

Année universitaire 2018-2019

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Le plan de travail comme outil de
différenciation en lycée : quels effets
pour les élèves ?

Présenté par Océane GINOT

Écrit scientifique réflexif encadré par Mme Céline ROUSSEL

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Etat de l'Art	3
1.1 La différenciation pédagogique.....	3
1.1.1 Définition(s) de la différenciation.....	3
1.1.2 Les bénéfices de la différenciation sur le travail et sur la motivation	4
<i>1.1.2.1 Les bénéfices de la différenciation sur le travail</i>	<i>4</i>
<i>1.1.2.2 Les bénéfices de la différenciation sur le ressenti des apprenants</i>	<i>4</i>
1.1.3 Limites d'un dispositif de différenciation sur l'apprentissage et le ressenti des élèves.....	5
<i>1.1.3.1 Les risques d'une différenciation productrice d'inégalités.....</i>	<i>5</i>
<i>1.1.3.2 Le ressenti des apprenants</i>	<i>5</i>
1.2 Motivation et plaisir d'apprendre.....	7
1.2.1 Donner du sens aux apprentissages.....	8
1.2.2 Le transfert des connaissances	8
1.2.3 L'accessibilité des tâches	10
1.3 L'élève au centre de son apprentissage	10
1.3.1 La démarche actionnelle : rôle du professeur et rôle de l'élève.....	10
1.3.2 Le choix comme élément fondamental pour être acteur de son apprentissage	12
1.3.3 Le plan de travail : une piste pour différencier les processus	13
2. Formulation de la problématique	15
3. Méthode	16
3.1 L'établissement et les participants.....	16
3.1.1 L'établissement	16
3.1.2 Les participants	16
<i>3.1.2.1 Remarques générales</i>	<i>16</i>
<i>3.1.2.2 Typologie de la classe :.....</i>	<i>16</i>
3.1.3 Contextes d'apprentissages	17
3.2 Matériel, procédure, déroulement	17
3.2.1 L'expérimentation.....	17
<i>3.2.1.1 Mise en place d'un plan de travail :</i>	<i>17</i>
<i>3.2.1.2 Déroulement.....</i>	<i>18</i>
<i>3.2.1.3 Questionnaire en fin de séquence.....</i>	<i>18</i>

3.3 Analyse des résultats	18
3.3.1 Observation :.....	18
3.3.2 Questionnaires.....	20
4. Discussion	21
4.1 Re-contextualisation	21
4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures.....	22
4.3 Limites	22
4.3.1 Les limites de l'expérimentation.....	22
4.3.2 Les limites de ce plan de travail et de sa mise en place	22
4.3.2.1 Logistique :.....	22
4.3.2.2 Matériel :.....	23
4.3.2.3 Le contenu de la séquence et de la feuille de route.....	23
4.4. Pistes d'amélioration, remédiations possibles.....	25
Conclusion	28
Bibliographie.....	29
ANNEXES	I

Introduction

Mon choix s'est rapidement porté vers la différenciation car il s'agit pour moi d'un élément essentiel pour un enseignement efficace. Cette certitude est issue de mon expérience, tout d'abord en tant qu'élève, et puis récemment en tant qu'enseignante. Pour reprendre un constat très simple, appuyé sur les sept postulats de Burn, il n'y a pas deux apprenants qui apprennent ou progressent à la même vitesse et « il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude ». Chaque apprenant devrait se sentir stimulé par l'enseignement proposé et en tirer des bénéfices pour progresser. Et pour cela chaque apprenant devrait aussi avoir le temps de faire ce qui est proposé. Cette gageure demandait de trouver un outil pertinent pour l'expérimentation et je n'arrivais pas, en saupoudrant des activités différenciées au sein de mes séquences, à mettre en place un dispositif satisfaisant. La forme du plan de travail pour l'expérimentation ne s'est clairement dessinée qu'au fil de mes lectures et découvertes. Le plan de travail pouvait me permettre d'expérimenter plusieurs formes de différenciations et d'allouer une temporalité souple pour tous les apprenants.

Ce travail va se concentrer sur la différenciation pendant le temps en classe. Les objectifs finaux restent les mêmes pour tous les apprenants, cependant la possibilité de choisir le chemin qui paraît le plus pertinent pour réussir à atteindre ces objectifs est laissée aux apprenants. Je traiterai donc de la différenciation des processus grâce à des étayages différents, à des consignes plus ou moins guidées, ou à des activités optionnelles, afin d'agir sur l'accessibilité des tâches, l'autonomie des apprentissages, et partant sur le rythme de travail.

Cette problématique me paraît transversale et ces recherches vont pouvoir m'être utiles quel que soit le niveau pour lequel j'enseignerai à l'avenir. L'hétérogénéité des classes est une réalité qui préoccupe tout enseignant. Force est de constater que certains apprenants s'ennuient entre deux activités, et que d'autres baissent les bras devant la difficulté, parfois même avant, et l'enseignant est dans l'embarras pour réconcilier ces rythmes différents. La différenciation n'est sûrement pas la seule solution mais l'une des plus évidentes pour pallier les disparités entre apprenants. Le concept de différenciation a le vent en poupe depuis quelques années, pléthore d'études foisonnent sur la question sans toutefois réussir, à première vue, à réunir des éléments vraiment concrets à mettre en place. Avant de commencer cet écrit scientifique réflexif, la différenciation me semblait être un concept flou, un mot magique, qui résout les difficultés liées à l'hétérogénéité. Il me fallait le rendre concret dans mes cours, tâtonner par

moi-même, pour donner du sens à ce concept et voir comment l'appliquer. Il semblerait par ailleurs que les professeurs de collège ou de primaire ont davantage tendance à différencier qu'en lycée. Pourtant, l'hétérogénéité est toujours présente quoique souvent moins flagrante. Les bénéfices que les élèves peuvent obtenir d'un enseignement différencié ne doivent pas être mis de côté au lycée. La différenciation est préconisée dans la circulaire de la rentrée 2017 et il semblerait que la nouvelle réforme suggère de la réintroduire dans les classes de lycée.

Après un bilan dans l'état de l'art de ce qui a déjà été trouvé dans la littérature scientifique, l'expérimentation sera présentée puis finalement discutée pour essayer de remédier aux limites de ce travail de recherche.

1. Etat de l'Art

1.1 La différenciation pédagogique

1.1.1 Définition(s) de la différenciation

« Dans les années 1980 -1990, « la pédagogie différenciée est une méthode originale prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître.» (Meirieu, 2000). Les modalités de la différenciation l'associent à une diversification des supports et des modes d'apprentissage, « pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes mais aux objectifs communs » (Perraudau, 1997). C'est « une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun » (Fresne, 1994), vers un objectif de réussite, puisque cette diversité « ne doit donc plus être considérée uniquement comme un handicap, mais peut devenir une base qui permettra d'obtenir de bien meilleurs résultats et qui, quelquefois, mettra en évidence les richesses de chacun » (De Vecchi, 2000). » (FEYFANT, 2016, p.8). Dans cette citation très riche, plusieurs éléments constitutifs de la différenciation sont évoqués. Tout d'abord, l'un des éléments définitoires du concept de différenciation est de prendre en compte chaque individu avec ses spécificités d'apprentissage, de concentration, son passé, ses savoir-faire et ses acquis, et d'adapter son enseignement pour qu'il convienne à chacun. L'individualisation est au cœur de la différenciation, individualiser revient à personnaliser en fonction du niveau et du rythme personnel de chaque apprenant. La possibilité de tirer parti des différences de chacun pour le bien commun de l'organisation collective d'une classe est également mentionnée. Utiliser la complémentarité des apprenants peut redonner confiance à chacun dans ses capacités et son rôle à jouer au sein du groupe.

Une autre dimension de la différenciation est d'avoir des objectifs communs pour tous. La différenciation n'est en aucun cas une façon de faire baisser les attentes. Elle doit donner la possibilité d'emprunter des méthodes plus adaptées pour atteindre un même but et niveler par le haut. « Plus qu'une méthode d'enseignement, la pédagogie différenciée est une « démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves [...] hétérogènes, [...] d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs » (IGEN, 1980) » (FEYFANT, 2016, p.8)

En somme, la différenciation pédagogique permet à tous de parvenir à un même résultat final mais par des chemins différents.

1.1.2 Les bénéfices de la différenciation sur le travail et sur la motivation

1.1.2.1 Les bénéfices de la différenciation sur le travail

Pour la rentrée 2017, le Bulletin Officiel valorise la différenciation car celle-ci tient compte de tous les élèves et se concentre sur leurs besoins spécifiques. « L'accompagnement pédagogique soutient la capacité d'apprendre et de progresser de tous les élèves. [...] Il s'agit de s'appuyer notamment sur toutes [les modalités d'enseignement] qui favorisent la différenciation pédagogique et la conquête progressive d'un niveau d'autonomie dans le travail personnel. Une réflexion est menée sur le travail personnel des élèves, qu'il s'agisse du travail individuel ou collectif, de ce qui le favorise ou l'empêche, de sa place dans et hors de la classe. » (2017, circulaire de la rentrée, BO n°10). En somme, l'éducation nationale insiste sur le bien-fondé d'un enseignement différencié et encourage les enseignants à tenter de suivre cette démarche. Pour cela, les bénéfices tels que l'autonomisation, et la réussite sont mis en avant.

L'ensemble des élèves travaille, chacun se sent concerné, chacun a une tâche à accomplir adaptée à ses besoins et ses compétences, personne n'est laissé de côté. La pédagogie différenciée est inclusive, elle permet de tenir compte de chaque apprenant et répond à l'exigence institutionnelle de « l'école pour tous ». « [Les pédagogies différenciées] demandent [aux élèves] d'entrer dans un jeu coopératif avec l'enseignant, de ne pas masquer leurs doutes et leurs erreurs, d'explicitier leur méthode de travail, de fonctionner en groupe, de ne pas chercher à tirer seuls leur épingle du jeu, mais en même temps de n'avoir pas constamment la même tâche que les autres et de n'être pas confrontés aux mêmes exigences. » (Perrenoud, 1998) L'élève est donc obligé de se confronter à sa maîtrise ou sa non-maîtrise du savoir, s'il n'a pas compris, il peut plus difficilement se reposer sur les autres et passer inaperçu. S'il reprend de suite ce qui ne va pas, il aura moins de difficultés à atteindre l'objectif visé car il ne fonctionnera pas par à-coups.

1.1.2.2 Les bénéfices de la différenciation sur le ressenti des apprenants

Les élèves doivent se sentir davantage pris en compte avec un dispositif différencié car celui-ci est personnalisé voire personnalisable. Cette reconnaissance de leur singularité peut être appréciée chez les adolescents qui parfois cherchent à se démarquer ou qui ne se sentent pas en adéquation avec le système éducatif proposé pour tous – et donc pour personne en particulier. Une démarche différenciée leur propose une formation plus adaptée, dans laquelle ils peuvent se sentir inclus et mis en situation de réussite. Pour le CNESEO, l'utilisation de la

différenciation diminue le décrochage scolaire (2017, p.23), il y a donc probablement une corrélation avec le mal-être de certains élèves dans le système éducatif et la solution apportée par la différenciation.

