



La différenciation pédagogique : du concept à la réalité : niveau de classe : CE1

Sandrine Sellos

► To cite this version:

Sandrine Sellos. La différenciation pédagogique : du concept à la réalité : niveau de classe : CE1. Education. 2017. <dumas-01591938>

HAL Id: dumas-01591938

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01591938>

Submitted on 22 Sep 2017

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.

**ÉCOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION
DE L'ACADEMIE DE PARIS**

**LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE :
DU CONCEPT A LA REALITE**

Niveau de classe : CE1

Sandrine Sellos

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Madame Christiane Herth

2016-2017

Mots-clés : différenciation, hétérogénéité, individualisation, progression

TABLE DES MATIERES

Remerciements	3
Introduction	5
1. Des origines de la différenciation pédagogique à nos jours	8
1.1. Rapide historique	8
1.2. Signification de la terminologie	9
1.3. La prise en compte de l'hétérogénéité	10
1.4. Les textes officiels.....	12
2. Premières constatations utiles pour commencer à différencier	14
2.1. Bien connaître ses élèves	14
2.2. Se méfier de certains outils d'évaluation formative	15
2.3. Prendre du recul par rapport aux manuels	15
2.4. Se faire confiance et se donner le temps.....	15
3. La différenciation en pratique – Trois exemples concrets	17
3.1. Actions visant à surmonter des difficultés d'écriture et de lecture- compréhension.....	17
3.2. Actions visant à surmonter des difficultés de mémorisation d'orthographe	23
3.3. Actions visant à surmonter des blocages psychologiques	24
3.4. Autres actions de différenciation mises en place au quotidien	27
4. Autres pistes de différenciation pédagogique	33
4.1. L'utilisation d'un ENT (environnement numérique de travail)	33
4.2. L'exploitation maximale d'un TNI	34
4.3. La multiplication des occasions de travailler par demi-classe.....	35
4.4. L'organisation physique de ma classe par groupes de besoin.....	35
Conclusion	37
Bibliographie	40
Résumé	41

Remerciements

A Madame Christiane Herth, ma Directrice de mémoire, pour son accompagnement dans la construction de ce long travail de réflexion. Je percevais à l'origine la rédaction d'un mémoire comme un exercice théorique, déconnecté de mon quotidien. Madame Herth a su rendre la rédaction de ce mémoire motivante en me donnant les méthodes les plus efficaces à mettre en œuvre, en ayant un regard critique toujours constructif et bienveillant sur l'avancement de mon mémoire, et en me suggérant des pistes de sujets à développer pour rendre ces lignes très concrètes et faire que ce mémoire me soit véritablement utile, me permettant de m'interroger sur mes pratiques et de les améliorer.

À Madame Le Lièvre, ma Maître Formatrice, pour m'avoir aidée - dès les toutes premières semaines - à mettre en œuvre des actions de différenciation dans ma classe. L'action étant « libératrice » pour moi, Madame Le Lièvre m'a permis de sortir rapidement de l'inertie dans laquelle j'étais. En effet, je me posais trop de questions sans passer à l'action car je me faisais une véritable montagne de la différenciation. Par ses conseils très pratiques, j'ai pu rapidement mettre en place des actions simples et efficaces qui ont changé ma vision très négative de l'hétérogénéité dans une classe.

A Monsieur Grugier, mon tuteur ESPE, pour ses conseils pratiques, sa vision très pragmatique d'une classe et son réalisme. Grâce à lui, j'ai notamment compris qu'il fallait toujours commencer une séance en donnant du sens à ce que l'on va faire, qu'il fallait alterner rapidement les activités et leurs modalités, et en fin de chaque séance, faire oraliser par les élèves ce qu'ils ont appris. Trois conseils qui rythment aujourd'hui mes séances, qui rassurent et structurent. Mes élèves savent ce que l'on va faire dès le début de la séance et pourquoi on va le faire. Par ailleurs, la diversité des approches que je propose (oral/écrit et individuel/binôme/groupe) permet à chaque élève de s'exprimer suivant ses capacités et ses facilités propres.

A Christine Groot, la titulaire avec laquelle je forme un duo cohérent pour les élèves et pour leurs parents également. Je la remercie en particulier pour le temps qu'elle m'a consacré les premières semaines afin de m'aider à mettre le pied à l'étrier,

pour les échanges toujours constructifs que nous avons régulièrement et notre objectif commun de faire de notre mieux pour que nos élèves progressent. Je la remercie également pour la confiance qu'elle m'a pleinement accordée, ses conseils judicieux et sa joie de vivre qui fait du bien !

INTRODUCTION

Après plus de quinze années dans le secteur privé, j'ai décidé d'un changement radical de vie en passant le concours de professeur des écoles l'an dernier. Me voici donc enseignante stagiaire depuis la rentrée de septembre 2016 dans une école élémentaire parisienne proche de la place de Clichy. Responsable d'une classe de CE1 à mi-temps, en complément d'une personne qui a une quinzaine d'années d'ancienneté dans l'Éducation Nationale, j'apprends - de manière ultra accélérée - un métier que je ne regardais que sous l'angle du rôle de parent il y a encore moins d'un an (je suis maman de deux garçons qui sont en CE2 et CM2).

J'ai fait le choix de ce métier parce que j'aime fondamentalement transmettre et que je suis d'un naturel patient et tenace, des qualités mises à l'épreuve chaque jour où je suis en responsabilité de classe !

Comment puis-je décrire mes élèves ? Globalement, ce sont des enfants plutôt issus de milieux favorisés, vifs, « bien dans leurs baskets ». Mais derrière cette homogénéité de façade, je découvre vite une grande diversité !

Premiers jours de classe...

Mina : « Madame, j'ai fini ! Je fais quoi maintenant ? »

Enzo : « Maîtresse, j'ai pas compris ! »

Moi : « Et bien, pourquoi tu t'es arrêté au premier exercice Gabin ? ». Réponse : « C'est trop difficile... »

Moi : « Et toi Léa, pourquoi tu n'as pas commencé ? ». Réponse : « J'ai pas envie... J'aime pas l'école ! »

Juliette : « Non madame, le carré que vous avez dessiné, il n'est pas carré, il est rectangle ».

Face à l'hétérogénéité des enfants, leur capacité fluctuante de concentration, leur motivation variable d'un jour à l'autre, leurs comportements psychologiques divers (inattendus voire incompréhensibles parfois), j'ai vite compris qu'être professeur, c'est avant tout s'adapter et être particulièrement créatif si on a en tête pour seul objectif de faire réussir tous ses élèves !

Et voici le mot « différenciation » qui me vient à l'esprit ! La différenciation, qui m'apparaît comme une évidence dès mes premiers jours de classe et qui, pourtant, me semble un monstre à mettre en œuvre...

Comment, sans « créer une usine à gaz », faire progresser mes élèves afin de leur faire atteindre, à tous, les compétences décrites dans les programmes ? Comment aider ceux qui peinent encore à déchiffrer alors que certains de mes élèves ne pensent qu'à emporter un livre pour la récréation ? Comment aider ceux qui peinent encore à former leurs lettres tandis que, pour d'autres, « la plume » glisse avec facilité ? Comment concilier dans une même classe ceux qui écrivent phonétiquement et ceux qui, probablement assez naturellement, ont « l'intuition de l'orthographe » ?

Face à ces premières questions, et face à la montagne de travail à abattre quand on débute le métier d'enseignant, une réelle angoisse : vais-je y arriver ?

Après deux premiers mois de tâtonnement, de premières réponses ont été apportées et, avec elles, est venu le sentiment que « c'est jouable ». Pas facile mais « jouable ».

Les méthodes pour différencier s'éclaircissent, les outils commencent à se développer. Il reste beaucoup à faire, à inventer. J'en ai conscience mais, faute de me décourager, cela me motive car je vois déjà des progrès, par exemple chez un élève jugé « cause perdue » par le professeur de l'an dernier.

Et puis c'est le temps des bilans de fin de période en décembre dernier, avec les évaluations qui les accompagnent. De nouvelles questions s'ajoutent. Comment tenir compte de la différenciation dans mes évaluations ? Dois-je faire des évaluations différenciées ?

Comprendre les tenants et les aboutissants de la différenciation, en faire un outil pédagogique simple et efficace, des questions auxquelles j'ai pu prendre le temps de réfléchir grâce à l'écriture de ce mémoire. Des questions que je me suis posées dans le but de progresser dans ma façon d'enseigner pour emmener chacun de mes élèves au maximum de ses possibilités.

Avant d'expliquer de manière concrète les actions de différenciation mises en place dans ma classe, je proposerai un bref aperçu théorique de la différenciation pédagogique, construit à

partir d'auteurs de référence sur le sujet ; des éléments qui m'ont permis de comprendre les origines de la différenciation pédagogique d'une part et de bien en cerner le périmètre d'autre part.

1. DES ORIGINES DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE A NOS JOURS

1.1. Rapide historique

L'origine de la pédagogie différenciée remonte sans doute à Jean-Baptiste de la Salle qui, en 1706, souligne l'importance du suivi individuel des élèves et demande que l'on compense les effets homogénéisateurs du regroupement en classes par un examen minutieux de la progression de chacun et la proposition individuelle d'exercices strictement adaptés au niveau qu'il a atteint.

Dès 1905, à l'école de Dalton aux États-Unis, une enseignante pleinement convaincue de la nécessité de différencier les parcours de formation des élèves en fonction de leur niveau et de leur « personnalité », décide de supprimer les classes et met en place un travail par fiches individuelles à partir de tests initiaux.

