



HAL
open science

La différenciation dans une classe de CE1 : quels outils permettent la mise en place efficace d'une différenciation pédagogique ?

Delphine Martin

► To cite this version:

Delphine Martin. La différenciation dans une classe de CE1 : quels outils permettent la mise en place efficace d'une différenciation pédagogique ?. Education. 2017. dumas-01617320

HAL Id: dumas-01617320

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01617320>

Submitted on 13 Nov 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 SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

LA DIFFÉRENCIATION DANS UNE CLASSE DE CE1

**Quels outils permettent la mise en place efficace d'une
différenciation pédagogique ?**

Delphine MARTIN

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Sandrine MEYLAN

2016-2017

Mots-clés : évaluation différenciée, exercices gradués, différenciation, pédagogie différenciée, travail de groupe,

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION :	1
1. Apports théoriques sur la différenciation	2
1.1. Historique et définition de la pédagogie différenciée	2
1.2. Les différentes façons de différencier	5
1.2.1. Comment différencier ?.....	5
1.2.2. Que pouvons-nous différencier ?	8
1.2.2.1. Différencier les contenus et processus	8
1.2.2.2. Différencier les modalités d'apprentissage.....	10
1.2.2.3. Différencier les productions attendues	13
2. Analyse de pratique professionnelle : Quelques essais de pédagogie différenciée	16
2.1. Différencier les contenus : les exercices gradués	16
2.1.1. Contexte et déroulé.....	16
2.1.2. Evaluation de l'évolution (indicateurs et résultats)	17
2.1.3. Analyse	18
2.2. Différencier l'organisation de la classe : les groupes de besoin.....	20
2.2.1. Contexte et déroulé.....	20
2.2.2. Evaluation de l'évolution (indicateurs et résultats)	20
2.2.3. Analyse	21
2.3. L'évaluation différenciée	23
2.3.1. Contexte et déroulé.....	23
2.3.2. Evaluation de l'évolution (indicateurs et résultats)	24
2.3.3. Analyse	25
CONCLUSION	28
REFERENCES	30
BIBLIOGRAPHIE.....	30
SITOGRAFIE :	30
ANNEXES	31

INTRODUCTION :

Affectée comme professeur des écoles stagiaire en classe de CE1 dans une école du XVIème arrondissement de Paris, j'ai découvert une classe de 27 élèves aux profils variés. En effet, dès le premier jour, lors de la lecture d'un texte de rentrée, un constat s'est imposé : la classe avance à trois vitesses. Un groupe d'élèves semble très à l'aise quel que soit l'apprentissage, le passage anticipé en classe de CE2 ayant même été proposé pour certains mais refusé par les parents. Un autre groupe d'élève avance à un rythme plus lent, montrant de nombreuses lacunes dans les apprentissages fondamentaux du CP, en particulier un élève ne sachant ni lire ni écrire, déchiffrant à peine quelques syllabes et dont l'idée du redoublement de la classe de CP a rapidement été écartée. Le reste de la classe présente un niveau de compétences attendu en classe de CE1.

Ce bilan a été confirmé pendant la première période de classe. Il ne fallait donc plus penser la classe comme un niveau, mais mettre en place des outils permettant à chaque élève d'arriver aux compétences visées par des chemins différents. La question de la différenciation dans cette classe est devenue une nécessité.

L'organisation des apprentissages par cycles soulève la nécessité de laisser aux élèves le temps d'apprendre chacun à leur rythme (**Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015**). En effet, les enseignants doivent prendre en compte la diversité des élèves pour construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage (**Référentiel de compétences de l'enseignant**). Au cycle 2, le Bulletin Officiel 2016 rappelle qu'il s'agit de mettre en place les aménagements pédagogiques appropriés aux besoins éducatifs des élèves.

Dans un premier temps, il s'agissait surtout de trouver des dispositifs écrits pour les plus rapides, afin de nous consacrer aux élèves moins à l'aise. Après quelques semaines, avec du recul, je me suis interrogée sur la qualité de cette différenciation, qui me semblait plus être de l'occupationnel. Cette réflexion amène la problématique suivante : **Quels outils permettent la mise en place efficace d'une différenciation pédagogique ?**

Ce mémoire proposera dans un premier temps une définition et un historique de la pédagogie différenciée puis les différentes manières de différencier. Dans un deuxième temps, il présentera trois dispositifs de différenciation éprouvés en classe.

1. Apports théoriques sur la différenciation

1.1. Historique et définition de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée voit ses prémices en France au début du XX^{ème} siècle par les premières expérimentations menée par Célestin Freinet (instituteur dans les Alpes-Maritimes). Freinet met en place des fichiers autocorrectifs, des plans de travail individuels et des systèmes d'évaluation par compétences à travers des brevets. Il s'est pour cela inspiré de plusieurs expériences menées par Hélène Parkhurst dès 1905 aux Etats-Unis, Carl Washburne dès 1910 en Angleterre et Robert Dottrens dès 1927 en Suisse. De chaque dispositif il tire les avantages d'une individualisation du parcours, de l'entraide et de l'autonomie sur les apprentissages des élèves. L'objectif de C. Freinet est donc d'amener chaque élève individuellement à l'acquisition de compétences tout en l'intégrant dans des activités collectives mobilisatrices. Pour cela, il porte une attention particulière à donner du sens aux apprentissages en mettant en évidence leur nécessité dans la vie réelle (Bruno Robbes, 2009).

Les années soixante-dix sont le théâtre de grands changements du premier cycle de l'enseignement secondaire avec la création du collège unique en 1975 par le ministre René Haby. La démocratisation et l'unification de l'école ainsi que l'ambition d'amener chacun à un niveau de qualification plus élevé accompagne l'évolution socio-économique de cette décennie. Avec la massification de l'enseignement, vient la prise de conscience de la nécessité de différencier les apprentissages avec le constat que conserver la même pédagogie sans prendre en compte l'hétérogénéité creuse les écarts entre les élèves. Les sept postulats de Robert Burns (1971) montrent en quoi une classe présente nécessairement une hétérogénéité liée aux élèves :

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

Ainsi, la pédagogie différenciée semble être un moyen de lutter contre l'échec scolaire en prenant en compte l'hétérogénéité.

La circulaire n°77-123 du 28 mars 1977 définit la pédagogie de soutien à l'école primaire et indique que la différenciation pédagogique peut suivre quatre modalités. Le premier type concerne le cadre des activités courantes de la classe, le second une individualisation des activités de certaines séquences, le troisième un soutien et une intention délibérée de rattrapage, qui doit rester exceptionnel et le dernier est en liaison avec l'organisation de groupes de niveau selon les disciplines.

Dans les années quatre-vingts, l'Institut pédagogique national (IPN) dirigé par Louis Legrand est à l'origine de collèges expérimentaux et d'autres pédagogues comme André de Peretti et Philippe Meirieu se joignent à la réflexion sur la différenciation. Entre 1981 et 1984, Alain Savary, ministre de L'Education Nationale relance le mouvement de rénovation pédagogique. Il propose, dans le cadre de la création des Missions académiques de formation des personnels de l'Education Nationale (MAFPEN), des modules de formation de formateurs concernant huit domaines et dont le sixième domaine concerne la pédagogie différenciée. En 1981, la création des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) donne une nouvelle dimension à la différenciation. En effet, cela semble un moyen privilégié de lutter contre les inégalités devant l'école puisqu'il prend en compte l'hétérogénéité socio-économique et culturelle des élèves. (*Circulaires n°81-6238 du 01/07/1981 et n°81-536 du 28/02/1981*). En 1982, Louis Legrand rédige un rapport sur la réforme des collèges (*Pour un collège démocratique, Documentation française, 1982*) dans lequel il insiste sur l'urgence de mettre en place dans une pratique concrète la différenciation.

Enfin, la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 donne la possibilité de mettre en place la pédagogie différenciée sous la forme du projet d'établissement et du projet personnel de l'élève, qui apprend à s'évaluer par des bilans réguliers. Cette loi d'orientation met aussi en place les cycles à l'école primaire. Ainsi, la pédagogie différenciée est officialisée puisqu'il s'agit maintenant de réfléchir les apprentissages sur trois ans, afin de respecter les différents rythmes des élèves. « Au fond, la mise en place des cycles ne fait qu'institutionnaliser une réalité bien connue des enseignants : toute classe est toujours hétérogène. » (Bernard Rey, 1998)

En 1992, Philippe Perrenoud (*sociologue et professeur à l'Université de Genève*) pose le postulat suivant : « Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. » En effet, une classe s'organise autour d'apprenants qui, par leurs différences socio-culturelles, socio-économiques, cognitives et psychologiques (Halina Przesmycki, 2004) créent une

hétérogénéité au sein de celle-ci. Une fois encore, la nécessité de différencier les approches selon l'auditoire est soulignée.

De ce bref historique émergent quelques caractéristiques de la pédagogie différenciée dont plusieurs définitions ont été proposées :

Le terme de pédagogie différenciée veut désigner « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. »

(Louis LEGRAND, 1984)

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. »

(P. MEIRIEU, 1989)

« Différencier la pédagogie c'est se laisser interpeller par cette évidence si importune pour celui qui sait déjà : il n'y a de savoir que par le chemin qui y mène. »

(P. MEIRIEU, 1989)

« La pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur un constat anthropologique indiscutable : l'hétérogénéité entre les humains est de fait et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie. »

(P. PERRENOUD, 1995)

La pédagogie différenciée est « une pédagogie qui tient compte des particularités de chaque élève »
(Bernard REY, 1998)

« La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. »

(H. PRZESMYCKI, 2004)

La différenciation pédagogique peut donc se définir comme une pédagogie individualisée et variée et qui consiste à organiser la classe de telle façon que cela crée des conditions favorables pour chacun d'apprendre. Différencier consiste donc à mettre en place des dispositifs dans la classe ou dans l'école permettant de pallier les difficultés des élèves et faciliter l'atteinte des compétences visées. La pédagogie différenciée n'a pas pour but de différencier les objectifs mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des chemins différents. Elle a pour finalité de réduire les inégalités et de lutter contre l'échec scolaire.

La notion de différenciation pédagogique doit aussi se comprendre à travers ses objectifs. En effet, elle doit permettre à chaque élève de prendre conscience de ses capacités et de parvenir à les développer en compétences en nourrissant le désir d'apprendre. Par la pédagogie différenciée, l'apprenant doit être amené à « enrichir ses interactions sociales et cognitives, améliorer la relation enseigné/enseignant et apprendre l'autonomie. » (*H. Przesmycki*)

Afin de parvenir à mettre en place une différenciation pédagogique, il existe plusieurs facteurs sur lesquels l'enseignant peut intervenir.

1.2. Les différentes façons de différencier

1.2.1. Comment différencier ?

Roland Goigoux décrit sept familles d'aides (2009), nommées chacune par un verbe d'action, qui sont autant de modalités permettant de différencier tout au long des apprentissages (Figure 1)

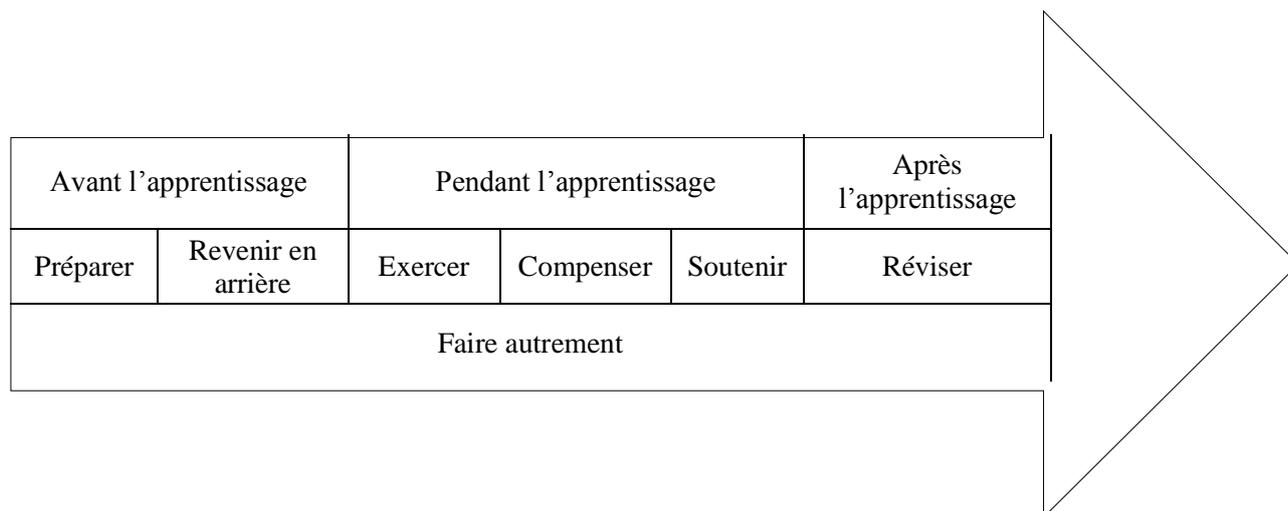


Figure 1 : Les sept familles d'aide selon R. Goigoux

Préparer : Cette différenciation se fait en amont. Elle consiste à expliquer avant la leçon ce qui doit être compris afin que les élèves les moins à l'aise puissent tirer le meilleur parti de la leçon qui sera faite par la suite. R. Goigoux (2009) donne l'exemple en maternelle de la lecture à voix haute. Il propose ainsi aux enseignants de raconter, avant de lire l'histoire, ce qui doit s'y passer. Ainsi, les enfants seront plus attentifs lors de la lecture par la suite

puisqu'ils comprendront plus facilement, auront des repères auxquels se raccrocher. Il s'agit là d'explicitier les obstacles prévisibles afin de préparer les apprentissages, de rassurer les élèves et de favoriser l'estime de soi pour faciliter l'apprentissage à venir. Cette préparation préalable peut se faire par exemple au moyen d'un entretien par petits groupes de besoins en aide personnalisée.

