



HAL
open science

La différenciation pédagogique

Muriel Bouquillion

► **To cite this version:**

| Muriel Bouquillion. La différenciation pédagogique. Education. 2017. dumas-01622822

HAL Id: dumas-01622822

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622822>

Submitted on 15 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 PÉDAGOGIQUE

Muriel Bouquillion

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Sylvie Gervais

2016-2017

Mots-clés : différenciation pédagogique, motivation, coopération, autonomie,
confiance en soi, réussite de tous

Je tiens à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail. Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Sylvie Gervais, pour sa patience et pour m'avoir guidée et conseillée tout en me laissant une grande liberté. Je voudrais également remercier mes professeurs de l'ESPE, Agathe Nguyen, Valérie Drevillon, Michèle Deprez et Johnny Brousmiche, qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, par le biais de leurs précieux enseignements, à l'accomplissement de ce travail et qui ont inspiré et impulsé l'enseignante que je suis aujourd'hui et celle que je tends à devenir. Enfin, je remercie ma maitre formatrice, Dominique Tissot, qui m'a accompagnée, encouragée et conseillée tout au long de cette première année d'enseignement.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	2
1. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE, UNE NECESSITE ?	3
1.1. Pourquoi différencier ?.....	3
1.2. Qu'est-ce que différencier ?.....	4
1.3. Dans quels buts différencier ?	4
2. POUR QUI FAUT-IL DIFFERENCIER ?	5
2.1. Une classe hétérogène.....	5
2.2. Des cas plus concrets	6
3. COMMENT DIFFERENCIER ?	9
3.1. Mes pratiques de classe.....	9
3.1.1 La place de l'erreur.....	9
3.1.2. Des supports adaptés	10
3.1.3. L'importance du cadre.....	14
3.1.4. Responsabiliser les élèves pour leur permettre d'accéder à l'autonomie.....	18
3.1.5. Des projets qui donnent du sens	20
3.2. Ce qu'il est possible de faire	22
3.2.1. La pédagogie de projet	22
3.2.2. Les plans de travail	23
3.2.3. L'importance des différents types d'évaluation	24
3.2.4. Les conseils d'élèves	26
CONCLUSION.....	28
BIBLIOGRAPHIE	29
ANNEXES	30
Résumé (français).....	36
Résumé (anglais).....	36

INTRODUCTION

La différenciation pédagogique est un sujet complexe m'ayant intriguée alors que je n'étais encore qu'en Master 1. Bien que souvent mentionnée tout au long de ma formation au sein de l'ESPE de Paris, et dans de nombreuses lectures, la différenciation pédagogique n'est que peu souvent appliquée dans les classes, dû à la complexité de sa mise en place. C'est face à la réalité de ma classe de CE1, composée de trente et un élèves tous très différents de par leurs vécus, leurs expériences mais aussi leurs intérêts, que j'ai réellement cerné la complexité et l'importance de cette pratique pédagogique. Mon désir de ne laisser aucun élève en situation d'échec m'a causé des frustrations auxquelles je n'ai pas tout de suite trouvé de solutions. C'est encore le cas aujourd'hui face à certaines situations où différencier ma pédagogie reste difficile, notamment et principalement en raison du fort effectif de cette classe de CE1.

Dans les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) issus du Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, il est clairement explicité que « la différenciation est indispensable ». Cette différenciation est pourtant loin d'être évidente à mettre en place et c'est pourquoi la problématique qui fait l'objet de ce mémoire m'est devenue évidente : Comment mettre en place une pédagogie différenciée prenant en compte la diversité des élèves, et ce, même dans une classe à fort effectif ?

Pour répondre à cette problématique, je me suis basée sur mon expérience à mi-temps dans une classe de CE1 de trente et un élèves, tenue par deux professeurs des écoles stagiaires ainsi que sur les ouvrages d'Halina Przesmycki, de Jean-Michel Zakhartchouk et de Philippe Meirieu.

La première partie de ce mémoire sera destinée à éclairer la nécessité de la différenciation pédagogique à travers une analyse des raisons de sa mise en place dans les écoles. Une définition en sera ensuite donnée pour enfin éclairer les objectifs fondamentaux de la mise en place d'une pédagogie différenciée. Dans la deuxième partie de ce mémoire, les résultats d'une interrogation sur les élèves les plus concernés par la différenciation pédagogique seront exposés. Dans la troisième partie de ce mémoire, les méthodes et outils utilisés pour la mise en place d'une pédagogie différenciée dans ma classe seront présentés et analysés pour enfin finir sur l'étendue des possibilités de sa mise en œuvre.

1. LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE, UNE NECESSITE ?

1.1. Pourquoi différencier ?

D'un point de vue historique, la différenciation pédagogique existait déjà au XIX^e siècle, notamment dans les milieux ruraux où les classes uniques regroupaient des élèves de niveaux et d'âges très hétérogènes. Alors que certains précurseurs de la pédagogie différenciée, tels que Freinet, Oury ou Cousinet ont progressivement donné à l'élève sa place au centre des apprentissages, ce n'est qu'en 1966 que Louis Legrand, directeur de l'IPN (Institut Pédagogique National) créa un réel mouvement de recherche sur le thème de la différenciation pédagogique. C'est suite à la réforme Berthoin, en 1959, qui imposait l'obligation d'enseignement de tous les enfants jusqu'à l'âge de seize ans et, plus tard, en 1975, avec la loi Haby et la création d'un collège unique que la nécessité d'une pédagogie différenciée s'est imposée. Alors qu'auparavant seulement 6% d'une même tranche d'âge accédait à la sixième, cette réforme fit arriver différents profils d'élèves dans les écoles. Dans un premier temps, les pédagogies sont restées les mêmes alors que les inégalités ne cessaient de s'accroître. D'un point de vue institutionnel, et par soucis de tirer le niveau vers le haut et de respecter le rythme de chaque élève, les maintiens ont été largement diminués en ne les rendant possibles, pour la plupart, qu'en fin de cycle. Ceci a bien entendu causé une encore plus grande hétérogénéité des classes. Tout élève « existe avec ses désirs, ses soucis, ses richesses¹ » et constitue la raison principale de cette nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité d'une classe, de l'accepter et de l'inclure dans son enseignement par le biais de la pédagogie différenciée. En effet, si l'on s'appuie sur le postulat fondateur de la pédagogie différenciée par Robert Burns, « il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière. » Il convient donc de varier les approches afin de permettre la réussite de tous et de chacun. Contrairement à des idées reçues, la diversité des enfants accédant à l'école n'est donc pas uniquement sociale mais reflète aussi une hétérogénéité psychologique ainsi qu'une hétérogénéité des savoirs et savoirs faire de chacun. La différenciation pédagogique est une demande institutionnelle puisque les nouveaux programmes de l'éducation nationale de 2016 réaffirment que les élèves (notamment de cycle 2) « sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise

¹ Przesmycki Halina, *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 2004 (1/1991), (159p.).

donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme. Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés. » Aujourd'hui, bien que de nombreux écrits théoriques aient été publiés, les solutions ne sont plus institutionnelles mais elles émanent des enseignants, c'est à eux de trouver des solutions face à cette diversité. L'hétérogénéité des classes ne peut être ignorée et doit pousser chaque enseignant à différencier sa pédagogie dans un objectif commun qui est celui de la réussite de tous les élèves.

1.2. Qu'est-ce que différencier ?

Selon Louis Legrand, « la pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants.² » Autrement dit, la pédagogie différenciée est une pédagogie suffisamment malléable et adaptable pour que tous les élèves puissent apprendre les mêmes choses par le biais de parcours différents prenant en compte les représentations et capacités de chacun. Différencier c'est accepter avant tout que l'hétérogénéité d'une classe n'est en rien un problème mais bien au contraire une richesse. Pour Philippe Meirieu, « différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité [...], c'est être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir [...].³ » Quelques soient les mises en œuvre, garder les mêmes objectifs pour tous les élèves est un aspect immuable de la différenciation pédagogique, seuls les chemins pour arriver à ces objectifs doivent changer.

1.3. Dans quels buts différencier ?

Alors que la différenciation pédagogique fait partie intégrante d'une injonction institutionnelle, tous les enseignants, afin de prévenir l'apparition de difficultés scolaires, conduisent un travail de prévention systématique, principalement par la pratique d'une

² Legrand Louis, *Les Différenciations de la pédagogie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, (128 p.)

³ Meirieu Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1995 (1/1989), (158 p.)

différenciation pédagogique et d'une progression rigoureuse dans les apprentissages, guidé par une évaluation continue des compétences acquises par chaque élève. Le référentiel des connaissances et compétences professionnelles communes à tous les professeurs indique qu'il incombe à chaque professeur d'« adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves » et d'« adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.⁴ » Différencier sa pédagogie ne devrait donc pas être une option car elle est bien une nécessité et obligation, liée à l'hétérogénéité des classes et au service des élèves. Ce n'est pas une pédagogie de soutien réservée aux élèves en difficulté puisqu'elle concerne également les élèves à haut potentiel et, comme explicité plus loin dans ce mémoire, prend en compte les différentes stratégies d'apprentissage des élèves. Elle ne consiste pas non plus uniquement à faire autre chose, comme pourrait l'être une pédagogie diversifiée. La différenciation va au-delà de la diversification puisqu'elle ne vise pas à diversifier les objectifs mais bien plus à amener tous les élèves aux mêmes objectifs par le biais de différentes mises en œuvre. Il est important de noter que le but n'est pas que chaque élève arrive à un parcours en autonomie, bien au contraire, il faut éviter toute individualisation car les échanges et la communication entre pairs est très importante dans l'évolution du groupe classe et de chacun. La différenciation pédagogique, par différents moyens, a donc pour but de lutter contre l'échec scolaire en donnant à chacun toutes les chances pour réussir.

