédagogie différenciée, nous proposons de remplir la première fois ce questionnaire seulement après avoir effectué le travail sur les quatre premières séquences de l' " Introduction ".

1. La pédagogie différenciée, quelle définition ?

Voici trois exemples de séquences pédagogiques :

A) Un professeur a choisi comme support un article de journal sur un thème déterminé. Il divise les élèves de sa classe en trois groupes de cinq. Il propose la série de tâches suivantes à réaliser en même temps par tous les groupes, avec correction collective à la fin de chaque tâche :

- 1) Avant la lecture de l'article, mettez en commun vos connaissances déjà disponibles sur le thème ;
- 2) Recherchez les informations nouvelles apportées par l'article ;
- 3) Rédigez une synthèse orale sur le thème.

B) Un professeur a choisi un article de journal étranger portant sur un thème de l'actualité internationale. Il divise les élèves de sa classe en trois groupes de cinq. Il fixe très précisément les tâches différentes que chacun des groupes aura à réaliser, en donnant à chacun d'eux les moyens et en fixant les conditions qu'il estime les plus adaptées à la réalisation du travail. Il donne les consignes suivantes :

Groupe 1. Comparez cet article avec deux articles sur le même sujet tirés de journaux étrangers différents, mis à votre disposition.

Groupe 2. Comparez cet article avec deux articles sur le même sujet tirés de journaux de votre pays, mis à votre disposition.

Groupe 3. Rédigez votre propre article, avec l'aide d'un dictionnaire mis à votre disposition.

C) À la suite de la mise en commun des travaux réalisés en B, l'enseignant demande aux élèves de constituer eux-mêmes des groupes en fonction des activités différentes qu'il leur propose :

Groupe 1. Faites des exercices sur les points de grammaire qui vous ont posé problème. Vous avez à votre disposition un fichier existant d'exercices, et vous pouvez utiliser les ouvrages de grammaire de la bibliothèque.

Groupe 2. Faites sur Internet des recherches complémentaires sur le thème, afin de constituer un dossier qui sera mis ensuite à la disposition de toute la classe.

Groupe 3. Élaborez un lexique de base L1-L2 (langue maternelle-langue étrangère) sur les principaux champs sémantiques liés au thème. Vous pouvez recourir aux dictionnaires bilingues et aux dictionnaires encyclopédiques de la bibliothèque, et vous pouvez également demander au groupe 2 de vous laisser consulter les documents complémentaires qu'ils auront trouvés.

Chaque groupe organise lui-même son travail, qui devra être remis dans un délai de deux semaines.

Dans quelle(s) séquence(s) (A, B ou C) peut-on à votre avis parler seulement de *variation*, dans quel(s) cas véritablement de *différenciation* pédagogique ?

	Variation	Différenciation
Séquence A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Séquence B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Séquence C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Proposez votre propre définition de ces deux termes.

	Définition
Variation	
Différenciation	

2. La pédagogie différenciée, à la charge de qui ?

2.1 Avec laquelle/lesquelles des trois affirmations de chaque ligne horizontale êtes-vous personnellement plutôt d'accord ?⁴ (Cochez la ou les cases correspondantes.)

	1	2	3
a	<input type="checkbox"/> Les choix pédagogiques fondamentaux (objectifs, méthode utilisée, contenus, progression) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution.	<input type="checkbox"/> Les choix pédagogiques fondamentaux doivent être négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté.	<input type="checkbox"/> Les apprenants doivent être formés à assumer eux-mêmes de plus en plus d'initiative et de responsabilité dans ces choix.
b	<input type="checkbox"/> Dans le travail de groupe l'enseignant ne contrôle plus suffisamment l'apprentissage.	<input type="checkbox"/> Le travail de groupe doit être utilisé en fonction de ses avantages et de son adaptation à certains apprenants, à certains objectifs, à certaines activités.	<input type="checkbox"/> Les apprenants doivent être systématiquement formés au travail de groupe, parce qu'il les motive et qu'il les forme à l'autonomie.
c	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de donner	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de trouver	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que d'aider chaque

⁴ Ce tableau est emprunté à Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998, 206 p.

	un enseignement collectif et de garantir les conditions d'un apprentissage collectif.	et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles des apprentissages individuels.	apprenant à apprendre, ce qui implique de respecter le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chacun.
d	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est d'appliquer scrupuleusement la méthodologie d'enseignement qu'il pense la meilleure.	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de choisir les stratégies d'enseignement qu'il estime les plus aptes à activer, soutenir, guider et enrichir les stratégies individuelles d'apprentissage des apprenants.	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de gêner le moins possible la mise en œuvre par chaque apprenant de ses propres stratégies individuelles d'apprentissage.
e	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage doivent être effectuées en classe dans le cadre de l'enseignement collectif, le travail individuel ou par groupes des apprenants constituant une révision, un complément ou un prolongement de cet enseignement collectif.	<input type="checkbox"/> L'enseignant doit imaginer et proposer aux apprenants, d'une classe à l'autre, des formes diverses d'équilibrage et d'articulation entre l'enseignement collectif d'une part, le travail individuel ou par groupes d'autre part.	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage doivent se faire de manière individuelle ou par groupes, les séances collectives étant principalement consacrées aux mises en commun et aux corrections des produits de ces activités.

2.2 Classez d'après leur orientation générale chacune des trois séquences décrites plus haut (A, B et C) dans les colonnes 1, 2 ou 3 du tableau ci-dessus (Cochez les cases correspondantes.)

	Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3
Séquence A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Séquence B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Séquence C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Pour quelle(s) séquence(s) ci-dessus parlera-t-on plutôt d' "enseignement différencié", dans quel(s) cas d' "apprentissage différencié" ? :

	Enseignement différencié	Apprentissage différencié
Séquence A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Séquence B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Séquence C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 La différenciation pédagogique, à votre avis, est-elle d'abord et avant tout de la responsabilité (vous pouvez choisir plusieurs réponses, et leur mettre un numéro d'ordre) :

- de l'institution scolaire ?
- des auteurs de matériels didactiques ?
- des responsables de chaque établissement ?
- de chaque enseignant ?
- des équipes d'enseignants ?
- de chaque apprenant ?
- des groupes constitués d'apprenants ?

autre opinion : _____

3. La pédagogie différenciée, pour quelles raisons ?

Quelles raisons pouvez-vous avoir, en tant que professeur, pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée ? Pour chaque raison proposée dans le tableau ci-dessous, indiquez si elle vous semble non pertinente (0) assez importante (1), importante (2), ou très importante (3).

0	1	2	3	
				1. parce que c'est une exigence de l'institution
				2. parce que cela fait partie des principes de toute pédagogie moderne
				3. parce que cela correspond à des valeurs sociales actuelles (respect des différences individuelles, équité,...) qui créent des droits pour les apprenants
				4. parce que les élèves ont des niveaux différents
				5. parce que les élèves ont des motivations différentes
				6. parce que les élèves ont des rythmes différents d'apprentissage
				7. parce que chaque élève apprend de manière différente
				8. parce que chaque élève a ses points forts, sur lesquels il doit pouvoir s'appuyer
				9. parce que chaque élève a ses points faibles, qu'il doit compenser
				10. parce que les problèmes de discipline sont provoqués en partie par un enseignement commun à des élèves qui ont des besoins différents
				11. autre(s) raison(s) :

4. La pédagogie différenciée, pour quels objectifs ?

Quels objectifs pouvez-vous avoir, en tant que professeur, pour mettre en œuvre la pédagogie différenciée ? Pour chaque objectif, indiquez s'il vous semble non pertinent (0) assez important (1), important (2), ou très important (3).

0	1	2	3	
				1. compléter un enseignement collectif forcément incomplet et en partie inadapté
				2. former à l'autonomie en fournissant aux élèves des occasions d'apprendre à apprendre seuls
				3. permettre aux élèves les meilleurs d'avancer plus vite
				4. aider davantage les élèves qui ont le plus de difficultés
				5. gagner en temps
				6. gagner en efficacité
				7. réaliser en tant que professeur un travail plus intéressant parce que plus varié
				8. améliorer ses relations avec les élèves
				9. former les élèves au travail de groupe
				10. donner aux élèves le sens des responsabilités individuelles
				11. donner aux élèves le sens de la solidarité collective
				12. autre(s) objectif(s) :

5. La pédagogie différenciée, de quelle manière ?

Dans une classe de langue, on peut différencier plusieurs éléments (ou mettre en œuvre la différenciation dans plusieurs “ domaines ”). Exemple :

Différenciation des supports	On donne à chaque groupe d’élèves un document différent à partir duquel seront faites différentes activités : à l’un un dialogue oral enregistré, à un autre un article de journal, à un autre encore une photo, etc., ou on laisse choisir chaque groupe entre plusieurs documents offerts.
------------------------------	--

5.1 Identifiez les domaines différenciés dans les exemples des séquences A, B et C donnés plus haut.

5.2 Essayez d’imaginer un exemple de séquence de classe où la différenciation porte sur chacun des éléments suivants.

Domaine de différenciation (Voir la définition des termes en Glossaire.)	Exemple
Différenciation des objectifs	
Différenciation des contenus	
Différenciation des dispositifs	
Différenciation des aides ou des guidages	
Différenciation des tâches	
Différenciation des méthodes	
Différenciation des consignes	
Différenciation de l’évaluation	
Différenciation de la remédiation	

6. La pédagogie différenciée, à quelles conditions ?

6.1 Énumérez ce qui vous apparaît comme les difficultés inhérentes à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

6.2 Énumérez ce qui vous apparaît comme les conditions nécessaires, ou facilitatrices, pour la mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

6.3 Êtes-vous personnellement disposé, ou non, à mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans vos classes ?
Pour quelles raisons ?

5. FICHER D'AUTOFORMATION / FORMATION

INTRODUCTION

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Aides et guidages 1/1.
- Tâches 2/2.
- Planification 3/3.
- Consignes 2/3.

FICHE N°1/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 1

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
France	français	espagnol	1 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Tâches.
- Consignes.

CONTEXTUALISATION

Classe de 4^e (13 élèves, 1^e année d'espagnol). Collège Fernand Léger à Berre l'Étang, classé en ZEP (" Zone d'Éducation Prioritaire "), classement réservé en France aux établissements situés dans des quartiers difficiles, avec des élèves socialement défavorisés et présentant souvent des difficultés d'apprentissage voire des problèmes d'adaptation au milieu scolaire. La pédagogie différenciée n'y est pas pratiquée de manière institutionnelle.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>P. – Bueno, vamos a hacer dos ejercicios diferentes hoy: el primero es un cuestionario y es sobre las diferentes comidas del día... <i>sur les différents repas de la journée</i>: ya hemos trabajado sobre lo que comemos por la mañana, por la tarde, a mediodía. Entonces... vais a hacer el cuestionario en grupo y dentro de unos diez minutos corregimos juntos. <i>On fait les mises en commun et on corrige ensemble</i>. Y luego pasamos al texto. ¿De acuerdo? ¿Tenéis preguntas?</p>	<p><i>Les parties en italique sont en français dans le discours de l'enseignante.</i> P. – Alors, nous allons faire deux exercices différents aujourd'hui : le premier est un questionnaire sur les différents repas de la journée, <i>sur les différents repas de la journée</i>: nous avons travaillé sur ce que nous mangeons le matin, le soir, le midi. Alors... vous allez faire le questionnaire en groupes, et dans dix minutes nous le corrigeons ensemble. <i>On fait les mises en commun et on</i></p>

<i>Vous avez des questions ? Non...</i>	<i>corrige ensemble. Et ensuite nous passons au texte. D'accord ? Vous avez des questions ? Vous avez des questions ? Non...</i>
---	--

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. De quelle phase chronologique de la classe s'agit-il ici : planification, consignes, travail de groupe, évaluation ou remédiation ?	1. Il s'agit ici de la phase des consignes.	
2. Lisez dans le Glossaire la définition de “ différenciation ”, ainsi que les définitions des différents domaines auxquels elle peut s'appliquer (objectifs, contenus, supports, dispositifs, aides et guidages, tâches et méthodes). Quel domaine est ici en jeu ?	2. Le domaine ici en jeu est celui des tâches: l'enseignante parle de deux “ exercices ” différents, et les exercices sont des types de tâches (voir la définition du terme “ exercice ” dans le Glossaire).	
3. Lisez attentivement la définition de “ variation ” (Glossaire), en la comparant à celle de “ différenciation ”. Visionnez à nouveau cette première séquence: s'agit-il, ici, de différenciation ou de variation?	3. Il s'agit de variation : même si les élèves travaillent en groupe et si les tâches sont différentes, tous réalisent en même temps ces mêmes tâches.	
4. Le travail demandé aux élèves porte sur quel type de contenu ? (Voir en Glossaire, la définition de ce dernier terme.).	4. Le travail porte sur un type de contenu linguistique, à savoir le lexique (le vocabulaire des repas).	
	Différentes techniques utilisées par l'enseignante : <ul style="list-style-type: none"> – Elle traduit en langue source (le français) les parties les plus importantes de ses consignes. – Elle demande aux élèves s'ils ont des questions à poser (au cas où ils n'auraient pas bien compris). – La mise en commun va se faire rapidement, à la suite de deux exercices que l'on peut penser assez courts. 	On pourra demander aux stagiaires de repérer les différentes techniques utilisées par l'enseignante pour s'adapter aux élèves les plus faibles.

FICHE N°2/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 2

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
France	français	espagnol	1 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Tâches.
- Aides et guidages.
- Travail de groupe.

CONTEXTUALISATION

Cette séquence a été tournée dans la même classe et avec la même enseignante que la séquence précédente.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>P. – Entonces éste va a ser el grupo A, el grupo B, el grupo C y el grupo D. Alors... el grupo A tiene preguntas de comprensión, <i>des questions de compréhension</i>. Entonces, trabajáis en grupo y cuando termináis me llamáis, <i>au fur et à mesure que vous finissez vous m'appellez</i>.</p> <p>Vamos a ver, el grupo B, tenéis preguntas de comprensión, hay un texto para completar, hay que conjugar los verbos, <i>il faut conjuguer les verbes, et il y a une série d'expressions, vous allez trouver les équivalents dans le texte</i>.</p> <p>A ver, el grupo C... ¡Sabrina! ¡Nadège!... el grupo C, tenéis preguntas de comprensión, <i>des questions de compréhension</i>. Tenéis que conjugar verbos, <i>conjuguer des verbes</i>, y tenéis que contar... ¡Nadège, laisse ça!... tenéis que contar la historia con los dibujos, <i>raconter l'histoire à l'aide des dessins, d'accord ? Allez, vous travaillez en groupe, hein ?</i></p> <p>Y el grupo D, tenéis una lista con frases “verdadero o falso”, “verdadero o falso” <i>ça veut dire... verdadero o falso, “vrai ou faux”</i>. Tenéis que conjugar el verbo “despertarse” y tenéis que contar una historia...</p> <p>A. – ... <i>à l'aide des dessins</i>.</p>	<p><i>Les parties en italique sont en français dans le discours de l'enseignante.</i></p> <p>P. – Alors, celui-ci va être le groupe A, le groupe B, le groupe C et le groupe D. Alors... le groupe A a des questions de compréhension, <i>des questions de compréhension</i>. Alors, vous travaillez en groupe et quand vous terminez vous m'appellez, <i>au fur et à mesure que vous finissez vous m'appellez</i>.</p> <p>Voyons voir, le groupe B, vous avez des questions de compréhension, il y a un texte à compléter... il faut conjuguer les verbes, <i>il faut conjuguer les verbes, et il y a une série d'expressions, vous allez trouver les équivalents dans le texte</i>.</p> <p>Voyons voir... le groupe C... <i>Sabrina ! Nadège !</i>... le groupe C, vous avez des questions de compréhension, <i>des questions de compréhension</i>. Vous devez conjuguer des verbes, <i>conjuguer des verbes</i>, et vous devez raconter... <i>Nadège, laisse ça !</i>... vous devez raconter l'histoire à l'aide des dessins, <i>raconter l'histoire à l'aide des dessins... d'accord ? Allez, vous travaillez en groupe, hein ?</i></p> <p>Et le groupe D, vous avez une liste avec des phrases “vrai ou faux”, “vrai ou</p>

<p>P. – <i>Voilà</i>, y podéis utilizar el texto. [S’adressant à un groupe particulier.] Quiero una sola respuesta para todo el grupo, <i>une seule réponse pour tout le groupe</i>.</p>	<p>faux ” <i>ça veut dire...</i> “<i>vrai ou faux</i>”. Vous devez conjuguer le verbe “ se réveiller ”, et vous devez raconter une histoire...</p> <p>E. – ... à l’aide des dessins.</p> <p>P. – <i>Voilà</i>, et vous pouvez utiliser le texte. [S’adressant à un groupe particulier.] Je veux une seule réponse pour tout le groupe, <i>une seule réponse pour tout le groupe</i>.</p>
--	--

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Qu’y a-t-il de commun (ni varié, ni différencié) dans le travail proposé aux différents groupes ?	1. Ce qu’il y a de commun aux 4 groupes : l’activité de compréhension écrite. Ce qu’il y a de commun aux 3 derniers groupes (B, C et D) : une activité d’entraînement grammatical sur la morphologie verbale (conjugaison).	
	Il y a différenciation dans la mesure où les élèves ont des exercices en partie différents à faire d’un groupe à l’autre : conjugaison de verbes pour les 3 derniers groupes, mais pas pour le 1 ^{er} ; questions de compréhension pour les 3 premiers groupes, exercice “ vrai-faux ” pour le 4 ^e . Raconter une histoire pour les deux derniers groupes, tous les deux à l’aide d’images, mais pour le groupe C il s’agit d’une histoire connue, alors que pour le groupe D il s’agit d’une histoire nouvelle.	On pourra demander aux stagiaires de préparer par groupes les réponses à une question unique, complexe : “ Y a-t-il dans cette séquence différenciation ou variation, et en quoi ? ”.
2. En quoi consiste la différenciation à l’intérieur de cette activité commune de compréhension écrite ?	2. La tâche est différente entre les groupes A, B et C (répondre à des questions de compréhension) et le groupe D (exercice “ vrai-faux ”).	
3. Repérez ce qui n’est pas commun aux trois derniers groupes dans la tâche commune de conjugaison de verbes. S’agit-il de variation, ou de différenciation ?	3. Ces trois groupes n’ont pas les mêmes verbes à conjuguer : on sait en effet que les groupes B et C ont plusieurs verbes, et le groupe D un seul verbe (<i>despertarse</i>). Il y a sur ce point différenciation.	On pourra signaler qu’il y a sur ce point différenciation des contenus.
4. Repérez dans le discours de l’enseignante	4. Avant-dernière intervention de l’enseignante :	On pourra faire repérer le support supplémentaire

l'allusion à un support commun à tous les groupes. (Voir la définition de " support " en Glossaire.)	" vous pouvez utiliser le texte " : il s'agit certainement d'un texte étudié antérieurement avec toute la classe, puisqu'il est déjà demandé à certains élèves de manipuler des formes linguistiques de ce texte (en conjuguer certains verbes) ou de les réutiliser pour raconter une histoire.	(d'expression écrite) fourni par l'enseignante à deux des groupes : des dessins (groupes C et D).
	1) On propose des questions différentes sur différents éléments de ce même texte (nous ne savons pas si c'est le cas ici, dans cette séquence). 2) On classe toutes les questions posées par ordre de difficulté (difficulté linguistique, demandant des réponses au présent ou au passé, ou demandant de réutiliser des structures plus ou moins complexes, par exemple ; ou difficulté conceptuelle, demandant des reprises d'éléments factuels ou l'expression d'une opinion personnelle justifiée, par exemple) ; et on demande à chaque élève de s'efforcer de répondre à un maximum de questions.	On pourra demander : 1) comment on pourrait intégrer de la différenciation dans la même tâche consistant à répondre à des questions sur un même texte ; 2) comment cette différenciation pourrait être conçue de manière à s'adapter au niveau de chaque élève.
5. Sur quel critère, vraisemblablement, l'enseignante a-t-elle constitué les groupes ?	5. Sur un critère de niveau, la différenciation servant apparemment à concevoir des tâches plus ou moins difficiles : a) cocher les bonnes réponses dans un exercice vrai-faux, ou répondre à des questions ; b) verbes non réfléchis ou réfléchis (<i>despertarse</i>) ; c) raconter, à l'aide de dessins, une histoire connue ou une histoire nouvelle.	On fera remarquer la différenciation au niveau de l'aide fournie par l'enseignante, impliquée dans la consigne donnée au groupe A : " Vous travaillez en groupe et quand vous terminez vous m'appelez, <i>au fur et à mesure que vous finissez vous m'appelez.</i> "

FICHE N°3/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 3

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Portugal	portugais	anglais	6 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Aides et guidages.

CONTEXTUALISATION

Cette classe a été divisée en groupes de travail de trois ou quatre élèves répartis selon trois niveaux de connaissance de la langue (moins avancé, moyen et plus avancé) pour réaliser une même série d'activités diverses sur le thème de " la famille ". Deux enseignantes travaillent en équipe (*team teaching*), et elles se sont réparti les différents groupes.

TRANSCRIPTION ORIGINALE portugais L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>I'm going to observe Class 10 that is the first class in Secondary High during the sequence of two weeks and it is three different lessons. Their first task is to identify these two pictures they have in their textbooks and the pictures are of a modern family and of an extended family. They will identify and analyse these pictures by the help of this activity 2. They are merely reading the pictures to one another, exchanging opinions with their partners. They work in groups of three or four and finally they will write a description of a family as a group work and present it to the whole class. At the same time in this class it is in experiment (...) these teachers know exactly to which group they're going to. In fact students have been grouped according to their talents: some of the groups need more help and a teacher on the left right now in the picture is helping them – she has developed on basic work (?) describing for example ordinary words, and giving verb forms or breaking verb forms; and the teacher here is helping this group who has the more advanced students for her in this lesson and she just gives the final touch to the summary and (...) these advanced groups who work very independently. Something that strikes right</p>	<p><i>Voir en Annexe la transcription des activités proposées sur le livre des élèves, et la traduction en français.</i></p> <p>Je suis en train d'observer la classe 10, qui est la première classe du lycée, pendant une séquence de deux semaines et en trois leçons différentes. Leur première tâche consiste à identifier ces deux images qu'ils ont dans leurs manuels et les images montrent une famille moderne et aussi une famille nombreuse. Les élèves identifieront et analyseront ces images avec l'aide de cette activité n°2. Ils lisent simplement les images en groupe, échangent des opinions avec leurs partenaires. Ils travaillent en groupes de trois ou quatre et finalement ils écriront en groupe une description d'une famille et ils en feront leur présentation à toute la classe. Simultanément dans cette classe, c'est un essai, (...) ces enseignantes savent exactement quel groupe elles doivent suivre de près. En effet, les élèves sont groupés selon leurs capacités : quelques groupes ont besoin d'être aidés davantage, et une enseignante située à gauche sur la vidéo est en train de les aider – elle a organisé un travail de premier niveau en décrivant, par exemple, des mots communs, en donnant des formes</p>

away in this class is that everybody seems to be working and that it is an achievement.	verbales ou en décomposant des formes verbales ; et cette enseignante-ci est en train d'aider ce groupe composé des élèves les plus avancés pour elle dans cette leçon, et elle se limite à revoir le résumé et (...) ces groupes avancés qui peuvent travailler de façon très, très indépendante. Ce qui frappe immédiatement l'attention dans cette classe c'est que tout le monde semble être en train de travailler, et ça, c'est une réussite.
---	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. En quoi y a-t-il variation au cours de cette séquence ?	1. Il y a variation des tâches, puisque tous les élèves, dans chaque groupe, analysent les mêmes images et échangent des opinions (expression orale), puis rédigent la description d'une famille (expression écrite), enfin lisent ce travail à l'ensemble de la classe (expression orale).	
2. Relisez la définition de "différenciation" dans le Glossaire, ainsi que celles des différents domaines possibles de différenciation. Quels sont les deux domaines où apparaît une différenciation dans la programmation de cette séquence ?	2. Il y a différenciation : a) du dispositif (répartition des élèves par groupes de niveau) ; b) des aides : chacune des enseignantes s'occupe de groupes de niveaux définis, et ces groupes vont faire appel à elles en fonction de leurs besoins propres.	
	Ici, les tâches prévues par le manuel sont identiques, mais la réalisation de ces tâches et leur produit final vont être différenciés, parce que ces groupes sont de niveaux hétérogènes : la manière de travailler, les formes linguistiques utilisées, les idées exprimées vont être différentes d'un groupe à l'autre.	On pourra profiter de cette séquence pour poser la distinction – importante – entre la différenciation en termes d'enseignement et la différenciation en termes d'apprentissage.
3. Quelles sont vos premières impressions en observant l'attitude des différents groupes d'élèves dans la classe?	3. Les impressions que l'on peut ressentir en observant ces groupes vont dépendre bien entendu des attentes que l'on a vis-à-vis des attitudes des élèves. Certains trouveront cette classe trop bruyante, avec des élèves qui ne semblent pas très	Il sera intéressant de faire noter brièvement par les stagiaires ces premières observations et impressions, et de les leur faire comparer.

	<p>concentrés sur leur travail. D'autres noteront au contraire la bonne ambiance, et le fait que la plupart des groupes travaillent de manière autonome.</p> <p>Il est probable que des élèves, en visionnant cette séquence, auraient aussi des impressions contrastées.</p>	
--	---	--

ANNEXE

Texte des activités proposées sur le livre des élèves

Texte original (anglais)	Traduction
<p>Activity 1 (Picture 1, "Modern family") Bearing in mind what you learnt in Unit 1, identify the type of family in each of the pictures below.</p> <p>Activity 2 (Picture 2, "Extended family") Reread the picture two: 2.1. Find three details in each picture that attract your attention. 2.2. Exchange opinions and try to come to an agreement: – with a partner; – with your partner and another pair; – as a group of four with another group of four; – as a class.</p>	<p>Activité 1 (Image 1, “ Famille moderne ”) En vous rappelant ce que vous avez appris dans l’Unité 1, identifiez le type de famille dans chacune des images ci-dessous.</p> <p>Activité 2 (Image 2, “ Famille nombreuse ”) Regardez à nouveau l’image 2 : 2.1. Trouvez trois détails dans chaque image qui attirent votre attention. 2.2. Échangez des opinions et essayez d’arriver à un accord : – avec votre partenaire ; – avec votre partenaire et un autre groupe de deux élèves ; – en groupe de quatre avec un autre groupe de quatre ; – en classe entière.</p>

FICHE N° 4/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 4

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Portugal	portugais	anglais	6 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Supports.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit de la même classe que celle observée dans la séquence précédente, de 6 ^e année d'apprentissage de l'anglais, donc, avec les mêmes groupes à trois niveaux différents. Il s'agit de la suite du travail commun sur le thème de " la famille ".
--

TRANSCRIPTION ORIGINALE portugais L1, anglais L2	TRADUCTION
During the second lesson the teachers have given three different texts, three different levels of texts to the class, and the texts deal with the same topic, "family". And this text, "The Belated Father", is for the less advanced students and they also get an extra exercise to make it easier to grasp the meaning of the text. And this is text number 2, the so-called medium difficulty "Slave to be single", for the little bit more advanced students. The most advanced ones will be working with the text called "Getups" and both of the last two ones have activities in the books, have activities in the textbook, and the students are supposed to write their summaries in the groups according to these instructions: they're coming with the headline and subhead and trying to figure out what the text is about. And this is the activity for the most difficult, the most advanced text "Getups".	Pendant la deuxième leçon les enseignantes ont donné trois textes différents, trois différents niveaux de textes à la classe, et les textes portent sur le même thème, " la famille ". Et ce texte, " <i>The Belated Father</i> ", est pour les élèves les moins avancés qui reçoivent aussi un exercice supplémentaire pour pouvoir mieux saisir le sens du texte. Et celui-ci est le texte n° 2, le texte considéré de difficulté moyenne, " <i>Slave to Be Single</i> ", pour les élèves un peu plus avancés. Les plus avancés travailleront le texte " <i>Getups</i> ", et ces deux derniers textes ont des activités dans les livres, des activités dans le manuel, et les élèves doivent écrire leurs synthèses en groupe selon les consignes suivantes : ils examinent le titre et le sous-titre et essayent de comprendre de quoi il s'agit dans le texte. Et celle-ci est l'activité pour le texte le plus difficile, le plus avancé, " <i>Getups</i> ".

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Y a-t-il variation ou différenciation dans cette séquence, et dans quels domaines ? Comparez avec la séquence antérieure.</p>	<p>1. Il y a différenciation :</p> <p>a) comme dans la séquence antérieure, du dispositif (répartition des élèves par groupes de niveaux) ;</p> <p>b) comme dans la séquence antérieure, des aides : on aperçoit, dans cette séquence, des groupes qui travaillent de manière autonome, et un autre qui a fait appel à l'aide d'une enseignante ;</p> <p>c) il y a en plus, dans cette séquence-ci, différenciation des supports, les groupes travaillant selon leur niveau sur des supports textuels plus ou moins difficiles.</p>	
<p>2. Quels sont les critères qui ont sans doute été utilisés par les enseignantes pour classer les textes par niveaux de difficulté ?</p>	<p>2. Critères possibles :</p> <p>a) La taille des textes. C'est un critère apparent dans cette séquence : le texte choisi pour les élèves les moins avancés est plus court que les autres.</p> <p>b) La difficulté linguistique : textes présentant une plus ou moins grande richesse lexicale, ou du vocabulaire plus ou moins rare, spécifique ou recherché ; ou présentant des phrases plus ou moins longues avec des structures plus ou moins complexes ; ou une organisation textuelle plus ou moins complexe.</p> <p>c) La difficulté au niveau des idées exprimées.</p>	
<p>3. Quels critères de difficulté apparaissent dans les tâches demandées sur les textes 2 et 3 (voir Annexe) ? Que peut-on supposer des tâches demandées sur le texte 1, pour les élèves les moins avancés ?</p>	<p>3. Les tâches sont toutes de compréhension factuelle, mais elles demandent d'emblée une compréhension assez synthétique du texte. Le guidage proposé pour les activités correspondantes sur les textes 2 et 3 est assez limité, et elles demandent d'emblée une compréhension globale du texte.</p> <p>Sur le texte 1 (le plus facile), le guidage est plus</p>	

	étroit : il est constitué d'un grand nombre de questions que l'on peut supposer très précises et renvoyant à des passages précis du texte.	
4. Que peut-on imaginer que les enseignantes ont prévu de faire avec la classe entière, une fois réalisée cette activité de groupe ?	4. On peut imaginer une séance de mise en commun collective, chaque groupe rendant compte des contenus du texte qu'il a étudié. Dans ce cas, les textes auront été choisis comme complémentaires par rapport au thème commun ("la famille").	
5. Quels inconvénients y aurait-il, dans une classe, à constituer les groupes, systématiquement, sur le seul critère des niveaux de maîtrise de la langue ?	5. On peut penser au moins aux inconvénients suivants : a) les élèves les moins avancés peuvent avoir l'impression d'être enfermés dans un "ghetto" pour élèves faibles, et se sentir humiliés ; b) toutes les recherches ont montré que les élèves les moins avancés progressent plus lorsqu'ils travaillent avec des élèves plus avancés : faire toujours travailler les moins avancés ensemble revient donc à les pénaliser ; c) l'hétérogénéité ne peut qu'aller en s'accroissant, et le travail collectif, par conséquent, devenir de plus en plus difficile ; d) l'évaluation selon les critères institutionnels devient elle aussi de plus en plus difficile.	Question intéressante pour un travail en groupes de stagiaires. On pourra demander, à la suite, de faire la liste des autres critères possibles de constitution des groupes : – groupes de niveaux hétérogènes (les plus avancés vont y aider les moins avancés) ; – par affinité ; – selon les différents domaines de différenciation : intérêt pour tel ou tel objectif, tel ou tel contenu, type de support, dispositif, aide ou guidage, tâche, méthode ; – etc.
6. En conclusion de travail sur les quatre séquences de cette "Introduction", que pouvez-vous dire quant à l'intérêt de la variation et de la différenciation ? Sont-elles opposées, ou complémentaires ?	6. Les deux procédés peuvent être utilisés conjointement. Combinés, ils offrent même des possibilités pédagogiques intéressantes au service de la "centration sur l'apprenant" : c'est le cas, par exemple, lorsque l'enseignant propose des activités variées parmi lesquelles les élèves vont choisir eux-mêmes en fonction de leurs propres critères, ou qu'ils vont essayer de réaliser en fonction de leurs propres possibilités.	Autre question intéressante pour un travail en groupes de stagiaires : on pourra alors leur demander d'imaginer des exemples concrets d'utilisation de ces deux procédés en articulation (l'un après l'autre) ou en combinaison (comme suggéré ci-contre).

ANNEXE

Activités sur les textes 2 et 3

Texte 2 (difficulté moyenne)

<p>Activity 2</p> <p>Reread the text “ Slave to Be Single ”</p> <p>2.1. Account for the headline and superlead.</p> <p>2.2. Starting from the superlead collect information about :</p> <ul style="list-style-type: none"> • What the law says ; • What social supports are given. 	<p>Activité 2</p> <p>Relisez le texte “ <i>Slave to Be Single</i> ”</p> <p>2.1. Expliquez le titre et le sous-titre.</p> <p>2.2. En commençant par le sous-titre relevez les informations sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce que dit la loi ; • Les aides sociales qui sont données.
--	---

Texte 3 (le plus difficile)

Activity 1		
Consider the text “ Getups ” and fill in the following table :		
Mother’s Profile		Child’s Profile
physical	psychological	psychological

Activité 1		
Analysez le texte “ <i>Getups</i> ” et remplissez la grille suivante :		
Description de la mère		Description de l’enfant
physique	psychologique	psychologique

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – OBJECTIFS

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :	
– Dispositifs 1/3. – Aides et guidages 1/1. – Tâches 2/2. – Planification 1/3.	– Travail de groupe 2/2. – Évaluation 1/3. – Environnement 2/4.
<i>Nota bene</i> : La fiche Conclusions 1/6, qui présente de nombreux domaines de différenciation, pourrait être utilisée en introduction à cette Partie n° 1.	

FICHE N°1/3

ACTIVITÉS PRÉALABLES AU VISIONNEMENT

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Souvenez-vous d'une leçon que vous avez vécue récemment comme apprenant (de langue) ou comme stagiaire (en didactique des langues), ou encore d'une leçon que vous avez donnée comme professeur.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pouvez-vous définir les objectifs de cette leçon ? – Ces objectifs avaient-ils été définis par les apprenants ou stagiaires, ou leur avaient-ils été explicités par le professeur ? – Tous les apprenants ou stagiaires étaient-ils ou pas également capables d'atteindre ces objectifs, et pourquoi ? 		<p>On pourra proposer aux stagiaires de se regrouper suivant leur statut dans le cas de figure envisagé (apprenant de langue, stagiaire en formation didactique, professeur de langue).</p> <p>Cette question, à laquelle il ne peut évidemment pas avoir de "corrigé-type", devrait pouvoir donner lieu à des échanges intéressants entre groupes de stagiaires.</p> <p>Si l'occasion s'en présente, on fera déjà réfléchir, parmi les différents "objectifs" indiqués, à la distinction finalités/objectifs (voir point suivant).</p>
<p>2. On fait la différence, en didactique, entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les "<i>objectifs</i>", qui sont des buts précis et 		<p>Cette question est particulièrement adaptée à un travail en groupes, pendant lequel les stagiaires</p>

<p>concrets définis par des résultats dont on peut évaluer effectivement si et dans quelle mesure ils ont été atteints ;</p> <p>– et les “<i>finalités</i>”, qui sont des buts généraux spécifiques au système éducatif, et qui, contrairement aux objectifs, ne peuvent jamais être totalement atteints, sont difficilement évaluables objectivement, et correspondent plutôt à une direction que l’on donne à son action, à un horizon visé, à un idéal vers lequel on tend.</p>		<p>pourront confronter leurs expériences et leurs idées.</p>
<p>2.1 Les “objectifs” que vous avez définis dans l’activité antérieure sont-ils tous des “objectifs” dans ce sens limité, ou y a-t-il parmi eux des finalités ?</p>		
<p>2.2 Imaginez un maximum d’exemples d’objectifs différents, et tentez de les classer par catégories.</p>	<p>2.2 Voir en <i>Glossaire</i> la définition des finalités et des objectifs, avec les classements et exemples correspondants. On se reportera pour ce faire, comme il est demandé dans ces entrées, aux autres termes de “compétence” et de “contenu”.</p>	
<p>3. Pour quelle raison considère-t-on, en didactique, que les élèves doivent avoir constamment une conscience claire du ou des objectifs de ce qu’ils leur fait faire, ou de ce qu’ils ont décidé de faire ?</p>	<p>3. C’est une condition de la motivation des élèves (on est d’autant plus disposé à faire quelque chose qu’on en a compris l’utilité), de l’efficacité de leur apprentissage (on ne peut réfléchir à la manière de réaliser un travail que si l’on en connaît les résultats visés) et de leur auto-évaluation objective (laquelle ne peut se faire que par rapport à ces mêmes résultats attendus).</p>	<p>On pourra faire remarquer que le critère d’une autonomie véritable pour un apprenant est sa capacité à se fixer ses propres objectifs. Ce qui est possible et souhaitable sans doute dans le cadre des cours pour adultes, mais qui pose problème dans le cadre de l’enseignement scolaire.</p>

FICHE N° 2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 5

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Pays-Bas	néerlandais	français	5 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Supports.
- Dispositifs.
- Autonomisation.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une enseignante hollandaise de français, qui, en classe, explique à son collègue les méthodes utilisées pour l'enseignement des langues dans son école et dans ses cours.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
néerlandais L1, français L2

P. – Il s'agit d'une classe de 5^e année, c'est l'avant-dernière année avant l'examen et dans les classes à partir de la 4^e année la différenciation concerne plutôt... il s'agit de les mener à l'autonomisation, travailler autonomes dans la classe, et alors les élèves ont une série de tâches parmi lesquelles ils peuvent choisir. Il y a une série de tâches qu'ils doivent remplir dans une séquence de cours, et ils peuvent donc travailler à leur manière, seuls ou ensemble, et ils peuvent choisir le cours, le rythme qu'ils veulent travailler. Il y a des travaux de grammaire, il y a des travaux d'écriture, il y a de la lecture, il y a même un peu de littérature qu'on a préparée avant, à l'avance. Et il y a... il y a aussi des exercices d'écoute, ils peuvent choisir leurs cassettes et faire l'exercice avec un walkman. Alors le travail [consiste] à circuler dans la classe et aider les élèves en difficulté et à répondre à des questions. Il y a des questions, ou il y a à les inciter à mieux travailler : s'ils travaillent pas bien c'est le professeur qui les incite. Sinon ils travaillent tout seuls (...), ils finissent leurs tâches, quelquefois il y a encore des devoirs à faire à la maison. Quelquefois, s'ils ont travaillé bien, il n'y a plus de travail, de devoirs à faire à la maison.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. En vous basant sur les déclarations de l'enseignante et sur l'observation de la séquence vidéo, donnez un exemple de différenciation dans chacun des domaines et sous-domaines suivants :		
1.1 le dispositif : matériel, espace, temps, collectif (relire au besoin la définition de chacun de ces sous-domaines dans le Glossaire).	<p>1.1 – Matériel : les élèves peuvent utiliser leur manuel, des <i>walkman</i> ou des livrets d'exercices.</p> <p>– Espace : les élèves restent tous dans la classe avec les tables qui restent disposées comme pour un enseignement frontal, mais le domicile des élèves est pris en compte pour le travail personnel (“ Quelquefois il y a encore des devoirs à faire à la maison. Quelquefois, s'ils ont travaillé bien, il n'y a plus de travail, de devoirs à faire à la maison. ”).</p> <p>– Temps : les élèves “ peuvent choisir le rythme ” de leur travail, et continuer ou non ce travail pendant le temps où ils sont chez eux (travail personnel à la maison).</p> <p>– Collectif : les élèves “ peuvent donc travailler à leur manière, seuls ou ensemble ”.</p>	Ce travail de repérage sur la différenciation des dispositifs pourra être fait en liaison avec la rubrique “ Dispositifs ”.
1.2 les aides et guidages.	1.2 Les aides et guidages différenciés sont fournis par l'enseignante, qui répond aux questions éventuelles des élèves, aide les élèves en difficulté, incite à mieux travailler ceux qui ne travaillent pas bien.	
<p>2. Relire en Glossaire la définition des objectifs, avec les classements et exemples correspondants. On se reportera pour ce faire, comme il est demandé dans ces entrées, aux autres termes de “ compétence ” et de “ contenu ”.</p> <p>Faites la liste des différents types d'objectifs différenciés qu'on trouve dans cette séquence, en donnant un exemple correspondant.</p>	<p>2. Types d'objectifs différenciés dans cette séquence :</p> <p>– contenus culturels (lecture de textes littéraires) ou langagiers (“ travaux de grammaire ”) ;</p> <p>– à l'intérieur des compétences langagières : travail en compréhension orale (“ exercices d'écoute ”) ou écrite (“ il y a de la lecture ”), ou en expression écrite (“ travaux d'écriture ”).</p>	On pourra faire analyser un manuel proposant des exercices à différents niveaux de maîtrise des contenus, et faire imaginer comment un professeur pourrait organiser concrètement une différenciation sur ce domaine.

	Il n'est pas possible, sur la base des déclarations de l'enseignante et de l'observation de la séquence vidéo, de voir s'il y a différenciation des degrés de maîtrise des contenus (voir "objectif" dans le Glossaire).	
3. Dans quelle mesure doit-on ici parler plus de "différenciation de l'apprentissage" que de "différenciation de l'enseignement" ?	3. Ce sont les élèves eux-mêmes qui choisissent leurs domaines et leurs modes de différenciation.	Cette séquence, comme on le voit, pourra aussi être utilisée pour le travail sur le thème de l'autonomisation.
4. Relevez, cependant, les deux cas où l'enseignante se réserve le droit d'intervenir en tant que telle.	4. L'enseignante se réserve le droit d'intervenir elle-même si elle constate que certains élèves sont en difficulté (et dans ce cas, tous n'osent pas l'avouer...) ou ne font pas bien leur travail. C'est aussi pour cela qu'elle dit "circuler dans la classe".	On pourra faire lister les différentes fonctions que le professeur assume dans la classe au cours du travail personnel ou en groupe : il est une personne-ressource (auquel on peut s'adresser pour une aide), une aide (il repère par ex. les élèves qui ont des difficultés mais n'osent pas le dire), un conseiller (il donne par ex. des idées d'organisation, de méthodes ou de contenus), un contrôleur (il rappelle à l'ordre, par ex., les élèves qui ne font pas leur travail). Sur ce point, cette séquence pourra être utilisée dans la rubrique "Autonomisation".

FICHE N° 3/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 6

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Autriche	allemand	français	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Supports.
- Remédiation.
- Autonomisation.

CONTEXTUALISATION

Cette séquence a été tournée dans le *Bundes-Oberstuferealgymnasium* de Linz, établissement dans lequel la pédagogie différenciée est recommandée institutionnellement.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
allemand L1, français L2

P. – Tu l'ouvres, et tu as une phrase à traduire, c'est une traduction avec le subjonctif. J'ai... j'ai... C'est pas vrai, tu as besoin d'une... d'une feuille de papier. Il vaut mieux que tu l'écrives et ensuite tu peux contrôler si c'est bon ou non. Alors, c'est pas moi qui te contrôle, c'est toi. Tu fais le contrôle. Encore un... un autre exercice avec le subjonctif. Alors, ça c'est plus simple encore. Tu lis ce qui est ici et tu vois là. Il te faut un crayon. Pas pour écrire, mais pour contrôler. Qui est faible en vocabulaire? Qui est faible en vocabulaire? Personne ! C'est formidable !... C'est bon. Tu l'auras après. Vous échangez après. Vocabulaire. Qui le veut? Toi ? Toi ? Alors, le vocabulaire. Ça c'est intéressant ! Tu attends, tu fais ça. Tu vois un mot. Si tu le traduis bien, voilà, là tu as le contrôle. Si tu le connais, si c'est bon, tu le mets à part, si tu le connais pas, tu le remets et tu l'auras après. Toi, c'est aussi le subjonctif. C'est la même chose. C'est ça ? Tu as le mot à... au présent, et tu dois en faire le subjonctif. Là, tu as le contrôle. Si tu l'as bien, si tu l'as su, tu le mets à part. Si tu ne l'as pas su, tu le mets au-dessous. Et à la fin tu auras tout ce que tu sais ici. (...)
Allez-y !

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Quel est le type d'objectif sur lequel porte principalement cette séquence ?	1. Cette séquence porte principalement sur la grammaire (morphologie et syntaxe du subjonctif).	On fera noter aux stagiaires que l'exercice appelé de "vocabulaire" par l'enseignante consiste à traduire en allemand des verbes français irréguliers à la forme subjonctive : il s'agit donc en réalité d'un exercice de conjugaison (morphologie).
2. En quoi peut-on parler malgré tout de "différenciation" ?	2. Les élèves choisissent entre différents types d'exercices. En particulier entre les exercices directs (de substitution, par exemple : trouver la forme correcte d'un infinitif verbal dans une phrase dont la structure demande le mode subjonctif) et indirects (de traduction).	
3. Décrivez les différents types d'exercices proposés.	3. Différents types d'exercices : a) Phrases à traduire "avec le subjonctif" ; b) QCM avec des phrases en français au subjonctif, pour lesquelles il faut choisir la bonne forme verbale ; c) un exercice de traduction avec correction au verso de la fiche ; d) un exercice de conjugaison : verbe à l'indicatif présent à mettre au subjonctif présent, avec la correction apparaissant lorsque l'on extrait totalement la languette du disque.	On pourra demander si dans le cas des deux exercices de traduction il s'agit de thème ou de version. On peut penser qu'il s'agit de thème grammatical : phrases en allemand, donc, à traduire en français avec une structure demandant l'emploi du subjonctif, ou verbe allemand au subjonctif à traduire par le verbe correspondant à la même forme.
4. Quels sont les deux points sur lesquels les élèves mettent en œuvre une certaine autonomie ?	4. Les élèves sont autonomes dans la mesure où : a) ils choisissent eux-mêmes les exercices qu'ils veulent faire ; b) ils utilisent un dispositif qui leur permet de s'auto-corriger et de retrouver en boucle, à l'intérieur du même exercice, les items sur lesquels ils commettent des erreurs, jusqu'à ce que toutes leurs réponses soient correctes.	On pourra demander aux stagiaires de commenter la question: " Qui est faible en vocabulaire ? ", et l'absence initiale de réponse (" Personne... C'est formidable !... "). Cette question peut gêner certains élèves parce qu'elle implique pour eux de " confesser " publiquement une faiblesse. L'enseignante s'en rend compte, et en reformulant sa question positivement (" Vocabulaire... Qui le veut ? "), elle obtient aussitôt une réponse.

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFERENCIATION – CONTENUS

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Supports 2/2.
- Aides et guidages 1/1.
- Tâches 2/2.
- Consignes 1-2-3/3.

FICHE N° 1/1 – SÉQUENCE VIDÉO N° 7

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Italie	italien	Espagnol	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Tâches.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit de l'*Istituto G. Bruno* à Rome, qui est une école pilote à orientation linguistique. L'enregistrement a été réalisé dans une classe d'espagnol langue étrangère de 9 élèves. L'enseignante a choisi comme support didactique une brève nouvelle fantastique de Julio Cortázar, extraite de *Historias de Cronopios y de Famas*, chapitre *Material Plástico*. L'auteur y met en scène un ours qui fréquente les tuyauteries d'un immeuble. L'animal va et vient au gré de sa fantaisie et de son humeur, se risquant même, en passant par le robinet d'un évier, à observer de plus près les habitants de cet immeuble. L'enseignante a réparti les élèves en trois groupes auxquels elle a distribué des dictionnaires. Le texte a ensuite été lu par l'enseignante visiteuse, dont la langue maternelle est l'espagnol.

TRANSCRIPTION ORIGINALE italien L1, espagnol L2	TRADUCTION
P. – Entonces cada uno después de leer, en el manual, el cuento, e intentar comprender las palabras que no conocéis, etc., cada uno tendrá una... una tarea diferente... En el sentido de que... este grupo se ocupará del oso, del animal... en sentido de que se ocupará de encontrar todos los verbos y los	P. – Alors chacun après avoir lu le conte dans le manuel et essayé de comprendre les mots que vous ne connaissez pas, etc., chacun aura une tâche différente... À savoir que... ce groupe-ci s'occupera de l'ours, de l'animal..., c'est-à-dire qu'il tâchera de trouver tous les verbes et adjectifs qui se

<p>adjetivos que se refieren a este animal fantástico... ¡Claro, claro!</p> <p>Entonces... buscar todo lo que se refiere al oso: los verbos, acciones..., y todas las veces que manifiestan el estado de ánimo.</p> <p>En cambio, vosotros os ocuparéis de los seres humanos que están en el cuento, ¿no?, y por lo tanto también los mismos verbos, adjetivos, estados de ánimo, acciones..., todo lo que se refiere al ser humano.</p> <p>En cambio este grupo... este grupo se ocupará del espacio, o sea se ocupará del oso y de los seres humanos pero tendrá que mirar cuál es el espacio del oso y cuál es (...) en cambio el espacio de los seres humanos, dónde actúa el oso y dónde actúan los seres humanos.</p> <p>¿Todo claro? ¿Pregunta?</p>	<p>rapporment à cet animal fantastique... C'est ça.</p> <p>Donc... chercher tout ce qui concerne l'ours : les verbes, les actions..., et toutes les fois qu'elles manifestent son état d'âme.</p> <p>Par contre, vous autres vous vous occuperez des êtres humains qui sont dans le conte, non ?, et par conséquent aussi de ces mêmes verbes, adjectifs, états d'âme, actions..., tout ce qui se rapporte aux êtres humains.</p> <p>Par contre, ce groupe s'occupera de l'espace, c'est-à-dire qu'il s'occupera de l'ours et des êtres humains, mais qu'il devra regarder quel est l'espace de l'ours et quel est par contre l'espace des êtres humains, où agit l'ours et où agissent les êtres humains.</p> <p>Tout est clair ? Une question ?</p>
--	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. En quoi consiste la première tâche demandée aux élèves (“ essayer de comprendre les mots ”, mais avec un dictionnaire sous la main) ?	1. Il s’agit d’une tâche de compréhension écrite. On peut supposer (mais le professeur ne le dit pas) que les élèves doivent s’efforcer d’abord de comprendre les mots à partir de leur contexte (cf. “ essayer de comprendre les mots ”), et seulement ensuite, en cas d’échec ou de doute, de recourir au dictionnaire.	On fera noter que l’on peut comprendre que l’enseignante ne précise pas ici cette procédure si elle y a déjà entraîné les élèves.
2. Quel peut être l’objectif de cette première tâche ?	2. Le “ etc. ” prononcé par l’enseignante à la fin de sa consigne concernant la première tâche, est ambigu. Il ne s’agit sans doute pas, dans son esprit, que les élèves aillent jusqu’à la compréhension littérale du texte ; elle attend sans doute d’eux qu’ils se limitent à la recherche ponctuelle du sens des mots isolés inconnus, puisque c’est une recherche de mots isolés qu’elle leur demande ensuite, dans la deuxième tâche. Ce qui est certain, c’est que l’objectif précis n’est pas explicité ici, pas plus que la relation de cette première tâche avec celle qui est demandée à la suite, même s’il s’agit de toute évidence dans la première de préparer la	On pourra signaler l’intérêt qu’il peut y avoir à expliciter l’objectif précis des tâches en termes de résultat ou de capacité attendus (par exemple, ici, être capable d’expliquer en L2 aux autres groupes tous les mots inconnus se rapportant au thème travaillé).

	seconde.	
3. Cette première tâche est-elle à réaliser individuellement ou par groupes ?	3. Les élèves ayant déjà été répartis par groupes, il est vraisemblable qu'il y aura des échanges entre eux concernant le repérage et l'explication des mots inconnus, puisqu'ils devront ensuite faire un travail en commun sur le même texte.	
	L'un peut repérer les mots dans le texte, l'autre les chercher dans le dictionnaire, le troisième noter et vérifier l'adéquation du sens proposé au contexte, par exemple. Le professeur pourrait signaler cette répartition possible des rôles s'il se donnait en même temps comme l'un des objectifs de cette séquence l'entraînement au travail de groupe.	On pourra demander aux stagiaires comment pour cette tâche pourraient se différencier les rôles au sein du même groupe, et s'il peut être intéressant pour le professeur de signaler cette possible différenciation.
4. Lisez la définition du terme " contenu " dans le Glossaire : quel type de contenus est ici différencié ?	4. Il s'agit des contenus thématiques.	
5. En quoi consiste la deuxième tâche assignée aux groupes ?	5. L'enseignante demande aux élèves de repérer les mots de deux natures grammaticales (verbes et adjectifs), les actions et les états d'esprit en rapport avec les deux premiers thèmes fixés (<i>ours</i> et <i>êtres humains</i>). Le troisième thème, <i>l'espace</i> , doit être mis en corrélation avec les deux premiers.	
6. Cette technique paraît-elle intéressante ?	6. On peut voir au moins deux types d'intérêt : a) Cette technique du " repérage ponctuel " permet à des élèves d'aborder immédiatement avec une certaine autonomie un texte par ailleurs globalement difficile pour leur niveau. A partir du résultat de la recherche, les élèves peuvent ensuite faire des hypothèses sur le sens global du texte, l'intention de l'auteur... b) Les thèmes fournissent souvent une approche intéressante pour le commentaire des textes littéraires.	On pourra faire lire l'exemple utilisé dans l'entrée " processus " du Glossaire, pour faire trouver que l'enseignante met ici en œuvre la démarche sémasiologique.

<p>7. L'une des difficultés liées à la différenciation des contenus est de faire en sorte que la mise en commun, à la fin du travail de groupe, présente un intérêt collectif. Est-ce le cas ici ?</p>	<p>7. Oui : les trois thèmes choisis sont complémentaires, et étroitement liés dans le texte. La mise en commun pourra intéresser chacun des groupes.</p>	<p>On pourra aussi faire noter un autre intérêt du type de différenciation limitée mise en œuvre ici : il peut s'insérer facilement à l'intérieur d'une activité de commentaire de texte de manière ponctuelle et sans modification radicale de l'ensemble de cette activité. Il est assez facile, en effet, de trouver des textes présentant des thématiques à la fois différentes et complémentaires.</p>
<p>8. Que peut-on penser que va proposer l'enseignante à la suite de la phase de travail de groupe ? Vérifiez en visionnant la séquence Dispositifs 3/3.</p>	<p>8. On peut penser que l'enseignante va ensuite proposer d'abord une présentation orale, par chaque groupe, des résultats de ses recherches, puis une activité de synthèse collective par oral. En fait, on constate dans la séquence Dispositifs 3/3 que l'enseignante a imaginé un dispositif original de rotations d'élèves entre les différents groupes.</p>	

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – SUPPORTS

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Introduction 4/4.
- Objectifs 2-3/3.
- Dispositifs 1/3.

FICHE N°1/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 8

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Belgique	français	anglais	1 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Consignes.

CONTEXTUALISATION

La séquence a été enregistrée dans un établissement public de la Communauté française de Belgique, dans une classe de 19 élèves de 12 ans commençant l'étude de l'anglais en 1^e année du secondaire. Les élèves en sont à leur sixième leçon du manuel. La classe filmée est une "classe à projets". Voir la présentation détaillée de cette orientation, qui favorise la pédagogie différenciée, dans la contextualisation de la fiche Environnement 2/4.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
français L1, anglais L2

P.– Alors, vous remarquez sur votre feuille : il y a donc votre prénom et il y a une lettre. Donc, la lettre A signifie que vous faites partie du groupe A et la lettre B signifie que vous faites partie du groupe B. D'accord ?... Vous écoutez bien les consignes ? Allez, Stéphane... (...) S'il te plaît !... (...)

P.– Alors ? Qu'est-ce qu'il faut faire ? Les tâches sont écrites au tableau. Groupe A. Donc, vous êtes page 24. La page 24, Groupe A, c'est la première feuille de la leçon. Alors, vous allez dans le dialogue de la leçon page 24 [voir Annexe], trouver *five, four things they like*. *Who are they? They* ce sont *John and Ellen and Mark*, in the dialog, *OK? So, five things, four, quatre. What does it mean "Things"? A thing? What is a thing?*

E.– Chose !

P. – Chose. *This is a thing. This is a thing* qu'ils... quatre choses qu'ils... *they like?*... quatre choses qu'ils... *they like? To like? To love?*... qu'ils... ?

E. – Qu'ils aiment !

P.- Aiment. *Yes, you know. And then two sports they play.* Une question qui commence par *Where...? To know. What does it mean, “ to know”?* Tout le monde connaît *I don't know ? I don't know*, qu'est-ce que ça veut dire, *I don't know ?*

E. – Je ne sais pas !

P. – Je ne sais pas. Donc, une question avec *where, to know*, pour savoir ce qu'ils... où ils... *where they live ? To live ?* Par exemple où ils... *to live?*, par exemple, *my house, I got a house, my house is in Liège. I live in Liège. I live, to live, c'est... ?*

E. – habiter !

E. – J'habite !

P. – Donc une question avec *where* pour savoir où ils... ?

E. – ...habitent !

P. – *A where-question to know where they come from...* Une question avec *where* pour savoir d'où ils...

E. – ...viennent !

E. – ...viennent !

P. – *A what question to know what they do ?*

E. – Qu'est-ce qu'il fait !

P. – Une question avec *what* pour savoir ce qu'ils...

E. – ... qu'est-ce qu'ils font comme métier !

E. – ... font !

P. – ... font ! *A where-question to know where they work ?...* Donc, Aurélie, une question avec *where* pour savoir où ils... ? *to work...*

E. – ...où ils habitent, où ils logent !

P. – *To work? To work, travailler. I'm going to work now. And... a what-question to know what they like ?* Donc une question avec *what* pour savoir ce qu'ils...

E. – ...aiment !

P. – ... aiment ! *And a what-question to know what they play ?...*

E. – ... ce qu'ils pratiquent !

P. – ... pour savoir ce qu'ils... OK.

Donc, ça c'est pour le groupe A. Vous pouvez déjà commencer.

Le groupe B va page 26 [voir Annexe] La page 26, c'est la troisième feuille de la leçon. Vous allez..., page 26, vous avez au-dessus, à gauche “ *Transfer A* ”, Transfert A. Vous avez un formulaire, un... un... un tableau... Qu'est-ce qu'il faut faire sur le tableau ? Remplir la colonne *You*, la première colonne, page 26, numéro 1. Vous avez les indications à gauche, dans la... dans la toute première colonne : *name, live, family from, job*. Donc, vous allez répondre, vous allez compléter la colonne à propos de vos propres... à propos de vous-mêmes. Voilà. Donc, *name, live*, qu'est-ce qu'il faut mettre là, Carmelina, à *live*, qu'est-ce qu'il faut indiquer ? – Oui, vous... le groupe A peut commencer ! – *live...*, qu'est-ce que ça veut dire encore, *live ?*

E. – Qu'est-ce que ça veut dire, *live ?*

P. – *My house is in Liège. I live in Liège. Family from... oui... from* veut dire... ? *I am from Liège. I am living in Liège... From, c'est... ?*

E. – (...)

P. – ... d'où ma famille vient. *Job... work...* évidemment, vous ne travaillez pas encore, mais vous mettez où votre école se trouve, hein ? *Like...* *What you like? What you play?...* travail... Alors, tu mets où tu travailles, tu mets l'école.

Alors il est évident que vous pouvez, si vous êtes à côté de quelqu'un, si vous êtes du groupe A et que vous êtes à côté de quelqu'un qui est du groupe A, vous pouvez vous entraider. *Idem* pour les B. D'accord ? Allez-y !

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Qu'a remis l'enseignante à chaque élève juste avant que ne commence cette séquence ?	1. L'enseignante a remis aux élèves du groupe A une photocopie de la page 24 de leur manuel, avec la lettre " A " inscrite dessus, aux élèves du groupe B une photocopie de la page 26 de leur manuel, avec la lettre " B " inscrite dessus.	
2. Lisez les définitions de " support " dans le Glossaire. En quoi consiste ici la différenciation des supports ? Quels sont les supports proposés par l'enseignante pour chacun des groupes (A et B) ?	2. Les supports sont différenciés de la manière suivante : – Le groupe A travaille à partir de deux supports : 1) le dialogue de la page 24 photocopiee de l'Unité 6 de leur manuel, et 2) les consignes écrites au tableau. – Le groupe B travaille à partir de deux supports : 1) un tableau se trouvant sur la page 26 de l'Unité 6 du manuel, et 2) les consignes écrites au tableau.	
3. Sur l'enregistrement, on ne peut pas lire les consignes écrites au tableau, auxquelles l'enseignante fait allusion. Reconstituez-les pour chaque groupe à partir de son discours.	3. Consignes au tableau (reconstituées) : GROUPE A Répondez aux questions suivantes sur le dialogue de la page 24 : <i>What do they like?</i> <i>Where do they live?</i> <i>Where do they come from?</i> <i>What do they do?</i> <i>Where do they work?</i> <i>What do they play?</i> GROUPE B Page 26, exercice 1 Remplissez à propos de vous-même la première colonne (" You ") du tableau.	

4. Sur quel critère l'enseignante a-t-elle constitué les deux groupes, à votre avis ?	4. Sur un critère de niveau, sans doute. En effet, le groupe A doit réaliser une tâche plus facile (simple reprise des structures et du dialogue) que le groupe B, qui doit réutiliser des formes pour une expression personnelle (ce que les auteurs appellent un “ transfert ”, cf. le titre de l'activité).	
5. Pour quelle raison peut-on penser que l'enseignante a proposé au groupe A ses propres questions sur le dialogue de la page 24, au lieu d'utiliser les questions posées dans le livre (Cf “ <i>Check. Answer these questions</i> ”) ? Comparez les contenus linguistiques des tâches des deux groupes.	5. Les questions posées par l'enseignante au groupe A reprennent systématiquement les structures que le groupe B va devoir utiliser pour remplir la colonne de leur tableau : tous les élèves travaillent ainsi sur les mêmes formes linguistiques (structures verbales et lexique thématique).	
6. L'enseignante a prévu une mise en commun des travaux des deux groupes sous une forme interactive : en quoi va-t-elle consister ?	6. Les groupes vont se poser mutuellement les questions dont ils ont préparé les réponses. Visionnez la séquence Planification 1/1, où l'enseignante explique ce qu'elle a voulu faire.	
7. Que pensez-vous personnellement de la manière dont l'enseignante utilise le manuel ?	7. La réponse est affaire d'opinion personnelle. On peut toutefois remarquer que l'enseignante utilise intelligemment le manuel pour y prendre ce qui l'intéresse pour mettre en œuvre une séquence de pédagogie différenciée, et qu'elle n'hésite pas à fabriquer ce qui lui manque.	On pourra proposer aux stagiaires d'adapter une unité d'un manuel à la pédagogie différenciée.
		Cette séquence peut être utilisée aussi pour traiter des consignes : elle permet, tout particulièrement, de s'interroger sur la place et le statut de la langue source (L1) dans les débuts de l'apprentissage : l'enseignante en effet l'utilise systématiquement, au cours de cette séquence de consignes, pour réexpliquer des formes pourtant déjà travaillées, ou s'assurer qu'elles ont été bien comprises.

ANNEXE
(supports du manuel utilisés)

Front page, Students'book, Simon Haines, Michael Carrier, Longman, 1996 (1^e édition 1992)

VERSION ORIGINALE (anglais)	
UNIT 6 – JOBS AND INTERESTS Page 24	
Présentation	
1. Read about John. What does he do? <i>John is Becky's cousin. His family comes from Birmingham, but he lives in Chelmsford. He works in the centre of London. He's the manager of a big record shop in Oxford Street. At the weekends he visits friends in Birmingham or he goes to Colchester to see Becky. Sometimes he watches Colchester United football matches on Saturdays afternoons. He is also very friendly with Becky's flatmate Sarah.</i>	
2. Where does Mark play football? Listen.	
<i>John</i>	So, what do you and Ellen do in the evening in Colchester?
<i>Mark</i>	Oh, you know, different things. There's quite a lot to do here. We go to pubs, the theatre, the university film club and night clubs.
<i>John</i>	What about sports?
<i>Mark</i>	Ellen and her friends go to the sports centre. They love tennis. I play football.
<i>John</i>	Where's that?
<i>Mark</i>	At the university. I play for one of the student teams.

TRADUCTION	
UNITE 6 – LES OCCUPATIONS ET LES INTERETS Page 24	
Présentation	
1. Lisez ce qu'on dit de John. Qu'est-ce qu'il fait ? <i>John est le cousin de Becky. Sa famille vient de Birmingham, mais il vit à Chelmsford. Il travaille dans le centre de Londres. Il est directeur d'un grand magasin de disques à Oxford Street. Les week-ends il rend visite à des amis à Birmingham ou il va voir Becky à Colchester. Il regarde parfois les matches de football du Colchester United le samedi après-midi. Il est aussi très ami avec Sarah, qui habite avec Becky.</i>	
2. Où Mark joue-t-il au football ? Écoute.	
<i>John</i>	Alors, qu'est-ce que vous faites Ellen et toi le soir à Colchester?
<i>Mark</i>	Oh, tu sais, ça dépend. Il y a des tas de choses à faire ici. Nous allons au pub, au théâtre, au ciné-club de l'université et dans des boîtes de nuit.
<i>John</i>	Et pour le sport ?
<i>Mark</i>	Ellen et ses amis vont au centre sportif. Ils aiment le tennis. Moi, je joue au football.
<i>John</i>	Où ça ?
<i>Mark</i>	A l'université. Je joue dans une équipe d'étudiants.

Check

Answer these questions.

1. Who is John's cousin?
2. Where does John work?
3. Where does John's family live?
4. What does John do at the weekends?
5. What does Ellen play?

Page 26

Transfer 1

1. Fill in a form like this for yourself

	You	Partner 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4
name					
Live					
family from					
job					
work(s)					
like(s)					
play(s)					

Contrôle

Répondez aux questions.

1. Qui est la cousine de John ?
2. Où John travaille-t-il ?
3. Où habite la famille de John ?
4. Que fait John pendant les week-ends ?
5. Quel sport pratique Ellen ?

Page 26

Transfert 1

1. Remplis la fiche pour toi-même.

	Toi	Partenaire 1	Part. 2	Part. 3	Part. 4
nom					
habitation					
origine famille					
occupation					
travail					
goûts					
sports					

FICHE N°2/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 9

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Autriche	allemand	français	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Contenus.
- Dispositifs.
- Environnement.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une classe de section musique de lycée. Les élèves en sont à leur deuxième année de français. L'établissement favorise la pédagogie différenciée par son orientation officielle vers l'« apprentissage autonome » (*offenes lernen*), avec distribution d'un plan de travail à chaque élève dans chaque discipline (voir en Annexe un exemple pour la classe de français).

TRANSCRIPTION ORIGINALE
allemand L1, français L2

E1. – Los, auf geht's.
 E2. – *Allons-y !*
 E1. – In der Mitte.
 E2. – *Au milieu.*
 E1. – Profond.
 E2. – *Tief.*
 E1. – Lustig.
 E2. – *Drôle.*
 E1. – Dort, da hinten.
 E2. – *Là-bas.*
 E1. – *Le lendemain.*
 E2. – *Am nächsten Tag.*
 E1. – *Faire demi-tour.*
 E1. – Umkheren.

E2. – *Sans arrêt.*

[...]

E1. – *Im Juli werde ich mich in Paris befinden.*

E2. – *En juillet je vais ... à Paris.*

E2. – *Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ?*

E1. – *Où est-ce que Vous vous rendez ... le 13 janvier...*

E1. – *Im Juli werde ich mich in Paris befinden.*

E2. – *En juillet je vais me trouver à Paris.*

E2. – *Wohin begeben Sie sich am 13. Januar ?*

E1. – *Où est-ce que vous vous rendez le 13 janvier ?*

[...]

E1. – *Près de Ammer il y a un centre où on peut s'inscrire à un cours de ski.*

E2. – *La leçon que nous allons faire demain n'est pas du tout facile.*

[...]

E1. – *Nous avons un moniteur qui sait très bien faire du ski de fond.*

E2. – *Le séjour que nous avons fait à la station de ski a été assez cher.*

[...]

E1. – *Nous avons fait de l'auto-stop au Luxembourg.*

E2. – *Elle a travaillé à Londres.*

E3. – *Vous avez des amis au Havre ?*

[...]

E. – *Ce camion est à moi.*

[...]

E1. – (...)

E2. – *C'est un ... bien sympa.*

E3. – *Il sait quelque chose.*

E4. – *Non il ne sait rien.*

[...]

E1. – *Nous réfléchissons à une affaire bizarre.*

E2. – *Je ralentis devant un virage dangereux.*

[...]