Revenir en arrière : R. Goigoux souligne que la phase de réactivation des acquis ou de l'évaluation diagnostique en amont d'une séquence peut révéler certaines lacunes. En effet, ce qui « devrait être acquis » car vu précédemment ne l'est pas forcément. Ainsi, ce professeur des universités précise qu'il est parfois nécessaire et bénéfique de revenir explicitement sur les notions non totalement maîtrisées. Il donne l'exemple d'élèves de CE2 qui n'auraient pas bien acquis le fonctionnement décimal de la numération. Au lieu d'ajouter des notions sur une notion fragile, il se demande pourquoi ne pas reprendre en profondeur le fonctionnement de la numération décimale pour régler un problème qui pourrait autrement les suivre pendant leur scolarité.

Exercer : Tous les élèves n'ont pas besoin du même temps pour maîtriser un apprentissage. De cette façon, il apparaît essentiel à R. Goigoux de proposer un temps supplémentaire pour automatiser, s'exercer, s'entraîner, apprendre. Ce processus d'automatisation, bien que non suffisant pour la compréhension, permet d'intégrer les notions. L'apprentissage des tables de multiplication ou l'acquisition de la fluidité de lecture s'acquièrent ainsi grâce à une répétitivité de la tâche dans le temps.

Compenser : Dans un groupe, tous les élèves n'arrivent pas avec les mêmes bases. Certains auront des stratégies ou des réflexes, par exemple en lecture, qu'ils auront acquis à la maison avec leur entourage. Mais ces compétences ne sont pas à considérer comme acquises pour tous. Cela s'observe par exemple dans la compréhension de lecture lorsque certains enfants répondent en piochant quelques mots d'une phrase sans en comprendre le sens global. Le rôle de l'enseignant est alors de « leur apprendre ce que les autres ont appris hors de l'Ecole ». Dans le cas de la lecture, il s'agit de proposer des outils, des stratégies pour répondre à une question.

Soutenir : Cette modalité de différenciation s'inscrit dans une optique de clarté cognitive par le biais d'un enseignement le plus explicite possible. Il s'agit d'expliquer très clairement les différentes étapes de l'activité, de faire verbaliser sur la façon dont il faut s'y prendre, quels outils ils peuvent utiliser pour s'aider. R. Goigoux incite à verbaliser les opérations intellectuelles qui devront être mises en place pour la réalisation de la tâche. Il prend l'exemple en Grande Section d'une activité consistant à faire le lien entre segmentation orale et écrite. En effet, cette compétence critique pose problème pour 30 % des enfants qui ont du mal à découper un ensemble de sons en mots. « Pour aider les élèves en difficulté, l'activité de transcription de la chaîne orale doit se dérouler "sous leurs yeux", par exemple par le biais de la dictée à l'enseignant. » Il s'agit là de différencier entre autres le type de guidage mis en place par l'enseignant.

Réviser : A la fin et après le temps d'apprentissage, ne pas hésiter à revenir sur ce qui a été vu, faire le point. Il peut s'agir de prendre un moment pour préparer l'évaluation qui va avoir lieu, insister sur le fait que seul ce qui a été vu sera évalué. R. Goigoux propose même de « présenter le temps de soutien comme un plus où on va avoir la chance de pouvoir rester avec le maître pour savoir ce qu'il va y avoir dans le contrôle. » Il peut aussi s'agir d'un temps de remédiation pour les élèves en difficulté ou d'enrichissement pour les élèves ayant le plus de facilités.

Faire autrement : Si les six autres propositions d'aide peuvent se faire dans le cadre de la classe par petits groupes ou lors des moments d'aide personnalisée, R. Goigoux est conscient qu'ils ne peuvent pas pallier toutes les difficultés. En effet, il faut parfois envisager des changements plus profonds lorsque la relation entre l'apprenant et l'enseignant est altérée, ou quand l'enseignant ne parvient pas à débloquer une situation. Il s'agit alors d'enseigner la même chose mais autrement. Soit par un changement de support avec un recours à la manipulation, des supports visuels ou audio, l'utilisation des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement), soit par un changement d'interlocuteur. Il insiste cependant sur l'importance de tous les moments décrits ci-dessus qui doivent s'inscrire dans le déroulement normal de la vie de la classe.

1.2.2. Que pouvons-nous différencier ?

Philippe Meirieu (1985) discerne deux types de différenciation, non exclusifs l'un de l'autre mais au contraire dont la « combinaison peut permettre d'ébaucher un modèle de séquence d'apprentissage qui, malgré ses imperfections, représente un cadre utilisable par le maître, dans un emploi du temps normal ».

Tout d'abord la différenciation successive dans le cadre de moments collectifs. L'enseignant propose alors successivement des outils, des consignes et des supports variés, de manière à ce que chaque élève puisse trouver la méthode qui lui convient le mieux. La progression des élèves se fait alors de façon collective.

Ensuite la différenciation simultanée, plus complexe, qui propose des objectifs et des contenus d'apprentissage différents pour chacun mais au même moment. Ainsi, à un moment donné, les élèves pratiquent des activités différentes selon leurs besoins. On peut citer pour exemple le travail individualisé par plans de travail et le travail en groupes de besoin ou de niveau.

Il est donc possible de tirer trois catégories de paramètres pouvant donner lieu à une différenciation : les contenus et processus, les modalités d'apprentissage et les productions attendues.

1.2.2.1. Différencier les contenus et processus

Les contenus correspondent à ce sur quoi la tâche va porter. Ils peuvent être associés aux processus, qui englobent l'ensemble des activités qui permettent à l'élève de comprendre l'apprentissage visé. L'objectif principal et commun à tous les élèves étant l'acquisition de compétences et connaissances que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes des programmes.

Dans sa présentation de la différenciation simultanée, P. Meirieu décrit une différenciation des contenus motivée par une différenciation des objectifs d'apprentissages. Ainsi, les élèves s'adonnent à des activités très différentes au même moment dans la classe. Cela permet de répondre à leurs besoins à cet instant. Cela nécessite une négociation entre chaque élève et l'enseignant qui se traduit sous la forme d'un plan de travail individuel. Sa durée dépend du niveau de classe et peut aller d'une journée à un mois ou un trimestre. Il détaille pour chacun des objectifs fixés le niveau précédemment acquis par l'élève et les engagements pris pour la durée fixée. Une évaluation est effectuée à la fin afin de pouvoir juger des progrès et noter les acquisitions. Cette différenciation des contenus à un niveau avancé pose cependant quelques « problèmes matériels : l'organisation de la salle, la mise à

disposition des outils nécessaires... ». Il faut aussi un certain détachement de l'enseignant qui doit, tout en préservant une discipline nécessaire au bon déroulement de la séance, accepter que les élèves échangent entre eux, se déplacent librement et qu'il ne puisse pas contrôler ce que fait chacun.

Ces contraintes matérielles et spatiales peuvent s'estomper en mettant en place une différenciation des contenus plus modeste. En effet, il est possible de varier les contenus en variant la complexité et l'amplitude de la tâche proposée aux élèves. De cette manière, il est possible, tout en proposant à chaque élève des contenus accessibles et suffisamment stimulants de modifier les consignes données, la manière de présenter, les exemples proposés (Bruno Robbes, 2009). L'objectif est ainsi le même pour chacun mais les modalités d'entraînement diffèrent. Il est aussi possible de proposer des exercices gradués, avec une auto-correction. Ainsi, chaque élève peut avancer de façon autonome à son rythme et la guidance de l'enseignant est adaptée aux besoins de chacun.

Variation des contenus sous-entend qu'une partie des apprentissages peut être faite en autonomie. Cela s'applique donc particulièrement dans le cadre du travail individuel, ce qui est surtout vrai pour les étapes d'automatisation ou de réinvestissement. Les élèves travaillent sur des compétences communes mais à des niveaux et/ou des rythmes différents, ce qui nécessite des échanges réguliers avec l'enseignant pour qu'il puisse approuver et encourager la progression.

La variation des outils d'apprentissage peut aussi permettre à chacun d'entrer dans l'apprentissage. En effet, certains outils peuvent être utilisés par un groupe d'élève sans qu'il soit nécessaire pour d'autres. Ainsi, l'affichage dans la classe peut permettre aux élèves de se repérer dans ce qu'ils sont en train d'apprendre. Certains les utilisent comme aide-mémoire des apprentissages en cours, d'autres en ont besoin comme soutien, pour se rassurer. De la même façon, on peut proposer aux élèves les plus fragiles sur une notion, de travailler avec leur cahier de leçon ouvert, afin de les rassurer et de les amener petit à petit à s'en détacher. En mathématiques, il est envisageable de proposer à certains élèves d'utiliser la calculatrice pour une résolution de problème quand on veut supprimer pour eux l'obstacle du calcul et se concentrer sur l'objectif méthodologique. Il convient donc d'adapter le matériel et les instruments proposés aux besoins des élèves.

Enfin, on peut décrire trois profils d'apprentissage différents (Audrey Akoun et Isabelle Pailleau, 2013). Le profil visuel pour lequel les informations écrites sont plus facilement retenues puisque les personnes ayant ce profil transcrivent ce qu'elles perçoivent en images.

Le profil auditif ou verbal fait rentrer les informations par l'oreille. Ces personnes transforment les informations perçues en sons, en paroles. Ainsi, les élèves présentant ce profil retiendront plus facilement les informations orales. Enfin, le profil kinesthésique pour lequel les informations entrent par les cinq sens. Ces personnes retiendront plus facilement des informations vécues par le corps. Cette analyse des différents profils montre l'importance de varier les supports proposés lors des situations d'apprentissage : supports audio, visuels, manipulation, etc. En mathématiques par exemple, tous les élèves n'ont pas au même moment le même degré d'abstraction. Certains auront besoin de manipuler, d'autres de dessiner et certains auront atteint un degré d'abstraction tel qu'ils n'auront besoin ni de l'un ni de l'autre. Nous pouvons aussi prendre l'exemple de l'apprentissage d'une poésie. Celui-ci peut passer par des éléments visuels pour les profils visuels, par exemple copier plusieurs fois la poésie, colorier d'une même couleur les rimes ou les mots répétés ou encore coder les pauses, les liaisons. Pour les profils auditifs, les élèves peuvent répéter plusieurs fois les passages plus difficiles, réciter ou écouter quelqu'un réciter plusieurs fois ou encore chanter la poésie. Pour les profils kinesthésiques enfin, les élèves peuvent ajouter une gestuelle à la poésie, mettre en scène l'histoire à l'aide d'objets divers ou mimer les émotions évoquées avec le corps et les intonations de la voix.

1.2.2.2. Différencier les modalités d'apprentissage

Les modalités d'apprentissage correspondent à l'organisation de la tâche proposée. Il s'agit là de proposer une diversification des situations de travail.