2. POUR QUI FAUT-IL DIFFERENCIER ?

2.1. Une classe hétérogène

Dans une classe de trente et un élèves de CE1, on pourra remarquer de nombreux profils d'élèves. Tout d'abord, d'un point de vue de la lecture, les différences de niveau sont très marquées. Tandis que 65% des élèves de cette classe lisent parfaitement à voix haute, en mettant le ton et en marquant l'intonation, 15% ne parviennent pas encore à lire de manière tout à fait fluide car ils peinent à déchiffrer certains mots et sont encore à un niveau de déchiffrage syllabe par syllabe et enfin, 20% des élèves présentent de réelles difficultés de lecture. Ces données varient lorsque l'on passe à la lecture silencieuse de textes de littérature de jeunesse et que l'on

⁴ Education.gouv.fr, « Le bulletin officiel de l'éducation nationale n° 30 du 25 juillet 2013 », *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (consulté le : 24/03/17)

visé cette fois à déceler si les élèves parviennent à comprendre ce qu'ils lisent ou à déceler la légère part d'implicite que certains textes peuvent suggérer. Une fois encore, les résultats varient considérablement puisque, pour certains élèves (10% des élèves), déceler le nombre de personnages présents dans l'histoire pose problème tandis que d'autres perçoivent facilement l'implicite du texte (20% des élèves), et ce dès la première lecture.

Dans le domaine des mathématiques, cette classe de CE1 présente un niveau sensiblement homogène à l'exception de cinq élèves dont deux (soit 6% de la classe) montrent d'importantes difficultés, notamment en calcul. Un élève (soit 3% de la classe) se démarque considérablement des autres et excelle dans ce domaine. D'autre part, le quotidien de cette classe est souvent marqué par des inégalités dans la volonté de certains élèves à se mettre au travail mais aussi dans la vitesse de réalisation des tâches demandées. De plus, quelques élèves, présentant des comportements agités et non favorables à une mise au travail de tous, viennent de temps à autre perturber l'ambiance sereine qui règne habituellement dans cette classe.

Enfin, trois élèves allophones arrivés en France au mois de septembre passent la moitié de leurs journées dans la classe et l'autre moitié dans la classe UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivant) de l'école avec une enseignante spécialisée avec qui ils font presque exclusivement du français. Par recommandation de l'enseignante UPE2A et d'une décision conjointe de toute l'équipe éducative, les horaires pendant lesquels ces élèves sont dans la classe sont réservés aux mathématiques, au domaine questionner le monde et à l'anglais.

Tous ces éléments sont donc bien évidemment à prendre en compte au quotidien puisqu'ils font partie intégrante de la vie de la classe et de celle des élèves. Face à une telle hétérogénéité des connaissances, compétences et comportements des élèves, des mesures doivent être mises en place dans les classes pour que tous les élèves puissent être, à leur rythme, dans les apprentissages et conserver l'envie et le plaisir d'apprendre. Tout enseignant doit donc faire des choix et privilégier les situations pour qui la différenciation pédagogique peut être nécessaire et bénéfique.

2.2. Des cas plus concrets

Face à l'hétérogénéité d'une classe, l'enseignant adapte constamment son enseignement en fonction de ses élèves. Les premiers gestes de différenciation qui se sont imposés à moi en tant qu'enseignante débutante sont liés à l'arrivée dans ma classe de trois élèves allophones dès

les premières semaines d'école. Bien sûr, au début mes pratiques de différenciation étaient loin d'être idéales, par exemple et notamment dans le domaine des mathématiques. Alors que le groupe classe revoyait des notions simples apprises au cours préparatoire et les appliquait dans leurs fichiers, l'incompréhension des énoncés ainsi que celle de mes consignes représentait pour ces élèves une barrière qui les mettait trop souvent en échec. Pour pallier à cela, et par manque de temps et d'idées, j'avais recours à des coloriages magiques, reprenant par exemple les compléments à 10, et leur permettant d'asseoir, comme leurs camarades, mais de manière plus ludique et sans être confrontés à la barrière de la langue, des connaissances qu'ils commençaient à maîtriser. J'ai rapidement remarqué que leur donner un exercice totalement différent de celui des autres, bien qu'il les mette en situation de réussite, commençait à heurter la cohésion de ce groupe classe et les empêchait d'éprouver les mêmes choses que leurs camarades. Alors que l'ensemble de la classe comprenait très bien que ces élèves ne parlant pas français ne puissent pas faire les mêmes exercices qu'eux, je sentais un réel désir de la part des trois concernés de faire comme les autres. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à adapter mes activités en classe ainsi que les exercices que je donnais à tout le monde. Mes fiches de préparation de séances ont également évolué avec le temps, afin d'anticiper les difficultés ou facilités des élèves (*cf. annexe 1*). La différenciation est devenue partie intégrante de la préparation de mes séances, notamment en mathématiques. Par le biais de la manipulation et à l'aide de schémas, mes trois élèves ont pu entrer dans des activités de résolution de problèmes. Cette première étape vers une pédagogie différenciée m'a permis de me poser de plus en plus de questions et d'être plus attentive aux besoins particuliers de tous les élèves. Grâce à leur enseignante spécialisée UPE2A, les trois élèves devenaient de plus en plus autonomes face aux consignes et avaient de moins en moins besoin que je leur explique individuellement les choses.

Je me suis pourtant rendue compte que ma sur-explicitation des consignes ainsi que leur reformulation par les élèves ne servait pas uniquement à ces élèves relevant de l'UPE2A mais également à une bonne partie de la classe ayant besoin d'être guidée avant et pendant l'activité. Alors que nous entrions dans de nouvelles notions, des écarts ont commencé à se creuser dans la classe. Deux élèves plus particulièrement, n'ayant pas acquis les bases du cours préparatoire en ce qui concerne le calcul se sont rapidement démarquées des autres et, très naturellement, j'ai commencé à adapter ma pédagogie pour elles aussi. Pour ces deux élèves, la différenciation ne s'est pas arrêtée au domaine des mathématiques mais s'est également étendue au français ainsi qu'au domaine questionner le monde. Appuyée par le RASED, avec l'aide du maître E et de la psychologue scolaire mais aussi grâce à une réelle coopération avec les parents, ces deux

élèves ont pu, grâce à des outils plus adaptés, éprouver de nombreuses situations de réussite alors que leur avoir donné exactement les mêmes moyens qu'aux autres les auraient mises en situation d'échec.

Grâce à ces élèves de CE1, j'ai également compris que prendre en compte la diversité des élèves ne revenait pas uniquement à considérer et adapter sa pédagogie aux élèves en difficulté. Lutter contre l'échec scolaire c'est aider par différents moyens tous les élèves nécessitant une attention plus particulière. C'est le cas des élèves allophones, des élèves en difficulté mais aussi de ceux ayant des facilités. Lutter contre l'échec scolaire c'est donc également lutter contre l'ennui des élèves ayant un haut potentiel pour continuer à leur donner envie d'en apprendre toujours plus. C'est un élève plus particulièrement qui m'a permis de m'interroger sur ce sujet. Au départ, alors qu'il terminait toujours ses exercices de mathématiques avant tout le monde et avait, bien entendu, tout juste, je lui proposais systématiquement de prendre un livre. Petit à petit, j'ai également adapté les supports sur lesquels je le faisais travailler en complexifiant certains exercices mais toujours avec les mêmes objectifs et en lui en donnant davantage. Plus tard, j'ai décidé de me servir de son talent pour les mathématiques en permettant aux élèves en difficulté de profiter de ses explications et en lui permettant d'aller plus loin dans sa réflexion par le biais du tutorat.

D'autre part, j'ai continué d'adapter les supports que je proposais à cette classe de CE1 ainsi que mes méthodes d'enseignement puisqu'en janvier, un nouvel élève est arrivé dans notre classe après six mois passés en Pologne. Ne relevant pas de l'UPE2A, cet élève présentant pourtant de grosses difficultés en lecture et en compréhension des énoncés s'est donc retrouvé à plein temps parmi nous. Les premières semaines ont été difficiles pour lui et rares étaient les activités où il pouvait se retrouver en situation de réussite. A ce stade de l'année, il n'était pas possible pour moi de lui permettre de rattraper les quatre mois d'école manqués. Cet élève avait donc beaucoup de retard comparé aux autres. C'est très progressivement que les choses ont pu évoluer et il m'a fallu un certain temps pour pouvoir réellement cibler ses besoins et lui permettre d'être de plus en plus fréquemment en situation de réussite et dans une réelle dynamique d'apprentissage. Ces différentes expériences m'ont montré que la différenciation pédagogique est une réelle nécessité si l'on veut permettre à tous les élèves d'avancer à leur rythme dans les apprentissages et ne pas les mettre en situation d'échec. Je n'ai pas fait le choix de pratiquer la différenciation pédagogique mais elle s'est bel et bien imposée à moi à travers la diversité et les niveaux très hétérogènes de mes élèves de CE1.