E1. – *J'aime beaucoup le Portugal.*

<p>E2. – <i>C'est le Portugal que j'aime beaucoup.</i></p> <p>E1. – <i>Nous réfléchissons à la grammaire anglaise.</i></p> <p>E2. – <i>C'est à la grammaire anglaise que nous réfléchissons.</i></p> <p>E1. – <i>Il est allé en Grande-Bretagne.</i></p> <p>E2. – <i>C'est en Grande-Bretagne qu'il est allé.</i></p>

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Avant de travailler sur cette séquence, faites la liste des jeux que vous connaissez pour l'enseignement des langues, et de ceux que vous avez personnellement utilisés (comme apprenant et/ou comme enseignant). Le principe du jeu vous paraît-il intéressant, et pourquoi ?</p>		
<p>2. Lisez la définition de “dispositif” dans le Glossaire. Décrivez globalement le dispositif mis en œuvre dans cette classe en reprenant chacune des composantes du terme “dispositif” (le matériel, l'espace, le temps, le collectif).</p>	<p>2. Description du dispositif :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Le matériel</i> : centré sur des objets supports de jeux, associés ou non à des questionnaires et à des fiches. – <i>L'espace</i> : un espace classe où les tables ont été disposées en fonction des diverses activités des groupes. – <i>Le temps</i> : durée peu quantifiable. La séquence vidéo retenue ici, qui donne l'impression d'une intense activité, dure en réalité 5'. – <i>La dimension collective</i> : groupes de deux-trois ou plus. Pas de circulation apparente d'élèves entre les différents groupes. 	
<p>3. Visionnez une première fois la séquence en comptant le nombre de supports différents utilisés :</p>		
<p>3.1 Combien sont-ils ?</p>	<p>3.1 On compte huit supports différents.</p>	
<p>3.2 Qu'il y a-t-il de commun à ce que font les élèves sur tous ces supports : – en termes de type d'activité ?</p>	<p>3.2 Toutes les activités réalisées sur ces supports : – sont ludiques ; – portent sur des contenus linguistiques ;</p>	

<p>– en termes de types de contenus ? (Lire la définition de “ contenus ” dans le Glossaire.)</p> <p>– en termes de niveau de maîtrise de ces contenus ? (Lire la définition d’ “ objectif ” dans le Glossaire.)</p>	<p>– visent l’entraînement linguistique.</p>	
<p>4. Faites un deuxième visionnement de cette séquence :</p>		
<p>4.1 Définissez chacun de ces supports en quelques mots.</p>	<p>4.1 Différents supports :</p> <p>a) Jeu-disque (principe du disque de stationnement, ou “ disque horodateur ”).</p> <p>b) Carnet-photos (“ On ne s’ennuie pas avec la date ”).</p> <p>c) Fiche à trous (style bulletin de vote) avec des questions.</p> <p>d) Carton avec des pinces à linge de couleur.</p> <p>e) Jeu de triangles de cartons à mettre en correspondance.</p> <p>f) Jeu de l’oie.</p> <p>g) Jeux de gros dés avec des questions sur chacune des faces.</p> <p>h) Enveloppes avec des fenêtres découvrant des phrases.</p>	
<p>4.2 Pour chacun de ces jeux, définissez en quelques mots l’objectif correspondant en termes de contenu.</p>	<p>4.2 Différents contenus :</p> <p>Compétences linguistiques (lexicales et syntaxiques). Les élèves comprennent (soit à la lecture, soit à l’écoute) et disent un mot ou une phrase courte.</p> <p>a) Jeu-disque : entraînement lexical.</p> <p>b) Carnet-photos : entraînement lexical et syntaxique.</p> <p>c) Fiche à trous : entraînement syntaxique.</p> <p>d) Carton à pinces de couleur : entraînement syntaxique (utilisation de prépositions de lieu).</p> <p>e) Triangles de carton : entraînement à la traduction dans les deux sens.</p> <p>f) Jeu de l’oie : entraînement syntaxique.</p>	

	<p>g) Gros dés : entraînement de conjugaison (verbes : <i>ralentir, réfléchir, choisir, finir</i>).</p> <p>h) Enveloppes avec fenêtre : entraînement syntaxique sur la structure de mise en relief <i>C'est ... que</i>.</p>	
5. Présentez l'ensemble des observations précédentes dans un tableau unique avec les colonnes verticales suivantes : support, définition du jeu, fonctionnement, contenu linguistique travaillé.	5. Corrigé : voir Tableau synthétique des jeux en Annexe.	
6. Revoyez le jeu utilisant la fiche avec les pinces à linge (compteur n° 00 à 00). Faites les arrêts-image nécessaires pour observer attentivement le recto et le verso de cette fiche : comment fonctionne ce jeu ? Toutes les réponses données par les élèves dans cette séquence filmée sont-elles bonnes ?	<p>6. À l'endroit de la fiche sont inscrites, avec des couleurs différentes, des prépositions (<i>à, au, aux, en...</i>) qu'il faut placer judicieusement dans des phrases.</p> <p>À l'envers de la fiche sont indiquées les réponses avec les couleurs correspondantes, la couleur de la pince devant correspondre à la couleur de la réponse.</p> <p>Sur le jeu tel qu'il a été réalisé par les élèves, dans cette séquence filmée, on peut s'apercevoir qu'une réponse n'est pas correcte : dans l'exemple "<i>Je roule beaucoup ... France</i>", on attendrait la préposition "<i>en</i>" et l'élève a proposé "<i>de</i>".</p>	
7. Revoyez le jeu du Trimino (compteur n° 00 à 00) : comment fonctionne ce jeu ?	7. Jeu du Trimino : sur les côtés des triangles sont inscrits mots ou phrases courtes. Le jeu consiste à joindre les côtés correspondants des triangles de manière à ce que mots ou phrases correspondent de chaque côté.	
8. Observez attentivement en Annexe le " Plan de travail " de l'enseignante avec cette classe :		
8.1 Quelles informations complémentaires nous apporte ce document concernant les activités ludiques observées sur l'enregistrement vidéo ?	<p>8.1 Informations complémentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elles font partie d'un ensemble très systématique d'activités orales de révision (cf. " Matière révisée "). – Certaines sont facultatives et d'autres 	

	<p>obligatoires, certaines sont à réaliser individuellement, deux sont à réaliser par groupes de deux (Disque et Vario-Cubes), et une (le “Serpent scolaire”) par groupes de 3 ou 4.</p> <p>– Dans cet ensemble d’activités, il y a aussi des exercices écrits dont certains sont à remettre à l’enseignante pour correction individuelle.</p>	
8.2 Quelles informations supplémentaires nous apporte ce document sur l’ensemble des activités ?	<p>8.2 Informations supplémentaires :</p> <p>– Certains exercices sont tirés du manuel (“Li.”), d’autres du <i>Cahier d’exercices</i> (“C.” ou “C.d’Ex.”) des élèves.</p> <p>– Certains exercices peuvent être auto-corrigés par les élèves en consultant les solutions sur la table du professeur.</p>	
9. Que pensez-vous personnellement de ce système du “plan de travail” ? En quoi favorise-t-il la différenciation ?	9. Au delà de l’opinion personnelle, on peut considérer que ce système donne aux élèves d’une part une plus grande autonomie, d’autre part une vision plus globale du travail qu’ils ont à faire. Cela leur permet de mieux gérer leur travail à leur convenance.	On pourra faire remarquer dans ce plan de travail l’intégration parfaite des activités ludiques à l’ensemble des activités de classe, ainsi que l’alternance constante des activités individuelles et collectives.
10. Quel rapport peut-on établir entre l’“apprentissage autonome” (orientation officielle de ce Lycée) et la “pédagogie différenciée” : en quoi cette dernière expression n’est-elle pas adéquate ? Quelle autre conviendrait mieux ?	10. Puisque ce sont les élèves eux-mêmes qui différencient spontanément leur propre apprentissage, on peut dire que l’“apprentissage autonome” correspond non à la “pédagogie différenciée” (c’est-à-dire à l’enseignement différencié), mais à l’apprentissage différencié .	

Plan de travail 4e compo/6i/6mb
(Echanges II, L. 5 + 6)

Matière révisée		Matériel			
L.5 Entraînement écrit	<input type="radio"/>	Rédiger un dépliant			
	<input type="radio"/>	Camet fotos "On ne s'ennuie pas avec la date"			
Verbes pronominaux v.réfléchis + date	<input type="checkbox"/>	Li.p.46 no.4			*
	<input type="radio"/>	Feuille "Verbes pronominaux"			
La date	<input type="radio"/>	Feuille "La date"			
Négation:	<input type="checkbox"/>	"Aus dem Sprachtrainer": ex. ordinateur			
	<input type="radio"/>	Feuille "Négation"			
Trad.(pron.rel,etc.):	<input type="radio"/>	C.d'Ex.p.47 no.8			*
Voc.L.5	<input type="radio"/>	Disque			
	<input type="radio"/>	C.p.49 no.2; C.p.52 no.5			*
L.6 Noms de lieux (au choix)	<input type="checkbox"/>	Carton à pinces "Pays et couleurs"			
	<input type="checkbox"/>	Feuille "prép. et articles"			
Verbes en -ir:	<input type="radio"/>	Vario-Cubes			
	<input type="radio"/>	Ex. "Les fautes des petits Français"			
	<input type="checkbox"/>	Li.p.52 no. 2+3 C.p.53 no.6 (devoir)			*
Pron.disjoints	<input type="radio"/>	C.d'Ex.p.51 no.4			*
	<input type="checkbox"/>	C.d'Ex.p.54 no.7			*
	<input type="radio"/>	Li.p.54 no.6			*
Mise en relief:	<input type="checkbox"/>	Carton à tirer "Mise en relief"			
	<input type="radio"/>	"Aus dem Sprachtrainer": ex. ordinateur			
	<input type="radio"/>	Feuille "Mise en relief"			
	<input type="radio"/>	Li.p.54 no.7			*
pouvoir/savoir	<input type="radio"/>	Feuille "pouvoir/savoir"			
Voc.L.6:	<input type="radio"/>	Trimino			
	<input type="radio"/>	C.d'Ex.p.52 no.5			*
nationalités:	<input type="radio"/>	Li.p.49 no.2			*
Expressions,	<input type="radio"/>	Jeu (Serpent scolaire)			
Entraînement écrit	<input type="radio"/>	"M.Duval a eu de la chance" (transformer un dialogue en récit)			
	<input type="radio"/>	C.d'Ex.p.57 no.10			*
	<input type="checkbox"/>	Un reporter interviewe Jeanne à la ferme.			
DEVOIR	<input type="checkbox"/>	Li.p.55: M. Robin et l'inspecteur des douanes			

facultatif

obligatoire

écrit

oral

donner à corriger au professeur

* solutions sur la table du professeur

nombre d'élèves

ANNEXE

(Corrigé du point 5 de la fiche Supports 2/2)

TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES JEUX

Support	Définition du jeu	Fonctionnement	Contenu linguistique
Jeu-disque en carton avec questions	Disque type "horodateur"	Jeu par paire. Élève A : lit et propose le mot de vocabulaire qui apparaît dans la fenêtre du disque. L'élève B donne la traduction. Ex. : élève A : <i>Thief</i> Élève B : <i>Voleur</i> L'élève A, qui possède la solution, vérifie la réponse.	entraînement lexical
Fiche avec question	Carnet-photos "On ne s'ennuie pas avec la date"	Jeu par paire. L'élève A propose à l'élève B une phrase complète dans la langue maternelle, par exemple <i>Im Juli werde ich mich in Paris befinden.</i> L'élève B doit la traduire dans la langue d'apprentissage : <i>En juillet je vais me trouver à Paris.</i> L'élève A vérifie alors sur sa fiche que la traduction donnée est bonne.	entraînement lexical et syntaxique
Fiche à trous avec des questions	Fiches perforées	Jeu par paire. L'élève A lit une phrase notée sur la partie supérieure de la fiche où il manque un pronom relatif. La partie inférieure de la fiche comporte trois trous correspondant aux pronoms relatifs <i>qui, que, où.</i> L'élève B donne une proposition et l'élève A vérifie la réponse en retournant sa fiche. Ex. : <i>Nous avons un moniteur ... sait très bien faire du ski de fond.</i> Réponse : <i>Nous avons un moniteur qui sait très bien faire du ski de fond.</i> Le jeu (qui pourrait se faire individuellement) se réalise ici par paires, alternativement.	entraînement syntaxique
Carton avec des pinces à linge de couleur	Carton à pinces	Jeu en groupe. Une série de phrases simples sont proposées où il manque des prépositions : <i>à/au/aux/d'/de/en/</i> associées à des couleurs. L'élève répond en plaçant la bonne couleur correspondante. Ex. : <i>Vous avez des amis... Havre.</i> L'élève place à côté de la phrase une pince de couleur brune qui, symboliquement, correspond à la préposition <i>au.</i> NB. On remarquera une utilisation erronée de préposition : Dans l'exemple <i>Je roule beaucoup... France,</i> on attendrait la préposition <i>en</i> et l'élève a proposé <i>de.</i>	entraînement syntaxique utilisation de prépositions indiquant le lieu

Carton-jeu de triangles avec texte	Trimino	Jeu par paire. Chaque côté d'un triangle propose un mot ou un fragment syntaxique tantôt en allemand, tantôt en français, qu'il s'agit de traduire correctement. Chaque traduction doit correspondre à un côté du triangle. Ex. : <i>déclarer = verzoellen ; sich ausgeben als = se faire passer pour.</i>	entraînement lexical et syntaxique
Carton avec jeu et fiches avec questions	Serpent scolaire	Jeu en groupe. Le jeu fonctionne selon le principe du jeu de l'oie avec un lancer de dés. Aux points obtenus par le dé correspond une question sur fiche. Ex. : <i>Il sait quelque chose ?</i> , phrase à laquelle il faut répondre par la négative : <i>Non il ne sait rien.</i>	entraînement syntaxique
Jeu de dés de grande taille avec des fiches-questions inscrites sur les six faces de chaque gros dé	Vario cubes	Jeu en groupe. Il s'agit d'un jeu au sol avec deux gros dés de plastique, l'un rouge et l'autre bleu. Le dé bleu propose un pronom personnel et une conjugaison (verbes en <i>-ir</i>) ; le dé rouge donne la proposition de phrase avec verbe à l'infinitif. Exemple 1 : " <i>nous + impératif</i> " (dé bleu) ; " <i>réfléchir à une affaire bizarre</i> " (dé rouge). Réponse : " Réfléchissons à une affaire bizarre ". Exemple 2 : " <i>je</i> " (dé bleu) ; " <i>ralentir devant un virage dangereux</i> " (dé rouge). Réponse : " <i>Je ralentis devant un feu rouge</i> ". Les verbes à utiliser (<i>Ralentir, réfléchir, choisir, finir</i>) sont repris sur une fiche donnée aux élèves, et associés à des symboles. Ex. : <i>Réfléchir : "?"</i>	entraînement de conjugaison (verbes en <i>-ir</i>)
Enveloppes avec fenêtres découvrant des phrases	Carton à tirer	Jeu par paire. L'élève A lit la proposition de phrase qui apparaît dans la fenêtre. Ex. " <i>J'aime beaucoup le Portugal</i> ", et fait une proposition de mise en relief (avec la structure idiomatique " <i>C'est... que/c'est... qui</i> ". L'élève B : " <i>C'est le Portugal que j'aime beaucoup.</i> ". L'élève A vérifie la réponse en faisant glisser la fenêtre pour faire apparaître la bonne solution.	entraînement syntaxique (utilisation de la structure de mise en relief <i>C'est... que/c'est... qui</i>).

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – DISPOSITIFS

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- | | |
|----------------------------|----------------------|
| – Objectifs 2/3. | – Environnement 3/4. |
| – Support 2/2. | – Métacognition 4/4. |
| – Travail de groupe 1-2/2. | |

FICHE N°1/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 10

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Italie	italien	anglais	8 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Objectifs.
- Contenus.
- Supports.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'un lycée pilote, et les 19 élèves de la classe font partie d'une Section " Langues étrangères " (trois langues). Une grande salle a été retenue spécialement pour la séance, d'une durée exceptionnelle de 2 heures.
L'objectif est la révision de la littérature anglaise du XX^e siècle (Modernisme, Eliot, Joyce,...) en préparation à l'épreuve orale du baccalauréat.

TRANSCRIPTION ORIGINALE italien L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>T. – So you must stick all these different parts here. <i>They are clearly arranged at random and then here you've got themes. You must exchange your ideas about the themes of the different words orally and then you can check the answer because you shall see the key that I will bring you.</i></p> <p>S. – O.K. Thank you. So the Waste Land is divided into 5 parts. The second and the third. The first and the second. (...) OK.</p> <p>S. – O.K. So the first page is this . This is the second part.</p>	<p>P. – <i>Donc vous devez coller tous ces post-it différents ici. Ils sont placés au hasard et ils représentent des thèmes divers. Vous devez échanger oralement vos idées sur les différents thèmes des œuvres des écrivains. Puis vous pouvez vérifier les réponses car vous aurez le corrigé que je vais vous donner.</i></p> <p>E. – <i>D'accord. Merci. Donc " The Waste Land " est divisé en cinq parties. La deuxième et la troisième. La première et la deuxième. (...) OK.</i></p>

T. – *and then you turn and you check the solution.*

S. – *Ah !*

T. – *O.K. And the most important concept of the modernist novels can be revised in this way. Because you can see I have just chosen only these 5 points to revise.*

E2. – *Death.*

E1. – *It's important because of the death.*

E1. – *In life.*

E2. – *Yes, in life. Examples : Evelyn after her mother's death...*

S1. – *...love meeting. It is a mechanical meeting. There are a... they are a girl and a man, but they only meet to make love without feelings.*

S2. – *The Love Song of J.A. Prupock is a song which has nothing to do with love.*

S2. – *Again there is the sterility also here even if there is the presence of women in this song. But these women even if they are very cultivated women because they are speaking of Michelangelo, they seem very empty. Their souls seem to be very empty without feelings and without emotions.*

T. – *O.K. You start.*

S1. – *Lo tiero.*

S3. – *Io, verde*

S2. – *Eliot. 10*

S3. – *I... I ... I want to ask you the question. " What kind of play is Murder in the Cathedral ? "*

S2. – *Dai.*

S4. – *What kind of... ?*

S3. – *... play is Murder in the Cathedral ?*

S4 : *Verse drama.*

S. – *Eh !*

S3. – *It's right.*

S4. – *Thank you.*

S3. – *O.K. Four. One, two, three, four.*

S1. – *Nothing.*

S4. – *O.K.*

S1. – *My turn. Six. One, two, three, nothing.*

E. – *Bon. Donc voilà la première page. Et voilà la deuxième.*

P. – *Et là, vous retournez et vous trouvez la solution.*

E. – *Ah.*

P. – *Bien. Et vous pouvez revoir le plus important concept du roman moderne de cette façon. Parce que vous remarquez que je n'ai choisi que ces 5 points à revoir.*

E1. – *La mort.*

E2. – *C'est important à cause de la mort.*

E1. – *Dans la vie.*

E2. – *Oui, dans la vie. Par exemple, Evelyn après la mort de sa mère.*

E1. – *... un rendez-vous amoureux. C'est un rendez-vous mécanique. Il y a une... il y a une fille et un homme, mais ils se rencontrent seulement pour faire l'amour, sans sentiments.*

E2. – *La " Love Song " de J.A. Prupock est une chanson qui n'a rien à voir avec l'amour.*

E2. – *Il y a à nouveau le thème de la stérilité ici, même s'il y a la présence des femmes dans cette chanson. Mais ces femmes, même si ce sont des femmes cultivées parce que, par exemple, elles parlent de Michel Ange, semblent très vides. Leur âme semble vide de sentiments et d'émotions.*

P. – *Bon. Vous commencez.*

E1. – *Je lance le dé.*

E3. – *Moi, le vert.*

E2. – *Eliot. 10*

E3. – *Moi, moi... Je veux vous poser la question. " Quelle sorte de pièce est Meurtre dans la Cathédrale ? "*

E1. – *Vas-y.*

E2. – *Quelle sorte de... ?*

E3. – *... pièce est Meurtre dans la Cathédrale ?*

E4. – *Un drame en vers.*

EE. – *Eh !*

E3. – *C'est correct.*

E4. – *Merci.*

E3. – *Bon. Quatre. Un, deux, trois, quatre.*

<p>S1. – So. Which question did you choose ?</p> <p>S2. – Question number two.</p> <p>S1. – What kind of family does Evelyn have ?</p> <p>S2. – Well, about Evelyn’s family, we know that her father is inclined to alcohol and is retired. She had an old mother who died and she has two brothers. But Harry, who is the one she prefers, died. While the other, Ernest, is gone away for the war.</p> <p>S2. – And you ?</p> <p>S1. – Number 15.</p> <p>S2. – What kind of project is Evelyn, thinking about ?</p> <p>S1. – So, Evelyn is tired of life.</p>	<p>E1. – Rien.</p> <p>E4. – Bon.</p> <p>E1. – A moi ! Six. Un, deux, trois. Rien.</p> <p>E1. – Alors, quelle question avez-vous choisie ?</p> <p>E2. – Euh... la question numéro 2.</p> <p>E1. – Quel genre de famille a Evelyn ?</p> <p>E2. – Eh bien, à propos de la famille d’Evelyn, nous savons que son père est alcoolique et à la retraite. Elle avait une vieille mère, qui est morte, et deux frères. Mais Harry, qui est aussi son préféré, est mort. L’autre, Ernest, est parti à la guerre.</p> <p>E2. – Et toi ?</p> <p>E1. – Numéro 15.</p> <p>E2. – A quel genre de projet pense Evelyn ?</p> <p>E1. – Evelyn est fatiguée de la vie.</p>
---	--

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Visionnez une première fois la séquence vidéo dans son intégralité.		
2. Effectuez un deuxième visionnement, crayon en mains, pour repérer :		
2.1 les paramètres du dispositif correspondant à : – l’organisation et la gestion de l’espace ; – l’organisation et la gestion du temps.	2.1 – Espace : grande salle, vaste espace entre les groupes, des chaises vides, déplacement aisé du professeur. – Temps : chaque élève réalise successivement plusieurs activités au cours de cette même séance de 2 heures.	
2.2 la dimension individuelle et collective ;	2.2 Regroupement par groupes de 2, 3 ou 4 en fonction des activités.	
3. Observez en Annexe le document “ Revision Table ” : quelles informations supplémentaires vous apporte-t-il sur les dispositifs mis en place par le professeur ?	3. – Il y a des activités par oral, et d’autres par écrit. – Il y a des activités obligatoires, et d’autres facultatives.	

	<ul style="list-style-type: none"> – Certaines activités sont conçues pour être réalisées individuellement. – Certains jeux existent en plusieurs exemplaires pour pouvoir être faits par plusieurs groupes simultanément. – Une correction par le professeur est prévue pour les quatre activités écrites. 	
<p>4. Que cherche l’enseignante en faisant faire des révisions avec ces types d’activité ? Qu’en pensez-vous personnellement ? Les utiliseriez-vous avec vos élèves ?</p>	<p>4. On peut penser, en particulier, aux objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Motiver les élèves en leur faisant faire de manière plus plaisante et variée des révisions. – <i>Leur permettre de revoir leurs connaissances et de les réorganiser par l’échange en groupe.</i> – Les entraîner à l’épreuve orale devant un examinateur, où ils auront à répondre immédiatement à des questions imprévues. 	<p>On pourra demander aux stagiaires quelles modifications ou adaptations ils proposeraient pour des élèves de niveau différent.</p>
<p>5. Décrivez brièvement, pour chaque dispositif, son objectif, son support et l’activité correspondante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 5. – Puzzle : À partir d’une date donnée, il s’agit de reconstituer la vie et de citer les œuvres les plus importantes de T.S. Eliot, en en donnant le thème. – Nouvelles : Deux nouvelles des <i>Dubliners</i> de Joyce, découpées sous forme de puzzle et distribuées en désordre. Il s’agit de reconstruire l’histoire, et de donner le schéma de la composition des nouvelles. – Jeu de l’Oie : Questions sur Joyce et le Modernisme en général. – Rallye : 35 questions sur “Evelyne, an Encounter”, les élèves s’interrogeant mutuellement. – Scénario : Vrai-faux sur le Modernisme. Exercice écrit à remettre au professeur pour correction. Corriger les affirmations erronées. 	
	<p>On peut supposer que l’ordre est choisi par chaque élève en fonction des contenus et des compétences</p>	<p>On pourra demander par qui et sur quels critères est choisi l’ordre dans lequel les élèves réalisent ces</p>

	sur lesquels il veut travailler, des désirs des autres membres du groupe, ou encore du matériel disponible.	différentes activités.
	Sans doute à cause des impératifs de l'examen comportant des épreuves écrites et des épreuves orales. C'est ce qui explique la remarque " si vous savez ce que vous allez faire le 29 juin " (date de l'examen, sans doute), et le fait que les exercices obligatoires soient des exercices écrits et oraux.	On pourra demander aux stagiaires de faire des hypothèses sur la raison pour laquelle l'enseignante a introduit une distinction entre les exercices obligatoires et les exercices facultatifs, et si elle leur paraît pertinente.
6. Repérez les aides prévues par l'enseignante pour favoriser l'autocorrection.	6. – Puzzle : <i>Post-it</i> verts avec les réponses ; puzzle reconstitué. – Jeu de l'Oie : Questions lues par le camarade qui interroge et corrige. – Questionnaire : Les lignes directrices sont données. – Rallye : Les réponses sont données sur la même page que les questions.	
7. En quoi va consister le travail du professeur :		
7.1 avant le cours ?	7.1 Concevoir et réaliser le matériel, élaborer les aides et les corrigés, préparer des consignes précises pour expliquer les travaux aux élèves, réserver et préparer la salle.	
7.2 durant le cours ?	7.2 Donner des informations sur l'organisation, et des conseils méthodologiques.	
8. Quelles sont les conditions nécessaires à la réussite de tels dispositifs ?	8. Les élèves doivent avoir réalisé préalablement un travail approfondi sur les contenus, et être entraînés au travail de groupe.	
9. Quels peuvent être les avantages de tels dispositifs :		
9.1 en ce qui concerne le développement des élèves ?	9.1 Liberté dans le travail, coopération, autonomisation, respect mutuel, plaisir.	
9.2 en ce qui concerne l'apprentissage linguistique ?	9.2 Entraînement à une langue plus fluide : pas d'évaluation négative, dédramatisation de l'erreur.	
10. Quels peuvent être les inconvénients de tels dispositifs :		

10.1 en ce qui concerne l'apprentissage de la langue ?	10.1 Peu de corrections.	
10.2 en ce qui concerne le professeur ?	10.2 Important travail de préparation de la part du professeur (compensé il est vrai par un travail moins intense de sa part au cours de la séance). Ceci implique la volonté de travailler en équipe dans un établissement qui prévoit des temps de travail en commun.	
	Ce dispositif convient sans doute à la plupart des enfants et adolescents qui aiment jouer et ont le respect des règles clairement énoncées. Il ne conviendra certainement pas à tous les professeurs. Il y faut de l'imagination et la volonté de s'investir grandement dans l'élaboration du matériel. Par contre, le matériel pourrait être conçu et réalisé par une équipe disciplinaire. En joignant leurs goûts, leurs aptitudes, leurs capacités d'imagination elle pourrait inventer des dispositifs aussi performants.	On pourra demander aux stagiaires s'ils pensent que de tels dispositifs conviennent à tous les élèves... et à tous les professeurs.

ANNEXE

ENGLISH LITERATURE
5TH FORMREVISION TABLE
Modernism, James Joyce, Thomas Stearns Eliot.

<i>Topics for revision</i>	<i>Material</i>	<i>Method</i>	<i>Remarks</i>
1. The 20 th century novel key ideas	Fill in	 ☺☺ (x 2) ⇨	<input type="checkbox"/>
2. Thomas Stearns Eliot life and works	Puzzle	 ☺☺☺ (x 2)	<input type="checkbox"/>
3. Eveline An Encounter	Puzzle	 ☺☺ (x 4)	<input type="radio"/>
4. Modernism, Joyce, Eliot	The shortest way (?) to the State Examination	 ☺☺☺☺ (x 1)	<input type="radio"/>
5. T.S.Eliot	Photos	 ☺ (x1)	<input type="radio"/> after 2, for further revision
6. James Joyce	Photos	 ☺☺ (x1)	<input type="checkbox"/>
7. T.S. Eliot	Terza prova - autore, personaggio	 ☺ (x 3) ⇨	<input type="checkbox"/> if you know what to do on 29 th June
8. James Joyce	Terza prova - autore, personaggio	 ☺ (x 3) ⇨	<input type="checkbox"/> if you know what to do on 29 th June
9. Eveline, An encounter, The love song of J.Alfred Prufrock	Rallye	 ☺☺☺ (x 4)	<input type="radio"/>
10. Modernism	Scenario	 ☺ (x 3) ⇨	<input type="radio"/>

 - oral -	☺☺ - two people -	(x 4) number of copies available	
 written -	☺ one person -	(x 3) number of copies available -	⇨ to be given to the teachers for correction -
<input type="checkbox"/> compulsory for all students			

FICHE N° 2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 11

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Finlande	finlandais	anglais	4 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Environnement.
- Tâches.
- Travail de groupe.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'un établissement secondaire pilote, qui reçoit 320 élèves, de 13 à 16 ans, qui préparent le *Upper Comprehensive School* (trois dernières années de l'enseignement obligatoire finlandais). Cette école comporte une classe internationale, une classe virtuelle et une classe media . Elle participe au *Global Citizen Project* des Nations Unies, qui permet aux élèves de se présenter au *Global Citizen Maturity Test*, auquel participent des élèves du monde entier. Des dossiers sont préparés en salle d'informatique puis présentés à l'ensemble de l'école.

Le cours de la classe filmée ici dure deux heures (chaque élève a, par jour, trois cours de deux heures), et se compose de deux périodes d'une heure :

- la première s'appuie sur une méthode en anglais, avec annotations en finlandais, qui est accompagnée d'un livre d'exercices ; nous assistons dans la séquence filmée ici à la seconde phase du cours, pendant laquelle les élèves font des exercices différenciés demandés par le professeur ;
- dans la seconde, les élèves se dispersent dans les salles d'informatique pour travailler à leur projet.

Le travail sur cette séquence filmée ne repose que sur ses éléments visuels, et c'est pourquoi la fiche ne propose pas de transcription.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Avant de visionner la séquence, faites mentalement la liste de tous les types de matériels que vous utilisez ou qui sont utilisables en classe de langue pour faire des exercices. Le matériel vous semble-t-il un élément important de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ?		
2. Visionnez une première fois la séquence : si vous comparez cette classe à une classe " traditionnelle ", quelles sont vos premières	2. L'impression, ici, est à la fois celle d'une grande diversité des tâches réalisées, mais en même temps d'une grande concentration dans un	Il sera intéressant de faire comparer les premières réactions des différents stagiaires, de manière à faire éventuellement apparaître les représentations

impressions ?	travail très autonome.	normalisatrices. Certains par exemple considèrent peut-être, plus ou moins consciemment, qu'un travail véritablement sérieux ne peut être fait que de manière collective sous le contrôle permanent du professeur.
3. Décrivez l'aménagement de la salle : sa disposition, son ameublement, ses différents espaces.	3. – Salle apparemment exiguë, mais donnant sur une autre salle. – Tables regroupées pour des groupes d'élèves. – Chaises, fauteuil, tabourets, étagères. – Espaces de travail de groupes autour des tables, de travail individuel de compréhension orale avec les magnétophones sur l'étagère, de travail individuel sur le poste informatique.	
4. Visionnez autant de fois que nécessaire la séquence pour établir la liste du matériel utilisé dans cette classe. Comment peut-on en caractériser l'ensemble ?	4. – Tableau magnétique où des feuilles volantes sont fixées par des aimants ; – manuels sur tables et étagères ; – livres et cahiers sur les tables ; – 6 magnétophones avec casques sur une étagère ; – 2 casques sur une table ; – 1 rétroprojecteur ; – 2 ordinateurs. C'est un matériel qui mêle le classique et les technologies modernes, et qui est à la fois abondant et varié.	
5. Un tel matériel et un tel aménagement favorisent quels domaines de différenciation pédagogique ?	5. L'ensemble est organisé pour faciliter la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans tous les domaines (objectifs, contenus, supports, dispositifs, aides et guidages, tâches et méthodes).	
6. Combien d'élèves apercevez-vous ? À quels types d'exercices semblent-ils se consacrer ?	6. On aperçoit une douzaine d'élèves, travaillant par groupes de trois, par groupes de deux, ou individuellement. De droite à gauche, en suivant la caméra :	

	<ul style="list-style-type: none"> – Un premier groupe de trois élèves. Ils sont apparemment en train de faire des exercices écrits, pris dans le manuel ou sur les feuilles volantes fixées au tableau. – Un élève s'exerce seul à l'ordinateur, à l'écrit aussi. – Un groupe de deux élèves, l'un assis à une grande table, l'autre dans un fauteuil à côté. Ils communiquent par oral, avec des documents écrits sous les yeux. – Autour de la grande table, des élèves travaillent individuellement à partir de supports écrits. – Au premier plan, enfin, un second groupe de deux élèves travaille sur les exercices du manuel. 	
7. Quelles sont les qualités nécessaires chez les élèves pour qu'un tel dispositif fonctionne bien ?	7. Discipline, autonomie, sens des responsabilités, respect des autres, respect du matériel et des règles de sécurité, compétences techniques (pour utiliser seuls le matériel).	Tous les élèves n'ont pas acquis toutes ces qualités (le voit-on sur l'enregistrement ? : y voit-on des distraits, des profiteurs, etc. ?), mais on fera remarquer que la seule et unique manière de les développer chez eux... est encore de leur donner l'occasion de les mettre en œuvre.

FICHE N° 3/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 12

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Italie	italien	espagnol	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Consignes.

CONTEXTUALISATION

Cette séquence a été filmée à l'Institut G. Bruno à Rome, une école pilote à orientation linguistique. Elle fait suite à un travail de groupe sur les thèmes différents apparaissant dans une brève nouvelle fantastique de Julio Cortázar, extraite de *Historias de Cronopios y de Famas*. Les neuf élèves avaient été pour ce faire répartis en trois groupes de trois. Avant de travailler sur la présente séquence, on visionnera (ou on visionnera) celle où on voit l'enseignante organiser ce travail (Fiche Contenus 1/1.)

TRANSCRIPTION ORIGINALE italien L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>P. – Ahora, ahora, uno de cada grupo, uno solo de cada... de cada grupo pasa –¡por favor!...– pasa a otro grupo. Después de 10 minutos lo hacemos lo mismo con otra persona, después de 10 minutos con otra persona, de manera que al final se mantengan los grupos de ahora. Haremos una especie de rotación, ¿para qué?: de manera que todos los grupos tengan una idea precisa de lo que han hecho los otros grupos, que puedan de alguna manera escuchar las consideraciones de cada grupo, y después nos reuniremos para las consideraciones finales. ¿Está bien? ¿Preguntas?</p> <p>A. – No...</p> <p>P. – No... Todo claro... Bien, entonces, podemos empezar por el... haciendo las rotaciones de esta manera: tú vas allí, ella allí, uno de ellos va allí. ¡Claro!, ¡vamos!... Podéis elegir, claro que después hay tenéis tenéis que cambiar... Aquí, ¿qué pasa?...</p> <p>P. – Bien, entonces, ahora, intercambiar ideas, intercambiar hipótesis,</p>	<p><i>P. – Maintenant, maintenant, un de chaque... de chaque groupe, un seul de chaque groupe passe –s'il vous plaît !... –passe dans un autre groupe. Après 10 minutes on fait la même chose avec une autre personne, après 10 minutes avec une autre personne, de sorte qu'à la fin on retrouve les groupes actuels. On fera une sorte de rotation, pour quoi ? : de sorte que tous les groupes aient une idée précise de ce qu'ont fait les autres groupes, qu'ils puissent, en quelque sorte, écouter les considérations de chaque groupe, et ensuite nous nous réunirons pour les considérations finales. Ca va ? Des questions ?</i></p> <p>E. – Non...</p> <p>P. – Non... Tout est clair... Bien, alors, nous pouvons commencer par le... par faire les rotations de cette manière : toi tu vas là, elle elle va là, un d'eux va là. C'est ça !, allez !... Vous pouvez choisir, mais bien sûr, après, vous devrez vous devrez changer... Qu'est-ce qui se passe ici ?</p> <p>P. – Bien, alors, maintenant, allez-y : échangez des idées, échangez des</p>

<p>aclarecer dudas... Dime... en español. (...) [...] P. – Ahora se tiene que completar la rotación, en el sentido de que las otras personas de cada grupo se vayan al otro grupo. No sé si me he explicado, ¿no? A. No... P. – ¿No?... <i>Ecco...</i> eso, sí, sí... ¡claro! De manera que todos los grupos tengan una... otra persona de cada grupo. No...un momento... un momento. Entonces, tú eres de este grupo, te puedes ir allí, por ejemplo. Ella se puede ir allí. Y uno de vosotros... No... Perdona, que me estaba confundiendo yo... Sí, pero, Juliana es de este grupo. Vosotros necesitáis... ¡Ah!, sí, sí, ¡justo! Me estaba confundiendo yo... ¡Claro, está bien!...</p>	<p>hypothèses, éclairez des doutes... Dis-moi... en espagnol. (...) [...] P. – Maintenant il faut compléter la rotation, pour que les autres personnes de chaque groupe aillent dans l'autre groupe. Je ne sais pas si je me suis fait comprendre, non ? E. – Non... P. – Non ?... <i>Ecco...</i> voilà, oui, oui... c'est ça ! De sorte que tous les groupes aient une... une autre personne de chaque groupe. Non, un moment... un moment. Alors, toi tu es de ce groupe, tu peux aller là, par exemple. Elle, elle peut aller là. Et l'un de vous... Non... Pardon, c'est moi qui me trompe... Oui, mais, Juliana est de ce groupe-ci. Vous, il vous faut... Ah ! oui, oui, c'est juste ! C'est moi qui me trompe ! Bien sûr, c'est bien !</p>
--	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Dans quel but l'enseignante a imaginé ce dispositif de rotation ? Quel est son intérêt, que crée-t-il en termes de communication entre les élèves ?</p>	<p>1. Chaque groupe ayant travaillé sur un seul thème, les élèves vont se retrouver à deux reprises dans une situation de communication authentique, à communiquer de manière authentique avec un membre d'un autre groupe, puisque celui-ci aura à leur communiquer des informations dont ils ne disposent pas. Leurs questions seront donc de véritables questions, contrairement à celles du professeur, qui en connaît déjà les réponses.</p>	
	<p>Par groupe de deux, par ex., chacun a un dessin presque identique à celui de l'autre, et ils doivent découvrir les différences sans regarder le dessin de l'autre, mais en s'interrogeant l'un l'autre. On peut imaginer le même exercice avec la fiche d'identité de la même personne en deux versions présentant des informations complémentaires : il s'agit alors, toujours à partir seulement de questions-réponses,</p>	<p>On pourra signaler que ce type de dispositif s'appelle, en didactique des langues, d'<i>information gap</i> ("déficit d'information"). On pourra faire imaginer d'autres dispositifs créant le même effet.</p>

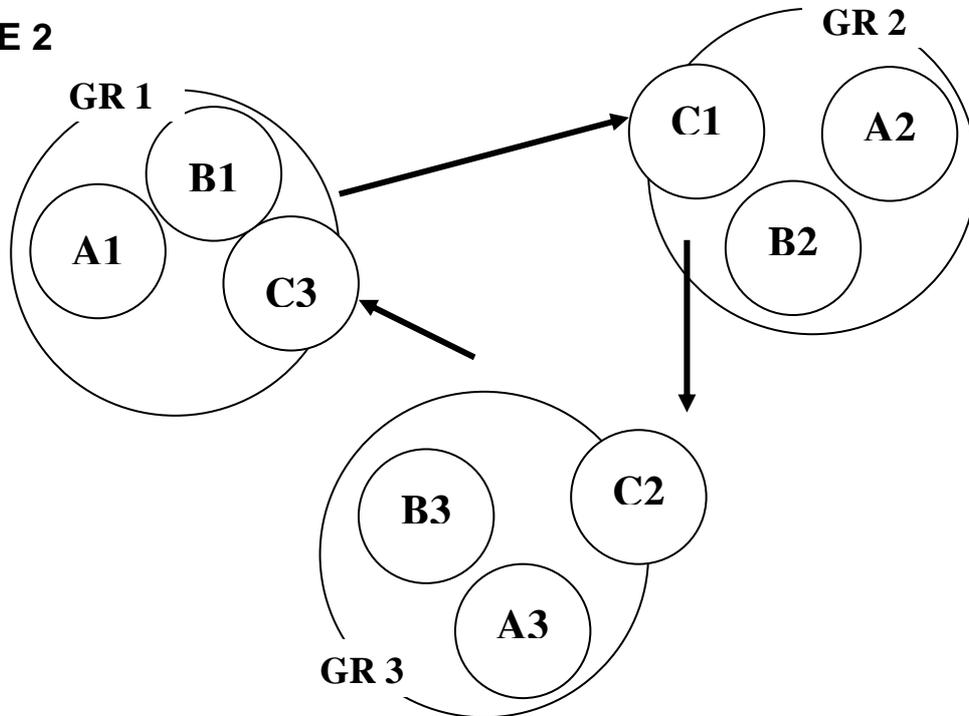
	de reconstituer la fiche complète.	
2. Comment l'enseignante s'assure-t-elle au début, puis au cours des rotations, que ses consignes initiales sont bien comprises ?	2. Après avoir donné ses consignes, elle demande aux élèves s'ils ont des questions (" Des questions ?"), puis elle contrôle au moment des rotations qu'elles se font correctement (" Ecco... C'est ça, oui, oui... C'est ça !"), et intervient pour aider les élèves à réaliser l'opération (" Alors, toi tu es de ce groupe, tu peux aller là, par exemple. Elle, elle peut venir ici. ").	On pourra signaler ici qu'un simple schéma au tableau est parfois plus efficace qu'un long discours.
		On fera constater que la question initiale (" Des questions ?") n'était pas ici suffisante, comme c'est généralement le cas d'ailleurs pour toute question de ce type (" Vous avez compris ?", etc.) pour contrôler véritablement la compréhension des élèves.
3. Faites les schémas de rotation entre les groupes correspondant aux consignes de l'enseignante.	3. Voir en Annexe, les schémas correspondant aux deux rotations.	
4. Nous sommes arrivés à la fin du travail sur les différentes séquences de la rubrique Dispositifs.		
4.1 Visionnez à nouveau à la suite les trois séquences, de manière à pouvoir énumérer les divers dispositifs mis en œuvre. Comment se justifie une telle diversité ?	4.1 La diversité de ces dispositifs se justifie par la diversité des objectifs visés : révision en vue d'un examen ; tâches différenciées faisant suite à un cours collectif ; ou encore mise en place d'une situation originale d' " <i>information gap</i> ".	
5. Les dispositifs de pédagogie différenciée sont souvent complexes (même parfois pour les professeurs eux-mêmes, comme on le voit dans la 3 ^e séquence !...), et la compréhension des consignes est donc un enjeu essentiel. Faites la liste, la plus exhaustive possible, de toutes les techniques d'explication et de contrôle de compréhension des consignes que vous avez vues mises en œuvre.	5. Techniques possibles : – formuler les consignes de la manière la plus claire et la moins ambiguë possible, sans hésiter à les répéter et à les reformuler ; – formuler les consignes en L1, ou en L2, puis en L1 ; – faire reformuler les consignes par les élèves, au besoin en L1 ; – mettre les consignes au tableau, ou sur un document distribué à chaque élève ou chaque groupe ;	

	<ul style="list-style-type: none"> – faire des schémas au tableau (ou faire faire les schémas par les élèves) ; – donner les consignes de manière fractionnée, au fur et à mesure de l'avancement des tâches, ou les rappeler au moment précis où les élèves doivent les appliquer ; – donner les objectifs de chaque tâche, expliquer le pourquoi de telle ou telle consigne : on se souvient plus facilement de ce dont on a compris les objectifs ou les motifs. 	
Conclusion : la pédagogie différenciée est une école de rigueur, mais tout enseignant qui innove a droit au tâtonnement expérimental.		

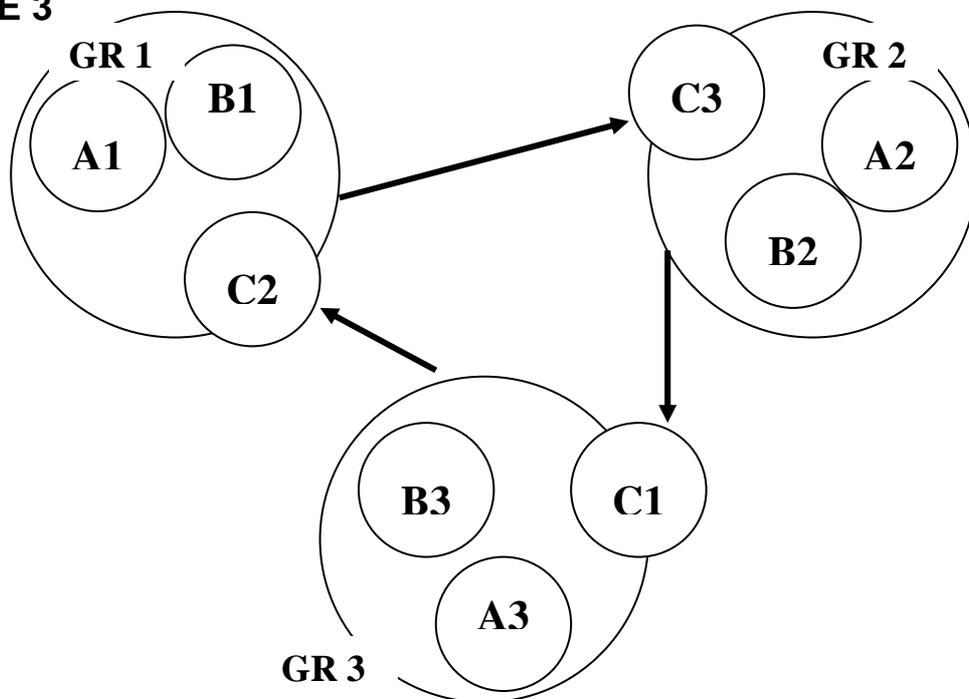
ANNEXE

PHASE 1 : GROUPE 1 = élèves A1, B1, C1
GROUPE 2 = élèves A2, B2, C2
GROUPE 3 = élèves A3, B3, C3

PHASE 2



PHASE 3



PHASE 4 : retour à la configuration de la phase 1.

PARTIE I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – AIDES ET GUIDAGES

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Introduction.
- Contenus.
- Tâches.

FICHE N° 1/1 – SÉQUENCE VIDÉO N° 13

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Belgique	français	espagnol	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- | | |
|-----------------|-------------------|
| – Introduction. | – Consignes. |
| – Objectifs. | – Remédiation. |
| – Contenus. | – Autonomisation. |

CONTEXTUALISATION

L'établissement d'enseignement, l'Athénée Riva Bella à Braine-l'Alleud, appartient à la Communauté française de Belgique (enseignement public). La classe se compose de 12 élèves de 17 ans environ. Il s'agit d'une séance de révision précédant une interrogation écrite.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>P. – Hoy lo que hacemos es lo que a veces hacemos : lo de trabajar cada uno solo y cada uno puede escoger el trabajo que va a hacer. ¿Vale? Pues hoy la idea es trabajar la coherencia de un texto narrativo: ¿Qué cuenta una historia? Hay diferentes ejercicios. Voy a explicar lo que podéis escoger. Aquí, en esta zona, hay un ejercicio sobre los conectores [1], que trabajamos en otro momento... ¿os acordáis?, cuando tratamos de la contaminación : “por eso”, “además”, etc. ¿De acuerdo? Son palabras que hay que poner en el texto.</p>	<p><i>Les numéros en gras entre crochets renvoient aux supports reproduits en Annexe.</i></p> <p>P. – Ce que nous faisons aujourd'hui c'est ce que nous faisons souvent : travailler chacun seul, et chacun peut choisir le travail qu'il va faire. Ça va ? Eh bien aujourd'hui il s'agit de travailler sur la cohérence d'un texte narratif : Qu'est-ce que raconte une histoire ? Il y a différents exercices. Je vais expliquer ce que vous pouvez choisir.</p>

Pues, hay dos posibilidades : podéis trabajar –es un texto que cuenta la historia de Juan Fajardo–, podéis trabajar con la ayuda de unos símbolos y el vocabulario que viene aquí [2]. Los símbolos están en el texto, y en función de los símbolos podéis encontrar el conector adecuado.

El mismo texto se puede trabajar sin la ayuda de esto, es decir que es más fácil trabajar con los símbolos, pero los que se sienten ya más a gusto –o sea quien siente que puede hacerlo– pueden hacerlo directamente sin los símbolos, así. ¿De acuerdo? Hay dos posibilidades, y la corrección siempre está aquí. ¿Vale? Luego, después de hacer esto –dos grados de dificultad– viene la última etapa, aquí. Es la continuación de la historia, desordenada, ¿vale?, y con los conectores que faltan [3]. Tenéis que continuar la historia, sin los símbolos de todas formas, y además está desordenada. Y es posible hacer esto directamente sin pasar por la primera historia, para los que se sienten muy fuertes. ¿Vale?

Aquí, en el medio se trata de trabajar la lectura y la escritura. También hay lo más fácil, 2, 3 estrellas [4]. ¿Os acordáis es algo que hicimos?: anticipar, imaginar lo que va haber después en el texto... – No se trata de un texto publicitario sino de un texto narrativo, ¿de acuerdo ?, y vais a ver que hay diferentes ejercicios, por ejemplo, aquí, hay tres.

Si hacéis uno y funciona bien, podéis pasar al dos directamente, ¿de acuerdo?. Y para trabajar aquí, como hay que escribir, os voy a ayudar a corregir, y estaré aquí sobretodo para ayudar a corregir uno a tres, ¿de acuerdo?: anticipar, escribir el final de diferentes historias, ¿ de acuerdo?

Y aquí tenéis un texto narrativo, una historia donde falta el vocabulario [5], y tiene que tener coherencia por el vocabulario. Dos posibilidades: trabajar el texto, buscar el vocabulario sin la ayuda de las palabras que están aquí [6], ¿vale?. Es decir estas hojas dobladas, completar el texto buscando palabras - ¿ vale ?- o podéis hacer el ejercicio de darle sentido, de buscar el sentido, con las palabras que están aquí que son las que faltan, ¿de acuerdo? Bueno, también dos grados de dificultad: más fácil y un poco más difícil. De toda forma estaré aquí para ver cómo se organiza, ¿de acuerdo?. Y la respuesta, como siempre, en esta hoja, ¿de acuerdo? Bueno, podéis escoger lo que os parece más adecuado, más útil, o trabajar los conectores y continuar con la historia o trabajar el vocabulario.

Ici, dans cette zone, il y a un exercice sur les connecteurs [1], que nous avons travaillés à un autre moment... vous vous rappelez ?, quand nous avons traité de la pollution : “ pour cela ”, “ en outre ”, etc. D’accord ? Ce sont des mots qu’il faut mettre dans le texte.

Alors, il y a deux possibilités : vous pouvez travailler – c’est un texte qui raconte l’histoire de Juan Fajardo –, vous pouvez travailler avec l’aide de symboles et du vocabulaire que vous avez ici [2]. Les symboles sont dans le texte, et en fonction des symboles vous pouvez trouver le connecteur adéquat.

Le même texte peut être travaillé sans cette aide, c’est-à-dire qu’il est plus facile de travailler avec les symboles, mais ceux qui se sentent déjà plus à l’aise – celui qui sent qu’il est capable de le faire – peuvent le faire directement sans les symboles, ainsi. D’accord ? Il y a deux possibilités, et la correction est toujours ici, d’accord ?

Ensuite, après avoir fait cela – il y a deux degrés de difficulté –, vient la dernière étape, ici. C’est la suite de l’histoire, en désordre, d’accord ?, et avec les connecteurs qui manquent [3]. Vous devez continuer l’histoire, sans les symboles, de toute façon, et en outre elle est en désordre. Et il est possible de faire cela directement sans passer par la première histoire, pour ceux qui se sentent très forts. Ça va ?

Ici, au milieu, il s’agit de travailler la lecture et l’écriture. Il y a aussi du plus facile à deux, trois étoiles [4]. Vous vous souvenez de ce que nous avons fait ? : anticiper, imaginer ce qu’il va y avoir après dans le texte... Il ne s’agit pas d’un texte publicitaire mais d’un texte narratif, d’accord ?, et vous allez voir qu’il y a différents exercices, par exemple, ici, il y en a trois.

Si vous en faites un et que cela marche bien, vous pouvez passer au numéro deux directement, d’accord ? Et pour travailler ici, comme il faut écrire, je vais vous aider à corriger, et je resterai ici surtout pour aider à corriger les numéros un à trois, d’accord ? : anticiper, écrire la fin de différentes histoires, d’accord ?

Et vous avez ici un texte narratif, une histoire où manque le vocabulaire [5], et il doit être cohérent en ce qui concerne le vocabulaire. Deux possibilités : travailler le texte, il faut chercher le vocabulaire sans l’aide des mots qui sont ici [6], ça va ? C’est-à-dire ces feuilles pliées, compléter le texte en cherchant des mots, ça va ? Ou vous pouvez faire l’exercice de donner du sens, de chercher le sens, avec les mots qui sont ici et qui sont ceux qui manquent,

	d'accord ? Bon, il y a aussi deux degrés de difficulté : plus facile et un peu plus difficile. De toute façon je serai ici pour voir comment on s'organise, d'accord ? Et la réponse, comme toujours, sur cette feuille, d'accord ? Bon, vous pouvez choisir ce qui vous paraît le plus adéquat, le plus utile, ou travailler les connecteurs et continuer avec l'histoire, ou travailler le vocabulaire.
--	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Visionnez une première fois cette séquence. Quelles sont vos premières réactions ? Ce que propose l'enseignante correspond-il à des types d'activité que vous avez mis en pratique en tant qu'enseignant, ou en tant qu'élève ?		
2. Repassez la séquence vidéo avec l'Annexe sous les yeux, de manière à repérer au fur et à mesure les différents supports et les différentes tâches dont parle l'enseignante.		
2.1 En quoi consistent les quatre tâches différentes proposées aux élèves ?	2.1 Les quatre tâches sont les suivantes : a) insérer les connecteurs manquants dans un texte à trous ; b) mettre en ordre des bouts de texte, et insérer les connecteurs manquants dans le texte ainsi reconstitué ; c) rédiger la fin de quelques courts débuts de récits soit en suivant la logique de départ, soit en la brisant ; d) insérer le vocabulaire manquant dans un texte.	
	L'enseignante propose des tâches variées, et c'est aux élèves eux-mêmes à différencier. (Cf. ce que leur dit l'enseignante à la fin : " Vous pouvez choisir ce qui vous paraît le plus adéquat, le plus utile. ")	On pourra demander s'il s'agit ici de <i>variation</i> ou de <i>différenciation</i> des tâches, en leur suggérant de se reporter à la définition de ces termes dans le Glossaire. Cette distinction a déjà fait l'objet du travail proposé dans les séquences d'introduction.
2.2 Classez ces quatre tâches (1, 2, 3 et 4), en fonc-	2.2 Classements :	Sur ce point, cette séquence permet donc un travail

<p>tion des différentes manières dont on peut définir les “ objectifs ” (voir Glossaire) :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les compétences langagières (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale) ; – les contenus linguistiques (lexique, phonétique-orthographe, morphologie, syntaxe) ; – les types de grammaire : de phrase, textuelle, de l'énonciation, notionnelle-fonctionnelle ; – le niveau visé de maîtrise des contenus : entraînement ou transfert. 	<ul style="list-style-type: none"> – compréhension écrite : tâches 1, 2 et 4 ; expression écrite : tâche 3 ; – lexique : tâches 1, 2 et 4 ; la tâche 3, en tant que tâche d'expression écrite, fait appel à l'ensemble des contenus linguistiques ; – toutes les tâches ont en commun de travailler la grammaire textuelle – en l'occurrence, la “ cohésion ” (logique interne) – du texte narratif ; – tâches 1, 2 et 4 : entraînement (ce qui suppose la maîtrise des niveaux antérieurs : repérage, conceptualisation, application) ; tâche 3 : transfert. 	<p>très précis sur le thème de la différenciation des objectifs (voir rubrique “ Objectifs ”).</p> <p>On pourra faire remarquer que l'enseignante, à la fin de ses consignes, distingue entre le travail sur les connecteurs (tâches 1, 2 et 3) et le travail sur le “ vocabulaire ”, mais que ce classement – comme tous les classements grammaticaux... – est discutable : on pourrait aussi bien parler de travail sur le “ vocabulaire des connecteurs ” dans les tâches 1 et 2 ; le repérage du vocabulaire dans le texte à trous de la tâche 4 demande une compréhension aussi fine de l'évolution chronologique que dans les tâches 1 et 2.</p>
<p>2.3 Sur quel critère l'enseignante a-t-elle classé les tâches 1, 2 et 3 ?</p>	<p>2.3 Ces tâches sont classées par ordre de difficulté croissante :</p> <ul style="list-style-type: none"> – dans la tâche 1, il s'agit seulement d'insérer les connecteurs manquants dans un récit donné ; – dans la tâche 2, il faut en outre reconstituer le récit en remettant les bouts de texte dans le bon ordre ; – dans la tâche 3, il ne s'agit plus de reconstituer un récit, mais d'en écrire un. 	
<p>3. Lisez attentivement la définition des termes “ aide ” et “ guidage ” dans le Glossaire.</p>		
<p>3.1 Dans ces tâches, y a-t-il des aides, ou des guidages ? Nommez-les pour les tâches où ils/elles apparaissent, en vous basant et sur la reproduction des supports en Annexe, et sur les paroles de l'enseignante. Ils/elles sont au nombre de 3.</p>	<p>3.1 Il s'agit uniquement d'aides. Ce sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) pour la tâche 1, le tableau des connecteurs (voir Annexe, support [2]) ; b) pour la tâche 4, le vocabulaire occulté dans le texte (voir Annexe, support [6]) ; c) pour l'exercice de production écrite, support [4], l'enseignante propose à l'avance son aide aux élèves intéressés (“ Et pour travailler ici, comme il faut écrire, je vais vous aider à corriger. ”). 	
<p>3.2 Quelle fonction remplissent-ils/elles dans le dispositif de l'enseignante ?</p>	<p>3.2 Les aides permettent de différencier la difficulté des tâches : il est plus facile de faire une tâche avec</p>	

	l'aide que sans l'aide.	
4. D'une tâche à l'autre, comment s'effectue le guidage ? Quelle est la méthode suivie ?	4. L'enseignante utilise une méthodologie qui va du simple au complexe. Elle prend la peine d'expliquer avec précision les étapes et la démarche à suivre pour parvenir à l'objectif visé.	
5. Écoutez à nouveau les consignes. Dans quelle tâche l'enseignante estime-t-elle que les élèves auront le plus besoin d'un guidage ? Pourquoi ?	5. L'enseignante aidera surtout les élèves qui ont décidé de rédiger la partie finale d'un texte littéraire. Pourquoi ? Parce qu'il s'agit d'abord d'un texte littéraire de genre et de style spécifiques, et ensuite parce qu'il suppose des opérations intellectuelles préalables : analyse, conceptualisation, intégration.	
6. Sur quel point l'enseignante insiste-t-elle le plus dans ses consignes ?	6. Sur les différentes possibilités de choix offertes aux élèves (choix des tâches, des aides), en fonction, principalement, des degrés de difficulté.	
7. Quels sont les éléments du dispositif mis en place par l'enseignante qui permettent aux élèves de s'entraîner à l'autonomie ? Relevez-les systématiquement.	7. Éléments de travail autonome par les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – Chaque élève travaille seul (cf. la première phrase de l'enseignante). – Les élèves peuvent choisir la ou les tâches qu'ils veulent faire (1, 2, 3 ou 4). – Les élèves peuvent choisir de faire la tâche 1 avec ou sans l'aide du tableau des connecteurs, la tâche 3 avec ou sans l'aide de l'enseignante, la tâche 4 avec ou sans l'aide du vocabulaire. – Les élèves peuvent se corriger eux-mêmes à la fin de la tâche 1 (cf. ce que dit l'enseignante : “ La correction est toujours ici, d'accord ? ”). – Les élèves peuvent décider de faire la tâche 3 directement (continuer l'histoire en remettant les paragraphes en désordre et en insérant les connecteurs manquants) sans passer par la première histoire (première partie de l'histoire avec les connecteurs à insérer). 	Sur ce point, cette séquence pourra être exploitée avec profit pour un travail sur le thème de l'“ autonomisation ” (voir la rubrique correspondante).
8. Que se passe-t-il une fois les consignes données ? Comment s'effectue la répartition des tâches ?	8. Ce sont les élèves qui se déplacent pour aller chercher eux-mêmes les exercices qui leur	

ches ?	conviennent. Ils font donc preuve d'autonomie.	
9. Observez maintenant les élèves au travail. Comment se comportent-ils dans la réalisation des tâches qu'ils ont choisies ?	9. Ils travaillent seuls, ou discutent entre eux, ou font appel à l'enseignante. On peut noter la réaction d'un élève fier d'avoir trouvé une réponse correcte sans avoir utilisé l'aide disponible.	
10. Revoyez ce que vous avez répondu à la question n° 1 au début du travail sur cette fiche (" Quelles sont vos premières réactions ? "). Cette réponse est-elle la même, maintenant, en fin de travail, et si non, en quoi est-elle différente ?		

ANNEXE

<p>[1] <i>Extrait traduit du texte</i> C'était une personne pas très intelligente. $\Leftarrow \Rightarrow$ _____ il avait un physique qui plaisait beaucoup aux femmes. Il était grand, brun, avec des yeux verts et un sourire mystérieux. Il essayait toujours de draguer les femmes, et son seul plaisir dans la vie était de rendre les femmes amoureuses sans ressentir lui-même un vrai sentiment d'amour. \Rightarrow O \Rightarrow _____ ce besoin de fasciner toutes les femmes, il était complètement obsédé par son aspect, et \Rightarrow _____ par l'idée de paraître toujours sympathique et amusant.</p>	<p>[2] <i>Extrait traduit du tableau des connecteurs, pour le texte à gauche</i> Pour continuer à parler du même thème et, en outre, donner plus d'informations : \Rightarrow aussi / de même / en outre Pour opposer et mettre en contraste plusieurs idées $\Leftarrow \Rightarrow$ mais / cependant / par contre Pour expliquer la cause de quelque chose \Rightarrow O \Rightarrow parce que / à cause de / en raison de / puisque / comme</p>
<p>[3] <i>Extrait traduit de l'histoire en désordre, avec connecteurs manquants</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 20%; text-align: center;"> <p>... _____ il commença à frapper à la porte de toutes ses forces, et à la fin elle s'ouvrit.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 20%; text-align: center;"> <p>... _____ il avait perdu ses chaussures dans la discothèque, et _____ il dut marcher _____ il ne trouva aucun taxi à la sortie.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 20%; text-align: center;"> <p>... Quand il arriva à la porte de son appartement, il chercha les clefs dans ses poches, mais ne les trouva pas.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 20%; text-align: center;"> <p>Jean revint à son appartement vaincu et humilié, les pieds presque en sang.</p> </div> </div>	
<p>[4] <i>Extraits traduits du travail en lecture et écriture</i></p>	
<p>Anticiper le dénouement de récits fantastiques en respectant l'irruption de l'irrationnel dans le réel.</p>	<p>Anticiper le dénouement d'une histoire en brisant sa logique.</p>
<p>Termine les trois courts récits suivants, en respectant leur logique fantastique.</p> <p>1. Accident Un élève étala sur le sol son cahier de géographie. Il le regarda si longuement qu'il finit par s'émerveiller de la perfection qui peut être celle d'une carte. Il se fit tout petit, et il commença à marcher à travers ce pays qu'il avait dessiné... (Jean Carlos Moyano Ortiz, in : <i>Cosas que pasan</i> ["Choses qui arri-</p>	<p>Lis cette courte histoire de Julio Cortázar.</p> <p>Jour après jour Un homme prend le tramway après avoir acheté son journal et après se l'avoir mis sous le bras. Une demi-heure plus tard, il descend avec le même journal sous le même bras. Mais ce n'est plus le même journal, c'est maintenant un tas de feuilles impri-</p>

<p>vent ”], Ed. Edelsa).</p> <p>2. Amour Il se regardèrent d’une fenêtre à l’autre dans les deux trains qui allaient en direction contraire, mais la force de l’amour est telle que, soudain... (Ramón Gómez de la Serna, <i>in</i> : <i>Cosas que pasan</i> [“ Choses qui arrivent ”], Ed. Edelsa).</p> <p>3. Choc entre deux trains Le choc entre les deux trains avait été terrible, d’une violence inouïe, sanglant. Personne ne s’expliquait comme cela avait pu arriver. Toutes les signalisations avaient été faites, et les aiguillages avaient bien fonctionné. Personne ne s’expliquait la chose, et pourtant c’était très simple : les deux motrices, débordantes de sensualité, ... (Ramón Gómez de la Serna, <i>in</i> : <i>Cosas que pasan</i> [“ Choses qui arrivent ”], Ed. Edelsa).</p>	<p>mées que l’homme abandonne sur le banc d’une place. À peine a-t-il été abandonné sur le banc, que le tas de feuilles imprimées se transforme à nouveau en journal, jusqu’à ce qu’un jeune le lise, et le laisse transformé en un tas de feuilles imprimées. À peine abandonné seul sur le banc, le tas de feuilles imprimées se transforme à nouveau en un journal, jusqu’à ce qu’une vieille femme le trouve, et le laisse comme un tas de feuilles imprimées. [...]</p> <p>En fonction de ce qui arrive à chaque fois au journal, peux-tu anticiper la suite ? _____ _____ _____</p> <p>Mais, pour qu’il y ait dénouement, il faut bien briser cette chaîne de répétitions. Que proposerais-tu ? _____ _____ _____</p>
--	---

<p>[5] Extrait traduit du texte narratif avec du vocabulaire occulté</p> <p style="text-align: center;">Un autre amour</p> <p>Manuel Vicent Dans la vie ordinaire, les couples tombent amoureux de l’extérieur vers l’intérieur. D’abord s’interpose le corps, et ensuite, avec un peu de chance, arrive l’âme. Lorsqu’ils se croisent, ces deux êtres, qui ensuite seront des amants, se rencontrent avec un visage, des mains, des jambes, des yeux, avec la surface humaine qui est exposée aux intempéries. À partir de cette attraction physique, le couple se rapproche, commence à se connaître, des sentiments, son passé, fait des projets de bonheur commun, peu à peu dans l’esprit de l’autre, et il arrive un moment où se produit cette liaison lumineuse des deux esprits, qu’on appelle l’amour.</p>	<p>[6] Vocabulaire occulté dans le texte à gauche</p> <p style="text-align: center;"><i>dévoiler</i> <i>exprimer</i></p> <p style="text-align: center;"><i>s’introduire</i></p> <p style="text-align: center;"><i>dans un lieu ou dans un autre</i></p>
---	---

PARTIE N°I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – TÂCHES

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Introduction 1/4, 2/4.
- Supports 1/1.
- Dispositifs 2/3.
- Consignes 2/3.

FICHE N°1/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 14

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Autriche	allemand	français	1 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Consignes.
- Travail de groupe.
- Mise en commun.

CONTEXTUALISATION

L'enseignante a écrit la grille suivante au tableau, avant le début de la séquence :

Corrigé du 3^e test de la 3^e épreuve

Groupe	Nom	Âge	Famille	Métier	Activités	Problème(s)
I	Michel Agba					
II	Mme Sabion					
III	Mr et Mme Duparc					
IV	Mme Bouchon					

TRANSCRIPTION ORIGINALE
allemand L1, français L2

P. – Alors, groupe 1. Je dirais que... c'est cinq personnes, c'est vous trois et vous deux aussi. Est-ce que vous pouvez les [re]joindre? Est-ce que vous pouvez les [re]joindre, s'il vous plaît, tout de suite.

Et vous, vous [vous] retournez et vous travaillez ensemble. Groupe 2. Vous, c'est Michel Agba, vous, c'est Mme Sabion. D'accord ? Compris ?

Mr et Mme Duparc... oh oui ! euh...c'est le Groupe 3, et vous deux... vous deux. (...) Havas et Sabat... Excuse-moi... Sabat et... Bernard. Vous pouvez les [re]joindre ici, vous êtes... vous venez ici, et vous travaillez ensemble. Sabat, tu viens là ?

Et vous, vous [vous] retournez, vous êtes [le] Groupe 3... 4 ! Mme Bouchon... oui ?... dernier rang... Mme Bouchon.

Et ensuite, vous vous allez travailler là, vous allez écouter (...).

(...)

P. – Michel Agba, oui ?

E1. – Il s'appelle Michel Agba. Il a dix-huit ans à 25 ans. Il demeure à Maroc, c'est en Afrique.

P. – Oui ?...

E2. – Il fait des études de physique. Il fait du babysitting. Son «loye» est cher.

P. – Son « loyer ». C'est le problème de cette personne. Oui ? C'est fini ? Oui ? D'accord. Merci. (...)

E3. – Elle s'appelle Madame Sabion. Elle a 72 ans. Elle a un fils. Il s'appelle David (...) L'après-midi elle dort. Elle (...) au « supermarch ».

P. – Comment? J'ai pas compris. Qu'est-ce que tu as dit? Elle... ? Elle travaille... ?

E3. – ...au « supermarch »...

P. – ...supermarché ? Oui ? Oui... D'accord. Très bien.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Visionnez une première fois la séquence vidéo : combien de phases différentes se succèdent, et en quoi consiste chacune d'elles ?	1. On peut observer trois phases différentes : a) <i>Consignes</i> : l'enseignante commence par répartir les élèves en quatre groupes en attribuant à chacun d'eux l'un des quatre personnages de la grille inscrite au tableau. b) <i>Travail de groupe</i> : on voit l'enseignante aider l'un des groupes. On voit brièvement en gros plan un cahier où le travail d'un groupe a été reporté. c) <i>Mise en commun du travail</i> : dans chaque	

	groupe, un ou deux élèves lisent les informations recueillies sur le personnage qui leur avait été attribué.	
2. Y a-t-il ou non différenciation dans les domaines suivants : contenus, dispositifs, aides et guidages, tâches ? (relire au besoin dans le Glossaire les définitions de ces termes).	2. Domaines de différenciation : – il y a différenciation des <i>contenus</i> , les groupes travaillant chacun sur un personnage différent ; – pas de différenciation dans le <i>dispositif</i> : tous les groupes travaillent en groupes, en même temps et pour une durée identique ; – il y a différenciation de l' <i>aide</i> : on voit dans la séquence l'enseignante apporter son concours à l'un des groupes, sans doute à la demande de celui-ci ; – pas de différenciation du <i>guidage</i> , assuré par la même grille ; – pas de différenciation dans la <i>tâche</i> : tous les groupes travaillent à repérer et reporter les mêmes types d'informations sur une grille unique.	Beaucoup de stagiaires, s'ils utilisent le <i>Livret</i> , vont sans doute s'efforcer de trouver une différenciation des tâches... puisque cette séquence s'inscrit dans cette rubrique ! Ce sera une occasion de faire discuter en grand groupe, de manière à faire mieux comprendre et utiliser les concepts de " tâche " et de " différenciation ".
3. L'un des supports utilisés – le même pour tous les groupes – est la grille inscrite au tableau. Il y en a forcément d'autres, qui servent de base au recueil des informations différentes : quels peuvent-ils être ?	3. Les autres supports sont apparemment écrits (les images de la phase de travail de groupe ne montrent pas les élèves utilisant des magnétophones à cassettes). Comme il s'agit d'un corrigé de test (voir dans " Contextualisation " le titre mis au tableau), on peut supposer que le relevé d'informations sur chaque personnage est fait à partir de la transcription des dialogues déjà étudiés mettant en scène ces personnages, ou, plus vraisemblablement, de petits textes complémentaires informatifs sur chacun de ces personnages.	On signalera aux stagiaires qu'il ne peut s'agir ici que d'hypothèses. On attirera quand même leur attention sur le titre donné au tableau à cette séquence par l'enseignante elle-même (" Corrigé du 3 ^e test de la 3 ^e épreuve "), s'ils ne l'ont pas utilisé spontanément dans leur réflexion, et sur l'importance qu'il faut forcément lui attribuer.
4. Comment l'enseignante aurait-elle pu rendre plus attrayante la phase de mise en commun des informations recueillies par chaque groupe ? Imaginez plusieurs solutions.	4. Quelques solutions possibles : a) Les élèves échangent d'abord les résultats de leurs activités en petits groupes (par exemple le groupe 1 et le groupe 3 s'échangent les réponses qu'ils ont trouvées). b) Les élèves sont invités à poser les mêmes ques-	On pourra développer, dans le prolongement de la solution c) envisagée ci-dessus, la technique dite de l' <i>information gap</i> . Dans la séquence observée, l'objectif principal de la mise en commun n'est pas l'information des autres élèves (qui n'ont pas besoin des informations

	<p>tions à propos de personnes connues : membres de leur famille, amis, voisins, etc.</p> <p>c) Les élèves ont à réaliser une nouvelle tâche simple à partir des informations recueillies. Après avoir échangé les résultats on leur aurait par exemple demandé de répondre à la question : “Qui a le problème le plus sérieux ?” (la discussion sur ce type de prolongement pouvant être faite en langue maternelle).</p>	<p>recueillies par les autres), mais seulement l’information du professeur, lequel évidemment n’est pas intéressé par les informations en elles-mêmes (qu’il connaît déjà, et dont il n’a pas besoin), mais par le travail qu’ont dû effectuer les élèves pour les recueillir, et la correction de ce travail. Les élèves ne seront motivés à écouter des informations recueillies par les autres groupes que s’ils en ont concrètement besoin pour la poursuite de leur propre tâche, ou d’une tâche collective. Il faut donc créer ce que l’on appelle un phénomène d’<i>information gap</i> (déficit d’information).</p>
	<p>Exemples possibles de dispositif :</p> <p>a) Travail par groupes de deux. Chaque élève a sous les yeux la fiche d’identité du même personnage, mais chacun a des informations différentes complémentaires de celles dont dispose l’autre (celui qui a le nom n’a pas le prénom, par exemple, et vice-versa). Le jeu consiste, à partir de questions-réponses en langue étrangère, à compléter le plus vite possible la fiche de chaque personnage.</p> <p>b) Par groupes de deux. Même dispositif, mais il s’agit, à partir d’une image d’un salon, par exemple, de repérer ce qui a changé depuis que la maîtresse de maison a décidé d’en changer la disposition et de faire quelques achats.</p> <p>c) Les élèves travaillent avec la carte d’une île imaginaire. Ils doivent trouver le trésor caché dans l’île. Les différents groupes travaillent séparément pour relever leur part d’information accessible dans le support qui leur a été attribué, puis se mettent ensemble pour compléter leurs informations, de manière à découvrir la cache du trésor.</p>	<p>On pourra demander aux stagiaires d’imaginer des dispositifs d’<i>information gap</i> que l’on peut mettre en œuvre avec des débutants.</p>
5. En quoi le niveau des élèves (débutants) rend pour eux difficile la réalisation de tâches différen-	5. On peut raisonnablement penser que plus les élèves sont débutants, et plus la différenciation est	On pourra demander aux stagiaires de trouver malgré tout de bonnes raisons pour proposer la diffé-

ciées ?	naturellement limitée, dans la mesure où les niveaux de compétence sont identiques.	renciation des tâches dès les débuts de l'apprentissage, même si l'impact en est très limité en ce qui concerne la dimension linguistique (c'est de toute évidence le cas dans cette séquence !). Outre la familiarisation et l'entraînement à des techniques de travail en groupe, qui seront très utiles ensuite, on peut penser aux dimensions affektive et communicative de toute classe de langue, qu'il est important de faire valoir dès la première heure de classe. C'est sans doute ce qu'a voulu faire l'enseignante dans cette séquence, qui n'a surtout pas à être jugée sur le seul critère de l'efficacité d'apprentissage linguistique. Il nous semble essentiel de terminer systématiquement, en formation, sur une appréciation positive parce que compréhensive de ce que l'on voit faire à l'enseignante...
---------	---	---

FICHE N°2/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 15

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Italie	italien	français	3 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Contenus.
- Objectifs.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une classe de l'*Istituto e Liceo Tecnico e Commerciale Pezzullo* de Cosenza, en Italie, où une classe de français 3^e langue, à sa 3^e année d'apprentissage, simule la création d'une entreprise.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
Italien L1, français L2

P. – Alors, du moment que vous êtes dans une classe de terminale, et nous avons déjà fait l'année passée des sujets de commerce... aujourd'hui on va reprendre tout ce que nous avons déjà fait, et, alors, on va faire une simulation. Une simulation de quoi, selon vous ? Qu'est-ce qu'il faut simuler pour tout... pour répéter beaucoup de choses de ce que nous avons déjà fait ? Qu'est-ce que vous pensez qu'il est nécessaire de simuler ? (...)

