



**HAL**  
open science

# Comment assurer la réussite scolaire pour chaque élève dès la maternelle ? Aider l'élève par le développement de la motivation et de la confiance en soi

Ludivine Levis Fernandez

## ► To cite this version:

Ludivine Levis Fernandez. Comment assurer la réussite scolaire pour chaque élève dès la maternelle ? Aider l'élève par le développement de la motivation et de la confiance en soi. Education. 2016. dumas-01380166

**HAL Id: dumas-01380166**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01380166>**

Submitted on 14 Nov 2016

**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.

## **Année universitaire 2015-2016**

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

**Mention *Premier degré***

**Comment assurer la réussite scolaire pour  
chaque élève dès la maternelle ? :**

**Aider l'élève par le développement de la  
motivation et de la confiance en soi**

**Présenté par Ludivine LEVIS FERNANDEZ**

Première partie rédigée en collaboration avec Sarah MACRI

**Mémoire de M2 encadré par Pascal COLETTE**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

**Ludivine LEVIS FERNANDEZ**

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

**Comment assurer la réussite scolaire pour chaque élève dès la maternelle ? : Aider l'élève par le développement de la motivation et de la confiance en soi.**

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Bonneville, le 14 Mai 2016,

Signature de l'étudiant(e)

**Ludivine LEVIS FERNANDEZ**



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) **Ludivine LEVIS FERNANDEZ**

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

**Comment assurer la réussite scolaire pour chaque élève dès la maternelle ? : Aider l'élève par le développement de la motivation et de la confiance en soi.**

, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**       **n'autorise pas** <sup>2</sup>

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

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

Fait à Bonneville, le 14 Mai 2016

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

Bon pour accord  


**Ludivine LEVIS FERNANDEZ**

## Sommaire

1. Partie théorique .....	1
1.1. Introduction .....	1
1.2. Etat de l'art .....	1
1.3. Problématique .....	9
2. Méthode.....	10
2.1. Participants .....	11
2.2. Matériel et procédure.....	12
3. Résultats .....	16
3.1. La pluralité de niveaux au sein d'une même activité .....	16
3.2. La table d'aide .....	19
4. Discussion .....	22
4.1. Re-contextualisation .....	22
4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures .....	23
4.2.1. La pluralité de niveaux au service de la réussite de tous ?.....	23
4.2.2. La table d'aide, tremplin vers la réussite et la confiance en soi ? .....	24
4.3. Limites et perspectives .....	25
4.3.1. La table d'aide, un bilan mitigé.....	25
4.3.2. La pluralité de niveaux, une voie vers la réussite .....	28
5. Conclusion.....	29
Bibliographie.....	30
Sommaire des annexes .....	32

# **1. Partie théorique**

## **1.1. Introduction**

L'étude qui suit va s'intéresser à la différenciation pédagogique. S'il est vrai que de nos jours la différenciation pédagogique peut passer pour une tendance éducative, elle n'en reste pas moins un devoir essentiel de l'enseignant. L'objectif principal de l'enseignant ne réside pas dans le fait d'enseigner, mais plutôt dans le fait de faire apprendre les élèves, tous autant qu'ils sont. Et dans la réalité de la pratique, les classes sont très éloignées des standards de la théorie. Dans la réalité, les classes sont hétérogènes par tant d'aspects, que le métier de l'enseignant rappelle celui du chimiste. Il va faire des expériences pour essayer de trouver une solution au problème qui se pose. En l'occurrence il s'agit de trouver un dispositif capable de permettre la réussite de tous les élèves et cela quel que soit leur profil. Il s'agit de trouver un moyen d'inscrire tous les élèves dans la réussite scolaire en leur apportant de l'aide mais aussi en développant chez eux des facteurs de réussite comme la motivation ou la confiance en soi. Bien-sûr il existe quantité de moyens de différenciation, mais ici il s'agira d'en tester deux, directement inspirés des élèves de la classe dans laquelle les expériences vont se dérouler. Tout d'abord, il s'agit de présenter ce que la doctrine apporte au sujet de la différenciation pédagogique dans une classe hétérogène, de la réussite des élèves et des facteurs de réussite comme la motivation ou encore la confiance en soi. Ensuite, il faudra présenter la méthode utilisée et les résultats obtenus. Enfin il sera temps d'analyser les résultats afin d'en tirer toutes les conclusions pratiques pour l'exercice du métier d'enseignant.

## **1.2. Etat de l'art**

Astolfi (1995) retrace les sept postulats de Robert Burns qui traversent les décennies sans pour autant devenir obsolètes.

« 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. »

Robert Burns dépeint avec succès et efficacité la diversité des profils d'apprenants que les professeurs sont amenés à rencontrer chaque jour dans leur classe. Ce constat d'hétérogénéité, mis en lumière en 1972, reflète encore aujourd'hui une réalité bien marquée dans l'enseignement.

En effet, l'hétérogénéité est un phénomène que l'on peut retrouver dans chaque classe, tous niveaux et tous milieux confondus. L'hétérogénéité vient du grec *heteros* qui signifie autre, différent, et *genos* qui signifie famille, peuple. Le Petit Larousse illustré de 2002 définit l'hétérogénéité comme « ce qui est formé d'éléments de nature différente, disparate ». Cependant cette notion d'hétérogénéité mérite d'être approfondie lorsqu'elle prend place dans le contexte scolaire.

Selon le sociologue Philippe Perrenoud « dans une classe de primaire malgré une relative proximité des âges il y a autant, voire plus, de différences que dans la plupart des groupes constitués au sein d'une société » (1996, p.66). Il a relevé de multiples facteurs d'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe tels que : « le niveau proprement scolaire dans telle ou telle branche, le développement physique et intellectuel, l'autonomie et les méthodes de travail, les motivations et les ambitions, la rapidité et le sérieux dans le travail, la participation en phase collective, l'intégration au groupe, le comportement et la discipline, et les conditions de vie extrascolaire » (1996, p.91). Autant de variables que chaque professeur peut retrouver dans sa classe.

D'autres facteurs peuvent venir compléter les constats déjà établis par Burns et Perrenoud, notamment la différence culturelle entre les élèves.

Tout d'abord, il faut savoir que certains obstacles interviennent dans la scolarité des élèves arrivant dans nos classes. En effet, pour les élèves allophones, la barrière de la langue est sûrement l'obstacle le plus important puisqu'il vient freiner l'apprentissage, la compréhension et la socialisation de ces élèves. La culture familiale, quant à elle, joue un rôle primordial puisqu'elle fournit des repères à l'enfant lui permettant plus ou moins de trouver sa place à l'école. L'hétérogénéité des élèves est donc fortement corrélée à leur culture familiale et à leur milieu d'origine.

D'une part, il s'agit d'aborder la situation des élèves issus de milieux aisés, et dont la culture familiale est proche de la culture scolaire.

Il est important de souligner que pour ces enfants l'entrée à l'école est facilitée par une éducation familiale qui se révèle être proche du milieu scolaire. Par conséquent, ces élèves s'adaptent plus facilement et trouvent plus rapidement leurs marques dans les classes.

D'autre part, il faut s'intéresser aux élèves issus de milieux plus défavorisés, et dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire.

Pour des enfants ayant grandi dans une culture familiale éloignée de la culture scolaire, le sens de l'école et le rôle qu'ils ont à jouer leur échappent encore. Par conséquent, dès leur entrée à l'école et tout au long de leur parcours scolaire ils rencontreront plus de difficultés. Ainsi, dès la maternelle, il existe déjà un écart important entre milieu favorisé et défavorisé.

Marie Duru-Bellat, explique que : « Dès l'entrée à l'école, des inégalités sont en place, par rapport au développement cognitif ou langagier de l'enfant. Ces inégalités sont précoces. Les psychologues montrent que dès l'âge de six mois, on peut mettre en évidence des corrélations entre le développement et la qualité du milieu de l'enfant. De même, chez les enfants de 5 ans, la prise en compte de facettes variées du milieu familial de l'enfant telles que leurs valeurs, leur représentation de l'école, leur style éducatif, explique environ 70% du développement cognitif et langagier » (2002). Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier se sont aussi intéressés à ce sujet. Ils analysent plusieurs études révélant que « les élèves issus de milieux socio économiquement faibles éprouvent plus de difficulté à l'école et accusent un retard scolaire plus marqué que ceux provenant de milieux mieux nantis » (2005).

Cependant selon Lorin W. Anderson « tous les élèves sont capables d'atteindre des objectifs de haut niveau si on leur donne suffisamment de temps et de soutien » (2004, p.60). Il faut donc maintenir des objectifs élevés et cela pour tous les élèves, malgré leurs difficultés. Rabaisser le niveau d'exigence n'est pas envisageable car cela reviendrait à restreindre volontairement le potentiel de progression et d'apprentissage des élèves et a fortiori des élèves en difficulté. Pour Serge Herreman, Catherine Boyer et Patrick Ihrenassia : « L'école de la République se doit d'avoir les mêmes exigences pour tous les enfants qu'elle scolarise [...]. L'objectif est bien de permettre à l'ensemble des enfants, quel que soit leur milieu d'origine, de développer les compétences inscrites dans les programmes [...] ». En effet « s'il est quelque chose à adapter, c'est l'accompagnement des apprentissages [...] Mais l'objectif est bien que tout le monde parvienne au même but » (2011).

Afin de respecter cette exigence de haut niveau pour chaque élève, l'enseignant doit alors consacrer du temps et apporter du soutien selon les besoins spécifiques des élèves. Apporter de l'aide pour la réussite de chacun, c'est l'essence même du métier de professeur des écoles. La pédagogie différenciée est mise en œuvre à travers l'aide apportée par l'enseignant. La pédagogie différenciée c'est une « démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes, des objectifs communs et ultérieurement, la réussite éducative » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001, Québec). La mise en œuvre d'une pédagogie différenciée est incontournable pour un professeur des écoles. Il existe de nombreux dispositifs pour aider et accompagner les élèves au plus près de leurs besoins. Jean-Marie Gillig, inspecteur de l'éducation nationale et docteur en sciences de l'éducation (1999), choisit de différencier selon six variables :

- La différenciation par le contenu et la nature de la tâche à accomplir

L'enseignant peut proposer différents niveaux dans l'exercice soumis aux élèves. Il peut aussi segmenter le travail à faire de l'élève en ne lui donnant l'exercice suivant qu'une fois le précédent terminé. Ainsi l'élève ne se disperse pas, reste concentré et ne se décourage pas devant une importante quantité de travail demandé. L'enseignant peut procéder à une adaptation quantitative de travail, donnant plus ou moins d'exercices selon les capacités de chacun.

- La différenciation par les ressources et les outils

L'enseignant pourra apporter des outils supplémentaires aux élèves. Des outils individuels comme la possibilité de consulter le cahier de travail, la dictée, avoir un sous-main, ou encore un cahier outil. Les élèves peuvent aussi avoir accès à des outils collectifs tels que les affichages dans la classe, les manuels, les dictionnaires, ou tout autre outil disponible immédiatement en classe. Ces outils permettent de simplifier la tâche, à condition d'avoir appris préalablement à s'en servir correctement. Ces dispositifs basés sur les outils et les ressources développent l'autonomie chez l'élève, mais aussi la confiance en soi. Il devient peu à peu capable de s'aider seul en répondant à ses propres besoins.

- La différenciation par les procédures

Il est du devoir de l'enseignant de proposer des situations d'apprentissage variées sollicitant chez l'élève toutes les compétences prévues par le socle commun de connaissances et de compétences de l'Éducation Nationale Française. Pour faire travailler puis acquérir chacune

de ces connaissances et compétences, le professeur des écoles doit organiser l'apprentissage à travers différentes procédures. Par exemple, certains élèves à tendance kinesthésique auront besoin de recourir à la manipulation, tandis que d'autres bénéficiant plutôt d'une mémoire visuelle seront plus à l'aise face à une représentation schématique.

Il est impératif d'alterner ces procédures pour répondre aux multiples profils d'apprenants présents au sein d'une classe, et cela afin de permettre à chaque élève de ne pas rester sur ses acquis, ni de demeurer en difficulté.

- La différenciation par l'organisation de la vie de la classe

Il existe trois dispositifs de différenciation pédagogique par le biais de groupements flexibles au sein de la classe. Selon les objectifs de l'enseignant, celui-ci peut faire le choix de réaliser des groupes hétérogènes afin de mobiliser chaque élève en difficulté et créer un climat d'entraide. Il peut aussi former des groupes homogènes lorsqu'il vise une remédiation sur des difficultés ciblées. Enfin un tutorat peut être mis en place au sein de la classe, dans certaines disciplines ou pour des tâches définies collectivement. Cette forme de travail permet d'instaurer un climat d'entraide entre les élèves car dans ce cas précis l'aide est apportée non pas par un adulte référent (enseignant, ATSEM, AVS) mais bien par un pair.