Au début du XX^{ème} siècle également, en France cette fois, Maria Montessori et Ovide Decroly placent l'enfant, avec sa personnalité et ses capacités individuelles, au centre de leurs préoccupations, remplaçant l'enseignement magistral par un enseignement qui tient compte de la psychologie enfantine. La pédagogie Montessori repose sur l'éducation sensorielle de l'enfant. Il faut que l'enfant édifie lui-même sa personnalité et qu'il développe ses facultés motrices et intellectuelles. C'est pourquoi l'enseignant doit être capable d'observer les différences de rythme de l'enfant tout comme il doit bien connaître chaque enfant en faisant preuve d'attention et de respect. Au milieu du XX^{ème} siècle, Célestin Freinet met en place une école permettant à l'enfant de « progresser à son pas, tout comme pour l'apprentissage naturel du langage ». Chacun travaille à son rythme en répondant à des fiches-demandes et en s'auto-corrigeant à l'aide de fiches-réponses.

Le terme de pédagogie différenciée, quant à lui, apparaît en 1973 par l'intermédiaire de Louis Legrand¹. Il veut ainsi désigner un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. Il recherchait alors un mode d'organisation scolaire qui permette d'accueillir et de conserver le plus grand nombre d'élèves jusqu'au terme de la

1

Louis Legrand, **La différenciation pédagogique**, Ed. Scarabée-Ceméa, 1986

scolarité obligatoire, au sein de classes hétérogènes (le collège unique avec enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans). Et cela en s'assurant, chemin faisant, qu'on ne fasse pas chuter les performances scolaires habituelles de ces établissements.

1.2 Signification de la terminologie

La pédagogie différenciée consiste, à partir de programmes identiques, à considérer les élèves en fonction de leurs besoins. Si elle tend à mieux prendre en compte la diversité des élèves, c'est pour permettre à tous d'atteindre les objectifs fixés. La différenciation ne venant pas des objectifs à atteindre, elle passe par une diversification des démarches, des méthodes, des supports, des outils, des activités, autant de variables didactiques possibles qui permettront à l'enfant de progresser à son rythme en fonction de ses besoins.

Ainsi, selon Ronald Fresne², la pédagogie différenciée est une pratique d'enseignement qui consent aux différences inter-individus et qui tente d'organiser les apprentissages en tenant compte de chacun.

Halina Przesmycki³ définit la pédagogie différenciée comme :

- une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation ;
- une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes intermédiaires.

Pratiquer la différenciation pédagogique, c'est refuser de croire qu'il n'y a qu'une seule façon de faire. C'est, au contraire, expérimenter tout ce qui peut permettre de faire progresser les élèves. Sachant que cette pratique ne vise bien sûr pas à gommer les différences entre les élèves mais qu'elle veut amener chacun au maximum de ses possibilités.

² Ronald Fresne, **Pédagogie différenciée**, collection *Les pratiques de l'éducation*, Ed. NATHAN Pédagogie, 1999

³ Halina Przesmycki, **La pédagogie différenciée**, collection *Pédagogies pour demain*, Ed. HACHETTE Éducation, 1991

Selon Philippe Meirieu, on ne peut par ailleurs vraiment tirer profit des démarches individualisées de différenciation pédagogique que si elles sont confrontées avec celles de démarches d'élèves qui ont travaillé autrement. La différenciation pédagogique ne peut se résumer au tutorat individuel. C'est en premier la capacité à alterner plusieurs méthodes dans la durée, dans le but qu'une même notion soit approchée de différentes manières, complémentaires les unes les autres.

C'est également le fait d'organiser des temps de travail individuel où le maître pourra être attentif à la manière dont chacun travaille, les difficultés auxquelles il fait face et les façons possibles de l'aider à les surmonter.

C'est enfin la mise en œuvre de « groupes de besoin », qui peuvent être centrés soit sur des connaissances, soit sur des méthodes : des connaissances à revoir, des notions mal maîtrisées des savoir-faire qui requièrent un entraînement plus régulier, des savoirs à approfondir ou bien des méthodes qui apparaissent plus adaptées pour faire un exercice, rédiger un texte, réviser une leçon ou une évaluation.

L'efficacité de la différenciation pédagogique dépend donc de la « *richesse de la palette méthodologique de l'enseignant, de sa capacité à puiser dans sa mémoire pédagogique des matériaux, des dispositifs, des méthodes de travail qu'il peut ordonner aux objectifs qu'il cherche à atteindre* »⁴.

1.3 La prise en compte de l'hétérogénéité

Afin de mettre en place une pédagogie différenciée efficace, il semble fondamental de s'arrêter quelques instants sur la notion d'hétérogénéité car, comme le souligne Philippe Perrenoud « *toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux* »⁵.

Chaque élève est différent et je citerais les postulats de Burns pour caractériser l'hétérogénéité des élèves : il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques, qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, qui possèdent le même répertoire de comportements ou le même profil d'intérêts et qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

⁴ Philippe Meirieu, **Faire l'école, faire la classe**, collection *Pédagogie*, ED. ESF, 2004

⁵ Philippe Perrenoud, **Pédagogie différenciée : des intentions à l'action**, Ed. ESF, 1997

Il existe une infinité de facteurs d'hétérogénéité. Halina Przesmycki⁶ en dégage trois caractéristiques :

- les différences cognitives dans le domaine d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations, stades de développement opératoire, images mentales, modes de pensée, stratégies d'apprentissage ;
- les différences socioculturelles : valeurs, croyances, histoires familiales, codes de langage, richesses et spécificités culturelles ;
- les différences psychologiques : vécu et personnalité révélant leur motivation, leur volonté, leur attention, leur créativité, leur curiosité, leur énergie, leur plaisir, leur équilibre, leurs rythmes.

Ces différences entre élèves de même âge scolaire, assujettis à suivre un programme identique, portent sur leur stade de développement intellectuel, leurs expériences antérieures, leur capital culturel et linguistique, leur attitude face à l'école... Ces différences tiennent notamment à la diversité des conditions sociales, mais aussi à d'autres facteurs, ne serait-ce que l'écart qui sépare les plus âgés des plus jeunes au sein d'une même génération scolaire.

Selon Philippe Meirieu⁷, « *il faut préserver, pour que nos enfants ne s'épuisent pas dans la quête stérile d'une identité impossible, la diversité des cultures et l'originalité de chacune d'entre elle [...]. Et les plus lucides commencent à se demander si le temps n'est pas venu de transformer l'hétérogénéité de contrainte en ressource : pourquoi ne pas prendre acte de la pluralité, non pour dissoudre l'Institution dans une multiplicité de réseaux parallèles qui s'ignorerait, mais pour s'appuyer sur cette diversité, en faire l'outil essentiel d'une différenciation pédagogique qui ne renoncerait pas à faire acquérir, à tous, les codes intellectuels et sociaux grâce auxquels construire un nouveau consensus ?* ». Dans cette optique, la différenciation pédagogique doit prendre en compte non seulement les savoirs que l'enfant doit à sa scolarité antérieure ou à ses expériences et apprentissages extra-scolaires,

⁶ Halina Przesmycki, **Pédagogie différenciée**, collection *Pédagogies pour demain*, Ed. HACHETTE Éducation, 1991

⁷ Philippe Meirieu, **L'école mode d'emploi**, collection *Pédagogies*, Ed. ESF, 1991

mais surtout la signification qu'il donne à la situation scolaire, ses projets, son vécu, ses attitudes, toutes les attentes et habitudes qu'il doit à son milieu d'origine.

Il est par ailleurs nécessaire de mettre en place des instruments d'évaluation individualisés qui permettent une évaluation diagnostique ne visant pas à classer les élèves les uns par rapport aux autres, mais à guider pour chacun le choix des situations d'apprentissage susceptibles de le faire progresser. Il s'agit également, au cours des apprentissages, de développer des évaluations formatives ayant une fonction de régulation et non de sanction des acquis.

1.4. Les textes officiels

Le Nouveau Contrat pour l'école engage dès 1994⁸ les enseignants dans la voie de la différenciation pédagogique en faisant le constat de l'hétérogénéité des élèves : « Les problèmes des élèves, leurs demandes, leurs rythmes, leurs attentes, leurs besoins ne sont pas les mêmes. Le moule unique n'est donc pas la bonne réponse. C'est pourquoi les voies proposées, les réponses pédagogiques doivent être mieux adaptées et plus respectueuses de cette diversité. »

Par ailleurs, le Référentiel de compétences des enseignants (définition des compétences à acquérir par les professeurs, les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier – annexe de l'arrêté du 12 mai 2010, BO n°29 du 22 juillet 2010) précise :

– dans le point 4, « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » :

le professeur doit « mettre en œuvre une progression différenciée selon le niveau des élèves ».

– dans le point 6, « prendre en compte la diversité des élèves » :

le professeur doit savoir « différencier son enseignement en fonction des besoins et des difficultés des élèves afin que chaque élève progresse » et il doit « prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage et accompagner chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers » ;

– dans le point 7, « évaluer les élèves » :

le professeur doit « utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de position, grilles d'observation...) ».

⁸ Nouveau contrat pour l'école, BO n°25 de juin 1994, p1739

Les compétences décrites ci-dessus témoignent de l'importance de la mise en œuvre d'actions de différenciation pédagogique au quotidien, celle-ci étant clairement définie comme devant être au cœur du métier d'enseignant.