[...]

E. – Une simulation d'entreprise.

P. – Une simulation d'entreprise. Entreprise... vous faites déjà du travail sur les entreprises simulées ?

E. – Oui.

P. – Oui, bon. Et quel type d'entreprise vous voulez faire ? Quelle est votre entreprise ?

E. – Une entreprise de distribution... d'ordinateurs.

[...]

P. – Et... où est-ce qu'on peut rechercher ce type de produit ?

E. – Internet.

P. – Internet... vous avez déjà de l'expérience sur ça ?

E. – Oui.

P. – Bon, alors, il y a le premier groupe qui s'occupe de la recherche, donc de la demande de documentation et des conditions, des prix de vente... tout ce que vous savez déjà. Après (...) et après (...)

E. – Nous pouvons simuler une conversation téléphonique.

P. – Téléphonique, pourquoi ?

E. – Entre le vendeur et l'acheteur (...) pour demander une modification particulière.

P. – De prix ? Si ces prix ne sont pas conformes à ce que vous cherchez. Bon, et alors on peut avoir un deuxième groupe. Et après ? Après avoir recherché les informations, après s'être mis d'accord avec... entre vendeur et acheteur, qu'est-ce que nous devons faire ?

E. – Nous pouvons écrire une lettre.

P. – Il faut écrire... une lettre de commande.

[...]

P. – Alors, on va se diviser selon vos intérêts et selon ce que vous pensez que vous savez faire. Vous pouvez vous diviser en... vous êtes... on peut se diviser en trois groupes selon les arguments, alors vous pouvez vous diviser librement selon ce que vous pensez savoir faire, et ce qui vous intéresse particulièrement. Voilà.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Quelles sont les différentes tâches proposées par l'enseignant à ses élèves ? Définissez pour chacune d'elles les objectifs visés en termes de compétences culturelle, langagière et enfin de communication (voir " compétence ", Glossaire).	1. Tâches proposées : a) une recherche d'informations ; – compétence culturelle (culture propre aux entreprises, et culture étrangère de l'interlocuteur) ; – compétence langagière (compréhension écrite) ; – compétence communicative (toutes les composantes). b) une conversation téléphonique ; – compétence culturelle (<i>idem</i>) ; – compétence langagière (compréhension et expression orales) ; – compétence communicative (toutes les composantes). c) la rédaction d'une lettre ; – compétence culturelle (<i>idem</i>) ; – compétence langagière (expression écrite) ; – compétence communicative (toutes les composantes).	
2. Quelles compétences méthodologiques sont exigées par la tâche n° 1 (recherche d'information) ?	2. Capacités à rechercher l'information, à la sélectionner, à la classer, à la hiérarchiser.	
3. Y a-t-il, dans le dispositif prévu par l'enseignant, <i>variation</i> ou <i>différenciation</i> des tâches ?	3. Il y a bien différenciation des tâches, puisque chacun des trois groupes va se charger d'une tâche différente. Il y aurait variation si chaque groupe se chargeait, dans le même ordre, des trois mêmes tâches successives.	
4. L'enseignant vous paraît-il laisser une certaine autonomie à ses élèves ? Pourquoi ?	4. L'enseignant laisse les élèves se répartir librement en trois groupes selon deux critères " centrés sur l'apprenant " : les intérêts et les compétences.	
5. Pour quelles raisons l'enseignant peut-il demander d'emblée à ses élèves de préparer séparément,	5. Les raisons sont que : a) les élèves vont travailler leur langue de spécialité	

<p>par groupes, trois tâches qui sont pourtant liées étroitement les unes aux autres dans ce que l'on appelle un " scénario " ?</p>	<p>(le commerce), et avec une technique (la simulation) qu'ils ont déjà utilisée l'année précédente dans le cours de français avec ce même enseignant ; b) ils sont par ailleurs familiarisés avec ces contenus et ces démarches en raison de l'orientation professionnelle de la filière qu'ils suivent.</p>	
		<p>On pourra demander aux stagiaires si cette technique des " scénarios " peut être utilisée aussi dans les débuts de l'apprentissage d'une langue de communication usuelle. On pourra leur faire créer, par groupes, des scénarios correspondants intégrant la différenciation pédagogique.</p>

PARTIE I – MÉTHODES

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

Nota bene : Dans toutes les séquences de la cassette vidéo apparaissent forcément des mises en œuvre de méthodes, soient variées, soit différenciées. On pourra utiliser l'une ou l'autre après que les stagiaires aient étudié la présente rubrique, spécifiquement consacrée à cette question.

FICHE N°1/1 – SÉQUENCE VIDÉO N° 16

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Italie	italien	anglais	6 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Mise en commun.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une classe d'anglais à sa 6^e année d'apprentissage dans une école secondaire, l'*Istituto Tecnico per Attività Sociali*, à Sora, en Italie. Le professeur a préparé un cours à partir d'une chanson d'Elvis Presley.

TRANSCRIPTION ORIGINALE Italien L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>TH. – Now, you have to reconstruct the song here it is the song-, you have to reconstruct the song following my directions, following my directions... And so at the end of this activity we listen to this song – and then we all together sing this song.</p> <p>Now, before starting you have to write the schema of the song. Let's read together the photocopies, OK? I gave you. Let's read together. Now the title of the song. I gave the title of the song but the order of the words is not right. You have to put the words in the right order. It is OK? Of course that is not :</p>	<p>PH. – Maintenant, vous devez reconstituer la chanson – voilà la chanson –, vous devez reconstituer la chanson en suivant mes directives. Il s'agit d'une chanson. À la fin de cette activité, nous écoutons cette chanson, puis, tous ensemble, nous chantons cette chanson.</p> <p><i>Avant de commencer, vous devez écrire le canevas de la chanson. Lisons ensemble les photocopies que je vous ai données, d'accord ?. Lisons ensemble. Maintenant le titre de la chanson. Je vous ai donné le titre de la chanson, mais l'ordre des mots n'est pas correct. Vous devez mettre les mots dans le</i></p>

The friend of my girl. Then you have to write here the schema of the song. Let's do it together. *Lo facciamo insieme... Lo schema della canzone...* The schema of the song... I'll do it on the blackboard. The song is divided into five stanzas. *Avete capito tutti?* The five lines. OK. Let's do it together so you can understand. Can you start working? Is everything clear? You have half an hour to reconstruct the song.

[...]

TH. – *In this class I have a group of six students whose English level is lower than the other group. So I have to make them different activities. For example this time altogether we have to listen to the song and then sing the song together but before listening to the song I have prepared some activities to do before the listening of the song. For example the students who know English better have to reconstruct the song on this sheet of paper following my directions [voir Annexe 2]. For example I have written for them : "You have to write the first line of the song. The first word is a definite article". For the second word I have written : "Find the word for roads which trains run on", it is a compound name and you have to take the second part of it. And they have to go on with the activities till they finish the song. There aren't some words because they have to find these words later when they listen to the song. And then at the end of this activity they will do a listening comprehension and then a pronunciation activity because they have to sing the song. The other group, the group of six students have to do the same activity but of course the work is simpler. They have to find simpler words only the possessive, the indefinite articles – not all the words as the other group [voir Annexe 3]. And then we have to read the song so as to understand the most important meaning of the song. Then moreover they have a paper with information of the author of the song. And they have later to talk about the author without mentioning the name of author to let the other group understand, to get the name of the singer so they can do the activity together. They are not separated all the hour.*

[...]

TV. – *The students are working in three groups. Two groups work independently with the help of dictionaries. The teacher helps and works with the group*

bon ordre. D'accord ? Évidemment, ce n'est pas : The friend of my girl [" L'ami de ma copine "]. Puis, vous devez écrire ici le canevas de la chanson. Faisons cela ensemble. Je le ferai au tableau. La chanson se divise en cinq parties. Vous avez tout compris ? Les cinq lignes. OK. Faisons-le ensemble, comme ça vous pourrez comprendre. Vous commencer à travailler ? Tout est clair ? Vous avez une demi-heure pour reconstituer la chanson.

[...]

PH. – Dans cette classe j'ai un groupe de dix élèves dont le niveau d'anglais est plus faible que dans l'autre groupe. Aussi dois-je leur faire faire des activités différentes. Par exemple, cette fois nous allons écouter la chanson puis la chanter ensemble, mais avant d'écouter la chanson, j'ai préparé des activités à réaliser avant d'écouter la chanson. Par exemple, les élèves qui connaissent mieux l'anglais doivent recomposer la chanson sur cette feuille de papier en suivant mes consignes [voir Annexe 2]. Ainsi je leur ai écrit : " Vous devez écrire la première ligne de la chanson. Le premier mot est un article défini. " Pour le second mot, j'ai écrit " *Find the word for roads which trains run on* ", [" *Trouvez le mot pour 'les chemins sur lesquels roulent les trains* "], c'est un nom composé, et vous devez prendre la deuxième partie. Et ils doivent poursuivre ces activités jusqu'à ce qu'ils aient fini la chanson. Il manque encore des mots parce qu'ils doivent les trouver après, quand ils écouteront la leçon. Et alors, à la fin de cette tâche, ils feront une compréhension à l'audition et un exercice de prononciation, parce qu'ils ont à chanter la chanson. Le groupe de six élèves doit faire la même tâche, mais, évidemment, le travail est plus simple. Ils doivent trouver des mots simples, seulement les possessifs, les articles indéfinis, et non tous les mots comme dans l'autre groupe [voir Annexe 3]. Et puis, nous avons à lire la chanson, ce qui signifie opérer une compréhension globale de la chanson. Et puis, nous réalisons ensemble un exercice de prononciation en écoutant bien la chanson. Enfin, ils ont en plus une information sur l'auteur de la chanson. Ensuite ils doivent parler de l'auteur sans mentionner son nom, pour laisser l'autre groupe comprendre, trouver le nom du chanteur, ainsi, ils peuvent réaliser la tâche ensemble. Ils ne sont pas séparés durant toute l'heure.

[...]

PV. – Les élèves travaillent en trois groupes. Deux groupes travaillent indépendamment avec l'aide des dictionnaires. L'enseignant aide et travaille avec

<p><i>of six students mentioned.</i> [...] TH. – Can you please guess the singer of this song listening to him? They will give you some hints and you have to guess to find the author of the song.</p> <p>S. – He is not Italian. TH. – He is not Italian. S. – He was a rock and roll singer. TH. – He was a rock and roll singer. S. – He is Elvis Presley. TH. – Yes, he is Elvis Presley.</p> <p>[Music.Elvis Presley's song] “<i>The way she walks, the way she talks. How long can I...</i>”</p> <p>TH. – It is better that we listen to the song, you have to fill in the gaps.</p> <p>TV. – When they listen to the song for the second time, the teacher turns off the music and the students sing on their own. <i>I'm in love with the girl of my best friend</i> <i>The girl of my best friend.</i> “<i>The way she walks, the way she talks. How long can I pretend I can't help I'm in love with the girl of my best friend.</i>”</p>	<p>le groupe des six élèves mentionnés. [...] PH. – En l’écoutant, pouvez-vous deviner qui est le chanteur de cette chanson ? Ils vous feront des suggestions, et vous devez deviner, trouver l’auteur de la chanson.</p> <p>E. – Il n’est pas italien. PH. – Il n’est pas italien. E. – C’était un chanteur de rock. PH. – C’était un chanteur de rock. E. – C’est Elvis Presley E.- Oui, c’est Elvis Presley.</p> <p>[Musique de la chanson d’Elvis Presley] “<i>The way she walks, the way she talks. How long can I...</i>”</p> <p>PV. – Ca vaut mieux que nous écoutions la chanson. Vous devez remplir ce qui manque.</p> <p>PH. – Quand ils écoutent la chanson pour la seconde fois, l’enseignant arrête la musique et les élèves continuent à chanter. <i>I'm in love with the girl of my best friend.</i> “<i>The girl of my best friend.</i> “<i>The way she walks, the way she talks. How long can I pretend I can't help I'm in love with the girl of my best friend.</i>”</p>
--	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Avant de visionner la séquence, lisez attentivement la définition du mot “ méthode ” dans le Glossaire, puis le tableau des “ oppositions méthodologiques fondamentales ” en Annexe 1.		Ce tableau des “ oppositions méthodologiques ” est repris de l’Annexe 5 du <i>Guide de conception et d’observation de séquences de pédagogie différenciée</i> . On insistera sur le fait que le mot “ méthode ” est

		utilisé dans cette fiche uniquement dans le sens d’ “ unité minimale de cohérence méthodologique ”, et non dans les autres sens plus fréquents dans le discours didactique, celui de matériel didactique (“ la méthode <i>Assimil</i> ”, par exemple), et celui de méthodologie constituée (“ la méthode audio-orale américaine des années 60 ”, par exemple). Il ne sera sans doute pas inutile d’entraîner auparavant les stagiaires à la manipulation de ce concept, par exemple en analysant une unité didactique d’un manuel.
2. Visionnez la séquence, puis relisez attentivement la transcription, que vous garderez sous les yeux.		
3. Sur quel critère l’enseignante a-t-elle choisi de différencier les activités sur le support choisi (la chanson d’Elvis Presley) ? Citez la phase correspondante.	3. Sur un critère de niveau. Cf. “ Dans cette classe j’ai un groupe de six élèves dont le niveau d’anglais est plus faible que dans l’autre groupe. Je dois leur faire faire des activités différentes ”.	
4. À quel groupe s’adresse l’enseignante dans la première partie de cette séquence vidéo ?	4. Elle s’adresse au groupe des plus forts (qui ont la photocopie reproduite en partie à l’Annexe 2 sous les yeux). Les plus faibles n’ont pas à reconstituer le titre de la chanson, qui leur est donné dans leur feuille (voir Annexe 3).	
5. Titre de la chanson (partie 1 de la séquence, Annexes 2 et 3)		
5.1 Quelles sont, parmi les méthodes directe/indirecte, écrite/orale, transmissive/active, celles qui sont mises en œuvre pour chacun des deux groupes ? Peut-on parler dans ce cas de différenciation des méthodes ?	5.1 – Les méthodes directe et écrite sont mises en œuvre pour les deux groupes en combinaison (ils travaillent à partir d’un support écrit en langue étrangère, et le travail en classe se fait en langue étrangère). Pas de différenciation des méthodes sur ce point, donc. – La méthode transmissive est mise en œuvre pour le groupe des plus faibles (le titre leur est donné), la méthode active pour le groupe des plus forts (ils doivent reconstituer eux-mêmes le titre). Il y a donc sur ce dernier point différenciation des méthodes.	

5.2 Quelle méthode supplémentaire les élèves du groupe des plus forts doivent-ils mettre en œuvre : la sémasiologique, ou l'onomasiologique ?	5.2 La méthode sémasiologique, puisqu'ils doivent aller des formes connues (les mots du titre en désordre) pour découvrir le message (le sens du titre, qui va leur donner l'ordre des mots).	
	<p>– Pour des élèves très faibles : méthodes indirecte, écrite et transmissive. Exemple : Ces élèves reçoivent, avant d'écouter la chanson, la liste écrite des mots inconnus avec leur traduction en L1.</p> <p>– Pour des élèves forts : méthodes directe, orale et active. Exemple : Ces élèves doivent repérer à l'écoute de la chanson les mots inconnus, puis, à l'aide de réécoutes successives, essayer d'en deviner le sens à partir du contexte (méthodes supplémentaires utilisées pour ce faire : inductive et onomasiologique).</p>	On pourra demander aux stagiaires quelle combinaison des méthodes des couples directe/indirecte, transmissive/active et écrite/orale peut être envisagée pour des élèves très faibles ; laquelle pour des élèves forts. On demandera de les mettre en œuvre simultanément, par exemple, à propos du traitement des mots inconnus d'une chanson.
6. Reconstitution du texte de la chanson (partie 2 de la séquence)		
6.1 Y a-t-il ici différenciation des méthodes ? Repérez toutes celles qui sont utilisées, en donnant tous les exemples correspondants.	<p>6.1 Il n'y a pratiquement pas de différenciation des méthodes ici. Sont mises en œuvre dans tous les groupes :</p> <p>– la méthode écrite (support écrit) ;</p> <p>– la méthode directe (le travail se fait entièrement en L2)</p> <p>– la méthode analytique (la chanson est reconstituée fragment par fragment, et le sens global n'apparaîtra qu'ensuite) ;</p> <p>– la méthode active (ce sont les élèves eux-mêmes qui découvrent eux-mêmes le texte de la chanson).</p>	On pourra faire remarquer cependant aux stagiaires que le guidage proposé aux plus forts fait plus souvent appel à l' <i>induction</i> (par ex. " deviner " un mot à partir de sa définition ou de son contraire), alors que celui proposé aux plus faibles fait plus souvent appel à la <i>déduction</i> (application de modèles de transformation grammaticale, par ex. " <i>superlative of good</i> ", " <i>simple past of 'tell'</i> ", " <i>modal verb to express future</i> ", etc.).
6.2 Quels sont les autres domaines de différenciation qui apparaissent ici ? Relevez pour chacun d'eux tous les exemples correspondants.	<p>6.2 – La <i>tâche</i> est identique (reconstitution du texte de la chanson).</p> <p>– Il y a différenciation des <i>supports</i> : les deux groupes travaillent sur la même chanson, mais ils la reconstituent à partir de photocopies différentes.</p> <p>– Il y a différenciation des <i>aides et guidages</i> : le groupe des plus faibles dispose de parties du texte de la chanson, le groupe des plus forts, non ; deux groupes sur trois ont des dictionnaires à leur disposition ;</p>	

	l'enseignante travaille avec le groupe de 6 élèves (les plus faibles). – Il y a différenciation des <i>contenus</i> : les plus faibles ont à reconstituer seulement quelques mots, les plus forts la totalité du texte de la chanson (à partir de définitions de type “ mots-croisés”).	
7. Information sur l'auteur de la chanson		
7.1 Quel est le dispositif imaginé par l'enseignante ?	7.1 Le groupe des plus faibles a eu communication (par l'enseignante, ou par un texte) du nom du chanteur, et de quelques informations sur lui. Ils vont donner ces informations au groupe des plus forts jusqu'à ce que ceux-ci devinent le nom du chanteur.	
7.2 Y a-t-il ici différenciation des méthodes ? Si oui, en quoi ?	7.2 Méthode <i>transmissive</i> pour les plus faibles (qui ont reçu l'information concernant le nom du chanteur), <i>active</i> pour les plus forts (qui doivent deviner ce nom).	
7.3 Quel est l'objectif de type socio-affectif visé par l'enseignante avec ce dispositif ?	7.3 Il s'agit de valoriser les plus faibles, qui se retrouvent ici en situation d'apporter des informations non connues des plus forts.	
7.4 Peut-on dire que l'enseignante se préoccupe, plus généralement, de la “ dimension affective ” dans sa classe ?	7.4 Oui, on voit tout dans cette séquence des élèves détendus, souriants, travaillant de bonne grâce et chantant avec plaisir.	On pourra rappeler à ce propos les trois dimensions de la classe de langue signalées par beaucoup de didacticiens : communicative, cognitive et socio-affective, et faire noter comment ces trois dimensions sont ici prises en compte simultanément.

ANNEXE 1

LES OPPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES FONDAMENTALES

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La langue maternelle des élèves est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercitation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	Synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	déductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des règles aux exemples", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants "des exemples aux règles", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de "deviner" le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en "inférence lexicale").
5.	sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	réflexive	L'enseignant fait appel à l'intelligence de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyens de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

Remarque 1 : Dans ce tableau n'apparaît pas une méthode pourtant très utilisée en classe, parce qu'elle n'a pas de méthode opposée (d'où son utilisation intensive...) : la "méthode interrogative" (schéma question du professeur / réponses des élèves / réactions du professeur).

Remarque 2 : Ces méthodes peuvent être utilisées soit combinées entre elles (ex. : à la première lecture d'un texte, chercher dans un dictionnaire la traduction en LI d'un mot inconnu = méthodes analytique et indirecte), soit articulées entre elles (ex. : une phase de réflexion grammaticale – méthode inductive – est généralement suivie d'exercices d'application (méthodes réflexive, déductive, applicatrice, orale) et/ou d'exercices structuraux (méthodes répétitive, imitative et orale)

Remarque 3 : Il a pu y avoir, au cours de l'histoire, des méthodologies qui ont privilégié globalement les méthodes de gauche au détriment des méthodes de droite, et vice versa, mais on peut parfaitement concevoir des stratégies d'enseignement qui fassent appel à la fois aux unes et aux autres. L'éclectisme actuel en didactique des langues tend d'ailleurs à articuler des stratégies opposées dans des dispositifs complexes.

ANNEXE 2

Reproduction des consignes écrites de reconstitution du texte de la chanson (extrait)

Get the words of the song following my direction. Then you will listen to the song as to check that the words you wrote are right and fill in the gaps.

TITLE: Put the following words in the right order:

My - friend - girl - The - of - best

THE SCHEME OF THE SONG

The song is divided into five stanzas. The first, the second and the fourth are composed of five lines. The third one of four.

1st line (4 words)

1st) The definite article

2nd) Find the word for "Roads on which trains run" - it's a compound name - take the second one.

3rd) If you are talking about a lady you can't say "he", but

4th)?..... Listen to the song and write the word.

2nd line (4 words) The 1st, 2nd and 3rd are like the ones in the first line.

4th) listen to the song and write the word -----?----- .

3rd line (5 words)

1) "----- are you?" - "Well, thank you".

2) ≠ short (opposite of)

3) It's a modal verb - You use it to express ability.

4) Personal Pronoun - First singular person.

5) ----- ?-----

Question Mark

4th line (9 words)

1) = Ok

2) Personal pronoun - 1st singular person

3) Modal Verb; used to express ability/negative form

4) "help"

5) Singular Personal Pronoun - for things

6) Personal Pronoun, 1st person - singular.

7) "to be" Single Present - 1st person - singular

8) out

9) ≠ hate

ANNEXE 3

Texte à trous de la chanson. Extrait d'une page du manuel

The girl of my best friend
 ---(*Definite Article*) --- way she -----,
 The way she -----,
 How long ---(*modal verb to express ability*) --- I -----?
 Oh I ---(*modal verb to express ability-negative form*) ___ help it, I'm in love
 With the girl of --- (*possessive adjective*) ___ best friend.
 ---(*possessive adjective*) ___ lovely -----,
 --- (*possessive adjective*) ___ skin so -----,
 I could --- (*≠ come*) --- on and never ----- .
 Oh I can't help it, I'm in love
 With the girl of my --- (*superlative of "good"*) ___ friend.
 I want to ----- her how I ___ (*≠ hate*) ___ her so,
 And ----- her in my ----- but then
 What if she got real mad and --- (*simple past of "tell"*) ___ him so?
 I --- (*simple past of "can"*) ___ either --- (*before "two"*) --- again.
 The way they -----,
 --- (*modal verb to express future*) ___ my aching heart ever -----?
 Or will I always --- (*infinitive of "I am"*) ___ in love
 With the girl of my best friend?

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – PLANIFICATION

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Consignes 3/3.
- Évaluation 1/3.
- Métacognition 4/4.

FICHE N°1/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 17

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Belgique	français	anglais	Interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Évaluation.
- Objectifs.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit de l'interview qu'une collègue italienne a faite à un professeur belge d'anglais dans un établissement public de la Communauté française de Belgique. L'interview concerne l'évaluation des résultats du cours qui vient d'être effectué. Pour plus de détails reportez-vous à la fiche Environnement 2/4.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>TV. – Let's try together to understand how things went. What do you think about it? What was the aim of this lesson?</p> <p>TH. – Well... they had to be able to interview, to make questions and to be interviewed and to answer those questions and the aim was that... the... even the weakest could ask question. So I split the group into... the class into two groups and at the beginning the... the... strongest... the best pupils were asked to make question. And I was surprised to see... that I think I reached the aim that ... the weakest pupils could also make question with the help of the</p>	<p>PV. – Essayons de comprendre ensemble ce qui s'est passé. Qu'est-ce que vous en pensez ? Quel était l'objectif de cette leçon ?</p> <p>PH. – Bon... Ils devaient être capables d'interviewer, de poser des questions et d'être interviewés et de répondre à ces questions et l'objectif était que... les...même les plus faibles puissent poser des questions. Alors j'ai partagé le groupe en... la classe en deux groupes et au début les... les plus forts ... les meilleurs élèves devaient poser les questions. Et j'ai été surprise de voir... que je pense avoir atteint l'objectif que... les élèves les plus faibles pouvaient</p>

<p>best ones. [...] ...There was a good reaction from the... best and from the weakest too because they... they knew where they... I wanted to go. They had to be attentive to the questions whose they knew. I had... they had to answer to ask question at the end of the lesson. I think they had a good reaction... I think it would be not so bad. TV. – Do you have in mind anything that did not work as you expected? TH. – Well... I had a sole change... the aim of the lesson was to use the interview to speak about somebody and to use the third person singular. It was a little... perhaps a little bit too long too rich... it's changed... they couldn't do it, couldn't do it but perhaps it was not the right moment to do, I don't know.</p>	<p>aussi poser des questions à l'aide des meilleurs. [...] ... Il y a eu une bonne réaction de la part des meilleurs et aussi des plus faibles parce qu'ils... ils savaient où ils... je voulais aller. Ils devaient faire attention aux questions qu'ils connaissaient. Je devais... ils devaient répondre, poser les questions à la fin de la leçon. Je pense qu'ils ont eu une bonne réaction... Je pense que ça ne devrait pas avoir été si mal. PV. – Vous vous souvenez de quelque chose qui n'a pas marché comme vous le souhaitiez? PH. – Bon ... J'ai fait un seul changement... l'objectif de la leçon était d'utiliser l'interview pour parler de quelqu'un en utilisant la troisième personne du singulier. Ça a été un peu... peut-être un peu trop long trop riche... il y a eu une modification... ils ne pouvaient pas faire ça, pouvaient pas, peut-être ce n'était pas le bon moment pour ça, Je ne sais pas.</p>
---	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Lisez la définition de “ planification ” dans le Glossaire.		
1.1 Dans son interview, l'enseignante n'aborde pas seulement le thème de la planification. Quel autre thème aborde-t-elle ?	1.1 L'enseignante aborde aussi l'évaluation de la séquence filmée.	
1.2 Notez les deux points sur lesquels porte son évaluation, en relevant tous les passages correspondants.	1.2 Son évaluation porte : a) <i>sur le travail des élèves</i> : “ les élèves les plus faibles pouvaient aussi poser des questions à l'aide des meilleurs ”, “ Il y a eu une bonne réaction de la part des meilleurs et aussi des plus faibles [...] Je pense qu'ils ont eu une bonne réaction. ” ; b) <i>sur sa propre planification</i> , en fonction de l'évaluation du travail des élèves ; cette évaluation est à la fois positive (“ Je pense avoir atteint l'objectif ”) et négative (“ Ça a été un peu... peut-être un peu trop long trop riche... ils ne pouvaient	On pourra faire remarquer aux stagiaires que l'enseignante commence par l'évaluation positive de sa planification non pas par autosatisfaction, mais parce que l'objectif qu'elle considère atteint (mettre les élèves les plus faibles en situation de participation et de réussite) était pour elle le plus important.

	pas faire ça, pouvaient pas, peut-être ce n'était pas le bon moment pour ça, je ne sais pas. ”).	
1.3 Quels domaines d'enseignement/apprentissage sont concernés dans la planification de l'enseignante ? Relevez tous les passages correspondants.	1.3 Domaines concernés : a) <i>les objectifs</i> (“ Ils devaient apprendre à interviewer, à poser des questions et à être interviewés et à répondre à ces questions et l'objectif était que... les...même les plus faibles puissent poser des questions. [...] l'objectif de la leçon était d'utiliser l'interview pour parler de quelqu'un en utilisant la troisième personne du singulier. ” b) <i>les tâches</i> (“ Les meilleurs élèves devaient poser les questions. [...] les plus faibles pouvaient aussi poser des questions avec l'aide des meilleurs ”) ; c) <i>le dispositif</i> (“ Alors j'ai partagé le groupe en... la classe en deux groupes [...] les plus forts [...] les plus faibles. ”)	
2. En vous basant sur les passages de l'interview que vous avez notés pour la réponse à la question ci-dessus :	Voir “ objectif ” en Glossaire, avec ses différents renvois.	Avant de faire effectuer le travail correspondant (2.1 et 2.2), on pourra demander aux stagiaires de rappeler les différents types d'objectifs qu'un enseignant peut se fixer au niveau de sa planification d'une séquence.
2.1 Quels sont les différents types d'objectifs visés par l'enseignante ?	2.1 Les objectifs visés étaient communicatifs (“ apprendre à interviewer, à poser des questions et à être interviewés et à répondre à ces questions ”) et linguistiques (“ poser des questions [forme interrogative], “ utilis[er] la troisième personne du singulier ”).	
2.2 Il existe aussi des objectifs liés à ce que l'on appelle la “ dimension affective ” de l'enseignement. Quels sont les deux passages du discours de l'enseignante où apparaît un objectif de ce type ? Pourquoi l'enseignante insiste-t-elle sur cet objectif ?	2.2 “ L'objectif était que... les... même les plus faibles puissent poser des questions. [...] Les plus faibles pouvaient aussi poser des questions avec l'aide des meilleurs ”. Cet objectif (mettre les élèves les plus faibles en situation de réussite) lui paraît important parce qu'il est lié au problème du maintien de la motivation de tels élèves dans une classe hétérogène.	

<p>3. Visionnez la séquence correspondant à la fiche Métacognition 4/4, où l'on voit deux élèves de cette classe donner leur propre évaluation de la séquence de classe réalisée par l'enseignante. Quelle comparaison peut-on faire entre les critères de l'enseignante, et ceux des élèves ? Quelle(s) conclusion(s) en tirez-vous personnellement ?</p>	<p>3. Le critère qui paraît sans doute le plus important aux élèves – puisque c'est le seul qu'ils explicitent – correspond à la dimension affective : c'est l'aide réciproque, le sentiment de solidarité. Cette dimension ne doit jamais être négligée en classe de langue, et elle est particulièrement importante pour les élèves les plus faibles.</p>	
<p>4. “ Il y a eu une bonne réaction de la part des meilleurs et aussi des plus faibles parce qu'ils... ils savaient où ils... je voulais aller. ” Quel avantage important d'une planification rigoureuse est exprimé ainsi par l'enseignante ?</p>	<p>4. Une planification rigoureuse est utile aux élèves les plus faibles, qui ont besoin d'un plus fort guidage, et d'une conscience claire, à tout moment, de ce qu'ils font et de pourquoi ils le font.</p>	
<p>5. Visionnez maintenant la séquence correspondant à la fiche Supports 1/2, où a été filmée une partie du cours auquel cette planification correspond (consignes initiales). Quels éléments supplémentaires de planification peut-on déduire de cette séquence ?</p>	<p>5. Éléments supplémentaires de planification :</p> <ul style="list-style-type: none"> – l'enseignante a repéré dans le manuel les supports et activités correspondant à ses objectifs communicatifs et linguistiques ; – elle a repéré les activités correspondant à un niveau plus fort, celles correspondant à un niveau plus faible, et qui soient malgré tout complémentaires (de manière à assurer une mise en commun interactive, en l'occurrence un questionnement réciproque d'un groupe à l'autre) ; – elle a préalablement réparti nominalement les élèves en deux groupes de niveaux ; – elle a préparé pour chaque élève, selon son groupe, une feuille photocopiée ; – elle a préparé les consignes à inscrire au tableau. 	
<p>6. Que pensez-vous de la planification réalisée par l'enseignante pour cette séquence ? À votre avis, quels sont les avantages des planifications rigoureuses (autre que celui indiqué par l'enseignante elle-même, cf. ci-dessus point 4) ?</p>	<p>4. On peut penser au moins aux deux autres avantages suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – les critères de réussite peuvent être prévus dès la détermination des objectifs (dans la planification on prévoit simultanément les objectifs et l'évaluation) ; – il y a un gain de temps et d'efficacité en ce qui concerne le travail de classe. 	

7. Pour quelle(s) raison(s) la planification doit-elle être particulièrement rigoureuse dans le cas d'une mise en œuvre de la pédagogie différenciée ?	7. La différenciation implique une réflexion préalable plus importante au niveau de la conception des séquences (puisqu'il faut prendre en compte de multiples paramètres de différenciation) et au niveau de leur mise en œuvre (puisqu'il faut prévoir les différents domaines de différenciation) : cf. en Glossaire "pédagogie différenciée".	
	<ul style="list-style-type: none"> – Inconvénient : coût en temps de préparation avant la classe. – Risque : une plus grande rigidité de l'enseignant, qui va avoir tendance en classe à vouloir suivre à tout prix sa programmation. 	On pourra faire réfléchir les stagiaires sur les inconvénients et risques, malgré tout, d'une planification trop détaillée et trop rigoureuse.

FICHE N°2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 18

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Finlande	Finlandais	anglais	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Environnement.

CONTEXTUALISATION

L'établissement finlandais où a été filmée cette séquence, *Oulun Normaalikoulun Yläaste*, dépend de l'Université de Oulu, et il y sert de terrain d'observation et d'entraînement ("classes d'application") pour la formation des enseignants à l'"enseignement spécial", enseignement destiné aux élèves ayant d'importantes difficultés scolaires. L'enseignante interviewée a aussi une formation en psychologie.
Rappelons que le Ministère finlandais de l'Éducation préconise la pédagogie différenciée.

TRANSCRIPTION ORIGINALE finlandais L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>TH. - We are going to do it in a quite easier way...</p> <p>TV. – But it is the same text, isn't it?</p> <p>TH. – Yes, it is the same text and we are... today we listened to it and we read it... and then we... I translated it for them because it is quite difficult for them to translate it. They don't know the words... so I explain the words and then we do some exercises from the workbook. And we also use quite a lot of Finnish because it is easier... it is their problem and that's why they are with me and not with Nina, because they can't understand English.</p> <p>TV. – And are you also going through the grammar and the relative pronouns or not today?</p> <p>TH. – Not today.</p> <p>TV. – You are going slower?</p> <p>TH. - Yes, I think we use more time.</p> <p>[...]</p> <p>TH. – And I only give them one homework because it is also their problem</p>	<p>PH. – Nous allons faire ça d'une manière plus facile...</p> <p>PV. – Mais c'est le même texte, non ?</p> <p>PH. – Oui, c'est le même texte et nous allons... aujourd'hui nous l'avons écouté et nous l'avons lu... et puis nous...je l'ai traduit pour eux, parce qu'il est assez difficile pour eux de le traduire. Ils ne connaissent pas les mots... par conséquent j'explique les mots et puis nous faisons quelques exercices du cahier d'exercices. Et nous parlons assez le finnois, parce que c'est plus facile... c'est leur problème et c'est pourquoi ils sont avec moi et pas avec Nina, parce qu'ils ne comprennent pas l'anglais.</p> <p>PV. – Et aujourd'hui vous allez donner ou non aussi de la grammaire et les pronoms relatifs ?</p> <p>PH. – Pas aujourd'hui.</p> <p>PV. – Vous allez plus lentement ?</p> <p>PH. – Oui, je crois que nous prenons plus de temps.</p> <p>[...]</p>

<p>that they don't do their homework, so they have only a little homework and it has to be done. [...] TV. – Did you achieve the objectives that you had? The plans that you had? TH. – I think so...I think that...there were four pupils...I think that two of them understand the text very well... I think so but the two... the other two...the girl... she had a little difficulty... it was quite difficult for her, and one boy he couldn't concentrate on the lesson at all... but I think he understands. I think it was a good lesson...that they understood the text and now they know the new words and tomorrow we... keep going on... TV. – Did you have time to do all the exercises that you were planning? TH. – Yes, we did two exercises and one is for home. TV. – And so do you think they will be prepared to do the homework since they understood the text? Is it related to the text? TH. – Yes, it is from the text, it is related to the birds of the text. I think they'll do it. I hope so. TV. – OK</p>	<p>PH. Je ne leur donne qu'un seul devoir, parce que c'est aussi leur problème, celui de ne pas faire leurs devoirs, ils n'ont donc qu'un seul petit travail qui doit être fait. [...] PV. – Est-ce que vous avez atteint les objectifs que vous aviez ? La planification que vous aviez ? PH. – Je pense que oui... je pense même que...il y avait quatre élèves... je trouve que deux d'entre eux comprennent très bien le texte... je pense que oui, mais les deux... les deux autres... la fille... elle a eu un peu de difficulté... ç'a été assez difficile pour elle, et le seul garçon a eu du mal à se concentrer sur le cours. Mais je crois qu'il comprend. Je trouve que ç'a été une bonne leçon... Je trouve qu'ils ont compris le texte et que maintenant ils connaissent des mots nouveaux et demain nous... continuerons. PV. – Vous avez eu le temps de faire tous les exercices planifiés ? PH. – Nous avons fait deux exercices, et un est à faire à la maison. PV. – Et vous trouvez qu'ils sont préparés à faire du travail à la maison, une fois qu'ils ont compris le texte ? Le travail est en rapport avec le texte ? PH. – Oui, il a à voir avec le texte, il a un rapport avec les oiseaux du texte. Je pense qu'ils le feront. Je l'espère. PV. – C'est bien.</p>
--	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Quels sont les objectifs que s'était fixé l'enseignante pour le cours qu'elle a réalisé ?	1. Objectifs : a) compréhension écrite ; b) acquisition de mots nouveaux.	
2. Comment l'enseignante a-t-elle pris en compte les difficultés particulières des élèves ?	2. Techniques utilisées : a) Pour leur faciliter la compréhension du texte, elle leur a traduit le texte en L1. b) Elle a utilisé la L1 comme langue de travail en classe. c) Elle travaille de manière moins intensive avec	

	eux sur la grammaire, sans doute pour maintenir leur motivation en variant les activités, et pour s'adapter à leur rythme d'apprentissage et à leur capacité de concentration.	
	La décision de cette enseignante, comme toutes celles que les professeurs prennent dans leurs planifications et en temps réel en classe, ne peut bien entendu pas être critiquée (ni d'ailleurs approuvée) au nom de principes universels : la didactique des langues, comme tout enseignement, est d'abord un art de l'adaptation à tous les paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage. Et c'est pourquoi la formation en didactique des langues est d'abord une formation à la contextualisation .	On fera réagir les stagiaires aux techniques utilisées. Certains, par exemple, pourront s'étonner que l'enseignante ait décidé de traduire elle-même le texte en L1.
3. Quels domaines d'enseignement/apprentissage sont concernés dans la planification de l'enseignante ? Relevez tous les passages correspondants.	<p>3. Les domaines concernés par la planification sont bien entendu, en particulier, ceux qui sont directement en rapport avec les objectifs généraux (cf. le point 1 ci-dessus), à savoir :</p> <p>a) compétences langagières : la compréhension orale (“ Nous l'allons écouter [le texte] ”) ;</p> <p>b) contenus linguistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la phonétique (“ nous allons [...] lire [le texte] ”) ; – le lexique : nous ne savons pas en quoi consiste l'exercice qui est donné à faire aux élèves à la maison, mais il leur demandera apparemment de réutiliser le vocabulaire thématique du texte. <p>Autres domaines concernés :</p> <p>c) les supports (le cahier d'exercices) ;</p> <p>d) les tâches (deux exercices pris dans le cahier) ;</p> <p>e) les dispositifs : <i>matériel</i> (cahier), <i>espace</i> (le devoir à faire à la maison, suite du travail en classe) ; <i>temps</i> (élèves lents, avec lesquels l'enseignante “ prend plus de temps ” et à qui elle ne donne que peu de travail à la maison).</p>	

4. Peut-t-on parler de différenciation au niveau de la planification effectuée par l'enseignante ?	4. Il y a différenciation de la planification au niveau de l'enseignement dans la mesure où l'enseignante n'a pas les mêmes pratiques avec ces élèves de l'enseignement spécial qu'avec les autres. Mais, du moins si l'on se base sur la séquence filmée ici, il n'y a pas de différenciation – ni de l'enseignement, ni de l'apprentissage – à l'intérieur de cette classe au cours du travail sur le texte étudié.	
5. Sur quels éléments différents s'appuie l'enseignante pour faire la planification du travail sur le texte ?	5. L'enseignante s'appuie simultanément : a) sur la connaissance générale qu'elle a de ses élèves ; b) sur l'évaluation des résultats des élèves dans le travail effectué jusqu'à présent sur le texte ; c) sur la difficulté de l'exercice qu'elle va leur demander de faire.	On pourra demander aux stagiaires de faire la liste de tous les paramètres à prendre en compte au niveau d'une planification, puis de les classer et de les hiérarchiser.

FICHE N°3/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 19

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Finlande	finlandais	anglais	7 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Introduction (variation vs différenciation).
- Autonomisation.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une classe à sa 7^e année d'anglais, à *Mankkaa Comprehensive School*, en Finlande, filmée pendant une séance où les élèves sont censés travailler de manière autonome (*Independent Study*), sous la supervision de l'enseignante.

TRANSCRIPTION ORIGINALE finlandais L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>T. – The name of the unit is "Mystery". Unit seven, "Mystery" and it's the last unit for this school year and as... (...) as we did before... first take the study text: we listen to it , we read it aloud, we see it, we find... out the difficult words first and... then... after that we... er... go through all the exercises in the textbook which are oral exercises... with our friends here. After... you can take your workbook and in the workbook these pages have to be done. And that with the book that you have.</p> <p>S. – Extra work?</p> <p>T. – Yes, you have done extra work but everyone has an independent exam on work, and the next thing that you have to do here now is "Think" and "Think" means grammar. And the rules and the basic things are found in the textbook pages 132 and 134, and also there you can find some pair-work.</p> <p>Let's see... er... can you... er... can you open your book... page 132. Textbook... The title?</p> <p>S. – Conjunctions.</p> <p>T. – Conjunctions... the connect things... And is there any... any pair-work? Can you find any pair-work there?</p> <p>S. – Yes</p> <p>T. – Yes, so now again you do the pair-work first with your partner here and after that you take the written exercises in the workbook. "Reading". That is the only exercises of that.</p> <p>[...]</p> <p>Which means that we have four... five double lessons... I think. And then as you'll have an exam as well, we have to revise for the exam as well... so... But during March we have to make a project work, and this time the project work is on the USA, but because we are now between unit 6 and unit 7 I'm not going to go into details of this today....Next week.</p> <p>Today we just.. try to get started for this new unit.</p>	<p>P. – Le nom de cette unité est “ Mystère ”. Unité sept, “ Mystère ”, et c'est la dernière pour cette année scolaire et comme... (...) comme nous l'avons déjà fait auparavant, prenons d'abord le texte : nous l'écoutons, nous le lisons à haute voix, nous cherchons d'abord les mots difficiles, et puis... après cela nous... euh... nous faisons tous les exercices du livre qui sont des exercices oraux... avec nos amis qui sont là. Après cela vous pouvez prendre votre livre d'exercices, et dans le livre d'exercices ces pages doivent être faites. Et cela, avec le livre que vous avez.</p> <p>E. – Du travail supplémentaire ?</p> <p>P. – Oui, vous allez faire du travail supplémentaire, mais chacun doit présenter un examen personnel sur le travail, et l'activité suivante que vous devez faire c'est “ Think ”, et “ Think ” signifie de la grammaire. Et les règles, et les choses élémentaires se trouvent dans le livre pages 132 et 134, et vous pouvez aussi y trouver du travail en tandem.</p> <p>Voyons... pouvez-vous... pouvez-vous ouvrir vos livres... page 132. Livre... Le titre ?</p> <p>E. – Des conjonctions.</p> <p>P. – Des conjonctions... les choses qui lient... Et il y a du travail en tandem ? Est-ce que vous y trouvez du travail en tandem ?</p> <p>E. – Oui.</p> <p>P. – Oui. Eh bien maintenant faites encore une fois le travail en tandem avec votre collègue d'abord, et puis faites les exercices écrits dans le livre d'exercices. “ Lecture ”. Ce sont les seuls exercices de ce type.</p> <p>[...]</p> <p>Ce qui veut dire que nous avons quatre... cinq cours doubles..., je pense.</p> <p>Et puis vous aurez aussi un examen, il nous faut faire des révisions pour l'examen aussi..., par conséquent... Mais pendant le mois de mars nous devons faire un travail sur projet, et cette fois ce sera sur les États-Unis d'Amérique, mais comme nous sommes maintenant entre les unités 6 et 7, je ne vais pas entrer dans les détails aujourd'hui... La semaine prochaine.</p>

Aujourd'hui nous allons essayer seulement de commencer cette nouvelle unité.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Avant de commencer à travailler sur cette séquence, faites le point sur la place et la fonction qui doivent à votre avis être du manuel dans la planification du professeur.</p>		<p>Ce premier travail pourra être fait par groupes. Il devrait en effet susciter des discussions entre des positions différentes, les deux extrêmes étant les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un “ bon ” professeur doit suivre de manière rigoureuse le manuel qu’il utilise, du moins s’il estime qu’il est bon. – Un “ bon ” professeur est quelqu’un qui se passe de tout manuel, et qui peut ainsi adapter constamment les supports et les activités aux intérêts et aux besoins de ses élèves.
<p>2. A partir de quoi l’enseignante filmée dans cette séquence construit-elle sa planification dans la première partie de son intervention (jusqu’à “ ... les seuls exercices de ce type ”) ?</p>	<p>2. À partir du manuel. L’enseignante, en fait, présente aux élèves l’unité (Unité 7) qu’ils vont devoir commencer ce jour. La planification qu’elle adopte est donc celle proposée par les auteurs du manuel utilisé.</p>	
<p>3. Quels sont les différents supports proposés dans le manuel ? Essayez de les définir le plus précisément possible.</p>	<p>3. Le manuel propose successivement, pour autant qu’on puisse en juger à partir des déclarations de l’enseignante :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) un texte avec son enregistrement oral ; b) des exercices qui portent sans doute sur ce texte, à faire à l’oral en tandem ou en petits groupes (cf. “ avec nos amis qui sont là ”) ; c) des exercices supplémentaires, sans doute à faire par écrit, et de manière individuelle ; d) des exercices grammaticaux, en référence avec des pages déterminées de grammaire (“ pages 132 et 134 ”) qui se trouvent sans doute à l’intérieur d’un précis grammatical en fin de livre. 	
<p>4. Outre les supports, quels sont les différents points pris en compte dans la planification de l’enseignante,</p>	<p>4. Points pris en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) contenus : grammaire (les connecteurs) ; 	

dans cette première partie de l'interview ? (Passez en revue tous ces points, qui sont énumérés dans la définition de " planification " en Glossaire.)	b) dispositif : travail individuel et en tandem ; c) aides : dictionnaire, précis grammatical du manuel ; d) tâches : compréhensions orale et écrite, expression orale, exercices grammaticaux ; e) méthodes : voir corrigé du point 6 ci-dessous.	
5. Il y a dans cette première partie toute une planification sur le texte enregistré qui n'est sans doute pas prévue dans le livre. Quelles en sont précisément les tâches ? Décrivez-les le plus précisément possible, avec leurs différents objectifs en termes de compétences langagières.	5. Série de tâches (cf. " comme nous l'avons fait auparavant ") portant sur le texte et son enregistrement : a) écoute de l'enregistrement, texte écrit sous les yeux ; b) exercice de lecture servant à une nouvelle prise de contact avec le texte, et sans doute aussi à un travail en phonétique ; c) recherche des mots difficiles : il s'agit donc d'un travail en compréhension écrite ; Les exercices oraux prévus sur le livre portent vraisemblablement sur le même texte : ce sont donc des exercices à la fois de compréhension écrite et d'expression orale.	
6. Reportez-vous au tableau des oppositions méthodologiques en Annexe de la rubrique " Méthodes ". Recherchez dans cet ensemble de tâches les mises en œuvre de la méthode écrite, de la méthode indirecte, de la méthode analytique et de la méthode applicatrice.	6. Méthodes mises en œuvre : a) écrite : le support de base est un texte ; b) indirecte : les mots inconnus sont cherchés dans le dictionnaire, que l'on peut supposer bilingue ici ; c) analytique : la compréhension des éléments du texte (les mots inconnus) est visée avant sa compréhension globale ; d) déductrice-applicatrice : les exercices grammaticaux se font en s'appuyant sur les règles correspondantes du précis grammatical.	
7. Cet ensemble de tâches semble assez ritualisé pour correspondre à ce que l'on appelle parfois un " schéma de classe en intégration didactique " (série figée de tâches à partir d'un support unique) :		Cette question pourra déboucher sur une analyse comparative des schémas de classe en intégration didactique proposés de manière plus ou moins explicite par différents manuels.
7.1 Que pensez-vous du schéma de classe appliqué par cette enseignante ?	7.1 Pas de corrigé type pour cette question. On peut remarquer seulement ici que d'autres schémas de classe vont mettre en œuvre, au contraire, les méthodes directe (on cherche à induire le sens des mots inconnus à partir du contexte), synthétique (" appro-	

	che globale ” des textes) et, suivant la phase du processus d’apprentissage, inductrice (on cherche à découvrir les règles à partir des exemples du texte) ou imitatrice (exercices d’entraînement à partir de modèles).	
7.2 Quels sont à votre avis les avantages et les inconvénients des schémas de classe, quels qu’ils soient ?	7.2 Analyse non exhaustive : – Avantages : la planification du professeur est plus aisée, les élèves savent à tout moment ce qu’ils doivent faire, et ont pu s’approprier les méthodes et démarches mises en œuvre ; le “rebrassage” intensif des mêmes formes linguistiques est assuré. – Inconvénients : le même schéma de classe ne convient pas à tous les supports ; pratiques stéréotypées chez le professeur ; impression de répétitivité et risques de démotivation chez les élèves ; difficulté à mettre en œuvre une formation à l’autonomie.	
8. Relisez dans la transcription la dernière partie de l’interview de l’enseignante (depuis “ Et puis vous aurez aussi un examen...” jusqu’à la fin). Qu’est-ce qui se passe, là, en ce qui concerne la planification de l’enseignante ?	8. L’enseignante élargit le temps pris en compte dans sa planification au-delà de la durée du travail sur l’Unité 7. Elle annonce des activités qui devront bientôt être faites en dehors du manuel : des révisions pour l’examen, et un travail sur projet.	
9. Pourquoi explicite-t-elle ainsi à ses élèves sa planification ? Qu’en pensez-vous ?	9. On peut juger intéressant que les élèves aient une vue d’ensemble d’un travail avant de le commencer : ils sauront ainsi à chaque moment ce qu’ils doivent faire, et pourquoi. Ici,, cette présentation donne l’occasion à l’enseignante de justifier certaines activités : “ Oui, vous allez faire du travail supplémentaire, mais chacun doit présenter un examen personnel sur le travail ”.	
		L’enseignante, dans cette séquence, se contente d’informer les élèves de la planification qu’elle a faite. On pourra demander aux stagiaires ce que le professeur peut faire pour impliquer les élèves dans le travail de planification : l’autonomie, en effet, exige aussi la capacité à planifier soi-même son propre travail.

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – CONSIGNES

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| – Introduction 1/4. | – Aides et guidages 1/1. |
| – Supports 1/2. | – Tâches 1/2. |
| – Dispositifs 1/3. | – Métacognition 2/3. |
| – Dispositifs 3/3. | |

FICHE N°1/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 20

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
France	français	espagnol	4 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Contenus.
- Travail de groupe.
- Mise en commun.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une classe de Première Littéraire de 22 élèves (21 filles, 1 garçon) dans un Lycée polyvalent de province (1.200 élèves) où la pédagogie différenciée n'est pas pratiquée. Le support utilisé est un texte du manuel scolaire de la classe.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>P. – Vamos a trabajar en grupo. ¿Qué es trabajar en grupo? Trabajar en grupo quiere decir que cada miembro del grupo da su opinión. Todo el mundo da su opinión y las decisiones se toman en común. Cada uno puede decir, bueno... “yo estoy de acuerdo o no”, y al final tomar una decisión común.</p> <p>En cada grupo hay que nombrar un secretario y esta persona va a escribir el resultado. Y al final el secretario nos entregará el resultado del trabajo del</p>	<p>P. – Nous allons travailler en groupe. Qu'est-ce que c'est, travailler en groupe ? Travailler en groupe ça veut dire que chaque membre du groupe donne son opinion. Tout le monde donne son opinion et les décisions se prennent en commun. Chacun peut dire, bon... “ moi je suis d'accord ou non ”, et à la fin prendre une décision commune.</p> <p>Dans chaque groupe, il faut nommer un secrétaire, et cette personne va écrire</p>

grupo, y en cada grupo hay que nombrar un portavoz, *un porte-parole*.

A. – ¿Un portavoz?

P. – Un portavoz. Y el próximo día este portavoz va a explicar al resto de la clase el trabajo de su grupo. Yo haré una fotocopia del trabajo de cada secretario y lo distribuiré a los otros grupos. Así todo el mundo tendrá el trabajo de todos los grupos. ¿De acuerdo?

Vamos a ver el grupo n° 1. Vosotros vais a contar las sílabas de cada verso. Vais a analizar las rimas, es decir asonantes, consonantes, decir cuáles son las vocales y cuáles son los consonantes que se repiten, y vais a hacer una lista de todos los verbos en pretérito. Vais a decir (...). Si necesitáis cuaderno o libro u otra cosa, podéis mirar, consultar...

El grupo n° 2, vais a buscar en el poema todos los elementos de la historia de la Conquista de México y de la historia de Malinche: es lo que vimos en la clase precedente, la historia que yo conté. Buscáis todos los elementos en el poema.

[Grupo n° 3] Paso a la organización del texto: Cómo está organizado el poema, las partes, y sobretodo justificar la división: en qué basáis, en qué argumentos basáis vuestra división?

Y el grupo n° 4, vais a identificar, vais a explicar todas las metáforas del poema; vais a ver quién se expresa en el poema y a quién se dirige. Y para eso vais a tener que dar explicaciones concretas del poema: bueno (...) “Tal persona porque vemos en el texto tal y tal”... Y la última pregunta: ¿Quiénes son -entre comillas- los "Conquistadores" del siglo XX?

le résultat, et à la fin le secrétaire nous donnera le résultat du travail de groupe, et dans chaque groupe il faut nommer un porte-parole.

E. – Un porte-parole ?

P. – Un porte-parole. Et la prochaine fois ce porte-parole va expliquer au reste de la classe le travail de son groupe. Je ferai une photocopie du travail de chaque secrétaire et je la distribuerai aux autres groupes. Comme ça tout le monde aura le travail de tous les groupes. D'accord ?

Voyons le groupe n° 1. Vous, vous allez compter les syllabes de chaque vers. Vous allez analyser les rimes, c'est-à-dire les consonnes, dire quelles sont les voyelles et quelles sont les consonnes qui se répètent, et vous allez faire une liste de tous les verbes au passé simple. Vous allez dire (...). Si vous avez besoin du cahier ou du livre ou d'une autre chose, vous pouvez regarder, consulter...

Dans le groupe n° 2, vous allez chercher dans le poème tous les éléments de l'histoire de la Conquête de Mexico et de l'histoire de Malinche : c'est ce que nous avons vu dans la classe précédente, l'histoire que je vous ai racontée. Vous cherchez tous les éléments dans le poème.

[Groupe n° 3] Je passe à l'organisation du texte : Comment est organisé le poème, les parties, et surtout justifier la division : sur quoi basez-vous, sur quels arguments basez-vous votre division ?

Et dans le groupe n° 4, vous allez identifier, vous allez expliquer toutes les métaphores du poème ; vous allez voir qui s'exprime dans le poème et à qui il s'adresse. Et pour cela vous allez devoir donner des explications concrètes du poème : bon (...) “ Telle personne, parce que nous voyons dans le texte ceci et cela ”... Et la dernière question : Qui sont – entre guillemets – les « Conquistadors » du XX^e siècle ?

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Avez-vous déjà travaillé en groupe lorsque vous étiez élève, ou avez-vous déjà fait travailler vos élèves par groupes ? En quoi peuvent consister les consignes de l'enseignant lorsqu'il propose à ses élèves de faire un travail de groupe ?		Dans un stage de formation, la réflexion sur la seconde question pourra faire l'objet... d'un premier travail de groupe entre stagiaires. La même question pourra être proposée à nouveau en fin de travail sur les différentes fiches de la rubrique "Consignes", de manière à évaluer les acquisitions et prises de conscience.
2. Visionnez une ou deux fois la séquence vidéo dans sa totalité. L'intervention de l'enseignante peut se diviser en deux parties. Quelles sont-elles ?	2. Les deux parties : a) présentation des caractéristiques de l'organisation du travail de groupe ; b) distribution du travail à chacun des quatre groupes.	
3. Relevez les caractéristiques du travail de groupe telles que les présente l'enseignante.	3. Chaque membre donne son opinion ; les décisions se prennent en commun ; on doit désigner un secrétaire et un porte-parole.	
4. Quelles sont les fonctions du secrétaire et du porte-parole, selon l'enseignante ?	4. Le secrétaire écrit le résultat du travail, et la fois suivante le porte-parole explique au reste de la classe le travail de son groupe.	
	La manipulation d'un appareil (magnétophone à cassette ou magnétoscope, par ex.) ou l'utilisation d'un outil (la recherche des mots dans le dictionnaire mis à la disposition du groupe, par ex.), la recherche documentaire, la rédaction du texte demandé, la relecture-correction de ce texte, la prise de notes, la répartition de la parole, etc.	On pourra demander quelles autres responsabilités particulières il peut parfois être nécessaire d'attribuer à l'un ou l'autre des membres d'un groupe de travail.
5. Ces explications concernant les modes de fonctionnement des groupes vous paraissent-elles nécessaires ? Pourquoi l'enseignante les donne-t-elle ici ?	5. Ces élèves travaillent en groupe – du moins avec ce mode de fonctionnement – pour la première fois (cf. la réaction surprise d'un élève : "Un porte-parole ?").	

	Un professeur pourrait demander aux élèves s'ils ont déjà travaillé en groupes, à quelles occasions ; si cela leur a plu ou pas, et pourquoi ; comment peuvent se révéler nécessaires et se répartir des fonctions différentes à l'intérieur d'un groupe, en particulier s'il est prévu, à la suite, de rendre compte à l'ensemble de la classe des résultats du travail.	On pourra demander aux stagiaires comment un professeur pourrait s'y prendre pour impliquer plus fortement les élèves sur ce thème du fonctionnement des groupes.
6. Qu'y a-t-il de commun dans la manière dont sont ici données la première série et la seconde série de consignes ?	6. Caractéristiques communes : – c'est l'enseignante qui donne elle-même les consignes qui lui paraissent indispensables ; – elle donne toutes ces consignes avant le début du travail ; – elle les donne uniquement à l'oral ; – elle ne vérifie pas – en tout cas pas dans la séquence filmée – la compréhension de ces consignes.	
7. Les consignes peuvent aussi être justifiées (on explique les raisons de ce qu'on demande aux élèves de faire). En quoi les deux séries de consignes diffèrent-elles sur ce point ?	7. Différence entre les deux séries de consignes : – dans la première, la désignation d'un secrétaire et d'un porte-parole est justifiée par la nécessité d'informer ensuite l'ensemble de la classe du résultat du travail du groupe ; – dans la seconde, le choix des thèmes de recherche sur le texte, et la répartition de ces thèmes entre les groupes, ne font pas l'objet d'une justification de la part de l'enseignante.	
8. Sur quels points devra normalement porter l'évaluation à la fin de ce travail de groupe ?	8. L'évaluation devra porter sur la qualité des résultats du travail demandé (l'analyse du poème), mais aussi sur la manière dont ont été désignés dans chaque groupe le secrétaire et le porte-parole, leur travail et celui de l'ensemble du groupe, enfin la qualité de la présentation des résultats par le porte-parole (la séquence Évaluation 1/2 présente une évaluation de cette présentation).	

FICHE N° 2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 21

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Autriche	allemand	anglais	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Introduction (différenciation vs variation).
- Autonomisation.
- Contenus.
- Tâches.

CONTEXTUALISATION

Les programmes officiels du *Realgymnasium* prescrivent des séquences d'enseignement individualisé permettant de mettre en œuvre la pédagogie différenciée. L'enseignant est libre d'organiser les contenus comme il l'entend.

TRANSCRIPTION ORIGINALE allemand L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>T. – So, can you please choose text 1 this group, then this group overthere choose stext 2 and you, in the last row, can you choose text 3 ? We'll listen to the texts and each group does the following tasks.</p> <p>1) The first task is : sum up what the person said. Do tasks on pages 37 respectively and 38.</p> <p>2) Then the second point is think of a situation in which you felt both aggressive and frightened, and later report facts to the class. You have to agree on one situation, so you talk about it in your group and in the end you agree on one situation and this one situation 'il be reported and told to the class.</p> <p>3) Third time group 1 write a letter to the editor, open and open newspapers; group 2 a dialogue between the girl and the officer, you will know after you have listened to the tape; and the third group will write an inner monologue of the man in the train.</p>	<p>P. – Alors ce groupe vous pouvez choisir le texte 1, ensuite l'autre groupe là-bas choisit le texte 2 et vous, au dernier rang, vous pouvez prendre le texte 3 ? On écoute les textes et chaque groupe fait les tâches suivantes.</p> <p>1) La tâche n° 1 est la suivante : résumez ce que la personne a dit. Faites les activités respectivement pages 37-38.</p> <p>2) Ensuite la deuxième tâche est la suivante : pensez à une situation dans laquelle vous avez été en même temps agressif et apeuré, puis racontez ce fait à la classe. Vous devez vous mettre d'accord sur une situation, vous en discutez dans votre groupe, et à la fin vous vous mettez d'accord sur une situation et ce sera cette même situation qui sera rapportée à la classe.</p> <p>3) Troisièmement le groupe 1 écrit une lettre à l'éditeur, ouvrez, ouvrez les journaux ; le groupe 2 un dialogue entre la fille et l'officier, vous saurez le faire après avoir écouté l'enregistrement ; et le groupe 3 rédigera un monologue intérieur de l'homme dans le train.</p>

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Visionnez une première fois la séquence vidéo dans sa totalité.		
2. Effectuez un deuxième visionnement et dites suivant quel critère l’enseignante forme les groupes.	2. Le critère de la disposition spatiale des élèves dans la classe.	
	<ul style="list-style-type: none"> – Certains élèves tournent le dos au tableau, ce qui n’est pas la position idéale pour suivre attentivement ce que dit l’enseignante. – Certains élèves ne s’intéressent pas aux consignes concernant les autres groupes que le leur, et commencent déjà à discuter entre eux, sans doute de la réalisation de la tâche. 	On pourra faire remarquer ce qui se passe parfois lorsque, comme ici, les groupes sont constitués avant même que le professeur ne commence à donner les consignes par groupes.
3. Combien de tâches l’enseignante propose-t-elle aux trois groupes ? Pour chacune dites s’il s’agit d’une phase de “variation” ou de “différenciation”. (La différence entre ces deux termes a été étudiée sur les séquences d’Introduction. Au besoin, relisez la définition de ces deux termes dans le Glossaire.)	3. L’enseignante propose trois tâches : les deux premières relèvent de la “variation” (tâches différentes mais à faire par tous les groupes), la troisième de la “différenciation” (tâches différentes selon les groupes)	On voit que cette séquence vidéo peut être utilisée pour faire appliquer aux stagiaires la différence entre “variation” et “différenciation” qui a été travaillée dans les 4 séquences de l’Introduction.
4. Définissez les types de variation proposés par l’enseignante.	4. Variation des objectifs : a) compréhension orale, b) expression orale, c) expression écrite. Variation des dispositifs : travail en groupe, puis en classe complète (présentation à tous du travail réalisé en groupe), puis à nouveau travail en groupe.	
5. Définissez les types de différenciation proposés ici par l’enseignante.	5. Différenciation des supports dans la phase 1. Différenciation des contenus et des tâches dans les textes à produire en phase 3 (lettre, dialogue, et monologue intérieur avec des locuteurs différents).	

6. L'enseignante, pendant qu'elle donne les consignes oralement, les écrit aussi au tableau. Pouvez-vous expliquer pourquoi elle le fait ?	6. Pour en faciliter la compréhension, et pour que les élèves puissent les avoir sous les yeux au cours de la réalisation du travail.	
7. De quelle autre manière aurait-elle pu procéder pour s'assurer de la compréhension des élèves ?	7. Elle aurait pu donner les consignes des trois tâches oralement, puis les écrire au tableau sous la dictée de membres de chacun des trois groupes, à qui elle aurait demandé de les reformuler (en L1 ou en L2).	On pourra faire visionner par les stagiaires la séquence de la fiche Métacognition 2/4, où l'on voit une enseignante, après avoir donné ses consignes en L2, demander à quelques élèves de les reformuler en L1.
8. Bien que le temps de parole de l'enseignant ne soit pas très long, le fait de donner ainsi toutes les consignes d'une seule traite et en L2 peut poser des problèmes de compréhension à des élèves de 2 ^e année. Quelles explications plausibles peut-on trouver au choix fait par l'enseignante dans ses consignes initiales ?	8. On peut supposer que les élèves sont habitués à travailler en groupe, et que, comme les documents et une partie des exercices (ceux de compréhension orale) sont tirés du manuel, les élèves savent ce qu'on attend d'eux ainsi que les critères d'évaluation.	
9. Que fera-t-elle aussi, sans doute, une fois que le travail de groupe aura commencé ?	9. On peut penser qu'elle passera de groupe en groupe pour vérifier si les tâches réalisées correspondent bien aux consignes données, et qu'elle les réexpliquera alors au besoin.	
10. Retrouvez dans les consignes de l'enseignante une précision concernant un point de <i>procédure</i> , et une autre concernant une <i>aide</i> possible (voir la définition de ces deux termes dans le Glossaire). Qu'est-ce qui n'est pas explicité ?	10. Il y a une explicitation de la procédure à suivre dans le groupe 2 (" Vous devez vous mettre d'accord sur une situation, vous en discutez dans votre groupe, et à la fin vous vous mettez d'accord sur une situation ") et d'une aide pour la rédaction du dialogue dans ce même groupe 2 (" Vous saurez le faire après avoir écouté l'enregistrement "). Il n'y a pas explicitation, en particulier, de la durée impartie à chaque tâche, de la taille attendue pour chaque production, ni des critères d'évaluation.	
11. Quelles autres précisions peuvent être données dans les consignes initiales d'un travail de groupe ? Essayez d'en faire la liste la plus exhaustive possible.	11. Les critères de constitution des groupes, les raisons du choix des tâches et de leur articulation, les raisons de la différenciation proposée, les modalités du travail de groupe, les critères d'évaluation des productions,...	Cette observation n'implique nullement une critique de l'enseignante : un professeur peut très légitimement décider de ne donner qu'une partie de toutes ces informations initiales possibles... et d'attendre les éventuelles questions de ses élèves !

12. Si l'enseignante s'était fixé comme objectif, dans cette phase initiale du travail, de permettre aux élèves de développer leur autonomie, qu'aurait-elle pu leur proposer de décider eux-mêmes ?	12. Les élèves auraient pu décider eux-mêmes de la constitution des groupes, du choix et de l'articulation des tâches, de leur durée, et des critères d'une auto-évaluation des productions finales.	Cette séquence pourra être comparée avec celles où le projet d'autonomisation des élèves est clairement affiché (cf. Autonomisation).
--	--	---

FICHE N° 3/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 22

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
France	français	anglais	6 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Contenus ”.
- Planification.