- La différenciation par l'aide apportée par le maître

Parce que l'enseignant est légitimement le détenteur des savoirs, il est l'instigateur de la différenciation pédagogique. Il va mettre en place des dispositifs d'aides pour les élèves qui reposent sur ses propres capacités d'enseignement. A titre d'exemple l'enseignant va pouvoir aider l'élève dans sa compréhension de la consigne en sollicitant une reformulation de celle-ci par l'élève. Il est également possible pour l'enseignant, selon les difficultés rencontrées par l'élève, de l'accompagner dans la réalisation de la tâche. Enfin l'enseignant peut intervenir en toute fin d'activité afin de procéder à une correction individualisée, pour mieux appréhender l'erreur de l'élève. Puisque le métier d'enseignant consiste à rendre tous les élèves autonomes, il doit parfois recourir à des mesures d'aides individuelles absolument nécessaires afin de pallier les obstacles freinant la mise au travail en autonomie des élèves en difficulté.

- La différenciation par l'évaluation

Bien que Jean-Marie Gillig considère l'évaluation comme une des variables de la différenciation, il ne fut pas le premier auteur. Avant lui, Charles Hadji (1990) envisageait déjà la différenciation par l'évaluation. En effet, c'est lors de l'évaluation diagnostique (en début de séquence) que l'enseignant va pouvoir déterminer les élèves à besoins particuliers. La différenciation pédagogique doit alors prendre place immédiatement. Bien que cette différenciation transparaît dans l'évaluation sommative (en fin de séquence), il ne faut pas

attendre celle-ci pour différencier. L'évaluation formative (en milieu de séquence) permet quant à elle de faire un rapide bilan de la situation de l'élève qui bénéficie d'un dispositif de différenciation depuis le début de la séquence. Selon les résultats, soit l'élève n'a plus besoin d'aide, soit il faudra poursuivre l'accompagnement renforcé à son égard.

Il est possible et même recommandé de différencier l'évaluation sommative pour les élèves en difficulté, selon Evelyne Touchard (2011). Il s'agit d'évaluer la même compétence pour chacun des élèves en ajustant par exemple la quantité d'exercices pour ne pas pénaliser les élèves qui ont besoin de plus de temps. Il est important de valoriser les réussites et de dédramatiser l'erreur, et cela pas seulement pour les élèves en difficulté. L'évaluation doit être perçue positivement comme un moyen de progression. Lorsque l'enseignant constate une évaluation non réussie, proposer à l'élève de recommencer est un contexte favorisant le travail et la motivation de ce dernier.

La différenciation pédagogique est le moyen privilégié pour faire progresser tous les élèves. Cette marge de progression que tout un chacun possède a été théorisée par le père de la pensée socio constructiviste Lev Vygotsky. Il construit le concept de « Zone Proximale de Développement » ou ZPD qui représente l'espace potentiel de progrès chez l'Homme.

L'enseignant doit ajuster les contenus et les conditions d'enseignement non pas aux capacités présentes de l'enfant mais à son potentiel de progrès dans des conditions de tutelle. Le but étant qu'au fur et à mesure l'expert (en l'occurrence l'enseignant) puisse s'effacer et laisser l'initiative au novice qui progressera vers l'autocontrôle. Pour résumer Vygotsky vise un passage progressif de la tutelle de l'élève à son autonomie grâce à sa propre progression dans sa Zone Proximale de Développement.

Le but de la différenciation pédagogique est d'inscrire chaque élève en difficulté dans une réussite scolaire. Malheureusement les élèves rencontrant des difficultés à l'école sont généralement découragés et ont une estime de soi affaiblie par les échecs répétés. Il s'agit d'inverser la tendance négative de ces élèves. Leur redonner confiance en eux et leur démontrer qu'ils sont tout aussi capables de réussir que les autres grâce aux aides que l'enseignant peut mettre en place pour eux.

Dès les premières réussites grâce aux dispositifs de différenciation mis en place, l'élève en difficulté va reprendre confiance et retrouver une motivation scolaire. La motivation scolaire d'après Rolland Viau (1994) peut être définie comme « un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir

une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». La différenciation c'est en quelque sorte le levier de la motivation et donc de la réussite scolaire pour tous.

D'après un article rédigé par Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs (2003), une haute estime de soi favorise la réussite scolaire, et par conséquent augmente la persistance face à l'échec. En effet cela constitue un cercle vertueux de la motivation, nommé « Effet réciproque » par Marsh et Craven (2006). Selon ces chercheurs en psychologie, une perception de soi positive entraîne une persistance dans l'effort, ce qui entraîne à son tour l'acquisition de compétences, qui engendre quant à elle des performances en progrès. Et ainsi de suite, un progrès dans les performances participe à renforcer une perception positive de soi...

A cet « Effet réciproque » avancé par Marsh et Craven, s'ajoute « l'Effet maître ». C'est un phénomène social dérivé de « l'effet Pygmalion » adapté à l'école. L'effet Pygmalion, plus connu sous le nom de prophétie auto-réalisatrice a fait l'objet d'une étude approfondie par le psychologue américain Robert Rosenthal, chercheur en sciences sociales et sciences de l'éducation. Dans les années soixante, R. Rosenthal a mené une expérience consistant à confier six rats à six premiers étudiants américains, en les présentant comme ayant un fort potentiel à réussir la traversée du labyrinthe. Il confie six autres rats à six autres étudiants, en les présentant comme des rats ordinaires susceptibles de rencontrer des difficultés pour sortir du même labyrinthe. A l'issue de l'expérience Rosenthal constate que les rats présentés comme étant plus intelligents ont réussi le test du labyrinthe tandis que parmi les autres rats certains n'ont même pas dépassé la ligne de départ. Cela s'explique par le fait que les étudiants ont stimulé ou non leurs rats. Les étudiants qui pensaient bénéficier de rats supérieurs les ont entraînés et encouragés et donc menés vers la réussite de l'épreuve tandis que les autres étudiants ont délaissé leurs rats et ceux-ci n'ont pas réussi. Cette expérience a été transposée dans une école à Oak School aux Etats-Unis et a démontré les mêmes conclusions : les sujets deviennent ce que l'on attend d'eux (1971).

En contexte scolaire l'effet Pygmalion se traduit par l'effet maître. Pour Pascal Bressoux (1997), le professeur serait donc capable d'influencer l'évolution d'un élève en émettant une hypothèse sur son devenir scolaire. Par conséquent si l'enseignant attend de bons résultats et est confiant dans l'évolution de ses élèves, ces derniers réussiront beaucoup mieux que si l'enseignant ne croit pas en eux.

« Enseigner est un art intentionnel et raisonné » écrivait Lorin W. Anderson (2004). Un art intentionnel tout d'abord, car il vise principalement à faciliter l'apprentissage de tous les élèves. Un art raisonné ensuite, car l'enseignement dispensé par les professeurs des écoles a été pensé, rédigé dans le but d'instruire et d'éduquer les élèves tout en respectant leur développement physiologique (découpage en plusieurs cycles). Au même titre que l'ensemble des connaissances et compétences à faire acquérir aux élèves, la différenciation pédagogique est prévue dans le cadre des instructions officielles de l'Education Nationale Française, notamment parmi les compétences des enseignants.

« L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage d'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative » (Préambule du BO de juin 2008). Il ne s'agit donc pas de rabaisser le seuil d'exigence pour les élèves en difficulté. En effet, il s'agit plutôt de recourir à la pédagogie différenciée, qui aujourd'hui, ne peut être déliée de l'enseignement français.

Pour cela, dans le préambule du Bulletin Officiel de juin 2008, l'éducation nationale présente un paragraphe rappelant l'importance de la mise en place d'une différenciation pédagogique dans les écoles françaises. Une importance se justifiant, d'une part, par la volonté de mener tous les élèves vers la réussite scolaire, quel que soit leur profil ; et d'autre part, par les effets positifs qui seront à observer chez nos élèves. En effet, selon le précité paragraphe du préambule : « Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées ».

Au-delà d'une préconisation favorable à l'apprentissage des élèves, la différenciation pédagogique ne relève pas du libre choix du professeur.

Le référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation envisage la différenciation pédagogique comme un devoir de l'enseignant dans sa quatrième compétence. « C4 : Prendre en compte la diversité des élèves », c'est adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves, mais aussi travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap. Enfin c'est déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

Pour Anderson, enseigner c'est « créer des conditions favorables aux apprentissages » (2004). En effet, ce sont les professeurs qui sont chargés de créer des conditions favorables aux apprentissages, cela est d'ailleurs institutionnalisé par la compétence P3 du référentiel de compétences communes à tous les professeurs. Il s'agit de « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Il est du devoir de l'enseignant de différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Selon les attendus inhérents à cette compétence, le professeur adapte son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers et prend en compte les préalables et les représentations sociales (genres, origines ethniques, socio-économiques et culturelles) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.

Par le biais de la compétence P5 du même référentiel la différenciation pédagogique est une fois de plus rattachée à l'évaluation. Il semble important de préciser à nouveau que l'évaluation est un véritable levier pour la mise en place d'une différenciation pédagogique en classe. En effet, à travers celle-ci, l'enseignant peut identifier les réussites et les erreurs des élèves et par conséquent, envisager la suite de l'apprentissage : la remédiation et la différenciation des propositions pédagogiques. L'évaluation est alors considérée comme un véritable régulateur des apprentissages. C'est pourquoi elle figure dans le référentiel de compétences communes à tous les professeurs : évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

### **1.3. Problématique**

Enseigner c'est faire apprendre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être aux élèves tout en prenant en compte leur diversité. Il existe plusieurs profils d'apprenants comme l'a exposé Burns (1972), tout comme il existe une multitude de facteurs sociaux, économiques et culturels susceptibles de rendre tout groupe, une classe par exemple, très hétérogène (Perrenoud, 1996). C'est en prenant en compte cette diversité que l'enseignant doit réussir à mener chaque élève vers la réussite scolaire. L'enseignant pourrait être tenté de revoir à la baisse ses exigences, ses objectifs afin que la réussite soit au rendez-vous pour chaque élève. Cependant, tout comme le pense Lorin W. Anderson (2004) il faut absolument conserver des objectifs de haut niveau et cela pour tous les élèves. Selon l'effet Pygmalion le maître aurait une influence certaine sur l'élève et cela pourrait assurément aider l'élève dans sa perception de lui-même et de ses capacités de réussite. Quant à la différenciation pédagogique, elle prend

tout son sens et il ne fait aucun doute qu'elle est nécessaire dans toute classe hétérogène, elle est même d'ailleurs le devoir de tout enseignant.

S'il est vrai que toutes ces théories et ces concepts semblent pertinents quant à la réussite scolaire de chaque élève, et cela quel que soit son profil d'apprenant, son milieu social économique et culturel, la question de la mise en pratique se pose et s'impose.

Par quels moyens l'enseignant peut-il faire accéder chaque élève à la réussite scolaire tout en conservant des objectifs de haut niveau favorisant la motivation et la confiance en soi ?

Pour répondre à cette question plusieurs hypothèses :

- Un même dispositif de différenciation pédagogique peut permettre la réussite de tous les profils d'élèves, en particulier des élèves allophones en difficulté.
- Un dispositif de différenciation raisonné peut permettre aux élèves de prendre confiance en eux et de réussir, car le rôle de la confiance en soi dans la réussite scolaire est essentiel.

La réussite scolaire de tous les élèves ne peut devenir une réalité qu'avec la mise en place d'un certain nombre de dispositifs de différenciation pédagogique. Ce mémoire a pour but d'expérimenter deux dispositifs différents au sein de la classe pour exploiter tous les chemins vers la réussite.

## **2. Méthode**

L'étude portera sur deux expériences menées parallèlement sur deux niveaux de classe maternelle, moyenne section (MS) et grande section (GS)<sup>1</sup>.

D'une part pour répondre au besoin de trouver un seul et même dispositif de différenciation pédagogique permettant à tous les profils d'élèves de réussir, j'ai choisi de mettre en œuvre en classe des activités se composant d'une pluralité de niveaux, selon que ces niveaux soient plus ou moins guidant pour l'élève.

