



Διπλωματική Εργασία

**« Représentations et pratiques des enseignants de langues étrangères en Grèce concernant la mise en application de la pédagogie différenciée et le développement cognitif des apprenants »**

Καφφέ Αναστασία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ

Πάτρα, Ιούλιος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («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

**« Représentations et pratiques des enseignants de langues étrangères en Grèce concernant la mise en application de la pédagogie différenciée et le développement cognitif des apprenants »**

Καφφέ Αναστασία

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Παπαδοπούλου Ελένη

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Βαρσαμίδου Αθηνά

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

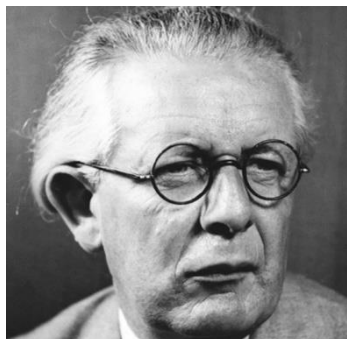
À mon mari

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier sincèrement et profondément ainsi qu'à exprimer ma gratitude à mon enseignante – surveillante de travail Mme Papadopoulou Eleni, qui m'a encouragée tout au long de cette année. Ses conseils, son support et son aide constante sont inestimables.

Je tiens à remercier également Mme Varsamidou Athina, pour avoir consacré du temps à lire et à évaluer mon travail.

Finalement je tiens à remercier mon mari pour son support constant et mon fils qui me donnait du courage aux moments difficiles.



Jean Piaget

*A l'école, on doit créer aux élèves le sentiment de réussite. Le milieu éducatif doit motiver l'enfant, développer son intérêt, sa curiosité ainsi que son initiative en vue de la conquête du savoir, de la maîtrise progressive des capacités mentales ou même physiques. Tout ce qu'on apprend à l'enfant, on l'empêche de l'inventer ou découvrir*

*(Bringuier2012 :106)*

## RESUMÉ

Dans la classe de langue de nos jours il y a beaucoup de paramètres que l'enseignant doit prendre en considération afin de pouvoir parvenir aux exigences multiples. Aujourd'hui et spécialement dans l'école publique nous rencontrons des apprenants ayant des besoins différents dans plusieurs domaines. La multiculturalité, le niveau cognitif ou bien affectif différent des apprenants constituent un défi pour les enseignants. La pédagogie différenciée constitue une méthode qui peut répondre à l'hétérogénéité des classes. Plus particulièrement, concernant le niveau cognitif des apprenants, la pédagogie différenciée possède les outils afin de développer la mémoire, la pensée ou bien la perception des individus dans la classe afin d'obtenir les mêmes objectifs éducatifs pour tous. Cela peut être accompli étant donné qu'elle se pratique par les enseignants dans la classe sous des conditions propres.

Dans ce cadre, le sujet de notre mémoire est les représentations et les pratiques des enseignants des langues étrangères en Grèce concernant la mise en application de la pédagogie différenciée et le développement cognitif des apprenants. Notre recherche alors étudie les pratiques des enseignants en Grèce pour arriver à des constatations concernant l'application de la pédagogie différenciée.

La première partie de notre travail comprend le positionnement théorique et se concentre sur la pédagogie différenciée, ses caractéristiques et les stratégies qui doivent être mises en place pour l'appliquer. En outre, cette première partie comprend la relation et le degré d'influence de la pédagogie différenciée sur la dimension cognitive. Plus particulièrement, notre recherche bibliographique nous donne des réponses sur les stratégies qui doivent être utilisées dans la classe de langue afin de pouvoir développer la pensée, la mémoire ainsi que la perception de l'apprenant. A savoir, le niveau cognitif dans une classe hétérogène.

La deuxième partie de notre mémoire comprend la recherche quantitative et qualitative que nous avons menée afin de recueillir des résultats sur les pratiques des enseignants des langues étrangères en Grèce toujours en relation avec la pédagogie différenciée, et leurs représentations concernant les effets positifs de cette technique sur les apprenants. La recherche que nous avons menée tout d'abord quantitative, confirme les hypothèses initiales que malgré le fait que beaucoup d'enseignants connaissent la pédagogie différenciée, ils envisagent des obstacles concernant son application dans la classe. En outre, la recherche qualitative a confirmé l'hypothèse faite que les enseignants qui utilisent efficacement la pédagogie différenciée remarquent des résultats positifs concernant le développement cognitif de leurs apprenants.

**Mots clés :** Pédagogie différenciée, cognition, développement cognitif, éducation cognitive, didactique des langues étrangères

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα στην ξενόγλωσση τάξη στις μέρες μας υπάρχουν πολλές παράμετροι τις οποίες πρέπει να λάβει υπόψιν ο καθηγητής προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις πολυάριθμες απαιτήσεις. Σήμερα στο δημόσιο σχολείο συναντάμε μαθητές των οποίων οι ανάγκες είναι διαφορετικές σε πολλούς τομείς. Η πολύπολυτισμικότητα, το διαφορετικό γνωστικό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών αποτελούν μια πρόκληση για τους καθηγητές. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί μία μέθοδο που μπορεί να απαντήσει στην ετερογένεια των τάξεων. Πιο συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική κατέχει τα εργαλεία προκειμένου να αναπτυχθεί η μνήμη, η σκέψη, καθώς και η αντίληψη των ατόμων μέσα στην τάξη, προκειμένου να φτάσουν όλοι τα ίδια εκπαιδευτικά αντικείμενα, δεδομένου ότι εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς κάτω από τις σωστές συνθήκες.

Σε αυτό το πλαίσιο, το αντικείμενο της μεταπτυχιακής εργασίας μας είναι οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές των καθηγητών των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Η έρευνα μας λοιπόν πραγματεύεται τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα προκειμένου να βγάλουμε συμπεράσματα σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Το πρώτο μέρος της εργασίας μας περιλαμβάνει τη θεωρητική τοποθέτηση και επικεντρώνεται στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, τα χαρακτηριστικά της και τις στρατηγικές που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να εφαρμοστεί. Επιπλέον, το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη σχέση και το βαθμό επιρροής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής πάνω στο γνωστικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική μας έρευνα μάς δίνει απαντήσεις πάνω στις στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιηθούν μέσα στην ξενόγλωσση τάξη προκειμένου να αναπτύξουμε την σκέψη, την μνήμη και την αντίληψη του μαθητή. Δηλαδή το γνωστικό του επίπεδο μέσα σε μια ανομοιογενή τάξη.

Το δεύτερο μέρος της διπλωματικής εργασίας μας περιλαμβάνει την ποσοτική και ποιοτική έρευνα που διεξήγαμε προκειμένου να συλλέξουμε αποτελέσματα πάνω στις πρακτικές των καθηγητών των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα, πάντα σε σχέση με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, και στις αναπαραστάσεις των καθηγητών αναφορικά με τα θετικά αποτελέσματα αυτής της τεχνικής πάνω στους μαθητές. Η έρευνα που διεξήγαμε πρώτα απ' όλα ποσοτική, επιβεβαιώνει τις αρχικές υποθέσεις ότι παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την διαφοροποιημένη παιδαγωγική, αντιμετωπίζουν εμπόδια σχετικά με την εφαρμογή της μέσα στην τάξη. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι οι καθηγητές που χρησιμοποιούν αποτελεσματικά



την διαφοροποιημένη παιδαγωγική, παρατηρούν θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών τους.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, γνωστική λειτουργία, γνωστική ανάπτυξη, γνωστική εκπαίδευση, διδακτική ξένων γλωσσών

## ABSTRACT

Nowadays in the foreign language classroom there are plenty of parameters for the teacher to consider in order to cope with the numerous requirements. There are students with different type of needs in many domains, especially in public schools. Multiethnicity as well as the students' different cognitive and affective level consist of a challenge for the teachers. The differentiated instruction is a learning method that gives an answer to the heterogeneous classrooms. More specifically, regarding the students' cognitive level, the differentiated instruction gives the tools to develop memory, thinking process and perception of the individuals inside the classroom in order for everyone to reach the same learning objectives, given that it is applied under the right conditions.

In that context, the foreign language teachers' representations and practices regarding the application of the differentiated instruction and the students' cognitive development, characterize the object of our thesis. Our research discusses the teachers' practices in Greece in order for us to come to conclusions relatively to the application of the differentiated instruction.

The first part of our work includes the theoretical framework and focuses on the differentiated instruction, its characteristics as well as the strategies needed to be used in order to be applied. In addition, the first part includes the association as well as the influence level of the differentiated instruction on the cognitive dimension. More specifically, our bibliographic research gives answers regarding the strategies that should be used in the foreign language classroom in order to develop the student's thinking process, memory and perception. Namely their cognitive level inside the heterogeneous class.

The second part of our thesis includes the quantitative and qualitative research that we have conducted in order to collect results regarding the foreign language teachers' practices, always in association with the differentiated instruction, as well as the teachers' representations regarding the positive results of this method over students. The research we have conducted, and which is first of all quantitative, affirms our initial hypotheses that despite the fact that many teachers are familiar with the term of the differentiated instruction, they face many obstacles regarding its application inside the classroom. Furthermore, the qualitative research affirmed the hypothesis that the teachers who use the differentiated instruction properly, observe positive results concerning their students' cognitive development.

**Key words:** Differentiated instruction, cognition, cognitive development, cognitive education, foreign languages teaching

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	vii
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	viii
<b>ABSTRACT</b> .....	x
<b>INTRODUCTION</b> .....	xiv
<b>Première Partie : Le cadre théorique</b>	
<b>1.1 La pédagogie différenciée</b> .....	1
1.1.1 Origines et définitions de la pédagogie différenciée .....	1
1.1.2 L'hétérogénéité des apprenants .....	2
1.1.2.1 L'hétérogénéité : définition .....	2
1.1.2.2 Manifestation de l'hétérogénéité dans la classe .....	2
1.1.3 La mise en pratique de la pédagogie différenciée : Conditions de réussite et obstacles .....	4
1.1.3.1 Que peut-on différencier dans une classe de langue ? .....	4
1.1.3.2 Les effets négatifs possibles de la différenciation pédagogique .....	6
1.1.3.3 Les conditions de réussite de la différenciation dans la classe de langue. ....	7
<b>1.2 Différenciation pédagogique et dimension cognitive</b>	
1.2.1 Education cognitive : Repères historiques, définitions et objectifs .....	10
1.2.1.1 Objectifs et définitions de l'éducation cognitive .....	10
1.2.1.2 Repères historiques de l'éducation cognitive .....	11
1.2.2 Les styles cognitifs des apprenants .....	11
1.2.2.1 Différenciation théorique entre style cognitif et style d'apprentissage .....	11
1.2.2.2 Les styles cognitifs et les styles d'apprentissage. ....	11
1.2.3 Les effets de la pédagogie différenciée sur la dimension cognitive .....	13
1.2.3.1 Mettre en place une éducation cognitive .....	14
1.2.3.2 Le développement cognitif à travers la pédagogie différenciée .....	15

## **Deuxième Partie : La recherche**

2.1. La problématique .....	17
2.2. Hypothèses de la recherche .....	17
2.3. Objectifs de la recherche .....	18
2.4. L'identité de la recherche .....	19
2.4.1. La méthode .....	19
2.4.2. Le public et l'échantillon .....	20
2.4.3. Les conditions du déroulement de la recherche .....	22
2.5 Présentation des résultats de la recherche .....	22
2.5.1 Stratégies des enseignants pendant le cours. ....	24
2.5.2 L'évaluation dans la classe de langue .....	29
2.5.3 Approches des enseignants pendant le cours .....	31
2.5.4 La pédagogie Différenciée .....	34

## **Troisième Partie : Synthèse**

3.1 Interprétation des résultats de la recherche .....	39
3.2 Vérification des hypothèses .....	41
3.3 Discussions et perspectives .....	42

<b>CONCLUSION</b> .....	43
-------------------------	----

<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	46
--	----

<b>INDEX DES FIGURES</b> .....	49
--------------------------------	----

<b>INDEX DES TABLEAUX</b> .....	51
---------------------------------	----

<b>ANNEXES</b> .....	52
----------------------	----

<b>Questionnaire</b> .....	52
----------------------------	----

<b>Guide de L'Entretien</b> .....	59
-----------------------------------	----

<b>Interview 1</b> .....	60
<b>Interview 2</b> .....	63
<b>Interview 3</b> .....	68
<b>Interview 4</b> .....	72

## INTRODUCTION

L'enseignement des langues étrangères dans les écoles publiques ou privées contemporaines est devenu beaucoup plus exigeant. Ce n'est pas que ces exigences n'existaient pas au passé mais c'est plutôt aujourd'hui qu'elles sont plus visibles. Les différences que nous rencontrons dans une classe de langue sont nombreuses et dérivent parfois de domaines distincts. Nous disons que chaque enfant est différent, pas seulement comme apprenant mais aussi comme individu. Quand l'enseignant se trouve dans une classe avec plusieurs apprenants, il se trouve dans une classe avec des personnalités différentes ayant des niveaux cognitifs, affectifs ou bien socioculturels distincts. Cela signifie que dans les classes les apprenants possèdent des modes ou des rythmes de travail qui se diffèrent. En outre, leur situation affective se dépend de leurs expériences personnelles ce qui les a rendus plus autonomes, plus introvertis ou bien extravertis. En plus, et concernant les différences socioculturelles des apprenants, de notre époque nous remarquons que la transformation des sociétés multilingues rend les classes encore plus hétérogènes puisqu'il y en a des individus ayant des valeurs, des croyances, des histoires familiales distincts ou bien de contexte éducatif moins ou plus élevé.

La pédagogie différenciée constitue la méthode qui peut répondre aux besoins et aux caractéristiques différentes des apprenants. Selon l'académie de Strasbourg (2020 : 3), avec toutes les réformes qui sont entreprises aujourd'hui afin d'améliorer notre système scolaire, le thème de la pédagogie différenciée adhère parfaitement à l'actualité. La différenciation pédagogique peut donner la solution aux classes hétérogènes parce que pendant son application l'enseignant estime que chaque élève est unique et essaie à travers les stratégies adéquates de l'aider en se basant sur ses particularités. Les enseignants ne doivent pas enseigner les mêmes choses de la même manière à des élèves qui sont différents.

En tant qu'enseignante de la langue française j'ai été très intéressée par le sujet du développement cognitif des apprenants dans une classe de langues. Comme nous l'avons déjà souligné, l'hétérogénéité dans une classe consiste aussi aux différents niveaux cognitifs qui y existent. Chaque apprenant n'a pas le même niveau de mémoire et aperçoit l'information et pense de sa propre manière, ayant ses propres rythmes.

Dans ce contexte nous nous interrogerons sur les pratiques des enseignants de langues étrangères en Grèce afin face à cette hétérogénéité des classes dans le secteur public ou privé. En outre nous découvrirons si l'application de la pédagogie différenciée aide le développement cognitif des apprenants. Cette problématique est le sujet de notre recherche. Plus particulièrement, dans la première partie qui est organisée en deux unités nous allons analyser les différents courants, les origines, la définition, la mise en pratique et la faisabilité ainsi que les effets positifs ou négatifs de la pédagogie différenciée. En outre nous allons présenter la relation et les stratégies entre

la différenciation pédagogique et le développement cognitif des apprenants, ainsi que les stratégies qui peuvent être mises en place pour y arriver.

Dans la deuxième partie nous allons présenter notre recherche quantitative et qualitative et faire l'analyse des données. Plus spécialement nous présenterons les données quantitatives qui seront recueillies à travers des questionnaires, et qualitatives recueillies à travers des entretiens. Notre échantillon est constitué des enseignants des langues étrangères, et le questionnaire comporte des questions qui concernent les pratiques et les stratégies des enseignants dans la langue étrangère ainsi que des questions plus concrètes sur la pédagogie différenciée. Dans la recherche qualitative nous avons opté pour des enseignants qui pratiquent la pédagogie différenciée, afin d'avoir des résultats plus précis concernant l'impact de la pédagogie différenciée sur le développement cognitif des apprenants.

## **Première Partie : Le cadre théorique**

### **Chapitre 1 : Pédagogie différenciée et développement cognitif**

#### **1.1 La pédagogie différenciée**

##### **1.1.1 Origines et définitions de la pédagogie différenciée**

La pédagogie différenciée consiste à mettre en œuvre des moyens et des méthodes pédagogiques afin de répondre aux besoins distincts de chaque élève dans la classe de langue pour que tous arrivent au même résultat. Il s'agit d'ajuster sa pratique pédagogique et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des caractéristiques de chaque élève par rapport à un objectif particulier d'apprentissage. Cette démarche aide la procédure d'apprentissage puisqu'elle permet à des apprenants d'âge, des aptitudes, des compétences et des expériences hétérogènes d'obtenir des objectifs communs.

Selon Legrand, le terme de pédagogie différenciée veut désigner " un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. " (Legrand,1984). Une autre définition énoncée par Meirieu est que différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. (Meirieu, 1989). En outre, une autre définition qui se base sur le fait que pour pouvoir répondre à la diversité des élèves il est nécessaire de mettre en œuvre des moyens différents, est celle de Astolfi ainsi que celle de Perrenoud. Selon Astolfi diversifier la pédagogie c' est s'interroger sur l'éventail des démarches simultanément possibles. Perrenoud (2004) énonce que différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.

Concernant les origines de la pédagogie différenciée, selon Robes (2009 : 2), l'idée est présente chez Célestin Freinet. Celui met en place des plans de travail individuel, des fichiers autocorrectifs ainsi que des systèmes d'évaluation par compétences. Robes (2009 : 2) se réfère à Hélène Parkhurst, une américaine, qui, dès 1905, mène des essais sur l'individualisation du travail scolaire des élèves en fonction de leur niveau et de leur « personnalité ». Robes (2009 : 2) mentionne aussi Carl Washburne qui, dans une école à quatre classes, individualise progressivement les apprentissages et propose des plans de travail. Il met en œuvre un système d'entraide en invitant les aînés à s'occuper des plus jeunes. En plus, il met au point des manuels et des fiches de travail conçus pour le travail autonome. Cette seconde tentative s'efforce d'intégrer un plus grand respect des « droits de l'enfant » et les apports de la psychologie cognitive. Ainsi et selon Robes (2009 : 3), Washburne lance une enquête pour déterminer les capacités des enfants selon leur âge. Une troisième tentative est faite par Robert Dottrens qui part de l'identification du niveau de chaque élève et lui remet une fiche de travail individualisée



correspondante à ses besoins. Freinet pense que le savoir est présenté aux élèves de manière telle qu'elle les éloigne de ce qui permet leur acquisition dans le sens des savoirs. Les premières techniques pédagogiques qu'il développe ont pour objectif de donner du sens aux apprentissages scolaires. C'est après 1970, où la pédagogie différenciée constitue la réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen contre l'échec scolaire puisque l'enseignement secondaire se transforme et les professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes hétérogènes (Robes, 2009 : 5). Une réflexion se développe autour de l'idée de différenciation pédagogique, chez des auteurs qui étaient également les animateurs de ces expérimentations, comme Louis Legrand (1984), André de Peretti (1984) et Philippe Meirieu (1996).

### **1.1.2 L'hétérogénéité des apprenants**

#### **1.1.2.1 L'hétérogénéité : définition**

L'hétérogénéité est définie par le fait d'avoir au sein d'une même classe des individus différents. Cette différenciation des individus concerne les caractéristiques cognitives, affectives et socioculturelles. Chaque élève a des besoins et des comportements différents, et possède des expériences distinctes. Plus précisément, chaque individu, à travers son milieu familial et les stimuli ainsi que l'éducation reçus, acquière et développe des caractéristiques différentes. Selon Bougouin (2014 : 5), par l'éducation reçue, chaque être humain a une personnalité, un caractère, des savoirs, des facultés et des désirs qui le rendent unique. Tout d'abord chaque personne apprend et aperçoit le monde de manière différent. Nous parlons des différences qui concernent le domaine cognitif. La perception, l'attention, la mémoire, la motricité sont des facteurs qui se développent de façon différente à chaque individu et le rendent exceptionnel. En outre, les différentes expériences forment les caractéristiques affectives de l'individu. Les perceptions, les valeurs, les sentiments et les émotions se développent différemment. Le domaine socioculturel de chaque individu joue aussi un rôle définitif dans ce développement. L'environnement est très important et définit les caractéristiques et la personnalité des individus. Les conditions extérieures, l'environnement d'un individu a d'impact sur ses croyances, ses attitudes, ses comportements et ses valeurs.

#### **1.1.2.2 Manifestation de l'hétérogénéité dans la classe**

Mais comment cette différenciation des individus se manifeste dans les classes ?

Tout d'abord les élèves dans une classe peuvent être d'âges différents, par des milieux sociaux et familiaux différents, venus des différents pays d'origine et bien leur langue maternelle soit différente. En outre les élèves peuvent vivre aux seins des familles diversifiées (monoparentales, nombreuses etc.) ou bien avoir des stimulus

par des cultures éloignées ou pas de celle de l'école. Tous ces facteurs jouent un rôle significatif sur leur progrès ainsi que sur leur intégration.

Dans une classe de langue et selon Les postulats de Burns cités dans Astolfi (1995) :

- 1 - Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
- 2 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- 3 - Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- 4 - Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- 5 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- 6 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- 7 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts

(BURNS R.W., édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP Astolfi, 1995)

Tout d'abord tous les apprenants n'apprennent pas de la même vitesse. Les rythmes biologiques d'attention et de mémorisation se différencient et, en combinaison avec les rythmes scolaires, ils peuvent influencer leurs réserves d'énergie. Selon Bougouin (2014 :5), les enfants ne consacrent pas le même temps pour apprendre une notion ou exécuter une tâche. Il y a des apprenants qui ont besoin d'un certain guidage ou d'autres qui comprennent très vite. En outre, les redoublants possèdent une plus grande maturité et autonomie ce qui les rend plus capables à percevoir plus vite quelques concepts. Par conséquent pas tous les apprenants sont prêts à apprendre en même temps ou en utilisant les mêmes techniques.

En outre, les différents comportements se manifestent dans la classe de langue. L'aspect affectif ainsi que l'aspect socioculturel jouent un rôle primordial. Chaque élève n'est pas issu du même milieu familial ou social, n'a pas les mêmes expériences ou la même culture, ce qui provoque des réactions différentes en classe. Plus précisément, il y a des élèves qui sont sociables ou pas, qui prennent la parole dans la classe et d'autres qui sont plus timides. En plus, il y a des élèves plus extrovertis et spontanés et d'autres plus introvertis. Ces facteurs définissent la communication entre l'enseignant et l'élève. Selon Arnaud (2006 :18), l'affectivité est reconnue de manière générale comme un facteur décisif, qui conditionne le climat de la classe, la dynamique du groupe, les interactions entre élèves, la motivation des apprenants, l'adhésion au professeur, etc. De ce fait, les comportements d'ordre affectif facilitent de façon générale l'émergence des attitudes positives.

Par ailleurs, tous les apprenants dans une classe de langue n'ont pas les mêmes profils d'apprentissage. Comme nous avons déjà dit, les apprenants se différencient en matière de l'aspect cognitif, affectif et socioculturel. En ce

qui concerne l'aspect cognitif, il y a des élèves auditifs qui aperçoivent les différents concepts plutôt quand ils les entendent tandis qu'il y a d'autres visuels qui fonctionnent mieux quand ils créent une image visuelle. De façon générale les apprenants dans une classe de langue ont des différents processus d'apprentissage, et différentes manières à s'exprimer.

En outre, chaque apprenant n'a pas le même profil d'intérêt. Dans une classe il y a hétérogénéité concernant la motivation des apprenants. Plus précisément, nous parlons de motivation intrinsèque et extrinsèque. Il y a des apprenants qui ont le désir d'apprendre et ceux qui effectuent les diverses tâches afin de satisfaire leurs familles, leurs enseignants ou bien d'être récompensés. Cela joue un rôle définitif dans la classe à cause du fait qu'il affecte leurs intérêts. Nous remarquons une hétérogénéité des intérêts ce qui exige une approche différente chaque fois par l'enseignant.

Selon ces facteurs qui déterminent l'hétérogénéité dans une classe de langue, nous pouvons constater que chaque élève a besoin d'être manipulé uniquement afin d'acquérir les compétences indispensables pour l'acquisition de la langue. L'enseignant doit répondre à ces besoins pour qu'il obtienne le même résultat pour tous ces apprenants.

### **1.1.3 La mise en pratique de la pédagogie différenciée : Conditions de réussite et obstacles**

Comme nous avons déjà observé, la pédagogie différenciée consiste à adapter l'enseignement à la diversité des élèves pour favoriser leur réussite. Afin de pouvoir examiner sa mise en œuvre dans la classe et plus précisément avant d'observer les effets négatifs possibles ainsi que les conditions de réussite de cette démarche, nous allons examiner ce qui doit être différencié dans la classe.

#### **1.1.3.1 Que peut-on différencier dans une classe de langue ?**

Tout d'abord il faut préciser les différentes formes de la différenciation pédagogique. Prenant en considération que l'enseignant différencie son enseignement pour aider les apprenants ayant des acquis différents, des rythmes de travail différents ou bien des besoins éducatifs différents, selon le Ministère de l'Éducation nationale (2017 :1), les variables que nous pouvons différencier dans la classe sont :

- 1.les contenus
- 2.les processus
- 3.les structures
- 4.les productions

En ce qui concerne les contenus, l'enseignant, afin de promouvoir l'acquisition d'une compétence, propose des tâches ou des supports différents. Il s'agit de distinguer lors de la planification des cours ce que certains élèves devront apprendre. Selon Perrenoud (1996 : 2) la différenciation doit porter des éléments de base qui sont les objectifs ou concepts noyaux afin de pouvoir soumettre des contenus différents à des sous-groupes d'élèves différents.

Concernant les processus, nous parlons d'une variation des démarches des élèves ainsi que d'une variation des démarches didactiques des enseignants toujours pour l'acquisition d'une compétence. Plus précisément et selon Perrenoud (1996 :3), différencier les processus c'est varier les façons de l'apprentissage des élèves. Dans ce cadre, l'enseignant a recours à différentes stratégies d'enseignement et les élèves travaillent individuellement sur un même objectif selon des pratiques diversifiées de travail autonome.