A travers mes différentes lectures, j'ai pu acquérir une vision large de la différenciation pédagogique et de ses enjeux, de sa complexité et de son idéologie. N'étant toutefois pas une adepte de la théorie, j'avoue souvent avoir trouvé dans les ouvrages lus beaucoup de complexité et peu de conseils pratiques. Certains livres m'ont semblé trop éloignés de ma réalité quotidienne car ils étaient trop conceptuels, mais ils m'ont apporté un éclairage complémentaire dans mon quotidien.

Avant de présenter les actions concrètes de différenciation que j'ai mis en place dans ma classe (partie 3 de ce mémoire), j'ai souhaité détailler en partie 2 les constats importants que j'ai faites dans les premières semaines de classe et qui ont été à la base de ce que j'ai mis en place pour mieux gérer l'hétérogénéité de mes élèves.

2. LES PREMIERES CONSTATIONS QUI M'ONT ETE UTILES POUR COMMENCER A DIFFERENCIER

2.1. La nécessité de bien connaître ses élèves

Apprendre à bien connaître ses élèves est à la base de toute différenciation. Et cela ne se fait pas en un jour. C'est au fil des semaines passées que l'on peut commencer à comprendre qui « fonctionne » comment, qui a des facilités/difficultés dans tel domaine ou avec telle méthode. Pour cela, il faut bien sûr être attentif à chacun : savoir observer tout d'abord pour repérer quand un enfant ne comprend pas, car si certains vont demander des explications supplémentaires, d'autres vont rester muets et bloqués, d'autres encore vont regarder ce que font les autres élèves autour d'eux pour trouver la/les réponse(s) et la/les recopier sans comprendre.

Il faut également faire reformuler la consigne par les élèves les moins à l'aise pour s'assurer qu'ils ont compris le travail demandé et, quand ce n'est pas le cas, demander à un élève qui a compris la consigne de la restituer avec ses mots. La tentative est grande pour le professeur débutant de reprendre la main pour expliquer à nouveau le travail demandé mais il est préférable que ce soit un élève qui reformule la consigne afin que les autres élèves l'entendent avec d'autres mots que ceux de l'enseignant.

Il faut également réaliser des évaluations diagnostiques et des évaluations formatives pour s'assurer de la progression de chacun et ne laisser personne de côté. Pour ma part, je tiens à jour un petit carnet qui me permet de suivre les progressions de chaque élève. J'y note avec le plus de précisions possible les difficultés rencontrées par les élèves en essayant de décrypter notamment leurs erreurs. Celles-ci sont des informations indispensables pour comprendre d'où viennent les difficultés d'apprentissage. S'y intéresser m'apparaît être une condition indispensable à la pratique d'une pédagogie différenciée. Les activités auxquelles je confronte mes élèves, dès lors qu'il s'agit de véritables situations problèmes, amènent inévitablement mes élèves à commettre des erreurs et, s'ils n'en commentent pas, c'est pour moi le signe que l'activité ne convient pas, qu'elle n'apprend rien aux élèves. Prendre en compte les erreurs des élèves implique évidemment d'être prêt à consacrer du temps, durant les cours, à l'imprévu mais c'est indispensable, me semble-t-il, pour bien adapter son enseignement.

Mon carnet me sert également à suivre les réussites des meilleurs élèves pour leur donner des exercices/travaux plus complexes, en ligne avec leurs capacités.

2.2. Se méfier de certains outils d'évaluation formative

Se méfier de l'utilisation de certains outils comme l'ardoise. Souvent utilisée pour des exercices appelant des réponses rapides, j'ai pu remarquer que les élèves qui n'avaient pas la réponse à la question posée pouvaient facilement la recopier et « faire croire » au professeur qu'ils maîtrisaient les savoirs demandés. Lorsque j'utilise l'ardoise, je suis rapidement devenue prudente et j'ai identifié les élèves de ma classe que je dois particulièrement surveiller pour vérifier que ce qu'ils y indiquent est bien le fruit de leur réflexion et non celle d'un voisin.

2.3. Prendre du recul par rapport aux manuels

Prendre du recul par rapport aux manuels, c'est-à-dire avoir un regard critique sur les séquences proposées, à la fois concernant la forme et le fond.

La progression proposée est forcément trop rapide ou trop lente pour certains élèves, la manière de traiter les sujets n'est qu'une manière parmi d'autres de les présenter. Il faut donc imaginer, en croisant plusieurs manuels notamment, la façon de présenter les savoirs qui conviendra au plus grand nombre d'élèves de la classe tout en ayant des variantes pour les élèves en difficulté et ceux qui atteignent rapidement les objectifs.

Il convient par exemple de sélectionner différents types d'outils (visuels, audio, vidéo...) et de concevoir différents types d'exercices, pour être en mesure d'adapter son enseignement aux besoins réels des élèves.

2.4. Se faire confiance et se donner le temps

Se faire confiance : c'est essentiel car je suis persuadée qu'intuitivement, le professeur peut savoir ce qui convient à chacun de ses élèves, peut adapter sa façon de présenter des nouvelles connaissances et permettre à tous de réussir des exercices d'application associés.

Se donner le temps et le donner aux élèves aussi m'est apparu très important. La logique de cycle actuellement mise en place est une logique de temps. Enseigner, c'est apprendre à répéter, à dire et faire agir de différentes façons de manière à ce que les savoirs s'ancrent petit à petit et soient bien consolidés. Il m'apparaît donc essentiel de ne pas être trop pressé ni

parfois trop ambitieux, de ne pas vouloir à tout prix couvrir in extenso les programmes pour tous les élèves et de savoir s'arrêter pour donner aux élèves le temps d'assimilation nécessaire. C'est également se réjouir de chaque progrès des élèves les plus en difficulté et penser à les féliciter. Penser aussi à féliciter les bons et très bons élèves pour la constance de leurs résultats afin de continuer à les encourager pour leur travail de qualité qu'ils fournissent.

Forte de ces premières constatations, je suis rapidement passée à l'action avec pour objectif réaliste de ne jamais laisser un élève de côté, et de rechercher comment adapter mon enseignement pour que tous les élèves de ma classe aient la possibilité d'atteindre (et pour certains d'entre eux de dépasser) les compétences de fin de cycle qui ont été définies dans les programmes. Dans ce but, je me suis beaucoup tournée vers mes pairs pour mieux comprendre ce qui pouvait être mis en place au quotidien et profiter de leur expérience du « terrain ».

3. LA DIFFERENCIATION EN PRATIQUE : **TROIS EXEMPLES CONCRETS**

J'ai souhaité aborder dans cette partie le sujet de la différenciation à travers différents cas concrets exposés ci-après me permettant d'explicitier les difficultés rencontrées et la manière dont j'ai agi pour essayer de les surmonter. Je m'appuierai dans les prochaines pages sur des exemples liés à trois élèves dont les difficultés sont différentes et pour lesquels j'ai essayé de mettre en place des actions ad-hoc. Tout cela est sûrement critiquable et mes pratiques pourront sans aucun doute être plus performantes avec l'expérience. Elles ont cependant, pour certaines d'entre elles, eu des effets significativement positifs.

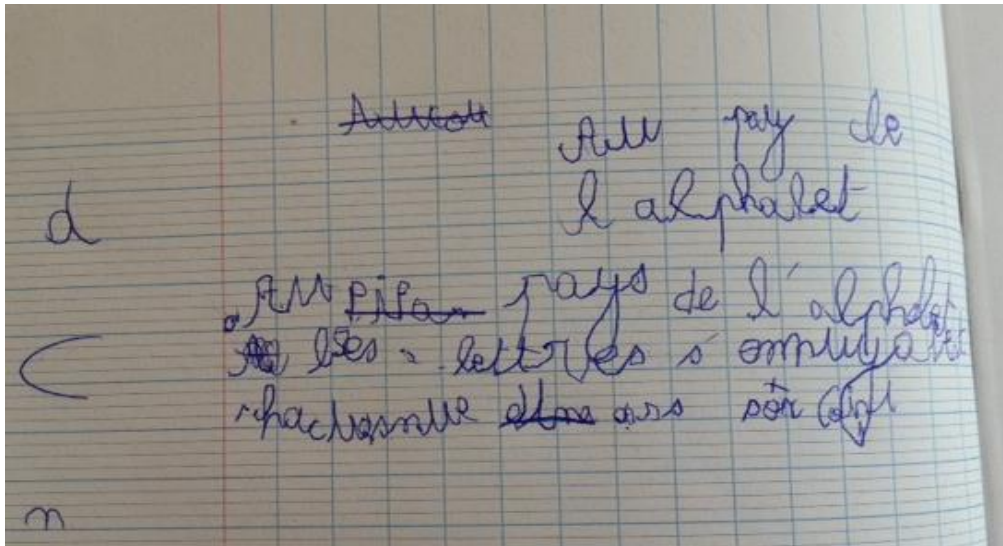
3.1. Actions de différenciation pour surmonter des difficultés d'écriture et de lecture-compréhension

Exemples d'actions menées pour aider Gabin

Avant toute chose, quelques mots rapides sur Gabin.

En quelques heures à peine, j'ai compris que Gabin était un élève à part dans ma classe. Un élève aux allures apathiques, à la mine fatiguée, qui s'avachit régulièrement à sa table. Un enfant peu intéressé par ce qui est fait en classe, qui montre d'énormes difficultés lorsqu'il s'agit d'écrire et qui peut se bloquer dès la moindre complexité à l'écrit. Un enfant peu gênant finalement, absolument pas perturbateur mais juste (très) peu motivé, ne trouvant aucun intérêt à l'école si on en exclut les temps de récréation et les créneaux sport (!). Un élève qu'on pourrait facilement oublier finalement...

