

Se former à la pédagogie différenciée en didactique des langues

*Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation
à la pédagogie différenciée en classe de langue*

LIVRET DE L'ENSEIGNANT

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 DE L'ENSEIGNANT

GROUPE DES EXPERTS

Paola BERTOCCHINI (LEND, Italie)
Nicole GANNAC (APLV, France)
Mary HAWKER (KMF, République Tchèque)
Arjan KRIJGSMAN (VLLT, Hollande)
Françoise TOUSSAINT (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) Österreichische 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 Moderních Filologů

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) Vereniging van Leraren in Levende Talen

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

SOMMAIRE

	PAGES LIVRET	N° ORDRE VIDÉO	NUMÉROS COMPTEUR MAGNÉSCOPE
1. Présentation du PCE	4-6		
2. Mode d’emploi du Livret	7		
3. Questionnaire initial/final	8-13		
4. Fichier d’autoformation			
Introduction (“ variation ” vs “ différenciation ”)	15-20	1-4	
Partie I : Domaines de différenciation			
Objectifs	21-23	6-5	
Contenus	24-25	7	
Supports	26-32	8-0	
Dispositifs	33-40	11-12	
Aides et guidages	41-45	13	
Tâches	46-48	14-15	
Méthodes	49-54	16	
Partie II : Phases chronologiques			
Planification	55-60	17-19	
Consignes	61-65	20-22	
Travail de groupe	66-69	23-24	
Mise en commun	70-72	25	
Évaluation	73-80	26-28	
Remédiation	81-87	29-30	
Partie III : Thèmes transversaux			
Environnement	88-93	31-32	
Métacognition	94-102	34-36	
Autonomisation	103-108	37-39	
Conclusions	108-116	40-44	
5. Bibliographie	117-121		
6. Glossaire	122-128		
7. Corrigés.	129-154		

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

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).

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.

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 *Livret du formateur* reprend la totalité des éléments du présent *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 Questionnaire initial/final

À la suite du présent Mode d'emploi, ce *Livret de l'enseignant* propose un "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

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

– 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 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 préférences ou des besoins de chacun, 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 !

Bibliographie et Glossaire

Le présent *Livret de l'enseignant* propose à la suite une Bibliographie internationale sur la pédagogie différenciée, avec pour chaque ouvrage un bref commentaire présentant son intérêt, puis un *Glossaire* contenant 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.

Ce Livret de l'enseignant se termine par les "Corrigés" des activités proposées dans les Fiches, 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.

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. 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 ?² (Cochez la ou les cases correspondantes.)

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

² 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	La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est d'appliquer scrupuleusement la méthodologie d'enseignement qu'il pense la meilleure.	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.	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	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.	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.	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 ?

4. FICHER D'AUTOFORMATION

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

1. De quelle phase chronologique de la classe s'agit-il ici : planification, consignes, travail de groupe, évaluation ou remédiation ?
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 ?
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 ?
4. Le travail demandé aux élèves porte sur quel type de contenu ? (Voir « contenu » en Glossaire.)

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 L1, L2	TRADUCTION
<p>P. – Entonces éste va a ser el grupo A, el grupo B, el grupo C y el grupo D. <i>Alors... el grupo A tiene preguntas de comprensión, 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... <i>¡Sabrina! ¡Nadège!</i>... 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... <i>¡Nadège, laisse ça!</i>... tenéis que contar la historia con los dibujos, <i>raconter l'histoire à l'aide des dessins, d'accord ?.</i> <i>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...</i> verdadero o falso, “<i>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>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><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. <i>Alors... le groupe A a des questions de compréhension, 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... <i>il faut conjuguer les verbes, 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 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. – ... <i>à l'aide des dessins.</i></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>

1. Qu'y a-t-il de commun (ni varié, ni différencié) dans le travail proposé aux différents groupes ?
2. En quoi consiste la différenciation à l'intérieur de cette activité commune de compréhension écrite ?
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 ?
4. Repérez dans le discours de l'enseignante l'allusion à un support commun à tous les groupes. (Voir la définition de « support » en Glossaire.)
5. Sur quel critère, vraisemblablement, l'enseignante a-t-elle constitué les groupes ?

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</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</p>

<p>just gives the final touch to the summary and (...) these advanced groups who work very independently. Something that strikes right away in this class is that everybody seems to be working and that it is an achievement.</p>	<p>train de les aider – elle a organisé un travail de premier niveau en décrivant, par exemple, des mots communs, en donnant des formes 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.</p>
--	---

1. En quoi y a-t-il variation au cours de cette séquence ?
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 ?
3. Quelles sont vos premières impressions en observant l'attitude des différents groupes d'élèves dans la classe ?

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>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>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 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
<p>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”.</p>	<p>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 essaient 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> ”.</p>

1. Y a-t-il variation ou différenciation dans cette séquence, et dans quels domaines ? Comparez avec la séquence antérieure.
2. Quels sont les critères qui ont sans doute été utilisés par les enseignantes pour classer les textes par niveaux de difficulté ?
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 ?
4. Que peut-on imaginer que les enseignantes ont prévu de faire avec la classe entière, une fois réalisée cette activité de groupe ?
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 ?
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 ?

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.	– Travail de groupe 2/2.
– Aides et guidages 1/1.	– Évaluation 1/3.
– Tâches 2/2.	– Environnement 2/4.
– Planification 1/3.	
<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

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.

- 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 ?

2. On fait la différence, en didactique, entre :

- les « *objectifs* », qui sont des buts précis et concrets définis par des résultats dont on peut évaluer effectivement si et dans quelle mesure ils ont été atteints ;
- et les « *finalités* », 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.

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 ?

2.2 Imaginez un maximum d'exemples d'objectifs différents, et tentez de les classer par catégories.

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'on leur fait faire, ou de ce qu'ils ont décidé de faire ?

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.

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).

1.2 les aides et guidages.

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 ».

Faites la liste des différents types d'objectifs différenciés qu'on trouve dans cette séquence, en donnant un exemple correspondant.

3. Dans quelle mesure doit-on ici parler plus de « différenciation de l'apprentissage » que de « différenciation de l'enseignement » ?

4. Relevez, cependant, les deux cas où l'enseignante se réserve le droit d'intervenir en tant que telle.

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-Oberstuferealschule* 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 !

1. Quel est le type d'objectif sur lequel porte principalement cette séquence ?
2. En quoi peut-on parler malgré tout de « différenciation » ?
3. Décrivez les différents types d'exercices proposés.
4. Quels sont les deux points sur lesquels les élèves mettent en œuvre une certaine autonomie ?

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>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 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>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 rapportent 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>

1. En quoi consiste la première tâche demandée aux élèves (« essayer de comprendre les mots », mais avec un dictionnaire sous la main) ?
2. Quel peut être l'objectif de cette première tâche ?
3. Cette première tâche est-elle à réaliser individuellement ou par groupes ?
4. Lisez la définition du terme « contenu » dans le Glossaire : quel type de contenus est ici différencié ?
5. En quoi consiste la deuxième tâche assignée aux groupes ?
6. Cette technique paraît-elle intéressante ?
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 ?
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.

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 !

1. Qu'a remis l'enseignante à chaque élève juste avant que ne commence cette séquence ?
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) ?
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.
4. Sur quel critère l'enseignante a-t-elle constitué les deux groupes, à votre avis ?
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 « *Check. Answer these questions* ») ? Comparez les contenus linguistiques des tâches des deux groupes.
6. L'enseignante a prévu une mise en commun des travaux des deux groupes sous une forme interactive : en quoi va-t-elle consister ?
7. Que pensez-vous personnellement de la manière dont l'enseignante utilise le manuel ?

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.

FICHE N° 2/2

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.*

E2. – *C'est le Portugal que j'aime beaucoup.*

E1. – *Nous réfléchissons à la grammaire anglaise.*

E2. – *C'est à la grammaire anglaise que nous réfléchissons.*

E1. – *Il est allé en Grande-Bretagne.*

E2. – *C'est en Grande-Bretagne qu'il est allé.*

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 ?

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).

3. Visionnez une première fois la séquence en comptant le nombre de supports différents utilisés :

3.1 Combien sont-ils ?

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 ?

– en termes de types de contenus ? (Lire la définition de « contenus » dans le Glossaire.)

– en termes de niveau de maîtrise de ces contenus ? (Lire la définition d' « objectif » dans le Glossaire.)

4. Faites un deuxième visionnement de cette séquence :

4.1 Définissez chacun de ces supports en quelques mots.

4.2 Pour chacun de ces jeux, définissez en quelques mots l'objectif correspondant en termes de contenu.

5. Présentez l'ensemble des observations précédentes dans un tableau unique avec les colonnes verticales suivantes : support, définition du jeu, fonctionnement, contenu linguistique travaillé.

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 ?

7. Revoyez le jeu du Trimino (compteur n° 00 à 00) : comment fonctionne ce jeu ?

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 ?

8.2 Quelles informations supplémentaires nous apporte ce document sur l'ensemble des activités ?

9. Que pensez-vous personnellement de ce système du « plan de travail » ? En quoi favorise-t-il la différenciation ?

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 ?

ANNEXE

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

 facultatif obligatoire

écrit

oral

→ donner à corriger au professeur

* solutions sur la table du professeur

nombre d'élèves

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – DISPOSITIFS

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

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

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. 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.</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>T. – and then you turn and you check the solution.</p> <p>S. – Ah !</p> <p>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.</p> <p>E2. – Death.</p> <p>E1. – It's important because of the death.</p> <p>E1. – In life.</p> <p>E2. – Yes, in life. Examples : Evelyn after her mother's death...</p> <p>S1. – ...love meeting. It is a mechanical meeting. There are a... they are a girl and a man, but they</p>	<p>P. – Donc vous devez coller tous ces post-it différents ici.</p> <p>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.</p> <p>E. – D'accord. Merci. Donc " The Waste Land " est divisé en cinq parties. La deuxième et la troisième. La première et la deuxième. (...) OK.</p> <p>E. – Bon. Donc voilà la première page. Et voilà la deuxième.</p> <p>P. – Et là, vous retournez et vous trouvez la solution.</p> <p>E. – Ah.</p> <p>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.</p> <p>E1. – La mort.</p> <p>E2. – C'est important à cause de la mort.</p> <p>E1. – Dans la vie.</p> <p>E2. – Oui, dans la vie. Par exemple, Evelyn après la mort de sa mère.</p> <p>E1. – ... un rendez-vous amoureux. C'est un rendez-</p>