En plus, la différenciation des structures concerne l'organisation des élèves et des tâches. Nous parlons d'une variation de l'espace, du temps ou bien des ressources. Selon Perrenoud (1996 :3), il s'agit de répartir les élèves en sous-groupes dans la classe, dispositif nécessaire à une pratique de pédagogie différenciée puisque nous ne pouvons pas différencier les processus et les contenus sans la répartition des élèves en différents groupes.

Finalement, concernant les productions, nous parlons des productions écrites ou orales. C'est de donner aux apprenants des différentes options pour que leur progrès soit exprimé. Ce type de différenciation prouve le fait que le même apprentissage peut être abordé de différentes manières par l'élève.

Philippe Merieu (1987) a séparé ce qui peut être différencié dans la classe en 5 domaines.

- I. Différenciation au niveau des outils
- II. Différenciation au niveau des démarches
- III. Différenciation dans le degré de guidage
- IV. Différenciation dans les types d'insertion socio-affective
- V. Différenciation dans la gestion du temps

En ce qui concerne la différenciation au niveau des outils, l'enseignant peut après avoir identifié le type de chaque de ses apprenants (visuel, auditif, kinesthésique) utiliser des tableaux ou des schémas qui permettent de visualiser le contenu d'objet chaque fois étudié, des illustrations visuelles ou sonores ou mettre en forme des gestuelles et des mimes. En outre, il peut utiliser des logiciels ou des fiches individuelles de travail, promouvoir le travail en

groupes, les rédactions, la lecture personnelle ou bien l'écoute individuelle. Ces outils peuvent aider les apprenants dans la classe de langue et répondent à leurs besoins qui sont différents.

Concernant la différenciation au niveau des démarches selon Merieu (1987), l'enseignant peut engager leurs apprenants dans une approche lente et progressive ou utiliser des questions ouvertes ou très larges, introduction de contre-exemples, contradictions ou bien utilisation de gradations.

En outre, dans le degré de guidage, l'enseignant peut annoncer chaque fois de façon détaillée les objectifs ou demander par l'élève de le découvrir à l'aide des hypothèses, proposer des plans de travail individuels ou des projets globaux, en faisant des vérifications régulières sur l'ensemble de l'apprentissage ou partiellement.

En ce qui concerne la différenciation dans les types d'insertion socio-affective, selon Merieu (1987), les anecdotes personnelles ou bien les jeux de rôles mettent en rapport l'apprentissage avec l'expérience de l'élève et sollicitent les réactions personnelles. En outre, la possibilité de l'élève de s'isoler physiquement ou intellectuellement, de travail personnel, la discussion systématique ou le respect du travail personnel sont des stratégies qui répondent effectivement aux besoins correspondants.

Finalement, la différenciation dans la gestion du temps consiste à l'interpellation de l'élève pour qu'il réagisse tout de suite à une consigne, aux séquences de travail longues, avec la même méthode, sur le même objectif ou bien aux séquences de travail brèves, alternant méthodes et objectifs.

#### 1.1.3.2 Les effets négatifs possibles de la différenciation pédagogique

Pour que la différenciation pédagogique ait des résultats, l'enseignant doit connaître comment distinguer les besoins différents de ses apprenants, leur aspect cognitif, affectif ainsi que socio-culturel. Selon l'académie de Strasbourg, (2020 :17), l'enseignant lors d'une séance de pédagogie différenciée doit :

1. Définir des objectifs.
2. Gérer de manière souple l'emploi du temps.
3. Mettre en œuvre une évaluation formative.
4. Utiliser des outils pédagogiques.
5. Prendre en compte les stratégies d'apprentissage des enfants.
6. Diversifier des situations de travail proposées aux enfants.
7. Eviter certains pièges.

L'accomplissement de ces tâches de la part de l'enseignant exige un fondement des connaissances sur les diverses techniques et leur adaptation aux besoins différents des apprenants. La mauvaise conduite de la pédagogie différenciée dans la classe peut avoir des effets négatifs sur les élèves. Selon Merieu (1996 : 3), la « pédagogie différenciée » est une réalité quotidienne incontestable dans aucune classe, avec aucun enseignant, il n'existe deux élèves qui sont traités exactement de la même manière. Il faut alors mettre la procédure de l'enseignement au service d'une meilleure réussite de tous. Cela nous donne des indices sur les pratiques des enseignants. Plus précisément, les enseignants envisagent l'hétérogénéité dans tous leurs classes. Leur conduite doit être exacte afin qu'ils puissent aider véritablement leurs apprenants en utilisant la pédagogie différenciée. Selon Cnesco (2017 : 29), les enseignants ont tendance à proposer des activités plus simples, plus découpées et moins stimulantes aux élèves en difficulté envers lesquels ils ont des attentes faibles. Ils peuvent leur donner des feedbacks moins précis sur leurs performances ou leur donner moins d'autonomie. Malheureusement, cette approche peut accroître les différences cognitives et finalement celles de progression des élèves. En outre, elle démotive les élèves en difficulté puisqu'il s'agit des approches visibles de la part des apprenants et la plupart de fois renforce la compétition entre eux. Selon Cnesco (2017 : 27), la différenciation pédagogique peut se prouver difficile parce qu'il s'agit des pratiques pédagogiques spécifiques, et alors la question qui se pose est celle de la formation initiale et continue des enseignants.

Par ailleurs, les enseignants sont confrontés et surtout dans l'école public à nombre des demandes et des recommandations. Cela a un impact négatif sur leur travail concernant le temps et l'énergie. Plus précisément dans plusieurs classes les élèves sont nombreux ce qui constitue un obstacle pour l'enseignant qui est demandé à alterner ses pratiques pédagogiques afin de mettre en œuvre une pédagogie différenciée et répondre aux besoins distincts de ses élèves. Cela en combinaison avec le fait que les enseignants sont obligés dans plusieurs cas à accomplir la matière donnée dans un temps spécifique, rend leur travail plus difficile et exigeante.

#### 1.1.3.3 Les conditions de réussite de la différenciation dans la classe de langue.

Comme nous avons déjà montré une grande difficulté pour la mise en œuvre de la différenciation pédagogique est le fait que plusieurs enseignants traitent leurs élèves de manière différenciée en sein des classes. Selon Weinstein (2002), la plupart des élèves sont conscients de ces différences de traitement de la part de l'enseignant, et tant leur jugement par rapport à leurs propres compétences que par rapport à celles de leurs camarades en est influencé. Le traitement différencié de ces enseignants alors contribue par conséquent à maintenir ou à accroître les écarts de départ puisque selon Trouillou & Sarrazin (2003), les élèves envers lesquels les enseignants ont des attentes faibles tendent à progresser un peu moins que ceux envers lesquels les enseignants entretiennent des attentes élevées.

Selon ces données, une grande condition de réussite de la pédagogie différenciée dans la classe est de ne pas renforcer les inégalités à travers nos pratiques pédagogiques, mais limiter la compétition et avancer la motivation des élèves. Selon Galand (2017 : 3), il faut diffuser un message incitant à ne pas traiter tous les élèves de la même manière et à prendre en compte leur diversité, mais en donnant en même temps des outils pédagogiques et didactiques qui aident à maintenir des objectifs ambitieux communs à tous. Autrement, les enseignants baissent leurs exigences envers les élèves jugés plus faibles ou en difficulté.

Prenant en considération le fait que les enseignants doivent utiliser les outils pédagogiques et didactiques adéquats ainsi que les utiliser de manière propre dans la classe de langue pour tous les élèves, nous arrivons à une autre condition de réussite de la pédagogie différenciée, celle de la formation des enseignants. Selon Cnesco (2017 : 8), les enseignants doivent avoir une bonne maîtrise des contenus à enseigner et des relations qui les unissent. Ils doivent également avoir une expertise sur les conditions d'appropriation de ces contenus par les élèves. En outre, ils doivent être capables d'ajuster leur activité à tous les stades d'une séquence d'enseignement. Pour que cela soit fait, la formation des enseignants doit être adéquate, ce qui revient à dire qu'ils doivent posséder une formation initiale ajustée aux exigences de leur métier ainsi qu'une formation continue afin d'être chaque fois avertis et compétents concernant les nouvelles données.

Même quand l'enseignant possède la formation adéquate afin de mettre en œuvre la pédagogie différenciée dans la classe il y a des conditions qui doivent être remplies. L'académie de Strasbourg a séparé ces conditions de réussite en deux catégories : celle de l'apprenant et celle de l'enseignant. Selon cette division l'apprenant doit reconnaître ses forces et ses faiblesses, maîtriser les apprentissages et organiser ses savoirs, et doit aussi être capable d'évaluer ses conduites intellectuelles. En outre, il doit avoir une position valorisante par rapport à ses pairs. L'enseignant de sa part doit vivre la différenciation au niveau de l'équipe éducative, favoriser l'égalité des chances par l'égalité des résultats, viser la réussite de chaque élève par la prise en compte des différences : niveau cognitif, affectif et socio-culturel. (Académie de Strasbourg, 2020, 28)

En conséquence, pour que la pédagogie différenciée ait de la réussite plusieurs facteurs doivent être remplis. Le rôle de l'enseignant et sa formation sont des éléments essentiels puisque c'est lui qui va guider l'apprenant pour que ce dernier puisse avoir les conditions préalables pour sa réussite et en plus c'est lui qui doit mettre en place les outils didactiques nécessaires pour que tous les élèves, et pas seulement ceux en difficulté, développent leurs potentiels et arrivent au même résultat.

De façon générale la pédagogie différenciée est apparue pour répondre à l'hétérogénéité des classes. Cela inclut les besoins distincts des élèves qui sont traités pas seulement comme des apprenants mais aussi comme individus



différents. Les stratégies utilisées de la part de l'enseignant ont comme but de couvrir ces besoins et de répondre aux caractéristiques de chaque individu dans la classe de langue. Comme nous avons déjà analysé, il s'agit des caractéristiques qui concernent le niveau cognitif, affectif ou bien socioculturel de chaque apprenant. C'est à cause de ces traits que chaque élève a besoin d'une différente approche afin qu'il puisse progresser et enfin exploiter ses vraies compétences. Pour que cela soit fait, les enseignants doivent remplir des conditions. Plus précisément, nous avons souligné que les enseignants doivent guider, mettre en place des outils et des stratégies nécessaires, avancer la motivation et maintenir les objectifs communs pour tous les élèves. La mise en œuvre de ces éléments exige un fondement des connaissances sur les diverses techniques pour que les effets négatifs possibles de l'application de la pédagogie différenciée soient évités. Le rôle de l'enseignant est d'une grande importance pour que la réussite soit assurée. Tous les apprenants doivent avoir des objectifs communs malgré le fait qu'ils possèdent des caractéristiques et des besoins différents. La pédagogie différenciée peut l'obtenir mais toujours avec l'intervention considérable de l'enseignant.



## **1.2 Différentiation pédagogique et dimension cognitive**

### **1.2.1 Education cognitive : Repères historiques, définitions et objectifs**

Avant d'analyser les principes de l'éducation cognitive il est nécessaire de déterminer le sens de la cognition. Selon Kalouri, Proskolli (2008 : 155), la cognition est une opération mentale qui inclut tous les aspects de la perception, de la pensée, de l'apprentissage et de la mémoire. Le cerveau humain est capable de plusieurs activités cognitives, biologiques ou bien mentales. Ces activités peuvent se provenir des perceptions et être conscientes ou pas. Plus précisément, chaque être humain dès la naissance répond aux stimulus de son environnement selon le degré de l'expérience et de maturation acquis. Il s'agit alors des comportements simples qui se font automatiquement ou bien des activités cérébrales comme l'identification, la discrimination ou la mémorisation des concepts.

#### **1.2.1.1 Objectifs et définitions de l'éducation cognitive**

L'éducation cognitive peut être définie comme une approche éducative basée sur les études cognitives scientifiques. Elle se concentre surtout sur l'acquisition, le développement et l'application des procédures spécifiques qui déterminent l'enseignement qualifiée. L'éducation cognitive est nourrie par les autres sciences cognitives (neurosciences, psychologie, linguistique ou philosophie). Elle peut, non seulement en théorie mais aussi en pratique, améliorer nos connaissances ainsi que notre compréhension sur le cerveau et le processus d'apprentissage. Nous parlons d'éducation cognitive lorsque nous voulons former ou améliorer le fonctionnement intellectuel ou bien augmenter la possibilité d'apprentissage des personnes, ainsi que quand nous enseignons les méthodes de la pensée ou celles d'acquisition et d'utilisation des connaissances.

Selon Loarer (1998 : 121) il s'agit d'apprendre à apprendre. Puisque la cognition inclut la perception, la pensée et la mémoire, l'éducation cognitive se base sur le concept d'améliorer et formuler ces facteurs afin de pouvoir augmenter les potentiels de chaque élève. Il faut accepter qu'améliorer les potentiels de l'élève est une procédure qui ne s'appuie pas seulement aux structures cognitives de chaque individu mais en plus à l'apprentissage. L'éducation cognitive alors s'appuie sur l'enseignement des facteurs tels que les structures de la connaissance ou bien les fonctions intellectuelles, qui peuvent modifier les structures cognitives initiales. Le développement de l'intelligence selon Loarer (1998 : 122) suppose que l'enseignant soit ouvert concernant le thème de l'éducabilité cognitive ou autrement que l'intelligence est éducable.

### 1.2.1.2 Repères historiques de l'éducation cognitive

L'éducation cognitive est plutôt exprimée et analysée dans les écritures de Jan Piaget (1936), Leo Vigotsky (1978), Jerome Bruner (1966) et de leurs disciples. Les sciences cognitives naissent aux états unis pendant les années 1970-1980. À la fin des années 1950 et au début des années 1960 il y a déjà des échanges qui partagent l'idée que l'intelligence est, selon Chamak cité dans Tardif (2011 : 5), dans un processus de traitement de l'information qui vise à la résolution de problèmes, que ce processus suit des règles précises qui peuvent être incarnées aussi bien dans un cerveau que dans un programme informatique ou dans les comportements d'un automate. Les sciences cognitives se développent et s'intéressent aux bases neurologiques telles que le langage, la mémoire, l'apprentissage, l'attention, le raisonnement, etc. Ces champs d'intérêt sont également partagés par les sciences de l'éducation.

### 1.2.2 Les styles cognitifs des apprenants

#### 1.2.2.1 Différenciation théorique entre style cognitif et style d'apprentissage

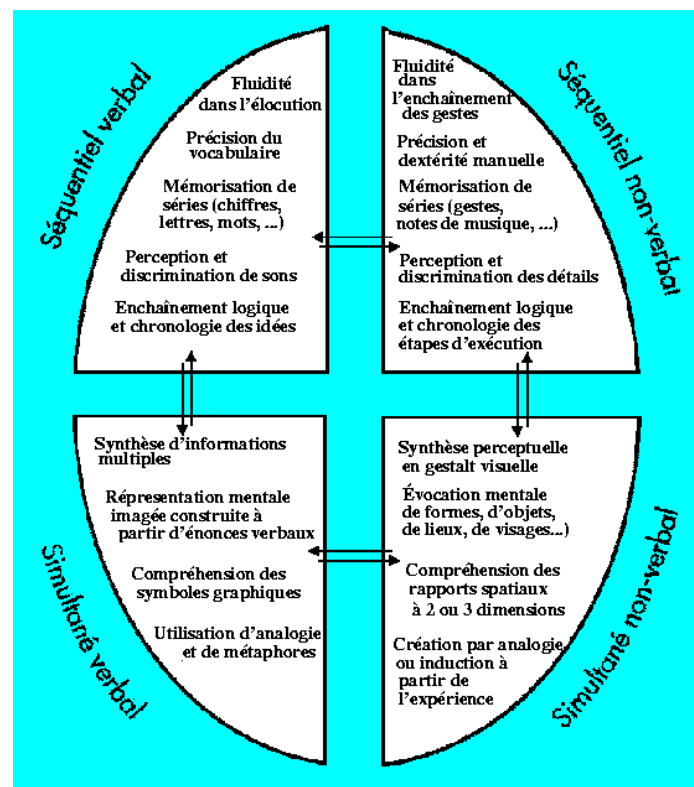
Comme nous avons déjà rapporté, le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle. Selon Acelf (2000), le style cognitif est le parent du style d'apprentissage. Plus précisément, le style cognitif a des liens avec le style de la personnalité et de la perception mais plutôt en vue des observations faites en pratique clinique afin de mesurer la différenciation psychologique ou bien la complexité cognitive. Le style d'apprentissage est apparu en quête de moyens plus pratiques pour respecter les différences individuelles des élèves, et est considéré nécessaire quand les chercheurs ont voulu répondre aux besoins particuliers des apprenants. De façon générale la différence fondamentale du style cognitif par le style d'apprentissage est que ce dernier a un caractère pédagogique. En outre, selon Kalouri, Proskolli (2008 :218), le style d'apprentissage ne constitue pas une caractéristique innée de l'individu, contrairement au style cognitif qui est inné, et il indique une préférence pour certaines activités.

#### 1.2.2.2 Les styles cognitifs et les styles d'apprentissage.

Ayant comme point de départ la différence déjà présentée entre style cognitif et style d'apprentissage, nous allons tout d'abord définir les styles cognitifs et puis présenter les styles d'apprentissage.

En ce qui concerne les styles cognitifs, nous allons présenter les quatre quadrants apparus dans Flessas et Lussier (1995), qui présentent l'existence de quatre styles cognitifs. Chaque style a des caractéristiques propres et peut requérir une pédagogie spécifique. Flessas et Lusier (1995 : 16) ont démontré le séquentiel verbal, le séquentiel

non-verbal, le simultané verbal et le simultané non-verbal comme les quatre fonctions cognitives rattachées aux quatre quadrants d'apprentissage en référence au cadre pédagogique de l'apprentissage du français. Nous présentons leur figure qui analyse les spécificités de chacun de ces styles.



**Fonctions cognitives rattachées aux 4 quadrants d'apprentissage**

Dans un deuxième lié et concernant les styles d'apprentissage, selon Kalouri, Proskolli (2008 : 218), la théorie la plus connue concernant la notion de la préférence pour certaines activités est celui de Kolb (1976). Selon cette théorie il y a quatre styles d'apprentissage :

- le style divergent (concret-réfléchi),
- le style assimilateur (réfléchi-abstrait),
- le style convergent (abstrait-actif) et
- le style accommodateur (concret-actif).

Selon la taxonomie de Kolb nous allons analyser les styles d'apprentissage. Plus précisément, le divergent est celui dont la ressource principale est l'intuition et l'imagination. C'est le type qui s'intéresse aux autres et interagit avec eux, il est imaginatif et se caractérise par un esprit ouvert. En outre, l'assimilateur est le type qui définit les

problèmes et élabore des théories, il observe et se caractérise par sa capacité de conception. Les concepts attirent ce type plutôt que les personnes. Le convergent est le type pratique est plus spécialement est celui qui préfère travailler seul. Il ressource des problèmes et se caractérise par l'application de notions théoriques. Finalement, l'accommodateur est le type dynamique qui aime prendre des risques et des initiatives et se caractérise par son esprit ouvert puisqu'il aime l'improvisation et l'exécution des tâches.

Deuxièmement, Willis et Hodson cités dans Kalouri, Proskolli (2008 :221), distinguent les styles d'apprentissage par rapport aux types de perception. De cette manière ils présentent le type auditif, le type visuel et finalement le type kinesthésique. Plus précisément :

- Le type auditif : se caractérise par le besoin d'entendre l'information ainsi que de la reproduire. Ce type aperçoit chaque information mieux quand elle est présentée oralement sous forme de narration ou d'enregistrement. En outre, il se caractérise par la lecture à voix haute des consignes ou bien des activités et a le besoin d'une chronologie concernant la présentation de l'information.
- Le type visuel : Ce type se caractérise par le fait qu'il apprend par l'image. Il a besoin des couleurs, des dessins ou bien des livres illustrés et très souvent il souligne ce qu'il lit. En outre, il aime prendre des notes. Le système graphique consiste pour lui le facteur principal de son apprentissage.
- Le type kinesthésique : Il s'agit du type qui apprend par la perception tactile/kinésique. Plus précisément, il apprend par toucher, par le dessin ou bien par l'écriture. Il se caractérise par le fait qu'il aime se déplacer et toucher les objets. En outre, il prend des notes, il fait des dessins, il mime, il utilise les mains et de façon générale il est bon aux activités pratiques.

### **1.2.3 Les effets de la pédagogie différenciée sur la dimension cognitive**

Comme nous avons déjà démontré, la pédagogie différenciée consiste à préciser ce que les apprenants doivent apprendre, planifier l'action pour que tous les élèves arrivent aux mêmes buts, prenant toujours en considération que les chemins sont différents pour chaque élève. Il faut alors que l'enseignant passe par la situation actuelle d'un élève, à la situation préférée. La dimension cognitive est l'élément qui doit être prise en compte pour arriver chaque fois à la situation désirée. L'enseignement cognitif est essentiel puisqu'il encourage les élèves à être engagés dans le processus d'apprentissage, de la pensée ainsi que de la mémoire. Il ne s'agit pas des techniques comme la répétition ou la mémorisation mais comme nous avons déjà souligné, il s'agit d'apprendre à apprendre. Il s'agit de la vraie compréhension. Comme Looer (1998 :121) le souligne, il s'agit d'améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes et à augmenter leur capacité d'apprentissage. Il ne s'agit donc plus, pour le formateur, d'enseigner des contenus, des connaissances propres à certaines disciplines, mais d'enseigner

des règles générales de pensée, des procédures intellectuelles, des processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances.

#### 1.2.3.1 Mettre en place une éducation cognitive

Selon Pressley and Woloshyn cités dans Dole et Nokes (2009 : 6), il y a plusieurs stratégies cognitives qui répondent aux différents domaines de l'enseignement. Plus précisément, Il y a des stratégies afin de développer la capacité d'analyser et de ressourdre des problèmes, des stratégies qui enchantent la mémoire ou la capacité de planifier, des stratégies pour activer des connaissances antérieures ou bien pour développer ses capacités de production écrite. Plus spécifiquement, pour que l'enseignant aide ses élèves à trouver la manière la plus effective pour apprendre ainsi qu' à retenir et appliquer des nouveaux concepts qu'il s'agit d'un apprenant auditif, visuel ou kinesthésique, il y a quelques stratégies afin de développer son niveau cognitif : demander par les élèves d'activer leur expérience, leur donner des stimuli pour qu'ils trouvent des solutions à des problèmes, encourager des discussions sur ce qui est chaque fois enseigné, aider les apprenants à comprendre comment les idées sont connectées ou bien utiliser des visualisations afin d' améliorer la compréhension des apprenants.

Tout d'abord l'enseignant doit savoir comment distinguer les différents besoins cognitifs des apprenants. Pour qu'il fasse cette distinction, l'enseignant doit être à la position de comprendre de quel type d'apprenant il s'agit et quels sont ses capacités et généralement son niveau cognitif. Plus spécifiquement, l'apprenant comprend-il ? Est-ce qu'il y a des marges dans sa compréhension ? Est-ce qu'il peut couvrir cette marge, par exemple par relisant un texte ou en trouvant ses points clés ? Pour que l'enseignant répond à ces questions il doit comprendre les représentations de ses élèves au cours de l'enseignement.

Selon Richard et Bissonnette (2012 : 20), quand les informations parviennent au cerveau, celui-ci tire dans sa mémoire où les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont stockés, et effectue le décodage afin de leur donner un sens. Une fois que cela soit fait, l'élève se construit une représentation de la tâche. Alors, il ne travaille plus sur ce qui lui a été demandé, mais sur la représentation qu'il s'est construit en fonction de ses acquis antérieurs. Comprendre la représentation de l'apprenant nous permet de saisir les problèmes d'apprentissage vécus en salle de classe et leur origine. En outre, puisque la procédure de l'apprentissage implique les connaissances nouvelles et les connaissances antérieures, l'enseignant doit vérifier si les élèves possèdent connaissances antérieures nécessaires pour qu'ils puissent acquérir les nouvelles connaissances.

En plus, selon Richard et Bissonnette (2012 : 23), l'enseignement explicite aide de façon décisive facteurs comme la mémoire et la pensée et apporte des résultats en comparaison avec les méthodes traditionnelles. Plus spécifiquement, à travers des représentations l'enseignant rend explicite tout ce qui est implicite en enseignant

les quoi, comment, pourquoi et où faire. Ainsi, il doit vérifier à travers des tâches ce que l'apprenant a compris pour arriver à l'étape où l'apprenant réinvestit seul. L'enseignement explicite alors, procure à l'élève toute l'aide indispensable à sa compréhension.

Pour que l'enseignant aide l'apprenant à développer son niveau cognitif autrement ses compétences cognitives, il doit mettre en place des stratégies spécifiques et chaque fois nécessaires. Selon Anderson (1983, 1993, 1995, 1997) la compétence se développe à travers trois phases distinctes : la phase cognitive, la phase associative et la phase autonome. Selon Richard et Bissonnette (2012 :14), le développement d'une compétence se fait par l'acquisition, la compréhension et la maîtrise d'un ensemble de connaissances d'un domaine précis. Etant donné que chaque individu a ses propres besoins selon son niveau cognitif, il doit chaque fois acquérir, comprendre et maîtriser l'information à l'aide des stratégies qui répondent à ces besoins distincts. Puis, les connaissances acquises doivent être utilisées et pratiquées dans plusieurs contextes d'action. Après que cela est fait, l'individu arrive à la phase autonome où il peut libérer sa mémoire de travail afin de pouvoir répondre à des tâches qui sont plus complexes.

Une autre théorie est celle de la charge cognitive de Sweller cité dans Tricot, (1998 : 39). Selon cette théorie la procédure de l'apprentissage se fait efficacement s'il y a des conditions qui s'accordent avec l'architecture cognitive humaine. La base de l'apprentissage se forme à l'aide des structures cognitives, c'est-à-dire des structures qui nous aident à percevoir, à penser et à résoudre des problèmes, qui sont différentes pour chaque individu. Selon alors cette théorie, le but est de faciliter les changements associés à l'acquisition de ces structures cognitives dans la mémoire à long terme. Pour que la procédure de l'enseignement apprentissage soit facilitée et faite de façon efficace pour chaque apprenant, l'enseignant doit selon la situation donnée, changer ou alterner les méthodes qui répondent à la résolution des problèmes, éviter ou réduire la redondance ou augmenter la capacité de la mémoire en utilisant des informations auditives ou visuelles. Puisqu'au cours de l'apprentissage l'information doit être maintenue dans la mémoire de travail pour passer à la mémoire à long terme, cette théorie et ces recommandations reflètent notre niveau cognitif et la manière dont nous traitons l'information.