Voici ci-après un extrait de sa recopie de poésie le jour de la rentrée.



Texte original de la poésie.

Titre : « Au pays de l'alphabet ». Début du texte recopié par Gabin : « Au pays de l'alphabet, les lettres s'ennuyaient, chacune dans son coin. »

J'ai eu un vrai choc lorsque j'ai vu Gabin recopier sa poésie ! Un rythme très lent, un crayon mal tenu (même si c'était plutôt une constatation assez générale), des lettres mal formées et non couchées sur les lignes. Un vrai décalage par rapport au reste de la classe et à mes attentes du niveau d'un début de CE1.

Autre difficulté, et non des moindres, la compréhension de ce qu'il lit. Les consignes orales sont globalement bien comprises mais dès que l'on passe à l'écrit, c'est beaucoup plus compliqué pour Gabin. Car si le décodage est acquis, la compréhension de ce qui est lu est très difficile. Seules les consignes extrêmement simples, données sous forme de phrases très courtes, peuvent être comprises de manière autonome.

J'ai très vite parlé de cet élève avec la maîtresse de CP de l'an dernier qui me l'a décrit avec beaucoup de désolation, de renoncement même. J'ai beaucoup échangé aussi avec la titulaire de la classe (aussi tenace que moi quant à l'objectif de faire réussir tous nos élèves) sur comment faire progresser Gabin, comment l'aider à revenir au niveau de ses pairs ou du moins à s'en rapprocher. Quatre grandes pistes d'action ont été mises en œuvre.

3.1.1. La sollicitation de l'aide du RASED

Gabin fait partie des élèves pour qui nous avons demandé un accompagnement RASED. Cet élève était déjà connu de l'équipe réseau, qui avait en conséquence bien conscience de ses difficultés en fin de CP et qui était particulièrement inquiète à son sujet. Nous avons ensemble discuté d'un accompagnement par une auxiliaire de vie scolaire mais la porte a vite été fermée car, selon l'équipe, cet élève n'a pas de handicap. C'est juste (je reprends leurs mots) « un gros bébé qui ne veut pas grandir et voudrait passer son temps à jouer ».

En RASED, les axes de travail qui sont priorisés (à raison de deux heures par semaine) sont l'écriture bien sûr et la compréhension en lecture.

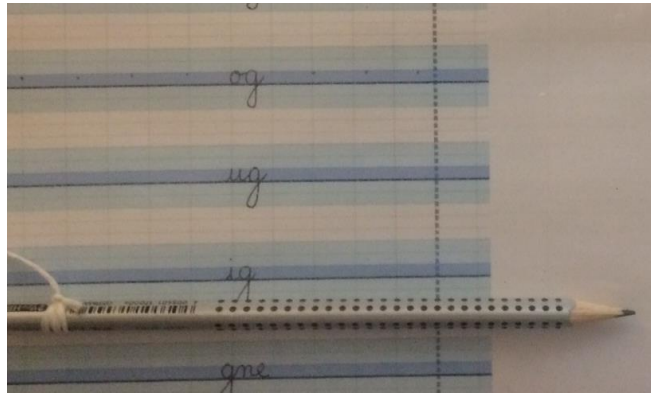
3.1.2 L'alerte et l'échange régulier avec les parents

Il nous a bien sûr semblé très vite fondamental de rencontrer les parents de Gabin afin de les alerter sur ses difficultés et les impliquer. Au début de l'année, devant les difficultés de cet élève, ce n'était pas moi qui gérais la relation parents-professeur mais la titulaire de la classe. Lors de leur première rencontre, les parents n'ont pas été surpris des difficultés exprimées au sujet de Gabin mais ont semblé peu inquiets, indiquant que le papa aurait eu le même comportement à son âge. La titulaire du poste a insisté néanmoins sur 3 points clés pour lesquels la complicité des parents de Gabin était indispensable: s'assurer que les devoirs sont faits à l'étude (des révisions en général de ce qui a été vu en journée), aider l'élève à la préparation « pratique » de la classe (avoir ses affaires : trousse complète et cahiers) et garantir plus de sommeil à Gabin (et moins de jeux vidéo). Depuis la remise du livret du deuxième trimestre, je suis maintenant en contact direct avec les parents de Gabin et nous avons mis en place une communication hebdomadaire visant à leur signaler certaines difficultés de Gabin pendant la semaine écoulée. Ainsi, les parents de Gabin jouent un rôle complémentaire à notre rôle d'enseignant, retravaillant avec lui certains exercices-clés mal compris.

3.1.3. La reprise d'un travail d'écriture de niveau CP

Après les vacances de la Toussaint, il a été remis à Gabin un fichier d'écriture spécifique avec des lignes de couleur et des lignes plus écartées que celles des cahiers classiques, ceci afin que Gabin perçoive mieux dans quel espace doivent tenir les lettres qu'il écrit.

Ce fichier est utilisé en classe pendant les séances d'écriture au cours desquels les autres élèves utilisent un fichier plus classique.



Cela aide Gabin à écrire moins gros et plus droit, et à revoir la graphie de toutes les lettres à un rythme différent des autres élèves, plus adapté à ses capacités et à son niveau actuel.

Dans son cahier du jour, ce même type de page est également présent afin d'aider Gabin à stabiliser son écriture. Petit à petit, nous réduirons la hauteur des lignes, et nous enlèverons les couleurs.

3.1.4. Trois grands types d'actions spécifiques mises en place

Le texte à trous

Chaque fois que les élèves ont à copier des textes, et cela quel que soit le domaine, je donne à Gabin un texte à trous. Il a ainsi beaucoup moins de mots à copier. J'observe des effets positifs notables. Il ne se décourage pas face à la tâche et il la termine en même temps que ses camarades. Petit à petit, il y a de plus en plus de mots à écrire et je suis surprise de ses progrès. Les lettres sont mieux formées, les mots plus « complets », l'écriture moins grosse et davantage posée sur les lignes. De grosses évolutions qui nous encouragent, lui et moi, à poursuivre ! Je le félicite de plus en plus et cela semble lui donner confiance.

Les animaux ne mangent pas tous les mêmes aliments.

Certains mangent de l'herbe : les _____.

D'autres des graines : les _____.

D'autres des fruits : les _____.

*Exemple de trace écrite à trous préparée pour Gabin,
(là où les autres élèves doivent copier la leçon entière)*

L'exercice sans écriture

Lors des évaluations notamment, je propose généralement à Gabin des exercices où il faut écrire peu ou pas. Mon objectif étant de vérifier des compétences/connaissances, je ne veux pas qu'il ait moins de chances que les autres de réussir parce qu'il faut écrire et que c'est encore aujourd'hui sa bête noire.

<u>Exercice 1 : recopie les mots ci-dessous dans les colonnes en les classant par famille</u>		
dégeler – longtemps – grandir – le gel – agrandir – rallonger – la grandeur – allongé - congeler		
grand	geler	long

*Exemple d'exercice d'évaluation formative sur les familles de mots
donné à tous les élèves sauf Gabin*

<u>Exercice 1 : colorie de la même couleur les mots de la même famille</u>		
grand	agrandir	la longueur
geler	la grandeur	allonger
grandir	congeler	dégeler
long	le gel	longtemps

Même exercice, sans écriture, adapté pour Gabin

La lecture assistée

Les consignes écrites sont nombreuses en CE1. Chaque exercice d'entraînement écrit est précédé d'une consigne à lire. La très grande majorité de ma classe ne montrant pas de difficulté à appréhender les consignes écrites, j'évite assez souvent de les oraliser, dans un premier temps du moins. Pour éviter que Gabin reste bloqué « juste » parce qu'il n'a pas

compris ce qui est demandé, je me place à côté de lui et je l'accompagne dans sa lecture en m'assurant que chaque phrase est comprise (par bout de phrases parfois) grâce à la reformulation que je lui demande. Ainsi, je m'assure que Gabin peut démarrer l'activité en même temps que les autres, sans resté bloqué, sans chercher à copier les voisins, ni partir sur une mauvaise piste.

Ce qui m'a surpris et me surprend encore aujourd'hui, c'est l'acceptation par la classe de ce dispositif différencié. Personne ne jalouse la situation de Gabin, personne non plus ne le stigmatise. Tout mon monde semble comprendre et accepter cette différence avec bienveillance. Du côté de Gabin non plus, aucun sentiment apparent de gêne ou de malaise. Au contraire, il semble heureux que je lui donne un travail qu'il pense (à juste titre) pouvoir réussir.

A ce jour, les progrès de Gabin sont notables et sa motivation en classe significativement supérieure à ce qu'elle était en début d'année. Cela lui demande sans aucun doute beaucoup d'efforts, efforts également fournis par le professeur que je suis. En effet, je dois, sans relâche, m'assurer que sa pensée ne l'a pas amené en dehors de la classe. Je dois, sans relâche, m'assurer qu'il débute les activités comme les autres car si je « l'oublie », j'observe que ce n'est jamais lui qui me sollicite pour une explication ou une aide. Il reste juste inactif sans se faire remarquer. La tentation est parfois grande de le laisser un peu de côté car il ne doit pas non plus accaparer toutes mes attentions. Je me dois d'être aussi disponible pour tous les autres élèves.