3. COMMENT DIFFERENCIER ?

3.1. Mes pratiques de classe

3.1.1 La place de l'erreur

Dans le processus d'apprentissage, l'erreur est nécessaire et représente une source d'enseignement idéale pour tous puisqu'elle émane souvent des représentations initiales des élèves. L'apprentissage se fait par tâtonnements. C'est-à-dire que les apprenants essayent, font des erreurs et parfois échouent. C'est pourquoi le droit à l'erreur doit être pris en compte par l'enseignant et reconnu des élèves au quotidien. Il est important que l'élève sache qu'il a le droit de se tromper. Travailler sur les erreurs des élèves et les dédramatiser permet d'instaurer un climat de confiance dans la classe. Transformer l'erreur comme outil collectif pour construire les savoirs n'est pas chose facile mais permet aux élèves de se sentir en confiance et d'oser intervenir.

Selon Piaget, « apprendre c'est franchir progressivement une série d'obstacles » (Astolfi, 1997). Pour l'élève, comprendre ses erreurs est un moyen de revenir sur la notion étudiée et de mieux la comprendre. Il peut alors prendre conscience de ses erreurs, de sa démarche et, par le biais de la métacognition, gagner en autonomie.

Au cours de mes séances, l'erreur a une place primordiale puisqu'elle permet de faire avancer la réflexion des élèves. En effet, que ce soit en lecture, en mathématiques ou en sciences, je relève très souvent les propositions des élèves et leur demande d'explicitier leurs démarches. Cela permet d'ouvrir la discussion sur les différentes façons de résoudre un problème ou de répondre à une question. Les élèves échangent sur leurs manières de procéder, les valident ou les invalident. Ils prennent conscience de leurs différentes méthodes et échangent pour apprendre ensemble.

L'erreur pour l'enseignant est un outil indispensable afin de différencier sa pédagogie. Elle lui permet de comprendre les démarches qu'utilisent les élèves et d'agir en fonction de leurs besoins en leur proposant des outils et des supports d'apprentissage adaptés.

3.1.2. Des supports adaptés

La différenciation peut prendre plusieurs formes, tout d'abord dans le déroulement même d'une séance. On parlera alors de différenciation successive. C'est-à-dire que l'enseignant fera varier les procédés de mise en œuvre de la séance, entre oral et écrit par exemple. On pourra aussi varier les modes de groupement pour réaliser différentes activités. Les élèves pourront travailler en binômes, collectivement ou individuellement. De plus, les outils et supports pourront varier au sein d'une même séance, le travail sera tantôt basé sur un texte, tantôt sur une vidéo, tantôt sur la manipulation dans le cadre d'une démarche d'investigation. Varier les modes de groupements et les supports d'enseignement permet une réelle mobilisation des élèves et permet de lutter contre l'ennui. Il est important de s'assurer qu'au sein d'une même séance, les temps d'oral tout comme les temps d'écrit ne sont pas trop longs. On s'assurera également, tout comme le préconisent les programmes, de permettre aux élèves de se retrouver aussi souvent que possible dans une démarche de recherche et/ou de manipulation afin de les rendre acteurs de leurs apprentissages. En effet, varier les supports permet de mobiliser tous les élèves quel que soient leurs stratégies d'apprentissages. On alternera alors l'écrit, l'oral, la manipulation et, dans la mesure du possible, on accompagnera d'un support visuel toute phase orale.

Prenons l'exemple d'une séance de phonologie mise en place dans ma classe de CE1 tous les vendredis matin à l'aide du manuel *J'entends, je vois, j'écris*. Je commence chaque séance par la lecture d'une comptine reprenant le son que nous allons étudier. Les élèves écoutent puis identifient le son. Je leur propose ensuite différentes activités purement orales durant lesquelles je varie le mode de groupement en passant du collectif à l'individuel. Cette phase orale, où ils s'approprient le phonème et le réutilisent dans des mots puis dans des phrases par le biais de jeux, est toujours suivie d'une courte phase écrite individuelle où chacun investit son ardoise à la recherche des graphèmes pouvant illustrer le son du jour. Une mise en commun collective s'effectue ensuite au tableau, les élèves viennent proposer ce qu'ils ont trouvé puis un échange entre les élèves permet de valider ou invalider leurs propositions. A la fin de la séance, la comptine leur est distribuée accompagnée d'une liste de mots. Cette phase fait alterner un travail collectif et un travail individuel puisque les élèves relisent la comptine et les mots puis analysent la graphie de chacun des mots. L'apprentissage de ces mots se fait en classe tout au long de la semaine, à travers des activités d'encodage sur l'ardoise mais aussi en leur faisant épeler les mots. Ce type de séance permet de mobiliser tous les élèves. Grâce à la

différenciation successive, les élèves sont en activité constante. Quel que soit le processus d'apprentissage de chacun, les mémoires visuelle, auditive et kinesthésique sont sollicitées. Ils participent tous à l'activité quelques soient leurs capacités et leurs connaissances. Chacun apporte sa pierre à l'édifice pour construire ces séances avec, à chaque fois, beaucoup d'enthousiasme.

Bien sûr cette démarche est utilisée dans d'autres domaines comme les mathématiques, l'étude de la langue ou encore questionner le monde avec des temps de recherche et de manipulation permettant d'éviter d'être dans un enseignement transmissif et bien plus dans une démarche inductive. Par exemple, en technologie, dans le cadre d'une séquence sur l'électricité, il a été proposé aux élèves de construire une veilleuse.



Pour cela, la démarche d'investigation a été utilisée et ce sont les élèves, en groupes qui ont cherché à comprendre et à recomposer le mode de fonctionnement de cette veilleuse. Ils se sont basés sur un modèle, qu'ils ont pu observer, groupe par groupe. Ils ont ensuite proposé la liste complète des éléments nécessaires à la construction de cet objet, du circuit électrique jusqu'au décors. Puis chaque groupe a proposé sa liste au reste de la classe et tous les groupes ont confronté leurs opinions pour ensuite, avec un simple étayage de ma part, proposer une liste exhaustive du matériel nécessaire. Ce type de travail est extrêmement intéressant puisque les élèves coopèrent, échangent et confrontent leurs représentations. A la fin de la séquence, tous les élèves sont repartis avec la veilleuse dont ils avaient construit le décor mais aussi le circuit électrique. Je n'ai eu tout au long de cette séquence qu'une fonction d'étayage pour guider les élèves vers l'objectif fixé. Le fait de varier les phases de travail ainsi que les modes de groupements et les supports de travail mais aussi de travailler autour d'un projet, a permis à

cette séquence d'être très vivante et de constamment susciter l'intérêt de tous les élèves tout en leur permettant d'être dans une démarche d'apprentissage constant.

La différenciation telle qu'on l'entend le plus souvent consiste à impliquer tous les élèves au même moment dans des tâches différentes, en fonction de leurs besoins et de leurs possibilités. On parle alors de différenciation simultanée. On pourra par exemple donner un même objectif à atteindre à tous les élèves en variant les outils qu'on leur donne pour y arriver. En mathématiques par exemple, sur un problème de partage, on proposera aux élèves le nécessitant, d'avoir recours au dessin ou à la manipulation de cubes tandis que d'autres auront recours à la manière experte du calcul. Le travail par groupes de besoins est également un outil auquel on peut avoir recours pour différencier et permettre à chacun de réussir l'activité proposée. En lecture par exemple, alors que la plupart travaillent en autonomie sur un texte, je réunis ceux en difficulté au fond de la classe pour faire l'exercice avec eux. Cela permet d'éviter tout problème de compréhension et de leur éviter de faire des contre-sens. Ils sont alors beaucoup plus à l'aise avec le questionnaire qui leur est proposé. Pour pallier aux difficultés en production d'écrit, j'ai systématiquement recours à un échange oral des élèves autour de la thématique retenue. Cela permet à chacun de s'exprimer et de faire évoluer leurs représentations tout en permettant aux élèves en difficulté de collecter des idées pour entrer dans la production d'un texte écrit. Pour faire suite à cette phase orale, j'ai souvent recours à une différenciation du support d'écriture. Par exemple, dans le cadre d'un projet littéraire, un recueil de poèmes produits par les élèves a été créé. Les élèves ont pu écrire des poèmes « à la manière de » qu'ils ont ensuite dactylographiés, faisant ainsi intervenir les TICE. Alors que bon nombre d'élèves réussissaient à identifier la structure du poème d'origine et appliquer les transformations nécessaires pour écrire leur propre poème, j'ai donné à certains une trame d'écriture avec différentes couleurs leur permettant d'identifier les parties à garder telles quelles et les parties qu'ils auraient à modifier. Pour les plus en difficulté, ils n'ont eu qu'à compléter un texte à trous (*cf. annexe 2*). A la fin de la séquence, tous ont réussi à produire plusieurs textes qu'ils ont lu à leurs camarades quand ils le souhaitaient et qui ont ensuite été regroupés dans un recueil des poèmes de la classe.

Adapter les supports de travail permet donc de mettre tous les élèves au travail en fonction de leurs capacités mais toujours en visant un même objectif. En effet, l'adaptation scolaire est généralement pensée en fonction des objectifs à atteindre mais l'enseignant ne modifie en rien ses exigences du point de vue de la tâche finale. C'est pourquoi on veillera

toujours à amener les élèves vers la validation d'une même compétence ou connaissance par le biais de différents parcours et en leur fournissant différents outils de réussite. Dans ma classe, « le cahier pour m'aider » est l'un de ces outils, il regroupe les leçons et exemples vus en classe et sur lequel les élèves peuvent s'appuyer à tout moment, notamment lors des phases d'application. L'adaptation de certains supports comme les trames d'écritures en production d'écrit ou les exercices proposés lors de la phase d'entraînement sur une notion sera un autre moyen de mener tous les élèves vers l'acquisition de la même compétence. On pourra également avoir recours à la manipulation dans des situations de recherche variées. On veillera cependant à ne jamais différencier le contenu d'une évaluation. En effet, il est important que les élèves soient évalués sur les mêmes choses. On pourra en revanche, différencier les modalités d'évaluation en laissant plus de temps à certains en ayant besoin ou en reformulant les consignes avec d'autres.