CONTEXTUALISATION

Nous sommes dans un lycée scientifique. Il s'agit d'une classe de première de 30 élèves, en 6^e année d'étude de la langue ; ils ne proviennent pas tous de la même classe. L'enseignante a préparé une dizaine d'articles tirés du *Times* concernant des penseurs et scientifiques du XX^e siècle. Elle a invité chaque groupe à choisir un personnage dans la liste.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>T. – Next term we are going to have an exhibition or to have a gallery of portraits in the classroom, or maybe in the exhibition room about famous scientists or famous thinkers of XXth century.</p> <p>So each group today will work on a scientist or a thinker or a technician whose work has become influential on everyday life. So then the first thing to do is to examine a list of scientists. I give one to each, OK? Can you pass</p>	<p>P. – Le prochain trimestre, on fera un spectacle ou une galerie de portraits en classe ou peut être dans la salle des spectacles sur des scientifiques célèbres ou sur des penseurs célèbres du XX^e siècle.</p> <p>Alors chaque groupe aujourd'hui travaillera sur un scientifique ou sur un penseur ou un technicien dont le travail est devenu important dans la vie de tous les jours. Et la première chose à faire est d'examiner une liste de scientifiques.</p>

<p>some, please? And you'll choose who you are interested in. So first thing to do today I ask to decide, to choose which scientist you want to know all about. So it takes three minutes OK? Not more. You agree? So what do you want? So we vote what do you do.</p> <p>Yes, you are right. You vote. One, two, three. We can exchange. Please do you all want to work on Einstein? Yes, all of you? Yes, OK.</p> <p>Just a minute. I said to you you have to be quick in choosing.</p> <p>You decide how you want to work. What do you think it's the first thing to do ? Yes, you have to read the text but you have to (...). Yes, that's a possibility. So what I suggest is each group should try to think about a sort of portrait of the person you have chosen. Your final aim will be to make a portrait, not only a portrait, but his life, his invention, why is he famous. You have to find all elements so that next week you are going to ... each group will have a speaker who'll tell the authors. The rule is don't speak too loud.</p> <p>Silent reading first. Silent reading you start. You know that you can ask for help whenever you want. I can help, the dictionary can help.</p>	<p>J'en donne une à chacun de vous, ça va ? Vous pouvez faire passer ? Et vous choisissez celui qui vous intéresse. Alors première chose à faire aujourd'hui : je vous demande de décider de choisir le scientifique sur lequel vous voulez tout connaître. Vous avez trois minutes, ça va ? Pas plus. Vous êtes d'accord ? Lequel vous voulez ? Vous décidez entre vous ce que vous voulez faire. [...] Vous avez raison. Vous votez. Un, deux, trois. On peut changer. S'il vous plaît vous voulez tous travailler sur Einstein ? Oui, tous ? Bon, ça va. [...] Une minute, seulement. Je vous ai dit que vous devez choisir rapidement. [...] Vous décidez comment vous voulez travailler. Quelle est la première chose à faire selon vous ? Oui, vous devez lire le texte mais vous devez (...) Oui, c'est une possibilité. Ce que je vous conseille c'est que chaque groupe pense à une sorte de portrait de la personne choisie. Votre but final sera de faire son portrait, non seulement son portrait mais sa vie, ce qu'il a inventé, pourquoi il est célèbre. Vous devez trouver tous les éléments, comme ça la prochaine semaine vous allez ... chaque groupe aura un rapporteur qui présentera les auteurs. La règle est de ne pas parler trop fort. [...] Lecture silencieuse d'abord. Vous commencez la lecture silencieuse. Vous savez que vous pouvez demander de l'aide chaque fois que vous voulez. Je peux vous aider, vous pouvez vous aider du dictionnaire.</p>
---	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Qui forme les groupes, au début de la séquence ? Quelles conclusions peut-on en tirer ?	1. Les élèves se mettent directement en groupes. On peut en conclure que ces groupes sont déjà constitués, mais aussi que ces élèves ont l'habitude de travailler ainsi.	
2. Par quoi commence l'enseignante avant même	2. Elle explique l'objectif final du travail. Il est	

de donner les consignes de travail pour la séance ? Cela vous paraît-il nécessaire ?	important, pour la motivation des élèves, qu'ils aient toujours en tête l'objectif visé.	
3. L'enseignante donne-t-elle ses consignes seulement par oral ? Quelles sont les différentes raisons qu'elle peut avoir pour procéder ainsi ?	3. Elle les écrit aussi au tableau. Cela lui permet : – de s'adapter aux différents types d'apprenants (certains sont plus visuels, d'autres plus auditifs) ; – d'être plus claire ; – de maintenir les consignes en vue pendant tout le travail, pour que les élèves s'y réfèrent lorsqu'ils en ressentent le besoin, ou pour appuyer ses propres rappels.	
	Les consignes auraient pu aussi : - être écrites sur des feuilles données à chaque groupe ; - être écrites au tableau par un élève ; - être rétroprojectées... Une technique classique de vérification de la compréhension est la reformulation par les élèves (on la voit mise en œuvre dans la séquence Métacognition 2/4).	On pourra demander aux stagiaires de quelles autres manières les consignes auraient pu être présentées, et comment l'enseignante aurait pu vérifier leur compréhension.
4. Dans quel endroit de la classe se trouve l'enseignante quand elle donne les consignes ? Pour quelles raisons ?	4. Elle se situe au centre de la classe pour être plus efficace dans ses explications : elle attire plus fortement l'attention de chacun, et se fait mieux entendre de tous. Elle peut aussi mieux contrôler si tous l'écoutent, et comment ils vont ensuite se mettre au travail de groupe.	
5. Combien de tâches fixe l'enseignante dans ses consignes ? Quelles sont-elles ?	5. Trois tâches : 1) choisir le personnage, 2) lire silencieusement le texte, 3) trouver tous les éléments nécessaires.	
6. Les consignes ne concernent pas seulement les tâches à effectuer, mais aussi les modalités du travail : faites-en la liste, avec un exemple pour chacune d'elle.	6. Les consignes concernent aussi : – le temps (“ Vous avez trois minutes. ”) ; – le comportement (“ La règle est de ne pas parler trop fort. ”) ; – la désignation d'un rapporteur (“ Chaque groupe aura un rapporteur qui présentera les auteurs. ”) ;	

	– les aides possibles (Je peux vous aider, vous pouvez vous aider du dictionnaire. ”).	
7. Notez tout ce qui, dans les explications par l’enseignante de la procédure à suivre par les élèves, se réfère à la gestion du temps. Pourquoi cette insistance ?	7. “ Et la première chose à faire est d’examiner une liste de scientifiques. [...] Alors première chose à faire aujourd’hui [...] Vous avez trois minutes, ça va ? Pas plus [...] Une minute seulement. Je vous ai dit que vous devez choisir rapidement. ” L’enseignante est sans doute préoccupée par la rentabilisation maximale du temps (les professeurs de langue ont une très forte conscience du peu de temps dont ils disposent, ainsi que leurs élèves), mais une bonne gestion du temps constitue aussi une exigence de rigueur dans le travail de groupe, et est une condition d’efficacité et de maintien de la motivation (les élèves se lassent vite des tâches qui traînent).	
8. Pour quelles raisons l’enseignante ne donne-t-elle pas toutes les consignes en même temps au tout début de la séance ?	8. L’enseignante cherche sans doute : – à ne pas parler trop longtemps à la suite (l’attention des élèves se relâche vite, et les difficultés de compréhension s’accumulent) ; – à faciliter la compréhension ; – à stimuler les élèves en les relançant à des moments successifs.	
9. Repérez les différents rôles que l’enseignante assume tout au long de l’enregistrement, en particulier lorsqu’elle passe de groupe en groupe.	9. L’enseignante assume les différentes fonctions de : – organisateur (elle organise les activités, fournit le matériel) ; – expert (elle propose des contenus, explique) ; – facilitateur d’apprentissage (elle conseille, aide) ; – médiateur (entre un groupe et l’autre) ; – animateur (elle sollicite les élèves).	On peut classer autrement ces différentes fonctions de l’enseignant, et leur donner d’autres nom : l’essentiel est que les stagiaires se rendent compte de la diversification des fonctions du professeur provoquée par le travail de groupe : c’est l’une des raisons de l’intérêt d’un tel dispositif.
10. Qu’est-ce que l’enseignante pourrait demander aux élèves, en ce qui concerne les consignes, pour les entraîner à l’autonomie ?	10. Elle pourrait demander aux élèves de découvrir et d’explicitier eux-mêmes le contenu de ces consignes.	

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – TRAVAIL DE GROUPE

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- | | |
|---------------------|------------------------------|
| – Introduction 2/4. | – Consignes 1-3/3. |
| – Contenus 1/2. | – Mise en commun 1/2 et 2/2. |
| – Tâches 2/2. | – Métacognition 4/4. |

FICHE N°1/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 23

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Grèce	grec	français	interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- | |
|----------------|
| – Dispositifs. |
|----------------|

CONTEXTUALISATION

Il s'agit de l'interview d'un professeur grec de français, par une collègue italienne qui a observé des séances de pédagogie différenciée au collège N. Jonia d'Athènes. L'enseignante grecque, qui pratique la "pédagogie de projet", exprime son opinion sur les avantages et les difficultés que le travail de groupe présente.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
français

P. – ... Sur la pédagogie différenciée, donc je n'ai pas une grande expérience, mais c'est la deuxième année que je pratique cette pédagogie, alors ce que j'ai constaté pour le moment... tout d'abord c'est que... il est vrai que c'est l'occasion pour tous les élèves de montrer leurs capacités, c'est-à-dire il y a des élèves qui ne sont pas très forts en français, mais qui ont du talent à ramasser un matériel ou à peindre certaines choses... ou, je sais pas, par exemple pour les pourcentages, les tableaux des pourcentages, il y avait des élèves qui sont forts en mathématiques, ils ont travaillé sur les numéros, les nombres. Alors tout le monde fait quelque chose. En plus les bons élèves peuvent... présenter des choses qui sont d'un niveau un peu plus élevé que le niveau de la classe. Alors c'est une occasion de s'exprimer... d'une façon, comment dire ?... d'une façon qui est plus agréable pour eux parce qu'ils montrent qu'ils sont... capables de faire des choses difficiles.

Alors, pour... Il est vrai que... il y a quelques difficultés. Par exemple, il y a des élèves qui... ne savent pas collaborer, qui... qui se fâchent, qui ne collaborent

pas bien, donc qui posent des problèmes dans les groupes et (...) qui ne sont pas bien préparés pour travailler en groupe. Et comme c'est trois fois par semaine, ce travail une heure trois fois par semaine, alors c'est peu pour apprendre un comportement correct pour travailler dans les groupes. En plus pour les bons élèves – il y a des élèves qui sont très responsables, qui travaillent... beaucoup plus que les autres, qui sont chargés de faire les choses... les choses les plus difficiles – donc ils prennent... ils sont chargés de tout, quelquefois (...) que c'est une seule personne qui a travaillé, surtout. Bien sûr, il y a un petit bruit parce que... ils discutent, ils doivent discuter entre eux et j'ai constaté que quelquefois c'est le moment de dire des choses qui ne concernent pas la leçon, mais en général, du point de vue responsabilité, par exemple, j'ai vu que même les moins responsables sont... ont eu un progrès, à ce niveau-là.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Qu'évoque pour vous le travail de groupe, dans votre expérience d'ancien élève et/ou d'enseignant ? Que pensez-vous de son intérêt en enseignement/apprentissage des langues ? Mettez par écrit les quelques idées qui vous paraissent résumer vos impressions et jugements.	1. Ces deux premières questions n'ont pas de corrigé. Il s'agira simplement, en fin de travail sur cette rubrique (2 fiches), de revoir les notes écrites afin de constater d'éventuelles modifications de votre attitude vis-à-vis du travail de groupe.	
2. L'enseignante parle de ce qu'elle a constaté dans les deux années qu'elle travaille en pédagogie différenciée. À la lecture de son interview, à quel aspect particulier de cette pédagogie voit-on qu'elle se réfère-t-elle seulement ?	2. L'enseignante traite seulement de l'aspect " travail de groupe ", du moins, bien sûr, dans la présente séquence.	
3. Relisez la première partie de la transcription (premier paragraphe). Quels sont les deux avantages du travail de groupe qu'elle présente ici ? Exprimez-les en termes a) de respect des différences et de la différenciation, b) de conséquences positives de ce respect, en citant les passages qui vous paraissent caractéristiques.	3. Avantages du travail de groupe présentés dans la première partie : a) Il s'y produit une différenciation naturelle des rôles suivant les capacités différentes des élèves (exemples cités : la langue française, le matériel, la peinture, les pourcentages) ; de sorte que " tout le monde fait quelque chose ". b) Il s'y produit une différenciation naturelle des niveaux de production (" Les bons élèves peuvent... présenter des choses qui sont d'un niveau un peu plus élevé que le niveau de la classe "), de sorte que la motivation des élèves est maintenue (" [C']est plus agréable pour eux parce qu'ils mon-	On fera noter aux stagiaires que ces deux avantages concernent principalement la motivation des élèves (les plus forts comme les plus faibles peuvent participer en faisant valoir leurs compétences diverses et différentes). Cela se comprend parce qu'il s'agit ici d'enseignement scolaire (où la motivation des élèves doit constamment être suscitée et maintenue par le professeur).

	trent qu'ils sont... capables de faire des choses difficiles ”).	
4. Repérez, en fin de transcription, le dernier effet positif du travail de groupe cité par l'enseignante.		
4.1 En quoi consiste-t-il ?	4.1 Tous les élèves progressent du point de vue de leur sens de la responsabilité.	
4.2 A quel type d'objectif ou de finalité renvoie cet avantage ? (Voir ces termes en Glossaire.)	4.2 Il s'agit d'une finalité éducative.	On fera noter que l'enseignante est prête à accepter un certain “ coût ” (certains inconvénients) pour la poursuite d'une finalité éducative : cela aussi est caractéristique de l'enseignement scolaire, qui se veut également une éducation à certaines valeurs.
5. Quels sont les inconvénients du travail de groupe repérés par cette enseignante ? (Regroupez et reformulez au besoin certaines de ses critiques pour mieux les expliciter.)	5. Selon l'enseignante grecque, les inconvénients du travail de groupe sont les suivants : a) certains élèves travaillent mal à l'intérieur des groupes et en gênent le fonctionnement parce qu'ils ne sont pas préparés à ce type de travail ; b) les meilleurs ou les plus responsables sont parfois les seuls à travailler ; c) certains élèves chahutent.	On fera noter qu'à chaque défaut correspond un avantage (et <i>vice versa</i>). Par exemple, le groupe forme à la responsabilité, et c'est justement pour cela qu'il permet aux élèves qui ne sont pas (encore) suffisamment responsables de se dissiper... D'où l'importance des activités métacognitives (cf. rubrique correspondantes), pour que les élèves eux-mêmes prennent conscience de ces contradictions... et apprennent à les gérer de manière responsable.
6. Partagez-vous l'opinion de cette enseignante sur les inconvénients et les avantages du travail de groupe ? Pouvez-vous citer d'autres inconvénients et d'autres avantages potentiels de cette forme de travail ?	6. Parmi les autres inconvénients possibles : a) le travail de groupe peut rendre plus difficile la gestion de la discipline dans une classe d'élèves difficiles (mais l'intérêt du travail et la possibilité de participer à leur niveau et suivant leurs compétences peut tout aussi bien faciliter cette gestion de la discipline !) ; b) dans le travail de groupe, c'est souvent la langue maternelle qui est utilisée par les élèves (non pas simplement par facilité, mais au moment où ils se passionnent, où ils commencent à fonctionner sur le mode affectif). Quelques exemples d'avantages : a) Il peut y avoir amélioration des résultats du tra-	On fera discuter les stagiaires sur les potentialités négatives et positives du travail de groupe (comme nous l'avons fait dans le “ corrigé ” concernant les deux inconvénients cités) : le travail de groupe, comme toute technique de classe, peut produire les résultats les meilleurs et les pires, parce que comme toute technique de classe il est affaire de contexte et de modalités de mise en œuvre.

	<p>vail conjoint grâce à l'entraide et à la mise en commun des connaissances et des compétences.</p> <p>b) Le travail de groupe est une école de formation à l'autonomie.</p> <p>c) La capacité à travailler en groupe est essentielle dans la vie professionnelle.</p>	
7. Pour quelle raison, de toutes manières, le travail de groupe est-il absolument indispensable à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée et du travail autonome dans un système d'enseignement collectif ?	7. C'est le seul dispositif qui permette de maintenir les avantages du travail collectif (cf. corrigé ci-dessus) avec la mise en œuvre simultanée d'une différenciation dans un maximum de domaines.	
8. Quels sont les différents rôles ou fonctions qu'un professeur va devoir assumer vis-à-vis des groupes d'élèves ? Donnez si possible un exemple concret correspondant pour chacun d'entre eux.	<p>8. Différents rôles et fonctions du professeur dans le travail de groupe :</p> <p>a) <i>animateur</i> (il organise les activités, fournit les matériaux,...);</p> <p>b) <i>expert</i> (il propose des contenus, explique, corrige,...) ;</p> <p>c) <i>facilitateur d'apprentissage</i> (il négocie, aide, oriente, forme aux différentes fonctions à assumer dans un groupe,...) ;</p> <p>d) <i>technicien</i> (il aide dans l'utilisation du matériel : magnétophone, ordinateur, rétroprojecteur,...).</p>	
9. Quelles sont les conditions nécessaires ou au moins facilitatrices pour le bon fonctionnement d'une classe travaillant systématiquement par groupes ? On pourra s'inspirer, dans la réponse à cette question, des différentes composantes apparaissant dans la définition du terme " dispositif " en Glossaire.	<p>9. Quelques conditions :</p> <ul style="list-style-type: none"> – matériel technique (magnétophones, magnétoscopes, ordinateurs, etc.) et outils (dictionnaires, grammaires, etc.) en nombre suffisant et suffisamment disponibles ; – matériel pédagogique intégrant déjà de la différenciation ; – mobilier (tables, chaises) et espaces adaptés ; – plusieurs salles simultanément utilisables ; – une certaine souplesse dans les horaires de cours ; – ... et des élèves véritablement formés au travail de groupe dans les différentes disciplines. 	

FICHE N°2/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 24

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Finlande	finlandais	anglais	4 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Dispositifs.
- Objectifs.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'un établissement secondaire finlandais qui a institué la pédagogie différenciée comme pédagogie préférentielle pour l'enseignement/apprentissage des langues. L'expression orale en langue étrangère fait l'objet d'une attention particulière. Elle est travaillée notamment à l'aide de *class meetings*, classes au cours desquelles des élèves sont invités à parler de sujets qui sont ensuite débattus par toute la classe.

TRANSCRIPTION ORIGINALE finlandais L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>S1.– You say that if someone calls you names, you have the right to shoot him? S2. – Yes S1. – If you are a twelve-year-old boy or girl, if you are a twelve-year-old child so... if another child calls you names... he pulls out his gun and shoots you. That's legal? S2. – Student B: yes. S3. – No one has the right to kill another person. S2. – I think that anyone has to try it's...er...it's your...er... how shall I say...it's your right to shoot someone who hurts you. S1. – (...) a gun-club near our school. The school mentioned is... (?) A number of students of the school are planning to... to go there just to have some fun and we'll have a discussion and we will ask your opinion at the end of the debate. So you have the... the final word about the subject... er ... for...for the... against the subject are Peter and Case and in favour with the</p>	<p>E1. – Tu dis que si quelqu'un t'injurie, tu as le droit de tirer sur lui ? E2 – Oui. E1. – Si tu es un garçon ou une fille de douze ans, si tu es un enfant de douze ans... si un autre enfant t'injurie... il prend son arme et tire sur toi. Ça c'est légal ? E2. – Oui. E3. – Personne n'a le droit de tuer une autre personne. E2. – Je trouve que personne ne doit essayer... c'est...à... c'est ton...à... comment dirais-je ?... c'est ton droit de tirer sur quelqu'un qui te blesse. E1. – ... un club de tir auprès de notre école. L'école citée est... (?) Beaucoup d'élèves de l'école pensent à y aller seulement pour s'amuser, et nous aurons un débat et nous demanderons votre opinion à la fin du débat. Ainsi vous aurez le mot de la fin sur ce sujet. Peter et Case sont contre ce sujet, et Snake est pour. Eh bien, Case, quelle est ton opinion à ce sujet ? E2. – Je trouve que ce n'est pas une bonne chose que...euh...qu'un club de tir</p>

<p>subject is Snake. Now, well Case, what's your opinion about the subject? S2. – I think it's not a good thing that... er.. that a gun-club is stationed there... because it's not safe for the children to go there, they can get hurt themselves... and they can hurt a lot of other people. S3. – I am... I am not... er... I don't agree with that because a gun-club is very safe. Children know what they have to do. They won't go in shooting fields and stand there waiting for a bullet. S4. – You don't know what's going on in their minds, they are not responsible enough to use guns. S5. – They can also easily get... get a gun from their school and bring it to our school and then they can... shoot people and... fire or something. S1. – The audience... so what do you think about the... this subject. Has anybody (...) Does anybody "gives" his opinion? Susana, you want to give your opinion about that? S6. – Yes, I think... I think a gun-club near the school is not so bad because only if they don't take their guns... outside the gun-club. S1. – [Name of the student], what's your opinion about this? S7. – Oh, I think... er... well... it should be legal to have guns around here if children are done [sic] responsibilities of the society... well they can... well... they have... oh... The older people get... children grow... the more responsibilities they have... so why don't you already "gives" them those responsibilities by handing them guns? S1 – So you are in favour of a gun-club near your school for your children? S7. – Yes.</p>	<p>se soit installé là-bas... parce que ce n'est pas sécurisant que les enfants aillent là-bas, ils peuvent se blesser... et ils peuvent blesser beaucoup d'autres gens. E3. – Je suis...je ne suis pas....Je ne suis pas d'accord avec ça, parce qu'un club de tir c'est très sûr. Les enfants savent ce qu'ils doivent faire. Ils ne vont pas entrer dans le terrain de tir, et rester là à attendre une balle. E4. – Tu ne sais pas ce qui se passe dans leur tête, ils ne sont pas assez responsables pour utiliser des armes. E.5 – Ils peuvent aussi très facilement emporter... emporter une arme de leur école et l'apporter dans notre école et alors ils peuvent... viser des gens et... tirer ou quelque chose comme ça. E1. – L'auditoire... eh bien... qu'en pensez-vous ? Quelqu'un a... Quelqu'un veut-il donner son opinion ? Suzanne, tu veux donner ton opinion à ce propos ? E6. – Oui, je pense que... je pense qu'un club de tir auprès de l'école n'est pas si mauvais, parce que cela ne l'est que s'ils emportent les armes hors du club. E1. – [Nom de l'élève], quelle est ton opinion à ce sujet ? E7. – Oh ! je pense que...euh...eh bien cela devrait être légal d'avoir des armes près d'ici si l'on rend les enfants plus responsables dans la société.... eh bien ils peuvent... eh bien... ils ont... Plus ils deviennent grands, plus les enfants grandissent....plus alors ils ont de responsabilités. Pourquoi alors ne pas leur donner de responsabilités en leur donnant des armes ? E1. – Finalement, tu es favorable à la présence d'un club de tir près de ton école pour les enfants ? E6. – Oui.</p>
---	--

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Visionnez une première fois l'ensemble de la séquence. Combien de phases différentes observez-vous ?</p>	<p>1. Trois phases : a) du début à “ ... tirer sur quelqu'un qui te blesse ” ; b) de “ ...un club de tir auprès de notre école... ” à “ ... ou quelque chose comme ça ” ; c) de “ ... L'auditoire... eh bien... qu'en pensez-vous ? ” à la fin.</p>	

2. Visionnez à nouveau la première phase, en observant attentivement le dispositif de la classe :		
2.1 Comment sont disposés les élèves ? Peut-on parler de travail de groupe ?	2.1 Au premier plan, on voit un groupe d'élèves occupés à travailler et à se parler. En arrière-plan, les élèves sont assis ou circulent dans la classe.	
2.2 Lisez la transcription correspondante : que sont-ils en train de faire ?	2.2 Ils débattent entre eux du thème du droit des enfants à l'autodéfense.	
3. Observer la deuxième phase		
3.1 S'agit-il du même groupe d'élèves ? Si oui, qu'est-ce qui est modifié dans le dispositif ? Quelle est la fonction de l'élève n° 1 (" E1. ") ?	3.1 Il s'agit bien du même groupe d'élèves, mais cette fois : a) Il y a un élève (" E1 ") qui dirige le débat (il répartit la parole en interrogeant tour à tour les autres membres du groupe) : c'est ce qu'on appelle un " modérateur ". b) Les autres élèves de la classe observent ce groupe et écoutent le débat. Il s'agit d'un dispositif connu sous le nom de " panel ".	
3.2 Lisez la transcription correspondante : le thème du débat est-il le même que précédemment ? Est-il en relation avec lui ?	3.2 Le thème du débat porte sur la question " Êtes-vous favorable à l'installation d'un club de tir près de votre école ? ". Il est en relation directe avec celui de la phase antérieure : l'entraînement dans un club de tir permet une préparation à l'autodéfense.	
4. Que pouvez-vous en conclure sur la relation entre la phase 1 et la phase 2 ?	4. Le débat de la phase 1 constituait sans doute une partie de la préparation du panel.	
5. En quoi consiste la phase 3 ?	5. Le modérateur interpelle les auditeurs, de manière à ce que toute la classe, cette fois, s'implique dans le débat.	
6. Quel est l'objectif premier visé par l'enseignant en imaginant ces trois dispositifs successifs de travail de groupe ? Vous paraît-il atteint ?	6. Faire participer un maximum d'élèves. Son objectif est atteint, si l'on en juge par les phases filmées ici.	
7. Peut-on parler ici de " jeu de rôles " ?	7. Non : on a plutôt l'impression que chaque élève exprime son opinion personnelle. On peut se demander, cependant, si les élèves n'ont pas choisi	

	d'exprimer des opinions très contrastées et extrêmes de manière à " animer " volontairement le débat. Cette interprétation est sans doute assez vraisemblable, tellement les arguments en faveur de ce club de tir peuvent paraître surprenants de la part d'élèves s'exprimant à l'intérieur d'une école devant un enseignant... On a un peu l'impression (on veut croire ?) qu'ils jouent consciemment la provocation.	
8. Qui a choisi le sujet, à votre avis ?	8. Ce sont peut-être les élèves eux-mêmes, et l'enseignante l'a sans doute accepté au nom de l'autonomie des élèves et de leur formation à la responsabilité (cf. la présentation de l'école ci-dessus, en " Contextualisation ").	On pourra préciser que dans le dossier de visite, on relevait aussi que le manuel utilisé en classe proposait des sujets de discussion...
9. Pensez-vous personnellement qu'un tel sujet puisse faire l'objet d'un débat entre élèves dans le cadre scolaire ? Si oui, à quelles conditions ?	9. D'un point de vue strictement didactique, les thèmes polémiques ont l'avantage – parfois – de motiver les élèves, et de les entraîner à un type de discours riche d'un point de vue linguistique (expression de l'opinion et des notions d'opposition, d'accord, de condition, de concession...).	Cette question pourra sans doute faire l'objet d'un débat entre stagiaires. Dans certains pays, un tel thème n'aurait pas été accepté par le professeur. Ce sont sans doute les pays où l'interprétation présentée en corrigé du point 7 ci-dessus s'imposera le plus fortement.
	D'un point de vue formatif, le débat fait partie intégrante du jeu démocratique, et il est important que les élèves y soient accoutumés et formés. On peut penser, en particulier, aux conditions suivantes : a) Il faut que le débat soit préparé et enrichi par des lectures apportant des informations vérifiées et des réflexions fondées (articles de presse, de sociologues, de philosophes...).	
	b) Il faut que le débat soit bien organisé, selon des règles formelles strictes (on peut noter que c'est la cas ici).	
	c) Il faut exiger que toute opinion soit argumentée rationnellement.	
	d) Il faut que l'enseignant veille à son rôle d'éduca-	

	<p>teur en garantissant, au besoin par des interventions personnelles claires et énergiques, que s'expriment les points de vue correspondant à la défense des valeurs humanistes et citoyennes qui sont celles du système éducatif.</p>	
10. En quoi voit-on ici que le travail de groupe favorise la différenciation des apprentissages ?	10. Chaque élève peut participer à la mesure de ses moyens, la diversité des interventions garantissant une certaine diversité dans l'expression langagière.	
11. Comment l'enseignant pourra-t-il corriger les erreurs de langue commises par les élèves au cours du panel et du débat final ?	11. Il ne va interrompre à aucun moment les débats (la priorité est alors au sens, et non à la forme), mais il pourra : a) demander ensuite aux élèves de dire les erreurs qu'ils ont relevées ; b) relever lui-même les erreurs les plus importantes et/ou les plus récurrentes. Ce sera donc une correction différée, et certainement très sélective, de manière à ne pas gêner la communication entre élèves.	
	On peut penser que ces groupes sont centrés à la fois sur la relation (recherche de la motivation des élèves et de leur engagement) et sur la tâche (l'objectif est la production d'un certain type de discours : cf. l'intérêt de ce type de débat, présenté ci-dessus en correction du point 9).	On pourra faire travailler les stagiaires sur le tableau de Ph. Meirieu sur " les critères d'alternance dans la composition des groupes " (Annexe 4 du <i>Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée</i>), en leur demandant à quelle(s) centration(s) correspond le travail de groupe tel qu'il est organisé dans cette séquence.
12. Vous êtes parvenu(e) à la fin du travail sur cette rubrique " Travail de groupe ". Reprenez les idées que vous aviez rédigées au départ ont-elles été modifiées, et si oui en quoi ? Avez-vous l'intention de faire travailler vos élèves par groupes, si oui, quand, comment et pourquoi ?		Cette activité pourra se faire en groupes, avec ensuite une mise en commun collective. Pourquoi ne pas en profiter pour expérimenter la forme du panel ? Ce sera, pour les stagiaires, l'occasion de parler de la pédagogie par groupes tout en la mettant simultanément en pratique. On pourra élargir la réflexion aux autres formes de travail en groupes, et à leurs avantages et inconvénients respectifs en fonction de l'objectif visé.

PARTIE N° II – MISE EN COMMUN

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

– Plusieurs séquences de la cassette vidéo présentent des formes de “ mise en commun ” des travaux des différents groupes. Nous proposons de les repérer toutes dans la fiche 2/2 ci-dessous.

FICHE N°1/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 25

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Portugal	Portugais	allemand	1 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Travail de groupe.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une leçon d'allemand dans une école portugaise.

TRANSCRIPTION ORIGINALE portugais L1, allemand L2	TRADUCTION
<p>T. – Bitte schön, Habt ihr die Hausaufgaben gemacht? Students – Jaaaaa...</p> <p>T. – Was waren denn die Hausaufgaben. Also einige Fragen und Antworten schreiben. Und die Fragen und Antworten sind für das Interview. Wir haben schon die zwei Gruppen und was sollt ihr jetzt machen? Ihr sollt das Interview vorbereiten und also bitte schön, wir werden das Interview vorbereiten. Und dann werden wir später das Rollenspiel machen. [...]</p> <p>T. – Jetzt das Rollenspiel. Es ist so. Wir haben verschiedene Fragen und Antworten. Eine Schülerin, zum Beispiel Anne, sie liest alle Antworten. Und ihr, ihr stellt die Fragen. Carla stellt die erste Frage, und dann Luisa die zweite</p>	<p>P. – Pouvez-vous me dire quel était le travail à faire à la maison ? Élèves.– Oui...</p> <p>P. – Nous avions des questions et nous devons y répondre. Et les questions et les réponses sont pour l'interview. Nous avons déjà deux groupes, et maintenant, que devez-vous faire ? Vous devez préparer l'interview. Donc nous allons préparer l'interview et ensuite vous ferez le jeu de rôles. [...]</p> <p>P. – Maintenant, le jeu de rôles. C'est comme ça. Nous avons différentes questions et réponses. Un élève, par exemple, lit toutes les réponses. Et vous, les autres, vous allez poser les questions. Carla pose la première question et puis Luisa pose la seconde question. Et ainsi de suite. C'est clair ? Oui ?</p>

<p>Frage. Uns so weiter und so weiter. Ist das klar? Ja? [...] S1. – Wie heit du? S2. – Ich heiße Ferdine. S1. – Wie alt bist du? S2. – Ich bin 19 Jahre alt. S1. – Bist du verheiratet? S2. – Nein, ich bin ledig. S1. – Welche Hobbys hast du? S2. – Ich mag Musik hören und Bücher lesen. S1. – Wie hast du dich gefühlt als du zu Miss Sachsen gewählt worden bist. S2. – Natürlich war ich sehr glücklich und begeistert. S1. – Warum bist du keine Prinzeßin geworden S2. – Das bin ich nicht, weil ich Motorräder und Autos sehr liebe. Als ich ein Kind war, kaufte ich eine Zeitung über Autos und Motorräder und ich sah auch Filme darüber.</p>	<p>[...] E1. – Comment t’appelles-tu ? E2 – Je m’appelle Ferdine. E1 – Quel âge es-tu ? E2. – J’ai 19 ans. E1. – Tu es mariée ? E1. – Non, je ne suis pas mariée. E1.– Quels sont tes hobbies ? E2.– J’aime écouter de la musique et lire des livres. E1. – Quelles ont été tes impressions quand tu as été élue Miss Sachsen ? E2. – J’ai été heureuse, évidemment, et très enthousiaste. E1. – Pourquoi n’es-tu pas devenue une princesse ? E2. –Je ne le suis pas devenue parce que j’aime beaucoup les voitures et les motos. Quand j’étais enfant, j’achetais un journal sur les voitures et les motos, et je regardais toutes les images.</p>
--	---

AUTOFORMATION	CORRIGES	FORMATION
<p>1. Pour quelle raison à votre avis cette rubrique “ Mise en commun ” apparaît-elle dans ce <i>Livret</i> après celle de “ Travail de groupe ” ? Pour quelle raison peut-on penser que cette “ mise en commun ” est particulièrement indispensable en enseignement scolaire ?</p>	<p>1. En enseignement scolaire, l’enseignant doit veiller à maintenir la forte dimension collective de l’enseignement/apprentissage, non seulement pour pouvoir maintenir une forme de programmation collective (en particulier, une progression linguistique de référence pour l’ensemble de la classe), mais aussi pour des raisons éducatives (la citoyenneté implique la capacité à vivre, à travailler et à communiquer avec l’ensemble de la communauté à laquelle on appartient).</p>	<p>Nous avons intitulé cette rubrique “ Mise en commun ”. Il s’agit plus globalement de répondre à la question plus générale suivante : Que faire des productions individuelles et de celles des différents groupes ? On peut choisir, au moins ponctuellement :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) de ne pas les utiliser (elles restent au niveau de leurs producteurs, individu ou groupe) ; b) de les exploiter directement et uniquement en dehors de la classe (cas d’une exposition préparée par un groupe d’élève et présentée par exemple dans le hall de l’établissement, par exemple) ; c) ou encore de les mettre en commun, c’est-à-dire de les exploiter collectivement (à l’intérieur d’un groupe, dans le cas de travaux individuels ; à l’inté-

		rieur du groupe-classe, dans le cas de travaux de groupe). C'est cette toute dernière hypothèse (c) que nous avons choisi de considérer dans le cadre de cette rubrique, d'où son appellation.
2. En quoi va consister concrètement le travail de groupe, en fonction de la phase antérieure (travaux individuels à la maison) et de la phase ultérieure (jeux de rôles) ?	2. Les élèves ont préparé individuellement chez eux des réponses à des questions données par l'enseignante. Ils doivent maintenant par groupes articuler ou combiner ces questions et ces réponses pour construire une interview suivie, qu'ils joueront ensuite devant l'ensemble de la classe.	
3. Dans le cas du dispositif imaginé par cette enseignante, pourquoi peut-on parler d'une " mise en commun " à deux niveaux, ou de deux mises en commun successives ?	3. Il y a une première mise en commun du travail individuel au sein de chaque groupe restreint. Puis du travail de chaque groupe au sein du groupe-classe.	
4. Quel est l'intérêt d'un tel dispositif ?	4. On peut penser au moins aux deux avantages suivants : a) à chaque niveau il peut y avoir correction et enrichissement par les autres ; b) l'exploitation collective (à chacun des niveaux) peut être source de motivation.	
5. Que pensez-vous d'un " jeu de rôles " où l'on se contente de lire des textes tout préparés ?	5. La forme de la question orientait volontairement vers une réponse <i>a priori</i> critique. Or il faut tenir compte au moins de trois éléments de réflexion : a) Il s'agit d'élèves débutants, donc avec des moyens d'expression très limités, disposant sans doute d'un nombre limité de formules stéréotypées que l'on veut faire réemployer intensivement. b) Le problème n'est pas seulement si on lit ou pas des textes tout préparés, mais si ces textes sont en eux-mêmes intéressants ou pas... Dans le texte préparé et lu par les élèves, ici, il y a par exemple une fiction (une miss qui ne veut pas faire un mariage princier parce qu'elle est passionnée de voitures et de motos) qui montre une prise de distance vis-à-vis des stéréotypes d'une certaine presse	La réponse à cette question peut être une nouvelle occasion de sensibiliser les stagiaires à l' attitude compréhensive (orientée sur la recherche de la rationalité contextuelle) qui nous paraît fondamentale dans l'observation en formation didactique.

	<p>“ <i>people</i> ”.</p> <p>bc) Les acteurs professionnels, eux aussi, lisent des textes tout préparés.</p> <p>On pourra très justement objecter à ce dernier élément que les acteurs ne lisent pas, mais déclament : c’est là sans doute la seule réserve que l’on peut faire à ce dispositif, que de mettre artificiellement les élèves en situation de lecture dans une situation (l’interview) qui en principe l’exclut.</p>	
		<p>On pourra demander aux stagiaires d’imaginer des situations tout au fait authentiques de lecture de textes brefs tout préparés (communiqués lus par des porte-parole, informations radiophoniques ou télévisées, etc.). Ce travail constituera une bonne préparation à la réponse à la question suivante.</p>
<p>6. Comment aurait pu être imaginée ici, malgré tout, une forme de mise en commun en groupe-classe, qui aurait exigé préalablement de chaque groupe une réécriture, une réélaboration, une “ transformation ” linguistique des préparations individuelles ?</p>	<p>6. On peut penser, par exemple, à un communiqué lu devant les caméras de télévision par son impresario : “ Contrairement aux rumeurs diffusées dans la presse à scandale et sur Internet, Miss Sachsen m’a chargé de préciser qu’elle n’est pas âgée de 29 ans mais de 19 ans, qu’elle n’est pas mariée mais célibataire, etc. ”.</p> <p>La forme de ce communiqué implique une transformation linguistique des productions individuelles (passage du style direct au style indirect), ce qui entraîne un accroissement de la difficulté, mais est susceptible de justifier aux yeux des élèves une exploitation de leur travail : la mise en commun (orale, en l’occurrence) doit être programmée de manière à apporter un “ plus ” non seulement à ceux qui l’écoutent, mais aussi à ceux qui la produisent.</p>	<p>On signalera – encore ici dans la ligne de la “ logique contextuelle ” qui est celle de la didactique des langues –, que seul l’enseignant dans sa classe, en toute connaissance des besoins et des attentes de ses élèves à tel ou tel moment, est à même de décider s’il lui faut privilégier la créativité ou le réemploi plus ou moins intensif des formes et formules linguistiques introduites.</p>

FICHE N°2/2

Exceptionnellement, cette fiche ne se base pas sur une séquence vidéo particulière, mais sur une analyse de plusieurs séquences utilisées dans des rubriques différentes de la cassette.

AUTOFORMATION	CORRIGES	FORMATION
<p>1. Visionnez les séquences vidéo suivantes, et notez pour chacune en quelques mots en quoi consiste la “ mise en commun ” des travaux de groupe. Exemple :</p> <p>a) Introduction 1/4 Après avoir rempli des questionnaires en groupes, toute la classe en fait le corrigé conjointement.</p> <p>b) Dispositifs 3/3</p> <p>c) Tâches 1/1</p> <p>d) Tâches 2/2</p> <p>e) Consignes 1/3</p> <p>f) Consignes 3/3</p> <p>g) Méthodes 1/1.</p>	<p>b) Dispositifs 3/3 Après une première phase de travail en groupes sur des contenus différents d’un texte, un membre de chaque groupe passe dans un autre, de manière à transmettre les résultats du travail de son groupe (système de “ rotation ” des informateurs entre les différents groupes). À la fin, toute la classe se réunit pour faire la synthèse des travaux des groupes, et tirer une conclusion collective.</p> <p>c) Tâches 1/1 Chaque groupe travaille sur la description d’un personnage dont il rend compte ensuite au groupe-classe.</p> <p>d) Tâches 2/2 Chaque groupe travaille à la préparation d’une phase différente (recherche d’informations, conversation téléphonique, lettre de commande) qui va tout naturellement s’articuler aux autres, au cours de la mise en commun, à l’intérieur d’un scénario professionnel.</p> <p>e) Consignes 1/3 Chaque groupe doit étudier un aspect différent du même poème. Chaque groupe désigne un secrétaire qui prend en note les résultats du travail, et les résultats du travail sont ensuite photocopiés par le professeur. Les photocopies seront distribuées à la</p>	

	<p>séance suivante aux autres groupes.</p> <p>f) Consignes 3/3 Travail de groupes sur différents personnages célèbres. Les travaux seront ensuite communiqués par un rapporteur au groupe-classe.</p> <p>g) Méthodes Après avoir complété la chanson par des approches différentes, les groupes se réunissent pour chanter la chanson ensemble.</p>	
2. Reportez-vous à l'Annexe. Reprenez chacune des séquences vidéo précédentes. Sur quel(s) type(s) de relation s'établit dans chacune d'elles l'articulation entre les différents modes de travail ?	<p>2. Différents modes de travail :</p> <p>a) Introduction 1/4 : redondance ;</p> <p>b) Dispositifs 3/3 : complémentarité ;</p> <p>c) Tâches 1/1 : juxtaposition des activités, mais il y a redondance du point de vue des notions et formes linguistiques utilisées par les différents groupes ;</p> <p>d) Tâches 2/2 : complémentarité ;</p> <p>e) Consignes 1/3 : complémentarité ;</p> <p>f) Consignes 3/3 : juxtaposition des activités mais il y a sans doute complémentarité par rapport au programme annuel de la classe ;</p> <p>g) Méthodes : juxtaposition.</p>	<p>Cette Annexe est une reprise du point 5.4.c du <i>Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée</i>.</p>
		<p>On pourra, à partir de supports et d'activités proposées par le formateur, dans un manuel ou par les stagiaires eux-mêmes, faire travailler ceux-ci sur la mise en œuvre de différentes formes d'articulation entre les travaux des différents groupes.</p>

Annexe

Extrait du Guide d'observation et de conception de séquences de pédagogie différenciée.

Sur quel(s) grand(s) type(s) de relation est établie l'articulation entre ces différents modes de travail (individuel, par groupes restreints, en grand groupe) ? :

1. relation de **redondance** : par exemple, il y a le même type de travail sur le même support, et l'on va ensuite comparer les différents travaux (quant à la quantité ou qualité des résultats, à la durée du travail, etc.) ; cette relation peut être mise en œuvre dans le cadre d'une compétition ludique ;
2. relation de **complémentarité** : par exemple, on va assembler les uns aux autres les résultats obtenus pour parvenir à un résultat global collectif, comme lorsque chaque groupe a étudié un aspect différent d'un même thème.
3. relation de **juxtaposition** (absence de rapport étroit de type 1 ou 2).

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – ÉVALUATION

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Planification 3/3.
- Remédiation 1/2.
- Métacognition 4/4.

FICHE N°1/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 26

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
France	français	espagnol	4 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Planification.
- Objectifs.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une classe de Première Littéraire de 22 élèves (21 filles, 1 garçon) d'un Lycée polyvalent de Province (1.200 élèves) où la pédagogie différenciée n'est pas pratiquée habituellement. L'enseignante utilise ici un texte emprunté au manuel scolaire en usage, un poème de Gabino Palomares racontant les premiers contacts entre le Conquistador espagnol Hernan Cortès et les Aztèques. Préalablement à la présente séquence, les quatre groupes ont travaillé séparément sur une partie du poème.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>A. – En este poema de Gabino Palomares, en la primera estrofa, los aztecas son los hermanos emplumados, y los hombres de la tripulación de Cortes son los hombres barbados.</p> <p>Cortes y su tripulación llegaron por el mar con la intención de conquistar México. Los aztecas, al ver Cortes, pensaron que era Quetzalcoalt, porque Cortes había una barba blanca.</p> <p>El autor dice, en el verso uno... Cortes y sus hombres habían robado, matado y</p>	<p>E. Dans ce poème de Gabino Palomares, dans la première strophe, les Aztèques sont les frères emplumés, et les hommes de l'équipage de Cortès sont les hommes barbus.</p> <p>Cortès et son équipage arrivèrent par la mer avec l'intention de conquérir Mexico. Les Aztèques, en voyant Cortès, pensèrent que c'était Quetzalcoalt, parce que Cortès avait une barbe blanche.</p> <p>L'auteur dit, au vers 1... Cortès et ses hommes avaient volé, tué et détruit toute</p>

destruido todo el pueblo. Los aztecas se revoltaron porque se dieron cuenta que Cortes no era Quetzalcoalt. Los aztecas habían hecho un error, y a causas de este error habían perdido todas sus riquezas, y quedaron esclavos de los Conquistadores españoles.

Así los aztecas se sienten traicionados por los españoles.

(...)

P. – El vocabulario...

A. – Ella ha dicho “había barba” y era “tenía barba”.

A. – (...) Ha dicho “Malincha”.

P. – “Malincha”, y es...

A. – “Malinche”.

P. – ¿Como ha dicho *conquerir*? (...) No, no se dice así... Es: “rebelarse”.

A. – (...) dans le dictionnaire (...).

P. – ¿Has encontrado “revoltar”? Bueno, luego veremos nosotros la diferencia, ¿eh?... Por ejemplo, una persona se rebela, por ejemplo, contra un régimen. Bien, ¿cómo se dice en español *à cause de*?

A. – “Por culpa de”.

P. – “¿Por culpa de?”... “¿por culpa de?”... “a causa de”.

[...]

A. – Dos...

A. – Dos...

P. – ¿Perdón?...

A. – Dos...

[...]

P. – (...) ¿Son faltas cómo?...

A. – (...).

P. – Por ejemplo, como estaba nerviosa... Por ejemplo “Malincha”, es una falta que no es muy grave. “Malincha” por “Malinche”, no. Bueno, “revoltarse” por “rebelarse”, aunque tú dices que está en el diccionario, no podemos discutir esa falta. Sin embargo, (...) “había” en lugar de “tenía”, no. Entonces, “dos”.

¿Y los verbos? ¿Cuál es el problema de los que hay? “Había” en lugar de “tenía”... ¿El tiempo está bien? Lo que ocurre es que como el verbo no es correcto. Así que ¿cuánto le vamos a poner a los verbos?... (...)

¿Y las frases?... ¿Son simples?

la ville. Les Aztèques se rebellèrent parce qu'ils se rendirent compte que Cortès n'était pas Quetzalcoalt. Les Aztèques avaient fait une erreur, et à cause de cette erreur ils avaient perdu toutes leurs richesses, et ils restèrent esclaves des Conquistadors espagnols. Ainsi, les Aztèques se sentent trahis par les Espagnols.

(...)

P. – Le vocabulaire...

E. – Elle a dit *había* une barbe et ç'est *tenía* une barbe.

E. – (...) Elle a dit *Malincha*.

P. – *Malincha*, et c'est...

E. – ... *Malinche*.

P. – Comment a-t-elle dit “conquerir”? (...) Non, ça ne se dit pas comme ça... C'est *rebelarse*.

E. – (...) dans le dictionnaire (...)

P. – Tu as trouvé *revoltarse*? Bon, ous verrons plus tard la différence, hein? Par exemple, une personne se révolte, par exemple, contre un régime. Bien, comment dit-on en espagnol “à cause de”?

E. – *Por culpa de*.

P. – *¿Por culpa de?... ¿por culpa de?... a causa de*.

[...]

E. – Deux...

E. – Deux...

P. – Pardon?

E. – Deux...

[...]

P. – (...) Ce sont des fautes comment?...

E. – (...)

P. – Par exemple, parce qu'elle était nerveuse. Par exemple, *Malincha*, c'est une faute qui n'est pas très grave. *Malincha* au lieu de *Malinche*, non. Bon, *revoltarse* au lieu de *rebelarse*, même si tu dis que c'est dans le dictionnaire, nous ne pouvons pas discuter cette faute. Cependant (...) *había* au lieu de *tenía*, non. Alors, deux.

Et les verbes? Quel problème des verbes y a-t-il? *Había* au lieu de *tenía*... Le temps est bien? Ce qui se passe, c'est que comme le verbe n'est pas correct... Alors, combien allons nous mettre pour les verbes? (...)

A. – Sí... Sí...	Et les phrases ?... Elles sont simples ? E. – Oui... Oui...
------------------	--

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Visionnez la séquence : Quelles sont les deux grandes activités que l'on peut y repérer ? Caractérisez-les brièvement.	1. Les deux activités sont les suivantes : a) Lecture par une élève, sans doute la porte-parole, du texte produit par son groupe. b) Évaluation collective de la prestation portant sur trois aspects : le vocabulaire, les verbes, les phrases.	
2. Observez en Annexe la feuille d'évaluation que les élèves avaient sous les yeux : quelles informations supplémentaires nous apporte-t-elle ?	2. Informations supplémentaires apportées par la feuille d'évaluation : a) L'évaluation collective est faite pour chacun des quatre groupes. b) Les trois aspects que l'on voit traiter dans la séquence sont les premiers d'un ensemble de critères répartis entre "contenu" et "exposition et communication".	
3. Que pensez-vous du barème utilisé (12 pour la qualité de la langue, et 8 pour la qualité de l'expression et de la communication) ?	3. L'évaluation portant sur une tâche qui est un exposé oral devant un public, on aurait pu s'attendre à ce que le même nombre de points – au moins – soit attribué à la qualité de l'expression et de la communication.	On pourra faire interpréter ce privilège accordé ici par l'enseignante à la correction linguistique par rapport à l'efficacité communicative : il est probable qu'elle ne fait pas travailler régulièrement ses élèves de cette manière.
4. Lisez attentivement en Glossaire le texte correspondant à l'entrée "évaluation" Visionnez à nouveau la séquence, au besoin, pour répondre aux questions suivantes :		
4.1 Quelles sont les trois activités successives repérables à l'intérieur du processus d'évaluation tel qu'il est ici réalisé ?	4.1 Il s'agit du relevé des erreurs, de la discussion sur leur gravité, enfin de l'attribution d'une note.	

<p>4.2 Peut-on parler ici d' " auto-évaluation " ? Pourquoi ?</p>	<p>4.2 Non, pour deux raisons :</p> <p>a) La porte-parole n'intervient pas au cours de l'évaluation, et sans doute pas non plus les autres membres de son groupe : il s'agit donc d'une évaluation par les pairs (les autres élèves) plus qu'une auto-évaluation.</p> <p>b) L'enseignante intervient très activement dans toutes les composantes du processus (voir ci-dessus) : à l'échelle de l'ensemble de la classe, on peut donc parler de " co-évaluation " (évaluation réalisée conjointement par l'enseignante et les élèves).</p>	
<p>4.3 Les critères utilisés pour cette évaluation sont-ils de réalisation (procéduraux), ou de réussite ?</p>	<p>4.3 L'aspect " contenu " est évalué sur des critères de réussite, puisque c'est la correction linguistique du texte rédigé en groupe qui est jugée. Il en est de même de l'aspect " expression " (on juge de la qualité de la verbalisation de ce texte : prononciation et articulation). L'aspect " communication ", par contre, est évalué sur des critères de réalisation, puisque les composantes qui y sont prises en compte correspondent aux différentes tâches partielles à réaliser (bien prononcer et articuler clairement, se détacher de ses notes, utiliser le tableau, échanger avec le public, parler fort) pour qu'il y ait finalement efficacité dans la communication.</p>	<p>En formation avec des stagiaires, il ne sera sans doute pas inutile de les entraîner préalablement, à partir de quelques exemples, à la différence entre les " critères de réalisation " et les " critères de réussite ".</p> <p>On peut conclure de l'analyse ci-contre qu'il valait sans doute mieux séparer, dans la grille d'évaluation, l'aspect " expression " de l'aspect " communication ".</p>
<p>5. L'enseignante a fait préalablement en sorte que les élèves adhèrent au maximum à cette manière d'évaluer. Comment s'y est-elle prise, à votre avis ?</p>	<p>5. Lors d'un cours précédent, l'enseignante a demandé aux élèves de réfléchir à ce qui leur paraissait important dans un exposé oral. Ensuite les apprenants ont donné en vrac les éléments de réponse qui ont été écrits au tableau, puis reclassés sous la direction de l'enseignante. Ils ont donc activement participé à l'élaboration de la grille d'évaluation qu'ils utilisent dans la présente séquence.</p>	

	On aurait pu aussi y porter les indications concernant les conditions de réalisation : temps imparti , matériel autorisé (manuel, dictionnaires, fiches méthodologiques,...), etc.	On pourra demander aux stagiaires quelles autres indications auraient pu être portées sur cette “ feuille de tâche ” pour favoriser l'autonomie des élèves.
	La correction en groupe favorise la décentration : elle permet d'établir une distance entre son travail et soi-même. Le fait d'être correcteur et le recours au groupe centre l'étude sur la tâche, et non sur l'auteur de la tâche, l'erreur étant ainsi “ dédramatisée ”.	Autre question possible : Quels sont les avantages de la correction en groupe ?
6. Peut-on parler ici de différenciation de l'évaluation ?	6. Non, puisque tous les groupes sont évalués à partir de la même grille et du même barème.	
7. En vous inspirant de cette séquence, quel(s) mode(s) de mise en œuvre d'une évaluation différenciée pouvez-vous imaginer ?	7. On peut parfaitement imaginer que chaque groupe élabore ses propres critères et son propre barème.	

ANNEXE

Ficha de evaluación de una exposición oral
Documento : “ La maldición de Malinche ”

Elementos de evaluación de una exposición oral	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
A. Contenido				
– Vocabulario correctamente utilizado (3)
– Conjuguar bien los verbos (3)
– Utilizar frases simples (3)
– Comentario organizado (3).....
B. Expresión y comunicación				
– Pronunciación y articulación correcta (2).....
– No leer constantemente los apuntes (2)
– Utilizar la pizarra (1)
– Comunicación con el público (1)
– Hablar alto (2)

TRADUCTION**Éléments d'évaluation d'une exposition orale****A. Contenu**

- Vocabulaire correctement utilisé (3)
- Bien conjuguer les verbes (3)
- Utiliser des phrases simples (3)
- Commentaire organisé (3)

B. Expression et communication

- Prononciation et articulation correcte (2)
- Ne pas lire constamment ses notes (2)
- Utiliser le tableau (1)
- Communication avec le public (1)
- Parler fort (2)

FICHE N°2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 27

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
France	français	espagnol	5 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Environnement.
- Autonomisation.
- Remédiation.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une classe de terminale d'espagnol langue vivante 2 (en 5^e année, donc), dans un lycée polyvalent de 1200 élèves. La séquence a pour objectif la préparation à l'épreuve orale d'espagnol au baccalauréat, qui va consister pour les élèves de cette filière (économique et sociale) en une interrogation sur des textes déjà étudiés en classe.

A la suite de la séquence proposée ici, l'enseignante fait une correction orale systématique, en espagnol, des contenus du commentaire oral de l'élève.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>A. – (...) [Commentaire oral du texte par l'élève] P. – Bueno. Vamos a pararnos ahí. En cuanto a las faltas de vocabulario o a las faltas de gramática, las he apuntado, y luego te daré un cuadro en el que apuntaré tus faltas. Tú tienes que corregir ; te dejaré que busques sólo dónde están las faltas ; si no las encuentras, en una segunda corrección, yo te señalo donde está la falta, y tienes que corregir en el segundo cuadro. Pero esto te lo daré la próxima vez.. El comentario... está muy completo. Has empezado bien anunciando el tema, introduciendo el texto, y sobre todo anunciando el tema. El tema está bien, pero no has dicho cómo está organizado tu comentario.</p>	<p>E. – (...) [Commentaire oral du texte par l'élève] P. – Bon. On va s'arrêter ici. En ce qui concerne les fautes de vocabulaire ou les fautes de grammaire, je les ai notées, et ensuite je te donnerai un tableau où j'aurai noté tes fautes. C'est à toi de corriger ; je te laisserai chercher seulement où se trouvent les fautes ; si tu ne les trouves pas, dans une seconde correction, c'est moi qui te signale où est la faute, et tu dois corriger dans le second tableau. Mais ça, je te le donnerai la prochaine fois. Le commentaire... Il est très complet. Tu as bien commencé en annonçant le thème, en introduisant le texte, et surtout en annonçant le thème. Le thème, c'est bien, mais tu n'as pas dit comment est organisé ton commentaire.</p>

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Décrivez brièvement les deux phases de cette séquence : en quoi consistent-elles ? (Reportez-vous aux indications données en “ Contextualisation ”.)	1. Dans la première phase, l’élève présente son commentaire oral à l’enseignante comme s’il se trouvait devant une examinatrice le jour de l’oral du baccalauréat (il s’agit d’une simulation de l’épreuve, et c’est pour cette raison que l’enseignante n’intervient pas). Dans la seconde phase, c’est l’enseignante seule qui intervient, pour la correction.	
2. Pourquoi l’enseignante n’intervient-elle à aucun moment pendant le commentaire de l’élève ?	2. Comme il s’agit d’une simulation, l’enseignante cherche à mettre l’élève dans les conditions les plus proches de celles de l’épreuve du baccalauréat, pour mieux l’y préparer : dans les consignes données aux examinateurs, il leur est effectivement demandé de ne pas interrompre le commentaire des candidats.	
3. Caractérisez chacune des phases de cette séquence en ce qui concerne la fonction de l’évaluation qui y est mise en jeu (diagnostique, formative ou sommative : voir Glossaire).	3. La première phase est une simulation d’évaluation sommative (l’épreuve de commentaire oral à l’oral du baccalauréat). Mais en fait, elle est utilisée, dans la seconde phase, comme un support d’évaluation formative : l’objectif est que l’élève parvienne à “ déterminer les obstacles restant encore à franchir ” pour mieux se préparer au baccalauréat.	
4. Peut-on parler ici de “ différenciation maximale ” de l’évaluation ?	4. Oui, puisqu’elle est totalement individualisée.	On pourra malgré tout signaler – comme le savent tous les enseignants qui ont été examinateurs au baccalauréat – que ce qui est évalué dans le commentaire d’un texte préparé en classe... c’est aussi, en partie, la qualité du commentaire de l’enseignant !...
5. Peut-on penser que, comme dans la séquence précédente, les critères de correction ont été élaborés ?	5. Sans doute pas. Puisqu’il s’agit d’une simulation d’évaluation institutionnelle (le baccalauréat),	

rés avec la participation des élèves ?	l'enseignante utilise vraisemblablement les critères qu'elle pense généralement utilisés par les examinateurs.	
6. Relisez la transcription de l'intervention de l'enseignante. En quoi consiste l'originalité de son dispositif de correction ? Décrivez-en les différentes phases.	6. La correction se fera en plusieurs temps, avec un système de va-et-vient entre le professeur et l'élève. Dans un premier temps, l'enseignante remet un tableau à l'élève, avec la liste des expressions où il a commis une erreur au cours de son exposé oral, et l'élève doit lui-même à la fois repérer l'erreur et la corriger. Cette première correction-élève est corrigée par l'enseignante, qui cette fois signale l'erreur si elle n'a pas été repérée. L'élève fait alors une nouvelle correction, à nouveau corrigée par l'enseignante.	
7. Pourquoi l'enseignante a-t-elle choisi ce type de dispositif ?	7. Il s'agit de faire en sorte que ce soient le plus possible les élèves qui se corrigent eux-mêmes, d'abord en repérant leurs erreurs, et, s'ils n'en ont pas été capables, en retrouvant la forme correcte correspondant à la forme incorrecte que l'enseignante leur a signalée. L'objectif est de former les élèves à l'auto-correction, compétence qui sera aussi évaluée le jour de l'épreuve orale du baccalauréat.	On signalera qu'on pourrait demander à l'élève de repérer lui-même ses erreurs en lui demandant de réécouter l'enregistrement oral de son commentaire.
8. Imaginez comment a pu être concrètement conçu par l'enseignante le tableau remis à l'élève. Vérifiez ensuite en vous reportant à la reproduction de l'un de ces tableaux, en Annexe.		
9. Observez ce tableau de correction : comment sont signalées à l'élève ses réussites et ses erreurs ?	9. Les réussites sont signalées par le signe “√”. Les erreurs par le soulignement, et un code renvoyant au type d'erreur, ici, “ prep. ” (= préposition incorrecte) et “ orth. ” (= faute d'orthographe).	
	Parmi les inconvénients possibles : – Il s'agit d'un dispositif lourd, coûteux en temps et	On pourra faire discuter sur les inconvénients possibles du dispositif d'autocorrection mis en œuvre

	<p>pour l'élève, et pour le professeur.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Certains élèves peuvent être découragés par la liste de leurs erreurs. (On pourrait peut-être compenser cet effet en notant aussi les réussites... mais on alourdit alors encore plus le dispositif !) – Certains élèves peuvent ne pas pouvoir découvrir tout seuls beaucoup de leurs erreurs. (On pourrait imaginer des façons de les orienter plus précisément sur la correction, par exemple en leur signalant la règle de grammaire à appliquer.) 	par cette enseignante.
	<p>Exemples de pratiques qui ont donné de bons résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les élèves vérifient par groupes la première puis la seconde correction de leurs copies. (On pourrait même imaginer une écoute critique par groupes de l'enregistrement oral des commentaires.) – Les élèves échangent leurs copies, puis confrontent leurs corrections et leurs commentaires (On peut dans ce cas prévoir des feuilles avec des colonnes différentes pour les textes rédigés, et les corrections.) – On photocopie la copie du meilleur élève et on demande aux autres élèves, par groupes, de justifier la note, critères en mains. Pendant ce temps, cet élève réfléchit à la façon dont il a travaillé, pour l'expliquer ensuite à la classe entière. Ce type d'activité se révèle très efficace parce que les élèves les plus faibles voient concrètement ce qui est attendu d'eux, et prennent conscience qu'une bonne copie n'est pas le résultat d'un "don", mais d'un travail organisé consciemment. 	On pourra aussi demander d'imaginer des dispositifs intégrant le travail de groupe et/ou l'échange de copies.
	<p>Le travail effectué aura peut-être permis (en tout cas, c'était l'intention des auteurs de ces fiches) :</p> <p>a) de définir autrement le statut de l'erreur, qui doit être considérée comme un passage obligé vers le</p>	On pourra demander aux stagiaires si le travail sur cette fiche et la précédente leur a permis de transformer leur point de vue sur le problème de l'évaluation, et d'explicitier ce qu'ils pensent de-

	<p>savoir, comme relevant d'une logique de fonctionnement propre au sujet ;</p> <p>b) de se persuader que, pour mettre l'élève en situation de réussite, il faut travailler avec lui dans la transparence, qui suppose que tout soit explicité ; il faut donc travailler avec les élèves à partir d'objectifs clarifiés et en leur communiquant préalablement les critères d'évaluation ;</p> <p>c) de modifier ses représentations sur le statut du discours pédagogique : expliquer plusieurs fois ce qu'il faut faire n'a guère d'efficacité : les connaissances instrumentales s'acquièrent par l'activité du sujet, et pour faire comprendre les critères d'évaluation, par exemple, le mieux est de les faire appliquer par les élèves eux-mêmes dans des tâches d'auto- ou de co-évaluation ;</p> <p>d) d'admettre qu'enseigner n'est pas seulement un art, mais un métier : l'enseignant doit se considérer et agir comme un professionnel de l'apprentissage.</p>	<p>sormais nécessaire de prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques.</p>
--	--	---

ANNEXE

P **Christelle** Texte commenté : *"La televisión"*, Gran Vía Terminal, pg186

Erreurs commises à l'exposé	Première correction	Deuxième correction
<ul style="list-style-type: none"> • [Armando...], en lugar de comprar las necesidades de su familia, compra un televisor. • La familia Escárdate hace muchos sacrificios. • Armando compra un televisión. • La familia está sorprendir. • La familia está sorprendido. • Para insistir en la caja, el autor utiliza tres negaciones. • La tercera parte del texto es un anuncio publicitario. • El producto • A el comarca no puede ir en coche. • Productos de lujos • Para los Escárdate es un sueño de tener un televisión. 	<p>En lugar de las necesidades, Armando compra un televisor ^{seus}</p> <p>Armando Escárdate hace muchos sacrificios ✓</p> <p>Armando compra una televisión ✓</p> <p>La familia está sorprendida ✓</p> <p>La familia está sorprendida ✓</p> <p>Las palabras "nada, nunca, nada" son utilizadas para insistir en la sorpresa de la familia</p> <p>La tercera parte del texto es un <u>serie</u> ^{orth.} anuncio publicitarios</p> <p>El producto ✓</p> <p>La gente no puede ir a la comarca en coche</p> <p>productos de lujo ✓</p> <p>Lo que ofrece a la familia Escárdate es un sueño de tener un televisión</p>	<p>En lugar de cubrir las necesidades, Armando compra un televisor ✓</p> <p>son utilizadas ✓</p> <p>la tercera parte del texto es una sucesión anuncios publicitarios / una serie</p> <p>Para los Escárdate es un sueño tener una televisión ✓</p>

FICHE N° 3/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 28

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Portugal	portugais	anglais	interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Métacognition
- Autonomisation.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit de l'interview d'une collègue portugaise, qui enseigne l'anglais à l'escola secundaria *Ibn Muncana*.

TRANSCRIPTION ORIGINALE portugais L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>TV. – Some words about evaluation. Who usually evaluates ? You, the teacher, you with the students ? How do you evaluate ?</p> <p>TH. – In our school we have developed for one couple of years self-evaluation by the students. So, there is a part of the evaluation that is definitely done by the teacher who resolves the tests so they can't do anything about that (...) and it's the responsibility of the teacher. But when it comes to the participation in classroom, they have a reader which should be followed at the end of each term and they give their own opinion about their involvement in the class without being asked by the teacher, or if they are asked by the teacher to answer, or about homework, or about attitudes in the class when they interact with other pupils. So they can give their own opinion and then there is a moment, when, individually I discuss with them if I agree or not. Sometimes I agree, sometimes I don't agree, sometimes they are more vigilant than I am. And then I explain why it is more or why it is less. It's a sort of conversation, about this area, concerning participation in the classroom. What they also</p>	<p>PV. – Quelques mots à propos de l'évaluation. Qui évalue d'habitude ? Vous, le professeur, vous avec les étudiants ? Comment évaluez-vous ?</p> <p>PH. – Nous avons développé dans notre école, depuis deux ans, l'auto-évaluation faite par les étudiants. Donc, il y a une partie de l'évaluation qui est bien sûr faite par le professeur, qui corrige les contrôles, donc, il ne peut rien faire à ce sujet-là (...) c'est le professeur qui en est responsable. Mais lorsqu'il s'agit de la participation en cours, ils ont un manuel de lecture qui doit être suivi/respecté à la fin de chaque trimestre et où ils donnent leur avis à propos de leur participation en cours sans être interrogés par le professeur, ou s'ils sont interrogés par le professeur, ou sur les devoirs à la maison, ou sur leur attitude en cours lorsqu'ils se trouvent en interaction avec d'autres élèves. Ils peuvent ainsi donner leur avis. Puis il y a une autre étape où je discute avec eux, individuellement, pour leur dire si je suis d'accord ou pas. Parfois je le suis, parfois non, parfois ils sont plus vigilants que moi. Et je leur explique pourquoi ils méritent plus ou pourquoi ils méritent moins. C'est une sorte de</p>

<p>must be aware of what they are doing in classroom. When they know it is the end of term, they know there is this little process of the evaluation, they know they have to do something on their own. So they know what they are doing at the end. And then this week we've turned it into a mark, and then they all know what they have, but it is a sort of sharing.</p> <p>TV. – So, what is your idea of the teaching-learning process ? And what is the idea of the teacher learner process which is behind the defence or which is behind encouraging students to do self evaluation?</p> <p>TH. – I think we can differentiate a learning. It depends totally on the teacher, what he knows, the variety of strategies he has acquired during his or her training or professional life.(...) So we have to have a back of strategies to help the students. It is something we have inside us, stored, and when it comes to a particular need for a group of persons, we have to use. So, I don't (think ?) there is a teaching strategy for differentiation that comes from top-bottom, I think it comes from bottom-up, so the pupils show they aren't even. And we have the weapons you can say that to help them to be more proficient.</p>	<p>discussion à propos de ce sujet, qui concerne la participation en cours. Et lorsqu'ils savent que c'est la fin du trimestre, ils savent qu'il y a ce petit processus d'évaluation, ils savent qu'ils ont quelque chose à faire par eux-mêmes. Ainsi, ils savent ce qu'ils font à la fin. Puis cette semaine nous avons transformé tout cela en une note, et ils la connaissent tous, mais c'est une sorte de partage.</p> <p>PV. – Donc, que pensez-vous du processus d'enseignement-apprentissage ? Et quelle est l'idée du processus d'enseignement du professeur qui est derrière l'interdiction ou l'encouragement des élèves à l'auto-évaluation ?</p> <p>PH. – Je crois que l'on peut différencier un apprentissage. Cela dépend complètement du professeur, de ce qu'il connaît, de la variété des stratégies qu'il a acquises lors de sa formation ou de sa vie professionnelle. (...) Nous avons ainsi un bagage de stratégies afin d'aider les étudiants. Il s'agit de quelque chose que nous avons à l'intérieur de nous-mêmes, stocké, et lorsque l'on se retrouve face à une demande particulière de la part d'un groupe de personnes, nous en faisons usage. Je ne pense donc pas qu'il y ait une stratégie pour la différenciation qui vient du haut vers le bas [du professeur vers les élèves], je pense qu'elle vient du bas vers le haut [des élèves vers le professeur]. De cette façon les élèves nous montrent qu'ils ne sont pas homogènes. Et nous possédons les armes que vous dites pour les aider à être plus compétents.</p>
---	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
		<p>Cet interview se prête parfaitement à une réflexion sur la relation enseignement/apprentissage dans le cadre de la pédagogie différenciée. On pourra se référer, pour faire travailler les stagiaires sur ce thème essentiel, à l'article de P. Bertocchini et Ch. Puren. Nous proposons d'ailleurs dans la partie auto-formation un travail à partir d'un schéma publié dans cet article concernant les différents types de relation que l'on doit envisager entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage en classe de langue.</p>

1. Visionnez une première fois l'enregistrement dans son entier. Puis reportez-vous à la transcription de la première partie (réponse à la première des deux questions).		
1.1 Quels sont, dans cette première partie, les mots appartenant au champ lexical de l'évaluation ? Relevez-les.	1.1 “ Évaluation ”, “ évaluer ”, “ auto-évaluation ”, “ corriger les contrôles ”, “ donner son avis ”, “ la note ”, “ le processus d'évaluation ”, “ mériter plus, mériter moins ”, “ processus d'évaluation ”, “ note ”.	
1.2 S'agit-il d'évaluation diagnostic, formative ou sommative ? Justifiez votre réponse, et relevez dans cette première partie les mots correspondants.	1.2 Il s'agit d'évaluation sommative, puisqu'elle se situe en fin de séquence d'apprentissage (cf. “ à la fin de chaque trimestre ”, “ c'est la fin du trimestre ”, “ ce qu'ils font à la fin ”) et qu'elle aboutit à une note fournie à l'administration. Mots correspondants : “ corriger les contrôles ”, “ mériter plus, mériter moins ”, “ note ”.	
1.3 Quels éléments sont pris en compte dans cette évaluation ?	1.3 L'évaluation prend en compte le travail à la maison, la participation spontanée, les réponses aux questions posées, l'attitude, le comportement par rapport aux autres élèves .	
2. L'enseignante emploie le mot “ auto-évaluation ”.		
2.1 S'agit-il ou non effectivement d'auto-évaluation ici ? Expliquez votre jugement.	2.1 Il ne s'agit pas véritablement d'un processus d'auto-évaluation. En effet : a) L'intervention des élèves se limite à un seul critère d'évaluation, celui de la participation en cours. b) Les élèves ne font que participer à leur notation par l'enseignant en “ donnant leur avis ”. Il y a discussion sur cette note, mais c'est l'enseignante qui se réserve la décision finale (cf. “ Je leur explique pourquoi ils méritent plus ou pourquoi ils méritent moins. ”).	
2.2 Que pensez-vous de ce choix fait par l'enseignante ?	2.2 Le fait de constater que l'enseignante limite ainsi la responsabilité des élèves n'implique aucunement une critique vis-à-vis de son choix :	Il est essentiel, à propos du travail sur cette question, de faire comprendre aux stagiaires la nature de l'analyse didactique, qui est essentiellement com-

	<p>a) Justifier sa note, pour un enseignant, faire prendre conscience aux élèves de ce qu'il fait et de pourquoi et comment il le fait, correspond à une conception très positive, active et dynamique de la pédagogie.</p> <p>b) Cette participation des élèves à leur évaluation sommative est sans doute une première étape indispensable avant une formation à une réelle auto-évaluation.</p> <p>c) Dans la mesure où il s'agit d'évaluation sommative, la responsabilité institutionnelle de l'enseignante limite fortement celle qu'elle peut attribuer aux élèves eux-mêmes.</p>	<p>préhensive : elle consiste – comme nous le proposons ici dans le “ corrigé ” – à comprendre les raisons pour lesquelles un enseignant a choisi tel objectif, telle méthode, tel support, tel dispositif, etc.</p>
2.3 Que pourra faire ensuite l'enseignante pour aller un peu plus loin dans l'autonomisation des élèves dans ce domaine de l'évaluation de la participation en classe ?	2.3 L'évaluation de ce point pourra se faire à divers moments du trimestre (de manière à lui donner une dimension formative) et en explicitant aux élèves les critères à utiliser (de manière à donner aux élèves les outils d'une évaluation autonome).	
	<p>La participation des élèves en cours peut légitimement varier en fonction des divers moments d'un cours.</p> <p>On devra donc évaluer différemment :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le retour sur le cours précédent : fréquence des interventions, réemploi des structures et du vocabulaire récemment introduit, restitution du texte ou document précédent ; – la participation générale au cours : fréquence des interventions, écoute mutuelle, auto-correction et correction mutuelle ; – les contenus : langue, accentuation, prononciation, élocution, correction grammaticale. – les idées : compréhension, pertinence, culture, originalité de la pensée,... 	<p>On pourra faire s'interroger les stagiaires sur ces différents critères, en particulier sur leur variation en fonction des différentes phases possibles d'un cours.</p>
	Le barème sera évolutif (au cours de chaque année et d'une année sur l'autre), puisqu'il dépend forcé-	Ce travail pourra déboucher sur la définition des grandes lignes d'une grille d'évaluation de la parti-

	ment du niveau d'acquisition de la langue : au début, plus de points pour la prononciation, l'écoute, les comportements ; ensuite, plus de points pour la maîtrise de la langue et l'expression.	cipation orale, qui serait élaborée avec les élèves dès le début de l'année scolaire, et sur le barème correspondant.
3. Seconde partie de l'interview de l'enseignante (réponse à la seconde question : “ Que pensez-vous du processus d'enseignement/apprentissage ? ”).		
3.1 Reportez-vous au modèle de la relation enseignement/apprentissage proposé en Annexe. Repérez dans ce tableau le positionnement (entre 1 et 5) qu'affiche cette enseignante sur le continuum enseignement ↔ apprentissage.	3.1 Ce positionnement correspond au n°4 sur le tableau de l'annexe, comme le montre l'emploi à deux reprises du verbe “ aider ” (l'apprentissage), et toute la partie de son intervention entre “ Je ne pense donc pas... ” et “ ... à être plus compétents ”.	
3.2 Analysez comparativement l'idée principale qui se dégage de la première partie (de “ Je crois que l'on peut différencier l'apprentissage... ” à “ Nous en faisons usage ”), et celle qui se dégage de la seconde partie (de “ Je ne pense donc pas... ” à “ ... à être plus compétents ”).	3.2 Dans toute la première partie de la réponse à la seconde question de l'interviewer l'enseignante place très fortement le “ curseur ”, sur le continuum enseignement/apprentissage, du côté de l'enseignement, et elle le déplace tout aussi fortement du côté de l'apprentissage dans la seconde partie.	
3.3 Que concluez-vous personnellement de cette analyse ?	3.3 La conclusion que l'on peut en tirer est que l'enseignant doit être capable de positionner son “ curseur ” à l'endroit le plus adéquat par rapport à la situation (élèves, objectifs, supports, difficultés, phases, etc.) qu'il doit gérer.	En fonction de la formation et de l'expérience des stagiaires, et en s'appuyant sur l'article de P. Bertocchini et Ch. Puren, on se contentera de les faire réfléchir sur le mode du continuum entre l'enseignement et l'apprentissage, ou on les amènera à réfléchir sur tous les autres modes possibles de relation entre ces deux processus.

