

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



**PF1 : Formation des enseignants aux degrés
préscolaires et scolaires**

Expérimentation de la pédagogie différenciée en arts visuels

Mémoire professionnel

Mémoire de Bachelor d'Aline Stehlin
Sous la direction de Pierre-Olivier Vallat
Porrentruy, mars 2014

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire, M. Pierre-Olivier Vallat pour sa grande disponibilité, son soutien et son écoute durant la réalisation de ce travail de recherche.

Un grand merci à Nicole Maillard, ma FEE, qui a énormément contribué à l'aboutissement positif de ce mémoire.

Je remercie également Mme Ackermann pour ses précieux conseils et le temps qu'elle m'a consacré.

Merci aussi à mes amies, Rita Sulzberger et Françoise Marchand, pour leur aide et leur soutien lors de la relecture et la correction de mon travail.

Je remercie du fond du cœur mes parents, Elisabeth et Denis, qui par leur soutien, leur dévouement et leurs encouragements, m'ont permis de réaliser ces études.

Résumé

Ce mémoire a été rédigé dans le but d'approfondir mes connaissances dans le domaine de la pédagogie différenciée, d'identifier les différentes pistes et les outils concrets qu'il est possible d'utiliser pour favoriser sa mise en œuvre. Actuellement, cette pratique pédagogique suscite un grand intérêt dans le monde de l'éducation, elle vise comme objectif premier la réussite scolaire de tous et le respect des particularités des enfants.

Chaque élève diffère par ses aptitudes cognitives, ses stratégies d'apprentissage, son comportement, son rythme de travail ou encore sa motivation. La pédagogie différenciée propose des solutions intéressantes pour gérer cette diversité au sein de la classe et permet d'accompagner l'élève dans ses apprentissages en prenant en compte ses besoins.

Mes lectures m'ont permis de constater que la pédagogie différenciée a des effets favorables sur la motivation des élèves. Cette considération m'a interpellée et m'a incitée à vérifier la réaction des élèves sur le terrain lors de la mise en place de deux séquences en arts visuels, l'une selon une démarche de pédagogie traditionnelle et l'autre selon une démarche de pédagogie différenciée. Durant les deux séquences d'enseignement, un groupe d'élèves a été observé et évalué au moyen d'une grille d'observation. Les données recueillies ont ensuite été comparées et analysées afin de tirer des conclusions et de répondre à ma question de recherche : quels sont les effets de la pédagogie différenciée sur la motivation des élèves ?

Mots-clés

Pédagogie différenciée, pédagogie traditionnelle, motivation, arts visuels, apprentissage

Liste des figures, des tableaux et des annexes

Figure 1 : modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994, p. 32).....	17
Figure 2 : activité traditionnelle	37
Figure 3 : activité différenciée.....	37
Figure 4 : résultat final de l'activité traditionnelle	38
Figure 5 : résultat final de l'activité différenciée (la carte)	38
Tableau 1 : grille d'observation théorique	22
Tableau 2 : grille d'observation fonctionnelle	23
Tableau 3 : résultats obtenus au cours des deux séquences.....	31
Tableau 4 : interprétation des résultats obtenus	32

Table des matières

INTRODUCTION	1
1 PROBLEMATIQUE	3
1.1 PRESENTATION DE LA QUESTION DE DEPART	3
2 QUESTION DE DEPART	5
3 CADRE THEORIQUE	5
3.1 NATURE ET EVOLUTION DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....	5
3.1.1 <i>Origines et précurseurs</i>	6
3.1.2 <i>Émergence de la pédagogie différenciée</i>	6
3.1.3 <i>Définitions de la pédagogie différenciée</i>	7
3.1.4 <i>L'hétérogénéité des apprenants</i>	9
3.2 LA MISE EN PRATIQUE DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE.....	10
3.2.1 <i>Les dispositifs de différenciation (différencier quoi ?)</i>	11
3.2.2 <i>La différenciation des structures : les façons de travailler en classe</i>	11
3.2.3 <i>La différenciation des contenus : les éléments d'apprentissage</i>	12
3.2.4 <i>La différenciation des processus : les moyens utilisés pour comprendre les contenus</i>	12
3.2.5 <i>La différenciation des productions : les moyens utilisés par les élèves pour illustrer leur compréhension</i>	13
3.2.6 <i>Les moments d'une pédagogie différenciée (différencier quand ?)</i>	13
3.2.7 <i>Les façons de différencier (différencier comment?)</i>	14
3.2.8 <i>Les apports de la pédagogie différenciée (différencier pourquoi ?)</i>	14
3.3 LA MOTIVATION SCOLAIRE	16
3.3.1 <i>Le modèle de motivation en contexte scolaire</i>	17
4 QUESTION DE RECHERCHE :	20
5 METHODOLOGIE	20
5.1 STRATEGIE ADOPTEE POUR REPONDRE A LA QUESTION DE RECHERCHE	20
5.2 LES GRILLES D'OBSERVATION	21
5.2.1 <i>Choix des indicateurs</i>	21
5.2.2 <i>Grilles d'observation théorique et pratique</i>	21

5.3	LA CONSTRUCTION DES SÉQUENCES.....	24
5.3.1	<i>La séquence-test de l'ours polaire</i>	24
5.3.2	<i>Les deux séquences en arts visuels : traditionnelle et différenciée</i>	25
5.4	LA RÉCOLTE DES DONNÉES	28
5.4.1	<i>Le déroulement des observations</i>	28
5.4.2	<i>Le choix de l'échantillonnage</i>	28
5.4.3	<i>Les entretiens</i>	29
6	RESULTATS	29
6.1	RESULTATS DE LA SEQUENCE-TEST	29
6.2	RESULTATS DES SEQUENCES TRADITIONNELLE ET DIFFERENCIÉE	30
7	ANALYSE DES DONNEES	33
7.1	ANALYSE DES TROIS PREMIERS BLOCS.....	33
7.2	ANALYSE DU CINQUIÈME BLOC (PERSÉVÉRANCE).....	34
7.3	ANALYSE DU QUATRIÈME BLOC (ENGAGEMENT COGNITIF)	35
7.4	ANALYSE DU SIXIÈME BLOC (PERFORMANCE).....	36
7.5	CONSTATATIONS	39
	CONCLUSION	42
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	46
8	ANNEXES	48
8.1	ANNEXE 1 : SÉQUENCE-TEST « L'OURS POLAIRE »	48
8.2	ANNEXE 2 : CRÉATION D'UNE CARTE DE NOËL (DÉMARCHE TRADITIONNELLE).....	51
8.3	ANNEXE 3 : CRÉATION D'UNE CARTE DE NOËL (DÉMARCHE DIFFÉRENCIÉE).....	54
8.4	ANNEXE 4 : L'HISTOIRE DE NOËL.....	65
8.5	ANNEXE 5 : GRILLE FONCTIONNELLE DE L'OBSERVATEUR.....	66
8.6	ANNEXE 6 : RETRANSCRIPTION	67
8.7	ANNEXE 7 : TABLEAU RECAPITULATIF	71
8.8	ANNEXE 8 : PRODUCTIONS D'ELEVES (PEDAGOGIE DIFFERENCIÉE).....	72

Introduction

L'hétérogénéité des élèves est un problème abordé de manière récurrente dans les discours pédagogiques. À l'ère des changements rapides et de la diversité culturelle et sociale, le système éducatif veut tenir compte des particularités de chacun des élèves afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'entre eux. À ce titre, la pédagogie différenciée s'inscrit au cœur des nouvelles pratiques suggérées dans le programme de formation en réponse aux nouveaux défis lancés dans le monde de l'éducation. Dans cet esprit, la pédagogie différenciée a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Elle tente de faire obstacle à l'échec scolaire en acceptant, par divers moyens, de gérer les différences de chacun. Ces différences concernent aussi bien les stratégies d'apprentissages, la motivation, les comportements que les rythmes de travail.

Cette hétérogénéité reflète une difficulté complexe et omniprésente dans les classes qui n'est de loin pas évidente à gérer pour l'enseignant tant au niveau de l'organisation matérielle que de la gestion de classe. Enseigner dans une même classe avec des élèves différents constitue un réel enjeu et un défi à relever au quotidien.

Lors de mes stages, j'ai été confrontée à toutes ces différences et j'ai pu me rendre compte des difficultés liées à la gestion de la classe. Je me suis alors posé plusieurs questions : comment gérer un groupe d'élèves très différents tout en respectant leurs particularités ? Comment conserver une unité dans son enseignement et le diversifier afin d'amener chaque élève à progresser à son rythme et selon son propre cheminement ?

Toutes ces questions m'ont poussée à m'intéresser à la pédagogie différenciée qui apparaît comme une solution, voire une nécessité pour faire face à la diversité des élèves au sein de la classe et de l'école.

Dans le cadre de ce mémoire, je souhaite, d'une part, approfondir mes connaissances de la pédagogie différenciée et d'autre part, recueillir des pistes, des moyens et des outils concrets à mettre en œuvre pour la pratiquer.

Au fil de mes lectures, je me suis aperçue que la pédagogie différenciée a une influence positive sur la motivation de l'élève. Cette constatation m'a interpellée et a retenu toute mon attention. En effet, les notions de motivation et d'apprentissage sont en lien étroit. Viau (2008) le confirme et souligne que l'élève motivé choisit de s'engager et de persévérer dans

une activité. A l'opposé, un élève démotivé va chercher des stratégies pour l'éviter parce qu'il n'a pas l'occasion de combler ses besoins et de s'actualiser en tant qu'apprenant.

Etant donné que l'un des objectifs de la pédagogie différenciée est de favoriser l'apprentissage, l'idée m'est venue de comparer la motivation des élèves dans une démarche de pédagogie traditionnelle qualifiée aussi de frontale et transmissive avec une démarche de pédagogie différenciée prenant en compte les caractéristiques et les besoins de l'élève.

Mes réflexions faites à ce sujet m'ont incitée à expérimenter les deux démarches lors de mon stage 3.1 dans le but d'observer l'influence de l'une ou l'autre des approches sur la motivation des élèves. J'ai donc réalisé deux séquences différentes dans le cadre des arts visuels qui ont été observées et évaluées au moyen d'une grille d'observation de la motivation, inspirée du modèle de Viau (1994). Une comparaison et une analyse des résultats ont succédé à cette phase d'expérimentation.

Ce travail débute par la présentation de la problématique ainsi que de la question de départ et se poursuit par la mise en place du cadre théorique qui regroupe trois sous-chapitres. Le premier sous-chapitre porte sur la nature et l'évolution de la pédagogie différenciée, laquelle est ensuite décrite et définie sous le regard et le point de vue de divers auteurs pour finalement se terminer sur les manières dont se manifeste l'hétérogénéité des élèves au sein d'une classe. La seconde partie se réfère à la mise en pratique de la pédagogie différenciée et répond aux questions suivantes: que peut-on différencier, quoi, quand, comment et pourquoi ? Le dernier sous-chapitre traite de la motivation en contexte scolaire et présente le modèle de la motivation de Viau (1994) avant d'enchaîner sur la question de recherche.

J'ai ensuite développé la méthodologie en présentant les stratégies que j'ai adoptées pour répondre à ma question de recherche à savoir, la construction de la grille d'observation et des séquences ainsi que la méthode adoptée pour récolter les données. Les résultats obtenus sont ensuite exposés et finalement, une analyse ainsi qu'une conclusion de l'expérimentation achèvent ce travail.

1 Problématique

1.1 *Présentation de la question de départ*

Lors de mes stages, j'ai pu observer une grande hétérogénéité entre les élèves, hétérogénéité qui se manifestait principalement au niveau des aptitudes cognitives, des stratégies d'apprentissage, des cultures, des modes de vie, du comportement, de la motivation, des rythmes de travail... En clair, j'avais en face de moi une vingtaine d'individus complètement différents réunis dans la même classe.

Cette diversité, toujours plus importante, fait partie actuellement de la réalité quotidienne d'un enseignant et il me paraît nécessaire de la prendre en compte. Ce qui m'a particulièrement questionnée, dans ma pratique professionnelle, est la manière de gérer les différents rythmes de travail et d'apprentissage des élèves. En effet, je me suis sentie plusieurs fois « bloquée » dans la prise en charge des élèves « rapides » et des « moins rapides ». Je me suis posée les questions suivantes : est-ce que je dois poursuivre avec certains élèves dans le programme ? Et que faire avec les autres ? Ont-ils besoin d'un apport spécifique pour les aider à progresser ? Comment pratiquer pour que les uns et les autres y trouvent leur compte et ne soient pas pénalisés dans leur progression ? Puis, d'autres interrogations me sont venues à l'esprit : doit-on attendre que les élèves en difficulté aient atteint les objectifs minimaux ? Est-ce qu'on poursuit les activités prévues tout en sachant que la différence sera de plus en plus grande ? Comment gérer cette hétérogénéité tout au long de l'année ? Comment, en prenant en compte les individualités, est-il possible de garder une cohésion dans la classe ? Comment maintenir un « groupe-classe » ?

Le problème de l'hétérogénéité illustre toute la complexité d'une situation de classe : comment gérer un groupe d'individus très différents tout en respectant leurs particularités ? L'enseignant doit à la fois conserver une unité dans son enseignement et le diversifier afin d'amener chacun à progresser à son rythme et à sa manière. Tout le problème est de savoir comment motiver et aider les plus faibles, sans pour autant pénaliser les plus avancés avec le risque qu'ils s'ennuient.