<p><i>only meet to make love without feelings.</i> S2. – <i>The Love Song of J.A. Prupock is a song which has nothing to do with love.</i></p> <p>S2. – <i>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.</i></p> <p>T. – <i>O.K. You start.</i> S1. – <i>Lo tiero.</i> S3. – <i>Io, verde</i> S2. – <i>Eliot. 10</i> S3. – <i>I... I ... I want to ask you the question. “ What kind of play is Murder in the Cathedral ? ”</i> S2. – <i>Dai.</i> S4. – <i>What kind of... ?</i> S3. – <i>... play is Murder in the Cathedral ?</i> S4 : <i>Verse drama.</i> S. – <i>Eh !</i> S3. – <i>It’s right.</i> S4. – <i>Thank you.</i> S3. – <i>O.K. Four. One, two, three, four.</i> S1. – <i>Nothing.</i> S4. – <i>O.K.</i> S1. – <i>My turn. Six. One, two, three, nothing.</i></p> <p>S1. – <i>So. Which question did you choose ?</i> S2. – <i>Question number two.</i> S1. – <i>What kind of family does Evelyn have ?</i> S2. – <i>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.</i> S2. – <i>And you ?</i> S1. – <i>Number 15.</i> S2. – <i>What kind of project is Evelyn, thinking about ?</i> S1. – <i>So, Evelyn is tired of life.</i></p>	<p><i>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.</i> E2. – <i>La “ Love Song ” de J.A. Prupock est une chanson qui n’a rien à voir avec l’amour.</i></p> <p>E2.– <i>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.</i></p> <p>P. – <i>Bon. Vous commencez.</i> E1. – <i>Je lance le dé.</i> E3. – <i>Moi, le vert.</i> E2. – <i>Eliot. 10</i> E3. – <i>Moi, moi... Je veux vous poser la question. “ Quelle sorte de pièce est Meurtre dans la Cathédrale ? ”</i> E1. – <i>Vas-y.</i> E2. – <i>Quelle sorte de... ?</i> E3. – <i>... pièce est Meurtre dans la Cathédrale ?</i> E4. – <i>Un drame en vers.</i> EE. – <i>Eh !</i> E3. – <i>C’est correct.</i> E4. – <i>Merci.</i> E3. – <i>Bon. Quatre. Un, deux, trois, quatre.</i> E1. – <i>Rien.</i> E4. – <i>Bon.</i> E1. – <i>A moi ! Six. Un, deux, trois. Rien.</i></p> <p>E1. – <i>Alors, quelle question avez-vous choisie ?</i> E2. – <i>Euh... la question numéro 2.</i> E1. – <i>Quel genre de famille a Evelyn ?</i> E2. – <i>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.</i> E2. – <i>Et toi ?</i> E1. – <i>Numéro 15.</i> E2. – <i>A quel genre de projet pense Evelyn ?</i> E1. – <i>Evelyn est fatiguée de la vie.</i></p>
--	--

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.

2.2 la dimension individuelle et collective.

3. Observez en Annexe le document « *Revision Table* » : quelles informations supplémentaires vous apporte-t-il sur les dispositifs mis en place par le professeur ?

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 ?

5. Décrivez brièvement, pour chaque dispositif, son objectif, son support et l'activité correspondante.

6. Repérez les aides prévues par l'enseignante pour favoriser l'auto-correction.

7. En quoi va consister le travail du professeur :

7.1 avant le cours ?

7.2 durant le cours ?

8. Quelles sont les conditions nécessaires à la réussite de tels dispositifs ?

9. Quels peuvent être les avantages de tels dispositifs :

9.1 en ce qui concerne le développement des élèves ?

9.2 en ce qui concerne l'apprentissage linguistique ?

10. Quels peuvent être les inconvénients de tels dispositifs :

10.1 en ce qui concerne l'apprentissage de la langue ?

10.2 en ce qui concerne le professeur ?

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.

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 impressions ?
3. Décrivez l'aménagement de la salle : sa disposition, son ameublement, ses différents espaces.
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 ?
5. Un tel matériel et un tel aménagement favorisent quels domaines de différenciation pédagogique ?
6. Combien d'élèves apercevez-vous ? À quels types d'exercices semblent-ils se consacrer ?
7. Quelles sont les qualités nécessaires chez les élèves pour qu'un tel dispositif fonctionne bien ?

FICHE N° 3/3

Pays	L1	L2	Niveau	Durée	Compteur
Italie	italien	espagnol	2° 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 révisera) 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, aclarar dudas... Dime... en español. (...)</p> <p>[...]</p> <p>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?</p> <p>A. No...</p> <p>P. – ¿No?... Ecco... 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</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>A. – 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 hypothèses, éclairez des doutes... Dis-moi... en espagnol. (...)</p> <p>[...]</p> <p>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 ?</p> <p>A. – Non...</p> <p>P. – Non?... Ecco... voilà, oui, oui... c'est ça ! De sorte que tous les groupes aient une... une autre personne de chaque groupe. Non, un</p>

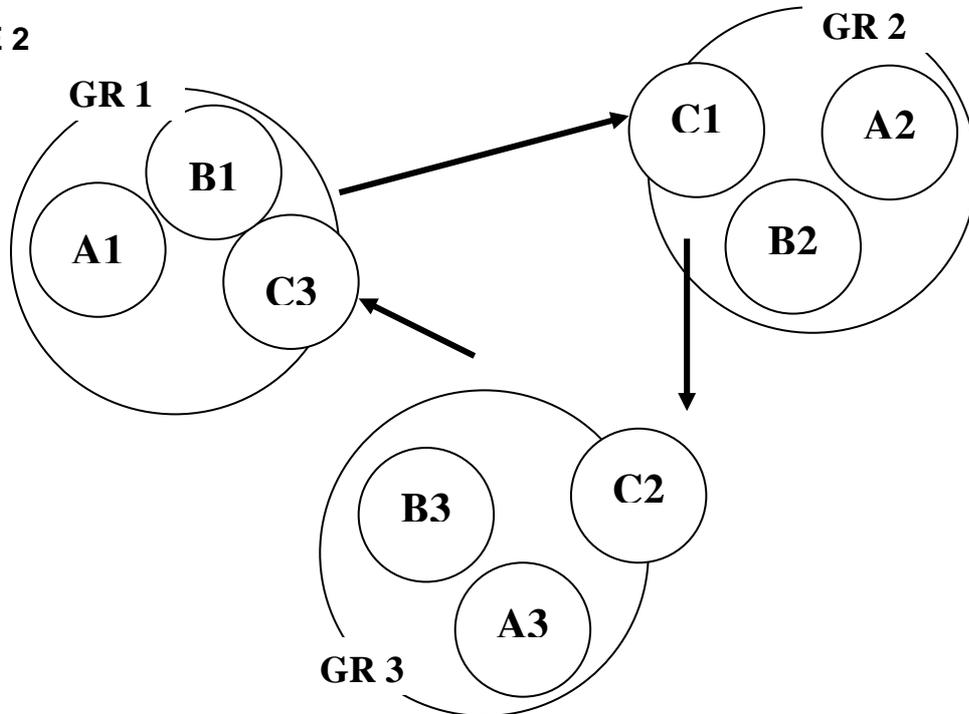
uno de vosotros... No... Perdona, que me estaba confundiendo yo... Sí, pero, Juliana es de este grupo. Vosotros necesitáis... ¡Ah!, sí, sí, ¡justo! Me estaba confundiendo yo... ¡Claro, está bien!...	moment... un moment. Alors, toi tu es de ce groupe, tu peux aller là, par exemple. Elle, elle peut aller 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 !
--	--

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 ?
2. Comment l'enseignante s'assure-t-elle au début, puis au cours des rotations, que ses consignes initiales sont bien comprises ?
3. Faites les schémas de rotation entre les groupes correspondant aux consignes de l'enseignante.
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 ?
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.
Conclusion : la pédagogie différenciée est une école de rigueur, mais tout enseignant qui innove a droit au tâtonnement expérimental.

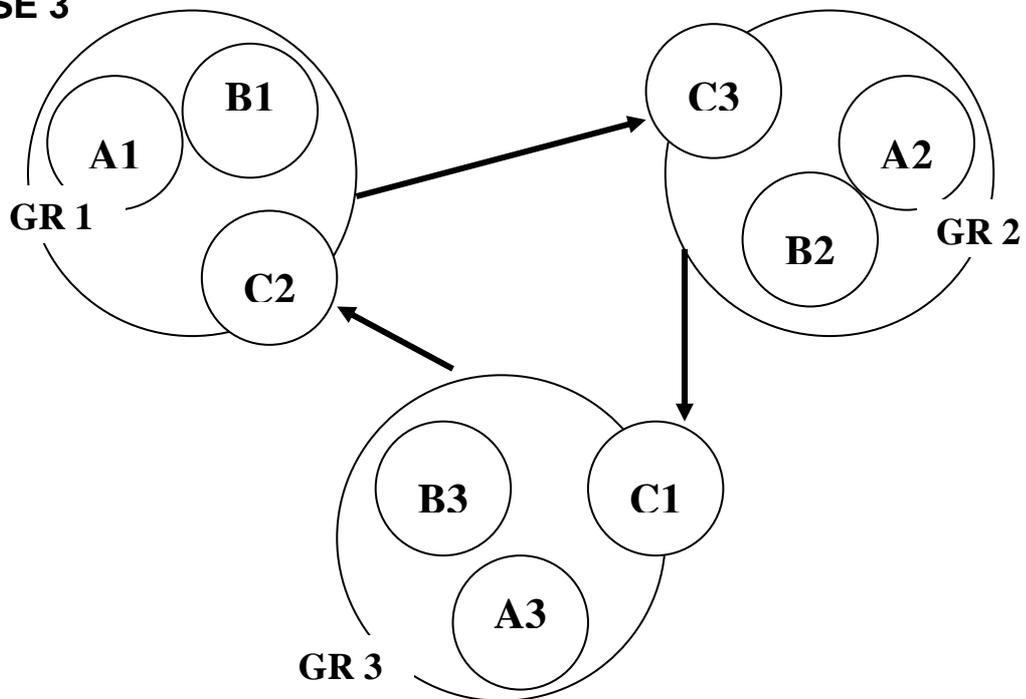
ANNEXE

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 :

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Introduction. – Objectifs. – Contenus. | <ul style="list-style-type: none"> – Consignes. – Remédiation. – 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.</p> <p>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>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.</p> <p>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?</p> <p>Luego, después de hacer esto –dos grados de</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 ?</p> <p>Il y a différents exercices. Je vais expliquer ce que vous pouvez choisir.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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</p>

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.

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.

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 ?

2.2 Classez ces quatre tâches (1, 2, 3 et 4), en fonction des différentes manières dont on peut définir les « objectifs » (voir Glossaire) :

- 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.

2.3 Sur quel critère l'enseignante a-t-elle classé les tâches 1, 2 et 3 ?

3. Lisez attentivement la définition des termes « aide » et « guidage » dans le Glossaire.

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.

3.2 Quelle fonction remplissent-ils/elles dans le dispositif de l'enseignante ?

4. D'une tâche à l'autre, comment s'effectue le guidage ? Quelle est la méthode suivie ?

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 ?

6. Sur quel point l'enseignante insiste-t-elle le plus dans ses consignes ?

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.

8. Que se passe-t-il une fois les consignes données ? Comment s'effectue la répartition des tâches ?

9. Observez maintenant les élèves au travail. Comment se comportent-ils dans la réalisation des tâches qu'ils ont choisies ?

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, <i>in</i> : <i>Cosas que pasan</i> [« Choses qui arrivent »], Ed. Edelsa).</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 imprimées que l'homme abandonne sur le banc d'une place.</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>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> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Mais, pour qu'il y ait dénouement, il faut bien briser cette chaîne de répétitions. Que proposerais-tu ?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

<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 «loyer» 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 « supermarché »...
 P. – ...supermarché ? Oui ? Oui... D'accord. Très bien.

1. Visionnez une première fois la séquence vidéo : combien de phases différentes se succèdent, et en quoi consiste chacune d'elles ?
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).
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 ?
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.
5. En quoi le niveau des élèves (débutants) rend pour eux difficile la réalisation de tâches différenciées ?

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.

E. – Oui.

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

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

[...]