ANNEXE

Processus d'enseignement



Processus d'apprentissage

1	2	3	4	5
<p>faire apprendre</p> <p>l'enseignant <i>met en œuvre</i> ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)</p>	<p>enseigner à apprendre</p> <p>l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement</p>	<p>enseigner à à apprendre à apprendre</p> <p>l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées</p>	<p>favoriser l'apprendre à apprendre</p> <p>l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage</p>	<p>laisser apprendre</p> <p>l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage</p>

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – REMÉDIATION

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Objectifs 3/0.
- Aides et guidages 1/1.
- Évaluation 3/3.

FICHE N°1/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 29

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Belgique	français	espagnol	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Évaluation.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'une classe de 4^e, dans laquelle l'enseignante a prévu une séquence de remédiation pour les élèves qui ne sont pas arrivés à maîtriser l'objectif " apprendre à raconter des événements passés ".

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>P. – ¿Os habéis dado cuenta de las dificultades que habéis tenido? Entonces os voy a dar una ficha... una ficha de autoevaluación que va a servir para toda la secuencia, porque la secuencia no está terminada. Y os voy a pedir de autoevaluaros en los... –¡Jean-Christophe, por favor! que no hables, ¿eh? (...) ou <i>ce que tu dois faire, hein?, donc parce que... vous allez le faire maintenant, tout de suite, parce que sinon après on aura oublié. Donc...</i> os vais a autoevaluar los tres primeros puntos con respecto a la actividad que habéis hecho. Es decir, el primero es “Conjugo correctamente el pretérito perfecto simple”. Se trata de ver si notáis, si sentís que domináis la conjugación, la conjugación del imperfecto, y si lo sabéis distinguir correctamente <i>Alors...</i>, tenéis cuatro posibilidades: –la primera, “insuficiente”, es decir (...) <i>c’est une simple (...) pour voir ce qu’on doit travailler</i>; –la segunda, “Sé conjugar el imperfecto”, ¿eh?. Si pensáis que la conjugación del imperfecto la domináis o no, <i>donc</i>, lo mismo: “insuficiente”, “regular”, “bien”, o “muy bien”; –y la tercera, “Los alterno correctamente”, ¿eh?, la utilización del perfecto simple y del imperfecto? ¿De acuerdo? [...] A. – (...) P. – (...) <i>en général, la conjugaison en général : dans l’exercice que tu viens de faire, est-ce que tu as rencontré des difficultés ? Pour conjuguer le passé simple, l’imparfait, et pour les distinguer.</i> A. – (...) P. – <i>Les distinguer.</i> <i>At vous avez donc quatre choix: uno, dos, tres, cuatro.</i> <i>Ca va ?</i> [...] A. – “Con soltura”, <i>c’est quoi ?</i> P. – <i>Oui</i>, “con soltura”, <i>avec facilité</i>”.</p>	<p>P. – Vous vous êtes rendu compte des difficultés que vous avez eues ? Alors, je vais vous donner une fiche... une fiche d’auto-évaluation qui va servir pour toute la séquence, parce que la séquence n’est pas terminée. Et je vais vous demander de vous auto-évaluer sur les... – Jean-Christophe, s’il te plaît ! – tu ne parles pas, hein ? (...) ou <i>ce que tu dois faire, hein ?, donc, parce que... vous allez le faire maintenant, tout de suite, parce que sinon après on aura oublié. Donc...</i> vous allez vous auto-évaluer les trois premiers points par rapport à l’activité que vous avez faite. C’est-à-dire, le premier est “ Je conjugue correctement le passé simple ”. Il s’agit de voir si vous remarquez, si vous sentez que vous maîtrisez la conjugaison, la conjugaison de l’imparfait, et si vous savez le distinguer correctement <i>Alors, vous avez quatre possibilités :</i> – la première, “ insuffisant ”, c’est-à-dire (...) <i>c’est une simple (...) pour voir ce qu’on doit travailler ;</i> – la seconde, “ Je sais conjuguer l’imparfait ”, hein ? Si vous pensez que la conjugaison de l’imparfait vous la maîtrisez ou pas, donc, la même chose : “ insuffisant ”, “ passable ”, “ bien ”, “ très bien ” ; – et la troisième, “ Je les alterne correctement ”, hein ?, l’utilisation du passé simple et de l’imparfait. D’accord ? [...] E. – (...) P. – (...) <i>en général, la conjugaison en général: dans l’exercice que tu viens de faire, est-ce que tu as rencontré des difficultés? Pour conjuguer le passé simple, et pour l’imparfait, et pour les distinguer.</i> E. – (...) P. – <i>Les distinguer.</i> <i>Et vous avez donc quatre choix : un, deux, trois, quatre.</i> <i>Ca va ?</i> [...] E. – “Con soltura”, <i>c’est quoi ?</i></p>

<p><i>Voilà ! Donc, vous allez garder cette fiche pour la leçon suivante, parce que alors, à la leçon suivante, on va avoir... on va faire des activités différentes selon les difficultés que vous avez rencontrées</i></p> <p>[...]</p> <p>P. – ¿Conjugación del <i>passé simple</i>? Uno... dos. ¿"Regular"? tres... cuatro. ¿"Bien"?... (...) Y ¿"muy bien"?... ¡Ah, nadie!... ¿Sí?...</p> <p>¿El imperfecto? A ver... ¿"Insuficiente"?... ¿"Regular"?... ¿"Bien"?... Y ¿"muy bien"?...</p> <p>A. (plusieurs) – <i>Ouais!! Ouais!!</i></p> <p>P. – A ver... ¿Y la tres: distinguir, distinguir el uso de los dos. A ver... ¿"Insuficiente"?...: cinco. ¿"Regular"?...: tres. Y "bien"?... De acuerdo, bien. Bueno entonces, para ayudarme para preparar la... la...</p> <p>A. ... el control!</p> <p>P. – No, no es un control... <i>la... la suite des événements...</i></p> <p>A. – (à un autre élève) <i>Ca te fait rire, hein ?</i></p> <p>P. – (...) <i>vous pouvez me laisser la feuille, alors vous allez me laisser votre feuille.</i></p> <p>A. – <i>On met notre nom ?</i></p> <p>P. – <i>Oui.</i></p> <p>[...]</p> <p>Vamos a ver... ¿Quién...? Los alumnos que tienen uno, o sea que considerarías que es "insuficiente", conocéis de forma insuficiente la conjugación del pasado, los que tienen uno, os vais a poner allí, en el fondo de la clase. A ver... ¿Quién tiene uno...? ¿Quién se ha puesto uno? ¿Laurent?</p> <p>A. – Laurent (...).</p> <p>P. – No, no... Vale... ¿Quién tiene uno? Uno en el uno? ¿Quién se ha puesto uno en el punto uno: "Conjugo correctamente el preterito perfecto simple"? ¿Quién ha puesto uno? Stéphanie, Cédric y... y Fabien. ¿No? Stéphanie y Cédric. Os ponéis allí en el fondo. <i>D'accord ?, là, au fond...</i> (...)</p> <p><i>Alors...</i> una persona que haya puesto dos pero que cree que es un dos que tiende hacia uno, que es "regular" pero digamos tirando a "insuficiente". ¿Quién? Julie.</p> <p><i>On attend une personne qui a mis alors deux mais qui considère quand même que c'est "regular" mais plutôt insuffisant. (...) Jean-Christophe, tu vas avec</i></p>	<p>P. – Oui, "con soltura", "avec facilité".</p> <p><i>Voilà ! Donc, vous allez garder cette fiche pour la leçon suivante, parce que alors, à la leçon suivante, on va avoir... on va faire des activités différentes selon les difficultés que vous avez rencontrées.</i></p> <p>[...]</p> <p>P. – La conjugaison du <i>passé simple</i> ? : un... deux. Passable ? : trois... quatre. Bien ?... (...) Et "très bien" ?... Ah !, personne !... Si ?...</p> <p>L'imparfait ? Voyons voir... "Insuffisant" ?... "Passable" ?... "Bien" ?... Et "très bien" ?...</p> <p>E. (plusieurs) – <i>Ouais !! Ouais !!</i></p> <p>P. – Voyons voir... Et la trois : distinguer, distinguer l'usage des deux ? Voyons voir... "Insuffisant" ?... : cinq. "Passable" ?... : trois. Et "bien" ?... D'accord, bien.</p> <p>Bon, alors, pour m'aider à préparer la... la...</p> <p>E. ... le contrôle!</p> <p>P. – Non, non, ce n'est pas un contrôle... <i>la... la suite des événements...</i></p> <p>E. – (à un autre élève) <i>Ca te fait rire, hein ?</i></p> <p>P. – (...) <i>vous pouvez me laisser la feuille, alors vous allez me laisser votre feuille.</i></p> <p>E. – <i>On met notre nom ?</i></p> <p>P. – <i>Oui.</i></p> <p>[...]</p> <p>Voyons voir.. Qui... ? Les élèves qui ont un, c'est-à-dire que vous considérez que c'est "insuffisant", vous ne connaissez pas assez bien la conjugaison du passé, ceux qui ont un, vous allez vous mettre là-bas, dans le fond de la classe. Voyons voir... Qui a un ? Qui s'est mis un ? Laurent ?</p> <p>E. – Laurent (...).</p> <p>P. – Non, non... C'est ça. Qui a un ? Un dans le un ? Qui s'est mis un dans le point un : "Je conjugue correctement le passé simple" ? Qui a mis un ? Stéphanie, Cédric et... et Fabien. Non ? Stéphanie et Cédric. Vous vous mettez là-bas dans le fond. <i>D'accord?, là, au fond...</i> (...)</p> <p><i>Alors...</i> une personne qui s'est mis deux, mais qui croit que c'est un deux qui tend vers..., qui est "passable" mais, disons, tendant vers "insuffisant". Qui ? Julie.</p> <p><i>On attend une personne qui a mis alors deux mais qui considère quand même</i></p>
--	--

<p><i>eux, alors.</i> <i>Qu'est-ce ce que tu fais? Toi, c'est quoi, alors?</i> A. – Deux... deux... P. – Deux... Uno, dos..., uno, dos. ¿Quién tiene dos, también? ¿Los dos? Vais allí. <i>Non, non, ne vous mettez pas ici parce que (...) la table.</i> <i>Alors, les deux... ¿eh? los dos os ponéis aquí.</i> [...] Bien, cuando consideréis... Vamos a ver, entre vosotros, ¿hay algunos que tenéis, en la conjugación del imperfecto... tenéis problemas, o no? En general tenéis todos... Tres... De acuerdo. Cuando consideréis que es “suficiente”, que habéis demasiados “suficiente”, lo decís, ¿eh? [...] Vosotros vais a escribir, vais a composer un relato. (...) Lo vais a intentar. (...) Podéis hacer marcha atrás. (...) Es un episodio de una serie radiofónica que se llama “Historias para no dormir”, que es algo que existía, es algo real. Vais a contar en lo que consiste la historia, ¿eh? No sé si era en la tele o en la radio. Entonces tenéis aquí el trozo de la historia, y vais a escuchar una serie de ruidos. ¿Vale? (...) O sea que lo primero que vais a hacer es escuchar dos veces o tres veces los ruidos. (...) Entonces a partir de los ruidos (...) vais a tratar de reconstituir la historia</p>	<p>que c'est “passable” mais plutôt insuffisant. (...) Jean-Christophe, tu vas avec eux, alors. Qu'est-ce ce que tu fais? Toi, c'est quoi, alors? E. – Deux... deux... P. – Deux... Un, deux... un, deux. Qui a deux, aussi? Vous deux? Vous allez là-bas. Non, non, ne vous mettez pas ici parce que (...) la table. Alors, les deux... Hein? Vous deux vous vous mettez ici. [...] Bien, quand vous considérerez... Voyons voir, parmi vous, il y en a qui ont, dans la conjugaison de l'imparfait... qui ont des problèmes, ou pas ? En général, vous en avez tous... Trois, d'accord. Quand vous considérerez que c'est “suffisant”, que vous avez assez de “suffisant”, vous le dites. [...] Vous, vous allez écrire, vous allez composer un récit. (...) Vous allez l'essayer. Vous pouvez faire marche arrière. (...) C'est un épisode d'une série radiophonique qui s'appelle “Des histoires à ne pas dormir debout”, c'est quelque chose qui existait, quelque chose de réel. Vous allez raconter en quoi consiste l'histoire, hein ? Je ne sais pas si c'était à la télé ou à la radio. Alors, vous avez ici le passage de l'histoire, et vous allez écouter une série de bruits. D'accord ? (...) C'est-à-dire que la première chose que vous allez faire, c'est d'écouter deux fois ou trois fois les bruits. (...) Alors, à partir des bruits (...) vous allez essayer de reconstituer l'histoire.</p>
--	--

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Visionnez une première fois la séquence vidéo, sans regarder la transcription. Combien de phases successives y repérez-vous ? Comment pouvez-vous caractériser chacune d'elles ? L'activité suivante va vous permettre de vous auto-corriger.</p>		<p>Cette première activité est difficile à réaliser, et un visionnement collectif pourra donner l'occasion d'échanges intéressants entre les stagiaires.</p>

<p>2. Visionnez à nouveau la séquence vidéo en vous aidant du texte de la transcription, et de sa division en 5 parties. Caractérissez à nouveau, de manière plus précise cette fois, les 5 phases correspondantes de cette séquence. Indiquez à chaque fois s’il s’agit de la même heure de cours, ou d’une heure suivante. Pendant combien d’heures de cours différentes les extraits présentés ont-ils été filmés ?</p>	<p>2. Cette séquence vidéo a été filmée pendant trois heures de cours différentes. Les 5 phases sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Phase 1 (1^e heure). L’enseignante, après avoir distribué une fiche d’auto-évaluation, explique aux élèves comment l’utiliser. – Phase 2 (1^e heure). Rédaction de la fiche par les élèves ; l’enseignante est sollicitée par plusieurs élèves pour donner des explications complémentaires. Les élèves conservent leur fiche. – Phase 3 (2^e heure). L’enseignante, par oral, fait un premier sondage sur les résultats des auto-évaluations. L’enseignante, cette fois, ramasse les fiches des élèves. – Phase 4 (3^e heure) Répartition des élèves par groupes. – Phase 5 (3^e heure). L’enseignante donne les consignes et explique le travail aux groupes constitués. 	
<p>3. Quelle est la relation logique existant entre les différentes phases ?</p>	<p>3. La constitution des groupes et les activités qui sont attribuées par l’enseignante à chacun se font en fonction des résultats des auto-évaluations.</p>	
<p>4. Quelle(s) phase(s) correspond(ent) à ce que l’on appelle la “remédiation” ? Que vont faire concrètement les groupes que l’on voit ici ? Expliquez en particulier le rapport entre le travail demandé au dernier groupe, et les contenus de l’auto-évaluation.</p>	<p>4. Les phases 4 et 5 correspondent à la remédiation. Plusieurs groupes vont travailler sur la conjugaison des temps passés (prétérit et imparfait). Le dernier groupe va travailler en expression (écrite sans doute, puis orale) à partir de bruits leur permettant de reconstituer une histoire. Le début de l’histoire est donné, et il est sans doute rédigé au passé, de manière à obliger les élèves à poursuivre le récit à ce même temps (ils vont donc avoir à produire eux-mêmes des imparfaits et des prétérits).</p>	<p>On pourra faire remarquer aux stagiaires que la remédiation fait suite, ici, à une évaluation formative.</p>
<p>5. Quelle définition donneriez-vous de “remédiation”, à partir de ce que vous observez dans cette séquence ?</p>	<p>5. Voir la définition de “remédiation” en Glossaire.</p>	

6. Y a-t-il ici différenciation au niveau de la remédiation ?	6. Il y a bien différenciation puisque les groupes ne vont pas réaliser les mêmes activités de remédiation : les uns vont avoir un travail plus facile et simple (des exercices de conjugaison), les autres un travail plus difficile et complexe (production d'un récit avec une alternance de verbes à l'imparfait et au prétérit). Les groupes ici constitués sont donc des "groupes de niveau".	
7. Pourquoi l'enseignante décide-t-elle elle-même du type de remédiation en fonction de l'évaluation ? Comment s'explique son choix ? En quoi peut-il être discutable ?	7. Il semble que, pour l'enseignante, il soit évident qu'il faut maîtriser la conjugaison de l'imparfait et du prétérit avant de pouvoir les alterner dans un récit (en application du critère de progression du plus facile au plus difficile). D'où son choix d'un exercice de conjugaison pour les plus faibles, et d'un exercice de rédaction pour les plus forts. Mais ce choix peut être discuté à différents points de vue : a) Les élèves les plus faibles sont souvent les moins motivés, et ce sont eux qui se retrouvent ici, précisément, avec la tâche la moins motivante. b) On peut considérer qu'une bonne pédagogie de la grammaire consiste à faire naître d'abord le besoin de s'exprimer, avant d'en donner les moyens linguistiques, et non l'inverse. Cela dit, certains élèves peuvent avoir besoin (ou ressentir le besoin, ce qui revient au même pour l'enseignant), à un moment où à un autre, d'exercices de grammaire de ce type. c) Certains élèves peuvent se sentir humiliés d'être désignés publiquement comme faibles, et discriminés de devoir travailler avec d'autres élèves faibles.	
	Ce sont l'impression que peuvent avoir les élèves les plus faibles d'être dans des groupes "ghetto", et l'aggravation de l'hétérogénéité dans la classe. La seule règle de base pour la constitution des	On pourra faire réfléchir les stagiaires sur les possibles effets négatifs d'activités systématiques par groupes de niveau. Et leur faire découvrir la seule règle de base à respecter pour la constitution des

	groupes est en fait une “ méta-règle ”, et c’est qu’il faut varier constamment les règles. Dans le cas observé ici, l’enseignante aurait pu laisser les élèves choisir leurs activités de remédiation (ce qui aurait été en outre cohérent avec la phase antérieure d’auto-évaluation).	groupes.
8. L’enseignante que l’on voit dans cette séquence vous paraît-elle expérimentée en autonomisation et différenciation ? Justifiez votre opinion.	8. Cette enseignante, en fait, expérimente depuis peu ce type de pédagogie : il y a en particulier des hésitations dans la manière dont elle explique les critères d’auto-évaluation (phase 1) et dont elle constitue les groupes de remédiation (phase 4). On voit bien aussi que ses élèves ne sont pas encore bien entraînés à ce type de pratiques. On ne peut que la féliciter d’avoir accepté malgré tout de se faire filmer... et l’en remercier.	On pourra en profiter pour développer le parallélisme entre les vertus de la prise du risque et de l’erreur en apprentissage des langues... et en enseignement des langues ! Comme toute pratique, la pédagogie différenciée demande un entraînement de la part des enseignants et des élèves.

FICHE N°2/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 30

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Portugal	portugais	français	interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Métacognition.
- Autonomisation.

CONTEXTUALISATION

Il s’agit de l’interview d’une enseignante de l’école secondaire *Ibn Mucana*, à Alcabideche au Portugal.
On trouvera en Annexe la reproduction partielle du tableau d’auto-évaluation affiché en classe, dont parle l’enseignante dans son interview.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
français

PV. – Je voudrais te demander comment tu as organisé cette unité de travail pour la remédiation des problèmes que les élèves ont.

PH. – D'accord. Alors, à partir d'un devoir ou d'un travail fait, ils réfléchissent sur les problèmes qu'ils ont individuellement. Puis, on consacre normalement une heure par semaine au moins, ou toutes les deux semaines, pour faire face à ces problèmes, pour remédier à ces problèmes... Et ils ont deux grands classeurs avec des fiches sur tous les contenus morphosyntaxiques du programme. Ils décident, à partir de leurs difficultés individuelles... ils décident quelle est la fiche ou quelles sont les fiches qu'ils vont travailler ce jour-là. Bon, ensuite...

PV. – Et il y a aussi des fiches d'autocorrection ?

PH. – Ah, oui, évidemment, toutes les fiches ont une auto-correction. Donc, ils s'auto-corrigent. S'ils ont des doutes, des problèmes, ils ont de quoi réfléchir individuellement et personnellement. Et, très souvent, je les aide à réfléchir, parce qu'ils n'ont pas l'habitude... ils n'ont pas encore l'habitude de travailler comme ça. Donc, très souvent, moi j'interviens pour leur apprendre à découvrir (...).

PV. – De manière à devenir plus autonomes ?

PH. – De manière à devenir plus autonomes, voilà.

[...]

Ils vont travailler pendant une certaine partie de temps, et puis individuellement ils viennent mettre une croix. S'ils décident que ce point est positif, ou moins, s'ils décident que... par exemple, celui-là, il trouve qu'il écrit encore mal, donc il met un " moins ". Celui-ci décide qu'il écrit bien. Donc qu'est-ce qu'ils doivent s'améliorer là où ils ont mis des " moins " ou des " plus ou moins " ?

Et ensuite, quand ils ont par exemple... quand ils maîtrisent, je ne sais pas, moi..., les pronoms personnels, celui-ci, il a déjà mis un " plus " parce qu'il trouve qu'il maîtrise les pronoms personnels. Celui-là, par contre, va certainement refaire les fiches sur les pronoms personnels parce qu'il y a le " moins ". Quand il décidera que maintenant ça y est, il connaît les pronoms personnels, il vient ici et il marque un " plus ". D'accord ?

PV. – Merci, merci beaucoup.

[...]

PH. – Il y en a un qui n'a absolument rien marqué. C'est justement celui qui n'avait pas fait sa correction à la maison. C'est celui qui refuse en ce moment tout effort. Donc, même l'effort de réfléchir sur son.... ses problèmes. Il ne le fait pas.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Visionnez la séquence en relevant les différentes caractéristiques de la manière dont l'enseignante a conçu les activités de remédiation dans sa classe,		

en citant si possible des parties de son interview :		
1.1 Sur quel(s) contenu(s) porte la remédiation ? (Voir “ contenu ” en Glossaire.)	1.1 Sur les contenus linguistiques, plus précisément “ les contenus morphosyntaxiques du programme ”.	
1.2 Qui choisit ce(s) contenu(s) ?	1.2 Ce sont les élèves eux-mêmes.	
1.3 À quelles occasions ?	1.3 “ À partir d’un devoir ou d’un travail fait. ”	
	On peut penser que non, qu’il s’agit uniquement de travaux écrits : la procédure adoptée suppose que les élèves aient repéré “ les problèmes qu’ils ont personnellement ”, et ils le font sans doute en relevant simplement les passages corrigés par l’enseignante sur leurs copies.	On pourra demander aux stagiaires s’ils pensent que ces travaux sont aussi oraux.
1.4 Avec quelle fréquence et quelle durée ?	1.4 “ Une heure par semaine au moins, ou toutes les deux semaines. ”	
	On peut supposer, en particulier, que toutes les activités grammaticales sont désormais organisées, dans cette classe, à partir des seuls résultats de l’auto-évaluation des élèves.	Le temps consacré à cette activité de remédiation est très important : on pourra demander aux stagiaires pourquoi.
1.5 Quels sont les supports utilisés pour cette remédiation ?	1.5 “ [Les élèves] ont de grands classeurs avec des fiches sur tous les contenus morphosyntaxiques du programme. ”	
1.6 Comment les élèves corrigent-ils les exercices de remédiation qu’ils ont faits ?	1.6 Ces exercices sont accompagnés de leurs corrigés (préparés par l’enseignante, sans doute).	
2. Y a-t-il ici différenciation au niveau de la remédiation ?	2. Oui, chaque élève choisit les exercices de remédiation en fonction de ses difficultés propres.	
3. L’objectif de l’enseignante est que les élèves puissent devenir “ plus autonomes ” :		
3.1 En quoi les élèves sont autonomes dans le dispositif de remédiation tel que l’enseignante l’a conçu ?	3.1 Autonomie des élèves : a) Ils s’auto-évaluent, en reportant eux-mêmes sur le tableau affiché les codes correspondant au niveau qu’ils estiment avoir atteint dans différents domaines. b) Ils disposent ensuite de fiches de remédiation qu’ils vont utiliser à leur guise, et ils peuvent corriger eux-mêmes ces exercices grâce aux corrigés. c) L’enseignante les laisse apparemment libres du	

	moment où ils vont faire le travail d'auto-évaluation. Elle les laisse décider du temps qu'ils vont y consacrer (" Ils vont travailler pendant une certaine partie de temps. "). Elle les laisse peut-être même libres de faire ou non ce travail (?) puisqu'elle se contente de constater simplement, pendant cette séquence, qu'un élève n'a encore rien fait.	
3.2 En quoi le degré d'autonomie des élèves est-il – volontairement sans doute – limité ici par l'enseignante ?	<p>3.2 Limitation du degré d'autonomie des élèves :</p> <p>a) Les domaines donnant lieu à auto-évaluation (titres des différentes colonnes du tableau, voir Annexe) ont apparemment été choisis par l'enseignante. Elle ne parle pas en effet, au cours de son interview, d'une quelconque intervention des élèves à ce sujet.</p> <p>b) Au moins pour les points de morphosyntaxe, les élèves vont vraisemblablement se contenter de choisir les domaines correspondant aux erreurs repérées et corrigées par l'enseignante dans leurs copies.</p> <p>c) Les fiches de remédiation et leurs corrigés ont vraisemblablement été élaborés par l'enseignante.</p>	<p>On pourra signaler aux stagiaires que dans la " Pédagogie Freinet ", sont prévues des fiches de grammaire – avec des exercices auto-correctifs – qui sont rédigées par les élèves eux-mêmes.</p> <p>On rappellera (comme on le fera à chaque fois qu'une analyse peut être interprétée comme une critique vis-à-vis du professeur filmé) que la limitation de l'autonomie accordée aux élèves est parfaitement légitime, le professeur seul étant à même d'en juger le degré le plus adéquat. On pourra illustrer cette idée avec le tableau retranscrit en Annexe de la Fiche Évaluation 3/3. On pourra, à cette occasion, reprendre l'ensemble des idées de l'article dont il est extrait.</p>
	<p>On pourra noter, en particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> – que ces domaines sont très hétérogènes, parce qu'ils correspondent à des compétences bien définies (les différents points de morphosyntaxe), mais aussi complexes (l'expression écrite ou orale, par exemple, met en jeu toutes les composantes de la compétence de communication), et que par conséquent ils laissent place à une certaine subjectivité dans l'auto-évaluation ; – qu'ils sont en partie imbriqués les uns dans les autres (la maîtrise des points de morphosyntaxe est par exemple mise en jeu dans les autres compétences). 	<p>On pourra faire réfléchir les stagiaires, à partir de la reproduction du tableau en Annexe, sur les critères de choix et de classement des domaines d'évaluation par l'enseignante.</p>

	Ces remarques pourront donner lieu, de la part des stagiaires, à des propositions différentes de tableaux d'auto-évaluation.	
4. Que pensez-vous personnellement du fait que l'auto-évaluation soit publique, affiché sur un grand tableau collé à un mur de la classe ?	4. Cet affichage public peut motiver certains élèves (fierté, défi vis-à-vis des autres,...) et au contraire en gêner d'autres, qui pourront le ressentir comme une humiliation. C'est donc sans doute une technique à manipuler avec précaution, dans la mesure où ses effets vont dépendre tout autant des rapports entre élèves et professeur, que des rapports des élèves entre eux.	Cette question constitue une nouvelle occasion d'entraîner les stagiaires à une démarche de base : chercher les avantages et les inconvénients potentiels d'une technique, et essayer de trouver les raisons pour lesquelles un professeur a fait le choix qu'il a fait.
5. Comparez les séquences Remédiation 1/2 et 2/2. Qu'y a-t-il de semblable, et de différent, dans la manière dont les deux enseignantes ont conçu l'évaluation et la remédiation ?	5. a) Similitudes entre les deux séquences : – il y a d'abord auto-évaluation ; – cette auto-évaluation porte sur des points précis de morphosyntaxe ; b) Différence entre les deux séquences : – imposition par l'enseignante des exercices de remédiation et du moment dans la séquence 1/2 ; choix autonome des exercices et de ce moment dans la séquence 2/2 ; – la remédiation est ponctuelle dans la séquence 1/2 ; l'enseignante de la séquence 2/2 l'a mise en place comme un processus constant, tout au long de l'apprentissage.	

ANNEXE

2 ^e trimestre	Expression écrite	Expression orale	Accords	Lecture	Devoirs	Enquêtes	Verbes			Pronoms					Condition	Temps
							1 ^{er} groupe	2 ^e groupe	3 ^e groupe	personnels	relatifs	possessifs	démonstratifs	en/y		
David	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+
Miguel	+	-	+	+	+	-	+/-	+/-	+/-	-	+	+	+	-	-	+
Diego																
Guillaume	-	-	-	-	+	+	+	+/-	-	+	+	+	-	-	-	-

PARTIE N° III – THÈMES TRANSVERSAUX – ENVIRONNEMENT

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| – Supports 2/2. | – Planification 2/3. |
| – Dispositifs 2/3. | – Autonomisation 2-3/3. |
| – Tâches 2/2. | |

FICHE N°1/4

ACTIVITÉS PRÉALABLES AU VISIONNEMENT

PRÉSENTATION : L'ENVIRONNEMENT

Les deux acteurs principaux dans le processus de l'étude institutionnalisée des langues sont l'apprenant et l'enseignant, de sorte que l'objet de la réflexion didactique est principalement le processus conjoint d'apprentissage et d'enseignement (ce dernier étant aussi pris en charge, en particulier, par le manuel et autres matériels utilisés).

Ce processus, qui ne se déroule pas uniquement en classe (mais aussi lorsque l'élève prépare ou révise chez lui, par exemple), est constamment soumis à de multiples influences qui viennent de l'extérieur, depuis l'établissement scolaire jusqu'à l'ensemble de la société.

On définit l' "environnement", en didactique des langues, comme l'ensemble des facteurs influençant ainsi de l'extérieur le processus d'enseignement/-apprentissage.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Voici une synthèse des descriptions de collègues italiens participant à ce PCE, qui fait apparaître les rapports entre l' "environnement" qu'ils ont observé dans deux pays différents (la Hollande et la Belgique) et la pédagogie différenciée :		On ne manquera pas de faire remarquer que ces observations sont faites par des professeurs (italiens, ici) eux-mêmes fatalement déterminés par leur propre environnement de travail. À titre d'illustration de la nécessité d'une telle position relativiste, voici en regard les commentaires de la collègue belge membre du groupe des experts de

		ce PCE :
a) Un professeur a mentionné dans son rapport de séjour en Hollande l'exceptionnelle ouverture d'esprit des Hollandais aux différentes races et cultures ainsi que la souplesse des enseignants à accepter de nouvelles méthodes. Il a fait remarquer le support apporté par l'administration sous la forme d'un espace large, de gestion du temps et de compréhension en général. Il a insisté sur l'esprit d'équipe qui prévalait dans l'établissement. Plus encore, les manuels et autres aides ou facilités à l'enseignement (bibliothèque et centre de ressources en langues) étaient spécifiquement conçus pour rendre possible la pédagogie différenciée.		a) À titre personnel, j'ai déjà entendu beaucoup de critiques du système hollandais, qui, tout en permettant à chacun d'être lui-même et donc libre, finit par trier et sélectionner les élèves d'autant plus insidieusement que cela paraît se faire naturellement. (Voir d'ailleurs, au sujet de ce risque lié à l'institutionnalisation de la pédagogie différenciée, les propositions de réflexions sous le point 2 dans la fiche 3/4 de la présente rubrique.)
b) Par ailleurs, deux autres professeurs sous-entendent dans leur rapport de visite en Belgique que le concept de pédagogie différenciée n'était pleinement accepté que par des enseignants engagés dans un projet particulier. Les manuels et autres matériels utilisés dans cette pédagogie du projet ne sont pas conçus pour la pédagogie différenciée et ont dû être adaptés et enrichis par l'enseignante. Néanmoins une bibliothèque et un centre de ressources étaient mis à disposition.		b) En Belgique, la situation est beaucoup plus complexe, et la pédagogie du projet mentionnée ici est un cas d'espèce, même si des méthodes de style pédagogie Freinet se sont répandues un peu partout.
Qu'y a-t-il de commun entre ces deux descriptions ? Que vous suggèrent-elles personnellement ?	1. Ce qu'il y a de commun dans ces deux descriptions est l'importance particulière qu'elles accordent à l' "environnement" dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée.	Cette première activité pourra servir de simple sensibilisation au thème, mais éventuellement servir d'emblée d'amorce à un débat de fond, selon les réactions des stagiaires.
2. À partir de votre propre expérience, faites la liste la plus complète possible des "facteurs environnementaux" qui peuvent à votre avis influencer sur le processus d'enseignement/apprentissage, et essayez de faire un classement de ces différents facteurs.	2. Cette liste ne peut être exhaustive, les facteurs étant innombrables, et on peut en envisager de multiples modes de classement. Voici, à titre d'exemple, celui proposé par la collègue tchèque du groupe des experts :	Cette activité de <i>brainstorming</i> pourra être réalisée avec profit en petits groupes, avec ensuite mise en commun.

	<p>a) Facteurs psychologiques Ceux-ci concernent l'attitude de l'établissement et de la société en général à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Cette attitude se reflète d'une part dans le respect exprimé par la direction de l'école et les enseignants vis-à-vis des professeurs de langues, dans le nombre d'heures et d'années attribué à cette matière, ou encore dans l'importance accordée aux langues dans les examens donnant lieu à certification, etc. ; d'autre part dans l'intérêt et le soutien des familles, l'attention portée par les médias, etc.</p> <p>Outre la relation aux langues en général, l'attitude vis-à-vis des méthodes employées dans l'enseignement de langues joue un rôle décisif. Certaines sociétés sont plus ouvertes à l'innovation que d'autres. Les unes préfèrent un apprentissage scolaire centré sur la salle de classe et l'enseignant, alors que d'autres mettent l'accent sur l'autonomie de l'apprenant et la réalisation de tâches en homologie avec celles du monde extrascolaire.</p>	
	<p>b) Facteurs matériels Ces facteurs sont naturellement liés aux facteurs psychologiques : l'importance sociale attribuée à l'étude des langues détermine l'importance des ressources financières dégagées pour le salaire des enseignants, l'élaboration et la fabrication des manuels, l'attribution de matériels et d'équipements spécialisés, etc.</p> <p>Les conditions matérielles sont relativement faciles à améliorer de manière volontariste (au moyen de directives ministérielles, d'achats d'équipements, etc.) ; mais les facteurs les plus déterminants sont en définitive liés à la psychologie collective (représentations et attitudes sociales dominantes), et en</p>	

	tant que tels ils ne peuvent évoluer que très lentement.	
3. Parmi les facteurs environnementaux que vous avez repérés et classés, quels sont ceux qui sont à votre avis les plus susceptibles d'influer sur les représentations et attitudes des enseignants vis-à-vis de la pédagogie différenciée ?	<p>3. Pour cette question non plus, il n'y a pas de réponse universelle (ni même commune à l'échelle de l'Europe). Mais les facteurs influençant le plus directement " les représentations et attitudes vis-à-vis de la pédagogie différenciée " sont forcément de nature psychologique.</p> <p>Voici, à titre d'exemple, la réponse à cette question que donne le responsable (français) du groupe des experts :</p> <p>Ces facteurs peuvent se situer à différents niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> – le niveau individuel : le caractère, l'expérience (qu'elle soit intime, formative ou professionnelle) et les idées personnelles de chacun des enseignants ; – le niveau de la collectivité des enseignants en général, et des enseignants de telle ou telle langue en particulier, où se sont développées et installées des traditions didactiques parfois très fortes ; – le niveau de la société dans son ensemble : dans le cas de la France, par exemple, il existe une sorte d' " idéologie égalitariste " selon laquelle a) la valeur prédominante est la justice, b) la justice consiste à assurer les mêmes conditions à tous (c'est le rôle attribué à l'État). <p>On comprend dès lors les réticences non seulement des enseignants, mais aussi des autres acteurs du système éducatif (syndicats, associations de spécialistes, associations de parents d'élèves,...), pour admettre le projet de " discrimination positive " (donner plus à ceux qui ont moins, favoriser les défavorisés), projet qui est à la base de la " pédagogie différenciée " du moins telle qu'elle est conçue en France.</p>	<p>Même remarque que ci-dessus.</p> <p>L'idéal en l'occurrence, comme on pourra le remarquer à la lecture de la réponse donnée par le collègue français, serait pour le formateur d'avoir affaire à un groupe de stagiaires de nationalités différentes...</p>

FICHE N° 2/4°2/2 – SÉQUENCE VIDÉO N° 31

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Belgique	français	anglais	1 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Objectifs.

CONTEXTUALISATION

Pendant leur séjour dans un établissement belge en 1998, deux collègues italiennes ont observé une classe spéciale : la “ classe à projet ”. Cette expérimentation, en cours depuis un an à l’époque, est soutenue par la Responsable des études et suivie par un Comité de pilotage constitué d’experts en matière pédagogique.

Les élèves ont à leur disposition une bibliothèque de 1400 ouvrages et une ludothèque avec 25 jeux éducatifs. Des activités collectives y sont organisées, mais les élèves peuvent s’en servir aussi à titre individuel.

Le projet repose sur neuf principes inspirés de la Pédagogie Freinet : 1) une école active ; 2) une école de la réussite ; 3) une école interculturelle ; 4) une école formant à la démocratie et développant la citoyenneté, la solidarité et l’autonomie ; 5) une école qui respecte l’enfant et l’adulte en tant que personne et qui considère que les rythmes de vie et d’apprentissage sont différents pour chaque enfant ; 6) une école qui donne “ du plaisir ” aux élèves... et aux adultes qui y travaillent ; 7) une école ouverte sur la vie extérieure, en liaison avec la vie socioculturelle de la cité ; 8) une école qui développe l’esprit critique ; 9) une école qui associe parents et enseignants dans une même démarche éducative.

Les deux enseignantes expliquent la volonté des enseignants belges d’adopter la nouvelle méthode d’enseignement, d’une part par les besoins différents des élèves de cette école, provenant de diverses nationalités et avec différents profils d’apprentissage, et d’autre part par l’initiative officielle. Une dizaine d’enseignants de toutes disciplines étaient impliqués dans ce projet en 1998. Les deux professeurs visiteurs remarquent cependant que cette pédagogie n’est appliquée que dans la classe à projet.

La séquence vidéo correspond à l’interview filmée de l’enseignante belge d’anglais de cette classe. C’est cette même enseignante que l’on voit enseigner dans la séquence Supports 1/2, qui est interviewé dans la séquence Planification 1/1, et que l’on retrouve avec deux élèves dans la séquence Métacognition 4/4.

TRANSCRIPTION ORIGINALE anglais	TRADUCTION
PV. – I was impressed by this class, because I think that in this class, “la classe à projet”, the individualised teaching and learning is not connected only to what they’ve got to learn in English, but something which covers all subjects, I mean this is just an element. It’s a sort of how to get on with the stu-	PV. – J’ai été très impressionnée par cette classe, parce que je pense que dans cette classe, “ la classe à projet ”, l’enseignement individualisé et l’apprentissage n’ont pas seulement à voir avec le cours d’anglais en lui-même ; c’est quelque chose qui dépasse les matières... Je veux dire que ce n’est qu’un élé-

<p>dents, but the students have got something, I think, wider in the sense that it's a school which wants, or a class which wants to make things, to do things and it is just to give them a possibility to do or to get the best from the school for themselves. I mean for the students the sort of pedagogy is used in all the subjects.</p> <p>PH. – Yeah, in all the subjects.</p> <p>PV. – My final question would be: Do you think that teaching a foreign language needs more specific procedures than teaching other subjects?</p> <p>PH. – Yes. Of course there are common strategies used in all the subjects, but for foreign languages we need more specific strategies, i.e. drills, the charts are different, especially the charts, because a foreign language needs different resources.</p> <p>PV. – And have you got them? I mean what about the “bibliothèque”?</p> <p>PH. – Well, the pity is that I have to do a lot of things by myself. There aren't many things. The methods, the book can be used in that way, but the drills, the charts I do myself. I'm quite alone.</p> <p>PV. – So you haven't got extra books, extra materials, any different aids?</p> <p>PH. – Sometimes I find some aids. It's a question of, it's searching. It's big searching work.</p>	<p>ment parmi d'autres. C'est en quelque sorte une façon d'avancer avec les élèves, mais, au bout du compte, ce qu'ont les élèves est bien plus grand : en ce sens que c'est une école, ou plutôt une classe, qui souhaite faire des choses... Cela leur donne la possibilité de faire, de tirer le meilleur parti de l'école pour eux-mêmes. Je veux dire que pour les élèves ce type de pédagogie est utilisée pour toutes les matières.</p> <p>PH. – Oui, dans toutes les matières.</p> <p>PV. – Ma dernière question serait la suivante : Pensez-vous qu'enseigner une langue étrangère exige plus de procédures spécifiques que d'enseigner les autres matières ?</p> <p>PH. – Oui. Il y a bien sûr des stratégies communes utilisées dans toutes les matières, mais pour les langues étrangères nous avons besoin de plus de stratégies spécifiques, par exemple des exercices, les grilles sont différents, surtout les grilles, parce qu'une langue étrangère exige différentes ressources. [Note du traducteur : il s'agit sans doute des grilles de contrats et/ou des grilles d'évaluation].</p> <p>PV.. Les avez-vous obtenues ? Je pense à la <i>bibliothèque</i>...</p> <p>PH. – Eh bien, le malheur est que je dois faire des tas de choses par moi-même. Il n'y a pas beaucoup de choses. Les méthodes, les livres peuvent être utilisés pour ce faire, mais les exercices, les grilles... je les fais moi-même. Je suis pratiquement seule.</p> <p>PV. – Vous n'avez pas obtenu des livres supplémentaires, du matériel supplémentaire, et des aides différentes ?</p> <p>PH. – Parfois je trouve des aides. C'est une question de recherche. C'est un gros travail de recherche.</p>
---	--

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
Contextualisation		
1. Quels sont les facteurs environnementaux qui ont donné l'idée de créer une “ classe à projet ” ?	1. Dans cette école sont inscrits des élèves avec “ des besoins différents ”, “ provenant de diverses nationalités et avec différents profils d'apprentissage ”.	
2. Parmi les “ neuf principes ” du projet, quels sont	2. En réponse à la diversité des origines nationales,	

ceux qui proposent une réponse plus spécifique à ces facteurs ?	les principes 3 (“une école interculturelle”) et 4 (“une école [...] développant la citoyenneté, la solidarité”). En réponse aux profils différents d’apprentissage, le principe 5 (“une école [...] qui considère que les rythmes de vie et d’apprentissage sont différents pour chaque enfant”).	
3. Quels sont les différents éléments de l’environnement spécifiquement créé pour la “classe à projet”, dont bénéficient élèves et enseignants ?	3. Différents éléments spécifiques de l’environnement d’une “classe à projet” : a) soutien de la Responsable des études ; b) comité de pilotage constitué de “personnes ressources” expertes en matière pédagogique ; c) bibliothèque et ludothèque à la disposition des élèves, avec organisation d’activités collectives ; d) liaison avec la vie socioculturelle de la cité ; e) parents associés au projet.	
4. Parmi ces éléments, lesquels favorisent directement la mise en œuvre concrète de la pédagogie différenciée par les professeurs ?	4. La bibliothèque et la ludothèque en libre service.	
Contextualisation et interview		
5. Trouvez dans ces deux documents les éléments contextuels cités comme négatifs.	5. Dans la contextualisation : le fait que la pédagogie spécifique de la classe à projet “n’[est] appliquée que dans la classe à projet”. Dans l’interview : le fait qu’en raison du manque de moyens supplémentaires, l’enseignante a un gros travail supplémentaire de recherche et d’élaboration de matériel pédagogique, en particulier d’exercices et de grilles.	
Interview		
6. Quel élément a impressionné le plus l’enseignante visiteur ? Comment s’explique sa réaction ?	6. L’enseignante visiteur a été très impressionnée par le fait que, dans la classe à projet, les enseignants de toutes les disciplines sont impliqués dans l’innovation pédagogique. C’est sans doute parce qu’elle est habituée, comme la plupart des enseignants, à ce que chacun travaille de manière isolée dans sa discipline.	On pourra faire réfléchir les stagiaires sur l’importance de l’interdisciplinarité méthodologique et sur ses possibilités réelles de réalisation dans les situations d’enseignement qu’ils connaissent personnellement.

FICHE N°3/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 32

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Pays-Bas	néerlandais	français	interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Autonomisation.
- Dispositifs.

CONTEXTUALISATION

Le *Bulletin du Ministère de l'Enseignement et des Sciences* aux Pays-Bas a introduit en 1992 dans les différents types d'établissements de l'enseignement secondaire hollandais une formation de base qui se compose de deux parties :

- a) un tronc commun obligatoire composé de 14 matières enseignées à tous les élèves, et correspondant à 80% du nombre total d'heures de cours ;
- b) une partie dite "libre", correspondant à 20% du nombre total d'heures de cours ;

Cette formation de base peut donner lieu à deux types de variantes :

– Variantes pour l'enseignement professionnel

Les élèves de cette filière qui s'intéressent plus aux matières pratiques qu'aux matières théoriques peuvent, à partir de la troisième année, combiner un certain nombre de matières professionnelles avec les matières obligatoires. Dans ce cas, la formation de base s'étendra non pas sur trois années, mais sur quatre ou cinq années, correspondant ainsi à la durée de la formation professionnelle. Les élèves devront malgré tout avoir la totalité des matières obligatoires du tronc commun pendant leur cycle d'enseignement professionnel.

– Variantes individuelles

Des aménagements individuels sont possibles dans la formation de base, en ce sens qu'un élève peut obtenir une dispense pour une ou plusieurs des matières obligatoires. Cette possibilité de dispense a notamment été créée pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le néerlandais, qui peuvent ainsi suivre des cours dans leur langue d'origine à la place du français ou de l'allemand, par exemple.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
français

PV. – Est-ce qu'il y a d'autres enseignants qui travaillent à la même manière dans cette école ?

PH. – Oui...

PV. – Avec qui vous qui travaillez, vous mettez en pratique ce type d'apprentissage, de méthode ?

PH. – Oui, en principe tous les professeurs de la même discipline travaillent de la même façon, mais aussi il y a aussi des professeurs d'autres disciplines qui essaient d'appliquer cette méthode. Donc, l'autonomisation de l'élève est un peu répandue partout dans l'enseignement.

PV. – Et pour ce qui concerne la préparation des textes, du matériel à donner aux élèves, qu'est-ce que... comment est-ce que vous le préparez, toute seule ou avec les autres enseignants ?

PH. – Ça dépend. Si on travaille ensemble sur une même classe, si on a les mêmes classes ensemble, on fait les préparations aussi ensemble et tous les élèves travaillent sur les mêmes textes. Les textes sont pareils pour tous les élèves d'un groupe, d'une année.

PV. – Oui. Pour ce qui concerne les niveaux différents, pour chaque cours il y a des niveaux différents, non ?

PH. – Oui. Dans un cours, même dans un cours par exemple de la 5^e ou 4^e année, dans les livres dont nous nous servons il y a trois directions (...), autant dire trois lignes de travail pour l'élève, il peut choisir. L'élève qui est très bien, très fort, peut choisir un autre chemin pour aboutir au but qu'un élève qui est moins fort dans une certaine discipline.

[...]

PH. – C'est la partie différenciée du cours. Dans le livre c'est différencié par [le] moyen des couleurs. Les parties vertes c'est la lecture et l'écriture. Les parties bleues ont rapport aux exercices qu'on a écoutés avec les élèves, et les enfants qui ont déjà fini leurs devoirs et leurs exercices, verts ou bleus, peuvent prendre le petit livre de lecture et ils peuvent finir leurs tâches de lecture. Ils ont un cahier spécial pour la lecture. Cette fille-là, par exemple, elle fait... elle lit son livre et elle a des exercices. Le matériel utilisé pendant ce cours, c'est des livres où ils peuvent corriger leurs devoirs. Ce sont les petits livres bleus, là. Et les autres livres ce sont des livres de lecture. Donc les élèves qui ont fini leurs devoirs dans le livre... dans le livre de classe, ils peuvent prendre un livre de lecture et commencer leurs exercices de lecture. Ils ont un cahier spécial pour la lecture.

[...]

Et les enfants qui font la lecture ont un livre spécial, et ils ont aussi des exercices spéciaux et un cahier spécial pour les livres de lecture. S'ils ont fini leurs devoirs dans le livre, ils choisissent ce qu'ils veulent faire. Ils peuvent aussi finir leurs devoirs à la maison. Ils peuvent aussi trouver les livres dans la bibliothèque de l'école et les amener à la maison pour finir leurs devoirs de lecture à la maison.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
Contextualisation		
1. Peut-on parler de véritable "différenciation" dans les possibilités prévues par les textes officiels hollandais ?	1. Oui, il s'agit bien de différenciation, celle-ci étant prévue au niveau curriculaire (du cursus des élèves) : a) marge de manœuvre dans le choix des matières (jusqu'à 20% du total) ; b) possibilité pour les élèves de l'enseignement professionnel de faire leur cursus en 3, 4 ou 5 années (et, dans ce cas, ils choisissent le moment où ils vont suivre les matières obligatoires) ; c) dispense de certaines matières obligatoires au profit de cours de langue maternelle pour les élèves	

	non néerlandophones d'origine.	
2. Comparez avec ce que prévoient les textes officiels de votre pays. Qu'en pensez-vous personnellement ?	<p>2. La comparaison dépendra bien entendu de chaque pays. On est frappé en particulier par deux aspects, très libéraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la reconnaissance des rythmes et intérêts différents des élèves de l'enseignement professionnel ; – la reconnaissance des besoins et intérêts différents des élèves d'origine étrangère. <p>On ne peut pas être étonné, par conséquent, que ces mêmes textes officiels hollandais favorisent la différenciation pédagogique dans les classes.</p>	<p>On notera que “ la reconnaissance des besoins et intérêts différents des élèves d'origine étrangère ” se comprend comme une mesure généreuse, mais qu'elle peut produire des effets pervers de discrimination institutionnelle.</p>
	<p><i>A priori</i>, on devrait voir s'opérer un clivage entre les partisans d'une orientation “ centralisatrice-unificatrice ” (on reconnaît forcément l'existence de la différence, mais on la considère surtout comme un phénomène potentiellement négatif qu'on va chercher à limiter et encadrer au nom de principes généraux), et une orientation “ libérale ” (on valorise <i>a priori</i> la différence comme une richesse).</p> <p>Il ne peut y avoir de “ corrigé ” commun sur un point qui dépend tellement comme celui-ci des idéologies nationales ainsi que de la philosophie personnelle et du caractère de chacun. Tout au plus l'auteur de ces lignes voudrait-il suggérer – sur la base de son expérience professionnelle dans plusieurs pays dits “ en voie de développement ” – que la diversité ne peut être considérée comme une richesse (parce qu'elle ne fonctionne comme telle) que dans les pays riches, et que cette loi est sans doute généralisable aux classes sociales à l'intérieur d'un même pays (les classes défavorisées tendent à valoriser la conformité, et la différence est valorisée surtout dans les classes favorisées).</p> <p>L'un des risques majeurs de la pédagogie différen-</p>	<p>Un exercice sans doute riche d'enseignements à proposer aux stagiaires avant de leur poser cette question 2 consisterait pour eux à expliciter les connotations qu'ils attachent aux notions de “ particularité ” et d’ “ originalité ” appliquées aux élèves, (par exemple : quels sont les 4 ou 5 mots qui vous viennent immédiatement à l'esprit si l'on vous dit “ c'est un élève un peu particulier ”, ou “ c'est un élève original ” ?) ; puis à leur faire confronter leurs réponses. La discussion amènera forcément à réfléchir sur la notion de “ norme ”, et la manière dont chacun se représente la normativité comme une attitude bonne et juste, ou non.</p>

	<p>ciée est sans doute, sinon d'être interprétée, du moins de fonctionner dans la pratique sur le mode du "développement séparé".</p> <p>C'est ce qui semble s'être passé en Belgique, où l'enseignement dit "rénové" qui permettait un choix de matières à la carte par les élèves, a finalement favorisé les meilleurs et renforcé les clivages sociaux.</p>	
Interview		
3. L'enseignante hollandaise ne parle pas ici de "différenciation" : quelle expression utilise-t-elle pour désigner l'orientation qu'elle suit ?	3. La "méthode d'autonomisation".	
4. Peut-on dire, à partir de la description de la pédagogie mise en œuvre, qu'il y a différenciation ?	4. Oui, il y a bien différenciation, mais elle est prise en charge principalement par les élèves eux-mêmes : il n'y a pas à proprement parler "différenciation pédagogique", mais "apprentissage différencié".	On fera noter que tous les élèves ne sont pas égaux en termes de capacité à se prendre en charge, et qu'une formation à l'apprentissage différencié assurée par l'enseignant (c'est-à-dire quelque chose de l'ordre de la pédagogie différenciée...) est sans doute indispensable si l'on ne veut pas que l'école renforce les inégalités socioculturelles.
5. Quels sont ici les éléments environnementaux favorables à la différenciation ? Faites-en la liste.	5. Éléments favorables : a) les textes officiels ; b) le travail en groupe possible avec d'autres professeurs de langues : certaines préparations se font ainsi en commun ; c) les élèves sont formés au travail autonome, méthode qui "est un peu répandue partout dans l'enseignement" ; d) la différenciation est inscrite dans le manuel utilisé ; e) l'enseignant dispose de matériel complémentaire, qu'il peut mettre en permanence à la disposition des élèves.	
	L'évaluation de ce travail pourra porter non seulement sur le résultat du travail effectué, mais sur les problèmes qui se posent fatalement dans un groupe	On pourra demander aux stagiaires de se mettre en groupes pour créer, à partir d'une Unité de manuel, une Unité intégrant la pédagogie différenciée et

	de travail d'enseignants, dont chacun a ses propres représentations, convictions et pratiques concernant l'enseignement/apprentissage d'une langue.	donc proposant des parcours différenciés avec des supports et des activités différents.
		On pourra enfin faire discuter les stagiaires sur les avantages et les inconvénients d'un manuel prêt à l'emploi en pédagogie différencié.

FICHE N° 4/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 33

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Autriche	allemand	français	interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Autonomisation ”.

CONTEXTUALISATION

Dans son dossier de visite dans un établissement autrichien, une collègue italienne a décrit ainsi le système de “ l'apprentissage autonome ” tel qu'il est mis en œuvre dans les classes qu'elle a observées :

- Chaque élève reçoit périodiquement, avec un ensemble d'exercices, un plan de travail avec l'indication des objectifs, le temps prévu (par ex. 1 heure, 2 heures, 3 heures, une semaine...). La liste des exercices est donnée avec des symboles précisant, pour chaque exercice, s'il est écrit ou oral, obligatoire ou facultatif, à faire seul ou avec un ou plusieurs autres partenaires, à corriger soi-même ou à donner à corriger à l'enseignant.
- Chaque élève travaille ensuite en classe à son rythme – individuellement ou avec des partenaires –, en prenant les exercices dans l'ordre qu'il souhaite.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
allemand L1, français L2

PV. – En ce qui concerne ce type de travail, avec quelle fréquence est-ce que tu appliques... ?

PH. – Moi, je le fais avant les épreuves écrites, c'est-à-dire 4 ou 5 fois par an, chaque fois 3 heures de cours, normalement, avant les épreuves.

PV. – Et tu le fais avec toutes tes classes ?

PH. – Oui, si possible. Ça demande un travail énorme de préparation et parfois je n'ai pas le temps.

PV. – Et de quelle manière est-ce que tu laisses à tes élèves [la possibilité] de choisir ce qu'ils veulent faire pendant ce temps-là ? Est-ce qu'ils sont tout à fait libres ou il y a quand même un parcours ?

PH. – Oui, ils ne sont pas complètement libres. Ils ont un plan de travail sur lequel ils trouvent tout ce qu'il y a à leur disposition. Et il y a un certain nombre d'exercices qui est obligatoire, c'est-à-dire qu'ils doivent faire, parce que moi, je pense que c'est très important pour réussir à l'épreuve écrite. Le reste est facultatif et ils choisissent en fonction de leurs lacunes, par exemple, ou de leurs intérêts.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
Contextualisation et interview		
1. Quelle grande similitude y a-t-il entre l'« apprentissage autonome » dans l'établissement autrichien et le « travail autonome » dans l'établissement hollandais ? (Voir fiche antérieure 3/4.)	1. Dans les deux pays, la différenciation est conçue surtout dans la perspective de l'apprentissage : l'élève choisit ce qu'il va différencier lui-même, de manière <i>autonome</i> (adjectif commun aux deux appellations).	
2. Quelle grande différence y a-t-il entre ces deux orientations ?	2. En Hollande, il s'agit d'un système permanent. En Autriche, il s'agit d'un système utilisé périodiquement. L'enseignante interviewée ici, par exemple, le met en œuvre uniquement pour des activités de révision, 4 ou 5 fois par an.	
3. Quels sont selon vous les avantages, et quels sont les inconvénients du système utilisé par cette enseignante autrichienne ? Comparez vos réponses avec l'avis exprimé par l'enseignante visiteur (italienne).	3. Avis de l'enseignante visiteur italienne : a) Avantages – Motivation et plaisir des élèves. – Tous les élèves sont occupés, même les meilleurs ne s'ennuient pas. – Cette méthode est indépendante du nombre d'élèves dans la classe (on peut l'utiliser même dans des classes nombreuses).	

	<ul style="list-style-type: none"> – Les élèves perçoivent eux-mêmes leurs lacunes. – Les élèves osent poser leurs questions plus librement à l’enseignant, parce qu’ils ne sont pas écouté(e)s par toute la classe. – Le professeur a un rôle moins directif : il devient un conseiller et un assistant. – En cas d’absence de l’enseignant, le remplacement est plus facile à organiser, la présence d’un enseignant de langue n’étant pas toujours indispensable. – Les élèves apprennent diverses méthodes d’apprentissage. – Développement chez les élèves de qualités telles que le sens des responsabilités, la capacité à travailler en équipe, le sens de l’organisation et de la gestion du temps, bref l’autonomie. <p>b) Inconvénient La production du matériel demande beaucoup de temps, mais on peut aussi demander aux élèves de produire eux-mêmes du matériel.</p>	
	On retrouve ici la nécessité d’une collaboration entre enseignants... mais aussi l’intérêt qu’il y a à disposer, comme en Hollande, d’un manuel qui intègre déjà une différenciation des parcours et des niveaux.	On pourra demander s’il y a d’autres moyens de réduire ce coût en temps.
	<p>Les raisons de ce recul relatif de la pédagogie différenciée en Écosse sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – classes trop grandes et donc difficultés pour les professeurs pour gérer simultanément les petits groupes, et trop de préparations à faire ; – manque de temps dans le programme scolaire ; – les élèves les plus jeunes ont du mal à s’auto-gérer (manque de maturité psychologique et cognitive) ; – manque de matériels appropriés (ordinateurs, magnétophones à cassettes, etc.) ; – coût des photocopies fournies par l’école. 	<p>La fin de ce travail sur cette rubrique sera l’occasion de demander aux stagiaires de préparer – éventuellement par écrit – un travail sur l’environnement favorable à la différenciation et à l’autonomisation des élèves.</p> <p>À titre de contribution à ce débat, nous citons ci-contre les principales raisons pour lesquelles, selon une enseignante visiteur belge, la “ pédagogie différenciée ”, très en vogue il y a une dizaine d’années en Écosse, y est utilisée maintenant de manière moins systématique.</p>

Partie n° III – Thèmes transversaux – métacognition

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- Évaluation 2/2.
- Évaluation 3/3.
- Remédiation 2/2.

FICHE N° 1/4 – SÉQUENCES VIDÉO N° 34 & 35

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Belgique	français	espagnol	2 ^e année		
Portugal	portugais	anglais	5 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Évaluation.
- Méthode.

PRÉSENTATION : LA MÉTACOGNITION

Exceptionnellement, nous proposons ici de visionner d'abord en continu les deux enregistrements référencés ci-dessus, afin de faire une première série d'activités portant sur la notion de “ métacognition ”.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Visionnez à la suite les deux séquences. Au besoin, lisez les transcriptions correspondantes.		

2. Définissez en une phrase de quoi il s'agit dans chaque séquence (type d'activité, objectif de l'enseignante).	2. Séquence 1 : L'enseignante donne à l'ensemble de la classe les consignes pour le travail qu'elle a prévu, et elle vérifie qu'elles ont bien été comprises par les élèves. Séquence 2 : Il s'agit d'une mise en commun orale collective, sous la direction de l'enseignante, avec comme objectif l'évaluation d'une séquence déjà réalisée.	
3. Qu'ont en commun ces deux séquences? : repérez la technique particulière que l'on retrouve utilisée par chaque enseignante.	3. Chaque enseignante fait réfléchir les élèves sur la procédure (articulation des tâches successives) à mettre en œuvre ou mise en œuvre, et elle leur demande à cet effet de la verbaliser.	
4. Que pensez-vous de cette technique ? L'utilisez-vous ou l'utiliseriez-vous dans vos classes, et pourquoi ?		
	Il s'agit des objectifs, des supports, des méthodes et de l'évaluation.	On pourra demander aux stagiaires, à partir d'un nouveau visionnement de chaque enregistrement, de repérer les domaines (objectifs, méthodes, etc.) abordés en plus de celui de la procédure. On pourra, à l'inverse, donner d'emblée ces domaines, et demander aux stagiaires de repérer un exemple correspondant dans l'un ou l'autre des enregistrements.
5. A votre avis, pourquoi les professeurs font-ils souvent réfléchir ainsi les élèves, et les amènent-ils à verbaliser ces réflexions ? ATTENTION : Avant de passer à la question suivante, lisez le corrigé correspondant à cette question 5 (avec le renvoi au terme " métacognition " dans le Glossaire).	5. Ces raisons correspondent sans doute aux hypothèses avancées par les promoteurs des " activités métacognitives " en classe de langue : voir ces hypothèses dans la définition du terme " métacognition " en Glossaire.	
6. À quel(s) autre(s) domaine(s) d'enseignement/apprentissage des langues la conceptualisation est-elle déjà couramment appliquée ?	6. À la grammaire, comme lorsque l'on demande aux élèves d'induire une règle syntaxique ou une régularité morphologique à partir d'exemples. Mais on peut aussi faire réfléchir les apprenants sur tous les autres domaines d'enseignement/-	

	apprentissage : le lexique, la phonétique, la culture...	
	<p>En ce qui concerne ces deux enseignantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elles utilisent la “ méthode active ” : elles veulent que ce soient les élèves eux-mêmes qui énoncent les idées, même si pour cela elles doivent les guider très étroitement, jusqu’à paraître parfois les manipuler. – Elles accordent une grande importance à la compréhension par les élèves des procédures à mettre en œuvre, c’est-à-dire de la nature et de l’articulation des différentes tâches qu’elles leur ont elles-mêmes fixées. <p>Dans ces deux enregistrements, l’autonomie réelle des élèves est donc très limitée, parce qu’ils ne sont pas confrontés à une véritable “ résolution de problème ”, qui supposerait qu’ils définissent eux-mêmes ces procédures en fonction des autres paramètres (objectif visé, résultat attendu, dispositifs adaptés, moyens mobilisables, critères définis d’évaluation).</p> <p>Cette forte limitation de l’autonomie dans ces deux enregistrements n’a pas, bien entendu, à être considérée comme une critique de ces enseignantes : l’autonomie est en réalité un processus (d’autonomisation) au cours duquel seul le professeur, qui connaît ses élèves, peut estimer le degré d’aide et de guidage qui leur est encore nécessaire.</p>	<p>On pourra faire revenir à nouveau les stagiaires à un travail commun sur les deux fiches, avec pour objectif de faire dégager – au-delà de tout ce qui les différencie – les stratégies d’enseignement communes.</p>

FICHE N° 2/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 34

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Belgique	français	espagnol	2 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Consignes.

CONTEXTUALISATION

Dans cette séquence, l'enseignante donne à ses élèves les consignes pour le travail à réaliser. On retrouve la même enseignante dans la séquence Remédiation 1/1.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français L1, espagnol L2	TRADUCTION
<p>P. – No tenéis que empezar hasta que os diga lo que tenéis que hacer. Muy importante: por favor, ocultar la hoja : vuestro compañero no tiene que ver la hoja. Entonces, el alumno que tiene la historia... Se trata de la historia de un Príncipe, que se llama el Príncipe Gordilonio. Entonces, el alumno que tiene la historia escrita, se la va a contar al otro, pero teniendo que poner los verbos en pasado. ¿De acuerdo? La historia está en presente, la tenéis que contar en pasado. Entonces en pasado: en imperfecto y en “passé simple”. El alumno que tiene la historia desordenada –las viñetas están desordenadas– va a escucharlo y va a ordenar las viñetas, ¿de acuerdo? Y después, para comprobar que lo tiene correcto, una vez que el alumno ha ordenado las viñetas, le va a contar de forma resumida la historia del Príncipe Gordilonio. ¿Está claro? A ver... ¿Quién quiere explicar?... a ver... Noemi. ¿Qué hay que hacer? Puedes decirlo en francés.</p>	<p>P. – Vous ne devez pas commencer avant que je vous dise ce que vous devez faire. Très important : s’il vous plaît, cachez votre feuille : votre compagnon ne doit pas voir la feuille. Alors, l’élève qui a l’histoire... Il s’agit de l’histoire d’un Prince, qui s’appelle le Prince Gordilonio. Alors, l’élève qui a l’histoire écrite, il va la raconter à l’autre, mais en devant mettre les verbes au passé. D’accord ? L’histoire est au présent, vous devez la raconter au passé. Alors au passé : à l’imparfait et au passé simple. L’élève qui a l’histoire en désordre – les dessins sont en désordre – va l’écouter et va mettre les dessins dans l’ordre, d’accord ? Et ensuite, pour vérifier qu’il a fait le travail correctement, une fois que l’élève a mis les dessins dans l’ordre, il va raconter en résumé l’histoire du Prince Gordilonio. C’est clair ? Voyons... Qui veut expliquer ?... Voyons... Noémi. Qu’est-ce qu’il faut faire ? Tu peux le dire en français.</p>

E. – (...) en ordre ?
 P. – Tu vas mettre les... Mais comment tu vas les mettre dans l'ordre ?
 E. – ...
 P. – Oui, mais par quels moyens, comment tu sais, comment tu dois... tu dois mettre dans l'ordre l'histoire ? Qu'est-ce que Julie va faire ? Qu'est-ce que va faire la personne qui a l'histoire écrite ?
 E. – ... La personne qui a l'histoire va la raconter au passé et...
 P. – Voilà, il va la raconter, il va mettre les verbes au passé, et il va aussi ajouter les connecteurs et les marques du temps qui ne se trouvent pas dans le récit et que vous avez aussi pour vous aider, ici, dans le petit cadre, mais c'est plus détaillé ici. Donc mettre les verbes au passé, et ajouter les connecteurs et les marques du temps. Alors...
 E. – (...)
 P. – alors... la remettre dans l'ordre [l'histoire], et puis, qu'est-ce qu'on fait pour vérifier que l'ordre est correct ?
 E. – On la raconte...
 P. – Voilà, on la raconte en résumé, d'accord ? Et seulement à la fin de l'exercice vous regardez, vous vérifiez quel ordre était exact.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. À quelle phase chronologique de la séquence de pédagogie différenciée correspond cet enregistrement ?	1. Au tout début d'une séquence, à la phase des consignes initiales.	
2. Quels sont les deux objectifs principaux de l'enseignante au cours de la phase enregistrée ?	2. Il s'agit pour elle d'une part d'expliquer aux élèves comment va s'organiser la séquence, et d'autre part de s'assurer qu'ils ont compris.	
3. Pourquoi l'enseignante passe-t-elle à un certain moment de la L2 (la langue enseignée, l'espagnol) à la L1 (la langue maternelle des élèves, le français) ?	3. Elle veut vérifier que les consignes qu'elle a données en espagnol ont bien été comprises.	On pourra demander aux stagiaires leurs réactions personnelles vis-à-vis de cette " alternance codique " (L1/L2).

