HAL
open science

La différenciation dans le cadre d'un parcours de motricité commun aux trois niveaux de cycle 1

Manolita Hennuyer, Benjamin Houdjal

To cite this version:

Manolita Hennuyer, Benjamin Houdjal. La différenciation dans le cadre d'un parcours de motricité commun aux trois niveaux de cycle 1. Education. 2017. dumas-01618976

HAL Id: dumas-01618976

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01618976v1

Submitted on 9 Feb 2018

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
Académie de Paris

ECOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS

LA DIFFÉRENCIATION DANS LE CADRE D'UN PARCOURS DE MOTRICITÉ COMMUN AUX TROIS NIVEAUX DE CYCLE 1.

Benjamin Houdjal et Manolita Hennuyer

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Patrick Ghrenassia

2016-2017

Mots-clés : Différenciation - Hétérogénéité – Motricité - Cycle1

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....3

I. Cadrage historique et conceptuel de la différenciation pédagogique.....7

I.A. Éléments de définition et origine.....7
1.A.1. Éléments de définition.....7
1.A.2. Les premières expériences de différenciation.....7
1.A.1. a. Le *Dalton Laboratory Plan*.....8
1.A.1. b. Le modèle pédagogique de Winnetka.....8
1.A.1. c. La *Méthode Robbert Dottrens*.....9
1.A.1. d. La *Pédagogie Freinet*.....9
I.B. Pourquoi différencier ?.....10
1.B.1. La massification scolaire et la problématique de l'hétérogénéité dans les classes 10
1.B.2. Les enjeux de la différenciation pédagogique.....16
I.C. Comment mettre en œuvre la différenciation pédagogique ?.....18
1.C.1. Différencier par les contenus des apprentissages.....18
1.C.2. La différenciation par les situations pédagogiques.....19
1.C.3. La différenciation pédagogique simultanée.....19
I.D. Les difficultés de mise en œuvre.....20
1.D.1. Difficultés matérielles.....21
1.D.2. Les limites de la différenciation.....21

II. Mise en pratique de la différenciation pédagogique dans un parcours de motricité.....24

I.A. Cadrage du parcours de motricité.....24
1.A.1. La motricité dans les programmes 24
1.A.2. La classe 25
1.A.3. La séquence 26
I.B. Analyse de la mise en pratique.....27

III. Bilan.....34

III.A. Pour les élèves.....34
III.B. Pour l'enseignant.....34

Conclusion.....35

Bibliographie.....37

LA DIFFÉRENCIATION DANS LE CADRE D'UN PARCOURS DE MOTRICITÉ COMMUN AUX TROIS NIVEAUX DE CYCLE 1.

INTRODUCTION

Les professeurs et l'ensemble du personnel de l'Éducation sont au service de l'enfant et de la réussite de tous les élèves.[1] Dans les nouveaux programmes de l'école primaire, amener tous les élèves vers la réussite scolaire est présenté comme l'une, si ce n'est la mission prioritaire de l'école et des enseignants. *La réussite de tous* est en effet au cœur des préoccupations depuis les années 60-70 et la promulgation de l'égalité des chances. Or, si l'égalité des chances est l'une de nos valeurs républicaines, elle est, dans les faits, très difficile à mettre en place.

En effet, depuis la démocratisation de l'école, l'hétérogénéité des élèves dans les classes s'est considérablement accrue. Les enseignants doivent avancer dans le programme et faire acquérir des connaissances et des compétences communes tout en respectant la diversité des élèves. Les programmes de l'école maternelle de 2015 mettent ainsi clairement en avant que « *l'enseignant doit prendre en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie.*[2] »

Conscient qu'il s'agit d'un enjeu central dans l'acte d'enseigner et l'un des aspects les plus complexes de la pédagogie à mettre en œuvre dans son enseignement, notamment en tant que jeune professeur, il nous a paru naturel d'aborder la question de la différenciation pédagogique, celle qui a pour objectif de prendre en compte la diversité des élèves afin de favoriser leur bien-être à l'école, leur épanouissement futur en tant que citoyen et être humain conscient et autonome.

La problématique de la différenciation pédagogique est une problématique quotidienne dans les classes. De surcroît, lors de notre premier stage d'observation et de pratique

1 *Compétence 4* du Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publiée au *Bulletin officiel du 25 juillet 2013.*

2 Programme d'enseignement de l'école maternelle, publié au *Bulletin officiel du 26 mars 2015.*

accompagnée qui s'est déroulée du 29 septembre au 15 décembre 2016 dans une classe de grande section de 25 élèves, nous avons été confrontés à une situation concrète où différencier était au cœur de la pratique d'enseignement.

Dans l'école maternelle d'application où nous étions stagiaires M2 adaptés, il avait été établi par l'ensemble des professeures la mise en place, chaque jeudi matin, d'un parcours de motricité commun à toute l'école (et donc pour tous les niveaux du cycle 1). L'ordre de passage étant basé sur le niveau de classe, les petites sections commençaient en début de matinée, suivies par les classes de moyenne puis de grande section.

Dès le premier jour de stage, notre professeur des écoles Maître Formateur (PEMF) et l'une de ses collègues de petite section, nous ont donc proposé d'observer et de collaborer à l'élaboration d'un parcours de motricité. Les objectifs du parcours étaient les suivants : faire travailler les élèves sur le verbe d'action « grimper » et prendre en compte la diversité, notamment psychomotrice, des élèves. Au terme de cette première séance, il a été convenu que nous devrions construire et faire évoluer le parcours de motricité tout au long de notre stage.

De ce fait, la différenciation – plus particulièrement ici dans le cadre de la motricité, est devenue la problématique centrale de notre observation et de notre réflexion sur notre pratique d'enseignement.

Si le corps a toujours eu sa place dans l'école française, son importance est devenue un maillon essentiel dans la réussite scolaire des élèves. En effet, avec l'émergence de la notion de *psychomotricité*, qui considère que les fonctions motrices et l'état psychique, affectif et relationnel sont en lien et ont des effets les uns sur les autres, la question du corps à l'école s'inscrit de plus en plus dans une réflexion éducative et pédagogique. Si « *le besoin de mouvement des enfants est réel*[3] », « *le développement psychomoteur est très important dans la construction de l'enfant, dans son rapport au monde, à lui-même, et aux savoirs »,* comme l'expliquent Lucie Staes, kinésithérapeute et professeure de psychomotricité et Bruno De Lièvre, Docteur en sciences de l'éducation et ancien instituteur en primaire dans *La psychomotricité au service de l'enfant.* Selon eux, *« [Il] existe des interactions constantes entre la motricité (variation du tonus, posture, mouvements…) et le psychisme (émotions, compréhension, imagination…) et entre l'individu et le milieu extérieur*[4]*. »* Être bien dans son

3 Programme d'enseignement de l'école maternelle, publié au *Bulletin officiel du 26 mars 2015.*

4*La psychomotricité au service de l'enfant* de Lucie Staes et Bruno De Lièvre.

corps est donc admis comme étant une condition essentielle et nécessaire au bon développement personnel de l'enfant pour grandir et appréhender les apprentissages scolaires.

Or, la classe parfaitement homogène, où l'ensemble des élèves aurait un niveau scolaire sensiblement identique, n'existe pas. Dans le contexte d'un parcours de motricité, les écarts moteurs peuvent être immenses ; ces écarts peuvent être la conséquence de différences morphologiques (taille, poids), psychologiques (la confiance en soi) mais aussi des facteurs de diversité qui pourraient jouer un rôle dans d'autres domaines d'apprentissages. En effet, en fonction du milieu social, du milieu culturel, du rythme de développement de chacun, tous les élèves n'ont pas fait les mêmes expériences corporelles et sensitives avant leur entrée à l'École. Et c'est donc à l'enseignant de permettre à chacun de faire l'expérience de son corps, puisque c'est l'un des enjeux premiers de l'École maternelle.

Dans l'élaboration de notre réflexion et de notre pratique, il a donc fallu prendre en compte d'autres facteurs d'hétérogénéité que notre contexte de pratique impliquait.

Notre cadre d'observation et de pratique se situe au 4 rue Fauconnier, dans le Marais (4ème arrondissement) et présente une forte mixité sociale. L'école Fauconnier s'organise en cinq classes de cycle 1 (dont trois de doubles niveaux) et accueille un public très varié : élèves étrangers principalement hispanophones, élèves accompagnés d'AVS, une vingtaine d'élèves venant d'un centre d'hébergement et de réussite sociale (CHRS) situé à proximité de l'école, élèves issus de famille plus ou moins modestes et des élèves scolarisés de la Garde Républicaine.

Aborder la différenciation pédagogique dans cet environnement riche d'hétérogénéité et dans une situation de motricité commune à toutes les classes de maternelle 1 nous paraissait donc être une première expérience pratique et pertinente dans l'exercice futur de notre pratique professionnelle, qu'importe le domaine d'apprentissage concerné.

Avant de nous intéresser plus précisément à la situation de problème de différenciation dans un parcours de motricité, nous tenterons d'apporter des éléments plus généraux sur lesquels nous nous appuierons pour analyser notre pratique. Différencier sa pédagogie dans son enseignement implique en effet d'être confronté à plusieurs problématiques complexes :

Qu'est-ce que différencier sa pédagogie ? Est-ce qu'il s'agit de prendre en compte chaque différence ? Faut-il pratiquer la différenciation pédagogique dans chaque situation d'enseignement, pour chaque élève ?