#### 1.2.3.2 Le développement cognitif à travers la pédagogie différenciée

Selon les stratégies qui peuvent être utilisées dans la classe de langue et qui visent au développement cognitif des apprenants et surtout selon la philosophie de la pédagogie différenciée, l'enseignant peut, en suivant des pas précis et indispensables, tout d'abord distinguer le niveau cognitif de chaque apprenant et puis l'aider surpasser les obstacles et arriver pas à pas au développement désiré de sa perception, mémoire et pensée. Comme nous avons

déjà analysé, la pédagogie différenciée vise à ce développement, puisque son but est d'aider les apprenants en répondant à l'hétérogénéité des classes et à leurs besoins distincts.

Prenant comme point de départ que lorsque nous présentons à l'élève une tâche à réaliser, et que les informations transmises sont captées par ses canaux sensoriels qui ont pour mission d'acheminer les différents stimuli au cerveau afin d'y être perçus, nous pouvons dire que l'enseignant à travers ses techniques et stratégies, peut faciliter la compréhension et généralement toute la procédure de l'apprentissage. Le travail de l'enseignant consiste à planifier et à structurer son enseignement ce qui permet à l'élève de comprendre et percevoir l'information et de l'analyser en prenant en considération ses acquis antérieurs. En outre, nous soulignons que l'enseignement vise à amener les apprenants pas à pas à la résolution des problèmes qui deviennent de plus en plus complexes et rend explicites les concepts, les stratégies et les démarches pour que les tâches soient chaque fois accomplies. Selon ces données, la pédagogie différenciée appliquée par l'enseignant, peut accomplir ces buts puisque en la mettant en œuvre, et selon les stratégies adéquates pour le développement cognitif, l'apprenant peut améliorer la manière avec laquelle il manipule dès le début jusqu'à la fin une tâche. Cela signifie que si l'enseignant mène une procédure dans la classe de langue selon laquelle il distingue les besoins de ses élèves en désignant leur style d'apprentissage et leur style cognitif, il adapte les stratégies adéquates à ces styles ainsi que qu'au niveau cognitif de chaque élève. Les stratégies de la pédagogie différenciée combinées avec les stratégies de l'éducation cognitive peuvent offrir l'épanouissement cognitif à tous les apprenants dans la classe de langue.



## **Deuxième Partie : La recherche**

La deuxième partie de notre mémoire est consacrée à la recherche. Elle vise à repérer si la pédagogie différenciée constitue une pratique utilisée par les enseignants des langues étrangères dans le secteur public et privé, ainsi que leurs représentations à l'égard de l'application de cette pratique dans le but de développer le niveau cognitif des apprenants. Plus précisément, nous allons présenter notre réflexion, problématique ainsi que nos hypothèses cueillies par la théorie, afin de recueillir les données de notre enquête.

### **2.1. La problématique**

De notre époque les exigences d'une classe sont multiples. Etant donné que dans une classe de langue nous rencontrons de plus en plus des apprenants ayant des caractéristiques différentes concernant leur personnalité, culture, niveau affectif ou bien leur fondement familial, nous avons besoin d'une pratique qui peut répondre à ces caractéristiques et besoins de manière personnalisée. La pédagogie différenciée constitue une méthode qui a comme but de personnaliser l'enseignement de telle manière afin d'obtenir le développement cognitif et affectif de l'apprenant et finalement obtenir des résultats communs pour tous les apprenants.

Plus précisément nous nous intéressons au développement cognitif de chaque individu dans la classe de langue en utilisant la pédagogie différenciée. Selon notre positionnement théorique la pédagogie différenciée peut répondre aux besoins cognitifs des apprenants dans une classe de langue, étant donné qu'elle est appliquée sous des circonstances spécifiques et avec des stratégies particulières.

Dans ce contexte, utiliser la pédagogie différenciée pour aider les apprenants à développer le niveau de leur pensée, conception et mémoire afin d'éliminer la possibilité d'échec, semble nécessaire, mais aussi un défi pour les enseignants des langues étrangères. Les questions donc qui se posent sont d'abord si les enseignants des langues étrangères en Grèce mettent en œuvre et à quel degré la pédagogie différenciée dans leurs classes, et puis, s'ils l'utilisent, ont-ils des résultats positifs concernant le développement cognitif de leurs apprenants ?

### **2.2. Hypothèses de la recherche**

Comme nous avons mentionné dans la partie théorique de notre mémoire et d'après les chercheurs, la pédagogie différenciée constitue un outil indispensable dans une classe hétérogène parce qu'elle répond aux besoins particuliers de chaque élève, pas seulement comme apprenant mais aussi comme individu. Nous avons souligné



que beaucoup d'enseignants des langues étrangères n'utilisent pas du tout ou bien peu cette méthode, soit parce qu'ils n'ont pas les connaissances adéquates afin qu'ils l'utilisent de manière efficace dans leur classe, soit parce que le système éducatif en Grèce ne facilite pas cette procédure. En outre, plus particulièrement, concernant le niveau cognitif, qui est la partie qui nous intéresse dans le mémoire présent, selon le positionnement théorique, le développement cognitif peut être effectué si l'enseignant mène un enseignement personnalisé et basé sur les données de chaque apprenant et ses particularités, ainsi que s'il utilise des techniques chaque fois adéquates.

Dans ce contexte, notre première hypothèse est qu'en Grèce malgré le fait que beaucoup d'enseignants connaissent la méthode de la pédagogie différenciée, la plupart d'eux ne l'utilisent pas dans leurs classes de façon appropriée. Même s'ils connaissent cette technique en théorie, ils envisagent des obstacles concernant son application.

Une seconde hypothèse est que les enseignants qui utilisent la pédagogie différenciée remarquent des résultats positifs concernant la manière avec laquelle les apprenants gèrent ou perçoivent les informations.

### **2.3. Objectifs de la recherche**

Comme nous avons montré dans la partie théorique, l'application de la pédagogie différenciée peut développer le niveau cognitif, affectif et interculturel. Plus particulièrement, concernant le domaine cognitif et sous des conditions spécifiques, l'enseignant peut aider ses apprenants à développer leur mémoire, pensée et perception, en utilisant des stratégies spécifiques qui combinent celles de la pédagogie différenciée à celles de l'éducation cognitive. Cela peut être réussi dans le cas où l'enseignant n'envisage pas des obstacles concernant la mise en place de ces stratégies et surtout des obstacles qui concernent sa formation. Dans le cadre de notre recherche, notre intérêt se focalise plus particulièrement sur la pédagogie différenciée est son usage pour l'épanouissement cognitif des apprenants. Nous voulons examiner si les enseignants grecs utilisent cette méthode dans la classe de langue et plus précisément nous chercherons à :

- Repérer le degré d'application de la pédagogie différenciée dans la classe de langue par les enseignants grecs.
- Repérer les raisons pour lesquelles les enseignants choisissent l'application de la pédagogie différenciée.
- Repérer l'intention des enseignants à appliquer la pédagogie différenciée afin de développer le niveau cognitif des apprenants.

- Repérer les représentations des enseignants pour donner suite à l'application de la pédagogie différenciée et vérifier si cette application a de l'impact sur l'épanouissement cognitif des apprenants

## **2.4. L'identité de la recherche**

### **2.4.1. La méthode**

Notre recherche comporte deux parties. Dans un premier lieu, nous avons effectué une recherche quantitative. Ce type de recherche nous permettra de recueillir des données mesurables concernant le degré ainsi que les raisons d'application de la pédagogie différenciée par les enseignants grecs dans la classe de langue. En général, les statistiques utilisées dans la recherche quantitative permettent de faire des inférences et des évaluations sur le sujet d'étude. Les questions posées sont plutôt fermées et à choix multiple. Dans un deuxième lieu nous allons effectuer une recherche qualitative. Notre but ici est d'enserrer l'expérience des enseignants par rapport à la mise en place de la pédagogie différenciée pour développer le niveau cognitif des apprenants et leurs représentations. Selon Hunt et Lavoie (2011 : 29) la méthode qualitative doit être choisie en raison de sa susceptibilité de répondre adéquatement à la question de recherche. La réalité étant si complexe, les deux méthodes sont assurément nécessaires pour mieux la comprendre et l'expliquer. Nous aurons donc recours à des entretiens semi-directifs se composant d'une série d'interrogations ouvertes. Finalement nous allons présenter la transcription des enregistrements de notre recherche qualitative qui sera utile afin de pouvoir analyser les résultats et les comparer aux composants que nous avons déjà présentés dans notre partie théorique.

A ce point nous devons souligner que nous avons choisi à diviser notre recherche à deux parties ainsi qu'à utiliser deux méthodes de recherche à cause du caractère de la recherche en question. Plus précisément au cours de notre mémoire nous cherchons à répondre tout d'abord à la question si les enseignants grecs connaissent la pédagogie différenciée ainsi que s'ils l'appliquent dans la classe de langue et pour quelles raisons. Pour cette raison une recherche de type quantitative peut nous donner des données mesurables. La deuxième question que nous devons répondre est si la pédagogie différenciée peut développer le niveau cognitif des apprenants grecs et si les enseignants l'appliquent dans ce but. Finalement, nous sommes intéressés à apprendre si les représentations des enseignants qui ont appliqué la pédagogie différenciée dans ce but sont positives ou négatives. Pour que cette deuxième question nous donne des réponses concrètes et réelles, l'emploi d'une recherche de type qualitative sera le meilleur choix puisqu'elle peut nous fournir des résultats très précis, des données riches ainsi qu'une compréhension profonde du sujet en question.

## 2.4.2. Le public et l'échantillon

Concernant le questionnaire, notre intérêt s'est porté sur des enseignants des langues étrangères en Grèce qui travaillent soit dans des écoles publiques ou privées soit dans des instituts des langues étrangères. Nous avons choisi de nous adresser à tous les enseignants quel que soit leur expérience, afin d'avoir des réponses tout d'abord sur le nombre d'enseignants qui connaissent la méthode de la pédagogie différenciée, ainsi que sur celui de ceux qui l'utilisent dans leurs classes. Notre but est de couvrir le cas des enseignants qui utilisent des techniques pour répondre à la diversité de leur classe mais aussi que celui des enseignants qui n'ont pas d'expérience professionnelle mais sont conscients de la méthode en question. De manière générale celui-ci a pour but de vérifier dans quelle mesure la pédagogie différenciée constitue une méthode non seulement connue mais aussi utilisée dans les écoles grecques. L'échantillon est composé de 53 personnes (hommes et femmes) et nous avons essayé d'avoir un échantillon le plus représentatif possible en s'adressant à des enseignants du secteur privé ainsi que public.

De surcroît nous avons réalisé 4 entretiens avec des enseignantes des langues étrangères des écoles privées grecs qui connaissent et appliquent la pédagogie différenciée dans leurs classes. Dans ce cas nous avons choisi de nous adresser à des enseignants ayant d'expérience sur l'application de la pédagogie différenciée afin de pouvoir tirer des données concernant l'influence de cette méthode sur le progrès des apprenants et particulièrement sur leur développement cognitif.

Les diagrammes angulaires suivantes nous présentent le public questionné (sexe, âge, formation, langue enseignée, expérience et secteur d'enseignement) pour que nous puissions préciser notre échantillon.

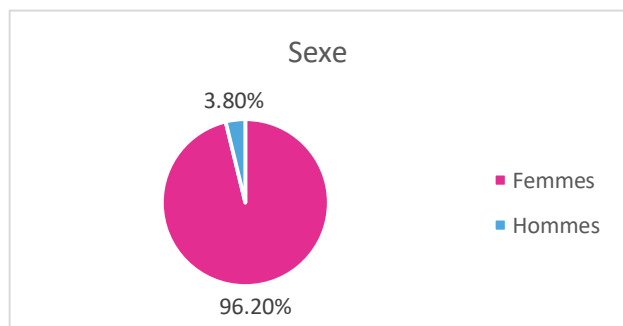


Figure 1

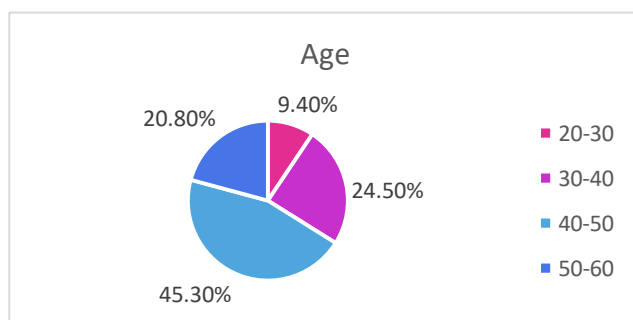


Figure 2

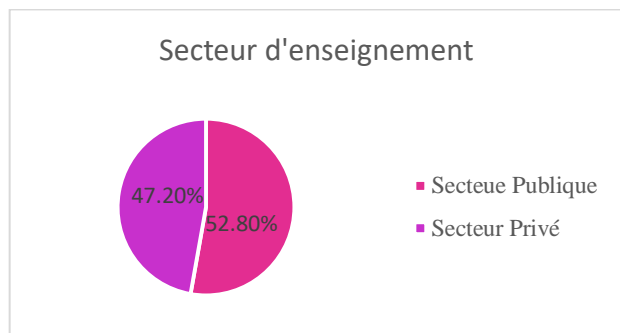


Figure 3

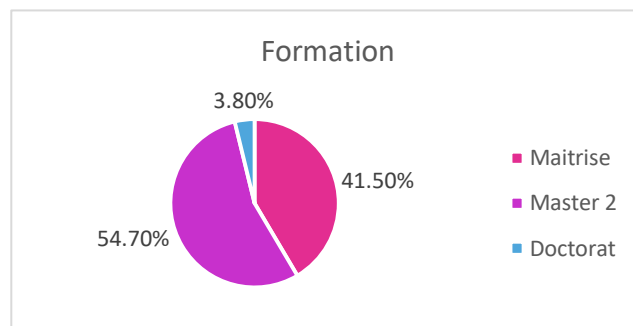


Figure 4

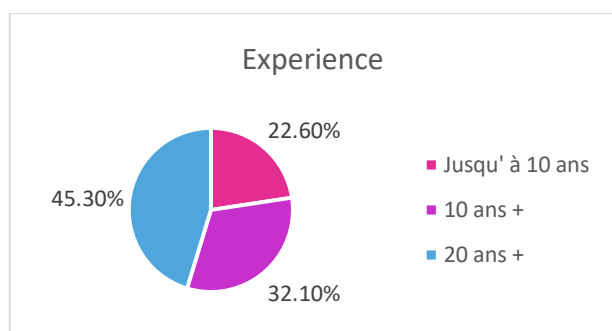


Figure 5

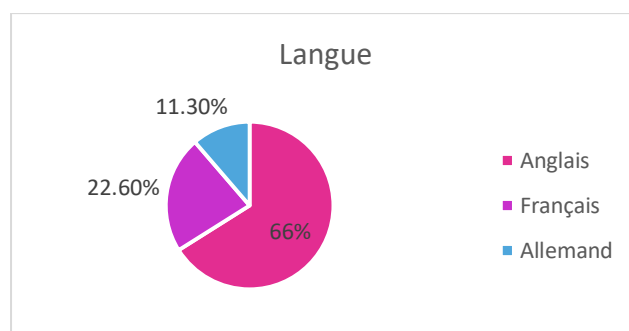


Figure 6

La première figure indique que le nombre de femmes enseignantes (96,2%) qui ont répondu à notre questionnaire dépasse celui des hommes enseignants (3,8%). Puis, (figure 2) la majorité des participants (45,3%) ont entre 40 et 50 ans, et suivent ceux qui ont entre 30 et 40 ans (24,5%), ceux qui ont entre 50 et 60 ans (20,8%) et finalement ceux qui ont entre 20 et 30 ans (9,4%). En ce qui concerne le secteur d'enseignement (figure 3), nous remarquons que le nombre de questionnés qui travaillent dans le secteur public (52,8%) est presque égal à celui de ceux qui travaillent dans le secteur privé (47,2%). Concernant la formation des personnes questionnées (figure 4), la figure montre que la majorité possède un Master 2 (54,7%), le pourcentage de ceux qui possèdent une maîtrise s'élève à 41,5%, et finalement le nombre de ceux qui possèdent un doctorat est beaucoup plus diminué (3,8%). Ces pourcentages nous indiquent que la majorité des enseignants grecs a des qualifications et leur niveau d'études est élevé. Ensuite, quant à l'expérience des enseignants, la cinquième figure indique qu'un grand nombre de participants (45,3%) possède une expérience de plus de 20 ans, alors que le 32,1% enseignent pendant 10 à 20 ans, et finalement un pourcentage de 22,6% enseignent pendant moins de 10 ans. Finalement, dans la dernière figure et concernant les langues enseignées, nous remarquons que la majorité des participants enseignent l'anglais (66%), le français suit ayant un pourcentage de 22,6% et finalement les participants qui enseignent l'allemand représentent le 11,3%.

L'échantillon de notre recherche qualitative se compose de 4 femmes enseignantes qui travaillent à leur majorité dans le secteur privé. Seule une interviewée travaille dans le secteur public mais a aussi d'expérience dans le secteur privé. Deux interviewées enseignent l'anglais et deux enseignent le français. Finalement toutes les interviewées possèdent un niveau d'études élevé, puisque deux possèdent une maîtrise dans leur domaine et deux possèdent de master 2. Pour une seule enseignante le master ne concerne pas le domaine éducatif.

### **2.4.3. Les conditions du déroulement de la recherche**

En effet nous avons opté à réaliser la méthode de l'observation afin de constater si la pédagogie différenciée peut contribuer au développement cognitif des apprenants dans une classe de langue. À cause de la pandémie de coronavirus qui a touchée tout le pays, et puisque les établissements scolaires publics et privés étaient fermés pendant une grande période, nous avons distribué un questionnaire par courriel ou par les réseaux sociaux (Skype, Viber, Messenger). Nous nous sommes adressés aux enseignants des langues étrangères afin de relever leur pratiques et leurs représentations sur la pédagogie différenciée. Nous avons aussi accompli 4 entretiens avec des enseignants qui pratiquent la pédagogie différenciée dans la classe, afin de relever si cette pratique offre des résultats positifs concernant le développement de la cognition chez les apprenants.

## **2.5 Présentation des résultats de la recherche**

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats obtenus par notre recherche quantitative et qualitative. Après avoir présenté les résultats, nous allons les analyser afin d'arriver à des constatations qui vont vérifier ou pas les attentes et suppositions que nous avons faites sur la base d'hypothèses. Concernant notre questionnaire nous avons opté pour des tableaux ou diagrammes afin de répondre à nos hypothèses de façon claire et concrète.

Notre questionnaire (voir annexes) a été répondu par 53 enseignants qui ont partagé leurs expériences didactiques concernant la mise en place de la pédagogie différenciée. Le questionnaire a été distribué par des moyens électroniques (Facebook, Viber.). Le questionnaire vise à révéler le degré d'application de la pédagogie différenciée dans la classe de langue par les enseignants grecs. En même temps, même si les enseignants ne connaissent pas cette méthode, le questionnaire a comme objectif de montrer les techniques utilisées par dans la classe. Finalement, pour les enseignants qui mettent en place la pédagogie différenciée, le questionnaire met en évidence leurs représentations concernant les raisons de l'application de cette méthode ainsi que les obstacles potentiels pour sa mise en place.

Pour notre questionnaire nous avons choisi principalement les questions à choix multiples. En outre, nous avons choisi quelques questions ouvertes afin que les participants puissent s'exprimer librement et qu'on puisse avoir des résultats qui répondent de façon concrète à l'expérience particulière de chaque participant.

Le tableau qui suit nous montre les quatre (4) axes sur lesquels nous avons basé notre recherche quantitative :

### AXES DU QUESTIONNAIRE

1. Stratégies pendant le cours	2. L'évaluation dans la classe de langue	3. Approches pendant le cours	4. La pédagogie différenciée
• Usage du manuel scolaire	• Selon la performance des apprenants dans la classe	• Exploitation des connaissances antérieures	• Savoir la pédagogie différenciée
• Usage du matériel divers	• Selon les épreuves écrites	• Présentation en détail de la nouvelle information	• Les études des enseignants sur la pédagogie différenciée
• Activités selon le style d'apprentissage	• Selon le style d'apprentissage	• Présentation des informations essentielles et exercices de consolidation	• La pratique de la pédagogie différenciée
• Regroupement des apprenants	• Selon les facteurs inhibiteurs	• Usage du matériel visuel et auditif	• Les raisons de la pratique de la pédagogie différenciée
• Difficultés envisagées par les enseignants	• Selon la performance des camarades de classe	• Augmentation de la quantité des devoirs	

Tableau 1

En ce qui concerne notre recherche qualitative (voir annexes), comme nous avons déjà mentionné, les personnes interviewées sont des enseignantes qui connaissent la méthode spécifique et leur contribution est significative afin d'obtenir des résultats fiables concernant la relation entre pédagogie différenciée et développement cognitif dans la classe de langue. Leurs représentations nous donnent des données valables afin de pouvoir comprendre si l'application de la pédagogie différenciée contribue, et jusqu'à quelle mesure, au développement du niveau de la pensée, de la mémoire et de la perception au cours de la procédure éducative.

Le tableau qui suit nous montre les deux axes sur lesquels nous avons basé notre recherche qualitative :

#### AXES DES ENTRETIENS

1. La. Pédagogie différenciée dans la classe de langue	2. Les aspects de la pédagogie différenciée selon les enseignants
• Savoir la pédagogie différenciée	• Les aspects positifs de la pédagogie différenciée
• La pratique de la pédagogie différenciée	• Pédagogie différenciée et cognition
• Les raisons de la pratique de la pédagogie différenciée	• Facteurs inhibiteurs possibles
• Les stratégies de la pédagogie différenciée	
• Les difficultés envisagées par les enseignants	

Tableau 2

Nous avons opté à présenter les résultats de tous les deux types de recherche (quantitative et qualitative) conjointement chaque fois que les questions posées sont communes.

#### 2.5.1 Stratégies des enseignants pendant le cours.

Le premier groupe de questions a pour objectif de clarifier les pratiques des enseignants dans la classe de langue. Il s'agit des techniques qui concernent la matière utilisée pendant le cours, le regroupement des élèves et bien les obstacles possibles que les questionnés envisagent pendant leur cours. Nous avons opté pour ces questions parce qu'il s'agit des pratiques dont l'application correspond à la pédagogie différenciée. Donc, ces questions à choix multiples peuvent fournir des données relatives à l'application de cette méthode dans la classe de langue.

Dans le diagramme qui suit nous allons présenter le degré auquel les enseignants utilisent le manuel scolaire ou s'ils le combinent avec du matériel supplémentaire (matériel personnel, ressources internet).

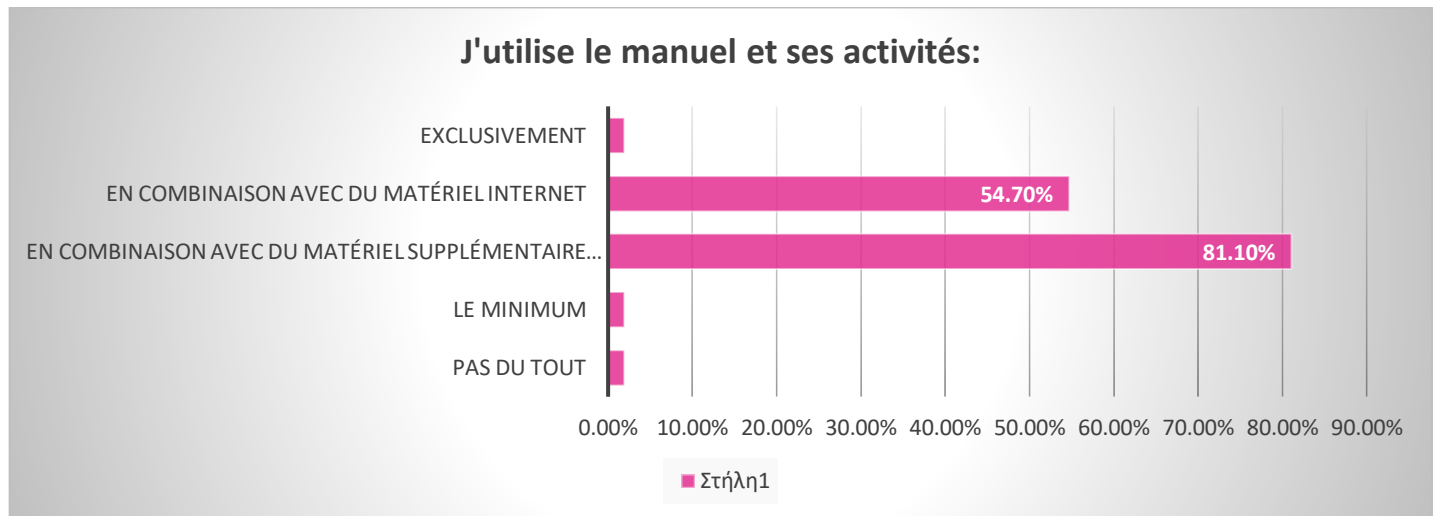


Figure n° 7

À la question si les enseignants utilisent le manuel (figure 7), la majorité des participants (81,1%), utilisent le livre et les activités qu'il contient en combinaison avec du matériel supplémentaire. En même temps, un grand pourcentage de 54,7% utilisent le livre de classe en combinaison avec du matériel en ligne. De l'autre côté, le diagramme nous révèle que les pourcentages de ceux qui n'utilisent pas du tout le manuel (1,9%), de ceux qui l'utilisent exclusivement (1,9%), ainsi que de ceux qui l'utilisent peu dans la classe (1,9%), se maintiennent au même niveau. En résumé, ce diagramme nous montre que la grande majorité des enseignants n'utilisent pas le manuel exclusivement, mais sont plus flexibles et combinent des sources différentes dans leur classe de langue afin de parvenir aux nécessités de leur classe.

Le diagramme qui suit nous donne des informations concernant le matériel utilisé (internet, images, vidéos) par les questionnés pendant leur cours.

