HAL
open science

Comment mettre en place une pédagogie différenciée, à partir de l'hétérogénéité des élèves en vue de la réussite de tous et de chacun ?

Maëlys Bougouin

To cite this version:

Maëlys Bougouin. Comment mettre en place une pédagogie différenciée, à partir de l'hétérogénéité des élèves en vue de la réussite de tous et de chacun ?. Education. 2015. dumas-01241314

HAL Id: dumas-01241314

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01241314v1

Submitted on 10 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes

Site de Nantes

Année universitaire 2014-2015

Comment mettre en place une pédagogie différenciée, à partir de l'hétérogénéité des élèves en vue de la réussite de tous et de chacun ?

Maëlys Bougouin

sous la direction de
Rachel Druet

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement Premier Degré

Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes

Site de Nantes

Année universitaire 2014-2015

Comment mettre en place une pédagogie différenciée, à partir de l'hétérogénéité des élèves en vue de la réussite de tous et de chacun ?

Maëlys Bougouin

sous la direction de
Rachel Druet

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement Premier Degré

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION..... 2

2. CADRE THEORIQUE DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE..... 3

2.1 Les grandes transformations de l'école tout au long du XXe siècle..... 3

2.1.1 Un allongement de la durée des études..... 3

2.1.2 Une unification du système de l'enseignement scolaire..... 3

2.1.3 Les textes officiels..... 4

2.2 L'hétérogénéité dans les classes..... 4

2.2.1 Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?..... 4

2.2.2 Comment cette hétérogénéité se manifeste-t-elle dans les classes ?..... 5

2.2.3 Les diverses origines de l'hétérogénéité..... 6

2.3 La différenciation pédagogique comme moyen d'amener tous les élèves vers la réussite scolaire 12

2.3.1 Qu'est-ce que la différenciation pédagogique..... 12

2.3.2 Historique de la différenciation pédagogique..... 13

2.3.3 Deux types de différenciation..... 14

3. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE AU SEIN DE LA CLASSE 16

3.1 Les trois grandes étapes de la différenciation pédagogique..... 17

3.1.1 Partir de l'individu-élève..... 17

3.1.2 Établir l'interaction sociale et cognitive en regroupement en petit effectif.… 20

3.1.3 Réorganiser en grand groupe les diverses réponses obtenues..... 30

3.2 Les stratégies de remédiation …..... 35

3.2.1 La différenciation des contenus..... 36

3.2.2 La différenciation des structures..... 39

3.2.3 La différenciation des processus..... 41

3.2.4 La différenciation de l'évaluation sommative..... 44

4. CONCLUSION 46

5. BIBLIOGRAPHIE 47

6. ANNEXES 48

1. INTRODUCTION

L'hétérogénéité d'une classe est une réalité à laquelle sont confrontés presque tous les enseignants. Il est toujours plus facile d'analyser le comportement des élèves lorsque l'on a simplement un statut d'observateur au fond de la classe.

Lors de mes stages en cycle 2 et 3, j'ai eu l'occasion d'observer des classes très hétérogènes. J'ai été surprise par l'écart qu'il peut exister entre les élèves. En effet, certains réalisent les tâches très rapidement tandis que d'autres n'ont toujours pas commencé. Certains très « scolaires » participent, écoutent, suivent alors que d'autres sont constamment en train de bavarder ou penser à autre chose... L'hétérogénéité recouvre des réalités très variées. On ne peut pas ignorer les élèves qui ont du mal à se mettre dans la tâche mais il est parfois difficile de les motiver. Ces derniers n'ont pas forcément de grandes difficultés scolaires, mais peuvent avoir simplement du mal à se concentrer.

L'idée d'apporter un enseignement à tous les élèves et pas seulement à certains me paraît primordial. Il est donc difficile de gérer les élèves qui avancent vite et ceux qui mettent du temps à se mettre au travail ou qui ont certaines lacunes spécifiques.

Face à ces constats, je me suis alors demandée comment gérer l'hétérogénéité des élèves dans une classe, en aidant les plus faibles à progresser tout en permettant aux autres d'avancer.

Dans le référentiel des compétences du professeur des écoles (juillet 2013) une des habilités est de : « prendre en compte la diversité des élèves. » Ce référentiel préconise de s'adapter aux élèves tout en ayant le souci des exigences nationales, de prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage et de connaître ses mécanismes, mais également de pouvoir observer et identifier les difficultés de ses élèves.

Après différentes lectures, observations et conseils de professeurs des écoles, j'ai essayé de réfléchir sur la manière de mener une différenciation pédagogique afin d'amener tous les élèves vers la réussite scolaire.

Néanmoins, je n'ai pas la prétention au travers de ce mémoire de donner les uniques solutions de différencation pédagogique. Cependant, je voulais comprendre à quelles difficultés l'enseignant peut se heurter et ce que la différenciation implique au niveau de l'organisation.

J'en suis arrivée à la question suivante : « comment mettre en place une différenciation pédagogique, à partir de l'hétérogénéité des élèves en vue de la réussite de tous et de chacun ?

En premier lieu, j'exposerai certains éléments théoriques de la différenciation pédagogique pour ensuite expliquer les modalités et conditions de mise en oeuvre de cette dernière au sein de la classe.

2. CADRE THEORIQUE DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

2.1 Les grandes transformations de l'école

2.1.1 Un allongement de la durée des études

Au cours des dernières décennies, l'école a subi de nombreuses transformations. Tout d'abord, un fait établi est l'allongement de la durée des études. En effet, à la fin du XIXè siècle la durée moyenne était de 12 ans. Dans les années 1950, elle est passée à 14 ans puis à 18 ans dans les années 1990. Aujourd'hui, cette durée moyenne est d'environ 21 ans.

Cet allongement de la durée des études est dû aux nombreuses réformes qu'a subi l'école tout au long de ce XXème siècle ainsi qu'aux mouvements démographiques.

En 1881, Jules Ferry a rendu l'enseignement primaire, public et gratuit, ce qui permit ensuite en 1882 de le rendre obligatoire pour les élèves âgés de 6 à 13 ans. Ces lois ont eu pour conséquence une scolarisation quasi-complète et donc une alphabétisation des enfants.

En 1936, Jean Zay, ministre de l'éducation, a repoussé cette scolarité obligatoire à 14 ans. En 1959, l'âge de fin de la scolarité obligatoire a encore été repoussé jusqu'à l'âge de 16 ans par le ministre de l'éducation nationale de l'époque, Jean Berthoin. Ce dernier a créé également les collèges d'enseignement général et a mis en place un cycle d'observation de deux ans (6ème et 5ème) afin d'effectuer une orientation après la 5ème vers l'enseignement qui leur convient le mieux : filière générale ou technologique.

2.1.2 Une unification du système de l'enseignement scolaire

Ces réformes ont eu pour conséquence l'unification du système de l'enseignement scolaire. Nous sommes passés d'une école cloisonnée à une école unique. Il y a une véritable accession des classes populaires à l'enseignement secondaire dûe à un besoin de scolariser la génération d'après guerre et d'améliorer la qualification de la main d'œuvre. En 1963, le ministre Fouchet, a mis en place une nouvelle réforme : la réforme Fouchet-Capelle qui va prolonger l'observation vers la troisième. Les collèges d'enseignement secondaire sont également créés.

En 1975, la réforme Haby est mise en place. On instaure le collège unique qui supprime la distinction entre collèges général et secondaire. Ceci met fin à la scolarité du collège en filière. Les classes deviennent ainsi hétérogènes et le brevet des collèges est instauré.

En 1989, la Loi d'Orientation, créée par le ministre Lionel Jospin, met l'enfant au centre du système éducatif. Les parents d'élèves sont considérés comme les membres de la communauté éducative. Cette réforme instaure d'importants changements, tels que l'instauration des cycles à l'école primaire, l'obligation de projets d'école, la mise en place d'évaluations nationales et locales

et la formalisation des 80 % d'une tranche d'âge au baccalauréat.
Cette loi a considérablement transformé le rôle des professeurs des écoles puisque l'évaluation des objectifs a entraîné une amplification du travail d'enseignant. Néanmoins cette réforme est ambitieuse car à cette période-là, seulement 50 % des élèves vont au baccalauréat.

2.1.3 Les textes officiels

Le profil des élèves a considérablement changé au fur et à mesure des réformes et notamment avec l'objectif des 80 % de réussite au baccalauréat de la Loi d'Orientation de 1989. Il n'est plus question de faire redoubler les élèves ou de les orienter dès les premières années du collège.
Dans l'article premier de la Loi d'Orientation du 10 juillet 1989 figure le principe d'équité : *«Le service public de l'Éducation Nationale est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. »* Ceci suppose donc le respect des différences, leurs demandes, leurs rythmes, leurs attentes puisque leurs besoins ne sont pas les mêmes.
Le référentiel des compétences des maîtres *(juillet 2013)* fait mention du fait que cette diversité doit être prise en compte. Il préconise de s'adapter aux élèves tout en ayant le souci des exigences nationales, de prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage et de connaître ses mécanismes, mais également de pouvoir observer et identifier les difficultés de ses élèves. Cela oblige donc l'enseignant à repérer les différences et à en tenir compte dans son enseignement.
Le problème de la gestion de l'hétérogénéité dans les classes découle de la volonté de l'État français de favoriser la réussite scolaire de la majorité des jeunes d'une classe d'âge.
Tout ceci a pour conséquence une modification de l'enseignement puisqu'on n'enseigne plus à une classe mais à des élèves-individus. Il est devenu primordial de prendre en compte les différents profils des élèves et d'adapter son enseignement en fonction d'eux afin de tous les amener vers la réussite scolaire. Nous pouvons donc parler d'une pédagogie qui serait nourrie de l'hétérogénéité des élèves. L'institution scolaire doit être vue comme un espace différencié. Qu'entendons-nous par les termes « hétérogénéité » et « différenciation pédagogique ? » ?

2.2 L'hétérogénéité dans les classes

2.2.1 Qu'est-ce que l'hétérogénéité ?

L'hétérogénéité est définie[1] par le fait d'avoir au sein d'une même classe des individus

1

tous différents. En effet, par l'éducation qu'il a reçue, chaque être humain a une personnalité, un caractère, des savoirs, des facultés et des désirs qui le rendent unique. Ces différences sont observables d'une école à une autre selon la situation géographique de celles-ci mais peuvent également être visibles au sein d'une même école.

Les élèves ont des manières différentes de travailler et de concevoir le monde. Chaque élève ne reçoit pas, de la même façon, l'enseignement qu'on lui donne. Ils ont également des capacités différentes. Tous les élèves ne travaillent pas à la même vitesse. Par conséquent, à l'image de la société, une classe est par nature hétérogène. Il y a bien une diversité des élèves regroupés au sein d'une même classe.

La prise de conscience des différences entre élèves a eu lieu dès la massification de l'enseignement. Auparavant, les institutions étaient fréquentées par des groupes sociaux familiarisés avec le fonctionnement scolaire. La démocratisation de l'enseignement, la suppression des filières suite à la réforme Haby en 1975, ainsi que l'allongement de l'âge moyen de scolarisation ont fortement contribué à cette hétérogénéité.

2.2.2 Comment cette hétérogénéité se manifeste-t-elle dans les classes ?

L'hétérogénéité des élèves dans une classe se manifeste à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, lors de la compréhension des consignes, des différences peuvent se ressentir. Certains élèves ont plus de mal à comprendre seuls les consignes et ont besoin que l'enseignant explique clairement voire leur donne un exemple concret avant de commencer seuls un exercice. Se sont souvent les mêmes élèves qui vont avoir tendance à demander un supplément d'information concernant l'exercice à effectuer.

Une autre manifestation de cette hétérogénéité réside dans les différences de rythmes d'apprentissage des élèves. Ces derniers ne travaillent pas tous au même rythme et il peut y avoir une grande différence au niveau du temps de réalisation des exercices. Il est donc difficile mais indispensable pour l'enseignant de gérer cette différence.

Cette hétérogénéité peut également se manifester au niveau de la participation orale. Certains élèves n'hésitent pas à prendre systématiquement la parole tandis que d'autres peuvent sembler perdus et vont relativement peu participer. Néanmoins, cela ne veut pas forcément signifier que

---

Grandguillot, M.C. (1993), *Enseigner en classe hétérogène,* Paris ; Hachette.

ces élèves sont en plus grande difficulté que d'autres.
Enfin, l'hétérogénéité peut se manifester en lecture. Notamment au niveau de la rapidité de lecture et de compréhension.
Pour prendre en compte ces différences, l'enseignant doit essayer d'appréhender les causes de cette hétérogénéité...

2.2.3 Les diverses origines de l'hétérogénéité

Trois grands facteurs contribuent à favoriser l'hétérogénéité dans une classe. Nous pouvons citer l'hétérogénéité des processus d'apprentissage des élèves, la motivation en lien avec l'estime de soi et enfin l'importance du milieu familial et socio-culturel.

2.2.3.1 L'hétérogénéité des processus d'apprentissage des élèves

2.2.3.1.1 L'hétérogénéité des rythmes

Tous les enfants n'ont pas le même rythme biologique et d'apprentissage ce qui peut accentuer le phénomène d'hétérogénéité dans une classe. De plus, certains élèves ont un rythme biologique qui parfois n'est pas en adéquation avec le rythme scolaire, ce qui peut générer un manque de concentration.
D'après H. Przesmycki[2] les enfants sont le plus concentrés entre 9H00 et 9H30 puis entre 11H00 et 11H30. Puis la faim, la fatigue et la somnolence s'installent de 11H30 jusqu'à 14H30. L'après-midi, le pic de concentration est entre 14h30 et 15h00. Néanmoins, certains élèves se lèvent très tôt le matin et vont chez la nourrice ou bien en accueil périscolaire. Leur rythme de vigilance peut de ce fait être en décalage avec certains élèves qui se lèvent plus tard.
Selon H. Prezsmycki, la méconnaissance de la diversité des rythmes de vigilance, d'échange et de mémorisation chez les élèves engendrent des erreurs qui, se perpétuant dans le gestion de l'emploi du temps et des cours, endommagent leur santé physique et nerveuse. Ces rythmes sont biologiques et leurs divergences avec les rythmes scolaires provoquent, un stress qui conduit les élèves à puiser de plus en plus dans leurs réserves d'énergie.
Les enfants n'ont pas tous le même besoin en temps pour intégrer une notion ou exécuter une tâche. Par ailleurs, l'un peut nécessiter un plus grand guidage qu'un autre. Certains comprennent très vite, tandis que d'autres ont besoin de manipuler et de multiplier les exemples.

Des écarts d'âges entre les élèves peuvent exister lorsqu'il y a des redoublants dans la classe par exemple ou bien au sein d'une même année civile. Ceci peut accentuer cette hétérogénéité en compliquant les relations au sein de la classe et rendant délicate, dans certaines disciplines, la recherche de centres d'intérêts communs. Certains peuvent donc faire preuve d'une plus grande

2 Przesmycki, Halina. (2008), *La pédagogie différenciée*, Paris ; Hachette Education.

maturité et autonomie.

2.2.3.1.2 Les différents profils d'apprentissage des élèves

Les enfants n'ont pas tous le même profil cognitif et n'appréhendent pas de la même manière les apprentissages. Selon P. Meirieu[3], la fonction de l'école est bien la transmission des savoirs. Cependant, l'apprentissage ne se décrète pas, il s'effectue, pour chacun, de manière active et singulière. Tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et ceci à cause de divers facteurs d'ordres cognitifs, relationnels et sociologiques.

D'après G. De Vecchi[4], chaque élève réagit de manière différente aux outils utilisés par le professeur. Certains sont plutôt visuels, et retiennent mieux avec des supports écrits, tandis que d'autres ont une mémoire auditive et retiennent mieux des éléments qu'ils auront entendus. Gérer une image mentale visuelle consiste à revoir dans sa tête la donnée à apprendre, comprendre et restituer tandis que gérer l'image mentale auditive consiste à redire dans sa tête cette donnée. Néanmoins, cette conception est à relativiser puisque ces deux stratégies de perception et de traitement des informations sont souvent liées.

Les élèves sont très différents en ce qui concerne leurs processus d'apprentissage, leurs façons de s'exprimer et de communiquer. Certains réussissent mieux à travailler seuls alors que d'autres ressentent le besoin de travailler en groupe, de communiquer avec l'enseignant ou leurs camarades, ce qui prouve que chaque enfant est différent. De plus, certains s'expriment mieux à l'oral, d'autres à l'écrit. Chaque élève a sa manière d'apprendre, de comprendre et de travailler à la maison et en classe. Certains élèves préfèrent faire des mathématiques plutôt qu'une leçon de vocabulaire et pour cette raison, ils seront plus aptes à participer dans la matière qu'ils préfèrent.

2.2.3.1.3 Hétérogénéité des prérequis

D'après H. Przesmycki[5], l'hétérogénéité des prérequis doit être diagnostiquée rapidement par une évaluation, puisque la façon d'apprendre des élèves varie aussi en fonction de ce qu'ils savent déjà. Quand ils arrivent dans une classe, ils ont assimilé très inégalement le même programme, et selon qu'ils maîtrisent bien, peu ou pas du tout les prérequis, des différences se font ressentir. Ces différences de mémorisation sont détectables lors de simples contrôles de connaissances de début de cours. Cette diversité porte sur la mémoire à court terme et celle à long terme. La mémoire à court terme (MCT) permet de retenir et de réutiliser une quantité limitée d'informations pendant un temps relativement court. En quelques secondes, elle saisit et confronte les informations en permettant la mobilisation des connaissances.

---

3 Meirieu, Philippe. (1989), *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée,* Paris ; Ed. ESF.

4 De Vecchi, Gérard. (1992), *Aider les élèves à apprendre,* Paris ; Hachette.

5 Przesmycki, Halina. (2008), *La pédagogie différenciée*, Paris ; Hachette Education.

La mémoire à long terme (MLT) quant à elle, restitue les données antérieures en les analysant pour y intégrer des données nouvelles.

2.2.3.1.4 La diversité des stades de développement opératoire

Jean Piaget, psychologue suisse, a consacré toute sa vie à comprendre comment évoluent nos modes de pensées, tout au long de notre vie. C'est en agissant sur son environnement, que l'enfant construit ses premiers raisonnements.

Selon sa théorie constructiviste, il distingue trois grandes périodes principales dans le développement de l'enfant : sensori-motrice, concrète (précédée d'une sous-période préopératoire) et formelle.

Le premier stade qui s'étend de la naissance à environ 2 ans, est le stade sensori-moteur. L'enfant développe une intelligence pratique (qui précède le langage). Durant cette période, le contact qu'entretient l'enfant avec le monde qui l'entoure dépend entièrement des mouvements qu'il fait et des sensations qu'il éprouve. C'est au milieu de ce stade que l'enfant saisit la notion de permanence de l'objet. Cette période débouche sur des comportements de plus en plus complexes grâce à la construction d'un schème (connaissance en acte qui permet d'assimiler le monde).

La période pré-opératoire (de 2 à 7 ans), voit l'apparition du langage articulé et des notions de quantité, d'espace, de temps... L'enfant devient capable de penser en terme symbolique, de se représenter les choses à partir de mots ou de symboles.

Lors du stade des opérations concrètes (de 6-11 ans), l'enfant devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie.

Enfin, la période des opérations formelles (11-15 ans). La pensée peut s'exercer en l'absence des objets (pensée hypothético-déductive). L'élève est capable d'établir des relations abstraites.

L'enfant passe par ses trois stades de développement opératoire selon son propre rythme ce qui contribue à favoriser l'hétérogénéité dans une classe.

2.2.3.2 L'hétérogénéité dans la motivation

Le comportement vis-à-vis des apprentissages scolaires est déterminant lui aussi. Il existe une véritable disparité, entre ceux qui ont le désir et la motivation d'apprendre et ceux qui n'ont pas intégré le rôle de l'école. Or, la motivation scolaire doit être la base de tout apprentissage. Selon Maslow[6] (psychologue américain du Xx^{ème} Siècle), les motivations d'une personne résultent de l'insatisfaction de certains besoins. Ces derniers peuvent être classés en 5 niveaux : les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'auto-accomplissement. Selon qu'un enfant trouve ou non un sens à la tâche à réaliser, il l'effectuera avec plus ou moins de réticences, voire pas du tout. L'enfant peut être amené à effectuer la tâche

6 La pyramide de Maslow, Sémioscope.free.fr/article.php3 ?id_article=8

dans le but de faire plaisir à sa famille, son enseignant, ou pour recevoir une récompense. On parle ainsi de motivation extrinsèque.