En m'interrogeant et en essayant de trouver des réponses à mes questions, je suis arrivée au domaine de la différenciation pédagogique (approche que j'ai étudiée en classe avec Mme Pasche). Je connais uniquement quelques aspects ou « outils » de la pédagogie différenciée que je mets déjà en pratique lors de mes stages. Par exemple, je veille à varier les manières de travailler qui seront tantôt en individuel, en duo, en groupe ou encore en collectif. De plus, je

suis attentive au fait de diversifier les outils d'apprentissage (discussion, fiches, jeux, récits...). Toutefois, je désire maintenant percevoir les différentes possibilités de la mettre en pratique, mais aussi les pistes d'action qui ont été mises en évidence dans les ouvrages et qui peuvent être utilisées et instaurées dans une classe pour gérer la diversité des élèves.

La littérature abordée jusqu'à présent m'a permis de prendre conscience que la pédagogie différenciée engendre des craintes et des peurs chez bon nombre d'enseignants. J'imagine effectivement qu'il n'est pas facile de changer sa manière de fonctionner et de se lancer dans une dynamique de classe autre que celle dont nous avons l'habitude. Le changement déstabilise et Perrenoud (2005) nous le signifie clairement : « Différencier, c'est faire son deuil d'une pratique ancienne, et ce n'est jamais sans hésitations, ambivalences, retours du refoulé » (p.125). Pour sa part, Prezesmycki (1991) déclare que « La mise en œuvre des objectifs et des dispositifs de la pédagogie différenciée constitue une entreprise difficile et complexe, qui représente certains dangers » (p. 25). Parmi les dangers, elle cite le respect de l'emploi du temps, la crainte, la hantise des examens, les pressions sociales... Ces propos renforcent d'autant plus les inquiétudes et les angoisses parmi le corps enseignant. Mais, Perrenoud (2005) nous fait aussi savoir que, dans les tensions, les enseignants peuvent tirer un plaisir professionnel important lié au sentiment de défi, à l'intensité de l'action, à l'engagement et aux prises de décisions (p.123). D'ailleurs, Meirieu (2000) se montre encore plus rassurant : « Malgré les apparences, la différenciation ne soulève pas des montagnes. On peut la mettre en place, en effet, à un premier niveau, en conservant le fonctionnement habituel de la classe, mais en ayant le souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et situations d'apprentissage » (p.134). Comme il doit y avoir un commencement à toute chose, en matière de différenciation, je pense qu'il faut avoir le courage de se lancer à un moment donné et de l'expérimenter.

Ce qui précède m'incite à me poser les questions suivantes : comment pratiquer la différenciation au sein du groupe-classe ? Comment, quoi, quand différencier ? La différenciation pédagogique est-elle efficace ? Est-il concrètement possible de transférer dans la pratique les écrits à ce sujet ? Est-il complexe de mettre en œuvre une séquence d'apprentissage dans une démarche de pédagogie différenciée ? Y a-t-il une différence au niveau de la motivation ou encore des intérêts des élèves ? Comment la vivent-ils ?

Je souhaite comprendre si la pédagogie différenciée a une incidence sur les élèves et observer si leurs réactions et leurs comportements diffèrent de ceux que l'on peut observer lors d'une séquence de type traditionnel (selon le mode transmissif et behavioriste). En effet, j'ai réalisé

au fil de mes lectures, que la littérature ne traite pas beaucoup l'impact de la pédagogie différenciée et la manière dont elle se manifeste concrètement sur les élèves. On peut alors se demander comment ces derniers la « vivent » et la « perçoivent ».

Toutes ces constatations m'incitent à me lancer et à mettre en place, lors du stage 3.1, une séquence de pédagogie différenciée. La connaissance plus approfondie des concepts théoriques (origines, évolution, finalités, dispositifs) va me permettre de construire une séquence selon cette démarche. Mon intérêt de mener cette séquence est double puisque je vais pouvoir me rendre compte, par moi-même, des difficultés ou des facilités à pratiquer la pédagogie différenciée tout en observant l'impact, les réactions et les effets qu'elle porte sur les élèves : montrent-ils plus ou moins de plaisir à réaliser une tâche lors d'une séquence menée selon le mode traditionnel ou différencié ? Sont-ils plus ou moins persévérants ? S'engagent-ils davantage ou alors abandonnent-ils plus rapidement une tâche ?

2 Question de départ

Au regard de ces propos, je formule la question de départ suivante :

Quels sont les effets de la pédagogie différenciée sur les élèves ?

3 Cadre théorique

3.1 Nature et évolution de la pédagogie différenciée

Les thèmes de l'hétérogénéité, des différences et de la pédagogie différenciée sont d'actualité et reflètent la réalité des classes d'aujourd'hui. D'ailleurs, Perraudeau (1994) mentionne que les différences entre apprenants sont des réalités qui doivent être prises en compte et que plusieurs voies d'accès doivent être offertes, pour un ensemble d'élèves, selon leur profil pédagogique.

Afin de mieux cerner la situation, il me paraît nécessaire de comprendre les raisons qui ont poussé à l'émergence de la pédagogie différenciée et à l'intérêt qu'on lui accorde actuellement dans le monde de l'éducation.

3.1.1 Origines et précurseurs

Dans l'histoire de l'enseignement, il faudra attendre le début du XXe siècle pour que l'on se préoccupe vraiment d'une organisation pédagogique prenant en compte la psychologie de l'enfant en tant qu'individu en offrant d'autres principes pédagogiques que les modèles proposés couramment comme la pédagogie frontale ou transmissive.

Selon Gillig (1999), « l'origine de la pédagogie différenciée se situe d'abord, au cours de la première partie du XXe siècle, dans le grief intenté à une pédagogie traditionnelle qui ne prend pas suffisamment en compte les différences individuelles des élèves, et dans la conviction que l'individualisation de l'enseignement est la solution alternative recherchée » (p.11). En fait, d'après cet auteur, l'échec de la pédagogie traditionnelle a conduit à des innovations, des études et des réflexions qui constituent les origines de la pédagogie différenciée.

L'idée de la différenciation pédagogique est déjà présente en France dans les années 20, chez Célestin Freinet lorsqu'il met en place les plans de travail individuel, les fichiers autocorrectifs, les bandes enseignantes et les brevets (système d'évaluation par compétence).

Cependant, le concept de la pédagogie différenciée apparaît plus clairement en 1973 au travers des travaux de Louis Legrand qui y trouve son origine dans la psychologie différentielle préconisant un effort de diversification des réponses à la diversité des élèves.

Par la suite, Philippe Meirieu et Louis Legrand développent des cadres théoriques plus élaborés. D'autres auteurs comme Philippe Perrenoud ou encore Jean-Pierre Astolfi contribuent à l'évolution de ce concept. La pédagogie différenciée est donc apparue comme une pensée à la fois de synthèse et d'ouverture en y intégrant les apports des différents courants pédagogiques.

3.1.2 Émergence de la pédagogie différenciée

L'émergence de la pédagogie différenciée est le fruit d'une longue évolution. En s'intéressant à l'histoire du système scolaire français, il est possible de retracer certaines origines de la notion de différenciation et de l'expression « pédagogie différenciée ».

Avant les années 70, l'école a la mission d'orienter les élèves en fonction des différences de leur niveau de qualification. Ceux-ci sont donc notés, classés et la gestion de ces différences se fait par ségrégation dans des classes séparées. La pédagogie officielle est transmissive, ce qui signifie que l'enseignant expose magistralement son savoir, explique et vérifie les

connaissances. La notion d'égalité signifie mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves.

Après 1970, l'évolution du contexte économique et social engendre la nécessité d'élever le niveau de qualification de l'ensemble de la population. Le premier cycle de l'enseignement secondaire se transforme avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire à trois filières et celle du collège unique par le ministre René Haby en 1975. Le traitement des différences n'est plus institutionnel, mais pédagogique : il doit se faire dans la classe. Les enseignants se trouvent confrontés à la difficulté de devoir enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (différences de niveau scolaire, d'origine sociale...). Malgré cette hétérogénéité nouvelle des élèves, la même pédagogie est maintenue et les inégalités s'accroissent. Louis Legrand insiste sur la mise en place de la pédagogie différenciée qui se présente comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre les inégalités et l'échec scolaire. D'ailleurs comme le mentionne Prezesmycki (2004), la finalité de la pédagogie différenciée, « c'est la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun. Elle est une stratégie de la réussite réellement efficace à l'école, au collège ou au lycée » (p.13). Gillig (2001) fait le même constat puisque, pour lui, la différenciation pédagogique est effectivement la solution pertinente pour traiter le problème de l'hétérogénéité en classe. Il ajoute qu'une bonne pédagogie différenciée se préoccupe aussi et à la fois de l'efficacité et de l'égalité, ce qui signifie qu'elle doit permettre à chacun d'aller au bout de ses possibilités, autant à celui qui éprouve des difficultés qu'à celui qui est sur la voie de la réussite.

Ainsi, la volonté et la nécessité de pratiquer la pédagogie différenciée s'expliquent par l'obligation d'assurer la réussite de la grande majorité des élèves qui font partie d'un groupe hétérogène, le refus d'accepter la reproduction des inégalités sociales et l'idée qu'il faut conduire chacun aussi loin qu'il le peut dans le but de favoriser la réussite scolaire. Nous pouvons donc constater qu'en plus d'être diverses, les raisons de s'intéresser à la pédagogie différenciée constituent des sujets d'actualité et aussi de débats dans le monde de l'éducation.

3.1.3 Définitions de la pédagogie différenciée

Il n'y a pas une définition unique de la pédagogie différenciée. Les chercheurs qui ont exploré l'univers des différences la définissent chacun selon leurs propres mots et leurs propres convictions.

Ainsi, pour Perrenoud (2005), « 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 » (p.29). C'est aussi rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous (Perrenoud, 1997).

Selon Caron (2003), la différenciation « est une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti. D'une part, différencier, c'est accepter de prendre des moyens différents pour des élèves différents, afin de permettre à ces derniers de se développer de manière optimale à partir des ressources internes que chacun possède. D'autre part, c'est acquérir des savoir-faire pédagogiques nouveaux jusque-là inédits, parfois même marginaux, pour permettre la réalisation de parcours d'apprentissage différents à l'intérieur d'un même laps de temps. Finalement, c'est conduire chaque élève aussi loin et aussi haut qu'il peut aller ou accéder » (p. 80).

Przesmycki écrit que « La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. Elle renouvelle donc les conditions de la formation par l'ouverture d'un maximum de portes d'accès au maximum d'élèves » (p.10). De plus, cette auteure précise que, malgré le fait qu'elle soit une pédagogie individualisée, la pédagogie différenciée s'inscrit « dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (Przesmycki, 2004, p.10).

Selon De Vecchi (2000), « Cette pédagogie s'adresse à des personnes réunies dans une même structure (classe, groupe...), mais pouvant être différentes de par leur âge, leurs conceptions, leur profil pédagogique, les stratégies qu'elles sont capables de mettre en œuvre... Elle propose une diversité de situations, de techniques, d'outils... Elle permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs) » (p. 205).

Enfin, Perraudeau (1994) synthétise bien l'ensemble des propos de Przesmycki (2004) et de De Vecchi (2000) en définissant la pédagogie différenciée comme : « la diversification des supports et des modes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes, répondant à un ensemble d'objectifs tout ou partiellement communs » (p.22).

A la lumière des définitions présentées, nous pouvons dire que, de manière générale, il est possible de reconnaître la pédagogie différenciée par la présence de trois caractéristiques fondamentales : l'enseignant a recours à une variété de stratégies d'enseignement, il reconnaît

les caractéristiques individuelles des élèves et il fait face à un groupe d'élèves aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs.

C'est par des voies différentes et adaptées aux particularités de chacun des élèves que l'enseignant parviendra donc à emmener chacun d'eux aussi loin qu'il peut aller. Cette démarche implique que le maître ait à sa disposition tout un panel d'outils, mais également des connaissances sur les manières possibles de différencier au sein de sa classe.

Pour terminer, il me paraît nécessaire d'éclaircir les termes « pédagogie différenciée » et « différenciation pédagogique », expressions que l'on entend régulièrement dans le langage courant. On peut donc se poser la question suivante : y a-t-il une différence entre ces deux expressions ? Gillig (2001) nous éclaire sur ce propos : « le sens commun a adopté les deux locutions et n'y voit pas de distinction » (p. 50). Dans la suite de ce travail, seule la dénomination de pédagogie différenciée sera utilisée.

3.1.4 L'hétérogénéité des apprenants

Comme nous l'avons vu, la pédagogie différenciée prend en compte les caractéristiques individuelles des élèves et il me semble intéressant de comprendre en quoi les élèves peuvent être différents. Les postulats de Robert Burns (1971) cités par Alexandre (2010, p. 63) illustrent la diversité des élèves qui peuvent être réunis au sein d'une même classe :

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

Comme nous pouvons le constater, tous les individus sont différents et « il n'y a pas deux élèves, seraient-ils jumeaux, qui soient vraiment identiques » (Gillig, 2001, p. 51). Ils sont donc tous différents sur les plans de leurs aptitudes cognitives, de leurs profils d'apprentissage, de leurs rythmes d'acquisition, de l'état de leurs prérequis et de leurs intérêts. Ce constat nous permet d'affirmer que la pédagogie différenciée n'a pas surgi brutalement de nulle part, c'est une exigence qui renvoie à des valeurs, mais aussi à des évidences.