D'autre part, afin d'allier la réussite de chacun avec le développement de l'autonomie et la confiance en soi, j'ai choisi de recourir à un dispositif innovant : la table d'aide.

<sup>1</sup>Tout au long du mémoire, l'acronyme MS désignera les moyennes sections, et l'acronyme GS désignera les grandes sections.

Les expériences qui vont suivre ont été réalisées en présence de tous les élèves du panel. Il s'agit de reporter les expériences mises en œuvre en classe, dans un contexte qui lui est propre. Tout d'abord, il faut présenter les participants de l'étude. Ensuite, il s'agit d'exposer le matériel utilisé pour chaque expérience. Enfin, la procédure de chacune des deux expériences sera détaillée, afin de donner toutes les informations nécessaires à une possible reproduction ultérieure.

## 2.1. Participants

Au sein d'une classe de triple niveau petite, moyenne et grande sections de maternelle, l'étude portera uniquement sur les élèves de moyenne et de grande section. Le panel se compose de quinze élèves ; sept élèves de moyenne section dont trois garçons et quatre filles ; ainsi que de huit élèves de grande section, dont quatre garçons et quatre filles.

Dans ce panel d'élèves il y a quatre élèves allophones, dont un élève en moyenne section et trois élèves en grande section. Les élèves du panel sont âgés de quatre à six ans.

	FILLES	GARCONS	DONT ALLOPHONES	TOTAL
MS	4	3	1	7
GS	4	4	3	8
TOTAL	8	7	4	15

Le contexte de classe est assez particulier. C'est une classe de maternelle en triple niveau, composée d'enfants très hétérogènes dont les origines, les cultures et les langues sont très différentes. La classe a vu partir deux élèves en cours d'année et en a accueilli quatre autres entre octobre et février (dont des allophones). En classe, il existe un véritable mélange de population où se rencontrent l'Europe occidentale, l'Europe de l'Est, l'Inde, le Maghreb et l'Afrique Sub-saharienne.

Le contexte scolaire est plutôt difficile. L'école ne fait plus partie du réseau d'éducation prioritaire depuis la rentrée 2015, pourtant les besoins n'ont pas changé. De plus, les subventions de la municipalité ont été réduites en janvier, avec pour conséquence directe la perte d'un poste et demi d'ATSEM, pourtant essentielles dans des classes de triple niveau en

maternelle. La gestion de classe s'est avérée difficile jusqu'en décembre et la mise au travail en autonomie a fonctionné correctement à partir de janvier.

Pour les besoins de l'étude, la population étudiée (population réelle de la classe) sera distinguée selon trois catégories singulières d'élèves, qui vont tenir compte à la fois du niveau de l'élève et de son attitude face aux apprentissages : les bons élèves sûrs d'eux, les élèves moyens peu sûrs d'eux et les élèves allophones en difficulté. Tous niveaux confondus, les catégories seront composées de six élèves bons et sûrs d'eux, cinq élèves moyens et peu sûrs d'eux et de quatre élèves allophones en difficulté.

## **2.2. Matériel et procédure**

Chacun des deux dispositifs mis en place pour les expériences a été testé à la fois sur les niveaux de moyenne section et de grande section. Le dispositif au sein d'une expérience est identique pour chaque niveau, c'est l'activité proposée qui sera différente, car elle sera adaptée au niveau correspondant selon que les élèves soient en MS ou en GS.

### **Expérience 1 : La pluralité de niveaux au sein d'une même activité**

Le dispositif de différenciation mettant en place une pluralité de niveaux au sein d'une même activité consiste à proposer aux élèves une activité pour laquelle plusieurs niveaux de difficulté sont prévus. L'activité est présentée par l'enseignante dans son ensemble, avec la fixation d'un objectif. L'objectif c'est la finalité à atteindre à travers l'activité. La particularité de ce dispositif c'est que cet objectif sera atteint à l'issue de chaque niveau, nul besoin de terminer le niveau le plus difficile pour atteindre l'objectif de l'activité.

En effet, chaque niveau permet d'assurer la réussite de l'élève lorsqu'il le termine, que ce soit le niveau 1, 2 ou 3. Les niveaux permettent simplement de différencier le travail selon les besoins de l'élève. Le premier niveau est davantage guidé, puis ce guidage s'efface peu à peu. Par conséquent que l'élève termine la séance au niveau 1 ou au niveau 3, il aura réussi l'activité et il aura atteint l'objectif. La différenciation se fait simplement sur le guidage qui est plus ou moins marqué.

Chaque élève commence par le niveau 1, puis il passe au niveau suivant lorsqu'il a terminé. Pour passer au niveau supérieur, l'élève signale à l'enseignante qu'il a terminé et ils vérifient ensemble le travail réalisé. Si ce travail est correctement réalisé, l'élève peut passer au niveau suivant. L'important est de terminer un niveau, qu'importe le niveau. Tandis que les élèves en difficulté effectueront tous les niveaux de l'activité et termineront le niveau le plus difficile, il faudra le même temps à l'élève le plus en difficulté pour terminer le niveau 1.

Pour mener à bien ce dispositif, l'enseignante a fait des choix à partir des exercices proposés dans le manuel Vers les Maths, MS et GS (2013). Tandis que le support propose un étalement des exercices par niveau de difficulté sur plusieurs séances consécutives, il s'agit ici de proposer tous les exercices consécutivement au sein de la même séance. Et lors des séances suivantes, les élèves tenteront de terminer les différents niveaux ou réinvestiront les savoirs et les savoir-faire acquis.

Le but de ce dispositif est de créer une dynamique de travail, et de solliciter chez les élèves des challenges personnels. Cette démarche propose une possibilité d'évolution pour chacun, sans imposer un rythme identique à tous les élèves. Chaque élève va entrer dans l'activité et se mettre au travail sans crainte d'échouer car ils savent que le niveau 1 est toujours à leur portée.

➤ Pour les MS

L'activité proposée relève du domaine de compétence « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». L'activité proposée s'inscrit dans une séquence sur les assemblages de formes (Annexe 1), et leurs manipulations. Cette activité a été menée lors de la cinquième séance (Annexe 2), l'objectif est de reconstituer un modèle par superposition.

Lors du premier niveau de l'activité, l'élève doit reconstituer les figures en superposant les formes du tangram sur le modèle pour réaliser la figure. L'objectif spécifique est de manipuler des formes en reconstituant un modèle par superposition.

Le second niveau de l'activité a pour objectif spécifique : reconstituer une figure sur sa silhouette.

Afin d'effectuer les différents niveaux de cette activité l'élève de MS connaît déjà les formes qu'il va devoir manipuler car il a déjà effectué des activités de manipulation avec ces mêmes formes.

Pour réaliser cette activité les élèves ont utilisé le matériel suivant : les formes de tangram issues du Puzzle Méli-Mélo du manuel Vers les Maths MS, Accès page 96 (Annexe 3), ainsi que des modèles et silhouettes à reconstituer issus de la page 102 du même manuel (Annexe 4).

### ➤ Pour les GS

L'activité proposée relève aussi du domaine de compétence « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée ». L'activité proposée s'inscrit dans une séquence sur l'utilisation de la règle. L'activité présentée est celle de la deuxième séance de la séquence : il s'agit pour eux d'utiliser correctement un instrument : la règle. L'objectif de l'activité est d'utiliser la règle pour tracer des traits droits.

Pour le premier niveau de l'activité l'élève doit tracer des traits à la règle en repassant sur des traits existants. Lors du deuxième niveau de l'activité l'élève doit tracer des traits à la règle en repassant sur des pointillés. Le troisième niveau demande à l'élève de tracer des traits pour relier des points, selon un modèle proposé sur la fiche.

Pour effectuer cette activité, l'élève a précédemment découvert l'instrument qu'est la règle. Il a appris la technique pour tracer des traits. Dans cette activité c'est le positionnement de la règle qui va être travaillé.

Le matériel utilisé par les élèves lors de cette activité est le suivant : une règle, des feutres de couleurs, un crayon gris, une gomme, les fiches d'exercices issues du manuel Vers les Maths, Accès GS, page 153 pour le niveau 1 (Annexe 5); page 154 pour le niveau 2 (Annexe 6) et page 154 pour le niveau 3 (Annexe 7).

### **Expérience 2 : La table d'aide**

Le dispositif de la table d'aide consiste à apporter une aide rationnée de l'enseignante et raisonnée par l'élève. L'enseignante est à une table seule, les élèves sont en activité de réinvestissement, activité qu'ils sont capable d'effectuer en autonomie. L'enseignante distribue à chacun des élèves un jeton d'aide. Ce jeton d'aide représente l'aide qu'ils vont pouvoir obtenir de l'enseignante. Ils ne peuvent recourir à son aide qu'une seule fois en échange du jeton. Cela signifie aussi que c'est à chaque élève de décider quand il a besoin d'aide, et qu'il doit réfléchir en amont au problème rencontré, à la question qu'il souhaite poser à l'enseignante avant de se présenter à la table d'aide.

Cela signifie aussi qu'une fois la question posée, l'élève doit être particulièrement attentif à la réponse donnée par l'enseignante car il ne pourra plus revenir demander de l'aide. C'est un effort de concentration conséquent pour l'élève mais il permet le développement de l'autonomie et le renforcement de la confiance en soi.

En mettant en œuvre le dispositif de la table d'aide, il faut anticiper l'apprentissage du jeton d'aide. Comme l'évoque Jean-Marie Gillig (1999), pour que l'élève soit capable de se servir des outils d'aide mis à sa disposition, en l'occurrence le jeton d'aide, il faut qu'il ait préalablement appris à s'en servir. C'est pourquoi cette nouvelle organisation de travail ainsi que l'usage du jeton d'aide ont été présentés aux élèves la veille de la mise en œuvre de l'expérience. Puis l'usage du jeton d'aide a été rappelé le matin de l'expérience, et enfin juste avant l'expérience qui s'est déroulée en début d'après-midi.

➤ Pour les MS

L'activité proposée sous l'angle de ce dispositif relève du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». En l'occurrence la dimension de l'écrit car il s'agissait d'un exercice synthétisant une grande partie des graphismes appris depuis le début de l'année. Les élèves devaient compléter des lignes de décorations sur un œuf de Pâques en suivant les graphismes proposés. L'objectif de cette activité était de réinvestir une nouvelle fois les graphismes appris afin de les travailler et/ou de les consolider.

Pour cela, les élèves ont besoin de maîtriser les gestes graphiques correspondants aux différents graphismes proposés comme le cercle, le trait vertical, les lignes brisées, les ponts, les ponts inversés, et les boucles.

Pour réaliser cette activité les élèves n'ont eu besoin que de feutres et de la fiche de graphisme avec l'œuf à décorer (Annexe 8). Ils ont aussi bénéficié d'un jeton d'aide, comme le prévoit le dispositif de la table d'aide.

➤ Pour les GS

L'activité à réaliser dans le cadre de ce dispositif de la table d'aide est tout comme pour les MS, une activité pouvant être réalisée en autonomie. C'est donc le niveau 3 de la séance sur le tracé de traits à la règle qui a été proposé. L'objectif de cette activité est de tracer des traits à la règle en reliant des points selon un modèle proposé sur la fiche.

Les élèves de GS ont déjà effectué cette activité auparavant, une ou deux fois selon les élèves. Il s'agit donc pour eux de réinvestir des savoir-faire.

Afin de réaliser cette activité, les élèves ont eu besoin de feutres, d'une règle, et de la fiche d'activité de niveau 3 présentée plus haut (Annexe 7). Ils ont aussi reçu un jeton d'aide par élève.

### 3. Résultats

Les résultats annoncés dans cette partie sont distingués par dispositif de différenciation, par niveau de classe et enfin par catégorie. Ils sont décrits puis représentés à l'aide de différents graphiques afin de les rendre plus lisibles et pratiques.

#### 3.1. La pluralité de niveaux au sein d'une même activité

##### 3.1.1. Résultats des MS

A l'issue du premier niveau de l'activité : « réaliser un assemblage de formes sur un modèle », tous les élèves de MS ont effectué l'exercice et l'ont réussi.

C'est au cours de la réalisation du second niveau que les résultats vont diverger. Pour rappel, il s'agissait de réaliser un assemblage de formes dans une silhouette. Tandis que Hana, Haik et Nae terminent les trois figures du second niveau avec succès, d'autres comme Ali et Sej n'auront pas le temps d'entamer ce second niveau, tant le premier niveau les a mobilisés cognitivement. Deux élèves Sof et Sam sont dans une situation intermédiaire : ils ont commencé le second niveau et ont réalisé et réussi une figure sur les trois proposées.

