



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΩΣ
ΞΕΝΗΣ/ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική Εργασία

« L'apprenant en classe de FLE : des pratiques pédagogiques pour
gérer l'hétérogénéité dans une classe multi-niveaux »

Νάννου Ευφροσύνη

AM 517653

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσακνάκη Ολυμπία

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



« L'apprenant en classe de FLE : des pratiques pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité
dans une classe multi-niveaux »

Νάννου Ευφροσύνη

AM 517653

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Τσακνάκη Ολυμπία

Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κανάρη Παρασκευή

Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

Πάτρα, Ιανουάριος 2023

*Dédié à ma famille,
spécialement à mes quatre enfants (Giannis, Sofia, Panagiotis, Alexandra) et mon mari
pour leur patience et en plus à Despoina, une amie intime, pour son soutien constant.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier très cordialement Madame Tsaknaki Olympia, qui m'a fait l'honneur d'accepter de surveiller mon mémoire, pour ses conseils, sa patience et son encouragement continu tout au long de mon avancement.

En plus, j'exprime mes vifs remerciements à Madame Kanari Paraskevi, membre du jury.

Aussi, je voudrais remercier tous mes chers collègues du collège de Nea Peramos, qui ont accepté de m'aider avec plaisir et surtout les élèves de la troisième classe qui se sont lancés avec enthousiasme dans ce projet.

Enfin, je voudrais exprimer ma gratitude à ma mère pour son encouragement incessant.

Résumé

L'hétérogénéité dans la classe du FLE dans le collège grec est un phénomène courant qui préoccupe une grande partie des enseignants et les motive à adapter leur travail en permanence. Depuis environ les années 1970, de nouvelles approches pédagogiques, basées sur la psychologie de l'apprentissage ont été développées et de mieux à mieux adaptées aux conditions de la vie moderne. Après avoir parcouru certaines théories et plus spécialement, celles de Vygotsky et de Gardner, et des méthodes d'apprentissage, comme celles de la pédagogie différenciée et de la classe inversée, nous avons essayé d'observer comment celles-ci sont interprétées par les enseignants¹, comment elles sont appréhendées par les apprenants et quels sont les résultats obtenus. L'hétérogénéité pourrait être un défi et non un obstacle pour un enseignement moderne. Sur la base de ces nouvelles méthodes pédagogiques, l'enseignant pourrait différencier les moyens grâce auxquelles les apprenants atteindront leur objectif. La différenciation est basée sur les théories de la construction de l'apprentissage et de l'interaction. La différenciation est à la fois une stratégie organisationnelle et une stratégie pédagogique et permet à chaque élève d'une même classe de travailler à la réalisation d'objectifs liés à ses besoins spécifiques. Dans ce mémoire nous avons essayé de démontrer que tous les apprenants ont des capacités particulières et peuvent s'évoluer indépendamment de leur niveau. De plus, nous avons voulu constater comment l'interaction sociale en classe pourrait créer du sens dans le processus éducatif.

Mots-clés :

Hétérogénéité, classe multi-niveaux, pédagogie différenciée, intelligences multiples, socioconstructivisme, étude qualitative, entretien, observation de classe

¹ Pour des raisons de lisibilité, nous utilisons seulement le genre masculin, p.ex. *enseignants pour parler des enseignants et des enseignantes*.

“The learner in the FLE classroom: pedagogical practices to manage heterogeneity in a multi-level classroom”

Nannou Effrosyni

Abstract

Heterogeneity in the Greek high school EFL classroom is a common phenomenon that preoccupies many teachers and motivates them to constantly adapt their work. Since about the 1970s, new pedagogical approaches, based on the psychology of learning, have been developed and increasingly adapted to the conditions of modern life. After going through some theories, especially those of Gardner and Vygotsky, and learning methods, such as differentiated pedagogy and the flipped classroom, we tried to observe how these are interpreted by teachers, how they are understood by learners and what results are obtained. Heterogeneity could be a challenge and not an obstacle for modern teaching. On the basis of these new pedagogical methods, the teacher could differentiate the means by which the learners will reach their goal. Differentiation is based on theories of the construction of learning and interaction. Differentiation is both an organisational and a pedagogical strategy and allows each student in a class to work towards goals related to his/her specific needs. In this dissertation we have tried to demonstrate that all learners have particular abilities and can develop independently of their level. Furthermore, we wanted to see how social interaction in the classroom could create meaning in the educational process.

Keywords

Heterogeneity, multi-level classroom, differentiated pedagogy, multiple intelligences, socioconstructivism, qualitative study, interview, classroom observation

«Ο μαθητής στην τάξη της γαλλικής ως ξένη γλώσσα:
παιδαγωγικές πρακτικές για τη διαχείριση της ετερογένειας σε μια
τάξη πολλαπλών επιπέδων»

Νάννου Ευφροσύνη

Περίληψη

Η ετερογένεια στην τάξη της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένα σύνηθες φαινόμενο που απασχολεί πολλούς εκπαιδευτικούς και τους παρακινεί να προσαρμόζουν συνεχώς το έργο τους. Από τη δεκαετία του 1970 περίπου, έχουν αναπτυχθεί νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται στην ψυχολογία της μάθησης και προσαρμόζονται όλο και περισσότερο στις συνθήκες της σύγχρονης ζωής. Αφού μελετήσαμε ορισμένες θεωρίες, ιδίως αυτές του Gardner και του Vygotsky, και μεθόδους μάθησης, όπως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και η ανεστραμμένη τάξη, προσπαθήσαμε να παρατηρήσουμε πώς αυτές ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς, πώς γίνονται κατανοητές από τους μαθητές και ποια αποτελέσματα προκύπτουν. Η ετερογένεια θα μπορούσε να αποτελέσει πρόκληση και όχι εμπόδιο για τη σύγχρονη διδασκαλία. Με βάση αυτές τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διαφοροποιήσει τα μέσα με τα οποία οι μαθητές θα φτάσουν στο στόχο τους. Η διαφοροποίηση βασίζεται σε θεωρίες κατασκευής της μάθησης και της αλληλεπίδρασης. Η διαφοροποίηση είναι τόσο μια οργανωτική όσο και μια παιδαγωγική στρατηγική και επιτρέπει σε κάθε μαθητή μιας τάξης να εργαστεί για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Στην παρούσα διπλωματική προσπαθήσαμε να αποδείξουμε ότι όλοι οι μαθητές έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και μπορούν να αναπτυχθούν ανεξάρτητα από το επίπεδό τους. Επιπλέον, θέλαμε να δούμε πώς η κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη μπορεί να δώσει νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις - κλειδιά

Ετερογένεια, πολυεπίπεδη τάξη, διαφοροποιημένη παιδαγωγική, πολλαπλές νοημοσύνες,
επικοινωνητισμός, ποιοτική μελέτη, συνέντευξη, παρατήρηση τάξης

Liste des images

Image 1	p. 34
Images 2, 3, 4	p. 35

Acronymes

CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
FLE	Français Langue Etrangère
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TIM	Théorie des intelligences multiples

Introduction

En Grèce la réalité scolaire actuelle est fortement marquée par l'hétérogénéité. La plupart des classes du FLE sont composées d'élèves de niveaux différents, dès l'école primaire jusqu'au lycée. Mais cette hétérogénéité devient plus évidente au collège, puisque les apprenants sont des adolescents qui ont leurs propres intérêts : certains ont commencé à apprendre le français en tant que langue étrangère (après l'anglais) depuis leur plus jeune âge, surtout en prenant des cours particuliers ; d'autres ont suivi à l'école primaire soit une année du FLE soit deux ; et d'autres deux. Il y a également des élèves qui n'ont pas suivi du tout à l'école primaire des cours de français, en raison des postes d'enseignant vacants et d'autres qui ont changé de langue de préférence dès leur entrée au collège. De plus, il y a un certain nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et d'autres qui ont des troubles de comportement. Ainsi, il y a une grande diversité en ce qui concerne le rythme d'apprentissage et de progrès, les centres d'intérêt, les aptitudes personnelles de chaque apprenant, les techniques d'étude, la motivation et surtout le comportement de chacun d'eux vis-à-vis la vie de classe. Toute la classe, donc, constitue une unité diversifiée qui doit coopérer et progresser. Par conséquent, le professeur du collège est appelé à gérer cette diversité et hétérogénéité, ce qui rend son travail plus complexe mais simultanément plus intéressant. Quelquefois cette situation est perçue comme un problème, mais il ne faut pas oublier qu'elle peut s'avérer un moteur dynamique et faire avancer même les plus faibles si le soutien est mutuel.

PRÉMIÈRE PARTIE : THÉORIE

1. La problématique et l'hypothèse de la recherche

1.1. La problématique

De manière générale et quasi systématique, les établissements scolaires grecs font face à une grande hétérogénéité des élèves. La question qui surgit est la suivante : comment peut-on gérer toute cette diversification en classe de langue étrangère. Quelles sont les méthodes qu'on peut suivre dans le but de faire progresser toute la classe simultanément ? Nous croyons que l'hétérogénéité ne devrait pas devenir un obstacle pour les apprenants les moins forts. Il arrive souvent que ces élèves soient découragés, stigmatisés et qu'ils décrochent de l'école. Selon les nouveaux principes d'enseignement, l'apprenant constitue un acteur social qui se trouve au centre de l'intérêt éducatif ayant à ses côtés l'enseignant qui assume, parmi d'autres rôles, celui du facilitateur. Par conséquent, l'enseignant devrait adapter le processus d'apprentissage selon les besoins de chaque apprenant. Il devrait donc repérer où se repose la différenciation entre les apprenants et s'y focaliser. Mais comment l'enseignant peut-il repérer ces différences et modifier ensuite les approches didactiques ? Quelles stratégies devrait-il suivre en vue de planifier son cours d'une telle manière qui pourrait promouvoir non seulement l'individualité de chaque apprenant mais aussi la dimension sociale en tenant compte de toutes ces spécificités ? Comme nous verrons ci-dessous, il y a de différentes théories éducatives qui pourraient rendre l'apprenant actif dans un milieu social où il peut s'épanouir.

1.2. L'hypothèse de la recherche

L'existence des théories liées à l'apprentissage, comme la théorie des intelligences multiples et le socioconstructivisme, a promu l'évolution des méthodes pédagogiques actuelles. L'enseignant n'est plus un simple transmetteur des connaissances, mais plutôt un facilitateur, dont le rôle est d'encourager le travail collectif, différencier son cours selon les besoins des apprenants, repérer leurs points forts, les aider à améliorer leurs compétences, promouvoir les discussions etc. Dans un tel climat, serait-il possible que l'hétérogénéité soit dépassée comme entrave et qu'elle soit même considérée comme une force dans la classe du FLE ? Dans ce mémoire, nous allons parcourir les deux théories mentionnées et on va examiner si l'application des approches pédagogiques axées sur la manière de faire face aux problèmes potentiels, comme la pédagogie différenciée et la classe inversée, pourraient exploiter l'hétérogénéité de la classe scolaire. Comment donc ces théories pourraient, en combinaison avec d'autres paramètres comme l'autodétermination et l'implication des nouvelles technologies, équilibrer le niveau hétérogène d'une classe ? Nous allons également observer si les enseignants utilisent la pédagogie différenciée et de quelle manière, comment ils gèrent l'hétérogénéité dans la classe et quelles sont les obstacles qui se présentent pour l'application de cette nouvelle pratique.

2. Apprentissage du FLE et théories associées

Dans ce chapitre on va parcourir la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky, ainsi que celle des intelligences multiples de Gardner et ensuite, on va se référer sur des méthodes pédagogiques qui puissent s'avérer être très utiles à la gestion d'une classe multi-niveaux.

2.1. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage social du début du xx^e siècle, décrite souvent comme une « théorie historico-culturelle du psychisme, exprimée par Lev Vygotsky, pédagogue et psychologue russe » (Yasnitsky, 2018 : 54-56 et 65-68). Vygotsky défendait l'idée que l'apprentissage ne peut avoir lieu que par l'environnement social et culturel de chaque individu, qui cherche à avoir accès à la connaissance. Sa théorie fut connue en Europe à partir seulement des années 1960 et la première traduction en français est celle de Françoise Sève, *Pensée et Langage*, publiée la première fois en 1985 (pour un aperçu historiographique général cf. Brossard, 2004 : 9-10 et note 2, avec bibliographie).

Lev Vygotsky a considéré que l'apprentissage n'est pas possible si le contexte social et culturel de l'apprenant ne le permet pas ou ne le favorise pas et a étudié les fonctions cognitives de l'humain pour prouver qu'elles existent dans l'interaction sociale. L'apprentissage ne peut donc pas être considéré comme l'accumulation des nouvelles informations, surtout quand celles-ci sont enseignées en dehors de tout contexte de la vie réelle. Il faut prendre en compte trois paramètres : l'élève comme individu, la classe (les élèves dans leur ensemble et leur relation avec l'enseignant) et l'objet de l'apprentissage (Jonnaert & Vander Borgh 2008 : § 2.1). Ainsi on peut comprendre comment l'interaction sociale (en l'occurrence les échanges entre les élèves et entre l'élève et l'enseignant) amène chaque apprenant non seulement à acquérir des connaissances, mais aussi d'évoluer et de développer une intelligence humaine. Il s'agit donc d'une orientation épistémologique (Jonnaert, 2009 : 63-64), selon laquelle la connaissance est socialement négociable et en permanence négociée. Plus récemment, Giovanni Busino a développé davantage cette approche en étudiant « des propriétés sociales de la connaissance

humaine » (Busino 2007, et plus spécifiquement pour la connaissance négociable § 499 et 720).

Première condition préalable pour que le processus de l'apprentissage puisse se mettre en place est que l'élève se montre actif et réceptif. Ainsi il en devient acteur. Maud Louvriot (Louvriot, 2019) étudie la différence entre « l'élève actif » et « l'élève acteur », ainsi que le jugement que l'on porte sur les différentes formes de leur participation en classe. En d'autres termes, c'est la qualité de collaboration, d'échange et de contact qui apporteront des résultats.

Deuxième condition pour donner un sens à l'enseignement, à l'apprentissage et à la connaissance est de penser le processus dans des conditions de vie réelle et dans un besoin d'adaptation permanente (Louvriot, 2019 : § 23). Par exemple, dans leur étude de 2021, Clémence Dallaire et Ljiljana Jovic (2021) distinguent le savoir de la connaissance et observent comment un certain apprentissage peut s'appliquer dans les soins infirmiers.

Par résultat, on attend l'intégration de l'apprenant à une communauté qui partage des connaissances et des nouveaux acquis. Ainsi le rôle de la communauté elle-même est renforcée. Cristol développe les trois façons d'apprendre de manière collective, selon les principes pédagogiques déjà mis en place les années 1970 : collaborative, compétitive et individuelle (Cristol, 2017 : § 3-6). En outre, l'apprentissage s'opère uniquement par rapport aux connaissances qui existent déjà et l'apprenant s'ouvre vers des horizons nouveaux et les combine à ses pré-acquis. Selon Dewey (2018 : 18), plus la compréhension s'élargit, mieux les nouvelles expériences seront vécues puisque « l'expérience provoque la curiosité, renforce l'initiative et suscite des désirs et des buts assez intenses pour transporter le sujet dans l'avenir ». La subjectivité de l'apprentissage selon les individus et leur passé est ainsi manifeste.

Selon le socioconstructivisme, l'apprentissage ne peut s'opérer que lors d'un processus actif. La classe n'est pas le lieu où l'enseignant-tuteur déverse ses connaissances sur des étudiants passifs, mais met l'accent sur la manière dont les apprenants doivent s'impliquer activement dans leur propre processus d'apprentissage. L'interaction sociale crée du sens. En d'autres termes, l'apprentissage s'agit d'une compréhension partagée entre des individus et il ne peut se produire que dans un groupe (Molinari, Muller Mirza & Tartas, 2021 : 46).

Il arrive néanmoins que, même dans ce cadre, les enfants aient des difficultés à apprendre, tout simplement, parce que l'enseignement dispensé par un enseignant ou un tuteur ne correspond pas aux valeurs culturelles de l'enfant-élève. L'enseignement scolaire peut heurter les habitudes ou mœurs familiales et l'écart entre la culture familiale et l'école peut s'avérer contreproductif (Akkari & Changkakoti, 2009 : 9-16). La théorie de Vygotsky a influencé Gardner qui, en se lançant avec une théorie innovatrice, a offert des nouvelles perspectives dans le monde éducatif.