1.1.3 Limites d'un dispositif de différenciation sur l'apprentissage et le ressenti des élèves

1.1.3.1 Les risques d'une différenciation productrice d'inégalités

Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (2012) dénoncent un risque de produire des inégalités à travers la pédagogie différenciée. Cette "différenciation qualifiée d'« active »" consiste à adapter les tâches aux difficultés pressenties des élèves. Ce sont bien souvent des tâches restreintes, morcelées « au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir », ou bien des activités suffisamment attractives pour garantir l'engagement de tous les élèves dans la tâche mais où l'enjeu d'apprentissage s'en trouve brouillé. » (FEYFANT, 2016, p.24). L'accessibilité de la tâche est primordiale pour qu'un élève puisse la faire, mais il s'agit de ne pas faciliter à outrance la tâche et être en-deçà de ce que l'élève est capable de faire. Afin d'éviter de produire de nouvelles inégalités, il pourrait être recommandé de limiter la différenciation des contenus, pour que tous accèdent *in fine* aux mêmes savoirs, et surtout essayer de donner à chacun le même objectif final quel que soit le moyen pour y arriver.

“Mal conduite, la pédagogie différenciée peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. La recherche a montré que les enseignants produisent, à leur insu, un phénomène de différenciation qui peut pénaliser les élèves en difficulté.” (CNESCO, 2017, p.31) Par “mal conduite”, le CNESCO entend une différenciation qui prendrait la forme exclusive d'une remédiation ou d'une aide aux élèves les moins avancés, une différenciation qui aurait tendance réduire les attentes scolaires, ou encore un parcours différencié avec des objectifs trop éloignés dans le temps pour que l'élève puisse envisager leur terme, et qui manquerait d'un feedback régulier qui permettrait à l'élève de constater ses progrès.

1.1.3.2 Le ressenti des apprenants

Dans le cadre d'un système scolaire qui de manière classique propose à tous le même enseignement, les apprenants français peuvent avoir une perception particulière de l'utilisation d'une pédagogie différenciée. Bien entendu des sentiments extrêmement positifs peuvent naître de l'utilisation de la pédagogie différenciée, mais la vigilance doit être attirée sur la possibilité que celle-ci soit mal vécue par certains apprenants. Il convient de se questionner sur les

éventuels ressentis négatifs qui pourraient émerger avec l'utilisation de la différenciation. Tout d'abord, le fait de différencier indique qu'il y a des différences, et les apprenants peuvent percevoir cela comme une étiquette de leur niveau, de leur capacité ou de leur lenteur. « Pour Meirieu (2000) ou Descampe et al. (2007), le regroupement d'élèves ne doit pas être ressenti comme une stigmatisation. Il doit plutôt se traduire par la constitution de groupes de besoins ou de projets permettant une coopération entre pairs. » (FEYFANT, 2016, p.12) Le sentiment d'être catégorisé peut donc émerger d'une pratique différenciée. Meirieu utilise le terme de groupe de besoin pour éviter celui de groupe de niveaux, cela n'empêche pas que les apprenants puissent percevoir leur groupe comme représentatif de leurs difficultés. Bien évidemment, ces groupes de besoins ne sont pas les seuls moyens de différenciation. Il est possible de différencier en conservant l'hétérogénéité du groupe. L'attribution d'une tâche différenciée, y compris si elle n'est pas présentée comme telle, peut être néanmoins perçue comme une étiquette, car les élèves savent souvent rapidement évaluer les camarades "meilleurs" ou "moins forts" qu'eux dans une matière. La comparaison entre pairs peut être à la source d'une certaine souffrance.

Lorsque ce n'est pas le professeur qui fait le groupe, c'est bien souvent à l'apprenant de s'auto-positionner pour utiliser ou non l'étayage proposé par exemple. Ce choix peut être bénéfique, l'apprenant maîtrise ce qu'il va faire et la difficulté de la tâche. C'est à lui que revient la décision de choisir un groupe selon ses besoins. Par exemple, l'apprenant peut faire une tentative sans l'étayage et ne l'utiliser qu'en dernier recours. Néanmoins, Perrenoud (1997) souligne que lorsqu'un élève fait son auto-évaluation, cela crée une intériorisation du jugement du professeur. (p.48) L'auto-évaluation n'est pas toujours positive.

D'autre part, lorsque la pédagogie est différenciée, il y a une individualisation des apprenants et du travail. « Individualiser les parcours de formation ne consiste pas à isoler les étudiants les uns des autres. Chacun peut suivre son cheminement en travaillant dans un groupe. Cependant, le formateur devrait prendre en compte la face subjective de l'individualisation, autrement dit les sentiments de solitudes, de singularité, de déviance ou de rupture d'une solidarité, qui peuvent accompagner un traitement différencié ou un parcours individualisé. » (Perrenoud, 1997, p.99)

Enfin, même s'ils ne se sentent pas isolés, les apprenants pourraient aspirer à une relation duale avec le professeur comme avec celle d'un précepteur, lorsque la différenciation est proposée. Dans un tableau synthétique, Perrenoud (1997) montre que si le groupe est vu comme une contrainte institutionnelle, et que le schéma d'interaction se présente en étoile « chacun rêvant d'un tutorat dans une relation duale » il est probable que le formateur se sente

« malheureux » et que les « étudiants soient frustrés » (p. 97). Frustrés donc de ne pas obtenir l'attention complète du professeur.

Le CNESCO, le conseil national d'évaluation du système scolaire, met en garde dans la conférence de mars 2017, que “regrouper temporairement des élèves autour d'un même besoin” peut être mal vécu par les élèves quel que soit leur besoin. Le CNESCO propose des pistes pour empêcher une dépréciation des élèves. “Le groupement doit être flexible et réévalué en fonction des progrès des élèves, pour éviter la démotivation et la stigmatisation.” (2017, p.11) “Enfin, les résultats des élèves doivent être constamment évalués afin de mettre fin le plus tôt possible à la co-intervention pour réduire les risques de stigmatisation.” (2017, p.26)

La différenciation semble avoir de nombreuses qualités tant pour améliorer l'apprentissage que pour créer une dynamique de classe favorable à l'épanouissement des apprenants, cependant, mal maîtrisée elle pourrait également générer des inégalités voire des frustrations. Alors comment faire pour que les apprenants puissent tirer profit d'un enseignement différencié ? Une ambiance bienveillante et propice au progrès est nécessaire. Proposer des tâches abordables pour chacun permet de prendre en compte chaque apprenant et d'essayer de l'inclure dans l'activité. Mais encore faut-il que l'apprenant veuille s'essayer à cette tâche, pour reprendre le septième postulat de Burn, “il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts”. Nous allons à présent explorer des pistes pour trouver un moyen de fédérer les intérêts multiples des apprenants.

1.2 Motivation et plaisir d'apprendre

Foulin et Toczek remarquent que « sans considérer la motivation comme la condition déterminante de l'apprentissage, tous les enseignants lui accordent un rôle fondamental. Toutefois, elle leur apparaît relativement mystérieuse lorsqu'il s'agit de la définir et d'agir pour la conforter.» (2006, p.90) D'après le dictionnaire Larousse, la motivation est la raison ou l'intérêt qui pousse quelqu'un dans son action. Etymologiquement, *movere* signifie « se mouvoir », avec cette idée de mouvement on pense à la notion d'intention et de direction nécessaire pour aller de l'avant, avancer, progresser. Dans le cadre de l'éducation, la motivation est déterminée par la conception que l'élève a de l'école, de lui-même dans la matière et de sa perception de l'intelligence comme quelque chose de contrôlable, maîtrisable ou au contraire d'acquis et de non malléable. La motivation est un facteur important pour l'investissement de l'apprenant dans les activités et les savoirs. Quelques éléments, comme le sens des apprentissages, leur transférabilité et leur accessibilité, peuvent susciter un regain de motivation

pour ceux qui sont démotivés. Ainsi, l'apprenant peut voir un besoin, et pas seulement un besoin scolaire. La motivation mobilise chaque élève et rend la différenciation efficace.

1.2.1 Donner du sens aux apprentissages

Il peut y avoir deux types de motivations selon Foulin et Toczek (2006). L'une est dite « extrinsèque », c'est-à-dire liée à une finalité extérieure à la tâche elle-même, comme la note obtenue, la progression en vue d'un concours, voire un cadeau pour féliciter la réussite. Cette motivation, quoiqu'efficace, n'a pas de lien avec la réalisation de l'activité et de fait, l'activité peut être moins profitable à l'apprenant. Il ne retient pas sa leçon parce que cela va lui être utile mais pour avoir une récompense ou éviter une punition. La motivation « intrinsèque », au contraire, est liée à l'intérêt apporté à la tâche elle-même et au plaisir suscité par son accomplissement. Cette dernière est d'une plus grande efficacité. (p.91)

Toutefois, pour que l'apprenant puisse voir dans la tâche autre chose que la récompense extérieure, il faut parfois lui montrer l'intérêt (intrinsèque) de cette tâche, lui donner du sens. Evoquer les perspectives de leur avenir d'adultes et de citoyens est le moyen le plus commun de rappeler aux élèves l'utilité que peut revêtir une activité pour le reste de leur vie, notamment pour leur compréhension du monde qui les entoure. Les mise-en-scènes proposées par la perspective actionnelle par exemple mettent souvent l'élève dans un rôle qu'il pourrait être amené à jouer un jour, un métier par exemple (journaliste, ressources humaines...). Zakhartchouk pose la question « comment faire pour qu'enseignants et élèves trouvent un intérêt commun à travailler ensemble ? » Selon lui, le sens donné à l'école et aux savoirs est au cœur de la réponse. « Les élèves [issus des classes moyennes] subissent l'école ou s'y investissent car ils y trouvent du sens ». (2001, p. 92) L'avenir professionnel apparaît ainsi comme l'aspect motivationnel le plus important. Le système éducatif ne doit pas former qu'à cela, il y a également la dimension citoyenne, mais aussi les loisirs, le plaisir de la lecture, d'aller à l'étranger, de résoudre une énigme grâce aux mathématiques, ou de manière plus pragmatique, comprendre le fonctionnement du corps humain lorsque l'on est malade. Tout ceci devrait être rappelé fréquemment aux apprenants.

Il ne faut pas non plus oublier l'aspect immédiat de leur situation. Les lycéens et *a fortiori* les collégiens ne peuvent pas toujours aisément se projeter dans ce que sera leur vie future. Raccrocher certains aspects des activités à leur vie de tous les jours dans le moment présent est également très important car cela a bien plus de force pour eux.