De plus, les élèves ont parfois de nombreux centres d'intérêts, dépendant de leur âge et de leur développement, qui peuvent être largement extérieurs à l'école. Ceux-ci peuvent parfois perturber leur attention en classe.

Dans une conférence, Angélique Rambaud, docteur en psychologie et psychologue de l'enfant à l'adulte, explique que l'estime de soi renvoie à un jugement, à une valeur positive qu'un individu va se donner. A l'école, l'estime de soi joue un rôle important et influe sur la réussite scolaire. Selon que l'image de soi, intériorisée au cours de la scolarité, est positive ou négative, l'enfant sera plus ou moins motivé pour apprendre. S'il se dévalorise et s'il se sent incapable d'effectuer la tâche, il n'aura aucune envie de travailler. Les résultats scolaires dépendent notamment de stratégies de résolution de problèmes que les élèves adoptent. Un enfant avec une bonne estime de soi ne va pas avoir de mal à demander de l'aide aux adultes. De même, les capacités d'autocontrôle sont plus on moins effectives selon la qualité de l'estime de soi. Ceci passe, par exemple, par la capacité de se fixer des objectifs et obtenir des résultats à long terme, ou encore ne pas abandonner tout de suite. L'enfant doit avoir conscience qu'il doit attendre avant de pouvoir se rendre compte des bénéfices et des avancées de son travail. Un enfant qui va avoir une bonne estime de soi va travailler en ayant conscience que ses résultats ne se feront pas ressentir tout de suite. À l'inverse, un enfant qui a une mauvaise estime de soi va se replier sur lui-même et abandonner très vite. Ce qui va engendrer une spirale de l'échec.

Une bonne estime de soi permet de s'engager efficacement dans l'action. Ces comportements sont liés à la persévérance. Lorsqu'un enfant a une bonne estime de lui, si on le met face à une tâche très difficile à réaliser voire impossible, ce sera le premier à arrêter car il est capable de comparer la réalité de la tâche avec la réalité de ses compétences. A l'inverse pour l'enfant qui a une mauvaise estime de lui, le facteur émotionnel l'empêche de voir cette réalité. Il est donc important de repérer les élèves qui persévèrent dans les tâches trop difficiles.

Cependant, certains élèves persévèrent en faisant ce qu'ils croient que l'enseignant leur demandent mais sans en comprendre forcément le sens. C'est ce que S. Bonnéry[7] appelle l'activité de secondarisation. Certains élèves traitent les tâches scolaires sans parvenir à en saisir la signification, ce qu'elles leur permettent d'apprendre. Ils sont enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate. Il y a souvent un décalage entre l'objectif poursuivi par l'enseignant lors d'une séquence d'apprentissage et ce que les élèves en comprennent. Il est donc important en début de séquence et de séance de leur donner l'objectif de

7 Bonnéry, Stéphane. (2007), *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques,* Paris ; La dispute.

la séance.

Il y a donc une hétérogénéité des significations associées à l'apprentissage.

L'estime de soi permet également de favoriser le bien-être et la stabilité émotionnelle. Au niveau des réactions affectives, suivant le degré de l'estime de soi, la durée de l'émotion ne sera pas la même. Une personne qui a une bonne estime de soi franchira le cap du choc émotionnel plus rapidement. L'estime de soi est donc là pour nous défendre face à la difficulté.

2.2.3.3 L'hétérogénéité du milieu familial et socio-culturel

2.2.3.3.1 La scolarisation en maternelle

La scolarisation en maternelle influence sur le rapport de l'enfant avec l'école et ses apprentissages. L'objectif premier de la maternelle est de favoriser l'apprentissage de la vie en collectivité avec ses pairs mais également de développer le langage et une première initiation au monde de l'écrit et aux règles de la vie en commun. Les enfants qui ne vont pas ou que très peu à l'école en maternelle ne se socialisent pas de la même manière. De plus, des études[8] ont montré que les enfants scolarisés en maternelle obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ne le sont pas. La scolarisation d'enfants de plus en plus jeunes a donc amplifié l'hétérogénéité des classes.

2.2.3.3.2 La structure familiale

Une autre cause de l'hétérogénéité dans les classes est la structure familiale. Pour certains, l'emprise de l'image familiale et des stéréotypes véhiculés par leur milieu peut orienter leurs attitudes à l'égard de l'école et des matières enseignées, engendrant rejets ou motivation. Selon qu'une famille se préoccupe ou non de l'avenir de l'enfant, selon qu'elle surestime ou sous-estime ses possibilités et selon le soutien qu'elle lui donne, l'élève désirera travailler ou sera découragé.

De plus, selon que l'élève soit issu d'une famille nombreuse ou soit enfant unique, les résultats scolaires peuvent varier[9]. Il semblerait qu'un enfant né dans une famille nombreuse ait moins de chances de réussite. Les influences de la composition de la fratrie sont multiples. Les conditions ne sont pas les mêmes pour un enfant unique que pour un enfant né dans un foyer de 7 à 8 membres. Les parents ne vont pas pouvoir consentir le même effort financier pour chacun de leurs enfants, surtout dans les milieux les moins favorisés. De plus, ils ne seront pas non plus en mesure de consacrer autant d'attention aux devoirs de tous leurs enfants.

Cependant, il existe la plupart du temps, une prise en charge pour les devoirs des aînés vis-à-vis de leurs cadets. Le temps consacré au suivi scolaire et l'attente des parents conditionnent l'apprentissage des enfants. Lorsque, au sein d'une famille, du sens est donné aux apprentissages,

8 Éduscole.éducation.fr, l'école maternelle, rapport n°2011-108, IGEN-IGAENR-Octobre 2011

9 Dominique Merllié et Olivier Monso, (2007) ,« La destinée sociale varie avec le nombre de frères et soeurs », in collectif, France, portrait social, INSEE.

les chances de réussite en sont augmentées puisque les élèves seront davantage motivés et auront confiance en eux.

En outre, de nos jours on note[10] qu'il y a de plus en plus de familles monoparentales ou recomposées. Les enfants qui sont dans cette situation sont ceux qui ont le plus de problèmes d'ordre psychologiques ou affectifs qui les perturbent dans leur travail et interfèrent dans la réussite scolaire.

C'est pourquoi, la structure familiale interfère dans la réussite scolaire des élèves et favorise l'hétérogénéité de la classe.

2.2.3.4 Le milieu socio-culturel

L'importance du milieu socio-culturel conditionne les rapports à l'écrit, au langage, au savoir et à la culture. L'hétérogénéité des classes naît donc également du comportement des parents par rapport à l'école, qui va déterminer celui de l'enfant. Le niveau d'étude, l'origine socio-professionnelle des parents et le capital culturel se répercutent sur l'attitude de l'enfant en classe[11]. Un enfant qui a l'habitude de voir ses parents lire, écrire ou d'être entouré de livres aura moins de difficultés à rentrer dans l'écrit. Un enfant dont la curiosité culturelle sera incitée par des visites au musée, des sorties au cinéma, au théâtre, l'accès aux logiciels éducatifs, encyclopédiques entrera plus facilement dans les apprentissages. Dans les familles où du sens est donné aux apprentissages, la réussite de l'enfant est plus assurée. De même, lorsque les parents suivent de près la scolarité de leur enfant et ont pour lui une certaine ambition, la volonté de réussir est plus forte chez lui.

En revanche, pour certaines familles, le système scolaire est difficile à comprendre dans son fonctionnement (codes, vocabulaire...). C'est le cas des parents qui ont fait peu d'études ou des familles d'origines étrangères. Les valeurs véhiculées par la culture familiale de l'élève ne correspondent pas toujours avec celles transmises par l'école. Un problème de valeur peut alors se poser.

Selon H. Przesmycki[12], la proportion d'enfants d'origines socio-culturelles différentes est variable en fonction de l'implantation des établissements scolaires. Cette hétérogénéité naît de leur origine et ou de leur appartenance social. Elle conduit à l'hétérogénéité des résultats scolaires du fait des différences du code culturel des élèves notamment autour du langage et des valeurs. En effet, l'élève en question peut se refermer sur lui-même et préférer les valeurs de son pays, celles de sa famille à celles de l'institution, ce qui va amplifier les difficultés scolaires.

10 INSEE.fr « les familles monoparentales. »
11 Site de l'institut Français de l'éducation (2011) (ifé, ex-INRP).
12 Przesmycki, Halina. (2008), *La pédagogie différenciée*, Paris ; Hachette Education.

Par conséquent chaque élève est différent. D'après les postulats de Burns[13] :

« 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. »

Chaque classe a sa part d'hétérogénéité. Les élèves entrent avec une maturité, un niveau, un rythme mais aussi des désirs différents. Organiser son enseignement, préparer, mettre en œuvre, évaluer, ne peuvent donc se faire sans connaître chaque élève...

2.3 La différenciation pédagogique comme moyen d'amener tous les élèves vers la réussite scolaire

L'hétérogénéité est un phénomène complexe que l'enseignant doit gérer. Tous les élèves n'apprennent pas de façon semblable, il est nécessaire de prendre en compte cette diversité. Cela suppose de la part de l'enseignant une connaissance approfondie de l'élève en tant qu'individu apprenant : ses stratégies propres d'apprentissage, les représentations mentales qu'il a du monde et des objets d'apprentissage...

Face à cette hétérogénéité, P. Meirieu propose de mettre en place une différenciation pédagogique et plus particulièrement des groupes de besoin afin d'aider un maximum d'élèves à progresser. Chacun acquiert des compétences, en travaillant à son propre rythme et avec des outils appropriés. Il met avant tout, l'accent sur le fait que chaque élève est différent et que les classes sont inévitablement hétérogènes. De ce fait, cela contribue à créer une illusion d'homogénéité dans la classe.

2.3.1 Qu'est ce que la différenciation pédagogique ?

P. Meirieu[14] définit la différenciation pédagogique comme étant : *« une méthode originale prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître. »*

Pour G. De Vecchi[15], la différenciation pédagogique doit *« permettre à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs) »*. Il s'agit donc pour l'enseignant de diversifier les méthodes et les modes d'apprentissage en fonction de la diversité et des besoins des élèves.

13 Burns, R.W. (1972), édités dans *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, JP Astolfi, 1995.
14 Meirieu, Philippe. (1989), *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée,* Paris ; Ed. ESF.
15 De Vecchi, Gérard. (1992), *Aider les élèves à apprendre,* Paris ; Hachette.

Enfin, selon H. Przesmycki[16], *« La pédagogie différenciée met en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés ».*

C'est donc une démarche qui met en oeuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs dans le but de les amener à la réussite scolaire. Elle permet de mettre en œuvre plusieurs techniques en même temps, en rapport avec des objectifs précis qui peuvent être différents d'un élève à l'autre dans le but de lutter contre l'échec scolaire et de s'adapter aux besoins de chaque enfant.

2.3.2 Historique de la différenciation pédagogique

La différenciation existait déjà au XIXème siècle, sans être véritablement définie, dans les écoles à classe unique et dans les classes multi-niveaux. L'enseignant était confronté aux différences d'âge, ce qui nécessitait une pédagogie individualisée mais sans avoir forcément recours à des techniques, des méthodes et des démarches différentes.

L'idée de pédagogie différenciée est présente chez Célestin Freinet lorsqu'il met en place les plans de travail individuel, les fichiers autocorrectifs et les systèmes d'évaluation par compétences, en s'inspirant de trois expériences :

- Celle d'Hélène Parkhust, une américaine qui, en 1905, dans une école de Dalton (Massachusetts), devant enseigner à une classe de quarante enfants dont les âges variaient de 8 à 12 ans, a mené des essais sur l'individualisation du travail scolaire des élèves en fonction de leur niveau et de leur personnalité. Elle mit en place des fiches individuelles à partir de tests. C. Freinet en a conservé certaines dispositions techniques comme les idées de contrat, de liberté dans les rythmes et de contrôle personnel de l'apprentissage.
- La seconde expérience, dont C. Freinet s'est inspiré est la méthode Winnetka, conduite en 1913, en Angleterre par Carl Washburne. Dans une école rurale de quatre classes, cet enseignant individualise progressivement les apprentissages en proposant des plans de travail. Il accorde plus d'importance au travail en groupe et institue un système d'entraide en invitant les aînés à s'occuper des plus jeunes. Il créé également des fiches auto-correctives en calcul conçues pour le travail autonome, ce que C. Freinet reprendra en 1931.
- La troisième expérience, est celle de Robert Dottrens (pédagogue) qui en 1927, ouvre l'École du Mail à Genève. Il part lui aussi de l'identification du niveau de chaque élève (évaluation préalable) et lui remet une fiche de travail individualisée qui correspond à ses besoins. R.

16 Przesmycki, Halina. (2008), *La pédagogie différenciée*, Paris ; Hachette Education.

Dottrens, exclut délibérément les fiches autocorrectives considérant qu'elles suppriment ou appauvrissent la relation maître-élève. Ses fiches de travail sont conçues de manière originale. Il formule, pour chaque élève, une seule question et fait en sorte qu'elle soit à la fois accessible pour lui, susceptible de le mobiliser et capable de susciter un intérêt. Ce système permet à l'enfant de développer progressivement son autonomie.

Par la suite, au début des années vingt, l'apprentissage n'est plus indépendant des élèves et de leurs profils différents.

C. Freinet, développe un ensemble de techniques et d'outils qui a pour objectif de donner du sens aux apprentissages scolaires. Il systématise l'utilisation de ces outils d'individualisation, et met au point les « fichiers Freinet ». Il utilise notamment le journal de l'école comme outil pédagogique. Il propose différentes techniques au service des apprentissages individuels : les bandes enseignantes, les fichiers et les cahiers auto-correctifs, l'entraide mutuelle, le tâtonnement expérimental et les méthodes naturelles d'apprentissage, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève.

Lorsqu'en 1975, la Réforme Haby introduit le collège unique en supprimant les différentes filières, les professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes.

L'auteur le plus important est sans doute Louis Legrand, qui officialise l'expression et met en place cette pédagogie dans les établissements scolaires, pour faire face à la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes et lutter contre l'échec scolaire.

Puis, en 1981, furent créées les zones d'éducation prioritaires (ZEP), qui ont pour objectif de lutter contre les inégalités devant l'école, prenant en compte l'hétérogénéité socio-économique et culturelle des élèves.

Enfin, la Loi d'Orientation de juillet 1989 organise la scolarité en cycles. Elle promeut l'égalité des chances et la notion d'équité apparaît (ne plus traiter chacun de la même façon, mais en fonction de ses différences). La possibilité d'introduire la différenciation apparaît sous la forme du projet d'établissement et du projet personnel de l'élève.

Aujourd'hui, les différences sont institutionnellement et pédagogiquement reconnues dans l'Éducation Nationale.

2.3.3 Deux types de différenciation pédagogique

Selon un article de P. MEIRIEU[17], cette différenciation peut être successive ou simultanée.

17 Meirieu, P. (1996), *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?*

2.3.3.1 La différenciation successive

La différenciation successive fait appel aux profils pédagogiques. Il s'agit de varier les outils (en passant d'un texte, à un schéma, un graphique, une illustration, un enregistrement audio…), les contenus d'apprentissage, les modalités de travail (en passant, par exemple, d'un travail collectif à un travail individuel ou de groupe) et les types d'activités proposées dans le temps (l'alternance d'activités orales et écrites).

Par conséquent, l'enseignant a un objectif unique pour toute la classe. Il propose un panel d'activités qui permet à chaque élève non seulement de trouver à un moment donné une situation d'apprentissage qui lui est personnellement favorable mais aussi d'être confronté à toutes les autres. La différenciation successive permet à tous les élèves, qui n'ont pas les mêmes motivations et mêmes stratégies, de s'approprier le savoir à leur manière. Elle nécessite de la flexibilité et une certaine capacité à varier à un objectif repéré les outils et les situations.

2.3.3.1 La différenciation simultanée

La différenciation simultanée est plus complexe à mettre en oeuvre. Elle consiste à mettre en place au sein d'une même classe des activités et des exercices totalement différents. Les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant et à leurs besoins. Il s'agit d'une différenciation de processus d'apprentissage.

La forme que prend la situation est variable puisqu'elle va de l'individualisation plus ou moins importante au regroupement en petit effectif. Les élèves acquièrent les objectifs par des processus différents mis en œuvre à travers des pratiques diversifiées de travail autonome. Il y a un projet commun et chaque élève, en travail individuel ou en travail de groupe, participe à ce projet en réalisant une tâche particulière en fonction de ses propres compétences.

Cette différenciation permet de pallier les problèmes de compréhension des élèves, de faire face aux différences de rapidité, de revenir sur une notion non acquise par quelques-uns seulement, sans que les autres ne s'ennuient.

3. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE AU SEIN DE LA CLASSE

La différenciation pédagogique semble être une solution adéquate afin de gérer l'hétérogénéité de la classe de manière à ce qu'elle ne nuise pas à certains élèves. Cependant, comment mettre en place un enseignement collectif commun, puisque obligatoire pour tous, à un enseignement adapté aux besoins de chacun étant donné que les élèves apprennent de manière diversifiée ?

La différenciation pédagogique est un phénomène complexe à mettre en place. Cela demande beaucoup d'organisation de la part de l'enseignant afin de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève pour le conduire à la réalisation d'objectifs communs pour tous.

Par rapport aux recherches précédentes effectuées sur le sujet mais également à partir de différents entretiens avec les enseignants, d'observations et de ma pratique de classe, j'ai pu analyser différents dispositifs (avantages et inconvénients) qui peuvent être mis en œuvre dans le cadre d'une différenciation pédagogique afin d'essayer d'amener tous les élèves vers la réussite scolaire.

Au fur et à mesure de mes stages, j'ai compris que pour mettre en place une différenciation pédagogique et tenir compte du caractère hétérogène de la classe, il était nécessaire de disposer de méthodes et de techniques choisies et mises en œuvres en fonction d'objectifs prédéfinis. Il est primordial de placer les élèves dans les situations d'apprentissage les plus favorables pour chacun d'eux. C'est ce sur quoi je me suis attardée lors de mes stages en essayant de comprendre comment diversifier les apprentissages pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés.

Afin de gérer l'hétérogénéité de la classe, la première chose sur laquelle je me suis interrogée était de comprendre comment s'adapter aux besoins de l'enfant afin de l'aider quant à la réalisation des objectifs définis. En effet, il est important de tenir compte de leurs difficultés et de permettre aux élèves en échec de progresser et rattraper leur retard tout en permettant aux autres d'évoluer également à leur rythme.

En second lieu, puisque le niveau des élèves est hétérogène et qu'ils ont des compétences différentes, il m'a semblé nécessaire d'observer et d'analyser les différentes stratégies de remédiation qui peuvent être mises en place afin d'aider les élèves dans l'appropriation du socle commun de connaissances, compétences et culture[18].

18 Introduit dans la loi en 2005, le S4C présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité.

3.1 Les trois grandes étapes de la différencation pédagogique

Lors de mes stages de pratiques accompagnées, j'ai compris que certaines conceptions du métier étaient à prendre en compte lorsque l'on met en place une différenciation pédagogique. En effet, il faut avoir conscience de l'hétérogénéité de ses élèves, de leurs capacités intellectuelles et avoir la volonté de leurs réussites communes en leur faisant atteindre les objectifs contenus dans les programmes.

Lors de ma pratique professionnelle, je me suis inspirée des travaux de H. Przesmycki[19] afin de m'adapter aux différents besoins des élèves puis j'en ai conclu des avantages et des inconvénients. D'après cette formatrice à la MAFPEN[20], lors de l'élaboration d'une séquence, il est nécessaire de respecter trois grandes étapes afin de s'adapter aux différents besoins des élèves. Il faut dans un premier temps partir de l'individu-élève (phase individuelle dans laquelle on recueille ses connaissances, ses sentiments, ses pensées et en jugeant ses comportements et réactions afin de permettre par la suite de s'adapter au mieux à chaque élève) puis établir l'interaction social et cognitive en regroupement en petit effectif afin de permettre de favoriser la socialisation et de débloquer la communication et enfin réorganiser en grand groupe les diverses réponses obtenues autour de l'objectif visé.

3.1.1 Partir de l'individu-élève

3.1.1.1 Comment faire émerger ces représentations initiales ?

A partir de deux exemples de pratiques vues ou mises en place, je me suis interrogée afin de savoir comment faire émerger les représentations initiales des élèves et quels étaient les avantages de chacune de ces deux pratiques.