Cela demande beaucoup de travail supplémentaire en dehors de la classe. En effet, pour chaque écrit, je dois anticiper un texte à trous pour Gabin et c'est, honnêtement, assez chronophage. Toutefois, je suis convaincue que le jeu en vaut la chandelle. Reste à savoir si je pourrai basculer vers un mode de fonctionnement plus « classique » avec Gabin d'ici la fin de l'année, au moins en partie.

La collègue du RASED est également très positive concernant l'évolution de Gabin. Elle pense qu'il a fait en trois mois plus de progrès qu'en un an de CP. Cela fait plaisir car c'est un travail d'équipe (réseau/professeurs/parents) qui nous mène vers la réussite.

Je reste à ce jour très motivée pour faire progresser Gabin car je veux à tout prix qu'il entre en CE2 avec un bagage conséquent et un écart réduit de différences avec ses camarades. Je veux qu'il prenne confiance en lui et qu'il est envie de réussir à l'école.

3.2 Actions de différenciation pour surmonter des difficultés de mémorisation d'orthographe

Exemples d'actions menées pour aider Malo

Avant toute chose, quelques mots rapides sur Malo.

Du point de vue du comportement, Malo est le contraire de Gabin ! Une énorme énergie (il « saute » partout et a bien du mal à rester assis sur sa chaise). Il est hyper réactif et spontané. Si une activité lui plaît, on le sait immédiatement car il ne peut s'empêcher d'exprimer sa joie. L'inverse est vrai aussi.

Il me faut donc souvent le calmer, le poser, notamment en cas de travail de recopie car il réalise ce type d'activité à toute vitesse et oublie par ci par là des lettres voire des mots.

Mais là où je rencontre le plus de difficultés avec Malo, ce n'est pas en recopie mais en orthographe. Chaque semaine, les élèves ont dix nouveaux mots à apprendre et, systématiquement, la dictée d'évaluation de l'apprentissage pose problème.

Au début, j'ai trop rapidement conclu, à la vue des notes de Malo en dictée, qu'il ne passait pas assez de temps à apprendre les mots à connaître. J'ai donc alerté les parents qui m'ont expliqué tout ce qu'ils faisaient à la maison pour aider Malo à apprendre les mots de la dictée (recopier et faire épeler notamment) et qu'ils étaient désemparés face à cet exercice. Nous avons alors convenu de baisser le nombre de mots à apprendre, passant le nombre de mots de 10 à 5. Mais cela n'a malheureusement pas changé grand-chose à la situation : un ou deux mots connus sur les 5 demandés au maximum. J'ai donc ensuite décidé de faire épeler les mots à Malo pour voir si cette manière de traiter la dictée, sans passer par l'écrit, améliorerait ses résultats. Sans succès.

Depuis maintenant plusieurs semaines, une nouvelle méthode d'évaluation des mots à connaître a été mise en place concernant Malo. Je lui propose, en évaluation, plusieurs orthographes d'un mot à connaître (deux fausses et une juste) et Malo doit entourer la bonne orthographe, comme dans l'exemple ci-après.

L'été, je pars à la _____ et l'hiver, je vais à la _____ !

 Dans mon _____, grâce à mon _____,
 je _____ les verbes dans _____ des textes.

 _____, j'ai vu une _____ se
 promener à côté de ma _____.

Texte de la dictée à trous donnés aux élèves

Entoure le mot qui a la bonne orthographe :

L'été, je pars à la campagne et l'hiver, je vais à la montane !
 campagne
 canpagne
 cempagne
 montane
 momtagne
 montagne

Dans mon cayer, grâce à mon crayon, je souligne les verbes dans chacun des textes.
 caillé, craillon, chakin
 cahier, créion, chakun

Hier matin, j'ai vu une araignée.
 l'yer matain, araignée
 Hier matein, areignée

se promener à côté de ma mein.
 min
 main

Texte de la dictée donné à Malo

Les résultats sont nettement meilleurs (en général 3 à 4 mots sur 5 sont bien entourés). Je n'ai pas encore assez de recul pour savoir quelle est potentiellement la part de hasard dans la progression constatée mais c'est en tous cas encourageant et surtout très motivant pour Malo. D'ici quelques semaines, si les notes restent bonnes, nous pourrons ré-augmenter le nombre de mots à apprendre et, d'ici quelques mois peut-être lui donner la même évaluation que celle donnée au reste de la classe.

3.3. Actions de différenciation pour surmonter des blocages psychologiques

Exemples d'actions menées pour aider Juliette

J'ai longtemps cru que Juliette se moquait de moi quand elle s'arrêtait de travailler en pleine séance et qu'elle ne recherchait qu'à entrer en conflit avec moi. Juliette, c'est le meilleur comme le pire... Pour mieux comprendre, voici quelques exemples de ses comportements étonnants.

Une des premières actions de Juliette qui m'avait conduit à penser qu'elle voulait que je m'intéresse à elle plus qu'aux autres élèves remonte aux premiers jours de classe. Lors d'une séance simple de production d'écrit où je demandais aux élèves de rédiger une phrase sur leur jeu préféré pendant la récréation, elle s'est effondrée en larmes face à son cahier. Essayant de comprendre ce qui lui arrivait, je lui ai alors parlé calmement et elle m'a dit qu'elle ne faisait rien dans la cour parce qu'elle n'avait aucun jeu préféré ! Ce qui était bien sûr faux étant donné qu'elle jouait comme les autres enfants. Après avoir échangé avec elle pour essayer qu'elle écrive quelque chose en rapport avec la question posée, mais restant face à un mur (« je ne joue à rien » disait-elle), je lui ai alors demandé d'écrire une phrase du type « je ne joue à rien pendant la récréation » afin de répondre un tant soit peu à la question mais elle n'a rien écrit, laissant son cahier vide alors que tous les autres élèves avaient produit une réponse.

Un autre jour, lors d'un exercice sur les synonymes, où il fallait changer dans un texte tous les mots soulignés par des mots équivalents, elle n'a rien écrit car il y avait un mot à changer dont elle ne connaissait pas le sens. Je lui ai pourtant bien dit, comme aux autres élèves d'ailleurs, de ne pas rester bloquée si elle ne connaissait pas le sens d'un mot : qu'il fallait dans ce cas soit imaginer ce qu'il pouvait signifier et proposer un synonyme, soit laisser un blanc et passer au mot suivant, l'important étant de trouver des synonymes pour un maximum de mots. Juliette n'était pas la seule élève à ne pas comprendre tous les mots du texte initial, mais c'est la seule qui n'a plus écrit à partir du moment où elle a rencontré un mot inconnu pour elle !

D'autres comportements m'ont également rapidement étonnée de sa part comme l'anecdote de la piscine. Un matin où j'avais demandé à chaque enfant de choisir avec qui il allait se ranger le lendemain pour aller à la piscine, Juliette a choisi de se mettre avec Alice (une de ses meilleures amies). Le jour où nous sommes allés à la piscine, elle a soutenu face à toute la classe qu'elle avait choisi de se ranger aux côtés d'Aloys, et non d'Alice, et a refusé de se ranger à côté d'Alice jusqu'à ce que j'en arrive à me fâcher. Elle s'est mis toute la classe à dos ce jour là car Aloys a, à raison, infirmé ses dires. Juliette est cependant restée campée sur sa position et a fait la tête jusqu'au centre de natation. Au retour de la piscine, elle s'est rangée avec Alice et était de nouveau « tout sourire » comme si rien ne s'était passé !

Les premiers mois de prise de contact avec Juliette ont été, je l'avoue, assez difficiles pour moi car j'avais beaucoup de mal à comprendre ses agissements, persuadée qu'elle cherchait juste mon attention, coûte que coûte, même si cela devait mener à ce que je me fâche ou à ce

que la classe entière lui en veuille, quitte également à avoir de mauvaises évaluations alors qu'elle maîtrisait les compétences visées. Je lui ai donc donné plus d'attention qu'aux autres, pour la rassurer et lui donner confiance, mais cela n'a pas changé grand-chose à son attitude. Tantôt j'avais en face de moi « Juliette parfaite élève », tantôt j'avais en face de moi « Juliette mademoiselle caprice ».

J'ai parlé des problèmes rencontrés avec la maîtresse de CP qui l'avait dans sa classe l'an passé afin d'essayer de mieux comprendre le fonctionnement de Juliette et de puiser dans son expérience pour savoir comment la gérer. J'ai appris que Juliette agissait déjà ainsi l'année dernière et qu'aucune solution n'avait été trouvée pour faire évoluer son comportement. J'ai également été surprise d'apprendre que des tests de capacité intellectuelle avaient même été menés l'an dernier en raison de ce comportement irrationnel pour vérifier que Juliette ne souffrait d'aucun trouble physique ou intellectuel.

J'ai également parlé des problèmes rencontrés avec le papa de Juliette qui a d'abord reconnu un caractère difficile et assez désarmant de la jeune fille, puis s'est interrogé avec moi sur sa peur éventuelle d'échouer. J'ai alors appris que Juliette avait un grand frère très doué à l'école et du coup fait l'hypothèse d'une certaine crainte de l'échec, et que pour s'en protéger, elle préférait ne pas faire que de faire mal.

A plusieurs reprises, je me suis entretenue en aparté avec Juliette pour lui expliquer qu'elle avait le droit de se tromper, qu'on apprendait beaucoup plus en faisant des erreurs et qu'elle ne devait surtout pas se stresser à l'idée de répondre parfois faux. Que cela arrive à tout le monde, même à la maîtresse, et que ce n'est en rien problématique. Bien au contraire, cela fait avancer plus vite finalement.