2.2. La Théorie des intelligences multiples

La Théorie des intelligences multiples (dorénavant TIM), proposée pour la première fois par Howard Gardner en 1983 et enrichie en 1993, suggère qu'il existe plusieurs types d'intelligence chez l'enfant et l'adulte. Dans son ouvrage *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*, publié en 1983, Howard Gardner critique les tests d'intelligence dans le cadre de l'orientation scolaire des enfants aux États-Unis ; l'intelligence des enfants en échec scolaire est ainsi comprise différemment. Il décrit sept types d'intelligence et, en 1993, il complète sa théorie et parle d'un huitième type d'intelligence (naturaliste). L'ouvrage en français sous le titre *Les formes de l'intelligence*, traduit par Jean-Paul Murlon avec la collaboration de Sylvie Taussig, a été publiée en 1997 et réédité en 2022. Ses principes fondamentaux sont présentés et développés dans de nombreuses études (cf. par exemple Flouris, 2006, Molaie, 2016), dont la plus importante pour le débat qu'elle a lancé est celle de Lynn Waterhouse (Waterhouse, 2006). Selon la théorie de Gardner (Gardner, 1983, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2000, Armstrong, 2000), les différents types de la TIM sont les suivantes :

- *L'Intelligence linguistique verbale (Verbal Linguistic Intelligence)* : elle constitue la maîtrise de la langue, la capacité à utiliser la langue orale et écrite. Les apprenants avec cette intelligence apprennent mieux en parlant, écrivant et lisant, écoutant et en même temps voir les mots. Ils aiment discuter, expliquer, persuader et exprimer des idées par écrit ou oralement.

- *L'Intelligence spatiale (Spatial Intelligence)* : elle constitue la capacité de sentir l'espace, de se faire des représentations spatiales du monde, de les transmettre mentalement et de les

observer sous différents angles. Les apprenants qui ont développé ce type d'intelligence apprennent mieux lorsqu'ils observent, ils travaillent avec des couleurs et des images tout en utilisant leur imagination.

- *L'Intelligence logique/mathématique (Logical/Mathematical Intelligence)* : il s'agit de la capacité d'un individu à utiliser un raisonnement logique et mathématique de manière efficace, ainsi que des modèles logiques et des chiffres de manière rationnelle. Les apprenants ayant une intelligence logico-mathématique développée apprennent mieux lorsqu'ils travaillent de manière analytique et étape par étape et lorsqu'ils abordent la solution d'un problème.

- *L'Intelligence personnelle* divisée en :

a) *Intelligence interpersonnelle (Interpersonal Intelligence)* : elle se réfère à la

la capacité de comprendre les sentiments d'autrui, de discerner les humeurs, les dispositions, les motivations, les intérêts, les motivations et les attitudes. Les étudiants ayant une intelligence interpersonnelle développée apprennent mieux en comparant et en collaborant avec d'autres personnes en groupe.

b) *L'Intelligence intrapersonnelle (Intrapersonal Intelligence)* : elle fait référence à la capacité de l'individu à se tourner vers son monde intérieur, à comprendre ses sentiments et ses désirs profonds, ses limites, ses potentiels et ses faiblesses. Les apprenants de ce type d'intelligence apprennent mieux lorsqu'ils travaillent seuls et lorsqu'ils ont la liberté de suivre leur propre rythme et leur propre temps.

- *L'Intelligence physique ou psychomotrice ou kinesthésique (Bodily Intelligence)* : elle se réfère au talent kinesthésique, à la capacité d'un individu à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies de communication. De plus, l'individu peut manipuler des objets avec habileté et intégrer des mouvements subtils. Les apprenants dotés d'une intelligence psychomotrice élevée apprennent en utilisant leur intelligence physique par le sens, par le toucher, par le mouvement, par l'interaction dans l'espace.

- *L'Intelligence musicale/rythmique (Musical Intelligence)* : elle concerne le talent musical, l'aptitude à jouer de la musique, la capacité de l'individu à interpréter, composer et apprécier des pièces musicales. Les apprenants ayant cette intelligence développée, apprennent mieux avec le rythme et la mélodie.

Plus tard, Gardner a ajouté deux autres types d'intelligence :

- *L'Intelligence naturaliste (Naturalistic Intelligence)* : elle se réfère à la capacité de l'individu de reconnaître les formes, les événements et les phénomènes de la nature et classer les objets et les phénomènes du monde naturel.

- *L'Intelligence existentielle (Existential Intelligence)* : elle reflète la tendance humaine à poser des questions fondamentales sur l'existence. Mais Gardner lui-même est réticent à la caractériser comme intelligence, parce qu'elle n'a pas de preuves suffisantes pour qu'elle puisse rejoindre la liste des huit précédents types d'intelligence.

La TIM est utilisée afin de développer l'estime de soi des élèves, leur apprendre à apprendre, les aider à réfléchir à leur parcours scolaire. Pourtant, la TIM de Howard Gardner fait l'objet de certaines critiques, car elle n'a pas été validée par les recherches expérimentales.

Néanmoins, il faut admettre que sa contribution est majeure dans la rénovation du système pédagogique, s'éloignant de sa conception traditionnelle et unilatérale, avec des conséquences principalement visibles dans l'éducation et le développement des élèves (Wahl, 2018). Gardner a d'abord adressé sa théorie aux psychologues et très rapidement elle a été largement acceptée par les enseignants. Dans ses ouvrages *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (1993) et *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century* (1999), il formule les méthodes pédagogiques pour l'application et l'utilisation de la théorie.

Selon les ouvrages mentionnés, nous pouvons résumer de manière synthétique la question principale posée par Gardner ainsi : comment utiliser le savoir, selon des capacités des individus, qui diffèrent d'une personne à l'autre, et en prenant en compte la manière dont chacun se représente l'information ? Ainsi peut-on systématiquement améliorer la compréhension et l'apprentissage des sujets/objets enseignés en appliquant des approches pédagogiques et d'environnements d'apprentissage appropriés, et sans obligatoirement suivre l'approche didactique dominante (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2000). Selon Gardner, les personnes sont intelligentes de manières différentes et souvent étonnantes, mais malheureusement notre système scolaire dominant ne les reconnaît que rarement. Sa

théorie devient essentiellement une critique de l'école « uniforme » et des valeurs culturelles qu'elle reproduit, pour enfin pousser à une redéfinition de ces priorités, des programmes et des pratiques d'enseignement dans le respect de l'individu (Duru-Bellat & Meuret 2001 : 175).

Gardner était le visionnaire d'une éducation dont le but serait de faire acquérir à l'élève une compréhension des concepts, des principes et des compétences à un tel degré pour qu'il soit capable de s'en souvenir et de les utiliser dans des situations nouvelles. Ainsi l'élève pourra représenter les problèmes de différentes manières et trouver des solutions à travers d'autres perspectives. Gardner (1993, 2006) affirme que, l'élève – et toute personne en général – doit passer par des stades de développement spécifiques pour qu'il puisse atteindre le niveau de compréhension significative et essentielle, chacun ayant ses propres caractéristiques et limites, l'un présupposant l'autre et s'appuyant sur lui, toujours dans le contexte de leur environnement et culture et en fonction de leur caractère propre.

Plus particulièrement, dans la petite enfance (jusqu'à l'âge de deux ans environ), les connaissances sont acquises grâce au fonctionnement des organes sensoriels et aux activités des personnes présentes dans l'environnement de l'enfant (Lehalle & Mellier, 2021 : § 105-107). Au cours de la période préscolaire, la « période d'acquisition symbolique », les connaissances sont acquises grâce aux systèmes symboliques disponibles dans l'environnement culturel de l'enfant (coutumes, traditions, rites, jeu, rôles, gestes, quantités, nombres, noms, etc.) et à la prise de conscience par l'enfant de leur organisation, de leur sémantique, de leur pragmatique (usages) et de leur valeur dans le contexte de l'environnement (Laval, 2019). L'influence de l'environnement culturel autant que les mécanismes neurophysiologiques de l'être humain sont des facteurs dominants. Les recherches de Gardner et de ses collaborateurs (Project Spectrum : <http://www.pz.harvard.edu/projects/project-spectrum>) ont démontré que, dès le stade sensori-moteur et tout au long de l'enfance, les différents types d'intelligence se développent de manière distincte et cela est visible à partir de l'âge de quatre ans. Les préférences cognitives sont essentielles à l'apprentissage lorsque l'enfant est confronté à de nouvelles connaissances, non seulement parce qu'elles déterminent le point de départ le plus approprié à son propre profil cognitif et donc le plus efficace – par exemple, une

image, une histoire, une activité sensorielle – mais aussi parce que ce sont ces préférences que l'enfant puisera plus tard dans sa vie d'élève.

Comment, dès lors, les écoles devraient-elles utiliser ces connaissances « précoces » et ces préférences cognitives des élèves ? L'enseignant doit pouvoir transformer l'apprentissage en un « long processus d'expérimentation, de réflexion et d'auto-amélioration » (Alheit & Dausien, 2005). Lors de ce processus, l'enseignant et l'apprenant identifient avec les connaissances intuitives, celles qui doivent être retenues et exploitées, dans quelles conditions et selon quelles modalités en fonction du profil cognitif de l'élève. C'est ainsi que ce dernier pourra progressivement aborder les objets scientifiques en termes de compréhension significative jusqu'aux niveaux supérieurs de l'enseignement.² L'objectif de l'apprentissage est de créer des environnements propices à combiner convenablement les formes sensori-motrices, symboliques / sémiotiques et épistémologiques de la connaissance, de sorte que l'éducation mène à une compréhension significative.

Selon Gardner, les premières perceptions et expériences sont inconsciemment maintenues et fonctionnent comme des souvenirs refoulés mais fondamentaux pour l'acquisition de connaissances futures, précisément parce qu'elles sont fixes et le plus souvent inconscients. D'une part, elles fonctionnent comme un cadre stable pour comprendre le monde dans ses différentes manifestations, et donc comme un moyen sûr d'assimiler de nouvelles expériences, mais d'autre part ils peuvent également empêcher de nouvelles interprétations plus correctes, puisque leurs caractéristiques générales et stables peuvent entraver la perception et le traitement (Vasarmidou, 2013 : 188).

Gardner oppose « l'école uniforme » à l'école centrée sur l'individu, qui reconnaît les nombreux aspects différents de la connaissance et admet donc l'existence de nombreux profils cognitifs différents chez les élèves, tire parti du « pluralisme cognitif » qui existe dans la salle de classe et invite les élèves à choisir leur mode d'apprentissage et les enseignants à faire preuve d'imagination pour valoriser et exploiter les expériences et les points forts des élèves et pour concevoir des programmes qui respectent la diversité

² À noter que le terme « compréhension significative » (un moyen d'analyser par approximation un phénomène de la manière la plus complète possible) est dû à Max Weber, et est développé essentiellement dans son ouvrage *Économie et société* (1921 : 28).

(Gardner, 1999 ; 2006). Une telle école assume le rôle de médiateur entre les types d'intelligence de chaque élève et les ressources, humaines et non humaines, de l'école (personnel, cours, programmes, matériel, etc.) et entre l'élève et la société, en mettant l'élève en contact avec des organisations pour développer des expériences, approfondir ses capacités et ses intérêts, développer des compétences et parvenir à une compréhension profonde des connaissances et du monde dans lequel il évolue (Varsamidou, 2013 : 214).

Par conséquent, en s'appuyant sur les principes selon lesquels la théorie de Gardner fonctionne (Armstrong, 2000 & Varsamidou, 2013), on pourrait appliquer dans la classe du FLE les propositions suivantes :

- Etant donné que les types d'intelligence se regroupent de manière différente selon les individus, le programme scolaire devrait donc être structuré de telle manière pour permettre aux élèves de les découvrir et de les utiliser.
- Les enseignants pourraient utiliser tous les types d'intelligence comme outils d'enseignement et d'apprentissage.
- Une importance particulière serait accordée à l'intelligence personnelle, car « qui vous êtes » est plus important que « ce que vous savez ».
- La classe serait centrée sur l'élève.
- Les enseignants aideraient les élèves à comprendre et à créer du sens dans une approche constructiviste.
- Les enseignants ne se limiteraient pas au manuel scolaire mais concevraient des méthodes d'enseignement et des outils d'évaluation originaux qui intègrent la TIM.
- Les enseignants travailleraient avec les élèves plutôt que pour les élèves dans une ambiance d'équité.

Gardner a introduit le principe des « points d'entrée » dans son ouvrage *The Unschooled Mind* (1991). Chaque sujet, ou notion, peut être abordé par minimum sept manières différentes, qui correspondent aux types d'intelligence. Gardner écrit : « Tous les individus possèdent chacune des huit intelligences à des degrés variés. Chez les enfants, les dominances dans les différentes intelligences se constatent plus facilement, compte tenu de leurs expériences moins nombreuses et de leurs habiletés en émergence. Un individu peut développer chacune de ces intelligences tout au long de sa vie. Il existe

plusieurs façons d'être intelligent à l'intérieur d'un même type d'intelligence. Les huit intelligences sont reliées de multiples façons et sur plusieurs plans » (Gardner, 2008 : 37). Afin de mieux faire comprendre la notion des points d'entrée, Gardner utilise l'image d'une chambre avec sept portes. Les apprenants se différencient par rapport à ce point d'entrée, le plus approprié pour eux et par rapport au parcours qui leur paraît le plus simple à suivre. Comme les apprenants découvrent les différents points d'entrée, ils auront l'occasion de développer des perspectives multiples, le meilleur antidote contre les stéréotypes. Il est important de noter que l'application efficace de la méthode des « points d'entrée » dépend en grande partie de la méthode d'enseignement, des apprenants et l'objectif d'apprentissage visé, tandis que le concept théorique de l'intelligence multiple et les points d'entrée qui se réfèrent aux génies est universelle.

2.1.1. Les points d'entrée

Plus précisément, selon Varsamidou (2013 : 220-221), les points d'entrée sont :

1. L'entrée narrative (Narrative entry) : apprentissage par des récits ou par des informations linguistiques, dans l'objectif d'associer le contenu des cours à l'intelligence linguistique. Elle active l'intelligence linguistique.
2. L'entrée logique / mathématique / quantitative / numérique (Logical / Quantitative / Numerical entry) : apprentissage par les chiffres, les opérations arithmétiques, la collecte de données, les transformations et le raisonnement logique. De cette manière l'intelligence logique est activée. Gardner (1997) distingue l'entrée logique de l'entrée quantitative pour différencier respectivement l'utilisation de la pensée abstraite, des problèmes logiques et du raisonnement du calcul et de l'utilisation des chiffres.
3. L'entrée existentielle (Foundational entry) : apprentissage par des sujets existentiels et de contenu philosophique et se définit par l'aptitude à se questionner sur le sens et l'origine des choses. Il est possible d'activer l'intelligence existentielle ainsi que la personnelle.
4. L'entrée manuelle (Experiential or hands on entry) : par des applications pratiques, en manipulant des matériaux, avec l'expression du corps ou des expériences. Les apprenants sont ainsi introduits dans l'intelligence motrice et indirectement à la notion de l'espace. Elle active l'intelligence physique.

5. L'entrée esthétique (Aesthetic entry) : inspiré de l'art, insiste sur l'importance de l'équilibre, de l'harmonie et de la synthèse. Par cette entrée les apprenants répondent aux caractéristiques techniques et esthétiques d'un objet ou d'une œuvre d'art. L'entrée esthétique amène directement vers l'intelligence de l'espace et indirectement vers l'intelligence musicale et psychomotrice.
6. L'entrée sociale (Social entry) : s'adresse aux personnes qui apprennent plus facilement quand ils font partie d'un groupe, au sein duquel elles sont capables d'assumer différents rôles, de voir d'autres perspectives, d'interagir et de discuter avec les autres membres du groupe. Cette entrée est complémentaire et différente des approches précédentes destinées aux individus. Ainsi sont donc cultivées l'empathie et l'intelligence interpersonnelle, avec l'intelligence kinesthésique, musicale et spatiale.

Cela peut se faire si l'on se réapproprie les « noyaux de connaissances » liés à des concepts et à la vie réelle. S'approcher du « noyau » d'un sujet, de ses idées fondamentales et en acquérir une compréhension plus approfondie, est l'un des aspects les plus importants et les plus difficiles du processus d'enseignement. Chaque sujet provient d'un domaine cognitif différent et est constitué de ses propres concepts, sans pour autant être isolé des autres disciplines cognitives. Sa présentation donc ne peut pas être formaliste, ni standardisée. En même temps, afin de parvenir à une compréhension approfondie du sujet, l'enseignant doit trouver les moyens adéquats pour que l'apprenant puisse représenter avec précision le cœur du sujet. Une façon d'y parvenir est d'utiliser des « analogies directrices » qui peuvent contribuer à la compréhension de sujets qui ne sont pas particulièrement familiers aux élèves : en utilisant des aspects de sujets qui leur sont familiers, ils mettent en évidence de nouveaux éléments de la matière enseignée (Flouris, 2006). Mais au-delà des analogies, l'enseignant devrait utiliser différents « points d'entrée » (entry points) ou « points de départ » afin d'introduire de nouvelles informations et idées.