Tout d'abord, différencier la configuration spatiale, c'est accepter que toutes les organisations ne sont pas possibles pour tous les élèves. Certains ressentent le besoin d'être isolés pour un travail individuel, ce qui ne doit pas être ressenti comme une sanction mais comme une adaptation à ses besoins. Il est ainsi important de préciser à un élève concerné que cette configuration lui est proposée car l'enseignant a remarqué que la présence d'autres élèves pouvait gêner sa concentration. Le plan de classe évolue donc régulièrement au cours de l'année pour s'adapter aux besoins des élèves. Il est ensuite possible de varier l'organisation spatiale lors de la journée. Par exemple, il est possible d'organiser un coin réservé au travail en autonomie et un îlot dédié au groupe qui travaille avec l'enseignant. De cette façon, l'espace dédié à chaque atelier est matériellement représenté et permet aux élèves de créer des repères. De la même manière, une salle dédiée à la musique ou aux arts plastiques permet de créer des repères temporels et spatiaux chez les élèves. La variation des lieux proposés permet aussi de créer des situations ludiques et motivantes car attisant la curiosité des élèves. Ainsi, proposer une séance de sciences mettant en jeu des expériences à mener ou

un travail sur les mouvements dans un espace autre que leur classe habituelle permet de susciter l'interrogation et l'intérêt.

La variation de la durée proposée pour chaque tâche permet aussi à chacun de rentrer dans l'apprentissage à son rythme. Il est ainsi possible de fixer un temps déterminé variable selon les facilités des élèves. Le but étant de développer l'autonomie et de donner des repères aux élèves, pour qu'ils puissent au fur et à mesure améliorer leur rapidité d'exécution tout en respectant leur propre rythme. Permettre à certains élèves de découper la tâche en étapes ou sous-étapes aide également à respecter les différents rythmes d'apprentissage.

Différencier les modalités d'apprentissage consiste aussi en une diversification de l'organisation du groupe. Il s'agit d'alterner les situations de travail individuel, en groupes ou en collectif. Cette alternance quotidienne ou au moins plusieurs fois par semaine est indispensable au bon déroulement de la classe pour remobiliser l'attention des élèves mais a aussi un intérêt dans la différenciation. Elle permet à tous les élèves de rencontrer des situations dans lesquels ils se sentent à l'aise, selon leurs facilités à s'exprimer en groupe et donc de faire des progrès. Plusieurs groupements d'élèves peuvent être décrits, qui peuvent être homogènes ou hétérogènes selon l'objectif.

Dans les groupes homogènes d'élèves, P. Meirieu (2009) distingue les groupes de niveau et les groupes de besoins.

Le premier groupe, qu'il appelle plus volontiers groupe de « niveau-matière » se base sur le constat que dans la structure de base c'est-à-dire la classe hétérogène, on retrouve des élèves de niveaux différents. Cela peut être un obstacle pour certaines disciplines pour lesquelles les acquisitions se superposent à des pré-acquis. Il propose donc de regrouper les élèves par niveau pour chaque matière ou discipline, afin d'éviter les « structures ségréguatives ». Un même élève pourra donc être dans le groupe A pour la grammaire et dans le groupe B pour les mathématiques. Ces groupes de « niveau-matière » permettent ainsi aux élèves de changer régulièrement de groupes et la progression d'une matière est plus aisément linéaire puisque le groupe est supposé plus homogène. Cependant, ce sont souvent les mêmes élèves qui ont un niveau faible dans plusieurs matières, ce qui ne fait pas toujours correctement varier la composition des groupes. La dérive de ce dispositif est de ne prendre en compte dans l'évaluation des acquis des élèves que les apprentissages vus en groupes, qui ont des objectifs différents, aux dépens de ce qui est appréhendé dans la classe hétérogène de base.

P. Meirieu préfère le dispositif de groupes de besoins, qui consiste à faire des groupes qui ont la même difficulté et pas nécessairement la même note à une évaluation. Cela nécessite de retrouver la logique, le processus mis en jeu par l'élève dans une réponse et pas seulement le résultat. Cette proposition, plus souple que la précédente, peut se présenter de la façon suivante : Elle engage plusieurs classes sur un même créneau horaire pour une même discipline. Les élèves sont répartis selon leurs ressources et les types de besoins qui ont été détectés lors de l'évaluation diagnostique préalable par les enseignants. Les groupes sont formés selon l'objectif de remédiation correspondant à un besoin ciblé. Cela permet d'obtenir une grande diversité de répartition des élèves selon que l'objectif visé est un objectif de savoir disciplinaire, de méthodologie, de remédiation ou encore d'enrichissement. Il s'agit donc de différencier les propositions pédagogiques pour répondre aux besoins grâce à une concertation entre enseignants. Le caractère temporaire et évolutif de ce regroupement en alternance avec une classe hétérogène permet d'adapter l'enseignement aux élèves le mieux possible et donc de leur donner les apports qui leurs sont bénéfiques. Le schéma suivant de P. Meirieu illustre cette proposition (Figure 2):

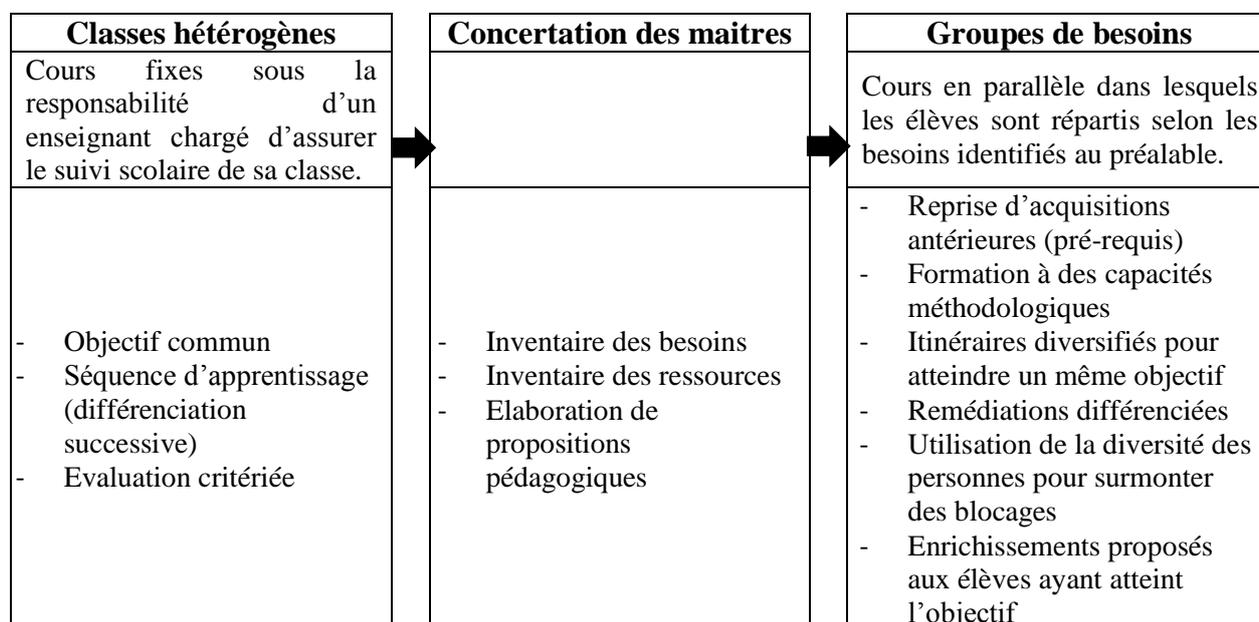


Figure 2 : La mise en place des groupes de besoin (Modifié à partir de L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, Philippe MEIRIEU, 2009)

Il est aussi possible de travailler en groupes dans une seule classe en regroupant les élèves par besoins, de la même manière que vue précédemment. L'exemple des classes rurales montre que l'enseignant peut travailler avec une partie de la classe qui diffère à chaque fois. Cela favorise les échanges avec et entre les élèves et permet à l'enseignant de spécialiser son

intervention selon les besoins repérés. Cela nécessite cependant une bonne gestion de l'emploi du temps et une autonomie avancée des élèves qui doivent évoluer seuls pendant que l'enseignant se consacre à un groupe en particulier.

Ensuite, le système de tutorat et donc de groupements hétérogènes peut être mis en place facilement en classe. Ce dispositif consiste à former des binômes sur la base du volontariat, composés chacun d'un élève « faible » et d'un élève « expert » ou « savant ». Lors des temps de travail individuel, l'élève rencontrant un obstacle peut se référer à son tuteur pour demander une aide ou une explication. Ce dispositif permet de responsabiliser le tuteur et de favoriser l'entraide. De plus, l'aide entre pairs est parfois plus adaptée que l'aide apportée par un adulte : l'explication d'un enfant à un enfant en utilisant un « langage enfantin » permet parfois de débloquer des situations.

Il est enfin possible de former des groupes de travail hétérogène sur des projets afin de favoriser les interactions et l'entraide entre pairs.

1.2.2.3. Différencier les productions attendues

Enfin, différencier les productions attendues correspond à différencier les produits ou résultats de la tâche. Il peut s'agir des traces que l'on attend des élèves ou encore de pratiquer une évaluation différenciée. Cela doit permettre aux élèves de montrer ce qu'ils ont compris et appris par des biais différents.

Tout d'abord la différenciation des traces attendues des élèves doit permettre d'adapter la production de fin de tâche aux compétences des élèves. Par exemple pour une tâche écrite, il faut privilégier autant que possible celles produites par, ou au moins avec, les élèves. Il est donc intéressant de les adapter aux différents profils des élèves que nous avons vus précédemment. Une trace audio peut être envisagée dans le cadre d'un cours de langue par exemple, qui peut être capturée lors de la séance et fabriquée par les élèves eux-mêmes. La variation des traces écrites sous forme de textes, schémas, images, ou cartes mentales permet d'adapter à un plus grand nombre. La mise en couleur peut aider les élèves les plus visuels de la même façon que l'on peut leur proposer de surligner ou souligner les parties importantes de la trace écrite. De plus, la trace écrite peut aussi bien être photocopiée pour certains élèves, à trous pour d'autres ou à recopier entièrement pour les plus rapides.

De la même façon, il s'agit d'adapter et de différencier les exigences vis-à-vis d'une production autonome. La graduation de l'exigence permet à chaque élève de produire selon ses capacités. Les élèves les plus à l'aise avec la production d'écrit pourront écrire un petit texte pour légèrer une image tandis que d'autres écriront seulement quelques phrases et les

plus en difficultés n'écriront qu'une phrase ou seulement des mots-clés. Dans le cadre d'un tableau à remplir, celui-ci pourrait être construit par certains élèves tandis que d'autres se concentreraient sur l'objectif du remplissage par les informations adéquates en possédant un tableau déjà photocopié.

La différenciation des productions attendues peut aussi passer aussi par une évaluation différenciée.

Celle-ci peut tout d'abord varier par son type :

- L'évaluation diagnostique, avant la séance d'apprentissage à proprement parler qui permet à l'enseignant de répertorier pour chaque élève les besoins et les ressources concernant ses capacités et ses compétences. Elle est un prérequis essentiel à la mise en place d'une différenciation car elle « permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression. » (P. Meirieu, 2009)
- L'évaluation formative en cours de séquence d'apprentissage qui est un outil d'adaptation pour l'enseignant. En effet, elle permet d'observer la progression et les difficultés persistantes pour intervenir de façon juste et adaptée auprès de l'élève en adaptant sa méthode. Elle permet une différenciation dynamique, qui s'ancre dans des besoins objectifs et non pas une réalité subjective basée sur les ressentis de l'enseignant à propos de certains élèves.
- L'évaluation sommative critériée qui est indispensable pour mesurer l'acquisition des apprentissages effectués. Elle se doit de présenter une liste précise et explicite des critères de réussite. Elle ouvre les portes de la remédiation et par là-même de la différenciation par la mise en place de nouvelles stratégies.

L'évaluation peut également varier par sa forme et ses modalités : production écrite, orale, observation, production d'une saynète, d'un spectacle, d'une exposition. Elle peut être proposée tantôt en groupes, tantôt en individuel. Les aides apportées peuvent aussi varier d'un élève à l'autre : certains travaillent en autonomie complète, d'autres peuvent bénéficier d'un coup de pouce ou d'un temps supplémentaire selon leur rythme. La dictée à l'adulte peut aussi permettre à un élève ayant des difficultés de passage à l'écrit, de s'exprimer.

La différenciation peut aussi s'exprimer par la manière d'évaluer. On peut ainsi proposer aux élèves une auto-évaluation ou une co-évaluation en étant attentif au statut de l'erreur qui ne doit pas être vécu comme une faute par l'élève mais comme un appui pour s'améliorer. Il est aussi possible de trouver des alternatives à la notation classique en

proposant un pourcentage de bonnes réponses (A. de Peretti, F. Muller, 2008) ou un degré d'acquisition par compétences.