Les enseignants doivent donc apprendre à gérer ces différences au quotidien et il s'agit là d'un véritable « challenge ».

Il est d'ailleurs à relever que la déclaration de la CIIP (2003) définissant les finalités et les objectifs de l'école publique (à laquelle, par définition, tout enseignant est lié) met, elle aussi, l'accent sur la correction des inégalités, la prise en compte des différences entre élèves et surtout sur le fait de les amener à leur meilleur niveau en répondant à leurs besoins par la mise en place de situations appropriées (pp.1-4). De son côté, Caron affirme qu' « il n'y a vraiment apprentissage que si l'apprentissage est accessible à l'élève, si l'élève est motivé à apprendre et ce dernier efficace dans l'appropriation de son apprentissage » (Caron, 2003, p. 103). Tous ces éléments axés sur le respect des besoins des élèves et sur la valorisation de leurs apprentissages laissent envisager que le choix de différencier est une réponse à ce vœu de réussite, comme stipulé dans les finalités et les objectifs adressés à l'École Publique.

3.2 La mise en pratique de la pédagogie différenciée

Il me semble nécessaire de mettre en évidence ce que signifie pratiquer la pédagogie différenciée. Selon Perrenoud, différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent chacun et chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. Pour la pratiquer, il est indispensable de mettre en œuvre une méthodologie variée et diversifiée afin de conduire chaque élève aussi haut qu'il peut aller ou accéder (Perrenoud, 1997). Ce même auteur relève aussi que dès que l'on veut différencier l'enseignement, on est conduit à organiser le temps et le travail scolaire autrement dans la classe, en passant d'une organisation du travail relativement stable et simple, ce qui est l'avantage de la pédagogie frontale, à une organisation sans cesse repensée, remaniée, ajustée en temps réel. Si l'enseignant travaille par projets, il engage en outre ses élèves dans des activités dont la durée peut varier et qui l'obligent à une planification mobile (Perrenoud, 2012).

Prezesmycki insiste sur le fait que la mise en œuvre de la pédagogie différenciée nécessite une gestion souple de l'emploi du temps. En effet, la rigidité de l'emploi du temps traditionnel représente un obstacle : différencier les contenus et les processus exige de structurer le temps

autrement pour l'adapter aux apprentissages proposés en modulant plus librement la durée des cours (Prezesmycky, 2004, pp. 16-17).

3.2.1 Les dispositifs de différenciation (différencier quoi ?)

Reste à voir maintenant comment la pédagogie différenciée peut se réaliser concrètement dans la classe. À ce titre, les auteurs suggèrent différents moyens pour la mettre en œuvre. La diversité des écrits est telle qu'il est parfois difficile de s'y retrouver, c'est pourquoi je vais tenter de synthétiser le tout. Il est possible de différencier sur quatre éléments, à savoir : les structures, les contenus, les processus et les productions.

3.2.2 La différenciation des structures : les façons de travailler en classe

Pour Caron (2008), les structures concernent les modalités organisationnelles de la classe et plus particulièrement celles qui se situent à l'intérieur du concept de la gestion de classe. Les structures choisies par l'enseignant devraient permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, de se responsabiliser, de développer davantage leur autonomie et de participer activement à la vie de la classe.

Cette différenciation commence dès que la classe hétérogène éclate afin de donner naissance à des groupes d'élèves répartis selon des critères définis. Pour Caron (2003) et Prezesmycki (1991), ce dispositif est nécessaire, mais non suffisant, à une pratique de pédagogie différenciée. On ne peut différencier les processus et les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes; en revanche, utiliser ce dispositif seul est sans effet sur la réussite des élèves.

Gillig (2001) présente l'importance des variations structurelles dans les classes en énumérant différentes possibilités : groupe de besoin, groupe d'intérêt, groupe niveau-matière, groupe homogène ou groupe hétérogène. Pour cet auteur, il est nécessaire de varier les structures en classe afin de ne pas sombrer dans un excès d'homogénéité ou un excès d'hétérogénéité. Les écarts entre les élèves peuvent être amoindris par la création de différents groupes (pp. 67-69).

Quelques exemples de différenciation des structures :

- Alternier les activités individuelles, les activités en sous-groupes et les activités collectives.
- Varier les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, projets, approches, démarches).
- Mettre en place dans la classe des structures d'entraide et de coopération.

3.2.3 La différenciation des contenus : les éléments d'apprentissage

Cette différenciation représente ce que les élèves doivent apprendre ou développer ainsi que le matériel didactique qui soutient la cible de développement visée. Cela permet à l'élève d'avoir accès à l'information et ainsi d'accomplir une tâche d'apprentissage.

La différenciation des contenus est souvent liée à la façon de livrer la matière tout en tenant compte du profil de la classe qui indique les difficultés sur lesquelles il faudra insister et les sujets sur lesquels les élèves excellent déjà. Prezesmycki (1991) la définit comme suit : « les élèves travaillent individuellement ou en groupes sur des contenus différents, définis en termes d'objectifs cognitifs et/ou méthodologiques et/ou comportementaux qui sont choisis dans un ensemble d'objectifs communs considérés par l'enseignant comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent à un niveau de connaissance exigé par l'institution » (p.16). Le programme scolaire décrit ce que les élèves doivent développer (compétences), apprendre (notions), connaître (faits), comprendre (concepts et principes) ainsi que le savoir-faire (habilités) à acquérir.

Quelques exemples de différenciation des contenus :

- Proposer pour une même tâche des textes variés.
- Utiliser des ressources audiovisuelles variées.
- Proposer des recherches autonomes.
- Valoriser les projets personnels.

3.2.4 La différenciation des processus : les moyens utilisés pour comprendre les contenus

Pour Caron, « différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, l'enseignant a recours à différentes stratégies d'enseignement » (Caron, 2003, p. 105). Cette auteure poursuit et ajoute « c'est mettre en place un cadre à la fois souple et organisé pour que les élèves s'approprient le contenu et y donnent du sens selon leur propre itinéraire de construction de savoirs ou de savoir-faire » (p.105). Le processus correspond donc à la possibilité qu'ont les élèves de comprendre le contenu au moyen de cheminements différents.

Selon Gillig (2001), différencier les processus, c'est prêter attention aux caractéristiques individuelles, c'est trouver la bonne méthode qui convienne à chacun pour qu'il puisse aller le plus loin possible dans son apprentissage.

Pour Tomlinson (2010), un processus efficace permet de « s'assurer que les élèves se débattent avec l'information, les idées et les habilités essentielles d'une leçon et qu'ils les mettent en application ou qu'ils les comprennent » (p. 6).

Quelques exemples de différenciation des processus :

- Utiliser le tutorat avec certains élèves.
- Proposer des ateliers à vocations différentes : exploration, formation de base, enrichissement, remédiation.
- Prévoir des formes différentes de guidance.

3.2.5 La différenciation des productions : les moyens utilisés par les élèves pour illustrer leur compréhension

Différencier les productions, les réalisations, c'est offrir aux élèves la possibilité de choisir un véhicule de communication qui leur convient et qui leur permet de démontrer ce qu'ils ont appris. Les productions servent à traduire et à démontrer à l'enseignant ce que l'élève a appris, développé ou ce qu'il est en mesure d'accomplir après une certaine période d'apprentissage. Elles permettent ainsi à l'élève de témoigner de sa nouvelle structuration de connaissances en mettant sa couleur personnelle et en exploitant sa créativité si le contexte s'y prête. Cette différenciation permet aux élèves de présenter, par exemple, le résultat de leurs travaux de plusieurs façons (affiches, dessins, textes).

Quelques exemples de différenciation des productions :

- Différencier les contenus.
- Favoriser les projets d'équipe pour réaliser des productions.
- Négocier des critères de production quant à la longueur ou à la complexité.

3.2.6 Les moments d'une pédagogie différenciée (différencier quand ?)

Même si la pédagogie différenciée doit se situer au cœur du travail de l'enseignant, « ce dernier ne peut différencier constamment » (Caron, 2003, p. 109). Pour se sentir bien dans ce processus de changement, l'enseignant doit, selon Caron (2008), se donner des cibles d'expérimentation qui favoriseront son engagement et lui permettront de voir sa progression. « L'enseignant n'essaie pas de tout différencier tous les jours pour chacun. C'est impossible à réaliser et cette approche détruirait le sentiment d'intégrité de la classe. Il choisit plutôt des moments précis pour faire de la différenciation » (Tomlinson, 2004, p. 21).

Caron (2008) insiste sur le fait qu'un enseignant doit avoir à l'esprit qu'il peut différencier au début d'une séquence d'apprentissage, pendant une situation d'apprentissage et d'évaluation ou une fois cette situation terminée ou encore tout au long d'une séquence d'apprentissage (pp. 19-20).

3.2.7 Les façons de différencier (différencier comment?)

Meirieu met en évidence deux manières de différencier : la différenciation successive et la différenciation simultanée (Meirieu, 2000).

La différenciation successive se réfère à des regroupements ou à des individus autour d'un même objectif en utilisant différents outils et situations d'apprentissage. Il est possible, par exemple, que les élèves aient recours à l'utilisation d'un dessin, ensuite de l'informatique, puis d'une communication orale ou écrite pour exploiter l'univers narratif dans une classe de français.

Toutefois, si les différences à l'intérieur d'un même groupe sont davantage marquées, l'enseignant a recours à une différenciation simultanée qui permet de distribuer à chaque élève le travail qui lui convient. Ainsi, les groupes travaillent en même temps sur des tâches différentes adaptées à leur besoin du moment. Pour éviter la dispersion dans la gestion des travaux, l'enseignant peut utiliser des plans de travail individuel, des contrats d'apprentissage ou des tableaux de programmation qui font l'objet d'évaluation et de régulations régulières. Ces façons de différencier sont reprises par plusieurs auteurs, dont De Vecchi qui parle de «varier les méthodes (processus), les outils (productions), les structures et/ou les contenus de manière successive ou simultanée » (De Vecchi, 2010, p. 209).

3.2.8 Les apports de la pédagogie différenciée (différencier pourquoi ?)

Comme nous l'avons vu précédemment, la finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire et « une stratégie de la réussite réellement efficace à l'école » (Przesmycki, 1991, p. 13).

La pédagogie différenciée, organisée en situation d'apprentissage, s'adapte aux besoins et aux difficultés spécifiques des élèves selon des processus diversifiés et elle leur permet de :

- Prendre conscience de leurs capacités puis de les développer en compétences.
- Susciter leur désir d'apprendre.
- Sortir de l'échec par la répétition de situations analogues.
- Construire leur identité en apprenant à confronter des points de vue différents.

Je désire m'attarder sur l'un des points énoncés ci-dessus qui me semble essentiel : « susciter le désir d'apprendre ». Ces termes sous-tendent l'idée de motivation. Przesmycky (1991) décrit la motivation comme étant la base de tout apprentissage. La même auteure (1991, pp. 82-96) nous signale que la motivation à travailler et à apprendre diffère selon les élèves en fonction des facteurs suivants :

- Le sens que l'élève trouve à l'apprentissage.
- L'orientation de ses intérêts.
- Le besoin que l'élève éprouve d'effectuer l'apprentissage.
- Le plaisir qu'il ressent à le faire.
- Le degré d'énergie dont il dispose pour entreprendre un apprentissage.
- L'image de soi et des autres qu'il a intériorisée.

De son côté, Caron (2003), précise que les effets bénéfiques pour les élèves de la pratique de la pédagogie différenciée sont multiples : « le climat de classe sera plus propice à l'apprentissage, la motivation des élèves face au travail scolaire sera plus profonde, l'organisation de la classe sera plus adaptée aux rythmes, aux styles et aux nombreux parcours des élèves et les apprentissages risquent d'être plus significatifs, plus durables et plus transférables » (p.13).

Pour l'approche de la pédagogie différenciée, Perraudeau (1994) nous signale que « l'un des termes les plus redondants est celui de la motivation » (p. 110). Dans cette démarche, Yvan Abernot cité par Perraudeau (1994, p.110-111) subordonne l'idée de motivation à celle de plaisir car pour lui, l'élève apprend quand il trouve un plaisir dans l'activité. Ces propos concordent avec le point de vue de Przesmycki (2004) puisque pour elle, « le plaisir ressenti à faire l'apprentissage est très important, pour être essentiel. Il est à l'origine du désir » (p.86).

Par ailleurs, Meirieu (1999), faisant référence à la motivation, mentionne : « pour la plupart, les gens sont par moment susceptibles de se prendre au jeu de l'apprentissage, si on leur offre des situations ouvertes, stimulantes, intéressantes » (p.69). Il est donc nécessaire de créer et d'imaginer des activités variées et attrayantes pour susciter l'intérêt tout comme l'envie d'une personne à s'investir. Dans le cas contraire, un manque d'investissement s'expliquerait selon Viau (2008) de la manière suivante « un élève est démotivé parce qu'il n'a pas l'occasion de combler ses besoins et de s'actualiser en tant qu'apprenant » (p.114).

Les propos de ces auteurs nous confortent dans l'idée que la pédagogie différenciée a un effet motivant sur les élèves puisqu'elle prend en compte leurs besoins et leurs particularités tout en leur offrant des situations variées, adéquates et stimulantes.