3.1.1.1.1 Séance 1 sur le système solaire

Mon premier stage de pratique accompagnée s'est effectué dans l'école élémentaire des Nondales dans la commune de Pornic. Il s'agit d'une classe à double niveau (CM1-CM2) de 27 élèves. L'école fait un décloisonnement l'après-midi entre les deux classes à double niveau de CM1-CM2. J'ai eu l'occasion de mettre en place une séquence de quatre séances sur le système solaire avec les 31 élèves de CM2 des deux classes réunies. La compétence du programme travaillée était de différencier les planètes du système solaire (caractéristique et ordre de grandeur), planètes gazeuses/rocheuses. L'objectif de la séquence quant à lui était de comprendre

19 Przesmycki, Halina. (2008), *La pédagogie différenciée*, Paris ; Hachette Education.
20 Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation Nationale.

le fonctionnement du système solaire et sa composition. Comparer les planètes entre elles et comprendre s'il est possible de modéliser sur une même maquette le diamètre des planètes et leur distance entre elles.

Description de la séance :

L'objectif de ma première séance était d'entrer progressivement dans la séquence et de lister les planètes *(cf. annexe 1)*. Pour ce faire, j'ai commencé par recueillir les représentations initiales des élèves. Je leur ai demandé de fermer les yeux et leur ai dit : *« Vous montez à bord d'une fusée spatiale afin de faire une sortie dans l'espace, racontez et dessinez ce que vous voyez »*. Les élèves ont écrit sur leur ardoise. Je suis passée auprès de chacun d'eux et ai pris des notes. Puis je les ai interrogés afin de recenser toutes les propositions au tableau sous forme de liste. Les mots énoncés ont été : lune, Orion, astronautes, comètes, astéroïdes, les étoiles, le soleil, satellites, galaxies, le vide, un vaisseau spatial, soucoupe volante, fusée ainsi que certains noms de planètes...

J'ai essayé d'analyser leurs conceptions initiales en leur demandant d'expliquer certains mots afin qu'ils clarifient leur pensées, interagissent entre eux et être sûre que les mots employés sont bien ceux à quoi ils pensent et leur ai ensuite demandé d'effectuer un classement. Nous avons mis d'un côté les planètes et de l'autre les astres (comètes, astéroïdes, étoiles, satellites (naturels et artificiels)). Il s'agissait pour cette première séance d'une remise à niveau des notions vues en CM1. J'ai insisté sur la différence entre étoiles et planètes puis entre planètes et satellites ainsi que sur le rôle du soleil. Ensuite, je leur ai demandé s'ils connaissaient d'autres noms de planètes. Les noms des 8 planètes ont été cités.

En dernier lieu, je leur ai demandé qu'ils me dessinent la structure du système solaire. Les différentes représentations ont été affichés au tableau et nous avons cherché collectivement les points communs et les divergences entre les dessins *(cf. annexe 2)*. Les élèves étaient chargés d'expliquer leur conceptions.

Nous avons élaboré collectivement la trace écrite.

Bilan :

Dans ce cas précis, le recueil des représentations initiales s'est faite à la fois sous forme de question ouverte mais également sous forme de schémas. Il faut faire émerger ce que les élèves s'imaginent du thème et ce qu'ils en savent déjà grâce aux films, émissions, lecture, classes antérieurs... Grâce aux questions ouvertes, les élèves peuvent répondre à propos de tout ce qu'ils savent. La question n'est pas précise. On invite les élèves à imaginer et à noter toutes leurs idées sur un cahier, une feuille ou bien une ardoise. L'enseignant peut donc recenser les différentes idées, leurs opinions, les noter puis effectuer avec les élèves des associations d'idées.

En second lieu, le fait de faire dessiner les élèves afin d'expliquer leurs ressentis, ce qu'ils connaissent du thème, permet aux élèves de se libérer de la contrainte de la langue et de s'exprimer facilement. Un dessin est parfois plus facile à faire qu'un petit texte. Cette manière de procéder motive les élèves pour la suite de la séquence afin de savoir qui de leurs camarades avaient la bonne réponse.

Je me suis rendue-compte en ayant recours au recueil des représentations initiales que celui-ci ne doit pas excéder cinq minutes afin de concentrer l'énergie des élèves, mais également de réduire les temps de bavardage et d'agitation...

3.1.1.1.2 Séance sur l'éducation à la santé

Une autre manière de faire émerger les représentations initiales est d'avoir recours au photo-langage. J'ai vu mettre en place ce procédé lors de ma formation à l'ESPE.

Description de la séance :

Lors d'un cours sur l'éducation à la santé, l'enseignante avait disposé sur une table une série de photographies numérotées (un homme entrain de fumer, des légumes, une horloge, des frites...).

Elle nous a demandé de choisir une photographie qui évoque pour nous ce qu'est la santé. Nous ne devions pas prendre la photographie avec nous ni le dire aux autres ce qui permet qu'une image soit choisie par plusieurs personnes. Ensuite, nous sommes retournés à nos places et avons fait un tour de table. Nous devions nommer la photographie choisie et expliquer pourquoi.

Bilan :

Le recours au photo-langage permet à l'élève d'exprimer ce qu'il ressent, d'argumenter et de confronter les différents points de vue au sein de la classe en ayant un support sous les yeux. Les photographies sont choisies en fonction de ce qu'ils pensent, savent ou ressentent. Il faut que l'enseignant veille à ce que les élèves ne s'influencent pas pour choisir leur photo. Mettre des objets est également possible (brosse à dent, montre, bouteille d'eau...).

Chaque photographie ou objet peut signifier quelque chose pour les élèves. Par exemple, l'horloge peut signifier que l'éducation à la santé se joue sur du long terme ou bien que nous devons essayer de nous nourrir à des heures régulières au cours de la journée et ne pas manger entre les repas...

3.1.1.2 Dans quels buts ?

Le recueil des représentations initiales peut donc s'effectuer de diverses manières. Les deux exemples de procédés expliqués ci-dessus : poser une question ouverte, faire un dessin ou encore le recours au photo-langage, sont tous trois pertinents et chacun d'entre eux apportent des avantages suivant les séquences et les thèmes mis en place.

Le fait d'avoir recours aux recueils des représentations initiales et de partir de l'individu-élève m'a permis de prendre conscience que, pour qu'un enseignement soit profitable aux élèves, il est primordial d'établir une correspondance entre le niveau, les possibilités, les besoins de l'élève et les propositions du maître.

Les élèves viennent à l'école avec des conceptions faites de connaissances, de savoir-faire, de croyances et d'imagination qui donnent sens à leur existence. Ces conceptions sont élaborées dès leur naissance afin de comprendre le monde qui les entoure, de s'y adapter, d'agir sur lui et de communiquer. Par conséquent, la prise en compte les représentations initiales de ses élèves est primordiale puisqu'ils peuvent avoir des représentations variées et complexes qu'ils ont constitués tout au long de leur vie en combinant les diverses informations reçues (environnement familial, social, culturel, économique voire géographique). Avoir un aperçu de leurs représentations initiales est nécessaire pour la suite de la séquence.

J'ai compris qu'en partant de l'individu-élève, celui-ci se sent davantage intégré dans la réalisation collective du travail et s'y investit pour mieux se l'approprier. De plus, les élèves sont motivés pour la suite de la séquence, ils souhaitent savoir si ce qu'ils pensaient au début est la vérité ou non.

Cette évaluation diagnostique sert de point de départ et permet à l'enseignant de connaître les acquis réels de ses élèves, ce qu'ils ne maîtrisent pas (leurs besoins), pour moduler la séquence en fonction de leurs savoirs. En faisant émerger ces représentations, il est plus facile de savoir quelles conceptions sont réactivées et dans quelles mesures ces dernières forment un filtre qui empêche l'élève de comprendre la notion. La trace des réponses individuelles sert de base aux interactions en petits groupes, elles sont en générales écrites ou enregistrées. En effet, les élèves deviennent conscients de leurs connaissances et peuvent le communiquer que ce soit à l'oral, à l'écrit, ou même de manière gestuelle et artistique....

L'évaluation est donc le préalable à la différenciation. Une fois que les capacités de chacun sont connues, il est possible de différencier les apprentissages.

3.1.2 Établir l'interaction sociale et cognitive en regroupement en petit effectif

Lorsque l'on met en place une différenciation pédagogique, varier les modes de regroupement s'avère nécessaire une fois le recueil des représentations initiales effectué. C'est pourquoi, après avoir identifié les avantages que pouvaient procurer le recueil des représentations initiales, je me suis attardée sur l'analyse des travaux de groupes en identifiant les avantages et les inconvénients pour chacune des modalités de regroupement. Dans un premier temps, j'ai fait une

analyse des apports des travaux en groupes hétérogènes puis j'ai analysé les apports des travaux en groupes homogènes en tentant de comparer les deux modes de regroupement.

3.1.2.1 Les travaux en groupes hétérogènes

3.1.2.1.1 Séance 2 sur le système solaire

Description de la séance :

Lors de ma séquence sur le système solaire, j'ai essayé dans un second temps de mettre en place des travaux de groupes afin d'établir une interaction sociale et cognitive entre les élèves *(cf. annexe 3)*.J'avais séparé la classe en 8 groupes hétérogènes de 4 élèves et chacun des groupes devait effectuer des recherches sur une planète grâce à des dictionnaires et des encyclopédies pour enfants et remplir la carte d'identité d'une planète *(cf. annexes 4 et 5)*. Aucun des groupes ne travaillait exclusivement sur le soleil, les recherches sur ce dernier se sont faites par les groupes qui avaient terminé leur travail en premier afin que les groupes les plus lents puissent terminer les recherches sur leur planète tranquillement.

J'avais distribué une feuille de carte d'identité vierge à chacun des groupes et demandé à ce qu'il n'y ait qu'un seul secrétaire au sein du groupe. Je les ai laissé choisir entre eux.

Lors de ces travaux de groupes un problème s'est posé. Les 31 élèves de CM2 des deux classes étaient réunis du fait du décloisonnement. Les élèves de la classe dans laquelle j'étais, étaient habitués à travailler en groupe mais ceux de l'autre classe ne faisaient jamais d'activités de groupe c'est pourquoi tous les groupes n'ont pas aussi bien fonctionné et que l'on ressentait une certaine agitation. J'ai donc dû faire face à ces disparités et gérer les conflits à l'intérieur de certains groupes. Il y avait 5 groupes qui avaient l'habitude de cette façon de travailler contre 3 qui ne le faisaient que très rarement. Ces 5 groupes ont donc avancé relativement vite.

J'ai fait à la fin de la séance un retour en classe entière. J'ai demandé : « Comment fait-on pour travailler en groupe ? ». Les réponses que j'ai obtenues étaient : « se parler », « s'écouter », « un seul élève doit écrire...». Ce sont les élèves de la classe qui ont l'habitude de travailler de cette manière qui ont fourni ces précieuses informations. J'ai d'ailleurs insisté sur le fait que la coopération au sein du groupe était très importante afin de produire un travail convenable.

Bilan :

Le fait d'avoir fait des groupes hétérogènes a permis que les élèves échangent entre eux notamment sur ce que signifie les termes de rotation, de révolution, la place des planètes dans le système solaire. Sont-elles toujours à la même place ? Les élèves les plus performants ont pu faire part de leurs savoirs aux élèves les plus en difficultés et qui ont plus de mal à se décentrer en reformulant les idées principales.

De plus, cela m'a permis de comprendre que le travail de groupe s'apprend. Afin que l'activité fonctionne, celle-ci doit être préparée et les enfants doivent être habitués à travailler en groupe. Certains élèves refusent de travailler ensemble et de coopérer. Il faut faire du travail de groupe pour le travail de groupe. Ce doit être un objectif à part entière. Les élèves doivent être conscients qu'il est nécessaire de s'impliquer dans la tâche demandée et comprendre que la communication permet de s'entraider. Ils doivent apprendre entre eux à résoudre les conflits, les agressivités, le rapport de domination pour accéder alors à l'entraide et à la coopération. Chaque élève peut avoir un rôle différent à jouer au sein du groupe comme le rôle de secrétaire, rôle de lecteur... Ainsi, « le groupe est plus fort que le plus fort du groupe ».

3.1.2.1.2 Séance de Mathématiques sur la résolution de problèmes

Description de la séance :

Lors de mon second stage de pratique accompagnée, j'ai mis en place une séance sur la résolution de problèmes dans une classe de CE2 *(cf. annexe 6)*. Ce stage s'est effectué dans l'école Paul Bert de Saint-Nazaire. Il s'agit d'une école située dans une zone à favoriser. La classe était composée de 18 élèves, très hétérogènes. En effet, il y a au sein de cette même classe deux élèves qui ont un an d'avance, un élève diagnostiqué précoce, un enfant du voyage ainsi qu'un autre allophone arrivé récemment en France et qui a quelques difficultés langagières.

Lors de cette séance, j'ai fait des groupes hétérogènes de 3 élèves en veillant à avoir dans chacun des groupes un meneur en mathématiques, un élève moyen et un élève plus faible.

Les élèves devaient dans un premier temps chercher sur leur ardoise les solutions aux différents problèmes sans aide de ma part puis, recopier sur la feuille une fois que le groupe s'était mis d'accord. *(cf. annexe 7)*.

En ce qui concerne la correction, j'ai dans un premier temps procédé à une correction au cas par cas dans chacun des groupes. Je venais corriger les élèves en coloriant les étoiles à droite de la feuille. Une étoile si le calcul posé correspond à l'énoncé, une seconde si le calcul est correcte, une troisième si une phrase accompagne le calcul et un cœur s'il n'y a aucune erreur d'orthographe. Les élèves étaient libres de s'organiser comme bon leur semblait et de commencer par l'exercice qu'ils voulaient. Ils ont donc travaillé en autonomie. Ensuite, j'ai fait une correction collective en les questionnant sur leurs démarches utilisées et les solutions qu'ils avaient trouvées aux exercices. Les élèves ont répondu qu'ils avaient tout d'abord lu attentivement les énoncés et bien identifiés les verbes : « ajouter », « enlever »...

Bilan :

Pendant ces travaux en groupes hétérogènes, j'ai pu constater que les élèves discutaient sur la résolution du problème. Dans un groupe en particulier, les 3 élèves n'étaient pas d'accord

entre eux. Ils ont essayé à tour de rôle de se convaincre et ont choisi à la fin la réponse qui leur semblait la plus pertinente même si elle était cependant incorrecte. Les élèves ont dû coopérer. Les interactions sociales favorisent donc à la fois l'action, l'échange et la coopération afin de trouver ensemble une solution au problème. Les élèves peuvent expliquer avec leurs mots. Il est parfois plus facile pour un élève de comprendre ce que lui explique un autre élève que de comprendre son enseignant puisque les élèves utilisent en général le même vocabulaire et peuvent comprendre mutuellement ce qui leur fait obstacle. Il y a une véritable restructuration de la pensée. Les travaux de groupes permettent donc un meilleur développement cognitif et peuvent permettre de débloquer la communication.

Néanmoins, j'ai pu remarquer que lorsqu'il y a un écart trop important entre les membres du groupe cela annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. En effet, il y avait un groupe dans lequel j'avais mis un élève précoce avec un élève très faible en mathématiques, les deux élèves n'ont pas réussi à se comprendre et j'ai dû intervenir de nombreuses fois afin de calmer les éventuelles tensions.

3.1.2.1.3 Le tutorat entre pairs dans l'acquisition des règles de la classe

Le travail en binômes hétérogènes peut se révéler très utile dans l'acquisition de certaines compétences. J'ai eu l'occasion d'observer du tutorat entre pairs lors de ce même stage dans l'école Paul Bert de Saint-Nazaire. Afin d'aider les deux élèves qui ne savaient pas lire, l'enseignante a mis en place plusieurs formes de tutorats.

Description du procédé :

La première forme de tutorat que j'ai pu observer concernait l'appropriation des règles de la classe. Certains élèves aidaient Vitor, l'élève allophone et Youndi l'enfant du voyage à ranger leurs feuilles au bon endroit dans les différents classeurs ou bien les guidaient dans la tenue de leurs cahiers... Il s'agit ici d'une aide pratique.

Une autre forme de tutorat mise en place était lors des corrections de la dictée hebdomadaire. Les élèves qui n'avaient aucune correction à faire sur leur dictée étaient chargés d'aider leurs camarades à corriger la leur lorsqu'ils en avaient besoin. J'ai pu remarquer que les élèves avaient l'habitude de faire du tutorat puisqu'ils ne donnaient pas la réponse mais expliquaient très clairement, avec leurs mots, ce qui n'allait pas dans la dictée et incitaient les élèves au cas échéant à chercher les mots de vocabulaire dans le cahier de vocabulaire ou bien à corriger les accords grâce à leur cahier de grammaire.

Bilan :

Le tutorat entre pairs consiste en une relation duelle entre deux apprenants de niveaux différents. Un élève va être chargé de faire progresser l'autre qui est en difficulté. Dans cette

configuration, chaque élève a donc un rôle différent. Il s'agit d'exploiter les différences de compétences entre les élèves.

Un élève a le rôle de tuteur, il est chargé d'apporter une aide (pratique, méthodologique ou métacognitive) à l'élève tutoré. Par exemple, l'enseignant peut avoir recours à du tutorat pour une explication de consigne ou bien pour aider un élève à appliquer une démarche.

L'avantage de ce système est le fait que l'élève tuteur peut aussi devenir l'élève tutoré suivant les matières. Ce n'est pas parce qu'un élève a des facilités en français qu'il est bon en mathématiques... Les rôles sont interchangeables. De plus, l'avantage pour le tutoré est qu'il apprend souvent mieux lorsque c'est un élève qui lui explique. Quand au tuteur, il est amené à structurer ses connaissances et sa pensée puisqu'il doit expliquer ou questionner les difficultés du tutoré.

Dans ce cas de figure, les supports et les consignes sont identiques. Il n'y a aucun étayage du maitre. Il est très important de faire comprendre aux élèves qu'aider ce n'est pas donner la réponse mais expliquer comment la trouver, c'est ce sur quoi insistait l'enseignante. Les élèves ont appris à expliquer comment trouver la réponse sans la donner.

Installer un « climat d'entraide » dans la classe est très important. C'est une condition de la réussite des élèves. Le tutorat redonne confiance aux élèves et motive leurs efforts.

Enfin, afin que le tutorat entre pairs fonctionne, il faut veiller à ce qu'il y ait une affinité dans le binôme sinon l'élève tuteur préférera sans doute faire un travail en autonomie. La motivation des élèves reste la condition indispensable à cette mise en place.

Il faut cependant veiller à ce que les élèves tuteurs, en gagnant en maturité et en assurance, ne se donnent pas trop d'importance en se sentant supérieur par rapport à leurs camarades. Le pilier 6 du socle commun « les compétences sociales et civiques » fait appel à la notion du vivre ensemble dans le respect des autres, la civilité et le refus des discriminations.

3.1.2.1.4 Conclusion sur les travaux en groupes hétérogènes

Tirer profit des différences de compétences entre les élèves est primordial. Grâce à ces exemples, j'ai pris conscience des avantages que procurent les travaux en groupes hétérogènes. Tout d'abord, cette modalité de regroupement permet de gérer au mieux l'importante hétérogénéité rencontrée chez les enfants. Il est nécessaire que les groupes soient constitués par l'enseignant à partir des affinités et compétences des élèves.

Le fait de mettre les élèves en groupes hétérogènes permet de créer des interactions sociales, les élèves discutent à propos de leurs hypothèses et sont amenés à argumenter et à expliciter leurs pensées. Grâce à ce dispositif, les élèves peuvent comparer leur procédures et comprendre que leur manière de faire n'est pas unique et prendre conscience de la diversité des processus.

L'interaction sociale en ce sens permet un meilleur développement cognitif. L'hétérogénéité favorise les confrontations, les relations d'aide entre enfants, relations qui profitent autant aux plus avancés qu'à ceux qui le sont moins ainsi que des démarches de négociation et de coopération.

Dans la majorité des groupes, les enfants communiquent, expriment leurs stratégies de résolutions et tentent de convaincre les autres comme cela était le cas pour la séance sur la résolution de problèmes. Ils adoptent par la suite la démarche la plus pertinente pour résoudre le problème posé.

Cependant, un point négatif que je retiendrais de cette modalité de regroupement est le fait que certains élèves peuvent s'ennuyer en étant toujours avec des élèves plus faibles qu'eux et ne ressentir aucun plaisir à effectuer la tâche. C'est pourquoi, dans un second temps j'ai voulu analyser les travaux en groupes homogènes...