L'évaluation doit être réfléchie comme un moyen pour l'élève d'évaluer sa progression sur une période donnée. Elle ne doit pas être perçue comme un moment de sanction par l'élève mais comme un outil de travail, d'apprentissage pour lui permettre d'identifier ses points forts et ses points faibles. Ainsi, proposer une évaluation différenciée permet à chaque élève de s'exprimer selon ses capacités et ses compétences et de disposer d'un outil de comparaison par rapport à lui-même. Cette vision de l'évaluation engendre une motivation pour les élèves car ils donnent du sens à leurs apprentissages : ils travaillent pour eux-mêmes. De plus, l'évaluation critériée explicite permet à l'élève de se sentir sécurisé puisqu'il connaît les points sur lesquels il est évalué.

En conclusion, la différenciation offre un panel de possibilités permettant de l'appliquer même modestement au quotidien d'une classe. Cependant, quels choix faire ? Par exemple, l'enseignant ne peut pas faire travailler un élève plutôt visuel seulement à l'aide de supports visuels. Cette méthode doit être complétée par des propositions d'autres démarches d'apprentissage aux élèves afin de compenser les capacités que les élèves n'ont pas encore, et cela afin de ne pas renforcer les écarts entre les élèves. Il s'agit donc de varier les propositions pour s'adapter à chacun tout en préservant la dynamique collective. Au vu de ses propositions, la suite de ce mémoire propose trois dispositifs de différenciation éprouvés dans une classe de CE1.

2. Analyse de pratique professionnelle : Quelques essais de pédagogie différenciée

2.1. Différencier les contenus : les exercices gradués

2.1.1. Contexte et déroulé

La proposition d'exercices gradués a été faite dans le cadre d'une séquence de français sur l'identification du sujet et du verbe dans une phrase simple. En effet, les attendus de fin de cycle 2 dans les programmes de 2016 sont d'une part : « *Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique* » et plus précisément « *Identification du verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier)* », et d'autre part « *Raisonnement pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement* » et plus particulièrement la « *Relation sujet-verbe (identification dans des situations simples)* » (Programmes 2015, Cycle 2). Une première séquence d'introduction à ces notions a été effectuée en fin de deuxième période. Cependant, il semblait essentiel de proposer aux élèves une nouvelle séquence de réactivation et d'entraînement pour favoriser une acquisition solide et au long terme de ces compétences, bases essentielles pour l'étude de la langue.

La séquence s'est déroulée en trois temps (voir annexe 1). Dans une première phase, une évaluation diagnostique permettant d'ajuster les séances suivantes d'entraînement. Des rappels sont aussi faits afin de réactiver les connaissances concernant les propriétés permettant de les identifier. La deuxième phase est celle de l'entraînement et de la systématisation. Enfin, une évaluation sommative individuelle est faite par les élèves en fin de séquence.

Les exercices gradués interviennent dans le temps de l'entraînement permettant la systématisation. Deux séances sont organisées sur le même modèle. Les fiches d'exercices se présentent en trois niveaux, à effectuer dans l'ordre, avec la même consigne pour chacun : retrouver et souligner le sujet (S) et le verbe (V) (voir annexe 2). Le premier niveau est composé de phrases de base avec un sujet simple (groupe nominal simple, prénom ou pronom) et un verbe du 1^{er} groupe au présent. A partir du second niveau, des données parasites complexifient les phrases. Dans le niveau deux, les sujets sont enrichis avec des adjectifs, certains verbes ne sont pas du 1^{er} groupe mais restent au présent et des compléments sont ajoutés. Dans le niveau 3, des difficultés supplémentaires s'ajoutent puisque les sujets ne sont pas toujours situés en début de phrase et que les verbes sont conjugués à l'imparfait et au futur, temps connus des élèves.

Les élèves doivent ainsi passer les différents niveaux dans l'ordre. Dès qu'ils ont fini un niveau, ils le font valider par l'enseignant pour passer au niveau supérieur. La validation ne se fait que lorsque toutes les réponses sont exactes. Lorsqu'il y a une erreur, l'enseignant ne valide pas la phrase en précisant ce qui est erroné (le sujet, le verbe ou les deux), et l'élève doit se corriger seul. Ainsi, les élèves sont en autonomie durant ces séances d'entraînement et vont à leur propre rythme pour valider les niveaux. Les niveaux un et deux permettent de préparer l'évaluation de façon efficace, le troisième est un niveau pour aller plus loin dans la compétence. Ainsi, un élève qui ne valide le niveau trois dans aucune des séances de systématisation n'est pas pénalisé pour l'acquisition de la compétence. L'objectif est ainsi identique pour tous les élèves mais le niveau de réalisation diffère puisque certains s'entraîneront uniquement sur des phrases simples au présent tandis que d'autres s'entraîneront dans un second temps avec des phrases plus complexes.

2.1.2. Evaluation de l'évolution (indicateurs et résultats)

Afin de pouvoir évaluer l'évolution du degré d'acquisition de la compétence ciblée au cours de la séquence, un indicateur quantitatif est utilisé. En effet, il s'agit de mesurer l'évolution des élèves entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative grâce à un tableau de compétence. Celui-ci permet d'apprécier l'évolution du nombre d'élèves pour chaque degré d'acquisition selon un pourcentage de réussite entre le début et la fin de la séquence.

Les grilles de compétences (voir annexe 3) et la figure 3 permettent de mettre en avant plusieurs résultats.

Dans un premier temps, la comparaison entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative lors de la période quatre (Figure 3) montre une évolution très positive du nombre d'élève dans les catégories A et AR (respectivement Acquis et A Renforcer), c'est-à-dire des élèves ayant une note supérieure ou égale à 15/20 (soit 75 % au moins de bonnes réponses). En effet, ce nombre passe de 72 % lors de l'évaluation diagnostique à 92 % lors de l'évaluation sommative. En parallèle, le nombre d'élèves des catégories ECA (En Cours d'Acquisition) et NA (Non Acquis), ayant une note inférieure à 15/20 (soit moins de 75% de bonnes réponses), diminue pour passer de 28 % à seulement 8 %. La catégorie des élèves ayant acquis la compétence ne concernait que quatre élèves (44 %) en début de séquence tandis qu'elle réunit 16 élèves (67 %) en fin de séquence. Enfin, il ne persiste plus aucun élève dans la catégorie Non Acquis en fin de séquence.

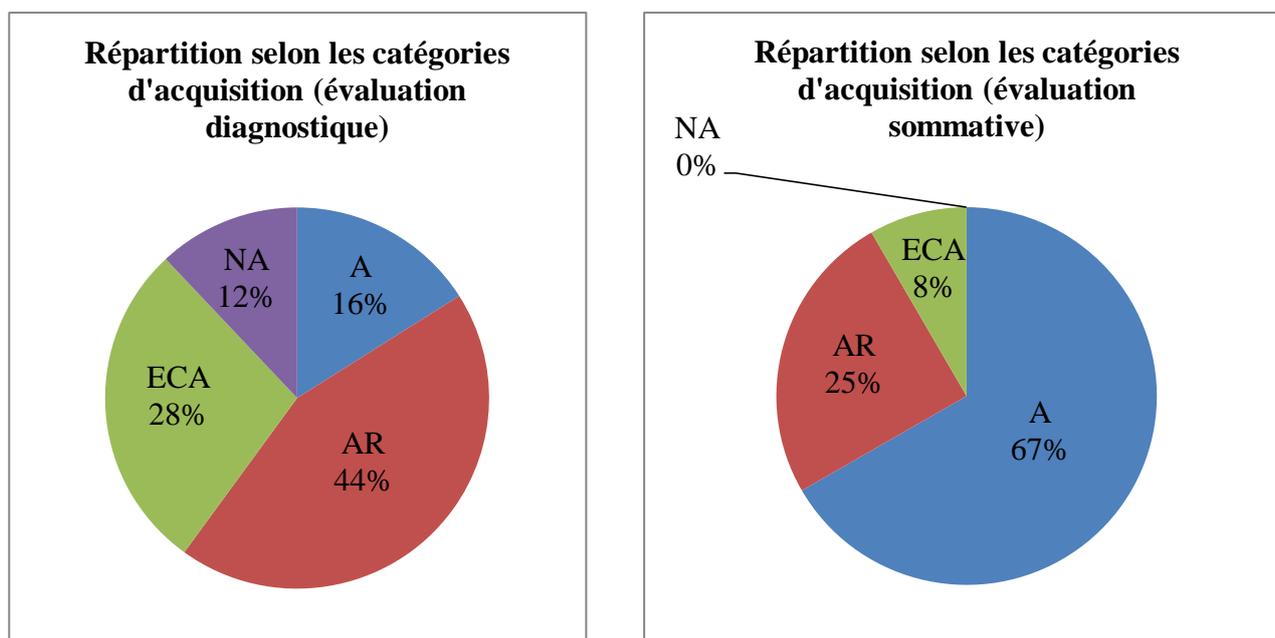


Figure 3 : Pourcentage du nombre d'élèves dans chaque catégorie d'acquisition

2.1.3. Analyse

L'ensemble des résultats montre une nette progression des élèves entre le début et la fin de la séquence proposée. En effet, sur 24 élèves présents lors de l'évaluation sommative, 22 sont passés dans une catégorie d'acquisition supérieure ou ont stagné lorsqu'ils étaient déjà dans la catégorie Acquis. Seuls deux élèves ont régressé avec des productions qui montrent un manque de concentration : mots ou groupes de mots soulignés sans indiquer s'il s'agit du verbe ou du sujet, phrases non traitées dans la hâte. Cependant, un retour *a posteriori* a permis de montrer que ces élèves avaient acquis la méthodologie pour identifier le verbe et le sujet dans une phrase simple.

La proposition d'exercices gradués a montré plusieurs avantages. Tout d'abord, cela m'a permis de respecter plus facilement les différences de rythme des élèves. En effet, les temps de validation étant individualisés et dépendant du rythme de chacun, les élèves les plus rapides n'ont pas à attendre et les moins rapides ont le temps d'effectuer l'entraînement correctement et jusqu'au bout. Les élèves les plus en difficulté semblaient donc plus sereins pour aborder les exercices. De plus, ces temps individualisés de corrections m'ont permis d'avoir des échanges plus constructifs et plus précis avec chacun, en fonction des productions faites. Ainsi, les conseils donnés étaient plus rapidement mis en pratique puisqu'ils concernaient directement l'élève visé. Enfin, la validation par niveau a permis à chaque élève d'asseoir des bases solides avant de passer au niveau supérieur. En effet, seul un exercice

effectué sans faute permet de passer au niveau supérieur. Tant qu'il persiste des réponses erronées, l'élève doit revoir sa méthodologie pour corriger les erreurs du niveau. La place laissée au hasard ou à une méthodologie fragile est donc très limitée dans une telle proposition d'entraînement. Mon rôle d'enseignante a donc été durant ces séances d'approuver et d'encourager la progression de chacun, selon son rythme. Au final, lors de la première séance, 15 élèves sur 25 ont validé le niveau trois, les dix élèves restant ayant validé le niveau deux. Lors de la seconde séance, 19 élèves ont validé le troisième niveau et six élèves ont validé le niveau deux. La validation du deuxième niveau a été réussie par tous, avec une progression du nombre d'élèves parvenant au troisième niveau lors de la seconde séance d'entraînement.

Ce dispositif, bien que m'ayant paru très efficace pour une acquisition plus stable de la compétence visée, a présenté quelques limites. En effet, l'organisation permettant une validation individualisée est plus complexe que lors d'une correction collective. Les élèves ayant un rythme similaire ont besoin d'une validation à des moments proches, ce qui m'a incitée à mettre en place une activité parallèle en autonomie complète avec des exercices de compréhension de lecture. Bien que cette double activité ne m'ait pas semblé perturber la concentration des élèves sur les différentes tâches, il n'en reste pas certain que passer d'une activité à l'autre en autonomie n'ait pas eu des conséquences sur les productions. En effet, les tâches proposées ne mobilisant pas les mêmes connaissances, les élèves devaient se reconcentrer sur la méthodologie de grammaire par épisodes de quelques minutes. De plus, la correction étant totalement individualisée, les bénéfices de la correction collective sont absents. En effet, lors d'une correction collective, les interventions des uns peuvent inviter les autres à se poser des questions, à découvrir de nouvelles méthodologies. Les exercices gradués avec validation individuelle ne permettent pas ce temps d'échanges.

Pour conclure, ce dispositif de différenciation des contenus m'a permis de respecter le rythme des élèves et de proposer un accompagnement plus individualisé, différencié. Une organisation plus réfléchie et méthodique est cependant à mettre en place pour proposer à nouveau ce dispositif dans des conditions plus propices à l'apprentissage de la compétence visée.