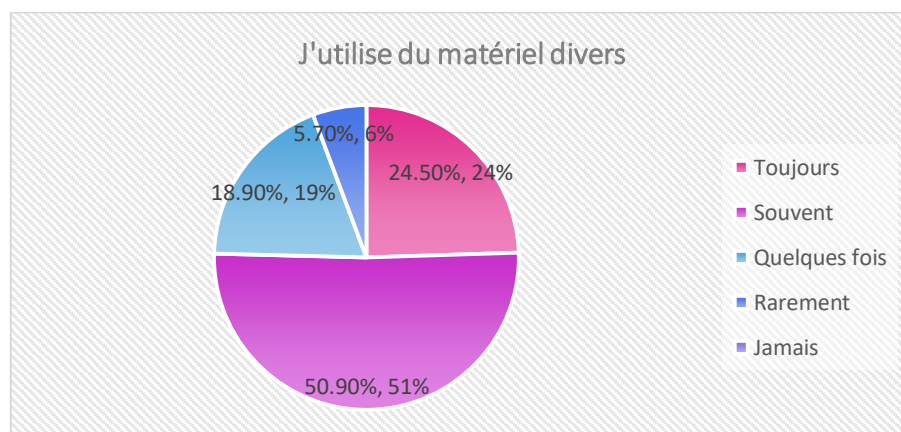


Figure n° 8



Nous remarquons que le nombre des personnes qui utilisent souvent du matériel divers dans leur classe (50,9%) est très élevé, et en le combinant avec ceux qui utilisent des ressources supplémentaires toujours (24,5%), nous avons un nombre très élevé des enseignants qui s'adaptent et ajustent leur enseignement. Le diagramme nous montre aussi que ceux qui utilisent du matériel diverse quelques fois (18,9%) ainsi que ceux qui n'utilisent pas du matériel supplémentaire occupent un pourcentage diminué.

La troisième question a comme but de nous donner des informations concernant la disponibilité des enseignants d'assigner aux apprenants des activités différentes selon leur style d'apprentissage. Il s'agit d'une pratique commune dans la pédagogie différenciée qui fait répondre aux différents besoins des apprenants dans la classe de langue.

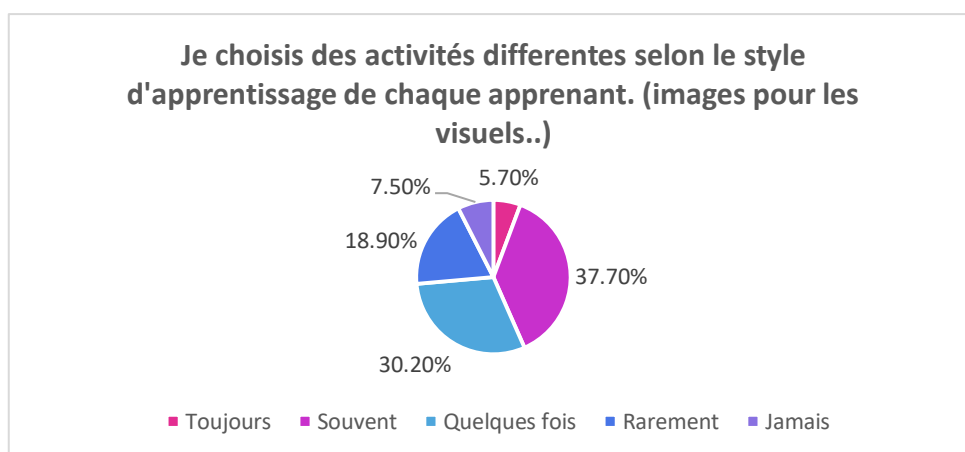


Figure n° 9

A la question si les enseignants questionnés assignent des différentes activités selon le style d'apprentissage de chaque apprenant (figure 9), le diagramme nous montre que le nombre d'enseignants qui utilisent toujours (5,7%) ou souvent (37,7%) des activités ajustées aux différents styles d'apprentissage de leurs apprenants n'est pas très élevé, surtout si nous prenons en considération le fait qu'un pourcentage de 30,2% les utilisent quelques fois, le 18,9% les utilisent rarement, et en plus, il y a un 7,5% qui n'utilise jamais de telles activités dans leur classe de langue. Etant donné que la pratique de mener un cours selon les différents styles d'apprentissage que les élèves possèdent, constitue une technique de la pédagogie différenciée afin de personnaliser l'enseignement et répondre aux différentes exigences des apprenants, ce diagramme nous montre que les activités assignées sont beaucoup de fois communes et mêmes pour tous les apprenants indépendamment de leur style d'apprentissage.

Les trois diagrammes qui suivent nous présentent si les enseignants regroupent les apprenants dans leur classe, quel type de regroupement ils préfèrent (groupes homogènes, hétérogènes), ainsi que les critères qu'ils utilisent pour diviser la classe en groupes.

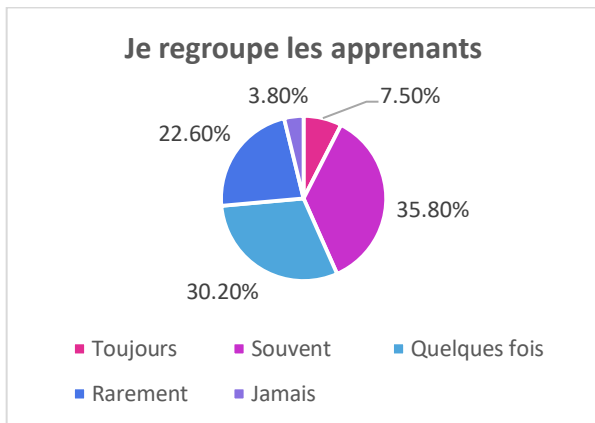


Figure n° 10

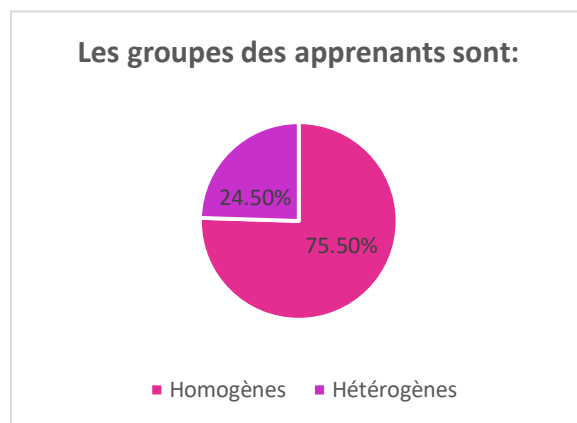


Figure n° 11

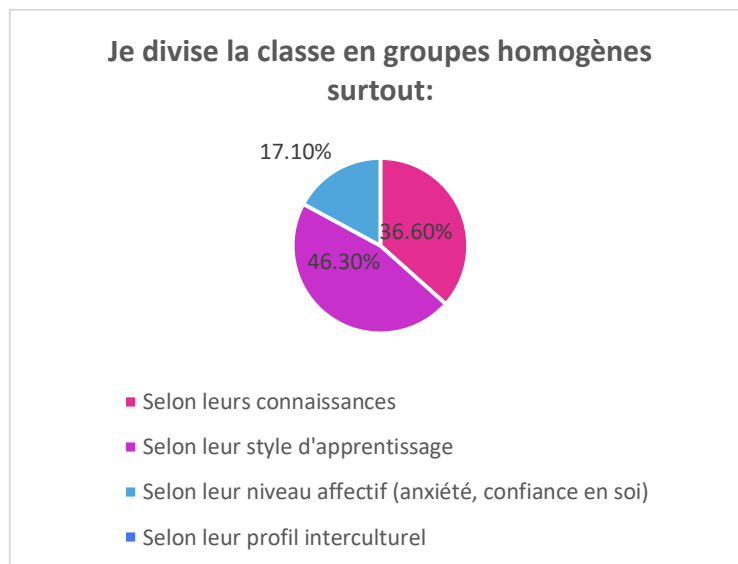


Figure n° 12

Aux questions concernant le regroupement des apprenants dans la classe, un grand nombre de participants (35,8%) regroupent souvent les apprenants dans la classe (figure 10) mais seul le 7,5% divise toujours la classe en groupes. En outre, le nombre de questionnés qui regroupent les apprenants quelques fois est aussi élevé (30,2%). De l'autre côté, il y a un pourcentage des enseignants qui ne pratiquent pas cette technique dans la classe (3,8%) ou la pratiquent peu (22,6%). Ce que nous devons souligner est que regrouper les apprenants dans la classe est une stratégie qui facilite l'interaction, ce qui dépend aussi des critères de ce regroupement. Prenant en considération que le 26,4% des questionnés n'exercent pas cette pratique ou l'exercent très peu, nous estimons qu'un remarquable nombre d'enseignants préfèrent un style d'enseignement plus traditionnel. En plus, les résultats nous indiquent qu'un grand nombre des enseignants (7,5%) créent des groupes hétérogènes alors que le 24,5% crée des groupes homogènes (figure 11). Finalement, ce qui a un intérêt spécial est que le plus grand

nombre (46,3%) de ceux qui divisent la classe en groupes homogènes, la divisent selon le style d'apprentissage de leurs apprenants (figure 12), et suivent ceux qui la divisent selon leurs connaissances (36,6%). Du surcroît, seul le 17,1% divise la classe selon les caractéristiques affectives de leurs apprenants et aucun selon leurs profils interculturels.

Le diagramme qui suit nous indique les difficultés que les enseignants envisagent pendant leur cours.

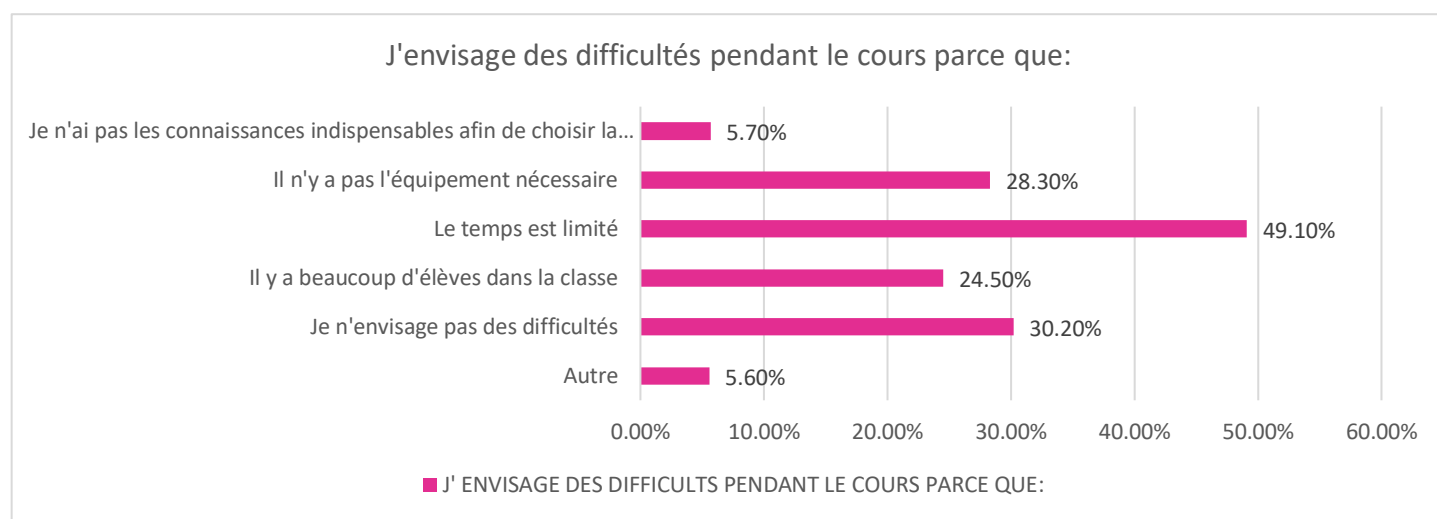


Figure n° 13

Malgré le fait qu'un grand nombre d'enseignants n'envisage pas de difficultés pendant leur cours, il y a un aussi grand nombre qui note comme problème le manque des connaissances indispensables (5,7%), le manque de l'équipement nécessaire (28,3%), l'insuffisance du temps (49,1%), ou autre. Dans le dernier cas nous avons eu deux (2) réponses. Un questionnaire nous a répondu que parmi ses classes, quelques-unes sont très hétérogènes, et le second questionnaire nous a répondu qu'il-elle n'a pas la possibilité d'avoir des classes stables parce qu'il-elle change des écoles constamment. De ce fait, il-elle n'a pas la possibilité de connaître ses apprenants et correspondre de façon adéquate à leurs besoins.

Nous constatons que la majorité des enseignants envisage des obstacles et malgré le fait que la majorité a des connaissances et elle est disponible à créer un environnement éducatif personnalisé, le système éducatif grec ou la stratégie suivie par les écoles privées se limite à la pratique des méthodes plus traditionnelles.

A ce point c'est intéressant de présenter les résultats recueillis lors de la recherche qualitative. À la question « envisagez-vous des difficultés-obstacles à l'application de la pédagogie différenciée ? Si oui, quels types de difficultés envisagez-vous ? » Danaé nous a parlé de la difficulté qu'elle a envisagée pendant cette année à cause du fait qu'elle a été obligée de faire ses cours en ligne. Cela « empêchait le cours à cause des problèmes techniques

qui existaient la plupart de fois ». En outre, une autre difficulté pour elle constitue « l'hétérogénéité intense dans la classe spécialement s'il y en a des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage et des apprenants qui ont de la facilité à la langue étrangère ». Dans ce cas l'adaptation du matériel pour différencier la pédagogie était une procédure difficile. Gina trouve que « les parents des élèves constituent la plus grande difficulté, puisqu'ils sont habitués à des méthodes d'enseignement plus traditionnelles ». Le fait que la pédagogie différenciée demande l'usage des supports différents dans la classe de langue leur semble étrange. Alik, qui travaille dans le secteur public, envisage des obstacles à cause de l'hétérogénéité qui existe dans ses classes. Elle explique que « dans la classe il y a des élèves débutants mais aussi des élèves qui ont un niveau de langue plus élevé. Malgré les efforts faits afin de mettre en place une pédagogie personnalisée, cette différence qui existe ne facilite pas du tout la procédure ». En outre elle nous a souligné le problème qu'elle a envisagé avec les cours en ligne pendant la période de l'enfermement. « Les problèmes techniques étaient multiples et l'enseignement plutôt impersonnelle ». Finalement, Christine nous a répondu que de façon générale elle n'envisage pas de difficultés. La seule difficulté est peut-être le fait qu'au début « quelques apprenants sont plutôt hésitants à cette méthode personnalisée, peut-être parce qu'ils sont plutôt habitués à des méthodes plus traditionnelles où tous les apprenants dans la classe doivent faire les mêmes choses ».

### 2.5.2 L'évaluation dans la classe de langue

Le deuxième groupe de questions concerne l'évaluation. Nous avons opté d'introduire ce type de questions afin d'examiner la pratique des enseignants dans ce domaine, ainsi que s'ils prennent en considération les facteurs inhibiteurs de la procédure d'apprentissage.

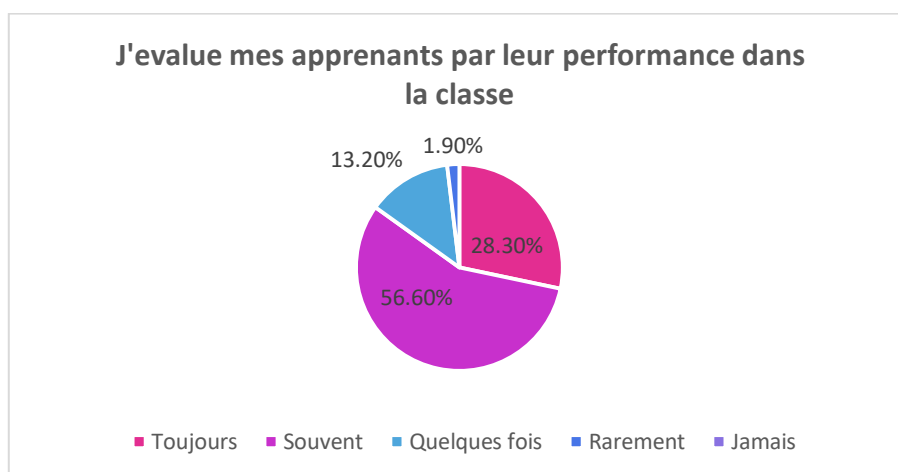


Figure n° 14

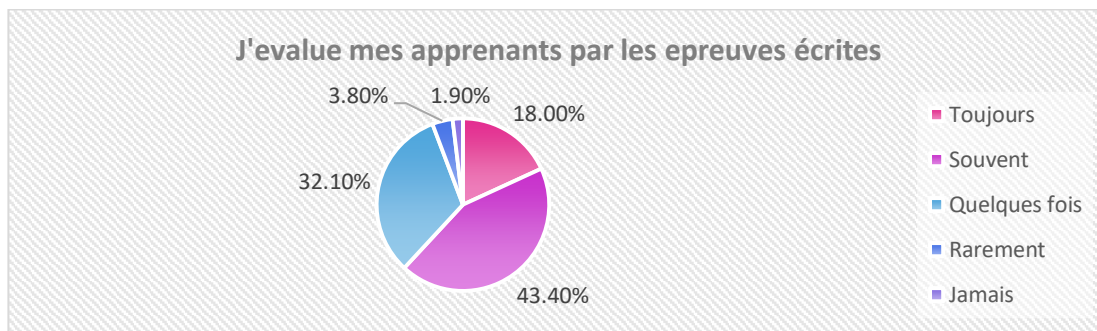


Figure n° 15

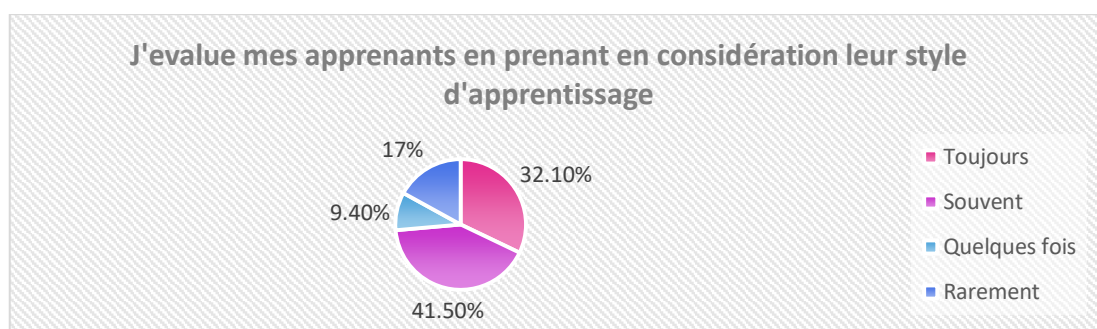


Figure n° 16

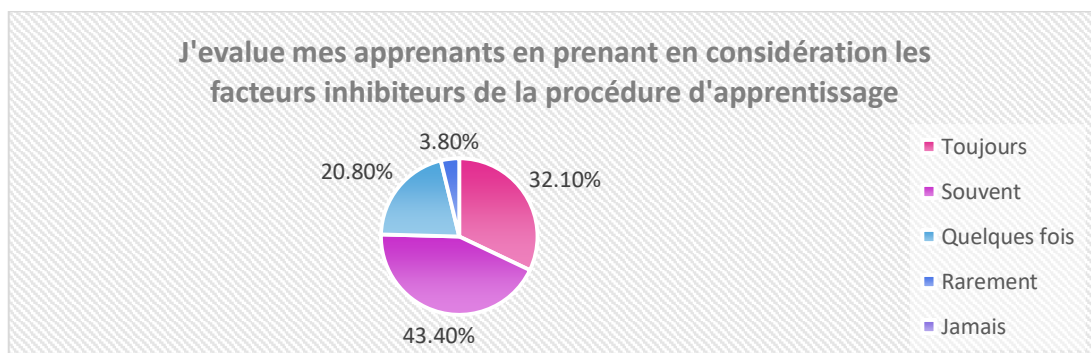


Figure n° 17

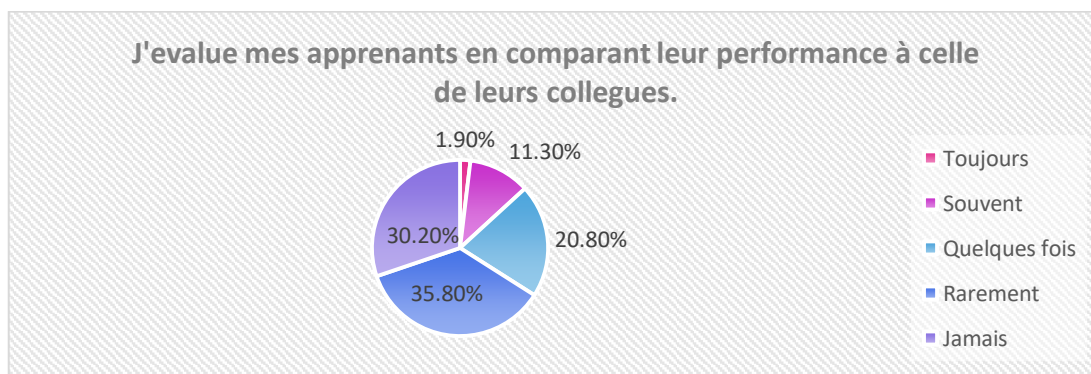


Figure n° 18

Ce groupe des questions qui concerne l'évaluation faite dans la classe par les questionnés, nous indique que la majorité des enseignants (28,3% & 56,6%) évaluent les apprenants en prenant en considération leur performance dans la classe et seuls le 13,2% et le 1,9% le font quelques fois ou rarement respectivement (figure 14). En outre, la majorité compte toujours (18%) ou souvent (43,4%) les épreuves écrites afin d'évaluer les apprenants. Néanmoins, le 32,1% et le 3,8% évaluent les épreuves écrites des apprenants quelques fois ou rarement respectivement. Il y a aussi un pourcentage de 1,9% qui nous a répondu qu'ils-elles ne comptent pas les épreuves écrites afin d'évaluer les élèves dans la classe de langue (figure 15). Concernant le style d'apprentissage, ce que la figure (Figure n° 16) nous indique est que la grande majorité (32,1% 41,5%) des enseignants le prennent en considération toujours ou souvent afin de faire leur évaluation. Il y a un petit pourcentage qui compte le style d'apprentissage quelquefois (9,4%) ou bien rarement (17%).

Un autre facteur que nous avons étudié est si les enseignants prennent en considération les facteurs inhibiteurs pour chaque apprenant afin d'arriver à leur évaluation. Dans ce cas (figure 17), un grand pourcentage a répondu qu'il le prend toujours (32,1%) et souvent (43,4%) en considération, ce qui nous indique que les enseignants sont flexibles et personnalisent leur évaluation. En plus, il y a des questionnés qui ont répondu qu'ils comptent quelques fois (20,80%) ou rarement (3,8%) ces facteurs afin d'évaluer les apprenants. Finalement, concernant l'évaluation des apprenants faite d'après la performance de leurs camarades de classe (figure 18), les réponses sont principalement divisées. Malgré le fait qu'un petit nombre des participants comparent toujours (1,9%) ou souvent (11,3%) la performance de leurs apprenants, la majorité la compare quelques fois (20,8%), rarement (35,8%) ou jamais (30,2%).

### 2.5.3 Approches des enseignants pendant le cours

Le troisième groupe de questions nous indique la manière dont les enseignants introduisent les nouvelles connaissances dans la classe de langue. Nous avons opté pour ces questions parce que la manière qu'un enseignant introduit les nouvelles connaissances dans la classe nous donne des informations utiles sur la ou les méthodes ainsi que la ou les stratégies qu'il utilise pendant son cours.