Faire appel à des multiples entrées ne présente que des bénéfices pour les élèves autant que pour les enseignants. D'une part, l'apprenant a beaucoup plus de chances de comprendre si la matière lui est présentée sous une variété de formes, de contextes et de modes que Gardner appelle « représentations multiples » (multiple representations), qui

tirent leur contenu de différents types d'intelligence. Les apprenants relient les nouveaux acquis à leurs connaissances antérieures, afin d'approfondir davantage leur apprentissage et élargissent les entrées qui leur conviennent pour focaliser sur leurs points forts et pas sur leurs faiblesses (Gardner, 2006 ; Gardner, 2009). D'autre part, des actions novatrices sont encouragées et l'enseignant dépasse l'usage de schémas et de symboles normalisés. De ce fait, la qualité, l'originalité, la créativité, la réflexion continue sur les processus d'enseignement et leur finalité, l'approche interdisciplinaire, le lien de l'enseignement avec les situations de la vie réelle et la compréhension profonde sont assurés par de moyens nombreux et alternatifs.

2.3. Méthodes pédagogiques

2.3.1. La pédagogie différenciée

De nos jours, il est quasi systématique que la direction des établissements scolaires opte pour que les classes soient socialement mélangées. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECRL) (<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>) , sont renforcés par l'éducation les liens entre les citoyens européens. Un cadre conceptuel très détaillé est offert, dont le premier but est de proposer une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue étrangère indépendante des établissements. Les critères de cette évaluation sont basés sur la capacité de comprendre (en lisant ou écoutant), de parler et d'écrire. La classe est considérée comme une micro-société authentique, et l'apprenant un acteur social lié aux autres membres de sa communauté. La contribution du CECRL à une classe multi-niveaux est la potentialité du regroupement des apprenants selon des critères prédéterminés et objectifs (Abry) . Ce choix, dit d'hétérogénéité en classe des niveaux intellectuels différents en privilégiant la diversité (culturelle, sociale, scolaire, cognitive, etc.), présente plein d'avantages parmi lesquelles de ne pas stigmatiser les enfants défavorisés ou faibles (Abry). Cela nécessite néanmoins un effort d'adaptation plus important de la part de l'enseignant avec toute une série de programmes pédagogiques et des moyens adaptés : avec des éditeurs (d'outils didactiques en forme de jeux ou cartes en plus de livres), diverses catégories de personnel

au sein de l'établissement (surveillants, documentalistes et spécialistes de maintenance de matériel artistique, technique ou technologique) ainsi que des espaces dédiés calmes, sans distractions. Bien évidemment ces conditions se font rares et nous privilégions des solutions surtout moins coûteuses.

Pour que les différences d'hétérogénéité ne soient pas visibles ou mal vécues par les élèves, un travail d'organisation devrait se faire en amont par toute l'équipe pédagogique (enseignant, psychologue, direction de l'école). Au préalable, les élèves travaillent individuellement sur un même objectif. Selon les résultats provisoires et le degré de réussite de cette exercice l'enseignant peut relever les noms des élèves et évaluer leurs difficultés éventuelles et niveau relatif. Il est également fortement recommandé de tenir un journal de bord pour suivre les élèves et noter toutes les informations pertinentes.

De manière générale, les pratiques différenciées demandent une grande préparation, anticipation et un investissement important en temps et parfois aussi en moyens.

De première vue, une solution simple serait de séparer la classe en deux ou trois groupes, et appliquer une pédagogie différenciée. Les groupes peuvent se former soit par niveau, si on crée par exemple deux groupes qui vont traiter le même sujet, un avec les élèves les plus avancés et un autre avec les élèves plus faibles ; soit par intérêt si on propose des sujets différents et on permet ainsi aux élèves de choisir le groupe qui les attire. Dans le premier cas, c'est à l'enseignant et toute l'équipe pédagogique d'avoir repéré les élèves en difficulté, précoces ou surdoués pour éviter soigneusement le décrochage, ainsi que de ne pas placer certains élèves d'emblée dans une situation d'échec inutile. Dans le deuxième cas, les élèves peuvent choisir leur groupe selon le sujet ou l'activité qui les attire le plus, en évitant l'ennui et en avantageant leur créativité (Meirieu, 1984 ; Barlow, 2004). Selon la pédagogie différenciée, les difficultés auxquelles les élèves font face, leur origine familiale ainsi que leurs connaissances ne constituent pas d'entraves (Tomlinson, 2004 :3).

Si les conditions nous le permettent, d'autres paramètres peuvent également s'ajouter dans l'organisation des groupes, comme par exemple varier le temps accordé pour l'accomplissement d'une tâche ou proposer un environnement d'apprentissage en plein air, dans des salles multimédia, dans une bibliothèque, ou autre, en favorisant des recherches autonomes et en valorisant les projets personnels. Enfin, selon le contenu étudié et le processus suivi, on peut proposer des devoirs interactifs en ligne, des livres audio, des jeux

de vitesse, des quizz, des chansons ou pièces de théâtre, etc. Donner l'option est toujours un excellent moyen d'incitation et de motivation.

Le programme européen « LINGUA-A » portant sur la « pédagogie différenciée » qui a associé environ 200 enseignants de langues vivantes des dix pays (Puren, 2001) réussit même à décrire quatre types de pédagogie différenciée :

1. La méthode de pédagogie différenciée que l'enseignant met en place dans sa classe, pour une période donnée ;
2. La différenciation des dispositifs optés par son établissement, dans son ensemble ;
3. La différenciation des cursus mise en place par le système scolaire, selon les consignes de programme ministériel ;
4. L'ensemble de la société et le rôle qu'elle accorde à l'enseignant, à l'éducation, au système scolaire en général.

2.3.2. Évaluation

Si l'apprentissage est suivi par une évaluation lors de la même séance, il est intéressant de monter des binômes d'élèves hétérogènes, un élève qui « a réussi » avec un élève qui « a échoué ». Ainsi les rôles sont souvent inversés et les élèves considérés comme « mauvais » en tant qu'évaluateurs peuvent en gagner confiance et repérer de manière constructive leurs lacunes ou erreurs. Pour qu'une telle démarche soit possible, on présuppose une classe à effectif réduit, c'est-à-dire pas plus de 20 élèves et sans besoins spéciaux ou difficultés de comportement importantes. Le grand avantage d'une telle méthode est que les élèves aient moins le sentiment d'échec et que les diverses entrées (narrative, logique, manuelle etc.) peuvent être appliquées en même temps et sans contradiction ou frustrations pour donner également le temps nécessaire d'expliquer et revenir sur des notions éventuellement non acquises.

L'évaluation dans la pédagogie différenciée peut se faire avec des tests, mais les élèves ont la possibilité de les créer eux-mêmes. Ainsi, ils ont une occasion supplémentaire à intégrer les enjeux de l'apprentissage d'un contenu spécifique. En outre, ils peuvent aussi emporter le test avec eux et le compléter en dehors des heures de cours. Ainsi, ils deviennent

évaluation d'eux-mêmes et évitent le moment de jugement ou d'embarras en cas de mauvaise note. Enfin, l'évaluation peut avoir lieu en forme des devoirs : un texte à rédiger, une image à créer, un document à moduler, etc. qui sera noté par l'enseignant.

La pédagogie différenciée considère que les résultats sont positifs à partir du moment où tout le monde ait appris quelque chose, et que les élèves peuvent l'exprimer d'une manière ou d'une autre (Robbes, 2009). La curiosité des apprenants étant stimulée, des pistes d'enrichissement seront proposées et la connaissance ne peut que se développer. Nous ne considérons plus « l'échec scolaire » puisque tout résultat est une réussite.

2.3.3. L'élève et les autres

La lutte contre l'échec scolaire ne se situe pas seulement dans l'application des méthodes multiples. Élément primordial pour le bon déroulement de tout le processus de l'apprentissage est la relation entre les élèves et les enseignants de manière autant individuelle que globale. La motivation ne peut être engendrée que dans un environnement de confiance, d'échange et d'écoute. L'enseignant est celui qui organise et coordonne et pas celui qui impose et sanctionne ; il rectifie, il reprend, il adapte pour donner avant tout lui-même l'exemple de la souplesse nécessaire et de l'ouverture de l'esprit souhaitée pour acquérir des connaissances et conquérir un nouveau domaine. À ne pas négliger que la difficulté de répondre aux attentes d'élèves auxquelles les enseignants ne sont pas forcément habitués est réelle. Il est impossible que les enseignants maîtrisent toutes les données résultantes de la différenciation en groupes et en méthode de travail. La confiance devient ainsi un prérequis indispensable pour le déroulement de tout ce processus d'apprentissage et l'enseignant a besoin de la participation volontaire et bienveillante des élèves.

Par ailleurs, de toute évidence la pédagogie différenciée enrichit, par définition, l'interaction sociale, puisque les activités se déroulent en groupe. Les échanges de chaque élève avec ses camarades ne l'enrichissent pas seulement dans un sens de cumulation des données, mais aussi d'observation des modes de fonctionnement, d'intérêts et des choix différents.

Enfin, par ce biais de contexte multifonctionnel, l'élève fait preuve d'autonomie. En ayant le choix, il se responsabilise et s'autonomise vis-à-vis de l'ensemble de la communauté pédagogique qui l'entoure. Il trouve les moyens de tisser les liens, d'utiliser les outils, de trouver du sens, pour finalement d'apprendre de manière plus durable et plus active. La confiance, l'interaction sociale et l'autonomie garantissent un développement cognitif favorable (Racle, 1982).

2.4. La classe inversée

Aujourd'hui, il est de plus en plus aisé de considérer « la classe inversée » comme une méthode distincte de la pédagogie différenciée (Feyfant, 2016). La classe inversée se base sur le travail de préparation des élèves en amont, chez eux, avant le cours en classe. Les élèves sont appelés à visualiser des enregistrements du cours en audio ou vidéo, à lire des documents fournis, à faire des recherches documentaires sur un sujet précis, à la bibliothèque ou sur internet, à procéder à des expériences qu'ils devront par la suite décrire et expliquer, à demander des gens de leur entourage (en forme d'interview par exemple) et collecter des données, en faire une synthèse, se l'approprier chacun à sa manière et à son niveau et la présenter sous un schéma communicatif pour le reste de la classe. Le travail en classe donc consiste essentiellement à la présentation de ces nouveaux acquis par les élèves et accorde beaucoup plus de temps à la vérification de la compréhension du sujet. Le temps de la classe est dédié aux devoirs, aux exercices, aux projets, à la discussion.

2.4.1. Conditions et prérequis

La classe inversée donne lieu à un dialogue structuré entre les groupes des élèves, entre eux et avec l'enseignant, mais en supposant qu'elle se déroule dans un milieu social uniforme et plutôt aisé. L'accès au numérique doit être assuré avec des outils adaptés (ordinateurs, tablettes, logicielles de rédaction ou de visualisation), tout en étant contrôlé et filtré pour la sécurité de l'enfant ; la famille et l'entourage proche de l'enfant sont censé

avoir le niveau intellectuel, la curiosité scientifique et la volonté culturelle d'aider l'enfant à cette démarche (par exemple se déplacer vers un musée, assurer l'accès aux bibliothèques, attribuer le lieu calme à la maison, se rendre disponible quand l'enfant a besoin de les solliciter).

La classe inversée est une méthode particulièrement chronophage. Il faut prévoir beaucoup de temps pour que l'enseignant prépare l'enregistrement adapté à chaque classe et à chaque sujet, avec les documents qui l'accompagnent. Il faut qu'il puisse aussi maîtriser et pouvoir utiliser une technologie assez spécifique pour un résultat satisfaisant et les moyens financiers et techniques accordés par son établissement scolaire doivent être à la hauteur. De la même manière l'élève doit consacrer beaucoup plus de temps pour visionner, écouter ou lire, mais pourtant il n'est pas possible de dégager des créneaux aussi importants pour chaque matière de son école. On suppose donc que cette méthode ne peut pas s'appliquer systématiquement ni pour toutes les matières ni tout au long du semestre ou de l'année. Enfin et surtout cette méthode présuppose une motivation et une discipline importante de la part des élèves.

2.4.2. Variantes pratiques

On peut considérer que la classe inversée s'adresse à un niveau plus élevé, à des apprenants motivés, disciplinés et indépendants. Pour palier certains de ces obstacles on peut envisager la construction des séances pédagogiques en séquences. Lebrun propose jusqu'à trois niveaux de classes inversées (Lebrun, 2015 et Soulié, 2022) :

1. Les classes hybrides. C'est le type original de la classe inversée : « les leçons à la maison, les devoirs en classe ». Par exemple, les élèves lisent et apprennent seuls à la maison leur chapitre de cours du manuel utilisé. À l'école, en classe, le cours prend la forme d'une révision et des exercices pratiques ou questions-réponses pour assurer la compréhension du sujet.
2. Les classes translatées. L'enseignant fournit toute une série de documentation que les élèves doivent parcourir chez eux et en faire la synthèse oralement. Ainsi par ce biais on permet la contextualisation du savoir par l'exploration autonome des contenus, selon le rythme de chaque l'élève. Les

sources sont les mêmes pour tous les élèves et la démarche d'approche assez dirigée. En classe on peut procéder à la rédaction d'un exposé ou d'une présentation détaillée.

3. Les classes renversées. Les vidéos et d'autres médias préenregistrés sont fréquemment utilisés. Par des jeux-questionnaires les élèves peuvent tester ce qu'ils ont retenu et puis revenir sur leur documentation pour compléter et se corriger. Par ailleurs ils sont appelés à faire leurs propres recherches selon leur niveau et intérêts pour s'approprier du sujet. En classe l'enseignant mène des discussions et les élèves collaborent pour mettre en pratique ce qu'ils ont compris et appris. L'enseignant à ce stade doit clarifier le contenu et surveiller les progrès des étudiants.

2.5. Les paramètres psychologiques

2.5.1. L'affectivité

Nous avons tendance d'oublier ou sous-estimer les paramètres psychologiques introduits en classe lors de la relation qui se construit entre l'enseignant et les élèves, individuellement et/ou en groupe. Nous attendons de la part de l'enseignant, outre ses compétences pédagogiques (ça va de soi), une patience constamment renouvelable, accompagnée de la plus grande bienveillance à l'égard des élèves avec le respect de la parole et l'équité de traitement. Une certaine autorité est appréciée pour rappeler le cadre, sans agressivité ou mépris.

L'implication et la motivation peuvent être suscitées chez les élèves par la différenciation des activités. Il faut séparer les exercices de forme (corrections morphologiques, plan) et celles de contenu où les apprenants trouvent davantage un sens. L'apprentissage passe aussi par l'expression des apprenants et il faut savoir encourager et faire parler les plus réservés sans intimidation. La position corporelle de l'enseignant, le ton de sa voix, la vitesse de sa parole influent à une ambiance paisible et à la bonne réception des

informations. Enfin, la cohésion de la classe et la convivialité sont des conditions favorables à l'apprentissage.

2.5.2. L'Autodétermination

La motivation est une condition nécessaire à l'initiation, au maintien et à la direction de toute activité d'apprentissage (Clement, 2017). Nous considérons que l'être humain a une tendance naturelle à s'engager dans des activités qui l'intéressent. En exerçant ses compétences, il développe ses relations sociales et il s'améliore. L'expérience psychique est indissociable de ce parcours. C'est ainsi que l'apprenant satisfait perpétuellement ses besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2002). Si l'on considère ces facteurs fondamentaux comme le point de départ pour mettre en place un système pédagogique agréable et efficace, il faut d'abord créer un environnement favorable pour répondre aux besoins des élèves : le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination, et le besoin d'affiliation sociale.

Le besoin de compétence est le besoin de se sentir efficace, c'est-à-dire arriver à un résultat, qui peut plus tard s'avérer utile pour son entourage. Ainsi l'apprenant a le besoin de sentir également qu'il progresse et que ses compétences évoluent. La perception d'efficacité lors d'une activité procure la satisfaction nécessaire qui va nourrir la motivation de l'élève à continuer, malgré certaines difficultés ou contraintes.

Le besoin d'autodétermination, le fait de fixer par soi-même ses choix et ses actes, est le besoin de se percevoir comme étant à l'origine de ses comportements, décider pour soi-même, prendre des initiatives et exercer un contrôle sur son activité.

Le besoin d'affiliation sociale regroupe le caractère psychologique et émotionnel de l'apprenant en tant qu'individu qui veut par définition faire partie d'une communauté, être accepté par ses membres, être respecté pour ses capacités et reconnu pour ses compétences. Par ce besoin l'apprenant définit le sens du lien avec les personnes qui l'entourent et avec qui il veut tisser des relations davantage importantes. Ainsi se crée l'attachement.

Quand alors l'élève trouve réponse à ses besoins émotionnels fondamentaux dans son environnement direct, il est motivé et ouvert vers l'apprentissage, soit parce que les

activités pédagogiques proposées répondent à ses propres intérêts, soit parce qu'il est convaincu d'atteindre ainsi un but important pour lui et ses proches (Buchs-Gilles-Butera, 2011). Ainsi on comprend le terme autodétermination qui dépasse la motivation personnelle et donne un sens supplémentaire dans le déroulement de l'apprentissage, celui de la définition et de l'amélioration de soi.