P. – Et où est-ce qu'on peut rechercher le 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 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... vous êtes... on peut se diviser en trois groupes selon les arguments, vous pouvez vous diviser librement selon ce que vous pensez savoir faire, et ce qui vous intéresse particulièrement. Voilà.

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).
2. Quelles compétences méthodologiques sont exigées par la tâche n° 1 (recherche d'information) ?
3. Y a-t-il, dans le dispositif prévu par l'enseignant, *variation* ou *différenciation* des tâches ?
4. L'enseignant vous paraît-il laisser une certaine autonomie à ses élèves ? Pourquoi ?
5. Pour quelles raisons l'enseignant peut-il demander d'emblée à ses élèves de préparer séparément, par groupes, trois tâches qui sont pourtant liées étroitement les unes aux autres dans ce que l'on appelle un « scénario » ?

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 : <i>The friend of my girl</i>. Then you have to write here the schema of the song. Let's do it together. <i>Lo facciamo insieme... Lo schema della canzone...</i> The schema of the song... I'll do it on the blackboard. The song is divided into five stanzas. <i>Avete capito tutti?</i> 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.</p> <p>[...]</p> <p>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</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>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 bon ordre. D'accord ? Évidemment, ce n'est pas : <i>The friend of my girl</i> ["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.</p> <p>[...]</p> <p>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</p>

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 of six students mentioned.

[...]

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.

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.

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 le groupe des six élèves mentionnés.

[...]

PH. – En l'écouter, 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.

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.

[Musique de la chanson d'Elvis Presley]

<p>[Music.Elvis Presley's song] “The way she walks, the way she talks. How long can 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’m in love with the girl of my best friend The girl of my best friend. “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.”</p>	<p>“The way she walks, the way she talks. How long can 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> “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.”</p>
---	---

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.
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.
4. À quel groupe s’adresse l’enseignante dans la première partie de cette séquence vidéo ?
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 ?
 - 5.2 Quelle méthode supplémentaire les élèves du groupe des plus forts doivent-ils mettre en œuvre : la sémasiologique, ou l’onomasiologique ?
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.
 - 6.2 Quels sont les autres domaines de différenciation qui apparaissent ici ? Relevez pour chacun d’eux tous les exemples correspondants.
7. Information sur l’auteur de la chanson
 - 7.1 Quel est le dispositif imaginé par l’enseignante ?
 - 7.2 Y a-t-il ici différenciation des méthodes ? Si oui, en quoi ?
 - 7.3 Quel est l’objectif de type socio-affectif visé par l’enseignante avec ce dispositif ?
 - 7.4 Peut-on dire que l’enseignante se préoccupe, plus généralement, de la « dimension affective » dans sa classe ?

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 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 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) = Oh

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 best ones.</p> <p>[...]</p> <p>...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.</p> <p>TV. – Do you have in mind anything that did not work as you expected?</p> <p>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</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 aussi poser des questions à l'aide des meilleurs.</p> <p>[...]</p> <p>... 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.</p> <p>PV. – Vous vous souvenez de quelque chose qui n'a pas marché comme vous le souhaitiez?</p> <p>PH. – Bon ... J'ai fait un seul changement... l'objectif de la leçon était d'utiliser l'interview</p>

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.	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.
--	---

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 ?

1.2 Notez les deux points sur lesquels porte son évaluation, en relevant tous les passages correspondants.

1.3 Quels domaines d'enseignement/apprentissage sont concernés dans la planification de l'enseignante ? Relevez tous les passages correspondants.

2. En vous basant sur les passages de l'interview que vous avez notés pour la réponse à la question ci-dessus :

2.1 Quels sont les différents types d'objectifs visés par l'enseignante ?

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 ?

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 ?

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 ?

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 ?

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) ?

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 ?

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 that they don't do their homework, so they have only a little homework and it has to be done.</p> <p>[...]</p> <p>TV. – Did you achieve the objectives that you had? The plans that you had?</p> <p>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...</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>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.</p> <p>[...]</p> <p>PV. – Est-ce que vous avez atteint les objectifs que vous aviez ? La planification que vous aviez ?</p> <p>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... ça a été assez dif-</p>

<p>TV. – Did you have time to do all the exercises that you were planning?</p> <p>TH. – Yes, we did two exercises and one is for home.</p> <p>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?</p> <p>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.</p> <p>TV. – OK</p>	<p>ficile 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.</p> <p>PV. – Vous avez eu le temps de faire tous les exercices planifiés ?</p> <p>PH. – Nous avons fait deux exercices, et un est à faire à la maison.</p> <p>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 ?</p> <p>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.</p> <p>PV. – C'est bien.</p>
--	--

1. Quels sont les objectifs que s'était fixé l'enseignante pour le cours qu'elle a réalisé ?
2. Comment l'enseignante a-t-elle pris en compte les difficultés particulières des élèves ?
3. Quels domaines d'enseignement/apprentissage sont concernés dans la planification de l'enseignante ? Relevez tous les passages correspondants.
4. Peut-t-on parler de différenciation au niveau de la planification effectuée par l'enseignante ?
5. Sur quels éléments différents s'appuie l'enseignante pour faire la planification du travail sur le texte ?

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
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	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

<p>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>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> <p>Aujourd'hui nous allons essayer seulement de commencer cette nouvelle unité.</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.
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 ») ?
3. Quels sont les différents supports proposés dans le manuel ? Essayez de les définir le plus précisément possible.

4. Outre les supports, quels sont les différents points pris en compte dans la planification de l'enseignante, dans cette première partie de l'interview ? (Passez en revue tous ces points, qui sont énumérés dans la définition de « planification » en Glossaire.)
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.
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.
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) :
 - 7.1 Que pensez-vous du schéma de classe appliqué par cette enseignante ?
 - 7.2 Quels sont à votre avis les avantages et les inconvénients des schémas de classe, quels qu'ils soient ?
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 ?
9. Pourquoi explicite-t-elle ainsi à ses élèves sa planification ? Qu'en pensez-vous ?

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 grupo, y en cada grupo hay que nombrar un portavoz, <i>un porte-parole</i>.</p> <p>A. – ¿Un portavoz?</p> <p>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?</p> <p>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...</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 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.</p> <p>E. – Un porte-parole ?</p> <p>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 ?</p> <p>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</p>

<p>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.</p> <p>[Grupo n° 3] Paso a la organización del texto: Cómo está organizado el poema, las partes, y sobretudo justificar la división: en qué basáis, en qué argumentos basáis vuestra división?</p> <p>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?</p>	<p>autre chose, vous pouvez regarder, consulter...</p> <p>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.</p> <p>[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 ?</p> <p>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 ?</p>
--	---

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 ?
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 ?
3. Relevez les caractéristiques du travail de groupe telles que les présente l’enseignante.
4. Quelles sont les fonctions du secrétaire et du porte-parole, selon l’enseignante ?
5. Ces explications concernant les modes de fonctionnement des groupes vous paraissent-elles nécessaires ? Pourquoi l’enseignante les donne-t-elle ici ?
6. Qu’y a-t-il de commun dans la manière dont sont ici données la première série et la seconde série de 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 ?
8. Sur quels points devra normalement porter l’évaluation à la fin de ce travail de groupe ?

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 'll 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>

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.
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.
4. Définissez les types de variation proposés par l'enseignante.
5. Définissez les types de différenciation proposés ici par l'enseignante.
6. L'enseignante, pendant qu'elle donne les consignes oralement, les écrit aussi au tableau. Pouvez-vous expliquer pourquoi elle le fait ?
7. De quelle autre manière aurait-elle pu procéder pour s'assurer de la compréhension des élèves ?
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 ?

9. Que fera-t-elle aussi, sans doute, une fois que le travail de groupe aura commencé ?

10. Retrouvez dans les consignes de l'enseignante une précision concernant un point de *procédure*, et une autre concernant une *aide* possible (voir la définition de ces deux termes dans le Glossaire). Qu'est-ce qui n'est pas explicité ?

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.

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 ?

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. 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 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.</p> <p>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.</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. J'en donne une à chacun de vous, ça va ? Vous pouvez faire passer ? Et vous choisissez celui qui vous intéresse.</p> <p>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.</p>

Please do you all want to work on Einstein? Yes, all of you? Yes, OK.	[...] Vous avez raison. Vous votez. Un, deux, trois. On peut changer.
Just a minute. I said to you you have to be quick in choosing.	S'il vous plaît vous voulez tous travailler sur Einstein ? Oui, tous ? Bon, ça va.
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.	[...] Une minute, seulement. Je vous ai dit que vous devez choisir rapidement.
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.	[...] 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.
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.	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.
The rule is don't speak too loud.	Vous devez trouver tous les éléments, comme ça la prochaine semaine vous allez ... chaque groupe aura un rapporteur qui présentera les auteurs.
Silent reading first. Silent reading you start.	La règle est de ne pas parler trop fort.
You know that you can ask for help whenever you want. I can help, the dictionary can help.	[...] 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.

1. Qui forme les groupes, au début de la séquence ? Quelles conclusions peut-on en tirer ?
2. Par quoi commence l'enseignante avant même de donner les consignes de travail pour la séance ? Cela vous paraît-il nécessaire ?
3. L'enseignante donne-t-elle ses consignes seulement par oral ? Quelles sont les différentes raisons qu'elle peut avoir pour procéder ainsi ?
4. Dans quel endroit de la classe se trouve l'enseignante quand elle donne les consignes ? Pour quelles raisons ?
5. Combien de tâches fixe l'enseignante dans ses consignes ? Quelles sont-elles ?
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.
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 ?
8. Pour quelles raisons l'enseignante ne donne-t-elle pas toutes les consignes en même temps au tout début de la séance ?
9. Repérez les différents rôles que l'enseignante assume tout au long de l'enregistrement, en particulier lorsqu'elle passe de groupe en groupe.
10. Qu'est-ce que l'enseignante pourrait demander aux élèves, en ce qui concerne les consignes, pour les entraîner à l'autonomie ?

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° ½ – 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.

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.
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 ?
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.
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 ?
 - 4.2 A quel type d'objectif ou de finalité renvoie cet avantage ? (Voir ces termes en Glossaire.)
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.)
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 ?
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 ?
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.
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.

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 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 [<i>sic</i>] 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</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 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 de-</p>

<p>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>vrait 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>
--	---

1. Visionnez une première fois l’ensemble de la séquence. Combien de phases différentes observez-vous ?
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 ?
 - 2.2 Lisez la transcription correspondante : que sont-ils en train de faire ?
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. ») ?
 - 3.2 Lisez la transcription correspondante : le thème du débat est-il le même que précédemment ? Est-il en relation avec lui ?
4. Que pouvez-vous en conclure sur la relation entre la phase 1 et la phase 2 ?
5. En quoi consiste la phase 3 ?
6. Quel est l’objectif premier visé par l’enseignant en imaginant ces trois dispositifs successifs de travail de groupe ? Vous paraît-il atteint ?
7. Peut-on parler ici de « jeu de rôles » ?
8. Qui a choisi le sujet, à votre avis ?
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 ?
10. En quoi voit-on ici que le travail de groupe favorise la différenciation des apprentissages ?
11. Comment l’enseignant pourra-t-il corriger les erreurs de langue commises par les élèves au cours du panel et du débat final ?
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 ?