1.2.2 Le transfert des connaissances

Fréquemment des apprenants n'arrivent pas à imaginer l'intérêt d'une matière, voire de l'enseignement scolaire en général parce qu'ils ne font pas le lien avec leur vie quotidienne, avec leur réalité, et ils se désintéressent des contenus évoqués par leurs professeurs. L'utilité d'un savoir ou d'un savoir-faire doit bien souvent être démontrée pour susciter l'intérêt de l'élève.

On considère en général qu'il restera toujours quelque chose de ce que les apprenants ont vu à l'école, mais sans vraiment savoir quoi ni comment. Comment les élèves sont-ils supposés faire le transfert entre ce qu'ils ont appris en classe et leur quotidien ? C'est en réalité le rôle de l'enseignant de montrer les ponts qui existent entre les connaissances du cours et la réalité quotidienne. Comme le dit Meirieu, « [il faut] amener l'apprenant à se projeter mentalement dans le monde quand il apprend, à se souvenir des situations qu'il a vécues, à se représenter ou à imaginer les situations auxquelles il sera confrontés. Il n'y a pas de véritable apprentissage possible sans que ce qui est appris se profile ainsi sur un univers extérieur à la situation d'apprentissage. » (1996, p.99) Le transfert semble être une condition nécessaire pour la motivation de l'apprenant, sans être utilitariste il ne paraît en effet guère motivant d'apprendre des leçons avec pour seule visée d'obtenir une bonne note pour un contrôle. L'école ne devrait pas être perçue comme un lieu déconnecté de l'existence, mais bien ancrée dans celle-ci et préparant à l'âge adulte. Meirieu, encore, dit qu'« il s'agit de ne pas fossiliser cette culture en « utilités scolaires » simplement destinées à réussir à l'école et incapables d'interroger la vie de celui qui apprend, de l'enrichir dans toutes les dimensions de sa personne et de lui permettre de se construire comme un véritable être de culture. » (1996, p.101). Pour parvenir à cela, utiliser la métacognition semble pertinent. Cet outil permet de comprendre le rapport entre ses connaissances et ses expériences en faisant un retour sur le processus d'apprentissage.

Dans l'ouverture de l'ouvrage *Apprendre oui... mais comment*, Meirieu fait une analogie entre le professeur actuel et Socrate. La maïeutique n'est pas un cours magistral et frontal mais une discussion pour amener l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il sait déjà. « Le maître est celui qui éclaire ce qui existe déjà. » (2010, p.27) Effectivement, bien souvent, le professeur part de ce que l'élève sait par son expérience ou dont il a l'intuition, et met cela en mots ou l'explique. Par exemple, lors d'un travail sur les médias ou les manipulations de la publicité, les apprenants ont certaines notions sur le sujet, une véritable expérience, mais pas forcément les clés pour expliquer et décortiquer le phénomène. Un bon concept éclaire une expérience connue au lieu d'alourdir le savoir.

1.2.3 L'accessibilité des tâches

« Pour qu'une activité soit génératrice d'apprentissage, il faut que la situation mette le sujet au défi, qu'il ait envie de le relever, que cela soit dans ses moyens, au prix d'un apprentissage nouveau mais accessible. » (Perrenoud, 1997 p.48) Cette citation soulève deux éléments importants pour à la fois susciter la motivation et générer l'apprentissage. Il y a l'idée de défi, qui sous-entend que l'activité fait obstacle, elle n'est pas trop facile et suscite un effort. Cette idée de défi doit être présente pour tous, y compris les apprenants qui ont le plus de facilités, afin qu'ils puissent continuer à apprendre. Le deuxième élément rappelle qu'il est vain de se lancer un défi impossible. Chaque apprenant doit avoir la possibilité de parvenir au sommet, quitte à le faire par étapes.

De plus, « la perception que l'élève a de sa compétence à accomplir l'activité » peut être source de démotivation ou de motivation pour l'apprenant. (Foulin et Toczec, 2006, p.90) S'il pense par avance que ses efforts ne vont être d'aucune utilité pour parvenir à accomplir la tâche, l'élève aura tendance à ne pas s'y engager. Au contraire, s'il s'aperçoit que c'est à sa portée et si c'est présenté comme tel, grâce à la différenciation, il sera plus à-même *a minima* d'essayer et sûrement de réussir. Il peut également être bon d'enseigner aux élèves que l'intelligence est malléable et non stable, comme le rappellent Foulin et Toczec (2006, p.90). Ils ne doivent pas s'enfermer dans une représentation qu'ils ont d'eux-mêmes et d'une matière mais savoir que cela peut évoluer. Proposer des étapes, permet à chacun de valider certains paliers, de pouvoir suivre l'avancement de la tâche, être moins effrayé par le défi à relever, et enfin repousser ses limites au maximum. L'estime de soi dépend de trop de variables sur lesquelles l'enseignant ne peut pas agir pour pouvoir être réellement modifiée, mais il est possible de redonner confiance à l'élève dans ses possibilités avec la différenciation.

1.3 L'élève au centre de son apprentissage

1.3.1 La démarche actionnelle : rôle du professeur et rôle de l'élève

La démarche actionnelle impose un « changement de posture des acteurs. Le professeur, de transmetteur de savoirs devient, dans ce contexte, accompagnateur de l'élève dans son cheminement vers le savoir. Parallèlement, l'élève est invité à abandonner son "métier d'élève" pour devenir progressivement l'auteur et le sujet de ses apprentissages. » (Bourreau, Sanchez, 2006) D'après Perrenoud, la pédagogie différenciée impose aux professeurs de faire le deuil « d'une position centrale de chef d'orchestre ou de comédien jouant le premier rôle ». (1997, p.98) Il est en réalité plutôt un metteur en scène qui distribue les rôles en restant en

retrait, n'apportant son aide que lorsque cela est nécessaire. Quant à l'élève il doit lui aussi faire le deuil d'une position passive parfois confortable au profit d'un rôle central où il est en activité permanente. Il se voit attribué des tâches à accomplir pour pouvoir obtenir des éléments de réponses. Il est à la source des nouvelles connaissances grâce au guidage apporté par l'enseignant.

La démarche actionnelle prend mieux en compte l'apprenant en tant qu'individu et prend en considération son passé, son histoire d'apprenant qui lui est propre. « L'approche constructiviste, élaborée par Jean Piaget, considère que l'enfant n'arrive pas à l'école comme une table rase, vierge de toute connaissance, mais tout imprégné de savoirs pré-existants. L'éducateur doit les prendre en compte, afin de proposer à l'élève des situations d'apprentissage qui vont l'amener à réarranger ses connaissances pour y intégrer des éléments nouveaux. » (Robert, 2008, 61) Il paraît impossible de faire abstraction de ce qui est déjà acquis, que ces représentations soient justes ou erronées. Il faut partir de ce qui est déjà connu afin de pouvoir améliorer la connaissance, rectifier le cas échéant, l'enrichir, l'affiner. C'est aussi montrer à l'apprenant que son savoir a de la valeur, qu'il est pris en compte et sert de base à un approfondissement. En prenant pour point de départ ce que l'apprenant sait déjà, on l'implique davantage dans le processus d'apprentissage ; il se sent concerné, valorisé, et n'envisage pas ce nouvel apprentissage comme un savoir ex-nihilo déconnecté de sa réalité. « Apprendre n'est pas empiler l'une sur l'autre des connaissances qui restent étrangères à l'élève. Le professeur n'est pas là pour imposer un savoir tout fait mais pour stimuler l'activité de l'enfant, en lui proposant des situations aussi diverses que possible, qui vont lui permettre de construire un savoir nouveau, plus élaboré, plus étendu et plus riche de sens. » (Robert, 2008, 62) La démarche actionnelle propose une mise en activité des élèves afin de favoriser leur apprentissage. Si l'on veut qu'ils soient à la source de cet apprentissage, il faut obligatoirement s'appuyer sur les savoirs préexistants de chacun. Lorsque ceux-ci sont diagnostiqués, le professeur doit organiser le travail et aider les élèves à apprendre à travers des activités qui obligent les apprenants à se mobiliser. L'apprenant devrait être le point de départ de tout nouvel apprentissage, grâce à cela l'apprentissage lui correspond immédiatement, il part de ce qu'il sait déjà, sans lacune à combler. L'activité doit être intentionnelle pour être efficace ; quant au professeur son rôle devrait être celui de guide pour amener au savoir. Avec un enseignement différencié, le professeur n'impose pas un savoir mais permet à l'élève de se l'approprier à travers les activités. Et Paul Robert d'ajouter « Pour accéder au savoir avec enthousiasme, les élèves doivent être pleinement acteurs de leur apprentissage. » (2008, p70)

Enfin, en étant actif, il découvre par lui-même le savoir par le simple aiguillage du professeur ce qui lui permet de mieux comprendre et mieux retenir les nouvelles connaissances. « Un élève placé « au centre du système », un élève actif, en recherche, un élève réfléchissant, découvrant par lui-même et s'organisant, opérant des choix, s'auto-évaluant et, parfois, s'auto-corrigeant, un élève ayant contribué à la fixation des règles communes et, de ce fait, les respectant, voilà donc l'image de l'élève qui se dégage du langage pédagogique associé à la notion d'autonomie. » (Lahire, 2001, p.158) La perspective actionnelle, en plus de favoriser la mise en activité des élèves, encourage leur autonomisation et la liberté de leurs choix. Etre acteur de son apprentissage c'est à la fois être actif et maîtriser son apprentissage.