Voici la figure 1 mettant en évidence le travail effectué par les élèves de MS et par conséquent leur réussite. En effet, tous les résultats figurant dans le graphique représentent les figures réalisées par les élèves. Toutes les tentatives entreprises ont été réussies. C'est donc un véritable aperçu de la réussite réelle des élèves de MS puisqu'il n'y a eu aucun échec.

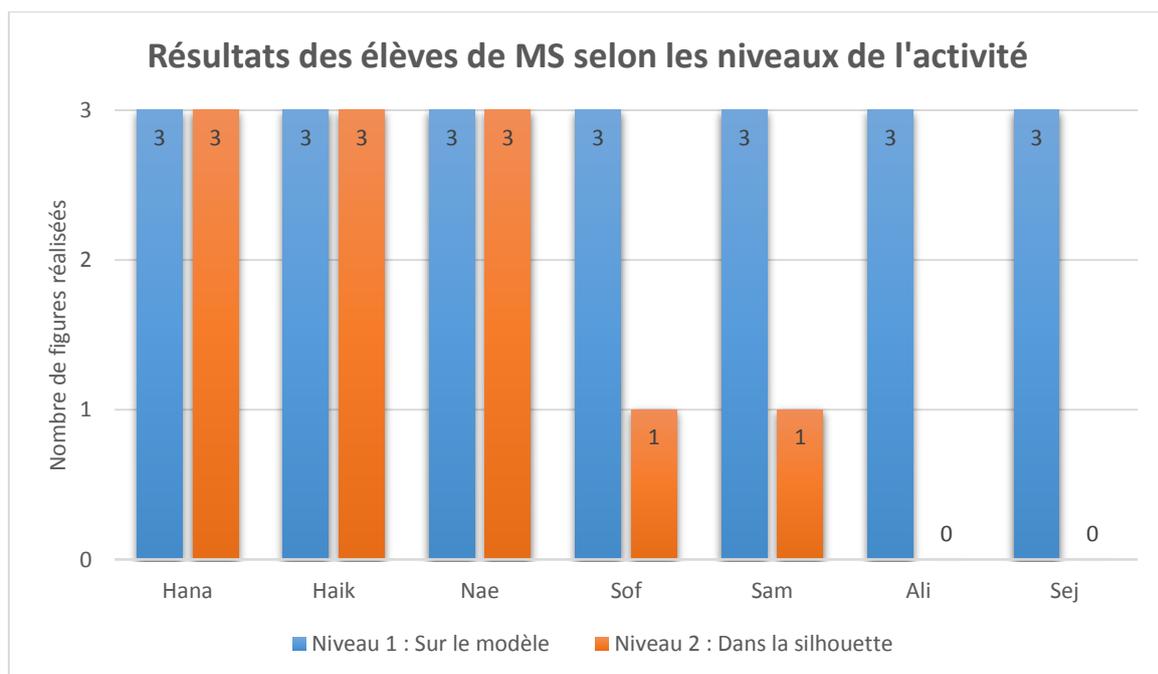


Figure 1

### 3.1.2. Résultats des GS

A l'issue du premier niveau de l'activité : « tracer des traits en repassant sur des lignes déjà tracées », tous les élèves de GS ont effectué l'exercice et l'ont réussi.

La divergence apparaît au cours du deuxième niveau et va s'accroître davantage lors du troisième niveau. Tandis que les huit élèves de GS ont terminé avec succès le niveau 1 de l'activité, seulement cinq élèves sont passés au niveau 2, puis uniquement trois ont poursuivi leur travail jusqu'au troisième et dernier niveau.

Cependant les résultats figurant dans la figure 2 ci-dessous ne présentent que des réussites, car chaque élève qui entreprend un niveau le termine avec succès. Comme pour les MS, le graphique est un véritable aperçu de la réussite réelle des élèves de GS sur une activité à plusieurs niveaux. Aucun échec n'a été enregistré, car chaque élève réussit l'activité au niveau d'aide qui lui correspond le mieux.

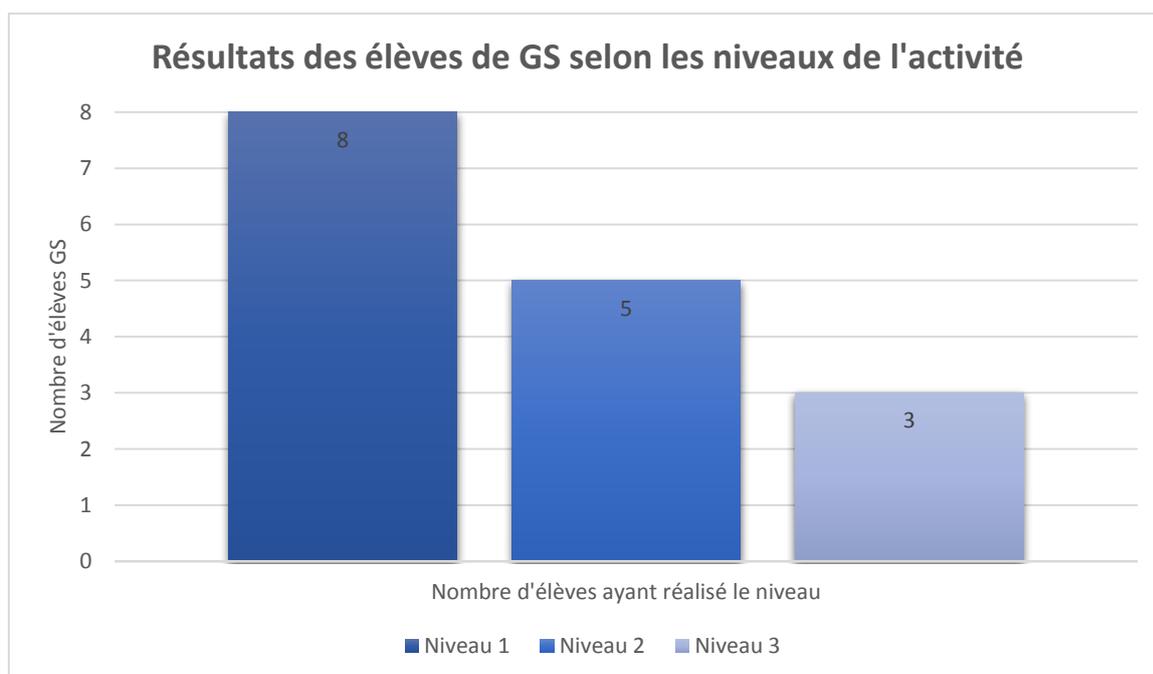


Figure 2

### 3.1.3. Résultats sur le groupe MS – GS

Les résultats sur le groupe entier composé de quinze élèves, MS et GS confondus sont particulièrement intéressants à présenter. En effet, sur le plan de la réussite de l'activité, les résultats sont excellents comme en atteste la figure 3 ci-dessous.

Tous les élèves ont réussi le premier niveau, et deux tiers des élèves ont même réussi l'activité aux niveaux 2 et 3. Dans le cadre de ce dispositif de différenciation pédagogique, on ne relève aucun échec. Chaque élève est en réussite en fin de séance.

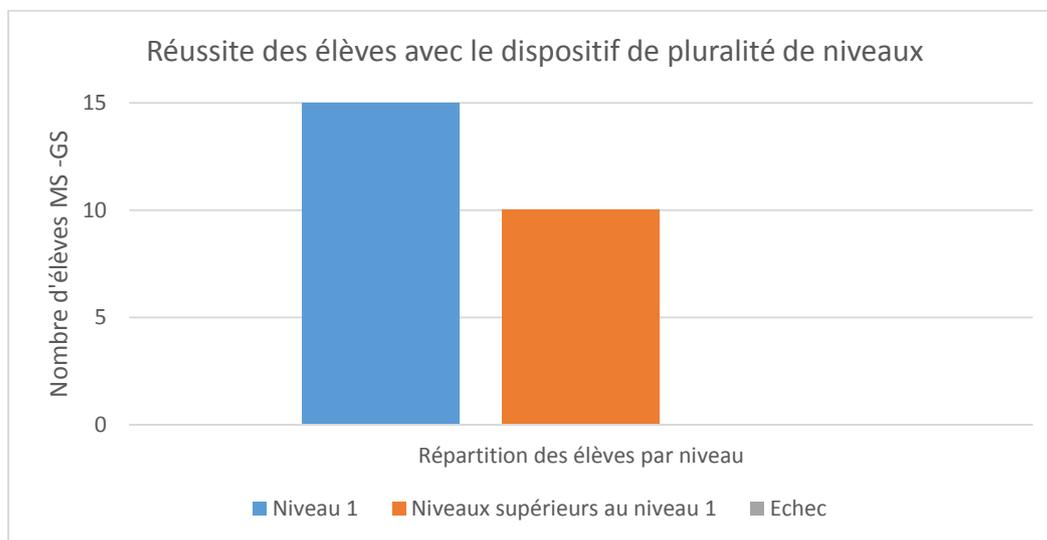


Figure 3

#### 3.1.4. Résultats par catégorie

Il s'agit sans aucun doute du résultat le plus important : le résultat faisant apparaître la réussite des élèves sur une activité proposant une pluralité de niveaux. Cette réussite est appréhendée à travers le prisme des trois catégories d'apprenants de la classe : les élèves bons et sûrs d'eux, les élèves moyens et peu sûrs d'eux, et les élèves allophones en difficulté.

Le constat est sans équivoque : sur une activité offrant une pluralité de niveaux, chaque élève a réussi et cela quelle que soit sa catégorie d'apprenant. Dans cette perspective, la réussite n'est pas qualifiée par la réussite de chacun des niveaux proposés, ni par la réussite du niveau « le moins guidé ». Ce dispositif s'inscrit dans une logique de réussite pour tous. La réussite prise en compte est celle que l'élève atteint, quel que soit le niveau d'aide et de guidage dans celui-ci.

Grâce à ce dispositif chaque élève qu'il soit bon et sûr de lui, qu'il soit moyen et peu sûr de lui ou qu'il soit en difficulté à cause de son allophonie, peut réussir et réussit comme l'illustre la figure 4.

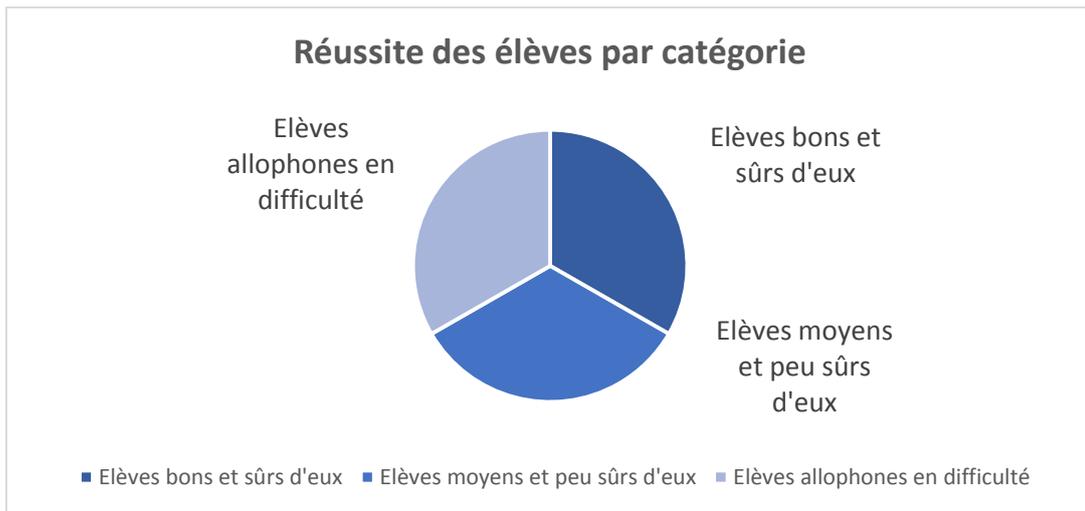


Figure 4

## 3.2. La table d'aide

### 3.2.1. Résultats des MS

Chez les élèves de MS les résultats sont très encourageants quant à ce dispositif de travail. La totalité des élèves de MS sont en réussite à l'issue de l'activité proposée : la décoration d'un œuf à l'aide de divers graphismes. Aucun échec n'est relevé sur l'activité. La figure 5 révèle l'utilisation du jeton d'aide par les élèves. Comme indiqué, six des sept élèves ont utilisé le jeton d'aide et ont réussi l'activité. Un seul élève, Haik faisant partie de la catégorie des élèves bons et sûrs d'eux, n'a pas utilisé ce jeton d'aide et a tout de même réussi le travail demandé.