3.3 La motivation scolaire

Ce qui précède m'incite à approfondir la notion de motivation, principalement en contexte scolaire afin de répondre à mes questionnements : comment la motivation se manifeste-t-elle chez les élèves ? Est-elle observable ?

De nos jours, les chercheurs situent la motivation dans la relation entre la personne et son environnement. Cela signifie pour Viau (2008), dans un contexte scolaire, que « la motivation de l'élève prend son origine dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation » (p.114). Selon lui, « la perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'importance, l'utilité et l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il poursuit. Sans but, un élève peut difficilement valoriser une activité » (Viau, 2008, p.114). Gillig (2005) mentionne que pour apprendre, il faut « donner du sens à ce que l'on fait et à ce que l'on apprend » (p. 26). Prezesmycki (2004) poursuit : « si un élève ne trouve pas un sens à l'apprentissage proposé, il l'effectuera avec réticence ou pas du tout » (p.85).

Pour Viau (2008), l'élève motivé choisit de s'engager et de persévérer dans une activité. A l'opposé, un élève démotivé va chercher des stratégies pour l'éviter. La persévérance doit donc être accompagnée d'un engagement cognitif qui consiste en l'utilisation de stratégies d'apprentissage lors de la réalisation d'une tâche.

Selon Viau (2008), il est important de modifier les pratiques pédagogiques. En effet, en classe, l'essentiel de l'activité d'un élève consiste à écouter des exposés magistraux dispensés par l'enseignant. On peut douter de l'impact positif de ce type d'activité sur la motivation des élèves. Pour Scott et Turner cité par Viau (2008, p.117), « une activité motivante doit au moins offrir aux élèves un défi à relever, leur permettre de faire des choix et favoriser la collaboration entre eux ».

Ce qui précède nous montre que, pour favoriser la motivation, il est nécessaire de varier les types d'activités d'enseignement, d'offrir des situations attractives, qui ont du sens pour les élèves et qui leur permettent de faire des choix. Ces derniers propos sont en lien direct avec la

pédagogie différenciée que nous avons étudiée préalablement plus en détail. On peut donc se poser la question suivante :

Quel est l'impact de la pédagogie différenciée sur la motivation des élèves ? La motivation est-elle significativement plus importante chez les élèves en pédagogie différenciée qu'en pédagogie dite « traditionnelle » ?

3.3.1 Le modèle de motivation en contexte scolaire

Je désire m'attarder plus longuement et analyser plus en détail le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau.

Selon Viau (1994), « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.32).

Le modèle présenté ci-dessous illustre cette définition. Il est formé d'une composante contextuelle et de sept composantes relatives à l'élève, qui créent par leur interaction ce que nous appelons la dynamique motivationnelle.

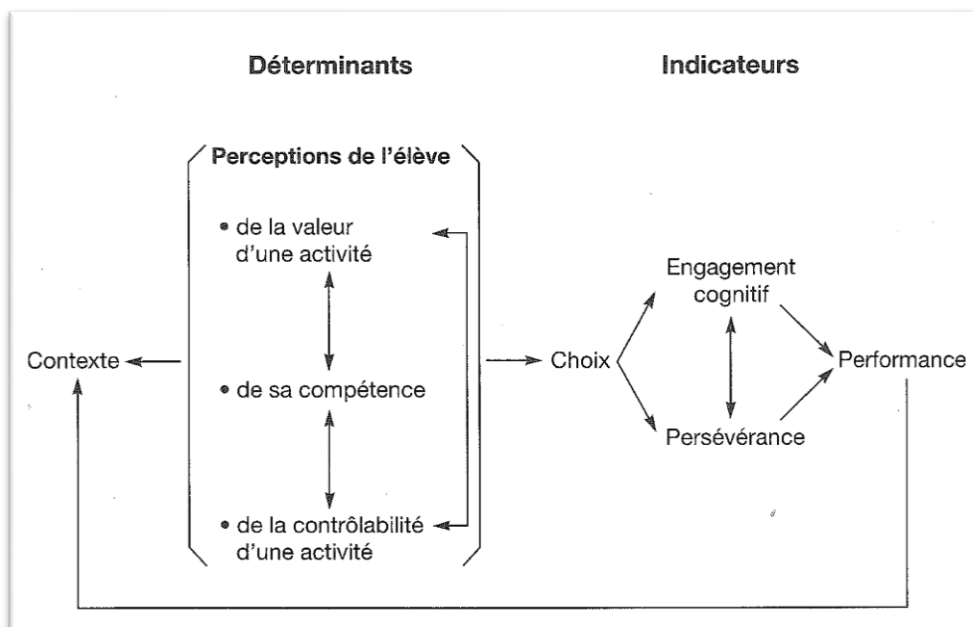


Figure 1: modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994, p. 32)

Les composantes de ce modèle sont le contexte, les déterminants (source de la motivation) et les indicateurs (conséquences de la motivation). Le contexte est défini comme l'ensemble des stimuli qui influencent la perception que l'élève a de lui-même.

Le contexte influence les déterminants, lesquels représentent les perceptions que l'élève a de l'activité d'apprentissage (valeur d'une activité, compétence à l'accomplir, contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences). Les indicateurs permettent de mesurer le degré de motivation de l'élève. En effet, selon les déterminants, l'élève va faire le choix de se lancer dans une activité, de s'y engager cognitivement et d'y persévérer, dans le but de réaliser la performance voulue (Viau, 1994, pp. 32-35).

Le modèle de Viau (1994) est approprié pour réaliser des observations en classe car il nous fournit des outils pour évaluer le degré de motivation des élèves, à travers l'étude des indicateurs, sur lesquels je vais focaliser tout particulièrement mon attention. Viau distingue quatre indicateurs de la motivation :

- **Le choix de s'engager dans la tâche** : un élève motivé choisit d'engager une activité d'apprentissage. Un élève démotivé aura tendance à l'éviter et attendra d'être sollicité par l'enseignante pour l'entreprendre.
- **L'engagement cognitif** : un élève motivé et engagé dans ses études utilisera des stratégies d'apprentissage. Il adoptera alors différents moyens lui permettant d'acquérir, d'intégrer et de se rappeler des connaissances qu'on lui enseigne. Un élève motivé se souciera de vérifier l'efficacité de ses méthodes et, s'il y a lieu, de les corriger ou de les améliorer. Il sera actif dans son apprentissage et non pas un simple récepteur. Il cherchera à optimiser l'acquisition de connaissances et en retirera beaucoup de satisfaction personnelle.
- **La persévérance** : elle se mesure en termes de temps que l'élève accorde à une tâche telle que la prise de notes, la lecture ou la rédaction de travaux. Elle est un prédicateur de la réussite : plus on consacre de temps et d'énergie, plus on a de chance de réussir. Il est également nécessaire de fournir des efforts de qualité. Une personne motivée s'efforcera de réaliser un travail et ne renoncera pas à la première difficulté.
- **La performance** : elle correspond aux résultats observables de l'apprentissage. Elle est une source de motivation car c'est à partir de celle-ci que l'élève développera les perceptions de sa propre compétence qui sont à l'origine même de la motivation (Viau, 1994, pp. 75-94).

Afin de vérifier si l'élève est motivé, il convient de l'observer à différents moments de la leçon. Ces moments sont très bien définis par Viau (1994). Il explique également ce qu'il faut observer chez l'élève afin de découvrir la démotivation qui se manifeste chez certains élèves par le fait d'éviter d'accomplir une activité pédagogique ou de retarder son exécution.

Tout ce qui précède m'incite à mettre en place deux séquences pédagogiques dans le domaine des arts visuels, l'une traditionnelle et l'autre différenciée, afin d'observer et de constater l'impact de chacune d'elles sur la motivation des élèves.

4 Question de recherche :

En lien avec ce qui précède, je formule la question de recherche suivante :

Quels sont les effets de la pédagogie différenciée sur la motivation des élèves dans le cadre des arts visuels ?

5 Méthodologie

5.1 Stratégie adoptée pour répondre à la question de recherche

Pour être en mesure de répondre à ma question de recherche, j'ai mis en place, lors de mon stage 3.1, trois séquences en arts visuels :

La première, la séquence-test, nommée « l'ours polaire » a servi à tester la grille d'observation de la motivation en contexte scolaire. Puis, deux autres séquences ont suivi, l'une selon une démarche traditionnelle et directive que l'on peut aussi qualifier, en d'autres termes, de frontale ou transmissive, et l'autre selon une démarche différenciée. Le déroulement de ces trois séquences, accompagnées de quelques photos, est décrit plus en détails dans les annexes 1 à 3.

Lors de la phase finale de la séquence traditionnelle et de la séquence différenciée, la motivation de quatre élèves a été observée et évaluée par ma FEE au moyen de la grille d'observation fonctionnelle (présentée plus bas au point 5.2.2), testée préalablement lors de la séquence « test ». Une fois les données récoltées, j'ai effectué une comparaison des résultats obtenus dans les deux grilles et j'ai terminé par une analyse afin de répondre à ma question de recherche.

Ce dispositif ne m'a pas permis d'obtenir des conclusions statistiquement valables, mais plutôt de donner une première appréciation de l'impact et des effets de ces deux types de pédagogies sur la motivation des élèves.

Les trois séquences (cf. annexes 1 à 3) sont construites de la même manière selon quatre phases que l'on retrouve également dans la grille d'observation fonctionnelle dont la construction est décrite ci-dessous au point 5.2. Ces quatre phases sont : la présentation du projet, la démonstration des techniques, la réalisation de la tâche et le résultat.

5.2 Les grilles d'observation

5.2.1 Choix des indicateurs

Pour réaliser cette étude, j'ai choisi d'utiliser comme référence de base le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1994, p.32). Ainsi, les indicateurs choisis pour construire la grille d'observation directe ont été inspirés de son ouvrage (Viau, 1994, pp 148-151). Ils ont été adaptés et réfléchis en fonction de la construction prévue de mes leçons afin de rendre l'observation plus aisée et pratique.

Comme le propose l'auteur, les indicateurs ont été séparés en plusieurs groupes selon les différentes étapes décrites par le modèle : choix, engagement cognitif, persévérance et performance. Pour pouvoir répondre à ma question de recherche, les leçons faisant lieu d'observation seront séparées en quatre étapes principales :

- a. Présentation du projet
- b. Démonstration des techniques (activité d'enseignement, théorie)
- c. Réalisation (activité d'apprentissage)
- d. Résultat obtenu (l'ours polaire - la carte)

Au cours de ces quatre phases de leçons, les quatre catégories d'indicateurs du modèle de Viau (1994) précédemment citées ne sont pas toujours présentes. Cela a été défini en fonction de la pertinence et de la justification des différents indicateurs selon le genre d'activité de l'élève (par exemple, on ne jugera pas la persévérance et la performance d'un élève lors de la démonstration des techniques).

Ainsi, lors de la présentation du projet, les indicateurs relatifs au choix d'entreprendre l'activité sont observés, puis, durant la phase de présentation des techniques, les indicateurs traduisant l'engagement cognitif sont retenus. En revanche, lors de la réalisation du travail, tous les indicateurs figurent, à l'exception de la performance que j'ai préféré séparer d'une manière distincte lors de la construction de la grille.

5.2.2 Grilles d'observation théorique et pratique

Afin de favoriser la compréhension de données et des informations qui précèdent et dans le souci de les présenter d'une manière claire, j'ai décidé de réaliser deux grilles d'observation distinctes.

La première, la grille théorique (cf. tableau 1), a été construite avec l'objectif de lier l'indicateur (comportement observable) avec le concept théorique qui en découle et qui est défini en fonction des quatre phases de la leçon (présentation du projet, démonstration des techniques, réalisation et résultat).

Tableau 1 : grille d'observation théorique

Période d'observation	Concepts théoriques	Comportements observables	Elèves	Commentaires
Présentation du projet	Choix d'entreprendre l'activité	+ L'élève est attentif aux consignes		
		+ L'élève pose des questions		
		- L'élève utilise des stratégies d'évitement (regarde par la fenêtre, se lève, embête un camarade...)		
		- L'élève soupire, rouspète		
Démonstration des techniques	Engagement cognitif	+ L'élève est attentif lors de la démonstration		
		+ L'élève demande des précisions/ fait des suggestions		
		- L'élève fait autre chose (regarde par la fenêtre, discute avec un camarade, chahute, demande pour aller au WC...)		
		- L'élève doit être remis à l'ordre (perturbe le bon déroulement de la leçon)		
Réalisation de la tâche	Choix d'entreprendre l'activité	+ L'élève va chercher le matériel (si demandé) et rejoint immédiatement sa place		
		+ L'élève se met directement au travail		
		- L'élève attend d'être sollicité		
		- L'élève tarde à se mettre au travail (utilise des stratégies d'évitement)		
	Engagement cognitif	+ L'élève suit les consignes énoncées préalablement		
		+ L'élève est concentré sur la tâche		
		- L'élève perturbe un camarade (chahute, discute)		
		- L'élève cherche des stratégies d'évitement (WC, boire, regarde par la fenêtre...)		
	persévérance	+ L'élève pose des questions à un camarade/enseignant lorsqu'il est "bloqué"		
		+ L'élève travaille toujours après 20 minutes		
		+ L'élève est concentré sur la tâche jusqu'à ce qu'il a terminé		
		- L'élève se lève, dérange et perturbe ses camarades		
	- L'élève utilise des stratégies d'évitement (WC, boire, regarde par la fenêtre,...)			
	- L'élève abandonne la tâche sans l'avoir terminée			
Résultat (carte)	Performance	+ L'élève réalise sa tâche avec succès		
		+ L'élève expose sa carte de Noël avec plaisir		
		- L'élève n'écoute pas les dires de ses camarades		
		- L'élève refuse de s'exprimer		

La seconde, la grille fonctionnelle (cf. tableau 2), est une adaptation plus pratique et plus explicite de la première pour optimiser la prise de notes et les observations durant le déroulement de la leçon.