3.1.2.2 Les travaux en groupes homogènes

3.1.2.2.1 Séance d'Anglais, le travail entre pairs

Lors de mon stage au sein de l'école Paul Bert de Saint-Nazaire, j'ai eu l'occasion de tester la mise en place de binômes homogènes lors de mes séances d'anglais et ai pris conscience des avantages et inconvénients de cette modalité de regroupement. En effet, lors des quatre séances d'anglais que j'ai mises en place *(cf. annexe 8)*, je commençais toujours par une phase collective afin que les élèves se sentent en confiance au sein du groupe puis je poursuivais par des échanges entre certains élèves et la classe pour terminer par des interactions par binômes homogènes. L'idée de faire des binômes homogènes m'a été soumises par l'enseignante référente de la classe dans le but de ne pas démotiver les plus « forts ».

Lors de ma toute première séance d'anglais j'avais fais des binômes hétérogènes. Les élèves plus à l'aise avec l'anglais ne prenaient aucun plaisir à pratiquer la langue puisqu'il avaient seulement un rôle de correcteur vis à vis de leur camarades. J'ai donc modifié ma manière de faire en faisant des binômes homogènes. En ayant un niveau équivalant les élèves ont pu s'entrainer.

Dans ce cas de figure, mon rôle a été d'observer les élèves, de corriger leur prononciation et de leur redonner les structures manquantes... Le fait de mettre les élèves par binômes et non par groupes de 3 ou 4 élèves a l'avantage d'augmenter le taux d'activité effective de chaque élève tout en gardant certains avantages du groupe tel que l'interactivité.

3.1.2.2.2 Les groupes de niveaux au sein de l'école

Au sein de cette même école, j'ai également eu l'occasion d'observer le fonctionnement de groupes de niveaux tous les mercredis matin. Il y a dans cette école une classe de CP, une de CE1, une autre de CE2, une de CM1, une de CM2 et une classe à double niveau CM1-CM2. Il y a

également de nombreux élèves du voyage non lecteurs.
Dans une classe, le niveau des élèves est souvent hétérogène. C'est pourquoi, face à cette situation difficile, l'équipe pédagogique a décidé de coopérer en instaurant au sein de l'école 6 ateliers de lecture avec décloisonnement de l'équipe enseignante. Elles se sont mises d'accord pour faire la même matière au même moment dans la journée. Les élèves de l'école étaient répartis en 6 groupes de niveaux. Le groupe 6 étant composé des élèves les plus avancés en lecture-compréhension. Afin d'établir au mieux les groupes de niveaux, les enseignantes ont répartis les élèves en fonction des résultats de leurs évaluations de chaque fin de période. Chaque enseignante a identifié les objectifs non atteints qui posent problème à ses élèves.
En fonction des résultats obtenus, chaque apprenant est classé dans l'un de ces 6 groupes en fonction des compétences qu'il a déjà acquises en lecture. Les groupes portent le nom d'un félin (lion, tigre, panthère...). Ceci évite de stigmatiser les élèves comme « faibles », « moyens-faibles », « moyens-forts » et « forts »... Les enseignantes parlent de capacités plus ou moins grandes. Le fait d'attribuer une couleur à chaque groupe est également possible.
Les objectifs travaillés ne sont pas les mêmes dans chaque groupe. Dans le groupe 1, il s'agissait de faire de la lecture pure ainsi que des exercices de reconnaissances syllabiques *(cf. annexe 9)*, alors que dans le groupe 6 il s'agissait de faire de la lecture-compréhension et également de travailler sur les phrases et expressions au sens figurées *(cf. annexe 10).*
La répartition des élèves se faisaient donc en fonction des résultats obtenus à leurs évaluations mais se basait surtout sur l'analyse de leur difficultés. Par exemple en ce qui concerne les élèves de la classe de CE2 dans laquelle j'étais, Vitor et Youndi les deux élèves qui ne savaient pas lire allaient dans le groupe 1, tandis que Shana et Benjamin les deux élèves qui avaient passé une classe allaient dans le groupe 5 et Matys l'enfant précoce allait dans le groupe 6 dans lequel il y a une majorité de CM2.
Chaque atelier est mené par l'une des enseignantes du niveau de classe concerné. Par exemple l'enseignante de CP prenaient le groupe 1 tandis que celle des CM2 avait le groupe 6. Les groupes sont modifiés en fonction des progrès des élèves.

Il faut être attentif sur la manière dont nous formons les groupes. Il ne suffit pas de prendre comme point de repères les résultats de la dernière évaluation des élèves dans une matière pour effectuer des groupes. Le résultat d'une évaluation n'explique pas la cause de l'échec. En effet, deux élèves qui ont eu le même résultat à une même évaluation peuvent avoir des difficultés totalement différentes comme la gestion du temps, la compréhension de consignes... Des élèves dont les difficultés sont très différentes ne doivent pas figurer dans le même groupe ni être considérés de même niveau. Il faut leur proposer des outils et des situations variés pour surmonter

leurs difficultés. Il est nécessaire que l'enseignant ait une idée précise de ce que ses élèves n'ont pas su faire pour retravailler ce qui a posé problème. Par conséquent, il faut analyser le problème cognitif propre à chacun. Cela peut se faire en analysant la formulation des réponses de l'élève, ses erreurs ou bien en examinant la manière de s'y prendre pour accomplir certaines tâches. Pour se faire, l'observation de chaque élève est primordiale.

3.1.2.2.3 Intérêts et inconvénients des groupes homogènes

A travers ces deux exemples, j'ai pu trouver des avantages quant à la formation de groupes homogènes. La progression linéaire avec un groupe à peu près homogène reste donc possible. Les élèves peuvent en effet être affectés dans un groupe différent selon les disciplines. En fonction des progrès qu'ils réalisent, les élèves sont amenés à changer de groupe, pour aller dans celui qui est le plus adapté pour eux. Ces groupes ne sont donc pas fixes mais sont remaniés en permanence et évitent ainsi la stigmatisation des élèves. Ceci est un système extrêmement souple. Il faut observer les difficultés majeures qui apparaissent chez ses élèves.

Ce type de dispositif est très productif, puisque les besoins des élèves sont bien ciblés. Le rythme d'apprentissage varie selon les élèves. Cette manière de faire permet de laisser aux élèves un temps supplémentaire nécessaire à l'acquisition des compétences visées. Les élèves peuvent rattraper leur retard tout en permettant aux autres de continuer à progresser à leur rythme. Vitor (l'élève allophone), grâce au dispositif mis en place comblait de semaines en semaines ses lacunes. J'ai pu noter chez lui une grande motivation aussi bien dans l'apprentissage de la lecture que dans celui du langage. En effet, Vitor était content d'aller dans le groupe 1 puisqu'il comprenait les enjeux et prenait conscience des progrès qu'il réalisait de semaines en semaines.

Dans ce système de groupes, les objectifs pour chacun sont différents et ceci peut contribuer à lutter contre l'échec scolaire puisque les élèves sont amenés à progresser à leur rythme.

Cependant, cette démarche entraîne certains aspects négatifs. S'il est vrai que les élèves peuvent progresser à leur rythme et travailler au maximum de leurs capacités, l'écart peut néanmoins se creuser entre chaque groupe du fait des objectifs différents pour chacun. De plus, ce n'est pas toujours agréable pour un élève de CM2 allophone de se retrouver dans le même groupe que des élèves de CP.

Il faut donc éviter les groupes de niveaux permanents au sein de la classe et ne pas forcément donner aux bons élèves des tâches plus complexes et intellectuellement exigeantes. Ni au contraire donner aux plus faibles des tâches plus courtes, simplifiées dans le seul but de leur donner la satisfaction de la réussite. De plus, le fait de rassembler les élèves les plus en difficulté peut avoir tendance à accentuer un manque de motivation. Pour éviter cela, il faut beaucoup de souplesse dans l'organisation et dans la gestion du temps. Il est nécessaire de modifier

régulièrement la structure proposée en fonction des besoins réels des élèves. En outre, ce type de groupe se prive des interactions sociales entre des individus de « niveaux » différents.

3.1.2.3 Conclusion sur les modes de regroupement

3.1.2.3.1 Intérêts des techniques de groupes

Les interactions sociales favorisent à la fois l'action, l'échange et la coopération tout en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche et permettent donc un meilleur développement cognitif. En effet, lors des travaux de groupes, les élèves sont en activités et sont amenés à débattre, à défendre et exprimer leur point de vue ou leur manière de penser ainsi que s'aider mutuellement afin d'arriver à l'objectif final ou à la restitution finale demandée.

Les techniques de groupes permettent donc de débloquer la communication (cf. séance sur la résolution de problèmes). Durant cette phase qui dure entre 15 et 20 minutes, chacun peut exprimer son opinion sans avoir affaire à plus d'une ou deux personnes en face à face direct. Il est plus facile pour les élèves de passer par cet intermédiaire pour s'exprimer que d'être confronté à la classe entière. Le groupe restreint (de deux à quatre élèves) engendre un sentiment de sécurité par sa taille réduite. Cela a pour conséquence d'augmenter la confiance en soi. Ainsi, des élèves timides, bloqués à l'oral et n'ayant pas confiance en eux, se sentent en confiance et osent davantage parler, écrire, agir puisqu'ils se sentent protégés dans cette petite structure où ils peuvent travailler un certain temps sans intervention extérieure.

Les techniques de groupes permettent également d'enrichir l'interaction cognitive par des confrontations et des négociations fréquentes et diversifiées que la consigne demande (cf. séance sur la résolution de problèmes). En effet, cela favorisent la socialisation. Les situations d'interactions sociales variées apprennent aux élèves à négocier, à gérer peu à peu les conflits, les agressivités, les rapports de domination comme ce fut le cas lors de la séance sur le système solaire car l'argument prime.

Lorsque les élèves travaillent en groupe, ils sont stimulés. La motivation est accrue puisque les interactions en groupes créent des situations où les élèves ont le droit de bouger, de parler entre camarades, de prendre des initiatives et des décisions, de jouer des rôles et de se répartir les tâches (secrétaire, rapporteur, rôle de lecteur...). Cela fait surgir chez les élèves, la curiosité et le désir de travailler.

Le travail de groupe permet d'exploiter l'interaction sociale, puisqu'il rend possible une certaine confrontation des enfants afin d'accéder à une appropriation durable des savoirs et savoir-faire. En effet, les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages, avec les autres au sein du groupe. L'intérêt des groupes à visées interactives comme les groupes hétérogènes ou homogènes est donc de susciter un conflit cognitif, de faire progresser la réflexion de l'élève ou de permettre de

clarifier une idée.

C'est Jean Piaget le premier à avoir montré comment l'apprentissage des élèves se faisait par ruptures et réajustements successifs des représentations mentales. Il faut déconstruire les représentations initiales. En demandant à l'élève d'écouter, de mémoriser, de comprendre et de répondre cela entraîne un déséquilibre entre ses propres représentations et celles fournies par l'enseignant, les contenus, les supports et les camarades. Cette manière de faire entraîne un conflit socio-cognitif. L'élève est poussé à se décentrer de ses conceptions initiales afin de les réorganiser en y intégrant des éléments de celles qui lui sont enseignées. D'autres représentations sont ainsi créées constituant de nouveaux savoirs.

A partir des travaux de J. Piaget, P. Meirieu a étudié les conditions d'efficacité du travail en groupe d'apprentissage en reprenant la notion de conflit socio-cognitif[21]. Selon lui, l'efficacité du travail de groupe est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau. En exigeant la réorganisation des connaissances, si l'on a un écart trop important entre les membres du groupe cela annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. Selon lui, le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des points de vue divergents sur une même réalité mais qui sont néanmoins capables de se comprendre en ayant des structures cognitives et des outils linguistiques similaires. L'interaction sociale (échange entre au moins deux personnes) est essentielle au développement intellectuel puisqu'elle engendre la restructuration de la pensée.

Par conséquent, il apparaît au regard de ces explications que la solution ne se trouve ni dans un excès d'homogénéité ou d'hétérogénéité mais dans l'alternance des types de regroupements.

En dernier lieu, un aspect essentiel à ne pas oublier est que la mise en place d'une différenciation pédagogique ne peut se faire qu'à la condition d'une autonomie minimale de la part des élèves étant donné que toute la classe n'effectue pas en permanence les mêmes tâches.

3.1.2.3.2 Autonomie

Apprendre à l'élève à évoluer de manière autonome est l'une des 7 compétences du « socle commun de connaissances, compétences et culture[22] » parmi :

- la maîtrise de la langue française,
- la pratique d'une langue vivante étrangère,
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique,
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
- la culture humaniste,
- les compétences sociales et civiques,

Extrait du socle commun de juillet 2006.

21 Notion étudiée auparavant par Vygotsky.

22 Introduit dans la loi en 2005, le S4C présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire.

Cette autonomie concerne principalement des compétences liées à la recherche documentaire et à l'autoévaluation. L'élève doit apprendre à agir par soi-même, en se donnant ses propres règles de conduite sans être dépendant de l'enseignant. Pour cela, il doit être capable d'écouter pour comprendre, répéter et respecter des consignes mais également d'échanger, de questionner et de justifier un point de vue.

De plus, l'élève doit être capable de travailler en groupe et de s'engager dans un projet. L'autonomie des élèves est très importante, elle doit leur permettre de prendre leur place dans l'espace et de s'y déplacer de manière adaptée. Le but final étant d'amener l'élève à prendre en charge la construction de ses savoirs et son implication dans l'évaluation de son travail (co-évaluation puis autoévaluation).

J'ai pu me rendre compte que lorsque l'on propose d'autres activités aux plus rapides, les élèves sont libres de s'organiser, de se prendre en charge et sont amenés à gérer leur temps libre et à développer ainsi leur autonomie. Néanmoins, pour éviter que ces activités ne deviennent réservées qu'aux élèves les plus efficients, il est indispensable de ménager des plages horaires dans l'emploi du temps afin que les élèves les plus lents et les plus en difficultés aient eux aussi le loisir de pratiquer ces activités.

Cependant, S. CONNAC[23], docteur en sciences de l'éducation, conteste cette notion d'individu. Selon lui, l'autonomie est utilisée comme un moyen et non comme un but à atteindre. Il s'agit d'outils et de techniques qui ne prennent sens que par l'intention et la visée de l'enseignant. Il prend parti dans une opposition entre individualisation et personnalisation. Lors de l'individualisation, les élèves sont placés en travail individuel avec des fiches de consignes ou en autonomie complète et ils doivent inventer des manières de faire qui, justement, leur posent problème alors que dans la personnalisation ce travail en autonomie est combiné avec des situations de travail en interaction. Il existe une multitude d'individus et autant de réactions possibles face à une tâche.

3.1.3 Réorganiser en grand groupe les diverses réponses obtenues

Une fois l'utilité des travaux de groupes étudiés, je me suis intéressée à la manière de réorganiser en grand groupe les diverses réponses obtenues. Le travail en classe entière reste indispensable à la cohésion du groupe afin de créer des liens entre les élèves et peut s'avérer particulièrement intéressant dans les phases initiales des apprentissages, pour lancer les activités ou les projets et créer une dynamique de groupe et dans les phases d'institutionnalisation au cours desquelles l'enseignant et les élèves formalisent ce qui a été appris.

23 Connac, Sylvain. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école,* Paris ; ESF éditeur, collection pédagogies.

A travers deux exemples, je vais montrer comment réorganiser en classe entière les diverses réponses obtenues sans que les élèves ne s'ennuient.

3.1.3.1 Séance 3 sur le système solaire

Une fois les travaux par groupes de 4 élèves effectués, j'ai voulu réorganiser en classe entière les diverses informations trouvées précédemment afin de comprendre la structure du système solaire : places respectives et mouvements. Ainsi qu'avoir un aperçu de l'ordre conventionnel des tailles des planètes et de leur distance au soleil. Pour se faire, j'ai fait venir au tableau un rapporteur de chaque groupe afin qu'il affiche la photo de sa planète au bon endroit. Une ligne dédiée aux diamètres des planètes et une seconde pour la distance des planètes entre elles. Puis le rapporteur était chargé d'expliquer à la classe les différentes informations qu'il avait trouvées concernant sa planète : diamètre, place dans le système solaire, composition...

Lors de cette séance un problème est survenu : les bavardages étaient incessants.

Je me suis demandée pourquoi et j'en suis venue aux hypothèses suivantes : seulement un élève par groupe venait au tableau ce qui a fait que les autres membres du groupe s'ennuyaient. De plus, les planètes étudiées étaient différentes pour chacun des groupes, ils n'étaient pas tous intéréssés par les recherches qu'avaient faites les autres camarades.

Par conséquent, lorsque l'on réorganise en classe entière les diverses informations obtenues, il faut veiller à ce que chacun puisse participer en faisant part de ses recherches et que chaque élève ait connaissance de la tâche qui est demandée dans chacun des groupes.

3.1.3.2 Séquence sur la bande-dessinée CM1-CM2

Dans cette même école de Pornic, Audrey, ma binôme de stage a mis en place une séquence sur la bande-dessinée. Lors de la dernière séance, la mise en commun a posé quelques problèmes. J'ai donc essayé de poser des hypothèses puis j'ai fait un bilan de ce qui est utile de faire, de prendre en compte et ce à quoi il faut faire attention lors d'une mise en commun.

L'objectif de la séquence était de travailler la compréhension en lecture à travers un travail sur les inférences (logiques et créatives).

L'objectif de la séance 1 était de comprendre l'organisation du récit en images : travailler les inférences logiques en prenant appui sur les indices textuels et picturaux. Pour cela la tâche était de remettre dans l'ordre les cases d'une planche.

La séance 2 consistait à découvrir le vocabulaire de la BD et travailler les inférences logiques et pragmatiques grâce au questionnaire.

L'objectif de la séance 3 était de lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte après préparation. La tâche était de mettre en voix la planche sur laquelle ils avaient travaillé.

Les deux dernières séances, quant à elles, étaient des séances de réinvestissement qui consistaient à construire des inférences logiques et pragmatiques à partir des informations du texte et de l'image d'une planche de bande-dessinée. La tâche était de compléter un dialogue tronqué.

Un problème est survenu lors de cette dernière séance de réinvestissement.

Dans un premier temps, les élèves ont réfléchi individuellement. Puis, ils ont travaillé par groupe de trois élèves. Une fois que tout le monde avait terminé de rédiger le dialogue et de travailler rapidement une mise en voix, la mise en commun pouvait avoir lieu. Chaque groupe venait au tableau et interprétait le dialogue qu'il avait rédigé. Pendant ce temps là, le reste de la classe écoutait.

Au cours de cette mise en commun nous avons pu remarquer que certains élèves avaient eu plus de mal que d'autres à s'impliquer. Certains bavardages étaient incessants. Il n'y avait pas d'échanges entre les élèves.

Or comment rendre l'élève acteur de ses apprentissages lors d'une mise en commun ?

Les hypothèses que j'ai émises sont les suivantes :

<u>Hypothèse 1</u> : Le choix du support bande dessinée a perturbé les élèves.

En amont de la séance, les goûts des élèves ont été anticipés en choisissant un support que les enfants aiment bien : la bande dessinée [leur motivation était perçue dès leur entrée en classe au regard de l'emploi du temps : « ouais les schtroumpfs ! » s'exclamaient-ils]. Ce support inhabituel, du moins non utilisé auparavant par les élèves, a crée une excitation qui les a peut-être déconcentrés.

<u>Hypothèse 2</u> : Le matériel n'a pas été suffisamment anticipé.

Comme Audrey n'avait pas prévu de différenciation entre CM1 et CM2 lors des séances précédentes, elle a choisi cette fois-ci de les faire travailler sur des planches différentes.

Pour les CM2 : la planche de la page 34 des <u>Schtroumpferies</u> de Peyo, jugée comme étant plus difficile car pour compléter la réplique du Grand Schtroumpf à la 9ème case les élèves devaient soit avoir retenu la référence à ce personnage dans la première case de la planche : « *Pfff ! Il en a des bonnes le Grand Schtroumpf ! Schtroumpfer comme ça un nouvel «* Hymne au printemps *». Et pour demain en plus.* », soit revenir en arrière pour identifier le personnage de la case 9 (*cf. annexe 11*).

Pour les CM1, la planche choisie était celle de la page 39 des Schtroumpferies de Peyo plus simple car le lecteur peut compléter le dialogue presque au fur et à mesure de l'avancée de sa lecture (sans avoir à faire de retour en arrière). (*cf. annexe 12*).

Audrey, avait prévu que chaque groupe travaille sur une planche imprimée en format A3 afin que tout le monde puisse voir lors de la mise en commun. Elle avait également pensé à afficher en grand les planches au TBI. Cependant cette organisation ne s'est pas avérée suffisante. En effet, les élèves avaient du mal à suivre. Le format A3 était tout de même beaucoup trop petit et la qualité de l'image au TBI était médiocre.