	Dans une phase dont l'objectif est la compréhension du message (en l'occurrence, des consignes), le contrôle par le passage par la L1 est tout à fait rationnel à partir du moment où l'enseignante peut (et c'est semble-t-il le cas) avoir des doutes sur la qualité de cette compréhension.	On pourra aussi demander aux stagiaires d'exprimer leurs représentations concernant le jugement que peut porter un formateur sur cette alternance.
	Lorsqu'il veut contrôler la compréhension d'un mot ou d'une expression inconnus, voire d'une phrase ou d'un ensemble de phrases.	On pourra demander aux stagiaires dans quelles autres situations un professeur peut être amené à utiliser la L1 pour le contrôle de la compréhension.
4. Dans la seconde phase en L1 (le français), une consigne nouvelle est apportée, qui n'apparaissait pas dans la phase initiale en L2 (l'espagnol). Laquelle ?	4. Il s'agit de la consigne concernant l'ajout des connecteurs et marques du temps. (Le "cadre" auquel il est fait allusion est celui qui apparaît sur les feuilles distribuées aux élèves. "Ici", dans le discours de l'enseignante, correspond au tableau.)	
5. Pour quelle raison l'enseignante peut-elle ainsi "étalement" ses consignes entre les deux phases, de même qu'elle assure une répétition interne de ses consignes à l'intérieur de chacune des phases ?	5. Elle considère – très justement – que la procédure proposée est complexe, difficile à comprendre par les élèves, surtout si, comme il est vraisemblable, ils ne sont pas habitués à ce type d'activité.	
	Peu d'élèves ont participé à la reformulation des consignes en français. Il est donc vraisemblable que l'enseignante : – passera de groupe en groupe pour répéter les consignes et s'assurer que chaque élève a compris son rôle ; – observera le déroulement de l'activité pour voir si la procédure est respectée, et interviendra au besoin immédiatement.	On pourra demander aux stagiaires si ces techniques d'explication (répétition interne à chaque phase, et "étalement" d'une phase à l'autre) seront suffisantes, et ce qu'en plus fera sans doute l'enseignante au cours du travail de groupe.

FICHE N° 3/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 35

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Portugal	portugais	anglais	5 ^e année		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Évaluation.
- Autonomisation.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit d'un projet de classe sur le macro-thème de l' " identité ". Les élèves ont formé les groupes eux-mêmes. L'enseignante a fait des suggestions pour l'utilisation du matériel vidéo. Les objectifs sont de type langagier, technique (réalisation d'une vidéo), de créativité et de socialisation. A l'intérieur de chaque groupe les élèves ont eu des responsabilités différentes, sur la base des compétences de chacun. Le travail a été présenté en classe par chaque groupe. L'évaluation a été d'abord collective (séquence filmée), puis personnelle à l'aide de la grille reproduite en Annexe.

TRANSCRIPTION ORIGINALE portugais L1, anglais L2	TRADUCTION
<p>T. – I'd like you to explain what kind of work this is, so what did I ask to you? Will you please tell us. So what did you have to do? What did I ask to prepare for the beginning of this term? S. – ... a video about our identity...- ... about your identity ... S. – ... cultural identity T. – So I asked to produce some kind of work about identity. And why identity? S. – Because we were studying ... T. – ... we were studying that topic that was the issue of the whole second term. So for the end of it you had to prepare a work on that. And I made some requests, didn't I? How should it be? S. – A video tape. T. – Yes, a video tape. How long? S. – Fifteen minutes.</p>	<p>P. – Je voudrais que vous expliquiez de quel type de travail il s'agit. Dites-moi ce que je vous ai demandé. Voulez-vous nous le dire ? Qu'est-ce que vous deviez faire ? Qu'est-ce que je vous ai demandé de préparer pour le début de ce trimestre ? E. – ... une cassette vidéo sur notre identité... P. – ... sur votre identité... E. – ... identité culturelle P. – Je vous ai demandé de faire un travail sur l'identité. Et pourquoi l'identité ? E. – Parce qu'on était en train d'étudier... P. – ... on était en train d'étudier ce sujet qui était la conclusion du travail fait pendant tout le deuxième trimestre. Donc pour la fin du trimestre vous deviez préparer un travail sur ce sujet. Et je vous ai fait quelques demandes, n'est-ce pas ? Qu'est-ce que ça devait être ? E. – Une cassette vidéo.</p>

T. – A fifteen minutes video tape. And what else did I ask to do? How should you do that? How?	P. – Oui, une cassette vidéo. De quelle durée ?
S. – Anyway.	E. – 15 minutes.
T. – So depending on yourselves, you could choose whatever you wanted to do and the way you wanted to do. You were only related to...	P. – Une cassette vidéo de 15 minutes. Et qu'est-ce que j'ai demandé encore de faire ? Comment vous deviez le faire ? Comment ?
S. – ... identity.	E. – Comme on voulait.
T. – Do you have an idea why did I ask you this? I mean why ... I did ...I wanted you to show your own way. ...I wanted you to present the meaning, your own meaning, your idea of identity. And I wanted you to work as a group. How did you get together in the groups? Did I decided that ?	P. – Ca dépendait de vous, vous pouviez choisir ce que vous vouliez faire et comment vous vouliez le faire. Vous deviez simplement vous référer à....
S. – No.	E. – ... l'“ identité ”.
T. – You decided.	P. – Avez-vous une idée du pourquoi je vous ai demandé ça ? Je veux dire : pourquoi j'ai fait ça ? Je voulais que vous mettiez en valeur vos possibilités respectives.... Je voulais que vous présentiez la signification, votre signification personnelle, votre idée de l'identité. Et je voulais que vous travailliez en groupes. Comment vous vous êtes divisés en groupes ? C'est moi qui ai décidé ?
S. – We had some problems.	E. – Non.
T. – You discussed?	P. – C'est vous qui avez décidé.
S. – Fighting!	E. – Nous avons eu quelques problèmes.
T.-You made the groups yourselves? Yes, so were they homogenous or heterogeneous?	P. – Vous en avez discuté ?
S. – Heterogeneous.	E. – On s'est battus !
T. – That means what?	P. – Vous avez formé les groupes vous-mêmes ? Oui. Et ils étaient homogènes ou hétérogènes ?
S. – Everybody is different.	E. – Hétérogènes.
T. – So you were different. You didn't have the same abilities, the same capacities, neither in English or the other different capacities. What capacities did you need for this?	P. – Qu'est-ce que cela signifie ?
S. – How to film.	E. – Chacun est différent.
T. – Well, you needed to be creative, what else ? To know something about the country. You needed to do some researches; did you do that?	P. – Alors, vous étiez différents. Vous n'aviez pas les mêmes habiletés, les mêmes capacités ni en anglais ni d'autres différentes capacités. De quelles capacités vous aviez besoin pour ce travail ?
E.– More or less.	E. – Savoir filmer.
T. – A little bit. How much of it did you do ? ... It varies. You think it is a good attack at the knowledge ?	P. – Bien. Vous deviez être créatifs. Quoi encore ? Connaître quelque chose sur le pays. Vous avez eu besoin de faire des recherches, vous les avez faites ?
S. – Yes, yes...	E. – Plus ou moins.
T. – So he gave it to you. So he was your source ?	P. – Un peu. Combien en avez-vous fait ?... Ca varie. Vous pensez que c'est un bon point de départ pour apprendre ?
S. – Yes.	E. – Oui.
T. – Do you mean that you co-operated according to the different abilities you had in the group?	P. – Ca vous a permis ça. Alors il a été votre source ?
S. – Yes, someone knew how to do films, someone knew how to do research	

<p>... we put ...</p> <p>T. – You co-operated, you used different abilities you had not only in the English but concerning everything. So should I ask how useful it was in the end?</p> <p>S. – It was funny.</p> <p>T. – So you learned a few things ?</p> <p>S. – Yes. We learnt to do films and how to take a camera.</p> <p>T. – You learnt technical things, and you got some knowledge at the issue you were working about. You learnt through Emmanuel, didn't you ?</p> <p>S. – Yes.</p> <p>T. – Each group now to say in a sentence what kind of work you did, right ?</p> <p>So...</p>	<p>E. – Oui.</p> <p>P. – Vous voulez dire que vous avez coopéré selon les différentes habiletés que vous aviez dans le groupe ?</p> <p>E. – Oui quelqu'un savait filmer, quelqu'un savait comment faire des recherches, nous...</p> <p>P. – Vous avez coopéré, vous avez utilisé les différentes capacités que vous aviez, et pas seulement en anglais, mais sur n'importe quoi. Je voudrais vous demander si tout compte fait ça a été utile.</p> <p>E. – Ca a été amusant.</p> <p>P. – Et vous avez appris quelque chose ?</p> <p>E. – Oui, on a appris à filmer et comment utiliser une caméra.</p> <p>P. – Vous avez appris des choses techniques, vous avez acquis des connaissances à propos du sujet sur lequel vous avez travaillé. Vous avez appris avec Emmanuel, n'est-ce pas ?</p> <p>E. – Oui.</p> <p>P. – Chaque groupe va me dire maintenant en une phrase le type de travail que vous avez fait, d'accord ?</p>
---	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Complétez la liste suivante, de manière à définir tous les points que l'enseignante aborde au cours de cet enregistrement concernant le travail auquel elle se réfère :</p> <p>a) Objectif (résultat attendu) : ...</p> <p>b) Importance : ...</p> <p>c) Thème : ...</p> <p>d) Méthodes conseillées : ...</p> <p>e) Dispositif imposé : ...</p> <p>f) Justification du dispositif : ...</p> <p>g) Compétences exigées : ...</p>	<p>1. Liste complétée :</p> <p>a) Objectif (résultat attendu) : production d'une cassette vidéo de 15 mn.</p> <p>b) Importance : conclusion du travail de tout le second semestre.</p> <p>c) Thème : l'identité.</p> <p>d) Méthodes conseillées : aucune.</p> <p>e) Dispositif imposé : travail par groupes.</p> <p>f) Justification du dispositif : exploitation et mise en valeur des possibilités de chacun par la répartition des tâches à l'intérieur de chaque groupe.</p> <p>g) Compétences exigées : savoir s'exprimer à l'oral en anglais, savoir filmer, être créatif,</p>	

	mobiliser des connaissances culturelles, savoir faire des recherches documentaires.	
2. Pour quelle raison l'enseignante insiste-t-elle sur la manière dont les élèves ont eux-mêmes constitué les différents groupes ?	2. Elle veut leur faire prendre conscience qu'ils ont spontanément constitué des groupes hétérogènes de manière à avoir dans chaque groupe les différentes compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Elle veut ainsi leur démontrer l'intérêt d'utiliser au mieux les compétences différentes de chacun..	On pourra faire remarquer que l'enseignante est relativement directive dans la conduite de cette séquence, sans doute parce qu'elle veut convaincre ses élèves des avantages du travail de groupe, et que, pour cette raison, c'est elle qui prend fermement en mains la conduite de l'argumentation, au risque peut-être de trop orienter les élèves vers les réponses qu'elle attend, et de limiter d'autant l'efficacité de l'activité métacognitive réalisée ici.
3. Reportez-vous à la fiche d'auto-évaluation individuelle du travail de groupe en Annexe.		
3.1 Quels critères de cette fiche d'auto-évaluation apparaissaient déjà dans la séquence d'évaluation collective orale ?	3.1 La créativité, la recherche, la coopération.	
3.2 À quoi correspond, dans cette fiche d'auto-évaluation, le nouveau critère appelé " langue " ?	3.2 Il renvoie sans doute à l'efficacité du travail de groupe quant à l'apprentissage linguistique (ce qui suppose que les groupes aient utilisé la langue étrangère comme outil de communication interne lors du travail de réalisation de la cassette).	
3.3 Que pensez-vous du fait que dans la première partie de la fiche chaque élève s'évalue soi-même ?	3.3 C'est intéressant de demander une auto-évaluation détaillée, pour entraîner l'élève à cette capacité importante, en particulier pour sa motivation.	
3.4 Que pensez-vous de l'idée que chaque élève évalue aussi chacun des autres membres de son groupe ? Comment l'enseignante va-t-elle utiliser cette partie de la fiche, et quels sont les avantages... et les dangers de cette opération ?	3.4 Il est certainement intéressant pour chaque élève de confronter la représentation qu'il s'est faite de son fonctionnement dans le groupe avec l'image que les autres s'en sont fait : cela permet une formation à l'auto-évaluation. Cela suppose que l'enseignante fasse pour chaque élève une synthèse des évaluations faites par les autres membres de son groupe... et que les relations entre les élèves soient confiantes, pour éviter que certains ne soient vexés, ou ne se sentent injustement critiqués.	

<p>4. Des élèves italiens de 2^e année d'anglais, qui ont effectué une activité de groupe semblable à celle de ces élèves portugais, ont fait les remarques finales suivantes sur cette même fiche :</p> <p>– <i>È stato un esperimento molto importante per esercitarci nella comunicazione in inglese. Io mi sono divertita tanto.</i> (Ca a été un essai très important pour s'entraîner à communiquer en anglais. Moi, je me suis beaucoup amusée.)</p> <p>– <i>È stato bello lavorare in gruppo, ci siamo aiutati a vicenda e ci siamo divertiti un sacco.</i> (Ca a été superbe de travailler en groupe : on s'est entraîné et on s'est beaucoup amusé.)</p> <p>– <i>È stata un'esperienza molto divertente.</i> (Ca a été une expérience très amusante.)</p>		
<p>4.1 Comparez ces remarques avec celles faites oralement par les élèves au cours de la séance collective : quel aspect mettent-elles le plus en avant ?</p>	<p>4.1 C'est le plaisir (cf., dans la transcription, à la demande de l'enseignante portugaise " Je voudrais vous demander si tout compte fait ça a été utile ", la réponse d'un élève : " Ca a été amusant ").</p>	<p>On pourra faire s'interroger les stagiaires sur la différence des critères d'évaluation entre l'enseignante et l'élève (utilité vs plaisir).</p>
<p>4.2 Quelle explication peut-on donner à ce fait ?</p>	<p>4.2 On peut en conclure que ces élèves n'ont pas l'habitude de travailler en groupes. Des élèves entraînés au travail de groupe auraient sans doute mis l'accent sur l'efficacité.</p>	

ANNEXE (fiche originale)

Group Work Assessment

Personal assessment (1 to 5)

Name: Class: Number: Date:

ASSESS YOUR PERFORMANCE IN THE GROUP :

Creativity	Research	Organisation	Cooperation	Decision	Responsibility	Language	General appreciation

Personal remarks:

.....

Group assessment (1 to 5)

ASSESS THE GROUP PERFORMANCE :

Name	Creativity	Research	Organisation	Cooperation	Decision	Responsibility	Language	General appreciation

Personal remarks:

.....

ANNEXE (fiche traduite)

Évaluation du travail de groupe

Évaluation personnelle (1 à 5)

Nom : Classe : Nombre : Date :

ÉVALUEZ VOTRE PERFORMANCE DANS LE GROUPE :

Créativité	Recherches	Organisation	Coopération	Décisions	Responsabilité	Langue	Appréciation générale

Remarques personnelles :

Évaluation du groupe (1 à 5)

ÉVALUEZ LA PERFORMANCE DU GROUPE :

Nom	Créativité	Recherches	Organisation	Coopération	Décisions	Responsabilité	Langue	Appréciation générale

Remarques personnelles :

.....

FICHE N° 4/4 – SÉQUENCE VIDÉO N° 36

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Belgique	français	anglais	interview élèves		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Dispositifs.
- Travail de groupe.
- Planification.
- Autonomisation.

CONTEXTUALISATION

L'enseignante de la classe interroge, en présence de l'enseignante visiteur, deux de ses élèves sur une séquence de travail en pédagogie différenciée qui a eu lieu un jour précédent. Ce type d'interview avait été demandé par les experts de ce PCE, afin de recueillir "à chaud" l'évaluation d'élèves ayant participé à une séance de travail en pédagogie différenciée.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
français L1, anglais L2

- P. – Est-ce que tu aimes travailler comme ça ?
 E1. – Oui.
 P. – Pourquoi ? Tu peux expliquer ?
 E1. – Ben parce que on travaille en groupe, on sait s'entraider... et voilà.
 P. – Oui... Qu'est-ce qui s'est passé exactement ? Tu peux expliquer ? Comment on s'est entraidé ?
 E1. – Ben... par exemple quand quelqu'un ne trouve pas la réponse, on sait l'aider, et... essayer de lui faire comprendre.
 P. – Et toi, Ange, est-ce que tu aimes travailler comme ça ?
 E2. – Ben moi c'est presque la même chose que Jennifer. C'est mieux de travailler en groupe parce que... c'est mieux pour tout le monde.
 P. – Oui... Et pour toi ? Pourquoi est-ce que c'est mieux de travailler en groupe ? Qu'est-ce qui se passe dans le groupe ?
 E2. – Ben parce que... j'aime pas travailler toute seule quand je travaille. J'aime mieux avec tout le monde, j'aime travailler avec tout le monde parce qu'avec tout le monde, on s'entraide et tout, comme ça, si je ne comprends pas, il y en a qui m'aident bien.
 P. – Voilà, oui. Et qu'est-ce que tu crois avoir appris, Jennifer, dans la leçon de mardi ?
 E1. – À interviewer quelqu'un, et à être interviewé.
 P. – Et, qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre sur ce sujet ?

E1. – ...
 P. – Donc tu trouves que c'est... tu sais interviewer, mais comment tu peux expliquer un peu comment ça s'est passé ? Tu dis le travail en groupe, l'entraide, mais qu'est-ce qui s'est passé exactement ?
 E1. – On était en deux parties, le groupe A et le groupe B. Le groupe A devait faire les questions, et le groupe B y répondre.
 P. – Et puis qu'est-ce qui s'est passé ?
 E1. – Et puis alors on devait reformer nos questions autrement et redonner des réponses courtes et des réponses longues.
 P. – Oui. Et à la fin de la leçon, Ange, qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce que le groupe B a dû faire aussi ?
 E2. – Le groupe B a dû inverser.
 P. – Il a dû aussi...
 E2. – ... poser des questions.
 P. – Et quand il y avait des problèmes, quand les élèves étaient bloqués, qu'est-ce qui s'est passé ?
 E2. – Il y en avait d'autres qui levaient le doigt pour les aider.
 P. – Voilà ! OK ! Merci !

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Quel est l'objectif de l'enseignante, dans cet entretien ?	1. Il s'agit pour elle de connaître l'évaluation que les élèves elles-mêmes font de la séquence de pédagogie différenciée réalisée en classe.	
2. Sur quelle idée l'enseignante initie-t-elle et conclut-elle son entretien ? Comment cela peut-il s'expliquer ?	2. L'enseignante initie et conclut son entretien sur l'idée que la motivation au travail de groupe naît de la possibilité de s'entraider. Elle utilise par là une motivation propre aux élèves de cet âge, et qui se trouve être en accord à la fois avec le dispositif privilégié de mise en œuvre de la pédagogie différenciée (le travail de groupe) et avec une valeur éducative forte (la solidarité).	
3. Retrouvez dans l'enregistrement de cet entretien l'énoncé de l'objectif communicatif.	3. “[...] interviewer quelqu'un, et [...] être interviewé”.	On pourra faire remarquer que cet objectif communicatif n'arrive qu'en seconde position : en enseignement scolaire, les professeurs mettent très souvent en première position leur rôle d'éducateur, avant celui de professeur de langue.

4. Retrouvez dans l'enregistrement de cet entretien les énoncés indiquant la procédure (succession et organisation des tâches) mise en œuvre.	4. La question correspondante de l'enseignante est " Qu'est-ce qui s'est passé exactement ? ". La réponse va de " E1. : On était en deux parties... " à " E2. : ... poser des questions ".	
5. Quels sont les différents autres thèmes que l'enseignante aurait pu aborder si elle s'était située constamment dans une perspective cognitive (de réflexion des élèves sur leur propre apprentissage) ?	5. Autres thèmes possibles : – les représentations que les élèves se font des raisons pour lesquelles l'enseignante a conçu ainsi cette séance ; – les difficultés rencontrées par les élèves au cours du travail, comment ils les analysent, quelles conclusions ils en tirent pour la prochaine activité du même type ; – les différences de réactions/comportements d'un élève à l'autre au cours de cette séance, comment les élèves interrogés les expliquent et quelles conséquences ils en tirent ; – les représentations des élèves vis-à-vis de ce type d'activité : le considèrent-ils comme devant rester exceptionnel ? quels sont ses avantages et ses inconvénients potentiels ? quels types d'objectifs s'adaptent-ils le mieux/le moins ?	La réponse à cette question exige que le travail sur la première fiche (avec la présentation et l'illustration de la " métacognition ") ait été réalisé préalablement.
6. Quelle est l'attitude des deux élèves au cours de cet entretien, et comment s'explique-t-elle ?	6. L'attitude semble assez réservée, et peu spontanée. Ce qui peut s'expliquer par différents facteurs : – Les élèves sont intimidées par le fait de se retrouver simultanément face à une caméra... et à deux enseignantes ! – Les élèves sont peu habitués à donner leur avis et leurs réactions concernant ce que l'enseignante leur a proposé.	On pourra faire noter que l'une des questions de l'enseignante provoque la perplexité de l'une des élèves parce qu'elle ne pouvait forcément pas y répondre (" Qu'est-ce que tu aimerais encore apprendre sur ce sujet ? ").
	La fiche Évaluation 2/2 en donne un bon exemple d'application aux corrections de copies, la fiche Remédiation 2/2 propose un exemple de métacognition appliquée simultanément à l'auto-évaluation et à la remédiation.	En synthèse du travail sur ce thème de la " métacognition ", on pourra demander aux stagiaires d'imaginer d'autres moments où la métacognition pourrait être efficace, appliquée à d'autres domaines.

PARTIE N° III – THEMES TRANSVERSAUX – AUTONOMISATION

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| – Objectifs. | – Remédiation 2/2. |
| – Aides et guidages 1/1. | – Environnement 3-4/4. |
| – Planification. | – Métacognition 3-4/4. |
| – Consignes 2/3. | – Conclusion 1/5 et 2/5. |
| – Évaluation 2-3/3. | |

FICHE N°1/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 37

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Pays Bas	néerlandais	français	interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- | |
|------------------|
| – Environnement. |
|------------------|

CONTEXTUALISATION

Cette interview a été réalisée à l'Institut d'enseignement secondaire polyvalent *Het Vlietland College* (Hollande) où est pratiquée la pédagogie du travail autonome. Tous les professeurs de langue (anglais, français, allemand) utilisent le manuel *Omnibus*, spécialement conçu pour pratiquer la pédagogie différenciée préconisée par les instructions ministérielles. Dans chaque Unité didactique de ce manuel sont proposées trois séries d'activités différentes (repérables à des couleurs différentes) entre lesquelles l'élève choisit en fonction de ses intérêts, de son niveau ou de son rythme d'apprentissage.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
français

PV. – Alors, Madame, comment est-ce que vous êtes parvenue à cette nouvelle méthodologie dans l'enseignement des langues ?

PH. – Oui, c'est une conception que l'on a en ce moment aux Pays-Bas. C'est une évolution qui va surtout vers l'autonomisation des élèves. Dans les petites classes, dans les classes de première et deuxième et même troisième année, le but est un peu différent que pour les grands... Là où les élèves commencent à apprendre une langue, on ne peut pas bien sûr complètement les autonomiser, mais dans les classes de 4^e, 5^e et même 6^e année, les enfants, les élèves travaillent souvent tout seuls. Alors seuls... ils choisissent la matière, le livre ou le sujet, pour le moment le sujet dont ils ont envie, ou qu'ils trouvent facile, ou qu'ils trouvent agréable à faire ; l'avantage de cette façon de travailler est que l'élève apprend beaucoup mieux parce qu'il travaille sur ce qu'il aime à ce moment-là ;

il apprend aussi à être autonome, à travailler tout seul et ce sera utile quand il sera plus grand.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Dans le texte de l'interview, relevez les trois expressions correspondant au champ lexical de l'autonomie, avec le contexte suffisant pour faire apparaître quelques aspects essentiels de cette "méthodologie nouvelle" auxquels il est ainsi fait référence implicitement.	1. a) "vers l'autonomisation des élèves", b) "on ne peut complètement les autonomiser", c) "il apprend aussi à être autonome". L'enseignante fait ainsi référence, implicitement, aux trois aspects essentiels qui sont, respectivement ! a) l'autonomie comme processus ; b) l'autonomie comme projet volontariste des enseignants, et la notion de degré d'autonomie (qui peut être plus ou moins élevé) ; c) l'autonomie comme compétence acquise, ou en voie de l'être.	Cette fiche, qui correspond à une interview très courte, pourra être travaillée assez rapidement, comme première sensibilisation à un thème qui sera élargi et approfondi sur les deux séquences suivantes.
2. Quels sont les comportements observables des élèves que l'enseignant considère caractéristiques de l'autonomie ?	2. Comportements observables : a) "Les élèves travaillent surtout tout seuls" : travail individuel ou en groupe sans l'enseignant. b) "Ils choisissent la matière, le livre et le sujet dont ils ont envie, ou qu'ils trouvent facile, ou qu'ils trouvent agréable à faire" : choix des contenus et des supports, responsabilité de ces choix.	On pourra demander aux stagiaires de décrire les conditions matérielles nécessaires à la mise en œuvre d'une telle pédagogie de l'autonomie, ainsi que les exigences en termes de formation des enseignants. Ce travail prolongera (ou préparera, suivant l'ordre adopté) celui qui est prévu dans la rubrique Environnement.
3. L'enseignante affirme qu' "on ne peut complètement autonomiser les élèves dans les premières années de l'apprentissage". Quels peuvent être les arguments de cette affirmation ? Les partagez-vous ?	3. Arguments vraisemblables : a) Les élèves étant plus jeunes, ils n'ont pas la maturité psychologique et cognitive suffisante pour se prendre entièrement en charge. b) Comme ils débutent l'apprentissage, ils ont besoin d'aide constante et de guidages étroits. c) L'autonomie est de l'ordre du processus (autonomisation), et il faut donc la construire progressivement (l'autonomie ne se décrète pas, elle s'acquiert). On peut partager ces arguments. Dans cette école hollandaise, d'ailleurs, même les élèves de classe terminale sont regroupés régulièrement pour des séances complémentaires d'enseignement collectif.	On notera qu'en Écosse la pédagogie différenciée n'est plus utilisée avec les élèves les plus jeunes aussi systématiquement qu'il y a quelques années (voir fin de la fiche Environnement 4/4).
4. Relisez dans le Glossaire la définition des termes	4. "L'élève apprend à travailler seul ; cela lui sera	

<p>“objectif” et “finalité”. Quels mots de l’enseignante correspondent à une finalité assignée au processus d’autonomisation des élèves en classe de langue ? À quoi correspond exactement cette finalité ?</p>	<p>utile plus tard.” Cette finalité est bien explicitée dans le texte final de la Conférence du Conseil de l’Europe qui s’est tenue à Klemskerke (Belgique) du 26 au 27 Novembre 1972, où il est affirmé que : “ la démarche autonome [...] doit [...] faciliter l’apprentissage et donner les méthodes nécessaires à l’éducation permanente ”.</p>	
---	--	--

FICHE N°2/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 38

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Finlande	finlandais	anglais	Interview élèves		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Environnement.

CONTEXTUALISATION

Cette interview d’élèves a été réalisée en Finlande dans une école secondaire pilote de 360 élèves, *Mankkaa School*. Elle accueille des élèves de 13 à 16 ans préparant le *Upper comprehensive school* (trois dernières années de l’enseignement obligatoire finlandais). Elle comporte une classe internationale, une classe média et enfin une “ classe virtuelle ” (dont font partie les deux élèves interrogées ici). Elle participe au *Global Citizen Projet* des Nations Unies, qui permet aux élèves de se présenter au *Global Citizen Maturity Test*, auquel participent des élèves du monde entier.

La “ classe virtuelle ” travaille par projets choisis par les élèves eux-mêmes et qu’ils mènent à bien ensuite par groupes. Une fois achevés, les projets donnent lieu à présentation devant l’ensemble de la classe, qui participe à l’évaluation avec l’enseignant. Les critères d’évaluation prennent en compte la langue, le vocabulaire, la prononciation, le *body language*, l’humour, le contenu et l’effet global produit. En outre, chaque élève participant remet un commentaire personnel écrit au professeur, qui en tient compte dans sa propre évaluation finale. Enfin, un élève de la classe est chargé de mettre les présentations des projets sur le *homepage* de l’école (www.mankkaaya.fi).

En Finlande, étant donné les grandes distances entre les habitants, l’État a développé depuis longtemps l’enseignement à distance. Les élèves sont donc habitués aux technologies de l’information et de la communication

TRANSCRIPTION ORIGINALE anglais	TRADUCTION
<p>T. – Good morning to you. S. – Good morning. T. – It's an honour to have a short interview with you, because I would like to know something about <i>Mankkaa School</i>... and. you have been here for how many years? S. – Two and a half years. T. – Two and a half years. And what class are you? S. – 8V. T. – 8V. I was told that “8V” stands for "Virtual Class". S. – Yes. T. – But first, your names? S. – My name is Marian and (...). T. – I see. Why is it called "the Virtual Class"? S. – Because we can do independent work at home, or at school. Or at friends, everywhere. And teachers trust us, that we do our own work and that we do it well, and they know they don't have to be behind us watching us like right now, and we can do it at home, in the library, or somewhere else. T. – So you use the library? S. – Yes, very much and the Internet. T. – But I've always had the impression that students get lost in the Internet, there's so much in the Internet also in the form of entertainment. I mean, it's very hard to keep your responsibility and to do something useful. S. – No, because we can surf in the Internet at home and if we have our work to do we do it. T. – Could you tell me what useful things you've done with the Internet for school? May be for projects or other things. S. – Yes, we had a big project last year, we had a water project, it was an international project. And this year we have a forest tree project. It's also international. We have done some home pages in the Internet and... and... T. – Could you tell me what the forest tree project is about? S. – Yes, we asked some questions about forests from the other schools and... T. – What d'you mean "the other schools"?</p>	<p>P. – Bonjour à vous. E. – Bonjour. P. – C'est un honneur pour moi d'avoir un bref entretien avec vous, parce que j'aimerais bien connaître un peu <i>Mankkaa School</i>... et il y a combien d'années que vous y êtes ? E. – Deux ans et demi. P. – ... deux ans et demi. Et dans quelle classe êtes-vous ? E. – 8V. P. – 8V. On m'a dit que “ 8V ” veut dire “ classe virtuelle ” E. – Oui. P. – Mais tout d'abord, vos noms ? E. – Je m'appelle Marianne. Et (...). P. – Je vois. Pourquoi on appelle 8V “ classe virtuelle ” ? E. – Parce que nous pouvons réaliser du travail autonome à la maison ou à l'école. Ou chez des copains, partout ! Et les profs nous font confiance pour faire nous mêmes notre travail, et pour le faire bien, et ils savent qu'ils n'ont pas besoin d'être derrière nous tout le temps à regarder comme vous le voyez maintenant, et nous pouvons le faire à la maison, à la bibliothèque ou n'importe où. P. – Alors, vous utilisez la bibliothèque ? E. – Oui, beaucoup, et Internet. P. – Mais j'ai toujours eu l'impression que les élèves se perdaient dans Internet. Il y a tellement de choses dans Internet, tellement d'occasions de s'amuser aussi ! Je veux dire qu'il est très dur de rester sérieux et de faire quelque chose d'utile. E. – Non, parce que nous pouvons surfer sur Internet à la maison, et si nous avons un travail à faire nous le faisons. P. – Pourriez-vous me dire le genre de choses utiles que vous avez réalisées avec Internet pour l'école ? Peut-être pour des projets ou d'autres choses ? E. – Oui, l'année dernière, nous avons eu un grand projet, un projet sur le thème de l'eau, c'était un projet international. Et cette année nous avons un projet sur un arbre de la forêt. C'est aussi un projet international. Nous avons</p>

<p>S. – Like our friend schools, I mean, around the world, some schools we know, like in Italy, the Netherlands, and in America, everywhere.</p> <p>T. – And if you ask something from the students overthere, they give you information?</p> <p>S. – Yes, and we put it in our page and there's also some information about things about forests.</p> <p>T. – And what have you learnt from this project? What are you learning from this project like forest trees or water?</p> <p>S. – We learn very much about projects, and water, and also that independent work we have to do, and that teachers really trust us that we do that and it gives us the responsibility for what we learn. We meet different people from all over the world and get many letters and e-mail and we get new friends.</p> <p>T. – Yes, yes, well the school has many international contacts, hasn't it?</p> <p>S. – Yes, yes.</p> <p>T. – D'you like that?</p> <p>S. – Of course. We are going to Austria next month.</p> <p>T. – What are you going to do there?</p> <p>S. – Well, we have our friend school there, and we work with them. And then we'll visit Vienna and we'll go to hiking with them, and...</p> <p>T. – I see. And if you have a project just like forest tree you're doing for your school or are there any other schools in the world that do the same and you exchange ideas.</p> <p>S. – Yes.</p> <p>T. – How?</p> <p>S. – By e-mail and letters and like I said those questions.</p> <p>T. – Yes, I see.</p>	<p>réalisé quelques “ home pages ” sur Internet et... et...</p> <p>P. – Pourriez-vous me dire en quoi consiste ce projet sur un arbre de la forêt ?</p> <p>E. – Oui, nous avons posé des questions sur les forêts à d'autres écoles, et...</p> <p>P. – ... “ d'autres écoles ” ?</p> <p>E. – ... comme des écoles amies partout dans le monde. Nous en connaissons en Italie, aux Pays Bas, en Amérique, partout.</p> <p>P. – Et quand vous posez des questions aux élèves de ces écoles-là, ils vous donnent des informations ?</p> <p>E. – Oui, c'est ça. Et nous mettons ces données sur notre page et il y a aussi des informations au sujet des forêts.</p> <p>P. – Et qu'avez-vous appris avec ce projet ? Qu'est-ce que vous apprenez avec ces projets sur les forêts ou sur l'eau ?</p> <p>E. – Nous apprenons beaucoup avec ces projets, à propos de l'eau et aussi avec le travail personnel que nous devons faire, et nos professeurs nous font confiance. Je pense que ça nous rend responsables dans tout ce que nous apprenons. Nous rencontrons des personnes du monde entier, nous recevons beaucoup de lettres, des messages e-mail et nous nous faisons de nouveaux amis.</p> <p>P. – Oui, oui, je crois que votre école a aussi beaucoup de contacts internationaux n'est-ce pas ?</p> <p>E. – Oui, oui.</p> <p>P. – Ca vous plaît ?</p> <p>E. – Évidemment. Nous partons pour l'Autriche le mois prochain.</p> <p>P. – Qu'allez-vous y faire ?</p> <p>E. – Notre école amie est là-bas et nous allons travailler avec eux. Et puis nous visiterons Vienne et nous ferons des balades avec eux, et...</p> <p>P. – Je vois. Et si vous avez un projet, comme celui sur les forêts, c'est seulement pour votre école ou y a-t-il d'autres écoles dans le monde qui font la même chose, et vous échangez des idées là-dessus ?</p> <p>E. – Oui.</p> <p>P. – Comment ça se passe ?</p> <p>E. – Par e-mail, et par lettres comme je vous ai déjà dit.</p> <p>P. – Ah oui, je comprends.</p>
--	---

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Lisez la définition du mot “ autonomie ” donnée en Glossaire, puis visionnez à la suite les deux séquences correspondant aux fiches 2/3 et 3/3 (compteur 00-00).		Les enregistrements 2/3 et 3/3 se font suite : ils ont été filmés par le même enseignant visiteur dans la même école, et dans la même classe à laquelle est appliqué le même type de pédagogie (dite en France “ pédagogie de projet ”). En prenant en compte l’intérêt de chaque enregistrement correspondant, nous avons orienté la première fiche sur les principes mis en œuvre dans ce type de pédagogie, la seconde sur les conditions de sa mise en œuvre, ainsi que sur les considérations d’ensemble.
2. Quelles sont les phrases et parties de phrases prononcées par ces élèves qui nous laissent penser qu’elles ont un haut degré d’autonomie ?	2. Phrases caractéristiques : – “ Nous pouvons réaliser du travail autonome à la maison ou à l’école. Ou chez des copains, partout. ” – “ Les professeurs (...) savent qu’ils n’ont pas besoin d’être derrière nous tout le temps... ” – “ ... si nous avons un travail à faire nous le faisons. ” – “ [Ces projets] (...) ça nous rend responsables dans tout ce que nous apprenons. ”	
3. Quel est le sentiment dominant chez les élèves, et le sentiment dominant chez les enseignants, qui apparaissent dans ces phrases et qui définissent bien le contexte psychologique du travail autonome ?	3. Chez les élèves, sentiments de <i>responsabilité</i> vis-à-vis d’eux-mêmes et du travail à faire, chez les enseignants, <i>confiance</i> dans les élèves.	
4. Les élèves utilisent, pour décrire leur situation, l’expression <i>independent work</i> . Il s’agit en réalité d’ <i>autonomie</i> et non d’ <i>indépendance</i> : que peut-on supposer en effet que font les professeurs de sorte qu’il y ait toujours processus d’enseignement ?	4. a) Le dispositif et l’environnement correspondant au “ travail autonome ” ont été proposés et mis en place par les professeurs. b) On peut supposer que les sujets sont choisis par les élèves dans une liste proposée par les profes-	

	<p>seurs (cette hypothèse est confirmée par l'interview suivante : cf. fiche 3/3).</p> <p>c) Les professeurs restent en permanence disponibles pour conseiller, guider et aider les élèves.</p> <p>d) Enfin, même s'ils font confiance aux élèves pour bien faire leur travail, on peut supposer que les professeurs le contrôlent, sans doute périodiquement en cours de réalisation, ou du moins à la fin.</p>	
5. Qu'y a-t-il de commun à tous ces projets en termes de capacités demandées chez les élèves :		
5.1 du point de vue de la gestion de l'information ?	5.1 Capacités à utiliser l'outil informatique pour rechercher l'information, la sélectionner, la hiérarchiser, l'organiser et la transformer.	
5.2 du point de vue relationnel ?	5.2 Capacité au travail de groupe (décider en commun du travail à faire, se répartir les tâches, mettre en commun les informations recueillies, rédiger en commun des synthèses...); capacité à établir et maintenir le contact avec des interlocuteurs de tous les pays.	
6. En plus des capacités ci-dessus, quels sont les grands objectifs visés par les responsables de cette école avec ce type de pédagogie par projets ?	6. Développement du sens de la responsabilité et de l'autonomie chez les élèves ; formation des élèves aux technologies de l'information et de la communication ; interdisciplinarité (par exemple, le thème de l'eau peut être abordé du point de vue de la physique, de la biologie, de l'écologie, de l'économie...).	
7. Quelles "valeurs" humanistes fondamentales semblent guider la philosophie de cette pédagogie ?	7. On peut penser à l'épanouissement personnel, l'ouverture sur le monde, la compréhension des autres peuples, la tolérance et la solidarité, l'apprentissage tout au long de la vie (<i>lifelong learning</i>).	On pourra faire observer aux stagiaires que ces mêmes valeurs humanistes peuvent être développées aussi dans des établissements qui ont des moyens plus réduits.

FICHE N° 3/3 – SÉQUENCE VIDÉO N° 39

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Finlande	finlandais	anglais	Interview élèves		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

– Environnement.

CONTEXTUALISATION

Interview réalisée dans la salle des ordinateurs par l’enseignant visiteur avec deux élèves de la “ classe virtuelle ” de *Mankkaa School*, école présentée dans la fiche précédente (Autonomisation 2/3).

En principe, les groupes-classe sont composés d’élèves de niveaux différents, mais l’école pratique le système du *age level* : un seul professeur a la charge d’un groupe de 7, 8 ou 9 élèves, ce qui facilite son suivi des projets.

C’est la municipalité qui assure le financement du budget de cette école, auquel participent des entreprises locales.

Nota bene : Les propositions d’activités sur cette séquence supposent que l’on ait déjà visionné et travaillé la séquence précédente (Autonomisation 2/3).

TRANSCRIPTION ORIGINALE anglais	TRADUCTION
<p>T. –Who are you? S. – I’m... I’m doing a History project about space travels, and now I’m looking for information on Neil Armstrong, the Sputnik and things like that. T. – Right. And did you choose the subject yourself? S. – Yes, we could choose among many subjects and I was interested in this one. T. – Could you mention other subjects the students are doing? S. – American Presidents was one of the subjects and Germany after World War, and... T. – Right. The teacher gave you a list of subjects? S. – Yes. T. – And are you working on this subject alone?</p>	<p>P. –Qui es-tu ? E. – Je fais un projet sur un sujet d’histoire, les voyages dans l’espace, et maintenant je cherche de l’information sur Neil Armstrong, le spoutnik et des choses de ce genre. P. – Ok. Et as-tu choisi le sujet toi-même ? E. – Oui. Nous choisissons parmi un tas de sujets et c’est celui-ci qui m’a intéressée. P. – Peux-tu énumérer d’autres sujets que les élèves sont en train de travailler ? E. – Les Présidents des États-Unis, c’était l’un des sujets, mais aussi l’Allemagne après la seconde guerre mondiale, et... P. – Ok. Votre professeur vous a donné une liste de sujets ?</p>

<p>S. – No, I'm working with my friend. T. – Yes. Hello friend! What's your name? S. – Nina (...). T. – I beg your pardon. S. – Nina (...). T. – And what are you doing? I see you're writing an e-mail. S. – Yes, I'm asking a man who knows about, something about space... T. – How did you get his name and address? S. – It was on the news page. T. – I see, and now what question are you asking him? S. – Something if he could tell us something new about space. T. – Like the ice on the moon? S. – Yes... A meteorite. T. – How's this meteorite coming to the earth? Will it collide to the earth, what'd you think? S. – I don't think so. T. – What's the latest news? S. – May be... it's not sure. We can only confirm it by the year 2002. Then it's sure! T. – Yes. Is it big this asteroid? S. – Yes, it's quite big. T. – What diameter? S. – I don't know about that!</p>	<p>E. – Oui. P. – Et tu travailles sur ce sujet toute seule ? E. – Non , je travaille avec ma copine. P. – Oui. Salut ! Comment t'appelles-tu ? E. – Nina (...). P. – Pardon ? E. – Nina (...). P. – Et que fais-tu ? Je vois que tu rédiges un e-mail... E. – Oui, je pose des questions à quelqu'un qui sait des choses sur l'espace... P. – Comment as-tu obtenu son nom et adresse ? E. – C'était sur la page des <i>news</i>. P. – Je vois. Et maintenant, quelle question es-tu en train de lui poser ? E. – S'il peut nous dire quelque chose de neuf à propos de l'espace. P. – Comme de la glace sur la lune ? E. – Oui, il y a un météorite qui se dirige vers la Terre. P. – Oui. Est-ce qu'il va s'écraser contre la terre ? Qu'est-ce que tu en penses ? E. – Non je ne crois pas. P. – Quelles sont les dernières nouvelles à ce sujet ? E. – Il peut toucher la terre, mais ce n'est pas certain . Nous pourrons le confirmer en l'an 2002. Alors, ce sera certain ! P. – Ah, oui, ! Est-il gros cet astéroïde ? E. – Oui, il est assez gros. E. – Quel diamètre ? E. – Ça je ne sais pas du tout !</p>
---	--

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
<p>1. Quelles sont les conditions matérielles nécessaires à la mise en œuvre institutionnelle d'une telle " pédagogie de projet " ?</p>	<p>1. Il faut des conditions matérielles qui pourront paraître exceptionnelles en fonction des situations qui prévalent encore actuellement dans la plupart des pays européens, en particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> – un grand nombre d'ordinateurs ; – un grand nombre de connexions parallèles à Internet ; 	<p>Nota bene : Cette fiche pourra avec profit être utilisée à l'intérieur de la rubrique Environnement : les deux premières questions portent en effet respectivement sur les facteurs matériels et sur les facteurs psychologiques de l'environnement de l'enseignement/apprentissage.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – une grande disponibilité de ces ordinateurs, ce qui suppose plusieurs salles, du personnel de surveillance, un dispositif d’entretien technique permanent ; – une grande disponibilité des professeurs eux-mêmes, ce qui suppose un statut adapté... et pour eux de bonnes conditions de travail sur place. 	
2. Quels sont les pré-requis chez les professeurs pour qu’ils puissent pratiquer une telle pédagogie de l’autonomie ? Dans quels domaines nouveaux devront-ils avoir été plus particulièrement formés ?	2. On pense en particulier aux domaines suivants : le travail en équipe, la conduite de projet, la pédagogie différenciée, le conseil méthodologique, le conseil documentaire, l’auto-évaluation et les nouvelles technologies.	
3. Au-delà de nouvelles compétences techniques, quelles nouvelles attitudes exige cette nouvelle pédagogie de la part des professeurs ?	3. Ils doivent accepter de ne plus avoir la maîtrise des contenus d’information (ils ne sont plus les seuls détenteurs du savoir, et ils apprennent même de leurs élèves). Ils doivent savoir s’effacer en tant qu’enseignants pour être des personnes ressource à qui les élèves vont s’adresser en cas de besoin. Ils doivent relativiser l’importance de leur propre discipline (voir plus bas, les implications de cette pédagogie en termes d’interdisciplinarité).	
	<p>Les réponses proposées ci-après intègrent les constatations pragmatiques faites par les responsables de cette école, et on les comparera à celles des stagiaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Les mathématiques et les sciences sont un peu sacrifiées. b) La grande quantité d’informations recueillie ne garantit ni leur qualité ni leur pertinence. Elle rend plus difficile l’originalité du travail effectué, sa rigueur, et l’approfondissement de la réflexion personnelle, et rend plus difficile le respect des programmes officiels. c) Cette pédagogie réussit mieux aux filles qu’aux garçons. Les élèves les plus faibles se découragent 	<p>On pourra demander aux stagiaires de réfléchir aux risques particuliers et aux inconvénients avérés de ce type de pédagogie, liés en particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) au fait que les informations disponibles sur Internet concernent plus certaines disciplines scolaires que d’autres ; b) au fait que ces recherches concernent simultanément des matières différentes (interdisciplinarité), et que les élèves ont accès à une énorme quantité d’informations ; c) enfin, au fait que les élèves disposent d’emblée d’un degré élevé d’autonomie.

	<p>moins, mais les meilleurs ont l'impression de ne pas y trouver leur compte. Enfin, il y existe peu de possibilités de changer de niveau. (À noter que le Directeur de l'École considère qu'il vaudrait mieux mettre en place des groupes de niveaux forts-faibles).</p> <p>Tous ces risques et inconvénients ne constituent pas des réserves ou critiques vis-à-vis de la " pédagogie de projet " telle qu'elle est mise en œuvre ici, mais des considérations amenant à tenir compte des exigences particulières qu'elle implique.</p>	
--	--	--

I. CONCLUSIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

FICHE N°1/6 – SÉQUENCE VIDÉO N° 40

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Autriche	allemand	français	interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :

- Introduction (différenciation).
- Évaluation.
- Autonomisation.
- Environnement.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit de l'interview d'un professeur autrichien de français par une collègue italienne professeur de d'anglais, qui a réalisé dans ses classes son dossier d'observation.

TRANSCRIPTION ORIGINALE français

PV. – Est-ce que tu pourrais me donner quelques exemples de différenciation pédagogique en langue française dans ce cas, pour quelques-uns au moins de ces points.

PH. – Pour les contenus, je fais une différenciation surtout plus tard, dans les classes avancées, quand on parle de questions de civilisation, de littérature, où ils peuvent choisir la partie du sujet qui les intéresse le plus, dans des groupes.

Pour les objectifs je ne différencie pratiquement pas, pas beaucoup, mais bien sûr que les meilleurs élèves profiteront encore du travail autonome.

Les matériels sont très divers, j'ai des jeux et d'autres matériels très divers. Et les élèves peuvent donc choisir ce qui leur plaît le plus ou ce avec lequel ils ont le plus de succès d'apprentissage.

PV. – Et le manuel ? C'est-à-dire, est-ce que tu utilises le manuel que tous les élèves ont d'une manière différenciée ?

PH. – Oui, dans le travail autonome oui, parce qu'il y a des exercices qu'ils peuvent faire ou ne pas faire. Les activités, c'est un peu pareil, ils peuvent choisir librement les activités qu'ils veulent faire.

PV. – Et les aides ? C'est-à-dire, est-ce que tu aides tes élèves... tu as la possibilité d'aider tes élèves d'une manière différente, s'ils travaillent de cette ma-

nière ?

PH. – Oui. D’un côté il y a le contrôle autonome. Ils regardent eux-mêmes, ils comparent s’ils ont trouvé la bonne solution. De l’autre côté, moi je circule dans la classe et les élèves peuvent me poser des questions. De l’autre côté ils peuvent demander de l’aide à leurs camarades, aussi, en classe, ce qu’ils aiment beaucoup faire, et ce qu’ils font plus librement que de me demander à moi. Et en plus, bien sûr, ils peuvent utiliser les manuels, les livres de grammaire ou les dictionnaires en classe.

PV. – Et les méthodes ? Est-ce que ta méthode change, dans la classe, quand tu travailles comme ça ?

PH. – Maintenant... oui... Je parle maintenant du travail autonome. Il y a bien sûr encore d’autres méthodes. Dans le travail autonome la méthode c’est que je suis plutôt, disons, un entraîneur, ou que je mets à la disposition de l’élève mon aide s’il en a besoin. Je ne suis pas le prof qui est devant la classe et qui dicte tout.

PV. – Et il y a une différenciation finale, dans l’évaluation ?

PH. – Moi je ne la fais pas. Je ne fais pas de différenciation dans les épreuves, par exemple. Et j’ai aussi trouvé que, d’après mon expérience personnelle, je crois, qu’il n’y a pas eu de grande différence entre les succès des épreuves écrites, entre les résultats avec le travail autonome ou sans travail autonome.

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Quels sont les domaines dans lesquels l’enseignante interviewée différencie effectivement sa pédagogie si l’on se base sur les exemples concrets qu’elle donne ici ?	1. Domaines de différenciation : a) <i>contenus</i> : seulement dans les classes avancées, pour la civilisation et la littérature, selon les intérêts des élèves ; b) <i>supports</i> : les élèves choisissent parmi les jeux et le matériel divers mis à leur disposition par l’enseignante ; c) <i>tâches</i> : les élèves choisissent librement les exercices et les activités qu’ils veulent faire, dans ce qui leur est proposé par le manuel ou l’enseignante ; d) <i>aides et guidages</i> : les élèves ont recours selon leurs besoins aux livres de grammaire et aux dictionnaires ; il peuvent quand ils le souhaitent demander de l’aide à l’enseignante, mais ils la demandent plus souvent aux autres élèves ;	Cette fiche renvoie à de nombreux domaines de différenciation. Elle pourrait être utilisée aussi en introduction à toute la partie I du Livret, qui porte précisément sur ces différents domaines.
2. Dans quel domaine l’enseignante déclare-t-elle ne pas faire de différenciation ? Pourquoi ne la fait-elle pas, à votre avis ?	2. Domaine non concerné par la différenciation : l’évaluation. Les interprétations peuvent être diverses : l’enseignante peut considérer que les élèves n’en sont pas capables (mais ils peuvent le devenir	

	s'ils y sont formés...), mais plus vraisemblablement elle considère que c'est de sa responsabilité (sans doute parce qu'elle pense ici à l'évaluation sommative, et non formative).	
3. Sur le continuum enseignement différencié – apprentissage différencié (cf. le tableau en Annexe de la fiche Évaluation 3/3) de quel côté se situe clairement l'enseignante ? Justifiez votre jugement.	3. L'enseignante se situe clairement vers l'apprentissage (et donc l'autonomie) plus que vers l'enseignement (et donc la différenciation de sa propre pédagogie) : ce sont les élèves qui différencient par eux-mêmes pour eux-mêmes dans les différents domaines énumérés en corrigé du point 2 ci-dessus.	
4. Que signifie exactement la phrase suivante : " Pour les objectifs je ne différencie pratiquement pas, pas beaucoup, mais bien sûr que les meilleurs élèves profiteront encore du travail autonome " ?	4. Signification : les meilleurs élèves vont différencier eux-mêmes leurs objectifs, c'est-à-dire se donner des objectifs plus élevés, en fonction de ce qu'ils estiment être leurs capacités.	On pourra faire remarquer que si le travail de classe se fait principalement sous forme d'un travail autonome fonctionnant de cette manière, l'hétérogénéité des niveaux des élèves ne peut que s'accroître, les meilleurs, parce qu'ils sont déjà les plus autonomes, profitant le plus de ce mode de travail. C'est ce qui peut justifier par ailleurs un interventionnisme fort de l'enseignant, sous forme d'une pédagogie différenciée allant jusqu'à la " discrimination positive " en faveur des plus faibles.
5. Quelle évaluation cette enseignante fait-elle de l'efficacité du travail autonome ?	5. Cette enseignante conclut que " d'après [son] expérience personnelle, il n'y a pas eu de grande différence entre les succès des épreuves écrites, entre les résultats avec le travail autonome ou sans travail autonome ".	
6. Comment peut-on expliquer ce jugement un peu surprenant ?	6. L'une des interprétations possibles est que les épreuves auxquelles l'enseignante fait allusion relèvent d'un entraînement particulier qui peut être fait de manière efficace sous la direction du professeur, et au moyen d'activités et d'exercices spécialisés. Il est difficile d'en juger sans connaître la nature de ces épreuves et les critères d'évaluation.	Cette question fournit aux stagiaires une belle occasion d'entraînement à l'analyse didactique, forcément très dépendante de l'environnement : toutes les expériences et expérimentations de la pédagogie différenciée ou du travail autonome doivent être ainsi évaluées en fonction de leur contexte .

	<p>Il est en tout cas vraisemblable que ces épreuves ne prennent pas en compte le degré d'autonomie des élèves, en d'autres termes qu'elles ne relèvent pas de la "résolution de problèmes" (cf. définition en Glossaire).</p> <p>Il serait aussi indispensable de savoir si ce jugement de l'enseignante s'applique identiquement à toutes les années d'apprentissage, s'il est valable aussi bien aux élèves les plus faibles qu'aux plus forts, etc.</p>	
<p>7. Dans la partie suivante de son interview, l'enseignante se déclare malgré tout très fermement partisane du travail autonome. Quels peuvent être ses arguments ?</p>	<p>7. La fiche suivante permet de confronter les hypothèses de chacun aux déclarations de l'enseignante.</p>	

FICHE N°2/6 – SÉQUENCE VIDÉO N° 41

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Autriche	allemand	français	interview professeur		

Fiche pouvant aussi être utilisée en :
<ul style="list-style-type: none"> - Autonomisation. - Objectifs.

CONTEXTUALISATION

Il s'agit de la suite de l'interview précédente (fiche 1/2). La collègue autrichienne réagit au résultat des sondages qu'elle vient de réaliser auprès de ses élèves concernant le travail autonome.

TRANSCRIPTION ORIGINALE
français

PH. – J'étais surprise parce que c'était... la réaction dans les sondages était encore plus positive que je ne pensais. Le reste... oui... j'ai remarqué qu'il y avait relativement beaucoup de difficultés [quant] à l'organisation du temps. Pour les élèves, individuellement, je ne m'en étais pas aperçue avant. Donc il va falloir un peu faire attention à ça. Un autre changement que j'ai oublié tout à l'heure : je crois que les élèves apprennent aussi à être plus autonomes et plus indépendants, par ce travail. Et... oui, ils sont plus indépendants, comme ça.

PV. – Bon. Donc, but d'une formation générale de l'élève : le travail autonome les aide, et de quelle manière ? C'est-à-dire que tu viens de...

PH. – Oui, c'est ça, oui, c'est ça. Je pense que c'est vraiment très important pour diverses raisons. Par exemple, ils apprennent à travailler en équipe, ce qui est très important aujourd'hui dans notre société ; ils apprennent à développer leurs idées eux-mêmes ; à s'organiser eux-mêmes, à organiser leur temps, à prendre leurs responsabilités, d'eux-mêmes. Parce que, avec l'autocontrôle, par exemple, s'ils ne se soucient pas de faire le contrôle correctement, ce sera leur dommage à eux, et ils en seront responsables, du résultat. Et comme ça il deviendront plus autonomes plus indépendants, plus sûrs d'eux peut-être, aussi.

	CORRIGÉS	FORMATION
1. Relisez, en Glossaire, la distinction entre “ finalités ” et “ objectifs ”.		
2. Vérifiez maintenant vos hypothèses concernant les arguments de l'enseignante en faveur du travail autonome. Quels sont-ils ? Utilisez la typologie proposée dans le Glossaire, et citez tous les passages correspondants de la transcription.	2. Ils sont essentiellement de l'ordre des finalités, et non des objectifs linguistiques ou culturels, et plus précisément de l'ordre de la formation intellectuelle et éthique : a) “ autonomie ” et “ indépendance ” : “ les élèves apprennent aussi à être plus autonomes et indépendants, par ce travail. Et... oui, ils sont plus indépendants comme ça ” ; “ ils deviendront plus autonomes, plus indépendants, plus sûrs d'eux-mêmes ” ; a) respect des autres (“ Ils apprennent à travailler en équipe ”) ; b) sens de la responsabilité (“ ils apprennent à prendre leurs responsabilités ”).	
3. Notez tout ce qui définit pour cette enseignante l'autonomie des élèves.	3. L'autonomie est décrite en termes de : – capacité à s'organiser eux-mêmes ;	On pourra faire précéder cette question d'une recherche personnelle des stagiaires, puis leur faire

	<ul style="list-style-type: none"> – capacité à développer leurs propres idées ; – capacité à gérer leur temps ; – capacité à s’auto-contrôler ; – confiance en soi. 	comparer leurs idées avec celles de l’enseignante.
4. L’autonomie, à votre avis, relève-t-elle de la finalité intellectuelle ou de la finalité éthique ?	<p>4. Question redoutable, dont la réponse ne peut relever d’un simple “ corrigé ” ponctuel !</p> <p>On dira simplement ici que l’une des particularités de nos sociétés européennes est de postuler qu’il n’y a pas opposition, mais tout au contraire indissociabilité, entre la liberté personnelle et la cohésion sociale, entre les valeurs individuelles et les valeurs collectives : c’est le fondement même de l’idée occidentale de <i>démocratie</i>.</p>	
5. Comment peut s’expliquer ce jugement des élèves concernant le travail autonome, si son efficacité didactique n’est pas avérée aux yeux de l’enseignante ? Pensez-vous que leurs raisons sont les mêmes que celles de l’enseignante ?	5. Le travail simultané sur les trois fiches suivantes permet de confronter ses propres hypothèses aux déclarations des élèves interviewés.	

**NOUS PROPOSONS À LA SUITE UN TRAVAIL CONJOINT
SUR LES TROIS FICHES RESTANTES : 3/6, 4/6 ET 5/6.**

FICHE N°3/6 – SÉQUENCE VIDÉO N° 42

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Pays-Bas	néerlandais	français	Interview élèves		

CONTEXTUALISATION

Il s'agit de l'interview aux élèves que l'on a vus en classe dans la séquence Environnement 3/4.

TRANSCRIPTION ORIGINALE hollandais L1, français L2	TRADUCTION
<p>L. – Jantien, wat vind jij? Wat heb je ervan gevonden om op deze manier te werken?</p> <p>L1. – Nou, ik vond het wel leuk. Je kan continu werken en het is afwisselend en je kan in je eigen tempo werken. Als je gewoon les hebt, dan gaat het soms te snel en dan kun je het niet bijhouden.</p> <p>L. – En jij, Nicole?</p> <p>L2. – Je kunt doen wat je wilt en in je eigen tempo en dan hoeft je je niet te haasten en je hoeft niet bang te zijn dat het niet afkomt. Als je boekjes leuk vindt, dan kun je boekjes lezen. Doen wat je zelf leuk vindt.</p> <p>L. – Is het anders dan bij Engels?</p> <p>L3. – Ja, op zich wel. De opdrachten zijn in elk geval anders. Je moet vertalen en zo. Bij Engels heb je geen boekjes waar je dan vragen bij hebt.</p> <p>L. – Bij Engels werk je allemaal aan hetzelfde tegelijkertijd?</p> <p>L4. – Ja, meestal wel. Je krijgt een opdracht en dat is dan precies wat bij de</p>	<p>P. – Quelle est votre opinion ? Avez-vous aimé travailler de cette façon ?</p> <p>E1. – Oui, j'ai aimé. On peut travailler sans interruption et il y a beaucoup de variation et on peut travailler à son propre rythme. Dans un cours normal parfois ça va trop vite et tu ne peux pas suivre.</p> <p>P. – Et toi, Nicole ?</p> <p>E2. – Tu peux faire ce que tu préfères, à ton propre rythme et tu ne dois pas te dépêcher et tu n'as pas à te préoccuper que tu n'arrives pas à finir ton travail. Si tu aimes lire des petits livres, tu peux les lire. Tu peux faire ce que tu aimes mieux.</p> <p>P. – Y a-t-il une différence avec le cours d'anglais ?</p> <p>E3. – Oui il y en a. Les tâches sont différentes de toute façon. Tu dois traduire et faire des choses pareilles. Et dans le cours d'anglais il n'y a pas de petits livres avec des questions.</p> <p>P. – Pendant le cours d'anglais vous travaillez tous sur les mêmes choses ?</p>

<p>les hoort. L. – Dus bij Frans is het anders dan bij Engels? Wat is het verschil? L5. – Bij Engels werk je dan met zijn allen. En meestal werk je allemaal uit hetzelfde boekje met dezelfde opdrachten. L. – En je vindt het wel leuk dat je bij Frans in je eigen tempo kunt werken? L6. – Je hoeft geen rekening te houden met iets dat je af moet hebben en je kunt overleggen met anderen. Als je moet haasten, dan maak je ook sneller schrijffouten. Als je maar moet doorgaan dan kan je niet alles tot je door laten dringen. L. – En dat stukje dat je in de klas doet. Want we doen ook wel dingen samen, met zijn allen, aan het begin en daarna ga je over in je eigen tempo. L7. – Ja, dat vind ik ook wel goed. Dat je je kunt voorbereiden voor als je een SO krijgt, bij Engels krijg je meteen die SO. L. – Het feit dat je bij Frans kunt kiezen uit verschillende dingen dat vind je wel leuk, en ook dat je in je eigen tempo kunt werken.</p>	<p>E4. – La plupart des fois oui. On te donne une tâche et tu y travailles pendant tout le cours. P. – Les leçons de français sont différentes des leçons d’Anglais. Quelle est la différence ? E5. – Pendant les leçons d’anglais on travaille tous avec le même livre, avec les mêmes tâches. P. – Et vous aimez pouvoir travailler à votre propre rythme pendant les leçons de français ? E6. – Il n’y a pas de stress provoqué par les tâches qu’on doit terminer et on peut discuter les choses avec les autres. Si tu dois te dépêcher, tu fais des fautes. Si ça va trop vite il n’est pas possible pour toi de bien comprendre. P. – Et ce qu’on fait ensemble en classe ? Parce que nous faisons aussi des choses ensemble avant le travail individuel. E7. – Oui, c’est une bonne chose. On a la possibilité d’être prêt pour un test. En anglais on fait juste le test sans cette préparation en classe. P. – Et vous aimez aussi avoir la possibilité de faire un choix parmi plusieurs activités et vous aimez aussi pouvoir travailler à votre propre rythme.</p>
--	--

FICHE N°4/6 – SÉQUENCE VIDÉO N° 43

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Autriche	allemand	français	Interview élèves		

CONTEXTUALISATION
Il s’agit d’une interview avec les élèves que l’on a vus en classe dans la séquence Supports 2/2.

TRANSCRIPTION ORIGINALE allemand	TRADUCTION
L – Meinungsumfrage. Wir haben gerade eine Meinungsumfrage über das Offene Lernen gemacht und einige Schüler wollen uns gerne darüber	P. – Un sondage d’opinion. On fait un sondage sur “ L’enseignement ouvert ” et quelques élèves veulent nous dire quelque chose à propos de ce sujet. Nous

erzählen. Wir arbeiten mit dem Offenen Lernen jetzt zwei Jahre, und findet ihr dass das eine gute Lernmethode ist, dass das was bringt? Klara zum Beispiel vielleicht?

S1. – Es bringt auf jeden Fall was . In der Gruppe lernen macht mehr Spass und man kann sich auf das konzentrieren was man noch nicht so gut kann.

L – Seid ihr mit der Zeiteinteilung zurechtgekommen? Bettina?

S2. – Also ich finde, dass man mit der Zeit sehr gut zurechtgekommen ist, weil man sich die Zeit sehr leicht einteilen kann. Also wenn man dreimal in der Woche Französisch hat, dann kann man sich die Zeit ganz genau einteilen und gut mit der Zeit zurecht kommen.

L – Also, du bist mit der Zeit gut zurechtgekommen? Welche Aufgaben haben euch besonders gut gefallen? Michel, willst du das beantworten?

S3. – Mir haben die Aufgaben sehr gut gefallen, wo man eben in der Gruppe zusammenarbeiten kann, z.B. in diesem Spiel und man sich untereinander ergänzen kann und dann eben die Fehler ausbessern kann untereinander.

L – Luise, was hat dir nicht so gut gefallen?

S4. – Wenn man z.B. Texte schreiben muss weil ich finde, dass man das besser zu Hause machen sollte und man sich beim Offenen Lernen auf die Gruppe konzentrieren sollte.

L – Und weil es auch wahrscheinlich schwierig ist wenn alle laut sind und wenn alle arbeiten sich auf einen Text zu konzentrieren. Was würdet ihr gern verbessern noch am Offenen Lernen? Du, Klara? Hast du eine Idee?

S1. –: Vielleicht noch mehr Übungen, denn man kann nie genug üben. Es sind teilweise auch ganz kurze Übungen dabei. Vielleicht, dass man die länger macht, mit Übungssätzen dabei.

L – Also, meine Übungen sind zu kurz?

Aber insgesamt möchtest du mehr. Wie habt ihr den Arbeitsplan gefunden?

S1. – Also Übungen in Gruppen. Mehr Übungen in Gruppen. Die Übungen die man alleine machen kann, kann man auch zu Hause machen.

L – Sonst noch jemand ein Kommentar? Bettina, was möchtest du sagen dazu? Insgesamt?

S2. – Ich finde, dass das Offene Lernen eine gute Vorbereitung auf die Schularbeiten ist. Man kann vorher lernen, was man noch nicht gut beherrscht. Man kann sich die Fehler ausbessern. Man kann sich ergänzen, und man weiß dann ganz sicher, ob man sich gut oder weniger gut vorbereitet

travillons depuis deux ans avec le système de “L’enseignement ouvert” : qu’est-ce que vous en pensez ? Est-ce que c’est une bonne méthode d’apprentissage ? Est-elle efficace ? Klara, ton opinion ?

E1. – Elle est efficace, de toute façon. Apprendre en groupe te donne plus de plaisir et il est possible de se concentrer sur les choses que tu ne maîtrises pas encore.

P. – La gestion du temps ne vous a pas posé de problèmes ? Bettina.

E2. – Je pense que la gestion du temps n’as pas été un problème parce qu’on peut faire sa planification très facilement. Et quand on a trois leçons de français par semaine il n’est pas difficile de faire une bonne planification et de faire les choses qu’on doit faire.

P. – Alors, planifier a-t-il été facile ? Quelles tâches avez-vous beaucoup aimées ? Michel, tu peux répondre ?

E3. – J’ai aimé les tâches où on pouvait travailler ensemble, avec les autres élèves en groupe, par exemple les jeux, où il est possible de s’entraider et où il est possible de corriger ses propres fautes et celles des autres.

P. – Louise, qu’est-ce que tu n’as pas aimé ?

E4. – Par exemple quand on doit écrire des textes, parce que je crois qu’on pourrait mieux faire ça à la maison. Dans le système de ‘L’enseignement ouvert’, on devrait se concentrer sur le groupe.

P. – Et parce qu’il est probablement difficile, quand les autres parlent et travaillent et que tu dois te concentrer sur un texte. Qu’est-ce qu’on devrait modifier dans ‘L’enseignement ouvert’ ? Klara, tu as des idées ?

E1. – Peut-être plus d’exercices, il est nécessaire d’en faire beaucoup. Quelquefois nous travaillons avec des exercices très courts. Peut-être nous devrions aussi travailler avec des exercices plus longs. Avec des phrases pour s’entraîner.

P. – Tu penses que mes exercices sont trop courts. Tu voudrais en faire davantage. Qu’est-ce que tu penses de l’organisation du temps ?

E1. – On aimerait faire plus d’exercices en groupe. Il vaut mieux travailler à la maison sur les exercices qu’on peut faire tout seul.

P. – D’autres remarques ? Bettina, ton opinion s’il te plaît. Sur l’ensemble du programme ?

E2. – Je pense que ‘L’enseignement ouvert’ est une très bonne préparation pour tous les tests. On peut apprendre à l’avance les choses qu’on ne connaît

<p>hat auf die Schularbeiten. L – Es ist also die Selbstkontrolle die du gut findest? Sonst....? S2. – Es ist einfach so, dass das Ganze lockerer geht. Man kann selbst üben, was man will. L – Man kann selbst üben, was man will. Und sonst? Fällt euch noch was ein? Du, kannst du sagen, was du vorhin geleistet hast. S3. – Ja, ich finde das Offene Lernen sehr gut, weil man alles so besser im Kopf behältst. Und wenn man es nicht versteht, dass man dann fragen kann. Und eben, dass man in der Gruppe ist und sich gegenseitig ergänzen kann. S4. – Dass man eben in der Gruppe arbeitet, dass man sich gegenseitig helfen. Die ganzen Spiele, das ist abwechslungsreicher. Nachteil ist, dass man manchmal warten muss, bevor man ein Spiel kriegt. L – Also, man muss warten bis man ein Spiel kriegt? Noch ein Kommentar oder fällt euch nichts mehr ein? Also würdet ihr sagen, dass wir weiter machen sollen oder eben nicht? S2. – Ja, wir möchten so weiter machen, bei Französisch.</p>	<p>pas encore. On peut corriger ses fautes. On peut s’entraider et on sait si sa préparation pour le test est acceptable ou non. P. – L’auto-évaluation est très importante pour toi ? Quelque chose d’autre... ? E2. – L’avantage est que tout est plus relax. On peut s’entraîner sur ce qu’on préfère. P. – Tu peux faire les exercices que tu choisis toi-même. Tu voudrais dire encore quelque chose ? Tu peux dire quels résultats tu as atteints précédemment ? E3. – J’aime beaucoup ‘L’enseignement ouvert’ parce que les choses restent mieux dans la tête. Et quand on ne comprend pas certaines choses, on peut demander. Dans le groupe on peut s’aider et se soutenir l’un l’autre. E4. – On travaille en groupe et on peut s’entraider. Les jeux apportent plus de variété. Le problème, c’est que quelquefois on doit attendre pour pouvoir faire les jeux. P. – Bon, on doit attendre pour pouvoir faire les jeux. D’autres remarques, ou bien on a tout dit ? Vous seriez plutôt pour continuer ou non ? E2. – Nous aimerions continuer comme ça pendant les cours de français.</p>
--	--

FICHE N° 5/6 – SÉQUENCE VIDÉO N° 44

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Italie	italien	anglais	interview élèves		

CONTEXTUALISATION
Il s’agit d’une interview à quelques-unes des élèves après une séance de pédagogie différenciée, les mêmes élèves que vous pouvez voir au travail dans la séquence correspondant à la fiche Dispositif 1/3.