Tableau 2 : grille d'observation fonctionnelle

Quand ?		Indicateurs	Elèves				Commentaires
			A	B	C	D	
Présentation du projet	10 minutes	+ L'élève est attentif aux consignes					
		+ L'élève pose des questions					
		- L'élève utilise des stratégies d'évitement (regarde par la fenêtre, se lève, embête un camarade...)					
		- L'élève soupire, rouspète					
Démonstration des techniques	10 minutes	+ L'élève est attentif lors de la démonstration					
		+ L'élève demande des précisions/ fait des suggestions					
		- L'élève fait autre chose (regarde par la fenêtre, discute avec un camarade, chahute, demande pour aller au WC...)					
		- L'élève doit être remis à l'ordre (perturbe le bon déroulement de leçon)					
Réalisation de la tâche	5 minutes	+ L'élève va chercher le matériel (si demandé) et rejoint immédiatement sa place					
		+ L'élève se met directement au travail					
		- L'élève attend d'être sollicité					
		- L'élève tarde à se mettre au travail (utilise des stratégies d'évitement)					
	15 minutes	+ L'élève suit les consignes énoncées préalablement					
		+ L'élève est concentré sur la tâche					
		- L'élève perturbe un camarade (chahute, discute)					
		- L'élève cherche des stratégies d'évitement (WC, boire, regarde par la fenêtre...)					
	30 minutes	+ L'élève pose des questions à un camarade/enseignant lorsqu'il est "bloqué"					
		+ L'élève travaille toujours après 20 minutes					
		+ L'élève est concentré sur la tâche jusqu'à ce qu'il a terminé					
		- L'élève se lève, dérange et perturbe ses camarades					
- L'élève utilise des stratégies d'évitement (WC, boire, regarde par la fenêtre,...)							
- L'élève abandonne la tâche sans l'avoir terminée							
résultat (carte)	10 minutes	+ L'élève réalise sa tâche avec succès					
		+ L'élève expose sa carte de Noël avec plaisir					
		- L'élève refuse de s'exprimer					
		- L'élève n'écoute pas les dits de ses camarades (fait autre chose)					

Comme dit précédemment, la fonctionnalité de ces grilles a été testée et évaluée au préalable lors de la séquence-test de « l'ours polaire ». Elle a été ensuite, en cas de besoin, réajustée et rectifiée avant sa mise en pratique.

Afin d'éviter toute interprétation de la part de l'enseignante qui observe, les + (indicateurs positifs) et les - (indicateurs négatifs) figurant dans la grille d'observation originale ont été retirés (cf. annexe 5). Les comportements observés sont notés d'une croix (X) dans le tableau. Notons qu'il s'agit d'une évaluation globale et non ponctuelle et que des événements

insignifiants tel que bâiller à une reprise n'ont pas été pris en considération. Ce comportement n'a donc pas été noté d'une croix s'il ne s'est manifesté qu'une fois.

Une croix « X » inscrite au sein du tableau signifie que le comportement est présent ou partiellement présent. L'absence de « X » signifie que le comportement ne s'est pas manifesté ou quasiment pas.

5.3 La construction des séquences

Le choix de la discipline pour réaliser la séquence-test ainsi que les deux séquences, traditionnelle et différenciée s'est porté sur les arts visuels, choix qui m'a paru pertinent puisqu'il s'agit d'un domaine dans lequel les apprentissages ne dépendent pas les uns des autres pour continuer dans un cheminement, contrairement aux disciplines du français ou des mathématiques qui requièrent, la plupart du temps, des prérequis pour entamer et poursuivre les acquisitions. De plus, les arts visuels constituent une discipline qui peut s'adapter relativement facilement aux possibilités et à l'âge des élèves. Cela m'a permis de réfléchir et de concevoir mes séquences d'enseignement bien avant de connaître le degré de ma classe de stage. Il est à noter que j'avais émis une demande préalable au responsable de stages pour réaliser, dans la mesure du possible, mon stage en 4H. Ma demande a été prise en considération et mon stage 3.1 s'est effectivement déroulé dans ce degré.

5.3.1 La séquence-test de l'ours polaire

Avant d'entrer plus spécifiquement dans le détail des deux autres séquences (traditionnelle et différenciée), je souhaite rappeler le fait que la séquence-test (réalisation d'un ours polaire) a, lors de mon stage, précédé les deux autres séquences afin d'évaluer l'efficacité et surtout la validité de la grille d'observation. Cette dernière a été ensuite, en cas de besoin, réajustée et rectifiée avant sa mise en pratique pour la récolte des données.

La séquence de l'ours polaire, d'une durée de 80 minutes, s'inscrit tout comme les deux autres séquences, dans le cadre des arts visuels et va permettre non seulement de tester la grille d'observation, mais aussi d'initier les élèves aux techniques du collage, découpage et reproduction de chablon et de les exercer. Cette séquence, suivie d'une leçon de 45 minutes dans le cadre des activités manuelles (création d'un calendrier 2014) va permettre aux élèves de pratiquer, d'entraîner et d'acquérir ces techniques. Ces deux moments, issus d'une démarche traditionnelle, ont pour but de permettre aux élèves de s'appropriier les outils (colle,

ciseaux et chablon) ainsi que le savoir-faire qui en découle. Le descriptif détaillé de cette séquence se trouve en annexe 1.

5.3.2 Les deux séquences en arts visuels : traditionnelle et différenciée

J'ai axé les deux séquences (traditionnelle et différenciée) sur le thème de Noël puisque mon stage s'est accompli durant la période du 11 novembre au 20 décembre 2013. Cette thématique m'a paru pertinente et adéquate à cette période de l'année. Les élèves ont donc confectionné deux cartes de Noël différentes selon les deux démarches : traditionnelle et différenciée.

5.3.2.1 La séquence selon une démarche traditionnelle

Elle se déroule selon un mode frontal et, comme le décrit Perrenoud (1997) plus haut, il s'agit de la même leçon et des mêmes exercices pour tous. Chaque élève est assis à sa place et écoute l'enseignante. L'activité est dirigée par l'enseignante. Elle est composée par paliers successifs comme une recette. Le résultat est le même pour tous et il est accessible à tous.

Les élèves réalisent une carte de Noël selon le modèle établi et qui leur est présenté. Le but à atteindre est défini et le résultat dépend d'un savoir-faire technique. Le matériel est imposé : chablon, couleurs, papier, taille des formes.

La séquence de pédagogie traditionnelle d'une durée de 80 minutes, basée sur les mêmes outils et les mêmes techniques que la séquence de « l'ours polaire » et de la leçon en activités manuelles, constitue la suite logique de ces deux activités ainsi que la phase finale du processus (troisième leçon). Elle sera observée et évaluée à l'aide de la grille d'observation de la motivation. Les élèves ont bénéficié d'environ 125 minutes¹, pour s'initier, s'exercer et s'approprier les techniques.

Le déroulement de la séquence traditionnelle (cf. annexe 2) est détaillé en tenant compte des quatre étapes signalées précédemment (point 5.2.1) à savoir : présentation du projet, démonstration des techniques, réalisation de la tâche, résultat.

En me référant aux aspects théoriques énoncés dans la première partie de ce travail, je désire analyser de plus près les quatre dispositifs sur lesquels peuvent porter la différenciation et la manière dont elle se manifeste (successive ou simultanée) au cours de cette séquence :

¹ Soit 80 min. pour l'« Ours polaire » et 45 min. pour le calendrier 2014

- 1) Les structures : elles ne varient pas. Les élèves travaillent à leur place de manière individuelle.
- 2) Le contenu : il est le même pour tous les élèves puisqu'il est imposé.
- 3) Les processus : le cheminement est le même pour tous les élèves. L'élève ne développe pas de stratégie particulière pour s'exprimer puisque le savoir-faire est purement technique.
- 4) Les productions : elles sont les mêmes pour tous. Il n'y a pas de place à la créativité.
- 5) Différenciation successive ou simultanée : ni l'une ni l'autre. La technique est la même tout au long de la séquence (reporter un chablon, découper et coller). L'activité ne comporte qu'une manière de travailler. Les outils ne varient pas tout au long de l'activité.

Diversification : seules les matières utilisées varient (laine, papier, ouate).

5.3.2.2 La séquence selon une démarche différenciée

Elle se déroule tantôt en collectif, en atelier ou encore en individuel. Le rythme de travail est individualisé et le résultat obtenu est propre à chacun. L'enfant s'approprie petit à petit les outils de son territoire ce qui lui permet de composer lui-même ses propres images par sa propre manière de s'exprimer.

Cette séquence (cf. annexe 3) débute par la lecture d'une histoire de Noël (cf. annexe 4) dans laquelle les élèves peuvent facilement s'identifier et se reconnaître. Les consignes qui en découlent par la suite sont en lien avec le vécu de l'élève, ce qui va leur permettre de mettre des images sur ce qui leur est demandé et d'entrer facilement dans l'activité.

Le contenu du processus donnant le fil rouge et le cadre des investigations sont prévus en tenant compte de l'âge et des différents stades de développement du dessin chez l'enfant. L'élève devrait ainsi, petit à petit, prendre confiance en lui en marquant son territoire et en se différenciant des autres.

Cette séquence est constituée de trois leçons de 80 minutes. Les deux premières leçons sont vouées, tout comme dans la séquence de pédagogie traditionnelle, à l'exercice et à l'appropriation des différents outils et techniques. Les élèves bénéficient d'un peu plus de temps (soit 35 minutes) dans la démarche différenciée pour « apprivoiser » les techniques. Cette différence de temps s'explique par la prise en compte des besoins et des caractéristiques de l'enfant, mais aussi par le fait que quatre techniques différentes sont introduites et travaillées, ce qui demande aux élèves un temps d'appropriation supplémentaire par rapport à

la séquence de pédagogie traditionnelle. D'ailleurs, Perrenoud (2012) relève que si l'enseignant travaille par projets, il engage en outre ses élèves dans des activités dont la durée peut varier et qui l'obligent à une planification mobile. Prezesmycki (1994) est du même avis et insiste sur le fait que la mise en œuvre de la pédagogie différenciée nécessite une gestion souple de l'emploi du temps.

La troisième leçon de cette séquence a été observée et évaluée par ma FEE au moyen de la grille d'observation.

Afin de tisser des liens entre cette séquence et la théorie établie, j'ai porté mon regard sur l'analyse des quatre dispositifs sur lesquels peut porter la différenciation :

- 1) Les structures : les configurations de la classe varient car les élèves travaillent de manière individuelle, mais aussi en ateliers.
- 2) Les contenus : ils sont guidés par une histoire de Noël. Les consignes sont les mêmes pour tous les élèves, mais chaque enfant décide du contenu de sa page blanche en fonction de ce qu'il a compris et de la manière dont il désire exprimer et représenter ses idées par l'utilisation d'outils variés.
- 3) Les processus : l'histoire de Noël est le fil rouge et elle tient compte de l'âge des enfants et de leurs besoins (niveau du développement affectif, par exemple). Les ateliers proposent des outils différents et les élèves bénéficient de temps pour les explorer, ce qui leur permet d'apprendre selon leur propre itinéraire d'appropriation des savoirs et des savoir-faire. De plus, les élèves utilisent des stratégies qui leur sont propres pour exprimer une idée ou encore une image qu'ils ont à l'esprit. Ils peuvent également s'inspirer du travail des autres enfants, ce qui a un effet enrichissant.
- 4) Les productions : elles sont toutes uniques, chaque élève réalise ses propres productions en fonction de ce qu'il ressent et de ce qu'il désire exprimer.
- 5) Différenciation successive ou simultanée : la différenciation est simultanée. Les élèves travaillent dans des ateliers sur des contenus différents et avec des outils différents.

Diversification : des supports (formats), des techniques et des outils.

5.3.2.3 Contenu des deux cartes

Les élèves ont été observés et évalués au cours de deux séquences (traditionnelle et différenciée) et il me paraît important de mentionner qu'ils ont travaillé, à ce moment-là, sur un thème similaire soit : un Père-Noël et un sapin de Noël. Cela me semble essentiel si l'on veut être en mesure de pouvoir établir des comparaisons. En effet, travailler sur un contenu

complètement différent pourrait avoir des incidences sur les résultats. Toutefois, je tiens à relever que les techniques adoptées pour réaliser les deux cartes sont différentes.