1.3.2 Le choix comme élément fondamental pour être acteur de son apprentissage

Lorsque l'on choisit, on est plus engagé dans une action. Le choix donne un sentiment de liberté et de maîtrise. Par exemple, la lecture est imposée mais il y avait le choix du livre. L'apprenant est dans l'obligation d'accomplir la tâche, néanmoins il a pu prendre un ouvrage à son goût parmi ceux proposés. Dans une moindre mesure, le choix de la question à traiter permettra à l'élève d'être plus investi dans la rédaction de la réponse. S'il l'a choisie c'est que cela l'intéresse, du moins cela l'intéresse davantage. « L'un des thèmes récurrents de la pédagogie de l'autonomie est celui du choix. Donner le choix à l'élève (d'un atelier, de l'activité dans le cadre d'un système d'accueil, d'un exercice, de la date de récitation d'une poésie...) a pour objectif d'obtenir son investissement, sa motivation, son intérêt. Le raisonnement pédagogique est simple : s'il a choisi, l'enfant sera nécessairement davantage disposé à travailler que lorsqu'on lui impose (arbitrairement) les choses. » (Lahire, 2001, note de bas de page 12 p.153)

Lorsque l'on différencie les processus, il est possible de laisser à l'élève le choix de la démarche en en proposant plusieurs. Ils ne sont pas toujours les mieux placés pour s'auto-évaluer pour diverses raisons, par exemple le manque de confiance en ses capacités, ou une estime de soi dégradée dans la matière, d'ailleurs, le plus souvent l'apprenant a tendance à sous-estimer ses possibilités. Néanmoins, ils peuvent envisager ce qu'ils se sentent capables d'accomplir. Leur choix de démarche pour atteindre un objectif commun pourrait être discuté avec le professeur pour vérifier qu'il est judicieux. Un bilan final pourrait permettre d'ajuster le parcours pour la fois suivante. Le choix est également un pas vers la responsabilisation et une manière de montrer la confiance que l'enseignant a dans ses élèves. L'apprenant est ainsi « pensé comme pouvant être responsable de ses actes, capable d'auto-détermination et de choix

raisonnables, porteur de motivations (appétences) pour les activités scolaires et de catégories scolaires de perception (compétences). » (Lahire, 2001, p.158)

S'il est possible ponctuellement d'offrir aux apprenants de choisir comment aborder un sujet, la systématisation de cette méthode demande une orchestration particulièrement minutieuse ; en effet, le temps consacré à une même activité diffère d'autant plus que le moyen pour atteindre l'objectif est varié et de fait, l'organisation du déroulement du cours doit être modifiée. Pour rendre possible cette mise-en-œuvre du choix de l'activité par l'élève dans la classe, il existe le plan de travail. Le plan de travail tel qu'il est connu aujourd'hui vient du Plan Dalton mis en place en 1917 par Helen Parkhurst dans la ville de Dalton dans le Massachusetts, puis réutilisé par Célestin et Elise Freinet. D'après l'encyclopédie Britannica, « The plan had grown out of the reaction of some progressive educators to the inadequacies inherent in the conventional grading system, which ignored individual variables in learning speed. The Dalton Plan divided each subject in the school's curriculum into monthly assignments. » Avec ces modalités de travail, « [l]es tâches à effectuer sont obligatoires mais l'élève a le choix de l'ordre dans lequel il va les réaliser : « cette phase de plan de travail n'interdit pas, bien au contraire, l'entraide, la coopération, l'autonomie, l'initiative des élèves » (Grandserre, 2013). » (FEYFANT, 2016 p.23)

1.3.3 Le plan de travail : une piste pour différencier les processus

Comme le présente Gillig, dans *Les pédagogies différenciées. Origines, actualités, perspectives*, le plan de travail individuel permet « la différenciation simultanée par des soutiens supplémentaires » (1999, p. 211) « Le plan de travail est un document à partir duquel élèves et enseignant s'entendent sur un parcours d'apprentissages résultant de la combinaison entre les choix de l'élève, ses capacités, les ressources de la classe, les obligations scolaires définies par l'enseignant » (Connac, 2009, cité par Brandan, 2015) (FEYFANT, 2016 p.23)

En somme, le plan de travail permet à chacun de travailler ce qui lui est vraiment nécessaire en autonomie. Ainsi, les élèves qui ont le plus de difficultés peuvent prendre le temps qui leur est nécessaire pour maîtriser un savoir et parvenir aux objectifs nationaux définis par les programmes, tandis que ceux qui sont plus à l'aise dans la matière vont pouvoir approfondir leurs connaissances, travailler des savoir-faire et s'éveiller à l'excellence comme préconisé par le ministère de l'éducation nationale. Chaque apprenant devra atteindre l'objectif final et pousser autant que possible ses capacités. Les caractéristiques du plan de travail sont présentées par Jean-Marie Gillig :

« - identification des non-acquis qu'il faudra retravailler en individuel ;

- planification des travaux qui permettront de transformer les non-acquis en acquis ;
- différenciation des parcours ;
- gestion autonome par l'élève de ses travaux ;
- co-évaluation ;
- contractualisation dans la relation enseignant-enseigné. » (1999, p.212)

Le plan de travail est un outil de différenciation, il permet l'individualisation partielle de certaines tâches dans une certaine mesure et il peut être utilisé alternativement avec d'autres méthodes.

2. Formulation de la problématique

Ce travail de recherche et la réflexion qui l'a accompagné ont fait évoluer mon questionnement initial : comment faire pour que chaque individu d'un groupe classe puisse s'améliorer grâce à l'enseignement proposé ? En d'autres termes, je me suis interrogée sur les manières possibles de proposer un enseignement prenant en compte la diversité des élèves dans l'espace-temps contraint des heures de cours, et je me suis tournée vers la différenciation. Différencier son enseignement permet d'individualiser, et ainsi d'impliquer chaque apprenant à chaque séance. Inclure tous les élèves nécessite de fournir à chacun un contenu de cours à la fois abordable et ambitieux. Ce cheminement m'a orientée vers le plan de travail comme solution possible pour mettre en place une différenciation qui convienne à la fois aux apprenants de niveaux A2 ou C1. Le plan de travail permet en effet de laisser le choix aux élèves, de s'adapter à leurs besoins, et également leur rythme de travail. Si les exemples de plans de travail abondent en école primaire, les ressources sur la mise en place de plans de travail dans le secondaire se raréfient, tout particulièrement en lycée. Les objectifs de cet écrit scientifique réflexif sont donc de vérifier la faisabilité du plan de travail en lycée, et d'interroger les bénéfices que les apprenants peuvent retirer de ce dispositif. Autrement dit, dans quelle mesure le plan de travail comme outil de différenciation efficace peut-il être mis en place en lycée, afin d'adapter mon enseignement aux niveaux hétérogènes des élèves ?

Afin de tenter de répondre à cette problématique, j'ai fait le choix de trois hypothèses.

Hypothèse 1 : le plan de travail permet de s'adapter aux rythmes de travail de chaque élève.

Hypothèse 2 : le plan de travail favorise un apprentissage efficace des élèves.

Hypothèse 3 : le plan de travail permet d'éviter que les élèves se sentent stigmatisés par la proposition d'une activité différenciée.

3. Méthode

3.1 L'établissement et les participants

3.1.1 L'établissement

L'expérimentation a eu lieu dans la cité scolaire Camille Vernet à Valence, proche du centre-ville. La cité scolaire comprend un collège, un lycée général et des classes préparatoires, avec des profils socio-économiques variés. Au lycée, ceux qui étaient déjà dans l'établissement au collège ont la priorité, mais les provenances sont élargies. Chaque année de nombreux élèves sont refusés car les effectifs sont atteints. Au lycée, de multiples options sont proposées, notamment artistiques (cinéma, arts plastiques, musique...) mais aussi linguistiques (latin, grec, russe, et la possibilité de suivre un enseignement bachibac : baccalauréat espagnol et français). Il existe des aménagements d'emploi du temps pour les sportifs, une ouverture vers les activités culturelles et un encouragement à aller au cinéclub avec les élèves. Ces options attirent de nombreux élèves de l'ensemble de la ville et même du département, le lycée draine tout le bassin drômois. Certains élèves bénéficient d'une place à l'internat, cependant d'autres ont des trajets conséquents matins et soirs car les parents habitent loin. Il y a également des élèves en internat logés dans des établissements éloignés.

3.1.2 Les participants

3.1.2.1 Remarques générales

Cette étude concerne une classe de première littéraire. Le groupe est très hétérogène, les élèves viennent d'horizons différents. Les niveaux des élèves selon les critères du CECRL s'échelonnent de A2 pour les plus faibles à C1. L'essentiel du groupe se situe en A2+ ou B1. Quasiment tous les élèves ont pris l'anglais en LV1. Les options choisies par ces élèves sont le cinéma, les arts plastiques, la musique et bachibac. C'est une classe un peu scolaire et également très réactive, qui se met au travail rapidement, et joue le jeu de parler anglais en permanence.

3.1.2.2 Typologie de la classe :

De manière plus détaillée, la classe est composée de vingt-cinq élèves et seulement quatre garçons pour vingt-une filles. Cette répartition ne pose pas de problème particulier, il y a une bonne ambiance de classe, c'est une classe calme et disciplinée. Une élève d'origine étrangère est arrivée en cours d'année, le français est donc la langue de scolarisation et pas forcément la langue maternelle. Une élève est arrivée d'Islande quelques semaines après le

début des cours, dans le cadre d'un échange annuel en famille d'accueil, elle s'est très bien adaptée, son niveau en anglais était meilleur que son niveau en français en début d'année. Au deuxième trimestre un cas de décrochage a été décelé (désengagement dans toutes les matières mais peu d'absences) sans réelle solution à part le tutorat. Enfin, plusieurs élèves présentent des problématiques personnelles différentes de par leur vécu à l'école, ou pour raisons médicales expliquant leurs difficultés à s'engager à l'oral en classe.

3.1.3 Contextes d'apprentissages

Je n'ai pas relevé de différence particulière en fonction de l'horloge chrono-biologique des élèves et des horaires d'enseignement, à l'exception de certains vendredis car pour la plupart des élèves il s'agit de la dernière heure de la semaine.

Quelques élèves sont très faibles dans la plupart ou toutes les compétences et ont du mal à suivre le reste de la classe. Ils peuvent réussir à produire ou à comprendre lorsqu'ils sont aidés pas-à-pas. Il faudrait s'occuper de chacun au cas-par-cas pour être plus efficace et pour la meilleure progression de tous. L'ensemble de l'équipe pédagogique a remarqué une disparité importante entre les meilleurs élèves et les plus faibles. Les premiers masquent les difficultés des autres par leur participation et leur investissement. D'autre part une majorité des élèves plus faibles s'engagent avec enthousiasme dans les activités qui leur plaisent mais leur intérêt se délite avec les obstacles.

3.2 Matériel, procédure, déroulement

3.2.1 L'expérimentation

Réaliser une séquence autour d'un plan de travail nécessite peu de matériel. Il faut avoir à chaque séance l'ensemble des documents de la séquence et les corrections. Et idéalement des bannettes pour disposer et classer les documents.

Du côté des élèves, il faudrait des écouteurs, un smartphone, un accès illimité à internet, et une application pour scanner les QRcodes. Les alternatives sont d'avoir des tablettes à disposition dans l'établissement ou bien de faire les séances en salle informatique.

3.2.1.1 Mise en place d'un plan de travail :

La feuille de route :

La séquence était assez courte, avec trois documents phares, un texte, une vidéo et une image, un seul point de grammaire et des documents satellites pour ceux qui finissent en premiers.

Les consignes étaient réduites à leur minimum, les autres informations étaient sur le padlet, et les élèves avaient la possibilité de poser des questions. La feuille de route devait contenir le maximum d'informations, tout en restant lisible et suffisamment épurée pour être agréable à manipuler.

Le padlet :

Divisé en colonnes par activité langagière le padlet proposait toutes les options et un temps indicatif pour réaliser l'activité. Il contenait les consignes complémentaires pour bien démarrer l'activité.

Les documents annexes :

Des documents (étayage, exercice, document à lire) sont disposés dans la classe. De petits écriteaux, types cavaliers peuvent indiquer la nature de l'activité langagière et ce qui est au choix, ou le niveau de difficulté. Conserver le même ordre peut permettre une plus de clarté.