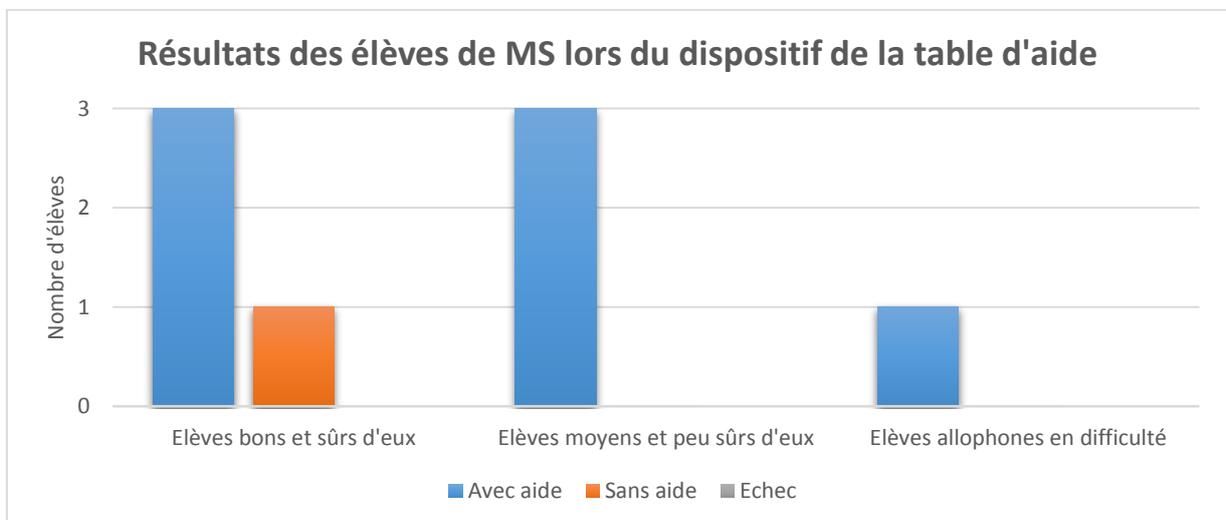


Figure 5

### 3.2.2. Résultats des GS

Chez les élèves de GS, les résultats sont beaucoup plus nuancés que chez les élèves de MS. En effet, il est possible d'observer les trois issues possibles de l'activité « réussite avec aide », « réussite sans aide » et « échec », en s'intéressant à la catégorie des élèves bons et sûrs d'eux. Ila a réussi sans aide, Cari a réussi en se servant du jeton d'aide et Yne a échoué car elle n'a pas voulu recourir au jeton d'aide. Pour les élèves moyens et peu sûrs d'eux, ils se sont tous servis du jeton d'aide et ont réussi l'activité. Quant aux élèves allophones en difficulté, sur les trois élèves allophones que compte le groupe des GS, les trois ont échoué sur l'activité malgré leur utilisation du jeton d'aide. La figure 6 vient parfaitement représenter les résultats obtenus.

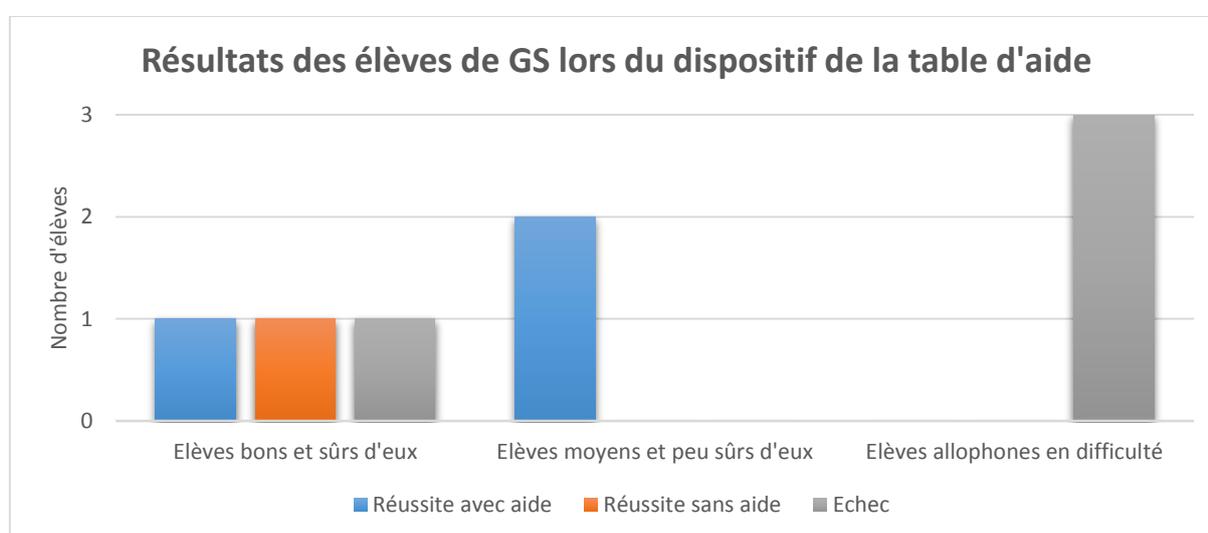


Figure 6

### 3.2.3. Résultats sur le groupe MS – GS

En résumé, les résultats du dispositif de la table d'aide sont plus mitigés que ceux du dispositif de la pluralité de niveaux au sein d'une activité. En effet, tandis que les résultats chez les MS sont encourageants quant au dispositif de la table d'aide, les résultats chez les GS sont nettement moins encourageants. La totalité des échecs enregistrés provient du groupe des GS. Cependant ces échecs sont intéressants car ils font ressortir un point important : trois élèves allophones sur quatre ont échoué sur l'activité alors même que le dispositif de la table d'aide était mis en place.

La réussite finale des élèves du groupe étudié (MS et GS) est moindre comparée à celle relevée lors du dispositif de la pluralité de niveaux, comme le présente la figure 7 ci-dessous.

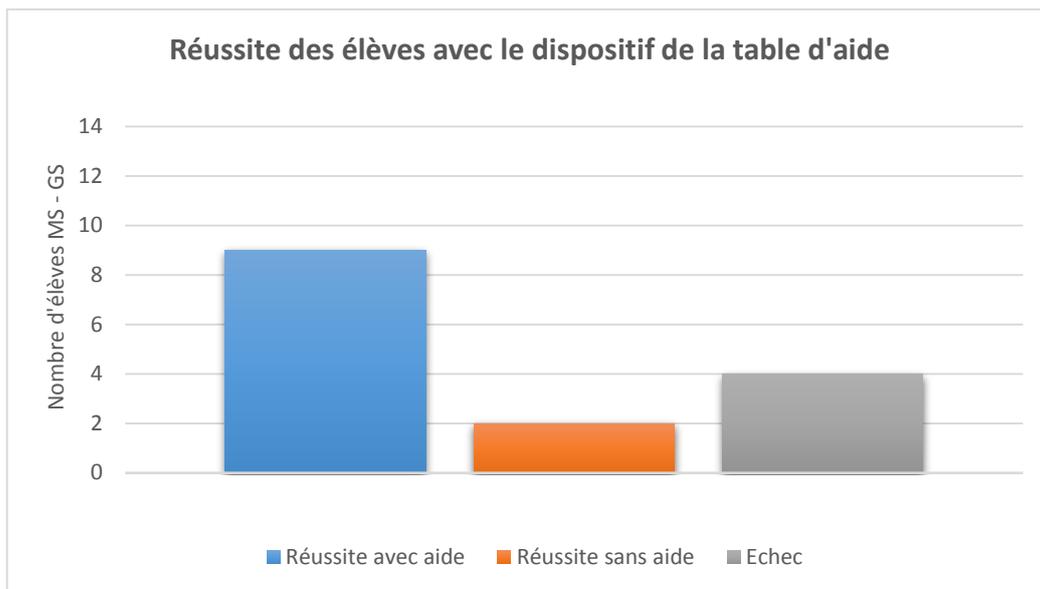


Figure 7

Ce graphique représente clairement l'utilisation du jeton d'aide et la réussite des élèves mais il ne peut décrire les raisons de son utilisation. C'est pourquoi en quelques lignes ces raisons d'utilisation seront exposées dans la partie : « 3.2.4. Résultats par catégorie ».

### 3.2.4. Résultats par catégorie

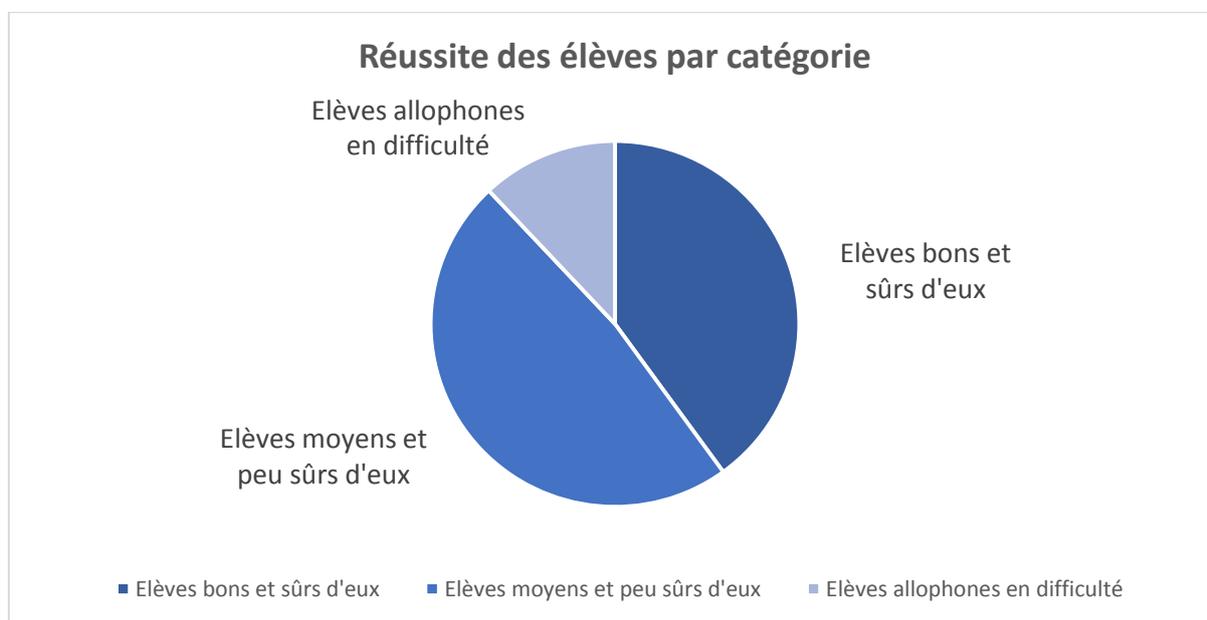


Figure 8

Les résultats de la réussite des élèves lors de la mise en place du dispositif de la table d'aide sont largement favorables aux élèves moyens et peu sûrs d'eux comme l'indique la figure 8.

En effet, pour les élèves allophones en difficulté ce dispositif ne leur permet pas de réussir assurément.

Afin d'expliquer ces résultats il faut donner davantage d'informations, notamment sur les raisons de l'utilisation du jeton d'aide. Comme indiqué précédemment les élèves allophones en difficulté ont utilisé le jeton d'aide pour être guidés, ou parce qu'ils rencontraient un blocage. Les élèves bons et sûrs d'eux se sont en majorité servis du jeton d'aide en fin de séance pour vérifier leur travail avant de le rendre à l'enseignante. Les élèves moyens et peu sûrs d'eux l'ont utilisé le plus souvent pour se rassurer, et demander s'ils étaient sur la bonne voie pour réussir l'activité.

## **4. Discussion**

### **4.1. Re-contextualisation**

La présente étude s'inspire directement du contexte de la classe. C'est une classe de triple niveau, dont seulement deux niveaux les MS et les GS ont fait l'objet de l'étude menée. Cette étude a pour but de trouver des solutions concrètes et efficaces afin de faire de la réussite une réalité pour tous les élèves de la classe. Il n'y a pas d'élève en difficulté dans la classe, il n'y a que des enfants allophones qui maîtrisent mal le français ou très peu, il n'y a que des enfants qui manquent de confiance en eux... Et c'est pour ces raisons que ce mémoire se tourne exclusivement vers la recherche de solutions appropriées.