J'ai d'ailleurs passé du temps en classe à parler avec mes élèves du statut de l'erreur dans le cadre de l'atelier philosophique « A-t-on le droit de se tromper ? » car, au-delà de Juliette, je suis confrontée à deux très bons élèves qui supportent difficilement de ne pas toujours trouver les bonnes réponses aux questions posées ou aux exercices à réaliser. Chez eux, cela se manifeste par une contraction physique qui va jusqu'à casser le crayon qu'ils tiennent dans leur main ou bien des pleurs rapides et intenses. Mon objectif lors de cet atelier visait d'abord à leur faire exprimer la pensée largement répandue « qu'on n'a pas le droit de se tromper » et à discuter autour de cette thématique. Je voulais leur expliquer que tout nouvel apprentissage passe par des moments de difficulté qui peuvent être sources d'erreurs et que comprendre ses erreurs permet de progresser ; que la seule chose qui compte est de faire du mieux possible ce

qui est demandé et, en cas d'erreur, de chercher à la comprendre pour éviter de la reproduire. Réaliser que « l'erreur est humaine » a semblé être un vrai soulagement pour certains et savoir que la maîtresse peut également se tromper les a parfois étonnés et sans doute rassurés.

A ce jour, mes difficultés avec Juliette se sont estompées mais elle continue, de temps à autre, à avoir des agissements surprenants auxquels je fais face différemment selon la situation, sans jamais savoir si ma méthode va être pertinente ou non. Ainsi, dernièrement, une nouvelle attitude de sa part m'a troublée. En effet, alors que j'annonçais le programme des activités de la matinée et que je citais la récitation de poésie, j'ai entendu Juliette dire « Quelle poésie ? On n'avait pas de poésie à apprendre ! » mais j'ai fait comme si je n'avais rien entendu et je suis passée à la suite du programme (alors même que j'entendais son voisin lui répondre « Mais si, tu sais, la poésie sur le vent de mars »). Je suis restée dubitative à l'égard de la question de Juliette jusqu'au moment de la récitation, ne sachant pas ce qu'elle allait faire ou dire cette fois.

Mais comme je le soupçonnais toutefois, Juliette est venue réciter sa poésie comme les autres élèves et la connaissait parfaitement ! Pourquoi avait-elle donc pris la parole en début de matinée pour me faire croire qu'elle n'avait pas connaissance d'une poésie à apprendre ? Cela reste un mystère pour moi ! Mystère qui perdure quand elle fait parfois semblant de ne pas avoir compris ce qui vient d'être expliqué afin que toutes les consignes soient redonnées ou quand elle s'arrête de noter une trace écrite pour une raison qui ne m'apparaît juste (par ex : « je ne sais pas où est le bouchon de mon stylo bleu »).

Je pense qu'il y a chez Juliette un mélange de crainte d'échouer et un besoin d'attention irrationnel. Cela m'amène à différencier ma façon d'agir à son égard tout en veillant à ne jamais lui donner un statut à part dans la classe car il est hors de question que je sois plus indulgente à son égard quand elle se montre « capricieuse ». J'essaie toujours de garder mon calme, quelle que soit la situation qui se présente et je demande souvent à d'autres élèves de l'aider afin qu'elle sache qu'elle ne peut pas avoir toute l'attention de la maîtresse sur elle et que ses demandes à mon égard diminuent. Je veille toujours cependant à ce qu'elle ne reste pas bloquée chaque fois que sa crainte de l'échec se présente, en étant particulièrement bienveillante à son égard et en l'encourageant beaucoup.

3.4. Autres actions de différenciation mises en place au quotidien

D'autres pistes pour différencier sont aujourd'hui mises en place avec succès dans ma classe. En voici une liste non exhaustive.

3.4.1. Le classeur de fiches d'autonomie :

Un classeur contenant des fiches d'autonomie diversifiées a été mis en place en fond de classe pour permettre à chaque élève ayant terminé la tâche demandée d'avoir une activité « intelligente » et instructive à faire. Ayant remarqué que ce sont à peu près toujours les mêmes élèves qui prennent des fiches d'autonomie car ce sont généralement les mêmes élèves qui terminent le plus rapidement, j'instaure maintenant des petits temps réguliers où chacun peut avancer un travail d'autonomie. Je le fais en fin de journée longue, le jeudi après-midi, moment où chaque élève est un peu fatigué de sa journée et est heureux de ne pas ressentir la pression du temps et des résultats grâce un travail où chacun est libre d'avancer à son rythme. J'offre cette possibilité à tous car les élèves les moins rapides sont très contents eux-aussi de pouvoir rendre de temps à autre un travail fait en autonomie que je m'attache en conséquence à valoriser fortement.

3.4.2. Le choix des poésies

Je donne maintenant toujours le choix à mes élèves entre deux poésies, leur proposant une poésie plus courte que l'autre et généralement moins difficile à apprendre. Les enfants choisissent librement la poésie qu'ils préfèrent. Cela permet à ceux qui ont le plus de difficulté à recopier sans faute ou à apprendre un texte par cœur de choisir en général la poésie la plus courte et simple à retenir. Ils sont jugés avec les mêmes critères que ceux qui choisissent la plus longue/difficile. Ainsi, chacun est en mesure de réussir de la même manière avec ses moyens différents et se sent valorisé.

3.4.3. Les exercices complémentaires

Au-delà du fichier d'autonomie, je prévois très régulièrement des exercices complémentaires plus difficiles pour les élèves les plus performants. A titre d'exemple, en mathématiques, les élèves devaient faire récemment deux problèmes du fichier de mathématiques dont les énoncés étaient les suivants.

« Problème 1 : dans la classe d'Alex, il y a 25 enfants. Dans celle de Lisa, il y en a 28. Il y a plus d'enfants dans la classe de Lisa que dans celle d'Alex. Combien de plus ? »

« Problème 2 : Alex a fait 15 boules de neige, il en a fait 5 de plus que Lisa. Combien Lisa a-t-elle fait de boules de neige ? »

Pour les élèves qui ont fini le travail en un temps réduit (pour qui les réponses étaient limpides car ils n'ont jamais de problème de compréhension lorsqu'il s'agit de simple comparaison de quantité), j'avais prévu 3 problèmes supplémentaires à la difficulté croissante où l'écart entre les nombres à comparer est plus grand ou simplement plus difficile à calculer et à se représenter.

« Problème 1 : dans le paquet de bonbons d'Anthony, il y a 48 bonbons. Dans celui de Léa, il n'y en a que 23. Combien de bonbons Anthony a-t-il de plus que Léa ? » / « Problème 2 : dans la maison de Maxime, il y a 200 briques. Dans celle de Capucine, il y a 177 briques. Combien de briques la maison de Maxime a-t-elle de plus ? » / « Problème 3 : Dans une première boîte, il y a 37 cubes. Dans une deuxième boîte, où il n'y a rien pour l'instant, je voudrais qu'il y ait 15 cubes de plus. Combien faut-il que je mette de cubes dans cette deuxième boîte ? ».

Ces trois problèmes supplémentaires auxquels se sont confrontés les élèves qui avaient rapidement fini les exercices du fichier, leur ont permis d'avoir des exercices plus en ligne avec leurs capacités et ont été abordés comme un challenge. Les élèves concernés ont tout de suite perçu la difficulté accrue des exercices mais cela correspond à leurs attentes : relever des défis plus grands et satisfaire leur soif d'apprendre.

Ce type d'exercices plus complexes donnés à ceux capables de les réussir remplit plusieurs fonctions :

- permettre à ceux capables de dépasser les objectifs fixés de le faire et d'en retirer évidemment à la fois une certaine satisfaction et des compétences supplémentaires.
- permettre à ceux qui peinent à atteindre les objectifs fixés d'avoir plus de temps pour réussir les problèmes donnés, notamment en expérimentant (avec ou sans mon support individualisé)

plusieurs méthodes comme celle du complément (problème 1 : combien dois-je ajouter d'élèves pour passer de 25 à 28 ?) ou de la réalisation d'un dessin pour représenter la situation et mieux l'appréhender.

- avoir une bonne gestion de classe car tous mes élèves sont en activité au même moment, avec des problèmes stimulants, correspondant à leur niveau.

3.4.4. Les évaluations

L'évaluation est au cœur même de la pédagogie différenciée.

L'évaluation diagnostique, tout d'abord, permet de voir s'il y a des écarts entre les élèves dès le début d'une séquence à la fois en matière de connaissances et compétences.

Les évaluations formatives, ensuite, permettent de mesurer les progrès des élèves, ce qui est acquis et/ou à renforcer voire à revoir totalement.

L'évaluation sommative, enfin, permet de faire un bilan global des acquis.

L'évaluation est trop souvent perçue par les élèves comme une sanction. Dans cette optique, elle est source d'échec et d'inégalités scolaires. Il est donc nécessaire d'essayer d'amener les élèves à prendre conscience du rôle formateur que peut jouer l'évaluation et leur montrer qu'elle peut leur permettre de progresser. Je prends généralement beaucoup de temps à corriger les évaluations formatives de mes élèves de manière à indiquer à chacun comment progresser. Je prévois également un temps de retour sur les évaluations corrigées, qu'il s'agisse du cahier du jour ou de toute autre activité qui a fait l'objet d'une correction. Ce temps permet à chacun de regarder ses erreurs, d'essayer de les comprendre et de poser des questions si besoin dont les réponses profiteront à tout le groupe classe.

