



HAL
open science

La différenciation pédagogique : le respect des besoins de l'élève

Yann Nicolas

► **To cite this version:**

Yann Nicolas. La différenciation pédagogique : le respect des besoins de l'élève. Education. 2017. dumas-01749216

HAL Id: dumas-01749216

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01749216>

Submitted on 29 Mar 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.

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Second degré

Parcours : Histoire Géographie

La différenciation pédagogique : **le respect des besoins de l'élève**

Présenté par **Yann NICOLAS**

Mémoire encadré par **Laurent TURC**

Sommaire

INTRODUCTION.....	4
I/ État de l'art : la construction de la réflexion sur la différenciation pédagogique.....	5
A) Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?.....	5
B) Historique : De la pédagogie individualisée à la pédagogie différenciée.....	10
1. La place des travaux de Célestin Freinet.....	10
2. Démocratisation de l'enseignement et hétérogénéité des classes.....	12
3. La différenciation dans sa conception actuelle.....	12
C) L'approche des différences chez l'élèves : clef de la différenciation pédagogique.....	14
1. La prise en compte des différents types de différences chez l'élève.....	14
2. Gestion de la différence dans la situation problématisée.....	17
D) Problématisation et hypothèses.....	17
II/ Méthode : description du dispositif.....	18
A) Le contexte de l'expérimentation.....	18
1. L'établissement : collège George Sand de la Motte Servolex.....	18
2. Participants : 4ème C et 4ème D.....	19
B) Le matériel utilisé.....	20
1. La séquence et sa situation problématisée : élaboration sur le temps long.....	20
2. Les outils mis en place.....	21
3. Usage des différentes formes d'évaluation : diagnostic, formative, sommative.....	22
C) La procédure de l'expérimentation : séance par séance.....	24
1. Séance une : introduction du sujet.....	24
2. Séances 2 et 3 : différenciation simultanée et évaluation formative.....	25
3. Séance 4 : construction cartographique.....	26
4. Séances 5 et 6 : perfectionnement.....	26
5. Séance 7 : autoévaluation du travail et conclusion.....	27
III/ Résultats de l'expérimentation.....	27
A) Les effets de la différenciation simultanée sur le groupe classe.....	27
B) Les effets de la différenciation simultanée sur les groupes de besoin.....	30
1. Évolution des élèves en difficulté.....	30
2. Évolution des élèves ayant des difficultés sur un seul item.....	31
3. Évolution des élèves en avance sur les attendus.....	32
C) Effets non mesurables : la différenciation successive.....	34
D) Discussion.....	35
1. Difficultés dans la mise en œuvre et remédiation.....	35
2. Différenciation pédagogique : de la nécessité de sa mise en pratique à sa difficile intégration aux démarches enseignantes.....	36
3. Bref retour sur les hypothèses.....	37
Conclusion du propos.....	38
BIBLIOGRAPHIE.....	40
ANNEXES.....	42
Remerciements.....	60

*« Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule,
qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère,
en vain toutes les chaînes auraient été brisées ...
Le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes :
celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient,
celle des maîtres et celle des esclaves. »*

Nicolas de Condorcet

INTRODUCTION

Ici, ce que nous montre Nicolas de Condorcet, n'est ni plus ni moins l'importance de l'Instruction comme vecteur d'émancipation. Celui ou celle qui décide d'embrasser la vocation de professeur(e) ne le fait pas, ou rarement, par hasard. Terme marquant exprimant le choix pour l'enseignement, « profession » devient alors une « profession de foi » sociale, et laïque. Sans avoir besoin de tomber dans l'analogie religieuse, l'engagement est fort puisqu'il s'agit « d'accoucher » les esprits. Alors, tout pédagogue se doute que, au contact de la singularité humaine, l'enjeu sera de créer un enseignement qui passionnera et qui saura pousser chacun à l'investissement intellectuel. Sur le terrain, il en est tout autre chose : les profils socio-cognitifs sont multiples, les supports – et leurs variétés – dépendent d'éléments pratiques, les organisations de classes peuvent être réductrices, les classes ont des effectifs élevés. Le modèle de la classe, invention médiévale, a cherché l'homogénéisation du groupe, puis la sélection entre ceux ayant connus les mêmes conditions d'enseignement et d'apprentissage. L'école est devenue différenciante, créatrice de différences, par son indifférenciation et c'est bien cela qui ressort de ces premiers mois au sein des classes.