2.6. Le rôle des TICE

Depuis les années 1990 le questionnement sur l'utilité des technologies numériques est introduit activement dans les sujets de la pédagogie, de l'enseignement, de la diffusion du savoir et de l'apprentissage en général. Aujourd'hui nous avons vu que la technologie éducative a été transformée en une industrie culturelle, étant donné qu'il y a un changement d'époque surprenant et inconcevable. La technique devient « un point d'application de stratégies idéologiques » (Robert, 2005), et ainsi elle devient également un alibi pour de propositions libérales pleinement justifiées. Le débat est donc très vaste, mais plus spécifiquement nous décrivons le cadre de l'intégration des TICE dans l'application des méthodes pédagogiques. Ce cadre constitue aujourd'hui une véritable posture pédagogique qui a été accélérée pendant la période de COVID et de l'enseignement à distance. Les technologies numériques ont été massivement utilisés comme des médias capables non seulement de faciliter mais aussi d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, voir même de remplacer la présence physique de l'enseignant.

Par ailleurs, les fonds documentaires sont désormais systématiquement numérisés et mis en ligne sur des plateformes diverses (scolaires, municipales, nationales). La question reste pourtant ouverte sur l'autonomisation de l'élève et l'internaute en général face à des ressources multiples. Avec quel critère un élève peut trouver et choisir une source fiable de documentation s'il n'est pas préalablement guidé ? Par ailleurs y a-t-il des moyens de maintenir un réseau libre et gratuit face aux « e-learning » très commerciaux ? Enfin la question primordiale qui nous préoccupe ici est de savoir quel est l'état psychologique des usagers, et quel est l'effet sur l'apprentissage. Il est avéré que les TICE sont loin d'être vécues, pour tous les enseignants et tous les élèves, comme une solution facile et agréable

à adopter (Rinaudo, 2010). L'environnement virtuel de travail peut être la cause d'un éloignement entre l'enseignant et l'élève, et peut ainsi créer une déliaison psychique. Le besoin d'affiliation sociale n'est plus assuré. Une classe, dans l'école et hors de celle-ci, offre une dimension temporelle et spatiale ; cette dimension est totalement absente dans l'enseignement des TICE. La perception du contexte professionnel pour l'enseignant et d'apprentissage pour l'élève est vécue d'une manière que nous peinons encore de définir (Rinaudo, 2011).

Il est pourtant évident que la pratique des technologies permet, sous certaines conditions, le développement de compétences de création (voir l'étude de Wang-Szilas 2018 basée sur le projet eTandem chinois-français qui explique comment équilibrer l'asymétrie de l'environnement langue-culture). Il n'est pas souhaitable que l'enseignement soit privé de sciences de l'information et de la communication, en restant à l'extérieur des dispositifs technologiques modernes qui sont aujourd'hui proposés. Il reste néanmoins à définir plus clairement un cadre constructif pour son usage optimal, pour ne pas considérer plus ou moins importantes ou pertinentes les informations vues sur l'écran.

Les TICE (avec des didacticiels, des tutoriels, des simulateurs utilisés en classe, au laboratoire et à la maison) offrent un moyen supplémentaire d'appui, de porte d'entrée, et améliorent l'enseignement et l'apprentissage. Les élèves apprennent à utiliser des logiciels pour la collecte et le traitement de données et les technologies numériques deviennent un outil de travail incontournable (traitements de texte, tableurs, bases des données, logiciels vidéos et audio). Ils influent donc à trois niveaux : le contenu, la forme et la technique et contribuent à la métacognition de l'élève, la représentation qu'il/elle a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser (Gaté, 2002).

Des recherches récemment présentées (Araújo & Hannachi, 2022), basées sur une expérience pédagogique menée au Portugal et en France, ont voulu prouver comment le bon usage des TICE donne lieu à un dialogue productif. Le déroulement pédagogique a eu lieu en trois étapes :

- i) recherche documentaire (pédagogie inversée, apprentissage par projet ou par le jeu) ;
- ii) restitution de cette recherche sous la forme d'une carte ;

- iii) élaboration d'un pitch audiovisuel et conception d'un scénario d'enseignement (pédagogie active).

Avec un équipement et un niveau de compétence adéquat des enseignants et des élèves, les effets positifs du bon usage des TICE pourraient être incontestable.

DEUXIÈME PARTIE : PRATIQUE

1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette deuxième partie, nous analysons les étapes et les résultats de notre recherche. De plus, nous présentons l'étude et les techniques sélectionnées et nous justifions notre choix.

1.1. Étude de cas

Le système scolaire est un système social compliqué, sur lequel une vision holistique est nécessaire. C'est pour cela qu'il faut avoir recours à une méthode qualitative de recherche qui sert ce but (Gagnon, 2012 : 1). Cette méthode, par l'intermédiaire de l'étude de cas, permet « d'observer et d'analyser ces phénomènes comme un tout intact et intégré » (Gagnon, 2012 :2) contrairement aux méthodes quantitatives. Grace à une étude de cas, des phénomènes sont compris profondément, ainsi que les processus desquels ils composent et les personnes qui y participent (Gagnon, 2012 :2). Par conséquent, l'étude de cas constitue une méthode convenable pour « la description, l'explication, la prédiction et le contrôle de processus inhérents à divers phénomènes ». Les avantages que présente cette méthode sont le fournissement d'une analyse profonde des phénomènes et l'assurance d'une étonnante validité puisque les phénomènes repérés sont des vraies représentations de la vie réelle (Gagnon, 2012 :3). Pourtant, elle est chronophage pour toutes les parties impliquées et elle s'avère inférieure quand on généralise les résultats (Gagnon, 2012 : 3-4). L'étude de cas est une méthode scientifique qui offre au chercheur des résultats qualitatives et quantitatives à la fois sur des nombreux domaines de la vie sociale. Ces résultats contiennent des caractéristiques « personnels et environnementaux », ce qui rend la recherche minutieuse et analytique. En dépit du fait qu'il peut y avoir des questions pour la recherche d'une étude de cas, le but central est d'arriver à une connaissance holistique (au degré que cela soit possible) du cas social dont il est question.

1.2. Observation de classe

Pendant une observation de classe qui constitue un outil incontestable pour cueillir des données, il ne faut pas omettre le rôle de l'observateur en situation. Dans ce mémoire nous avons utilisé le type d'observation non-participante, dans le but de collecter des résultats autant fiables que possible. En même temps, nous avons utilisé un journal de bord pour prendre des notes, collecter les données nécessaires pour pouvoir faire l'analyse et produire des résultats. L'observateur ne prend pas part au groupe qu'il étudie et il reste neutre (Leroy, 2008 : 22). Les caractéristiques de l'observation sont la présence continue de l'observateur sur le lieu où se passe l'étude de cas, ainsi que son adaptation dans ce milieu. Ensuite, c'est l'attention qui ne doit pas être distraite en aucun cas de peur d'apporter des résultats non fiables. L'observateur doit aussi « garder une trace de ses observations en les enregistrant d'une manière ou d'une autre » (Martineau, 2005 :7). Enfin, le chercheur doit s'apercevoir de ce qui a été remarqué dans le but de faire apparaître un nouveau savoir, ce qui constitue son objectif ultérieur. Pourtant, un observateur peut avoir plusieurs rôles en même temps (il peut, par exemple, participer à l'observation comme observateur participant), mais celui qui peut déduire à des résultats plus fiables, est celui qui ne prend pas part à l'action, mais reste neutre en ne faisant qu'observer (Martineau, 2005 : 8-9).

1.3 Entretiens

Les entretiens, comme moyen de recherche, concernent des sujets plutôt émotifs, des constatations intimes où le chercheur essaie de repérer les opinions, les avis et les pensées des autres. De plus, il peut reconstituer des faits humains par les réponses prises. Il s'agit, donc, d'une confiance établie entre le chercheur et le participant dans le but d'affirmer la fidélité et la véracité des réponses. La distinction souvent faite dans les questions est basée sur le degré de structuration de l'entretien (Robson, 2007 : 330).

Dans la recherche que nous avons réalisée, nous avons utilisé le cas d'entretiens semi-structurés pour des raisons scientifiques. Ce type d'entretiens comporte des questions prédéterminées mais leur ordre peut être modifié en fonction de la perception de

l'enquêteur de ce qui est le plus approprié (<https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>). La formulation de la question peut également être modifiée et des explications peuvent être données par l'enquêteur. Les questions spécifiques qui semblent inappropriées pour un répondant particulier peuvent être omises ou des questions supplémentaires peuvent être incluses. C'est un type d'entretien grâce à laquelle le chercheur parvient à discerner la mentalité et la conduite des personnes interviewées ainsi qu'interagir avec celui-ci. La plupart des fois c'est l'entretien semi-structuré qui est utilisé plus que les autres grâce à ses particularités. Quant à ce type d'entretien, il peut être déroulé soit par des réponses libres, soit par des réponses ciblées. Deuxièmement, la collection des données se fait par des questions ouvertes et le participant peut répondre à son gré ou exprimer son avis sur un thème précis. Par la suite, l'entretien semi-directif donne la possibilité à activer la personne interrogée. Finalement, des nouvelles conjectures surgissent sur le plan scientifique (<https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>). Pourtant, il y a quelques critères concrètes avec lesquelles les questions posées sont formées. Les questions doivent être clairement formulées et concises. Par la suite, toutes les questions doivent traiter d'une seule variable pour que les réponses soient exactes. Ensuite, les questions doivent commencer du sens général et ensuite conduire à des réponses plus précises qui se relatent avec le sujet de la recherche et les hypothèses. Enfin, les questions ne doivent pas influencer la personne interrogée, ce qui rend leur rédaction assez difficile. Juste après la collecte des réponses, il faut en bénéficier et déchiffrer les données pour arriver à la conclusion de notre étude. Cela peut se faire en écoutant de nouveau les entretiens, en lisant encore les commentaires soulignés, en vue de se rappeler tous les éléments importants. Ensuite, on peut recopier les entretiens pour en souligner les points forts. À la fin, il faut analyser le matériel collecté afin de se conduire à un résultat et à une conclusion (<https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>).

2. Présentation de la recherche

La recherche s'est déroulée dans les locaux du collège de Nea Peramos, à Athènes. Au début, nous avons communiqué avec le principal de l'établissement pour avoir l'autorisation de mener notre recherche, et ensuite, nous nous sommes entendus avec l'enseignante, qui a accepté avec plaisir d'appliquer notre projet à la troisième classe du collège. On a choisi de travailler avec une classe de 13 élèves de 14 ans (5 garçons et 8 filles), qui présentait un intérêt particulier pour notre recherche grâce à la grande hétérogénéité qui la caractérisait, non seulement sur leur niveau linguistique différent, mais aussi sur leurs intérêts divers et sur leur manière d'apprendre diversifiée. Après avoir eu l'autorisation des parents, nous avons fait un pré-test aux élèves, afin de nous mettre au courant sur leur niveau linguistique ainsi que sur leurs intérêts individuels. La classe était composée de plusieurs niveaux : les débutants, ceux qui sont de niveau A1- et ceux qui sont de niveaux A1+. La recherche a duré deux semaines (du 5 au 20 décembre). Le délai n'est certainement pas assez long, mais en raison de questions pratiques telles que le temps disponible pour réaliser l'enquête et les procédures impliquées dans l'école, nous n'avons pas été en mesure d'effectuer une observation plus approfondie. L'enseignante a expliqué les consignes en grec pour les activités qu'on a préparées, tandis que nous avons assumé le rôle de l'observateur non-participante pour que la recherche soit plus fiable.

Le but de la recherche était de constater si les approches pédagogiques, comme la différenciation pédagogique et la classe inversée, pourraient constituer un tremplin du progrès et de l'évolution des apprenants différents. Le choix d'un scénario a été fait parce que le manuel seul ne répond pas aux besoins des élèves et ne tient pas compte de leurs spécificités, de leurs intérêts, ni ne met à profit les connaissances qu'ils ont déjà acquises. Les différents profils d'apprentissage, rythmes d'apprentissage et niveaux de compétences des élèves nécessitent un matériel actualisé et authentique provenant de sources variées.

2.1. Description du scénario

Le choix et la thématique du contenu du scénario se sont faits selon le CECRL. Le scénario pédagogique s'adresse à un niveau A1+ des apprenants, ainsi qu'à un niveau pré-

A1 et A1 et contient aussi des activités pour tous ces niveaux aussi. Le scénario pédagogique s'intitule « Parler du temps » et comporte 4 séances de 45 minutes, dont chacune a ses propres objectifs que nous présentons dans les paragraphes suivants. Chaque séance comporte deux fiches différentes qui s'adressent à deux groupes différents. La première distinction des apprenants s'est faite selon leur niveau linguistique et c'est le cas des trois premières fiches. Le premier groupe est constitué des élèves de niveau pré-A1 et A1 et le deuxième groupe concerne les débutants. Pendant la quatrième fiche on a mélangé les deux groupes de niveau différent dans le but de partager des rôles différents à chacun tout en ayant à l'esprit leurs intérêts diversifiés (Première Partie, Chapitre 2.2). Les objectifs du scénario sont linguistiques, communicatifs, socio-linguistiques, pragmatiques et culturelles et ils sont analysés séparément dans chaque fiche. Le matériel multimodal dont nous avons eu besoin était des tablettes, des ordinateurs, des écouteurs, deux cartes, un tableau interactif, un accès à l'Internet, des ciseaux, deux cartons et des crayons de couleur.

Dès qu'on a annoncé aux apprenants qu'ils participeraient à un projet, nous avons rencontré des réactions diverses. Les apprenants les plus avancés étaient enthousiastes parce qu'ils feraient quelque chose de différent du cours habituel, tandis que les apprenants du niveau pré-A1 se sont contestés qu'ils ne connaissaient pas la langue et qu'ils ne voulaient pas y participer faute de connaissances. Nous avons réconforté ceux qui étaient négatifs et nous leur avons promis que l'enseignante serait toujours prompte à les aider. Pour commencer, nous leur avons annoncé le sujet du projet « Parler du temps ». Nous avons créé un groupe sur Viber (avec l'autorisation du principal et des parents) où chacun pourrait communiquer ses questions ou problèmes.

2.2. Première séance

Lors de la première séance intitulée « En exprimant le temps », la classe a été divisée en deux groupes selon leur niveau. La première fiche s'est adressée aux apprenants pré-A1 et la deuxième fiche aux apprenants de niveau pré-A1 et A1. Le but était de travailler ensemble, de collaborer à travers des activités de la pédagogie différenciée afin de faire ressortir les talents de chacun (l'enseignante a donné des rôles), d'avoir une interaction,

une communication, une entraide afin que les pré-A1 ne soient pas considérés comme incompetents. Étant donné que c'était le premier contact des apprenants avec le projet, on a préparé une fiche introductive au sujet de la météo. Les liens web qui ont été mentionnés dans la première fiche ont été communiqués auparavant et on a demandé aux élèves de les consulter chez eux avant notre premier cours pour qu'ils révisent chez eux les connaissances considérées comme pré-requises (les verbes « faire » et « avoir », l'expression du temps, les nombres, les saisons, les mois et les jours). De cette manière, même les plus faibles étaient préparés pour les activités qui vont suivre. La veille, les élèves ont reçu un rappel (via Viber) pour ne pas oublier ou négliger le travail préparatoire à faire. On a considéré cette préparation comme un aspect de la classe inversée, puisque les apprenants étaient appelés à préparer chez eux la connaissance qui va suivre. En fait, la classe inversée s'est appuyée sur le travail de préparation des apprenants en amont avant le cours. De cette façon, ils ont visualisé le cours en vidéo pour venir en classe prêts à commencer les activités. Les fiches qu'ils avaient à compléter différaient l'une de l'autre en ce qui concerne le genre des activités. À la première fiche (Fiche de l'élève, Groupe A), les apprenants les plus forts devaient faire une phrase complète en combinant les jours, les nombres, les mois et les saisons. Par la suite, ils devaient s'exercer oralement en posant des questions à leur binôme. Par groupes de deux, ils devaient poser une question à propos de l'anniversaire de leur camarade et ensuite y répondre en utilisant une phrase correcte en exprimant la date. Cette activité a promu l'interaction et la collaboration des apprenants, ce qui les a rendu plus motivés. Le professeur a eu le rôle du facilitateur et a laissé l'apprenant libre à s'exprimer. À la fin, la dernière activité concernait la compréhension écrite qui s'est concentrée sur l'expression du temps. Les apprenants devaient lire un message simple et répondre à des questions ouvertes, ce qui correspondait à leur niveau. Il y avait des expressions et des phrases par rapport au temps, qui étaient notées en gras, ce qui a attiré l'attention des apprenants et dont le but était d'enrichir leur niveau lexical. La deuxième fiche proposée au deuxième groupe, celui des plus faibles, avait également pour but la révision du vocabulaire pertinent, mais aussi elle offrait aux apprenants des activités réalisables par eux sans qu'ils se sentent en échec. À la première activité ils devaient compléter les jours de la semaine de la forme d'un acrostiche tout en leur donnant la première lettre et ensuite, écrire les mois qui correspondaient à chaque photo représentative d'une saison. Sous la forme d'un jeu, les apprenants les plus faibles ont

acquis la connaissance des jours et des mois d'une manière ludique. L'activité 2 a été faite dans le but d'apprendre à ces apprenants les nombres : ils ne devaient pas écrire par cœur les lettres, mais simplement relier les correspondances. Ce différent type d'exercice les a fait sentir capables d'acquérir quelques connaissances malgré les difficultés auxquelles ils ont fait face et qui provenaient de leur niveau linguistique différent des autres apprenants. Les apprenants ont eu besoin de se sentir efficaces dans le milieu scolaire parce qu'ils sentaient progresser et qu'ils évoluaient leurs compétences. Ils se sont sentis membres d'un groupe puisqu'ils ont été respectés par les autres et ils ont tissé des liens avec eux. Par la suite, l'activité qui a succédé c'était la production orale d'une simple phrase, à propos de leur anniversaire. On leur a donné un exemple pour qu'ils puissent se sentir compétents de pouvoir produire une phrase correcte. Selon le socioconstructivisme, l'apprentissage a constitué un processus actif dans lequel les apprenants se sont impliqués activement. Finalement, à la dernière activité les apprenants ont lu le même message que l'autre groupe, mais ils étaient appelés à trouver si les phrases sont vraies ou fausses, ce qui les a rendu moins stressés pour leur niveau. Ainsi, ils se sont équipés de satisfaction, ce qui a promu leur motivation et leur contrôle sur leurs activités.