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 Frage. Uns so weiter und so weiter. Ist das klar? Ja? [...]</p> <p>S1. – Wie heißt 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.</p>	<p>P. – Pouvez-vous me dire quel était le travail à faire à la maison ? Élèves.– Oui...</p> <p>P. – Nous avons 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>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 en-</p>

<p>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>thousiaste. 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>
---	--

1. Pour quelle raison à votre avis cette rubrique « Mise en commun » apparaît-elle dans ce *Livret* après celle de « Travail de groupe » ? Pour quelle raison peut-on penser que cette « mise en commun » est particulièrement indispensable en enseignement scolaire ?
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) ?
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 ?
4. Quel est l’intérêt d’un tel dispositif ?
5. Que pensez-vous d’un « jeu de rôles » où l’on se contente de lire des textes tout préparés ?
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 ?

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.

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 :

a) Introduction 1/4

Après avoir rempli des questionnaires en groupes, toute la classe en fait le corrigé conjointement.

b) Dispositifs 3/3

c) Tâches 1/1

d) Tâches 2/2

e) Consignes 1/3

f) Consignes 3/3

g) Méthodes 1/1.

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 ?

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 Cortes 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 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.</p> <p>Así los aztecas se sienten traicionados por los españoles.</p> <p>(...)</p> <p>P. – El vocabulario...</p> <p>A. – Ella ha dicho “había barba” y era “tenía barba”.</p> <p>A. – (...) Ha dicho “Malincha”.</p> <p>P. – “Malincha”, y es...</p> <p>A. – “Malinche”.</p> <p>P. – ¿Como ha dicho <i>conquerir</i>? (...) No, no se</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 barbés.</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 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> <p>(...)</p> <p>P. – Le vocabulaire...</p> <p>E. – Elle a dit <i>había</i> une barbe et c'est <i>tenía</i> une barbe.</p> <p>E. – (...) Elle a dit <i>Malincha</i>.</p> <p>P. – <i>Malincha</i>, et c'est...</p> <p>E. – ... <i>Malinche</i>.</p> <p>P. – Comment a-t-elle dit “conquerir” ? (...)</p>

<p>dice así... Es: “rebelarse”.</p> <p>A. – (...) dans le dictionnaire (...).</p> <p>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 <i>cause de</i>?</p> <p>A. – “Por culpa de”.</p> <p>P. – “¿Por culpa de?”... “¿por culpa de?”... “a causa de”.</p> <p>[...]</p> <p>A. – Dos...</p> <p>A. – Dos...</p> <p>P. – ¿Perdón?...</p> <p>A. – Dos...</p> <p>[...]</p> <p>P. – (...) ¿Son faltas cómo?...</p> <p>A. – (...).</p> <p>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”.</p> <p>¿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?... (...)</p> <p>¿Y las frases?... ¿Son simples?</p> <p>A. – Sí... Sí...</p>	<p>Non, ça ne se dit pas comme ça... C’est <i>rebelarse</i>.</p> <p>E. – (...) dans le dictionnaire (...)</p> <p>P. – Tu as trouvé <i>revoltarse</i> ? 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” ?</p> <p>E. – <i>Por culpa de</i>.</p> <p>P. – ¿<i>Por culpa de?</i>... ¿<i>por culpa de?</i>... <i>a causa de</i>.</p> <p>[...]</p> <p>E. – Deux...</p> <p>E. – Deux...</p> <p>P. – Pardon ?</p> <p>E. – Deux...</p> <p>[...]</p> <p>P. – (...) Ce sont des fautes comment ?...</p> <p>E. – (...)</p> <p>P. – Par exemple, parce qu’elle était nerveuse. Par exemple, <i>Malincha</i>, c’est une faute qui n’est pas très grave. <i>Malincha</i> au lieu de <i>Malinche</i>, non. Bon, <i>revoltarse</i> au lieu de <i>rebelarse</i>, même si tu dis que c’est dans le dictionnaire, nous ne pouvons pas discuter cette faute. Cependant (...) <i>había</i> au lieu de <i>tenía</i>, non. Alors, deux.</p> <p>Et les verbes ? Quel problème des verbes y a-t-il ? <i>Había</i> au lieu de <i>tenía</i>... 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 ? (...)</p> <p>Et les phrases ?... Elles sont simples ?</p> <p>E. – Oui... Oui...</p>
--	--

1. Visionnez la séquence : Quelles sont les deux grandes activités que l’on peut y repérer ? Caractérisiez-les brièvement.
2. Observez en Annexe la feuille d’évaluation que les élèves avaient sous les yeux : quelles informations supplémentaires nous apporte-t-elle ?
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) ?
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 ?
 - 4.2 Peut-on parler ici d’ « auto-évaluation » ? Pourquoi ?
 - 4.3 Les critères utilisés pour cette évaluation sont-ils de réalisation (procéduraux), ou de réussite ?
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 ?
6. Peut-on parler ici de différenciation de l’évaluation ?
7. En vous inspirant de cette séquence, quel(s) mode(s) de mise en œuvre d’une évaluation différenciée pouvez-vous imaginer ?

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>

1. Décrivez brièvement les deux phases de cette séquence : en quoi consistent-elles ? (Reportez-vous aux indications données en « Contextualisation ».)
2. Pourquoi l'enseignante n'intervient-elle à aucun moment pendant le commentaire de l'élève ?
3. Caractérisez chacune des phases de cette séquence en ce qui concerne la fonction de l'évaluation qui y est mise en jeu (diagnostic, formative ou sommative : voir Glossaire).
4. Peut-on parler ici de « différenciation maximale » de l'évaluation ?
5. Peut-on penser que, comme dans la séquence précédente, les critères de correction ont été élaborés avec la participation des élèves ?
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.
7. Pourquoi l'enseignante a-t-elle choisi ce type de dispositif ?
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 ?

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 Escárate 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 Escárate es un sueño de tener un televisión. 	<p>En lugar de <u>las necesidades</u>, Armando compra un televisor ^{seus}</p> <p>Armando Escárate 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.} anuncios 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 Escárate es un sueño de tener una 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 de anuncios publicitarios / una serie</p> <p>Para los Escárate 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 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</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 peuvent 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 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</p>

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.

des élèves à l'auto-évaluation ?

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.

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.

1.2 S'agit-il d'évaluation diagnostic, formative ou sommative ? Justifiez votre réponse, et relevez dans cette première partie les mots correspondants.

1.3 Quels éléments sont pris en compte dans cette évaluation ?

2. L'enseignante emploie le mot « auto-évaluation ».

2.1 S'agit-il ou non effectivement d'auto-évaluation ici ? Expliquez votre jugement.

2.2 Que pensez-vous de ce choix fait par l'enseignante ?

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 ?

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.

3.2 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 »).

3.3 Que concluez-vous personnellement de cette analyse ?

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?</p> <p>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...</p> <p>–¡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:</p> <p>–la primera, “insuficiente”, es decir (...) <i>c’est une simple (...) pour voir ce qu’on doit travailler</i>;</p> <p>–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”;</p> <p>–y la tercera, “Los alterno correctamente”, ¿eh?, la utilización del perfecto simple y del imperfecto? ¿De acuerdo?</p> <p>[...]</p>	<p>P. – Vous vous êtes rendu compte des difficultés que vous avez eues ?</p> <p>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 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... 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</p> <p>Alors, vous avez quatre possibilités :</p> <p>– la première, “insuffisant”, c'est-à-dire (...) c'est une simple (...) pour voir ce qu'on doit travailler ;</p> <p>– 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” ;</p> <p>– et la troisième, “Je les alterne correctement”, hein ?, l'utilisation du passé simple et de l'imparfait. D'accord ?</p>

<p>A. – (...)</p> <p>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></p> <p>A. – (...)</p> <p>P. – <i>Les distinguer.</i></p> <p><i>At vous avez donc quatre choix: uno, dos, tres, cuatro.</i></p> <p><i>Ca va ?</i></p> <p>[...]</p> <p>A. – “Con soltura”, <i>c'est quoi ?</i></p> <p>P. – <i>Oui, “con soltura”, “avec facilité”.</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>pasé 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.</p> <p>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: “Conjugué correctamente el preterito perfecto simple”? ¿Quién ha puesto uno? Stéphanie, Cédric y... y Fabien. ¿No? Stéphanie y Cédric. Os</p>	<p>[...]</p> <p>E. – (...)</p> <p>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></p> <p>E. – (...)</p> <p>P. – <i>Les distinguer.</i></p> <p><i>Et vous avez donc quatre choix : un, deux, trois, quatre.</i></p> <p><i>Ca va ?</i></p> <p>[...]</p> <p>E. – “Con soltura”, <i>c'est quoi ?</i></p> <p>P. – <i>Oui, “con soltura”, “avec facilité”.</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. – La conjugaison du <i>pasé simple</i> ? : un... deux. <i>Passable</i> ? : trois... quatre. <i>Bien</i> ?... (...) Et “très bien” ?... Ah !, <i>personne</i> !... Si ?... L'imparfait ? Voyons voir... “Insuffisant” ?... “Passable” ?... “Bien” ?... Et “très bien” ?... 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... la... la suite des événements...</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</p>
---	--

<p>ponéis allí en el fondo. <i>D'accord ? , là, au fond... (...)</i> <i>Alors... 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".</i> <i>¿Quién? Julie.</i> <i>On attend une personne qui a mis alors deux mais qui considère quand même que c'est "regular" mais plutôt insuffisant. (...)</i> <i>Jean-Christophe, tu vas avec eux, alors.</i> <i>Qu'est-ce ce que tu fais? Toi, c'est quoi, alors?</i> <i>A. – Deux... deux...</i> <i>P. – Deux... Uno, dos..., uno, dos. ¿Quién tiene dos, también? ¿Los dos? Vais allí.</i> <i>Non, non, ne vous mettez pas ici parce que (...)</i> <i>la table.</i> <i>Alors, les deux... ¿eh? los dos os ponéis aquí.</i> <i>[...]</i> <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?</i> <i>[...]</i> <i>Vosotros vais a escribir, vais a composer un relato. (...)</i> <i>Lo vais a intentar. (...)</i> <i>Podéis hacer marcha atrás. (...)</i> <i>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? (...)</i> <i>O sea que lo primero que vais a hacer es escuchar dos veces o tres veces los ruidos. (...)</i> <i>Entonces a partir de los ruidos (...)</i> <i>vais a tratar de reconstituir la historia</i></p>	<p>dans le fond. <i>D'accord?, là, au fond... (...)</i> <i>Alors... 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.</i> <i>On attend une personne qui a mis alors deux mais qui considère quand même que c'est "passable" mais plutôt insuffisant. (...)</i> <i>Jean-Christophe, tu vas avec eux, alors.</i> <i>Qu'est-ce ce que tu fais? Toi, c'est quoi, alors?</i> <i>E. – Deux... deux...</i> <i>P. – Deux... Un, deux... un, deux. Qui a deux, aussi? Vous deux? Vous allez là-bas.</i> <i>Non, non, ne vous mettez pas ici parce que (...)</i> <i>la table.</i> <i>Alors, les deux... Hein? Vous deux vous vous mettez ici.</i> <i>[...]</i> <i>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.</i> <i>[...]</i> <i>Vous, vous allez écrire, vous allez composer un récit. (...)</i> <i>Vous allez l'essayer. Vous pouvez faire marche arrière. (...)</i> <i>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 ? (...)</i> <i>C'est-à-dire que la première chose que vous allez faire, c'est d'écouter deux fois ou trois fois les bruits. (...)</i> <i>Alors, à partir des bruits (...)</i> <i>vous allez essayer de reconstituer l'histoire</i></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.