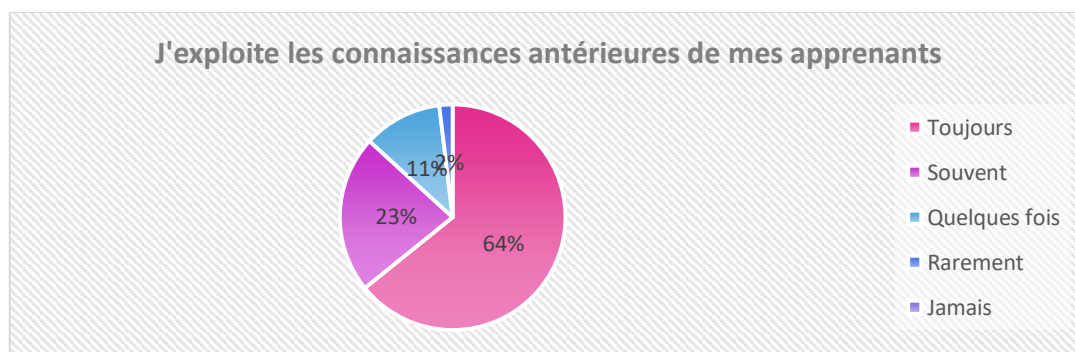


Figure n° 19

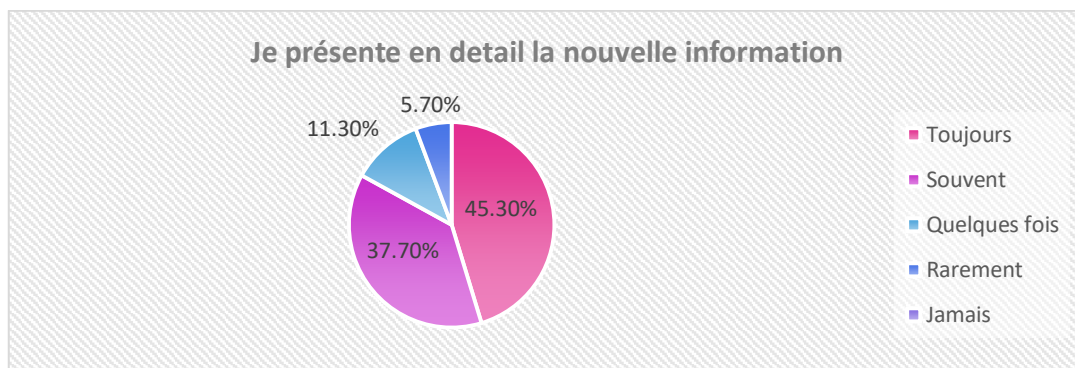


Figure n° 20

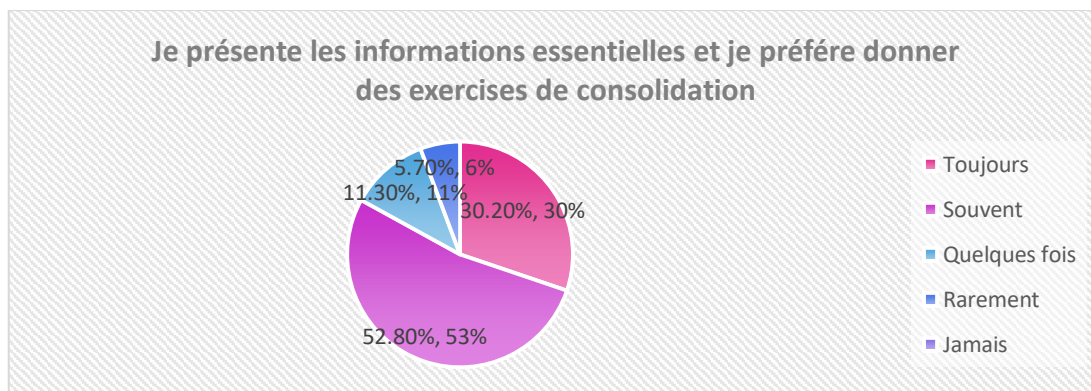


Figure n° 21

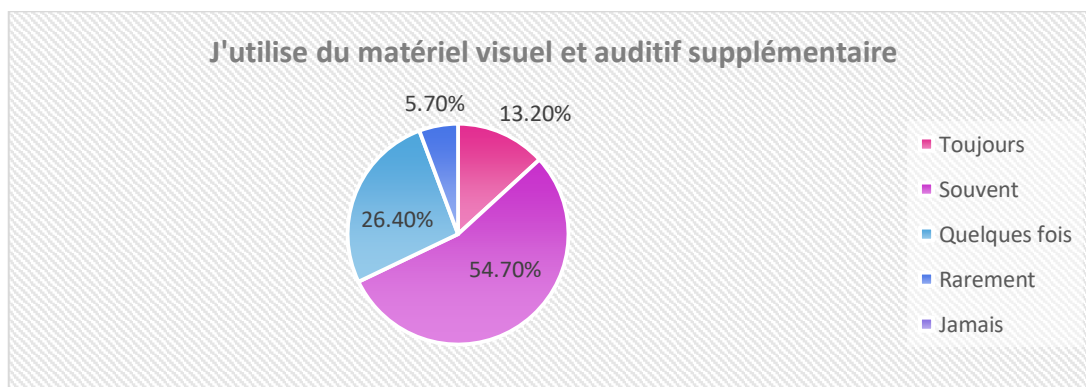


Figure n° 22

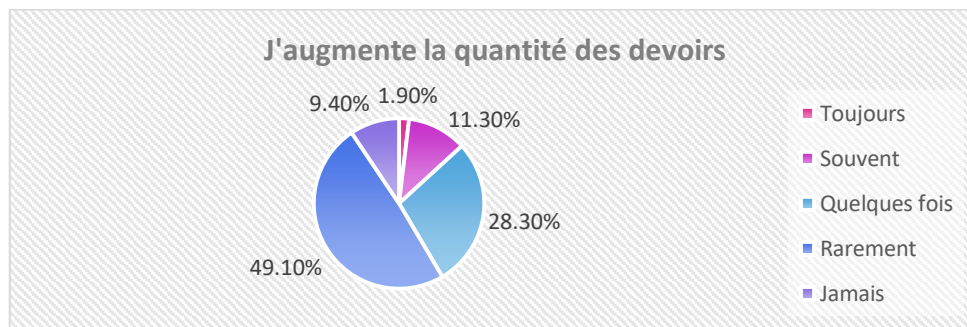


Figure n° 23

Prenant en considération que la manière que l'enseignant présente les nouvelles connaissances aux apprenants joue un rôle significatif afin de promouvoir l'enseignement personnalisée, le troisième groupe des questions nous fournit des données valables. Tout d'abord à la question si les enseignants exploitent les connaissances antérieures de leurs apprenants (figure 19), nous constatons qu'un grand pourcentage des questionnés exploite toujours (64%) ou souvent (23,5%) les connaissances antérieures des apprenants. En revanche, les enseignants qui les exploitent quelques fois (11,3%) ou rarement (1,9%) sont moins. En outre, la majorité des enseignants présentent toujours (45,3%) ou souvent (37,7%) en détail la nouvelle information (figure 20), et seul le 11,3% et 5,7% le font quelques fois ou rarement respectivement. En plus, la majorité nous a répondu qu'ils présentent toujours (30,2%) ou souvent (52,8%) les parties essentielles de la nouvelle information et qu'ils préfèrent donner des activités de consolidation (figure 21). En revanche, cela constitue une méthode rare pour la minorité des questionnés puisque le 11,3% préfèrent parfois cette manière et le 5,7% la préfèrent rarement dans leurs classes.

De même, nous avons opté à introduire la question si les enseignants en Grèce présentent la nouvelle information en utilisant du matériel visuel et auditif supplémentaire (figure 22). Nous avons choisi ce paramètre puisque, comme nous avons déjà souligné, connaître le style d'apprentissage de ses élèves et introduire la nouvelle information basée sur ce style, constitue une méthode d'enseignement personnalisée. Nous remarquons alors, que la majorité des enseignants utilisent ce type de matériel souvent (54,7%) mais pas toujours (13,2%). En outre, un assez grand nombre d'enseignants l'utilisent parfois, et la minorité (5,7%) n'utilisent que rarement du matériel visuel ou auditif supplémentaire. Finalement, et concernant l'augmentation de la quantité de devoirs à la maison (figure 23), la majorité (49,1%) n'augmente pas que rarement les devoirs assignés. Pour le 28,3% c'est quelque chose qui le pratiquent quelques fois et un plus petit nombre de questionnés applique ce pratique souvent (11,3%). Néanmoins, le 9,4% n'augmentent jamais (9,4%) les devoirs à la maison. Enfin, seulement un enseignant (1,9%) toujours augmente la quantité des devoirs qu'il-elle assigne à ses apprenants.



Notre recherche qualitative explique plus en détail la pratique des enseignants dans ce domaine. A la question « *décrivez nous ce que vous faites pendant le cours pratiquant la pédagogie différenciée* », Danaé, Gina et Christine qui travaillent dans le secteur privé nous ont répondu que dans la classe de langue, tout d'abord, elles découvrent le style d'apprentissage de chaque apprenant. Puis, elles utilisent « du matériel supplémentaire, des images, des vidéos, du matériel interactif ou généralement des supports différents pour répondre aux besoins de chaque apprenant ». De cette manière ils peuvent aider tous leurs apprenants qu'ils soient visuels, auditifs ou kinesthésiques. En outre, Danaé, enseignante d'anglais dans le secteur privé nous a souligné aussi qu'en ce qui concerne la nouvelle connaissance, elle essaie chaque fois « à activer les connaissances antérieures de ses apprenants afin de les aider jeter les bases de la nouvelle information ». Alikí, qui travaille dans le secteur public, nous a aussi souligné qu'elle essaie, malgré les problèmes qu'elle envisage, (ce que nous allons analyser ensuite), d'utiliser du matériel divers afin de répondre aux différents besoins de ses apprenants. Elle essaie à utiliser des vidéos ou des images. En outre, elle « assigne des activités conformément au niveau cognitif de chaque élève et de manière qu'elle puisse les approcher selon ses capacités, ou temps disponible ». Finalement Christine nous a ajouté que « pour les enfants elle introduit des mimes, des jeux ou des artisanats afin de piquer leur intérêt ».

#### 2.5.4 La Pédagogie Différenciée

Les questions qui suivent nous indiquent si les questionnés connaissent le terme de la pédagogie différenciée et comment ils l'ont connu. Nous avons choisi et placé ces questions après avoir examiné les pratiques des enseignants dans la classe de langue. Cela nous aide à comprendre si les pourcentages de ceux qui connaissent le terme et de ceux qui utilisent les stratégies de la pédagogie différenciée s'identifient. En outre, il y a toujours la possibilité qu'un enseignant utilise des stratégies qui touchent la pédagogie différenciée mais qu'il/elle n'est pas familiarisé(e) avec le terme ou ne l'a pas connu pendant son engagement avec la langue qu'il/elle enseigne.

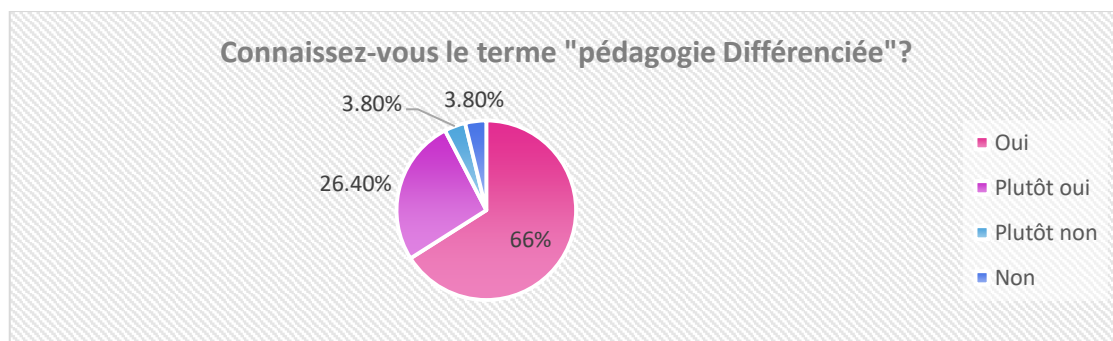


Figure n° 24

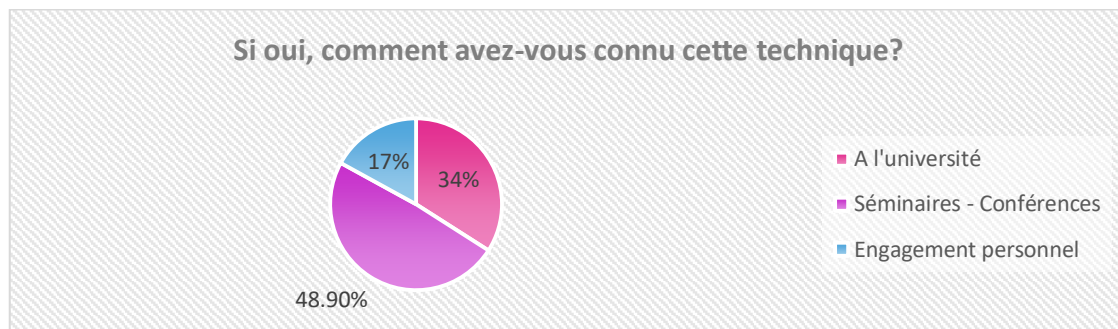


Figure n° 25

A la question si les enseignants connaissent la méthode de la pédagogie différenciée, la figure (figure 24) nous indique que la grande majorité des questionnés (66%) connaissent le terme de la pédagogie différenciée ou le connaissent en grande partie (26,4%). Par ailleurs, il y a un petit nombre d'enseignants qui soit ne connaissent pas du tout le terme (3,8%), ou en grande partie ne le connaissent pas (3,8%). En outre, à la question comment les enseignants ont connu cette méthode (figure 25), la majorité a connu cette technique d'enseignement à des séminaires ou conférences. Puis, le 34% l'a connu pendant leurs études universitaires, et finalement il y a un pourcentage de 17% qui l'a connu par leur engagement personnel.

La question qui suit nous donne des informations utiles concernant l'application de la pédagogie différenciée par les questionnés.

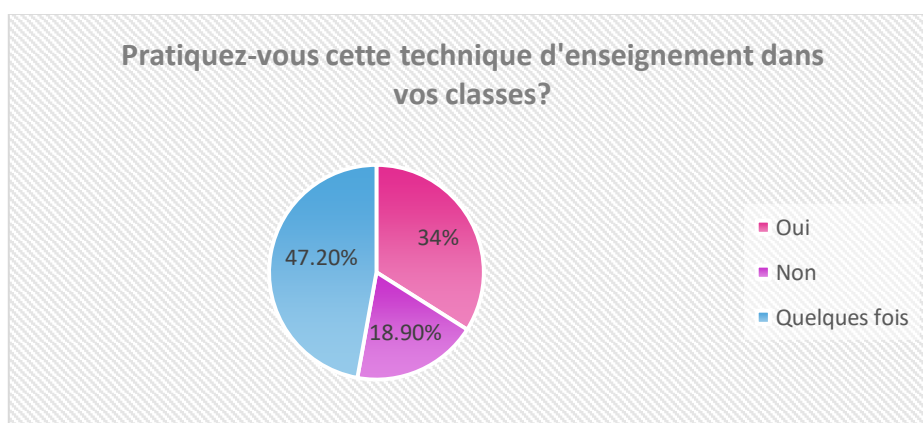


Figure n° 26

A la question si les questionnés pratiquent la pédagogie différenciée dans la classe, la figure n° 26 nous indique que le 34% utilisent cette technique dans la classe de langue et que le 47,2% l'utilisent quelques fois. Cependant, le 18,9% des questionnés ont répondu qu'ils ne l'utilisent pas dans leurs classes. Ce dernier constitue un

pourcentage remarquable surtout si nous prenons en considération que la majorité des questionnés admettent qu'ils utilisent des stratégies qui touchent la pédagogie différenciée. C'est le cas de la figure n° 9 qui nous a indiqué que la majorité (73,6%) utilisent toujours, souvent ou quelques fois des activités différentes conformément aux différents styles d'apprentissage de leurs apprenants.

Concernant les entretiens, Danaé, Gina, Alikí et Christine, aux questions « *connaissez-vous le terme pédagogie différenciée ?* » et « *utilisez-vous cette technique d'enseignement dans la classe?* », nous ont répondu qu'elles connaissent le terme et qu'elles utilisent la pédagogie différenciée dans leurs classes.

La question qui suit nous aide à comprendre les raisons pour lesquelles les questionnés utilisent la pédagogie différenciée.

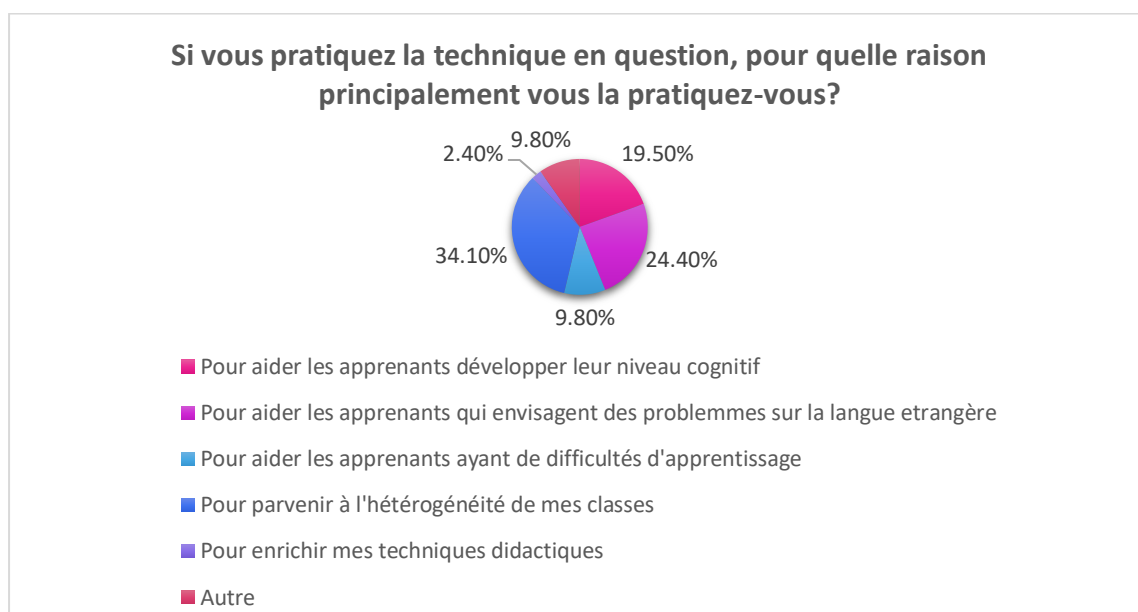


Figure n° 27

A la question pour quelle raison les questionnés utilisent la pédagogie différenciée (figure 27), les résultats nous indiquent qu'un grand pourcentage de 34,1% utilisent les stratégies de la pédagogie différenciée afin de pouvoir parvenir à l'hétérogénéité de leurs classes. Puis, le 24,4% répondent qu'ils l'utilisent pour aider les apprenants qui envisagent des problèmes sur la langue étrangère. En plus, le 19,5% l'utilisent pour aider les apprenants développer leur niveau cognitif. Un plus petit nombre d'enseignants utilisent la pédagogie différenciée pour aider

les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage (9,8%), pour enrichir leurs pratiques pédagogiques (2,4%) ou pour autre raison (9,8%).

Concernant les réponses « autre » nous avons eu 6 réponses. 4 personnes sur 6 ont répondu qu'ils utilisent la pédagogie différenciée pour toutes les raisons mentionnées dans le questionnaire. Une personne nous a répondu que la pédagogie différenciée constitue la seule manière afin de pouvoir parvenir aux exigences de la classe. Finalement, une personne nous a répondu que pas tous apprennent de la même manière alors il-elle essaie d'adapter son approche pédagogique aux différents profils et intérêts des apprenants, ainsi qu'au temps que chacun en a besoin. Ces deux dernières réponses pourraient être incorporées à l'option « pour parvenir à l'hétérogénéité de mes classes ».

En ce qui concerne les entretiens, à la question « *pour quelle raison principalement utilisez-vous la pédagogie différenciée dans la classe ?* » toutes les enseignantes nous ont répondu qu'elles l'utilisent parce qu'« elle les aide à apprendre la langue étrangère plus efficacement et plus facilement ». A cause du fait que tous les apprenants ont des caractéristiques et des besoins différents, la pédagogie différenciée les aide pas seulement à ne pas rencontrer des difficultés à l'apprentissage de la langue étrangère, mais aussi elle aide les apprenants à aimer la langue et finalement l'acquérir. Aiki nous a répondu qu'elle utilise la pédagogie différenciée parce qu'elle veut « faciliter ses élèves à évoluer la manière avec laquelle ils apprennent mais aussi pour diminuer le sentiment de l'échec si un apprenant se sent qu'il-elle ne peut pas suivre le rythme de la classe ». Généralement elle nous a répondu que « la pédagogie différenciée répond à l'hétérogénéité de ses classes en aidant à la création d'un équilibre éducatif dans la classe de langue ». Finalement, Christine nous a dit qu'elle pratique la pédagogie différenciée afin de pouvoir « rendre le cours plus intéressant pour ses apprenants et pour qu'elle puisse développer leur niveau cognitif ».

Notre recherche qualitative nous a fourni des résultats supplémentaires concernant les représentations des enseignants sur les domaines auxquelles la pédagogie différenciée aide les apprenants. En plus, elle nous a fourni des résultats sur l'hypothèse d'avoir des produits positifs, après avoir utilisé cette technique pour une période dans leurs classes ainsi que s'ils ont remarqué des facteurs inhibiteurs de la part des apprenants.

Tout d'abord, à la question « dans quels domaines croyez-vous que ce type d'enseignement aide vos apprenants ? » Danaé nous a répondu qu'elle considère que « la pédagogie différenciée aide les apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage ». Elle a souligné que de cette manière d'une part nous évitons l'ennui de la part des apprenants qui ne rencontrent pas de difficultés, et d'autre part nous évitons l'échec de la part de ceux qui en rencontrent. À la même question Gina nous a répondu que « la pédagogie différenciée aide les apprenants se

sentir confortablement pendant la leçon. C'est une manière qui aide les apprenants à s'échapper du sentiment qu'ils se trouvent dans une classe stérile où tous doivent faire les mêmes choses ». En plus elle nous a répondu que de cette manière « les apprenants apprennent de leur propre manière et ainsi leur progrès est plus vite ». Aliki nous a répondu que la pédagogie différenciée aide tout d'abord les apprenants à réaliser que la classe est un espace qui estime leurs particularités. En plus elle les aide à développer les méthodes et les outils nécessaires pour acquérir la connaissance. Finalement, Christine nous a répondu que « la pédagogie différenciée aide les apprenants développer leur mémoire ainsi que généralement la manière de laquelle ils apprennent, ils gèrent et maintiennent la nouvelle information ».

A la question « *avez-vous observé quelque type d'amélioration chez vos apprenants avec l'application de la pédagogie différenciée ? Dans quels domaines ?* » Danaé nous a répondu que « les apprenants consolident mieux la nouvelle information et sont capables à corréler les connaissances ». En outre elle a observé que les techniques de la pédagogie différenciée « ont aidé la mémoire des apprenants ». Elle a aussi donné l'accent au progrès fait par les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage. Gina nous a répondu que ses apprenants « apprennent plus vite puisqu'ils peuvent consolider la nouvelle information plus facilement ». De cette manière ils se sentent plus à l'aise dans la classe de langue. Aliki nous a répondu que principalement en ce qui concerne le niveau de confiance en soi, elle a remarqué une amélioration significative puisque l'apprenant réalise que ses capacités cognitives s'améliorent en découvrant à travers la leçon des manières nouvelles à faire face à l'apprentissage de la langue étrangère. Finalement Christine nous a répondu qu'après avoir travaillé continuellement avec des apprenants, elle observe qu'« ils sont capables à se coopérer et travailler mieux sur les activités données dans la classe ». En outre, elle a souligné qu'elle observe « une amélioration concernant la vitesse de stockage des nouvelles informations ».

## **Troisième Partie : Synthèse**

### **3.1 Interprétation des résultats de la recherche**

D'après les données recueillies, nous constatons, tout d'abord que les enseignants dans leur majorité possèdent un niveau d'études élevé. Par ailleurs, concernant la pédagogie différenciée, les deux tiers sont absolument sûrs qu'ils la connaissent. La formation de la majorité a eu lieu soit pendant des conférences et des séminaires, soit elle est le résultat d'un effort personnel. Cela pourrait nous laisser penser que peut-être cette majorité n'a pas acquis cette méthode d'enseignement en total mais fragmentairement. En outre, c'est intéressant de mentionner que malgré le fait que la formation de la majorité sur la méthode en question provient soit des conférences – séminaires, soit d'un effort personnel, tous les enseignants, comme nous avons déjà mentionné, possèdent un niveau d'études élevé. Cela peut signifier que soit leur maîtrise ou bien leur master ne concernait pas le secteur d'éducation, soit ils ne se sont pas occupés pendant leurs études de la pédagogie différenciée, c'est qui peut nous conduire à la constatation que peut être cette méthode n'était ou n'est pas très diffusée.

En outre, nous constatons par les résultats obtenus qu'un tiers d'enseignants utilisent en premier lieu cette méthode dans leurs classes. Nous avons également constaté que la majorité utilisent du matériel supplémentaire par exemple des vidéos, images, matériel auditif ou visuel ou bien des sources internet afin d'enrichir leurs moyens didactiques. De plus, beaucoup d'enseignants prennent en considération le style d'apprentissage de leurs apprenants et évaluent leur performance, basés sur ce style ou donnent des activités afin d'aider les apprenants ayant des différents styles d'apprentissage. En outre, beaucoup de fois l'évaluation des enseignants est faite en prenant en considération les facteurs inhibiteurs de chaque apprenant dans la classe de langue. Ces facteurs constituent des stratégies utilisées à la pédagogie différenciée.

Si nous prenons en considération que selon Merieu (1996 :3), la « pédagogie différenciée » est une réalité quotidienne incontestable et il n'existe deux élèves qui sont traités exactement de la même manière, et que les stratégies utilisées dans la pédagogie différenciée demandent une application constante et continue afin de nous fournir des résultats, notre questionnaire nous a indiqué qu'il y a des cas où les enseignants utilisent à leur majorité une stratégie afin de personnaliser leur enseignement mais n'utilisent d'autres stratégies aussi importantes. C'est le cas de la question 1b « *Pendant le cours j'utilise du matériel supplémentaire* » et de la question 1c « *Je donne aux apprenants des activités diverses conformément à leur style d'apprentissage* ». La question 1b nous indique qu'un très grand nombre d'enseignants (75,4%) utilisent toujours ou souvent du matériel divers (vidéos, images, internet) dans la classe de langue. De l'autre côté, la question 1c nous indique que ceux qui prennent en considération le style d'apprentissage des apprenants afin de leur donner des activités adéquates, sont beaucoup

moins (43,4%). Comme nous avons démontré dans notre cadre théorique l'application de la pédagogie différenciée doit être une procédure continue et l'enseignant doit poursuivre la plupart de ses stratégies. Selon les résultats, l'application de ces stratégies par ces enseignants n'est pas cohérente. De ce fait, nous estimons que les enseignants soit qu'ils utilisent des vidéos et des images parce qu'ils sont obligés par leur école ou parce que ce matériel est obligatoire par leur bibliographie, soit qu'ils appliquent une partie des stratégies de la pédagogie différenciée mais sans prendre en considération le style d'apprentissage de leurs apprenants, ce qui est considérable afin de mettre en place la pédagogie différenciée. Comme nous avons souligné dans notre positionnement théorique, selon Merieu (1987), l'enseignant peut, après avoir identifié le type de chacun de ses apprenants (visuel, auditif, kinesthésique), utiliser tableaux ou schémas qui permettent de visualiser le contenu d'objet chaque fois étudié, des illustrations visuelles ou sonores ou mettre en forme des gestuelles et des mimes.

En outre, c'est intéressant de mentionner que malgré le fait qu'un grand nombre d'enseignants (73,6%) évaluent leurs élèves en prenant en considération le style d'apprentissage des apprenants, le nombre de ceux qui utilisent des activités basées sur ce style est inférieur (43,4%). En plus, c'est important de mentionner que les enseignants dans leur majorité évaluent, plus ou moins, les apprenants en comparant l'un à l'autre. Cela constitue une pratique des enseignants mais qui n'est pas compatible avec la pédagogie différenciée. Cette constatation est faite surtout si nous considérons que différencier l'évaluation c'est reconnaître l'élève, ses besoins et son potentiel, et que selon ISP (2012 :5), il est possible d'évaluer certaines compétences à des degrés de maîtrise différents, pour certains élèves à des moments différents. Ainsi, comme nous avons pointé dans notre positionnement théorique, un grand domaine de différenciation constitue celui des produits ou des résultats. Dans ce cas, l'enseignant doit offrir aux élèves différentes options pour attester de leur progression.