Pourquoi différencier sa pédagogie ? Pour quels objectifs ? Au nom de quelles valeurs un enseignant est-il dans l'obligation de différencier son enseignement ?

Comment différencier ? Avec quels moyens matériels, pédagogiques, l'enseignant peut varier son enseignement afin de respecter au mieux la singularité de chaque élève ? Quels facteurs d'hétérogénéité faut-il prendre en compte ?

Jusqu'à quel point pouvons-nous aller ? Parce que prendre en compte chaque élève peut entraîner le risque de privilégier l'individualité au collectif. Prendre en compte chaque différence n'est-il pas un risque de dériver vers l'individualisation, voir jusqu'à l'exclusion de certains élèves ?

I - CADRAGE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

A- Éléments de définition et origines

1 - Éléments de définition

Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ? De nombreux théoriciens ont tenté de la définir. Si le sens qui lui est attribué varie, elle fait néanmoins consensus sur un point : différencier sa pédagogie c'est adapter son enseignement à la diversité des élèves.

Employée pour la première fois en 1971 par Louis Legrand, la différenciation pédagogique serait « *l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants.*[5] ». C'est à dire que l'on attribue à chaque élève une activité, une situation pédagogique correspondant à ses besoins et à ses possibilités et, comme le précise André de Perreti, que l'on « *adapte [...] les niveaux d'exigence à partir d'un objectif commun. ».* C'est permettre à tous les élèves d'atteindre des objectifs communs par des voies différentes.

Si la théorisation de la différenciation pédagogie est récente (depuis les années 60-70), elle reste toutefois une idée ancienne que l'on peut retrouver dès l'Antiquité.

2 - Les premières expériences de différenciation

Depuis plusieurs dizaines d'années, la différenciation pédagogique apparaît comme une invention de l'École de la fin du 20ème début 21ème siècle. Or, loin d'être nouvelle, l'approche différenciée de la pédagogie est bien plus ancienne qu'il n'y paraît. Sans aller jusqu'à Socrate qui s'attachait à vouloir accompagner chaque élève au plus près de ses aptitudes et de ses envies d'apprendre, nous retrouvons des manifestations de différenciation dès la fin du 19ème siècle.

Ainsi, sous Jules Ferry, les classes sont constituées d'élèves d'âges très différents. Le maître devait adapter son enseignement pour gérer une hétérogénéité d'âge et d'apprentissage. On peut d'ailleurs lire dans les instructions de 1882 arrêtées par Jules Ferry que *« la seule*

5 Legrand Louis (1995) *les différenciations de la pédagogie,* Paris : Presse universitaire Française (PUF)

méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous ***des formes variées, souples et ingénieusement graduées*** *».* On peut ainsi remarquer que certaines recommandations actuelles en faveur de la différenciation pédagogique étaient déjà à l'œuvre à l'origine de l'école républicaine. L'interaction maître/élève ou les variations des situations d'apprentissages montrent que l'élève était déjà, dans une moindre mesure, placé au cœur des apprentissages.

a - Le *Dalton Laboratory Plan :*

Avant la massification scolaire qui marque les années 60-70, de multiples tentatives de différenciations pédagogiques ont été expérimentées.

Dans les années 1900, le *Dalton Laboratory Plan* est mis en place dans la ville de Dalton, Massachusetts. Créatrice du plan Dalton et enseignante dans des classes regroupant des élèves âgés de 9 à 12 ans, Hélène Parkhust part du constat que les élèves n'ont ni le même rythme de travail ni des aptitudes identiques. En accord avec les recommandations du plan Dalton, Hélène Parkhust cherche à donner à chaque élève les possibilités de progrès correspondant à ses potentialités. Elle garde l'idée d'un programme identique pour tous mais fragmenté en fonction de chaque élève. Pour chacun d'entre eux, elle réalise des fiches individuelles en s'appuyant sur leur personnalité et sur leurs résultats à des tests. L'élève a à disposition du matériel et un maître qui, si nécessaire, l'aide pour acquérir les savoirs. Cette méthode préfigure d'une différentiation simultanée de tous les élèves et a pour avantage de responsabiliser l'apprenant, de lui permettre d'aller aussi loin qu'il peut mais a l'inconvénient de ne guère favoriser le lien social. L'individualisation est ainsi mise en exergue au dépend du groupe classe.

b - Le modèle pédagogique de Winnetka

À l'inverse du plan Dalton, Carl Washburne, instituteur anglais, construit *le modèle pédagogique de Winnetka*, dans lequel il cherche à équilibrer le travail individuel et le travail collectif. Le programme d'enseignement est commun pour tous les élèves mais est travaillé lors d'activités individuelles différenciées ou en petits groupes de travail. Wahsburne propose des plans de travail pour chaque élève et un système d'entraide entre les aînés et les plus jeunes. Les élèves se servent de fiches réalisées à partir d'évaluations diagnostiques qui leur

permettent de contrôler leurs résultats pour trouver et corriger leurs erreurs. Le développement de l'autonomie de l'élève est de plus favorisé par la création de manuels. Le modèle pédagogique de Winnetka se repose non pas sur des notes, mais sur des scores de réussite établis à chaque période (toutes les dix semaines environ). L'élève sait ce qu'il doit travailler, améliorer. Toutefois, si la vie de groupe tient une place importance, cette méthode accorde encore de l'importance à la sélection par le mérite et promeut l'excellence. Les meilleurs élèves étaient soumis à un traitement particulier et favorisé.

c - La *Méthode Robbert Dottrens*

En 1927, dans la continuité du plan Dalton et du modèle pédagogique de Winnetka, Robbert Dottrens préconise une méthode d'enseignement avec fiches individualisées. Il apporte néanmoins des variations nouvelles. Pour chaque nouveau savoir, il y a leçon collective. Celle-ci sera suivie d'un test qui servira à l'élaboration de fiches de travail individuel. Dans ses fiches individualisées, il confronte l'élève à un « objectif-obstacle » pour mobiliser son intérêt et susciter son envie d'apprendre. Il est l'un des premiers à se poser la question de la motivation chez l'élève. Il met en place trois fiches différentes : *la fiche de récupération* (pour combler les lacunes, se corriger) ; *les fiches de développement* (pour approfondir ses connaissances) ; *les fiches auto-instruction*. Chaque élève travaille en individuel avant d'aborder un nouveau domaine en groupe-classe. Cette alternance du collectif avec le travail individualisé sera ainsi reprise dans *les instructions du 28 mars 1977* qui instituent la pédagogie de soutien scolaire à l'école primaire. Néanmoins, avec cette méthode de fiches individuelles, les différences de niveaux entre les élèves sont renforcées et ne manquent pas de poser des problématiques nouvelles.

Si ces dispositifs ont pu être critiqués par la suite, notamment pour leur trop grande part d'individualisation, il n'en demeure pas moins qu'ils s'inscrivent dans une optique de prise en compte de l'élève et de son rythme d'apprentissage. C'est en s'inspirant de ces expériences que Freinet construira, dans les années 20, son idée de pédagogie différenciée.

d - La *Pédagogie Freinet*

Célestin Freinet, instituteur français, est considéré pour avoir été l'un des précurseurs de l'arrivée de la différenciation pédagogique en France. Il y développera « *un ensemble de techniques et d'outils dans un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des*

activités collectives avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions ». [6] Parmi ces techniques et outils, il reprend notamment, avec quelques variations, les fiches de travail individuel, le programme auto-correctif ou encore la planification du travail de chaque élève dans les différentes activités. Il met en place un système de brevet que les élèves devraient acquérir et dont Freinet, en dépit des difficultés des élèves, garantie l'acquisition en publiant par exemple des fiches-guides, des cahiers auto-correctifs personnels au service des apprentissages individuels et en mettant à disposition des élèves un matériel varié. Chaque apprenant peut donc expérimenter, tester, avancer à son propre rythme, selon ses forces, ses aptitudes.

Redonner du sens aux savoirs est en outre l'apport le plus significatif de la pédagogie Freinet. Il a ainsi cherché à relier les apprentissages aux besoins réels des enfants en mettant ces derniers au cœur de sa pédagogie. Il met en correspondance l'individuel avec le groupe-classe et chaque enseignement est pensé dans le cadre d'un projet collectif. Comme le souligne Meirieu, *« différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité… »* [7]. Selon lui, différencier sa pédagogique invite à réfléchir sur le dilemme entre l'individualité et le collectif. Ce sera l'une des préoccupations de Freinet qui cherche à mobiliser l'élève dans des apprentissages individuels, avec des procédures différentes et adaptées à chaque élève, tout en inscrivant ces apprentissages dans des activités collectives.

Ces premiers essais de différenciation sont minoritaires dans l'école française jusqu'aux années 70. Le terme de *différenciation* ne sera évoqué pour la première fois qu'en 1971 par Louis Legrand. En effet, avec la démocratisation scolaire des années 60-70, au nom des valeurs républicaines et *de la réussite pour tous*, différencier son enseignement devient un besoin.

B - Pourquoi différencier ?