TRANSCRIPTION ORIGINALE italien	TRADUCTION
<p>A1. – Preferisco ripassare parlando piuttosto che scrivendo, infatti ho difficoltà nello scrivere. E ho fatto i giochi, le attività orali appunto, mentre ritengo che ripassare in questo modo con attività che sono diverse dal solito ripasso sul libro sia più utile nel senso che colpisce di più la memoria, quindi un ripasso più vivo.</p> <p>[...]</p> <p>A2. – Ho cercato di migliorare la mia pronuncia inglese soprattutto in vista del nuovo esame di maturità di quest’anno. Non è stato assolutamente inutile oggi pomeriggio in quanto ho potuto anche ripassare tutto il programma svolto quest’anno, parte del programma svolto quest’anno e è stato molto ben organizzato e io penso che sia molto più utile questo metodo di lavoro piuttosto che magari un’attività singola, comunque anche a coppie svolta al di fuori della scuola senza l’aiuto degli insegnanti. Gli schemi sono stati molto importanti perché ci hanno permesso di seguire un percorso ben determinato, sempre in vista della nuova maturità. Io mi sono trovata molto bene, mi è servito spero per migliorare la mia pronuncia e soprattutto per un ripasso guidato del programma fatto quest’anno in vista della maturità.</p> <p>[...]</p> <p>A4. – Mi è piaciuta molto questa esperienza perché sono riuscita a mettere in pratica quello che ho imparato durante quest’anno scolastico. Comunque penso che è stata un’iniziativa utile anche per un ripasso generale alla fine dell’anno. E a te?</p> <p>A3. – No, anche a me è piaciuto. Mi è piaciuto molto il rallye perché ci siamo messi alla prova a vicenda e comunque quello che non so io sai tu, quello che non sai tu so io, quindi ci completiamo è un aiuto reciproco.</p> <p>A4. – E’ come se studiassimo insieme.</p> <p>A3. – Sì, forse è anche più utile che studiare da soli E’ vero.</p>	<p>E1 – Je préfère réviser en parlant plutôt qu’en écrivant, en effet j’ai des difficultés quand j’écris et j’ai fait les jeux, les activités orales justement et je crois que réviser de cette façon par des activités qui sont différentes des révisions habituelles du manuel est plus utile, parce que ça reste dans la tête, c’est une révision plus vivante.</p> <p>[...]</p> <p>E2. – J’ai cherché à améliorer ma prononciation anglaise surtout en vue du nouveau bac de cette année. Ça n’a pas été du tout inutile cet après-midi parce que j’ai pu aussi réviser tout le programme de cette année, une partie du programme de cette année et ça a été très bien organisé et je pense que cette méthode de travail est beaucoup plus utile qu’une activité individuelle ou bien en couple faite au dehors de l’école sans l’aide des professeurs. Les schémas ont été très importants parce qu’ils nous ont permis de suivre un parcours bien ordonné toujours en vue du nouveau bac. J’ai beaucoup aimé, ça m’a servi j’espère pour améliorer ma prononciation et surtout pour une révision guidée du programme de cette année en vue du bac.</p> <p>[...]</p> <p>E4. – J’ai beaucoup aimé cette expérience parce que j’ai réussi à mettre en pratique ce que j’ai appris pendant cette année scolaire. Je pense donc que ça a été une initiative utile même pour une révision générale à la fin de l’année. Et toi, tu as aimé ?</p> <p>E3. – Non, moi aussi j’ai aimé. J’ai beaucoup aimé le rallye parce qu’on s’est mis à l’épreuve l’un l’autre et puis ce que je ne sais pas tu le sais, ce que tu ne sais pas, moi je le sais, on se complète, il y a aide réciproque.</p> <p>E4. – C’est comme si on étudiait ensemble.</p> <p>E3. – Oui, peut-être c’est même plus utile qu’étudier tout seul. C’est vrai.</p>

ACTIVITÉS PORTANT SIMULTANÉMENT SUR LES FICHES 3/6, 4/6 ET 5/6 CI-DESSUS

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. Visionnez une première fois en continu les trois séquences.		
2. Lisez les transcriptions des fiches 3/5, 4/5 et 5/5, et comparez vos explications avec celles données par des élèves. Quels sont les grands points positifs que les élèves mettent en avant ? Relevez systématiquement toutes les déclarations correspondantes.	<p>2. Les élèves mettent en avant (dans l'ordre d'apparition, à l'intérieur de chaque point) :</p> <p><i>c) le plaisir</i> : variété des activités ; absence de stress, plaisir de travailler en groupe ; “ les jeux apportent plus de variété ; “ tout est plus relax ” ; choix personnel des supports et des activités ; nouveauté des activités, “ révision plus vivante ” ;</p> <p><i>b) l'adaptation au rythme de chacun</i> : “ on peut travailler à son propre rythme ” ; “ Tu peux faire [...] à ton propre rythme et tu ne dois pas te dépêcher et tu n'as pas à te préoccuper si tu n'arrives pas à finir ton travail ” ; “ on peut faire sa planification très facilement ” ; “ on peut apprendre à l'avance ” ;</p> <p><i>a) l'efficacité</i> : “ on a la possibilité d'être prête pour un test ”, “ dans le groupe on peut s'entraider et se corriger mutuellement les fautes ” ; “ il est possible de se concentrer sur les choses que tu ne maîtrises pas encore ” ; “ dans le groupe on peut s'aider et se soutenir l'un l'autre ” ; “ on peut s'entraider ” ; “ ça reste dans la tête ” ; “ cette méthode de travail est beaucoup plus utile ” ; “ ça a été une initiative utile ” ; “ on se complète, il y a une aide réciproque ” ; “ c'est même plus utile que d'étudier tout seul ”.</p>	<p>On pourra faire noter par les stagiaires, en particulier :</p> <ul style="list-style-type: none"> – que les élèves ne font pas de référence explicite à la formation éthique, mais que l'on retrouve malgré tout, à travers leurs mots sur le plaisir et l'efficacité du travail de groupe, une valeur à laquelle les jeunes accordent une grande importance, la solidarité ; – qu'ils ne séparent pas le plaisir et l'efficacité ; – que la gestion du temps d'apprentissage est essentielle (respect des rythmes individuels).

<p>3. Quel aspect de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée est le plus cité par les élèves ?</p>	<p>3. Le travail de groupe, que l'on retrouve cité dans les trois points positifs.</p>	
<p>4. Comment peut-on résumer la demande implicite que l'élève formule à travers ses quelques critiques ?</p>	<p>4. Une meilleure articulation entre le travail individuel et le travail collectif, le travail en classe et le travail à la maison.</p>	
<p>5. Revoyez l'ensemble des 5 fiches, et comparez les résultats de votre analyse de chacune d'elles : quelles différences apparaissent entre le bilan que tirent l'enseignante d'une part, les élèves d'autre part, du travail autonome ou en pédagogie différenciée ?</p>	<p>Différences :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Les élèves ne font pas de référence explicite à la " formation générale ", en particulier éthique. b) Ils mettent plus en avant la solidarité au sein du groupe que l'autonomie personnelle. c) Ils sont plus persuadés que l'enseignante de l'efficacité de la méthode, même pour des révisions d'examen. 	

II. CONCLUSIONS PERSONNELLES DES UTILISATEURS DE LA CASSETTE ET DU LIVRET D'AUTO-FORMATION

FICHE N°6/6

AUTOFORMATION	CORRIGÉS	FORMATION
1. En début de travail sur cette cassette d'auto-formation et son <i>Livret</i> , vous avez fait deux photocopies du questionnaire initial, et vous en avez rempli une. Remplissez maintenant la seconde sans regarder ce que vous avez écrit sur la première.		
2. Comparez point par point les deux questionnaires, en essayant d'évaluer vous-mêmes ce qui a été modifié dans vos connaissances, représentations et attitudes personnelles concernant la pédagogie différenciée :		Cette activité pourra se faire d'abord individuellement, puis par petits groupes, enfin en grand groupe en commençant par un compte rendu fait par le porte-parole de chaque petit groupe.
a) Comment la définissez-vous ? Qu'est-ce qui vous paraît la caractériser ?		
b) Auriez-vous aimé vous-même apprendre de cette manière ?		
c) Vous paraît-elle indispensable pour les élèves ? Pourquoi ?		
d) Quelles sont les conditions qui vous semblent nécessaires ou souhaitables pour la mettre en œuvre ?		
e) Quels effets en attendez-vous ?		
f) Pensez-vous personnellement l'utiliser dans vos classes ?		
<i>Cette ultime activité du Livret d'autoformation n'a bien entendu pas de corrigé.</i>		

6. ANALYSES

	Pages
« Travail autonome... pédagogie différenciée : d'où venons-nous ? », par Nicole Gannac	241-244
« Différenciation pédagogique et différenciations institutionnelles », par Christian Puren	245-249
« <i>Pedagogical Differentiation and Autonomous Learning</i> », par Arjan Krijgsman	250-256
« Entre 'pédagogie différenciée' et 'apprentissage autonome' », par Paola Bertocchini et Christian Puren	257-261
« Technologies numériques et pédagogie différenciée, quelle synergie ? », par Françoise Toussaint	262-268

TRAVAIL AUTONOME... PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : D'OÙ VENONS-NOUS ?

Nicole Gannac, APLV

PRAG honoraire, Université de Provence, Aix-en-Provence (France)

« Même là où j'innovais, j'aimais à me sentir un continuateur. »
Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, Éd. Folio, 1996, p. 183.

Le travail autonome¹ et la pédagogie différenciée ont été introduits en 1972 dans le système éducatif français à titre expérimental, sous la direction de Louis Legrand. Ce ne fut pas une création *ex nihilo* : existaient déjà, dans le premier cycle des collèges, et dans les « lycées pilotes », des tentatives isolées de rénovation des méthodes pédagogiques dans l'esprit des « classes nouvelles » et dans le sens d'une plus grande autonomie de l'élève. Le texte fondateur nous semble être l'article de Louis Legrand paru dans le n° 7 de *Recherches Pédagogiques* « Objectifs et modalités du travail indépendant ». Il nous semble essentiel que tous ceux qui s'intéressent à la pédagogie différenciée, et à plus forte raison ceux qui la pratiquent, se demandent où puisent leurs racines. Nous essaierons donc de répondre à la question : « D'où venons-nous ? »

La recherche pédagogique s'est très vite orientée vers l'individualisation de l'enseignement, c'est à dire son adaptation aux capacités et rythmes des élèves. À la fin du siècle dernier, Maria Montessori (1870-1952), a étudié de façon approfondie les travaux de J. Itard, a publié, dès 1898, un *Mémoire sur le Sauvage de l'Aveyron*, et exprimé le souci de changer l'École. Elle cherchait comment conjuguer liberté, aide et respect de l'enfant, et elle a mis au point dans ce but la célèbre méthode Montessori.

En France, par le décret du 2 Août 1881², les écoles maternelles remplacent les salles d'asile. On y regroupait jusqu'à 200 enfants, de 2 à 6 ans, dans des garderies propres et chauffées, certes, mais où aucune pédagogie active n'était possible. Les ministres Ferry et Buisson décidèrent d'intégrer fortement l'école maternelle à l'édifice scolaire, mis en place de 1800 à 1882. L'école maternelle devint une école comme les autres, « des établissements de première éducation » (Loi Goblet de 1887). Un rôle essentiel revint alors aux Inspections Générales car, si le financement de l'enseignement élémentaire et donc les maternelles était local, l'organisation pédagogique était nationale. Les fonctionnaires étaient payés par l'État et contrôlés par des Inspecteurs. Mlle Brès et surtout Pauline Kergonard, Inspectrices Générales, donnèrent alors aux maternelles une impulsion nouvelle. Pauline Kergonard soulignait l'importance de l'activité des enfants, de leur liberté ; elle s'élevait contre le « dressage » et voyait dans le jeu le « travail des enfants ».

Aux États Unis, le plan Dalton, en 1922, supprime à peu près complètement l'enseignement collectif au niveau du premier et second degré. En Suisse, l'école active d'Adolphe Ferrière (1879-1960) cultive la spontanéité des enfants, mais leur donne un « Plan de travail ».

Édouard Claparède (1873-1940), fondateur à Genève de l'Institut Jean Jacques Rousseau et de l'École de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, suggère qu'une moitié des heures obligatoires soient communes à tous les élèves et que l'autre partie comporte un ensemble de cours et d'exercices choisis par les élèves.

¹ L'appellation initialement choisie était « travail indépendant », traduction littérale de *Independent Study*. C'est sur les injonctions du Conseil de l'Europe que le terme « autonome » fut adoptée à la conférence des ministres européens, à Berne, en juin 1973. On ne s'étonnera donc pas de voir apparaître la première appellation dans les premiers textes officiels cités.

² Voir Prost, *L'Enseignement en France*, p. 285.

Dans la postface à la cinquième édition de *l'École Mode d'Emploi*³, Philippe Meirieu indique d'autres filiations : J.-R. de La Salle (1706), Wasburne et l'école Winetka, ou encore Pierre Faure. Nous y renvoyons nos lecteurs. Nous n'oublions pas l'École du Mail, conçue elle aussi à Genève par Dottrens, pas plus, bien sûr, que l'École Freinet à Saint Paul de Vence.

Célestin Freinet (1816-1966) base son enseignement à l'école primaire sur la motivation, l'expression, la socialisation, le tâtonnement expérimental. Le « texte libre » consacre à la fois la primauté de l'expression et le souci de socialiser l'enfant par la mise au point collective des travaux individuels. La bibliothèque de travail, les fichiers autocorrectifs, les plans de travail élaborés conjointement par le maître et l'élève dans un esprit de coopération, serviront de piste à tous les tenants du travail autonome.

Cependant, le travail individuel ne permet pas d'assurer seul l'épanouissement de l'enfant. Le travail de groupe répond à cette nécessité. Roger Cousinet (1881-1973), instituteur français puis Inspecteur de l'Éducation Primaire, expérimente une méthode de travail libre par groupes. Il publie, en 1921, *Le travail libre par groupes*, anime la revue *La Nouvelle Éducation* (1922-1930), enseigne la pédagogie en Sorbonne (1945-1958), l'actualité de ses propos portant sur la nécessité d'apprendre à apprendre. Il pense que le travail de groupe répond aux besoins qu'a l'enfant de surmonter les difficultés de transmission des connaissances et de résoudre les problèmes de discipline. Dans la *Pédagogie de l'apprentissage*, on retrouve tous les grands principes de l'Éducation Nouvelle : exaltation des valeurs d'initiative, d'autonomie, d'activité, du respect des besoins de l'enfant.

Le belge Decroly est avec Dewey (1859-1952) un des créateurs des méthodes actives. Il estime que les enfants cherchent spontanément à se développer et à s'adapter à leur milieu. L'enfant progresse en agissant. L'école doit favoriser la socialisation.

Cette évolution des idées concernant les méthodes pédagogiques n'est pas isolée d'une réflexion fondamentale sur le processus même d'acquisition des connaissances et du savoir-faire. Les psychologues les plus éminents se sont préoccupés de cette question. Nous nous bornerons ici à résumer les réponses de deux spécialistes aussi différents que Piaget et Bruner.

Jean Piaget (1896-1980) écrit dans *Psychologie et Pédagogie* : « L'école traditionnelle impose à l'élève son travail, elle le fait travailler. Sans doute l'enfant peut-il mettre à ce travail une part plus ou moins grande d'intérêt et d'effort personnel et, dans la mesure où le maître est bon pédagogue, la collaboration entre ses élèves et lui-même laisse-t-elle une part non négligeable à l'activité vraie. Mais, dans la logique du système, l'activité intellectuelle et morale de l'élève demeure hétéronome parce que liée à la contrainte continue du maître. [...] Au contraire, l'école nouvelle fait appel à l'activité réelle, au travail spontané de l'élève, fondé sur le besoin et l'intérêt personnel. Cela ne signifie pas, comme le dit fort bien Claparède, que l'éducation active demande que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent ; elle réclame qu'ils veuillent tout ce qu'ils font, qu'ils agissent, non qu'ils soient agis ».

D'une manière plus explicite, dans la préface de l'ouvrage d'Aebli, *Didactique psychologique*, Piaget met l'accent sur la nécessité de « faire appel à l'activité individuelle ou collective des élèves ». Celle-ci n'est pas nécessairement fondée, comme on l'imagine trop souvent, seulement sur des raisons tirées de la psychologie de l'intérêt ou de la motivation générale des conduites, mais aussi sur le mécanisme même de l'intelligence ; l'assimilation réelle des connaissances, sous leur aspect le plus intellectuel également, suppose l'activité de l'enfant et de l'adolescent parce que tout acte d'intelligence implique un jeu d'opérations et que ces opérations ne parviennent à fonctionner que dans la mesure où elles ont été préparées par des actions proprement dites ; les opérations ne sont pas autre chose, en effet, que le produit de l'intériorisation et de la coordination des actions, de telle sorte que, sans activité, il ne saurait y avoir d'intelligence authentique. » L'intelligence est action, selon Piaget, et pour la favoriser il convient de faciliter l'activité autonome de l'élève.

Même constatation chez J. S. Bruner dans *The Process of Education*. Dans le cadre d'une réflexion sur le rôle de la découverte en pédagogie, il développe l'idée que les étudiants doivent découvrir par eux-mêmes la solution à un problème donné dans un domaine donné (la physique par exemple). Pour Bruner, un des buts des nouveaux programmes est de jeter un pont entre les chercheurs et la salle de classe. L'enfant doit être un savant, un historien, un auteur, il doit pratiquer la recherche. C'est ainsi qu'il apprend à apprendre.

Ces réflexions ont largement inspiré la pratique éducative, et ceci d'autant plus qu'un ferment supplémentaire de transformation s'est manifesté avec l'évolution des technologies éducatives : « Collège Bibliothèque » aux États-

³ Post-face éditée par les *Cahiers Pédagogiques*, n° 286 de septembre 1990.

Unis (Louis Shores, 1933), « *Tutorial Approach to Learning* » du Docteur Poeslethwaite (1960), utilisation d'un centre multimédia au CEGEP⁴ Montmorency, au Québec, recours à l'audiovisuel pour le travail sur documents. Les utilisateurs d'hier, comme ceux d'aujourd'hui, avaient bien conscience que les technologies modernes ne peuvent, à elles seules, modifier la nature de la relation pédagogique, et que ce qui est essentiel, c'est la mise en œuvre d'un projet pédagogique global susceptible d'utiliser tous les auxiliaires disponibles en fonction d'un objectif bien défini qui est le développement de l'autonomie des élèves.

Qu'il nous soit permis, en conclusion, de faire remarquer que la plupart des notions, concepts ou méthodes mis en œuvre dans les cassettes ou traduits en mots dans les fiches qui leur sont adjointes, se trouvent chez bien des pédagogues qui nous ont précédés. Comme *intérêt, initiative, autonomie, choix, aide, jeu, activité, plan de travail (planification) et action*. Même là où nous avons innové, nous avons été en réalité des continuateurs.

Ce PCE est novateur dans la mesure où il se propose la généralisation du concept de pédagogie différenciée aux langues vivantes. Mais il ne pouvait ignorer qu'il y a eu avant lui des philosophes, des théoriciens, des expérimentateurs et des réussites certaines dans d'autres champs disciplinaires et même – rarement il est vrai – en langues vivantes. Car l'enseignement/apprentissage des langues comporte des contraintes particulières. On doit mener de front, tout au long de la scolarité, l'acquisition de l'instrument de connaissance et de communication et l'acquisition de connaissances (culturelles et linguistiques) par l'utilisation de cet instrument jamais bien maîtrisé de la langue étrangère. On comprendra combien il est sage de la part des Institutions hollandaises de repousser jusqu'en second cycle l'objectif de l'autonomie, au moment où l'autonomie langagière est à peu près assurée.

On comprendra également que la première appellation, celle de « travail indépendant », ait été abandonnée. Elle laissait supposer que l'apprenant est seul avec lui-même, ses lacunes, ses doutes et aussi sa richesse inexploitable tant qu'il n'avait pas les moyens de l'exprimer. La pédagogie différenciée, parce qu'elle est pédagogie, redonne au maître de langue toute son importance. Ce n'est plus un maître qui sait et qui déverse ses connaissances dans un enseignement frontal, mais celui qui guide et qui conseille, et qui se trouve être d'autant plus disponible qu'il n'a plus en charge, au même moment, l'ensemble de la classe. C'est le médiateur qui facilite l'accès aux connaissances et aide chacun, dans son travail d'élève, à construire ses compétences.

L'ensemble ne peut bien fonctionner que si l'apprenant fournit son travail (autonome) et que l'enseignant, autonome, dispense sa pédagogie (différenciée).

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L. CARDINET J. PERRENOUD Ph. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, 5^e édition 1989.
- CHEVALLARD Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Éd. La Pensée Sauvage.
- COUSINET R. *Une méthode de travail par groupe*, Paris, Cerf, 1921.
- DEVELAY M. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.
- FERRIÈRE A. *L'École active*, Paris, Delachaux.
- FERRIÈRE A. *L'autonomie des écoliers*, Paris, Delachaux, 1921.
- FREINET C. *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, A. Colin.
- GANNAC N. « Évaluer l'oral, un exemple en espagnol », *Cahiers Pédagogiques*, n° 260, janv. 1988, pp. 37-38. Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- GRANGEAT M. *Différenciation, évaluation et métacognition dans l'activité pédagogique à l'école et au collège*, Lyon, Université Lumière, thèse.
- GRANGEAT M. (coord.) & MEIRIEU Ph. (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*.
- JACQUARD A. *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Seuil, 1978.
- LEGRAND L. *La différenciation pédagogique*, Paris, Éd. du Scarabée, 1986.
- LEGRAND L. *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, PUF, 1996.
- LUSTINBERGER C. *Le travail scolaire par groupes*, Paris, Delachaux.
- MEIRIEU Ph. *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1*, Lyon, Chronique Sociale, Lyon, 1984.
- MEIRIEU Ph. *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 2*, Lyon, Chronique sociale, 1984.

⁴ Collège d'Enseignement Général et Professionnel.

- MEIRIEU Ph. *Apprendre... oui mais comment ?*, Paris, ESF éditeur, 1987.
- MEIRIEU Ph. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1989.
- MEIRIEU Ph. *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la Pédagogie de groupe*, Paris, ESF éditeur, 1990 (5^e édition).
- MEIRIEU Ph. « La pédagogie différenciée est-elle dépassée ? ». Postface à la 5^e éd. de « L'École Mode d'Emploi », *Cahiers pédagogiques*, n° 286, sept. 1990, pp. 48-52. Paris, CRAP-*Cahiers Pédagogiques*.
- MEIRIEU Ph. *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.
- MEIRIEU Ph. et GUIRAUD M. *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.
- NUNZIATI G. « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». *Cahiers pédagogiques*, n° 280, pp. 47-64, 1990. Paris, CRAP-*Cahiers Pédagogiques*.
- PERRENOUD Ph. *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD Ph. « Sens du travail scolaire et travail du sens à l'école », *Cahiers Pédagogiques*, n° 314-315, pp. 23-27. Paris, CRAP-*Cahiers Pédagogiques*.
- PERRENOUD Ph. « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes », *Cahiers Pédagogiques*, n° 305, 1992, pp. 49-55. Paris, CRAP-*Cahiers Pédagogiques*.
- PERRENOUD Ph. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- PERRENOUD Ph. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994.
- PERRENOUD Ph. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997, 194 p.
- PIAGET J. *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- PROST. A. *Éloge des Pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.
- PROST. A. *L'Enseignement en France 1800- 1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. *Le défi de la Pédagogie Différenciée*. Paris, I.N.R.P., 2000.

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET DIFFÉRENCIATIONS INSTITUTIONNELLES

Christian Puren, APLV

Professeur de didactique des langues à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Paris (France)

Introduction

L'essentiel de ce PCE, parce qu'il avait été conçu de cette manière à l'origine, mais aussi parce qu'il a mobilisé des enseignants observant d'autres enseignants dans leurs classes puis expérimentant dans leurs propres classes, concerne le processus d'enseignement (la « pédagogie différenciée » *stricto sensu*), le processus d'apprentissage (« *open learning* », « travail autonome » ou « apprentissage autonome », par exemple), et bien sûr la relation entre les deux processus, qui atteint son degré le plus fort – celui de l'interactivité en temps réel – pendant les heures de cours, entre les quatre murs de la salle de classe. Même si le *Guide* remis à leur départ aux enseignants visiteurs attirait leur attention, dans un chapitre particulier (chap. III, cf. pp. 00-00) sur l'importance de certains éléments du « contexte institutionnel » – textes officiels, établissement et équipe d'enseignants –, les acteurs qu'ils ont pris en compte ont été tout naturellement, d'abord et avant tout, les apprenants et leurs professeurs.

Dans de nombreux dossiers, cependant, les enseignants visiteurs et les enseignants hôtes ont insisté sur l'absence ou la présence de conditions favorables à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, au point qu'il a paru nécessaire au groupe des experts d'ajouter aux chapitres initialement prévus pour classer les séquences vidéo retenues (domaines de différenciation et phases chronologiques de mise en œuvre) un nouveau thème, transversal, celui de l'« environnement », défini dans la première fiche de la rubrique correspondante comme « l'ensemble des facteurs influençant de l'extérieur le processus d'enseignement/apprentissage ».

Je me propose, dans la présente étude, de montrer comment et pourquoi cet environnement est à ce point important que ce que l'on appelle en France⁵ la « pédagogie différenciée » malgré son nom, ne concerne pas seulement l'enseignant (et les apprenants), mais qu'elle implique la totalité des acteurs du champ éducatif, c'est-à-dire également l'équipe enseignante, l'établissement, les autorités éducatives et politiques, et jusqu'à la société dans son ensemble. La « différenciation », en effet, ne concerne pas seulement la *pédagogie*, mais aussi les *dispositifs* d'enseignement/apprentissage, les *cursus*, et enfin les *langues* enseignées elles-mêmes.

1. La différenciation de la pédagogie

Je n'insisterai pas sur cet aspect, parce qu'il fait l'objet de l'essentiel des fiches d'accompagnement et des analyses de cette partie du *Livret de formation*, et parce qu'il est évident que, quelle que soit l'orientation qu'on lui donne et qui la fera appeler « pédagogie différenciée » ou « apprentissage autonome », la prise en compte de la diversité des apprenants exige de l'enseignant qu'il apporte des solutions à une multitude de problèmes relevant spécifiquement de la **pédagogie**⁶ : planification des domaines de différenciation, articulation des différentes phases, gestion des modes de relation enseignement/apprentissage et des groupes, diversification des fonctions assumées en classe, articulation entre les dimensions individuelle, collective et institutionnelle, etc.

⁵ Mon étude ne se veut pas comparative, et je me limiterai désormais au cas français, pris comme simple exemple.

⁶ Ou de la « didactique de la discipline » : je n'entrerai pas dans cette distinction, par ailleurs importante, mais hors de propos ici.

2. La différenciation des dispositifs

Cette pédagogie différenciée exige aussi de l'enseignant la mise en place de **dispositifs** appropriés, c'est-à-dire eux aussi différenciés, c'est-à-dire des aménagements préalables, effectués par l'enseignant, de situations d'apprentissage. Or, si l'on se réfère aux différents types de moyens que ces dispositifs mobilisent (voir définition en Glossaire, p. 00), on constate immédiatement qu'ils ne relèvent pas pour la plupart, ni la plupart du temps, du seul professeur, mais impliquent des équipes d'enseignants et/ou des éditeurs (pour l'élaboration d'outils didactiques adaptés), diverses catégories de personnel dans l'établissement (surveillants pour salles de travail, documentalistes, spécialistes de maintenance de matériel,...), les responsables de l'établissement (pour la gestion des salles et des horaires), son conseil d'administration (pour les décisions budgétaires), les autorités communales, régionales et nationales pour le financement respectivement des écoles, des collèges et des lycées, enfin les responsables éducatifs (inspection, Ministère) pour les orientations et les programmes officiels...

Or la pédagogie différenciée est si coûteuse en matériel, en espace et en temps, qu'elle ne peut se généraliser et s'installer dans la durée que si tous ces acteurs du système éducatif, à leur niveau, la prennent à leur compte et en assument constamment la charge. L'expérience récente de l'Écosse, où l'absence de conditions favorables a fini par provoquer un recul de la pédagogie différenciée, pourtant instaurée officiellement (voir p. 00), mérite sur ce point d'être citée en (contre)exemple, et d'être rappelée aux autorités éducatives françaises qui ont tendance à croire (ou feignent de croire) que la qualité de l'enseignement dépend exclusivement des enseignants.

La pédagogie ne peut être dissociée des moyens qu'elle met en œuvre : le magnétophone faisait partie intégrante des exercices structuraux, le projecteur de la méthodologie audiovisuelle et la photocopieuse de la dite « méthodologie des documents authentiques » des années 70, en français langue étrangère ; de même, actuellement, le travail de groupe est indissociable des chaises et les tables, la pédagogie du projet des salles et des horaires, le travail autonome des ressources documentaires. La chance de la pédagogie différenciée – et c'est l'une des raisons qui permettent d'être malgré tout optimiste sur son avenir proche – est qu'elle se trouve être d'emblée très adaptée à ces nouvelles technologies de l'information et de la communication (Internet, laboratoires numériques,...), à ces nouveaux produits (cédéroms multimédia,...) et ces nouveaux espaces d'apprentissage (centres de ressources,...) que les responsables politiques français et l'opinion publique semblent prêts à financer massivement.

3. La différenciation des cursus

L'enseignement/apprentissage des langues n'a pas à être considéré uniquement à l'échelle d'une même classe au cours d'une même année, mais aussi à celle de l'ensemble des élèves d'un pays sur l'ensemble de leur scolarité, celle des **cursus** de langue. Or ce niveau recèle de grands gisements de différenciation, peu exploités jusqu'à présent en France, même si la situation y est meilleure que dans beaucoup d'autres pays européens : presque tous les élèves y choisissent obligatoirement une première langue vivante étrangère (LV1) en classe de 6^e (à l'âge de 11-12 ans) et une LV2 obligatoire en classe de 4^e (à l'âge de 13-14 ans), et enfin, de manière optative, une LV3 en classe de seconde (à l'âge de 15-16 ans). Mais, pour tous les élèves, toute nouvelle langue doit être choisie à l'un de ces trois moments, toutes sont enseignées avec le même équilibre entre les mêmes objectifs (les quatre compétences langagières), avec la même fréquence sur toute l'année (2 ou 3 heures par semaine) et jusqu'à une même évaluation finale en fin de scolarité (au baccalauréat, à 18-19 ans).

Dans le débat présent sur la réforme des *curricula* de langues en France se manipulent un certain nombre d'options, dont certaines ont déjà donné lieu à un début de mise en œuvre. Toutes posent de redoutables problèmes de mise en œuvre, qu'ils soient didactiques, formatifs, administratifs, financiers, politiques ou encore idéologiques. Mais c'est sans doute le choix et l'articulation de certaines d'entre elles qui détermineront les évolutions de l'enseignement des langues vivantes en France dans les décennies à venir, et on voit comment elles permettent toutes d'envisager des différenciations curriculaires.⁷

3.1 L'enseignement dit « précoce »

L'idée consiste à profiter des avantages dont bénéficient les enfants (motivation, disponibilité, spontanéité, facilité à mémoriser, flexibilité des organes de phonation,...) pour commencer l'enseignement des langues avant

⁷ Je reprends ci-dessous partie d'un article publié dans *Les Langues modernes*, n° 2/1999, pp. 66-75, sous le titre « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement des langues en France ».

l'entrée en classe de 6^e (avant l'âge de 11-12 ans, donc). Les objectifs – et leurs dispositifs correspondants – peuvent être très variés, depuis le quasi bilinguisme au moyen d'une « immersion totale » jusqu'à une simple sensibilisation à différentes langues-cultures.

3.2 La personnalisation des cursus

Une vieille revendication des pédagogues en général, et des enseignants de langue en particulier, est de constituer les classes par discipline selon le niveau atteint dans chacune par les élèves, et non mécaniquement selon l'âge et le nombre d'années d'étude. L'idée de « personnalisation des cursus » la modernise en s'inspirant d'un dispositif bien connu en Europe pour les adultes : plusieurs niveaux de certification seraient définis par langue, dont un niveau minimal pour le baccalauréat, et les élèves gèreraient individuellement leur étude des différentes langues en décidant du moment où ils présenteraient chacun des niveaux qu'ils auraient choisis.

3.3 La modularisation des cursus

L'idée consiste ici à alterner des périodes d'enseignement plus intensives et des périodes moins intensives de simple maintien du niveau acquis, et ceci soit d'une année sur l'autre, soit au cours même d'une année. Cette modularisation permettrait aussi d'envisager que la validation finale de telle ou telle langue se fasse avant le baccalauréat.

3.4 La hiérarchisation des objectifs

Jusqu'à présent, chaque langue est enseignée/apprise en maintenant globalement un équilibre entre les quatre compétences langagières (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale). L'idée consisterait ici à travailler de manière privilégiée ou exclusive l'une ou l'autre compétence soit à certains moments (on l'articule alors à l'idée précédente de « modularisation », voir le point 3.3 ci-dessus), soit pour la totalité du cursus (certaines langues seraient abordées principalement, par exemple, en seule compréhension). La définition des niveaux de certification (cf. le point 3.2 ci-dessus) pourrait reposer en partie sur cette diversification des objectifs (le premier niveau privilégiant par exemple la compréhension orale, le dernier l'expression écrite).

3.5 La spécialisation des contenus

Jusqu'à présent, les contenus abordés dans toutes les classes de langue de l'enseignement secondaire français sont pour l'essentiel la culture du ou des pays correspondants. L'idée consisterait ici à s'orienter vers des contenus spécifiques aux filières choisies par les élèves dans les deux dernières années : les élèves de la section « ES » (économique et sociale) travailleraient ainsi principalement sur des textes économiques et sociologiques. Cette spécialisation progressive pourrait être prise en compte dans la définition des différents niveaux de certification (cf. le point 3.2 ci-dessus).

3.6 L'instrumentalisation de la langue

Cette instrumentalisation peut être *interne* au système scolaire : l'idée consiste alors à utiliser la langue étrangère à l'intérieur du collège ou du lycée au service d'autres disciplines. Cette option est déjà mise en œuvre dans les sections dites « européennes », dans lesquelles par exemple, après quelques années d'apprentissage intensif de la langue, l'histoire, la géographie ou les mathématiques sont enseignées dans cette langue ; mais d'autres mises en œuvre plus légères et ponctuelles sont imaginables, par exemple dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Cette instrumentalisation peut être *externe* au système scolaire, comme cela se fait depuis longtemps au moyen de la correspondance entre élèves de pays différents, les moyens modernes de communication (courrier électronique, vidéoconférence,...) permettant désormais d'en envisager des formes plus systématiques et plus intensives.

3.7 La prise en compte de la dimension interlangue et interdisciplinaire

L'idée consiste à organiser des modules plus ou moins ponctuels où les élèves travailleraient sur les problèmes transversaux à toutes les langues qu'ils apprennent ou peuvent apprendre (y compris la langue française) : ressemblances et différences significatives, statuts, comparaison des méthodes d'enseignement et des méthodes d'apprentissage, problématiques didactiques communes, etc. On retrouve cette orientation – que l'on peut éventuellement envisager d'étendre à toutes les disciplines scolaires – dans l'une des conceptions proposées pour l'enseignement aux enfants, à savoir la sensibilisation aux langues en général (cf. le point 3.1 ci-dessus).

En conclusion de ce chapitre 3, il me semble intéressant de noter – parce que ce n'est certainement pas un hasard – que le système scolaire de l'un des pays européens où la pédagogie différenciée est impulsée le plus fortement par les autorités (la Hollande, dans une version centrée sur l'apprentissage, celle du « travail autonome ») est aussi celui où est prévue une importante marge de choix individuel au niveau curriculaire (jusqu'à 20% de l'ensemble des matières : cf. la Fiche « Environnement 3/4, corrigé de la question n° 1, p. 00).

4. La différenciation des langues

Ce que je propose d'appeler ici la « différenciation des langues » est appelé plus communément en français « diversification », et son degré est fonction du nombre des **langues** différentes proposées par le système scolaire

aux élèves, du nombre des langues apprises en même temps par chaque élève, et du nombre d'élèves apprenant chacune de ces langues.

Si l'on applique ces trois critères, on peut considérer que le niveau de différenciation des langues est relativement élevé en France, comme on peut le voir dans l'introduction du chapitre 3 ci-dessus (« La différenciation des cursus »). Mais au moins deux fortes réserves s'imposent :

1) Si le pourcentage des élèves apprenant obligatoirement deux langues vivantes est en constante augmentation en France depuis deux décennies, cette progression est très inégale : la quasi totalité des élèves apprennent désormais une LV1 de la 6^e au baccalauréat, toutes filières confondues, mais moins de 10% des élèves de second cycle technologique et professionnel (qui représentent actuellement près de la moitié des bacheliers) étudient une LV2⁸. Quant à l'apprentissage de la LV3, il est globalement en régression : la multiplication des options a provoqué en effet depuis 10 ans une forte diminution du pourcentage d'élèves apprenant une LV3 en seconde générale et technologique (de 17% en 1989 à 10% en 1997).

2) Surtout, la progression du nombre d'élèves apprenant deux langues s'accompagne d'une régression de la différenciation de celles-ci. Le décalage est impressionnant de ce point de vue entre le nombre des langues officiellement enseignées en France (14) et l'offre réelle sur le terrain : 65% des collèges ne proposent que trois langues (l'allemand, l'anglais et l'espagnol), 20% l'italien, les autres langues n'étant proposées que dans un nombre très restreint d'établissements (2%). La demande elle-même tend à renforcer ce phénomène, l'exemple le plus significatif étant l'allemand qui recule régulièrement face à l'anglais en LV1 (13% en 80, 10% en 97) et s'effondre face à l'espagnol en LV2 : alors que ces deux langues étaient à égalité à 35% en 1971, elles sont passées respectivement en 1997 à 18% et 63%. L'excellente tenue de l'italien en LV3 (qui dépasse l'espagnol depuis 1994 avec 41% des élèves) et sa résistance au dessus de la barre des 5% en LV2 ne modifie pas la tendance lourde : après le (presque) « tout anglais LV1 » – 90% des élèves en 1998 –, on s'oriente vers le (presque) « tout espagnol LV2 ».

Je partage entièrement l'avis de mon association, l'APLV, pour considérer cette évolution comme négative pour l'avenir de mon pays, parce que la diversité des langues est une condition de son adaptation future à des modifications largement imprévisibles du contexte international (est-il raisonnable de laisser dépérir l'enseignement du russe, et de laisser l'enseignement du japonais et du chinois à un niveau confidentiel ?), et parce qu'elle représente une richesse culturelle que nous ne savons même pas entretenir (est-il raisonnable de laisser dépérir les gisements de compétence en arabe et en portugais légués par l'immigration ?). L'APLV demande de ce point de vue depuis des années un véritable débat démocratique sur la politique linguistique (Quelle « carte d'identité linguistique » voulons-nous pour la France du XXI^e siècle ?) ainsi qu'une politique de différenciation très volontariste de la part des pouvoirs publics.

Cette politique officielle doit certes tenir compte des stratégies parentales, mais elle doit le faire avec pour objectif de faciliter et guider leur potentiel de différenciation, que nous estimons à l'APLV naturellement élevé : à côté de la stratégie la plus utilisée actuellement, celle de la « *sécurité* » (anglais LV1-espagnol LV2) et de la stratégie de l'*excellence* (langues réputées difficiles), d'autres ne demandent qu'à se développer, telles la stratégie de la *proximité* (la langue des voisins), la stratégie de la *culture d'origine* (langues familiales), la stratégie de l'*orientation professionnelle* (pour les élèves qui l'ont choisie, au moment où ils l'ont choisie), ou encore la stratégie de la *différence* (langues peu enseignées). L'APLV demande enfin un contrôle plus strict des établissements, lesquels tendent souvent à réduire leur offre de langues pour simplifier leur gestion (les options de langues sont de redoutables « empêcheuses d'administrer en rond »...), voire pour améliorer leur image de marque (un lycée où l'on enseigne l'arabe, ça fait en France, aux yeux d'une bonne part de l'opinion publique, « lycée de banlieue », c'est à dire lycée à faible niveau et à problèmes...

Conclusion

L'enseignement des langues n'est pas seulement l'affaire des élèves et des enseignants, parce qu'il relève d'autres dimensions, institutionnelles et politiques, où la différenciation doit aussi être pensée et impulsée : l'autonomie des élèves n'a pas à s'exercer seulement dans le choix des sujets d'exposés, des supports et des exercices des langues qu'ils apprennent, mais aussi dans le choix de ces langues et l'organisation de leur cursus. Ce qui est une manière de ne pas considérer parents et élèves seulement en tant que tels, mais aussi pour ce qu'ils sont par ailleurs, c'est-à-dire comme des citoyens ou futurs citoyens responsables, et de ce fait capables de prendre en compte, dans leurs choix individuels, les effets sociaux qu'ils produisent. Et un État qui demande à

⁸ Une décision ministérielle toute récente a rendu cette LV2 en principe obligatoire.

ses enseignants de respecter la diversité de leurs élèves n'est pas très crédible, s'il ne prend pas lui-même en considération la diversité culturelle et linguistique des membres de la société dont il est en charge.

Les quatre types de différenciation que nous avons passés ici en revue nous ont fait aller progressivement de l'enseignant dans sa classe (différenciation de la pédagogie), à son établissement (différenciation des dispositifs), puis au système scolaire (différenciation des cursus), pour aboutir à l'ensemble de la société (différenciation des langues). La responsabilité de l'enseignant ne s'affaiblit pas inéluctablement au cours du passage entre ces différents niveaux, parce qu'elle peut être prise en charge par d'autres « dimensions » personnelles qu'il doit aussi assumer, celles de membre d'une équipe, de délégué d'établissement, d'adhérent d'un syndicat et/ou d'une association professionnelle, enfin de citoyen. Ce n'est qu'à cette condition – pour filer la métaphore physique – qu'il pourra investir les quatre « dimensions » de son métier, la *ligne* (les principes directeurs de sa pratique professionnelle, ceux de la « pédagogie différenciée » ou de l'« apprentissage autonome », en l'occurrence), la *surface* (l'application générale de ces principes par tous et partout), le *volume* (leur prise en compte par les acteurs éducatifs à tous les niveaux) et le *temps* (leur installation dans la durée).

PEDAGOGICAL DIFFERENTIATION AND AUTONOMOUS LEARNING

Arjan Krijgsman, VLLT (Hollande)

Part 1/Introduction

In the year 1998 an important change in the Dutch school system took place. It was in that year that the so called 'Study load approach' was effectuated in the tenth, eleventh and twelfth grade of secondary education. Like their working fathers and mothers students are expected to work or study about 1600 hours yearly.

Schools are free to organize school practice; they are expected to have the students 'within the building' for about 1000 hours a year. But schools are free to arrange different aspects of school practice themselves. The amount of instruction lessons (and their length), the time the students study individually or in small groups, the time necessary for consulting teachers and so on, schools are totally free to organize it in their own way.

A very important aspect is the aspect of autonomous learning; one of the most important aims of the new school system is 'learner's autonomy'. Students who leave secondary school should be able to organize their own learning process in higher education. This ability should be a key for success in higher education, where nowadays many students fail and leave university after a short time.

So, for different reasons autonomous learning is seen by politicians as a necessity in a developing technological society, where for example the knowledge you possess on the moment you leave school will have lost much of its value after four or five years.

The new technological society needs flexible people, who are able to renew their knowledge and skills autonomously and continuously. Who want to become responsible for the necessity of life-time-learning and who are to organize this life time learning themselves.

Part 2/Propositions of Autonomous Foreign Language Learning

The change in the Dutch educational system that's described above was discussed very intensively in the last years. Many propositions of the designers of the new school system were attacked very fiercely by the opponents. We mention here some of the propositions of the designers and the supporters of autonomous learning. These propositions became more or less the basis for educational practice, although one should admit that the real educational changes are still far behind the 'ideological' ideals. Many teachers (and others) still doubt whether the aims of autonomous learning are not too ambitious and can be realised in the context of Dutch educational system. Students seem to agree with the possibilities of organizing their learning process more independently, but complain of the way schools 'organize' independent learning. The 'study load' and the amount of subjects (about 15!) seem to be too heavy, the possibilities to make real choices are considered as too limited.

The organisation of independent learning is for many schools a very heavy task; most schools have to cope with many problems, for which solutions still not have been found. We mention here e.g. the extent of freedom students get (too much freedom leads to criticism of parents and in many cases to bad results, too less freedom leads to criticism of the 'ideologists' of the new system and the students), the amount of subjects, the new programmes for foreign languages (classes with only the reading programme for German and French and classes, in which only listening and speaking is taught), the teaching and learning materials, which are not always adequate tools for autonomous learning, the problems with not-motivated students, who need coaching (but too much coaching might be in contradiction to the principles of autonomous learning and –last but not least- differentiation). Autonomous and independent learning should of course imply pedagogical differentiation, because autonomous and independent learning implies automatically differentiation in tasks, in pace, in level etc. etc. If a school is not able to organize this differentiation it won't be possible to give real shape to the ideals of the new ways of learning. Therefore it's interesting to focus on the prepositions of independent and autonomous learning and to ask after the relation between this 'new' way of teaching and learning and pedagogical differentiation.

Prepositions of Autonomous Foreign Language Learning

1. *There is always a direct relation between independent learning and general pedagogical aims, like cooperative attitudes, self criticism, tolerance. A necessary condition for independent learning is cooperative learning. Especially in foreign language teaching cooperative learning is necessary to reach mastery in different skills.*
2. *An independent learner is able to take over the responsibility for his own learning process. He becomes responsible in relation to*
 - *the fixation of the learning aims;*
 - *the choice of the learning materials, the learning contents;*
 - *the choice of the ways to deal with different learning subjects;*
 - *the evaluation and assessment of the learning contents.*
3. *Especially in foreign language teaching independent learning is a 'conditio sine qua non', because foreign language learning is based on skill development and not only on transfer of knowledge.*
4. *There, where independent learning becomes reality, the task of the foreign language teacher becomes different. He will be more a classroom manager, a metacognitive guide than a teacher, whose most important task is transfer of knowledge.*
5. *Independent learning increases the motivation of the students.*
6. *Adequate learning requires more sophisticated learning materials to organize learner's responsibility.*
7. *Independent learning requires totally different learning environments, e.g. learning environments that stimulate metacognitive reflexion.*
8. *A foreign language teacher should in relation to independent learning be aware of his own cognitive learning styles and conduct.*
9. *Learning to learn and teaching to learn independently is extremely important, because it's especially the process of foreign language learning and not in the first place the products, that count.*

Part 3/An outline of a possible development of autonomous learning in which take place a shift from teacher-dependent to teacher-independent learning

Autonomous and independent learning should be seen as a developing process, in which the student learns to learn independently and autonomously step-by-step. Many times supporters of the new educational system seem to forget that it's impossible to ask fifteen- or sixteen-years old students who are in the beginning of the fourth grade to organize their own learning process.

Instead of working with such unrealistic assumptions we should create learning environments, that make it possible for the students to achieve their learning autonomy step-by-step.

Therefore we should consider learning as a process we can divide in three important elements:

These are:

- preparation stage
- training stage
- reflection stage

For the preparation stage following activities could be mentioned. The diagram shows a possible (and desirable) development. You will find on the left side the situation that is school practice now in many cases; on the right side the find the situation that could become reality.

Teacher-dependent learning

Autonomous learning

Planning of the learning process is a task of the teacher.	Planning of the learning process is a task of the student.
Motivation as a task of the teacher.	Self-motivation.
Increasing self-confidence of the student as a task of the teacher.	Increasing self-confidence of the student as a task of the student him-/herself.
Focusing attention to learning tasks as a task of the teacher.	Focusing attention to learning tasks as a task of the student him-/herself.
The teacher activates knowledge (e.g. about a certain	The student activates his/her knowledge (e.g. about a

subject).	certain subject) him-/herself.
The teacher tells the students to start the work.	The student takes the initiative to start the work.

For the training stage following activities are mentioned.

Training phase

Teacher-dependent learning

Autonomous learning

The teacher makes clear how skills and knowledge in relation to the tasks may be applied.	The student knows how skills and knowledge may be applied in relation to the tasks.
The teacher assesses the usefulness of skills and knowledge in relation to the tasks and makes clear how and to what extent such skills and knowledge may be applied.	The student himself/herself assesses the usefulness of skills and knowledge in relation to the tasks and it's clear to him/her how and to what extent such skills and knowledge may be applied.
The teacher monitors the time that is used by the student for his tasks and the learning process itself.	The student monitors the time that he/she uses for his/her tasks and the learning process itself.
The teacher assesses the learning process of the student by asking the question: Is there a real understanding of the subject?	The student assesses his/her own learning process by asking the question: Is there a real understanding of the subject?

For the reflection phase following activities are mentioned.

Reflection phase

Teacher-dependent learning

Autonomous learning

The teacher makes the students aware of their learning behaviour.	In the reflexion stage the students gain awareness of their own learning behaviour (by analysis and reflexion)
The teacher makes the students aware of their learning strategies..	In the reflexion stage the students gain awareness of their own learning strategies (by analysis and reflexion)
The teacher gives his/her students feedback on the planning of their learning process.	The students assess afterwards the planning of their learning process.
The teacher gives his/her students feedback on their achievements.	The students are able to assess their own achievements.
The teacher gives his/her students instructions for their learning behaviour in the future.	The students are able to draw conclusions from the development of their own learning process in relation to their learning behaviour in the future.

Part 4/ Autonomous learning and pedagogical differentiation

The shift from teacher-dependent to autonomous learning (as shown above) is a very complex process that of course takes time.

A very important thing is that this shift to autonomy is an individual process; that means that all students will make decisions on their own development. Some students will gain the abilities mentioned above very fast, for others it will take more time.

That means that for Dutch schools pedagogical differentiation must be a tool to organize autonomy in a way, that offers possibilities to all students to gain this 'new' skills in their own way.

In this part of the article will be shown in what way in Dutch schools forms of differentiation could develop for the aim of learner's autonomy. In relation to the principles of autonomous learning as we described them before we give here some examples of pedagogical differentiation for three language skills.

Reading

Research has shown that the principle of 'As extensive as possible, as intensive as necessary' is an important assumption for developing reading skills. What's not very effective is an explicit and intensivetraining in intensive reading, which can be realised only in classroom groups. More effective are individual reading programmes, in which the students read on their own level and in which they are able to read about 15 pages of foreign language text within an hour. 'Making reading miles', is an expression that is sometimes used for this practice. The student should learn to read as 'fluently' as possible, he has to ask himself whether he understands the text he reads or not. When he is aware of his lack on understandig he should be able to take measures to improve his understanding by using the context, reading back and forward, using a dictionary or encyclopedia etc.. A problem might of course be how to find the texts that correspond to the 'personal level' of the student. For differentiation means here, that every student should be able to read texts in (about) the same pace, i.e. should be able to read about the same amount of pages within an hour. Instruments have already been developed to find it whether a text is on the level of the student or not. (Of course this 'level' should be defined by the teacher; 'level' means that the student is able to read the text smoothly, but not too smoothly of course, and is able to make adequate interventions, when the text gives problems. An easy test to get more information on the level of a text, is leaving out every tenth word and asking the student to reconstruct the text. If the student is able to fill in about 50% of the removes words, the text might be in accordance with his level. The relation between autonomy and differentiation can here be found in the choices the students will have to make to find texts that are in accordance with their level.

Speaking

For the productive skills (speaking and writing) learning in different phases is very important. As Neuner (Übungstypologie des kommunikativen Deutschunterrichts) shows there are in teaching speaking four phases you have to go through. These educationale phases are:

- **Introduction phase.** The language materials are introduced in listening and/or reading texts. The student should understand and learn the vocabulary and idioms before speaking starts.
- **Reproduction phase.** The students use the material in exercises, in which they must reproduce the things they learned. For example: If you want your students to use the 'present continuous' you could use an exercise like the following.
Anne **is having** breakfast at 7.00 A.M.
Tell what Anne is doing?
9.00 A.M. meet her boss
10.00 A.M. phone a client
and so on
- **Production phase.** The students use the language material in communication exercises in which they are guided by the exercise itself. For example:

Customer	Shop assistant
	Good morning
Good morning. ???	Shirt.
Size?	42
Price?	About \$ 35,--

- **Communication phase ('free speech')** In this phase the students are not any longer guided by the exercise. In these assignments the students have 'to find their own way' in speaking on the base of the knowledge and training they got. A famous example is an assignment, in which the students get two different tasks. Student A gets a task like this:

You're in New York. Walking through the streets you see in a shop a Levi's 501 for only \$15,99. You go into the shop to buy the pants.

Student B gets the following task:

In your holidays you're a shop assistant in a jeans store. One day a customer comes into your shop, who wants to buy the jeans in your shop with a price tag of \$15.99 on it. You realise that you made a mistake; on the Levi's jeans you should have fixed a price tag of \$35.99. You're not allowed to sell the jeans for \$15.99 and you try to convince the customer that it's a mistake. Of course he'll try to get the jeans for the low price.

Of course all students will first have to go through the first two phases. But it's clear that there will always be differences in level between good and poor speakers. It's almost impossible to cope with this problem in teacher-centered classrooms. If you want to develop speaking skills of every student in the class differentiation is necessary.

Working with role cards of different levels is a good possibility for adequate differentiation in the classroom. For this kind of differentiation a big amount of rolecards should be available in the classroom. For the necessary differentiation it's necessary to have cards from different (e.g. four levels). Students should be able to assess their own level in order to choose the appropriate level..

The example here shown is developed by Olav Petri. It has got the advantage that the two students who work with the cards has got the possibility to help each other, because all (possible) texts are on card B. If a student has got problems with a card like this he can 'repair' his knowledge with the aid card.

The relation between autonomous learning and differentiation can here be found in the choices for the level the students make and in the self-assessment element; the student has to reflect on his own level to make a good choice for his level possible.

ROLECARD A/STUDENT A	ROLECARD B/STUDENT B																		
<p>You're in a restaurant and you want something to eat. The waiter comes to your table and you order something to eat and to drink.</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Good evening; I would like a Wiener Schnitzel and a Coca-Cola.</i> <i>In that case I'll take a Hamburger and a Coca-Cola</i> <i>Oh but that will take too much time.</i> <i>In that case I prefer to go to another restaurant..</i> <p><i>How well are you speaking? If you think that you should improve your speaking, learn the vocabulary and idioms on the Aid card.</i></p>	<p>You're in a restaurant and you want something to eat. The waiter comes to your table and you order something to eat and to drink.</p> <table border="0"> <tr> <td>Gast</td> <td>Ober</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Guten Abend, Sie wünschen?</td> </tr> <tr> <td><i>Guten Abend, ich möchte einen Wiener Schnitzel und eine Cola.</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Wiener Schnitzel ist leider nicht mehr da.</td> </tr> <tr> <td><i>Geben Sie mir dann bitte einen Hamburger und eine Cola.</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Weil hier so viele Leute sind, dauert das ungefähr 30 Minuten</td> </tr> <tr> <td><i>Aber das dauert mir dann viel zu lange.</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Es tut mir leid...</td> </tr> <tr> <td><i>Dann gehe ich lieber in ein anderes Restaurant.</i></td> <td></td> </tr> </table>	Gast	Ober		Guten Abend, Sie wünschen?	<i>Guten Abend, ich möchte einen Wiener Schnitzel und eine Cola.</i>			Wiener Schnitzel ist leider nicht mehr da.	<i>Geben Sie mir dann bitte einen Hamburger und eine Cola.</i>			Weil hier so viele Leute sind, dauert das ungefähr 30 Minuten	<i>Aber das dauert mir dann viel zu lange.</i>			Es tut mir leid...	<i>Dann gehe ich lieber in ein anderes Restaurant.</i>	
Gast	Ober																		
	Guten Abend, Sie wünschen?																		
<i>Guten Abend, ich möchte einen Wiener Schnitzel und eine Cola.</i>																			
	Wiener Schnitzel ist leider nicht mehr da.																		
<i>Geben Sie mir dann bitte einen Hamburger und eine Cola.</i>																			
	Weil hier so viele Leute sind, dauert das ungefähr 30 Minuten																		
<i>Aber das dauert mir dann viel zu lange.</i>																			
	Es tut mir leid...																		
<i>Dann gehe ich lieber in ein anderes Restaurant.</i>																			

Aid Card

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. <i>We're going to a restaurant.</i> | - Wir gehen in ein Restaurant. |
| 2. <i>I would like a Hamburger.</i> | - Ich möchte gern einen Hamburger |
| 3. <i>Bring me a Cola please.</i> | - Geben Sie mir bitte eine Cola. |
| 4. <i>How long will it take?</i> | - Wie lange dauert es noch? |
| 5. <i>We've already been waiting for half an hour.</i> | - Wir warten schon eine halbe Stunde. |
| 6. <i>I would like to pay.</i> | - Ich möchte gern zahlen. |
| Etc. | |

Listening

Good possibilities for differentiation in relation with listening can be found in working with task sheets. Task sheets for listening offer excellent possibilities for autonomous working in very different circumstances. 'General' (i.e. usable for e.g. every news bulletin) sheets can be used at home, while students listen radio or watch television, e.g. foreign-language news bulletins. A very good example of working with task sheets can be found in Ghisla, Hostenstein, Keller, Ariotta and Saglini (1996). It's shown here (The level of the exercise can be found in the number of flowers; one, two or three, what makes differentiation within the group possible; the exercises with the small lamp are self-reflection exercises that foster autonomous and independent learning).

Exercise 1/one flower

You want to deal with TV news. You should watch the news attentively. Make a video recording of all clips if possible. Thus you can study them as often as necessary.

1. The news I am just watching last
 they start at
 on the channel
2. Looking at the male/female newscaster, I draft an 'identity card'.
3. Then I concentrate on the news and write down the headlines.
- 4a. In a dictionary I look up the unknown words of the headlines
 4b. In my mother tongue the headlines would read like this:
5. Each headline corresponds with a topic. I match my headlines with corresponding topic and take the topic down.
6. Then I sum up the news in my mother tongue.

Exercise 2/lamp

Comments, headlines, pictures, and advance knowledge are relevant factors for understanding news in a foreign language. How usefull were those factors for me?				
	highly	quite	A little	Not at all
Comment				
Headlines				
Pictures				
Advance knowledge				

Exercise 5/3 flowers; lamp

• **Exercise No. was nice**

- Exercise No. Was difficult.
 - I think I made some progress
..... yes no
- If yes,
..... in my listening comprehension
..... in my working method.

Of course it would be possible to mention more examples, also for writing, vocabulary and grammar learning and so on. It would make this article too long. I hoped the article and the examples in it made clear that the organisation of autonomous and independent learning also depends on the possibilities of differentiation in the learning process. Without differentiation autonomous learning remains contentless.

Acknowledgements

- Ebbens, Sebo en Simon Etekoven, Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces. Groningen, 2000.
- Ghisla, Graziella, Alexandra Holenstein, Susy Keller, Maruska mariotta und Silvia Saglini, Ganz Ohr. Höranlässe und Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. Berlin, 1996.
- Krijgsman, Arjan en Chantal Weststrate, Bronnenboek Frans en Duits. Zutphen, 1997.
- Neuner, Gerhard, Michael Krüger und Ulrich Grewer, Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterrichts. Berlin, 1981.
- Olav Petri, Werken met spreekkaartjes. In: *Levende Talen*
- Westhoff, Gerard J., Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München, 1987.

ENTRE « PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE » ET « APPRENTISSAGE AUTONOME »

Paola Bertocchini, LEND

Formateur en didactique des langues, professeur à l'I.T.C. « Vespucci » de Livorno (Italie)

Christian Puren, APLV

Professeur des Universités à l'IUFM de Paris (France)

Le stage a été intéressant : il m'a donné des idées nouvelles pour motiver les élèves à la lecture et aussi pour enseigner la grammaire selon une approche plus concrète. Il est évident cependant que je n'ai pas eu de solutions pour résoudre les problèmes que j'ai actuellement dans mes classes avec quelques-uns de mes élèves. Ce sont là des problèmes spécifiques, une démarche générale ne servira jamais à rien.

Pratiquement, il est impossible de faire travailler au niveau de la communication les quatre habiletés. Le travail de groupe ? Ce serait l'unique solution, mais il reste irréalisable en classe de langue : trop de bruit, trop de confusion et puis ce sont toujours les mêmes qui travaillent.

Je pense que je réussirais mieux dans mon métier d'enseignant si j'avais plus d'heures de cours dans la même classe, ou des classes moins nombreuses, ou encore si j'avais une formation continue plus intensive, ou peut-être du matériel didactique moderne et diversifié, et pourquoi pas un salaire plus élevé...

Dans les conditions actuelles, il ne suffit plus d'être un bon didacticien pour réussir son cours. Construire une progression adaptée à un niveau, c'est travailler pour un élève type, mais dans la réalité les élèves types n'existent pas. Une classe se compose d'élèves-personnes, et il est devenu indispensable de se mettre à leur écoute pour réussir à les faire travailler.⁹

Les quelques réflexions ci-dessus ont été faites par des collègues enseignants de langues, à des occasions différentes. Elles ont en commun de mettre en avant les difficultés qu'ils ressentent à enseigner dans les conditions d'enseignement qui se trouvent être les leurs. La dernière citation pointe en outre une difficulté structurelle de la classe de langue, du moins en milieu scolaire, à savoir que le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage reposent sur des logiques différentes. Le tableau suivant¹⁰ présente de façon schématique ce que les enseignants, même s'ils ne se l'explicitent pas toujours, vivent dans leur pratique professionnelle comme une contradiction structurelle entre ce que l'on peut appeler une « logique de l'enseignement » et une « logique de l'apprentissage » :

⁹ Dietlinde Baillet : « Changer de regard sur leurs difficultés ». *Cahiers pédagogiques*, n° 370, janvier 1999.

¹⁰ Nous nous sommes inspirés du tableau proposé dans Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 206 p.

Logique de l'enseignement	Logique de l'apprentissage
enseigner	permettre un apprentissage autonome
former aux méthodes d'apprentissage	laisser les élèves mettre en œuvre leurs propres stratégies individuelles d'apprentissage
prendre en compte les exigences institutionnelles	se centrer sur l'apprenant
intervenir activement auprès des plus faibles en les sollicitant et en leur fournissant les moyens de progresser à partir de leur niveau	permettre aux plus forts d'utiliser au maximum leurs capacités d'apprentissage
maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i>	permettre l'individualisation des apprentissages

On retrouve cette contradiction structurelle dans les contenus annoncés d'un modèle de stage tel que celui-ci, réalisé en Italie¹¹ (voir tableau ci-dessous), dont on voit bien qu'il vise à former les enseignants à répondre aux exigences de la « centration sur l'apprenant »... mais dans une perspective qui reste principalement celle de l'enseignement. Il est ainsi non seulement paradoxal en théorie, mais aussi et surtout en pratique contradictoire, pour un enseignant, de vouloir réaliser une « planification » d'activités qui devront être en partie individuelles et autonomes (point 1), ou encore « construire des parcours individualisés d'apprentissage » (point 3).

Objectifs du stage
1. acquérir des concepts fondamentaux relatifs à la phase de planification
2. prendre conscience des différents styles d'apprentissage des élèves à travers la prise de conscience des diversités dans l'apprentissage de la part des enseignants
3. acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour construire des parcours individualisés
4. acquérir des stratégies opérationnelles spécifiques aux besoins de chaque élève
5. savoir construire des instruments d'évaluation en rapport aux parcours individualisés

Ce n'est pas un hasard si l'on retrouve cette contradiction dans la manière dont on appelle – et donc sans doute dont on conçoit – la manière de gérer l'hétérogénéité des élèves dans les pays européens, la ligne de partage semblant coïncider avec celle que l'on tire traditionnellement entre l' « Europe du Nord » et « l'Europe du Sud ». Dans certains pays, en particulier d'Europe du Sud, les appellations utilisent le terme de « pédagogie » ou d'enseignement, et s'inscrivent donc dans la logique de l'enseignant, l'accent étant mis sur sa gestion de l'hétérogénéité : « *pédagogie différenciée* » en France, « *atención a la diversidad* » en Espagne, « *insegnamento individualizzato* » en Italie, « *ensino diferenciado* » au Portugal, « *εδαφοροποιημένη παιδαγωγική* » en Grèce. C'est aussi le cas en République Tchèque (« *diferencovaná výuka* »), en Finlande (« *eriyttämisen pedagogiikka* ») et en Hollande (« *gedifferentieerde pedagogie* »). Dans d'autres pays d'Europe du Nord, les appellations s'inscrivent à l'inverse dans la logique de l'apprenant : « *open learning* » en Angleterre « *offenes lernen* » en Autriche.

Mais que l'on soit orienté plutôt vers l'enseignement différencié, ou vers l'apprentissage différencié, que l'on considère les différences entre élèves – autre ligne de partage existante – plutôt de manière négative (en parlant d' « hétérogénéité », comme en France) ou de manière positive (en parlant de « diversité », comme en Espagne), cette contradiction reste toujours présente, et confronte l'enseignant à une problématique fondamentale que l'on peut exprimer ainsi : Comment concilier la différenciation des apprentissages individuels – dans les différents domaines signalés dans le *Guide* reproduit dans ce *Livret de formation* – avec **la dimension collective de la classe**, qui est indispensable en milieu scolaire pour des raisons administratives (la répartition des élèves par groupes-classes, la préparation à des diplômes nationaux), matérielles (la gestion rationnelle des ressources limitées en personnel, en heures, en locaux et en matériel), éducatives (la formation des élèves à la vie en société et aux valeurs correspondantes), et dont l'enseignant seul peut être le garant ?

¹¹ *Programmazione individualizzata e valutazione formativa, Materiali e strumenti per l'autoformazione*, Aeffe, IRRSAE Lombardia, Milano, 1995

Cette problématique génère une série de problèmes très concrets auxquels l'enseignant doit répondre consciencieusement, en veillant en particulier à ce que la différenciation des apprentissages individuels reste malgré tout compatible avec le maintien :

- d'activités communes, sans lesquelles cette dimension collective ne peut exister ;
- d'une progression collective, sans laquelle toute planification de l'enseignement est impossible au moins en ce qui concerne la langue dans les toutes premières années de l'apprentissage ;
- d'une évaluation sommative collective, dont l'administration et les parents d'élèves attendent légitimement qu'elle situe aussi chaque élève par rapport au niveau des autres élèves de la classe (« Est-ce qu'il suit ? ») et par rapport au niveau attendu pour cette année par l'institution (« Est-ce qu'il est au niveau requis ? »).

Des solutions existent, bien entendu, et les participants à ce PCE ont pu constater, en fait, que dans tous les pays qu'ils ont visités sont mis en œuvre des dispositifs visant à maintenir à un niveau plus ou moins élevé cette dimension collective, depuis la présentation systématique des travaux de chaque groupe à l'ensemble de la classe (en Finlande) jusqu'à la limitation des activités différenciées aux révisions personnelles (en Autriche), en passant par l'imposition d'un « tronc commun » d'activités obligatoires d'apprentissage (en Hollande).

Mais il n'est pas sûr que le même niveau de précaution soit suffisant pour tous les élèves d'une même classe, et le risque est réel qu'un même dispositif d'apprentissage différencié favorise les meilleurs élèves – ceux qui sont déjà plus motivés et plus formés pour l'apprentissage – et défavorise les plus faibles – ceux qui auraient précisément le plus besoin des interventions de l'enseignant. Dans l'école comme dans la société, toutes les différences ne sont pas respectables, parce que parmi elles se trouvent aussi les inégalités, et le principe de respect de l'Autre ne peut légitimer qu'on laisse chaque élève à une sorte de « développement séparé » qui serait certes « autonome », mais dans le sens où il se réaliserait à la seule mesure de ses motivations et de ses moyens personnels. Dans les pays européens où la mission clairement affichée de l'École est de lutter contre les inégalités, nous ne voyons pas, en définitive, comment la différenciation peut être conçue autrement que sur le mode de la « discrimination positive » : donner plus à ceux qui ont moins, aider et guider plus ceux qui en ont le plus besoin. Ce qui implique que l'enseignant soit toujours à même d'intervenir éventuellement de manière forte et volontariste.

À la question : « Un bon enseignant doit-il enseigner (logique de l'enseignement) ou former à apprendre (logique de l'apprentissage) ? », les réponses seront donc différentes selon la situation. L'enseignant aura tout l'intérêt à être plutôt directif en assumant seul la responsabilité des choix concernant les objectifs, la méthode utilisée, les contenus et les modalités de travail, si ses élèves ne sont pas à même de prendre en charge leur apprentissage, c'est-à-dire s'ils ne possèdent pas les stratégies adéquates pour être autonomes. La capacité de prendre en charge son propre apprentissage, comme le rappelle en effet Henri Holec¹², « n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi ». Dans une autre situation, tenant compte de la motivation, des besoins, des attitudes et des stratégies des apprenants, il pourra négocier avec eux les choix fondamentaux du processus d'apprentissage et leur laisser une certaine marge de liberté. S'il travaille avec des élèves capables d'assumer l'initiative et la responsabilité de ces choix, enfin, il respectera leurs besoins, intérêts, rythmes et styles d'apprentissage différents, et recourra naturellement au travail de groupe. Les activités d'apprentissage seront alors diverses, et les séances collectives pourront être consacrées à la mise en commun des travaux et à leur correction collective.

C'est donc en réalité sur un continuum enseignement ↔ apprentissage que l'enseignant doit pouvoir se situer à tout moment, en plaçant son « curseur » sur la position la plus adéquate à la situation, entre une logique forte d'enseignement, et une logique forte d'apprentissage¹³ :

¹² *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* - Conseil de l'Europe, 1981, Hatier.

¹³ Nous reprenons ici, sous une forme légèrement modifiée, la modélisation proposée dans PUREN Christian : « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues ». *ÉLA revue de Didactologie des langues et des cultures*, n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37. Paris : Didier-Érudition.

Processus D'ENSEIGNEMENT		PROCESSUS D'APPRENTISSAGE		
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à à apprendre à apprendre	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant <i>met en œuvre</i> ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

Les logiques d'enseignement et d'apprentissage sont donc à la fois opposées et complémentaires, comme le sont toutes les logiques complexes (et la relation enseignement/apprentissage est complexe !). On peut et on doit même considérer d'autres modes de relation possibles, et un enseignant doit être capable de mettre en œuvre, suivant la situation, les différents modes suivants, dont chacun peut, à certains moments, pour certains élèves, se révéler le plus adéquat à la situation (nous avons déjà vu les deux premiers) :

1. L'opposition : $x \rightarrow \leftarrow y$

Dans une certaine mesure, les méthodes d'enseignement peuvent gêner la mise en œuvre ou l'élaboration par les élèves de leurs propres méthodes d'apprentissage.