Au cours du premier trimestre, j'ai proposé une évaluation de mathématiques reprenant les deux premières unités. A cette époque de l'année, les trois élèves de l'UPE2A rencontraient encore de grosses difficultés face à la lecture des énoncés. En classe entière, nous avons donc préparé l'évaluation afin que les exercices à réaliser, ainsi que les critères de réussite, soient bien clairs pour tous les élèves. Par soucis d'équité, j'ai donné à tous les élèves la même évaluation et ils ont tous eu le temps et les outils nécessaires pour la faire. Malgré mes précautions, au moment de corriger, je me suis aperçue que les élèves relevant de l'UPE2A n'avaient pas fait tous les exercices. J'ai donc décidé d'adapter mon barème pour ces trois élèves et de les noter sur ce qu'ils avaient fait, ignorant donc dans mon barème les exercices auxquels ils n'avaient pas répondu pour ce que j'ai estimé être la cause d'une incompréhension de certaines consignes. J'ai donc réalisé un pourcentage en fonction du nombre de réponses justes par rapport au nombre de réponses données. Je ne communique jamais leurs notes aux élèves. Je les répertorie simplement afin de garder une trace des compétences acquises, des difficultés et de l'évolution des élèves. En revanche, je les informe de leurs difficultés, réussites et progrès par le biais d'annotations et d'appréciations écrites directement sur le support d'évaluation. Cette évaluation en particulier a confirmé l'idée que je ne devais pas différencier les évaluations mais au contraire les repenser et formuler des consignes beaucoup plus simples et courtes, en prenant soin de les illustrer d'un exemple. Bien entendu, il est important, tout comme pour les modalités, de varier les types d'évaluation afin de répondre à l'hétérogénéité des classes. Pour la découverte d'une nouvelle notion, avoir recours à une évaluation diagnostique des connaissances ou représentations des élèves constitue un outil de

différenciation. Cette phase peut être parfois très courte et orale, comme par exemple en anglais, où les enfants doivent donner le nom des couleurs qu'ils connaissaient déjà. Elle peut parfois être plus longue et écrite, comme en sciences où les élèves dessinent l'intérieur du corps humain tel qu'ils l'imaginent, ce qui permet de recueillir leurs représentations initiales.

Au cours d'une séquence, il est parfois intéressant de vérifier que tout fonctionne bien pour tout le monde et d'effectuer une évaluation formative. Dans ma classe, ce genre d'évaluation se fait souvent à l'oral ou par le biais d'un exercice court reprenant ce qui a été fait jusque-là, c'est le cas notamment en grammaire. Bien entendu, en fin d'apprentissage je propose aux élèves une évaluation sommative que nous préparons systématiquement ensemble en groupe classe puis je leur donne un exercice type tel qu'il sera dans l'évaluation pour s'entraîner. Toute évaluation formative ou sommative est, autant que faire se peut, suivie de remédiations sous forme de groupes de besoins, généralement lors des APC.

Adapter et varier les supports de travail et d'évaluation en fonction des besoins des élèves est donc un exercice difficile mais inéluctable dans certains cas et dans le souci de la réussite de tous. La différenciation, qu'elle soit successive ou simultanée ne peut se suffire à elle-même et il conviendra qu'elle soit mise en place dans un contexte et des modalités adaptés.

3.1.3. L'importance du cadre

Dès les premières semaines, j'ai senti la nécessité d'établir un cadre qui profite à la bonne entente et au travail de tous les élèves. Le plan de classe est l'un des aspects essentiels d'un cadre propice aux apprentissages. De plus, l'acceptation de la mixité et de l'égalité filles/garçons étant un élément important à l'entente de tous les élèves d'une classe, nous avons fait le choix, avec mon binôme, de proposer aux élèves un placement alterné avec systématiquement une fille assise à côté d'un garçon. Dès les premiers jours, en partant de l'album de littérature de jeunesse *A l'école il y a des règles*⁵ les enfants ont, tous ensemble, élaboré les règles de la classe. Nous avons ensuite affiché ces règles dans la classe. La première de toutes mettait l'accent sur l'écoute et le respect des autres. Ce n'est que plus tard que je me suis aperçue des bienfaits que peut avoir un plan de classe, notamment en ce qui concerne les élèves relevant de l'UPE2A. Leur présence en classe avec les autres étant assez courte, je les avais groupés en fond de classe afin d'éviter les tables vides dans la journée alors qu'ils sont

⁵ Salaün Laurence, *A l'école il y a des règles*, Paris, Seuil Jeunesse, 2015 (72 p.).

absents. Ce placement était loin d'être judicieux puisqu'il ne permettait en rien l'inclusion de ces trois élèves dans la classe. J'ai donc choisi de les placer à côté d'élèves dont les compétences d'explicitation des consignes me paraissaient très bonnes. Bien sûr, je leur ai demandé au préalable s'ils étaient volontaires pour endosser cette nouvelle responsabilité. Ils étaient tous très enthousiastes à l'idée de pouvoir aider et guider leurs camarades. Plusieurs fois en début d'année nous avons fait le point sur le rôle d'un tuteur et sur les règles à respecter pour aider les autres sans faire le travail à leur place. Ce système de tutorat a permis, non seulement de responsabiliser les élèves à haut potentiel en leur permettant en plus de partager leurs connaissances et d'aller plus loin dans leur réflexion mais aussi d'installer une ambiance propice à la coopération de tous dans la classe. Nombreux sont les élèves, suivant les exemples des tuteurs habituels, qui se sont mis à, eux aussi, vouloir aider leurs camarades. D'eux-mêmes, les élèves ont commencé, une fois un exercice terminé et validé, à demander qui, dans la classe, avait besoin d'aide. Une réelle relation de confiance s'est installée entre ces élèves de CE1.

La coopération entre élèves est une forme de différenciation qui peut se montrer très efficace dans certains cas puisqu'elle s'opère par le biais de la communication et l'explicitation d'élève à élève. Bien sûr, mon rôle ici est de veiller au bon déroulement de cette aide en étant attentive à ce qui est dit par l'élève aidant et en revenant fréquemment sur les procédures d'aide.

Pour que ce type d'aide soit possible, il est important que les élèves aient pleinement conscience de ce que l'on attend d'eux en termes de compétences et d'objectifs à atteindre. C'est pourquoi au début de chaque séance, j'explicité l'objectif de celle-ci et les compétences déjà acquises qu'ils auront à mettre en œuvre et/ou celles qu'ils vont développer par le biais de la tâche. Je prends également toujours le temps de bien expliquer les consignes et de systématiquement faire reformuler par quelques élèves. Dans la mesure du possible, j'appuie mes explications par des exemples, des démonstrations afin de guider au mieux les élèves et de les rendre le plus autonomes possible face à la tâche. Ainsi, la plupart savent exactement ce qu'ils ont à faire. Cela me permet donc de circuler rapidement pour guider les plus en difficulté et leur permettre de commencer le travail. Les élèves ont conscience des objectifs de la tâche qu'ils ont à réaliser et cela donne du sens aux apprentissages.

Alors qu'il est important d'apporter un maximum d'outils pour aider les élèves en difficulté au quotidien et pendant les heures en classe, certaines aides prennent place en dehors du groupe classe. C'est le cas des aides apportées lors des APC (Activités Pédagogiques Complémentaires). Bien que ces heures ne soient plus exclusivement destinées au soutien, c'est un bon moyen de proposer aux élèves, en groupes restreints, une autre manière d'appréhender

les apprentissages, par exemple avec des jeux, le visionnage d'une vidéo ou l'utilisation d'un logiciel sur ordinateur. En mathématiques, lors de l'apprentissage de la multiplication, quelques élèves montraient un réel blocage face au sens du signe \times . Pour les aider et redonner du sens à la multiplication, j'ai utilisé une vidéo, proposée par le réseau Canopé⁶, explicitant le passage de l'addition à la multiplication de manière très ludique. Ce temps d'APC m'a souvent permis de proposer une table des besoins aux élèves, chose qui n'est pas facile en classe entière et compte tenu de l'espace restreint de la classe une fois les trente et un élèves installés à leur place. Il est bien plus facile de revenir sur les notions importantes avec un petit groupe de trois ou quatre élèves, surtout quand, comme c'est le cas, les élèves se sentent en confiance et n'hésitent pas à poser des questions. Ce temps d'APC, lorsqu'il est utilisé à des fins de soutien scolaire, représente un réel moment privilégié avec les quelques élèves présents. Nous reprenons souvent les exercices incompris ou inaboutis sur le temps de classe. La manipulation, qu'elle soit de cubes, de cartes, de boîtes ou de perles, est systématique et permet à ces élèves de visualiser les choses beaucoup plus clairement. Ces groupes de besoin rassemblent des élèves de niveau homogène et a permis de rassurer les élèves concernés. Une relation de confiance et de complicité s'est créée entre eux. Outre les élèves en difficulté, le temps d'APC est un temps qui peut rassembler des élèves ayant été absents pour une longue durée, notamment durant la période hivernale et les contaminations de grippe. Avec l'aide d'un camarade volontaire et la mienne, les élèves ayant été absents peuvent rattraper à leur rythme les jours d'école manqués. Pour les élèves de l'UPE2A, ce temps d'APC m'a parfois servi à préparer un débat en amont de celui prévu en classe dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique, afin de faciliter leur compréhension et de leur permettre d'intervenir. Lorsque les élèves ont pu échanger sur la question « A quoi servent les règles ? », j'avais préparé le travail avec eux pour éclaircir des points de vocabulaire et leur permettre, avec leurs mots, d'échanger avec les autres. Leur timidité a fait qu'ils n'ont pas participé autant qu'ils l'auraient pu mais, grâce à ce temps leur ayant été dédié, je sais qu'ils ont compris et pu s'investir dans le débat.