1 - La massification scolaire et la problématique de l'hétérogénéité dans les classes

A partir de 1936 et l'apparition du Front populaire, l'enseignement secondaire va être le théâtre de grands bouleversements structurels, dont l'aboutissement sera le collège Haby de

6 Bruno Robbes (2009) *La pédagogie différenciée* : « *historiques et problématique, cadre conceptuels et méthodologie de mise en œuvre* »

7 Meirieu Philippe (1989), Introduction. *Cahier Pédagogiques, « Différencier la pédagogie* »

1975. Jusque dans les années 50, le système scolaire est fondé sur la séparation de l'enseignement élémentaire et secondaire. Si la scolarité élémentaire est suivie par une majorité d'élèves, en raison de la scolarité obligatoire allongée à 14 ans en 1936, peu d'élèves ont accès à l'enseignement secondaire, encore réservé à l'élite. En effet, même si la gratuité instaurée au début des années 30 a permis l'entrée, dans les collèges et lycées, d'enfants issus de milieux relativement moins aisés, l'enseignement secondaire reste culturellement et socialement ségrégué et suivi par une population d'élèves majoritairement issus de milieux favorisés. Pour citer quelques chiffres, durant l'année scolaire 1957-1958, quatre millions d'élèves sont scolarisés en primaire contre moins de 70 000 au lycée.[8] La pédagogie alors à l'œuvre s'appuie sur un système de notes pour classer les élèves dans des classes différentes. Jusqu'aux années 60-70, l'école a ainsi la mission d'amener les élèves à des niveaux de qualifications différents.

Cependant, dans les années 60-70, sous l'influence de l'évolution du contexte économique et social, élever le niveau de qualification de la population dans son ensemble et démocratiser l'école deviennent une nécessité. Ainsi, entre 1959 et la réforme Brethoin et la loi Haby de 1975, le nombre d'élèves scolarisés de la sixième à la troisième passe d'environ un million à trois millions. En 1963, Christian Fouchet, alors ministre de l'éducation, crée les Collèges d'Enseignements Secondaires (CES). La différenciation structurelle en classe y est prévue sous forme de filières que les élèves suivront en fonction de leurs capacités. Toutefois, Louis Legrand, chef de service des études et recherches pédagogiques et directeur des recherches à l'institut pédagogique national (IPN), préconise la suppression des filières, encore trop inégalitaires. En 1975, la loi Haby instaure le Collège Unique. C'est la disparition des filières, et tous les enfants peuvent entrer en sixième dans des classes indifférenciées.

La démocratisation scolaire désigne donc l'accès massif à l'éducation pour tous et la transformation de l'institution elle-même. Avec la loi Haby, l'hétérogénéité s'accroît dans les classes et les professeurs se retrouvent devant la problématique de devoir enseigner un même programme pour un public fort de diversités.

En quoi l'hétérogénéité dans les classes pose problème ? Selon le Larousse, l'hétérogénéité se définit comme « *ce qui est formé d'éléments de nature différente.* » *Hétérogène* vient du grec « hétéros » (autre, différent) et « génos » (clan, peuple, famille). Ainsi, chaque être humain, par son éducation, sa personnalité, sa culture, est unique. Et, à

8 Florence Defresne et Jérôme Krop (2016) : La massification scolaire sous la Vème république. *Une mise en perspective des statistiques de l'éducation nationale (1958-2014)*

l'image de la société, la classe d'école est par nature hétérogène. En effet, d'après *les postulats de Burns* :

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

Les postulats de Burns soulèvent effectivement la problématique que les professeurs doivent résoudre : comment gérer l'hétérogénéité dans une classe quand celle-ci peut être le résultat de nombreux facteurs ? Parce qu'il n'existe pas un être humain identique, un élève en tout point similaire aux autres, il existe de multiples facteurs d'hétérogénéité au sein d'une classe.

35 17 Hétérogénéité sociale, économique, culturelle

L'origine sociale de l'enfant a encore aujourd'hui une incidence sur sa réussite scolaire. Ainsi, dans les écoles situées en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), nous retrouvons une majorité de familles socio-économiquement défavorisées. Dans l'édition 2016 du rapport RERS[9] on observe une grande disparité de retard scolaire selon l'origine sociale de l'élève. *« Ainsi les élèves d'inactifs sont beaucoup plus fréquemment en retard scolaire que les enfants de cadres (22,4% contre 2,6%). »*

Culturellement, l'origine sociale joue aussi un rôle important. En effet, les enfants issus de milieux favorisés fréquentent d'avantage les musées, les bibliothèques et développeront des conduites correspondant aux attentes de l'école. Il sera plus aisé pour eux d'avoir accès au code culturel scolaire, contrairement aux enfants de milieux plus défavorisés. Pour prendre un exemple concret, lors de la découverte d'un texte littéraire, les élèves qui ont un rapport privilégié aux livres à la maison, auront, dès le départ, plus de facilités face à cet

9 *Des repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*

enseignement. Les facteurs sociaux, économiques et culturels peuvent faire varier la langue maternelle de l'élève, son registre linguistique, son vocabulaire, son bagage culturel etc., et peut rendre difficile l'acquisition des savoirs, et des attendus scolaires.

35/17 Hétérogénéité des âges

On peut trouver dans une même classe des enfants nés en début d'année et d'autres nés en fin d'année. Il existe donc une différence de maturité entre ces enfants, notons que les élèves les plus « jeunes » semblent être les plus nombreux en difficulté scolaire. Ces différences interindividuelles se remarquent essentiellement dans les premières années de l'école maternelle. De plus, une même classe peut comporter plusieurs niveaux et, de ce fait, l'enseignant doit enseigner et s'adapter à des enfants d'âges différents.

Il est important de noter que, bien que semblant se baser uniquement d'un point de vue biologique (comme a pu le faire A.Gessell à la même époque), la maturation mise en avant par Piaget prend principalement en compte l'influence de l'environnement de l'enfant sur son développement plutôt que sa prédisposition génétique. L'école suit par ailleurs les stades de développement exposés par Piaget dans sa théorie des stades de développement opératoire : de 2 à 6 ans (école maternelle), c'est le stade pré-opératoire lors duquel se développe le langage, de 6 à 10 ans (école élémentaire) c'est le stade des opérations sur le réel (classifications, sériations, numération, conservations). Vient ensuite le stade opératoire formel qui correspond à l'accès à l'abstraction (de 10 ans à 15 ans: le collège). Mais tous les enfants d'une même classe de 6ème n'ont pas atteint le stade formel. Certains sont au stade intermédiaire et d'autres toujours au stade concret. D'autres auteurs comme Wallon ou Vigotski ont aussi mis en avant différents stades de développement en fonction des âges et qui confirment que deux élèves au même âge ne sont pas forcément au même stade de développement.

35/17 Hétérogénéité des processus d'apprentissages

Pour la reconnaissance et la mise en avant de l'hétérogénéité des processus d'apprentissages et des apprentissages en eux même, deux théories de « référence » peuvent être prises en compte. Premièrement la théorie des *intelligences multiples* puis celle *des différents modes de pensées.* Toutes deux expliquent et mettent en avant la diversité des modes de pensées dans les stratégies d'appropriation, dans les représentations et les prérequis.

35 17 *Les Intelligences multiples*

La théorie des intelligences multiples a été pour la première fois mise en évidence par Howard Gardner en 1983 dans son livre *Frame of Mind : the Theory of Multiple Intelligence (Les formes de l'intelligence* pour sa version française*)*, où il critique l'emploi de tests d'intelligence dans la prise en compte de l'orientation scolaire des enfants. Il suggère qu'il existe différents types d'intelligence dès l'enfance et prend en compte les différents profils d'apprenants en fonction de leurs sensibilités propres.

À ce jour on en dénombre huit (la dernière n'étant pas vraiment considérée comme ayant le même statut que les autres) :

- **Intelligence linguistique** : capacité à être sensible à toutes formes de structures linguistiques, à utiliser des mots et le langage.
- **Intelligence logico-mathématique :** Capacité à raisonner, résoudre des problèmes, organiser l'information.
- **Intelligence spatiale** : capacité à créer des images mentales, à se représenter des idées.
- **Intelligence intra-personnelle :** Capacité à avoir une bonne conscience de soi, à travailler de façon autonome.
- **Intelligence interpersonnelle :** Capacité à entrer en relation avec les autres.
- **Intelligence corporelle-kinesthésique :** Capacité à utiliser son corps, à s'exprimer à travers le mouvement, à se souvenir du « faire » plus que du « dire » ou du « voir ».
- **Intelligence musicale :** Capacité à être sensible aux sons, aux structures rythmiques et musicales, aux émotions générées par la musique.
- **Intelligence naturaliste (ajoutée en 1993)** : Capacité à être sensible à la nature, à organiser, hiérarchiser tout ce qui est en rapport avec le vivant et la matière.
- **Intelligence existentielle (ou spirituelle)** : Capacité à se questionner sur le sens et l'origine des choses.

Chaque intelligence ayant ses particularités, cette théorie met en avant que chaque élève pense, agit, ressent différemment. Il est important de noter que bien que souvent utilisée dans les milieux scolaires, cette théorie n'a jamais été validée sur le plan scientifique par des recherches expérimentales.