2.2.1 Objectifs et descripteurs

Les objectifs de deux premières activités étaient la compétence linguistique : l'étendue du vocabulaire et la maîtrise de l'orthographe. Selon les descripteurs du CECRL, l'apprenant a pu « écrire les chiffres et les dates » (CECRL, 2020, No 661) et il a pu « produire les signes lexicaux pour les mois et les jours de la semaine » (CECRL, 2020, No 1431). L'activité 3 était une activité langagière communicative dont l'objectif était l'interaction orale. L'apprenant a pu « interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Il peut répondre à des questions simples sur des sujets familiers » (CECRL, 2020, No 411). L'activité dernière visait à la compréhension écrite où l'apprenant a pu « comprendre la correspondance et de petits messages simples, envoyés par courriel ou sur les réseaux sociaux » (CECRL, 2020, No 122). Juste après nous présentons la Fiche élève 1 (Groupe A), suivi de la Fiche élève 1 (Groupe B)

En exprimant le temps !

Nom

Prénom

Date

Activité 1

Vous allez regarder les deux vidéos suivantes sur Youtube :

<https://www.youtube.com/watch?v=ZtUvKIevm0>

https://www.youtube.com/watch?v=9uBq2hh5_qQ

Est-ce que vous pouvez compléter les lignes comme dans l'exemple ?

EXEMPLE : J-30-11 Jeudi, le trente novembre. C'est l'automne.

Ma-21-01.....

S-14-06.....

L-12-09.....

Me-27-02.....

D-15-10.....

S-13-04.....

V-8-05.....

Activité 2

Par groupes de deux faites le dialogue suivant :

-Quand c'est ton anniversaire ?

-Mon anniversaire, c'est le 20 octobre (par exemple).

Activité 3

Lisez le message de Sofia et répondez aux questions.

Salut Jean !

Ça va ? Moi, super ! Je suis à **Londres** avec ma famille. La ville est magnifique ! J'ai visité beaucoup de monuments et j'ai pris beaucoup de photos ! La seule chose qui est vraiment insupportable ici, c'est **le temps**. **Il pleut** toujours et **il fait froid** et c'est le printemps ! Imagine-toi en hiver !!! **La température est de 5 à 10 degrés** chaque jour et c'est embêtant ça ! Je suis nostalgique du temps de la Grèce ! **En Grèce, le soleil brille et il fait chaud** au printemps. **Il n'y a pas de nuages** et **il fait beau** ! Quel temps il fait à Marseille ?

Bon, alors, je te laisse !

Ecris-moi vite !

Bises,

Sofia

- 1) Où est Sofia ?.....
- 2) Est –ce qu'elle aime cette ville ?.....
- 3) Qu'est-ce qu'elle n'aime pas ?.....
- 4) Quel temps il fait à Londres ?.....
- 5) Quel temps il fait en Grèce ?.....

Fiche élève 1 (Groupe B)

En exprimant le temps !

Nom

Prénom

Date

Activité 1

Vous allez regarder les deux videos suivantes sur Youtube :

<https://www.youtube.com/watch?v=ZtUvKlevm0>

https://www.youtube.com/watch?v=9uBq2hh5_qQ

Est-ce que vous vous souvenez des jours de la semaine et des mois?

l _ _ _ _

m _ _ _ _

m _ _ _ _ _ _

j _ _ _ _

v _ _ _ _ _ _

s _ _ _ _ _

d _ _ _ _ _ _



.....

.....

.....



.....
.....
.....



.....
.....
.....



.....
.....
.....

Activité 2

Est-ce que vous pouvez associer les chiffres aux mots convenables ?

13	quatorze
29	quinze
31	quarante-deux
15	dix-sept
12	douze
17	treize
21	quatorze
14	vingt et un
42	trente et un

Activité 3

Quand c'est ton anniversaire ?

Répondez par la phrase :

Mon anniversaire, c'est le 20 octobre (par exemple).

.....

Activité 4

Lisez le message de Sofia et écrivez VRAI ou FAUX à côté des phrases.

Salut Jean !

Ça va ? Moi, super ! Je suis à **Londres** avec ma famille. La ville est magnifique ! J'ai visité beaucoup de monuments et j'ai pris beaucoup de photos ! La seule chose qui est vraiment insupportable ici, c'est **le temps. Il pleut** toujours et **il fait froid** et c'est le

printemps ! Imagine-toi l'hiver !!! **La température est de 5 à 10 degrés** chaque jour et c'est embêtant ça ! Je suis nostalgique du temps de la Grèce ! **En Grèce, le soleil brille et il fait chaud** au printemps. **Il n'y a pas de nuages et il fait beau** ! Quel temps il fait à Marseille ?

Bon, alors, je te laisse !

Ecris-moi vite !

Bisous,

Sofia

VRAI ou FAUX ?

Sofia se trouve à Paris.

Londres est magnifique.

A Londres, il fait beau.

En Grèce, il fait chaud.

En Grèce, il y a des nuages.

2.3. Deuxième séance

La deuxième séance de notre projet a poursuivi la même configuration de deux groupes, à qui étaient distribués les polycopiés intitulés « Chantons pour le soleil ! ». Le cours a eu lieu dans la salle de musique où chaque groupe avait sa propre tablette pour avoir accès au YouTube. Cette séance a demandé la coopération de tous les apprenants de chaque groupe dans le but de renforcer leurs liens, d'apprendre à fonctionner en équipe et s'évoluer par l'intermédiaire de la collaboration. C'est le cas de l'intelligence sociale (Première Partie, Chapitre 2.2) pendant laquelle les personnes acquièrent des connaissances plus facilement quand ils font partie d'une équipe. Ils interagissent, ils découvrent d'autres perspectives et

cultivent l'empathie et l'intelligence collective avec l'intelligence kinesthésique et musicale. Par conséquent, les deux parties se sont approchées et ont formé deux groupes qui ont travaillé ensemble. Cette séance a commencé avec la chanson de Lara Fabian « Soleil », dans le but d'éveiller aux apprenants le sentiment musical puisqu'ils aimaient tous la musique, comme on nous avait dit. Cette chanson a été choisie parce qu'elle a un vocabulaire relativement simple, qu'elle combine sur son vidéo-clip beaucoup d'éléments utiles et qu'elle mène à des compétences interculturelles. Pourtant, il y avait des mots et des temps inconnus que l'enseignante devait leur expliquer (tendre, futur simple etc.). La première activité consistait à remplir les lacunes des paroles de la chanson. Pour le groupe des plus avancés, les apprenants devaient remplir les lacunes eux-mêmes tout en collaborant entre eux, tandis qu'à l'autre groupe les mots qui manquaient lui sont donnés. Les apprenants se sont échangés d'avis, ont exprimé leur opinion sans craindre de commettre d'erreur, puisqu'ils travaillaient avec leurs paires, comme ils nous ont dit. De cette façon, tous les deux groupes ont parvenu à achever l'activité tout en ayant un sentiment de satisfaction. Tous les deux groupes ont travaillé en autonomie entre eux, pourtant le professeur était à côté d'eux pour leur offrir son aide. A la deuxième activité, les apprenants se sont servis du tableau numérique interactif pour y écrire une phrase, ce qui était motivant pour eux et les a aidé à s'interagir. Les technologies numériques ont renforcé la flexibilité pour mettre en œuvre des méthodes d'enseignement innovantes, ont promu les connaissances actuelles et la coopération et ont conduit à une réussite fondée sur la découverte active et expérimentale (Première Partie Chapitre 1.6). À l'activité prochaine, les apprenants devaient recourir à la chanson. Il y avait une question à répondre pour le premier groupe et trois questions pour le deuxième, avec la différence que le premier groupe devait formuler une phrase complète (question ouverte), tandis que le deuxième groupe devait cocher les bonnes cases (questions fermées). De cette manière, on a appliqué la différenciation pédagogique en tant que contenu pour que tous les apprenants s'évaluent. De cette façon, ils ont accordé plus d'importance aux points repères de la chanson dont le vidéo-clip était très assistant. L'activité 4 était commune aux deux groupes, puisqu'elle introduisait des nouvelles phrases avec le lexique du temps, ce qui a éveillé la motivation de tous les apprenants pour trouver la correspondance correcte. De plus, une activité identique a rendu les plus forts et les plus faibles se sentir égaux et ainsi, ils se sont sentis tous progresser. L'activité suivante a suivi la philosophie des autres

activités (2,3) ou chaque apprenant a répondu à la question de sa saison préférée en utilisant les uns le vocabulaire acquis et les autres en faisant les correspondances nécessaires. L'activité finale a demandé la collaboration des apprenants de chaque groupe en ayant recours à la chanson une fois encore et en cherchant la personne demandée. Cette quête a eu un intérêt interculturel et a aidé à la connexion des deux civilisations, grecque et française.

2.3.1 Objectifs et descripteurs

La première et la troisième activité ont visé à la compréhension audiovisuelle où l'apprenant a pu « reconnaître des mots ou des signes et des expressions familiers et identifier les sujets dans les gros titres et les résumés des nouvelles ainsi que la plupart des produits dans les publicités, en utilisant les informations visuelles et ses connaissances générales » (CECRL, 2020, No 95). La deuxième et la cinquième activité avaient pour but la production écrite, l'étendu du vocabulaire et la compétence linguistique, selon le descripteur du CECRL, où l'apprenant a donné « des renseignements sur des sujets relevant de sa vie privée en utilisant des mots et des expressions simples » (CECRL, 2020, No 322). La quatrième activité a visé à l'étendu et à la maîtrise du vocabulaire, où l'apprenant a possédé « un répertoire élémentaire de mots/signes isolé(e)s et d'expressions relatifs à des situations concrètes précises » (CECRL, 2020, No 1167). L'activité dernière a eu un objectif interculturel et l'apprenant a pu « utiliser un texte préparé très bref pour faire une déclaration répétée » (CECRL, 2020, No 314).

Fiche élève 2 (Groupe A)

Chantons pour le soleil !

Nom

Prénom

Date

Activité 1

Ecoutez la chanson « Soleil » de Lara Fabian et complétez les mots qui manquent.

<https://youtu.be/V-MMLNdbuFQ>

Transcription

Quand le sera moins

Il nous tendra les bras

Un comme un ami

Il nous reviendra

Mais je veux déjà

..... pour toi

Oh soleil soleil soleil soleil soleil

Oh soleil soleil soleil soleil soleil

Viens sors enfin de la

Et l'..... s'en ira

Viens toi qui fait de la

Un grand feu de joie

On attend que toi

Réveille-toi

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

I wonder what we'd ever do without you

Sun sun, sun sun, sun sun

So glad you see you, how we really need you

Sun sun, sun sun, sun sun

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

Activité 2

Qu'est-ce que vous aimez faire quand il fait beau ?

.....

.....

.....

Activité 3

Laissez un message sur le tableau numérique !

Qu'est-ce que vous aimez faire quand il fait beau ?

.....

Activité 4

Vous allez trouver ci-dessous du vocabulaire sur le soleil.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| Un bain de soleil • | • c'est la fin de la journée |
| Un coup de soleil • | • c'est la protection contre le soleil |
| Un coucher de soleil • | • c'est se relaxer sous le soleil |
| Un pare-soleil • | • c'est utile pour nos yeux |
| Une paire de lunettes de soleil • | • c'est rouge et il fait mal |

Activité 5

Quelle est votre saison préférée et pourquoi ? Pouvez-vous l'écrire en 25 mots ?

.....
.....
.....

Activité 6

Est-ce que vous reconnaissez la chanteuse grecque très populaire dans le monde entier, qui apparaît dans le vidéo-clip ? Quelle est sa relation avec cette chanson ?

.....
.....
.....
.....

Fiche élève 2 (Groupe B)

Chantons pour le soleil !

Nom

Prénom

Date

Activité 1

Ecoutez la chanson « Soleil » de Lara Fabian et complétez-la avec les mots suivants

(jour, gris, soleil, pluie, chanter, ciel, nuit, hiver)

<https://youtu.be/V-MMLNdbuFQ>

Transcription

Quand le sera moins

Il nous tendra les bras

Un comme un ami

Il nous reviendra

Mais je veux déjà

..... pour toi

Oh soleil soleil soleil soleil soleil

Oh soleil soleil soleil soleil soleil

Viens sors enfin de la

Et l'..... s'en ira

Viens toi qui fait de la

Un grand feu de joie

On n'attend que toi

Réveille-toi

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

I wonder what we'd ever do without you

Sun sun, sun sun, sun sun

So glad you see you, how we really need you

Sun sun, sun sun, sun sun

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

Activité 2

Laissez un message sur le tableau numérique !

Qu'est-ce que vous aimez faire quand il fait beau ?

.....

.....

Activité 3

Cochez la bonne réponse.

Au début du clip, avant l'arrivée de la chanteuse, quelle est la couleur qui domine ?

- a) Le rouge b) le gris c) le bleu

Quel est le temps en Europe ?

- a) Il pleut b) il y a du soleil c) il y a du vent

Comment se sent la chanteuse quand il y a du soleil ?

- a) Elle est triste b) elle est énervée c) elle est heureuse

Activité 4

Vous allez trouver ci-dessous du vocabulaire sur le soleil.

Un bain de soleil •	• c'est la fin de la journée
Un coup de soleil •	• c'est la protection contre le soleil
Un coucher de soleil •	• c'est se relaxer sous le soleil
Un pare-soleil •	• c'est utile pour nos yeux
Une paire de lunettes de soleil •	• c'est rouge et il fait mal

Activité 5

Quelle est votre saison préférée et pourquoi ? Reliez les phrases suivantes.

C'est l'hiver		j'aime la mer.
C'est l'été		j'aime les fleurs.
C'est l'automne	parce que	j'aime faire du ski.
C'est le printemps		j'aime la pluie.

Activité 6

Est-ce que vous reconnaissez la chanteuse grecque qui apparait à la fin du vidéo-clip ?

Comment elle s'appelle ?

.....

.....

.....

2.4 Troisième séance

La troisième séance a eu lieu dans la salle d'informatique où chaque apprenant avait à sa disposition son propre ordinateur et ses propres écouteurs. Les technologies numériques facilitent et en même temps sont capables d'améliorer le processus d'apprentissage. Au début, les apprenants devaient se connecter sur internet pour suivre une vidéo de 3 minutes environ sur la météo et l'expression du temps. Ensuite, ils devaient faire trois exercices en ligne, sur le site <https://apprendre.tv5monde.com/fr>, dans le but de s'exercer sur le vocabulaire et la grammaire de la météo. Les activités étaient autocorrectives, ainsi l'apprenant s'est corrigé tout seul, ne craignait pas l'échec, pouvait refaire les activités à son gré pour avoir un meilleur score etc. Les technologies numériques sont plus motivantes pour les jeunes adolescents que les livres et s'y sont mis avec plus d'aisance. L'activité orale suivante s'est faite par groupes de deux personnes qui ont fait un petit dialogue sur le temps de ce jour-là. Les apprenants les plus forts ont fait un dialogue sous la surveillance du professeur et les autres, les plus faibles, ont fait la même activité mais avec l'aide de quelques phrases auxiliaires. Le professeur a facilité le dialogue et a interféré s'il considérait que les apprenants avaient besoin d'aide. À la dernière activité les apprenants devaient faire un nuage des mots. Les deux groupes se sont intermêlés pour retrouver un certain équilibre entre les apprenants. Les plus forts se sont réunis avec les plus faibles dans le but de faire le plus grand nuage de mots avec des phrases, des mots pertinents de la météo. Ce jeu a promu la collaboration, l'interaction, l'équation de tous les apprenants visant le même but. Tous les deux nouveaux groupes avaient accès aux activités précédentes, mais le temps était délimité et donc ils ont fait une petite compétition. De cette manière, ils ont appris l'orthographe, le lexique, les phrases, mais avant tout ils ont appris à coopérer avec leurs camarades de classe.