D'ailleurs, concernant les difficultés que les enseignants envisagent, les résultats recueillis nous indiquent que la majorité envisage des problèmes comme le temps limité, le manque de l'équipement nécessaire, ou le grand nombre d'élèves dans la classe. Comme nous avons souligné dans le positionnement théorique, et selon l'académie de Strasbourg, (2020 :17), pour que la pédagogie différenciée ait des résultats, l'enseignant doit être capable d'utiliser des outils pédagogiques ou bien gérer l'emploi du temps. Si ces facteurs constituent des obstacles, l'enseignant n'a pas la possibilité de travailler proprement et mettre en œuvre les stratégies adéquates afin d'aider tous ses apprenants efficacement. Pour que la pédagogie différenciée soit applicable dans la classe de langue, l'enseignant doit avoir le temps nécessaire pour qu'il puisse diagnostiquer les différents caractéristiques et besoins de ses apprenants, l'équipement indispensable pour qu'il puisse soutenir ses stratégies et bien sur un nombre gérable d'apprenants afin de pouvoir parvenir à leurs besoins distincts. Les interviews ont donné des résultats précis sur ce sujet puisqu'elles nous ont présenté l'information que ces obstacles sont plus



communs dans le secteur public où les classes sont redondantes et très souvent l'équipement indispensable manque. Ces données sont capables à justifier le fait que l'application de la pédagogie différenciée se produit par un nombre remarquable des questionnés et principalement fragmentairement, et plutôt si nous prenons en considération qu'un grand nombre des participants à notre recherche travaille dans le domaine public.

En ce qui concerne l'influence de la pédagogie différenciée sur le développement cognitif de l'individu, selon les enseignants de langues questionnés, la pédagogie différenciée et la mise en œuvre des stratégies qui la favorisent, peut contribuer au développement de la pensée de la mémoire et de la perception de l'individu. Dans le cadre théorique nous avons démontré que Selon Pressley and Woloshyn cités dans Dole et Nokes (2009 : 6), il y a plusieurs stratégies cognitives qui répondent aux différents domaines de l'enseignement. Il y a des stratégies afin de développer la capacité d'analyser et de ressourdre des problèmes, des stratégies qui enchantent la mémoire ou la capacité de planifier ou bien des stratégies pour activer des connaissances antérieures. Pour que l'enseignant aide ses élèves à trouver la manière la plus effective pour apprendre qu'il s'agit d'un apprenant auditif, visuel ou kinesthésique, il y a des stratégies afin de développer son niveau cognitif. Les enseignants avouent que la pratique de la personnalisation de leur enseignement a aidé les apprenants qui ont appris pas à pas à recevoir et élaborer la nouvelle information et à faire des associations afin de mieux retenir les connaissances. Plus particulièrement, les interviewées soulignent qu'avec la pédagogie différenciée les apprenants se sentent que le cours les concerne. De ce fait, ils y participent avec plus d'enthousiasme. Cela facilite la tâche de l'enseignant et diminue le sentiment de l'échec dans une classe hétérogène.

### **3.2 Vérification des hypothèses**

Une fois la recherche accomplie, nous devons constater si les résultats répondent aux hypothèses déjà faites. Tout d'abord, la présentation des résultats a démontré que malgré le fait que beaucoup d'enseignants connaissent le terme pédagogie différenciée et que leur niveau d'études est avancé, l'application des stratégies compatibles à cette méthode n'est pas cohérente. Notre hypothèse générale était que beaucoup d'enseignants n'utilisent pas la pédagogie différenciée suffisamment dans leurs classes. Même s'ils connaissent cette technique en théorie, ils envisagent des obstacles concernant son application. Les résultats nous ont conduites aux constatations que les enseignants en Grèce envisagent des obstacles pendant leur cours principalement à cause du fait que le système éducatif grec ne facilite pas la procédure d'apprentissage.

Notre deuxième hypothèse était que les enseignants qui utilisent proprement les stratégies de la pédagogie différenciée dans leurs classes, remarquent des résultats positifs en ce qui concerne son influence sur le niveau



cognitif des apprenants. Les résultats des entretiens ont répondu à cette hypothèse. Ayant choisi pour nos entretiens des enseignants qui utilisent la pédagogie différenciée dans leurs classes comme une procédure continue, les résultats nous ont conduits à la constatation que l'application continue des stratégies adéquates qui personnalisent l'enseignement conduisent au développement des processus cognitifs tels que la perception, l'apprentissage, la mémoire et la pensée. Selon les entretiens, les apprenants développent leur niveau cognitif puisqu'ils apprennent à acquérir des connaissances, penser en faisant des associations, ce qui les rend plus confiants en eux-mêmes.

### **3.3 Discussions et perspectives**

Ce que nous devons discuter à ce point est que le système éducatif grec doit mettre l'accent sur les méthodes qui mobilisent l'enseignement individualisé. La pédagogie différenciée voit les apprenants comme des individus différents ayant des besoins et des caractéristiques distinctes. Notre recherche nous a indiqué que les écoles publiques ne favorisent pas ces méthodes et ne facilitent pas la procédure éducative concernant l'apprentissage des langues étrangères. La formation continue des enseignants ainsi que l'équipement des écoles avec les outils indispensables doivent être le but primordial. L'enseignement personnalisé, le respect que chaque apprenant a besoin d'une approche qui répond à ses propres caractéristiques, sont les clés pour que les élèves progressent et deviennent des individus autonomes qui acquièrent le savoir-apprendre.

## CONCLUSION

Dans notre mémoire nous avons effectué une recherche qui nous a révélé les représentations ainsi que les stratégies utilisées par des enseignants de langues étrangères dans le secteur public et privé, afin de faire face à l'hétérogénéité de leurs classes. En outre notre recherche nous a révélé des éléments précis concernant l'application de la pédagogie différenciée dans la classe de langue et ses rapports avec le développement cognitif des apprenants.

Nous avons divisé notre recherche en deux parties. Nous avons effectué une recherche quantitative et une recherche qualitative afin de recueillir des données précises sur le sujet en question. À travers alors notre recherche quantitative et qualitative nous avons pu confirmer les hypothèses de départ en soulignant que les enseignants en Grèce dans leur majorité rencontrent des problèmes à l'application de la pédagogie différenciée dans leurs classes. En outre nous avons constaté à travers notre recherche qualitative que les enseignants qui ont la possibilité et utilisent la pédagogie différenciée dans leurs classes sont à la position de remarquer des résultats positifs concernant le fait que la différenciation pédagogique influence de manière positif le développement de la pensée, mémoire et perception chez leurs apprenants.

Plus particulièrement, en ce qui concerne les stratégies utilisées par les enseignants pendant le cours, nous avons observé que la mise en place des pratiques qui touchent la pédagogie différenciée n'a pas de cohésion. Nous observons que malgré le fait que la majorité des enseignants met en place une stratégie, elle ne met pas en place d'autres stratégies importantes. Probablement cela est dû au fait que les enseignants envisagent des problèmes pendant leur cours, soit au fait que beaucoup d'entre eux ont connu la méthode de la pédagogie différenciée pendant des séminaires ou bien pendant leur engagement personnel. Quant aux problèmes envisagés par les enseignants, ils concernent le manque d'équipement nécessaire, le temps limité ainsi que le grand nombre d'apprenants dans les classes. Ce que les interviews nous a fait plus précis est que cette dernière difficulté concerne plutôt les enseignants du secteur public.

Concernant l'évaluation faite par les enseignants, nous avons remarqué par les données recueillies que la majorité évalue les apprenants en prenant en considération leurs styles d'apprentissage ou les facteurs inhibiteurs pour eux dans la procédure de l'éducation. Malgré cela, il y a des enseignants dont le nombre est limité mais remarquable néanmoins, qui ne prennent pas en compte le style d'apprentissage de leurs apprenants afin de les évaluer, ou qui parfois évaluent les apprenants en les comparant avec leurs camarades de classe. En outre, nous avons remarqué que la majorité donne l'accent aux épreuves écrites.

À propos des approches des enseignants pendant le cours, les enseignants dans leur majorité présentent en détail les nouvelles informations et exploitent les connaissances antérieures des apprenants afin d'introduire la nouvelle connaissance. Néanmoins, la majorité des enseignants selon les données, présentent les éléments essentiels de la nouvelle information et préfèrent les exercices de consolidation. En outre, il y a des enseignants, bien que leur nombre soit petit, qui augmentent la quantité des devoirs dans la procédure d'introduire la nouvelle information.

Concernant la pédagogie différenciée, pas beaucoup d'enseignants sont sûrs qu'ils connaissent le terme. En plus beaucoup d'entre eux ont connu cette méthode pendant des séminaires ou leur engagement personnel, ce qui pourrait nous montrer que peut-être leurs connaissances sur ce sujet sont plutôt fragmentaires. En outre, les enseignants utilisent la pédagogie différenciée principalement pour répondre à l'hétérogénéité de leurs classes, pour développer le niveau cognitif de leurs apprenants ainsi que pour aider les élèves qui envisagent des problèmes sur l'apprentissage de la langue étrangère.

En ce qui concerne notre recherche qualitative, les interviewées utilisent la pédagogie différenciée afin de faire face aux différents besoins et à l'hétérogénéité de leurs classes. Toutes les enseignantes interviewées utilisent constamment les stratégies de la pédagogie différenciée en utilisant aussi des images, vidéos et généralement des supports différents selon les besoins de leurs classes. Ce qui est intéressant est que l'enseignant du secteur public ne peut pas appliquer ces stratégies dans ses classes de façon propre et continue à cause de la pluralité de problèmes qu'elle envisage principalement dus à l'hétérogénéité intense qui y existe.

Finalement, notre recherche qualitative nous a donné des résultats remarquables en ce qui concerne l'influence de la pédagogie différenciée et ses stratégies sur la dimension et le développement cognitif des apprenants. Les enseignants interviewés après avoir travaillé avec des groupes d'apprenants pendant une période, ils ont remarqué que les stratégies de la pédagogie différenciée ont contribué de manière positive à la pensée, à la mémoire et à la perception des apprenants. Plus précisément, les apprenants ont eu du progrès sur la manière qu'ils ont commencé à percevoir la nouvelle information et à la vitesse qu'ils travaillaient. En outre, les apprenants ont montré plus d'enthousiasme pendant le cours ainsi qu'un plus grand désir pour apprendre la langue étrangère puisqu'ils ont commencé à se sentir que toute la procédure éducative les concerne.

En guise de conclusion, les résultats recueillis par notre recherche nous ont montré que malgré le fait que la plupart des enseignants connaissent la pédagogie différenciée, ils envisagent des problèmes en ce qui concerne sa mise en place principalement à cause du fait que le système éducatif grec dans plusieurs cas ne supporte proprement l'enseignement des langues étrangères. Ce qui est intéressant de mentionner à ce point et en concluant est que les langues étrangères doivent jouer, en réalité et dans chaque école, un rôle primordial dans la procédure

éducative. Par ailleurs, pour que leur succès dans les classes soit validé, les systèmes éducatifs doivent prendre en considération les différences toujours existantes entre les apprenants, et insérer les méthodes et l'équipement nécessaire afin de donner le support indispensable. Les enseignantes doivent se consacrer à une éducation continue afin d'avoir les qualifications nécessaires. La seule manière afin d'enrichir la cognition de nos apprenants est de leur permettre d'atteindre les mêmes objectifs en leur offrant des voies différentes.

## Références bibliographiques

- ACELF, (2000), [Consulté le 5 mars 2021] *Le style d'apprentissage*, Volume XXVIII, N° 1. Disponible sur : <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html>
- Astolfi, J.P. (1995), *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*. Janv 95
- Anderson, J. R. (1999), *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Anderson, J. R. (1993), *Rules of the mind*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Anderson, J. R. (1983), *The Architecture of Cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bobillier C., Bourgoïn C., Schlegel C., Manzo D., Choblet C., Del Puppa V., Valentin N., Bouthémy F., Leone S. (2012), *L'évaluation différenciée. Pourquoi ? Comment ?* ISP Faculté d'éducation. [Consulté le 20 juin 2021] Disponible sur : <http://www.versunecoleinclusive.fr/2012/04/22/levaluation-differenciee-pourquoi-et-comment/>
- Bruner, J. S. (1966), *Toward a theory of instruction*. Cambridge, (MA) : Belkapp Press.
- Burns, P. (1971), "Methods for individualizing instruction", *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette.
- Chartier, D. (2003). *Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique*. *Savoirs* 2003/2 n°2 p. 7-28. [Consulté le 15 mars 2021] Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm>
- Cnesco (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse. [Consulté le 5 mars 2021] Disponible sur : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Dole, J., Nokes, J. (2009). *Cognitive Strategy Instruction*. Research Gate. [Consulté le 5 mars 2021] Disponible sur : [https://www.researchgate.net/publication/268425680\\_Cognitive\\_Strategy\\_Instruction\\_Cognitive\\_Strategy\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/268425680_Cognitive_Strategy_Instruction_Cognitive_Strategy_Instruction)
- Flessas, J. et Lussier, F. (1995). *Épreuve de simultanéité verbale. Les styles cognitifs en quatre quadrants*. Montréal : Service des publications de l'Hôpital SainteJustine.
- Flessas, J. (1997), *L'impact du style cognitif sur les apprentissages*. Education et francophonie : Acelf.ca [Consulté le 5 mars 2021] Disponible sur : [https://revue.acelf.ca/pdf/EF-25-2-048\\_FLESSAS.pdf](https://revue.acelf.ca/pdf/EF-25-2-048_FLESSAS.pdf)

Flessas, J. (1997), *L'impact du style cognitif sur les apprentissages, Les difficultés d'apprentissage*, Volume XXV No 2. [Consulté le 12 mars 2021] Disponible sur : <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2018), *Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό με αρχές και παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. [Consulté le 12 mars 2021] Disponible sur : <https://elearning.iiep.edu.gr/study/course/view.php?id=22>

Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*, Paris : Scarabée, CEMEA. [Consulté le 12 mars 2021] Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1987\\_num\\_79\\_1\\_2421\\_t1\\_0089\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_79_1_2421_t1_0089_0000_2)

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Loarer, E. (1998) *L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser*. Recherches en psychologie de l'éducation, Persée. [Consulté le 15 mars 2021] Disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_122\\_1\\_1141](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1141)

Meirieu, P. (1987) *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF. (21ème édition).

Meirieu, P. (1989) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ?* In Bentolila Alain (dir.). *L'école : diversités et cohérence*. Paris : Nathan.

Perraud, M. (2005). *Le Métier d'enseignant en 70 questions*. Paris : Retz.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée / Des Intentions à l'action*, Paris : ESF.

Przesmycki, H. (2008) *La Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.

Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London : Routledge & Kegan Paul.

Robbes, B. (2009), *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. [Consulté le 15 mars 2021] Disponible sur : [https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)

Talkhabi. M. Nouri, A. (2011). *Foundations of cognitive education: Issues and opportunities*, 4th International Conference of Cognitive Science, Procedia - Social and Behavioral Sciences 32 (2011) 385 – 390

Tardif, M. Richard, M. Bissonnette, S. et Robichaud, A. (2017). *Les sciences cognitives et l'éducation*. Dans Gauthier, Clermont et Tardif, Maurice (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de*

*l'Antiquité à nos jours (4e édition)*. Montréal : Chenelière Éducation, coll. « Collégial et universitaire ».  
[Consulté le 15 mars 2021] Disponible sur :

[http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/G/Gauthier\\_Tardif\\_1996\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/G/Gauthier_Tardif_1996_A.html)

Tricot, A. (1998). *Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller*. Revue de Psychologie de l'Education, 1, 37 – 64. [Consulté le 15 mars 2021] Disponible sur :

<https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf15/ref/A.Tricot-Sweller.html>

Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs*. Revue française de pédagogie, INRP/ENS, 2003, 145, 89-119. Hal 00388839. [Consulté le 15 mars 2021] Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839/document>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism* (5th ed.). White Plains, N.Y.: Longman Publishers USA.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.

Barre de Miniac, C. (1984). *LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE Les points d'appui de l'enseignement : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*. Paris, INRP, 1984, p. 33. [Consulté le 15 mars 2021] Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR005-10.pdf>

## INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Le sexe des participants de la recherche

Figure 2 : L'âge des participants de la recherche

Figure 3 : Secteur d'enseignement des participants de la recherche

Figure 4 : Etudes des participants de la recherche

Figure 5 : Expérience didactique des participants de la recherche

Figure 6 : Langue d'enseignement des participants de la recherche

Figure 7 : L'usage du manuel didactique et de ses activités pendant le cours par les participants de la recherche

Figure 8 : L'usage du matériel divers pendant le cours

Figure 9 : L'assignement des activités différentes aux apprenants conformément à leur style d'apprentissage

Figure 10 : La division de la classe en groupe par les participants de la recherche

Figure 11 : Les types des groupes divisés

Figure 12 : Le critère des participants de la recherche du regroupement des élèves dans la classe

Figure 13 : Les difficultés – obstacles que les participants envisagent pendant le cours

Figure 14 : L'évaluation des apprenants par les participants selon leur performance pendant la leçon

Figure 15 : L'évaluation des apprenants par les participants selon les épreuves écrites

Figure 16 : L'évaluation des apprenants par les participants en prenant en considération leur style d'apprentissage

Figure 17 : L'évaluation des apprenants par les participants en prenant en considération les facteurs inhibiteurs

Figure 18 : L'évaluation des apprenants par les participants en comparant leur performance à celle de leurs camarades

Figure 19 : L'exploitation des connaissances antérieures afin d'introduire la nouvelle connaissance

Figure 20 : La présentation détaillée de la nouvelle information par les participants



Figure 21 : La présentation des éléments essentiels de la nouvelle information et l'assignation des activités de consolidation par les participants

Figure 22 : L'usage du matériel visuel ou auditif supplémentaire

Figure 23 : L'augmentation de la quantité des devoirs de consolidation à la maison

Figure 24 : La connaissance du terme « pédagogie différenciée » par les participants de la recherche

Figure 25 : La manière avec laquelle les participants de la recherche ont connu le terme « pédagogie différenciée »

Figure 26 : L'application de cette technique par les participants de la recherche dans la classe de langue

Figure 27 : La raison pour laquelle les participants de la recherche appliquent la pédagogie différenciée dans la classe

## INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Axes du questionnaire

Tableau 2 : Axes des entretiens

## ANNEXES

### Annexe A : Outils de la recherche

#### Ερωτηματολόγιο

Φύλο : Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

Ηλικία : 20-30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ 50-60 ☐

Τομέας εργασίας : Δημόσιος τομέας ☐ Ιδιωτικός τομέας ☐

Σπουδές – Επιμόρφωση : Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐

Επαγγελματική εμπειρία : Έως 10 χρόνια ☐ 10 χρόνια+ ☐ 20 χρόνια+ ☐

Γλώσσα : Αγγλικά ☐ Γαλλικά ☐ Γερμανικά ☐

#### Ερώτηση 1: Στο μάθημα της ξένης γλώσσας:

##### **α. Χρησιμοποιώ το βιβλίο και τις ασκήσεις του**

- ☐ Αποκλειστικά
- ☐ Σε συνδυασμό με υλικό από το διαδίκτυο
- ☐ Σε συνδυασμό με συμπληρωματικό υλικό (άλλα βιβλία, προσωπικό υλικό..).
- ☐ Ελάχιστα. Δουλεύω κυρίως με δικό μου υλικό.
- ☐ Καθόλου

##### **β. Χρησιμοποιώ ποικίλο υλικό ( διαδίκτυο, εικόνες, βίντεο..).**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια

☐ Ποτέ

**γ. Δίνω διαφορετικές ασκήσεις στους μαθητές ανάλογα με το μαθητικό τους προφίλ (π.χ. κείμενο για τους λεκτικούς τύπους, εικόνα για τους οπτικούς κτλ.).**

☐ Πάντα

☐ Συχνά

☐ Μερικές φορές

☐ Σπάνια

☐ Ποτέ

**δ. Χωρίζω την τάξη σε ομάδες.**

☐ Πάντα

☐ Συχνά

☐ Μερικές φορές

☐ Σπάνια

☐ Ποτέ

**ε. Οι ομάδες που φτιάχνω είναι:**

☐ Ομοιογενείς. Χωρίζω τους μαθητές μου με βάση κάποιο κριτήριο.

☐ Ανομοιογενείς και μεικτές.

**ζ. Χωρίζω τους μαθητές σε ομοιογενείς ομάδες κυρίως :**

☐ Με βάση τις γνώσεις τους.

- ☐ Με βάση το μαθησιακό τους στυλ.
- ☐ Με βάση τον χαρακτήρα τους ( άγχος, συστολή, αυτοπεποίθηση...).
- ☐ Με βάση την πολιτισμικό τους προφίλ.

**η. Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο μάθημα, επειδή:**

- ☐ Δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις για να επιλέξω την κατάλληλη στρατηγική ή την κατάλληλη δραστηριότητα για τους μαθητές μου
- ☐ Δεν υπάρχει ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός.
- ☐ Ο χρόνος είναι περιορισμένος
- ☐ Έχω μεγάλα τμήματα
- ☐ Δεν αντιμετωπίζω προβλήματα
- ☐ Άλλο

**Εάν απαντήσατε «άλλο» παρακαλώ προσδιορίστε.**

**Ερώτηση 2: Αξιολογώ τους μαθητές μου:**

**α. Από την απόδοσή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

**β. Από τις γραπτές δοκιμασίες.**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

**γ. Λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό τους στυλ.**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

**δ. Λαμβάνοντας υπόψη τα αίτια που δρουν ανασταλτικά στη μάθηση.**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

**ε. Συγκρίνοντας την απόδοσή τους με αυτήν των συμμαθητών τους.**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά

- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

**Ερώτηση 3: Για να εισάγω τη νέα γνώση:**

**α. Αξιοποιώ τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών μου.**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

**β. Δίνω λεπτομερώς τη νέα πληροφορία.**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

**γ. Δίνω τις βασικές πληροφορίες και προτιμώ να κάνω ασκήσεις εμπέδωσης.**

- ☐ Πάντα
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές

☐ Σπάνια

☐ Ποτέ

**δ. Χρησιμοποιώ περισσότερο οπτικό και ακουστικό υλικό.**

☐ Πάντα

☐ Συχνά

☐ Μερικές φορές

☐ Σπάνια

☐ Ποτέ

**ε. Αυξάνω τον όγκο των δραστηριοτήτων εμπέδωσης για το σπίτι.**

☐ Πάντα

☐ Συχνά

☐ Μερικές φορές

☐ Σπάνια

☐ Ποτέ

**Ερώτηση 4: Γνωρίζετε τον όρο «διαφοροποιημένη παιδαγωγική»;**

☐ Ναι

☐ Μάλλον Ναι

☐ Μάλλον Όχι

☐ Όχι



**5. Εάν ναι, πώς γνωρίσατε αυτή τη διδακτική τεχνική;**

- ☐ Στο πανεπιστήμιο
- ☐ Σεμινάρια – Συνέδρια
- ☐ Προσωπική ενασχόληση

**6. Χρησιμοποιείτε αυτή την τεχνική διδασκαλίας στην τάξη σας;**

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι
- ☐ Μερικές φορές

**7. Αν χρησιμοποιείτε τη συγκεκριμένη τεχνική για ποιόν κυρίως από τους παρακάτω λόγους την χρησιμοποιείτε;**

- ☐ Για να βοηθήσω τους μαθητές μου να αναπτύξουν το γνωστικό τους επίπεδο.
- ☐ Για να βοηθήσω όσους μαθητές μου έχουν αδυναμίες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.
- ☐ Για να βοηθήσω τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- ☐ Για να ανταπεξέλθω στην ανομοιογένεια της τάξης μου.
- ☐ Για να εμπλουτίσω τις διδακτικές τεχνικές μου.
- ☐ Άλλο

**Εάν απαντήσατε «άλλο» παρακαλώ προσδιορίστε.**

## Guide de l'entretien

1. Δουλεύετε στον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα;
  2. Πόσα χρόνια δουλεύετε στον συγκεκριμένο τομέα;
  3. Σε τι τάξεις διδάσκετε;
  4. Τι σπουδές έχετε κάνει;
- 
1. Γνωρίζετε τον όρο «διαφοροποιημένη παιδαγωγική»;
  2. Χρησιμοποιείτε αυτή την τεχνική διδασκαλίας στην τάξη σας;
  3. Για ποιόν λόγο χρησιμοποιείτε κυρίως αυτή την τεχνική διδασκαλίας στην τάξη σας;
  4. Περιγράψτε εν συντομία τι ακριβώς κάνετε στο μάθημα χρησιμοποιώντας αυτή την τεχνική.
  5. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες-εμπόδια στην εφαρμογή αυτής της τεχνικής; Εάν ναι, Τι είδους δυσκολίες;
- 
1. Σε τι πιστεύετε ότι βοηθάει τους μαθητές σας αυτός ο τρόπος διδασκαλίας
  2. Έχετε παρατηρήσει κάποια βελτίωση στους μαθητές σας με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;  
Σε ποιους τομείς;
  3. Έχετε παρατηρήσει παράγοντες που να έδρασαν ανασταλτικά?