De plus, elle n'avait écrit qu'une seule consigne sur la planche des CM1 « Complète le dialogue », et n'avait même pas écrit de consigne sur la planche des CM2.

***Hypothèse 3* : L'organisation de la mise en commun a été mal conçue.**

Comme nous pouvons le voir sur sa feuille de préparation (*cf. annexe 13*), Audrey avait prévu que chaque groupe explique sa procédure au reste de la classe et qu'ils justifient quels indices du texte ou des images leur avaient permis d'écrire ce dialogue. La manière de mettre en commun les productions n'était pas adaptée. Lors de celle-ci, les groupes venaient lire leur planche au tableau sans réel échange avec le reste de la classe, ils étaient seulement spectateurs. Les élèves étaient en activité uniquement lorsqu'ils passaient au tableau. C'est pourquoi, certains s'ennuyaient et bavardaient. De plus, il y avait huit groupes à passer ce qui était long et redondant. En outre, du fait de la contrainte temporelle, tous les groupes n'ont pas pu passer.

***Hypothèse 4* : Audrey n'a pas su maintenir le lien entre activité et savoir visé.**

Elle n'a pas insisté sur l'objectif d'apprentissage en début et pendant la séance à savoir construire des informations nouvelles à partir de celles du texte et de l'image. Pourquoi n'a t-elle pas su maintenir le lien entre activité et savoir visé ?

Les sous-hypothèses :

Il s'agissait de sa dernière séance de stage et n'a peut-être pas suffisamment relu sa fiche de préparation avant.

De plus, lors de la séance précédente, où les élèves commençaient la recherche en groupe, s'était bien déroulée. J'émets l'hypothèse qu'Audrey avait pris trop d'assurance. Cela lui a fait être négligente lors de la suivante.

Pourtant je pense également qu'elle n'avait peut-être pas confiance en son travail sur les inférences car lors de ses stages précédents elle n'avait jamais observé de séances sur les inférences, notamment sur les prises d'indices. Donc, elle ne savait pas si sa leçon était pertinente ou non.

Enfin j'émets l'hypothèse que la gestion de la classe pendant l'activité lui a fait oublier de repréciser l'objectif. En effet, elle a davantage cherché à comprendre comment ils s'y sont pris pour réaliser le dialogue en groupe « *comment faites-vous pour vous mettre d'accord ?* ». Elle essayait de passer plusieurs fois voir les groupes pour vérifier qu'ils étaient tous au travail. Elle vérifiait l'orthographe pour certains, leurs techniques de travail de groupe pour d'autres. Elle essayait de gérer les conflits, un élève de l'autre classe était venu car il n'avait pas ses affaires de voile. Contrarié, il rendait le travail du groupe difficile. De plus, il n'avait pas l'habitude de travailler en groupe dans sa classe. Elle a essayé d'adopter une attitude compréhensive et bienveillante, mais également de calmer les tensions.

***Hypothèse 5* : Audrey a rajouté trop d'objectifs lors de la séance.**

Elle a tenté de différencier en ajoutant des objectifs supplémentaires aux groupes qui avaient terminé leur dialogue : corriger leurs erreurs d'orthographe et mettre en voix leur dialogue de manière à ce qu'ils soient occupés pendant que les autres groupes terminent. Donc, la mise en commun ne correspondait pas à ce qu'elle attendait. Ils ont travaillé la mise en voix et non la justification du dialogue. Cela vient du fait qu'elle a donné trop de consignes en négligeant la principale.

3.1.3.3 Bilan

Suite aux hypothèses émises, tout d'abord, afin que le choix du support ne perturbe pas les élèves, il me semble intéressant avant de commencer la séquence d'avoir un échange sur leur rapport à la bande dessinée, quelles bandes dessinées ils connaissent, pourquoi ils aiment en lire… afin que les élèves soit habitués à ce genre de support. Leur expliquer que malgré son accessibilité, la bande dessinée est un livre à part entière qui nécessite des compétences complexes de lecture comme combler les blancs entre les cases.

Il convient également lors d'une mise en commun d'anticiper le matériel. Il aurait été plus simple que les CM1 et CM2 travaillent sur le même support pour faciliter la mise en commun ou au moins distribuer la planche manquante à ceux qui ne l'avaient pas. De plus, Audrey aurait dû écrire l'autre consigne sur la planche : *« Repère les indices du texte et de l'image qui t'ont permis d'écrire le dialogue ».*

Une mise en commun s'organise. Il aurait peut-être fallu se contenter de travailler sur une case en particulier plutôt que la planche en entière. Les élèves auraient pu ainsi plus facilement échanger leurs stratégies. Il faut mettre les élèves en situation d'activité et ne pas les laisser seulement spectateurs.

De plus, il est important d'arriver à maintenir le lien entre activité et savoir visé. Il faut s'imprégner davantage de sa fiche de préparation avant la séance et même pendant.

Différencier ne consiste pas à ajouter des objectifs. Il aurait plutôt fallu insister sur l'objectif de séance c'est-à-dire qu'ils réfléchissent à la justification du choix de leur dialogue en prenant appui sur le texte et les images. Audrey a elle-même perdu le lien entre l'objectif de séance et la tâche de l'élève. C'est pourquoi la mise en commun n'a pas été productive. Il est important de cibler un objectif précis et de s'y tenir.
Quant à la posture de l'enseignant (un conseil reçu du maître référent), afin de capter l'attention de tous les élèves il ne faut pas hésiter en même temps que l'on parle à se déplacer dans la classe, s'éloigner de l'élève qui est entrain de parler afin que celui-ci parle plus fort mais aussi pour remarquer davantage les élèves qui auraient décroché de la séance...

Plusieurs solutions existent afin de faire en sorte que l'hétérogénéité ne nuise pas à la transmission des savoirs au sein de la classe. L'enseignant doit connaître ses élèves et comprendre le fonctionnement cognitif de chacun afin d'adapter les démarches pédagogiques à ce que sont les élèves et dépasser cette diversité. Il faut également connaître la manière d'apprendre de chacun d'eux pour pouvoir les aider à progresser puisqu'une des priorités de l'Education nationale est de tenir compte de la personnalité des élèves, de permettre l'épanouissement et leur réussite.

3.2 Stratégies de remédiation

Afin de faire face aux classes de plus en plus hétérogènes, les enseignants doivent adopter des stratégies de remédiation qui leur sont propres et qui leur conviennent le mieux. Comme nous l'avons dit précédemment, c'est à partir des résultats obtenus et de l'observation de l'élève que l'enseignant peut trouver ce qui fait obstacle à l'élève. Ce peut être la lecture de consigne, la peur de se tromper ou encore une notion antérieur qui n'est pas acquise. A partir des difficultés rencontrées et des différents besoins des élèves l'enseignant peut mettre en place des remédiations différenciées.
La remédiation, c'est la manière dont l'enseignant va réussir à pallier le problème de l'élève. Cependant, comment différencier et surtout jusqu'où peut-on différencier ? L'évaluation en fait-elle partie ?
Tout d'abord, une chose essentielle est qu'il faut tenir compte de la zone proximale de développement de l'élève (ZPD). Selon Vygotsky, la ZPD est la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Elle se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. Lorsque l'élève est face à une tâche qui s'inscrit dans sa ZPD, il se mobilise car il sent le défi réaliste. Dans le cas contraire, les élèves peuvent se retrouver en zone de rupture (face à un travail trop difficile), ou en zone d'autonomie (avec une tâche trop facile) il n'y a pas

d'apprentissage.
Afin que les élèves restent dans leur zone proximale de développement, l'enseignant va devoir différencier les contenus d'enseignement, les structures, les processus d'apprentissage ainsi que les productions en fonction des élèves.
Ces domaines sont généralement interreliés, on ne peut pas intervenir par rapport à l'un d'entre eux sans toucher aux autres.

3.2.1 La différenciation des contenus

3.2.1.1 Séance de géométrie sur les patrons en CE2

J'ai eu l'occasion, lors d'un stage dans l'école Kerlor de Pornic, d'observer de la différenciation des contenus dans une classe de CE2. Il s'agissait d'une séance de géométrie sur les patrons de polygones.

Description de la séance :

L'exercice consistait à reproduire le patron d'un solide que l'enseignant leur avait attribué. Les élèves n'avaient pas tous eu les mêmes solides, certains avaient eu un cube tandis que d'autres devaient reproduire le patron d'un prisme qui est une figure plus complexe. Afin que les élèves qui n'avaient pas compris la technique puissent avancer, l'un d'eux avait montré au tableau la manière dont il fallait procéder. Lorsque les élèves ont eu terminé de reproduire le patron de leur première figure, l'enseignant leur a donné un autre solide à reproduire plus difficile que le précédent : le prisme ou la pyramide pour ceux qui avaient déjà eu le prisme.
Il s'agit dans ce cas précis, d'adapter une même tâche et de la décomposer en plusieurs parties en variant la difficulté pour chacune d'entre elles. Les élèves étaient motivés par la tâche puisque l'enseignant avait évalué à l'avance ce que les élèves étaient capables ou non de faire.
L'objectif était le même : arriver à reproduire le patron du modèle et pour cela la technique utilisée était identique également. Ils devaient compter le nombre de faces, d'arêtes...

Bilan :

La différenciation des contenus est efficace sur une courte durée. Afin que les élèves rentrent dans la tâche, il faut que les contenus proposés soient accessibles, stimulants et ne pas s'écarter de l'objectif de départ de manière à ce que l'élève mette en jeu l'opération mentale recherchée. L'intérêt de cette différenciation est vraiment de maintenir une tâche commune malgré les différences entre les élèves. A partir du diagnostique initial établi, chaque groupe aura des contenus différents à étudier.
Lors de cette différenciation des contenus, il s'agit pour certains élèves d'alléger certaines dimensions de la tâche pour qu'ils concentrent davantage leur attention sur l'objectif que

l'enseignant juge prioritaire. En effet, le patron d'un cube est plus facile à faire que le patron d'un parallélépipède rectangle. Il faut veiller à ne pas perturber les élèves avec des formes trop complexes et toujours rester sur des contenus accessibles.
Ainsi, lorsque l'on met en place une différenciation des contenus, les élèves travaillent individuellement ou en groupes sur des contenus différents, définis en termes d'objectifs noyaux. Il s'agit de concepts essentiels, d'objectifs forts que tous les élèves doivent acquérir en lien avec le programme de l'école ou du S4C. Les objectifs sont d'ordre cognitifs (savoir), méthodologiques (savoir-faire) ou même comportementaux (savoir-être). Les groupes sont établis en fonction des objectifs pédagogiques de l'enseignant. On parle également dans ce cas précis de différenciation successive puisqu'il s'agit d'une même tâche pour tous dans laquelle l'enseignant varie les supports ou les aides.

La séance de géométrie est un exemple parmi tant d'autres. Lors des séances de lecture, il est aussi envisageable d'offrir des textes variés selon le niveau de lecture des élèves.
Il est également possible d'utiliser des outils qui vont permettre de faciliter la différenciation au sein de la classe.

3.2.1.2 Logiciel informatique : Floc et les nombres

Certains logiciels informatiques aident à mettre en place une différenciation pédagogique dans la classe. J'ai fait une analyse détaillée d'un logiciel utilisé pour le cycle 2 intitulé : *Floc et les nombres (2010).* Il s'agit d'un logiciel de mathématiques destiné aux élèves à partir de 6 ans. Il traite de la numération (nombres entiers inférieurs à 1 000) ainsi que les 4 opérations.
Les compétences visées en mathématiques sont l'acquisition de la notion de nombre, la connaissance de la suite numérique, le dénombrement, la comparaison, le rangement, l'encadrement, la lecture et l'écriture des nombres (jusqu'à 30), la démarche de résolution de problème, l'addition, la soustraction et les groupements par 10. Ce logiciel permet un travail individuel ou en groupes (de deux ou plus), qui incite les élèves à justifier leurs choix, à développer des stratégies et à verbaliser leurs actions.
De plus, pour chaque exercice l'enseignant a accès au descriptif des compétences et objectifs de l'exercice *(cf.annexe 14).*

3.2.1.2.1 Points forts du logiciel

Présentation du logiciel : La mise en page des différentes activités est soignée, alignée les unes sous les autres. D'un simple coup d'œil, nous avons tous les jeux sur une même page. Les différents niveaux pour une activité sont également très bien mis en évidence des plus faciles aux plus difficiles. *(cf. annexes 15 et 16).* L'élève peut de cette manière connaître plus facilement son

niveau et se repérer dans le logiciel. Il y a de nombreuses couleurs vives, ce qui rend le site plus ludique et attractif pour les élèves. Cela donne envie de faire les exercices.

L'évaluation : Les évaluations pour l'élève sont immédiates. Le système d'évaluation le plus fréquent se compose de 5 ou 10 têtes sur fond vert ou rouge : une tête « verte » si la réponse est juste, une tête « rouge » dans le cas contraire. Ceci permet de voir aisément si l'élève est en difficulté ou non *(cf. annexe 17).* En fin de partie, deux messages peuvent s'afficher : « *Gagné*! » s'il y a au moins 8 têtes vertes sur 10 ou 4 têtes vertes sur 5. Sinon, le message « *Essaie encore* » s'affiche. Les jeux qui se jouent à deux ou les niveaux « découvertes » n'ont pas d'évaluation.

L'élève s'investit à son rythme et ne se lasse pas. Les activités sont ludiques, il y a de la manipulation et le fait d'avoir des consignes sonores permet de décharger l'enseignant.

Il n'y a aucune limitation de temps, c'est à l'enseignant de gérer le temps que doivent mettre les élèves pour terminer une activité. Si le travail est fait en autonomie, l'élève peut mettre le temps qu'il veut pour répondre.

Ce logiciel rend possible une grande possibilité de différenciation et permet de gérer l'hétérogénéité d'une classe sans difficulté grâce au large choix des différents niveaux par exercices susceptibles de convenir à des besoins variés et des façons de travailler en classe très diverses. En effet, il y a 23 activités autour de l'appropriation et de la manipulation des nombres entiers. Chacune d'entre-elle est composée de 1 à 6 séries de jeux (ABCDEF) de difficultés croissantes eux-mêmes déclinés en plusieurs niveaux. Cela représente en tout 316 jeux qui permettent de s'adapter à un public souvent hétérogène. Ceci facilite une différenciation au plus près des élèves.

Il y a plusieurs types de jeux :

- des jeux de découvertes ou les règles d'utilisation sont libres : « les nombres »
- jeux d'entraînements individuels : « la bande numérique »
- jeux de rapidité pour installer des automatismes : « vite »
- des jeux de réflexion : « le jardin des lapins »
- des jeux pour jouer à deux qui sont porteurs d'échanges : « scopa-floc »

Jeux ouverts et paramétrables : Permet à l'enseignant d'introduire ses propres données (en fonction de l'objectif poursuivis) et de choisir des nombres adaptés au niveau de ses élèves. Travail sur les nombres inférieurs à 20, 50... Il s'agit alors d'une véritable différenciation.

3.2.1.2.2 Points faibles du logiciel

Lecture des consignes : Grâce au point d'interrogation, certaines consignes peuvent être lues ou entendues ce qui facilite le travail des plus jeunes ou des élèves non lecteurs. Cependant toutes les consignes ne peuvent pas être écoutées.

Aides : Les outils d'aides ne sont pas toujours présents. Or, il n'est pas toujours facile de savoir ce qu'il faut faire dans l'exercice. Cliquer, déplacer... ?

Il est également possible de mettre en place des contrats d'apprentissage afin d'aider les élèves dans l'acquisition de certaines compétences.

3.2.1.3 Établir des contrats d'apprentissages

Au cours de mes différents stages, je n'ai pas eu l'occasion d'observer de mise en place de contrats d'apprentissage néanmoins c'est une pratique que j'aimerais tester au cours de ma carrière.

D'après H. Przesmycki[24], la pédagogie de contrat permet à l'enseignant de négocier avec l'élève un travail personnel correspondant à un objectif déterminé. Un contrat qui précise exactement ce que l'on attend de l'élève et les soutiens sur lesquels il peut compter. Par ce recours, l'élève promet qu'en temps donné, il aura acquis de nouvelles compétences ou résolu un problème particulier *(cf. annexe 18)*. Ceci implique une réciprocité de la relation entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant doit veiller à être bienveillant auprès de l'élève, le soutenir et l'accompagner (prêt de documents, contacts avec la famille, échanges d'informations…)

Cette pédagogie de contrat est complexe et délicate à gérer. Elle permet à l'élève d'avancer dans l'apprentissage de l'autonomie. L'avantage de cette pratique est que cela crée un cadre sécurisant fait de limites clairement définies. Grâce à cela, l'élève a également la possibilité de choisir et de suivre ses propres stratégies. L'élève devient véritablement acteur de ses apprentissages ce qui le motive davantage.

Auprès des élèves qui rejettent l'école ou qui ont de grandes difficultés, cela permet de recréer le dialogue et de réduire les blocages vis a vis de l'école et ainsi enclencher le désir d'apprendre. La démarche de négociation repose sur 3 principes :

- Principe de la liberté de proposer, d'accepter ou de refuser le contrat.
- Principe de la négociation des éléments du contrat.
- Principe de l'engagement de mener à bien le contrat.

Ainsi, différencier les contenus va permettre de détecter les forces et les faiblesses des élèves et également d'éviter de maintenir trop longtemps le cerveau des élèves sur le même type de contenus, de façon à écarter toute fatigue ou perte d'intérêt. On attribue des contenus différents à chaque élève ou à chaque groupe d'élèves en fonction de leurs objectifs, intérêts ou capacités.

3.2.2 La différenciation des structures

24 Przesmycki, Halina. (2008), *La pédagogie différenciée*, Paris ; Hachette Education.

Différencier les structures signifie que l'on modifie les modalités d'organisation de la tâche. L'environnement dans lequel se font les apprentissages. Cette différencation peut se faire au sein de la classe, ou bien à l'intérieur d'un cycle ou encore dans toute l'école. Au sein de la classe, les élèves sont répartis en plusieurs groupes dans des structures différentes. Cela permet aux élèves de découvrir d'autres lieux, de nouveaux camarades, de déclencher de nouvelles interactions sociales et peut ainsi aider à favoriser les apprentissages. La différenciation des structures concerne à la fois les lieux investis (il n'est pas obligatoire que les séances se fassent toujours dans la classe) et la distribution des séances dans le temps.

3.2.2.1 Le cadre spatial

Les apprenants sont répartis en plusieurs groupes en fonction de leurs besoins ou de leur niveau. Il est nécessaire pour cela de tenir compte du niveau d'autonomie des apprenants.
La mise en place d'un décloisonnement pour les groupes de lecture comme ce fut le cas lors de mon stage dans l'école Paul Bert de Saint-Nazaire fait véritablement partie d'une différenciation des structures. Il s'agissait de former des groupes de niveau au sein de l'école. Les regroupements doivent constituer, même pour de courtes périodes, de véritables groupes favorables aux échanges entre les élèves, inciter à la coopération et ainsi créer des conflits sociocognifs dû à la rencontre entre conceptions et représentations mentales différentes selon les élèves et créant ainsi un déséquilibre qui va les amener à adopter un code commun.
Les différents lieux investis peuvent être : la salle de classe, le centre de documentations et d'informations (CDI) ou encore les locaux proposés par les collectivités locales. Par exemple, dans l'école des Nondales à Pornic, les séances de chorales se faisaient dans la salle des fêtes.
C'est aux établissements d'impulser l'utilisation de différentes structures au profit de leurs élèves. Le fait de varier les lieux accroit la motivation des élèves.
Cependant un point essentiel est de veiller à organiser l'espace, il faut donner des repères aux élèves. Par exemple, lors des séances d'EPS, il est important de recontextualiser l'espace notamment en mettant des bancs afin que les élèves sachent où s'assoir, ce qui permet à l'enseignant de pouvoir gérer plus facilement sa classe.

La classe transplantée

Mettre en place des classes transplantées, telles que les classes de neige par exemple, va permettre de proposer des activités variées aux élèves dans un contexte différent de celui de l'école. Il est possible de faire classe le matin et les différentes activités et visites l'après-midi. En ce qui concerne la « classe » il peut s'agir d'activités telles que l'écriture de cartes postales, la réalisation de vidéos (par groupes) que les élèves peuvent déposer sur un site internet. Chaque

groupe se voit attribuer un thème différent : (le ski, la visite, la météo...). La rédaction d'un journal de bord peut également se révéler très intéréssante.
Les classes transplantées peuvent permettre de favoriser un rapport privilégié avec les enfants mais également d'apporter un soutien un peu plus particulier à chaque élève. Par exemple, il est possible d'apporter une aide à chacun lors de la rédaction des cartes postales de manière à ce que les productions soient correctes et cohérentes. Ceci peut contribuer à accroitre la motivation des élèves à leur retour en classe. Les classes transplantées sont l'occasion d'observer comment évoluent les élèves en communauté et déceler certaines facettes de leur personnalité. Au cours de ces séjours, des liens peuvent se créer entre les élèves. En effet, la structure différente peut contribuer à mieux intégrer dans le groupe classe certains élèves qui peuvent sembler isolés.