- ***Modes de pensée*** de Philippe Meirieu[10]

P. Meirieu relève, dans son livre *Apprendre... oui mais comment?,* sept modes de pensée :

- **La pensée inductive :** part de plusieurs faits afin d'inférer une loi qui permet ensuite d'ordonner ces faits. Souvent mise en œuvre lorsqu'il s'agit de construire un classement d'éléments (grammaticaux, scientifiques etc.) en fonction d'une relation commune.
- **La pensée déductive :** est l'inverse de la pensée inductive. Partir d'une loi, d'un fait pour en dégager des conséquences et une conclusion. Utilisée, par exemple, lors d'une démonstration mathématique.
- **La pensée créatrice :** consiste à agencer des éléments différents pour en créer un nouveau. Peu sollicité à l'école, le cerveau des élèves travaille peu selon toutes les richesses des sensations, des couleurs, de l'intuition, de l'imagination, de la synthèse et de la pensée analogique.
- **La pensée dialectique :** est la mise en relation des concepts et des points de vue. Permet la construction de système où les notions sont classées, hiérarchisés. *Par ex* : Chien < mammifère < animal < être vivant. Elle permet de structurer le monde et les savoirs.
- **La pensée convergente :** aboutit à une seule et bonne réponse. Très fréquente dans les enseignements scientifiques.
- **La pensée divergente :** au contraire de la pensée convergente, propose plusieurs manières de résoudre un problème et plusieurs réponses. Liée à la pensée créatrice, on la retrouve dans des situations de production autonome où les élèves réinvestissent leurs savoirs de façon inédite.
- **La pensée analogique :** établit des rapports de ressemblance entre des objets différents.

Beaucoup d'autres facteurs que ceux développés si dessus sont à prendre en compte dans la différenciation pédagogique. On pourra ainsi relever une *hétérogénéité des sexes* puisque d'après *la mise en perspective des statistiques de l'éducation nationale (1958-2014)*[11], les filles sont moins en retard à l'entrée dans un niveau que les garçons : 3,2 % des filles et 4,6 % des garçons sont en retard à l'entrée en CE1, et respectivement 9,0 % et 11,6 % en CM2. Le

10 Meirieu, P. (1989). Introduction. *Cahiers Pédagogiques,* « *Différencier la pédagogie* »

11 Florence Defresne et Jérôme Krop (2016) : La massification scolaire sous la Vème république. *Une mise en perspective des statistiques de l'éducation nationale (1958-2014)*

taux de retard à l'entrée en CP est très faible. L'écart entre filles et garçons se creuse tout au long de la scolarité : la différence des taux de retard est de 1,4 point en CE1 et de 2,6 points en CM2. L'hétérogénéité peut aussi se noter dans la mémoire à court (traitement dans l'immédiat des informations) et/ou long terme (données stockées et nouvelles connaissances, remémoration) ou encore dans les modes de communication et d'expression de chacun, que ce soit dans les interactions avec les autres (travail seul, en groupe, en binôme), dans la faculté de prendre la parole à l'oral ou encore l'hétérogénéité psychomotrice sur laquelle nous reviendrons dans la mise en pratique de notre réflexion.

Si l'hétérogénéité est devenue plus importante à partir des années 60-70, elle a toujours existée, comme en témoignent les différentes expérimentations au cours du siècle dernier. Pourtant, elle est devenue l'un des enjeux phares de l'école de la fin du 20ème début 21ème siècle. *Pour quelles raisons ? Pourquoi vouloir gérer l'hétérogénéité à l'école* ?

2 - Les enjeux de la différenciation pédagogique

Guy Avanzini situe l'origine de la différenciation pédagogique dans le « *double constat d'une impossible homogénéisation et d'une impossible gestion équitable de l'hétérogénéité* ». Le terme « *équitable* » prend ici tout son sens. En effet, s'il s'agit de prendre en compte la singularité de chaque élève, c'est dans l'objectif de **tous les amener vers la réussite**.

Jusqu'aux années 60-70, l'égalité entre les élèves se manifeste par des conditions de travail identiques pour tout le monde. Aucune différence n'est prise en compte et comme le souligne Bruno Robbes, « *il y a ceux qui peuvent, ceux qui ne peuvent pas et personne n'est choqué ».* La démocratisation scolaire va tout changer. En plus de l'accès aux savoirs, il y a une quête de démocratisation de la réussite scolaire. Il n'est plus accepté, notamment par le corps social, que les meilleures places ne soient réservées qu'aux meilleures élèves (qui sont en grande majorité, issus de milieu favorisé). L'école va alors se voir confier une nouvelle mission : faire **réussir tous les élèves.** C'est la promulgation de l'égalité des chances, celle qui cherche à faire en sorte que les individus disposent des mêmes opportunités de réussite, de développement social, indépendamment de leur origine sociale, économique, de leur sexe, d'un éventuel handicap, etc. L'hétérogénéité est admise mais elle ne doit plus être un obstacle à la réussite.

Ainsi, la loi d'orientation de 1989 organise la scolarité en cycles, promeut l'égalité des chances et la notion d'équité, soit le traitement de chaque élève en fonction de ses différences.

Elle proclame amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat au début du 21ème siècle, et de ne plus laisser sortir de l'école des jeunes sans qualifications. On refuse l'échec scolaire et on affirme l'idée selon laquelle tout individu est éducable et peut réussir. Or, en se définissant comme « *une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres, ses aptitudes propres, et comme une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches afin que l'élève puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés »,* la différenciation pédagogique promeut l'idée de réussite pour un maximum d'élèves. Elle n'est donc plus seulement pédagogique, mais aussi, et surtout, politique. Car si la pédagogie différenciée renvoie à la réussite de tous, les moins doués comme les plus doués, « *[sa finalité], c'est la lutte contre l'échec scolaire* »[12]. *« Différencier passe par une volonté de démocratisation par l'affirmation qu'il est à la fois possible et nécessaire de lutter contre l'échec scolaire »*[13], comme le souligne Philippe Perrenoud.

L'échec scolaire est, encore aujourd'hui, l'un des sujets sociétaux qui cristallise de nombreuses tensions. Les compétences 3, 4[14] et P4[15] inscrites comme compétences communes et obligatoires à tous les professeurs illustrent cette ambition nationale de promouvoir la réussite pour tous.

L'enjeu de la pédagogie différenciée est ainsi lié avec un modèle de société à promouvoir. Pour reprendre les mots de Mourad Bahloul, professeur à l'université de Sfax : *« la finalité ultime de cette pédagogie est le dégagement de chacun et sa constitution comme un être libre et autonome. Son projet sociopolitique est l'avènement d'une société plurielle où soient données à chaque sujet et à chaque instant toutes les chances de son épanouissement moral et social. C'est ainsi que cette pédagogie s'appuie sur l'individu, sa singularité, sa spécificité et sa différence pour lui offrir toutes les possibilités de son émancipation »*[16] .

---

12 Halina Przesmycki : *« la finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire »* (Pédagogique différenciée, Hachette, 1991, p13)

13 Philippe Perrenoud (1991) : « *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?*

14 Référentiel de compétences publiée au Bulletin officiel du 25 juillet 2013 : *Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation*.

15 Référentiel de compétences publiée au Bulletin officiel du 25 juillet 2013 : *Compétences communes à tous les professeurs.*

16 Bruno Robbes (2009) Conférence : pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre (p.8)

C – Comment mettre en œuvre la différenciation pédagogique ?

Pour promouvoir l'égalité des chances, la différenciation pédagogique est, comme nous venons de le voir, la réponse apportée. Mais comment cela se manifeste-t-il en classe ? Comment amener tous les élèves au bout de leurs possibilités ? En effet, si la raison d'être de la différenciation pédagogique est admise par tous, sa mise en pratique fait encore débat. De la fiche individuelle au plan individualisé, de l'alternance du collectif à l'individuel, plusieurs enseignants, théoriciens ont expérimenté des méthodes diverses de différenciation pédagogique avant qu'elle ne soit officialisée dans les programmes officiels. Qu'en est-il aujourd'hui ? Quelles méthodes appliquer ? Quels dispositifs ? Quels sont les outils à disposition des enseignants ?

1 - Différencier par les contenus des apprentissages

Comme le souligne Jean-Marie Gillig[17], beaucoup d'enseignants, sans même le savoir, pratiquent la différenciation pédagogique au niveau des contenus des apprentissages. Que ce soit dans la manière d'aborder un enseignement ou en diversifiant les critères de réussite selon l'élève. Ainsi, pour un travail d'écriture, la quantité attendue ne sera pas identique selon si l'élève est performant ou non. En mathématique, des exercices supplémentaires ou plus difficiles pourront être donnés à faire aux élèves qui ont des facilités avec la notion abordée. Ainsi, l'enseignant adapte ses attentes en fonction de ses élèves et de sa connaissance fine qu'il a d'eux. De plus, avec l'organisation en cycles du parcours scolaire, différencier par les contenus des apprentissages prend tout son sens. En effet, les élèves n'ont plus une année mais trois pour acquérir les compétences attendues de chaque fin de cycle. Le fonctionnement par cycle permet aux enseignants d'adapter leur enseignement afin d'assurer un développement continu de l'élève et de respecter son rythme d'apprentissage.

17Jean-Marie Gillig, Bruxelles, De Boeck, 1999. « les pédagogiques différenciées, origines, actualité, perspectives »

2 - La différenciation par les situations pédagogiques

Envisager de diversifier ses pratiques d'enseignements, c'est *« permettre aux élèves d'apprendre selon leur développement intellectuel. »* [18] Aborder un apprentissage par la parole, l'image, le son, collectivement ou individuellement sont, parmi d'autres, des manières d'adapter sa pratique aux besoins des élèves. Dans la résolution d'un problème mathématique, l'enseignant soucieux de faire réussir tous les élèves, permettra aux uns de résoudre grâce à des techniques opératoires diverses, aux autres par une représentation imagée du problème, ou par de la manipulation d'objets. Travailler en petits groupes, en demi-classe, en classe entière, individuellement, collectivement, de façon magistrale ou avec une interaction élève-professeur, avec un support numérique, à l'oral, à l'écrit, il existe de multiples combinaisons possibles pour mettre en œuvre la démarche de la connaissance et atteindre des objectifs en commun.