Pour ceux qui n'avaient pas accès au padlet : quelques photocopies (à remettre en place ensuite) des documents présents sur le padlet étaient à disposition. Exemple : les deux affiches publicitaires étaient imprimées (en noir et blanc) et avec l'ordinateur de la salle il était possible de voir les couleurs ; la leçon de grammaire était imprimée.

3.2.1.2 Déroulement

Le professeur montre une feuille de route et explique que chaque apprenant va pouvoir choisir de faire les activités dans l'ordre qu'il ou elle désire, que la plupart des documents se trouvent sur un padlet accessible via le QR code et que certains se trouvent au fond de la classe. Les élèves sortent leur smartphone, scannent le QRcode, vont chercher un document et se mettent au travail. Ceux qui n'ont pas compris lèvent le doigt et demandent une nouvelle explication, puis se mettent à leur tour au travail.

3.2.1.3 Questionnaire en fin de séquence

Un questionnaire distribué en fin de séquence permet d'obtenir un retour de la part des apprenants sur leur ressenti par rapport au plan de travail. Celui-ci est censé apporter les informations inobservables ou confirmer les conclusions tirées des observations.

3.3 Analyse des résultats

3.3.1 Observation :

Au début la mise en route a été difficile pour certains. Il y avait un certain étonnement face aux nouvelles modalités de travail et face à la liberté offerte. Au départ, le plan de travail a suscité de la curiosité : certains sont allés tout explorer sur le padlet avant de commencer, d'autres ont pris tous les documents disponibles pour choisir. Sans faire un retour séance par séance, il est nécessaire de séparer la première séance des suivantes. En effet, la première séance n'a pas été la plus réussie car certains ne savaient pas vraiment ce qu'ils devaient faire. La plupart des élèves s'est mise au travail rapidement, tout en discutant au départ, les élèves ont sorti leur smartphone, certains n'arrivaient pas à scanner le QRcode, je suis allée d'élève en élève pour conseiller l'application à télécharger ou expliquer à nouveau l'alternative. Néanmoins, quatre élèves n'ont rien dit et n'ont rien fait pendant les dix premières minutes. Dès la deuxième séance le mécanisme était mieux huilé, chacun savait ce qu'il devait faire et où trouver les informations. La première séance mise à part, la mise au travail des apprenants était plutôt efficace, et avec l'avancement des séances, le nombre de tâches à effectuer se restreint ce qui réduit l'amplitude de liberté. Une majorité des apprenants était très autonome rapidement, une minorité cependant était un peu déboussolée pendant les premières séances. Il semblerait que cela concerne les élèves les plus faibles en anglais, peut-être y a-t-il un lien avec la compréhension des consignes dans la langue vivante.

D'une manière générale, j'ai pu noter une envie d'avancer rapidement. Avoir toutes les tâches sous forme de « To-do list » à cocher au fur et à mesure semble être motivant et pousse les élèves à effectuer le plus de choses possibles. En revanche, les débuts de séances étaient plus lents que lorsque je commence le cours d'habitude.

Pour ce qui est de l'avancement général de la séquence, j'ai été agréablement surprise de voir que les élèves les plus faibles progressaient rapidement. Il n'y a finalement pas eu un écart très important (environ une séance) sur la rapidité pour effectuer les différentes activités. Je n'ai pas voulu séparer les bavards pour éviter de modifier un critère supplémentaire et ne pas fausser les résultats par rapport à une autre séquence. Ceux-là ont perdu du temps pour faire les activités mais ont néanmoins avancé.

La réalisation des activités était plutôt réussie. J'ai particulièrement apprécié de pouvoir aider les élèves les plus faibles en production écrite à revoir des points de grammaire que je n'aurais pas forcément abordé en classe entière comme la structure d'une phrase affirmative. Au contraire, j'ai pu faire de l'enrichissement linguistique avec d'autres élèves qui ont besoin d'être nourri davantage pour continuer à progresser.

Les résultats des tests de vocabulaire ne peuvent pas réellement être exploités car c'est une classe studieuse qui travaille pour les contrôles. Les notes sont toutefois légèrement au-

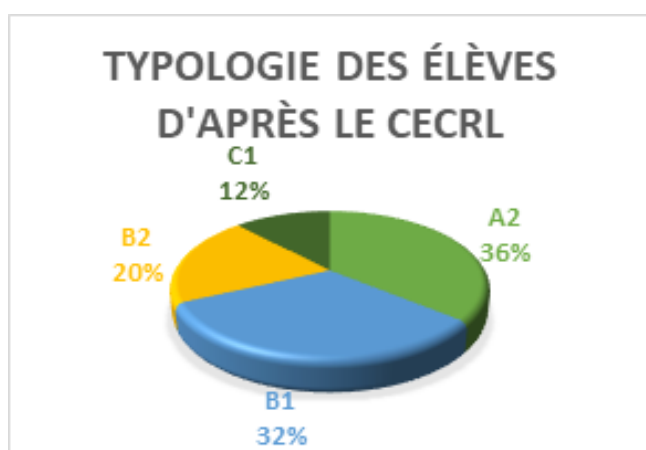
dessus de la moyenne habituelle. Cela est sûrement lié au fait que les élèves ont choisi leur date de passage en fonction de leur emploi du temps et lorsqu'ils se sentaient vraiment prêts. La compréhension orale notée n'a pas vraiment été mieux réussie que d'habitude, l'utilisation du plan de travail n'a pas eu d'impact sur ces résultats.

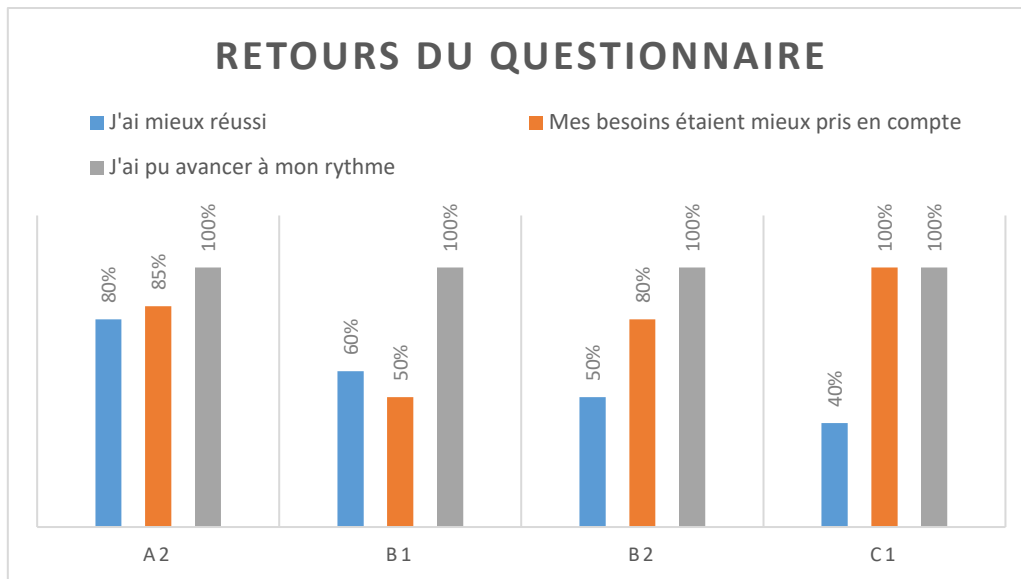
Les données précédentes n'ont pas pu être toutes exploitées, cependant, lorsque l'on met en regard cette séquence avec une séquence plus traditionnelle il est possible d'observer des changements importants. Passée la première séance, la mise au travail des élèves les moins motivés habituellement a été visiblement améliorée. Pour les plus rapides, il n'y avait pas de « temps morts » entre deux activités et le voisin ou la voisine étant affairé sur une autre tâche, il était plus difficile de bavarder à ce moment-là, aussi les élèves allaient rapidement chercher l'activité suivante.

Enfin, j'ai réalisé la même séquence mais sans l'utilisation du plan de travail avec une autre classe de première littéraire et les résultats sont sensiblement différents. Il est vrai que les apprenants ne sont pas les mêmes, la configuration de classe est différente, et partant les résultats ne peuvent être les mêmes. La compréhension du texte et de la vidéo, par exemple, était plus aboutie avec le plan de travail car tous les élèves pouvaient consacrer le temps qui leur était nécessaire. La moyenne obtenue à la compréhension orale notée a été très légèrement supérieure à celle des autres classes qui ont fait la même séquence avec des modalités de travail différentes.

3.3.2 Questionnaires

Les questionnaires proposés vers la fin de la séquence avaient pour objectif de jauger le ressenti des élèves, aussi bien sur les modalités de travail différencié de la séquence que sur le fait de ne pas tous faire la même chose au même moment.





Les élèves semblent être quasi-unanimes sur les apports du plan de travail sur l'efficacité de leurs apprentissages. Le rythme de travail de chacun était respecté. Le plan de travail semble particulièrement profiter aux élèves les plus en difficulté et aux élèves les plus à l'aise.

Parmi les élèves les plus à l'aise en anglais, les modalités de travail n'ont pas présenté d'obstacles. Au contraire, une impression générale d'avancer plus rapidement leur a permis de ne pas s'ennuyer, d'avoir toujours quelque chose à faire, et aller au-delà de ce qui était imposé leur a donné l'impression de progresser davantage. Les élèves n'ayant pas de difficultés particulières en anglais ont pu tester leurs limites en tentant d'utiliser les étayages les moins aisés et en se confrontant aux exercices. Cependant d'après ce que j'ai pu observer, la plupart ont choisi la facilité. Les élèves les plus faibles en anglais se sont dans l'ensemble sentis épaulés et soutenus par le plan de travail. Le fait de pouvoir avancer à son rythme était perçu très positivement, cela diminuait la pression par rapport à un cours traditionnel qui continue même lorsque l'élève est en difficultés ou lorsqu'il pense pouvoir y arriver mais avec davantage de temps. Cela permettait à certains aussi de ne pas se comparer avec les camarades de classe les plus proches, en ne faisant pas les mêmes exercices, impossible de savoir l'avancée des autres.

4. Discussion

4.1 Re-contextualisation

Les objectifs de cette expérimentation étaient de voir si un plan de travail pouvait être mis en œuvre en lycée, si cela permettait aux apprenants d'avancer à leur rythme et de

progresser dans leurs apprentissages. Le questionnaire permettait de vérifier les observations et de tenter d'évaluer le ressenti des élèves.