Les objectifs de l'étude sont modestement au nombre de deux :

D'une part, enseigner de façon à ce que tous les élèves réussissent quel que soit leur profil, et en conservant des objectifs de haut niveau. Il ne s'agit pas de revoir à la baisse les exigences et les objectifs de façon à ce que la réussite soit omniprésente pour tous, car cette réussite serait moindre.

D'autre part, inscrire chaque élève dans la réussite scolaire en développant la motivation et la confiance en soi. Car la motivation et la confiance en soi font partie d'un cercle vertueux en direction de la réussite.

Les objectifs visent donc à développer l'autonomie et la confiance en soi, particulièrement chez la catégorie d'élèves moyens et peu sûrs d'eux, car c'est certainement ce qui leur fait défaut pour assurer une réussite sur la durée. Ils tendent aussi à faire entrer les élèves allophones en difficulté dans le travail, pour qu'ils s'engagent à leur tour dans une réussite scolaire malgré parfois la barrière de la langue.

Les hypothèses citées précédemment avançaient d'une part qu'un même dispositif de différenciation pédagogique permettrait à tous les profils d'élèves de réussir ; et d'autre part, qu'un dispositif de différenciation raisonnée pourrait permettre aux élèves de prendre confiance en eux et de réussir.

## **4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures**

### **4.2.1. La pluralité de niveaux au service de la réussite de tous ?**

La mise en place d'une activité offrant une pluralité de niveaux ne laisse aucune place à l'échec. En effet, en se rapportant aux résultats présentés précédemment, tous les élèves sans exception sont en réussite sur cette activité. Une réussite malgré l'importante hétérogénéité des élèves, MS et GS confondus, et toutes catégories confondues que ce soit les élèves bons et sûrs d'eux, les élèves moyens et peu sûrs d'eux ou les élèves allophones en difficulté. La pluralité de niveaux au sein d'une même activité constitue la solution pour gérer l'hétérogénéité d'une classe de la façon la plus efficace possible pour chacun des élèves lors des apprentissages. Le terme de gestion évoque largement le souci du professeur des écoles à appréhender cette hétérogénéité afin de permettre à chaque élève de progresser et de réussir.

Cette expérience est donc particulièrement riche car elle a permis de démontrer qu'avec un seul et même dispositif de différenciation pédagogique, il est possible de faire réussir des élèves aux profils tout à fait différents car ce dispositif de pluralité de niveaux leur offre la possibilité de progresser et de travailler à leur rythme tout en réussissant ce qu'ils entreprennent.

Les objectifs de haut niveau sont maintenus, tout comme Anderson (2004) en souligne l'importance. Il ne s'agit pas de les revoir à la baisse pour des élèves en difficulté car l'école de la République requiert les mêmes exigences pour tous les enfants scolarisés (S. Herreman, C. Boyer, et P. Ihrenassia, 2011). Dans le dispositif mis en place, malgré cette pluralité de niveaux, les objectifs et compétences travaillées demeurent identiques quel que soit le niveau, la seule différence c'est l'importance du guidage. Le premier niveau est très guidé puis cette aide s'estompe au fur et à mesure de la progression à travers les niveaux. Pour autant ici la compétence travaillée reste la même : pour les GS il s'agit de tracer un trait droit en utilisant la règle ; pour les MS il s'agit d'assembler des formes pour reconstituer une figure.

Lors de la mise en œuvre de ce dispositif, chaque élève est entré dans l'activité et a travaillé. Cela rejoint le concept de zone proximale de développement de Vygotsky. En effet, chaque élève travaille à son rythme mais vise toujours plus haut pour progresser constamment. C'est exactement ce que permet cette organisation en plusieurs niveaux.

Du fait de ce maintien des objectifs de haut niveau, ainsi que des différents niveaux proposés, les élèves font preuve d'une grande motivation dans le travail. C'est l'occasion pour eux de se dépasser en allant jusqu'au niveau suivant, ils sont conscients de la marge de progrès dont ils bénéficient. Les élèves apprécient le travail de haut niveau car la réussite est plus gratifiante, cette organisation en plusieurs niveaux leur permet d'établir des challenges personnels, et à chaque activité qui se présentera ils voudront faire toujours mieux.

Selon Rolland Viau (1994), dès les premières réussites grâce à la différenciation pédagogique l'élève (re)prend confiance en lui et (re)trouve une motivation scolaire, c'est exactement ce que permet la pluralité de niveaux. Ce dispositif représente une porte d'entrée sur le cercle vertueux de la réussite. L'élève démarre le travail à son rythme, il sait qu'il peut progresser, qu'il va progresser, et il réussit. La motivation générée par cette organisation de travail entraîne la réussite de l'élève, qui entraîne à son tour la motivation au travail, et ainsi de suite, inscrivant l'enfant dans la réussite scolaire.

#### **4.2.2. La table d'aide, tremplin vers la réussite et la confiance en soi ?**

Les résultats quant au dispositif de la table d'aide sont davantage mitigés que ceux de la pluralité de niveaux. En effet, au cours de cette organisation de l'aide certains n'ont pas réussi l'activité : il s'agit de la majorité des élèves allophones en difficulté ainsi que d'un élève bon et sûr de lui de GS ; ces cas seront abordés dans la partie 4.3.1. La catégorie d'élèves pour lesquels la table d'aide a été le plus bénéfique est celle des élèves moyens et peu sûrs d'eux.

Ce dispositif de la table d'aide propose une autre façon de travailler et une autre façon de demander de l'aide. Il véhicule un aspect positif car en temps normal lors des activités effectuées en autonomie les élèves ne reçoivent pas d'aide immédiate lorsqu'ils en ont besoin. Dans cette organisation ils ont accès à l'aide n'importe quand, pourvu qu'ils utilisent leur jeton d'aide. Cependant l'utilisation de ce jeton d'aide varie d'un élève à l'autre, certains l'utilisent car ils rencontrent un petit blocage tandis que d'autres l'utilisent simplement pour se rassurer, confirmer que le travail est en bonne voie ou qu'il est correct juste avant de le rendre.

Du fait de l'effort que demande cette organisation, identifier son problème, aller demander de l'aide à l'enseignante, revenir à sa place et se remettre au travail en se souvenant de la réponse apportée, cela demande un effort important pour les élèves. Cependant, pour ceux qui ont réussi à maintenir la réponse en mémoire et qui sont restés concentrés la réussite est au rendez-vous. Les élèves étaient même beaucoup plus concentrés qu'en organisation de travail normale, car ici la concentration démarrait plus tôt, dès qu'ils rencontraient une difficulté. Ils se concentraient davantage pour essayer de le comprendre au maximum seuls, avant de recourir au seul jeton d'aide qu'ils avaient, raison de plus pour être attentifs à l'aide apportée et à ne pas l'oublier jusqu'à sa table pour reprendre l'activité.

Dans ce même cadre, les élèves sont forcés de se faire confiance, car ils ne peuvent pas revenir demander l'aide qu'ils ont déjà reçue simplement pour vérifier. L'accompagnement et les encouragements de l'enseignante viennent renforcer le développement de la confiance en soi et la réussite, deux objectifs imbriqués qui étaient recherchés à travers cette expérience de la table d'aide.

Finalement, ce qui ressort de cette expérience est réellement le fait que les élèves ont découvert ou exploité la confiance en eux pour réussir. Au départ il y a la conviction du maître en ses élèves. D'après l'effet Pygmalion les attentes de l'enseignant pourraient influencer la réussite de ses élèves et c'est exactement ce qui a été utilisé lors de cette expérience. En verbalisant aux élèves leur capacité à réussir, et en mettant en place un dispositif de travail et d'aide sollicitant la confiance en eux, les élèves ont réussi (sauf les élèves allophones en difficulté). L'expérience visait à inscrire tous les élèves dans le cercle vertueux de la réussite en passant par la confiance en soi pour réussir, et plus l'élève réussit, plus il prend confiance en lui, et ainsi de suite. Cependant, lors de cette expérience c'est majoritairement les élèves bons et sûrs d'eux ainsi que les élèves moyens et peu sûrs d'eux qui ont réussi l'activité dans les conditions mises en œuvre par le cadre du dispositif de la table d'aide.

### **4.3. Limites et perspectives**

#### **4.3.1. La table d'aide, un bilan mitigé**

Le bilan quant au dispositif de la table d'aide reste mitigé au vu des résultats obtenus par une minorité d'élèves certes, mais presque tous issus de la même catégorie d'élève, ce qui amène

à se questionner. Quelle faiblesse du dispositif de la table peut expliquer l'échec de la majorité des élèves allophones en difficulté ?

Cette organisation requiert de la part de l'élève une grande concentration car se déplacer pour aller demander de l'aide et mémoriser la réponse obtenue est un exercice très coûteux cognitivement. Les élèves allophones en difficulté de la classe ont une attention beaucoup plus volubile que les autres élèves, par conséquent elle est plus fragile et plus courte sur la durée. Cela s'explique notamment par le fait qu'écouter et comprendre l'activité en français monopolise déjà leurs facultés cognitives au maximum. L'effort de compréhension est forcément beaucoup plus important chez ces élèves que chez les élèves parlant couramment français. Leur attention est donc déjà fortement mobilisée au moment de se lever pour aller demander de l'aide. C'est à ce moment précis que l'élève va décrocher de l'activité. Le déplacement en direction de la table d'aide, couplé aux déplacements des camarades autour vont totalement suffire à déconcentrer ces élèves qui auront fourni énormément d'efforts en début de séance, et se seront épuisés cognitivement et démobilisés bien avant les autres.

Cette surcharge cognitive vient attester d'un maintien des objectifs de haut niveau, quel que soit l'élève, comme le préconise Lorin W. Anderson (2004). La surcharge cognitive des élèves en difficulté peut recevoir une interprétation positive dans la mesure où ces élèves sont en activité, ils sont plongés dans le travail et tellement concentrés, qu'ils ne pourront pas maintenir cette attention très longtemps. Il faut nécessairement relever l'attention soutenue des élèves malgré leurs difficultés sur le travail proposé. Face à la bonne volonté et à la motivation de ces élèves en difficulté, l'enseignant se doit absolument de proposer une solution pour ces élèves volontaires mais en difficulté.

Pour cela la solution à cette déconcentration précoce pourrait être la suppression de la table d'aide au sens matériel. Les élèves ne se déplaceraient plus jusqu'à la table d'aide, mais l'enseignante circulerait parmi les élèves. Le principe resterait le même, une aide raisonnée à la sollicitation de l'élève en échange de son jeton d'aide. Cela permettrait de conserver au maximum la concentration des élèves sur le travail à accomplir en qualité et sur la durée. Dans cette proposition d'amélioration, les élèves allophones seraient moins pénalisés au niveau de la concentration.

Parmi les résultats d'échecs figure un élève de GS bon et sûr de lui. Il convient d'exposer cette situation aussi inattendue que particulière. Il s'agit en effet de l'élève Yne qui a refusé d'utiliser son jeton d'aide, peut-être par fierté car il fait toujours partie des meilleurs élèves, ne sollicite que très peu l'aide de l'enseignante dans toutes les activités. Mais sur cette

activité-là ce choix n'a pas été judicieux. Surtout lorsque l'aide proposée est présentée comme un joker. Ce jeton d'aide, les élèves ne sont pas obligés de l'utiliser, mais cela ne coûte rien de le donner en fin de séance, juste avant de rendre le travail comme beaucoup l'ont fait d'ailleurs. Yne a préféré ne pas s'en servir et a complètement raté l'activité en ne traçant pas les traits à la règle. S'il était venu pour vérifier l'exactitude du travail commencé l'enseignante aurait pu lui apporter l'aide nécessaire : avait-il des difficultés à utiliser la règle ? L'enseignante aurait pu lui remontrer le geste technique. N'avait-il simplement pas envie de s'en servir ou de travailler ? L'enseignante aurait pu le motiver, l'encourager. Or, lorsqu'il a rendu le travail, il n'avait plus le temps de recommencer.

Par conséquent, cette situation montre que si ce dispositif fonctionne pour les élèves bons et sûrs d'eux ainsi que pour les élèves moyens et peu sûrs d'eux, il ne fonctionne pas totalement. Dans cette configuration de travail l'enseignante ne peut pas aider un élève qui a besoin d'aide mais qui ne vient pas la demander.