Dans ce même esprit, Meirieu préconise dans son ouvrage *L'école, mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (1985), de partir d'une situation initiale identique pour tous et de proposer des chemins différents pour arriver à un objectif en commun. Ainsi, le déroulement d'une séance ne change frontalement pas contrairement aux consignes, supports et outils. C'est la différenciation pédagogique successive ou alternative.

3 - La différenciation pédagogique simultanée

Si cette méthode demande une certaine souplesse et une certaine ingéniosité de l'enseignant, elle n'en est pas moins intéressante. Proche de la pratique Freinet, elle consiste à atteler, individuellement ou collectivement, les élèves à des tâches et objectifs différents simultanément. Ce dispositif peut être utilisé une ou deux fois par semaines, sur des temps dédiés, et permet d'impliquer l'élève. L'enseignant passe un contrat avec ce dernier qui pourra lui-même gérer ses activités, s'autoréguler, s'autocorriger, et atteindre des objectifs précis et adaptés. L'élève est en autonomie. Cela permet à l'enseignant de passer entre chaque élève, de réguler, aider si besoin est.

Finalement, le socle commun des méthodes présentées (non-exhaustives) est de bien connaître ses élèves. Compétence inscrite dans le référentiel de compétences communes aux

18Jean-Marie Gillig, Bruxelles, De Boeck, 1999. « les pédagogiques différenciées, origines, actualité, perspectives »

enseignants, connaître ses élèves et leurs processus d'apprentissages est essentiel pour pouvoir instaurer une différenciation pédagogique. C'est connaître les acquis de chacun mais aussi les différences de niveaux, de compétences et de savoir-faire dans les domaines d'apprentissages.

Voilà pourquoi Meirieu préconise l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. L'évaluation diagnostique se situe en amont de l'apprentissage. Grâce à elle, l'enseignant peut prendre conscience des acquis des élèves, de leurs représentations (erronées ou non), leurs points forts, leurs difficultés et adapter son enseignement. L'évaluation formative, quant à elle, s'effectue aux cours des apprentissages. Elle permet de mesurer le degré d'acquisition des élèves, de suivre leur progression par rapport à un objectif donné et de proposer des remédiations. L'évaluation sommative enfin, a lieu à la fin de l'apprentissage. Elle dresse un bilan des connaissances et des compétences des élèves. Elle peut aussi faire état d'évaluation diagnostique (pour des séances qui s'inscriront dans une continuité) dans l'approfondissement d'une notion.

Pour Meirieu, ces trois évaluations sont des *« leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée ; sans elles, nous n'avons que peu de chances de répondre au défi de l'hétérogénéité. Avec elles, tout devient possible…* »

D - Les difficultés de mise en œuvre

Comme nous l'avons vu précédemment, la pédagogie différenciée vise à lutter contre l'échec scolaire. Le professeur des écoles adapte son enseignement aux besoins des élèves mais ce processus entraîne aussi malgré tout certaines limites, contraintes pour être appliquée correctement en classe.

1 - Difficultés matérielles

Dans la salle de classe :

La superficie de l'espace classe, le besoin de délimiter certains îlots/ateliers sont à prendre en compte et peuvent être des freins à la mise en place de cette pédagogie. De plus la préparation matérielle plus importante (deux évaluations différentes, objets différents ou plus-moins nombreux, préparation d'activités supplémentaires pour les plus rapides,...) peut effrayer les professeurs, surtout en début de carrière.

Dans un espace « autre » :

On parle ici par exemple d'un gymnase, cours, préau, salle de motricité, espace de sortie, etc. Dans ces cas-là, l'anticipation est double. En effet le matériel de différenciation doit être préparé à l'avance et il y a impossibilité de revenir en classe pour chercher des choses supplémentaires.

Dans ces deux cas on relève principalement un manque ou une rareté d'outils pédagogiques adaptés (car propre à chaque situation pédagogique différente). Cela nécessite donc souvent la construction, par le PE, de ses propres outils. Celui-ci doit faire preuve d'inventivité et d'anticipation pour chaque activité prévue afin de créer des supports différents pour chaque activité (en fonction du niveau des élèves, des différents types d'intelligence,...).

2 - Les limites de la différenciation

Outre la difficulté matérielle, l'enseignant est amené à s'interroger sur certaines problématiques liées à la différenciation ainsi qu'à définir quelles en sont les possibles limites tout au long de son enseignement.

La différenciation possible pour tous les élèves mais pas systématique

La différenciation, bien que citée en tant que compétence 4 du référentiel des compétences communes aux professeurs et aux personnels d'éducation, n'est pas toujours pertinente. Effectivement, en début d'année ou de nouvelle notion abordée, il est nécessaire de d'abord recueillir toutes les informations nécessaires chez les élèves avant de mettre en place une pédagogie différenciatrice.

De plus il ne faut pas se limiter à différencier uniquement pour ceux qui sont en difficulté. Les élèves qui sont déjà en avance sur les apprentissages ont eux aussi besoin d'activités adaptées pour les amener plus loin (on pourra ici faire le lien avec la compétence « dépassée » des livrets scolaires pour les cycles 2 et 3).

L'élève est au centre de la pédagogie différenciée mais il ne faut pas pour autant penser que différenciation et individualisation sont similaires. Certes il faut différencier mais n'oublions pas que le principe de l'école est aussi de créer un groupe-classe en tant qu'unité. Il existe différentes voies d'apprentissage mais les compétences travaillées restent les mêmes pour tout

le monde : celles des programmes de 2015 pour la maternelle et de 2016 pour l'élémentaire.« *[Il faut] introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que, par des itinéraires différents, tous puissent s'approprier les mêmes savoirs.1* »

La connaissance des élèves

Pour mettre en place la différenciation au sein d'une classe la connaissance de ses élèves est primordiale. Or cela ne s'acquiert pas en un jour, il faut beaucoup de rigueur et de persévérance pour établir des « bilans » précis sur tous (évaluations diagnostiques, prises d'informations continues,...) avant de pouvoir mettre en place de situations variées pour chacun. Plus l'analyse de l'élève sera poussée, plus l'enseignant sera efficace dans la mise en œuvre de la différenciation et évitera ainsi une surcharge de travail de préparation inutile, car inadaptée à l'élève.

La motivation de l'élève

Même avec une préparation matérielle et pédagogique soigneusement préparées, la réussite de l'élève peut dépendre de facteurs « extérieurs » à la classe (motivation, estime de soi, caractère ou cadre affectif,...). Ceux-ci sont tout autant à prendre en compte dans la différenciation. En effet, si l'élève n'a pas envie d'apprendre il n'apprendra pas. La motivation et l'image positive que renvoie le professeur à l'élève sont au cœur d'un apprentissage réussi. L'école construit aussi pour ses élèves le désir d'agir et d'apprendre, elle donne du sens aux apprentissages. Elle donne aussi aux élèves un cadre où s'épanouir (quand le cadre familial ne s'y prête pas forcément). Une pédagogie différenciée qui ne prendrait pas en compte ces éléments pourrait s'avérer totalement inadaptée et inefficace.

Contenu de l'enseignement différencié

Les situations d'apprentissage différencié sont propres à chacun. Aucun élève ne réagira pareil face à un problème, aucun élève n'aura un rapport similaire avec l'enseignant « *parce que l'éducation est inscrite dans l'irréversibilité du temps et la singularité des situations individuelles, parce que jamais deux situations ne se renouvellent à l'identique.*[19] » . C'est pour cela qu'il ne faut pas essayer de plaquer une « méthode toute prête » à notre classe car

19 Meirieu Philippe, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? »,Les entretiens Nathan,1995, Actes VI, École, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 pages (p.19).

elle ne sera pas forcément adaptée à l'individu, à son expérience, à sa relation à l'école. La différenciation n'étant pas une science exacte, elle doit sans cesse se réinventer. De plus l'enseignant ne doit pas trop réduire ses attentes face à l'élève, il doit au contraire pousser à une certaine prise de risques pour qu'il y ait progression effective. La différenciation nécessite donc aussi un certain développement de l'autonomie des élèves pour pouvoir correctement fonctionner au sein de la classe.

Éviter la marginalisation des élèves

La classe reste avant tout, malgré la mise en place de stratégies d'apprentissage différentes, une unité. Pour cela, bien que conscient de l'hétérogénéité de sa classe, le professeur des écoles se doit de faire en sorte de ne pas transformer ses différences en inégalités et ainsi enfermer certains élèves dans une stigmatisation négative. L'attitude du maître se doit d'être neutre et de ne pas « *entérine[r] les inégalités sociales*[20] » en catégorisant les élèves de manière définitive («les lents », «les rapides », « les paresseux »,...).

Résultats de la mise en place de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est un outil à la disposition des enseignants. Elle n'est cependant pas miraculeuse, et ne peut supprimer toutes les difficultés rencontrées chez les élèves. Toutes les activités n'auront pas forcément l'effet escompté sur les apprentissages mais permettront au professeur d'enrichir sa réflexion, de perfectionner sa pratique et de trouver des réajustements pour les futurs projets de la classe. Il est en effet nécessaire de savoir avoir un retour critique sur sa propre pratique pour pouvoir proposer des solutions de plus en plus efficaces aux élèves. Comme le dit Philippe Meirieu, « *il ne suffit pas de penser l'éducation pour savoir la faire*[21] ».

L'enseignant a besoin de pratiquer, d'expérimenter des cas concrets, tout comme ses élèves, pour évoluer et exercer au mieux son métier.