5.4 La récolte des données

5.4.1 Le déroulement des observations

Les deux leçons (traditionnelle et différenciée) ont été observées en direct par mon enseignante formatrice (FEE). Cependant, il est important de souligner les faits suivants : il était prévu au départ que deux personnes (dont ma FEE et un(e) enseignant(e) de l'établissement où s'est effectué mon stage) observent et remplissent simultanément la grille prévue à cet effet. Chacune des deux observations aurait été suivie d'un entretien d'une durée de 20 minutes environ (5 minutes par enfant observé) afin de comparer les résultats obtenus : similaires ou divergents ? Ces deux entretiens, sous forme de discussion-débat, auraient permis de confirmer les observations réalisées par les deux enseignant-e-s ou au contraire de discuter des divergences observées, ce qui aurait renforcé la validité des résultats. Mais les personnes susceptibles de réaliser ces observations ont refusé de s'engager pour des raisons qui leur appartiennent. Ayant consulté et informé mon directeur de mémoire de la situation, nous avons convenu que ma FEE effectuerait seule les observations et qu'un entretien suivrait pour faire le point et échanger sur les élèves issus de l'observation.

Lors de la présentation initiale du projet, ma FEE avait immédiatement accepté de participer à cette recherche, mais en émettant toutefois certaines réserves. En effet, son souci était que ses observations et son seul regard manquent d'objectivité et engendrent une incidence sur les résultats. Toutefois, en prenant plus ample connaissance de la grille d'observation, elle s'est vite rendu compte qu'il s'agissait uniquement de noter des comportements observables et bien définis sans porter de jugement, ce qui l'a rassurée et l'a convaincue de s'engager pleinement dans la démarche de cette recherche en tant qu'unique observatrice.

Rappelons encore que ma FEE avait à disposition, lors de la période d'observation, une grille d'observation fonctionnelle dont les indicateurs positifs ou négatifs n'étaient pas spécifiés (cf. annexe 5), de manière à éviter toute influence sur les résultats.

5.4.2 Le choix de l'échantillonnage

Les observations se sont focalisées sur un échantillon formé de quatre élèves dont deux filles et deux garçons de 4H. Cet échantillon a été le même au cours des trois séquences (test, traditionnelle et différenciée). Après 4 jours de stage seulement, j'ai dû porter mon choix sur

quatre élèves (deux filles et deux garçons). Ma connaissance des élèves était encore minime si bien que je les ai choisis au hasard. En effet, ma FEE n'a pas voulu me donner son avis, de peur de m'influencer. Après avoir choisi les élèves au hasard, je les ai nommés : Zoé, Carla, Simon et Gaétan (prénoms fictifs). Par ailleurs, je tiens à souligner que ces derniers n'ont pas été mis au courant de ma démarche et ignorent qu'ils ont été observés.

5.4.3 Les entretiens

Les deux entretiens, d'une durée de 15 à 20 minutes se sont déroulés directement après la période d'observation de manière à ce que ma FEE et moi-même ayons encore bien en tête les faits que nous avons pu observer ainsi que les propos émis par les élèves. Les entretiens ont été enregistrés sur dictaphone et seuls les éléments pertinents ont été retranscrits (cf. annexe 6). Le temps de discussion attribué par enfant observé était d'environ 5 minutes. Les échanges ont été axés sur les différents blocs de la grille à savoir le choix d'entreprendre, l'engagement cognitif, la persévérance et la performance (ce qui correspond à la présentation du projet, la démonstration des techniques, la réalisation et le résultat).

6 Résultats

Rappelons que trois observations ont été effectuées par ma FEE. La première, lors de la séquence-test pour tester la grille d'observation de la motivation, la seconde lors de la séquence de pédagogie traditionnelle et la troisième lors de la séquence différenciée. Les élèves ont bénéficié au cours de ces deux dernières séquences (traditionnelle et différenciée) d'une période préparatoire afin de s'initier et de s'appropriier les différents outils et les techniques, période à laquelle a succédé la phase finale, soit une leçon de 80 minutes qui a été observée par ma FEE. Lors de la phase finale, les élèves ont travaillé sur un thème similaire : un Père-Noël et un sapin de Noël en utilisant des techniques différentes.

6.1 Résultats de la séquence-test

Avant de dévoiler les résultats des deux observations et d'entrer dans l'analyse, je souhaite en premier lieu m'attarder sur l'étape qui a précédé la récolte des données : la mise en œuvre de la séquence-test. Celle-ci s'est bien déroulée et ma FEE m'a annoncé que tous les items étaient pertinents et en adéquation avec le déroulement de la leçon. Cependant, elle m'a fait part d'un point à améliorer : elle avait besoin de plus d'espace et de place pour noter ses

commentaires. J'ai, bien sûr, par la suite, tenu compte de ses remarques et j'ai ajusté la grille en fonction de cette constatation en agrandissant le format A4 de la grille en format A3, ce qui lui a parfaitement convenu.

6.2 Résultats des séquences traditionnelle et différenciée

Voici dans le tableau ci-dessous les résultats obtenus, issus des observations de ma FEE. J'ai jugé adéquat de les présenter conjointement au sein d'un même tableau de manière à obtenir une vision globale favorisant leur comparaison.

Comme je l'avais mentionné sur la grille d'observation fonctionnelle, une croix « X » signifie que le comportement est présent ou partiellement présent. L'absence de « X » signifie que le comportement ne s'est pas ou quasiment pas manifesté. Voici les résultats obtenus au terme des deux séquences :

Tableau 3 : résultats obtenus au cours des deux séquences

		Indicateurs	Résultats séquence pédagogie traditionnelle				Résultats séquence pédagogie différenciée			
			Zoé	Carla	Simon	Gaétan	Zoé	Carla	Simon	Gaétan
Présentation du projet	choix d'entreprendre l'activité	+ L'élève est attentif aux consignes	X	X	X	X	X	X	X	X
		+ L'élève pose des questions	X				X			
		- L'élève utilise des stratégies d'évitement (regarde par la fenêtre, se lève, embête un camarade...)								
		- L'élève soupire, rouspète								
Démonstration des techniques	Engagement cognitif	+ L'élève est attentif lors de la démonstration	X	X	X	X	X	X	X	X
		+ L'élève demande des précisions/ fait des suggestions	X				X			
		- L'élève fait autre chose (regarde par la fenêtre, discute avec un camarade, chahute, demande pour aller au WC...)								
		- L'élève doit être remis à l'ordre (perturbe le bon déroulement de leçon)								
Réalisation de la tâche	choix d'entreprendre l'activité	+ L'élève va chercher le matériel (si demandé) et rejoint immédiatement sa place	pas demandé				X	X	X	X
		+ L'élève se met directement au travail	X	X	X	X	X	X	X	X
		- L'élève attend d'être sollicité								
		- L'élève tarde à se mettre au travail (utilise des stratégies d'évitement)								
	Engagement cognitif	+ L'élève suit les consignes énoncées préalablement	X	X	X	X	X	X	X	X
		+ L'élève est concentré sur la tâche	X	X	X	X	X	X	X	X
		- L'élève perturbe un camarade (chahute, discute)				X			X	X
		- L'élève cherche des stratégies d'évitement (WC, boire, regarde par la fenêtre...)			X				X	X
	Persévérance	+ L'élève pose des questions à un camarade/enseignant lorsqu'il est "bloqué"	X		X			X		X
		+ L'élève travaille toujours après 20 minutes	X	X	X	X	X	X	X	X
		+ L'élève est concentré sur la tâche jusqu'à ce qu'il a terminé	X	X	X	X	X	X	X	X
		- L'élève se lève, dérange et perturbe ses camarades	X				X			
- L'élève utilise des stratégies d'évitement (WC, boire, regarde par la fenêtre,...)		X		X	X	X		X	X	
- L'élève abandonne la tâche sans l'avoir terminée										
résultat (carte)	Performance	+ L'élève réalise sa tâche avec succès	X	X	X	X	X	X	X	X
		+ L'élève expose sa carte de Noël avec plaisir	X	X	X	X	X	X	X	X
		- L'élève refuse de s'exprimer				X				
		- L'élève n'écoute pas les dires de ses camarades (fait autre chose)	X		X	X				
		X = comportement présent ou partiellement présent								
		L'absence de « X » signifie que le comportement ne s'est pas manifesté.								

Dans un premier temps, j'ai décidé de traiter les données recueillies selon le tableau suivant :

Tableau 4 : interprétation des résultats obtenus

Nombre de...(sur 4 élèves)	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie différenciée
<i>Indicateurs positifs / négatifs totaux</i>	40 / 10	40 / 8
<i>Indicateurs positifs / négatifs durant la présentation du projet</i>	5 / 0	5 / 0
<i>Indicateurs positifs / négatifs durant la démonstration des techniques</i>	5 / 0	5 / 0
<i>Indicateurs positifs / négatifs durant la réalisation de la tâche</i>	22 / 6	22 / 8
<i>Indicateurs positifs / négatifs lors du résultat</i>	8 / 4	8 / 0
<i>Elève motivé*</i>	4	4
<i>Elève non motivé*</i>	0	0
<i>Elève moyennement motivé*</i>	0	0
<i>Indicateurs positifs cochés en % du total d'indicateurs pour 4 élèves</i>	83 %	83 %
<i>Indicateurs négatifs cochés en % du total d'indicateurs pour 4 élèves</i>	19 %	15 %

* Un élève est considéré comme *motivé* s'il a présenté davantage d'indicateurs positifs que d'indicateurs négatifs et considéré comme *démotivé* dans le cas contraire. S'il a obtenu autant d'indicateurs positifs que négatifs, il est estimé comme *moyennement motivé*.

On observe que le nombre d'indicateurs positifs est similaire et se manifeste exactement de la même façon et au même moment lors des deux séquences. Seuls les indicateurs négatifs varient et sont à peine plus nombreux (soit deux) dans la pédagogie traditionnelle. A priori, au vu des résultats obtenus, la pédagogie traditionnelle et la pédagogie différenciée ont la même influence sur la motivation des élèves.

Cependant, le tableau ci-dessus traitant les résultats de manière globale n'offre que très peu d'informations. Passons donc maintenant à une analyse plus détaillée de chaque bloc (mis en évidence en jaune) de la grille du tableau 3 (p. 31) représentant simultanément les résultats des deux séquences effectuées pour mieux comprendre la situation.

Avant de continuer, il me paraît important de mentionner que les résultats de la séquence-test de « l'ours polaire » (cf. annexe 7) sont, eux aussi, très similaires aux deux autres séquences. De ce fait, on peut en déduire que la grille d'observation conçue était stable.

7 Analyse des données

Pour l'analyse qui va suivre, je vais donc procéder par comparaison des six blocs (en jaune) dans les deux grilles, à savoir : le choix d'entreprendre, l'engagement cognitif, le choix d'entreprendre, l'engagement cognitif, la persévérance et la performance.

7.1 Analyse des trois premiers blocs

Les données sont identiques pour les trois premiers blocs. En effet, on constate que les quatre élèves sont attentifs aux consignes et se mettent ensuite directement au travail. Ces indicateurs se réfèrent, comme nous pouvons le voir ci-dessus dans le tableau, avant tout au choix d'entreprendre l'activité. Selon Viau (2008), « la perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'importance, l'utilité et l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts poursuivis » (p.114). En effet, sans objectif, un élève peut difficilement valoriser une activité. Il aura probablement plus de difficulté à l'entreprendre et cherchera des stratégies afin de l'éviter ou de la remettre à plus tard. Prezesmycki (2004) le confirme : « si un élève ne trouve pas un sens à l'apprentissage proposé, il l'effectuera avec réticence ou pas du tout » (p.85).

On peut donc émettre l'hypothèse que les quatre élèves ont, lors des deux séquences, porté de l'intérêt pour la tâche proposée, lui ont donné du sens et lui ont attribué une utilité puisqu'ils n'ont, à aucun moment, cherché des stratégies d'évitement. A ce propos, j'ai veillé, lors de la présentation de chaque projet, à expliciter l'activité (la carte) aux élèves : son contenu, ses objectifs, les techniques à acquérir, son déroulement ainsi que son utilité future.

On remarque que les quatre élèves sont intéressés et attentifs lors de la présentation du matériel et des différents outils, ainsi que lors de la démonstration qui suit. Voici ce que ma FEE a observé lors de l'activité traditionnelle : « *les enfants sont complètement à l'écoute de tes suggestions et attentifs à ta démonstration des techniques* », « *Tu viens avec du matériel, ça titille leur curiosité et ils vont passer à la phase pratique. Ils ont l'air curieux et enthousiastes du projet que tu leur présentes* ». Les propos émis par ma FEE sont

relativement similaires lors de l'activité différenciée : *« on voit que tous les élèves sont attentifs, enthousiastes, curieux de ta façon de démontrer les choses. Les quatre enfants sont attentifs lors de la démonstration »*.

Cette étape, qui correspond au concept de l'engagement cognitif, est importante car elle va permettre à l'élève d'intérioriser des stratégies d'apprentissage qu'il va devoir ensuite utiliser lors de la réalisation de la tâche. J'aimerais rappeler que, pour Viau (2008), « l'engagement cognitif consiste en l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage lors de l'accomplissement de l'activité » (p.117). « Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne » (Weinstein & Meyer cité par Viau (1994, p.78)).

On peut observer, par les indicateurs positifs apparaissant dans le quatrième bloc (engagement cognitif), que les élèves ont retenu ces stratégies d'apprentissage et les mettent en œuvre. Ma FEE, au cours de l'activité différenciée, relève les observations suivantes : *« A peine la démonstration effectuée, les élèves essayent les craies à disposition sur leur sous-main. Aucun bruit, les enfants sont très concentrés sur leur tâche. »*

On observe que seule une élève pose des questions et demande des précisions. Cela signifie certainement que mes consignes et ma démonstration des techniques étaient suffisamment claires et précises pour la plupart des élèves et ne nécessitaient pas d'explications supplémentaires.