Il convient de se demander du point de vue de l'élève, quel est le rôle de l'enseignant ? Visiblement Yne ne souhaite pas recourir à l'aide de l'enseignant. Il est pourtant conscient que l'enseignante a pour mission d'aider les élèves, a fortiori dans cette configuration de travail où l'aide de l'enseignante est matérialisée par le jeton d'aide. Pour Yne qui fait partie des élèves bons et sûrs d'eux, sa perception du bon élève est un élève qui n'a pas besoin d'aide. La réaction d'Yne permet de mettre en lumière les représentations des élèves. Il serait donc à la fois intéressant et bénéfique d'organiser des temps de paroles en regroupement, où les élèves exprimeraient leur vision du rôle de l'enseignant. Il est capital que les élèves apprennent le rôle de l'enseignant : il est là pour les aider afin qu'ils réussissent tous.

Une fois cette représentation du rôle de l'enseignant acquise, il faut que l'élève ose demander l'aide dont il a besoin. L'élève entame alors un autre apprentissage, celui d'apprendre à demander de l'aide. Le jeton d'aide est une possibilité de traduire le besoin d'aide en un objet physique. Cela peut faciliter la démarche de demande d'aide de certains, tandis que d'autres comme Yne se verront gênés par la quantification et la matérialisation de l'aide. Chaque élève peut voir qui a utilisé son jeton d'aide, donc qui a eu besoin d'aide, alors que quand l'élève demande de l'aide oralement sans l'intermédiaire du jeton, l'aide n'est ni quantifiable ni visible pour les autres. Apprendre à demander de l'aide, c'est intégrer que tout le monde peut avoir besoin d'aide, cela ne signifie pas être un mauvais élève au contraire.

### **4.3.2. La pluralité de niveaux, une voie vers la réussite**

Lors de la mise en œuvre du dispositif de pluralité de niveaux, aucune limite n'est apparue du côté de l'élève. En effet, chaque élève réussit par le biais de cette différenciation pédagogique. Cependant, coté enseignant, il existe une limite : cette organisation est particulièrement contraignante. Elle demande une préparation importante en amont afin de monter des séances se composant chacune de plusieurs niveaux, ce qui représente une masse de travail conséquente, a fortiori dans une classe en triple niveau. Malgré cette contrainte, ce dispositif reste profondément efficace et adapté sur-mesure pour la classe de triple niveau dans laquelle les expériences se sont déroulées. C'est pourquoi le dispositif de pluralité des niveaux y est très régulièrement mis en œuvre.

Ce dispositif de pluralité des niveaux ne peut que fonctionner. Et s'il fonctionne au sein d'une classe en triple niveau aussi hétérogène que celle présentée dans l'étude, il fonctionnera dans n'importe quel contexte de classe. La pluralité de niveaux est réellement un dispositif ressource, une organisation de différenciation pédagogique efficace dans la mesure où à travers cette expérience le constat est apparu clairement : chaque élève travaille à son rythme, il progresse et se challenge, il s'inscrit dans une dynamique de travail, ponctuée de motivation et de réussite.

Malgré les si bons résultats des élèves, ce dispositif qui convient à tous les profils d'apprenants pourrait être source de confusion. Cette pluralité de niveaux n'est-elle pas simplement une progression logique de séquence déguisée ? Il est vrai que le manuel Vers les maths Grande Section tend à présenter les différents niveaux comme une progression dans la compétence visée : utiliser la règle pour tracer des traits droits. Pour autant j'ai choisi de ne pas en tenir compte et d'exploiter ce support de la façon la plus adaptée aux élèves de GS de la classe.

D'une part, la compétence reste strictement identique lors des trois niveaux supposés constitués une progression. D'autre part, proposer ces niveaux comme une progression de séquence correspond malheureusement à une représentation fidèle des apprentissages vus par la majorité des enseignants. Demander aux élèves des exercices toujours plus difficiles, plus compliqués pour les confronter tôt ou tard à l'échec. Or, la vision des apprentissages proposée dans ce mémoire est toute autre. Il s'agit de mettre à disposition des élèves des exercices sur plusieurs niveaux ayant tous pour finalité la maîtrise d'une même compétence (utiliser la règle pour tracer des traits droits). Seule la quantité d'aide varie en fonction du niveau. Tandis que le manuel présente une organisation du travail où chaque élève n'est pas certain de réussir,

l'organisation d'une pluralité de niveaux permet à tous de réussir et de travailler à son rythme, de façon à ce que chaque élève réussisse chaque niveau lorsqu'il est prêt et non lorsque l'enseignant l'aura décidé.

## **5. Conclusion**

Cette étude a permis de relever les points d'efficacité et les faiblesses de deux dispositifs de différenciation pédagogique : la pluralité de niveaux au sein d'une activité et la table d'aide. La classe dans laquelle les expériences ont eu lieu est d'une composition particulièrement hétérogène rendant par conséquent les expériences et leurs résultats à la fois intéressants, réalistes, et riches à analyser.

A l'issue des deux expériences, le dispositif de la table d'aide est celui pour lequel les résultats enregistrés ont été les plus nuancés. En effet, dans cette mise en œuvre la table d'aide a créé des déséquilibres de réussite, favorisant les élèves bons et sûrs d'eux ainsi que les élèves moyens et peu sûrs d'eux au détriment des élèves allophones en difficulté pour qui le déplacement jusqu'à l'aide était un facteur de totale déconcentration.

Quant au dispositif de la pluralité de niveaux, il s'est avéré très efficace, permettant à chaque élève quel que soit son profil de réussir. Ce dispositif inscrit réellement l'élève dans un cycle vertueux de réussite scolaire en sollicitant à la fois sa motivation, sa persévérance et sa capacité de progrès. La réussite des élèves c'est encourageant pour ceux-ci et c'est gratifiant pour l'enseignant qui atteint son but : faire apprendre et réussir chacun des élèves de sa classe. Bien qu'ayant pris le parti de réaliser ces expériences uniquement sur des élèves de MS et de GS, il aurait pu être intéressant de les mettre en place auprès d'élèves de petite section. En considérant les résultats obtenus ainsi que les conclusions tirées des dispositifs mis en œuvre, cela serait favorable à la réussite scolaire. C'est en petite section que tout commence pour l'enfant : la scolarité, le devenir élève et la réussite scolaire. La classe de petite section est sans aucun doute, le lieu privilégié dans lequel les enfants entrent dans les apprentissages. A travers un enseignement différencié développant à la fois par la motivation et par la confiance en soi, l'enseignant assurera la réussite scolaire de tous les élèves.

## Bibliographie

Anderson, L.W. (2004, 2<sup>ème</sup> édition). *Accroître l'efficacité des enseignants*. (Page 60). Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.

Astolfi, J-P. (1995) *Les sept postulats de Burns, Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*.

Baumeister, R-F. Campbell, J-D. Krueger, J-I. et Vohs, K-D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*.

Bissonnette, S. Richard, M. Clermont, G. (janvier-février-mars 2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue Française de Pédagogie*. N°150.

Bressoux, P. (1997). Le maître aussi fait son effet. *Les cahiers pédagogiques*. N°354

Conseil Supérieur de l'Éducation (2001), Québec.

Duprey, G. Duprey, S. Sautenet, C. (2013, 5<sup>ème</sup> édition). *Vers les maths Moyenne Section*. Schiltigheim: ACCES Editions.

Duprey, G Duprey, S. Sautenet, C. (2013, 5<sup>ème</sup> édition). *Vers les maths Grande Section*. Schiltigheim : ACCES Editions.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes*. Paris : Presse universitaire de France (PUF)

Gillig, J-M. (1999). *Les pédagogies différenciées*. Belgique : De Boeck université.

Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu – des intentions aux outils*. Paris : ESF Editeur.

Herreman, S. Boyer, C. Ihrenassia, P. (2011). *Agir en fonctionnaire de l'état, oral du CRPE*. Vanves : Hachette éducation.

*Le Petit Larousse illustré* (2002)

Marsh, R. & Craven, H. W. (juin 2006). *Perspectives on Psychological Science*.

Ministère de l'Education Nationale (Juin 2008), *Préambule du Bulletin Officiel*.

Ministère de l'Education Nationale (18 Juillet 2013), *Référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation*. Journal officiel de la République française.

Ministère de l'Education Nationale (18 Juillet 2013), *Référentiel des compétences communes à tous les professeurs*. Journal officiel de la République française.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF Editeur.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.

Touchard, E. (2011). *La différenciation pédagogique comment faire ?* Database Académie de Grenoble. Repéré à [http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwjlg\\_e8wejLAhVo4XIKHeJ4AzMQFgg4MAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ac-grenoble.fr%2Fien.g4%2FIMG%2Fpdf%2FDiaporama\\_Atelier\\_Formation\\_differenciation\\_pedagogique.pdf&usq=AFQjCNGp9svdD9PT5f0hzdhJWxthedGgow&sig2= oUAYo-yOCDZ9YRZs4JuRg](http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwjlg_e8wejLAhVo4XIKHeJ4AzMQFgg4MAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ac-grenoble.fr%2Fien.g4%2FIMG%2Fpdf%2FDiaporama_Atelier_Formation_differenciation_pedagogique.pdf&usq=AFQjCNGp9svdD9PT5f0hzdhJWxthedGgow&sig2= oUAYo-yOCDZ9YRZs4JuRg)

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, collection pratiques pédagogiques. Belgique : Editions De Boeck.

Vygotsky, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.

## Sommaire des annexes

- **Annexe 1** : Fiche séquence MS : Reproduire un assemblage de formes.
- **Annexe 2** : Fiche séance 5 MS : Reproduire un assemblage par superposition puis sur une silhouette
- **Annexe 3** : Formes du puzzle méli-mélo, issues de la page 96 du manuel Vers les Maths, Accès MS.
- **Annexe 4** : Modèles et silhouettes de figures, issus de la page 102 du manuel Vers les Maths, Accès MS.
- **Annexe 5** : Fiche Tracer des traits à la règle (niveau 1), issue de la page 153 du manuel Vers les Maths, Accès GS
- **Annexe 6** : Fiche Tracer des traits à la règle (niveau 2), issue de la page 154 du manuel Vers les Maths, Accès GS
- **Annexe 7** : Fiche Tracer des traits à la règle (niveau 3), issue de la page 155 du manuel Vers les Maths, Accès GS
- **Annexe 8** : Œuf à décorer (MS)
- **Annexe 9** : Grille d'observation, issue de la page 105 du manuel Vers les Maths, Accès MS

## ANNEXE 1

**Domaine :** Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

**Niveau :** MS

### SEQUENCE : Reproduire un assemblage de formes

#### Compétences visées :

- Reproduire un assemblage de formes : par superposition / à l'aide d'une silhouette / à côté d'un modèle.
- Appréhender les notions de sommets et de cotés.
- Repérer des côtés de longueur identique.

#### Objectifs de langage :

- Sommets, angles, côtés
- Vocabulaire spatial : à côté de, en haut de, en bas de, en dessus de, en dessous de, contre.