L'UPE2A constitue une autre forme de différenciation bien spécifique pour les élèves arrivant en France et ne parlant pas français. Cette différenciation prend place en dehors de la classe à laquelle ces élèves sont rattachés et dans laquelle ils sont inscrits puisqu'une enseignante spécialisée les reçoit avec d'autres élèves allophones dans une autre classe.

⁶ Réseau Canopé, « De l'addition à la multiplication », *Les fondamentaux*, en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/lesfondamentaux/discipline/mathematiques/operations/multiplication-a-un-chiffre/de-laddition-a-la-multiplication.html> (consulté le : 24/03/17)

« Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif légal d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences est celui du droit commun et s'applique naturellement aux élèves allophones arrivants sur le territoire de la République. Le livret personnel de compétences est l'outil de suivi à utiliser.⁷ »

L'UPE2A constitue donc un pilier solide et indispensable pour ces élèves et leur permet ainsi d'être capables de suivre de manière autonome, et en l'espace de quelques mois, les apprentissages d'une classe ordinaire. Les progrès sont flagrants et très rapides pour la plupart des enfants et leur permettent, dans la majorité des cas, d'effectuer au bout de quelques mois, exactement les mêmes activités que leurs camarades de classe.

D'autres aides sont apportées hebdomadairement et en dehors du groupe classe par le RASED (Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté). Un maître spécialisé intervient deux jours par semaine dans notre école et prend en charge trois de mes élèves de CE1 le mercredi matin sur le temps des mathématiques pour reprendre avec elles, de manière ludique et par le biais de la manipulation, les notions vues en classe. La psychologue scolaire reçoit également deux de mes élèves ainsi que leurs parents. Un réel travail en coopération entre les enseignantes, le RASED et les familles vise à améliorer les conditions de travail de ces élèves en difficulté et à leur permettre d'appréhender les apprentissages de manière plus sereine.

Ainsi, afin de faciliter l'accès aux apprentissages de tous les élèves, il conviendra d'établir un cadre sécurisant pour eux, sans oublier de leur laisser des « champs de liberté où ils [auront] le droit de choisir, de décider, d'innover, de prendre des responsabilités » (Przesmycki, 2004).

⁷ Education.gouv.fr, « Le bulletin officiel de l'éducation nationale n° 37 du 11 octobre 2012 », *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le : 24/03/17)

3.1.4. Responsabiliser les élèves pour leur permettre d'accéder à l'autonomie

Différencier dans une classe nécessite une disponibilité de l'enseignant qui n'est possible que si les élèves de la classe ont atteint un certain niveau d'autonomie. En effet, pour passer du temps avec les élèves en difficulté sur le temps de classe, il faut que le reste de la classe soit capable de travailler seul. Cela ne s'improvise pas et demande un réel travail et cadrage de la part de l'enseignant. Responsabiliser les élèves et leur donner accès à l'autonomie est un travail du quotidien qui demande une confiance mutuelle entre l'enseignant et ses élèves. Les règles de la classe doivent être claires, acceptées et appliquées par tous. C'est pourquoi, depuis le début de l'année, un système de suivi du comportement, fortement appuyé par les



règles de la classe, a été mis en place. Des crayons de couleur verte, orange et rouge sont affichés dans la classe. Le matin, toutes les étiquettes portant les noms

des enfants sont dans le vert. Au fur et à mesure que la journée avance et en fonction de leur comportement, ces étiquettes peuvent être amenées à être déplacées dans l'orange, voir dans le rouge, par l'enseignante. En fin de journée, chaque enfant reporte dans son cahier de correspondance la couleur dans laquelle il se trouve puis il doit faire signer ce document (*cf. annexe 3*) par ses parents chaque fin de semaine. Les crayons sont tous remis dans le vert chaque matin. Tout élève dit « responsable » est un élève qui aura su se comporter comme tel et rester dans le vert tout au long de la semaine. Il aura donc droit à une responsabilité, un « métier » de la classe, la semaine suivante. J'accorde une grande importance au temps de parole donné à chacun dans le cadre des activités orales menées en classe et ce système m'a permis de canaliser les élèves à haut potentiel ou étant la majorité du temps très à l'aise avec les apprentissages et ayant tendance à trop bavarder ou à monopoliser la parole, au détriment des plus timides et moins à l'aise.

Malgré mes précautions, pour pallier à certains de ces écarts et dans un but de dépassement de soi, des contrats de réussite personnalisés ont été proposés à quelques élèves pour qui le système de crayon ne suffisait pas (*cf. annexe 4*). C'est le cas par exemple d'une élève qui prenait systématiquement la parole sans lever le doigt, ignorant de ce fait ses camarades qui eux aussi voulaient prendre la parole mais attendait qu'on leur donne. Pour pallier à cela, elle a dû remplir une fiche avec l'objectif qu'elle se fixait et qui était celui de lever le doigt pour prendre la parole. A chaque fin de journée, elle devait s'auto-évaluer et estimer si oui ou non elle avait rempli son contrat. Ce défi personnel a permis à cette élève de se responsabiliser et de prendre du recul face à son rôle d'élève au sein de la classe. J'ai trouvé ce système très efficace et responsabilisant pour les élèves concernés. En effet, le respect de ses camarades et de leur parole est quelque chose auquel elle fait beaucoup plus attention aujourd'hui. Le respect entre pairs est absolument nécessaire dans une classe puisqu'il permet aux activités de se dérouler dans les meilleures conditions. Ce type de contrat pourrait tout à fait être utilisé pour concentrer l'attention de certains élèves sur certains apprentissages spécifiques. On pourrait, par exemple, le proposer à un élève qui oublie systématiquement de mettre une majuscule en début de phrase afin qu'il prenne conscience de cet oubli répété et tente au mieux de le corriger. On pourrait également le proposer à un élève ayant des difficultés à produire des écrits, dans un but de dépassement de soi et afin qu'il se fixe un objectif de plus en plus ambitieux. C'est un système qui permet aux élèves de prendre pleinement conscience des points qu'ils ont à améliorer et de les responsabiliser par rapport à eux-mêmes et par rapport aux autres.

Comme mentionné précédemment, le tutorat entre élèves constitue un autre élément fort du point de vue de la différenciation. En effet, de par l'explicitation des procédures utilisées pour la résolution de certains problèmes ou exercices, les tuteurs assoient plus fortement leurs connaissances et en font profiter les élèves plus faibles. Ce système de tutorat responsabilise tous les élèves et crée une réelle cohésion de classe. Le savoir n'est plus seulement détenu par l'enseignant mais par l'ensemble des élèves de la classe. Bien entendu, il est important de veiller à ce que les tuteurs ne soient pas toujours les mêmes et de permettre à tous les élèves d'endosser ce rôle à un moment ou un autre. Je choisis souvent le domaine questionner le monde, notamment la technologie ou les sciences, pour permettre à mes élèves en difficulté d'aider les autres. Ainsi les tuteurs deviennent tutorés et les tutorés deviennent tuteurs. De tels échanges des rôles permettent une authentique coopération des élèves qui contribue grandement à la bonne entente qui règne dans cette classe.

Bien que le tutorat soit une bonne façon de responsabiliser et de mettre en valeur les élèves à haut potentiel, il n'est pas systématique et ne comble donc pas tous les temps où ces élèves, finissant la plupart des activités de mathématiques ou de français bien avant les autres, se retrouvent sans activité. C'est pourquoi, j'ai ponctuellement mis en place dans cette classe des fichiers d'autonomie incitant ces élèves à travailler sur des points qu'ils avaient encore à améliorer. C'est le cas par exemple d'un élève excellent en maths mais qui négligeait énormément son écriture et la propreté de ses cahiers. Je lui ai donc à plusieurs reprises, donné des travaux d'écriture (de la copie principalement) en fixant l'objectif sur le soin et la formation des lettres. Le système n'a pas fonctionné tout de suite puisqu'il avait tendance à vouloir finir tout travail très vite et passer au suivant. Mais avec le temps il a accepté de s'appliquer et d'essayer d'améliorer sa graphie. Ses cahiers sont maintenant bien plus soignés et son écriture s'est nettement améliorée.

Ceci ayant bien fonctionné, j'ai ensuite proposé à d'autres élèves des fichiers d'autonomie basés sur la lecture des consignes. Chaque élève a donc reçu un carnet avec des dessins qu'il devait colorier en suivant les indications de la consigne. Ces consignes reprenaient des notions que nous avons revues dans le cadre du domaine questionner le monde (questionner l'espace) avec des termes comme : au-dessus, en dessous, à gauche, à droite, etc. Ces fichiers, tout en permettant d'amener les élèves à travailler sur leurs points faibles, m'ont permis de libérer du temps pour travailler avec ceux nécessitant une aide particulière pour réaliser l'activité.