2. Visionnez à nouveau la séquence vidéo en vous aidant du texte de la transcription, et de sa division en 5 parties. Caractérisez 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 ?

3. Quelle est la relation logique existant entre les différentes phases ?

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.
5. Quelle définition donneriez-vous de « remédiation », à partir de ce que vous observez dans cette séquence ?
6. Y a-t-il ici différenciation au niveau de la remédiation ?
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 ?
8. L'enseignante que l'on voit dans cette séquence vous paraît-elle expérimentée en autonomisation et différenciation ? Justifiez votre opinion.

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.

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.

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.)

1.2 Qui choisit ce(s) contenu(s) ?

1.3 À quelles occasions ?

1.4 Avec quelle fréquence et quelle durée ?

1.5 Quels sont les supports utilisés pour cette remédiation ?

1.6 Comment les élèves corrigent-ils les exercices de remédiation qu'ils ont faits ?

2. Y a-t-il ici différenciation au niveau de la remédiation ?

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 ?

3.2 En quoi le degré d'autonomie des élèves est-il – volontairement sans doute – limité ici par l'enseignante ?

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 ?

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 ?

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.

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 :

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.

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.

Qu'y a-t-il de commun entre ces deux descriptions ? Que vous suggèrent-elles personnellement ?

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.

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 ?

FICHE N° 2/4 – 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
<p>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 students, 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>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 élément 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</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>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>
---	--

Contextualisation

1. Quels sont les facteurs environnementaux qui ont donné l’idée de créer une « classe à projet » ?
2. Parmi les « neuf principes » du projet, quels sont ceux qui proposent une réponse plus spécifique à ces facteurs ?
3. Quels sont les différents éléments de l’environnement spécifiquement créé pour la « classe à projet », dont bénéficient élèves et enseignants ?
4. Parmi ces éléments, lesquels favorisent directement la mise en œuvre concrète de la pédagogie différenciée par les professeurs ?

Contextualisation et interview

5. Trouvez dans ces deux documents les éléments contextuels cités comme négatifs.

Interview

6. Quel élément a impressionné le plus l’enseignante visiteur ? Comment s’explique sa réaction ?

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.

Contextualisation

1. Peut-on parler de véritable « différenciation » dans les possibilités prévues par les textes officiels hollandais ?
2. Comparez avec ce que prévoient les textes officiels de votre pays. Qu'en pensez-vous personnellement ?

Interview

3. L'enseignante hollandaise ne parle pas ici de « différenciation » : quelle expression utilise-t-elle pour désigner l'orientation qu'elle suit ?
4. Peut-on dire, à partir de la description de la pédagogie mise en œuvre, qu'il y a différenciation ?
5. Quels sont ici les éléments environnementaux favorables à la différenciation ? Faites-en la liste.

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.

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.)

2. Quelle grande différence y a-t-il entre ces deux orientations ?

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).

Partie n° III – Thèmes transversaux – métacognition

Autres fiches utilisables dans cette rubrique :

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

FICHE N° ¼ – 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.

CONTEXTUALISATION

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 ».

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).
 3. Qu'ont en commun ces deux séquences? : repérez la technique particulière que l'on retrouve utilisée par chaque enseignante.
 4. Que pensez-vous de cette technique ? L'utilisez-vous ou l'utiliseriez-vous dans vos classes, et pourquoi ?
 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).
6. À quel(s) autre(s) domaine(s) d'enseignement/apprentissage des langues la conceptualisation est-elle déjà couramment appliquée ?

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. 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.</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>

1. À quelle phase chronologique de la séquence de pédagogie différenciée correspond cet enregistrement ?
2. Quels sont les deux objectifs principaux de l'enseignante au cours de la phase enregistrée ?
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) ?
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 ?
5. Pour quelle raison l'enseignante peut-elle ainsi « étaler » ses consignes entre les deux phases, de même qu'elle assure une répétition interne de ses consignes à l'intérieur de chacune des phases ?

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?</p> <p>S. – ... a video about our identity...- ... about your identity ...</p> <p>S. – ... cultural identity</p> <p>1. – So I asked to produce some kind of work about identity. And why identity?</p> <p>S. – Because we were studying ...</p> <p>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?</p> <p>S. – A video tape.</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 ?</p> <p>E. – ... une cassette vidéo sur notre identité...</p> <p>P. – ... sur votre identité...</p> <p>E. – ... identité culturelle</p> <p>P. – Je vous ai demandé de faire un travail sur l'identité. Et pourquoi l'identité ?</p> <p>E. – Parce qu'on était en train d'étudier...</p> <p>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 ?</p>

<p>T. – Yes, a video tape. How long? S. – Fifteen minutes. T. – A fifteen minutes video tape. And what else did I ask to do? How should you do that? How? S. – Anyway. 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... S. – ... identity. 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 ? S. – No. T. – You decided. S. – We had some problems. T. – You discussed? S. – Fighting! T.-You made the groups yourselves? Yes, so were they homogenous or heterogeneous? S. – Heterogeneous. T. – That means what? S. – Everybody is different. 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? S. – How to film. 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? E.– More or less. T. – A little bit. How much of it did you do ? ... It varies. You think it is a good attack at the knowledge ? S. – Yes, yes... T. – So he gave it to you. So he was your source ? S. – Yes. T. – Do you mean that you co-operated according to the different abilities you had in the group? S. – Yes, someone knew how to do films, someone knew how to do research ... we put ... 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? S. – It was funny. T. – So you learned a few things ? S. – Yes. We learnt to do films and how to take a camera. 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>Qu'est-ce que ça devait être ? E. – Une cassette vidéo. P. – Oui, une cassette vidéo. De quelle durée ? E. – 15 minutes. P. – Une cassette vidéo de 15 minutes. Et qu'est-ce que j'ai demandé encore de faire ? Comment vous deviez le faire ? Comment ? E. – Comme on voulait. 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... E. – ... l' "identité". 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 ? E. – Non. P. – C'est vous qui avez décidé. E. – Nous avons eu quelques problèmes. P. – Vous en avez discuté ? E. – On s'est battus ! P. – Vous avez formé les groupes vous-mêmes ? Oui. Et ils étaient homogènes ou hétérogènes ? E. – Hétérogènes. P. – Qu'est-ce que cela signifie ? E. – Chacun est différent. 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. – Savoir filmer. 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 ? E. – Plus ou moins. P. – Un peu. Combien en avez-vous fait ?... Ca varie. Vous pensez que c'est un bon point de départ pour apprendre ? E. – Oui. P. – Ca vous a permis ça. Alors il a été votre source ? E. – Oui. P. – Vous voulez dire que vous avez coopéré selon les différentes habiletés que vous aviez dans le groupe ? E. – Oui quelqu'un savait filmer, quelqu'un savait comment faire des recherches, nous...</p>
---	--

<p>S. – Yes. T. – Each group now to say in a sentence what kind of work you did, right ? So...</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. E. – Ca a été amusant. P. – Et vous avez appris quelque chose ? E. – Oui, on a appris à filmer et comment utiliser une caméra. 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 ? E. – Oui. P. – Chaque groupe va me dire maintenant en une phrase le type de travail que vous avez fait, d'accord ?</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 :

- a) Objectif (résultat attendu) : ...
- b) Importance : ...
- c) Thème : ...
- d) Méthodes conseillées : ...
- e) Dispositif imposé : ...
- f) Justification du dispositif : ...
- g) Compétences exigées : ...

2. Pour quelle raison l'enseignante insiste-t-elle sur la manière dont les élèves ont eux-mêmes constitué les différents groupes ?

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 ?

3.2 À quoi correspond, dans cette fiche d'auto-évaluation, le nouveau critère appelé « langue » ?

3.3 Que pensez-vous du fait que dans la première partie de la fiche chaque élève s'évalue soi-même ?

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 ?

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 :

– *È stato un esperimento molto importante per esercitarsi nella comunicazione in inglese. Io mi sono divertita tanto.* (Ca a été un essai très important pour s'entraîner à communiquer en anglais. Moi, je me suis beaucoup amusée.)

– *È stato bello lavorare in gruppo, ci siamo aiutati a vicenda e ci siamo divertiti un sacco.* (Ca a été superbe de travailler en groupe : on s'est entraîné et on s'est beaucoup amusé.)

– *È stata un'esperienza molto divertente.* (Ca a été une expérience très amusante.)

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 ?

4.2 Quelle explication peut-on donner à ce fait ?

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 entraîné ?
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 !

1. Quel est l'objectif de l'enseignante, dans cet entretien ?
2. Sur quelle idée l'enseignante initie-t-elle et conclut-elle son entretien ? Comment cela peut-il s'expliquer ?
3. Retrouvez dans l'enregistrement de cet entretien l'énoncé de l'objectif communicatif.
4. Retrouvez dans l'enregistrement de cet entretien les énoncés indiquant la procédure (succession et organisation des tâches) mise en œuvre.
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) ?
6. Quelle est l'attitude des deux élèves au cours de cet entretien, et comment s'explique-t-elle ?

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
L1, L2

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.

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.
2. Quels sont les comportements observables des élèves que l'enseignant considère caractéristiques de l'autonomie ?
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 ?
4. Relisez dans le Glossaire la définition des termes « 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 ?

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
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.	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

<p>T. – So you use the library?</p> <p>S. – Yes, very much and the Internet.</p> <p>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.</p> <p>S. – No, because we can surf in the Internet at home and if we have our work to do we do it.</p> <p>T. – Could you tell me what useful things you've done with the Internet for school? May be for projects or other things.</p> <p>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...</p> <p>T. – Could you tell me what the forest tree project is about?</p> <p>S. – Yes, we asked some questions about forests from the other schools and...</p> <p>T. – What d'you mean "the other schools"?</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>comme vous le voyez maintenant, et nous pouvons le faire à la maison, à la bibliothèque ou n'importe où.</p> <p>P. – Alors, vous utilisez la bibliothèque ?</p> <p>E. – Oui, beaucoup, et Internet.</p> <p>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.</p> <p>E. – Non, parce que nous pouvons surfer sur Internet à la maison, et si nous avons un travail à faire nous le faisons.</p> <p>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 ?</p> <p>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 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>S. – By e-mail and letters and like I said those questions. T. – Yes, I see.</p>	<p>E. – Évidemment. Nous partons pour l’Autriche le mois prochain. P. – Qu’allez-vous y faire ? 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. – 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 ? E. – Oui. P. – Comment ça se passe ? E. – Par e-mail, et par lettres comme je vous ai déjà dit. P. – Ah oui, je comprends.</p>
---	--

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).
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 ?
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 ?
4. Les élèves utilisent, pour décrire leur situation, l’expression *independent work*. Il s’agit en réalité d’*autonomie* et non d’*indépendance* : que peut-on supposer en effet que font les professeurs de sorte qu’il y ait toujours processus d’enseignement ?
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 ?
 - 5.2 du point de vue relationnel ?
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 ?
7. Quelles « valeurs » humanistes fondamentales semblent guider la philosophie de cette pédagogie ?