Séance	Sous-objectif travaillé
Séance 1	Assembler des formes en respectant des contraintes
Séance 2	Reconnaître et nommer les formes pour reproduire un modèle
Séance 3	Repérer les côtés de même longueur pour les assembler
Séance 4	Jouer au jeu des longueurs collectivement
Séance 5	Reproduire un assemblage par superposition puis à l'aide d'une silhouette
Séance 6	Séance supplémentaire dédiée à la remédiation si nécessaire

## ANNEXE 2

**Domaine :** Construire les premiers outils pour structurer sa pensée

**SEQUENCE :** Reproduire un assemblage de formes

**Niveau :** MS

### SEANCE 5 : Reproduire un assemblage par superposition puis avec une silhouette

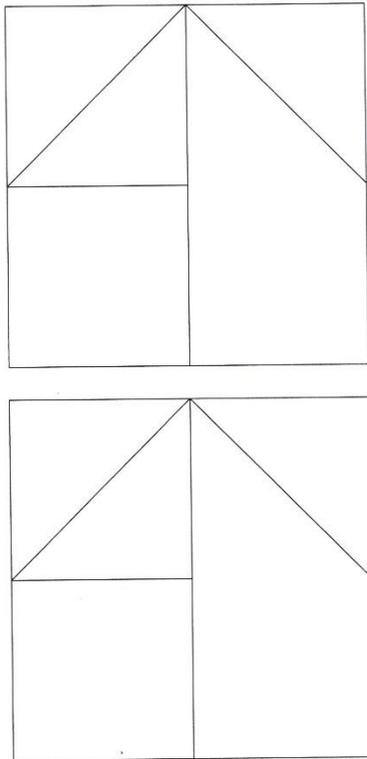
Sous-objectif travaillé	Temps	Déroulement de la séance	Activité de l'élève	Activité du maître	Matériel et modalités
<b>Reconstituer un modèle par superposition</b>	10 min	<p>➤ <b>Corps de séance</b></p> <p><i>Aujourd'hui on va retravailler sur les assemblages tout d'abord avec un modèle. Il va falloir reconstituer les figures sur le modèle (Consigne n°1).</i></p> <p>La PE passe derrière les élèves pour vérifier leur bonne compréhension et les aider à démarrer l'activité si nécessaire.</p> <p>Lorsque la première tâche est terminée : <i>Maintenant on va essayer de reproduire les figures sur les silhouettes. Il n'y a plus les formes sur le modèle il faut les déduire en faisant des essais</i> (Consigne n°2).</p>	<p>Ecouter la consigne n°1.</p> <p>Reformuler la consigne.</p> <p>Assembler les formes sur les modèles pour reconstituer les figures.</p> <p>Se corriger (auto correction).</p>	<p>Disposer les modèles sur les tables.</p> <p>Donner la consigne n°1.</p> <p>Aider dans le début de l'activité les élèves en difficulté.</p> <p>Vérifier la réussite des élèves.</p>	<p><u>Matériel :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 7 Puzzles méli-mélo d'Accès p.96 découpés</li> <li>- Modèle Accès p.102</li> <li>- Silhouettes Accès p.102</li> </ul> <p><u>Modalités de travail :</u></p> <p>Les MS travaillent en individuel chacun avec leur propre puzzle.</p>
	10 min	<p>La PE montre un exemple.</p> <p>⇒ Aller-Retour niveau 1 et 2 pour chaque figure si l'élève est à l'aise.</p> <p>⇒ Tout le niveau 1 puis voir niveau 2 si l'élève est en difficulté.</p>	<p>Ecouter la consigne n°2.</p> <p>Assembler les formes sur les silhouettes pour reconstituer les figures.</p> <p>Procéder à divers essais pour trouver la solution.</p>	<p>Distribuer les silhouettes.</p> <p>Donner la consigne n°2.</p> <p>Montrer un exemple</p> <p>Relever les réussites des élèves sur ces exercices sur la grille d'observation.</p>	
<b>Reconstituer un modèle sur une silhouette</b>	2 min	<p>➤ <b>Synthèse</b></p> <p>Les élèves verbalisent sur l'activité qu'ils viennent d'effectuer.</p> <p>Les difficultés rencontrées : le passage du niveau 1 au niveau 2. Difficulté plus importante sur les silhouettes.</p> <p>Les réussites : comment ont-ils fait ?</p>	<p>Verbaliser les difficultés rencontrées et expliquer les réussites, les démarches mises en œuvre pour reconstituer les figures.</p>	<p>Solliciter la parole des élèves pour qu'ils expliquent leurs difficultés et leurs réussites.</p>	
<b><u>Bilan pédagogique :</u></b>					

### ANNEXE 3

**MATÉRIEL**

Côtés et sommets.

Reproduire le puzzle de Méli Mélo sur de la cartoline et le plastifier.

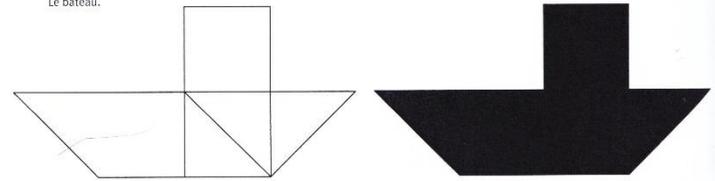


### ANNEXE 4

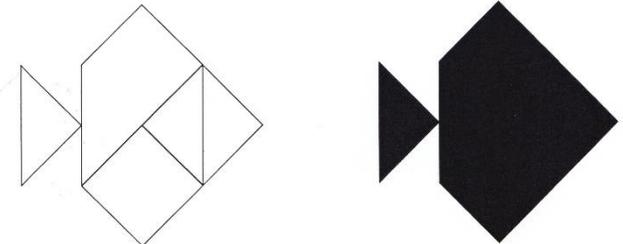
**MATÉRIEL**

Puzzles géométriques.  
Agrandir à 200%.

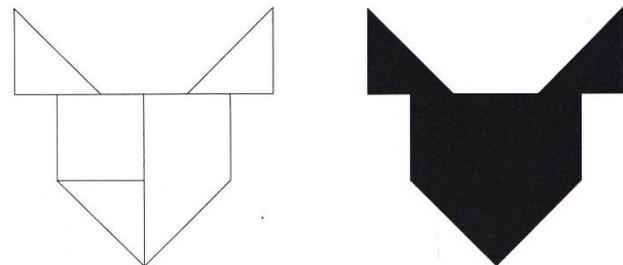
Le bateau.



Le poisson.



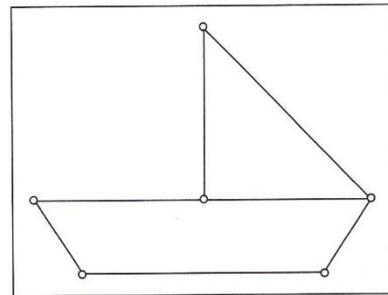
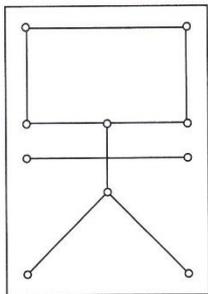
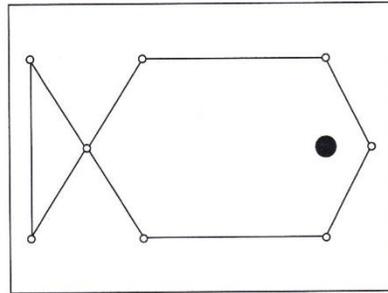
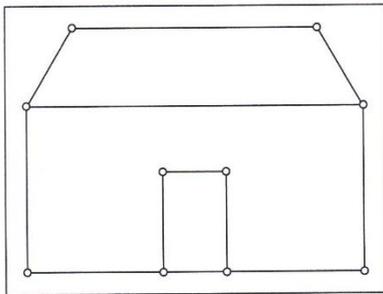
Le chien.



## ANNEXE 5

**TAPE 2** Reproduire des dessins à la règle

**ATÉRIEL** Modèles à reproduire à main levée puis avec sa règle.



11

## ANNEXE 6

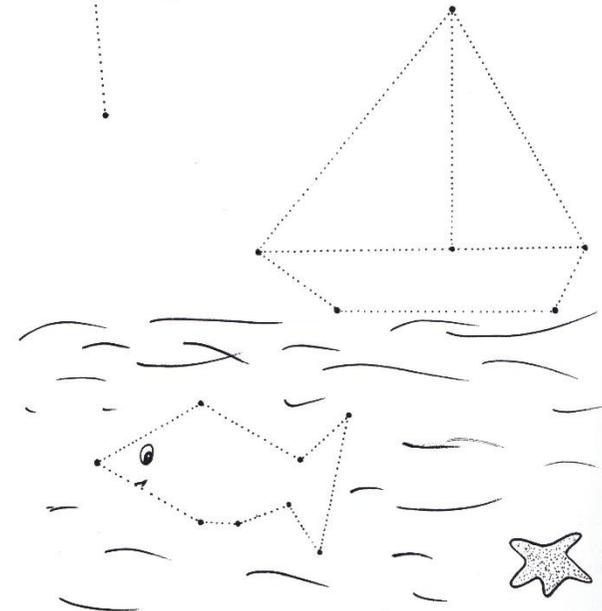
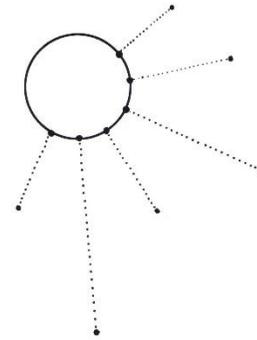
### Tracés à la règle

Découvrir  
les formes  
et les grandeurs

COMPÉTENCE  
Utiliser un instrument : la règle.

DATE

Relie les points avec ta règle et ton crayon.



154

## ANNEXE 7

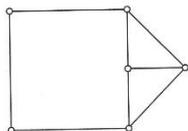
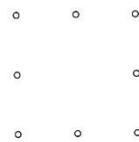
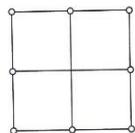
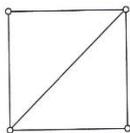
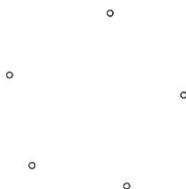
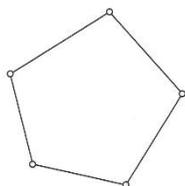
### Tracés à la règle

Découvrir  
les formes  
et les grandeurs

COMPÉTENCE  
Utiliser un instrument : la règle.

DATE

Reproduis les formes en reliant les points avec ta règle.



155

## ANNEXE 8

Prénom :

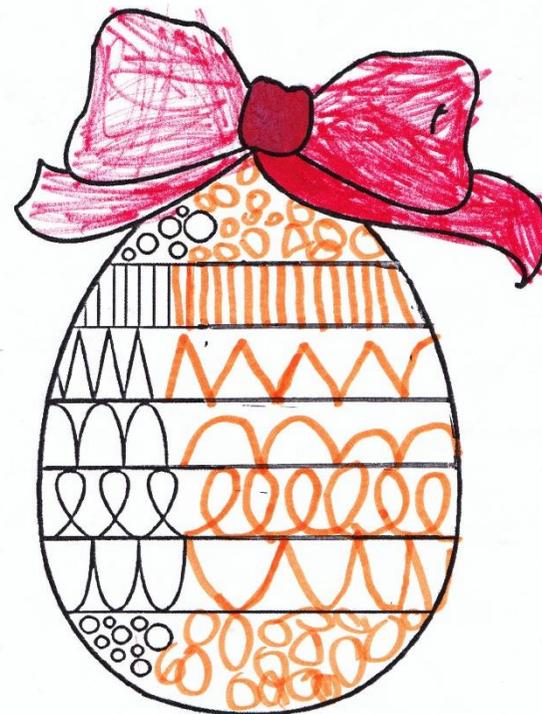
HAÏK

Date :

Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : l'écrit. Commencer à écrire tout seul.

Objectif : S'entraîner à la précision des tracés dans des espaces de plus en plus limités.

Consigne : « Continue la décoration de l'œuf »





Année universitaire 2015-2016

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** Comment assurer la réussite scolaire pour chaque élève dès la maternelle ? : Aider l'élève par le développement de la motivation et de la confiance en soi.

**Auteur :** Ludivine LEVIS FERNANDEZ

**Résumé :** Ce mémoire se fonde sur des théories visant la réussite scolaire de tous les élèves quel que soit leur profil, en agissant sur plusieurs facteurs à travers la différenciation pédagogique. Le but de ce mémoire est de trouver des solutions à mettre en œuvre au sein d'une classe triple niveau en maternelle, pour permettre à chaque élève de réussir, tout en conservant des objectifs de haut niveau. L'étude concernera les niveaux de moyenne section et de grande section, répartis en trois catégories, les bons et sûrs d'eux, les moyens et peu sûrs d'eux, et enfin les élèves allophones. Les deux expériences élaborées en réponses aux besoins des élèves sont la pluralité de niveaux au sein d'une activité, ainsi que le dispositif de la table d'aide. Les résultats relatifs au dispositif de la table d'aide révèlent une réussite de tous les élèves moyens et peu sûrs d'eux du fait du développement de la confiance en soi sollicitée par ce dispositif. Quant aux résultats de l'expérience sur la pluralité de niveaux, tous les élèves ont réussi sans exception, ce qui fait de cette expérience un dispositif ressource visant une réussite certaine de tous les élèves.

**Mots clés :** Différenciation pédagogique / aide / maternelle / MS / GS / réussite scolaire pour tous / motivation / confiance en soi

**Summary :** This research is based on some theories about the differentiated instruction. The goal of this report is to find solutions for bring all pupils to an academic success. Even if it takes place in preschool, the teacher have to aim for the success, keeping a high required level for all the pupils. There will have three categories of pupils studied : good pupils who have self-confidence, medium-level pupils who haven't self-confidence, and then the allophone pupils. Two experiences will be tested : first plan is "several levels in an activity" and the second is "the help table". The results of the help table will not great for every pupils but these of the several levels plan will be a complete success for each pupil.

**Key words :** differentiated instruction / preschool / success for each pupil / self-confidence