2.2. Différencier l'organisation de la classe : les groupes de besoin

2.2.1. Contexte et déroulé

Le second dispositif étudié ici a été éprouvé lors de la troisième période de classe dans le cadre d'un projet sur les animaux polaires regroupant les domaines « Français » et « Questionner le monde ». En effet, les élèves ont produit un travail par groupes homogènes de besoin concernant la lecture et la compétence d'extraction de données d'un document. Pour chacun des six groupes, un document avait été préparé par mes soins sur un animal polaire. A partir de ce document, les élèves devaient individuellement remplir une fiche d'identité de l'animal regroupant des informations telles que le nom de l'animal, le poids et la taille, ce qu'il mange, où il vit, combien de petits la femelle peut avoir et ce qui lui permet de se protéger du froid. Toutes ces informations étaient présentes dans le document distribué. Dans un second temps, les élèves ont été regroupés par quatre ou cinq afin de mettre en commun les informations relevées. Cette étape, ayant pour objectifs de corriger les éventuelles erreurs et de compléter les manques avait pour objectif final la production d'un affichage par groupe permettant de présenter l'animal au reste de la classe.

Les groupes de besoin ont été composés en amont selon le degré d'aisance des élèves à extraire des informations d'un document, compétence travaillée en continu depuis le début de l'année scolaire. Ainsi, six groupes ont été formés et les documents ont été préparés pour répondre aux différents besoins de chacun. En effet, le document sur le phoque (voir annexe 4) a été préparé pour un groupe présentant des difficultés à extraire des données d'un long texte. Le texte descriptif était donc court et certaines informations ont été présentées sous forme de tableau afin de faciliter la synthèse et les échanges lors de la mise en commun. Le groupe travaillant sur le manchot (voir annexe 4) en revanche présente plus de facilités à extraire des informations précises d'un texte long. Le document proposé se composait donc d'un texte de 12 lignes, de photos légendées et d'une carte, et contenait des informations qui n'étaient pas utiles pour remplir la fiche d'identité. La finalité de la tâche était donc la même pour tous, mais les outils mis à disposition différaient selon le groupe par la complexité du document proposé.

2.2.2. Evaluation de l'évolution (indicateurs et résultats)

Afin de pouvoir évaluer l'évolution lors de ce travail, un indicateur qualitatif a été choisi. En effet, il s'agit de comparer les fiches individuelles remplies initialement avec les affichages collectifs produits en fin de travail.

L'observation des fiches individuelles (voir annexe 5) montre qu'aucun élève sur l'ensemble de la classe n'a réussi à remplir entièrement et sans aucune erreur tous les renseignements demandés. La difficulté la plus courante est de trouver toutes les informations dans le document. En effet, seuls six élèves sur la classe entière ont rempli tous les champs de la fiche de renseignement mais avec quelques erreurs. La seconde difficulté rencontrée semble être la discrimination des données chiffrées. En effet, certains documents proposaient plusieurs informations contenant des nombres. Certains élèves ont confondu ou mélangé ces données, par exemple entre le poids et la taille, ne tenant pas toujours compte du sens de leur réponse par rapport à la demande. Enfin, de nombreuses réponses sont incomplètes et ne reflètent pas toutes les informations disponibles dans le document à disposition.

Les affichages produits en fin de travail (voir annexe 6) sont complets et reprennent les éléments du texte de façon exhaustive pour remplir les différents champs d'information. Les élèves ont trouvé des compromis sur la façon de présenter l'affiche, de formuler les réponses et d'occuper l'espace de la feuille. Ils se sont répartis les rôles lors de la rédaction de l'affichage, avec pour consigne une participation obligatoire de tous. En fin de séance, un élève tiré au sort dans chaque groupe est venu présenter le travail de son groupe au reste de la classe, avec des interventions des autres membres du groupe si nécessaire.

2.2.3. Analyse

Dans le premier temps individuel, la complexité de la tâche n'a permis à aucun des élèves de remplir sa fiche de renseignement entièrement et sans erreur, en témoignent les productions vues précédemment. Les affichages faits en groupes montrent en revanche une mise en commun des apports individuels avec des corrections, des précisions faites, et des compromis entre les élèves pour se mettre d'accord sur la présentation voulue. Les productions de groupe sont plus complètes et plus précises que le travail individuel. De plus, les erreurs retrouvées dans les fiches de renseignement individuelles ne persistent plus dans les affichages collectifs. Les échanges entre les élèves lors du travail de groupe ont permis de palier les lacunes rencontrées individuellement.

Ce travail en groupe était la première proposition par groupes de besoin effectuée dans l'année. Il a révélé de nombreux avantages. En effet, cela m'a permis de proposer à chaque élève un travail selon ses besoins repérés concernant l'extraction de données d'un document. Regrouper les élèves par besoins facilite ainsi l'intervention directement dans le groupe, et les conseils donnés sont spécifiques à ces élèves. De cette manière, les élèves se concentrent sur la remédiation les concernant sans être parasités par d'autres conseils. De plus, les échanges

entre les élèves sont favorisés par ce dispositif puisqu'ils se sentent plus à l'aise d'échanger avec des élèves ayant des profils similaires au leur. En effet, lors de mon passage dans les groupes, j'ai pu observer que les échanges étaient exclusivement concentrés sur la tâche à produire et que les élèves partageaient leurs avis pour trouver une formulation commune. Enfin, la nouveauté de ce dispositif, différent des modalités de travail que les élèves connaissent a permis de susciter une grande motivation des élèves à produire un affichage.

Bien qu'ayant montré des résultats très satisfaisants, ce dispositif a rencontré des limites, en particulier d'organisation. En effet, la proposition de documents spécifiquement adaptés aux besoins de chaque groupe nécessite une préparation en amont plus grande que ne l'aurait demandé une préparation plus classique. Pour correspondre à mes attentes, il m'a fallu sélectionner les informations de différentes sources et les combiner afin de complexifier suffisamment le document pour qu'il constitue un vrai travail pour chacun sans rendre la tâche insurmontable pour les élèves. De plus, malgré tout le soin apporté à la constitution des groupes, j'ai pu remarquer que certains groupes de besoin étaient plus hétérogènes que d'autres, avec l'émergence de certains caractères plutôt *leader* et d'autres plus passifs. En effet, le groupe n'ayant pas fini son affiche a montré une grande difficulté à distribuer les différents rôles pour que chacun participe, et a donc manqué de temps pour la réalisation. Il m'aurait donc fallu prendre en compte les différents caractères des enfants pour former des groupes de besoin plus équilibrés.

En conclusion, ce second dispositif éprouvé a permis de pallier certaines difficultés des élèves en les regroupant selon leurs besoins et en leur proposant des contenus adaptés. Malgré l'organisation en amont que cela demande, les résultats montrent l'efficacité de ce système qui, par l'échange et le partage entre les élèves et en facilitant l'intervention de l'enseignant, permet l'acquisition de compétences par les élèves.

2.3. L'évaluation différenciée

2.3.1. Contexte et déroulé

Le troisième dispositif mis en place a concerné une évaluation sommative différenciée en mathématiques. A chaque fin de période, une évaluation est passée en mathématiques par les élèves, reprenant les notions essentielles vues. Celle-ci se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, un temps de préparation en classe entière. Les élèves ont un temps pour revoir les différentes leçons concernées et les exercices faits et des rappels permettent de réactiver les acquis. Ensuite, les élèves font une fiche d'exercices appelée évaluation blanche en ayant la possibilité de s'aider de tous les supports nécessaires : leçons, fichier d'exercices, cahier du jour, affichages ou manipulation. Une correction collective est ensuite faite, afin que tous les élèves puissent avoir une explication et des rappels des méthodes de résolution à mettre en place. La fiche de révision corrigée par les élèves est ensuite validée par l'enseignant afin de s'assurer que tous les élèves aient une référence de révision fiable. Ensuite, en fonction de cette fiche de révision, les élèves en ayant besoin ont un temps de préparation supplémentaire durant les temps d'Activités Pédagogiques Complémentaires (A.P.C.). Durant cette séance d'A.P.C., les difficultés rencontrées lors de l'évaluation blanche sont détaillées et les élèves s'entraînent afin de comprendre les processus à mettre en œuvre. L'évaluation sommative (voir annexe 7) est construite sur le même modèle que la fiche de révisions. En effet, celle-ci constitue une banque de données dans laquelle les exercices de l'évaluation sommative sont piochés, seules les données varient. Ainsi, les consignes sont connues de tous et les élèves savent exactement ce qui peut être évalué.

Lors de cette évaluation, la différenciation mise en place concernait les moyens mis à disposition des élèves. En effet, la proposition faite consistait à proposer différents chemins aux élèves en fonction d'un contrat fait avant l'évaluation. Ce contrat proposait trois niveaux aux élèves. Les élèves choisissant le niveau un faisaient l'évaluation en autonomie complète sans aucune aide ni aucun support. Ceux choisissant le second niveau pouvaient faire appel à moi trois fois durant l'évaluation pour expliciter une consigne ou demander un coup de pouce. Les élèves optant pour le troisième niveau pouvaient s'aider de leurs leçons et avaient le droit à un coup de pouce par exercice.

Les objectifs et le contenu de l'évaluation sommative sont donc les mêmes pour tous. Seules les modalités varient afin de faciliter la mise en place de processus de résolution des exercices par les élèves, en estompant le plus possible les erreurs liées à l'appréhension de l'évaluation chez les élèves ayant des difficultés ou un manque de confiance en eux.

2.3.2. Evaluation de l'évolution (indicateurs et résultats)

L'indicateur permettant d'évaluer l'évolution entre l'évaluation blanche faite en préparation et l'évaluation sommative est quantitatif. En effet, il s'agit de comparer le nombre d'élèves dans chaque catégorie d'acquisition pour chacun des champs de compétences évalués grâce à des grilles de résultats, traduites ci-dessous en histogrammes. Pour rappel, les quatre degrés d'acquisition utilisés sont les suivants : acquis (A), à renforcer (AR), en cours d'acquisition (ECA) et non acquis (NA).

Les grilles de résultats des deux évaluations (voir annexe 8) ainsi que la figure 4 permettent d'extraire plusieurs résultats.

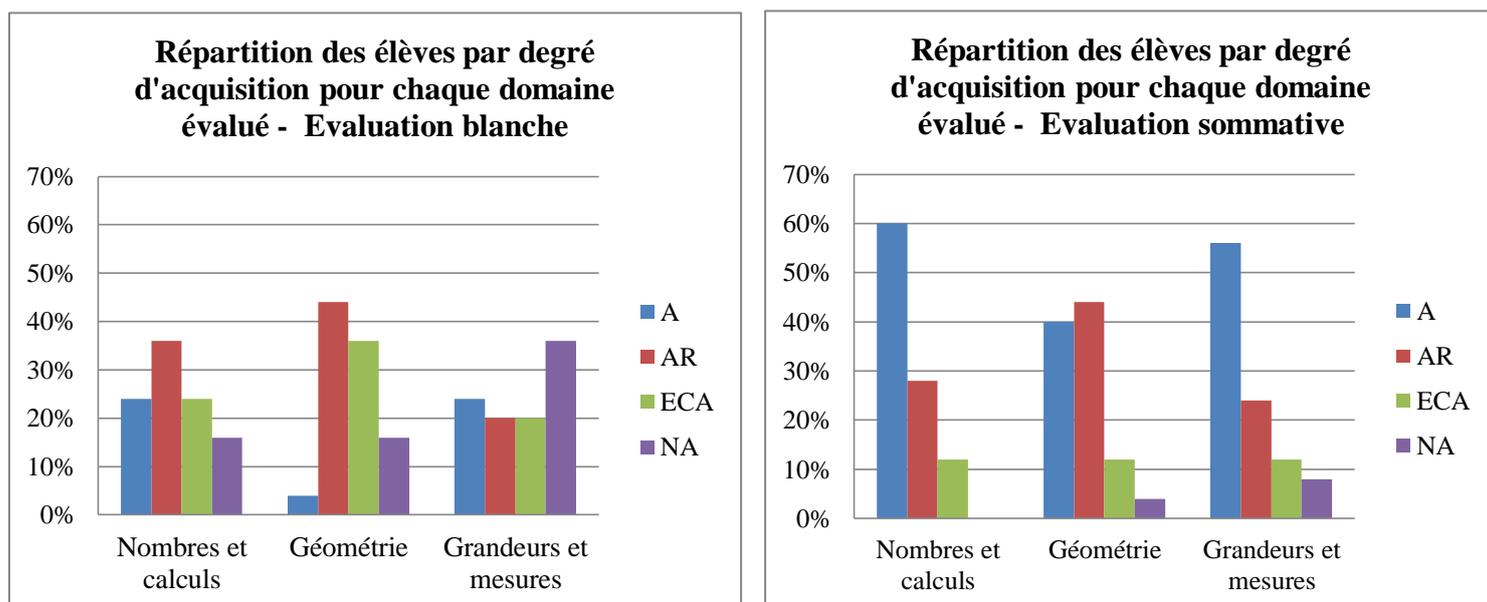


Figure 4 : Pourcentages d'élèves par degré d'acquisition pour chaque domaine évalué à l'évaluation blanche et à l'évaluation sommative.