3.1.5. Des projets qui donnent du sens

La pédagogie de projet est connue pour améliorer considérablement la motivation des élèves. Elle donne du sens aux apprentissages et permet de les aborder de façon ludique et motivante pour les élèves. Les programmes indiquent que « la démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production » et recommandent l'élaboration de « projets où les élèves s'emparent de la langue française comme outil de communication ». Ils préconisent également l'apprentissage de la lecture et de la pratique de l'écriture « de façon simultanée et complémentaire. »

C'est pourquoi, depuis le début de l'année, je propose à mes élèves, à chaque nouvelle période, un projet d'écriture basé sur la lecture de textes variés. C'est le cas par exemple d'un projet interdisciplinaire intitulé « Du portrait vers l'autoportrait » mené en classe lors de la période 2 et appuyé par une collaboration avec le professeur d'arts plastiques. Par le biais de ce projet, mes élèves de CE1 ont pu découvrir différents personnages et se construire un lexique conséquent par la lecture de portraits. Le projet s'est poursuivi avec l'observation d'images, de photos et de peintures qu'ils ont pu décrire à l'aide du vocabulaire découvert pendant les séances de lecture. C'est alors à leur tour, par groupes de deux, qu'ils ont produit des portraits afin de faire deviner à leurs camarades le personnage qu'ils avaient choisi. Leurs descriptions devaient être aussi précises que possible afin d'ôter toute confusion quant au personnage choisi. Par le biais de ce jeu de « Qui est-ce ? » les enfants ont appris à réutiliser de manière ludique le vocabulaire qu'ils avaient appris. Pour faire suite à ce projet d'écriture, nous avons continué, après avoir défini le terme d'autoportrait, la lecture de textes autodescriptifs. Suite à ces lectures, les élèves se sont eux-mêmes décrits. Nous avons ensuite mélangé les productions et l'ensemble des élèves de la classe ont tenté de deviner de qui il s'agissait. Suite à une demande des élèves de créer des affichages pour identifier leurs portes manteaux dans les couloirs, les élèves ont utilisé leurs productions d'écrits pour créer leur autoportrait en calligramme.



Les élèves ont montré, dans l'ensemble, une réelle motivation pour ce projet d'écriture aussi bien en classe qu'avec le professeur d'arts plastiques qui leur a fait peindre leur autoportrait en l'alliant avec un travail sur les couleurs.

Le résultat étant très réussi, ils continuent de prendre beaucoup de plaisir à montrer leurs autoportraits aux élèves de l'école ou bien à leurs parents lors des réunions parents-enseignantes. L'avantage de ce genre de projet est l'investissement des élèves dans ce qu'ils font. Cet investissement permet à chacun de s'approprier le projet et de donner des résultats

relativement variés mais toujours réussis. Bien sûr, les élèves en difficulté dans le domaine de la production d'écrit ont écrit moins de lignes au moment d'écrire leur autoportrait, mais lors de la réalisation des calligrammes, cette différence n'a en aucun cas été un obstacle et ne s'est pas vue. Par le biais de ce projet, les élèves ont pu, à leur rythme, développer des compétences en lecture et en écriture ainsi qu'en arts plastiques tout en réalisant un projet qui avait du sens pour eux et les gardait motivés.



3.2. Ce qu'il est possible de faire

3.2.1. La pédagogie de projet

Célestin Freinet, dont les techniques d'enseignement ont inspiré de nombreux pédagogues et enseignants, défendait l'idée que les apprentissages devaient être centrés sur l'enfant. Il défendait que « c'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes. Nous déplaçons l'acte éducatif : le centre de l'école n'est plus le maître mais l'enfant. » Dans sa pratique, le travail individualisé de l'élève était étroitement lié au travail collectif. Ce type de pédagogie, où l'élève est acteur de ses apprentissages permet à l'enfant de se construire à travers différents projets qui viennent de lui ou de ses camarades de classe. Quand un projet vient des élèves, il présente un intérêt pour tous puisqu'il permet à chaque élève de s'approprier ce projet commun et d'y participer à sa manière, avec les compétences qu'il a acquises et celles qu'il est en train d'acquérir. La difficulté ici, en tant qu'enseignante ayant appris avec une pédagogie très traditionnelle, est de mettre en œuvre une pratique que l'on n'a jamais vécue soi-même. En effet, les champs de liberté des élèves sont beaucoup plus

importants dans ce type de pédagogie qui demande que l'enseignant accepte de ne plus avoir un contrôle total sur sa classe. En introduisant l'imprimerie dans sa classe, Célestin Freinet a remplacé les manuels scolaires par des textes écrits par ses élèves. Il défendait l'idée qu'un « imprimé écrit par des adultes, à l'intention des élèves, n'a pas la valeur d'un texte rédigé par des enfants, pour des enfants. »⁸ Ce qui était visé dans sa pédagogie était le développement et la construction de chaque enfant avec son vécu, ses expériences et ses intérêts. Bien que la massification des années 1960 n'ait pas permis une généralisation de la pédagogie nouvelle, les traces qu'elle a laissées sont encore bien actuelles. De nombreux enseignants s'inspirent encore aujourd'hui de ses méthodes, à l'époque considérées comme marginales, en permettant à leurs élèves d'être acteurs de leurs apprentissages, en favorisant la coopération dans les classes et en suscitant le désir d'apprendre. La mise en place d'ateliers autonomes dans le cadre d'un projet sur l'année est quelque chose que j'aimerais faire dans les années à venir, quand j'aurai une classe à temps plein temps, je pourrai remplacer les projets de lecture/écriture que je propose à mes élèves par de plus longs et ambitieux projets qui, je l'espère et dans la mesure du possible, émaneront des élèves.

3.2.2. Les plans de travail

La première étape vers une pédagogie plus libératrice et responsabilisante pour l'élève serait par exemple une pédagogie avec la mise en place de plans de travail, aussi appelés contrats de travail. C'est un moyen certes assez difficile à mettre en œuvre quand on débute et dans des classes où l'effectif est élevé. En effet, comme l'écrit Philippe Meirieu : « le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins, exige des moyens plus importants »⁹. En revanche, c'est un système qui permet une réelle autonomie et responsabilisation des élèves puisqu'il consiste à donner à chaque enfant un dossier comprenant le travail qu'il aura à effectuer sur une journée, une semaine, deux, ou plus. L'élève est alors libre d'organiser son temps comme il le souhaite. Il pourra, selon ses dispositions, commencer par les matières où il est le plus à l'aise et finir par celles avec lesquelles il l'est moins, ou inversement. Ce système est bien sûr régi par des objectifs bien définis et connus des élèves qui

⁸ Veya Jean-Marie, *Les grands pédagogues : Freinet*, Le Mont-sur-Lausanne, Loisirs et pédagogie, 2015, (119 p.)

⁹ Meirieu Philippe, *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1995 (1/1985), (187 p.)

s'engagent à remplir leur contrat. Bien sûr il implique des contraintes matérielles parfois difficiles à mettre en place quand l'espace de la classe ne le permet pas. En effet, l'organisation des tables est un facteur important de ce système puisque les élèves doivent pouvoir circuler dans la classe sans se gêner, mais aussi travailler en groupes pour s'entraider, coopérer. De plus, tous les documents et outils nécessaires doivent être mis à disposition des élèves pour qu'ils puissent rechercher les informations dont ils ont besoin sans avoir à demander à l'enseignant. En libérant les élèves devenus autonomes et capables d'avancer seuls, l'enseignant est alors disponible pour aider ceux qui en ont le plus besoin. Bien entendu, ce système ne remplace en rien l'enseignement du professeur, il vient seulement s'y ajouter pour permettre aux élèves de travailler seuls et d'acquérir des méthodes de travail autonome qui leur serviront durant toutes leurs années d'étude. L'enseignant est présent pour tous, il est une personne-ressource, il circule souvent dans la classe pour recadrer, vérifier que tout le monde est au travail et apporter les aides nécessaires.

C'est un système de différenciation pédagogique que j'aurais aimé mettre en place cette année mais face auquel, pour plusieurs raisons et à plusieurs reprises, je me suis découragée. Outre la charge importante que cela représente de préparer des plans de travail adaptés et prenant en compte les besoins de chacun, l'espace de ma classe, ne pouvant déjà pas accueillir un coin bibliothèque, ne permet pas un agencement des tables propice à la mise en place de ce système. De plus, c'est une méthode d'enseignement qui demande un réel suivi de la part de l'enseignant et le système trois semaines/trois semaines de l'ESPE de Paris, bien qu'il présente de nombreux avantages pour les Professeurs des Ecoles Stagiaires en bénéficiant, ne permet pas ce genre de suivi. En effet, cinq semaines s'écoulent entre le moment où je quitte ma classe pour partir en formation et la récupère après les vacances. Bien que je pense connaître assez bien mes élèves, leurs capacités mais aussi leurs difficultés, chaque nouvelle période nécessite un temps de réadaptation, aussi bien pour eux que pour moi.