Je rappelle régulièrement par ailleurs à mes élèves qu'on a le droit de se tromper et de ne pas avoir compris si l'on a fait de son mieux et cela les « décomplexe » face à l'erreur. Ils n'hésitent pas, pendant ce temps dédié au retour sur les évaluations, à reposer des questions et à me demander de revenir sur un sujet mal compris.

J'essaie de faire en sorte que l'évaluation contribue à la motivation de l'élève en soulignant fortement ce qui a été bien compris et les progrès constatés. L'évaluation formative a ainsi pour objectif de permettre à l'élève de découvrir ce qu'il a amélioré et ce qui lui reste à parcourir : c'est une source de motivation.

Pour ma part, je fais toujours un bilan des évaluations formatives de manière à pouvoir revenir en groupe classe sur les notions les plus généralement mal acquises et en groupe de besoin sur celles qui concernent un faible nombre d'élèves. Je note à la fois les difficultés rencontrées et le nom des élèves concernés. C'est un travail conséquent mais très efficient pour répondre de manière ciblée aux besoins de chacun. La façon dont un enfant se mobilise dépendant notamment des types de tâches et des situations auxquelles il est confronté, l'évaluation formative me permet de donner des tâches et des situations en adéquation avec ses besoins.

Grâce aux évaluations formatives, je peux analyser si mes choix pédagogiques sont les bons et faire évoluer mes séquences en les adaptant aux besoins révélés : réexpliquer un concept, revenir sur une méthode, réorienter mon approche pédagogique en l'adaptant au niveau d'apprentissage.

A la fin de la séquence est prévue une évaluation sommative qui a pour but de faire le bilan des acquisitions des élèves. Elle ne s'intéresse qu'aux produits de l'apprentissage et me semble donc moins intéressante en matière de pédagogie différenciée. Elle permet en réalité à chacun (élève, parent, professeur) de mesurer la réussite par rapport à un objectif clairement communiqué et par rapport à des connaissances à acquérir. Il convient toutefois d'y porter une attention particulière pour favoriser la réussite de ce type d'évaluation. Elle doit être brève et à la portée de tous élèves. Par ailleurs, pour lui conférer la meilleure efficacité possible, il apparaît important que l'enseignant énonce ce sur quoi elle porte en détaillant les attentes et les critères d'appréciation. Elle doit par ailleurs être progressive par le niveau de difficulté. Les élèves doivent pouvoir tous comprendre les questions posées et faire le lien avec les leçons et les exercices faits en classe.

3.4.5. Les groupes de besoin

« C'est une structure par laquelle, à l'intérieur même d'une classe, ou au niveau de classes parallèles, on réunit des élèves en fonction d'un besoin identifié ».⁹

J'en organise de temps à autre sur les temps d'APC (activités pédagogiques complémentaires) essentiellement suite à une évaluation qui m'a permis de prendre conscience de difficultés

⁹ Concepts-clés de la pédagogie différenciée – Ahmed Haouch Hamdouch

spécifiques de certains élèves. Je constitue ainsi des groupes homogènes de « remédiation » en essayant de ne pas dépasser le chiffre de 5 élèves. Cela me permet de reprendre avec eux les notions mal comprises, de les faire manipuler au besoin et s'entraîner sous mon œil attentif car je n'ai pas toute la classe à gérer. Je fais également parfois des groupes de rythme (variante du groupe de besoin en quelque sorte) en reprenant avec moi sur des temps d'APC les enfants qui n'ont pas eu le temps d'aller jusqu'au bout d'un travail parce qu'ils sont plus lents que la majorité des autres élèves. Cela me permet alors d'observer pourquoi ils sont lents et de les aider à corriger cela : certains parce qu'ils tiennent mal leur crayon, d'autres parce qu'ils ont facilement le nez en l'air, ayant de gros problèmes de concentration.

Le fait d'avoir couché sur le papier toutes mes pratiques me permet à ce jour de me rendre compte du chemin parcouru entre mes craintes de l'hétérogénéité des premières semaines et la situation dans laquelle je suis actuellement où je positive les différences entre les élèves de ma classe. Au début de l'année, je rêvais d'une classe homogène et je pensais même profitable à un élève comme Gabin de retourner en CP. Aujourd'hui, j'ai une autre vision de l'hétérogénéité : celle d'une véritable richesse, d'une chance pour chaque élève de se nourrir des différences des autres. L'école a également pour objectif de faire grandir les élèves : ils seront toujours confrontés aux différences tout au long de leur vie et il est important qu'ils appréhendent dès leur jeune âge, comme le souligne Philippe Meirieu dans son ouvrage « Faire l'école, faire classe », que « *de l'identique, on n'apprend rien* ».

4. AUTRES PISTES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

4.1. L'utilisation d'un ENT (environnement numérique de travail)

Au cours de mes recherches sur la différenciation, je me suis intéressée notamment à de nouvelles formes de différenciation pédagogique permettant de donner aux élèves un parcours adapté à leurs difficultés et à leurs réussites. Le numérique m'est apparu comme une évidence bien que je l'ai assez peu utilisé pour l'instant, en raison notamment de la faiblesse du nombre d'ordinateurs de la salle informatique de l'école dans laquelle j'enseigne.

Le numérique, notamment à travers les ENT, est probablement un outil de différenciation qui va prendre une importance exponentielle dans les années à venir tant il peut être à la fois efficace et ludique. En effet, suite à une évaluation diagnostique sur une nouvelle notion par exemple, le professeur va pouvoir connaître les difficultés de chaque élève et créer des groupes de travail en fonction du niveau des élèves avec des ressources et des exercices adaptés aux besoins de chacun. Ainsi, chaque élève qui va se connecter (avec ses identifiants propres) va avoir à réaliser des exercices 'ciblés' qui vont l'aider à surmonter ses propres difficultés, « en toute discrétion », les élèves ne connaissant pas qui a quel niveau d'exercice et à quoi cela correspond. Dans ma classe, je l'ai souligné, il n'y a pas de moquerie à l'égard des élèves en difficulté, ni de compétition malsaine entre les élèves mais cette réalité existe et l'outil numérique évite cet écueil de souligner de manière très visible les difficultés des uns et des autres. Seul le professeur voit les résultats de tous les élèves et leur progression. Il peut ainsi proposer aux élèves qui restent en difficulté des exercices de remédiation adaptés et aux élèves qui ont progressé des exercices d'entraînement de plus en plus complexes. L'enseignant peut visualiser tous les écrans, les verrouiller le temps d'une explication, envoyer un message à un élève en particulier, capturer l'écran d'un élève pour l'afficher à l'intention de toute la classe... Autant de possibilités de faire progresser chacun !

Pour faciliter cela, certains établissements complètent ou remplacent la salle informatique par un "chariot" comprenant un grand nombre d'ordinateurs portables ou de tablettes tactiles, auxquels peuvent s'ajouter une imprimante, un scanner... Cette "classe mobile" peut être

utilisée à tour de rôle par les enseignants. Elle permet de disposer temporairement d'ordinateurs pour tous les élèves en classe et donc de faire travailler simultanément les élèves avec des outils numériques.

Pour ma part, je n'ai pas eu la possibilité d'utiliser d'ENT car ce n'est pas mis en place dans mon école d'une part et que la salle informatique dont nous bénéficions est trop peu équipée. Mon usage du numérique a donc été jusqu'ici très réduit. Loin de l'exploitation d'un ENT avec toutes ses possibilités décrites précédemment, j'ai par exemple fait travailler mes élèves sur la lecture de l'heure via mathoumatheux.ac-rennes.fr, installé dans mon école. Et j'ai pu constater à quel point le côté attractif de l'ordinateur est un atout pour faire progresser les élèves. Dans mathoumatheux, il y a plusieurs niveaux pour la lecture de l'heure et mes élèves avaient pour consigne de passer au niveau suivant uniquement après avoir maîtrisé les niveaux inférieurs. Grâce à l'aspect ludique indéniable de ce type d'outil qui a su séduire mes élèves, ils ont progressé sans avoir l'impression de faire des efforts. J'aimerais aujourd'hui aller plus loin et j'espère avoir l'occasion prochainement de travailler dans une école « moteur » en matière de développement d'ENT.

4.2. L'exploitation maximale d'un TNI (tableau numérique interactif)

Il n'y a pas pédagogie spécifiquement adaptée au TNI : comme « l'ancien » tableau noir, il s'adapte à toutes les pédagogies. S'il est utilisé comme un simple vidéo projecteur permettant d'afficher plus facilement des documents, le TNI permet un gain de temps et d'efficacité, mais la relation pédagogique n'en est pas modifiée. Cependant, la richesse de cet outil est telle que les enseignants qui en disposent ne peuvent généralement plus s'en passer et finissent par acquérir de nouvelles habitudes dans la préparation de leurs séquences, ce qui entraîne une évolution de leur pratique pédagogique.

Pour chaque séquence, l'enseignant peut prévoir une "boite à outils" comprenant des documents visuels, audio ou vidéo, des liens sur lesquels cliquer, des exercices interactifs. Ces outils peuvent alors être utilisés (ou pas) en fonction des besoins et des questions des élèves. Le cours devient ainsi moins linéaire et plus rythmé.