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
T. – Who are you?	P. – Qui es-tu ?
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.	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.
T. – Right. And did you choose the subject yourself?	P. – Ok. Et as-tu choisi le sujet toi-même ?
S. – Yes, we could choose among many subjects and I was interested in this one.	E. – Oui. Nous choisissons parmi un tas de sujets et c'est celui-ci qui m'a intéressée.
T. – Could you mention other subjects the students are doing?	P. – Peux-tu énumérer d'autres sujets que les élèves sont en train de travailler ?
S. – American Presidents was one of the subjects and Germany after World War, and...	E. – Les Présidents des États-Unis, c'était l'un des sujets, mais aussi l'Allemagne après la seconde guerre mondiale, et...
T. – Right. The teacher gave you a list of subjects?	P. – Ok. Votre professeur vous a donné une liste de sujets ?
S. – Yes.	E. – Oui.
T. – And are you working on this subject alone?	P. – Et tu travailles sur ce sujet toute seule ?
S. – No, I'm working with my friend.	E. – Non, je travaille avec ma copine.
T. – Yes. Hello friend! What's your name?	P. – Oui. Salut ! Comment t'appelles-tu ?
S. – Nina (...).	E. – Nina (...).
T. – I beg your pardon.	P. – Pardon ?
S. – Nina (...).	E. – Nina (...).
T. – And what are you doing? I see you're writing an e-mail.	P. – Et que fais-tu ? Je vois que tu rédiges un e-mail...
S. – Yes, I'm asking a man who knows about, something about space...	E. – Oui, je pose des questions à quelqu'un qui sait des choses sur l'espace...
T. – How did you get his name and address?	P. – Comment as-tu obtenu son nom et adresse ?
S. – It was on the news page.	E. – C'était sur la page des <i>news</i> .
T. – I see, and now what question are you asking him?	P. – Je vois. Et maintenant, quelle question es-tu en train de lui poser ?
S. – Something if he could tell us something new	

<p>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. – 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>
--	---

1. Quelles sont les conditions matérielles nécessaires à la mise en œuvre institutionnelle d'une telle « pédagogie de projet » ?
2. Quels sont les prérequis 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 ?
3. Au-delà de nouvelles compétences techniques, quelles nouvelles attitudes exige cette nouvelle pédagogie de la part des professeurs ?

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 manière ?

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.

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 ?

2. Dans quel domaine l'enseignante déclare-t-elle ne pas faire de différenciation ? Pourquoi ne la fait-elle pas, à votre avis ?

3. Sur le continuum enseignement différencié – apprentissage différencié (cf. la tableau en Annexe de la fiche Évaluation 3/3) de quel côté se situe clairement l'enseignante ? Justifiez votre jugement.

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 » ?

5. Quelle évaluation cette enseignante fait-elle de l'efficacité du travail autonome ?

6. Comment peut-on expliquer ce jugement un peu surprenant ?

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 ?

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 :

- 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 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. C'est-à-dire, 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'auto-contrôle, 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.

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.
3. Notez tout ce qui définit pour cette enseignante l'autonomie des élèves.
4. L'autonomie, à votre avis, relève-t-elle de la finalité intellectuelle ou de la finalité éthique ?
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 ?

**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 les hoort.</p> <p>L. – Dus bij Frans is het anders dan bij Engels? Wat is het verschil?</p> <p>L5. – Bij Engels werk je dan met zijn allen. En meestal werk je allemaal uit hetzelfde boekje met dezelfde opdrachten.</p> <p>L. – En je vindt het wel leuk dat je bij Frans in je</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>E4. – La plupart des fois oui. On te donne une tâche et tu y travailles pendant tout le cours.</p> <p>P. – Les leçons de français sont différentes des leçons d'Anglais. Quelle est la différence ?</p>

<p>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>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 aux élèves que l’on a vus en classe dans la séquence Supports 2/2.

TRANSCRIPTION ORIGINALE allemand	TRADUCTION
<p>L – Meinungsumfrage. Wir haben gerade eine Meinungsumfrage über das Offene Lernen gemacht und einige Schüler wollen uns gerne darüber 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</p>	<p>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 travaillons 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>

<p>zurechtgekommen? Welche Aufgaben haben euch besonders gut gefallen? Michel, willst du das beantworten?</p> <p>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.</p> <p>L – Luise, was hat dir nicht so gut gefallen?</p> <p>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.</p> <p>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?</p> <p>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.</p> <p>L – Also, meine Übungen sind zu kurz? Aber insgesamt möchtest du mehr. Wie habt ihr den Arbeitsplan gefunden?</p> <p>S1. – Also Übungen in Gruppen. Mehr Übungen in Gruppen. Die Übungen die man alleine machen kann, kann man auch zu Hause machen.</p> <p>L – Sonst noch jemand ein Kommentar? Bettina, was möchtest du sagen dazu? Insgesamt?</p> <p>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 hat auf die Schularbeiten.</p> <p>L – Es ist also die Selbstkontrolle die du gut findest? Sonst....?</p> <p>S2. – Es ist einfach so, dass das Ganze lockerer geht. Man kann selbst üben, was man will.</p> <p>L – Man kann selbst üben, was man will. Und sonst? Fällt euch noch was ein? Du, kannst du sagen, was du vorhin geleistet hast.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>L – Also, man muss warten bis man ein Spiel</p>	<p>P. – Alors, planifier a-t-il été facile ? Quelles tâches avez-vous beaucoup aimées ? Michel, tu peux répondre ?</p> <p>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> <p>P. – Louise, qu’est-ce que tu n’as pas aimé ?</p> <p>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> <p>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 ?</p> <p>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> <p>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 ?</p> <p>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> <p>P. – D’autres remarques ? Bettina, ton opinion s’il te plaît. Sur l’ensemble du programme ?</p> <p>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 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> <p>P. – L’auto-évaluation est très importante pour toi ? Quelque chose d’autre... ?</p> <p>E2. – L’avantage est que tout est plus relax. On peut s’entraîner sur ce qu’on préfère.</p> <p>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 ?</p> <p>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.</p> <p>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>
---	---

<p>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>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

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. [...] 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. [...] 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? A3. – No, anche a me è piaciuto. Mi è piaciuto</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. [...] 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. [...] 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 ? E3. – Non, moi aussi j'ai aimé. J'ai beaucoup aimé le rallye parce qu'on s'est mis à l'épreuve</p>

<p>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>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

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.
3. Quel aspect de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée est le plus cité par les élèves ?
4. Comment peut-on résumer la demande implicite que l'élève formule à travers ses quelques critiques ?
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 ?

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

FICHE N°6/6

1. En début de travail sur cette cassette d'auto-formation et son *Livret*, 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 :
 - 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 ?

Cette ultime activité du Livret d'autoformation n'a bien entendu pas de corrigé.

PCE n° 39686-CP-3-99-1-BE - LINGUA A
« Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues »

5. 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 Turenhoutd 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 dérivées 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.*

6. 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 évaluablement 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 minimale de cohérence méthodologique dans l'activité d'enseignement ou d'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 : 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... 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 minimale de cohérence dans 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

Ensemble cohérent constitué d'une série de *tâches d'enseignement /apprentissage : « leçon » de manuel, explication d'un texte, commentaire d'un document vidéo, travail sur un dossier de civilisation, 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

CORRIGÉS

INTRODUCTION

FICHE N°1/4

1. Il s'agit ici de la phase des consignes.
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. 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 porte sur un type de contenu linguistique, à savoir le lexique (le vocabulaire des repas).

FICHE N°2/4

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).
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. 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 (*despertarse*). Il y a sur ce point différenciation.
4. Avant-dernière intervention de l'enseignante : « 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.
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 (*despertarse*) ;
 - c) raconter, à l'aide de dessins, une histoire connue ou une histoire nouvelle.

FICHE N°3/4

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. 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.
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 concentrés sur leur travail. D'autres noteront au contraire la bonne ambiance, et le fait que la plupart des groupes travaillent de manière autonome.

Il est probable que des élèves, en visionnant cette séquence, auraient aussi des impressions contrastées.

FICHE N° 4/4

1. Il y a différenciation :
 - a) comme dans la séquence antérieure, du **dispositif** (répartition des élèves par groupes de niveaux) ;
 - 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 ;
 - 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.
2. Critères possibles :
 - 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.

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.

c) La difficulté au niveau des idées exprimées.

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.

Sur le texte 1 (le plus facile), le guidage est plus 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. 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. 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.

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.

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – OBJECTIFS

FICHE N°1/3

2.2 Voir en *Glossaire* 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 ».

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).

FICHE N° 2/3

1.1 – **Matériel** : les élèves peuvent utiliser leur manuel, des *walkman* ou des livrets d'exercices.

– **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. »).

– **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).

– **Collectif** : les élèves « peuvent donc travailler à leur manière, seuls ou ensemble ».

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.

2. Types d'objectifs différenciés dans cette séquence :

– contenus culturels (lecture de textes littéraires) ou langagiers (« travaux de grammaire ») ;

– 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 »).

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. Ce sont les élèves eux-mêmes qui choisissent leurs domaines et leurs modes de différenciation.
 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 ».

FICHE N° 3/3

1. Cette séquence porte principalement sur la grammaire (morphologie et syntaxe du subjonctif).

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. 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.

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.

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – CONTENUS

FICHE N° 1/1

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.

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 seconde.

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.

4. Il s'agit des contenus thématiques.

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 (*ours* et *êtres humains*). Le troisième thème, *l'espace*, doit être mis en corrélation avec les deux premiers.

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.

7. Oui : les trois thèmes choisis sont complémentaires, et étroitement liés dans le texte. La mise en commun pourra intéresser chacun des groupes.

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.

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – SUPPORTS

FICHE N°1/2

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. Les supports sont différenciés de la manière suivante :

– Le groupe A travaille à partir de deux supports : 1) le dialogue de la page 24 photocopie 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. Consignes au tableau (reconstituées) :

GROUPE A

Répondez aux questions suivantes sur le dialogue de la page 24 :

What do they like?

Where do they live?

Where do they come from?

What do they do?

Where do they work?

What do they play?

GROUPE B

Page 26, exercice 1

Remplissez à propos de vous-même la première colonne (« You ») du tableau.

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. 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. 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. 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.

FICHE N°2/2

2. Description du dispositif :

– *Le matériel* : centré sur des objets supports de

jeux, associés ou non à des questionnaires et à des fiches.

– *L'espace* : un espace classe où les tables ont été disposées en fonction des diverses activités des groupes.

– *Le temps* : durée peu quantifiable. La séquence vidéo retenue ici, qui donne l'impression d'une intense activité, dure en réalité 5'.

– *La dimension collective* : groupes de deux-trois ou plus. Pas de circulation apparente d'élèves entre les différents groupes.

3.1 On compte huit supports différents.

3.2 Toutes les activités réalisées sur ces supports :

– sont ludiques ;

– portent sur des contenus linguistiques ;

– visent l'entraînement linguistique.

4.1 Différents supports :

a) Jeu-disque (principe du disque de stationnement, ou « disque horodateur »).

b) Carnet-photos (« On ne s'ennuie pas avec la date »).

c) Fiche à trous (style bulletin de vote) avec des questions.

d) Carton avec des pinces à linge de couleur.

e) Jeu de triangles de cartons à mettre en correspondance.

f) Jeu de l'oie.

g) Jeux de gros dés avec des questions sur chacune des faces.

h) Enveloppes avec des fenêtres découvrant des phrases.