20 Meirieu Philippe, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? »,Les entretiens Nathan,1995, Actes VI, École, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 pages (p.3).
21 Meirieu Philippe, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? »,Les entretiens Nathan,1995, Actes VI, École, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 pages (p.2).

II - MISE EN PRATIQUE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DANS UN PARCOURS DE MOTRICITÉ

A – Cadrage du parcours de motricité

1 - La motricité dans les programmes

Le rôle de la motricité :

C'est avec son corps que l'enfant entre en relation avec le monde dès sa naissance. L'odorat, la vue, l'ouïe, le goût, le toucher, toutes ses premières expériences vont être vécues par le biais de son corps et des cinq sens.

Un aspect important du développement physique de l'enfant concerne sa motricité. La motricité est *l'ensemble des fonctions nerveuses et musculaires permettant les mouvements volontaires ou automatiques du corps.* [22] Pour le formuler autrement, c'est l'ensemble des fonctions qui lui permettront de se déplacer et de contrôler ses mouvements. Elle met notamment en jeu le schéma corporel, la coordination, la structuration de l'espace, le tonus musculaire, la dissociation, la latéralité. C'est par le biais de sa motricité, que l'enfant va pouvoir se déplacer dans le monde par ses propres moyens, chercher des solutions pour s'y adapter. Selon Claude Dugas, le développement de la motricité contribue notamment à *« [l']autonome [de l'enfant] dans les activités quotidiennes, à sa socialisation (en participant aux jeux avec ses amis), à sa confiance en soi (parce qu'il devient habile), au développement de sa santé […] et à sa préparation à la vie scolaire (maîtrise en outre des notions d'espace et de temps qui sont des préalables importants pour la lecture, l'écriture et le calcul). »*[23]

Or, elle n'est pas innée et le développement moteur de chaque enfant est très variable. C'est pourquoi l'école a pour mission de permettre à chacun d'acquérir un développement moteur qui lui permettra de s'épanouir.

22 Larousse en ligne

23 Jean-Marie Gillig (1999) « *les pédagogies différenciées, origine, actualité, perspective* » DeBoeck Université

La motricité dans les programmes 2015 :

Ainsi, le domaine 2 d'apprentissage des programmes 2015, « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* » a pour objectif de contribuer au bon « *développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants* » et donc dans sa capacité à devenir un enfant autonome et en bonne santé. Selon les programmes de 2015, l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école maternelle a donc 4 finalités :

- de construire et développer des habilités motrices (grimper, s'équilibrer dans le cadre de notre parcours de motricité)
- d'apporter une connaissance enrichie de l'élève sur lui-même en le confrontant à des environnements différents
- d'apprendre à se situer dans l'espace et dans le temps et par rapport aux autres
- apprendre à collaborer, s'affronter, affronter des camarades.

L'EPS est aussi vecteur de socialisation et joue un rôle important dans l'apprentissage du vivre ensemble (établissement de règles, respect des règles et des autres). Les élèves se développent et apprennent à se respecter eux-mêmes en éprouvant du plaisir dans le mouvement et en s'exprimant par leur corps.

Du point de vue moteur, il est attendu en fin de cycle 1 qu'un élève sache *« ajuster et enchainer ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir […] »,* et à se « *déplacer avec aisance dans des environnements variés, naturels ou aménagés* » comme le sont les parcours de motricité que nous avons mis en place lors de notre pratique. L'élève est invité à « *mettre en jeu des conduites motrices inhabituelles (grimper, escalader)* » et « *à développer de nouveaux équilibres* »

2 - La classe

La classe de grande section dans laquelle nous avons effectué notre stage OPA1 compte 26 élèves. Elle fait partie de l'école Fauconnier dans le 4ème arrondissement de Paris. Dans cette école, le public est très mélangé. Certains élèves viennent de logements sociaux, d'autres de la garde républicaine, d'autres encore résident dans un centre d'hébergement et de réinsertion sociale. Il y a également quelques familles monoparentales avec des mères seules en réinsertion.

Au sein même de notre classe nous pouvions compter 15 garçons et 11 filles. Un élève bénéficiait de l'aide d'une AVS plusieurs fois par semaine et nous avions un élève non francophone (hispanophone du Pérou arrivé depuis peu en France).
La classe, à l'image du public global de l'école était très hétéroclite avec des élèves de différentes origines sociales et économiques.

3 - La séquence

Il est tout d'abord important de préciser que l'école Fauconnier a choisi d'investir énormément dans un matériel de motricité riche en quantité et en qualité (toboggan, échasses, bascules,...). Matériel dont nous avons pu librement disposer pour créer chaque jeudi matin un nouveau parcours.
Il a donc été décidé, au début de notre stage et après avoir observé une première fois notre PEMP mettre en place les différents ateliers, que nous allions préparer et agrémenter ce parcours multi-niveau chaque jeudi matin. Nous nous sommes donc basé sur les conseils des professeures de l'école et les objectifs du domaine 2 des programmes, pour construire une évolution de parcours autour de différents verbes d'actions (s'équilibre, grimper).
Dans le cas concret que nous avons mis en place, nous parlerons plutôt d'évolution du parcours plutôt que de séquence à part entière. En effet, la salle de motricité étant partagée par toutes les classes de l'école, le parcours l'était aussi et représentait donc des objectifs et une préparation différents pour chaque niveau.
La salle était à chaque fois séparée en quatre à cinq espaces, délimitant les différents ateliers « autonomes » . De plus nous pouvons ajouter que les conditions de mise en place ne reflétaient pas réellement ce que nous aurions pu être amené à vivre dans notre propre classe en responsabilité. En effet nous étions toujours au moins trois adultes (PEMF, AVS, stagiaires M1, stagiaires M2,...) pour maintenir à l'ordre/en sécurité les élèves.

B - Analyse de la mise en pratique

Dans un premier temps, nous analyserons la différenciation que nous avons mis en place entre les différentes classes du cycle 1. Dans un deuxième temps, nous reviendrons plus particulièrement sur les choix de différenciation effectués et sur les observations que nous

avons pu faire au sein de la classe de grande section dans laquelle nous étions accueillis dans le cadre de notre stage.

35 17 Différencier un parcours de motricité commun aux trois classes de cycle 1

Rappelons que les verbes d'actions « *s'équilibrer* » et « *grimper* » étaient principalement les axes de travail des parcours de motricité élaborés. C'est autour de ces objectifs communs aux trois classes du cycle 1 que nous avons construit différents ateliers. La différenciation pédagogique s'est ainsi concentrée sur cinq éléments différents :

Les objectifs, et attentes :

En petite section, *il s'agit de découvrir différents aménagements, se déplacer en mettant en œuvre une motricité inhabituelle en prenant du plaisir et en découvrant ses propres possibles.* L'enfant découvre, s'adapte, vit le matériel et tous les éléments de parcours. À partir de la moyenne section, *les élèves explorent des actions motrices variées de plus en plus maîtrisées dans des espaces ou avec des contraintes nécessitant des déséquilibres plus importants,* ils agissent sur deux ou trois actions au plus. En grande section, l'élève *doit être capable d'ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements.* Les attendus étaient donc différents en fonction de l'âge des élèves. Il est, en effet, évident que nous n'attendions pas le même développement des habilités motrices chez un élève de petite section que chez un élève de grande section. Le niveau de classe a donc fortement influencé nos choix sur les éléments qui suivent.

Passation de consignes :

En petite section, les consignes étaient systématiquement données avant le début de la séance. L'enseignante prenait le temps de présenter aux élèves les différents ateliers qu'ils leurs étaient proposés, qu'ils aient été identiques aux ateliers de la séance précédente ou qu'ils aient été modifiés. En revanche, pour les classes de moyenne et grande section, les consignes ont seulement été données lors de la première séance, ou pour des moments particuliers d'apprentissages. Les élèves devaient par la suite appréhender les différents ateliers et trouver par eux-mêmes des réponses adaptées. Nous avions également prévu pour l'atelier 5 « l'araignée » un descriptif visuel de l'exercice a effectué afin que les élèves plus petits et les élèves à intelligence visuelle puissent mieux se le représenter.

Le matériel et les différents ateliers

De nombreuses propositions de différenciation pédagogique ont été faite par le biais du matériel. Tout d'abord dans une logique sécuritaire. Des tapis de yoga étaient en effet ajoutés à des tapis plus épais pour les classes de petites sections. Ces derniers pouvaient plus facilement tomber entre les barreaux des échelles par exemple. Néanmoins, différencier le matériel permettait de mieux gérer les objectifs visés et l'hétérogénéité des différentes classes.