Tout d'abord, la comparaison entre les répartitions de l'évaluation blanche avec l'évaluation sommative montre une augmentation du pourcentage d'élèves de la catégorie A pour chacun des domaines. En effet, celui-ci augmente de 36 points (de 24 % à 60 %) pour le domaine des nombres et calculs, de 36 points également (4 % à 40 %) pour la géométrie et de 32 points (24 % à 56 %) pour les grandeurs et mesures. De plus, les élèves présentant des compétences en cours d'acquisition ou non acquises diminuent fortement. En effet, dans le domaine des nombres et calculs, le pourcentage d'élèves dans la catégorie ECA diminue de moitié (de 24 % à 12 %) et il ne persiste plus aucun élève n'ayant pas acquis les compétences visées, contre 16 % (soit quatre élèves) à l'évaluation blanche. Dans le domaine de la géométrie, les deux catégories ECA et NA regroupaient plus de la moitié des élèves (52 %)

contre 16 % à l'évaluation sommative, avec seulement 4 % des élèves (soit un seul élève) dans la dernière. Enfin, plus de la moitié des élèves (56 %) s'étaient positionnés dans les catégories ECA (20 %) et NA (36 %) concernant le domaine des grandeurs et mesures lors de l'évaluation blanche. Lors de l'évaluation sommative, ce pourcentage diminue significativement puisqu'il ne représente plus que 20 % des élèves, avec seulement 8 % de NA, soit deux élèves. Ces graphiques montrent donc un décalage du degré d'acquisition des élèves en faveur des degrés d'acquisition les plus élevés.

L'observation du choix de niveau pour la réalisation de l'évaluation sommative fait par les élèves (voir Annexe 8, colonne « Niveau choisi ») permet d'apporter plusieurs précisions. En effet, 11 élèves (44 %) ont choisi le niveau un, c'est-à-dire une évaluation en autonomie complète. Ces élèves avaient pour la majorité, lors de l'évaluation blanche, des compétences acquises ou à renforcer. Un travail personnel sérieux de révision leur a donc été suffisant pour réussir l'évaluation. Les 11 élèves (44 %) ayant choisi le deuxième niveau donnant droit à trois coups de pouce durant l'évaluation sont pour la plupart des élèves ayant présenté des degrés d'acquisition bas (ECA ou NA) durant l'évaluation blanche pour un ou deux des trois domaines et ayant besoin d'un soutien léger durant l'évaluation, mais dont le travail personnel a permis de pallier les difficultés rencontrées lors de l'évaluation blanche. Sur ces 11 élèves, deux n'ont eu besoin d'aucune aide, six ont utilisé une seule aide, deux ont utilisé deux coups de pouce et le dernier s'est servi des trois coups de pouce. Enfin, sur les trois élèves (12 %) ayant opté pour le troisième niveau d'aide, deux élèves avaient trois NA à l'évaluation blanche et le dernier en avait deux. Pour ces élèves, un étayage plus soutenu était nécessaire pour prendre confiance et ne pas bloquer sur un exercice.

Enfin, la comparaison des grilles de résultats (voir annexe 8) permet de voir que dans l'ensemble, les élèves ont progressé vers un degré d'acquisition supérieur dans au moins l'un des domaines. Aucun élève n'a régressé et seulement quelques élèves ont stagné pour un domaine dans le même degré d'acquisition que lors de l'évaluation blanche. Seuls deux élèves présentaient lors de l'évaluation sommative des compétences non acquises, contre neuf élèves lors de l'évaluation blanche.

2.3.3. Analyse

L'ensemble des résultats montre une progression de l'acquisition par les élèves des compétences visées entre l'évaluation blanche et l'évaluation sommative. En effet, les grilles de résultats montrent qu'il y a non seulement un décalage des résultats vers les catégories

d'acquisition les plus élevés, mais aussi que tous les élèves ont progressé dans au moins un domaine.

Ce dispositif de différenciation passant par l'évaluation a montré de nombreux avantages. Tout d'abord, la préparation permet à tous les élèves de savoir exactement ce sur quoi peut porter l'évaluation et comment y répondre correctement, ce qui a eu pour conséquence une augmentation de la confiance des élèves en eux. En effet, les élèves savent que lors de l'évaluation, ils doivent mobiliser des connaissances et des processus connus et qu'ils ne se sentiront pas piégés devant des consignes inconnues. Cela permet, lors de l'évaluation sommative, de limiter le nombre d'erreurs commises par une mauvaise interprétation d'une consigne : n'est évalué que ce qui a été travaillé, dans les mêmes conditions. De plus, l'apport des coups de pouce pour le niveau deux de l'évaluation permet aux élèves ayant des bases solides mais restant parfois bloqués par manque de confiance de confirmer la bonne compréhension d'un exercice ou d'une méthode. Ainsi, la plupart des questions posées par les élèves ayant choisi ce contrat portaient sur la validation de leur reformulation d'une consigne. Mon rôle pour ces élèves-là était donc de les rassurer afin de leur permettre de donner le meilleur d'eux-mêmes en se sentant en confiance et valorisés. Ce dispositif a également permis de renforcer l'autonomie des élèves, qui doivent eux-mêmes choisir quel niveau ils veulent pour l'évaluation. Cela nécessite un certain recul de chacun sur ses propres capacités, qui est un travail délicat. Dans l'ensemble, les élèves ont fait des choix avec lesquels j'étais en accord, selon leurs capacités à travailler totalement en autonomie ou au contraire, leur nécessité d'être parfois rassurés. Les trois élèves ayant choisi le troisième niveau étaient également ceux que j'avais pressentis. Enfin, l'autonomisation des élèves est aussi passée dans ce dispositif par une réflexion plus avisée des élèves avant de poser une question puisque le nombre de questions dans le niveau deux est limité. Les élèves ont posé moins de questions que lors d'autres évaluations et les questions posées étaient réfléchies, moins impulsives.

Malgré l'efficacité de ce dispositif et son succès auprès des élèves, celui-ci a rencontré quelques limites lors de sa mise en place. La première difficulté rencontrée était une difficulté spatiale. En effet, les élèves ont fait l'évaluation sommative à leur place, indépendamment des niveaux d'aides choisis. Certains élèves de niveau un étaient donc assis à côté d'élèves de niveau deux ou trois, et mon intervention auprès de ces derniers a parfois été une gêne pour les premiers. Un regroupement des élèves par niveau aurait pu éviter ce désagrément et faciliter ma gestion et mon étayage des différents élèves. De plus, j'ai pu remarquer que ce dispositif avait été bénéfique surtout pour les élèves intermédiaires, ayant choisi le deuxième

niveau d'aide. Ainsi, les élèves de niveau un n'ont pas senti de différence avec une évaluation plus classique, tandis que les élèves ayant opté pour le troisième niveau n'ont pas semblé tirer profit de tous les outils mis à leur disposition. En effet, aucun n'a utilisé ses leçons ou le matériel mis à disposition. Sur ces trois élèves, deux ont fait l'évaluation dans les mêmes conditions qu'habituellement, sans prendre le temps de rechercher un soutien matériel ou de ma part. Mon intervention était donc délicate, puisque non demandée alors qu'elle aurait pu éviter de nombreuses erreurs. Ces élèves, ayant un profil particulier, n'ont pas jugé profitable de faire appel à moi durant l'évaluation, malgré mes sollicitations. Il m'aurait fallu prendre ces élèves à part afin de les inciter plus régulièrement à prendre leur temps pour bien s'approprier les consignes. Enfin, bien que valorisant pour la plupart des élèves, ce dispositif en a déstabilisé quelques-uns qui se sont sentis moins en confiance qu'habituellement. En effet, sur les 11 élèves ayant choisi un niveau deux, deux n'ont jamais fait appel à moi. Ces deux élèves avaient hésité entre choisir un niveau un d'autonomie complète ou un niveau deux. Le fait de pouvoir choisir un niveau deux leur donnant droit à des aides de ma part les a incité à se dévaluer malgré des capacités leur permettant de faire l'évaluation de façon totalement autonome. Ce dispositif mériterait donc une évolution incitant au fur et à mesure les élèves à choisir des niveaux d'autonomie de plus en plus élevés, tout en gardant leur confiance en eux.

En conclusion, ce dispositif a permis de meilleurs résultats dans l'ensemble que lors des évaluations plus classiques, grâce à des degrés d'autonomie choisis par les élèves leur permettant de se rassurer si besoin. Cependant, le dispositif mis en place a semblé profiter plus particulièrement aux élèves ayant déjà des bases solides, les élèves étant plus en difficulté n'ayant pas tiré parti de tous les outils mis à leur disposition. Une organisation spatiale plus réfléchie permettrait sûrement de pallier certaines limites éprouvées.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de déterminer quels étaient les outils nécessaires pour la mise en place d'une pédagogie différenciée efficace dans une classe hétérogène de CE1. En effet, la difficulté rencontrée dans le cadre de ma pratique professionnelle était de mener tous les élèves aux objectifs visés malgré des niveaux et des rythmes très variés, sans tomber dans des activités de type occupationnel pour les plus rapides.

Les trois dispositifs éprouvés dans cette optique ont permis de mettre en avant quelques caractéristiques nécessaires au bon fonctionnement d'un dispositif de différenciation.

Tout d'abord, que celui-ci porte sur les contenus, l'organisation du groupe ou qu'il concerne l'évaluation, il doit permettre de respecter le rythme de chacun. En effet, la mobilisation des connaissances et processus nécessaires à une tâche ne demande pas le même temps pour tous et les propositions de différenciation doivent se réfléchir en fonction de ces différences. Ainsi, les exercices gradués ont permis à chaque élève de s'exercer selon son propre rythme et tous ont atteint les objectifs fixés.

Ensuite, la différenciation doit permettre à chacun de se sentir en confiance dans la tâche entreprise. Cela a été favorisé dans le travail par groupe de besoin durant lequel les élèves ont pu s'exprimer et échanger avec leurs camarades sans craindre de jugement en retour. Lors de l'évaluation différenciée, les élèves ayant choisi leur niveau d'autonomie et d'aide ont pu aussi se sentir rassurés par le dispositif. Les résultats obtenus, bien qu'à modérer pour les élèves présentant des difficultés plus ancrées, sont significatifs. Les élèves ayant demandé un soutien, souvent plus symbolique que nécessaire, ont obtenu des résultats très positifs montrant des progrès.

De plus, une organisation spatiale réfléchie en amont semble nécessaire. En effet, si le regroupement semblait évident pour un travail par groupes de besoin, le regroupement des élèves par niveau d'aide lors de l'évaluation différenciée aurait permis d'éviter des gênes liées aux déplacements ou aux interventions auprès des uns et des autres.

La différenciation peut donc se mettre en place de façon variée et à différents niveaux dans une classe. Si la préparation peut sembler parfois plus importante que pour une séance non différenciée, l'investissement est directement récompensé par des résultats très positifs chez les élèves. La prise en compte de l'individualité de chacun leur permet d'évoluer dans des conditions propices aux apprentissages, dans un climat de classe serein et ainsi développer

leur confiance en eux, ce qui semble favoriser une acquisition plus efficace et solide des compétences travaillées d'après les résultats mis en avant dans ce mémoire.

Force m'est de constater que la mise en place d'une pédagogie différenciée dans ma classe m'a permis de répondre plus efficacement aux besoins des élèves et à leur hétérogénéité. Sur la lancée du travail engagé dans le cadre de ce mémoire, j'aimerais éprouver la mise en place d'un dispositif de plan de travail auprès de mes élèves, me permettant je l'espère de m'adapter plus particulièrement aux rythmes différents des élèves et de travailler plus souvent par groupes de besoin.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIE

- AKOUN Audrey et PAILLEAU Isabelle, *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*, Editeur Eyrolles, 2013, 192 p.
- BURNS Robert, “Methods for individualizing instruction”, *Educational Technology*, 11, 1971, p. 55-56
- MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 1^{ère} édition 1985, 15^{ème} édition 2009, 188 p.
- MEIRIEU Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1^{ère} édition 1989, 8^{ème} édition 1995, 158 p.
- Ministère de l'éducation nationale, *Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015* – Programmes d'enseignement
- De PERRETI André, MULLER François, *Mille et une propositions pédagogiques, Pour animer son cours et innover en classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2008, 204 p.
- PRZESMYCKI Haline, *La pédagogie différenciée*, Hachette Education, 2004, 159 p.
- REY Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF éditeur, 1998, 128 p.