## Annexe B

### Interview 1

- Δουλεύετε στο δημόσιο η τον ιδιωτικό τομέα;
- Στον ιδιωτικό τομέα.
- Και πόσα χρόνια δουλεύετε στον συγκεκριμένο τομέα;
- Από το 2016, άρα 5 χρόνια.
- Και σε τι τάξεις διδάσκετε; Μικρές τάξεις, ενήλικες..
- Από μικρές μέχρι ενήλικες. Από πολύ μικρές μέχρι ενήλικες
- Τι σπουδές έχετε κάνει;
- Έχω τελειώσει αγγλική φιλολογία και μουσικές σπουδές, κάποια σεμινάρια μεθοδολογίας, παιδαγωγικά...αυτά.
- Τον όρο διαφοροποιημένη παιδαγωγική τον γνωρίζετε;
- Ναι, βεβαίως
- Και γενικά θα λέγατε πως είναι μια τεχνική διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στην τάξη σας;
- Νομίζω σε γενικές γραμμές την χρησιμοποιώ αρκετά, συμπληρωματικά ενδεχομένως σε σχέση με.. φέτος την έχω κυρίως ξεκινήσει, αλλά ναι την χρησιμοποίησα αρκετά φέτος.
- Μπορείτε να μου περιγράψετε εν συντομία τι κάνετε στο μάθημα όταν χρησιμοποιείτε την συγκεκριμένη τεχνική
- Λοιπόν, καταρχήν λαμβάνω υπόψη ότι πρέπει να γνωρίζω το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, να έχω κάνει.. να έχω βολιδοσκοπήσει δηλαδή όσον αφορά τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και μέσα σε γκρουπ, μικρά γκρουπ καθώς προσφέρεται το φροντιστήριο για κάτι τέτοιο, και από κει και πέρα προσπαθώ να προσαρμόσω τις ασκήσεις η να κάνω κάποιες επεκτάσεις στις υπάρχουσες ασκήσεις ούτως ώστε να τις προσαρμόσω πάνω στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, στο μαθησιακό προφίλ και της τάξης και του κάθε μαθητή ξεχωριστά.
- Αυτό σημαίνει πως θα δίνετε για παράδειγμα διαφορετικές ασκήσεις στον κάθε μαθητή ανάλογα με το μαθησιακό του στυλ η σημαίνει ότι μπορεί και μέσα στην τάξη να κάνετε κοινές ασκήσεις που καλύπτουν μαθησιακά στυλ;
- Νομίζω και τα δύο, γίνονται συνδυαστικά. Θα έλεγα ότι σε κάποιους μαθητές ας πούμε υπάρχει ο πυρήνας μίας άσκησης και από κει και πέρα ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ, φροντίζω να εστιάσω σε διαφορετικά σημεία με επεκτάσεις της υπάρχουσας άσκησης.

- Γενικά, στην εφαρμογή αυτής της τεχνικής, αυτά τα χρόνια που διδάσκετε, έχετε αντιμετωπίσει δυσκολίες η κάποια εμπόδια;
- Λοιπόν, έχω αντιμετωπίσει νομίζω δυο βασικές δυσκολίες. Η πρώτη δυσκολία είναι συνήθως σε γκρουπ παιδιών που έχουν.. που υπάρχουν σημαντικές διαφορές μαθησιακές. Δηλαδή παιδιά που έχουν ενδεχομένως κάποιες μαθησιακές δυσκολίες που είναι στο ίδιο γκρουπ με παιδιά που έχουν ας πούμε μια μεγαλύτερη ευκολία σε κάποια πράγματα, εκεί πέρα είναι λίγο πιο δύσκολο να προσαρμοστούν οι ασκήσεις με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε είτε να μην βαριούνται τα παιδιά που έχουν την ευκολία, είτε να μην δυσκολεύονται τα παιδιά που έχουν κάποια μαθησιακή ιδιαιτερότητα. Αυτή είναι η μία δυσκολία που δουλεύω λίγο περισσότερο φέτος, και η άλλη είναι νομίζω το θέμα των διαδικτυακών, γιατί η αλήθεια είναι ότι δεν προσφέρεται πάρα πολύ το διαδικτυακό, δεν διευκολύνει μάλλον την διαδικασία.
- Οπότε φέτος αντιμετωπίσατε δυσκολία σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής λόγω των διαδικτυακών.
- Ναι, ναι ήταν πιο challenging
- Γενικά, θεωρείτε πως βοηθάει τους μαθητές σας αυτός ο τρόπος διδασκαλίας;
- Σίγουρα. Ειδικά τα παιδιά που ανέφερα πριν λίγο με τις μαθησιακές δυσκολίες νιώθω ότι έχουνε βοηθηθεί πάρα πολύ, τα περισσότερα τουλάχιστον γιατί υπάρχουν και παιδιά που ενδεχομένως εγώ από την πλευρά μου να μην ήμουν ακόμα έτοιμη να το διαχειριστώ, αλλά νομίζω ότι έχω δει σημαντικά βήματα κυρίως σε παιδιά που έχουν να κάνουν με το κιναισθητικό κομμάτι, ίσως το διαδικτυακό να ήταν το μοναδικό σημείο στο οποίο βόλεψε το κιναισθητικό γιατί υπήρχε interaction μέσα από το share screen κτλ..
- Σε μια χρονική περίοδο Α ας πούμε έχετε παρατηρήσει κάποια βελτίωση στους μαθητές σας εφόσον έχετε εφαρμόσει την διαφοροποιημένη παιδαγωγική;
- Ναι...σίγουρα...καταρχήν οι περισσότερες ασκήσεις που κάνω μέσα στην τάξη πάνε να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση γιατί υπάρχει αυτή η γραμμή ούτως η άλλως από τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιούμε, οπότε αυτό βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά να συσχετίσουν τις γνώσεις, και το είδα δηλαδή αυτό να τα βοηθάει πάρα πολύ, να μπορούν δηλαδή να εμπεδώσουν την πληροφορία ακόμα και τα παιδιά που έχουν θέμα μνήμης, που δεν ήταν τόσο δυνατά στην αρχή. Αυτό νομίζω... έχουν κάνει πολύ σημαντικά βήματα αυτά τα παιδιά, και απο κει και πέρα τα παιδιά με τις μαθησιακές δυσκολίες θα πω πάλι, ότι είδα σημαντική βελτίωση και κυρίως στο πόσο ενδιαφέρονται για το μάθημα.
- Τους αρέσει περισσότερο...
- Ναι γιατί νιώθουν ότι τους αφορά. Αν γίνει εξατομικευμένο, επειδή η διαφοροποιημένη έχει να κάνει περισσότερο με την εξατομίκευση, νιώθω ότι τα παιδιά...τους αφορά περισσότερο το μάθημα, και όταν

τους αφορά, και το απολαμβάνουν περισσότερο, και εφόσον το απολαμβάνουν περισσότερο, παίρνουν και περισσότερα πράγματα από αυτό.

- Οπότε, σε ποιους τομείς θα λέγατε ότι έχει βοηθήσει η διαφοροποιημένη παιδαγωγική τους μαθητές σας;
- Λοιπόν, στο θέμα της αφομοίωσης και της μνήμης, το long term, θα έλεγα, memory κυρίως, θα έλεγα επίσης το πόσο ενδιαφέρονται για το μάθημα, δηλαδή και στο πόσο attentive είναι στο μάθημα γενικώς και στο πόσο συγκεντρωμένα είναι τα παιδιά, και σε γνωστικό επίπεδο το ότι μερικές φορές καταφέρνουν να ομαδοποιήσουν περισσότερο τις πληροφορίες μέσα από τις ασκήσεις.
- Και αυτό φαντάζομαι είναι κάτι το οποίο συνεχίζουν να το έχουν σαν ικανότητα.
- Ναι, ναι γιατί γίνεται συνεχώς αυτό, είναι μια διαρκής διαδικασία, επαναλαμβανόμενη. Σε κάθε δηλαδή κεφάλαιο είναι σαν να ολοκληρώνεται ένας νέος κύκλος και έχουν μάθει, κάθε φορά που ξεκινά ο νέος πλέον κύκλος ξέρουν πλέον τι να κάνουν.
- Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες κάτι να λειτούργησε ανασταλτικά;
- Ανασταλτικά... δεν νομίζω...
- Θέλω να πω, αν υπήρξε κάτι το οποίο σε κάποιους μαθητές να λειτούργησε ανασταλτικά και τελικά να μην τους βοήθησε η μέθοδος αυτή όσο θα περιμέναμε.
- Νομίζω θα επιστρέψω πάλι στο θέμα covid και στο διαδικτυακό. Δηλαδή η μόνη δυσκολία γενικότερα, ό,τι υπήρξε ανασταλτικό σε όλη αυτή τη διαδικασία ήταν το θέμα των διαδικτυακών και το ότι έπρεπε να προσαρμοστούν και τα παιδιά στη νέα κατάσταση, αλλά και αυτό νομίζω ότι προς το τέλος επειδή διήρκεσε πολύ αυτή η περίοδος, εν τέλει άρχισαν να βρίσκουν τα πατήματά τους και προσαρμόστηκαν απλά άργησαν λίγο περισσότερο. Καθυστέρησαν λίγο περισσότερο να μπουν στο νόημα.

## **Interview 2**

- Δουλεύετε στο δημόσιο η τον ιδιωτικό τομέα;
- Στον Ιδιωτικό τομέα.
- Και πόσα χρόνια δουλεύετε στο συγκεκριμένο τομέα;
- Δουλεύω πάνω από 10 χρόνια, 12 χρόνια
- Τι τάξεις διδάσκετε;
- Διδάσκω κυρίως στις πρώτες τάξεις από ηλικίες 6-7 μέχρι 12 χρονών.
- Τι σπουδές έχετε κάνει;
- Έχω τελειώσει την Γαλλική φιλολογία.
- Τον όρο διαφοροποιημένη παιδαγωγική τον γνωρίζετε;
- Ναι τον γνωρίζω και την χρησιμοποιώ, ουσιαστικά μιλάμε για το πώς μπορούμε να έχουμε μια πιο εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών, έτσι ώστε να έχουμε καλύτερο αποτέλεσμα και στις επιδόσεις τους αλλά και στην εκμάθηση της γλώσσας, ανάλογα με το πόσο εύκολα χρησιμοποιούν την κάθε μία δεξιότητα τους και τι τύπος μαθησιακός είναι το κάθε παιδί, δηλαδή αν περισσότερο δουλεύουν με το οπτικό κομμάτι, με το ακουστικό, με το κινητικό κομμάτι, έτσι το έχω στο μυαλό μου και το χρησιμοποιώ πολύ.
- Για ποιο λόγο χρησιμοποιείτε αυτήν την τεχνική διδασκαλίας στις τάξεις σας;
- Την χρησιμοποιώ γιατί πιστεύω ακράδαντα ότι μια ξένη γλώσσα πρέπει να πάψει να είναι ξένη στα παιδιά, πρέπει να την δουλέψουμε όσο το δυνατόν πιο βιωματικά γίνεται, να μπορέσουν δηλαδή τα παιδιά να τη μάθουν σαν δεύτερή τους γλώσσα, και όχι σαν μια ξένη γλώσσα, οπότε, πιστεύω ότι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική βοηθάει τα παιδιά αφενός μεν να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα, τη δεύτερη γλώσσα που έχουν επιλέξει, είτε είναι αγγλικά, γαλλικά είτε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, και δεύτερον τα βοηθάει να την μάθουν ευκολότερα. Δηλαδή, τους διευκολύνει επειδή προσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που έχει το κάθε παιδί, γιατί κανένα παιδί δεν είναι ίδιο με κάποιο άλλο, μπορεί να γίνει ο δρόμος της εκμάθησης της γλώσσας πολύ πολύ πιο εύκολος για εκείνο. Και τελικά να την μάθουν και καλύτερα αλλά και να αγαπήσει το παιδί τη γλώσσα, να τη βάλει στη ζωή του και μετά να κάνει πράγματα και εκτός τάξης με αυτή τη γλώσσα που θα το βοηθήσουν να την κατακτήσει πραγματικά.
- Μπορείτε εν συντομία να μου περιγράψετε τι κάνετε στο μάθημα όταν χρησιμοποιείτε αυτή τη τεχνική; Τι ακριβώς μέσα χρησιμοποιείτε;

- Ωραία... Ξεκινώντας την ακαδημαϊκή χρονιά, συνήθως προσπαθώ να παρατηρήσω λίγο τους μαθητές, έχουμε και ένα τεστ διαγνωστικό στο εκπαιδευτήριο το δικό μου που μας βοηθάει... θέλουμε να καταλάβουμε καταρχήν αν κάποια παιδιά είναι περισσότερο αναπτυγμένη την οπτική μνήμη, κάποια άλλα παιδιά μπορεί να έχουν περισσότερο αναπτυγμένη την ακουστική τους αντίληψη, κάποια άλλα παιδιά να είναι πιο κιναισθητικά. Αυτό που κάνω μετά από αυτή την παρατήρηση και από αυτά τα αποτελέσματα, είναι να μπορέσω να χρησιμοποιήσω, πέρα από τα βιβλία, κάποιο έξτρα υλικό το οποίο είναι διαδραστικό υλικό και που έχει και οπτικά ερεθίσματα αλλά και ακουστικά...και κιναισθητικά ερεθίσματα για τα παιδιά, και για να μπορέσουμε να δούμε λιγάκι πιο συγκεκριμένα που είναι καλύτερη η επίδοση του κάθε παιδιού. Από κει και μετά λοιπόν, μέσα σε κάθε μάθημα χωρίζω το κάθε μάθημα σε 4-5 διαφορετικές φάσεις. Έτσι ώστε να μπορέσει το κάθε παιδί να περάσει από όλες τις φάσεις, αλλά δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα, ανάλογα με τι τύπος έχω διαγνώσει ότι είναι το κάθε παιδί, στην κάθε μία φάση. Δηλαδή, ξεκινάμε με κάποια flashcards, τα οποία flashcards έχουν οπτικό ερέθισμα γιατί έχουν και ολοκληρωμένες τις λέξεις η προτάσεις αργότερα ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού. Εκεί θα δώσω το λόγο περισσότερο σε παιδιά που έχω δει ότι έχουν την οπτική μνήμη ανεπτυγμένη. Αυτά τα παιδιά θα παρασύρουν λίγο και την υπόλοιπη τάξη στο να αποτυπώσουν καλύτερα τη λεξούλα και να την ακούσουν εκ των υστέρων και ακουστικά, για να μπορέσω να καλύψω και τους τύπους που δεν τόσο κοντά στο οπτικό το κομμάτι. Στη συνέχεια δουλεύουμε περισσότερο με μουσική, τραγούδι, με κομμάτια τα οποία έχουνε να κάνουνε και με ρυθμό για να μπορέσουνε να εμπεδώσουνε και το λεξιλόγιο αλλά και να εισάγουμε το γραμματικό φαινόμενο βιωματικά στην τάξη μας. Εκεί, έχοντας διαγνώσει ότι υπάρχουν μερικά παιδιά τα οποία έχουν πιο ανεπτυγμένη την ακουστική αντίληψη, θα μπορέσω να τους δώσω τη δυνατότητα να δουλέψουν τις ασκήσεις που έχουν μετά από αυτά τα ακουστικά ερεθίσματα, πρώτα. Έτσι ώστε να μπορέσουν σιγά σιγά να εμπεδώσουν το γραμματικό φαινόμενο που θα διδαχτούν στη συνέχεια και με τον ακουστικό τρόπο.
- Και φαντάζομαι ότι αυτό το μοτίβο το ακολουθείτε σε κάθε μάθημα.
- Σε κάθε μάθημα, ναι. Ένα επίσης ακόμα που θα ήθελα να σας πω είναι το ότι χωρίζω σε ζευγάρια τα παιδιά, προσπαθώντας ανάλογα με την δυσκολία που μπορεί να έχουν...προσπαθώντας να έχω συνδυασμό διαφορετικών μαθησιακών τύπων, έτσι ώστε το ένα παιδί να συμπληρώνει το άλλο. Και να έχουν ενεργό ρόλο και τα δύο με το ένα να παίρνει κομμάτι γνώσης και από το άλλο.
- Σε γενικές γραμμές υπάρχουν δυσκολίες ή εμπόδια που αντιμετωπίζετε όταν εφαρμόζετε τη συγκεκριμένη τεχνική;
- Νομίζω πώς όχι. Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι στο να μπορέσεις να διαγνώσεις αρχικά το πώς είναι τα παιδιά, να περάσει δηλαδή αυτό το πρώτο στάδιο που διαρκεί δύο με τρεις εβδομάδες μαζί με το

διαγνωστικό τεστ που κάνουμε, ώστε να μην γίνει λάθος στο πώς μπορούμε έτσι να καταλάβουμε λίγο περισσότερο την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, και σίγουρα θέλει πολύ περισσότερη δουλειά από εμάς τους καθηγητές αυτό. Δεν υπάρχουν εμπόδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αντίθετα διευκολύνεται πάρα πολύ η διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά δουλεύουν πολύ πιο χαρούμενα, νιώθουν πολύ καλύτερα από αυτό που έχουν κάνει και αποδίδουν πολύ καλύτερα. Χρειάζεται όμως πολύ περισσότερη δουλειά ειδικά στην αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς όταν ξεκινάει μία τάξη, από εμάς τους καθηγητές. Και στην προετοιμασία του μαθήματος πρέπει να είμαστε σε θέση να έχουμε αφιερώσει τουλάχιστον κάποιο διάστημα πριν έτσι ώστε να έχουμε προετοιμάσει σωστά το μάθημα, ακόμα και όταν ξέρουμε πια τους μαθητές μας. Αλλά αυτό για μένα δεν είναι εμπόδιο, ίσα ίσα είναι χαρά γιατί διευκολύνει το αποτέλεσμα. Αν μετά το βλέπω στην πράξη, με χαροποιεί τόσο πολύ που δεν είναι εμπόδιο, αντίθετα είναι πολύ βοηθητικό το ότι θα δουλέψω λίγο παραπάνω για να προετοιμάσω το μάθημά μου.

- Και αν χρειαστείτε παραπάνω χρόνο ή οτιδήποτε φαντάζομαι ότι μπορείτε να τον διαθέσετε ανάλογα με τις ανάγκες του τμήματος.
- Ναι, ναι. Αυτό που ισχύει, έχουμε τη δυνατότητα, επειδή στο εκπαιδευτήριο που έχω προσπαθώ να είναι όσο το δυνατόν πιο εξατομικευμένη η προσέγγιση του κάθε μαθητή, ισχύει και μπορεί να συζητήσω και με κάποιους γονείς, να κάνουμε κάποιο έξτρα πρόγραμμα, γιατί αυτό ίσως είναι ένα θέμα, τώρα που το λέτε, το ότι βλέπουμε τα παιδιά δύο φορές την εβδομάδα; Τρεις φορές την εβδομάδα; Και όταν μιλάμε για την διαφοροποιημένη παιδαγωγική καλό θα ήταν να μπορούν να κάνουν κάποιες ασκήσεις και στο σπίτι. Οπότε έρχομαι σε στενή επαφή με τους γονείς. Αν για παράδειγμα δω κάτι που πρέπει να προσέξουν και ως το πώς δουλεύουν στο σπίτι το κομμάτι των εργασιών που έχουμε, θα έρθω σε επαφή με τους γονείς ή θα κάνουμε κάποιο έξτρα εξατομικευμένο πρόγραμμα ενισχυτικό, για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε κάποια παιδιά να αφομοιώσουν καλύτερα την πληροφορία.
- Σε τι πιστεύετε ότι βοηθάει τους μαθητές σας αυτός ο τρόπος διδασκαλίας;
- Πιστεύω ότι τους βοηθάει καταρχήν να νιώσουν άνετα μέσα στο μάθημα. Τους κάνει να ξεφύγουν από το ότι είναι μέσα σε μία στεία τάξη που θα κάνουν μηχανικά ό,τι πρέπει να κάνει ο ένας πρέπει να κάνει και ο άλλος. Δηλαδή, αυτό ξέρουμε πάρα πολύ καλά ότι είναι πολύ βαρετό, Ορισμένες φορές είναι και αδύνατο να το κάνει αυτό το παιδί. Αν δηλαδή ένα παιδί δεν έχει τη δεξιότητα, για παράδειγμα της οπτικής μνήμης, όταν του βάζω εγώ να δουλέψει με ατέλειωτο λεξιλόγιο και να το μάθει απέξω και να πρέπει μετά να μου το γράψει ορθογραφία, δυσκολεύεται πάρα πολύ. Χρησιμοποιώντας την διαφοροποιημένη παιδαγωγική, το παιδί μαθαίνει ουσιαστικά πάλι τις λέξεις αλλά με διαφορετικό τρόπο που του είναι πολύ πιο δικός του τρόπος. Οπότε τα βοηθάει τα παιδιά να νιώθουν καλύτερα μέσα στο



μάθημα. Όταν νιώθουν καλύτερα νιώθουν ότι πετυχαίνουν, και όταν νιώθουν ότι πετυχαίνουν έχουν κίνητρα για να διαβάσουν και περισσότερο στο σπίτι και να δουλέψουν και πιο αποτελεσματικά. Παράλληλα έχω δει ότι ο ρυθμός προόδου των παιδιών είναι πολύ πιο γρήγορος. Δηλαδή αν συγκρίνουμε, την διαφοροποιημένη παιδαγωγική την χρησιμοποιούμε πολύ πιο δυναμικά τα τελευταία τέσσερα με πέντε χρόνια, αν συγκρίνουμε λοιπόν μαθητές που είχαμε πριν την πενταετία αυτή σε σχέση με την πενταετία που διανύουμε τώρα που μπορούμε να το δουλέψουμε με αυτό τον τρόπο, βλέπουμε κατά μέσο όρο έναν αριθμό προόδου τουλάχιστον 30% πιο γρήγορα. Δηλαδή περνάμε, προχωράμε στην ύλη μας πολύ πιο γρήγορα απ' ότι στο παρελθόν. Και επίσης υπάρχει τόση διάθεση από τα παιδιά να συνεχίσουν να ασχολούνται με τη γλώσσα μες τη ζωή τους, τη βάζουν μέσα στη ζωή τους, που από μόνοι τους αναζητούν διάφορους τρόπους. Μου ζητάνε βιβλία, μου ζητάνε να τους δώσω links, τα μεγαλύτερα παιδιά κάποιες φορές να δουν ταινίες, να δουλέψουν με αυτά, οι γονείς έρχονται και μου λένε για τα μικρά παιδιά ότι, το άκουσα να μιλάει γαλλικά με ένα Γαλλακι που είδαμε στις διακοπές μας και δεν το πίστευα ότι έχοντας κάνει ενάμιση χρόνο μόνο μπορούσε και έλεγε προτασούλες και λεξούλες. Οπότε, είναι και το τελικό αποτέλεσμα πολύ πιο ολοκληρωμένο, πολύ πιο σωστό. Και πιο γρήγορο, και πιο ολοκληρωμένο και πιο ευχάριστο. Νομίζω ότι αυτά τα τρία πράγματα είναι τα πιο σημαντικά.

- Οπότε αυτοί οι τρεις τομείς ουσιαστικά είναι που έχετε δει βελτίωση μέσα από κάποια χρόνια δουλειάς με τους μαθητές σας.
- Και για μένα καταλυτικοί για την εξέλιξη του μαθητή στη γλώσσα. Δηλαδή το να την αγαπήσει, να την βάλει μέσα στη ζωή του και γρήγορα και να νιώθει ότι υπάρχει επιτυχία χωρίς να του δημιουργεί άγχος, είναι αυτό που είναι ο πυλώνας για να συνεχίσει και να ολοκληρώσει και να κατακτήσει πραγματικά τη γλώσσα.
- Μιλώντας γι' αυτό το «γρήγορα» που μου λέτε, μπορείτε να μου το εξηγήσετε λίγο παραπάνω; Όταν λέτε «γρήγορα» τι ακριβώς είδατε σε... ποια διαφορά είδατε ακριβώς στους μαθητές σας;
- Για παράδειγμα όταν έχουμε τα πρώτα βασικά γραμματικά φαινόμενα που πρέπει να μάθουν τα παιδιά, έχουμε να κάνουμε πως δουλεύουμε τα γένη, πως δουλεύουμε τους αριθμούς, βάζοντας την διαφοροποιημένη παιδαγωγική που εντάσσουμε μέσα στο περιβάλλον και του λόγου το κάθε γραμματικό φαινόμενο και προσπαθούμε να δώσουμε, με τον τρόπο που το κάθε παιδί μπορεί να μάθει, αυτό το γραμματικό φαινόμενο, μπορεί και το χρησιμοποιεί μετά και προφορικά και γραπτά μέσα στο λόγο πολύ πιο άνετα. Δηλαδή εκεί που μας έπαιρνε τουλάχιστον ένα τρίμηνο για να μπορέσει το παιδί να εξοικειωθεί με βασικά γραμματικά φαινόμενα της πρώτης τάξης, τώρα μέσα στον πρώτο μήνα βλέπουμε ότι μπορεί και τα χρησιμοποιεί σωστά.
- Αντιλαμβάνονται πιο εύκολα την πληροφορία;

- Ακριβώς. Και τις ασκήσεις τους τις συμπληρώνουν σωστά αλλά και τις χρησιμοποιεί στον προφορικό του λόγο πιο άμεσα και πιο άνετα
- Υπάρχουν περιπτώσεις που κάποιοι παράγοντες λειτούργησαν ανασταλτικά και στάθηκαν εμπόδιο στο να καταφέρετε αυτό που εσείς θέλατε με την διαφοροποιημένη; Με κάποια παιδιά ίσως.
- Ναι...νομίζω ότι περισσότερο δεν έχει να κάνει με τα παιδιά. Έχει να κάνει με τους γονείς. Και κυρίως με τους γονείς που είναι από πάνω από τα παιδιά στο διάβασμά τους στο σπίτι. Επειδή τους είναι κάτι λίγο πρωτόγνωρο, έχουν συνηθίσει ότι υπάρχει μια πεπατημένη, ένας πάντα σταθερός κανόνας, η αποστηθισή κάποιων λέξεων, πως δουλεύουμε το λεξιλόγιο, με τη γραμματική είναι πάντα στο μυαλό τους πολύ πιο παραδοσιακός ο τρόπος. Όταν λοιπόν πάνε το παιδί στο σπίτι, συνήθως προσπαθούν να το τσεκάρουν ή και να το διαβάσουν, λέγοντας του...κάνοντας παραδοσιακές ερωτήσεις. Ένα πολύ απλό παράδειγμα είναι γιατί δεν έχει μάθει ακόμα την αλφαβήτα και έχει περάσει μια βδομάδα και πρέπει να μου την πει απέξω, όπως ακριβώς είχε συνηθίσει ο γονιός όταν είχε πρωτοέρθει σε επαφή με τη γλώσσα. Εκεί λοιπόν δυσκολεύτηκα λίγο στο να τους δείξω ότι δεν είναι το ζητούμενο μας αυτό, έκανα αρκετές συναντήσεις μαζί τους και ομολογώ ότι την πρώτη χρονιά που το δουλέψαμε είχα... και ειδικά μέχρι το πρώτο τρίμηνο, για τα μικρούλια παιδιά που ξεκινούσαν την επαφή τους με τη γλώσσα, είχα αρκετή δυσανεμία. Όταν μετά είδαν πως ξαφνικά ξεκλειδώθηκε το παιδί τους, και ήτανε το «ξαφνικά» στο δικό τους το μυαλό, στο δικό μου δεν ήτανε «ξαφνικά», ήταν πάρα πολύ ευτυχισμένοι. Αλλά όταν είναι η πρώτη επαφή με αυτόν τον διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας, ανακαλύπτουμε αρκετές αντιδράσεις από τους γονείς. Τους φαίνεται πολύ ξένο και δεν μπορούν να το καταλάβουν. Επίσης, παρόλο που μπορεί μερικές φορές να έχουν χαρεί, να έχουν δει το αποτέλεσμα, μεγαλώνοντας μετά τα παιδιά στις τάξεις τείνουν να επιμένουν ότι πρέπει να μάθει με τον κλασικό τρόπο κάποια πράγματα. Δεν γίνεται να έχεις κάνει δύο χρόνια γαλλικά και να μην μπορείς να αποστηθίσεις κάποια πράγματα. Οπότε, εκεί πάλι χρειάζεται ένας αγώνας ξανά να τους εξηγήσεις πώς το παιδί μαθαίνει, και μπορεί να μην το έχει αποστηθίσει και να στο πει απ' έξω αλλά μπορεί να το αναγνωρίσει μέσα στο κείμενο, μπορεί να το δουλέψει μέσα στον προφορικό του λόγο. Οπότε νομίζω ότι εκεί ήτανε μόνο. Τα παιδιά δεν είναι...δεν έχουν δυσκολίες. Η μόνη δυσκολία είναι οι γονείς που μετά επηρεάζουν και τα παιδιά. Είναι από πάνω τους και τους λένε άλλα, θα τα μπερδέψουν, θα τους δημιουργηθεί ένα χάος στο μυαλό τους και κάποιες φορές θα χαμηλώσουν την αυτοπεποίθησή τους.