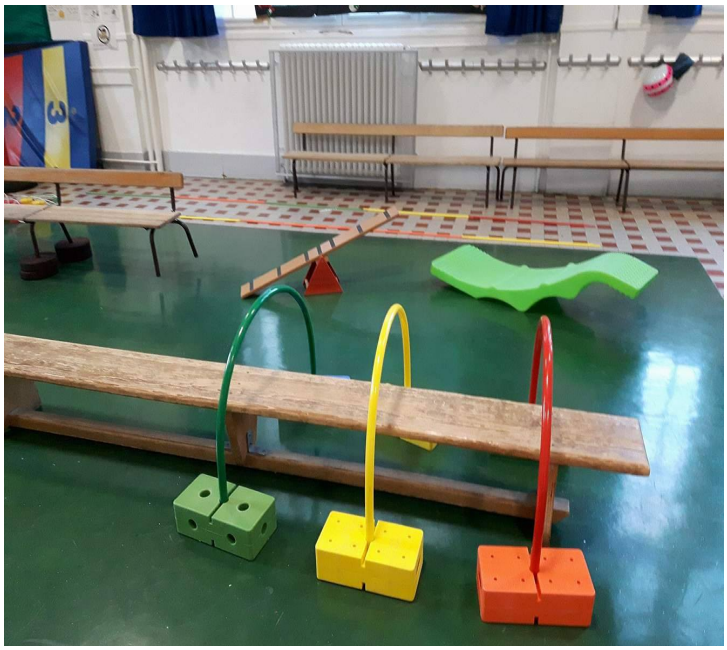
- Atelier 1 :

Descriptif : *dans cet atelier, les élèves étaient invités à grimper sur une échelle, passer un pont surélevé et descendre sur un toboggan.*

L'entrée par un escalier posait derechef un problème. En effet, cette échelle avait la particularité de présenter des écarts différents entre les barreaux selon le côté par lequel les enfants grimpaient. En début d'apprentissage, le côté qui présentait l'espace vide le moins grand était donc préféré pour les petites sections avant qu'il soit progressivement amener à emprunter le côté avec une prise de risque plus importante. En revanche, les élèves de grande section étaient, dès le départ, confrontés au côté de l'échelle le plus difficile. Dans cet atelier, il était également possible de jouer sur la hauteur du pont. Plus bas pour les petites sections, plus haut pour les plus grands, la difficulté était adaptée pour chaque classe.

- Atelier 2 :

Descriptif : *dans cet atelier, les élèves étaient invités à marcher sur des plots plus ou moins espacés ; marcher en équilibre sur un banc avant de repartir vers un chemin qui jouait sur différentes hauteurs et sur la notion d'équilibre.* Dans cet atelier, le banc sur lequel les élèves devaient marcher et s'équilibrer, était retourné pour les grandes sections (donc espace plus restreint, plus de difficultés) et était disposé normalement pour les élèves de petites et moyennes sections. Dans les séances suivantes, nous avions fait évoluer cet atelier en installant des obstacles sur le banc. Ces obstacles étaient assez grands pour permettre aux élèves de petites sections de passer en-dessous et proposer des problématiques diverses aux plus grands (comme nous le verrons dans la seconde partie de notre analyse).



- Atelier 3 :

Descriptif : *dans cet atelier, les élèves devaient grimper sur les échelles jusqu'à toucher les foulards avec une main. Un enseignant était systématiquement présent à cet atelier.*

Dans cet atelier, nous avons pu jouer sur la hauteur en proposant des stades différents à atteindre. Plus basse pour les élèves en début de cycle 1, plus haute pour les élèves en fin de cycle. Les différentes hauteurs proposées au sein même de l'atelier nous permettaient de nous adapter aux besoins et capacités de chaque élève.

- Atelier 4 :

- Descriptif : *dans cet atelier, on joue avec des hauteurs différentes. Les élèves doivent enchaîner les actions de grimper, enjamber, marcher, descendre, en passant sur les tables, par dessus les chaises sans toucher le sol.*

Ici, la principale différenciation mise en place concernait la disposition des chaises. Afin de réduire la prise de risque liée au parcours, les élèves n'avaient pas à enjamber le dossier des chaises pour continuer, contrairement aux élèves de grande section. Il était en outre demandé aux plus grands de ne pas toucher le sol du début jusqu'à la fin de

l'exercice, notamment sur la fin du parcours. Contrainte qui n'était pas imposée aux élèves de petites sections.

Organisation de la classe

L'organisation de la classe dans le gymnase était également différente d'une classe à l'autre. En effet, en petite section, les élèves n'étaient pas répartis en groupe. Ils pouvaient aller sur l'atelier qu'ils désiraient afin d'alléger le temps d'attente et permettre à chaque élève de passer sur les ateliers en fonction de leurs envies. En outre, en grande section, les élèves pratiquaient chaque atelier avec leur groupe de couleur, des groupes hétérogènes, identiques aux groupes utilisés en classe. Cette organisation permettait de travailler l'autonomie, le respect des règles (attendre son tour) etc. Le temps sur chaque atelier était limité mais permettait plusieurs passages et plusieurs essais.

Le rôle de l'enseignant

Nous avons modifié notre attitude selon les classes. En effet, nous accompagnions chaque élève de petite section jusqu'au bout de l'atelier, afin de le rassurer et amoindrir le coût émotionnel d'un parcours de motricité peut engendrer. Pour les élèves de grande section, nous étions plus dans une aptitude d'observation et de remédiation au cas par cas. Il s'agissait de laisser les élèves trouver eux-mêmes les solutions adéquates pour résoudre les problématiques posées par chaque atelier.

35 17 Différencier un parcours de motricité au sein d'une même classe

Grâce à une connaissance plus fine des élèves de notre classe, nous avons pu entrer dans une différenciation plus spécifique dans les parcours de motricité.

L'objectif du parcours était le même pour tous les élèves : *Mettre en jeu des conduites motrices inhabituelles,* grimper dans notre situation, en *développ[ant] de nouveaux équilibres »*. Or, comme nous avons pu le montrer dans notre réflexion théorique, tous les élèves d'une même classe ne sont pas au même niveau de développement moteur, intellectuel, affectif. C'est pourquoi, nous avons proposé différentes façons d'aborder le parcours de motricité avec nos élèves.

Différencier au cas par cas

Différencier son enseignement c'est donc accepter que tous les élèves ne puissent pas faire la même chose, au même moment. Si, dans l'atelier x, les élèves étaient incités à ne plus toucher le sol jusqu'à la fin du parcours, nous acceptions que certains élèves, moins à l'aise, moins en confiance avec leurs habilités motrices, puissent mettre pied à terre lorsque cela était nécessaire pour eux. Nous avons pu également observer que pour un type d'exercices, plusieurs solutions étaient apportées par les élèves. Ainsi, pour traverser le banc en équilibre en passant des obstacles, certains se couchaient, d'autres marchaient de côté etc. Il nous a paru essentiel de ne pas donner derechef une façon de faire modèle. Permettre à chaque élève de pouvoir expérimenter divers comportements, en tirer de l'expérience et s'adapter lors des prochains passages, fait partie d'un apprentissage actif.

Notre positionnement en tant qu'enseignant a donc été essentiel. Jusqu'où faut-il aider les élèves ? Lors de nos séances, nous avions la chance d'être pratiquement un adulte par atelier. Il était donc aisé d'accompagner chaque élève et d'adapter son attitude en fonction d'eux. Nous pouvions, en direct, choisir quelle attitude avoir. Tenir la main à un élève lorsqu'il est en équilibre, être présent à ses côtés tout le long du parcours comme une présence rassurante, ou refuser de manière bienveillante, en encourageant les élèves, à faire seul parce qu'on les savait capable. Nous pouvions donc accompagner chaque apprenant, qu'il soit en difficulté ou qu'il ait des facilités motrices. En outre, tous ces comportements ont été possibles par une présence importante d'enseignants. Il est évident qu'il serait bien plus difficile de le faire, seul.

Toutefois, si la différenciation concerne tous les élèves, qu'importe leur niveau, notre attention se portait, dès le départ, bien plus sur certains enfants. Des enfants en difficulté ou au rythme différent parce qu'en situation de handicap, perturbateur ou étranger. Trois enfants qui retenaient particulièrement notre attention en classe, étaient au centre de nos préoccupations lors des parcours de motricité. Et c'est peut-être sur ce point que nous avons le plus appris de notre pratique. Comme nous l'avons fait remarquer dans les limites de la différenciation pédagogique, celle-ci peut être dangereuse et provoquer le cloisonnement, certes involontaire, d'un ou plusieurs élèves dans un rôle par l'enseignant.

Exemples de cas particuliers

- Élève A : Cet élève posait des problèmes de comportements dans la classe. Sans difficultés dans les apprentissages, il participait, selon ses envies, aux activités de classe. Il lui arrivait parfois de quitter le coin regroupement en pleine séance pour aller sur l'ordinateur ou vaquer à des activités qui l'intéressaient plus. Parfois difficile à contrôler, gênant ses camarades, nous avions quelques appréhensions lorsqu'il était l'heure du parcours de motricité. Or, les différents ateliers ne lui proposant aucune difficulté particulière, il aimait à aider ses camarades qui avaient moins de facilité. Leur tenir la main, sécuriser des parties d'ateliers instables, cet élève était un élève différent. Lors des parcours de motricité, il lui suffisait de lui donner ce rôle de « soutien », de le responsabiliser pour qu'il soit dans les apprentissages, et un élève respectueux des règles et des autres.
- Élèves B et C : Ces deux élèves, pour des raisons différentes, étaient des élèves en difficultés en classe. Le premier était handicapé et accompagné d'une AVS, le second était un élève étranger, en retrait, difficile à faire parler. Nous avons fait l'erreur de croire qu'il en serait de même dans le contexte des parcours de motricité, cependant, ces deux élèves ont fait preuve de beaucoup d'aisance motrice. La prise de risque ne les effrayait pas, et aucun atelier n'était un problème en soit.