4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

Les résultats obtenus et analysés semblent corroborer les hypothèses initiales. Les apprenants ont pu travailler à leur rythme, et ils ont estimé qu'ils arrivaient à retenir les informations plus aisément avec le plan de travail. L'aspect motivationnel se vérifie également, les élèves avaient envie d'avancer et d'accomplir les tâches. Quant au ressenti, si je n'ai pu observer une éventuelle stigmatisation lors d'une activité différenciée sans plan de travail, je peux *a minima* confirmer que ce dispositif n'a pas tendance à étiqueter ou stigmatiser les élèves. L'efficacité du plan de travail pour des classes hétérogènes avait déjà été prouvée, j'apporte une confirmation de cette efficacité et j'aimerais ajouter un avantage sur la dimension émotionnelle. Les apprenants se sentent encouragés par ces modalités de travail et voient le fait d'avoir accès à des aides différentes comme une chance et non comme une étiquette de leur niveau en langue.

4.3 Limites

4.3.1 Les limites de l'expérimentation

Cette expérimentation comporte de nombreuses limites. La principale vient du petit nombre d'élèves qui a fait l'expérimentation. Il est impossible de généraliser et les résultats obtenus ne pourraient être probants qu'avec un panel plus large.

La durée de l'expérimentation est la deuxième limite de cette étude. L'évolution du niveau en langue et les progrès d'un apprenant ne peuvent se constater que sur une longue période. Une séquence, qui plus est de deux semaines environ, ne peut pas résoudre des lacunes, ni rendre une véritable évolution observable. De plus, l'expérimentation n'a pas été répétée. Cela aurait pu permettre de réduire les moments de flottement liés à la découverte de nouvelles modalités d'apprentissage et l'effet d'émulation lié à la nouveauté. Cela aurait aussi pu permettre d'observer les progrès des élèves grâce à ce dispositif et de rendre l'analyse plus significative.

L'analyse est basée essentiellement sur l'observation et le ressenti, la valeur scientifique est *de facto* limitée.

4.3.2 Les limites de ce plan de travail et de sa mise en place

4.3.2.1 Logistique :

Sans sa propre salle de classe, il faut penser à avoir tous les documents à chaque cours. J'ai rassemblé l'ensemble des documents et bannettes dans un grand carton pour tout déplacer à chaque fois, cependant l'installation à chaque séance est un peu longue pour le professeur, les documents ne peuvent pas être en place instantanément et cela peut générer une mise en route plus longue.

4.3.2.2 Matériel :

L'expérimentation n'a pas été optimale dès le départ à cause du matériel à disposition. J'avais vérifié au préalable le nombre de smartphones dans la classe (toute la classe) et le nombre de connexions internet incluses dans les abonnements (les trois quarts de la classe environ) lorsque nous avons fait des quizz comme Kahoot!. Dans cette classe, de fait, il n'y avait pas vraiment de limite liée au numérique. Cet élément est néanmoins à prendre en compte avec une autre classe. Cependant, malgré la possibilité de faire des partages de connexion pour accéder à internet, certains élèves ont préféré ne pas utiliser leurs smartphones pour diverses raisons (batterie insuffisante, manque de place pour télécharger une nouvelle application, lenteur de leur outil numérique).

Scanner le QRcode s'est avéré plus compliqué que prévu. Certes, le concept commence à être dépassé et n'est plus à la mode dans le monde de la communication, mais cela reste le moyen le plus efficace pour renvoyer vers un lien internet à partir d'un document papier. Les padlets ont des liens hypertextes compliqués avec une succession de chiffres et de lettres, aussi il paraissait moins évidemment de le taper dans la barre de recherche que de scanner un QRcode. Deux autres possibilités étaient prévues pour ceux qui n'avaient pas accès au padlet (voir déroulement).

4.3.2.3 Le contenu de la séquence et de la feuille de route

J'ai choisi une séquence relativement facile afin de ne pas freiner l'avancée des élèves les plus en difficultés. Le thème de la publicité pouvait concerner chaque élève, il n'y avait pas de connaissances culturelles à avoir au préalable étant donné qu'il n'y a pas de fossé culturel entre la France et les pays anglophones en ce qui concerne la publicité. Il n'y avait pas non plus de concept abstrait dans cette séquence. L'enrichissement linguistique n'était pas le cœur de cette séquence et l'apport grammatical portait sur l'expression de l'exclamation. Il s'agissait pour certains d'une révision et cela ne présentait pas de difficulté majeure. Il serait peut-être davantage intéressant d'observer les réactions des apprenants face à de plus grandes difficultés.

En détail, la compréhension orale posait peu de problème car contrairement aux entraînements en classe avec seulement trois écoutes espacées d'une minute, les apprenants pouvaient visionner la vidéo autant de fois que souhaité. Quoique plus longue que les enregistrements type bac, cette vidéo était peu difficile grâce aux images qui illustraient chaque idée. Les paragraphes étaient plus ou moins réussis mais tous les apprenants ont produit quelque chose de concluant. Cet entraînement n'a pas été vraiment efficace car la compréhension orale notée à la fin de la séquence n'a pas été mieux réussie que d'habitude, les élèves ont produit un paragraphe équivalent à ce qu'ils font les autres fois.

L'étayage « bleu », le plus guidé, de l'analyse d'affiche publicitaire était peut-être trop facilitateur et il me semble que cela mâchait le travail réflexif de l'élève. Certains élèves ont du mal à s'exprimer en anglais mais peuvent tout-à-fait analyser une affiche dans leur langue maternelle. Un étayage portant uniquement sur la langue aurait été davantage intéressant. Cela a pu malgré tout être bénéfique pour des élèves en grande difficulté, toutefois de nombreux apprenants l'ont choisi sans essayer au préalable un étayage moins guidé. L'objectif visé reste le même et la réalisation comprend des étapes supplémentaires donc il semble à première vue que cet étayage soit un bon moyen de différencier, mais en réalité l'apprenant était probablement trop guidé pour que l'activité lui soit vraiment bénéfique. Cela donnait néanmoins les clefs et un modèle pour refaire le même exercice en tâche intermédiaire (ou avec la deuxième affiche proposée pour ceux qui le souhaitaient).

Il n'y avait pas d'étayage proposé pour la compréhension écrite, le fait d'avoir un temps virtuellement illimité et un accès à un dictionnaire en ligne devait permettre aux apprenants de mieux réussir à comprendre. En pratique, certains ont rencontré des difficultés pour comprendre le texte. Parmi ces élèves, certains ont demandé à leur voisin.e de traduire des extraits du texte, ce qui ne les a pas aidés à développer des stratégies pour surmonter leurs difficultés par eux-mêmes. L'accès à un dictionnaire en ligne grâce à l'utilisation des smartphones en classe était pour les mêmes raisons à la fois un atout et une limite. Une carte heuristique à compléter aurait pu être bienvenue pour éviter cela.

La clarté de la consigne initiale et / ou de la feuille de route sont à améliorer pour que les élèves puissent appréhender de suite le plan de travail et savoir où aller chercher les documents. Les apprenants français ne sont pas prêts à avoir autant d'autonomie soudainement, la première séance aurait été davantage réussie si les apprenants avaient pu mieux cerner ce qui était attendu d'eux.

Le rôle de l'enseignant évolue lors d'une séance avec un plan de travail. Il quitte le devant de la scène pour devenir un auxiliaire référent que l'élève peut appeler pour surmonter

une difficulté. L'enseignant reste toujours le chef d'orchestre, mais de manière discrète. J'ai vraiment apprécié pouvoir apporter une aide individualisée à chaque élève, les moments de correction des productions écrites notamment étaient des moments privilégiés qui s'approchaient d'un cours particulier. Cela peut arriver ponctuellement lors d'un travail individuel au sein d'une séance plus classique, mais rarement avec chaque élève et avec ce dispositif je pouvais consacrer davantage de temps à chacun. Pour l'élève, l'avantage d'une correction en direct est de pouvoir poser les questions qu'il souhaite immédiatement, pour le professeur, cela permet de savoir que la correction est lue, comprise, et que les questions ont pu être formulées. Le plus difficile était de passer du temps avec chaque élève, y compris ceux qui n'étaient pas demandeurs d'aide. En rétrospective, j'étais parfois tellement absorbée par les interactions avec un ou deux élèves à la fois que j'ai eu tendance à relâcher mon autorité pour réguler le niveau sonore. Il m'a fallu à plusieurs reprises rectifier alors qu'en temps normal je sens beaucoup plus rapidement lorsque le volume sonore augmente.

4.4. Pistes d'amélioration, remédiations possibles

Préparer les élèves au cours de l'année à une plus grande autonomie pas-à-pas serait idéal pour mieux réussir la mise en place d'un plan de travail. Il serait possible de commencer par laisser le choix entre deux textes, ou deux exercices par exemple. Il serait également possible de donner régulièrement l'opportunité de se lever pour aller chercher un document afin de rendre la mobilité dans la classe une norme et non une exception. J'avais proposé quelques fois aux élèves de se lever pour aller échanger avec quelqu'un d'autre dans la classe, et il a fallu là aussi des étapes. La première fois, la très grande majorité était restée assise, la fois suivante je leur ai d'abord demandé de se lever puis d'aller ailleurs avec comme règle de ne pas s'asseoir sur leur propre chaise, cela a mieux fonctionné mais une classe en particulier était un peu perdue. Enfin, le principe des ateliers tournants sur une séance pourrait être une étape supplémentaire avant d'être « livré à soi-même » face à la feuille de route du plan de travail. Des étapes sont nécessaires pour que la mise en place d'une séquence autour d'un plan de travail soit plus efficace.

Pour limiter le temps d'installation, outre le fait de bien classer ses documents dans des pochettes en fin de séance, il est possible de laisser un élève faire l'appel pour pouvoir installer la salle en même temps et marquer le début du cours. Proposer à un ou deux élèves d'aider à disposer les documents peut aussi être une bonne solution si le rangement est suffisamment clair.

Passer davantage de temps à expliquer le fonctionnement paraît essentiel pour favoriser l'engagement des apprenants dès la première séance. Par exemple, demander à un élève de traduire permettrait de lever la barrière linguistique. Montrer des exemples concrets pour deux activités au moins serait un autre moyen d'explicitier le fonctionnement du plan de travail. Pour chaque exemple, se mettre à la place d'un élève qui peut scanner le QRcode, puis se mettre à la place d'un élève qui ne peut pas le scanner et montrer quels autres documents sont disponibles.

En utilisant régulièrement les QRcodes pour un lien vers une vidéo ou un padlet, il est possible de demander aux élèves dès le début de l'année de réserver une petite place parmi leurs applications pour un lecteur de QRcodes. S'ils savent que c'est un outil de travail qui sera régulièrement utilisé ils auront sûrement tendance à le télécharger.

Faire l'ensemble de la séquence en salle informatique est une solution pour ne pas pénaliser ceux qui n'ont pas accès à internet. Néanmoins cela bloque les salles informatiques pour les autres collègues pendant un certain temps. Selon les établissements cela peut poser problème.