3.2.2.2 Le cadre temporel

L'attention des élèves est limitée dans le temps. La vigilance des élèves âgés de 6 à 12 ans étant d'environ 10 minutes par heure (ce chiffre augmente avec l'âge de l'enfant), cela implique de changer les activités et les formes de travail régulièrement. Les moments de la journée où les élèves sont le plus concentrés sont entre 9h00 et 9h30 puis entre 11h00 et 11h30 et l'après-midi entre 14h30 et 15h00. C'est un fait à prendre en compte. Il faut privilégier les séances de recherche-découverte lorsque les élèves sont le plus concentrés et faire des exercices d'entrainement sur les créneaux où la concentration des élèves est moindre. Il faut veiller à respecter le rythme des élèves et mettre en place une gestion souple de l'emploi du temps puisque sa rigidité représente un obstacle. Il est nécessaire de structurer le temps pour l'adapter aux apprentissages proposés en modulant plus librement la durée des cours.
Cependant, la différenciation des structures n'est pas suffisante à elle seule...

3.2.3 La différenciation des processus

Lors de la mise en place d'une différenciation des processus, on s'intéresse au « comment » de la tâche. Les élèves sont répartis en groupe et travaillent sur le même objectif. Ce sont toutes les activités qui vont permettre à l'élève de comprendre l'apprentissage visé. Autrement dit, ce sont les moyens que l'élève utilisera pour s'approprier le contenu.
Dans ce cas précis, l'enseignant est amené à varier les moyens et les situations d'apprentissage en tenant compte de la diversité des styles cognitifs présents en classe puisque les élèves traitent l'information de diverses manières. On met en place des stratégies d'enseignement hétérogènes. Il est donc primordial pour l'enseignant de bien connaître ses élèves et leurs stratégies d'appropriation.
A. de La Garanderie, philosophe et pédagogue français du XXème siècle a étudié les profils

pédagogiques et expliqué dans son ouvrage[25] que certains élèves ont besoin d'entendre des énoncés tandis que d'autres ont besoin de les visualiser et enfin que certains appréhendent les choses par la manipulation. Il existe en effet trois profils pédagogiques (auditif, visuel et kinesthésique) auxquels il faut tenir compte afin de pouvoir s'approprier les différents savoirs (cf. chapitre 2.2.3.1.2 « les différents profils d'apprentissage des élèves »).
Les trois exemples ci-dessous tentent d'expliquer comment prendre en compte ces différentes voies d'appropriation.

3.2.3.1 La manipulation

Lors de mon stage dans l'école des Nondales à Pornic, j'ai eu l'occasion d'observer et de mener des séances de géométrie (avec les CM2) sur les triangles à partir des progressions de l'enseignant.
Je n'ai pas pu observer les dernières séances de la séquence puisque mon stage se terminait.
C'est pourquoi je me suis demandée comment mettre en place de la différenciation pédagogique pour la suite de cette séquence.
Les séances que j'ai pu mener et observer consistaient à apprendre à tracer une hauteur d'un triangle puis savoir tracer ses trois hauteurs.
La suite de la séquence consistait à reconnaître et classer les triangles en fonction de leurs propriétés.
Je me suis démandée comment mettre en place de la différencation pédagogique dans cette séance afin que tous les élèves arrivent à classer les triangles selon leurs propriétés sachant que dans cette classe, certains avaient quelques difficultés en géométrie.
La manipulation me semble être une solution afin d'aider les élèves en difficulté à visualiser les différents triangles possibles.
Ce groupe pourrait donc être un groupe de manipulateurs, qui auraient avec eux 3 bandes de papiers de longueurs et de couleurs différentes. Ce groupe pourrait essayer de réaliser le plus grand nombre possible de triangles avec ces bandes de papier.
Pendant ce temps là, je mettrais les autres élèves en binômes hétérogènes. Je leur distribuerais une feuille sur laquelle j'aurais préalablement dessiné des triangles différents (triangle isocèle, triangle équilatéral, triangle rectangle, quelconque) et je leur demanderais de classer ces triangles à l'aide de leurs instruments de géométrie.

Rôle du maître

Dans ce cas de figure, le maitre se doit d'intervenir. Il doit mettre en place un étayage plus important au près des élèves « manipulateurs » en leur demandant régulièrement ce qu'ils

25 La Garanderie, Antoine. (1980), *Les profils Pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaire,* Paris ; Bayard.

peuvent constater sur les triangles réalisés.
L'étayage s'inscrit dans une théorie socio-constructiviste de l'apprentissage. On met en évidence le fait que l'on n'apprend pas tout seul. L'enseignant doit les encourager, les sécuriser ainsi que leur redonner confiance. Le travail peut donc être plus ou moins guidé. On propose aux élèves des aides adaptées à leurs cas.
Grâce à cette différenciation, les élèves pourront en venir à la conclusion que des stratégies différentes peuvent être utilisées pour arriver au même but.
Non seulement la manipulation permet une excellente différencation pédagogique mais il est également possible de mettre en place des séances qui demandent de visualiser les choses ou de les écouter.

3.2.3.2 Le visuel et l'auditif

Lors de mon stage dans l'école Paul Bert de Saint-Nazaire, afin d'aider Youndi et Vitor, les deux élèves allophones, l'enseignante a mis en place chaque matin un rituel. Pendant que les autres élèves de la classe font leur lecture individuelle, les deux élèves vont sur les ordinateurs de la classe et s'entrainent à lire. Ils ont chacun un casque et doivent relier chaque mot entendu à son écriture et à son image. Ceci leur permet de travailler le signifié et le signifiant de mots quotidiens...

3.2.3.3 Varier les outils et les supports

Les outils permettent de mener à bien la démarche vers l'objectif. Les supports en revanche, sont les « objets » sur lesquels s'exercent les actions de l'élève et sans lesquels les actions ne peuvent avoir lieu (documents supports, textes, films, bandes sonores…). Le choix des documents est essentiel pour susciter l'intérêt et l'adhésion des élèves.
Les outils utilisés en classe peuvent être des outils d'aide (dictionnaires, encyclopédies, lexiques...), des outils divers collectifs (manuels, affichages, fiches…), des outils individuels (cahier de leçons, « cahier-outil »…) ou encore des outils comme les tableaux de conjugaison, ordinateurs, ardoises...
Il est tout à fait possible d'autoriser un élève à consulter son cahier ou son répertoire multiplicatif afin de faire un exercice et ne pas l'autoriser pour un autre élève. En effet, les outils ont des fonctions diverses :
- Ils peuvent servir de référence et aider à structurer les connaissances. L'élève peut s'en servir pour se rappeler une notion, pour vérifier ou pour reconnaitre quelque chose.
- Ils peuvent également servir de bases de données en permettant d'avoir à disposition toutes les informations nécessaires et de trouver rapidement une réponse ponctuelle (répertoire multiplicatif, lexiques...).

- Des outils méthodologiques peuvent également aider les élèves dans l'appropriation d'une démarche. Par exemple, Audrey, ma binôme de stage à mis en place une séance dans laquelle les élèves ont élaboré collectivement une trace écrite sur les différentes étapes à respecter pour comprendre un texte. Elle a mené sa séance grâce à un passage du livre sur Le Petit Prince de Antoine de St Exupery *(cf. annexes 19 et 20).*

Ces différentes régulations se font en cours d'activité. Elles sont diverses et différenciées en fonction des élèves, mais permettent d'arriver à un but commun.

Bilan :

J'ai compris qu'il était nécessaire de varier les processus d'enseignement et de les expliciter afin que chacun y trouve son itinéraire d'appropriation particulier tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés.

Certains élèves sont plus sensibles que d'autres à certains types d'*outils* utilisés dans une séquence d'apprentissage.

3.2.4 La différenciation de l'évaluation sommative

Si l'évaluation diagnostique a son importance en tout début d'apprentissage, il est également nécessaire d'évaluer en fin d'apprentissage les acquis des élèves pour savoir ce qu'ils ont retenu de la nouvelle notion abordée afin de poursuivre sur une autre séquence.

Lors de mon stage dans l'école des Nondales de Pornic, j'ai eu l'occasion de comprendre que l'évaluation sommative pouvait également être différenciée.

Lors d'une évaluation sur la technique opératoire de la multiplication en CM1, l'enseignant voyant que Tom, un de ses élèves, était dépassé par l'ampleur de la tâche l'a autorisé à avoir avec lui son répertoire multiplicatif pendant l'évaluation. Ainsi Tom a pu terminer son évaluation plus sereinement sans être perturbé par la connaissance des tables de multiplication.

Bilan :

Je me suis donc demandée s'il était possible de différencier l'évaluation, et qu'elle était le but de l'enseignant. Après un cours entretien avec ce dernier, cela m'a permis de comprendre qu'en différenciant l'évaluation cela lui permettait de vérifier si l'élève était bloqué par la méconnaissance des tables de multiplication ou le fait de ne pas savoir appliquer la technique opératoire de la multiplication à deux chiffres. En effet, ce n'était pas la connaissance du répertoire multiplicatif que l'enseignant évaluait à ce moment précis mais la technique opératoire de la multiplication.

Les élèves n'assimilent pas à la même vitesse les apprentissages. En effet, Tom a de réelles difficultés et un blocage pour intégrer le répertoire multiplicatif.

Il est donc tout à fait possible de différencier l'évaluation. Elle est la même pour tous mais les exigences sont adaptées aux capacités et aux difficultés de chacun.
Pour les uns, la tâche à exécuter peut être plus difficile et les exigences plus grandes tandis que pour les autres, on peut modifier les conditions, les consignes et abaisser ses exigences.
La situation devient adaptée et permet à chaque élève de se confronter à une difficulté qui est à sa portée. L'enseignant doit de ce fait réfléchir pour chaque exercice à la façon dont il peut le rendre plus résistant (pour permettre aux quelques très bons élèves d'être confrontés à une réflexion supplémentaire) et à l'inverse plus facile grâce à quelques aides complémentaires et à une exigence moindre.

Par la suite, je me suis demandée si cette évaluation était équitable. Si tous les élèves ne sont pas évalués de la même manière, est-il possible de comparer les résultats obtenus ? J'ai fait par de mon interrogation à l'enseignant référent de la classe qui m'a orientée sur la notion d'équité.
Le rôle de l'école est de faire en sorte que chacun exploite le maximum de ses capacités. Un élève qui échoue sera démotivé. Or si l'élève réussit avec une aide, il saura qu'il a bénéficié de cette aide mais aura la satisfaction d'avoir réussi.
Si l'on place tous les élèves devant le même travail et dans les mêmes conditions, les bons élèves réussiront sans trop réfléchir et donc sans vraiment apprendre tandis que les élèves les plus faibles se sentiront en échec ils ne font pas un réel apprentissage.
S'il est nécessaire de proposer des activités et un contenu qui tiennent compte des différences des élèves, il devrait également être nécessaire de permettre à l'élève d'illustrer ses apprentissages de façon diversifiées : offir la possibilité de montrer sa compréhension sous différentes formes (présentation orale, exposé, écrit) ; varier les supports (présentation sous forme de tableau, de croquis, multimédia).

4. CONCLUSION

La finalité de la pédagie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire. Différencier, c'est avant tout tenir compte des différences.

Tout enseignant doit avoir le souci que chaque élève progresse à son rythme. C'est pourquoi, la mise en place d'une différenciation pédagogique permet aux élèves en difficulté de progresser et de rattraper leur retard, tout en permettant aux autres d'évoluer également à leur rythme.

Cependant, différencier ne consiste pas à individualiser, à simplifier des tâches, à offir du travail supplémentaire aux élèves performants ou à réduire la quantité de travail pour les élèves les moins performants. La différenciation pédagogique doit être vu comme un moyen et non une finalité. Il n'y a pas de méthode, ni de solutions pédagogiques toutes faites.

Afin de mener à bien une différenciation pédagogique, l'enseignant doit prendre en compte ce que chaque élève sait déjà sur le sujet et la séquence, puis enrichir ses premières informations par l'intéraction en regroupement en petit effectif et par la suite réorganiser en grand groupe les divers résultats en un seul contenu commun à tous. Par conséquent, l'apprentissage ne peut s'effectuer qu'à travers un conflit socio-cognitif. L'élève est poussé à se décentrer de ses conceptions initiales afin de les réorganiser en y intégrant des éléments de celles qui lui sont enseignées. Il devient ainsi acteurs de ses apprentissages et davantage responsable.

L'enseignant est amené à adapter sa démarche tout en s'appuyant sur les différents profils pédagogiques des élèves. Il peut pour cela varier les contenus d'apprentissage, les structures, les processus ainsi que l'évaluation afin qu'elle corresponde le mieux à ce qu'il souhaite obtenir en termes de travail et de réussite de ses élèves. Les élèves doivent arriver à prendre conscience qu'il existe plusieurs méthodes pour apprendre que celles qui leurs sont familières.

La gestion de l'hétérogénéité est une tâche complexe puisque les différences entre élèves sont plurielles (processus, rythme d'apprentissage particuliers, niveau de connaissance de compétences variables, profils pédagogiques). C'est pourquoi, la différenciation pédagogique demande un investissement important de la part de l'enseignant afin que tous les élèves puissent apprendre dans les meilleures conditions possibles. Une telle pratique demande du temps, de l'organisation, la gestion du groupe-classe et une bonne connaissance de ses élèves.

A travers ce mémoire, j'ai pris conscience que l'hétérogénéité d'une classe, bien que souvent perçue comme un obstacle à franchir, peut être un atout à exploiter. En effet, les différences de compétences peuvent être utiles lors de la mise en place de tutorat, de travaux en groupes hétérogènes...

Une des compétences transversales mise en œuvre est l'autonomie. Elle constitue la base pour gérer l'hétérogénéité puisque les élèves sont amenés à se prendre en charge.

5. BIBLIOGRAPHIE

BONNERY, Stéphane. (2007), *Comprendre l'échec scolaire, élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques,* Paris ; La dispute.

CONNAC, Sylvain. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école,* Paris ; ESF éditeur, collection pédagogies.

DE VECCHI, Gérard. (1992), *Aider les élèves à apprendre,* Paris ; Hachette.

GRANDGUILLOT, M.C. (1993), *Enseigner en classe hétérogène,* Paris ; Hachette.

LA GARANDERIE, Antoine. (1980), *Les profils Pédagogiques : Discerner les aptitudes scolaire,* Paris ; Bayard.

MEIRIEU, Philippe. (1989), *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée,* Paris ; Ed. ESF.

MEIRIEU, Philippe. (1996), *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?*

PRZESMYCKI, Halina. (2008), *La pédagogie différenciée*, Paris ; Hachette Education.

SITOGRAPHIE

Éduscole.éducation.fr, l'école maternelle, rapport n°2011-108, IGEN-IGAENR-Octobre 2011

INSEE.FR

La pyramide de Maslow, Sémioscope.free.fr/article.php3 ?id_article=8

Site de l'institut Français de l'éducation, (2011), (ifé, ex-INRP).

6. TABLE DES MATIERES DES ANNEXES

Annexe 1 : fiche de préparation de la séance 1 sur le système solaire..... 49

Annexe 2 : représentations initiales sur la structure du système solaire..... 51

Annexe 3 : fiche de préparation de la séance 2 sur le système solaire..... 52

Annexe 4 : carte d'identité vierge d'une planète, groupe de Jeanne, Raphaël et Gwenric 54

Annexe 5 : carte d'identité d'une planète, groupe de Elina, Margaux, Adrien et Matthéo..... 55

Annexe 6 : fiche de préparation en mathématiques sur la résolution de problème..... 56

Annexe 7 : feuille d'exercice sur la résolution de problème..... 57

Annexe 8 : fiche de préparation en Anglais « How old are you ? » 58

Annexe 9 : exercices sur la reconnaissance syllabique..... 59

Annexe 10 : exercices sur les expressions au sens figurées..... 60

Annexe 11 : dialogue tronqué de la page 34 des Schtroumpferies de Peyo..... 61

Annexe 12 : dialogue tronqué de la page 39 des Schtroumpferies de Peyo..... 62

Annexe 13 : feuille de préparation (séance 5) sur les inférences logiques et pragmatiques.... 63

Annexe 14 : descriptif des objectifs et compétences d'un exercice..... 65

Annexe 15 : présentation des 23 types d'activités..... 65

Annexe 16 : présentation des différents niveaux dans une activité..... 66

Annexe 17 : système de validation et d'évaluation..... 66

Annexe 18 : exemple de contrat d'apprentissage..... 67

Annexe 19 : passage du livre Le Petit Prince..... 68

Annexe 20 : trace écrite pour « comprendre un texte »..... 68

<u>Annexe 1</u> : fiche de préparation de la séance 1 sur le système solaire

<u>Le système solaire</u> Séance n°1

Date : 09/10/14 **Niveau : CM2** **Discipline : Sciences**	**Compétences pré-requises :** - -

COMPÉTENCES OBJECTIF DE SEQUENCE : OBJECTIF DE SEANCE :	Différencier les planètes du système solaire (caractéristiques, ordres de grandeur) *Vocabulaire : planète gazeuse / rocheuse* *Comprendre le fonctionnement du système solaire et sa composition. Comparer les planètes entre elles. (ordres de grandeur, distances au soleil)* *Entrer progressivement dans la séquence. Recueillir les conceptions initiales des élèves et éclaircir les notions ambigües. Lister les planètes.*	**<u>Différenciation</u> :** **<u>Remarques</u> :**

Durée 60min	Mode de regroupement	Matériel Support	Activités des élèves *Consignes*	Activité enseignante posture	Difficultés/critères de réussites
3 min 5-7 min	Individuel	Ardoise	**<u>Recueil des conceptions initiales</u> :** Mission : *« Vous montez à bord d'une fusée spatiale afin de faire une sortie dans l'espace, racontez et dessinez ce que vous voyez. »*	Expliquer aux élèves qu'ils vont étudier le système solaire et l'objectif final de la séquence : réaliser une représentation à l'échelle du système solaire. Le rapport entre la mesure d'un objet réel et la mesure de sa représentation.	
10 min	Classe entière	Tableau	Les élèves viennent chacun leur tour au tableau noter ce qu'ils « voient ». Mise en commun. **<u>Analyse des conceptions initiales</u> :** *« Pouvez vous effectuer un classement ? »*	Recenser toutes les propositions des élèves. Effectuer un classement entre planètes et les autres astres (comètes, astéroïdes, étoiles, satellites (naturels et artificiels). Remise à niveau des notions.	