La différenciation par la transversalité

Entrer dans un apprentissage peut se faire de multiples façons. Un parcours de motricité s'expérimente, principalement, avec le corps. Néanmoins, en fonction des sensibilités de chacun, aborder le parcours de motricité sous un autre point de vue, semblait intéressant. Notamment dans un domaine d'apprentissage où la prise de risque peut être forte. Ainsi, certains élèves ont donc pu assister et participer à la construction des ateliers avec l'objectif de raconter ce qu'ils avaient vu à leurs camarades restés en classe ; la semaine suivante, toute la classe est venue observer les ateliers avant d'essayer de les reproduire individuellement sur papier avant une mise en commun collective ; la lecture et découverte de l'album *Les nuits blanches de Pacha* a contribué à ce que les élèves, en s'identifiant aux personnages de Pensatou et Têtenlair, puissent se mettre en action lors d'activité motrices et parcours d'équilibration. Le rôle de l'imaginaire dans les apprentissages tant d'être dans *le faire semblant* et dans *le plaisir de faire*, essentiel dans la motivation chez l'élève. Cette

transversalité nous a donc permis de mettre le langage au centre des apprentissages, d'inciter les élèves à s'exprimer sur leurs représentations des parcours de motricité, sur leurs peurs, de les diminuer pour certains, et de pouvoir les appréhender autrement que par le corps.

III. BILAN

Pour les élèves comme pour les deux stagiaires que nous étions le bilan est principalement positif même s'il comporte quelques points plus mitigés.

A - Pour les élèves

Différencier, c'est avoir la volonté de prendre en compte chaque élève, avec ses différences. Elles ne sont plus considérées comme un frein à l'apprentissage mais comme un levier personnel d'apprentissage et d'épanouissement. En ce sens, les élèves ont pu évoluer dans un cadre bienveillant. Tant qu'elles étaient en phase avec le respect des règles, d'autrui et de l'élève, nous ne rejetions aucune solution apportée par l'élève. Grâce à la présence de nombreux adultes, nous pouvions discuter chacune d'entre elles, en proposer des évolutions. L'élève avait un suivi presque personnel de sa progression grâce à la disponibilité d'adultes référents. Le cadre que nous avions mis en place et les problématiques de différenciation pédagogique que nous mettions au cœur de notre pratique ont, il nous semble, permis de mettre les élèves au centre des apprentissages, et d'instaurer un cadre rassurant, propice au lâcher prise, à la confiance et à l'envie d'apprendre. La dimension transversale que nous avons proposée ainsi que la programmation sur 10 semaines de parcours de motricité progressifs ont été favorables au développement des aptitudes motrices des élèves, qui ont pu être acteur de leurs propres apprentissages.

B - Pour l'enseignant

Pouvoir élaborer une séquence d'apprentissage sur dix semaine ne peut être que bénéfique pour notre pratique future. Enseigner c'est aussi prévoir un canevas d'apprentissages sur le long terme, faire des liens avec d'autres disciplines pour en améliorer l'acquisition. Nous avons pu observer les élèves progresser, chercher et trouver des solutions pour faire évoluer différents ateliers de motricité.

Être confrontés à un problème concret de différenciation pédagogique nous a fait prendre conscience de sa difficulté de mise en œuvre. Dans une classe, l'hétérogénéité est multiple et il est quasi impossible de la prendre en compte dans sa globalité. D'autant plus qu'un élève est différent d'un domaine d'enseignement à un autre. Nous avons donc pu prendre du recul sur notre pratique et sur la facilité qu'il y avait de catégoriser un élève. Catégorisation qui peut nous faire faire des erreurs par la suite. C'est auprès des élèves que nous avons le plus appris. En effet, lorsque nous étions en stage, notre réflexion et notre connaissance du sujet était pauvre. Nous n'avions que très peu de repères et avons dû nous adapter en situation. La bienveillance des enseignantes titulaires, le dialogue, le travail en équipe nous a paru essentiel pour mettre en place une différenciation pédagogique efficace, respectueuse à la fois de l'élève dans sa singularité mais aussi de la classe, en tant que groupe. Nous avons néanmoins conscience que les conditions dans lesquelles nous étions étaient favorables à l'expérimentation de la différenciation pédagogique et qu'elle sera, malgré ce mémoire et cette expérience enrichissante, une problématique complexe lors de nos premières années de stage.

CONCLUSION

Nul ne saurait ignorer que l'enjeu de l'école Républicaine est, aujourd'hui, la réussite pour tous. Or, comment amener les élèves aux maximums de leurs capacités tout en respectant un unique programme, en ayant à gérer une hétérogénéité multiple et grandissante dans les classes, en faisant vivre le groupe-classe avec la singularité de chaque enfant. Les enseignants sont donc confrontés à des problématiques complexes qui demandent une ingénierie subtile de leur part, du temps et du matériel rarement à disposition. Si les politiques nationales et les recommandations officielles de l'école présentent la différenciation pédagogique comme étant une, si ce n'est la solution à apporter pour répondre aux différents enjeux de notre époque, elle n'en demeure pas moins que sur le terrain, celle-ci est difficile à mettre en œuvre.

De nombreux théoriciens et praticiens ont proposé des méthodes et des modèles de différenciation pédagogique. Cependant, il est aisé de tomber dans l'excès et de tomber dans l'individualisation plus que dans la différenciation. Nous avons pu nous-même faire l'expérience qu'il était loin d'être évident de ne pas catégoriser les élèves et de les enfermer

dans des cases difficiles à briser. Car chaque élève est différent, son action, ses comportements, ses attitudes, ses sensibilités diffèrent en fonction des domaines d'enseignement ou en fonction de la manière dont on les aborde. Ainsi, un facteur d'hétérogénéité n'a pas la même pertinence d'une situation à une autre. La différenciation pédagogique dans un parcours de motricité répond à sa propre logique et à ses propres règles. La différenciation pédagogique en mathématiques, en français, en géographie à d'autres.

Il convient surtout à l'enseignant de permettre aux élèves d'essayer selon leurs capacités, leur sensibilité en instaurant un cadre bienveillant où ils puissent trouver leur place, leur expression. Pour aider nos élèves à avoir conscience de leurs forces, de leurs faiblesses, de leurs différences, de leur propre corps, il nous faut penser à un espace réfléchi au sein de nos classes. Avoir une pratique cohérente de sa pratique d'enseignement ne peut se faire sans mettre l'élève au centre du processus, sans le rendre actif de son propre apprentissage. Différencier est peut-être l'une des compétences de professeur qui demande le plus de temps à maîtriser, car elle se construit au fur et à mesure des expériences, parce que chaque classe est différente, différencier est un long travail captivant, parfois harassant, parfois déconcertant tant cela remet sans cesse notre pratique en question.

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE

Œuvres et articles :

- Defresne Florence et Krop Jérôme, La massification scolaire sous la Vème république. *Une mise en perspective des statistiques de l'éducation nationale (1958-2014)*, 2016.
- De Lièvre Bruno et Staes Lucie, *La psychomotricité au service de l'enfant*
- Gillig Jean-Marie, « *les pédagogies différenciées, origine, actualité, perspective* », DeBoeck Université, 1999.
- Legrand Louis*, Les différenciations de la pédagogie,* Paris : Presse universitaire Française (PUF), 1995.
- Meirieu Philippe, Introduction. *Cahier Pédagogiques, « Différencier la pédagogie* »,1989,
- Meirieu Philippe, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? »,Les entretiens Nathan,1995, Actes VI, École, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 pages.
- Perraudeau Michel, *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Bordas, 1999
- Perrenoud Philippe, « *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ? »,* 1991.
- Przesmycki Halina, *« la finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire »,* Pédagogique différenciée, Hachette, 1991.
- Przesmycki Halina, La pédagogie différenciée, Hachette Éducation, 1991
- Robbes Bruno, *La pédagogie différenciée* : « *historiques et problématique, cadre conceptuels et méthodologie de mise en œuvre »* , 2009.

Pages et sites internet :

- Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation publiée au *Bulletin officiel du 25 juillet 2013 (**http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html**)*
- Programme d'enseignement de l'école maternelle, publié au Bulletin officiel du 26 mars 2015 (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)

REMERCIEMENTS

Nous souhaitions remercier notre directeur de recherche Patrick GHRENASSIA, dont les conseils et la clairvoyance ont été précieux pour l'élaboration de ce mémoire et Soraya VANN, professeure des écoles et Maître Formatrice pour nous avoir permis d'apprendre à enseigner dans un cadre bienveillant, enrichissant et de nous donner l'envie de faire ce métier ; ainsi que toutes les personnes qui nous ont accompagnés et soutenu dans ce travail.

Je souhaiterais personnellement remercier mon partenaire de recherche Benjamin Houdjal pour sa disponibilité, son implication et sans lequel la rédaction de ce mémoire n'aurait pas été possible.

La différenciation pédagogique, nécessaire à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les classes, doit être au cœur de la pratique de tout enseignant. Officialisée par la compétence 4 du référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation, elle nécessite de se questionner constamment sur sa pratique éducative.
Qu'est-ce que différencier sa pédagogie ? Pourquoi différencier sa pédagogie ? Comment différencier ? Jusqu'à quel point pouvons-nous aller ?
Autant de questions liées à ce sujet que ce mémoire propose d'aborder, notamment à travers le cas concret d'un parcours de motricité commun à tous les niveaux du Cycle 1.

The differentiated instruction, required for the management of the heterogenity of pupils in classes, have to be at the heart of the practice of every teacher. Formalized by the skill n°4 of the frame of reference for shared skills for every teacher and education staff, it requires to constantly question our educational practice.
What is the differentiated instruction about ? Why do we have to differenciate our pedagogy ? How can we do it ? And to what degree can we do it ?
As many questions tied down to this subject that this essay offers to approach, especially through the concrete case of a motor ability circuit shared by all the levels of preschool.