3.2.3. L'importance des différents types d'évaluation

Bien que je tente au quotidien de permettre à mes élèves de travailler à leur rythme et d'entrer dans les apprentissages par différents chemins, j'ai conscience que ma démarche reste en grande partie transmissive. Il est difficile pour un professeur des écoles débutant de mettre en œuvre une pédagogie active et différenciée et ce pour plusieurs raisons. Bien qu'il ne permette pas aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages, avoir le contrôle de sa classe

pour un enseignant est rassurant, d'autant plus quand l'effectif de la classe est élevé. Dans une classe à fort effectif, tout débordement de la part des élèves peut vite devenir hors de contrôle pour un enseignant peu aguerri. De plus, la différenciation pédagogique demande un réel investissement de la part de l'enseignant. Or, la quantité de travail et le questionnement incessant d'un professeur débutant ne lui permet parfois pas cette disponibilité et adaptabilité face à la diversité de ses élèves. D'autre part, il est difficile, quand on débute, d'évaluer les points forts de tous les élèves et de mettre en œuvre des actions en fonction des remarques et observations qu'on aura faites. En ce qui me concerne, j'ai conscience de ne pas suffisamment évaluer mes élèves sur leurs représentations initiales avant d'aborder une notion. L'évaluation diagnostique occupe pourtant une place importante, voir primordiale dans une démarche de différenciation. Philippe Meirieu écrit :

Evaluation diagnostique, formative et sommative sont donc 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 [...].¹⁰

Une systématisation de l'évaluation diagnostique me permettrait d'adapter les activités de chacun en fonction de leurs besoins, de libérer les enfants qui vont plus vite, qui ont plus de facilités ou, tout simplement, qui sont plus à l'aise avec la notion, en leur proposant d'autres activités et en me rendant plus disponible pour ceux qui en ont le plus besoin. Face à la grande hétérogénéité de mes élèves, j'aimerais pouvoir d'avantage différencier les apprentissages, en fonction et au profit des intérêts et besoins de chacun.

En ce qui concerne l'évaluation dite sommative, les programmes de l'éducation nationale encouragent l'abandon des notes à l'école élémentaire et tendent vers une évaluation plus positive, une évaluation qui renforcerait l'image que l'élève a de lui. En effet, le système de notation, qu'il soit sur 10, sur 20 ou avec des lettres, est incohérent avec le principe de la différenciation qui, lui, s'appuie au contraire sur une évaluation par compétences. L'évaluation par compétences se fait par rapport au socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹¹. Les élèves acquièrent ces compétences au fur et à mesure de leur scolarité. Cette

¹⁰ Meirieu Philippe, *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1995 (1/1985), (187 p.)

¹¹ Eduscol, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves » *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html> (consulté le : 24/03/17)

forme d'évaluation permet alors de valoriser les progrès des apprenants alors que les notes insistent au contraire sur les erreurs et peuvent grandement décourager certains élèves. Inspiré de la pédagogie institutionnelle et des ceintures de comportement de Fernand Oury, autre précurseur de la pédagogie nouvelle, un système d'évaluation par ceinture de compétences en corrélation avec un système de plans de travail agirait par exemple dans un réel objectif de différenciation. Afin de valoriser les réussites et identifier les difficultés, ce système fonctionnerait en plusieurs niveaux croissants, comme au judo. Des ceintures de couleurs : jaune, orange, verte, bleue, marron et noire, par exemple, serviraient de repère de progressivité. Avec ce système, chaque élève pourrait avancer à son rythme, franchir les paliers grâce à un parcours individualisé et personnalisé, établi par l'enseignant en fonction de ses forces et de ses faiblesses. Donner une dynamique de réussite pour tous en partant du principe que nous sommes tous doués pour quelque chose fait partie intégrante de la différenciation pédagogique. Un élève doué en orthographe mais plus faible en calcul aurait une ceinture marron en orthographe et une jaune en calcul. Il serait alors valorisé par sa ceinture marron qui lui permettrait d'être tuteur en orthographe, par exemple, tout en sachant qu'il doit renforcer ses compétences en calcul. L'enseignant serait bien sûr là, ainsi que ses camarades de ceinture plus élevée pour l'aider à progresser. Avec ce type de système d'évaluation encourageant le travail en groupe, l'entraide constante et la coopération, l'évaluation ne deviendrait plus seulement sommative mais formative et formatrice puisque le suivi de l'élève serait très visible et les critères de réussite d'une transparence totale.

Evaluer c'est permettre d'apporter des réponses pédagogiques adaptées aux besoins particuliers des élèves pour leur permettre d'atteindre les compétences attendues du socle commun de connaissances et de compétences. Adopter un système de ceinture et supprimer les notes, est, me semble-t-il, une manière de faire la guerre aux « je suis nul à l'école » et de lutter contre l'ennui et le découragement en adoptant une démarche valorisante.

3.2.4. Les conseils d'élèves

Le conseil d'élèves, aussi appelé conseil de coopération, est un autre outil de différenciation pédagogique, émanant de la pédagogie institutionnelle, que j'aimerais mettre en place dans ma classe. G. Mangel décrivait les conseils d'élèves comme le « lieu où la parole devient véritablement instituante [...] C'est là que vont se proposer, se discuter, se décider les

petites et les grandes choses, les projets, les responsabilités, les règles de vie. »¹² Le conseil, qui tient lieu toutes les semaines ou toutes les deux semaines, responsabilise les élèves et leur permet de gérer la vie et le climat de la classe. Il permet de consacrer un temps à la valorisation des réussites mais aussi de mentionner et d'essayer d'apporter des solutions aux difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Lors du conseil, les élèves interviennent au même titre que l'enseignant et ont la possibilité de proposer des actions visant une amélioration de la vie de classe. C'est au sein du conseil que les élèves peuvent proposer des projets qui pourront être menés par la classe. Un système de vote permet alors à la majorité d'adopter ou non le projet proposé, avec, bien entendu, l'aval de l'enseignant concernant la faisabilité ou non du projet. Pour nourrir le conseil, on pourra disposer dans la classe des boîtes avec les intitulés : je demande, je félicite, je propose, etc. C'est un outil authentique pour la formation du citoyen, permettant de mettre en pratique le vivre-ensemble, de comprendre l'utilité des règles et d'augmenter la cohésion du groupe. Les élèves sont, lors des conseils, dans un système d'autogestion où chacun a un rôle (président, maître du temps, secrétaire, ...), où les élèves écoutent attentivement, s'expriment et échangent, développant ainsi leurs compétences métacognitives. Ces temps de paroles permettent également à l'enseignant d'adapter son enseignement aux besoins réels des élèves afin de leur permettre d'entrer dans les apprentissages en y donnant du sens. C'est un système qui demande, lui aussi, un réel suivi de la part de l'enseignant, et auquel l'alternance à mi-temps du poste de PES ne m'a pas semblé pouvoir convenir. En revanche, c'est un outil qui me semble idéal pour accroître l'autonomie des élèves et la cohésion de classe tout en permettant de mettre l'élève au centre de ses apprentissages. Du point de vue de la différenciation, le conseil des élèves est un temps où les élèves se gèrent, où chacun trouve sa place et où le groupe a autant d'importance que l'individu. C'est aussi un espace où les élèves apprennent à se connaître et à s'entraider et qui sert à trouver les moyens de cette entraide. C'est également une occasion pour l'enseignant de prendre du recul et d'apprendre lui aussi à connaître ses élèves en les écoutant interagir entre eux et non avec lui. C'est donc un outil que je compte mettre en place l'année prochaine ou dans les années à venir quand j'aurai la responsabilité à temps plein d'une classe.

¹² Mangel Gilbert, « Je demande le Conseil », *Cahiers Pédagogiques*, n°319, décembre 1993, p.22.

CONCLUSION

La différenciation pédagogique est un réel défi pour tout enseignant ayant le souci de la réussite et du bien-être de tous ses élèves. L'une des difficultés majeures est celle d'enseigner à travers une pédagogie que l'on n'a pas connue soi-même. En effet, les enseignants du premier comme du second degré ont, pour la plupart, effectué cinq années d'études après le baccalauréat et ont donc connu une scolarité réussie. Difficile alors de se mettre dans le rôle du « mauvais élève » mais surtout de prendre en compte et d'agir sur les difficultés de chacun. Trop d'enseignants se réfugient pourtant dans une acceptation absolue de la courbe de Gauss et considèrent que dans toute classe il y a une part de bons élèves, une part de mauvais élèves et une part d'élèves moyens. La diversité des élèves étant une réalité appuyée par les instructions officielles, mettre en place des dispositifs motivants et adaptés à leurs besoins est une nécessité pour améliorer les conditions d'apprentissage. En tant qu'enseignante débutante, j'ai conscience que je dois accepter de ne pas tout contrôler pour permettre à mes élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages et leur laisser des champs de liberté dans lesquels ils pourront apprendre et évoluer. Varier les supports d'apprentissage, les modes de groupements, donner du sens aux activités, laisser faire les élèves, leur fournir les outils nécessaires à la réussite de leurs projets sont des outils fondamentaux pour la réussite de tous les élèves. Quels que soient l'effectif ou les modalités d'organisation du temps et de l'espace de la classe, la différenciation pédagogique est nécessaire. Bien que l'effectif élevé de ma classe m'ait énormément freiné dans ma démarche de différenciation cette année, elle a tout de même été possible. J'ai conscience que la mise en place des outils mentionnés dans ce mémoire aurait pu me permettre d'aller plus loin dans cette démarche. Ils auraient favorisé une meilleure organisation des apprentissages, une plus grande autonomie des élèves et m'auraient donc permis d'être plus présente pour les élèves présentant des difficultés dans certains domaines. C'est un aspect sur lequel je compte travailler dans les années à venir en mettant en place un cadre adapté et favorable à l'évolution de tous et de chacun dans le groupe classe.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2011, (117p.)