2.4.1 Objectifs et descripteurs

Les trois premières activités, ainsi que la cinquième, ont visé à l'interaction en ligne, à l'étendu du vocabulaire, à la correction grammaticale et à la maîtrise de l'orthographe. La quatrième était une activité langagière communicative, basée sur l'interaction orale, où

l'apprenant a pu « répondre, dans un entretien, à des questions personnelles simples posées très lentement et clairement dans une langue directe et non-idiomatique. » (No 599).

Fiche élève 3 (Groupe A)

Quel temps fait-il ?

Nom

Prénom

Date

Support

Vous allez regarder la vidéo suivante sur YouTube :

<https://www.youtube.com/watch?v=8bFwmU4ApNg>

Activité 1

Est-ce que vous pouvez cliquer sur la bonne réponse ? Ensuite, validez pour voir vos résultats.

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/4927?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=1

Activité 2

Les mots sont mélangés. Est-ce que vous pouvez les mettre en ordre ? N'oubliez pas que vous avez de l'aide !

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/7761?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=3

Activité 3

Quelles lettres manquent ? Cliquez sur le lien pour les trouver !

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/8234?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=5

Activité 4

Vous rencontrez un copain/une copine et vous parlez du temps. Qu'est-ce que vous dites ?

Activité 5

Par groupes de 2 personnes,

Cliquez ici : <https://nuagedemots.co/> pour faire un nuage de mots.

Ecrivez tous les mots que vous connaissez sur la météo. Le premier groupe qui va donner le plus de réponses justes va gagner.

Fiche élève 3 (Groupe B)

Quel temps fait-il ?

Nom

Prénom

Date

Support

Vous allez regarder la vidéo suivante sur YouTube :

<https://www.youtube.com/watch?v=8bFwmU4ApNg>

Activité 1

Est-ce que vous pouvez cliquer sur la bonne réponse ? Ensuite, validez pour voir vos résultats.

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/4927?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=1

Activité 2

Les mots sont mélangés. Est-ce que vous pouvez les mettre en ordre ? N'oubliez pas que vous avez de l'aide !

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/7761?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=3

Activité 3

Quelles lettres manquent ? Cliquez sur le lien pour les trouver !

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/8234?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=5

Activité 4

Vous rencontrez un copain/une copine et vous parlez du temps. Qu'est-ce que vous dites ?

-Quel temps il fait ?

-Aujourd'hui, il ne fait pas beau.

-Il fait beau/chaud/mauvais/froid.

-La température est basse.

-Il y a des nuages/du vent/de la pluie/de la neige/du soleil.

-Il y a du brouillard/des orages.

-Il fait 20 degrés.

Activité 5

Par groupes de 2 personnes,

Cliquez ici : <https://nuagedemots.co/> pour faire un nuage de mots.

Ecrivez tous les mots que vous connaissez sur la météo. Le premier groupe qui va donner le plus de réponses justes va gagner.

2.5. Quatrième séance

Cette séance du projet demande la collaboration de tous les apprenants. Selon, le CECRL (2020) : « la phase finale du scénario est la production collaborative d'un artefact ou d'une performance. Les apprenants décident de la manière d'accomplir la tâche/le projet ; les enseignants fournissent des apports linguistiques, des ressources et un soutien à la classe, au groupe ou aux individus selon les besoins ». Le projet était de produire un bulletin météorologique de la Grèce et un autre de la France.

Tout d'abord, on a fait des groupes mixtes par rapport au niveau linguistique et juste après, on a demandé aux apprenants d'assumer des rôles. Il y avait deux équipes différentes : « La Grèce » et « La France ». On a cherché quatre apprenants qui allaient s'occuper du dessin des signes météorologiques (Intelligence manuelle , Première Partie, Ch. 2.2) ; ensuite, deux apprenants qui allaient trouver les plus grandes villes de la Grèce et de la France et ils allaient trouver des informations temporelles pour elles ainsi que fabriquer des thermomètres avec des degrés (Intelligence narrative et quantitative, Première Partie, Ch. 2.2) ; quatre apprenants qui allaient s'occuper de la production orale de la météo ; et, enfin, deux apprenants qui allaient faire des gestes en montrant les villes et la température correspondante. C'est le cas de l'intelligence manuelle (Première Partie, Ch. 2.2) où les apprenants ont utilisé des matériaux, leurs corps pour qu'ils s'introduisent dans l'intelligence motrice. Toute la distribution des rôles a été faite selon le modèle d'apprenant où chacun appartient, selon les types d'Intelligence de Gardner.

2.5.1 Objectifs et descripteurs

La dernière séance a compris plusieurs objectifs : compétence de la production orale, compétence de la compréhension orale, compétence linguistique, maîtrise du vocabulaire et compétence pragmatique. Selon le CECRL, les apprenants de niveau A1 ont pu « comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples » (CECRL, 2020, No 64) et « comprendre quelqu'un qui lui

dit lentement et clairement où se trouve un objet, à condition que cet objet se trouve dans l'environnement immédiat » (CECRL, 2020, No 65). Ensuite, ils ont pu « utiliser un texte préparé très bref pour faire une déclaration répétée » (CECRL, 2020, No 314) et « comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves » (CECRL, 2020, No 421). Par la suite, ils ont pu « se débrouiller avec les nombres » (CECRL, 2020, No 548) et « parler du temps avec des expressions lexicalisées telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre » (CECRL, 2020, No 576). Finalement, ils ont pu « produire les signes lexicaux pour les mois, les jours de la semaine et les heures de la journée » (CECRL, 2020, No 1431) et « maintenir le contact visuel avec son interlocuteur » (CECRL, 2020, No 1568).

Fiche élève 4 (Groupe A)

Présentez un bulletin météorologique sur la carte de la France

Nom

Prénom

Date

Vous êtes les présentateurs d'un bulletin météorologique de France. Vous allez faire deux groupes.

Groupe A :

Dites quel temps va faire dans chaque ville.

Groupe B :

Montrez la ville et ajoutez le symbole.

Exprimez tous et toutes vos préférences !



Fiche élève 4 (Groupe B)

Présentez un bulletin météorologique sur la carte de la Grèce

Nom

Prénom

Date

Vous êtes les présentateurs d'un bulletin météorologique de Grèce. Vous allez faire deux groupes.

Groupe A :

Dites quel temps va faire dans chaque ville.

Groupe B :

Montrez la ville et ajoutez le symbole.

Exprimez tous et toutes vos préférences !



3. Résultats de la recherche

3.1. Première séance

Pendant le premier cours, les élèves ont été surpris d'être divisés en deux groupes, ce qui a motivé leur intérêt sur la différence des activités. L'enseignante leur a expliqué ce qu'ils devaient faire et ils ont commencé à préparer la première activité. Les apprenants de niveau pré-A1 étaient soulagés d'avoir vu qu'ils ne devaient pas écrire des phrases complètes et que le genre des activités étaient faisable pour eux.. Les apprenants les plus avancés ont montré de l'intérêt en complétant aisément la première activité tout en travaillant en autonomie et ils se sont lancés au dialogue. En ce moment, ils se sont interagis avec leurs camarades de classe en leur demandant la date de leur anniversaire. Ils ont bien réagi à ce que l'activité leur demandait : exprimer la date correctement et les dates de naissance de leurs camarades, ce qui correspond à une situation de la vie réelle. Ensuite, lors l'activité suivante, ils ont lu le message et ils ont remarqué les mots en gras. Ils ont demandé à l'enseignante la signification des mots inconnus (ils n'en avaient pas beaucoup) et ils ont réussi à répondre aux questions relativement facilement. Ils nous ont dit que la vidéo qu'ils avaient regardé chez eux était une bonne révision de ce qu'ils savaient déjà, mais ils ont acquis de nouvelles connaissances via le petit message : les prépositions des lieux, l'expression du temps, la négation, l'enrichissement du vocabulaire centré sur les conditions temporelles. Les apprenants qui ont fini tôt leur polycopié voulaient voir quelles étaient les activités de l'autre groupe, ainsi, nous leur avons permis de changer des places et de s'asseoir avec les apprenants de l'autre groupe. Cette rencontre a eu des résultats très satisfaisants, puisque les uns ont commencé à aider les autres qui ne se rappelaient pas certains mots. Pourtant, le groupe B a eu des résultats qui dépassaient la moyenne, en s'entraïdant avec les apprenants de l'autre groupe. Il faut souligner que les apprenants du deuxième groupe ne craignaient pas de faire des fautes, comme ils coopéraient avec leurs paires et pas avec la enseignante. En plus, la nature des activités adaptées pour le groupe B était plus ludique dans le but d'encourager ce groupe compléter le polycopié.

3.2. Deuxième séance

La deuxième séance a eu lieu dans la salle de musique comme le thème de la séance était « Chantons pour le soleil ! ». Les apprenants étaient stupéfaits de fait qu'on allait faire un cours dans cette salle et en même temps curieux de ce qu'on avait préparé. Les deux groupes sont divisés du même que la fois précédente (par niveaux) et on leur a distribué les polycopiés. Alors, chaque groupe avait à sa possession une tablette et a cliqué sur le lien pour écouter la chanson de Lara Fabian. Les apprenants semblaient ne pas connaître cette chanteuse et ils ont demandé à l'enseignante si elle était connue en France. Ensuite nous leur avons expliqué qu'il fallait remplir les lacunes, les uns ayant les mots qui manquent, les autres pas. Les résultats pour les deux groupes étaient très satisfaisants. Les apprenants ont coopéré entre eux en écoutant et ils ont essayé de remplir toutes les lacunes pour se montrer meilleurs que les autres. La concurrence était digne grâce à la différenciation de l'activité. Il y avait quelques apprenants qui, après avoir fini, murmuraient le refrain, ce qui montrait qu'ils se sont amusés avec cette activité. Ils ont continué avec l'autre activité qui, pour le groupe A a fini assez vite, mais pour le groupe B s'est démontrée assez difficile faute de vocabulaire. Il y a quelques-uns qui ont demandé à l'enseignante le sens des mots et il y a d'autres qui ont cherché sur Internet les mots, ayant la tablette devant eux. On a remarqué aussi que quelques apprenants du groupe A qui n'avaient pas beaucoup d'idées à écrire, jetaient un coup d'œil au polycopié de l'autre groupe. Par conséquent, il y avait de l'interaction. L'autre activité demandait de réécouter la chanson pour qu'ils puissent la faire. Les apprenants n'ont pas fait face à des grandes difficultés (si l'on exclue le vocabulaire pour le groupe B) et ils étaient contents d'écouter la chanson de nouveau. L'autre activité était commune et les apprenants se sont sentis égaux. Ces expressions avec le mot « soleil » ont plu beaucoup aux élèves qui ont cherché de l'aide sur Internet. Ils ont utilisé leur imagination dans le but de faire la bonne correspondance et de cette manière, ils ont enrichi leur vocabulaire. Faute de temps, on a laissé de côté l'activité 5 et on leur a dit de la faire chez eux, ce qui est fait par la moitié des apprenants. La dernière activité s'est avérée très motivante pour les apprenants puisqu'il y avait une implication de leurs parents. L'activité n'a pas pu être réalisée en classe étant donné que les apprenants ne connaissaient pas la chanteuse Nana Mouskouri ; c'est qui est normal vu le décalage des générations. Ce qui était important c'est le fait

qu'un système coopératif s'est créé avec la famille et une relation interactive a été cultivée. Ils nous ont dit que c'était la première fois que leurs parents les aidaient à une activité pour le cours de français. De plus, il y avait certains qui ont cherché sur l'Internet des informations sur la carrière tant de Nana Mouskouri, ainsi que de Lara Fabian. Ainsi, l'objectif interculturel était pleinement réussi. Les cinq dernières minutes avant la fin du cours, une petite surprise attendait tous les apprenants. On avait demandé au professeur de la musique (il est le plus aimé du collège) de jouer au piano ce morceau musical, ce qui a eu un impact très positif, puisque les apprenants ont commencé à murmurer les paroles de la chanson, surtout le refrain.

3.3 Troisième séance

La troisième séance a eu lieu dans la salle d'informatique. C'était la première fois que les apprenants faisaient un cours dans cette salle et ils étaient impatients. Chacun avait son propre ordinateur avec ses propres écouteurs et sur l'écran les attendait la fiche correspondante. Ils ont vu avec plaisir le lien sur YouTube, on avait la sensation qu'ils étaient dans leur ambiance physique quand ils se sont trouvés devant l'ordinateur. Ils se sentaient si à l'aise qu'on pouvait travailler avec eux d'une manière très agréable. De manière générale, les trois premières activités se sont déroulées mieux que ce à quoi on s'attendait, avec l'aide de la enseignante. Il était surprenant le fait qu'ils savaient d'avance ce qu'ils devaient faire, ils travaillaient indépendamment et ils n'avaient pas besoin de directifs. Tous les apprenants, même les plus faibles, participaient et montraient un grand intérêt. On a constaté qu'ils ne craignaient pas de faire des fautes, puisque les activités étaient autocorrectives et ils répétaient les activités pour avoir un meilleur score. Il y avait une interaction impressionnante avec l'ordinateur, à tel point que la enseignante m'a dit qu'elle allait l'intégrer dans son cours régulièrement. Concrètement, l'apprenant qui était le plus faible de la classe concourait même les plus forts en temps de vitesse de l'achèvement des activités. À la quatrième activité ils étaient déçus de laisser pour peu de temps l'ordinateur et s'exercer oralement en faisant un petit et simple dialogue. Aux photocopiés des plus faibles, il y avait des lignes directives, afin qu'ils puissent former des phrases correctes. L'enseignante intervenait assez souvent pour faire les corrections nécessaires pour tous les deux groupes qui demandaient surtout des mots inconnus, surtout les plus forts qui n'avaient pas d'aide sur leur photocopié. À la dernière activité, on a formé

deux groupes mixtes concernant leur niveau et ils se sont tous lancés à la formation d'un nuage des mots. Chaque groupe a défini l'apprenant qui tape le plus vite et la concurrence a commencé. Qui va faire le nuage de mots le plus grand et le plus beau ? Ce n'était pas la première pensée quand on a fait cette activité, mais les apprenants voulaient faire une concurrence entre eux. Au début, les premiers mots venaient vite, ensuite ils étaient libres de chercher sur les exercices en ligne en vue d'agrandir leur nuage de mots, jusqu'à la fin du temps accordé. Ce qu'il faut souligner, c'est que la différence n'était pas très grande, les apprenants ont bien collaboré, les nuages de mots étaient bien soignés avec peu de fautes d'orthographe, ce qui est très encourageant. Ils ont été très contents de la coopération, ils se sont sentis davantage attachés l'un à l'autre et l'esprit d'équipe a bien fonctionné.

3.4 Quatrième séance

À la fin de la séance précédente, on leur a annoncé le projet final, la présentation d'un bulletin météorologique sur les deux pays dans la salle des fêtes et on a distribué les rôles. Grâce à l'aide de l'enseignante, qui connaissait bien les apprenants (c'est la troisième année qu'ils étaient ensemble en classe) et conformément à leurs intérêts, on a chargé deux filles de construire les signes météorologiques, à deux autres de dessiner des thermomètres en écrivant aussi les degrés. Ces apprenants aimaient beaucoup bricoler et faire des artisanats (Intelligence manuelle et Intelligence numérique). Ensuite, les quatre garçons, qui aimaient la géographie, ont assumé le rôle de montrer sur la carte cinq grandes villes de chaque pays et de trouver des informations sur les conditions temporelles de celles-ci (Intelligence manuelle et intelligence kinesthésique). Enfin, les 4 filles ont pris en charge de présenter oralement les bulletins météorologiques (Intelligence narrative). La séance finale demandait une grande préparation en amont et une collaboration efficace de la part de tous les membres. Ils devaient tous être bien préparés et actifs dans le but d'arriver à un bon résultat. Ils avaient fait deux ou trois répétitions pour l'amélioration du produit final. Le résultat a démontré que presque tous les apprenants ont trouvé du plaisir à atteindre les objectifs mis et ils se sont même amusés. Pendant la présentation finale, ils n'avaient pas de stress, comme l'un groupe présentait à l'autre son travail. Ils sont tous arrivés à achever une tâche, mais par différents chemins chacun. L'échange de classe, aussi, avait un impact

positif sur eux. Ils étaient très satisfaits du processus et du résultat atteint et ils nous ont demandé s'ils pourraient le refaire.

3.5. Limites de la recherche

La réalisation de la recherche a rencontré des entraves en ce qui concerne la combinaison des horaires pour que la salle d'informatique et la salle de musique soient libres. Ensuite, en ce qui concerne, l'équipement de l'école, il y avait des ordinateurs nécessaires mais ils n'y avaient pas d'écouteurs, donc, les apprenants ont été appelés d'apporter les leurs. La même configuration s'est reproduite pour la carte de la France, étant donné qu'à l'école il y avait seulement la carte de la Grèce. Le temps de la recherche nous a paru assez restreint, parce qu'il est difficile d'intégrer une recherche dans le programme scolaire. Enfin, nous avons rencontré des difficultés à cause des absences des apprenants. Malgré tout, grâce à la bonne volonté de toutes les personnes impliquées, on a réussi à achever notre projet.