### **Interview 3**

- Δουλεύετε στο δημόσιο η τον ιδιωτικό τομέα;
- Λοιπόν, δουλεύω στο δημόσιο για ένα χρόνο και στο παρελθόν έχω δουλέψει και στον ιδιωτικό τομέα σε φροντιστήριο για τρία χρόνια.
- Σε τι τάξεις διδάσκετε η έχετε διδάξει στο παρελθόν;
- Είμαι στη δευτεροβάθμια τώρα, αυτό το χρόνο δηλαδή στο δημόσιο είμαι στη δευτεροβάθμια, γυμνάσιο και λύκειο, και στο παρελθόν στο φροντιστήριο σε όλες τις βαθμίδες. Από A class μέχρι και proficiency.
- Τι σπουδές έχετε κάνει;
- Έχω σπουδάσει αγγλική φιλολογία στο Καποδιστριακό στην Αθήνα, στο ΕΚΠΑ, και έχω κάνει και ένα μεταπτυχιακό στα βιώσιμα τουριστικά συστήματα στη Φλωρεντία.
- Τον όρο διαφοροποιημένη παιδαγωγική τον γνωρίζετε;
- Ναι τον γνωρίζω. Θέλετε να σας πω τι είναι;
- Όχι, πείτε μου αν...Είναι μία τεχνική διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε στην τάξη σας;
- Λοιπόν, στο δημόσιο ήταν λιγότερο εφικτό απ' ότι στον ιδιωτικό τομέα λόγω διαφόρων παραμέτρων αλλά όσο είναι δυνατό προσπαθώ να την εφαρμόζω, ναι.
- Για ποιο λόγο κυρίως χρησιμοποιείτε αυτή την τεχνική διδασκαλίας;
- Για να διευκολύνω τους μαθητές να εξελίσσουν τον τρόπο εκμάθησης και για ψυχολογικούς λόγους για τους μαθητές, για να αποφευχθεί δηλαδή το αίσθημα της αποτυχίας που μπορεί να αναπτύξει ένας μαθητής αν αρχίσει να αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ακολουθήσει τους ρυθμούς στην τάξη του.
- Ωραία. Θα μπορούσατε αυτό λίγο να μου το εξηγήσετε; Μιλάτε για την ανομοιογένεια προφανώς που μπορεί μια τάξη να έχει. Σωστά;
- Ακριβώς. Ναι. Γιατί τα αγγλικά σαν μάθημα για παράδειγμα είναι...χωρίζονται σε τάξεις προχωρημένων και σε τάξεις αρχαρίων και πολλές φορές αυτό δεν τηρείται λόγω έλλειψης καθηγητών στο δημόσιο τομέα. Οπότε, υπάρχουν φορές που υπάρχουν στην τάξη για προχωρημένους μαθητές που είναι αρχάριοι και είναι δύσκολο για εκείνους να ακολουθήσουν τους ρυθμούς τις τάξης, είτε αντιθέτως υπάρχουν μαθητές οι οποίοι είναι ήδη πολύ προχωρημένοι. Δηλαδή η γνώσεις τους στα αγγλικά είναι πολύ προχωρημένες για την τάξη, και με αποτέλεσμα κάποιες φορές να βαριούνται. Υπάρχει το αντίθετο αποτέλεσμα. Οπότε προσπαθούμε να φέρουμε μια ισορροπία και για να μην βαριούνται οι πιο προχωρημένοι αλλά και για να μπορούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς οι πιο αρχάριοι.

- Θα μπορούσατε εν συντομία να μου περιγράψετε τι ακριβώς κάνετε στο μάθημα χρησιμοποιώντας αυτήν την τεχνική;
- Ναι. Προσπαθώ αρχικά να εντοπίσω τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και να προσαρμόσω το μάθημα και τις εργασίες που έχουν για το σπίτι έτσι ώστε να μπορούν όλοι να συμμετέχουν. Για παράδειγμα, πέρα από τη συμβατική ανάγνωση των κειμένων του βιβλίου που μπορεί να κάνουν και τις ασκήσεις που έχει το βιβλίο που απευθύνονται σε μια ιδανική ας πούμε τάξη που έχουν όλα τα παιδιά το ίδιο επίπεδο, προσπαθώ να εντάξω τη συζήτηση στην τάξη και τον διάλογο για παράδειγμα έτσι ώστε να μπορούν όλοι να συμμετέχουν και την εικόνα με κάποιες περιστασιακές προβολές βίντεο όταν αυτό είναι δυνατό, ή να τους δίνω εργασίες για το σπίτι, το θέμα των οποίων μπορούν να το προσεγγίσουν με διάφορους τρόπους, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του καθενός, τα μέσα που μπορεί να διαθέτει, ή και το χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν και ούτω καθεξής.
- Όταν μιλήσατε για ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, μπορείτε να μου εξηγήσετε τι ακριβώς εννοείτε λέγοντας ιδιαιτερότητες;
- Ναι, φυσικά. Για παράδειγμα, υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται στο γραπτό λόγο, οπότε πρέπει να προσαρμοστεί το μάθημα έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν προφορικά, είτε μέσω συζήτησης, είτε... με τους συμμαθητές τους είτε με τον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν επίσης παιδιά που χρειάζονται λίγο περισσότερο χρόνο στον γραπτό, έτσι λοιπόν προσαρμόζουμε τις εργασίες για το σπίτι, που στο σπίτι που έχουν πιο πολύ χρόνο θα μπορέσουν να κάνουν περισσότερα πράγματα. Κάποια παιδιά προσαρμόζονται καλύτερα άμα ενισχύεται και με εικόνα το μάθημα, αν καταφέρουμε να δείχνουμε δηλαδή κάποια βίντεο. Γενικά, να έχει το μάθημα πολλά διαφορετικά στοιχεία που να μπορεί να εστιάσει ο κάθε μαθητής.
- Σε γενικές γραμμές θα λέγατε ότι αντιμετωπίζετε κάποια εμπόδια ή κάποιες δυσκολίες όταν θέλετε, όταν προσπαθείτε να εφαρμόσετε αυτήν την τεχνική στην τάξη σας;
- Ναι υπάρχουν ιδιαιτερότητες και δυσκολίες, και στο σχολείο είναι κυρίως αυτό που ήδη ανέφερα, ότι δηλαδή στην τάξη υπάρχουν μαθητές διαφορετικού επιπέδου ως προς τη γνώση που έχουν στην αγγλική γλώσσα, από πιο αρχάριους μέχρι πολύ πιο προχωρημένους. Μία άλλη δυσκολία είναι τα πολλά παιδιά στην τάξη. Δηλαδή υπάρχουν και τάξεις με εικοσιπέντε παιδιά, όπου φυσικά είναι δύσκολο σε πενήντα λεπτά που κρατάει η σχολική ώρα, όταν είναι εικοσιπέντε τα παιδιά να εντοπίσεις τις ιδιαιτερότητες και να μπορέσεις να τις αντιμετωπίσεις. Εκεί υπάρχει μια μεγάλη δυσκολία. Και φέτος λόγω του covid που είχαμε webex όπου είναι ένα... όπου...εντάξει...συχνά κόλλαγε, συχνά κράσαρε, το να δείξουμε βίντεο ήταν δύσκολο, κόλλαγε το βίντεο, επίσης δεν μπορούσαν τα παιδιά να έχουν...άμα είχαν όλα τα παιδιά ανοιχτές τις κάμερες κράσαρε, οπότε είμασταν με κλειστές κάμερες και αυτό το έκανε όλο πιο απρόσωπο.
- Αυτά αφορούν τον δημόσιο τομέα που ήσασταν φέτος, σωστά;

- Ναι, στον δημόσιο τομέα.
- Αναφορικά με τον ιδιωτικό τομέα; Τα πράγματα ήταν καλύτερα ή όχι; Υπήρχαν ίσως άλλες...
- Στον ιδιωτικό τομέα τα πράγματα ήταν πιο εύκολα υπό την έννοια ότι τα παιδιά συνήθως ξεκινούσαν μαζί από την Α τάξη και μετά ήταν όλα στο ίδιο επίπεδο, τα παιδιά που είχε ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη, ήταν στο ίδιο επίπεδο, έτσι λοιπόν δεν υπήρχε αυτή η δυσκολία του κάποιος δεν μπορεί να ανταπεξέλθει ή κάποιος βαριέται, και επίσης υπήρχε περισσότερος χρόνος γιατί υπήρχαν πολύ λιγότερα παιδιά στην τάξη, το οποίο έδινε πολύ περισσότερο χρόνο στον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Δεν υπήρχαν δηλαδή εικοσιπέντε παιδιά σε μία τάξη.
- Οπότε αυτό ήταν και το μεγάλο σας...το κύριο πρόβλημα. Αυτό που εσείς εστιάσατε περισσότερο. Το θέμα των τάξεων με τα πολλά άτομα.
- Ναι, ναι, αυτό είναι σίγουρα ένα θέμα. Το ότι για να μπορέσεις να ασχοληθείς, δηλαδή ειδικά στο γυμνάσιο και στο λύκειο που ένας καθηγητής, γιατί και αυτό έχει πολύ να κάνει, δεν είμαστε στο δημοτικό που ένας καθηγητής έχει τα παιδιά όλη τη μέρα και έχει τα ίδια παιδιά. Στο γυμνάσιο και στο λύκειο θα δούμε μία τάξη δύο φορές τη βδομάδα. Άρα σε δύο ώρες που θα τα δω μέσα σε όλη τη βδομάδα είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον καθηγητή να αποκτήσει ιδέα και να βρει τον χρόνο να ασχοληθεί με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Ενώ στο δημοτικό γίνονται όλα πιο εύκολα, με την έννοια του ότι είναι μία τάξη, βλέπω μία τάξη, τα ίδια παιδιά κάθε μέρα για πολλές ώρες και αυτό το καθιστά πιο εύκολο.
- Γενικά, εσείς σε τι πιστεύετε ότι βοηθάει τους μαθητές σας η διαφοροποιημένη παιδαγωγική σαν τρόπος διδασκαλίας;
- Θεωρώ ότι βοηθάει γιατί τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν την τάξη όχι σαν κάτι ψυχοφθόρο που δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν ή θα ανταπεξέλθουν δύσκολα, αλλά ως ένα χώρο μάθησης που σέβεται τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητά τους, και δεν υποτιμά τις ιδιαιτερότητες τους, έτσι τα βοηθάει να εντοπίσουν και να αναπτύξουν στην πορεία μεθόδους και εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να προσεγγίσουν τη γνώση σαν κάτι ευχάριστο και δημιουργικό και δυνατό να αποκτηθεί από όλους, και βοηθάει τα παιδιά να μάθουν με δικούς του ρυθμούς και να αποκτήσουν γνώση που θα διαρκέσει και θα επεκτείνεται κιόλας στο μέλλον και όχι βραχυπρόθεσμη και επιφανειακή.
- Στο παρελθόν, έχετε παρατηρήσει κάποια βελτίωση στους μαθητές σας εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική; Και σε ποιους τομείς; Αν έχετε παρατηρήσει κάποια βελτίωση.
- Θα έλεγα κυρίως στο κομμάτι της αυτοπεποίθησης του μαθητή, γιατί όταν ο μαθητής βλέπει πως υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι να προσεγγίσει τη γνώση, ξέρει ότι μπορεί και ο ίδιος να βρει

αυτό που του ταιριάζει και να αναπτύξει μία ποιο γερά δομημένη σχέση και με τον εκπαιδευτικό και να έχει περισσότερο ενδιαφέρον για το εκάστοτε μάθημα. Γιατί όσο το παιδί βλέπει ότι μπορεί, ότι υπάρχουν τρόποι να συμμετέχει, αυξάνεται και το ενδιαφέρον του.

- Αυτό θα λέγατε ότι κρύβει κιόλας το θέμα των ικανοτήτων; Ότι οι ικανότητές του βελτιώνονται γι' αυτό και ίσως έχει την...
- Ναι θεωρώ ότι και βελτιώνονται αλλά και καταφέρνει να βρει κάποιες δεξιότητες που έχει, τις οποίες άμα ακολουθούσαμε ακριβώς το ίδιο, αυστηρά, για όλη την τάξη, υπάρχουν παιδιά τα οποία απλά θα χανόντουσαν και δεν θα ανακαλύπταν ότι έχουν άλλες δεξιότητες και άλλους τρόπους να αντιμετωπίσουν το μάθημα.
- Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η προσπάθεια σας να εντάξετε την διαφοροποιημένη παιδαγωγική σε κάποιους μαθητές, κάποια πράγματα έδρασαν ανασταλτικά;
- Θα έλεγα ότι φέτος με το webex ήταν αρκετά δύσκολο για το λόγο του ότι πολλά παιδιά δυσκολεύτηκαν πολύ με την οθόνη τόσες ώρες στην οθόνη να συμμετέχουν και να κρατάνε το ενδιαφέρον τους. Υπήρχε πολύ άγχος και ήταν και ένα άγνωστο περιβάλλον, οπότε θα έλεγα ότι δυσκόλεψαν πολύ τα πράγματα αυτοί οι μήνες με το webex. Τώρα, σχετικά με την τάξη, θα έλεγα ξανά ότι είναι αυτό το θέμα, ότι...τα πολλά παιδιά στην τάξη που...είναι...το καθιστά πολύ δύσκολο μέσα σε δύο ώρες τη βδομάδα που θα δει ο καθηγητής τα παιδιά να μπορέσει να εστιάσει σε έναν μαθητή και ταυτόχρονα να υπάρχει ησυχία στην τάξη και να καταφέρνει να δημιουργεί αυτή τη σχέση που θα κάνει και τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν υπομονή. Όλα αυτά θέλουν λίγο περισσότερο χρόνο απ' όσο διαθέτει ο καθηγητής όταν και τα άτομα είναι τόσα πολλά.



## **Interview 4**

- Δουλεύετε στον δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα;
- Εργάζομαι στον ιδιωτικό τομέα, δουλεύω σε κέντρα ξένων γλωσσών, καθώς και σε ιδιωτικά ΙΕΚ σε τμήματα μαγειρικής.
- Στον συγκεκριμένο τομέα, στον ιδιωτικό τομέα όσον αφορά το κομμάτι το εκπαιδευτικό, πόσα χρόνια δουλεύετε;
- Είμαι γύρω στα οκτώ χρόνια.
- Και σε τι τάξεις διδάσκετε;
- Σε όλες, από το δημοτικό μέχρι και τους ενήλικες.
- Τι σπουδές έχετε κάνει;
- Έχω τελειώσει το τμήμα Γαλλικής Φιλολογίας στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, και έχω κάνει μεταπτυχιακή εκπαίδευση στο ΕΑΠ, στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στο τμήμα της Διδακτικής.
- Τον όρο διαφοροποιημένη παιδαγωγική τον γνωρίζετε;
- Ναι, βεβαίως
- Και θα λέγατε ότι είναι μία τεχνική διδασκαλίας στην τάξη σας;
- Ναι την χρησιμοποιώ, χρησιμοποιώ υλικό διαφορετικό, διαφορετικές supports προκειμένου να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον, και κυρίως να μπορέσω να αναπτύξω λίγο περισσότερο τη γνωστική ικανότητα των μαθητών μου.
- Για ποιο λόγο...μας είπατε τώρα ότι τη χρησιμοποιείτε για να έχετε περισσότερο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών σας, και για να αναπτύξετε το γνωστικό κομμάτι. Μπορείτε λίγο να μου το εξηγήσετε λίγο παραπάνω αυτό ίσως;
- Ναι βεβαίως. Για παράδειγμα τα παιδιά, οι μαθητές κυρίως δυσκολεύονται στο ακουστικό κομμάτι. Σε περίπτωση που δω περισσότερη δυσκολία εκεί, δεν μένω μόνο στα εγχειρίδια και στο ακουστικό κομμάτι που μπορεί να περιλαμβάνουν τα εγχειρίδια, για παράδειγμα μπορεί να προσθέσω κι εγώ περισσότερο οπτικό υλικό, και σ αυτούς που βλέπω ότι ενδιαφέρονται και θέλουν και παραπάνω εξάσκηση πρακτική, μπορεί να τους προσθέσω και τραγούδια, ή κάποια βίντεο, ή οτιδήποτε δω ότι τους ενδιαφέρει περισσότερο. Βέβαια δεν είναι μόνο το ακουστικό κομμάτι, κάποιοι είναι και περισσότερο οπτικοί, έχουν αναπτύξει αυτό το γνωστικό πεδίο, οπότε, θα τους δώσω για παράδειγμα περισσότερο οπτικό υλικό. Κυρίως βίντεο...για τους ενήλικες τουλάχιστον ...αλλά και για τα παιδάκια γιατί κι αυτά ενδιαφέρονται για...διαφοροποιημένη παιδαγωγική...
- Ωραία. Στο γνωστικό κομμάτι που μας αναφέρατε, τι ακριβώς εννοείτε λέγοντας γνωστικό;

- Για παράδειγμα παρατηρώ ότι όταν ακούν περισσότερο... δηλαδή έχουν περισσότερη τριβή με ακουστικό υλικό ή οπτικό υλικό, γίνονται πιο γρήγοροι και στην κατανόηση των κειμένων. Ή για παράδειγμα, αποκτούν μία μεγαλύτερη άνεση με τη γλώσσα και κατόπιν και τη γραφή, την production écrite τους αργότερα. Ή μαθαίνουν πιο γρήγορα. Μαθαίνουν πολύ πιο γρήγορα. Κατανοούν πιο γρήγορα τα γραπτά κείμενα, άρα υπάρχει γενικότερα μία εγρήγορση.
- Ωραία... Μου απαντήσατε και στην επόμενη ερώτηση που θα σας έκανα, για το τι ακριβώς κάνετε στο μάθημα, χρησιμοποιώντας την διαφοροποιημένη παιδαγωγική, έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε πάνω σ' αυτό; Στις στρατηγικές, τεχνικές που χρησιμοποιείτε ίσως;
- Για τους ενήλικες τα πράγματα είναι λίγο πιο συγκεκριμένα, δηλαδή ενδιαφέρονται περισσότερο για τα βίντεο και για... ακουστικά... όπως ας πούμε ένα τραγούδι... για ακουστικά γενικά. Τα παιδιά όμως, με τα παιδιά μπορώ να προσθέσω... σε τμήματα μαθητών μπορώ να προσθέσω πολύ και χειροτεχνία ή κάποια παντομίμα, ίσως κάποιο παιχνίδι που κι αυτό βοηθάει πάρα πολύ στην εξάσκησή τους, στη γλώσσα.
- Ωραία... θα λέγατε ότι αντιμετωπίζετε γενικά δυσκολίες ή ίσως κάποια εμπόδια στην εφαρμογή αυτής της τεχνικής; Και τι είδους δυσκολίες είναι αυτές εάν αντιμετωπίζετε;
- Δυσκολίες... ίσως... αν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι δυσκολία, γιατί σε γενικές γραμμές λειτουργεί εφόσον τα παιδιά μεταξύ τους συνεργάζονται άψογα και τους αρέσει και είναι πιο διαδραστικό σίγουρα το μάθημα, υπάρχει interaction μεταξύ τους, αλλά και μένα, την διδάσκουσα... αν υπάρξει κάποια δυσκολία σίγουρα θα είναι στην αρχή. Δηλαδή μέχρι να καταλάβουν ότι θα εντάξουμε κάτι διαφορετικό στο μάθημα, το μάθημα δεν θα είναι όσο μονότονο ήταν, ή όσο είχανε συνηθίσει να είναι, από κάποια άλλα μαθήματα που κάνουν, ας πούμε στο σχολείο που είναι πιο... θα έλεγα συγκεκριμένος ο τρόπος της διδασκαλίας, μόνο αυτό, ότι ίσως στην αρχή τους φανεί διαφορετικό, παράξενο αλλά πολύ γρήγορα εξοικειώνονται με όλη αυτή τη διαδικασία.
- Εννοείτε ότι μπορεί να τους φανεί παράξενο το γεγονός ότι εστιάζετε στην ανάγκη που έχει ο κάθε μαθητής και του δίνετε αυτό που χρειάζεται.
- Ναι
- Και αυτό τους ξενίζει.
- Ναι, Το ότι θα έχουμε περισσότερο υλικό, παραπάνω από αυτό το υλικό των εγχειριδίων, ότι θα ακολουθήσουμε διαφορετικούς ρυθμούς ανάλογα με τον κάθε μαθητή, γιατί αφοσιωνόμαστε και στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Δηλαδή αν ο μαθητής είναι οπτικός, θα δώσουμε περισσότερο οπτικό υλικό, αν ο μαθητής είναι κιναισθητικός, φροντίζουμε να δώσουμε υλικό που θα τον βοηθήσει παράλληλα... ενώ κινείται να μπορεί να αποστηθίζει, να μαθαίνει, να καταλαβαίνει. Αν είναι οπτικός θα επέμβω



περισσότερο με αρχεία που έχουν περισσότερο την εικόνα για να τον βοηθήσω. Οπότε στην αρχή βλέποντας ότι έχουν διαφορετικό...ανεπτυγμένο διαφορετικό γνωστικό πεδίο ο καθένας, ίσως κι αυτό λίγο τους βάζει σε μία διαδικασία να σκέφτονται και πώς και κείνοι θα το διαχειριστούν ή και αυτοί να βρουν τι γνωστικό πεδίο έχουν αναπτύξει.

- Ωραία...οπότε...μου απαντήσατε και στην επόμενη ερώτηση, σε τι πιστεύετε ότι βοηθάει τους μαθητές αυτός ο τρόπος διδασκαλίας...
- Κυρίως αυτό, να αναπτύξουν το γνωστικό τους επίπεδο.
- Γενικά, από τα χρόνια που διδάσκετε και έχοντας περάσει ίσως μία...ένα χρονικό ...μία χρονική περίοδος Α, θα λέγατε ότι έχετε παρατηρήσει στους μαθητές σας κάποια βελτίωση, αφού έχετε εφαρμόσει την διαφοροποιημένη παιδαγωγική; Και σε ποιους τομείς έχετε δει την βελτίωση αυτή;
- Στα τμήματα για παράδειγμα που...είναι κάποια χρόνια μαζί μου, που δουλεύουμε δηλαδή κάποια χρόνια μαζί, παρατηρώ ότι μεταξύ τους συνεργάζονται και πλέον δουλεύουν πολύ καλύτερα πχ σε μία δραστηριότητα που είναι συνεργατική η...γενικά γνωρίζουν τον ρυθμό με τον οποίο θα παρακολουθήσουν το μάθημα. Ξέρουν ότι θα είναι πιο διαδραστικό, το γνωρίζουν και τα ίδια και αισθάνονται και πιο οικεία μέσα στο μάθημα. Και σίγουρα σκέφτονται πλέον με διαφορετικό τρόπο, και ξέρουν ότι το μάθημα γίνεται με διαφορετικό τρόπο.
- Στην...Στο πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται πλέον αυτά που τους λέτε; Έχετε δει κάποια διαφορά;
- Ότι αποθηκεύουν με διαφορετικό τρόπο τις πληροφορίες, δεν αποθηκεύουν με παπαγαλία, αποθηκεύουν και διατηρούν στη μνήμη τους τις πληροφορίες και τις παλαιότερες, έτσι κι αλλιώς βοηθάει και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, κάθε φορά κάνουμε και επανάληψη αυτών που έχουμε ήδη διδάξει στην ύλη μας...και πέρα από το κομμάτι της μνήμης, που σίγουρα βοηθάει στο κομμάτι της μνήμης, παρατηρώ ότι και μεταξύ τους η συνεργασία είναι πολύ καλύτερη.
- Έχουν υπάρξει φορές που ίσως κάτι, σε κάποιον μαθητή, κάποια συνθήκη να λειτούργησε ανασταλτικά;
- Ίσως τα τμήματα που είναι οι ενήλικοι, στα τμήματα των ενηλίκων, και αυτό...όχι λόγω της μεθόδου αυτής κάθε αυτής, λόγω του ότι συνήθως στα τμήματα των ενηλίκων μπορεί να έχουμε διαφορετικών ηλικιών ανθρώπους οι οποίοι έχουν διαφορετικό πολύ τρόπο και ρυθμό εκμάθησης, οπότε εκεί ίσως να υπήρξε μία δυσκολία αλλά στην αρχή, γιατί μετά εξοικειώνονται, γνωρίζουν ο ένας τον άλλον και τον ρυθμό τους, οπότε σίγουρα αλλάζει το περιβάλλον, ίσως αυτό μόνο να ήταν ανασταλτικός παράγοντας
- αλλά όχι ιδιαιτέρως, γιατί δεν είχε να κάνει με τη μέθοδο αυτή κάθε αυτή, είχε να κάνει κυρίως μέχρι να υπάρξει εξοικείωση.

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