4.2 Différents contenus :

Compétences linguistiques (lexicales et syntaxiques). Les élèves comprennent (soit à la lecture, soit à l'écoute) et disent un mot ou une phrase courte.

a) Jeu-disque : entraînement lexical.

b) Carnet-photos : entraînement lexical et syntaxique.

c) Fiche à trous : entraînement syntaxique.

d) Carton à pinces de couleur : entraînement syntaxique (utilisation de prépositions de lieu).

e) Triangles de carton : entraînement à la traduction dans les deux sens.

f) Jeu de l'oie : entraînement syntaxique.

g) Gros dés : entraînement de conjugaison (verbes : *ralentir*, *réfléchir*, *choisir*, *finir*).

h) Enveloppes avec fenêtre : entraînement syntaxique sur la structure de mise en relief *C'est ... que*.

5. Corrigé : voir Tableau synthétique des jeux en Annexe.

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	entraînement syntaxique utilisation de prépositions indiquant le lieu

		l'élève a proposé <i>de</i> .	
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>).

6. À l'endroit de la fiche sont inscrites, avec des couleurs différentes, des prépositions (*à, au, aux, en...*) qu'il faut placer judicieusement dans des phrases.

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.

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 "*Je roule beaucoup ... France*", on attendrait la préposition "*en*" et l'élève a proposé "*de*".

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.

8.1 Informations complémentaires :

– Elles font partie d'un ensemble très systématique d'activités orales de révision (cf. « Matière révisée »).

– Certaines sont facultatives et d'autres 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.

– Dans cet ensemble d'activités, il y a aussi des exercices écrits dont certains sont à remettre à l'enseignante pour correction individuelle.

8.2 Informations supplémentaires :

– Certains exercices sont tirés du manuel (« Li. »), d'autres du *Cahier d'exercices* (« C. » ou « C.d'Ex. ») des élèves.

– Certains exercices peuvent être auto-correctés par les élèves en consultant les solutions sur la table du professeur.

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.

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**.

PARTIE N° I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – DISPOSITIFS

FICHE N°1/3

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 Regroupement par groupes de 2, 3 ou 4 en fonction des activités.

3. – Il y a des activités par oral, et d'autres par écrit.

– Il y a des activités obligatoires, et d'autres facultatives.

– 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.

4. On peut penser, en particulier, aux objectifs suivants :

– Motiver les élèves en leur faisant faire de manière plus plaisante et variée des révisions.

– Leur permettre de revoir leurs connaissances et de les réorganiser par l'échange en groupe.

– Les entraîner à l'épreuve orale devant un examinateur, où ils auront à répondre immédiatement à des questions imprévues.

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. Elliot, en en donnant le thème.

– Nouvelles : Deux nouvelles des *Dubliners* 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.

6. – Puzzle : *Post-it* 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.

7.1 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 Donner des informations sur l'organisation, et des conseils méthodologiques.

8. Les élèves doivent avoir réalisé préalablement un travail approfondi sur les contenus, et être entraînés au travail de groupe.

9.1 Liberté dans le travail, coopération, autonomisation, respect mutuel, plaisir.

9.2 Entraînement à une langue plus fluide : pas d'évaluation négative, dédramatisation de l'erreur.

10.1 Peu de corrections.

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).

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.

Ceci implique la volonté de travailler en équipe dans un établissement qui prévoit des temps de travail en commun.

FICHE N° 2/3

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 travail très autonome.

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. – 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. 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. 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 :

– 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. Discipline, autonomie, sens des responsabilités, respect des autres, respect du matériel et des règles de sécurité, compétences techniques (pour utiliser seuls le matériel).

FICHE N° 3/3

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.

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. »).

3. Voir en Annexe, les schémas correspondant aux deux rotations.

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' » *information gap* ».

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 ;

- 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.

PARTIE I – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – AIDES ET GUIDAGES

FICHE N° 1/1

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.

2.2 Classements :

- 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.

2.3 Ces tâches sont classées par ordre de difficulté croissante :

- 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.

3.1 Il s'agit uniquement d'aides. Ce sont :

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. »).

3.2 Les aides permettent de différencier la difficulté des tâches : il est plus facile de faire une tâche avec l'aide que sans l'aide.

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. 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 les différentes possibilités de choix offertes aux élèves (choix des tâches, des aides), en fonction, principalement, des degrés de difficulté.

7. Éléments de travail autonome par les élèves :

- 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).

8. Ce sont les élèves qui se déplacent pour aller chercher eux-mêmes les exercices qui leur conviennent. Ils font donc preuve d'autonomie.

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.

PARTIE N°1 – DOMAINES DE DIFFÉRENCIATION – TÂCHES

FICHE N°1/2

1. On peut observer trois phases différentes :

a) *Consignes* : 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) *Travail de groupe* : 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) *Mise en commun du travail* : dans chaque groupe, un ou deux élèves lisent les informations recueillies sur le personnage qui leur avait été attribué.

2. Domaines de différenciation :

– il y a différenciation des *contenus*, les groupes travaillant chacun sur un personnage différent ;

– pas de différenciation dans le *dispositif* : tous les groupes travaillent en groupes, en même temps et pour une durée identique ;

– il y a différenciation de l'*aide* : 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 *guidage*, assuré par la même grille ;

– pas de différenciation dans la *tâche* : tous les groupes travaillent à repérer et reporter les mêmes types d'informations sur une grille unique.

3. Les autres supports sont apparemment écrits (les images de la phase de travail de groupe ne montrent pas les élèves utilisant des magnéto-

phones 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.

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 questions à propos de personnes connues : membres de leur famille, amis, voisins, etc.

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).

5. On peut raisonnablement penser que plus les élèves sont débutants, et plus la différenciation est naturellement limitée, dans la mesure où les niveaux de compétence sont identiques.

FICHE N°2/2

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 (*idem*) ;

– compétence langagière (compréhension et expression orales) ;

– compétence communicative (toutes les composantes).

c) la rédaction d'une lettre ;

– compétence culturelle (*idem*) ;

– compétence langagière (expression écrite) ;

– compétence communicative (toutes les composantes).

2. Capacités à rechercher l'information, à la sélectionner, à la classer, à la hiérarchiser.

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 laisse les élèves se répartir librement en trois groupes selon deux critères « centrés sur l'apprenant » : les intérêts et les compétences.

5. Les raisons sont que :

a) les élèves vont travailler leur langue de spécialité (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.

PARTIE I – MÉTHODES

FICHE N°1/1

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. 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).

5.1 – 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 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).

6.1 Il n'y a pratiquement pas de différenciation des méthodes ici. Sont mises en œuvre dans tous les groupes :

– la méthode écrite (support écrit) ;

– la méthode directe (le travail se fait entièrement en L2)

– la méthode analytique (la chanson est reconstituée fragment par fragment, et le sens global n'apparaîtra qu'ensuite) ;

– la méthode active (ce sont les élèves eux-mêmes qui découvrent eux-mêmes le texte de la chanson).

6.2 – La *tâche* est identique (reconstitution du texte de la chanson).

– Il y a différenciation des *supports* : les deux groupes travaillent sur la même chanson, mais ils la reconstituent à partir de photocopies différentes.

– Il y a différenciation des *aides et guidages* : 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 ; l'enseignante travaille avec le groupe de 6 élèves (les plus faibles).

– Il y a différenciation des *contenus* : 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 »).

7.1 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 Méthode *transmissive* pour les plus faibles (qui ont reçu l'information concernant le nom du chanteur), *active* pour les plus forts (qui doivent deviner ce nom).

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 Oui, on voit tout dans cette séquence des élèves détendus, souriants, travaillant de bonne grâce et chantant avec plaisir.

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – PLANIFICATION

FICHE N°1/3

1.1 L'enseignante aborde aussi l'évaluation de la séquence filmée.

1.2 Son évaluation porte :

a) *sur le travail des élèves* : « 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) *sur sa propre planification*, 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 pas faire ça, pouvaient pas, peut-être ce n'était pas le bon moment pour ça, je ne sais pas. »).

1.3 Domaines concernés :

a) *les objectifs* (« 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) *les tâches* (« Les meilleurs élèves devaient poser les questions. [...] les plus faibles pouvaient aussi poser des questions avec l'aide des meilleurs ») ;

c) *le dispositif* (« Alors j'ai partagé le groupe en... la classe en deux groupes [...] les plus forts [...] les plus faibles. »)

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 « 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.

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.

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.

5. Éléments supplémentaires de planification :

– 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.

6. On peut penser au moins aux deux autres avantages suivants :

– 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. La différenciation implique une réflexion préalable plus importante au niveau de la conception des séquences (puisque'il faut prendre en compte de multiples paramètres de différenciation) et au niveau de leur mise en œuvre (puisque'il faut prévoir les différents domaines de différenciation) : cf. en Glossaire « pédagogie différenciée ».

FICHE N°2/3

1. Objectifs :

a) compréhension écrite ;

b) acquisition de mots nouveaux.

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.

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 :

a) compétences langagières : la compréhension orale (« Nous l'allons écouter [le texte] ») ;

b) contenus linguistiques :

– la phonétique (« nous allons [...] lire [le texte] ») ;

– le lexique : nous ne savons pas en quoi consiste l'exercice qui est donné à faire aux élè-

ves à la maison, mais il leur demandera apparemment de réutiliser le vocabulaire thématique du texte.

Autres domaines concernés :

- c) les supports (le cahier d'exercices) ;
- d) les tâches (deux exercices pris dans le cahier) ;
- e) les dispositifs : *matériel* (cahier), *espace* (le devoir à faire à la maison, suite du travail en classe) ; *temps* (élèves lents, avec lesquels l'enseignante « prend plus de temps » et à qui elle ne donne que peu de travail à la maison).

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. 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.

FICHE N°3/3

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.

3. Le manuel propose successivement, pour autant qu'on puisse en juger à partir des déclarations de l'enseignante :

- 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.

4. Points pris en compte :

- a) contenus : grammaire (les connecteurs) ;
- 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. 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. 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.

7.1 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 (« approche 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 imitative (exercices d'entraînement à partir de modèles).

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'appropriier les méthodes et démarches mises en œuvre ; le « rebrassage » intensif des mêmes formes linguistiques est assuré.

– Inconvénients : le même schéma de classe ne peut convenir à tous les supports ; risque de 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. 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. 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, par exemple, 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 ».

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – CONSIGNES

FICHE N°1/3

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. Chaque membre donne son opinion ; les décisions se prennent en commun ; on doit désigner un secrétaire et un porte-parole.

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.

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 ? »).

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. 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. 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

2. Le critère de la disposition spatiale des élèves dans la classe.

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)

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. 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. Pour en faciliter la compréhension, et pour que les élèves puissent les avoir sous les yeux au cours de la réalisation du travail.

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).

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. 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. 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. 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,...

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.

FICHE N° 3/3

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. Elle explique l'objectif final du travail. Il est important, pour la motivation des élèves, qu'ils aient toujours en tête l'objectif visé.

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.

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. Trois tâches : 1) choisir le personnage, 2) lire silencieusement le texte, 3) trouver tous les éléments nécessaires.

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. « 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. 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. 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).

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

FICHE N°1/2

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 traite seulement de l'aspect « travail de groupe », du moins, bien sûr, dans la présente séquence.

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 montrent qu'ils sont... capables de faire des choses difficiles »).

4.1 Tous les élèves progressent du point de vue de leur sens de la responsabilité.

4.2 Il s'agit d'une finalité éducative.

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.

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 travail conjoint grâce à l'entraide et à la mise en commun des connaissances et des compétences.

b) Le travail de groupe est une école de formation à l'autonomie.

c) La capacité à travailler en groupe est essentielle dans la vie professionnelle.