4. Entretiens

Une deuxième partie de la recherche s'est passée via des entretiens avec 5 professeurs du FLE. Avant de poser les questions suivantes, nous avons exprimé nos remerciements pour l'entretien accordé. Ensuite, nous avons présenté la personne qui conduirait l'entretien et après la démarche et l'objet de l'entretien.

CARACTERISTIQUES DES PERSONNES INTERROGÉES

Interrogés	1	2	3	4	5
Sexe	féminin	féminin	féminin	féminin	féminin
Âge	30	32	47	44	50
Durée d'enseignement	10	7	13	15	25

Niveau d'études	Diplôme universitaire	Master	Master	Diplôme universitaire	Diplôme universitaire
Secteur d'enseignement	privé	privé	public	public	public

Les questions posées ont été les suivantes et ont suivi les directives de l'entretien semi-structuré :

- 1) À votre avis, qu'est-ce qui rend les apprenants si différents l'un à l'autre au niveau linguistique ?
- 2) L'application de la différenciation pédagogique est-elle nécessaire pour gérer l'hétérogénéité de l'école contemporaine ?
- 3) Est-ce que vous différenciez les activités de l'enseignant selon les apprenants et leurs intérêts dans le but de conquérir la nouvelle connaissance ?
- 4) Quels sont les entraves auxquelles vous faites face pour l'application de la pédagogie différenciée ? Quelles sont les actions que l'État peut faire pour soutenir cette méthode et l'intégrer dans le système scolaire grec ?

4.1. Analyse des réponses prises

Les questions posées sont connectées à la pédagogie différenciée et l'entretien concernait exclusivement des réponses que nous voulions obtenir pour cette méthode d'apprentissage et pas généralement pour l'hétérogénéité. À la première question trois sur cinq professeurs ont considéré l'entourage familial comme responsable pour la différenciation des élèves au niveau linguistique. Un aspect intéressant est que le système éducatif n'accorde pas d'importance particulière au FLE, ce qui fait les apprenants considérer cette matière comme secondaire. Ainsi, il y a un grand décalage entre ceux qui font des cours privés ou qui suivent un cursus à un frontistirio et ceux qui ne s'y intéressent pas. De plus, deux professeurs ont parlé d'intérêts différents, de compétences différentes, du profil cognitif et de motivation interne et externe. À la deuxième question, il y a une unanimité des réponses, puisque tous les professeurs ont répondu que l'application de la différenciation

pédagogique est absolument nécessaire pour qu'ils puissent gérer la disparité existante dans la classe. Ils soulignent que chaque apprenant n'est pas motivé de la même manière, donc, il faut exploiter des moyens que nous offre la pédagogie moderne dans le but de se faciliter l'apprentissage. La question suivante examine s'ils pratiquent une pédagogie différenciée dans leurs cours selon les intérêts des apprenants. Quatre sur cinq ont répondu positivement. L'un différencie non seulement les activités mais aussi la partie théorique. Il y a l'opinion que ce n'est pas très facile de l'appliquer mais ils fournissent des efforts dignes. L'enseignante qui a répondu d'une façon pessimiste, explique que c'est faute de temps, qu'elle n'utilise pas cette méthode. À la dernière question toutes les enseignantes ont énuméré les obstacles qui se présentent devant l'application de cette méthode innovante. Leurs avis étaient similaires sur les entraves : elles n'ont pas le temps nécessaire pour y parvenir et elles demandent une augmentation des séances aux enseignants des langues étrangères. Les salles de classe sont mal organisées, il n'y a pas d'aide par un autre enseignant spécialisé et il n'y a pas de collaboration entre les professeurs et les parents. En plus, il faut y avoir une formation des enseignants et il faut diminuer le nombre des apprenants par classe puisqu'il y a des classes qui ont 25 à 27 élèves. Enfin, à propos de l'État, il pourrait intégrer la pédagogie différenciée dans le programme scolaire en utilisant des manuels didactiques conçus dans ce cadre. Par rapport à l'équipement, il pourrait le financer et soigner l'infrastructure des établissements scolaires selon les vrais besoins des apprenants. Nous pourrions résumer que notre proposition de recherche sera fructueuse, si des améliorations sont faites, selon les recommandations des enseignantes.

CONCLUSION

En examinant les résultats du projet appliqué à une classe hétérogène et les réponses des personnes interrogées, on pourrait dire que l'enseignement différencié est un processus pédagogique particulièrement utile, afin d'optimiser les possibilités d'apprentissage pour chaque élève. Nous devons souligner que l'enseignement différencié présente plusieurs dissimilitudes et contrastes dans leur nature, leur structure et leur mise en œuvre. Les différences des élèves sont identifiées (le contexte familial de l'enfant, son bagage cognitif, ses attitudes et ses compétences, ainsi que sa façon d'apprendre) et servent de base à l'organisation de la leçon. De plus, il est admis que les formes d'intelligence varient et que, par conséquent, de nombreuses formes d'enseignement sont mises en œuvre en fonction du profil individuel des élèves. Nous avons constaté que les apprenants sont tous arrivés à s'épanouir, ils ont bien coopéré entre eux et ils ont apporté des résultats positifs. Ils ont tous éprouvé le sentiment de la réussite et ils se sont tousentraïdés. Ils étaient soulagés de pouvoir travailler avec leur propre rythme et ils se sont sentis tous utiles d'avoir participé à l'achèvement du produit final. Le fait qu'ils se sont occupés de différents objets, les a remplis de satisfaction puisque leurs propres intérêts ont été tenus en compte. Encore une fois le grand gain est l'incitation de l'apprenant à faire la démarche par lui-même vers la connaissance et sa maîtrise, en évitant l'accumulation des données de manière passive et donc provisoire. Concernant la classe inversée, on pourrait repérer qu'elle présuppose un niveau minimum et une maîtrise préalable de l'apprentissage et de son fonctionnement. Cependant, il ne faut pas considérer l'application de cette méthode possible seulement à des âges plus avancés ou dans un cadre universitaire. Le fait de consacrer le temps en classe à la discussion peut indéniablement donner aux enseignants l'occasion de détecter les erreurs, les idées fausses, les mauvais concepts et autres types de réticences à l'apprentissage.

Aussi complexe que la préparation d'un cours dans une classe multi-niveaux puisse paraître parfois, ce qui reste une constante, c'est le respect de l'apprentissage de tous et le désir et la volonté de mieux répondre aux besoins de tous les enfants par la manière dont ils apprennent et dont nous leur enseignons. Néanmoins, nombreuses sont les conditions

préalables, afin de pouvoir intégrer la pédagogie différenciée dans les processus didactiques actuels.

Références bibliographiques

Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, Vol 25, 103-130.
<https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>

Alheit, P. & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol 34, 57-83.

Araújo S. & Hannachi, R. (2022). Démarche d'initiation aux pédagogies actives en langues : développement de la littératie numérique dans un environnement virtuel collaboratif., *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 41 N°2.

DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.10024>

Armstrong T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. 2nd ed. Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum Development.

Barlow, M. (2004). *Le travail en groupe des élèves*. Paris : Bordas.

Bergmann, J. et al. (2014). *La classe inversée*. Repentigny : Les éditions R. Goulet Inc.

Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*.
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14157>

Buchs, C., Gilles, I. & Butera, F. (2011). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif, *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France, 211-220 DOI : 10.3917/puf.brgeo.2011.01.0211

Busino, G. (2007). Matériaux pour l'histoire de la sociologie de la connaissance, *Revue européenne des sciences sociales*, XLV-139, 57-190. DOI :
<https://doi.org/10.4000/ress.187>

Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod,

Clément. E. (2017). Motivation et autodétermination dans les apprentissages scolaires. *Raphaële Miljkovitch, Françoise Morange-Majoux & Emmanuel Sander, Traité de psychologie du développement*, 279-291, Paris : Masson.

- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 43, 10-55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>
- Dallaire, C. & Jovic, L. (2021). Distinguer savoir et connaissances. *Recherche en soins infirmiers*, 144, 7-9. <https://doi.org/10.3917/rsi.144.0007>
- David, C. & Abry, D. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- David, C. & Mendonça Dias, C. (2020). Classes multi-niveaux, pédagogie différenciée et inclusion : des classes de langue étrangère aux classes ordinaires. *Les Cahiers Pédagogiques*.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Self-determination research: Reflections and future directions*, in E.L. Deci & R.M. Ryan (éds), *Handbook of self-determination research*, 431-444, Rochester: University of Rochester Press.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation: Suivi de Expérience et Éducation*. Paris: Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, Vol 135, 173–221.
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, Lyon <https://edupass.hypotheses.org/1066>
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues* [traduit de l'américain par Philippe Evans-Clark, Marie Muracciole et Nathalie Weinwurz]. Paris : Retz, DL.
- Jonnaert, P. & Vander Borcht, C. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. URL : <https://www.cairn.info/creer-des-conditions-d-apprentissage--9782804102111-page-217.htm>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα : Μιχάλης Κασσωτάκης
- Laval, V. (2019). *La psychologie du développement: Modèles et méthodes*. Paris: Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.laval.2019.01.0027>.
- Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit !* Éditions Canopé.
- Lehalle, H. & Mellier, D. (2021). *Psychologie du développement: Enfance et adolescence. Cours, exercices et QCM corrigés*. Paris : Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.lehal.2021.01.0071>.
- Leroy, J. (2008). Séance d'observation. Université de Rouen,
<https://jeanneleroy.files.wordpress.com/2008/10/seance-observation.pdf>
- Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant, *Éducation et socialisation*, Vol 53. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.7297>
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données, *Recherches Qualitatives-Hors Série-numéro 2* http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique sociale.
- Molaie, S. (2016). Language Sustainability and the Theory of Multiple Intelligences, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 N° 2. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.5423>
- Molinari, G., Muller Mirza, N. & Tartas, V. (2021). Regards croisés des approches cognitives et socioculturelles sur l'apprentissage collaboratif : quelles contributions dans le domaine de l'éducation ?. *Raisons éducatives*, Vol 25, 41-64.
<https://doi.org/10.3917/raised.025.0041>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2000). Πολλαπλή Νοημοσύνη. Μεταφράσεις άρθρων: (Γ. Ζήκας, Μετάφρ.). Λευκωσία.
- Piaget, J. (2020). *La psychologie de l'intelligence*. Malakoff : Dunod.

- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique. L'Enfant et la réalité*. Paris : Denoël-Gonthier
- Puren, C. (2001). Pédagogie différenciée en classe de langue, *Les Cahiers pédagogiques* n° 399, 64-66. [<https://www.christianpuren.com/>]
- Racle, G. (1982). La pédagogie interactive, pourquoi ? , *Communication et langages*, n° 54, 26-32. DOI : 10.3406/colan.1982.1518
- Rinaudo, J.-L. (2012). Espace et temps vécus dans les pratiques professionnelles enseignantes médiatisées par les technologies de l'information et de la communication. *Phronesis I*, 85–91. DOI: 10.7202/1006486ar
- Rinaudo, J.-L. (2010). Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?, *Questions Vives*, Vol. 7 n° 14, 135-144.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. Conférence publiée en ligne : https://www.researchgate.net/publication/289066822_La_pedagogie_differenciee_historique_problematique_cadre_conceptuel_et_methodologie_de_mise_en_oeuvre
- Robert, P. (2005). *La logique politique des technologies de l'information et de la communication*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux. <http://books.openedition.org/pub/31561>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Gutenberg
- Soulié, M. (2022). *Enseigner en classe inversée*, Paris : édition ESF.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière/McGraw, McGraw-Hill.
- Vasarmidou, D. (2013). *Πολλαπλή Νοημοσύνη και Μάθηση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Κρήτη
- Vygotski, Lev S. (2019). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wahl, G. (2018). L'intelligence humaine, une ou multiple ?. *Sciences Humaines*, Vol 303, 3-3. <https://doi.org/10.3917/sh.303.0003>

Wang-Szilas, J. (2018). Les apports des technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des langues distantes en eTandem. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Vol 34(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1356>

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, Vol 41, 207–225.

Weber, M. (1921). *Economie et société*. Vol.1

Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky. An Intellectual Biography*. Londres : Routledge

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

<https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>

Annexe I : Les entretiens des enseignantes

PREMIERE ENSEIGNANTE

- 1) À mon avis de nombreux facteurs déterminent l'acquisition d'une langue étrangère et par conséquent le niveau linguistique d'un apprenant : la motivation interne et externe, le milieu socioculturel, le profil cognitif, les intérêts, l'adaptation du cours aux besoins des apprenants, l'enseignement.
- 2) Oui, je crois qu'elle est nécessaire car il est important de tenir compte de ces différences et adapter le cours aux besoins des apprenants pour pouvoir atteindre les objectifs fixés.
- 3) Ce n'est pas toujours facile mais en général, dans la mesure du possible, j'essaie de proposer des activités qui motivent tous les apprenants, que tous les apprenants peuvent effectuer sans qu'elles soient trop faciles pour les uns et trop difficiles pour les autres.
- 4) C'est très chronophage, il faut une programmation difficilement gérable au quotidien, il faut un équipement qui n'est pas toujours disponible. L'Etat pourrait proposer des manuels didactiques conçus dans le cadre d'une pédagogie différenciée, alléger les horaires des enseignants, financer l'équipement numérique des établissements scolaires.

DEUXIEME ENSEIGNANTE

- 1) Ce qui rend les élèves différents au niveau linguistique est le fait que chaque apprenant a ses propres compétences qui émanent de ses intérêts, de ses propres vécus, de son propre rythme de s'approprier à tout ce qui est nouvelle connaissance, de son propre style d'apprentissage, de sa propre civilisation ainsi que de son auto-perception.
- 2) Comme, de nos jours, la classe rassemble un ensemble d'apprenants de tout niveau, l'enseignant estime être nécessaire d'appliquer la pédagogie différenciée, c'est à dire d'intervenir de manière à faciliter l'apprentissage et à le rendre accessible ainsi qu'agréable face à un public hétérogène. Pour y réussir, il essaie d'exploiter une grande variété de moyens utilisés par la pédagogie moderne, comme, par exemple, l'utilisation de l'ordinateur qui offre la possibilité d'une gamme d'activités qui pourraient satisfaire tous les niveaux des apprenants.

3) Evidemment, pour réussir à diminuer les entraves qui ne permettent pas d'avoir accès facile à tous les élèves de la nouvelle connaissance, je procède en adoptant plusieurs mesures et activités.

- a. Je crée des activités adaptées aux différents niveaux des élèves.
- b. J'essaie d'attirer l'attention et l'intérêt des apprenants.
- c. Je valorise les connaissances et les intérêts des élèves.
- d. J'enseigne et j'explique de manière détaillée.
- e. J'exploite les nouvelles technologies.
- f. J'adapte l'enseignement au rythme de mes élèves en simplifiant la matière et les travaux demandés.
- g. Je dispose assez de temps à mes élèves afin de réfléchir et de répondre.
- h. J'organise des groupes d'élèves ayant des compétences de tous les niveaux et je les encourage à collaborer et à s'entraider.
- i. J'offre la possibilité de ressentir la satisfaction de la réussite en me rendant compte du petit progrès de chaque apprenant.

4) Les entraves auxquelles je fais face concernent premièrement la mauvaise organisation des salles de classe dans certains établissements scolaires (manque de moyens électroniques comme l'ordinateur, le tableau interactif...), deuxièmement l'absence fréquente de l'aide d'un enseignant spécialisé avec qui je pourrais collaborer afin d'affronter des cas exceptionnels et finalement l'absence d'une vraie collaboration avec les parents qui pourraient contribuer à l'amélioration de la situation de leurs enfants.

L'état pourrait contribuer positivement à l'intégration de cette nouvelle pédagogie, en procédant à une formation continue des enseignants et en adaptant son infrastructure scolaire aux vrais besoins de nos apprenants.

TROISIEME ENSEIGNANTE

1) Personnellement je pense qu'il s'agit de la culture acquise premièrement chez eux. Si les apprenants grandissent dans un environnement familial où la lecture et la formation éducative joue un rôle primordial, ils donnent de l'importance appropriée à l'apprentissage d'une langue étrangère. Deuxièmement, la différence se dépend de l'importance que tout

le système éducatif donne à l'apprentissage de la L2. La L2 est considérée comme une matière secondaire dans les écoles grecques. Par conséquent dans une classe scolaire grecque on rencontre des apprenants qui suivent des cours particuliers où des cours dans un « frontistrio » et des apprenants qui ne s'intéressent pas à apprendre la L2.

2) Je pense que la différenciation pédagogique est nécessaire pour que chaque classe fonctionne efficacement. Tous les apprenants ne peuvent pas suivre la même manière d'enseignement. Je considère que la pédagogie différenciée est obligatoire pour le déroulement de chaque séance.