SITOGRAPHIE :

- MEIRIEU Philippe, *Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie*, en ligne :
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
 [Conférence de janvier 2009] (consulté le : 11/02/2017)
- Le café pédagogique, *Café pédagogique*, en ligne :
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/99_lem_goigoux.aspx (consulté le : 22/02/2017)
- Wikiversité, *Wikiversity*, en ligne : https://fr.wikiversity.org/wiki/Differenciation-La_trace_ecrite#firstHeading (consulté le : 01/03/2017)
- POUTOUX Véronique, *Vers une école inclusive*, en ligne :
http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differencieeVS3-3.pdf (consulté le : 01/03/2017)

ANNEXES

Annexe 1 : Fiche de séquence de Français – Repérer le sujet et le verbe

Fiche de séquence – Trouver le verbe et le sujet de la phrase (2)

Niveau de classe : CE1	Période : 4	Nombre de séances : 4
----------------------------------	-----------------------	---------------------------------

<u>Domaine :</u> Français – Etude de la langue

<u>Connaissances et compétences :</u> Identifier les principaux constituants d'une phrase simple.
--

Objectif de la séquence :

Maitriser l'identification du verbe et du sujet (connaissance des propriétés permettant de les identifier).

Pré-requis :

Connaître les caractéristiques d'une phrase.

Séance	Objectif	Dispositif	Activité	Durée
1 – Evaluation diagnostique	Evaluation diagnostique des acquis sur la notion de verbe et de sujet.	Individuel + classe entière	Présentation des objectifs de la séquence. Evaluation diagnostique individuelle. Correction collective et rappels des propriétés permettant de les identifier.	55min
2 – Entraînement gradué et systématisation	Identifier le sujet et le verbe dans une phrase simple et savoir le justifier.	Classe entière + Individuel	Rappels en classe entière. Entraînement gradué individuel avec validation par niveau. Correction individuelle.	45 min
3 – Entraînement gradué et systématisation				50 min
4 - Evaluation		Individuel	Evaluation individuelle sur un corpus de phrases : souligner le verbe (V) et le sujet (S) de chaque phrase.	30 min

Types d'évaluations :

- Evaluation diagnostique en début de séquence.
- Evaluation sommative en fin de séquence.

Annexe 2 : Exercices gradués de Français (séance 1) – Repérer le sujet et le verbe

Trouve et souligne le verbe (V) et le sujet (S) dans chaque phrase.

Niveau 1 :

Il mange.

Les enfants nagent.

Vous dansez.

Tu chantes.

Niveau 2 :

Les deux filles marchent.

Nous faisons un exercice.

Ce bel arbre perd ses feuilles.

Je récite une poésie devant la classe.

Niveau 3 :

Mon grand frère aimait les fleurs.

L'année prochaine, je passerai en CE2.

Dans quelques mois, les élèves apprendront la soustraction à retenue.

En hiver, les voisins sortaient leur chien tous les samedis.

Annexe 3 : Grilles de compétences de Français – Repérer le sujet et le verbe

Compétence : Identifier le sujet et le verbe dans une phrase simple (évaluation diagnostique).					
Période 4	A	AR	ECA	NA	Notes
1			x		14/20
2		x			16/20
3			x		10/20
4		x			17/20
5	x				20/20
6		x			17/20
7				x	6/20
8			x		10/20
9			x		14/20
10		x			16/20
11		x			16/20
12		x			16/20
13			x		14/20
14		x			16/20
15				x	4/20
16		x			16/20
17	x				20/20
18		x			16/20
19		x			16/20
20		x			17/20
21				x	4/20
22			x		14/20
23	x				20/20
24			x		12/20
25	x				18/20
Total :	4	11	7	3	

Légende :

A = Acquis (de 18 à 20/20)

AR = A Renforcer (de 15 à 17/20)

ECA = En Cours d'Acquisition (de 10 à 14/20)

NA = Non Acquis (de 0 à 9/20)

Compétence : Identifier le sujet et le verbe dans une phrase simple (évaluation sommative).					
Période 4	A	AR	ECA	NA	Note
1		X			16/20
2	X				20/20
3	X				19/20
4	X				19/20
5	X				20/20
6	X				19/20
7			X		12/20
8	X				20/20
9		X			16/20
10	X				20/20
11	X				20/20
12	X				20/20
13		X			17/20
14	X				20/20
15	X				20/20
16			X		13/20
17	X				20/20
18					Absente
19	X				20/20
20	X				20/20
21		X			16/20
22		X			15/20
23		X			17/20
24	X				19/20
25	X				20/20
Total :	16	6	2	0	

Légende :

A = Acquis (de 18 à 20/20)

AR = A Renforcer (de 15 à 17/20)

ECA = En Cours d'Acquisition (de 10 à 14/20)

NA = Non Acquis (de 0 à 9/20)

Annexe 4 : Documents sur le phoque et sur le manchot

Le phoque

Les phoques sont des mammifères marins carnivores. Ils vivent principalement en Arctique ou en Antarctique.

Leur couche de graisse leur permet de vivre dans l'eau froide. En effet, ils sont très à l'aise dans l'eau mais beaucoup plus maladroits sur terre, où ils ne se rendent que rarement, en général pour mettre au monde leurs petits. La femelle donne naissance à un petit par an.

Taille	Entre 1,5 et 6 mètres
Poids	De 60kg à 400 kg
Nourriture	Poissons, calamars, crevettes
Durée de vie	Environ une trentaine d'années

Le manchot

Le plus connu des manchots est le manchot empereur. C'est un oiseau de l'Antarctique.

Il mesure environ 120 cm pour 20 à 40kg. Il se reproduit au cours de l'hiver antarctique. Les femelles pondent un unique œuf, que le mâle couve tandis que la femelle retourne vers la mer afin de chercher de la nourriture.

Il vit en colonie de plusieurs milliers d'individus. On voit souvent des manchots serrés les uns contre les autres pour mieux supporter le très grand froid qui peut régner en Antarctique (-50°C). Leur duvet et leur plumage dense leur permet de résister au froid mieux que les autres oiseaux.

Contrairement à son cousin le pingouin, il ne peut pas voler mais c'est un excellent nageur. Sous l'eau, il utilise ses ailes recouvertes d'écailles comme nageoires et ses petites pattes comme gouvernail.



Le manchot peut plonger à plus de 45 mètres de profondeur pour chasser les poissons, calamars et crevettes dont il se nourrit.



Annexe 5 : Exemples de fiches de renseignements sur le phoque et le manchot remplies par les élèves

Fiche de renseignement

Nom de l'animal : Le phoque -

Son poids : De 60 Kg à 400 Kg -

Sa taille : Entre 1,5 et 6 mètres -

Ce qui le protège du froid : ~~un igloo~~ sa couche de graisse.

Ce qu'il mange :

Où il vit :

Combien de petits la femelle peut avoir :

Fiche de renseignement

Nom de l'animal : le phoque -

Son poids : De 60 Kg à 400 Kg -

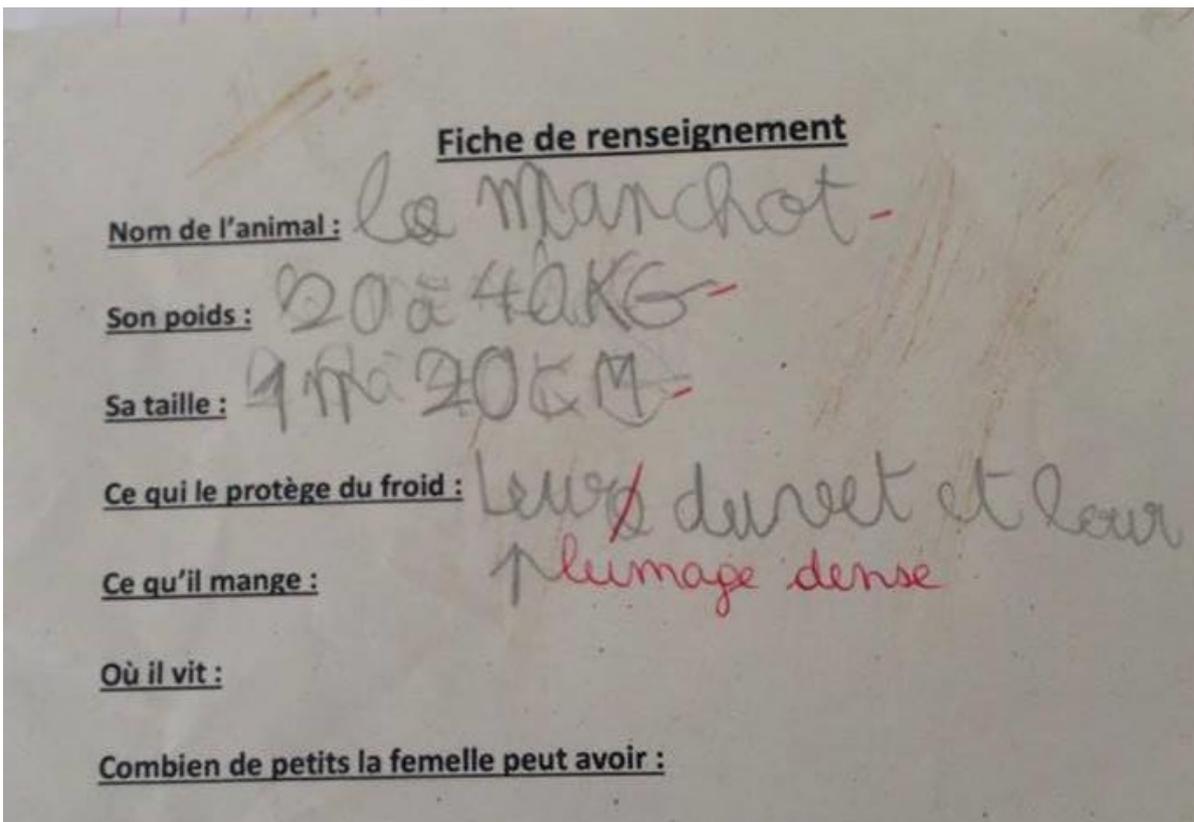
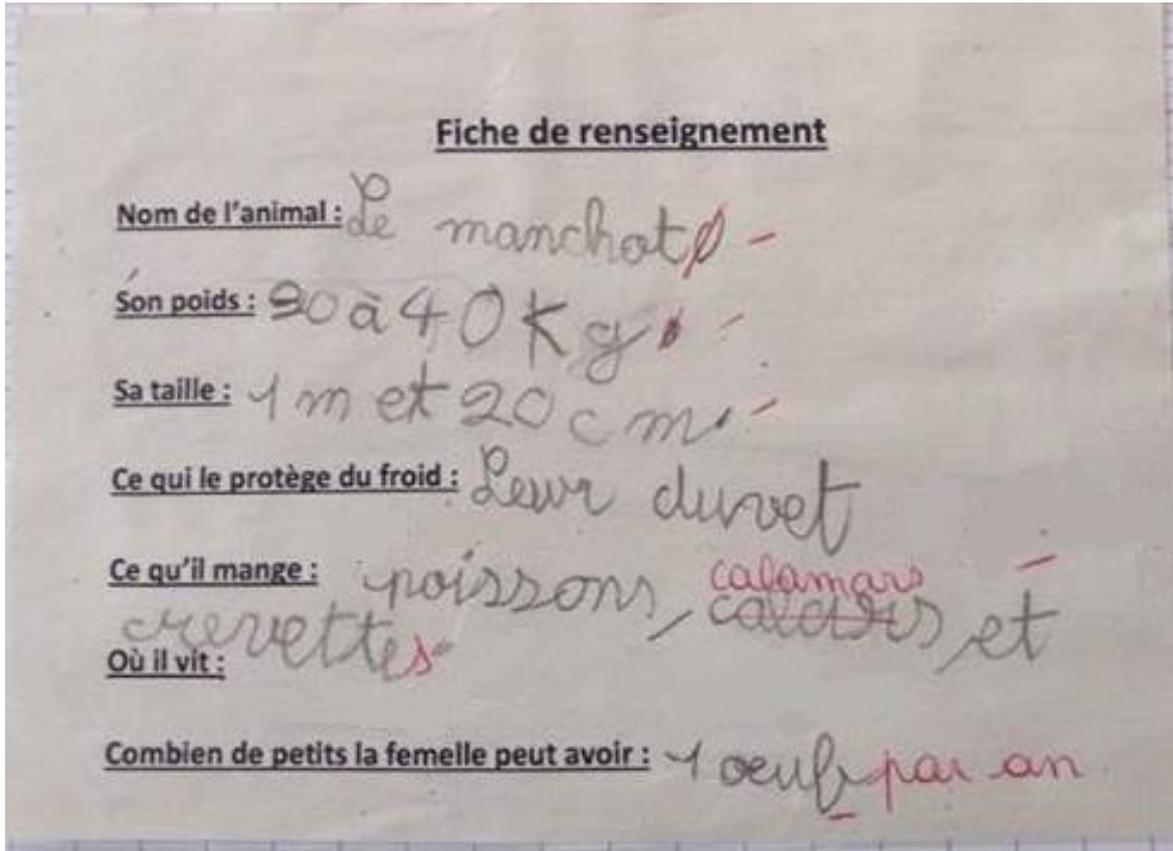
Sa taille : entre 1,5 et 6 mètres -