Il serait intéressant de prévoir un moyen lisible pour donner davantage d'informations sur la feuille de route et les activités ; notamment où trouver le document pour réaliser l'activité. Il faudrait également deux feuilles de route différentes, une pour ceux qui ont accès à internet via leur smartphone et une pour les autres. Les éléments de consignes présents sur le padlet doivent être reportés ailleurs pour les élèves qui n'y ont pas accès. Les mettre au tableau (sur une diapositive de diaporama pour ne pas avoir à le ré-écrire à chaque fois) paraît être une bonne solution. Pour ce plan de travail, des écriteaux sur la table réservée aux documents accessibles en ligne expliquaient la démarche à suivre et je projetais au tableau une image du padlet avec des précisions.

Pour promouvoir le côté « défi » du plan de travail sans favoriser la concurrence entre les élèves, qui n'est pas réellement efficace, il serait possible de modifier la présentation et utiliser la technique du « bullet journal ». Ce concept inventé par un new-yorkais pour s'organiser de manière efficace consiste à planifier sa journée, sa semaine, ou encore une activité sportive sur une page. La personne peut allouer la place qu'elle désire pour chaque information et illustrer ses sections pour rendre les informations plus visuelles ou pour avoir davantage envie d'utiliser sa planification. Cela permet également de hiérarchiser et faire le point sur les actions qui sont terminées, déplacées, ou reportées. Dans une classe d'élèves créatifs (comme cette première littéraire avec des options artistiques), proposer aux apprenants de refaire la feuille de route à leur goût en conservant toutes les informations mais en la personnalisant, par exemple en mettant en valeur ce qui leur semble plus difficile et ce qu'ils

doivent travailler en priorité pourrait être une bonne idée pour les impliquer davantage. En s'appropriant la feuille de route, ils s'approprient les activités et feront un bilan plus ou moins conscient de leurs forces et de leurs faiblesses. Elaborer sa propre feuille de route permet, au-delà de la personnalisation, d'utiliser ses propres codes de communication. Si au lycée on peut déconseiller aux élèves d'avoir recours au français sur leur document, ils peuvent faire bon usage des dessins et des sketchnotes ou croqunotes. Cette technique peut rendre évident en un coup d'œil le travail à faire. Un bon moyen pour les élèves dyslexiques ou les élèves qui ont des difficultés avec la compréhension écrite en anglais de ne pas perdre de temps sur les consignes.

Conclusion

Le plan de travail est un outil très intéressant à mettre en place pour différencier les apprentissages et les entraînements dans une classe hétérogène. Il paraît être plutôt efficace pour l'engagement dans la tâche et la motivation des élèves. Il semble qu'avec ce dispositif les rythmes de travail et d'apprentissage soient respectés pour une classe de première. D'un point de vue des apprentissages, la courte durée de l'expérimentation ne permet pas d'obtenir une analyse significative. Tous les élèves à l'exception de deux ont cependant noté qu'ils avaient mieux retenu le contenu de la séquence que d'habitude. Pour pouvoir réellement valider l'hypothèse sur les progrès dans les apprentissages il faudrait faire de nombreux plans de travail durant toute l'année scolaire. Pour améliorer les bénéfices de cette méthode de travail une autonomisation progressive des apprenants en classe devrait être mise en place. Les élèves ont gagné en autonomie durant cette courte séquence et ont pour la plupart apprécié d'avoir une certaine liberté. Enfin, si le souci de rendement fait partie intégrante du système scolaire, et que l'acquisition de savoirs est de fait une priorité, il ne faut pas oublier de prendre en compte la sensibilité des élèves. J'avais envisagé avant de commencer cet écrit scientifique réflexif qu'un enseignement différencié pourrait mener à une auto-évaluation négative ou à une image de soi dégradée si l'élève considère que ce dispositif souligne l'écart entre ce qui est attendu d'un élève d'une classe de première générale et son propre niveau en anglais. Dans cette classe, avec la relation de confiance créée depuis le début de l'année et la façon dont le plan de travail a été proposé, les élèves n'ont pas semblé se sentir étiquetés dans une catégorie. Bien au contraire, la grande majorité avait l'air enthousiaste d'avoir testé une méthode différente. Les apprenants semblent être conscients des disparités au sein de la classe, et plutôt reconnaissants de se sentir pris en compte et inclus grâce aux modalités de travail. Tout comme cette séquence sur la publicité soulevait l'importance du choix des mots pour mettre en avant un produit ou un service, la formulation pour présenter le plan de travail aux élèves a sûrement un rôle à jouer dans la perception qu'ils en ont. Valoriser l'aspect personnalisé du plan de travail et la progression possible grâce à un dispositif différencié, sans souligner les différences, rend certainement cette méthode plus attrayante auprès des apprenants.

Alterner les deux modes d'enseignement me paraît être un bon compromis pour favoriser tantôt l'autonomie et le rythme de chacun avec le plan de travail et tantôt les échanges avec une séquence en classe entière.

Bibliographie :

Ouvrages :

FOULIN J-N., TOCZEK M-C. (2006) *Psychologie de l'enseignement*. Armand Collins, Collection 128 éducation

GILLIG, J-M. (1999) *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck et Larcier Université

MEIRIEU, P. (1987, 22^{ème} édition 2010) *Apprendre... oui, mais comment* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

MEIRIEU, P. (1996) *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

PERRENOUD, P. (1997) *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

ROBERT, P. (2008) *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

ZAKHARTCHOUK, JM. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Nancy: institut national de recherche pédagogique

Articles consultés en ligne :

BOURREAU, JP., SANCHEZ, M., (2006) *L'éducation et l'autonomie* Dossier n°449

« Qu'est-ce qui fait changer l'école ? »

Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>

CNESCO, (2017), *Conférence de consensus différenciation pédagogique comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?*

repéré à : http://www.cnesco.fr/content/uploads/2017/Differenciation_dossier_synthese.pdf

Encyclopaedia Britannica, article sur le « plan Dalton »
repéré à : <https://www.britannica.com/topic/Dalton-Plan>

FEYFANT, A., (2016). *La différenciation pédagogique en classe* Dossier de veille de l'IFE
n°113 Novembre 2016 IFE Institut Français de l'Education.

Repéré à : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

LAHIRE, B., (2001) *La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier-février-mars 2001

Repéré à : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf

Perrenoud, P. (1998) *Métier d'élève et métier d'enseignant dans une pédagogie différenciée*.

Repéré à :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_07.html

Documents officiels :

BO n°10 (2017) Circulaire de la rentrée 2017

ANNEXES

1) Le plan de travail proposé pour cette séquence

FEUILLE DE ROUTE

FINAL OBJECTIVE: Create an ad which will advertise the dangers of... advertising

You are a member of an association which defends consumers. The heads of the association have asked you to present the project of a poster or a flyer which will advertise the dangers of... advertising!

INTERMEDIARY TASK: analyse the strategy of an advertisement (poster / flyer / video)

ACTIVITIES: in whatever order



CO: 7 tricks used to manipulate us in advertisements

→ take notes and write a summary in French

CE: Food ads target children

→ take notes & explain your paragraph to someone else. Then, complete together the recap

PE: analyse an advert: Green: try by yourself

Yellow: a few questions & remarks to help you

Pink: semi-guided analysis

Blue: guided analysis (very precise questions)

(from green to blue, choose how much you want to be helped
You can change and take another colour at any moment)

Vocabulary: (choose how you want to learn)

You'll be tested when you feel ready

- Matching exercise French & English (paper)
- Quizlet flashcards
- Quizlet multiple choice test
- Quizlet game


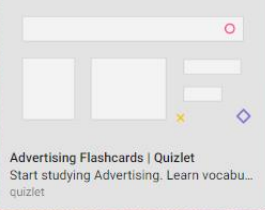


Grammar: *Formules exclamatives*

- Lesson
- Exercises
(choose which one(s) you want to do)
- Create your own sentences

2) Le padlet

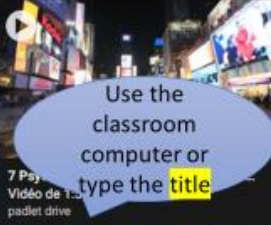
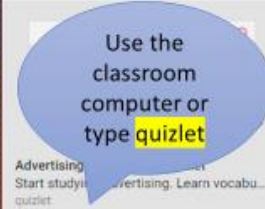
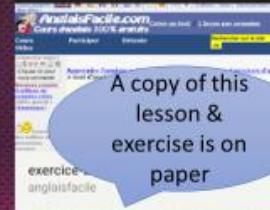
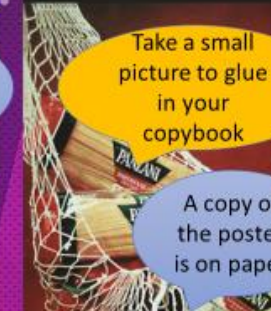
(accessible à : https://padlet.com/oceane_ginot/2w2b6x3v4w9k)

Advertising
Choose your activity and correct yourself when you have finished with a correction grid

CO	Vocabulary	Grammar	Poster
<p>+</p> <p>CO 7 tricks used to manipulate us</p>  <p>7 Psychological Tricks Used In Advertising... Vidéo de 1:59 padlet drive</p>	<p>+</p> <p>Vocabulary</p> <p>Train to learn the new vocab & test yourself on quizlet</p> <p>in the back of the classroom there is a matching exercise</p>  <p>Advertising Flashcards Quizlet Start studying Advertising. Learn vocabulary...</p>	<p>+</p> <p>Grammar</p> <p>start with this lesson</p> <p>+ 1 exercise</p> <p>you have the choice between two exercises shits in the back of the classroom</p>  <p>exercice-anglais-9721.php anglaisfacile</p> <p>for further explanation what / how</p>	<p>+</p> <p>Choose the poster you want to analyse</p> <p>you can use help: there are 3 different shits in the back of the classroom</p> <p>poster Panzani</p> 

3) La copie du padlet projetée au tableau

Advertising
Choose your activity and correct yourself when you have finished with a correction grid

CO	Vocabulary	Grammar	Poster
<p>+</p> <p>CO 7 tricks used to manipulate us</p>  <p>Use the classroom computer or type the title</p> <p>7 Psychological Tricks Used In Advertising... Vidéo de 1:59 padlet drive</p>	<p>+</p> <p>Vocabulary</p> <p>Train to learn the new vocab & test yourself on quizlet</p> <p>in the back of the classroom there is a matching exercise</p>  <p>Use the classroom computer or type quizlet</p> <p>Advertising Flashcards Quizlet Start studying Advertising. Learn vocabulary...</p>	<p>+</p> <p>Grammar</p> <p>start with this lesson</p> <p>+ 1 exercise</p> <p>you have the choice between two exercises shits in the back of the classroom</p>  <p>A copy of this lesson & exercise is on paper</p> <p>exercice-anglais-9721.php anglaisfacile</p> <p>for further explanation what / how</p>	<p>+</p> <p>Choose the poster you want to analyse</p> <p>you can use help: there are 3 different shits in the back of the classroom</p> <p>poster Panzani</p>  <p>Take a small picture to glue in your copybook</p> <p>A copy of the poster is on paper</p>

https://padlet.com/oceane_ginot/2w2b6x3v4w9k

4) Questionnaire distribué aux élèves

Questionnaire (Plusieurs réponses possibles pour chaque question)