7.2 Analyse du cinquième bloc (persévérance)

Les résultats pour le cinquième bloc sont également quasiment les mêmes. En effet, seuls les résultats concernant les élèves ayant posé des questions changent et il est fort probable que cette différence soit due au contexte du moment.

Viau (1994) nous signale que « la persévérance est un prédicateur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chance de réussir » (p.77). On s'aperçoit que lors des deux séquences, les élèves travaillent toujours après vingt minutes et sont concentrés sur leur tâche du début à la fin, ce qui les amène finalement à réaliser entièrement leur carte et à atteindre ainsi l'objectif. Il est à noter que, Simon et Gaétan et principalement Zoé utilisent momentanément, lors des deux séquences, des stratégies d'évitement que ma FEE décrit ainsi : *« avec le temps, Zoé se met à parler beaucoup, elle se lève, fait des bruits, elle se déplace avec son papier et ses ciseaux en main, elle va voir ses copines d'un banc à l'autre. L'enthousiasme du départ semble diminuer avec le temps qui*

passé, mais aucun ne rechigne à la tâche. On papote au sein du groupe, on se déplace, on chahute avec les îlots voisins » (propos issus de la pédagogie traditionnelle). *« Il commence à y avoir quelques élèves qui se déconcentrent... Il y a de l'animation dans l'air. On ne peut plus dire que ce sont des enfants concentrés et appliqués sur leur tâche. Ils sont partis dans un trip personnel de créativité, mais cela reste joyeux »* (commentaires issus de la pédagogie différenciée).

Il nous reste à analyser le quatrième bloc et le sixième bloc qui, selon moi, méritent une attention toute particulière puisque les résultats obtenus divergent.

7.3 Analyse du quatrième bloc (engagement cognitif)

On peut remarquer que les indicateurs positifs apparaissent de manière semblable dans la grille. Cependant, les indicateurs négatifs diffèrent et on peut observer qu'ils sont plus nombreux dans la séquence de pédagogie différenciée. Voici les propos énoncés par ma FEE en rapport à ce moment de l'observation dans :

1) la séquence de pédagogie traditionnelle

« Le temps passe, les filles sont davantage à leur affaire, les garçons sont moins en activité. C'est Gaétan qui va chercher un crayon, qui sautille à travers la classe et Simon n'avance pas, il se dandine sur sa chaise, fait et refait l'inventaire de son panier. Il essaye de s'attirer Gaétan à lui. Il y a un petit moment de flottement ».

2) la séquence de pédagogie différenciée

« L'activité est pleine de fantaisie, de créativité, d'inventivité, les élèves sont souriants, pas vraiment perturbateurs. On verra, il y a des moments où c'est perturbant leur comportement, mais ce n'est pas une envie de perturber. Ils profitent de ce petit goût de liberté et pas seulement dans leur dessin. Mais finalement, il y a cette ambiance enivrante dans la classe, et on se dit : « mais attends cela dépasse le cadre des règles de vie ». Mais cela s'explique par le fait qu'on leur offre cette opportunité de liberté, ils la vivent et en profitent pleinement. A partir de la 30^{ème} minute, ça se gâte un peu pour les garçons. Gaétan joue avec ses crayons de couleur, il perturbe Simon, Simon fait valser des papiers, Gaétan fait des bruits avec sa bouche. Les filles restent cependant imperturbables ».

Les commentaires émis par ma FEE laissent supposer que le fait que les élèves jouissent d'une plus grande liberté, a une incidence non seulement sur la créativité, la fantaisie et le plaisir, mais également sur le climat de la classe qu'elle qualifie d'« enivrant ».

Cette observation semble aller dans le sens de Caron (2003) qui précise que les effets bénéfiques pour les élèves de la pratique de la pédagogie différenciée sont multiples. Parmi ceux-ci, elle cite le climat de classe comme étant plus propice à l'apprentissage.

Il est d'ailleurs fort probable que cette ambiance plus libre ainsi que le fait de travailler en atelier ont engendré chez les garçons un état d'excitation et d'agitation plus intenses qui les a poussé à chahuter et à discuter davantage que lors de la séquence de pédagogie traditionnelle.

Je rappelle que lors de la séquence de pédagogie traditionnelle, les élèves travaillaient chacun à leur place. Le cadre et les directives étaient beaucoup plus stricts, ce qui pourrait expliquer que les garçons aient moins « débordé ». A ce propos, Perrenoud (2012) relève que dès que l'on veut différencier l'enseignement, on est conduit à organiser le temps et le travail scolaire autrement dans la classe, en passant d'une organisation du travail relativement stable et simple, ce qui est l'avantage de la pédagogie frontale, à une organisation sans cesse repensée, remaniée, ajustée en temps réel.

A partir des faits énoncés ci-dessus, on pourrait émettre l'hypothèse que la différence entre les indicateurs négatifs des deux séquences découlerait des cadres de travail. L'un d'eux permettant davantage de liberté et de souplesse dans la réalisation de la tâche et l'autre étant plus rigoureux, stable, mais aussi plus strict et directif. A ce propos, Przesmycki (2004) souligne que « la pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. Elle renouvelle donc les conditions de la formation par l'ouverture d'un maximum de portes d'accès au maximum d'élèves » (p.10).

7.4 Analyse du sixième bloc (performance)

Il s'agit du bloc dont les données varient le plus. En effet, on peut constater que dans les deux séquences, les quatre élèves réalisent leurs tâches avec succès et exposent leurs cartes avec plaisir. Cependant, on remarque que dans la pédagogie traditionnelle, un élève refuse de s'exprimer et trois d'entre eux n'écoutent pas les dires de leurs camarades, alors que, dans la pédagogie différenciée, ces comportements ne se manifestent pas.

Lors de la séquence de pédagogie traditionnelle, on observe que la majorité des élèves sont distraits et n'écoutent pas lors de la mise en commun.

On s'aperçoit, sur les figures 2 et 4 ci-dessous, que toutes les cartes sont semblables et une discussion à ce propos s'est probablement révélée inutile. L'indifférence des élèves est donc compréhensible, car comparer des cartes qui sont les mêmes n'a que peu de sens. Cette similitude a peut-être provoqué le désintérêt des élèves et les a probablement incités à ne pas écouter leurs camarades. Cette hypothèse pourrait expliquer les indicateurs négatifs observés au cours de cette séquence. Comme on peut le remarquer, ces derniers ne sont pas présents lors de la séquence de pédagogie différenciée. En effet, lors de cette mise en commun, les élèves s'expriment et écoutent les suggestions de leurs camarades. Ils ont de l'intérêt pour ce qui se passe, ce qui se dit et ce qu'ils voient affiché au tableau (cf. figure 3 et 5) : des productions complètement différentes les unes des autres. A l'inverse de l'activité traditionnelle, engager une discussion a lieu d'être : comparer, expliquer et analyser les productions des uns et des autres. Pour Caron (2003), le fait de différencier « est une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti » (p.80).



Figure 2 : activité traditionnelle



Figure 3 : activité différenciée



Figure 4 : résultat final de l'activité traditionnelle



Figure 5 : résultat final de l'activité différenciée (la carte)

Lors de l'entretien, ma FEE m'a fait part des éléments suivants en lien avec le bloc « performance » :

1) la séquence de pédagogie traditionnelle

« On constate que chacun a réalisé sa tâche avec succès et expose sa carte avec plaisir et fierté. Carla est la première du groupe à avoir terminé et semble fière et contente de son travail. Zoé, constatant qu'elle n'est pas la première à avoir terminé, devient de plus en plus perturbatrice. Elle « pédale » pour essayer d'arriver au bout de sa carte. Cependant, elle a un comportement qui agace et perturbe tout son groupe. Simon est satisfait de sa carte de Noël ».

2) la séquence de pédagogie différenciée

« Tous sont fiers de leurs travaux. Tous exposent avec fierté. Et ce qui est rigolo et chaleureux dans ce groupe-là, c'est que chacun se félicite mutuellement et se complimente. Chacun a dit à son copain « je te félicite, c'est chouette ! ». Et pourtant, les cartes sont très différentes par rapport à la séquence où ils avaient fait tous des cartes identiques. Il n'y avait pas forcément besoin de se dire « bravo ! ». Je pense, au final, que ça a été intense cet après-midi au niveau du plaisir ».

En lien avec ce qui précède, je souhaite relever que j'ai ressenti, dans les faits énoncés par ma FEE, un esprit de compétition apparaissant assez clairement dans les attitudes de Zoé lors de l'activité traditionnelle. En effet, on apprend que Carla termine sa carte en premier et en est

contente. Zoé constate qu'elle n'est pas la première à finir et se met à perturber et à agacer tout le groupe. Pourquoi ? Son objectif est-il de déconcentrer ses camarades afin de les ralentir et d'éviter ainsi qu'elle achève son travail en dernier ? La réaction de Zoé m'a fait réfléchir et je me suis rendu compte que, dans ce type de pédagogie, le but à atteindre, soit le modèle, est le même pour tous avec un début et une fin bien définie. Il n'y a aucune créativité dans cette activité et le seul moyen pour les élèves de se démarquer est de comparer leur rapidité dans l'exécution de la tâche et d'obtenir le résultat le plus proche de celui du modèle présenté. Mon analyse me porte à penser que ce genre d'activité favorise la compétition entre les enfants alors que, dans le domaine des arts visuels, elle ne devrait pas forcément avoir lieu d'être.

L'attitude des élèves est très différente lors de l'activité différenciée. Selon les propos rapportés par ma FEE, les enfants se félicitent et se complimentent, je ne ressens pas cet esprit de compétition. Ils ont tous des cartes différentes, ils auraient pu se critiquer, se moquer les uns des autres dans le but de se « mettre en avant » et de se démarquer, mais bien au contraire, ils se valorisent et respectent ce que chacun a produit.

Il me semble important de souligner que, dans la séquence de pédagogie différenciée, chaque élève était libre d'utiliser les outils à disposition comme il le désirait, libre dans sa manière de dessiner et d'exprimer son ressenti, ses images mentales ainsi que ses émotions en lien avec l'histoire et les consignes données. Il n'y avait pas de modèle et donc aucun but précis à atteindre. Chacun décidait quand il avait terminé sa création, ce qui n'a pas engendré de compétition entre les élèves, mais une attitude opposée de leur part que l'on peut qualifier de positive et d'encourageante.

7.5 Constatations

J'estime qu'il est important de revenir sur certains commentaires et réflexions exprimés par ma FEE lors de l'entretien qui a suivi la séquence de pédagogie différenciée, car ils méritent une attention particulière et me semblent très intéressants. Par exemple, elle explicite clairement que les élèves ne sont, de manière générale, pas habitués à travailler dans un cadre plus ouvert et dans lequel ils ont la possibilité de faire des choix. Comme on peut le constater ci-dessous, Zoé a besoin de vérifier à deux reprises si elle a bien compris :

« A peine la démonstration effectuée, les élèves essayent les craies à disposition sur leur sous-main. Aucun bruit, les enfants sont très concentrés sur leur tâche. Zoé demande : « on peut utiliser d'autres couleurs ? ». Seule Zoé pose des questions dans le groupe ».

« Je pense aussi qu'il y a du changement, ils ont l'habitude d'être dirigés, là il y a plus de souplesse, cela titille leur curiosité. Zoé pose une autre question, « on est obligé de prendre des couleurs ou des crayons ? » et on voit qu'elle teste cette ouverture que tu leur proposes et elle se dit : « est-ce que j'ai bien compris ? On peut vraiment ? On est obligé de... » et tu lui réponds « non ». Voilà, le cadre est posé, il est large, il est grand et puis ce que je constate au final, c'est qu'il faut vraiment que le déroulement se fasse pour arriver à la conclusion ».

Ces commentaires me poussent à penser que de manière générale, les élèves ont tellement l'habitude qu'on leur dicte exactement ce qu'ils doivent entreprendre en utilisant tel matériel, telle couleur et telle technique que cet espace de liberté, cette souplesse les déstabilise. Les élèves ne sont certainement pas familiarisés à ce que l'enseignante prenne en compte leurs besoins, leurs envies et surtout, leur laisse le choix. Comme l'explique Caron (2003), « différencier le processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves. C'est mettre en place un cadre à la fois souple et organisé pour que les élèves s'approprient le contenu et y donnent du sens selon leur propre itinéraire de construction de savoirs ou de savoir-faire » (p.105).

La séquence de pédagogie différenciée a débuté par la lecture d'une histoire à contenu symbolique dans laquelle les élèves ont pu facilement s'identifier et avoir à l'esprit leurs propres images mentales de la situation. D'ailleurs, Caron (2003) souligne qu'il n'y a vraiment apprentissage que « si l'apprentissage est accessible à l'élève » (p.103). Cette histoire a servi de fil rouge durant toute la séquence et a permis aux élèves d'entrer pas à pas dans une démarche de création et de s'approprier peu à peu le contenu ainsi que les outils pour entrer dans le langage formel (lignes, points, formes, structures). A ce propos, Gillig (2001) sous-entend que différencier les processus, c'est prêter attention aux caractéristiques individuelles, c'est trouver la bonne méthode qui convienne à chacun pour qu'il puisse aller le plus loin possible dans son apprentissage. Quant à Caron (2003), « différencier, c'est accepter de prendre des moyens différents pour des élèves différents, afin de permettre à ces derniers de se développer de manière optimale à partir des ressources internes que chacun possède » (p.80).