2. Le continuum : $x \leftrightarrow y$

L'enseignant doit maîtriser chacun de ces positionnements parce qu'il peut en avoir besoin : les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés ont besoin d'un enseignement structuré et relativement directif ; par contre, le mieux qu'un enseignant aura à faire à certains moments sera de laisser certains élèves apprendre comme ils en ont envie.

3. L'évolution : $x \rightarrow y$

Le projet de tout enseignant est d'enseigner à apprendre, de rendre ses élèves de plus en plus autonomes, c'est-à-dire de faire en sorte que ses méthodes d'enseignement soient progressivement relevées par les méthodes d'apprentissage.

4. Le contact : $x [-] y$

Le contact entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage produit un phénomène d'« interméthodologique » comparable à celui d'« interculturel » (provoqué par le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui d'« interlangue » (généralisé par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère) : l'élève conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la méthodologie d'enseignement, et articule, combine et « métisse » des éléments de l'une et de l'autre.

5. La dialogique¹⁴ $x \rightarrow y$

Les méthodes d'enseignement ont un effet sur les méthodes d'apprentissage, lesquelles à leur tour sont prises en compte par l'enseignant dans ses méthodes d'enseignement, et ainsi de suite (logique « récursive »).

6) L'instrumentalisation : $x]-[y$

¹⁴ « Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres » (p. 292). Edgar MORIN, *De la complexité : complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil (coll. « La couleur des idées »), 1991, 464 p. On parle aussi de « logique récursive ».

L'élève utilise consciemment des éléments de sa méthodologie personnelle, ou au contraire des éléments directement importés de la méthodologie d'enseignement, suivant ses convenances. Par exemple, lorsqu'il aborde un nouveau texte chez lui, il en cherche aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus ; dans la même situation en classe, il s'efforce de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant, et qu'il peut ainsi « gagner des points » en note de participation orale.

L'« enseignement différencié » et l'« apprentissage différencié » sont donc deux aspects indissociables d'une même réalité complexe à gérer de manière complexe, conjointement, par les enseignants et les apprenants. Nous dirons en d'autres termes, pour réconcilier tous les pays européens au-delà des concepts différents qu'ils utilisent, que les enseignants doivent être capables de différencier suffisamment la pédagogie différenciée elle-même pour pouvoir y intégrer aussi bien l'enseignement collectif que l'apprentissage autonome...

TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES ET PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : QUELLE SYNERGIE ?

Françoise Toussaint, SBPE

Conseiller pédagogique pour l'enseignement des Langues romanes,
F.E.Se.C., Communauté française de Belgique (Belgique)

Un constat

Sur la cinquantaine de séquences vidéo qui ont été sélectionnées pour le *Livret de formation à l'intervention en pédagogie différenciée en didactique des langues*, une seule intègre les technologies nouvelles¹⁵. Il s'agit d'une séquence filmée dans une classe finlandaise où les élèves travaillent un projet personnel (environnement, espace,...) en se servant de l'outil Internet soit pour y puiser des informations, soit pour communiquer avec des personnes compétentes en la matière en utilisant les forums de discussion.

Pourquoi la Finlande ? Cela est dû à un environnement propice lié à une tradition déjà longue d'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. Ce pays à la population peu nombreuse et dispersée sur un territoire immense a été l'un des premiers à adopter le téléphonie mobile et à développer un enseignement à distance pour des élèves particulièrement isolés en raison des distances et des conditions climatiques. C'est le premier pays européen à s'être rendu compte de l'intérêt et de la puissance des technologies numériques, en particulier dans l'enseignement des langues.¹⁶

Ceci ne signifie évidemment pas que la pédagogie mise en œuvre en classe ne puisse s'exercer sans l'aide des technologies numériques, mais plutôt que celles-ci, même si elles sont présentes dans les classes et bibliothèques d'école, ne sont pas encore intégrées dans les pratiques de classe.

Les experts de la Commission des Communautés européennes, conscients de ces « faiblesses et retards importants par rapport aux États-Unis dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication » et convaincus de l'importance de l'enseignement dans cet enjeu, ont entrepris un plan d'action global pour l'Europe appelé « *e-Learning* ». Ils déclarent qu'« à l'avenir, le niveau de performance économique et sociale des sociétés sera déterminé de manière croissante par la façon dont les citoyens, les forces économiques et sociales pourront exploiter les potentialités de ces nouvelles technologies, assurer leur insertion optimale dans l'économie et favoriser le développement d'une société fondée sur la connaissance » et que « l'intensification des efforts d'éducation et de formation au sein de l'Union européenne » assurera « le succès de l'intégration des technologies numériques afin d'en valoriser tout le potentiel ».¹⁷

¹⁵ Cette séquence vidéo fait l'objet des fiches Autonomisation 2/3 et 3/3, Partie III du *Livret du formateur*.

¹⁶ On peut trouver des statistiques sur l'utilisation des technologies nouvelles en Finlande sur les sites suivants et <http://home.clara.net/lilli/luc.htm> (« La Finlande NETtement en avance », par L.Vachez) et <http://www.france-fi/sciences/flash10.htm> (« Stratégie pour une société de l'information. Quelques chiffres sur la Finlande »).

¹⁷ *E-Learning. Penser l'Éducation de demain* », Communication de la Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, mai 2000. Le site dédié aux statistiques se référant au Net, « *NetValue* », donne, pour octobre 2000, le pourcentage suivant des connections Internet pour l'Europe : Grande-Bretagne 31,2%, de la population, Allemagne 25,8%, France 17,6%. Par comparaison, aux États-Unis, 49,9% de la population est connectée à l'Internet. Les informations, toujours actualisées se trouvent sur le site <http://www.netvalue.com/corp/presse/cp0014.htm>.

L'enseignement donné aux élèves européens d'aujourd'hui ne peut donc plus se passer des technologies de l'information et de la communication. C'est pourquoi le projet *e-Learning* a pour axe premier un effort d'équipement qui « concernera l'équipement en ordinateurs multimédia, pour la connexion et l'amélioration de l'accès aux réseaux numériques des différents lieux d'éducation, de formation et de connaissance »¹⁸.

Mais il ne suffit pas que les écoles soient connectées au réseau du Web, encore faut-il savoir comment exploiter en classe ces technologies numériques et réfléchir à l'objectif visé. Pour quel contenu navigue-t-on ? La quête d'informations n'a-t-elle pas souvent une intention mercantile ? Quel message a-t-on à transmettre par courrier électronique ? Procure-t-il un surplus de sens ? Toutes ces questions fondamentales suscitées par l'utilisation des technologies numériques interpellent les professeurs parce qu'elles ont des implications immédiates dans l'école.

Des enseignants en question

Tout d'abord, dans leurs classes, les professeurs constatent de grandes disparités : certains élèves manipulent Net et logiciels, toujours à l'affût de nouveautés techniques, alors qu'à côté d'autres en sont encore aux balbutiements du traitement de texte ou au simple maniement du matériel, de la souris par exemple : « There are also other problems because some of the students may have difficulties with the mouse, pointing the mouse the right way and sometimes the moving or the surfing on these documents could be uneasy for them » dit un professeur d'anglais en Italie.¹⁹ Les professeurs eux-mêmes peuvent parfois se sentir déconnectés par rapport à certains de leurs élèves experts en technologies nouvelles.

Ensuite, ils constatent que la quantité d'informations que les élèves peuvent glaner sur l'Internet est énorme. Ceux-ci peuvent constituer facilement des dossiers sur n'importe quel sujet, apprendre avec des logiciels, utiliser des cédéroms, consulter des dictionnaires de traduction en ligne, etc. Il leur est même possible d'apprendre à distance en se branchant sur des cours fabriqués par exemple aux États-Unis ou au Canada. Mais les professeurs se rendent compte par ailleurs que leurs recherches sont souvent incohérentes voire anarchiques, les sources ne sont pas contrôlées, les textes puisés ne sont pas repensés ou du moins réécrits.²⁰ La question de l'analyse, de la synthèse et de l'organisation restent entières, de même que la question du sens.

Enfin, si la communication par courrier électronique est abondamment utilisée par les jeunes – avec le fort contenu émotionnel et affectif qu'elle véhicule²¹ –, elle correspond bien souvent à un gribouillis verbal. Comme le notait récemment L.Sfez : « La convivialité n'est souvent qu'un désordre débrillé, critique encore mineure, mais regardez donc de près la plupart des textes sur le Net et plus encore les échanges entre internautes »²².

Bref, les professeurs se sentent mal à l'aise, mus par leur envie de se connecter à leur époque en introduisant les technologies nouvelles au sein de leurs cours, mais ne sachant comment faire face à cette culture numérique nouvelle pour eux. De plus, ils sentent que leur rôle premier d'enseignant est remis en question puisque ces technologies lui font concurrence dans la transmission des savoirs et l'acquisition des compétences, et dans une logique marchande. Un spot publicitaire diffusé aujourd'hui à la télévision assure que l'Internet offre un savoir qui peut désormais s'acheter, et qu'il ouvre ainsi l'accès à toutes les professions possibles²³...

Comment répondre à ces préoccupations ? Que peut proposer l'enseignement scolaire ? Quelle synergie est-il possible de concevoir entre l'école et les technologies nouvelles ?

Une première réponse : l'intégration des TIC

¹⁸ *E-Learning-Penser l'Éducation de demain*, *idem*.

¹⁹ Cette brève séquence vidéo n'a pas été retenue dans le *Livret du formateur* parce qu'elle n'a pas fait l'objet du dossier de visite du professeur visiteur.

²⁰ Cf. F.Toussaint, « Internet, passage obligé vers la réécriture », Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 1999; article en ligne sur le site <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>.

²¹ Cf. l'enquête mentionnée dans l'article de F.Toussaint, *Pour une didactique du Mél ?*, Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., octobre 2000; article en ligne sur le site : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>.

²² « Internet et la domination des esprits », *Le Monde Diplomatique*, *Penser le XXI^e siècle*, juillet-août 2000, p. 50.

²³ Publicité « Cisco ».

Une première réponse est évidente : oui, il faut introduire ces technologies à l'école, non pas seulement pour ne pas être à la traîne, mais surtout parce qu'autrement l'enseignement risque de sortir de l'école pour s'industrialiser et se commercialiser. Parce qu'autrement le lieu de l'enseignement (désormais virtuel ; le « télé-enseignement ») risque de devenir la propriété d'entreprises privées qui orienteront savoirs et comportements en fonction d'une logique du profit. En 1995, on pouvait déjà lire dans le Rapport de la table ronde européenne des industriels ERT : « La responsabilité de la formation doit, en définitive, être assumée par l'industrie. [...] L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique ».²⁴

Cependant, l'introduction seule des technologies de l'information et de la communication dans l'école ne suffit pas, parce qu'elle ne résout rien sans une pédagogie préalable. Si l'on veut que ces technologies nouvelles soient « rentables » dans l'acception éducative du terme, elles doivent être au service de la pédagogie, et non l'inverse. Le pédagogue québécois R. Bibeau écrivait ainsi en 1998 : « [...] pour que la technologie profite aux élèves, il faut d'abord se préoccuper des élèves et ensuite s'occuper des technologies »²⁵ et Rivière, dans un article du *Monde diplomatique* : «... il s'agit d'introduire l'informatique dans les pratiques éducatives pour en faire un outil de transformation de l'enseignement des autres disciplines ».²⁶

Plus que jamais, il importe d'avoir une réflexion pédagogique portant sur l'utilisation des technologies numériques au service de l'enseignement et de l'apprentissage : finalités et objectifs, méthodologie, tâches, dispositifs, travail de groupe, gestion du temps, relation maître-élèves ou élèves entre eux, rôle de l'enseignant, évaluation, etc.

Déjà, beaucoup de professeurs forment leurs élèves à rechercher l'information en utilisant efficacement les moteurs de recherche²⁷, en vérifiant la validité des documents collectés²⁸ ou les rendent aptes à envoyer et rédiger correctement des méls. Cependant, cette démarche didactique, si elle est essentielle car elle permet d'utiliser efficacement tous les atouts de l'Internet, ne donne pleinement ses fruits que si elle s'insère dans une pédagogie qui incite l'élève à être convivial avec l'ordinateur et à travailler davantage en autonomie, et qu'elle offre à l'enseignant la possibilité d'accroître les compétences de ses élèves. Ne pas réfléchir à la finalité de son enseignement, ne pas s'interroger sur sa pédagogie, c'est aboutir à l'échec et laisser le champ de l'enseignement aux investisseurs privés.

Par ailleurs, une pédagogie traditionnelle, basée sur une méthodologie essentiellement transmissive, n'est plus possible aujourd'hui, surtout si l'élève, habitué à manipuler l'ordinateur, peut désormais acheter des contenus de savoir et les utiliser comme il l'entend.

Avec l'aide des technologies numériques, l'objectif de l'enseignement d'aujourd'hui, ne consiste plus à enseigner mais, selon une formule déjà usée, à apprendre à apprendre, soit à « mettre l'apprenant en situation de choisir, au sein d'un corpus méthodologique, la démarche la mieux adaptée pour trouver la solution au problème qu'il rencontre ».²⁹

La pédagogie préférentielle ne peut être que la pédagogie différenciée puisqu'elle se soucie de l'hétérogénéité des élèves, des différences qui existent entre eux, depuis les attitudes diverses face à l'outil informatique jusqu'à des différences au niveau de leurs capacités, styles d'apprentissage, rythmes de travail, compétences, etc. Elle est aussi la seule qui entreprenne une autonomisation progressive de l'élève, et, pour cette entreprise, les technologies numériques se présentent comme un outil idéal.

Quelle synergie possible ? Une évidence : un outil parmi d'autres...

²⁴ *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Rapport de la table ronde des industriels ERT, février 1995.

²⁵ Robert Bibeau, *Éducation : Les Défis de l'école virtuelle*, article en ligne sur le site : http://www.Cybersciences.com/Cyber/1.0/1_29_70.htm, création : 8.06.97; dernière modification : 3.02.99.

²⁶ Rivière, « Les sirènes du multimédia », *Le Monde Diplomatique*, avril 1998, article en ligne sur le site <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/04/RIVIERE/10286.html>.

²⁷ Cf. Fernand Berten, « Évaluer la validité des ressources Web », Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 1998; article en ligne sur le site <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo>.

²⁸ Cf. Fernand Berten, « Les mots-clés et leur application pédagogique », Commission Français et Informatique, F.E.Se.C., année 2000, *idem*.

²⁹ A.Salomon, « Multimédia et éducation », article en ligne sur le site http://www.linguatic.fba-uu.se/articles/fr/Multimedia_et_education.htm.

Mais comment concevoir cette synergie entre technologies nouvelles et pédagogie différenciée ? D'abord, ceci ne signifie pas que l'ordinateur, support des technologies numériques, devienne le centre de la classe, monopolisant en permanence l'attention des élèves, occupant toute l'heure de cours. Au niveau du dispositif, il est un outil d'apprentissage parmi d'autres, un média au même titre que la cassette audio, la vidéo, la bibliothèque, les diapositives, le manuel... ou tout simplement la technologie « papier-crayon ». En classe, l'ordinateur n'est éventuellement que l'une des composantes d'un dispositif différencié. Dans l'espace classe, on peut aussi bien rencontrer des livres que des cassettes, un magnétoscope, un ou plusieurs ordinateurs, les élèves se servant individuellement ou à plusieurs de l'un de ces supports.

Un bon exemple de cette utilisation de l'ordinateur comme support d'apprentissage dans un dispositif différencié est « L'Espace Langues » créé par Denis Lucchinacci, professeur d'espagnol et formateur à l'IUFM de Toulouse. « Dans cet Espace Langues on trouve plusieurs postes de travail différents : une télévision avec magnétoscope et casques infrarouges; un coin audio avec magnétophones; un coin conversation; et enfin un coin informatique avec six postes reliés à l'Internet ».³⁰ Ce dispositif, où l'on voit bien que l'Internet n'est qu'un support parmi d'autres, a été pensé en fonction de séquences pédagogiques différenciées. On peut en voir un autre exemple dans la séquence de la cassette vidéo illustrant le thème transversal de l'autonomisation (fiche Autonomisation 3/3). Il s'agit d'une classe d'anglais dans l'école finlandaise de Mankkaa School, où l'on observe des fiches collées sur le tableau, un ordinateur en fonctionnement dans la classe, des casques pour lecteurs de cassettes audio, des manuels scolaires...les élèves travaillant librement dans cet espace-classe.

... mais quelle valeur ajoutée !

La synergie entre pédagogie et technologies nouvelles, peut aller plus loin encore, de manière métonymique pourrait-on dire, tant il est vrai que l'Internet offre en tant que support d'apprentissage une valeur ajoutée par rapport à d'autres médias, étant lui-même « multimédia ».

Faut-il rappeler d'abord que la séduction opérée par cet outil technologique nouveau provoque une réelle motivation des élèves ? Il permet surtout aux élèves de faire valoir leurs différences en termes de profil cognitif dans l'acquisition de leurs connaissances : un élève de type visuel pourra recourir aux images, un autre, de type auditif, aux enregistrements sonores. Il permet encore de valoriser ces différences en termes de stratégies d'apprentissage : l'hypernavigation permet un balayage qui peut convenir à un esprit globaliste, alors qu'un autre, plus analytique, préférera s'arrêter sur un point pour l'approfondir. Une méthode de recherche selon un processus analogique pourra convenir à certains, alors que d'autres préféreront recourir à une table des matières. L'Internet permet aussi de prendre en compte le rythme d'apprentissage de chacun, qui pourra être négocié entre le professeur et les élèves ou entre les apprenants eux-mêmes. Or on ne peut les rendre peu à peu autonome que si l'on accepte qu'ils travaillent à son rythme en gérant eux-mêmes leur temps d'apprentissage.

Si l'on reprend quelques domaines de différenciation envisagés dans le *Livret du formateur*, on peut voir que, bien utilisées, ces technologies nouvelles offrent de réelles potentialités de différenciation.

En ce qui concerne les contenus culturels, les élèves peuvent puiser à volonté dans l'Internet des documents authentiques (écrits ou visuels) actualisés en temps réel, de types très variés (encyclopédies, articles de la presse internationale...) et ouverts sur une pluralité de cultures.

Les contenus linguistiques peuvent faire l'objet de tâches très diversifiées portant sur le lexique, la conjugaison, l'emploi des temps, l'utilisation de connecteurs argumentatifs, etc. À titre d'illustration, il suffit de voir le site d'apprentissage du français pour Coréens, *Avec elle*, qui propose des entrées par tâches (lire, écrire, écouter, parler, forum, jeux), par domaines (grammaire, expressions, conjugaisons, vocabulaire), par type de documents (roman, conte, article, B.D., cinéma, images, chansons), par types d'activités (travail personnel, discussion, opinion).³¹

³⁰ « Survol des TICE, » *Multiverse Teaching Site*, 13 juin 2000, article en ligne sur le site <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/frtice1.htm>.

³¹ CHO Kyung-hee, *Les caractéristiques de l'enseignement des langues étrangères sur l'Internet*, Mémoire de DEA dirigé par Ch. Puren, Formation doctorale « Didactologie des langues et des cultures », Université Paris-III, 1999-2000, 90 p.

Les tâches de reproduction peuvent porter aussi sur des exercices basés sur la reconnaissance de la parole, les logiciels de ce type devenant de plus en plus performants. Les tâches peuvent être aussi de production, comme par exemple rédiger un courrier électronique en langue étrangère pour l'adresser à un correspondant d'un autre pays, ou créer une *home page* personnelle.

On retrouve un autre exemple d'objectif combinant tâches de reproduction et de production décrit avec précision dans un Mémoire de DEA dirigé par C. Puren : « Les objectifs d'enseignement sont exprimés sous forme de tâches langagières à réaliser qui requiert la maîtrise de certains aspects linguistiques ». S'ensuit « un travail de réflexion et d'explicitation grammaticale, accompagné d'exercices de conceptualisation, de systématisation et d'entraînement. En fin de travail, les étudiants doivent réaliser un exercice de production écrite en rapport avec ce qui a été vu ».³²

On trouve un bon exemple de variation de tâches dans une séquence de pédagogie différenciée filmée en Finlande : quelques élèves rédigent un courrier électronique pour leur correspondant étranger, d'autres s'entraînent à des exercices grammaticaux (superlatifs et comparatifs ou temps du passé), d'autres enfin composent leur *home page* en y insérant texte, images, animations et en créant des liens. La manière même de travailler est diversifiée puisque les tâches peuvent s'effectuer individuellement ou par *pair work*, chaque élève pouvant circuler dans la classe pour demander l'aide d'un condisciple.³³

Le professeur, un réalisateur pédagogique

La création d'un hypertexte par le professeur permet de varier les tâches selon des degrés de difficulté différents. Un professeur italien enseignant l'anglais, interrogé dans le cadre du projet de pédagogie différenciée commentait : « What I tried to do was to use a hypertext; This object was the history of the Internet. It was meant to be made at different levels and there were different documents so that the students could go freely everywhere..... maybe the use of a hypertext could be one of the possibilities for teachers for differentiating their work »³⁴. Fabriquer ainsi pour sa classe des tâches différentes, conçues avec un hypertexte, n'est-ce pas le travail même d'excellence d'un professeur ?

Il va de soi que, notamment grâce à l'outil hypertexte, des aides ponctuelles sont toujours possibles. En cliquant sur un mot, par exemple, on peut obtenir un synonyme ; si l'on a un problème de compréhension, on peut se servir d'un dictionnaire en ligne. Pourquoi priver les élèves de ces outils alors que les adultes, fussent-ils professeurs de langues, s'en servent régulièrement ? Une aide peut même être demandée par *chat*, en conversation directe avec un interlocuteur étranger.

Quant à la correction des exercices, tous les exercices d'entraînement linguistique peuvent faire l'objet d'une autocorrection avec ou non recours à des explications ou exercices supplémentaires de remédiation, méthodes bien connues depuis l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). L'intervention de l'enseignant, d'autres élèves, de correspondants étrangers reste toujours possible, bien entendu, car il ne faut pas oublier que le travail sur l'Internet, ou avec l'ordinateur en général, n'est pas nécessairement un travail solitaire.

Ces quelques propositions sur l'utilisation possible de l'ordinateur couplé avec Internet et cédéroms s'inspirent toutes de l'idée que la pédagogie différenciée à tout à gagner à l'introduction des technologies numériques. Certes, leur utilisation en classe exige beaucoup de matériel informatique et une connexion efficace à l'Internet. Mais toutes les écoles sont en voie d'informatisation depuis les directives du Conseil de l'Europe³⁵, et si chaque classe n'a pas nécessairement son ou ses ordinateurs, du moins la salle d'informatique peut-elle désormais être utilisée par tous au même titre que la bibliothèque de l'établissement.

³² Fátima Sánchez Paniagua, *Quelques apports des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement/apprentissage des langues*, Formation doctorale « Didactologie des langues et des cultures », Université Paris-III., septembre 2000, 75p.

³³ Voir *supra* note 1.

³⁴ Voir *supra* note 1.

³⁵ « Conjointement avec le mouvement d'équipement systématique des établissements primaires et secondaires qui aura atteint son terme avant la fin de 2001, l'engagement personnel des enseignants invite à penser que les usages pédagogiques des technologies d'information et de communication sont entrés dans une phase véritablement nouvelle. » S. Pouts-Lajus & M. Riché-Magnier, « Nouvelles technologies : réel espoir autour du virtuel », *Le Monde de l'Éducation*, juillet-août 2000, p.60.

Certes, cela suppose d'être capable de manipuler des logiciels, voire de s'initier à la technique de l'informatique. S'il est vrai qu'existe un problème d'« analphabétisme technologique »³⁶, comment le résoudre ? Soit en s'adjoignant un spécialiste, par exemple le professeur chargé de l'initiation aux technologies nouvelles dans l'établissement, soit en apprenant quelques rudiments de langage informatique pour lesquels on profitera des cours sur l'Internet, soit encore en mettant en œuvre des méthodes plus conviviales telles que l'enseignement mutuel entre élèves... ou en enseignement des élèves vers le professeur !... Mais on peut considérer aussi que cette compétence technologique constitue désormais une compétence transversale à acquérir, et qu'à ce titre elle pourrait être intégrée dans le cursus scolaire, comme le propose d'ailleurs un projet éducatif québécois dans lequel l'on a conçu un parcours complet d'apprentissage des technologies numériques, année par année³⁷.

Des scénarios multiples

La combinaison des différentes composantes de la pédagogie différenciée, alliée avec les possibilités ouvertes par les technologies numériques, permet de multiplier à l'infini les scénarios d'exploitation pour tenir compte, au mieux, des profils d'apprentissage des élèves et des autres paramètres des situations d'apprentissage. Les rôles traditionnels du professeur qui enseigne et de l'élève qui apprend en sortent complètement bouleversés, mais résolument enrichis. Aidé par l'outil technologique, libéré de certaines tâches, l'enseignant va pouvoir se concentrer dans des tâches « de haut niveau », en particulier :

- fixer des objectifs, planifier, organiser des parcours d'apprentissage au travers des divers domaines de pédagogie différenciée, procéder à l'évaluation sommative finale ;
- former à l'apprentissage en exerçant une pédagogie « par-dessus l'épaule » comme disent les pédagogues québécois.³⁸

Le fonction de l'enseignant consiste à concevoir des *scénarios pédagogiques*. Citons Ph. Meirieu : « Déchargé des tâches de pure information, il [l'enseignant] pourrait se consacrer au traitement de celles-ci : il guiderait l'élève dans le maquis des documents de toutes sortes, l'aiderait à effectuer les choix pertinents et les exploitations efficaces, et n'hésiterait pas à le renvoyer, quand cela serait nécessaire, aux ressources du milieu social, économique et culturel. Car il ne devrait pas craindre d'être dépossédé de son pouvoir, convaincu qu'il serait de troquer le rôle de distributeur contre celui de médiateur, de devenir le garant de l'assimilation et non plus le spectateur de l'incompréhension ».³⁹ Le rôle de l'enseignant n'est donc plus d'« enseigner » dans le sens de

³⁶ Cf. R. Bibeau, « Les défis de l'école virtuelle », *idem*.

³⁷ C. Seguin, *La maîtrise des TIC, Un référentiel québécois sur les compétences attendues dans la maîtrise des technologies de la communication et de l'information de la pré-maternelle à la 5^e secondaire*, Document de travail, version du 20 novembre 1998, Direction des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation du Québec. Ce document de travail peut être obtenu en s'adressant à l'auteur : cs@odyssee.net.

³⁸ « Habituellement, quand l'élève travaille devant l'ordinateur, il est actif; on pourrait même dire qu'il est proactif. Son acuité intellectuelle est aiguisée, il se pose des questions, il est en situation de résolution de problèmes. L'ordinateur gère le contenu, les interactions sur ce contenu et, parfois, il prend charge aussi de la correction. Nous, enseignants, par-dessus l'épaule de l'élève, nous intervenons à un autre niveau, celui des stratégies d'apprentissage. Dans l'univers des TIC, l'enseignant interviendra sur les stratégies pour le traitement de l'information, les stratégies de lecture et les stratégies de résolution de problèmes. », M. Morissette, « Enseigner par-dessus l'épaule », *Vie Pédagogique*, n° 116, février-mars 1998.

³⁹ Ph. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF Éditions, Paris, 1995, p. 18.

débiter du savoir et de répondre à des questions, mais de former à chercher, à s'orienter, à trouver soi-même des réponses aux questions, à planifier, à évaluer.

C'est dans la mesure où les enseignants posséderont ces compétences, qu'ils seront formés à une pédagogie attentive à la diversité des élèves et capables d'utiliser à bon escient les outils techniques mis à leur disposition, qu'ils pourront contrer les effets négatifs de la mondialisation.

L'élève pourra devenir ainsi **l'acteur de sa propre formation**, un apprenant capable de se prendre en charge en se fixant ses propres objectifs, en s'auto-corrigeant, en gérant son temps, en s'auto-évaluant, en entrant dans un processus de formation continuée. Cette voie est d'ailleurs la seule possible si l'on veut que l'école reste « publique » dans le sens noble du terme.

La synergie entre technologies numériques et pédagogie différenciée, une hypothèse ? Non, un défi à relever !

PCE n° 39686-CP-3-99-1-BE - LINGUA A
« Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues »

8. BIBLIOGRAPHIE – BIBLIOGRAPHY

Berkel A.J. van : **Orthodidactische Gids voor het vreemde talenonderwijs.** (*Special didactics in modern language teaching*). Coutinho, Muiden; 1990, ISBN : 90-6283-798-0, Pages: 196. *This book is an important contribution to the debate about teaching modern languages to children with special needs. It shows ways of supporting such students, whose problems are concentrated in writing and reading. The book offers a solid theoretical background of the specific problems of (for example) dyslectic children. It describes their instruction needs and contains hundreds of practical tips for effective help.*

Bimmel Peter, Ron Oostdam, Gerard Westhoff, Ute Rampillon, Joost Ides, Gé Stoks and others : **Leren leren het talenonderwijs.** (*Learning to learn in language teaching*). Levende Talen 510/May 1996, ISSN : 0024-1539, Pages: 249-328. *The central subject in this issue of the periodical « Levende Talen » (Modern Languages) is autonomous learning in Modern Language Teaching. In the different articles one can find descriptions of the didactics of autonomous learning, of the possibilities of teaching language learning strategies and so on. The book argues for a strong cohesion between different school subjects regarding learning to learn.*

Burke Pat, Stephen Garger : **Marching to different drummers.** Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, VA, USA, 1985, ISBN : 0-87120-133-X, 109 p. *Cet ouvrage explore les différents styles cognitifs en contexte, avec définitions, exemples et suggestions pertinents. La question « Que doivent les éducateurs faire pour accommoder la diversité des styles des apprenants ? » suscite des réponses intéressantes pour l'enseignant en matière, entre autres, de communication, style d'enseignement, style d'apprentissage et curriculum.*

Cahiers Pédagogiques (éd.), « **Retour sur la Pédagogie différenciée** ». Supplément au n° 3, oct.-nov. 1997. *Ce numéro reprend certains articles du n° 239 de 1985, intitulé « Différencier la pédagogie », parfois accompagné d'un nouveau commentaire de leur auteur. On y trouve en outre des outils forgés çà et là (« Différencier l'évaluation », « Différenciation de l'aide méthodologique »...), et, dans une troisième partie, l'avis de spécialistes français tels que Philippe Meirieu, Louis Legrand, Pierre Perrenoud, François Clerc.*

CNDP, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (éd.) : **Diversité des élèves. Enjeux et pratiques pédagogiques**, 1997, ISBN : 2-240-00541-6, 224 p. *Cet ouvrage propose aux enseignants des outils, des techniques et des méthodes pour réaliser une approche pragmatique de la diversité des apprenants dans la salle de classe, ainsi que des références théoriques incontournables. Des séquences différant quant à leur niveau d'analyse, leur degré d'exploitation et leur complexité sont présentées, en même temps que sont évoquées des situations pédagogiques auxquelles l'enseignant est souvent confronté.*

Convery Anne, Coyle Do, **Taking the initiative**, CILT (Centre for information on Language Teaching and Research), London, ISBN 1 874016 18 6. *The authors demonstrate how differentiation can be developed with the help of core work and branching work, enabling learners to progress at their own pace in line with their own interests and abilities.*

Cornoldi Cesare, Rossana De Beni, Gruppo MT, **Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio.** Erickson, Trento, 1993, ISBN : 88 - 7946 - 080 - 3, 366 p. *L'ouvrage est le résultat du travail qu'un groupe de chercheurs a mené pendant trois ans dans des classes de « Scuola Media » en Italie (équivalent du « collège » français), mais il est indispensable du point de vue méthodologique pour tous ceux qui s'initient à la pédagogie différenciée. Il comprend 200 fiches d'auto-analyse, à proposer aux élèves, groupées autour de quatre thèmes : – stratégies d'apprentissage ; – styles cognitifs et traitement de l'information ; – métacognition et travail scolaire ; – attitudes envers l'école et le travail scolaire. Les fiches sont précédées d'une introduction simple et claire sur les théories sous-jacentes aux thèmes indiqués et d'un questionnaire très détaillé pour identifier les styles cognitifs des élèves.*

Gail Ellis, Barbara Sinclair : **Learning to Learn English. A course in learner training. Learner's book/Teacher's book.** Cambridge University Press, 1989, ISBN : 0-521-33817-4/0-521-33816-6, Pages: 154-120. *A complete course in autonomous foreign language learning. The course is designed to enable learners of English to discover the learning strategies that suit them best, so that they can learn more effectively. In seven steps students learn to reflect on their own learning process in the communicative skills and in grammar and vocabulary. This reflection makes it possible for them to make necessary adjustments in this learning process. The approach is not theoretical, but always related to very practical tips and suggestions. As an example the seven steps in relation to 'vocabulary' : – How do you feel about learning vocabulary? ; – What do you know about English vocabulary? ; – How well are you doing? ; – What do you need to do next? ; – How do you prefer to learn vocabulary? ; – Do you need to build up your confidence? ; – How do you organize your vocabulary learning ?*

Garanderie Antoine de la : **Les profils pédagogiques.** Éditions du Centurion, Paris, 1980, 257 p. *L'auteur analyse une découverte que tout enseignant a pressenti de façon fugace : tout individu est soit un auditif soit un visuel... Il élabore un début de théorie, en tire des conséquences pratiques utiles aux apprenants et aux enseignants qui découvrent quel type d'images mentales ils utilisent. Les habitudes évocatrices ont une telle importance qu'elles se constituent en « langues » : langue pédagogique visuelle, langue pédagogique auditive. Dans chacune d'elles, l'auteur détermine des paramètres qui sont en fait des niveaux de gestion allant des images simples aux opérations complexes. Pour transmettre et évaluer, l'enseignant doit se situer parfaitement, « s'étalonner », en quelque sorte, dresser son profil d'enseignement et son profil d'apprentissage. Cet ouvrage est intéressant pour apprendre à différencier les profils et à inventer des méthodes qui couvrent le plus de profils possibles.*

Gavanna Pittella Giuseppina, Emiliana Barbieri Serio : **Programmazione individualizzata e valutazione formativa.** IRRSAE Lombardia, (coll. « AEFPE - Materiali e strumenti per l'autoformazione »), supplemento al Bollettino IRRSAE Lombardia n°49 del dicembre 1994, Milano, 1995, 184 p. *L'ouvrage est destiné aux enseignants en formation continue qui désirent travailler sur la différenciation pédagogique, auxquels on propose une série d'instruments et de techniques de formation réutilisables dans le travail en classe. Les contenus sont présentés à l'intérieur d'un cadre de stage et couvrent à la fois les références théoriques indispensables (notion d'intelligences multiples de Gardner, didactique par concepts, styles cognitifs) et la mise en place de pratiques didactiques prenant en charge la notion de différenciation pédagogique (nouvelles formes d'évaluation, instruments d'observation, etc.).*

Gilling Jean-Marie : **Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives.** Bruxelles, De Boeck Université, 2000, ISBN: 2-8041-3174-2, 256 p. *L'idée généralement admise par les spécialistes des sciences de l'éducation est que la pédagogie différenciée est la solution aux problèmes des élèves en difficulté et la seule voie en pédagogie qui mène à leur réussite dans le système scolaire. À partir d'une présentation historique et critique de la différenciation pédagogique – textes à l'appui –, cet ouvrage en précise les limites, mais ouvre également de nouvelles perspectives en ne dissociant pas l'égalité des chances de la promotion de l'excellence.*

Kaldeway Jan, Jacques Haenen, Sophie Wils, Gerard Westhoff : **Leren leren in didactisch perspectief.** (*Learning to learn in didactical perspective*). Wolters-Noordhoff, Groningen; 1996, ISBN : 90-01-45270-1, Pages: 354. *The book contains an extensive collection of articles regarding the*

subject « learning to learn ». The point of view in all articles is the didactical perspective, in which the changes should be realised. Theoretical educational aims regarding 'learning to learn' have been « translated » into classroom practice. The book shows models, in which cognitive, metacognitive and affective approaches have been integrated.

Krijgsman Arjan, Chantal Weststrate : **Frans en Duits in het Studiehuis**. (Teaching French and German in the « Study House »). Thieme, Zutphen, 1997, ISBN : 90-03 360413, Pages: 176. This book is a direct contribution to the new foreign language didactics in the Netherlands. It shows the implications of the changes in the teaching of different foreign language skills (reading, listening, speaking, writing) for classroom practice. It offers a vast number of practical tips and models, with which renewed foreign language teaching (in which autonomous learning plays an important role) can develop.

Legrand Louis : **Les différenciations de la pédagogie**. Presses Universitaires de France, Paris, 1995, ISBN : 2-13-046691-5, 125 p. Dans cet ouvrage, l'auteur de l'expression « différenciation de la pédagogie » en remarque l'ambiguïté : jadis une réponse à la destination sociale diverse des publics scolaires, aujourd'hui technique qui consiste, en partant de programmes identiques, à traiter les apprenants en fonction de leurs besoins. L'ouvrage décrit aussi l'évolution du concept et des pratiques différenciées en faisant le point sur la situation actuelle à partir d'extraits d'ouvrages parmi les plus significatifs.

Mariani Luciano : **Strategie per imparare. Test ed esercizi alla scoperta di un metodo di studio personale**. Zanichelli, Bologna, 1990, ISBN : 88 - 08 - 09510 - X, 245 p. Conçu pour les élèves, cet ouvrage présente un parcours didactique utilisable en fonction des nécessités individuelles. L'auteur part de l'idée que l'on peut « apprendre à apprendre » à travers des activités dont le but est de faire réfléchir sur le « comment on apprend » plutôt que sur les contenus eux-mêmes. L'ouvrage est divisé en huit chapitres. Chaque chapitre part de « stratégies de base pour une lecture plus efficace » autour desquelles sont développées des techniques spécifiques telles que la lecture pour l'étude, les techniques et les instruments de prise de notes, la lecture et la construction de diagrammes, de tableaux, etc., les techniques de consultation et de documentation, les techniques pour améliorer l'utilisation du dictionnaire. Un questionnaire d'auto-évaluation initiale et une épreuve de contrôle des acquisitions complètent les différents chapitres.

Meersch-Van Turenhoudt Sylvie : **Gérer une pédagogie différenciée**. De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1989, ISBN : 2-8041-1265-9, 210 p. Cet ouvrage propose une gestion d'une pédagogie différenciée centrée sur l'apprenant. Trois pistes de travail sont envisagées : motiver l'apprenant, structurer l'apprenant, évaluer l'apprenant pour l'aider à construire un savoir plus performant. Les démarches proposées relèvent de l'apprentissage de la géographie, mais sont aisément transférables aux langues.

Meirieu Philippe : **Outils pour apprendre en groupe**, Chronique sociale ; Lyon ; 1984, 201 p. Cet ouvrage fait suite à *Itinéraire des pédagogies de groupe* (même éditeur, même année) où l'auteur étudie à quelles dérives les pratiques de groupe doivent échapper et sur quels principes elles doivent s'appuyer pour promouvoir les apprentissages. Dans ce second volume, l'auteur présente le groupe d'apprentissage centré sur le développement cognitif de chacun de ses membres, tenu d'échanger avec tous les autres. Le mode de fonctionnement proposé implique chacun dans la réalisation de la tâche commune, de telle sorte que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on se propose d'atteindre. La deuxième partie de l'ouvrage propose des séquences d'apprentissage destinés à des cours de français langue maternelle, mais qui peuvent inspirer les professeurs de langues étrangères.

Müller Martin, Lukas Wertenschlag, Jürgen Wolff (Herausgeber) : **Autonomes und partnerschaftliches Lernen**. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. (Autonomous and co-operative learning). Langenscheidt, Berlin 1989, ISBN : 3-468-49439-4, Pages: 208. This book contains a collection of contributions on the possibilities of autonomous and co-operative learning. One of the authors shows how students' exchange programmes may contribute to these kinds of foreign language learning. Ute Rampillon describes the role of different learning strategies, which contribute to teacher-independent foreign language acquisition.

Nadori Claudio : **Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur.** (*Perspectives of a new textbook culture*). Verlag Sauerländer, Aarau, 1995, ISBN : 3-7941-3867-8, Pages: 262. *Nadori shows how textbooks can promote or impede autonomous foreign language learning. Nadori develops criteria, with which textbooks – with aspect to learner autonomy – can be written and/or assessed. These criteria are : – Students should have a global overview of the total learning process ; – Students should have the opportunity to become responsible for their own learning process ; – Students should become the opportunity to reflect on their own learning process, which enables them to adjust it, if necessary ; – By reflection students should become aware of the fact that their own behaviour is determined by the own culture.*

Neuner Gerhard, Hans-Eberhard Piepho, Claudio Nadori, Pat Pattison : **Aufgaben und Übungsgeschehen** (*Exercises and tasks*), Fremdsprache Deutsch, Nr. 10. 1/1994, ISBN : 3-12-675520-8, Pages: 68. *The different articles present a vast quantity of exercises, which may play a role in the designing of pedagogical differentiation. Eva Maria Jenkins for example shows how certain kinds of grammar structure exercises can be in used in a communicative and intercultural context. In another article is shown, how differentiation can be achieved, when students get the opportunity to design their own exercises.*

Nadori Claudio, Hanne Thomsen, Günther Schneider, Ute Rampillon : **Autonomes Lernen.** (*Autonomous learning*), Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1996, ISBN : 3-12-675532-1, Pages: 68. *The different contributions are a useful collection of important theoretical and practical ideas for differentiation in didactics. The practical approach is for example clear in teaching models, which try to develop learner's autonomy step by step. Another important item is found in designed learning environments that may encourage spontaneous learning. In the bibliography one can find the description of 12 important publications on this subject.*

Oxford Rebecca L. : **Language Learning Strategies. What every teacher should know.** Heinle & Heinle, New York 1989, ISBN : 0-8384-2862-2, Pages: 340. *This book contains hundreds of ideas and suggestions for developing foreign language learning strategies. These strategies are divided into different groups, which are connected with important results of learning psychology research. Oxford describes the importance of cognitive, metacognitive, affective, social, compensation and memory strategies in direct relation to the different language skills.*

Perrenoud Philippe : **Pédagogie différenciée : des intentions à l'action.** ESF éditeur, Paris, 1997, 194 p. ISBN : 2 7101 1254 X. *Cet ouvrage, selon l'auteur, « tente de faire le point sur l'état des différents chantiers de la pédagogie différenciée ». Il présente comme intérêt de replacer la pédagogie différenciée dans la perspective historique, de la reconsidérer dans la perspective de la centration sur l'apprenant (l'objectif n'est pas tant de différencier la pédagogie – l'enseignement – que de permettre et accompagner une différenciation des apprentissages), et surtout (l'auteur est sociologue) d'intégrer l'ensemble de la problématique dans le contexte institutionnel, qui intègre obligatoirement l'organisation des curricula et la formation des enseignants.*

Peter Bommel, Ute Rampillon : **Lernerautonomie und Lernstrategien.** (Erprobungsfassung/Teil 1) (*Learner's autonomy and learning strategies*). Goethe-Institut, München, 1996, ISBN : 3-468-XXXXX-X, Pages: 248. *This is one of the 'Fernstudienbriefe' of the 'Goethe-Institut' in Munich. Autonomous and co-operative learning is approached from different points of view. Important items as for example the teaching of learning strategies in relation to self-evaluation, to productive compensation strategies (for speaking foreign languages) and analysing foreign language structures by students themselves, contribute to the developing of new aspects in pedagogical differentiation.*

Pontecorvo Clotilde, Anna Maria Ajello, Cristina Zucchermaglio : **Discutendo si impara - interazione sociale e conoscenza a scuola.** La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991, ISBN : 88 - 430 - 0074 - 8, 266 p. *Il s'agit d'un ensemble de contributions concernant la fonction de l'interaction sociale dans l'éducation cognitive en système scolaire. Les auteurs exposent, dans une première partie, les données théoriques de cette perspective, depuis les apports classiques de la tradition historico-culturelle jusqu'aux recherches empiriques les plus récentes (Piaget, Vigotsky, Cousinet, Cooperative Learning, etc.). Sont examinées, dans la deuxième partie, les modalités d'analyse des processus d'interaction entre pairs, les caractéristiques du rôle de l'adulte et les spécificités cognitives*

que les interactions sociales recouvrent en tant que formes de gestion et de contrôle d'un apprentissage contextualisé. La troisième partie propose une réflexion sur des exemples d'apprentissages liés à différents domaines disciplinaires. L'intérêt de l'ouvrage pour un travail sur la différenciation pédagogique réside dans le fait qu'il insiste sur le rôle de soutien apporté par la discussion à l'acquisition de capacités argumentatives et à la réorganisation des connaissances.

Prodromou Luke : **Mixed ability classes**. Macmillan Publishers Ltd, London et Basingstoke, 1992, ISBN : 0-333-49386-9, 168 p. *L'auteur centre son attention sur les classes d'anglais composées d'apprenants nombreux et hétérogènes. Il traite du mythe du « mauvais » apprenant de langues, faisant le point sur ce que l'on connaît des stratégies mises en œuvre par le « bon » apprenant. S'appuyant sur son expérience acquise dans des séminaires réalisés sur ce thème avec des enseignants, l'auteur décrit le rôle de l'enseignant, sa nécessité de maintenir la classe unie, d'enseigner à partir du point où les apprenants se situent dans leur processus d'apprentissage. Il le fait en proposant des suggestions, des exercices et autres démarches pertinentes.*

Przesmycki Halina : **Pédagogie différenciée**. Hachette, Paris, 1991, ISBN : 2-01-017963-3, 159 p. *Traitant des possibilités d'intervention et d'action méthodologiques en réponse à des attentes diversifiées d'apprenants, cet ouvrage offre des points d'appui fort significatifs et concrets. La première partie présente la définition et les fondements théoriques de la pédagogie différenciée et en décrit les conditions de mise en œuvre ; la seconde partie est axée sur la méthodologie à utiliser pour élaborer un diagnostic préalable à toute séquence de pédagogie différenciée ; la troisième répond à la question : « Comment monter des stratégies d'apprentissage ? » ; la quatrième présente un exemple de séquence de pédagogie différenciée ; la cinquième, enfin, propose la démarche de base nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée.*

Reid Joy M.(Ed.) : **Learning Styles in the ESL/EFL classroom**. Heinle & Heinle, New York 1995, ISBN : 0-8384-6158-1, Pages: 264. *The book shows in different articles which student's language learning styles the foreign language teacher may meet in her teaching practice. In addition to this, the authors make clear how teachers can use these learning styles successfully to optimise foreign language learning. The book contains instruments, with which different learning styles can be identified and recognised*

Vries Edith de : **Compensatiestrategieën in de klas**. (Compensation strategies in the classroom), Levende Talen 488/Maart 1994, ISSN : 0024-1539, Pages: 128-134. *The article shows the possibilities of differentiation in teaching speaking. The differentiation is based on level and possibilities of the different students. The article shows how teaching compensation strategies in speaking can be taught explicitly. It shows that consequent training of those strategies is extremely important for especially foreign language learners with learning disabilities.*

7. GLOSSAIRE

Les expressions ou mots précédés d'un astérisque () font eux-mêmes l'objet d'une entrée dans ce glossaire.*

Activité

Désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des opérations cognitives : relier, comparer, analyser, appliquer...) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème) ; que ce soit avec un certain *objectif (ex. : une activité de *remédiation), dans un certain domaine (ex. : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue), dans le cadre d'un certain *dispositif (ex. : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), etc. ; que ce soient des activités « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe), « simulées » (jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou « authentiques » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger). Voir *tâche, *exercice.

Aide

Apport extérieur à la *tâche et destiné à en faciliter la réalisation, ou apport spécifique supplémentaire destiné à faciliter le processus d'apprentissage dans son ensemble : lexique traduit en marge d'un texte, exemple de *tâches similaires déjà réalisées ; documents annexes fournissant des informations complémentaires ; fiches lexicales ou grammaticales ; grille personnelle ou collective des erreurs les plus fréquemment commises ; affiches collées au mur présentant des listes de vocabulaire, des conjugaisons verbales ou des exemples de structures grammaticales ; informations fournies à la demande d'un groupe par un enseignant au cours d'une *séance en classe ; séance spéciale ou partie de séance spécialement consacrée aux *méthodes de

travail ; heures de « soutien » pour élèves en difficulté ; etc. Voir *guidage.

Autonomie

*Capacité acquise à prendre en charge son apprentissage de manière responsable, ce qui implique en particulier d'être à même de se fixer des *objectifs, de choisir les moyens de les poursuivre et de réaliser l'*évaluation des résultats obtenus. En enseignement scolaire, l'autonomie, comme la formation intellectuelle ou éthique, est plus une *finalité qu'un *objectif proprement dit : ce que doit en réalité viser l'enseignant, c'est la mise en place d'un processus d'*autonomisation (voir *autonomisation) dans lequel l'apprentissage se dissocie progressivement de l'enseignement.

Autonomisation

Processus par lequel l'apprenant augmente son degré d'*autonomie, en développant progressivement sa capacité à conduire son processus d'apprentissage indépendamment du processus d'enseignement. Voir *autonomie.

Capacité

Aptitude particulière à réaliser un acte, une *tâche ou une *activité, soit d'apprentissage de la langue-culture étrangère (ex. : conjuguer un verbe, repérer une connotation culturelle d'un mot à partir de son contexte, s'auto-évaluer), soit de communication en langue étrangère (ex. : se présenter, raconter une anecdote, suivre une conférence en prenant des notes, rédiger un courrier électronique). Voir *compétence, *objectif.

Compétence

1. Compétence : aptitude générale ou ensemble de *capacités dans des domaines définis de manière plus ou moins globale. Voir les points

ci-dessous.

2. Compétence culturelle : capacités vis-à-vis de la culture étrangère et dans l'interaction avec ses membres. Ces capacités relèvent à la fois :

a) des connaissances (par ex., savoir quelle est la capitale d'un pays, le système politique...);

b) des représentations (prise en compte de l'image que l'on se fait de cette culture, et de l'image que ses membres se font de leur propre culture);

c) des comportements (prise en compte des normes régissant les manières de faire dans cette culture);

d) des valeurs (prise en compte des grands principes philosophiques, religieux, éthiques, esthétiques... des membres de la culture étrangère).

3. Compétence langagière : capacité à comprendre à l'oral, à s'exprimer à l'oral, à comprendre à l'écrit, à s'exprimer à l'écrit en langue étrangère.

4. Compétence méthodologique : capacité à gérer son apprentissage, en particulier en recourant aux *méthodes adéquates.

5. Compétence de communication : ses différentes composantes correspondent à des capacités d'ordres différents :

– composante linguistique : capacité à faire des phrases grammaticalement correctes ;

– composante textuelle et discursive : capacité à rédiger une lettre d'excuse, à raconter une anecdote, à argumenter au cours d'un débat oral, etc. ;

– composante notionnelle-fonctionnelle : capacité à exprimer telle ou telle notion comme le temps, le prix, l'identité, la cause..., et à réaliser tel ou tel acte de parole comme remercier, saluer, s'excuser, refuser, justifier, comparer, etc. ;

– composante référentielle : capacité à mobiliser ses connaissances – lexicales et autres – correspondant au domaine de référence dans lequel on situe son discours ;

– composante socioculturelle : capacité à respecter les règles régissant l'usage de la langue dans la situation où l'on se trouve ;

– composante interactive : capacité à prendre la parole au cours d'une conversation, à demander des précisions, à introduire un contre-argument, etc. ;

– composante stratégique : capacité à compenser ses lacunes dans telles ou telles

compétences par le geste, le mime, les périphrases, les questions posées ou les demandes formulées à l'interlocuteur, etc.

Contenu

La « didactique des langues » est appelée plus justement par certains spécialistes « didactique des langues-cultures », parce que ses contenus sont à la fois linguistiques et culturels.

– Les contenus linguistiques sont classés traditionnellement en lexique, phonétique-orthographe, et grammaire (morphologie et syntaxe). En ce qui concerne la grammaire, d'autres types de description de la langue sont apparus plus récemment, faisant apparaître des phénomènes différents et/ou proposant des classements différents des formes linguistiques : ce sont la grammaire textuelle (phénomènes liés à la cohésion et à la progression d'un ensemble de phrases), la grammaire de l'énonciation (phénomènes liés à la subjectivité du locuteur/auteur et à la prise en compte par celui-ci de la subjectivité de l'interlocuteur/destinataire), la grammaire notionnelle-fonctionnelle (classement des formes linguistiques en notions générales, notions spécifiques et fonctions langagières).

– Les contenus culturels sont ceux qui sont décrits et analysés par différentes disciplines telles que l'ethnologie, l'histoire, la géographie, l'art, la politique, l'économie, la sociologie, etc. Dans les débuts de l'enseignement, ces contenus culturels sont généralement présentés regroupés par thèmes très généraux ou situations de la vie quotidienne (la famille, au restaurant, un anniversaire). Lorsque le niveau des élèves le leur permet, les textes littéraires peuvent être utilisés comme *supports d'enseignement/apprentissage de contenus culturels.

Tout *support didactique écrit ou oral peut être décrit en termes de contenus linguistiques, culturels, thématiques et situationnels.

Différents degrés de maîtrise d'un contenu : voir *objectifs.

Démarche

Synonyme de *procédure.

Différenciation

Il y a différenciation en classe lorsque des élèves différents ou des groupes différents d'élèves réalisent à un moment donné des *activités différentes quant à une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : les *objectifs,

les *dispositifs, les *contenus, les *supports, les *aides et *guidages, les *tâches, les *méthodes. Ces caractéristiques constituent les « domaines de différenciation » possibles. Voir *variation, *pédagogie différenciée.

Dispositif

Ensemble des moyens mis en place pour parvenir à un *objectif ou réaliser une *tâche de manière optimale. Il concerne en particulier le *support utilisé, le matériel disponible, le *guidage et l'*aide fournis ainsi que les modes d'organisation et de gestion de l'espace, du temps, et de la dimension collective :

– Le *support : dialogue ou texte de base, image à commenter, ensemble de documents faisant partie d'un dossier de civilisation...

– Le matériel : manuels, cahiers d'exercices, *exercices enregistrés, dictionnaires, encyclopédies, livres de grammaire, magnétophones, ordinateurs, grandes feuilles blanches avec marqueurs...

– L'*aide et le *guidage, ou apport extérieur à la *tâche destiné à en faciliter la réalisation.

– L'espace : disposition des tables, déplacements des apprenants et de l'enseignant en classe, utilisation d'autres espaces tels que la bibliothèque de l'établissement, la salle informatique, le domicile de chaque élève pour le travail personnel, etc.

– Le temps : durée fixée en classe pour une *tâche, répartition du travail sur plusieurs *séances, délais impartis pour effectuer un travail, *activités revenant périodiquement, rythme plus ou moins lent ou plus ou moins soutenu imposé à une activité, planning couvrant des périodes plus ou moins longues, utilisation du temps hors classe, etc.

– Le collectif : constitution des groupes, alternance et articulation entre le travail individuel et le travail en grand groupe, en groupes restreints ou en groupes de deux (« binômes » ou « tandems »).

Environnement

Ce terme désigne de manière très générale tous les éléments pouvant avoir une incidence sur le processus conjoint d'enseignement/apprentissage, depuis le matériel disponible en classe jusqu'à la société entière avec ses caractéristiques sociales et culturelles, en passant par les conditions de travail des apprenants et enseignants en classe et hors de la classe,

l'ambiance de l'établissement et ses orientations, les attentes et stratégies des parents d'élèves, ou encore la politique des langues du pays.

Par ce terme d'« environnement d'enseignement/apprentissage » (plutôt que « situation » ou « contexte »), on met l'accent sur la globalité de ces éléments, leurs interrelations, l'importance de leurs effets, et enfin sur le fait que les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement/apprentissage font partie intégrante de leur propre environnement : ainsi le professeur enseigne-t-il en partie en fonction de la formation qu'il a reçue, et l'élève apprend-il en partie en fonction de la culture d'apprentissage qui lui a été transmise par la société et ses professeurs antérieurs.

Évaluation

Action de mesurer, à l'aide de critères objectifs et explicites, la valeur d'un enseignement ou d'un apprentissage.

On distingue différents types d'évaluation, selon que l'on prend en compte ses acteurs, ses critères ou ses fonctions.

1. Les acteurs de l'évaluation peuvent être l'enseignant, les autres élèves, ou l'intéressé lui-même : on parle dans ce dernier cas d'« auto-évaluation ».

2. Les critères de l'évaluation peuvent être :

a) des critères de réalisation (ou procéduraux), qui s'appliquent aux *tâches partielles que doit réaliser l'élève pour aboutir finalement au résultat attendu ; par exemple, pour la compréhension d'un récit, avoir repéré les noms des différents personnages, les différents temps verbaux, les différents moments chronologiques... ;

b) des critères de réussite, qui s'appliquent au résultat obtenu ; ils sont au nombre de 5 : la pertinence, la complétude, l'exactitude, la quantité et la qualité.

3. Les fonctions de l'évaluation, qui permettent de distinguer :

a) l'évaluation diagnostic

Elle se situe avant le début de la *séquence d'enseignement, et est orientée vers le futur : elle vise à comparer les *capacités/connaissances actuelles des apprenants avec ce qui leur sera nécessaire ensuite (les « pré-requis »), de manière à remédier préalablement à leurs lacunes, les préparer au travail qui les attend, ou modifier préalablement la *séquence. Dans ce type d'évaluation, on cherche à prévoir et prévenir les difficultés possibles des élèves.

b) l'évaluation formative

Elle se situe au cours de la *séquence d'enseignement/apprentissage, et est orientée vers le présent : elle vise à réguler en cours de route les procédures d'enseignement et d'apprentissage, voire redéfinir les *objectifs. Dans ce type d'évaluation, l'erreur est une étape de l'apprentissage et non une faute ou un échec, parce qu'elle permet de déterminer les obstacles restant à franchir et la meilleure manière de les aborder.

c) l'évaluation sommative

Elle se situe à la fin d'une *séquence d'enseignement/apprentissage, et est orientée vers le passé. Elle s'intéresse aux produits finis, aux résultats terminaux, et consiste à vérifier au terme d'une *séquence, d'une partie du cursus ou du cursus entier d'apprentissage dans quelle mesure les *objectifs fixés ont été atteints. Elle a une finalité sociale (information de l'élève, de sa famille et de l'administration, orientation scolaire ou professionnelle, délivrance d'un diplôme), et s'exprime à travers une note-bilan qui est déterminée par référence à un groupe (elle a alors une fonction de classement) ou à un niveau d'exigence (elle a alors une fonction de sélection ou de certification). Dans ce type d'évaluation, l'erreur est sanctionnée, parce qu'elle est l'indice d'objectifs non atteints.

Exercice

Forme de *tâche particulière, qui présente les caractéristiques suivantes : 1) elle correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision (en langue, par exemple, transformer ou substituer, ou les deux successivement) ; 2) elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (en langue, par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession) ; 3) elle présente un certain caractère de répétitivité et d'intensité : dans un exercice d'entraînement, par exemple, il s'agit de reproduire la ou les mêmes formes un certain nombre de fois en temps limité. Les exercices peuvent être classés en particulier en fonction des différents *objectifs visés.

Finalité

On parle des « finalités » pour désigner les buts généraux spécifiques au système éducatif, qui, contrairement aux *objectifs, ne peuvent jamais être totalement atteints, sont difficilement évaluables objectivement, et correspondent plutôt à une direction que l'on

donne à son action, à un horizon visé, à un idéal vers lequel on tend. Ces finalités sont la formation intellectuelle (capacités d'analyse, de synthèse, d'argumentation,...), la formation esthétique (capacité à apprécier le beau sous toutes ses formes) et la formation éthique (sens de la responsabilité, respect des autres, autonomie, sens critique, sens civique,...). Le professeur de langue, lorsqu'il agit en fonction de ces finalités, se veut un éducateur. Voir *objectif.

Guidage

Forme d'*aide, qui vise à orienter et accompagner l'apprenant au cours de la réalisation de sa *tâche ou de l'ensemble de son processus d'apprentissage : questions à choix multiples ou grille à remplir lors d'un travail de compréhension orale ou écrite ; série de questions à se poser dans la préparation d'un commentaire de document ; fiche méthodologique ; conseils fournis par un enseignant, à la demande d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants, au cours d'une *séance en classe ; plan de travail avec séries de consignes, explicitation des étapes et des *objectifs intermédiaires, des démarches à suivre et/ou des *méthodes à utiliser successivement ; etc. Voir *aide.

Métacognition

Ce que l'on appelle la « métacognition » correspond stricto sensu à l'activité de réflexion consciente (ou « conceptualisation ») des apprenants sur leurs « stratégies cognitives » (manières de conduire leur apprentissage). Dans un sens plus large (utilisé dans la rubrique correspondante de ce Livret), la « métacognition » désigne toute activité de réflexion des élèves portant sur leur apprentissage, en vue de le faciliter. Si l'on prend par exemple comme objet de réflexion les *tâches à effectuer ou effectuées, il s'agira de réfléchir sur leur *objectif commun et l'*objectif de chacune d'elles, sur l'articulation entre l'une et l'autre, sur les *méthodes à utiliser, les moyens à utiliser, les *dispositifs à mettre en œuvre, le résultat attendu, ainsi que sur les critères utilisés pour l'*évaluation de ces différents domaines. Ceux qui proposent de telles « activités métacognitives » en classe de langue s'appuient sur les trois hypothèses suivantes concernant le processus d'apprentissage :

1. La prise de conscience préalable au travail améliore la motivation et l'efficacité :

quand on sait ce qu'on fait, pourquoi on le fait, comment on doit le faire, etc., on s'implique plus dans son travail et on le fait mieux.

2. Cette prise de conscience permet à chacun en cours de travail de travailler selon ses propres *stratégies, et de mieux les contrôler.

3. La prise de conscience postérieure au travail effectué améliore l'efficacité du travail à venir : quand on sait ce que l'on a fait, pourquoi on l'a fait, comment on l'a fait, avec quels résultats, on peut progresser dans sa manière d'apprendre, l'implication augmente et le travail est de plus en plus efficace.

Méthode

Unité de base de la cohérence en ce qui concerne la manière de réaliser l'activité d'enseignement/apprentissage. Une méthode correspond à toutes les manières de faire utilisables en application d'un principe d'enseignement ou d'apprentissage unique. La « méthode directe » d'enseignement, par exemple, correspond à tout ce que peut faire un enseignant pour éviter de passer/faire passer les apprenants par l'intermédiaire de la langue maternelle en application du principe que la meilleure manière d'enseigner la langue étrangère est de le faire en langue étrangère : proposer des *supports et des *exercices grammaticaux en langue étrangère, poser des questions en langue étrangère, donner une identité étrangère aux apprenants dans le cadre de simulations, etc. Voir en Annexe de la fiche « Méthodes » un tableau présentant les oppositions méthodologiques fondamentales en didactique des langues.

Il est nécessaire, en *pédagogie différenciée comme ailleurs, de distinguer entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage. Voir *stratégie.

Objectif

Contrairement à une *finalité, un objectif est un but concret défini par un résultat précis observable en termes de comportement de l'élève, et évaluable en termes d'action réalisable par celui-ci (« il est capable de... »).

Un objectif défini de cette manière est dit « opérationnel », et il peut correspondre :

- a) à une compétence (voir *compétence) ;
- b) à un contenu (voir *contenu) ;
- c) à un degré de maîtrise de ces *contenus. Les différents degrés sont les

suivants :

1. sensibilisation : capacité à prendre conscience de réalités méconnues ou inconnues ;

2. repérage : capacité à repérer des régularités ou des cohérences entre différentes formes linguistiques ou culturelles, ou à l'inverse à repérer des formes relevant de régularités ou de cohérences données ;

3. conceptualisation : capacité à comprendre les « règles » correspondantes de fonctionnement linguistique ou culturel ;

4. application : capacité à produire des énoncés ou des comportements « corrects » en se référant consciemment à des « règles » explicites ;

5. entraînement : capacité à produire rapidement en temps limité de très nombreuses formes correctes sans avoir besoin de se référer consciemment aux règles explicites ;

6. transfert : capacité à réutiliser des acquisitions antérieures pour ses besoins personnels de communication dans une situation nouvelle.

Voir *capacité, *compétence, *contenu, *finalité.

Pédagogie différenciée

Elle consiste dans le fait de proposer des *objectifs, *dispositifs, *contenus, *supports, *aides et *guidages, *tâches, ou *méthodes d'enseignement différents pour chaque élève (ou groupe d'élèves) en fonction de sa personnalité, de sa culture, de ses habitudes ou de son profil d'apprentissage, en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses *objectifs, de ses besoins, de ses *capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique. Voir *différenciation.

Planification

Préparation d'une *séquence d'enseignement, par laquelle le professeur définit la nature des différents domaines d'enseignement/apprentissage (les *objectifs, les *contenus, les *supports, les *dispositifs, les *aides et *guidages, les *tâches et les *méthodes) ainsi que celle des phases suivantes de la *séquence et de ses différentes *séances (consignes, organisation et formes du travail – en particulier de groupe –, mise en commun, *évaluation, *remédiation). En *pédagogie différenciée, cette planification doit définir

dans quels domaines, sous quelles formes et avec quels moyens sera mise en œuvre la *différenciation.

Procédé

Manière dont on réalise une *tâche en utilisant certaines *méthodes dans le cadre d'un certain *dispositif, ou en réalisant simultanément d'autres tâches. Voir *procédure, *processus.

Procédure

Ensemble articulé et finalisé de *tâches partielles visant à la réalisation d'une *tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.).

On parlera par contre de « procédé de sollicitation d'auto-correction » si pour ce faire l'enseignant reprend la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur sur une intonation interrogative. Contrairement à ce qui se passe pour le procédé, où les tâches éventuelles se réalisent en parallèle parce qu'elles constituent une manière de faire l'action (ex. : pour traduire un mot inconnu on consulte un dictionnaire ou on cherche à inférer le sens à partir du contexte), dans la procédure les tâches sont successives parce qu'elles constituent des actions intermédiaires (ex. pour traduire un mot : 1) on décide de recourir au dictionnaire, 2) on se procure un dictionnaire, 3) on cherche le mot par ordre alphabétique, etc.).

Contrairement au *processus, la procédure se situe au niveau de l'organisation consciente de l'apprentissage. Le processus de lecture cité ci-dessus devient une procédure (d'apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin un lecture de validation/invalidation de ces hypothèses.

Synonyme : démarche.

Processus

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées : on parlera ainsi du « processus d'apprentissage » ; on dira qu'il y a va-et-vient constant, au cours du « processus de lecture », entre la démarche sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la démarche onomasiologique (on part de connaissances ou d'hypothèses sur le sens pour les reconnaître ou les valider par l'analyse des

formes). Le processus se situe au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la *procédure.

Remédiation

*Tâche ou ensemble de tâches conçues spécifiquement dans le but d'aider les apprenants à résoudre un problème ou une difficulté ponctuelle ou permanente repérés au cours de leur apprentissage.

Résolution de problème

Type de *tâche complexe, pour laquelle l'élève doit, en tenant compte de son *environnement d'enseignement/apprentissage, réfléchir par lui-même aux *dispositifs à mettre en œuvre et au choix des *procédures et des *procédés les plus efficaces.

Séance

Elle correspond à une durée continue d'enseignement (généralement 1h dans l'enseignement secondaire). Voir *séquence.

Séquence

1. « Séquence de classe » : ensemble de *tâches présentant une certaine cohérence au cours d'une ou de plusieurs *séances.
2. « Séquence vidéo » : partie de *séance filmée, ou montage de moments choisis dans plusieurs *séances et présentant une certaine cohérence.

Stratégie

Ensemble d'actions effectuées de manière consciente avec un *objectif déterminé. En didactique des langues, le terme de « stratégie » équivaut pratiquement à *méthode ou ensemble de méthodes.

Support

Matériel à partir duquel se réalisent en général plusieurs *activités d'enseignement/apprentissage : un dialogue enregistré, une publicité, une photo, un document vidéo, par exemple, servent de base à des *exercices de compréhension, d'expression, de grammaire, de lexique, de correction phonétique, à la découverte culturelle, à l'entraînement aux *méthodes d'apprentissage... Toutes les activités de classe peuvent être effectuées à partir de supports différents travaillés simultanément (commentaire d'un article de journal et de sa photo d'illustration, par exemple) ou successivement (dossier de

civilisation intégrant différents documents sur le même thème, par exemple).

Tâche

Unité de base de la cohérence en ce qui concerne les contenus de l'*activité d'apprentissage. Une tâche est un travail de production que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un *dispositif qui leur est donné ou qu'ils se créent, dans le but de leur faire effectuer un certain travail et/ou d'aboutir à un produit langagier ou un résultat déterminés.

Une tâche complexe peut elle-même se composer de plusieurs tâches partielles : ainsi, pour résumer un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnus, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original.

Types de tâche : voir *exercice, *résolution de problème. Succession de tâches partielles : voir *procédure.

Unité didactique

Unité de base de la cohérence en ce qui concerne le regroupement des activités d'enseignement/apprentissage. Elle correspond à la « leçon » d'un manuel ou à l'explication d'un texte, au commentaire d'un document vidéo, au travail sur un dossier de civilisation, à la préparation d'une exposition ou d'un travail à l'étranger, etc. L'unité didactique se déroule généralement sur plusieurs *séances.

Variation

Il y a variation en classe lorsque les élèves – individuellement, en groupes ou collectivement – réalisent tous en même temps une même série de *tâches diverses. Voir *différenciation

Avec un financement assuré en partie par le Conseil de l'Europe dans le cadre d'un Programme Commun Européen (PCE) « LINGUA-A », onze associations de professeurs de langues vivantes de dix européens – AFPA (Autriche), ALL (Grande-Bretagne), ANILS et LEND (Italie), APLV (France), FNAPLV (Portugal), KMF (République Tchèque), POKAXEG (Grèce) SBPE (Belgique), SUKOL (Finlande) et VLLT (Pays-Bas) – se sont réunies pour concevoir et réaliser entre 1998 et 2000 un Programme Commun Européen LINGUA portant sur l'un des sujets qui leur apparaissait comme de première urgence, et qu'on l'appelle, selon les pays, la « pédagogie différenciée », « l'enseignement ouvert », « l'attention à la diversité des élèves » ou encore « l'apprentissage autonome ». Il s'agit de la gestion/autogestion de l'hétérogénéité de leurs élèves, et de la mise en valeur de celle-ci en tant que *diversité* au service de l'apprentissage collectif dans les classes. L'objectif de ce Programme était la réalisation d'un outil spécialisé d'autoformation et de formation.

Sur trois ans, ce sont plus d'une centaine de professeurs d'allemand, d'anglais, de français ou d'espagnol qui sont allés pendant quinze jours observer un ou plusieurs collègues d'un autre pays européen enseignant la même langue étrangère. Leur contrat consistait à élaborer un « dossier de visite » constitué d'un enregistrement vidéo d'au minimum une demi-heure de séquences observées de pédagogie différenciée, et, à leur retour, à réaliser eux-mêmes des séquences de pédagogie différenciée dans leurs classes pour constituer un « dossier d'expérimentation » de même type.

L'un des résultats en est ce *Livret du formateur*, qui reprend la totalité du contenu d'un *Livret de l'enseignant* publié par ailleurs pour l'autoformation, en l'enrichissant de conseils spécifiques à usage des formateurs d'enseignants. L'un et l'autre contiennent les fiches correspondant à une **cassette vidéo**, constituée d'une cinquantaine de séquences sélectionnées et articulées de manière à constituer un parcours rigoureux de formation. Ces deux livrets sont disponibles en téléchargement gratuit sur le site <http://diff-peda.isec.yi.org>. La cassette, qui constitue un complément indispensable de cet outil d'autoformation, est par contre couverte par la législation internationale sur les droits d'auteur.