Le TNI simplifie l'utilisation de supports pédagogiques d'une grande diversité et la variation des stimuli : chaque élève peut ainsi trouver, selon son mode de fonctionnement intellectuel,

son propre moyen de mémorisation et d'intégration des nouvelles connaissances. Il m'apparaît également que l'usage du TNI est extrêmement motivant et valorisant pour l'enseignant dont les cours deviennent plus variés. Comme avec l'usage des ordinateurs et des tablettes, la motivation et la concentration des élèves s'accroît également considérablement. On peut aussi proposer à de petits groupes des exercices adaptés dans des "ateliers TNI". Actuellement, je ne dispose malheureusement pas d'un TNI mais je crois véritablement aux vertus de cette technologie pour faciliter les actions de différenciation pédagogique. J'ai donc hâte d'être au sein d'une classe qui en dispose pour enrichir ma façon d'enseigner, la rendre plus ludique et plus interactive. Je reste cependant lucide sur le temps d'adaptation nécessaire concernant l'exploitation optimale de cet outil tout en étant persuadée que les éditeurs de manuels vont, d'ici les prochaines années, développer de nombreuses ressources numériques.

4.3. La multiplication des occasions de travailler en demi-classe

Je pense qu'il peut être très bénéfique de mettre à profit le fait que nous ayons la chance d'avoir dans notre académie des PVP (professeurs de la ville de Paris) pour décroiser nos classes. Cela n'est pas mis en place aujourd'hui avec mes élèves mais l'idée me semble particulièrement intéressante pour travailler en demi-groupes plusieurs fois par semaine.

Au-delà de la question de l'hétérogénéité, ce qui pose souvent problème dans une classe, c'est le nombre élevé d'élèves. En diminuant ce nombre, le professeur peut avoir plus de temps pour chacun et mieux répondre aux besoins individuels des élèves. Il est en effet sans aucun doute plus aisé de gérer des groupes de niveaux avec un faible nombre d'élèves. On peut, par exemple, profiter de ce nombre réduit d'élèves pour envisager la classe comme une classe à double-niveau, avec un groupe d'élèves en autonomie d'un côté et un groupe d'élèves suivis par l'enseignant de l'autre.

4.4 L'organisation physique de ma classe par groupes de besoin

Idéalement, je pense qu'il faudrait pouvoir organiser physiquement la classe par groupe de besoin de manière à ce que le professeur puisse apporter son soutien (une lecture à voix haute des consignes par exemple) seulement aux élèves à qui cela est utile voire indispensable. Pour cela, il est je pense nécessaire d'avoir une classe organisée en îlots, ce qui n'est pas toujours possible en raison de la taille de certaines classes (dont la mienne). Etant dans une toute petite classe, je dois d'abord me soucier de la bonne visibilité de mes élèves vis-à-vis du tableau et

de la fluidité de ma circulation pour pouvoir bien observer le travail de chacun. J'espère pouvoir exercer mon métier à l'avenir dans une classe d'une taille plus raisonnable qui me permettra de mettre en place une organisation physique des élèves en cohérence avec les besoins de différenciation. Par exemple, une organisation en îlots homogènes pour certains types d'activité ou, au contraire, pour d'autres activités, une organisation qui mélange les niveaux pour favoriser l'aide entre les élèves.

CONCLUSION

Après plus de six mois maintenant de pratique du métier d'enseignant et de développement d'une démarche quotidienne de différenciation, je dirais que différencier nécessite trois savoirs particuliers : un grand sens de l'observation, de l'imagination et de la bienveillance.

1- Un grand sens de l'observation.

Selon Philippe Meirieu, « *Le maître qui veut différencier sa pédagogie doit s'appuyer sur une règle : parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps* ». En effet, il faut développer un grand sens de l'observation pour être en mesure d'identifier finement les difficultés de chaque élève afin de lui proposer, si nécessaire, un chemin différent de celui de ces camarades, mais qui le mènera au même endroit pour atteindre les objectifs fixés dans les programmes. La différenciation, c'est aussi observer les élèves les plus forts pour les amener plus loin qu'aux objectifs fixés s'ils en sont capables. Ces mots me font penser à Paul, un très bon élève de ma classe qui se contentait, en début d'année, de faire les exercices que je lui donnais sans jamais chercher à se dépasser, et qui, maintenant, saute sur tout travail supplémentaire un peu plus complexe pour se montrer et me montrer également qu'il est capable de réussir.

2- De l'imagination

De l'imagination pour inventer de nouveaux chemins qui permettront à tous d'arriver au même endroit : être en mesure de proposer des types d'exercices différents, savoir concevoir des évaluations adaptées, essayer plusieurs manières d'aborder une notion avant de trouver celle qui va résonner positivement pour l'élève.

Rien n'est jamais acquis, rien ne marche à coup sûr : chaque enfant peut être une énigme, chaque situation peut se révéler un défi. Que faire pour que tel enfant, dans tel domaine, se mette ou reste en mouvement, progresse et dépasse ses difficultés ? Cette question est source de motivation pour l'enseignant qui n'a pas toujours la bonne réponse, mais qui la cherche et tente, au gré de son expérience, de saisir de mieux en mieux les mécanismes subtils de la volonté, de l'intérêt, de l'implication...

3- De la bienveillance

Selon une citation de Burns « *La réussite des élèves dépend peut-être soit d'un regard qui encourage, soit d'un autre qui vous fige sur place* ». Enseigner à tous nécessite de la bienveillance pour ne jamais stigmatiser un élève en difficulté, pour qu'il vous fasse confiance et développe son envie de réussite. De la bienveillance également pour que le droit à l'erreur soit réel dans la classe et même « valorisé ». Pas de place pour la moquerie. Mes élèves le savent depuis les premiers jours de classe : chacun a le droit de se tromper à partir du moment où il a fait de son mieux. L'erreur est utilisée pour progresser : on exploite l'erreur pour mieux comprendre la bonne réponse et ne pas renouveler l'erreur.

Pas de différenciation en ce domaine ! De la bienveillance pour tous car chaque élève en a besoin pour avancer.

De l'observation, de l'imagination, de la bienveillance mais aussi du temps et de l'humilité !

1- Du temps car différencier implique des préparations de cours plus longues : il faut imaginer plusieurs voies dans la préparation des séquences, différents types d'exercices et différentes modalités d'organisation. Le temps est ce qui nous manque le plus sans doute les premières années car il nous faut tout construire, concevoir chaque séquence dans chaque domaine d'apprentissage.

2- De l'humilité car il faut savoir reconnaître parfois qu'on a échoué avec quelques élèves dans tel ou tel type d'apprentissage, comprendre et accepter que cela n'est finalement pas si grave tant que cela reste marginal et avoir en tête qu'on est sur une logique de cycle qui doit permettre de donner du temps aux élèves comme aux professeurs pour construire des notions solides et non atteindre rapidement des compétences finalement mal acquises. « Patience et longueur de temps » comme disait la célèbre fable.

Différencier, c'est agir au niveau des outils, des démarches, sur les situations d'apprentissage, dans le degré de guidage, dans la gestion du temps, sur l'organisation de la classe et sur la façon de mobiliser les élèves. Cela permet en outre d'améliorer les résultats des élèves, d'établir ou de rétablir de la confiance en eux, de travailler positivement l'estime de soi, de stimuler et d'apporter, autant que faire se peut, une aide individualisée pour tantôt aborder de nouvelles notions, tantôt remédier, travailler des problèmes méthodologiques ou encore surmonter des blocages psychologiques.

Mais différencier, c'est avant tout donner une chance de réussite à tous : cela permet à chacun de développer ses capacités individuelles, de prendre conscience de ses possibilités et de développer l'autonomie. Il y aura toujours des différences entre les élèves, que ce soit au niveau de leur rythme d'apprentissage, de leur manière d'apprendre, de leur façon de résoudre des problèmes, de leur comportement ou de leur motivation. Mais ces différences sont une chance pour tous et l'action pédagogique de l'enseignant n'en devient que plus riche s'il a la volonté de gérer ces différences pour les transformer en force. C'est avant tout une question d'état d'esprit et de croyance profonde en la capacité de tous les élèves à progresser.

BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE

- **Faire l'école, faire la classe**, Philippe Meirieu, collection Pédagogie, Ed. ESF, 2004.
- **Pédagogie différenciée**, Ronald Fresne, collection Les pratiques de l'éducation, Ed. Nathan Pédagogie, 1999.
- **La pédagogie différenciée**, Halina Przesmycki, Hachette éducation, 1991.
- **L'erreur, un outil pour enseigner**, Jean-Pierre Astolfi, ESF éditeur : coll. Pratiques et Enjeux Pédagogiques, 1997.
- **Les différenciations de la pédagogie**, Louis Legrand, PUF, 1995.
- **Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives**, dir. Jean-Marie Gillig, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- **Pédagogie différenciée : des intentions à l'action**, Philippe Perrenoud, Ed. ESF, coll. Pédagogies, 1997.
- **Comment différencier la pédagogie : cycles 2 et 3**, Eric Battut, Daniel Bensimhon, Retz, 2006.
- **Pédagogie différenciée**, Sabine Kahn, Bruxelles, De Boeck, coll. Le point sur... Pédagogie, 2010.

Résumé (français)

Ce mémoire, qui débute par un bref historique retraçant les origines de la différenciation pédagogique et ses fondements théoriques, a pour objectif de détailler des pratiques de différenciation très concrètes. Ce sont ces pratiques, simples et pragmatiques, qui m'ont permis de gérer l'hétérogénéité dans ma classe pour faire de cette apparente contrainte initiale une chance pour tous.

Summary (english)

This thesis, which begins with a brief history retracing the origins of pedagogical differentiation and its theoretical foundations, aims to detail very concrete practices. It was these simple and pragmatic practices that allowed me to manage heterogeneity in my classroom to make this apparent initial constraint an opportunity for all.