MANGEL Gilbert, « Je demande le Conseil », *Cahiers Pédagogiques*, n°319, décembre 1993, p.22.

MEIRIEU Philippe, *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1995 (1/1985), (187 p.)

PRZESMYCKI Halina, *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 2004 (1/1991), (159p.)

VEYA Jean-Marie, *Les grands pédagogues : Freinet*, Le Mont-sur-Lausanne, Loisirs et pédagogie, 2015, (119 p.)

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Enseigner en classes hétérogènes*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2014, (216 p.)

SITOGRAPHIE

Education.gouv.fr, « Le bulletin officiel de l'éducation nationale n° 37 du 11 octobre 2012 », *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le : 24/03/17)

Education.gouv.fr, « Le bulletin officiel de l'éducation nationale n° 30 du 25 juillet 2013 », *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (consulté le : 24/03/17)

Eduscol, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves » *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html> (consulté le : 24/03/17)

ANNEXES

Annexe 1 : fiche de préparation de séance prenant en compte l'hétérogénéité de la classe ...	31
Annexe 2 : trames d'écriture du projet « J'écris à la manière de ... »	33
Annexe 3 : fiche de suivi du comportement	34
Annexe 4 : exemple de contrat de réussite personnalisé	35

Annexe 1 : fiche de préparation de séance prenant en compte l'hétérogénéité de la classe

Titre de la séquence : Unité 5 cap maths (p. 49)	Séance n°2 Multiplication : calcul de produits (2)	Durée : 1h
Objectifs : - Comprendre l'écriture multiplicative. - Calculer des produits en utilisant l'addition itérée.		
Matériel : grande affiche		

Phase / Mode de regroupement	Durée	Ce que dit/fait l'enseignante	Ce que dit/fait l'élève	Différenciation	Matériel
<i>Calcul dictés</i>	8 min	<p><u>Sur l'ardoise</u> :</p> <p>a. 15+5 b. 30+5 c. 55+5 d. 75+5 e. 45-5 f. 50-5 g. 70-5 h. 80-5</p> <p>- Correction immédiate après chaque calcul.</p>	- Les E. écrivent les résultats une fois corrigés sur leur fichier.		
<i>Réviser</i>	7 min	<p><u>Ex. 2 p.49</u> :</p> <p>Lecture individuelle de l'énoncé puis lecture par un élève et reformulation.</p>	Les E font l'exercice, s'assurer qu'aucun élève ne compte les carreaux un par un.	UPE2A : Vérifier compréhension de l'énoncé. Expliciter le mot « carreaux »	
<p><i>Apprendre</i></p> <p><i>Phase 1</i></p> <p><i>Individuel</i></p>	15 min	<p>« Vous allez chercher des calculs sous la forme ... x ... = ... (l'écrire au tableau) pour les nombres que je vais vous donner. Par exemple : si je vous dis ... x ... = 4 ? »</p> <p>9, 13 et 20.</p>	<p>- <u>Réponse attendue</u> : $4 \times 1 = 4$; $1 \times 4 = 4$; $2 \times 2 = 4$</p> <p>- Pour 9 : 1×9 ; 9×1 ; 3×3 Pour 13 : 1×13 et 13×1 Pour 20 : 1×20 ; 2×10 ; 4×5 ; 5×4 ; 20×1 → A afficher en classe.</p>	<p>Lina, Fatoumata, Elise, Eve : Leur donner des cubes si nécessaires.</p> <p>UPE2A : Si exemple ne suffisant pas, revenir sur la consigne avec eux + cubes</p>	
<p><i>Phase 2</i></p> <p><i>Individuel</i></p> <p><i>puis collectif</i></p>	15 min	<p><u>Proposer</u> :</p> <p>$3 \times \dots = 9$ $3 + \dots = 9$ $3 \times \dots = 13$ $3 + \dots = 13$ $5 \times \dots = 15$ $5 + \dots = 15$</p>	- Les E cherchent sur leurs ardoises puis correction collective.		Affiche

		Conclure : Si pour l'addition il est toujours possible de compléter une somme pour obtenir un autre nombre, ce n'est pas toujours possible avec un produit.			
<i>Entrainement</i>	15 min	<u>Fichier p.49</u> : - « Vous allez lire la consigne de l'exercice 3 puis je vais demander à deux élèves d'expliquer ce qu'il faut faire. » - « Vous allez maintenant lire la consigne de l'ex. 4. Qu'allez-vous devoir faire ? »	- Les E lisent, 2 élèves reformulent puis ils font l'exercice. - Correction collective avant de passer à l'exercice 4. - « Compléter » « barrer » - Les E font l'ex. puis correction collective.	+ 1 : Ex. 3 → ils doivent en trouver d'autres puis tutorat si nécessaire. Ex. 4 → tutorat -1 : Leur dire que tous les produits sauf 2 peuvent être complétés.	Fichier p.49

Bilan :

Annexe 2 : trames d'écriture du projet « J'écris à la manière de ... »



J'écris à la manière de Robert Desnos

Et si, à la manière de Robert Desnos, on imaginait ce qu'un animal sait faire mais que personne ne sait ?

→ Remplace « Une fourmi » par l'animal que tu souhaites puis décris le en suivant les indications en rouge.

Une fourmi de [sa taille]

Avec [un vêtement] sur [une partie du corps]

Ça n'existe pas, ça n'existe pas !

Une fourmi trainant [un véhicule]

Plein de [animal] et de [animal]

Ça n'existe pas, ça n'existe pas !

Une fourmi parlant [une langue]

Parlant [une autre langue] et [une autre langue]

Ça n'existe pas, ça n'existe pas !

Eh ! Pourquoi pas ?



J'écris à la manière de Maurice Carême

Savez-vous ce qui est amusant ?

1. Remplace chaque animal du poème de Maurice Carême par l'animal de ton choix.
2. Complète ensuite ce que fait chaque animal en veillant à terminer chaque vers par un mot finissant par **le son [ã]** (fiche son O14).

Ce qui est amusant

Savez-vous ce qui est amusant ?

Une qui joue

Un qui parle

Un

Un qui n'est pas

Un chantant

Un

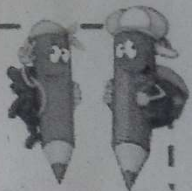
Mais ce qui est le plus amusant

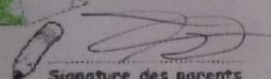
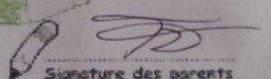
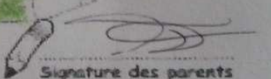
C'est d'entendre un petit

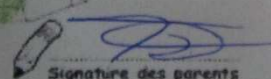
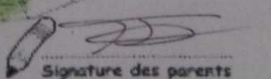
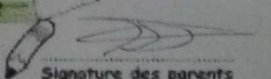
.....

Annexe 3 : fiche de suivi du comportement

Mon comportement
Février/Mars 2017



<u>Semaine 8</u>	<u>Semaine 9</u>	<u>Semaine 10</u>
Lu	Lu	Lu
Ma	Ma	Ma
Me	Me	Me
Je	Je	Je
Ve	Ve	Ve
 Signature des parents	 Signature des parents	 Signature des parents

<u>Semaine 11</u>	<u>Semaine 12</u>	<u>Semaine 13</u>
Lu	Lu	Lu
Ma	Ma	Ma
Me	Me	Me
Je	Je	Je
Ve	Ve	Ve
 Signature des parents	 Signature des parents	 Signature des parents

Annexe 4 : exemple de contrat de réussite personnalisé

Le défi personnel de Elema.....

Mon défi : j'attends qu'on m'interroge pour parler.

Ce que je peux faire pour relever mon défi :

- Lever le doigt et attendre qu'on m'interroge pour prendre la parole.

Est-ce que j'ai relevé mon défi aujourd'hui ?

- Non
 Amélioration
 Presque
 Oui

Date	Selon moi	Selon la maitresse
13/01		<input type="radio"/>
16/01		<input type="radio"/>
17/01		<input type="radio"/>
18/01		<input type="radio"/>
19/01		<input type="radio"/>
20/01		

.....

C'est mieux ! Continue tes efforts !

Bravo pour tes efforts !

C'est très bien Elema, continue !

Bravo !

Très bien Elema !

Bilan :

.....
Tu as fait beaucoup d'efforts. Tu lèves main-
 tenant toujours le doigt et tu attends pour être
 interrogée. Bravo ! Défi réussi, continue comme
 ça !

Résumé (français)

Ce mémoire vise à répondre à la question suivante : Comment mettre en place une pédagogie différenciée prenant en compte la diversité des élèves, et ce, même dans une classe à fort effectif ? Je mettrai tout d'abord l'accent sur la nécessité de la différenciation pédagogique et présenterai les objectifs fondamentaux de sa mise en place dans les classes. Je dévoilerai et analyserai ensuite certaines pratiques dans ma classe de trente et un élèves de CE1 pour mettre en œuvre la différenciation. Je proposerai enfin quelques pistes à suivre pour répondre de manière favorable à l'hétérogénéité des élèves.

Résumé (anglais)

This thesis aims at answering the following question: How can we set up a differentiated instruction which takes into account the diversity of students, even in a class with a large number of students? First of all, I will enlighten the need for differentiation and present the basic objectives of its establishment in a classroom. I will then present and analyse some of my practices in a class composed of thirty-one students, between six and seven years old, to implement a differentiated instruction. I will finally suggest some paths to follow in order to favorably respond to the heterogeneity of students.