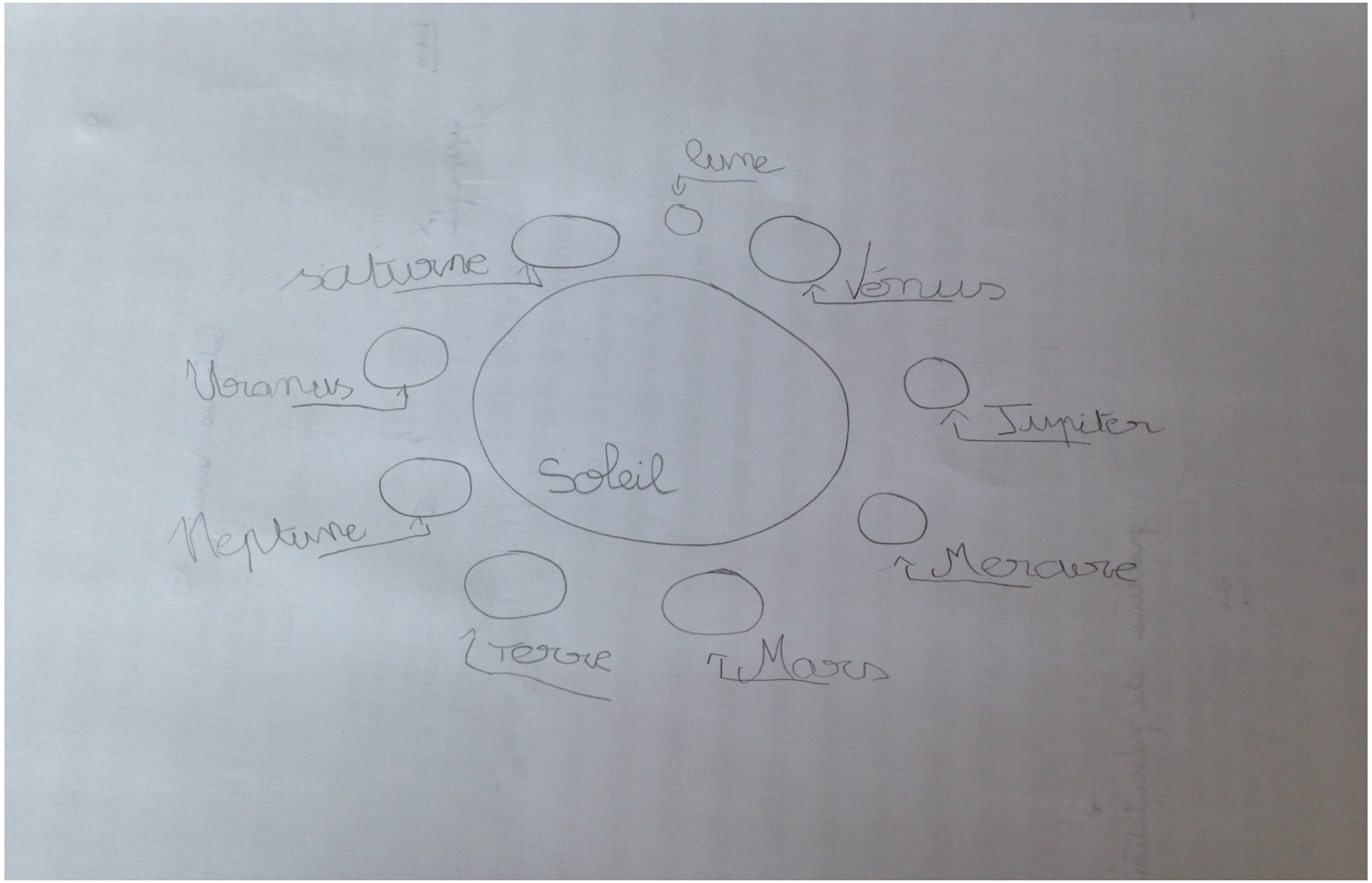
20 min	Classe entière	Tableau	*« Pouvez-vous expliquer les différents mots ? »* Les élèves doivent clarifier leurs pensées. Intéragir entre eux. *« Connaissez d'autres noms de planètes ? »*	La différence entre étoile et planète. Entre planète et satellite. Le rôle du soleil. - Noter les autres noms de planètes.	
5 min	Classe entière		« Dessinez la structure du système solaire. » **<u>Situation problème</u> :** *Pourquoi appelle-t-on le système solaire « système solaire ? » Est-il possible de représenter sur une même maquette les tailles des planètes et leur distance au soleil ?*	Afficher les différentes représentations au tableau. Quels sont les points communs ? Les divergences ?	
15 min	Classe entière	Cahiers	**<u>Trace écrite</u>**	Vérification des cahiers	

Le système solaire

Une étoile est un astre qui produit de la lumière tandis qu'une planète ne fait que renvoyer la lumière qu'elle reçoit de l'étoile. La terre fait partie d'un système appelé système solaire qui est composé :

- D'une étoile : le Soleil (énorme boule gazeuse qui produit de la lumière et de la chaleur).
- D'objets célestes comme les astéroïdes (corps rocheux) ou les comètes (bloc de glace et de poussières) et autres satellites (la lune : satellite naturel de la Terre...).
- De huit planètes qui tournent sur elles mêmes et autour du soleil : Mercure, Vénus, La Terre, Mars, Jupiter, Saturne, Uranus et Neptune.

<u>Annexe 2</u> : représentations initiales sur la structure du système solaire



<u>Annexe 3</u> : fiche de préparation de la séance 2 sur le système solaire

<u>Le système solaire</u> Séance 2

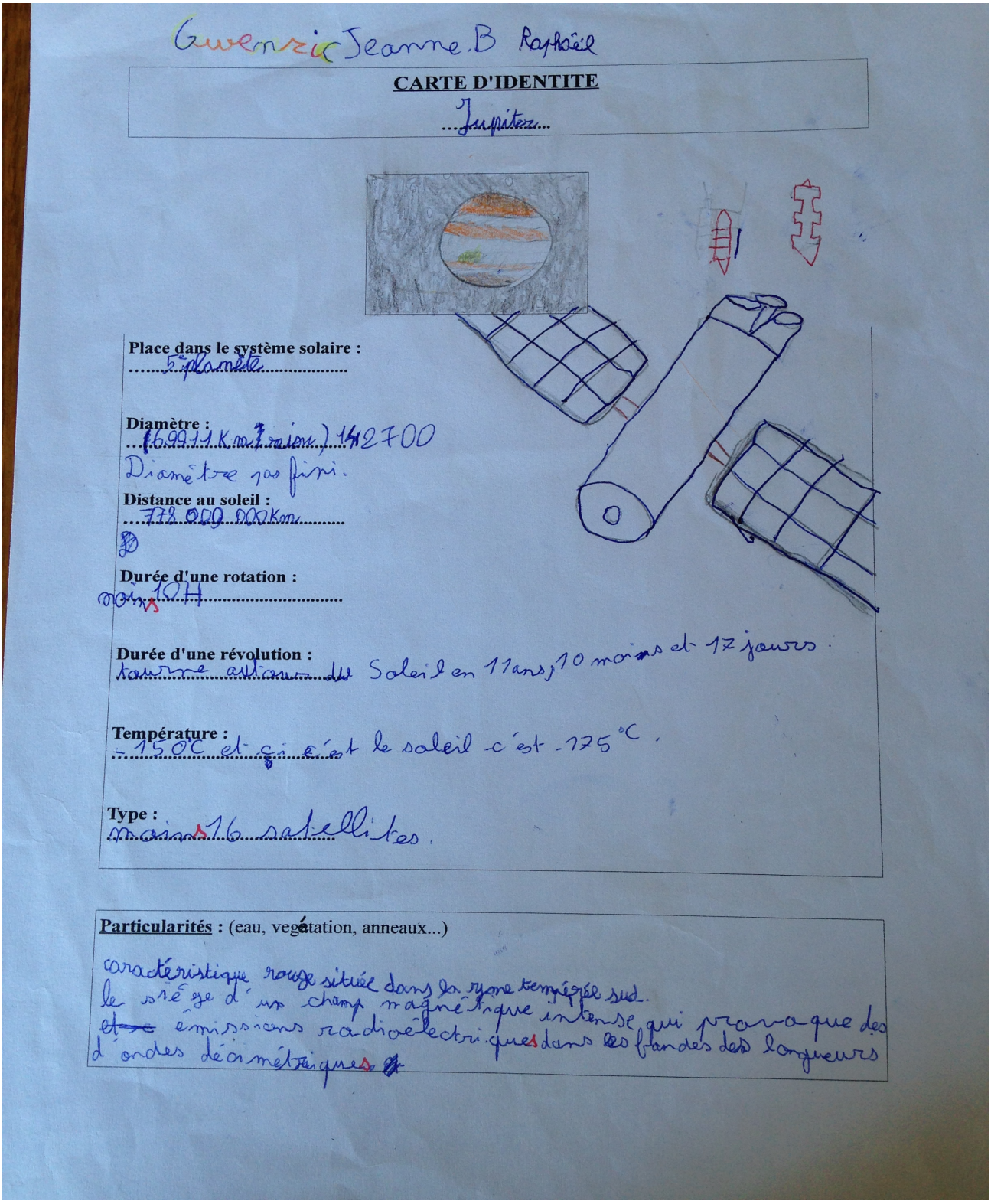
Date : 10/10/14 **Niveau : CM2** **Discipline : Sciences**	**Compétences pré-requises :** - -

COMPÉTENCES OBJECTIF DE SEQUENCE : OBJECTIF DE SEANCE :	Différencier les planètes du système solaire (caractéristiques, ordres de grandeur) *Vocabulaire : planète gazeuse / rocheuse* *Comprendre le fonctionnement du système solaire et sa composition. Comparer les planètes entre elles. (ordres de grandeur, distances au soleil)* *Mener une recherche documentaire. Elaborer la carte d'identité de chacune des planètes.* *Avoir un premier aperçu des tailles des planètes et de leur distance au soleil.*	**<u>Différenciation</u> :** **<u>Remarques</u> :**

Durée 50min	Mode de regroupement	Matériel Support	Activités des élèves *Consignes*	Activité enseignante posture	Difficultés/critères de réussites
3 min	Classe entière		***<u>Déroulement</u> :*** *« 9 groupes de 3 élèves vont effectuer des recherches sur les différentes planètes. »*	Expliquer aux élèves ce qu'ils vont faire.	
5 min	Classe entière	tableau	**<u>Elaboration de la carte d'identité des planètes</u> :** *« Comment s'appelle le document que vous allez rédiger à partir de vos recherches ».*	Faire la comparaison avec leur carte d'identité. (Document qui donne des renseignements sur les personnes). Pour en connaître davantage sur les planètes. Favoriser la mutualisation des données recueillies.	
15 min	Classe entière		Donnent les différentes informations que l'on va avoir besoin. (Diamètre, couleur, distance au Soleil, photos, durée de rotation, durée d'une révolution, température, présence d'eau,	Les noter au fur et à mesure au tableau sous forme de listes.	

			végétation, satellites, habitants...)		
5 min	Classe entière	Feuille «carte d'identité»		Distribution de la feuille « carte d'identité des planètes » Demander à un élève de lire la feuille. Leur demander de mettre leur 3,4 prénoms en haut de la feuille.	
20 min	8 Groupes de 3-4 élèves	Dictionnaires	**Recherches** : Effectuer des recherches dans les dictionnaires, encyclopédies pour enfants...	Récupération des feuilles de groupe.	
5 min	Classe entière	Document word	**Image du système solaire** : Donner leurs impressions.		

<u>Annexe 4</u> : carte d'identité vierge d'une planète, groupe de Jeanne, Raphaël et Gwenric



Gwenric Jeanne.B Raphaël

CARTE D'IDENTITE

...Jupiter...

Place dans le système solaire :
...5 planète...

Diamètre :
...(69911 Km 7 zéros) 142700
Diamètre pas fini.

Distance au soleil :
...778 000 000 Km...

Durée d'une rotation :
...10 H...

Durée d'une révolution :
tourne autour du Soleil en 11 ans, 10 mois et 17 jours.

Température :
-150°C et ci c'est le soleil c'est -175°C.

Type :
...moins 16 satellites.

<u>Particularités</u> : (eau, végétation, anneaux...)

caractéristique rouge située dans la zone tempérée sud.
le siége d'un champ magnétique intense qui provoque des émissions radioélectriques dans les bandes des longueurs d'ondes décimétriques.

<u>Annexe 5</u> : carte d'identité d'une planète, groupe de Elina, Margaux, Adrien et Matthéo

CARTE D'IDENTITE

La Terre

Place dans le système solaire :
La distance de la Terre au Soleil varie de 147 100000 kms au périelie a 152 100000 kms a l'aphélie

Diamètre :
Son Diamètre équateurial est de 12 756 km

Distance au soleil :
Entre Vénus et Mars c'est la troisiéme àpartir du soleil.

Durée d'une rotation :
En 23 h 56 mins 4,1 s

Durée d'une révolution :
365 jours 9 h 9,5 s à une vitesse moyenne d'environ 30 km/s.
min

Température :
.....

Type :
.....

Particularités : (eau, vegétation, anneaux...)
L'âge de la Terre est d'environ 4,55 milliard années. Pois : 6.10^{24} Kg et elle possède un ~~satteliite~~ satellite : la lune. elle est récouverte de 70% pd'océans

Il y a de la vie, de la végétation, il n'y fait pas trop froid ni trop chaud. Nous sommes des Terriens.

<u>Annexe 6</u> : fiche de préparation en mathématiques sur la résolution de problème

Résolution de problèmes

Date : 8/12/14 **Niveau : CE2** **Discipline : Mathématique, résolution de problèmes**	**Compétences pré-requises :** - -

COMPÉTENCES : *Savoir résoudre un problème*
OBJECTIF DE SEQUENCE : *Comprendre un énoncé de problème.*
OBJECTIF DE SEANCE : *Identifier le verbe dans la phrase simple.*

Durée 50min	Mode regroupement	Matériel Support	Activités des élèves *Consignes*	Activité enseignante posture	Difficultés/ critères de réussites
3 min				**<u>Introduit la séance</u> :** annonce l'objectif de travail *« Aujourd'hui on va apprendre à chercher pour trouver la solution d'un problème »*	
20 min	Groupe de 3	Feuille exercice + ardoises	**<u>Distribution des 4 problèmes</u>** Cherche d'abord sur l'ardoise puis ensuite recopie sur la feuille. - Les élèves cherchent d'abord sans aide du maître - Si nécessaire l'enseignant accompagne, essaie de débloquer la situation.	**Donne les consignes de recherche** - Essayez de trouver ensemble une solution aux problèmes posés. Pour cela vous pourrez faire comme vous voudrez : dessiner, calculer. - Propose des aides adaptées aux difficultés des élèves.	Distribution d'une seconde feuille pour les plus avancés.
10 min	Collectif		**<u>Institutionnalisation</u>** Découverte et analyse des procédures employées. Présentent leurs démarches de groupes. Débattent de la validité de la démarche.	Pour chaque stratégie différente employée, l'enseignant désigne un groupe afin qu'il présente oralement à la classe sa démarche.	Bien lire l'énoncé. Se faire une évocation mentale de la situation. Repérer la ou les questions.

<u>Annexe 7</u> : feuille d'exercice sur la résolution de problème

<u>Résolution de problèmes</u>

La pâtissière met des gâteaux dans des boites. Chaque boite peut contenir 4 gateaux. Elle a 36 gâteaux à ranger. Combien de boites lui faut-il ?

Un livreur avait 37 colis à remettre avant 17 h 00. A 15h00, il ne lui reste plus que 8 colis dans sa camionnette. Combien de colis a-t-il déjà livrés ?

Paul à des images. Il en donne 37 à Mattéo. Maintenant il n'a plus que 113 images. Combien d'images avait-il avant ?

Chez un fruitier, Sophie achète deux plateaux de pêches. Le premier contient 24 pêches et le second 8 pêches de plus que le premier. Combien de pêches y a-t-il dans le second plateau ? Combien de pêches Sophie a-t-elle achetées en tout ?

<u>Annexe 8</u> : fiche de préparation en Anglais « How old are you ? »

How old are you ?

Date : 02/12/14 **Niveau : CE2** **Discipline : Anglais, How old are you ?**	**Compétences pré-requises :** - Les chiffres de 1 à 10 -

COMPÉTENCES : *Savoir demander quel âge a.. ?*
OBJECTIF DE SEQUENCE :
OBJECTIF DE SEANCE : *Compter de 1 à 10 et utiliser la formule « How old are you ? »*

Durée 50min	Mode de regroupement	Matériel Support	Activités des élèves *Consignes*	Activité enseignante posture	Difficultés/ critères de réussites
6 min	Collectif		**<u>Rituel</u>** « Hello... »		
3 min	Collectif	Flashcards chiffres Muzzy	**<u>Phase collective</u>** One -Ten Ten - One Montrer un chiffre... Montrer princess Sylvia....	Faire parler les élèves collectivement.	
8 min	Collectif	Flashcards Muzzy	**<u>Collectif</u>** Utilisation de la structure : « How old are you ? » Flash chard avec the Queen, the King, Princess Sylvia.		
7 min	9 Groupes de 2	Flashcards Chiffre Muzzy	**<u>Appropriation par groupes homogènes</u>** Entrainement	Passer dans les groupes vérifier la prononciation et l'utilisation des bons mots.	
3 min 2 min			**Chanson** **Rituel de fin** (Goodbye)		

<u>Annexe 9</u> : exercices sur la reconnaissance syllabique

les-coccinelles

Prénom :		Date :	

La succession des lettres dans les mots

Objectif : observer la succession des lettres dans les mots

Colorie le mot qui correspond à l'image.

arber	tecar	giebou
arbre	carte	bougei
brear	certa	buogie
arerb	caret	bougie

binebo	porte	rouet
nebibo	poret	terou
bonebi	tepor	ruote
bobine	perto	route

soliel	plemu	jardni
sollei	plume	jarind
soleil	pleum	jardin
seloil	meplu	dinjar

<u>Annexe 10</u> : exercices sur les expressions au sens figurées

SENS PROPRE-SENS FIGURÉ

1) Relie le sens figuré au sens propre qui lui correspond :

SENS FIGURÉ	SENS PROPRE
Avoir un cheveu sur la langue •	• S'évanouir
Avoir un chat dans la gorge •	• Avoir beaucoup de travail
Avoir du pain sur la planche •	• Aider quelqu'un
Avoir un poil dans la main •	• Zozoter
Tomber dans les pommes •	• Ne pas trouver la réponse à une devinette
Avoir le cœur sur la main •	• Changer brusquement de sujet
Donner un coup de main •	• Etre paresseux
Donner sa langue au chat •	• Etre enroué
Sauter du coq à l'âne •	• Ne pas entendre un bruit
Entendre une mouche voler •	• Etre généreux

2) Indique si le mot souligné est au sens propre ou au sens figuré :

La poule **<u>couve</u>** ses œufs dans la paille de la grange (sens .....)
Cet enfant **<u>couve</u>** une grippe. (sens .....)
Le feu **<u>couve</u>** sous la cendre. (sens .....)

Nous aurons des nouvelle **<u>fraîches</u>** de nos amis partis en Guadeloupe. (sens .....)
L'été, je préfère boire un verre d'eau **<u>fraîche</u>**. (sens .....)
En montagne les nuits sont **<u>fraîches</u>**. (sens .....)

Les enfants ont **<u>attrapé</u>** des papillons. (sens .....)
Chaque hiver j'**<u>attrape</u>** une mauvaise grippe. (sens .....)

Un **<u>bouchon</u>** de dix kilomètres arrête la circulation. (sens .....)
Ces bouteilles de vin ont des **<u>bouchons</u>** en liège. (sens .....)

Cet homme a des soucis, il a l'air **<u>sombre</u>**. (sens .....)
La pièce est **<u>sombre</u>** : allumons la lumière. (sens .....)