3) Etant donné que chaque apprenant ait un niveau diffère et son propre rythme d'acquérir la nouvelle connaissance je différencie tant les activités que l'enseignement de la partie théorique.

4) Ce qui rend notre travail encore plus dur, c'est le fait que l'école ne possède pas tout l'équipement indispensables pour le soutien d'un tel processus. La pédagogie différenciée demande de l'espace, des plusieurs classes multimodales, plus d'enseignants spécialisés et formés sur les nouveaux besoins éducatifs. L'Etat doit prendre en considération le degré d'hétérogénéité dans l'école publique grecque et procéder à des réformes nécessaires.

QUATRIEME ENSEIGNANTE

1) En ce qui concerne l'apprentissage de la 2^e langue étrangère, ce qui différencie les élèves, d'un côté ce sont les influences de l'entourage familial (culture générale, niveau éducatif des parents) et de l'autre la bonne connaissance d'une 1^{ère} langue étrangère.

2) Oui, surtout quand on enseigne une langue étrangère et il y a de différents niveaux de connaissance de la langue dans la même classe.

3) Oui, quand cela est possible, mais pas très souvent faute de temps.

4) La présence dans la même salle de classe des élèves ayant de différents niveaux de connaissance de la langue étrangère, rend le déroulement de la leçon difficile. L'Etat devrait prévoir d'abord la séparation des élèves selon leur niveau et ensuite donner plus de temps aux enseignants de langue étrangère. Deux heures par semaine (30 à 40 minutes par heure)

ne sont pas suffisantes pour faire travailler les élèves en petits groupes et suivre leur progression, surtout quand il y a 25 à 27 élèves par classe.

CINQUIEME ENSEIGNANTE

- 1) Le niveau d'apprentissage, le niveau de compréhension, alors d'acquisition de la langue, la préoccupation personnelle avec la langue, les problèmes que chacun face, en ce qui concerne l'utilisation de la langue (intonation.)
- 2) Bien sûr. Chaque apprenant est unique, alors, il doit être motivé de façon différente afin d'apprendre.
- 3) Quand il est possible. Quand j'ai beaucoup d'élèves de niveau différent, j'organise deux groupes et je crée des activités de niveau différent. J'organise deux groupes et je crée des activités de niveau de difficulté différente afin d'enseigner le même sujet à tous.
- 4) Le manque du temps pendant la séance et les préjugés des parents et de quelques collègues face à cette pratique.

Annexe II : Fiches enseignants

Fiche élève 1 (Groupe A)

En exprimant le temps !

Nom

Prénom

Date

Activité 1

<https://www.youtube.com/watch?v=ZtUvKlevm0>

https://www.youtube.com/watch?v=9uBq2hh5_qQ

Après avoir vu les vidéos ci-dessus, faites l'exercice comme dans l'exemple.

EXEMPLE : J-30-11 Jeudi, le trente novembre. C'est l'automne.

Ma-21-01 Mardi, le vingt et un janvier. C'est l'hiver.

S-14-06 Samedi, le quatorze juin. C'est l'été.

L-12-09 Lundi, le douze septembre. C'est l'automne.

Me-27-02 Mercredi, le vingt-sept février. C'est l'hiver.

D-15-10 Dimanche, le quinze octobre. C'est l'automne.

S-13-04 Samedi, le treize avril. C'est le printemps.

V-8-05 Vendredi, le huit mai. C'est le printemps.

Activité 2

Par groupes de deux faites le dialogue suivant :

-Quand c'est ton anniversaire ?

-Mon anniversaire, c'est le 20 octobre (par exemple).

Activité 3

Lisez le message suivant et répondez aux questions.

Salut Jean !

Ça va ? Moi, super ! Je suis à Londres avec ma famille. La ville est magnifique ! J'ai visité beaucoup de monuments et j'ai pris beaucoup de photos ! La seule chose qui est vraiment insupportable ici, c'est le temps. Il pleut toujours et il fait froid et c'est le printemps ! Imagine-toi l'hiver !!! La température est de 5 à 10 degrés chaque jour et c'est embêtant ça ! Je suis nostalgique du temps de la Grèce ! En Grèce le soleil brille et il fait chaud au printemps. Il n'y a pas de nuages et il fait beau ! Quel temps il fait à Marseille ?

Bon, alors, je te laisse !

Ecris-moi vite !

Bises,

Sofia

- 1) Où est Sofia ? Elle est à Londres.
- 2) Est-ce qu'elle aime cette ville ? Oui, elle trouve qu'elle est magnifique.
- 3) Qu'est-ce qu'elle n'aime pas ? Elle n'aime pas le temps.
- 4) Quel temps il fait à Londres ? Il pleut toujours et il fait froid.
- 5) Quel temps il fait en Grèce ? Il fait chaud./Il fait beau.

Fiche élève 1 (Groupe B)

En exprimant le temps !

Nom

Prénom

Date

Activité 1

<https://www.youtube.com/watch?v=ZtUvKIevm0Y>

https://www.youtube.com/watch?v=9uBq2hh5_qQ

En consultant les vidéos ci-dessus, complétez les exercices suivants

LES JOURS DE LA SEMAINE

l undi

m ardi

m ercredi

j eudi

v endredi

s amedi

d imanche

LES MOIS QUI CORRESPONDENT A CHAQUE PHOTO



juin, juillet et août



décembre, janvier et février



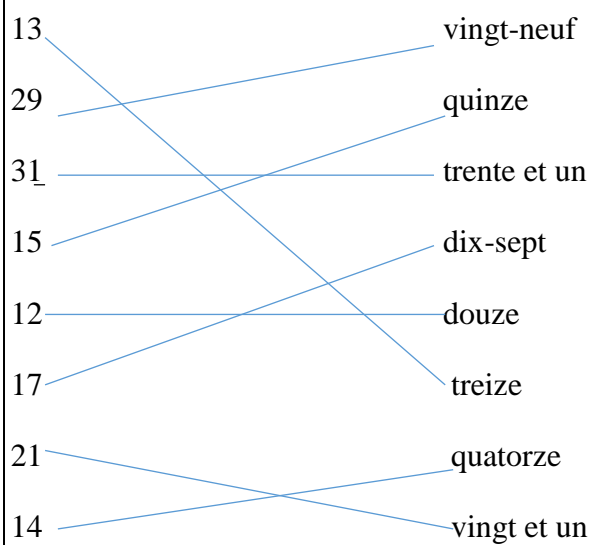
mars, avril et mai



septembre, octobre et novembre

Activité 2

Reliez :



42 ————— quarante-deux

Activité 3

Quand c'est ton anniversaire ?

Répondez par la phrase :

Mon anniversaire, c'est le 20 octobre (par exemple).

.....

Activité 4

Lisez le message suivant et cochez la bonne case.

Salut Jean !

Ça va ? Moi, super ! Je suis à Londres avec ma famille. La ville est magnifique ! J'ai visité beaucoup de monuments et j'ai pris beaucoup de photos ! La seule chose qui est vraiment insupportable ici, c'est le temps. Il pleut toujours et il fait froid et c'est le printemps ! Imagine-toi l'hiver !!! La température est de 5 à 10 degrés chaque jour et c'est embêtant ça ! Je suis nostalgique du temps de la Grèce ! En Grèce le soleil brille et il fait chaud au printemps. Il n'y a pas de nuages et il fait beau ! Quel temps il fait à Marseille ?

Bon, alors, je te laisse !

Ecris-moi vite !

Bisous,

Sofia

VRAI ou FAUX ?

Sofia se trouve à Paris. **FAUX**

Londres est magnifique. **VRAI**

A Londres, il fait beau. **FAUX**

En Grèce, il fait chaud. **VRAI**

En Grèce il y a des nuages. **FAUX**

Fiche élève 2 (Groupe A)

Chantons pour le soleil !

Nom

Prénom

Date

Activité 1

Ecoutez la chanson « Soleil » de Lara Fabian et complétez les mots qui manquent.

<https://youtu.be/V-MMLNdbuFQ>

Transcription

Quand le soleil sera moins gris

Il nous tendra les bras

Un jour comme un ami

Il nous reviendra

Mais je veux déjà

chanter pour toi

Oh soleil soleil soleil soleil soleil

Oh soleil soleil soleil soleil soleil

Viens sors enfin de la nuit

Et l'hiver s'en ira

Viens toi qui fait de la pluie

Un grand feu de joie

On attend que toi

Réveille-toi

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

I wonder what we'd ever do without you

Sun sun, sun sun, sun sun

So glad you see you, how we really need you

Sun sun, sun sun, sun sun

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

Activité 2

Qu'est-ce que vous aimez faire quand il fait beau ?

Quand il fait beau, j'aime faire des promenades à vélo.

Activité 3

Au début du clip, avant l'arrivée de la chanteuse, quelle est la couleur qui domine ?

Quel est le temps en Europe ?

La couleur qui domine, c'est le gris. Le temps en Europe est mauvais.

Activité 4

Expressions avec le mot soleil. Reliez les phrases à leur sens.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| Un bain de soleil • | • c'est la fin de la journée |
| Un coup de soleil • | • c'est la protection contre le soleil |
| Un coucher de soleil • | • c'est se relaxer sous le soleil |
| Un pare-soleil • | • c'est utile pour nos yeux |
| Une paire de lunettes de soleil • | • c'est rouge et il fait mal |

Activité 5

Quelle est votre saison préférée et pourquoi ?

J'aime l'été parce que j'adore nager dans la mer.

Activité 6

Est-ce que vous reconnaissez la chanteuse grecque très populaire dans le monde entier, qui apparaît dans le vidéo-clip ? Quelle est sa relation avec cette chanson ?

Elle s'appelle Nana Mouschouri et elle a chanté pour la première fois cette chanson.

Fiche élève 2 (Groupe B)

Chantons pour le soleil !

Nom

Prénom

Date

Activité 1

Ecoutez la chanson « Soleil » de Lara Fabian et complétez-la avec les mots suivants

(jour, gris, soleil, pluie, chanter, ciel, nuit, hiver)

<https://youtu.be/V-MMLNdbuFQ>

Transcription

Quand le **ciel** sera moins **gris**

Il nous tendra les bras

Un **jour** comme un ami

Il nous reviendra

Mais je veux déjà

chanter pour toi

Oh **soleil** soleil soleil soleil soleil

Oh soleil soleil soleil **soleil** soleil soleil

Viens sors enfin de la **nuit**

Et l'**hiver** s'en ira

Viens toi qui fait de la **pluie**

Un grand feu de joie

On n'attend que toi

Réveille-toi

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

I wonder what we'd ever do without you

Sun sun, sun sun, sun sun

So glad you see you, how we really need you

Sun sun, sun sun, sun sun

Oh soleil soleil, soleil soleil, soleil soleil

Activité 2

Qu'est-ce que vous aimez faire quand il fait beau ? Ecrivez VRAI ou FAUX.

Quand il fait beau, je fais du vélo. **VRAI**

Quand il fait beau, je joue à des jeux-vidéo. **FAUX**

Quand il fait beau, je fais des promenades avec mes amis. **VRAI**

Quand il fait beau, je mets mon pull. **FAUX**

Activité 3

Cochez la bonne réponse.

Au début du clip, avant l'arrivée de la chanteuse, quelle est la couleur qui domine ?

a) Le rouge **b) le gris** c) le bleu

Quel est le temps en Europe ?

a) **Il pleut** b) il y a du soleil c) il y a du vent

Comment se sent la chanteuse quand il y a du soleil ?

- a) Elle est triste b) elle est énervée **c) elle est heureuse**

Activité 4

Expressions avec le mot soleil. Reliez les phrases à leur sens.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| Un bain de soleil • | • c'est la fin de la journée |
| Un coup de soleil • | • c'est la protection contre le soleil |
| Un coucher de soleil • | • c'est se relaxer sous le soleil |
| Un pare-soleil • | • c'est utile pour nos yeux |
| Une paire de lunettes de soleil • | • c'est rouge et il fait mal |

Activité 5

Quelle est votre saison préférée et pourquoi ? Reliez les phrases.

- | | | |
|--------------------|-----------|----------------------|
| C'est l'hiver | parce que | j'aime la mer. |
| C'est l'été | | j'aime les fleurs. |
| C'est l'automne | | j'aime faire du ski. |
| C'est le printemps | | j'aime la pluie. |

Activité 6

Est-ce que vous reconnaissez la chanteuse grecque qui apparaît à la fin du vidéo-clip ?

Comment elle s'appelle ?

Elle s'appelle Nana Mouschouri et elle est une chanteuse très fameuse en Grèce.

Fiche élève 3 (Groupe A)

Quel temps fait-il ?

Nom

Prénom

Date

Support

Vous allez regarder la vidéo suivante sur YouTube :

<https://www.youtube.com/watch?v=8bFwmU4ApNg>

Activité 1

Est-ce que vous pouvez cliquer sur la bonne réponse ? Ensuite, validez pour voir vos résultats.

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/4927?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=1

Activité 2

Les mots sont mélangés. Est-ce que vous pouvez les mettre en ordre ? N'oubliez pas que vous avez de l'aide !

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/7761?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=3

Activité 3

Quelles lettres manquent ? Cliquez sur le lien pour les trouver !

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/8234?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=5

Activité 4

Vous rencontrez un copain/une copine et vous parlez du temps. Qu'est-ce que vous dites ?

Activité 5

Par groupes de 2 personnes,

Cliquez ici : <https://nuagedemots.co/> pour faire un nuage de mots.

Ecrivez tous les mots que vous connaissez sur la météo. Le premier groupe qui va donner le plus de réponses justes va gagner.

Fiche élève 3 (Groupe B)

Quel temps fait-il ?

Nom

Prénom

Date

Support

Vous allez regarder la vidéo suivante sur YouTube :

<https://www.youtube.com/watch?v=8bFwmU4ApNg>

Activité 1

Est-ce que vous pouvez cliquer sur la bonne réponse ? Ensuite, validez pour voir vos résultats.

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/4927?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=1

Activité 2

Les mots sont mélangés. Est-ce que vous pouvez les mettre en ordre ? N'oubliez pas que vous avez de l'aide !

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/7761?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=3

Activité 3

Quelles lettres manquent ? Cliquez sur le lien pour les trouver !

https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/8234?id_serie=12342&nom_serie=grammaire_dire_le_temps_qu_il_fait&niveau=a1_debutant&exercice=5

Activité 4

Vous rencontrez un copain/une copine et vous parlez du temps. Qu'est-ce que vous dites ?

-Quel temps il fait ?

-Aujourd'hui, il ne fait pas beau.

-Il fait beau/chaud/mauvais/froid.

-La température est basse.

-Il y a des nuages/du vent/de la pluie/de la neige/du soleil.

-Il y a du brouillard/des orages.

-Il fait 20 degrés.

Activité 5

Par groupes de 2 personnes,

Cliquez ici : <https://nuagedemots.co/> pour faire un nuage de mots.

Ecrivez tous les mots que vous connaissez sur la météo. Le premier groupe qui va donner le plus de réponses justes va gagner.

Table des matières

Résumé.....	vi
Abstract	viii
Περίληψη.....	ix
Liste des images	xi
Acronymes	xii
Introduction	1
PRÉMIÈRE PARTIE : THÉORIE	2
1. La problématique et l'hypothèse de la recherche.....	2
1.1. La problématique.....	2
1.2. L'hypothèse de la recherche.....	3
2. Apprentissage du FLE et théories	4
2.1. Le socioconstructivisme.....	4
2.2. La Théorie des intelligences multiples.....	6
2.1.1. Les points d'entrée	12
2.3. Méthodes pédagogiques	14
2.3.1. La pédagogie différenciée	14
2.3.2. Évaluation.....	16
2.3.3. L'élève et les autres.....	17
2.4. La classe inversée.....	18
2.4.1. Conditions et prérequis	18
2.4.2. Variantes pratiques.....	19
2.5. Les paramètres psychologiques.....	20
2.5.1. L'affectivité.....	20
2.5.2. L'Autodétermination.....	21
2.6. Le rôle des TICE	22
DEUXIÈME PARTIE : PRATIQUE	25
1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	25
1.1. Étude de cas.....	25
1.2. Observation de classe	26
1.3 Entretiens.....	26
2. Présentation de la recherche	28
2.1. Description du scénario	28
2.2. Première séance.....	29
2.2.1 Objectifs et descripteurs	31
2.3. Deuxième séance.....	37
2.3.1 Objectifs et descripteurs	39
2.4 Troisième séance	46
2.4.1 Objectis et descripteurs	46
2.5. Quatrième séance	50
2.5.1 Objectifs et descripteurs	50
3. Résultats de la recherche	54
3.1. Première séance.....	54

3.2. Deuxième séance.....	55
3.3 Troisième séance.....	56
3.4 Quatrième séance	57
3.5. Limites de la recherche	58
4. Entretiens.....	58
4.1. Analyse des réponses prises	59
CONCLUSION	61
Références bibliographiques	63
Annexe I : Les entretiens des enseignants.....	68
Annexe II : Fiches enseignants	72
Table des matières.....	87

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.