Le travail en autonomie m'a plu sur cette séquence ?



pourquoi : _____

D'habitude je finis l'activité (lecture, questions...) :

- avant le reste de la classe
- en même temps que la plupart des autres élèves
- après le reste de la classe
- je ne finis pas toujours
- je ne sais pas
- cela dépend : _____

J'ai mieux réussi les activités demandées avec ces nouvelles modalités de travail

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Oui | <input type="radio"/> Non |
| <u>si oui :</u> | <u>si non :</u> |
| <input type="radio"/> car j'ai eu plus de temps, j'ai travaillé à mon rythme | <input type="radio"/> lorsque j'étais bloqué.e je n'arrivais plus à continuer |
| <input type="radio"/> car j'ai pu choisir ce que je voulais faire pour certaines activités | <input type="radio"/> sans interaction avec un autre élève j'avais plus de difficultés pour avancer |
| <input type="radio"/> car j'ai choisi l'ordre des activités | <input type="radio"/> je me sentais un peu perdu.e |
| <input type="radio"/> autre : _____ | <input type="radio"/> autre : _____ |

Ce qui m'a plu avec la feuille de route:

- j'ai travaillé à mon rythme
- j'ai pu choisir ce que je voulais faire pour certaines activités
- j'ai choisi l'ordre des activités
- autre : _____

Ce que je n'ai pas aimé avec la feuille de route:

- il y avait moins d'interaction
- j'ai travaillé seul plus souvent
- j'ai dû faire face à mes difficultés pour obtenir la correction
- autre : _____

Avoir différents niveaux d'aide m'a aidé :

- Pas du tout
- pas vraiment
- un peu
- beaucoup

Comment as-tu vécu le fait de pouvoir avoir accès à des aides différentes :

Mes besoins étaient davantage pris en compte que d'habitude



Je me suis moins comparé avec les autres car je ne connaissais pas leur progression



ce que cette modalité a eu comme effet :

a) sur mon implication dans le travail : (si possible expliquer pourquoi)

- j'avais davantage confiance en moi
- j'avais moins de pression
- j'avais plus de pression
- j'étais plus motivé.e
- j'étais moins motivé.e
- autre : _____

b) sur mes apprentissages

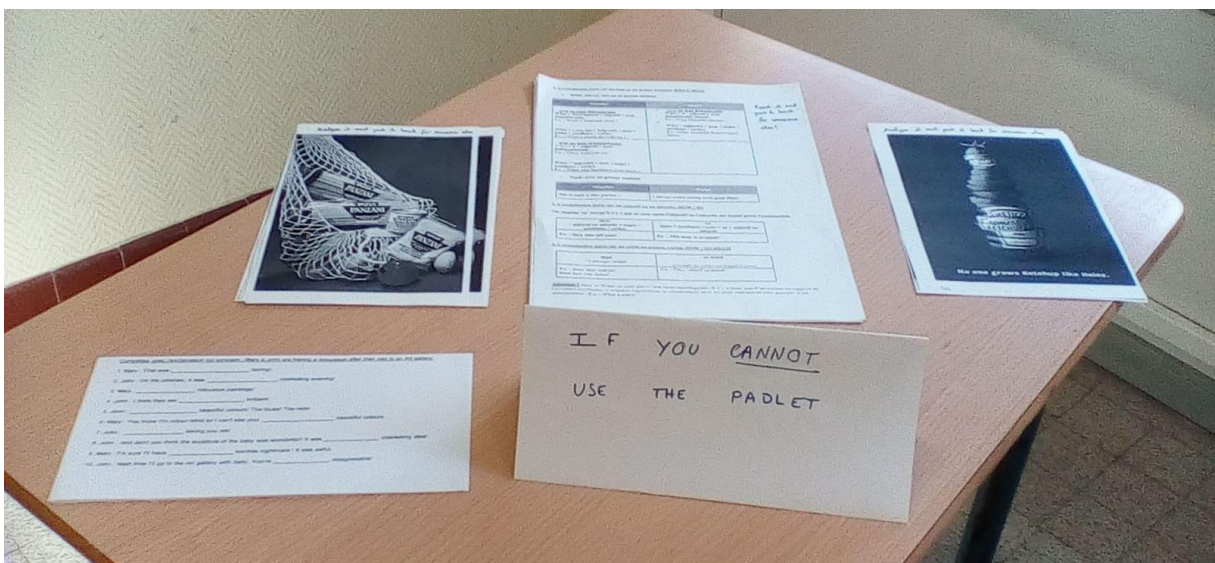
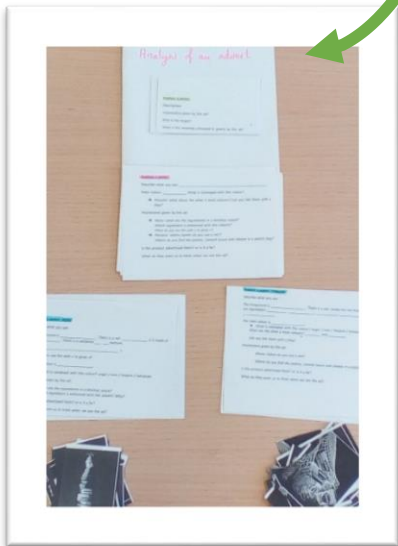
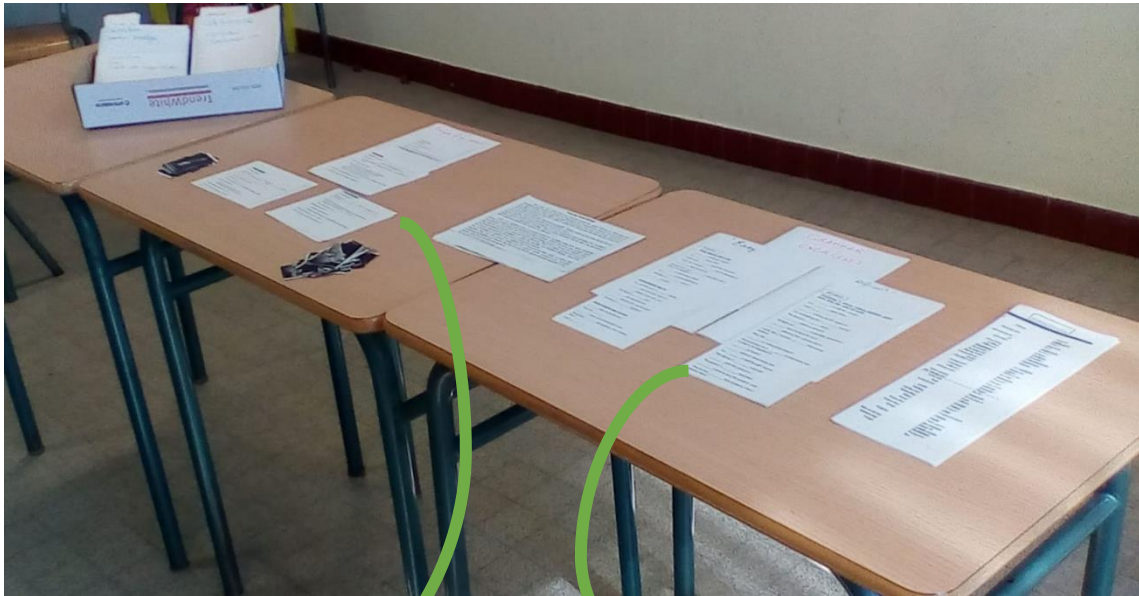
- j'ai apprécié être évalué quand je me sentais prêt.e
- j'avais le temps de répartir mes efforts comme je le voulais
- j'avançais plus vite que d'habitude
- j'avançais moins vite que d'habitude
- j'ai pu m'organiser
- j'ai mieux retenu les informations
- j'ai moins bien retenu les informations
- autre : _____

As-tu senti un changement entre le premier et le dernier cours? Ta motivation / ta concentration a-t-elle variée ? en fonction de quels éléments? (humeur - activité - horaire - niveau sonore ...) :

remarque(s) :

bilan :

5) Documents disposés au fond de la classe





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Océane GINOT
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :

Le plan de travail comme outil de différenciation au lycée : quels effets pour les élèves ?
agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Valence le 05/05/19

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord
GINOT

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Année universitaire 2017-2018

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre de l'écrit scientifique réflexif : *Le plan de travail comme outil de différenciation en lycée : quels effets pour les élèves ?*

Auteur : Océane GINOT

Résumé : Cet écrit scientifique réflexif s'inscrit dans le prolongement des recherches sur la différenciation. Les objectifs qui sous-tendent ce travail sont d'essayer de trouver un moyen efficace pour personnaliser l'enseignement et l'adapter à des profils d'apprenants variés mais également de tenter d'évaluer le ressenti des élèves face à un dispositif de différenciation qui pourrait souligner leurs difficultés autant que les aider. Pour cela les recherches m'ont conduite vers le plan de travail, c'est-à-dire que chaque élève planifie les activités qu'il va faire, comment et dans quel ordre à partir d'une feuille de route. Les élèves ont trouvé qu'ils réussissaient mieux à apprendre et retenir les éléments de la séquence avec ce dispositif, ils ont également apprécié pouvoir travailler en fonction de leur chronobiologie. L'élève devient véritablement l'acteur principal de son apprentissage, l'enseignant endosse la posture d'auxiliaire et peut personnaliser son aide en fonction des atouts, des compétences et des difficultés de chacun. Le plan de travail est un outil efficace en lycée, qui met les élèves en activité pour leur permettre de progresser, libérés de la pression du groupe.

Mots clés : enseignement de l'anglais, première générale, choix, motivation, autonomie, stigmatisation, ressenti, efficacité de l'apprentissage

Summary: This work is about educational differentiation. The aims are to try to find an effective way to personalise learning and to adapt it to the various profiles of the pupils, but also to attempt to evaluate the feelings of the pupils when they face a differentiated instruction which could underline their difficulties as well as helping them. My researches led me to the Dalton plan, in other words, from a guideline the pupils plan the activities they want to do, how they want to perform them and in which order. The pupils found out that they were more successful in learning and remembering the elements of the unit with this method and they particularly enjoyed this flexible-pace learning. Besides, the pupils really become the main actors of their learning, while the teacher is able to personalise his or her help according to the abilities and difficulties of each pupil. The Dalton plan is an efficient tool in high school in order to have the pupils active, and allow them to improve their skills in a subject without the pressure from the group.

Key words: English teaching, high school, choice, motivation, autonomy, stigmatization, feeling, learning efficiency