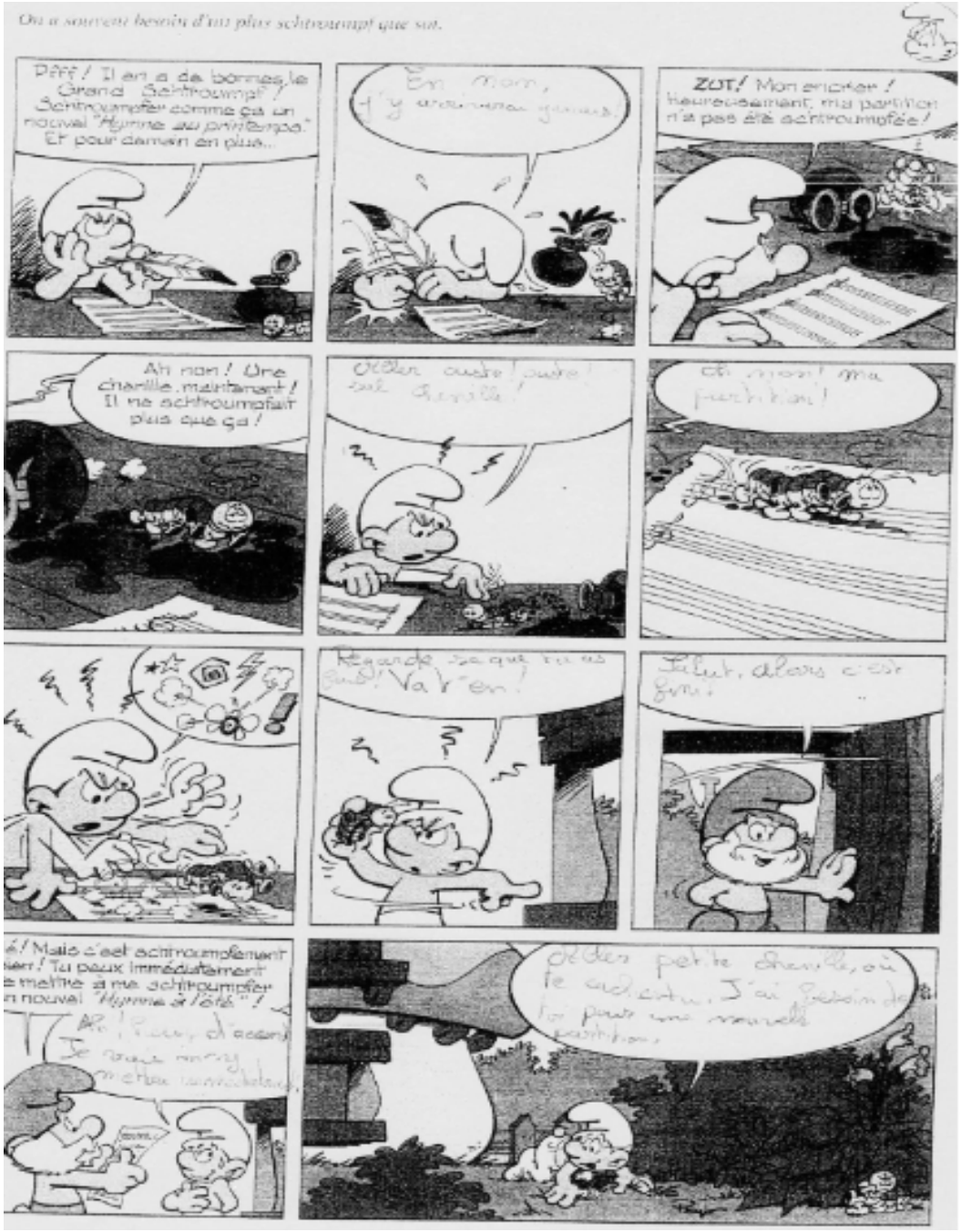
3) Entoure l'expression avec l'explication qui lui correspond :

se creuser la tête
se faire opérer du cerveau
réfléchir profondément

il n'y a pas de fumée sans feu
Il y a une cause à chaque événement
Il faut éteindre sa cigarette

avoir les yeux plus grands que le ventre
avoir mal au cœur
ne pas pouvoir finir ce qu'on a mangé car on en a pris trop
porter de très grosses lunettes

<u>Annexe 11</u> : dialogue tronqué de la page 34 des <u>Schtroumpferies</u> de Peyo



<u>Annexe 12</u> : dialogue tronqué de la page 39 des <u>Schtroumpferies</u> de Peyo

<u>Annexe 13</u> : feuille de préparation (séance 5) sur les inférences logiques et pragmatiques

Niveau : **CM1/CM2** **Discipline** Français : Lecture/Littérature	**SEANCE 5 : RECONSTITUTION (ECRITURE) D'UN DIALOGUE D'UNE PLANCHE DE BD**	**Date :**

Objectif d'apprentissage de la séquence : Travailler la compréhension en lecture BD

Objectifs d'apprentissage : travailler les inférences logiques et pragmatiques

- **Comprendre la chronologie du récit grâce au dialogue (prise d'indices textuels et picturaux)**
- **Production de phrases cohérentes en fonction d'un contexte précis**

Objectifs relatifs au BO 2008 :

LECTURE :

- **Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre :**

Repérer des indices (texte et image) pour reconstituer le dialogue de la planche

- **Lire une planche de BD et restituer par écrit ou par oral l'essentiel**

LANGAGE ORAL :

- **Décrire** une image en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié
- **Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit**
- **Questionner** pour mieux comprendre
- **Exprimer et justifier** un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé

Compétences du SCCCC visées par la séance :

1) **Maitrise de la langue francaise**

- **Capacités :**

LIRE : Manifester sa compréhension de textes variés

S'EXPRIMER A L'ORAL :

- Rendre compte d'un travail individuel
- **Reformuler des propos lus**

- **Connaissances :**

Vocabulaire : bande dessinée, planche, case, bande, cartouche

- **Attitudes** :

L'intérêt pour la lecture

5) **Culture humaniste**

- **Capacités :**

Lire l'image

Pré-requis et réinvestissement :

Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus

Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court

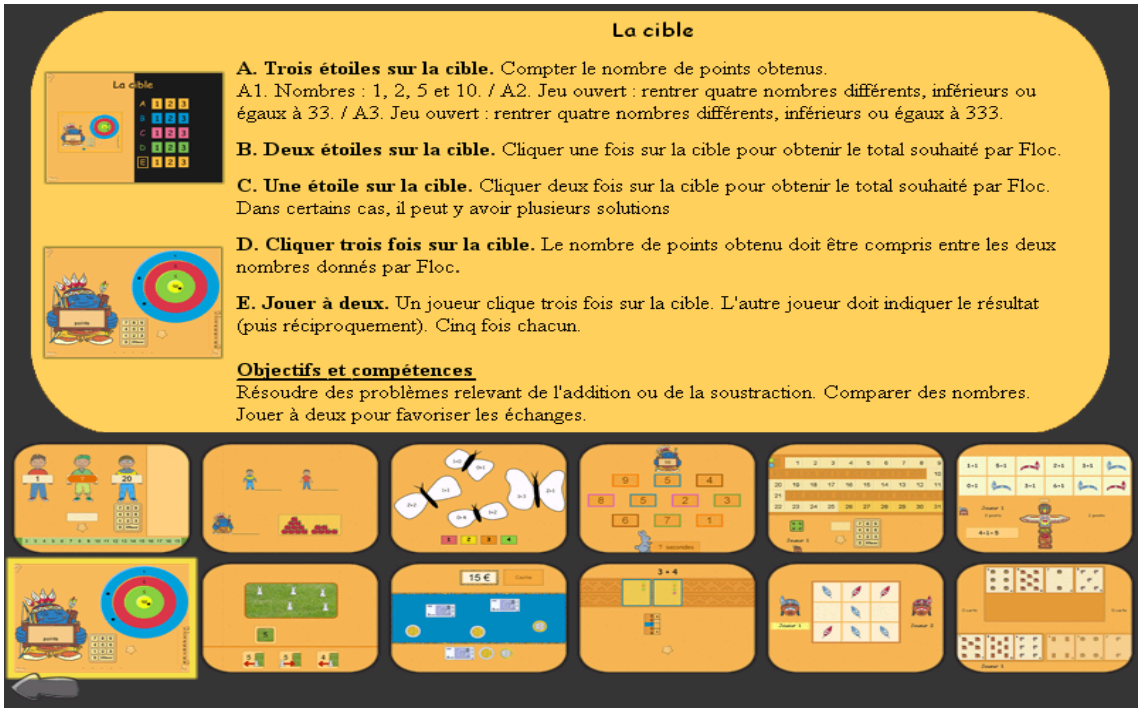
MATERIEL :

Photocopie d'une planche de BD à dialogue tronqué : page 16 de « Boule et Bill : Graine de Cocker » par Verron

Photocopie d'une planche de BD : page 16 de « Boule et Bill : Graine de Cocker » par Verron

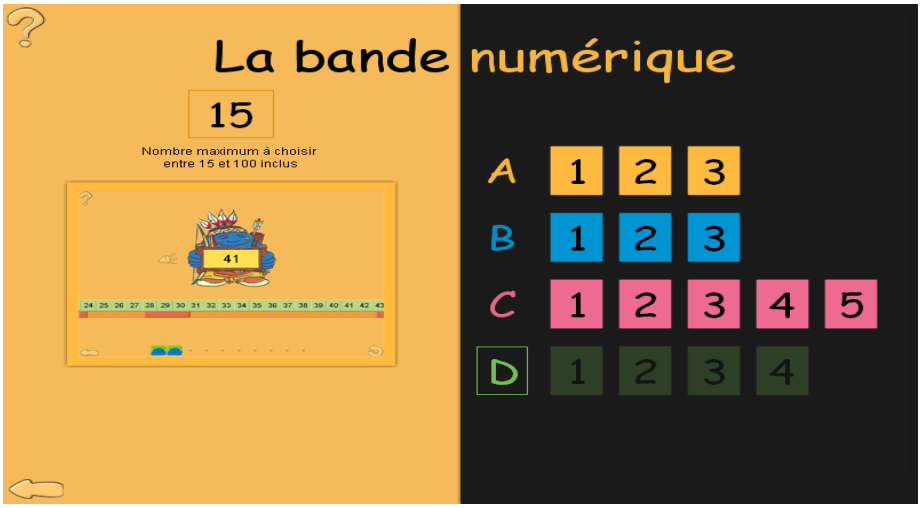
Phase	Organisation	Rôle de l'enseignant – consignes	Tache et procédures de l'élève Réponses attendues	Différenciation
Temps 1 : **Explication de l'objectif d'apprentissage**	**Collectif**	**Présentation de l'objectif de la séquence :** Lire et comprendre une planche de BD Pour cela il va falloir trouver des stratégies		
Temps 2 : **Lecture silencieuse et réalisation de l'exercice**	**Individuel** **15 min**	**Consigne :** *« Je vais vous donner une autre planche avec un dialogue tronqué, cette fois ci c'est à vous d'écrire les phrases manquantes.»* **Médiation :** *« Vous pouvez entourer dans les images les indices qui permettent de justifier votre phrase. »*	Repérage d'indices textuels et picturaux Essai Relecture Détection d'erreur Essai Relecture	+ Un groupe de ¾ élèves avec moi si difficultés trop importantes Les amener à observer les gestes et les expressions des personnages.
Temps 3: **Mise en commun**	**Collectif** **15 min**	**Consigne :** *« On va écouter les réponses de plusieurs d'entre vous. Puis les personnes interrogées vont devoir expliquer pourquoi ils ont écrit ces phrases. »* *« Qu'est-ce qui te permet de dire ça dans l'image ? »*	Explication au reste de la classe de sa procédure	
Temps 4 : **Lecture à haute voix**	**Collectif** **5 min**	Présentation de la solution de l'auteur. **Consigne :** *« Je vais vous lire la planche, à vous d'être attentif à bien suivre et à l'intonation que j'utilise. »* *«Il n'y a pas quelque chose qui vous gène ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? »*	Le blanc Raconter ce qu'il se passe.	
Temps 5 : **Ecriture phrase narrative**	**Individuel** **5 min**	**Consigne :** *« Je vous laisse quelques minutes pour écrire une phrase qui raconte ce qui se passe durant ces quatre cases. »*	L'élève traduit par des mots ce qu'il voit dans les images.	
Temps 6 : **Lecture à haute voix**	**Collectif** **5 min**	**Consigne :** *« Quelqu'un veut reprendre la lecture ? »* *Et quelqu'un d'autre lira la phrase qu'il a écrite pour combler le blanc. »*	Mise en voix de la planche.	

<u>Annexe 14</u> : descriptif des objectifs et compétences d'un exercice



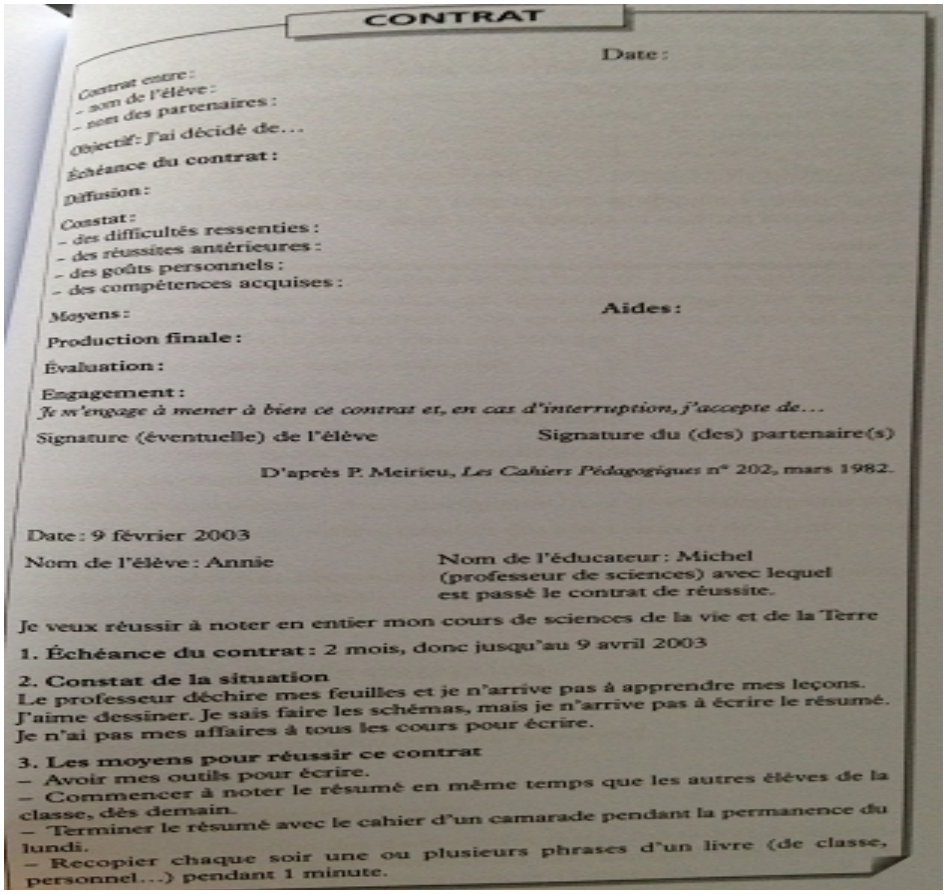
<u>Annexe 15</u> : présentation des 23 types d'activités

<u>Annexe 16</u> : présentation des différents niveaux dans une activité



<u>Annexe 17</u> : système de validation et d'évaluation

<u>Annexe 18</u> : exemple de contrat d'apprentissage



CONTRAT

Date :

Contrat entre :
- nom de l'élève :
- nom des partenaires :

Objectif : J'ai décidé de…

Échéance du contrat :

Diffusion :

Constat :
- des difficultés ressenties :
- des réussites antérieures :
- des goûts personnels :
- des compétences acquises :

Moyens :

Aides :

Production finale :

Évaluation :

Engagement :
Je m'engage à mener à bien ce contrat et, en cas d'interruption, j'accepte de…

Signature (éventuelle) de l'élève

Signature du (des) partenaire(s)

D'après P. Meirieu, *Les Cahiers Pédagogiques* n° 202, mars 1982.

Date : 9 février 2003

Nom de l'élève : Annie

Nom de l'éducateur : Michel (professeur de sciences) avec lequel est passé le contrat de réussite.

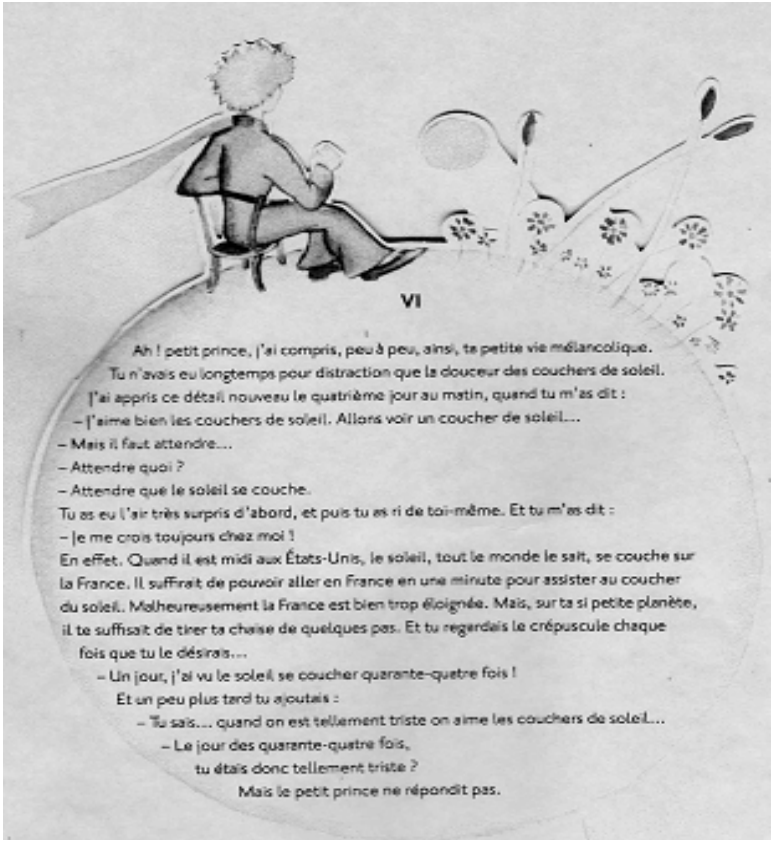
Je veux réussir à noter en entier mon cours de sciences de la vie et de la Terre

1. Échéance du contrat : 2 mois, donc jusqu'au 9 avril 2003

2. Constat de la situation
Le professeur déchire mes feuilles et je n'arrive pas à apprendre mes leçons. J'aime dessiner. Je sais faire les schémas, mais je n'arrive pas à écrire le résumé. Je n'ai pas mes affaires à tous les cours pour écrire.

3. Les moyens pour réussir ce contrat
– Avoir mes outils pour écrire.
– Commencer à noter le résumé en même temps que les autres élèves de la classe, dès demain.
– Terminer le résumé avec le cahier d'un camarade pendant la permanence du lundi.
– Recopier chaque soir une ou plusieurs phrases d'un livre (de classe, personnel…) pendant 1 minute.

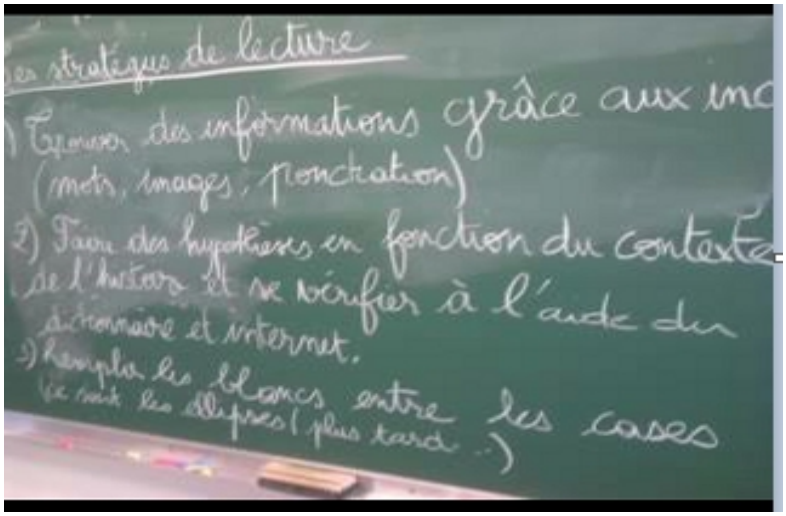
<u>Annexe 19</u> : passage du livre <u>Le Petit Prince</u>



VI

Ah ! petit prince, j'ai compris, peu à peu, ainsi, ta petite vie mélancolique.
Tu n'avais eu longtemps pour distraction que la douceur des couchers de soleil.
J'ai appris ce détail nouveau le quatrième jour au matin, quand tu m'as dit :
– J'aime bien les couchers de soleil. Allons voir un coucher de soleil...
– Mais il faut attendre...
– Attendre quoi ?
– Attendre que le soleil se couche.
Tu as eu l'air très surpris d'abord, et puis tu as ri de toi-même. Et tu m'as dit :
– Je me crois toujours chez moi !
En effet. Quand il est midi aux États-Unis, le soleil, tout le monde le sait, se couche sur la France. Il suffirait de pouvoir aller en France en une minute pour assister au coucher du soleil. Malheureusement la France est bien trop éloignée. Mais, sur ta si petite planète, il te suffisait de tirer ta chaise de quelques pas. Et tu regardais le crépuscule chaque fois que tu le désirais...
– Un jour, j'ai vu le soleil se coucher quarante-quatre fois !
Et un peu plus tard tu ajoutais :
– Tu sais... quand on est tellement triste on aime les couchers de soleil...
– Le jour des quarante-quatre fois,
tu étais donc tellement triste ?
Mais le petit prince ne répondit pas.

<u>Annexe 20</u> : Trace écrite pour « comprendre un texte »



Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) Barrouin Maëlys

étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le 4 Mai 2015 Signature :

Résumé :

Dans le référentiel des compétences du professeur des écoles (juillet 2013), une des habilités est de : « prendre en compte la diversité des élèves » afin de les amener à la réussite scolaire. La différenciation pédagogique semble être une solution afin de s'adapter aux différents profils d'apprentissage et rythmes des élèves.

Mots-clés :

Hétérogénéité – Différenciation pédagogique – Travail de groupe – Autonomie – Motivation –

Resumen :

En el referencial de las competencias de los profesores de las escuelas (julio 2013) unas de las capacidades es de : « tomar en cuenta la diversidad de los alumnos » para llevarles al exito. La pedagogia diferenciada parece ser una buena solución para adaptarse a los diferentes perfiles de aprentizaje y ritmos de los alumnos.

Palabras importantes :

Heterogeneidad – Pedagogia diferenciada – Grupos de trabajo – Autonomia – Motivación –