Par les constatations suivantes, ma FEE mentionne probablement ce cheminement créatif selon ses propres mots : *« Voilà, le cadre est posé, il est large, il est grand et puis ce que je constate au final, c'est qu'il faut vraiment que le déroulement de l'activité se fasse pour arriver à la conclusion ».* *« J'ai été étonnée, car quand on leur demande de choisir une carte qui sera imprimée, ils ont quand même une préférence pour le figuratif plutôt que pour*

l'abstrait. Les dessins plus abstraits sont très beaux, car il y a des taches de couleurs, des lignes, on peut deviner un sapin sans vraiment voir un sapin. Cela signifie peut-être que c'est un peu raté pour eux, que ce n'est pas réussi pleinement ! C'est étonnant, car dans l'activité qui est proposée, ils sont à l'aise, ça leur plaît et toutes ces techniques essayées, « ça les botte » ».

La préférence des élèves pour les productions figuratives provient peut-être du fait qu'ils réalisent que leurs lignes, leurs traits, leurs figures abstraites ne correspondent plus avec la réalité. Ils se sentent confus et choisissent finalement ce qui, à leur regard, se rapproche le plus du « vrai ».

Dans le cadre de la séquence de pédagogie différenciée, j'ai pu observer en classe des élèves qui avaient du plaisir à créer, chacun selon son propre itinéraire, son imagination, ses idées, ses compétences, mais aussi en fonction de son stade de développement du dessin, de sa connaissance et de sa perception du monde. D'ailleurs, ma FEE relève cet esprit de fantaisie, de plaisir et de créativité dont faisaient preuve les élèves. Voici ses commentaires : « *L'activité est pleine de fantaisie, de créativité, d'inventivité...* » « *Je pense, au final, que ça a été intense cet après-midi au niveau du plaisir* ». Il me paraît important de mentionner les propos de Caron à ce sujet : « différencier les productions, les réalisations, c'est offrir aux élèves la possibilité de choisir un véhicule de communication qui leur convient et qui leur permet de démontrer ce qu'ils ont appris » (2003, p.105). « Les productions servent à traduire et à démontrer à l'enseignant ce que l'élève a appris, développé ou ce qu'il est en mesure d'accomplir après une certaine période d'apprentissage. Elles permettent ainsi à l'élève de témoigner de sa nouvelle structuration de connaissances en mettant sa couleur personnelle et en exploitant sa créativité si le contexte s'y prête » (Caron, 2008, p. 18).

Dans la séquence de pédagogie traditionnelle, l'activité a été dirigée par moi-même et n'a laissé aucune place à la créativité puisque le résultat final est le même pour tous, soit le modèle qui est accessible à tous et dépend uniquement d'un savoir-faire technique. Cependant, lors des deux séquences, les élèves ont entrepris la tâche avec sourire et enthousiasme.

Un autre élément constaté et qu'il me semble intéressant de soulever se situe au niveau des interactions entre élèves. En effet, j'ai pu observer que, dans la séquence de pédagogie différenciée, les interactions étaient plus riches que dans la séquence traditionnelle. Les élèves observent, regardent, demandent l'avis, l'aide et des conseils à un camarade, ils s'inspirent de ce que font les autres, se félicitent et, selon moi, ces comportements sont enrichissants et

positifs car ils favorisent l'évolution de l'enfant à différents niveaux. Ils développent non seulement son savoir-faire, mais aussi son savoir-être. Voici quelques commentaires de ma FEE en lien avec ce qui précède :

« Gaétan n'a pas reçu son papier, il demande de l'aide à ses camarades et finalement il t'appelle pour te le signaler. Carla demande à Zoé comment elle s'y prendrait pour faire le Père-Noël. Tous travaillent avec plus d'agitation que durant la première période, mais avec plus de fantaisie, l'un amène l'autre. Ils regardent l'un sur l'autre et cela libère plutôt que d'être en rangs d'oignons et d'être sur son dessin concentré sur sa barbe de Père-Noël. Le fait d'élargir le cadre lance un état fébrile, de la fantaisie, plein de choses se mettent en place, gravitent autour de ce noyau de départ qui pourrait être liberté d'expression. Je le vois d'un côté positif !

Conclusion

Avant toute considération, je tiens à souligner qu'il faut rester très prudent quant aux résultats obtenus. En effet, on ne peut émettre aucune conclusion statistiquement valable à travers cette étude, basée uniquement sur deux observations effectuées par une seule et même personne et sur un échantillon restreint de quatre élèves.

Au vu des résultats obtenus, nous ne pouvons pas affirmer que la pratique de la pédagogie différenciée motive davantage les élèves que la pratique de la pédagogie traditionnelle. En effet, la totalité des indicateurs positifs est similaire pour l'une et l'autre des deux séquences, seuls varient les indicateurs négatifs que l'on a pu expliquer et interpréter par différents éléments en lien avec le contexte. Cependant, il serait intéressant d'observer les élèves sur une plus longue période. Les résultats seraient plus fiables et permettraient certainement de mettre en avant l'une ou l'autre des deux pratiques.

Cependant, je peux affirmer que la pratique de la pédagogie différenciée, dans le domaine des arts visuels, a un effet sur la créativité des élèves, car elle offre un cadre ouvert qui stimule l'imagination, l'inventivité, la fantaisie et permet aux élèves d'effectuer des choix. Pour Scott et Turner cité par Viau (2008, p.117), « une activité motivante doit au moins offrir aux élèves un défi à relever, leur permettre de faire des choix et favoriser la collaboration entre eux ». Caron (2003) le confirme par ces mots : « différencier les productions, les réalisations, c'est offrir aux élèves la possibilité de choisir un véhicule de communication qui leur convient et

qui leur permet de démontrer ce qu'ils ont appris » (2003, p.105). Selon moi, donner le choix encourage l'autonomie, l'expression de soi et la découverte. Les élèves ont à disposition une diversité de situations, de techniques et d'outils qu'ils s'approprient petit à petit et qui leur permettent de progresser selon leur propre cheminement de connaissances et de créativité. Comme nous l'avons vu dans l'analyse, l'esprit de compétition est limité, chacun réalise des productions uniques, ce qui s'avère propice à des interactions constructives, positives et de meilleure qualité entre élèves.

La pédagogie traditionnelle, plus stricte et directive, ne permet pas ou alors que très peu de liberté aux élèves durant le déroulement de l'activité. En effet, tout est prévu d'avance comme s'il s'agissait de réaliser une recette. Les élèves n'ont pas l'opportunité d'effectuer des choix, car tout est imposé par l'enseignant, ce qui ne leur laisse aucune possibilité de développer la créativité. Les interactions et les discussions entre élèves sont appauvries et ne portent, de manière générale, que sur des faits autres que le sujet sur lequel ils travaillent puisque tous accomplissent la même tâche. Le partage d'idées et les échanges n'ont pas lieu d'être.

Un autre élément important que je souhaite mentionner se situe au niveau de la durée des deux séquences. En effet, j'ai réalisé qu'une séquence de pédagogie différenciée nécessite plus de temps qu'une séquence de pédagogie traditionnelle. Comme le mentionne Perrenoud (2012), dès que l'on veut différencier l'enseignement, on est conduit à organiser le temps et le travail scolaire autrement dans la classe, en passant d'une organisation du travail relativement stable et simple, ce qui est l'avantage de la pédagogie frontale, à une organisation sans cesse repensée, remaniée, ajustée en temps réel. Prezesmycki (2004) tout comme Caron (2003) insistent aussi sur le fait que la mise en œuvre de la pédagogie différenciée nécessite une gestion souple de l'emploi du temps. Pour Prezesmycki, la rigidité de l'emploi du temps traditionnel représente un obstacle : différencier les contenus et les processus exige de structurer le temps autrement pour l'adapter aux apprentissages proposés en modulant plus librement la durée des cours (Prezesmycky, 2004, pp. 16-17).

La discipline des arts visuels est idéale pour mettre en place des activités différenciées permettant à l'enfant d'entrer dans le processus de création selon ses moyens afin de développer peu à peu ses compétences. D'ailleurs, Perrenoud (2005) soulève 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 » (p.29). Il ajoute que, pour la pratiquer, il est indispensable de mettre en œuvre une méthodologie variée et diversifiée afin de conduire chaque élève aussi haut qu'il

peut aller ou accéder (Perrenoud, 1997). Les propos de Perrenoud m'interpellent car ils recouvrent ce que j'ai pu expérimenter lors de mon stage par la mise en place de la séquence de pédagogie différenciée. J'ai eu du plaisir, de l'entrain et de la motivation à conduire cette séquence de pédagogie différenciée. Je l'ai ressentie comme une expérience très enrichissante et passionnante. En regardant le résultat final, je me suis sentie très fière des productions réalisées par mes élèves (cf. annexe 8). Débuter un nouvel apprentissage en arts visuels en l'introduisant par une histoire se révèle original et riche, car celle-ci m'a permis de guider les élèves tout au long du processus. Cette entrée en matière novatrice et inhabituelle a, d'ailleurs, énormément séduit les élèves.

Toutefois, gardons en tête que mettre en place une séquence différenciée nécessite beaucoup de temps, d'organisation et d'énergie, engendrant davantage de fatigue chez l'enseignant qu'une séquence menée de manière traditionnelle. En effet, la gestion de la classe n'est pas toujours évidente et j'ai dû être très active et disponible tout au long du processus. Effectuer au quotidien de la pédagogie différenciée au sein de la classe peut se révéler épuisant et je ne pense pas qu'il soit toujours possible de l'appliquer dans toutes les disciplines.

En effet, ma pratique professionnelle m'a permis de réaliser que nous sommes soumis à des réalités organisationnelle et temporelle (objectifs à atteindre dans un laps de temps déterminé) et que malheureusement, le manque de temps et la gestion de la classe ne permettent pas toujours de mettre en place des activités différenciées adaptées aux besoins et aux particularités de chaque élève. Caron relève les faits suivants : « Même si la pédagogie différenciée doit se situer au cœur du travail de l'enseignant, ce dernier ne peut différencier constamment » (Caron, 2003, p. 109). Pour se sentir bien dans ce processus de changement, l'enseignant doit, selon Caron (2008), se donner des cibles d'expérimentation qui favoriseront son engagement et lui permettront de voir sa progression. Tomlinson (2004) partage la même idée : « L'enseignant n'essaie pas de tout différencier tous les jours pour chacun. C'est impossible à réaliser et cette approche détruirait le sentiment d'intégrité de la classe. Il choisit plutôt des moments précis pour faire de la différenciation » (p.21).

Par mon expérience professionnelle actuelle, je me sens, pour l'instant, incapable de différencier chaque matière au quotidien. Comme le dit Caron, il faut se donner des cibles d'expérimentation. Les arts visuels me paraissent être un terrain propice et favorable pour s'exercer à la pratique de la pédagogie différenciée. D'après les observations effectuées lors de mes stages, cette discipline, bien différente de celle du français et des mathématiques offre

un cadre plus ouvert et plus souple quant aux objectifs à atteindre en fin d'année, ce qui se prête parfaitement bien à la pratique d'activités différenciées qui nécessite, comme on l'a vu, un emploi du temps plus important.

La richesse et les productions réalisées par les élèves tout au long de la séquence de pédagogie différenciée m'encouragent à poursuivre dans cette voie, même si elle n'est pas la plus facile, ce que Prezesmycki (1991) soulève aussi : « la mise en œuvre des objectifs et des dispositifs de la pédagogie différenciée constitue une entreprise difficile et complexe » (p.25).

J'ai éprouvé beaucoup de satisfaction et de plaisir à mener le processus de pédagogie différenciée et j'ai vu l'impact et les effets positifs de celui-ci sur les élèves. Perrenoud (2005) souligne que « dans les tensions, les enseignants peuvent en tirer un plaisir professionnel important lié au sentiment de défi, à l'intensité de l'action, à l'engagement et aux prises de décisions » (p.123).

Bien que la pédagogie traditionnelle se révèle plus aisée dans l'organisation, la durée, la mise en pratique, et qu'elle soit certainement moins épuisante pour l'enseignant, je me suis sentie un peu déçue du résultat final des cartes de Noël créées selon la démarche traditionnelle.

En guise de point final à ce travail, je suis d'avis que la pédagogie différenciée mérite d'être expérimentée et j'encourage les lecteurs enseignants ou futurs enseignants à la mettre en pratique ou à la tester au sein de leur classe.

Références bibliographiques

- Alexandre, D. (2010). *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: La Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal: La Chenelière.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique*. Récupéré sur CIIP: <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>
- De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles: de Boeck.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris: Hachette .
- Gillig, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux: ESG.
- Meirieu, P. (2000). *L'école. Mode d'emploi des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Perraud, M. (1994). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris: Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-Les-Moulineaux: ESF.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Przesmycky, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal: La Chenelière.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Viau, R. (2008). La motivation. Condition essentielle de la réussite. Dans *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et formation* (pp. 113-121). Auxerre: Sciences Humaines.

Zakhartchouk, J. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris: INRP.