Ce qui le protège du froid : ~~un igloo~~ sa couche de graisse

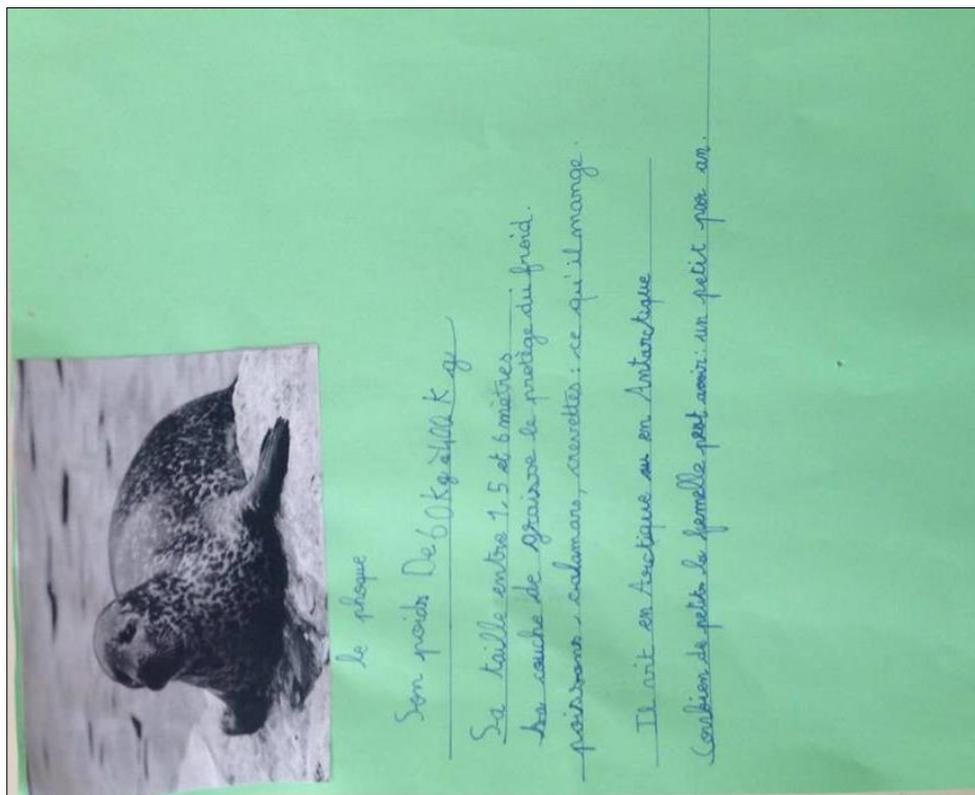
Ce qu'il mange :

Où il vit :

Combien de petits la femelle peut avoir :



Annexe 6 : Affichages produits par les élèves sur le phoque et le manchot



le phoque

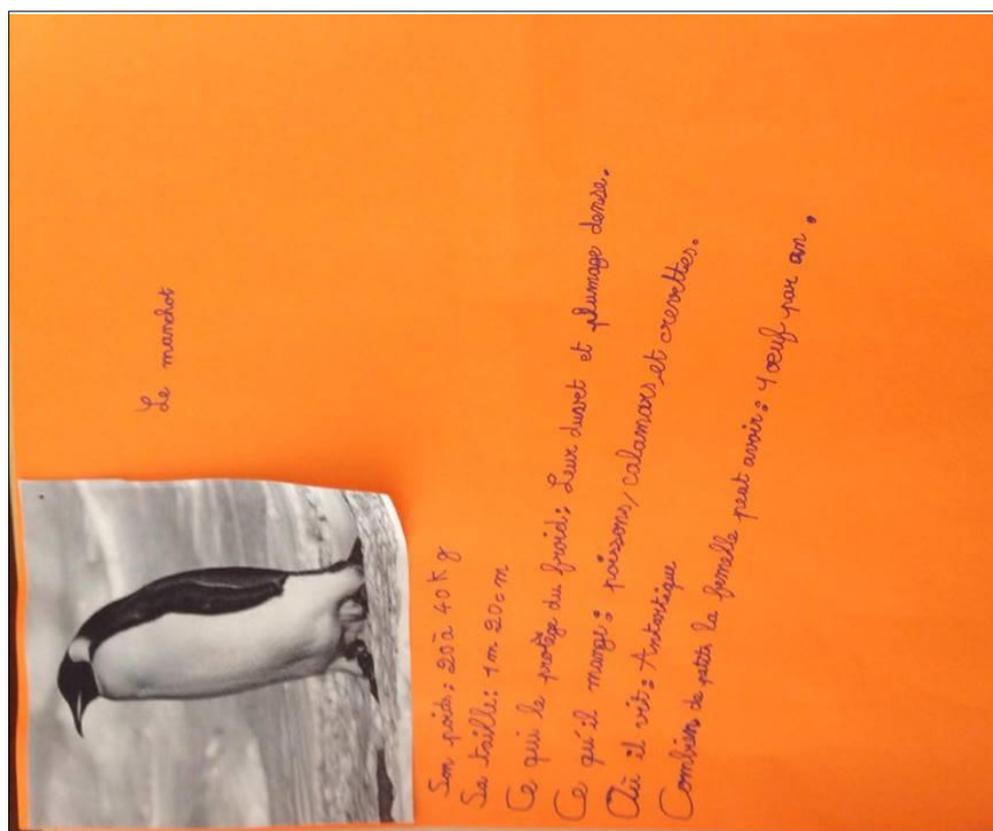
Son poids: De 60kg à 100kg

Sa taille: entre 1,5 et 6 mètres

Les saumon, le protège du froid, poissons, calmars, crevettes: ce qu'il mange.

Il vit en Arctique ou en Antarctique

Combien de petits la femelle peut avoir: un petit par an.



le manchot

Son poids: 20 à 40 kg

Sa taille: 1m 20cm

Ce qui le protège du froid: Ses duvet et plumage dense.

Ce qu'il mange: poissons, calmars, et crevettes.

Où il vit: Antarctique

Combien de petits la femelle peut avoir: 4 œuf par an.

Annexe 7 : Evaluation sommative de mathématiques

Prénom : _____ Date : _____

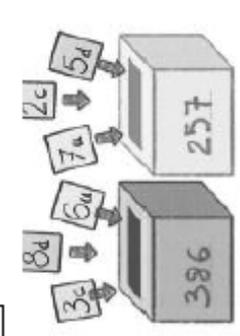
EVALUATION DE MATHÉMATIQUES

Compétences	Niveau d'acquisition (A = Acquis, AR = A Renforcer, ECA = En Cours d'Acquisition, NA = Non acquis)
Nombres et calculs (ex 1, 2, 3, 4 et 5)	
Géométrie (ex 6 et 7)	
Grandeurs et mesures (ex 8 et 9)	

1 Range les nombres du plus petit au plus grand.

314 126 357 746 620

2 Combien dans chaque boîte ?



3 Complète les suites.

On ajoute 1.

137	138
-----	-----	-----	-----

On ajoute 10.

241	251
-----	-----	-----	-----

On ajoute 100.

382	482
-----	-----	-----	-----

4 Problème.

Pour sa classe, la maîtresse commande 5 boîtes de stylos. Dans chaque boîte, il y a 6 stylos. Combien la maîtresse a-t-elle commandé de stylos ?

Calcul :

Phrase-réponse :

5 Pose et effectue les additions suivantes.

342 + 179	658 + 109
-----------	-----------

6 Observe la figure A puis réponds par oui ou non.



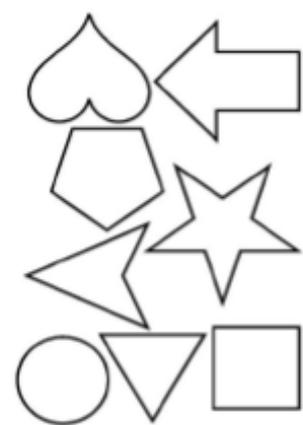
Ses quatre angles sont droits :

Ses côtés ont la même longueur :

Réponds par un mot :

C'est un

7 Colorie les figures qui ont un axe de symétrie.



8 Problème.

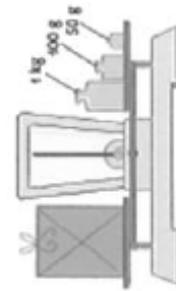
Chaque enfant a préparé 4€50 pour acheter un livre.

Entoure celui qui s'est trompé.

Jean : 

Bob : 

9 Ecris la masse du paquet.



Annexe 8 : Grilles de résultats aux évaluations blanche et sommative de mathématiques

EVALUATION BLANCHE			
Domaine / Elève	Nombres et calculs	Géométrie	Grandeurs et mesures
1	AR	AR	NA
2	AR	ECA	AR
3	AR	AR	A
4	A	ECA	A
5	AR	AR	A
6	ECA	AR	ECA
7	NA	ECA	NA
8	AR	ECA	ECA
9	AR	AR	ECA
10	ECA	AR	NA
11	A	AR	AR
12	ECA	ECA	AR
13	NA	NA	NA
14	ECA	NA	NA
15	NA	NA	NA
16	A	ECA	ECA
17	AR	AR	A
18	ECA	NA	NA
19	ECA	ECA	ECA
20	A	ECA	AR
21	NA	ECA	NA
22	A	AR	A
23	AR	AR	A
24	AR	AR	NA
25	A	A	AR

Légende :

A = Acquis

AR = A Renforcer

ECA = En Cours d'Acquisition

NA = Non Acquis

EVALUATION SOMMATIVE				
Domaine / Elève	Niveau choisi	Nombres et calculs	Géométrie	Grandeurs et mesures
1	1	A	A	AR
2	1	A	A	A
3	1	A	AR	A
4	2	A	AR	A
5	1	A	A	A
6	1	AR	AR	AR
7	2	AR	A	ECA
8	1	A	AR	AR
9	2	AR	A	AR
10	2	A	A	ECA
11	1	A	A	A
12	2	AR	AR	A
13	3	ECA	ECA	ECA
14	2	A	ECA	A
15	3	ECA	NA	NA
16	2	A	AR	AR
17	1	A	AR	A
18	2	AR	ECA	AR
19	2	AR	A	A
20	2	A	AR	A
21	3	ECA	AR	NA
22	1	A	A	A
23	1	A	AR	A
24	2	AR	AR	A
25	1	A	A	A

Légende :

A = Acquis

AR = A Renforcer

ECA = En Cours d'Acquisition

NA = Non Acquis

Résumé (français)

La différenciation est un aspect incontournable de la pédagogie scolaire du XXI^{ème} siècle. Introduite dès le XX^{ème} siècle, elle tente par différents outils de permettre à tous les élèves d'arriver aux mêmes objectifs par des chemins différents. Elle peut se définir et se décliner de multiples manières, mais la finalité est toujours la même : amener tous les enfants à réussir en se basant sur l'individualité de chacun.

Ce mémoire apporte un regard critique sur trois dispositifs de différenciation éprouvés dans une classe de CE1 présentant une hétérogénéité très marquée. Le premier concerne une différenciation des contenus à travers des exercices gradués, le second une différenciation des modalités d'organisation par un travail de groupe et le dernier une évaluation différenciée.

Résumé (anglais)

Differentiation is an unavoidable aspect of the 21st century school pedagogy. Introduced in the 20th century, it tries through the usage of different tools to allow all pupils to achieve the same goals by different paths. It can be defined and declined in many ways, but the goal remains the same : bringing all children to succeed based on one's individuality.

This paper discusses a critical look at three differentiation devices tested in a heterogeneous class of CE1; differentiation of contents through gradual exercises, group work and differentiated evaluation.