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. Différents rôles et fonctions du professeur dans le travail de groupe :

a) *animateur* (il organise les activités, fournit les matériaux,...) ;

b) *expert* (il propose des contenus, explique, corrige,...) ;

c) *facilitateur d'apprentissage* (il négocie, aide, oriente, forme aux différentes fonctions à assumer dans un groupe,...) ;

d) *technicien* (il aide dans l'utilisation du matériel : magnétophone, ordinateur, rétroprojecteur,...).

9. Quelques conditions :

– du matériel technique (magnétophones, magnétoscopes, ordinateurs, etc.) et des outils (dictionnaires, grammaires, etc.) en nombre suffisant et suffisamment disponibles ;

– du matériel pédagogique intégrant déjà de la différenciation ;

– du mobilier (tables, chaises) et des 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

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.

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 Ils débattent entre eux du thème du droit des enfants à l'autodéfense.

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 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. Le débat de la phase 1 constituait sans doute une partie de la préparation du panel.

5. Le modérateur interpelle les auditeurs, de manière à ce que toute la classe, cette fois, s'implique dans le débat.

6. Faire participer un maximum d'élèves. Son objectif est atteint, si l'on en juge par les phases filmées ici.

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. 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 »).

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 potentiellement riche d'un point de vue linguistique (expression de l'opinion et des notions d'opposition, d'accord, de condition, de concession...).

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'éducateur 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.

10. Chaque élève peut participer à la mesure de ses moyens, la diversité des interventions garantissant une certaine diversité dans l'expression langagière.

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.

PARTIE N° II – MISE EN COMMUN

FICHE N°1/2

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).

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. 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. 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. La forme de la question orientait volontairement vers une réponse *a priori* 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 « people ».

c) Les acteurs professionnels, eux aussi, lisent des textes tout préparés.

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.

6. On peut penser, par exemple, à un communiqué lu devant les caméras de télévision par son impresario : « Contrairement aux rumeurs diffu-

sées 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. ».

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.

FICHE N°2/2

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.

c) Tâches 1/1

Chaque groupe travaille sur la description d'un personnage dont il rend compte ensuite au groupe-classe.

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.

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 séance suivante aux autres groupes.

f) Consignes 3/3

Travail de groupes sur différents personnages célèbres. Les travaux seront ensuite communiqués par un rapporteur au groupe-classe.

g) Méthodes

Après avoir complété la chanson par des approches différentes, les groupes se réunissent pour chanter la chanson ensemble.

2. Différents modes de travail :

a) **Introduction 1/4** : redondance ;

b) **Dispositifs 3/3** : complémentarité ;

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 ;

d) **Tâches 2/2** : complémentarité ;

e) **Consignes 1/3** : complémentarité ;

f) **Consignes 3/3** : juxtaposition des activités mais il y a sans doute complémentarité par rapport au programme annuel de la classe ;

g) **Méthodes** : juxtaposition.

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – ÉVALUATION

FICHE N°1/3

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. 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. 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.

4.1 Il s'agit du relevé des erreurs, de la discussion sur leur gravité, enfin de l'attribution d'une note.

4.2 Non, pour deux raisons :

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.

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).

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

judge 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.

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.

6. Non, puisque tous les groupes sont évalués à partir de la même grille et du même barème.

7. On peut parfaitement imaginer que chaque groupe élabore ses propres critères et son propre barème.

FICHE N°2/3

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. 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. 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. Oui, puisqu'elle est totalement individualisée.

5. Sans doute pas. Puisqu'il s'agit d'une simulation d'évaluation institutionnelle (le baccalauréat), l'enseignante utilise vraisemblablement les critères qu'elle pense généralement utilisés par les examinateurs.

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. 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.

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).

FICHE N° 3/3

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 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 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.

2.1 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 Le fait de constater que l'enseignante limite ainsi la responsabilité des élèves n'implique aucunement une critique vis-à-vis de son choix :

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.

b) Cette participation des élèves à leur évaluation sommative est sans doute une première étape indispensable avant une formation à une réelle auto-évaluation.

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.

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).

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 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 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.

PARTIE N° II – PHASES CHRONOLOGIQUES – REMÉDIATION

FICHE N°1/2

2. Cette séquence vidéo a été filmée pendant trois heures de cours différentes. Les 5 phases sont les suivantes :

– 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 plu-

sieurs 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.

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.

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).

5. Voir la définition de « remédiation » en Glossaire.

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. 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.

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.

FICHE N°2/2

1.1 Sur les contenus linguistiques, plus précisément « les contenus morphosyntaxiques du programme ».

1.2 Ce sont les élèves eux-mêmes.

1.3 « À partir d'un devoir ou d'un travail fait. »

1.4 « Une heure par semaine au moins, ou toutes les deux semaines. »

1.5 « [Les élèves] ont de grands classeurs avec des fiches sur tous les contenus morphosyntaxiques du programme. »

1.6 Ces exercices sont accompagnés de leurs corrigés (préparés par l'enseignante, sans doute).

2. Oui, chaque élève choisit les exercices de remédiation en fonction de ses difficultés propres.

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 Limitation du degré d'autonomie des élèves :

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.

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.

c) Les fiches de remédiation et leurs corrigés ont vraisemblablement été élaborés par l'enseignante.

4. Au-delà des réactions personnelles, on peut estimer que 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 sans doute, par conséquent, 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.

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.

PARTIE N° III – THÈMES TRANSVERSAUX – ENVIRONNEMENT

FICHE N°1/4

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.

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 :

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.

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.

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.

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 tant que tels ils ne peuvent évoluer que très lentement.

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.

Voici, à titre d'exemple, la réponse à cette question que donne le responsable (français) du groupe des experts :

Ces facteurs peuvent se situer à différents niveaux :

- 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).

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.

FICHE N° 2/4

1. Dans cette école sont inscrits des élèves avec « des besoins différents », « provenant de diverses nationalités et avec différents profils d'apprentissage ».

2. En réponse à la diversité des origines nationales, 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. 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. La bibliothèque et la ludothèque en libre service.

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.

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.

FICHE N°3/4

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. La comparaison dépendra bien entendu de chaque pays. On est frappé en particulier par deux aspects, très libéraux :

- 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.

On ne peut pas être étonné, par conséquent, que ces mêmes textes officiels hollandais favorisent la différenciation pédagogique dans les classes.

3. La « méthode d'autonomisation ».

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 ».

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.

FICHE N° 4/4

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 *autonome* (adjectif commun aux deux appellations).

2. Dans l'établissement hollandais, il s'agit d'un système permanent. Dans l'établissement autrichien, il s'agit d'un système utilisé périodiquement. L'enseignante interviewée ici, par exem-

ple, le met en œuvre uniquement pour des activités de révision, 4 ou 5 fois par an.

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).
- Les élèves se rendent compte eux-mêmes de 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.

b) Inconvénient

La production du matériel demande beaucoup de temps, mais on peut aussi demander aux élèves de produire eux-mêmes du matériel.

PARTIE N° III – THÈMES TRANSVERSAUX – MÉTACOGNITION**FICHE N° 1/4**

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. 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 verbaliser.

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 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...

FICHE N° 2/4

1. Au tout début d'une séquence, à la phase des consignes initiales.
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. Elle veut vérifier que les consignes qu'elle a données en espagnol ont bien été comprises.
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. 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.

FICHE N° 3/4

1. Liste complétée :

- a) Objectif (résultat attendu) : production d'une cassette vidéo de 15 mn.
 - b) Importance : conclusion du travail de tout le second semestre.
 - c) Thème : l'identité.
 - d) Méthodes conseillées : aucune.
 - e) Dispositif imposé : travail par groupes.
 - f) Justification du dispositif : exploitation et mise en valeur des possibilités de chacun par la répartition des tâches à l'intérieur de chaque groupe.
 - g) Compétences exigées : savoir s'exprimer à l'oral en anglais, savoir filmer, être créatif, mobiliser des connaissances culturelles, savoir faire des recherches documentaires.
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.
- 3.1 La créativité, la recherche, la coopération.
 - 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 C'est intéressant de demander une auto-évaluation détaillée, pour entraîner l'élève à cette capacité importante, en particulier pour sa motivation.

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.

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 »).

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.

FICHE N° 4/4

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. 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. « [...] interviewer quelqu'un, et [...] être interviewé ».

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. 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, quel-

les 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 ?

6. L'attitude semble assez réservée, et peu spontanée. Ce qui peut s'expliquer par différents facteurs :

– Les élèves sont intimidés 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.

PARTIE N° III – THEMES TRANSVERSAUX – AUTONOMISATION

FICHE N°1/3

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.

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.

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 débudent 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.

4. « L'élève apprend à travailler seul ; cela lui sera 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 Klemsterke (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 ».

FICHE N°2/3

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. Chez les élèves, sentiments de *responsabilité* vis-à-vis d'eux-mêmes et du travail à faire, chez les enseignants, *confiance* dans les élèves.

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 professeurs (cette hypothèse est confirmée par l'interview suivante : cf. fiche 3/3).

c) Les professeurs restent en permanence disponibles pour conseiller, guider et aider les élèves.

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.

5.1 Capacités à utiliser l'outil informatique pour rechercher l'information, la sélectionner, la hiérarchiser, l'organiser et la transformer.

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. 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. 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 (*lifelong learning*).

FICHE N° 3/3

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 :

- un grand nombre d'ordinateurs ;
- un grand nombre de connexions parallèles à Internet ;
- 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. 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. 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).

I. CONCLUSIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

FICHE N°1/6

1. Domaines de différenciation :

- a) *contenus* : seulement dans les classes avancées, pour la civilisation et la littérature, selon les intérêts des élèves ;
- b) *supports* : les élèves choisissent parmi les jeux et le matériel divers mis à leur disposition par l'enseignante ;
- c) *tâches* : 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) *aides et guidages* : 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 ;

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. 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. 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.

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. 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.

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).

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.

7. La fiche suivante permet de confronter les hypothèses de chacun aux déclarations de l'enseignante.

FICHE N°2/6

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. L'autonomie est décrite en termes de :

- capacité à s'organiser eux-mêmes ;
- capacité à développer leurs propres idées ;
- capacité à gérer leur temps ;
- capacité à s'auto-contrôler ;
- confiance en soi.

4. Question redoutable, dont la réponse ne peut relever d'un simple « corrigé » ponctuel !

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 *démocratie*.

5. Le travail simultané sur les trois fiches suivantes permet de confronter ses propres hypothèses aux déclarations des élèves interviewés.

FICHE N°3/6, 4/6, 5/6

2. Les élèves mettent en avant (dans l'ordre d'apparition, à l'intérieur de chaque point) :

c) *le plaisir* : 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 » ;

b) *l'adaptation au rythme de chacun* : « 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 » ;

a) *l'efficacité* : « 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 ».

3. Le travail de groupe, que l'on retrouve cité dans les trois points positifs.

4. Une meilleure articulation entre le travail individuel et le travail collectif, le travail en classe et le travail à la maison.

Différences :

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.

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 pays 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* des apprenants, 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 de l'enseignant*. Il contient en particulier les fiches d'activités correspondant à la **cassette vidéo** (comprenant une cinquantaine de séquences sélectionnées et articulées de manière à constituer un parcours rigoureux de formation), les corrigés correspondants, ainsi qu'une bibliographie et un glossaire de référence. Ce livret est disponible en téléchargement gratuit sur le site <http://diff-peda.isec.yi.org>, ainsi que la version correspondante à usage des formateurs d'enseignants, intitulée *Livret du formateur*. 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.