La différenciation pédagogique, c'est à dire la prise en compte des différences, des besoins de chacun pour accéder à un objectif commun – et donc à la réussite scolaire dans un système fonctionnant par paliers, apparaît dans les textes officiels au sein de la loi d'orientation de juillet 1989. Elle va rapidement de pair avec l'usage des compétences (connaissance, capacité, comportement), accompagnant les tâches et les apprentissages des élèves, poussant les enseignants, avec peu d'indications pratiques, à entreprendre cette marche vers l'émancipation de tous, peu importe les profils cognitifs. Cet ensemble est ensuite acté par la loi d'orientation de 2013 sur la refondation de l'école, intégrant l'école inclusive.

Il semble alors pertinent de se confronter à une telle problématique d'enseignement, d'une part pour permettre à chaque élève de faire en sorte que sa façon de réfléchir l'amène à la réussite scolaire, et à fortiori à la réussite sociale, d'autre part pour améliorer nos pratiques enseignantes.

Pour cela, et après avoir réalisé un état de l'art sur la différenciation pédagogique dans le système éducatif français, il sera nécessaire de présenter la tentative d'intégration de ces problématiques au sein de la réalisation d'une situation problématisée en classe de 4ème. S'en suivront une présentation des résultats obtenus ainsi qu'une discussion permettant un regard rétrospectif sur cette expérimentation.

I/ État de l'art : la construction de la réflexion sur la différenciation pédagogique

A) Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

Sabine Laurent définit ainsi la différenciation pédagogique : « *La pédagogie différenciée part de la nécessité d'une formation générale de base de même niveau pour l'ensemble de la nation et pose le principe de l'éducabilité de tous les élèves. Elle répond à ce défi en termes de gestion des différences entre les élèves. En conséquence, elle soulève le problème de la nature des différences à prendre en compte au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage* ». L'idée est donc de valoriser les différences, afin de respecter les spécificités de chacun et de ne pas tomber dans une dangereuse uniformité de l'humain et donc de ses processus d'apprentissage. L'école française est la cible de nombreuses critiques dans ce domaine depuis le début du XXème siècle par la mise en place d'un modèle à atteindre pour tous en refusant les démarches et réponses personnelles ou bien la créativité. L'école a pu créer une conception unique de l'intelligence¹. De nos jours, il devient alors nécessaire pour l'école de modifier ses exigences afin de respecter les cheminements singuliers et ainsi pour que chacun développe ses propres outils de réflexion. Mais, *in fine*, faut-il réellement prendre en compte et valoriser les différences ? Ne vaudrait-il pas mieux les abolir ? En effet la différence peut servir de support à l'inégalité, l'école étant ainsi pensée comme une porte d'entrée sélective vers la société. Le rapport aux connaissances est personnel et ne représente qu'une différence, mais lorsque que cette connaissance est définie comme nécessaire à la vie en société, nécessaire au monde du travail, elle peut alors devenir une inégalité. De nos jours, la réussite scolaire définit la réussite sociale, au sein de situations professionnelles particulières.

Par ailleurs ce qu'il faut noter ici, c'est que la différenciation pédagogique ne différencie pas les finalités mais les modalités. L'exigence est donc une modification dans la considération des cheminements cognitifs et non pas des objectifs communs. La pédagogie différenciée est alors une solution à la gestion des différences dans la construction d'une universalité. Elle se positionne comme un modalité de concordance de ces deux exigences. Bien sur la réflexion va alors s'orienter sur la nature même de ces différences, l'enjeu étant de savoir si elles sont objectives ou bien le fruit d'une attente, entraînant ensuite une catégorisation. Il semble que ces deux types de différences coexistent : singularité des caractéristiques comportementales, psychologiques, mais aussi biologiques face à la prise en compte limitée du nombre de traits caractéristiques par l'observateur, ici l'enseignant,

1 Théorie des intelligences multiples de Howard Gardner

l'entraînant à catégoriser des « différences » subjectives. Certaines attentes étant survalorisées par rapport à d'autres, l'école crée des différences, voir même des inégalités, répondant donc à un système de valeurs, ainsi qu'à la comparaison aux autres individus. En faisant de la culture classique un attendu scolaire l'école privilégie, par exemple, les enfants de milieu favorisé, plus amenés à fréquenter un opéra ou un théâtre.

De là, une pratique qui se voudra différenciée représente une intention, celle de la prise en compte des différences principalement cognitives dans les modalités d'enseignement et d'apprentissage afin de ne pas créer de l'inégalité. Elle s'oppose donc aux pratiques différenciatrices, celles qui engendrent des différences sociales. C'est une variation des pratiques d'enseignement. Les moyens de procéder sont nombreux et ont permis l'élaboration d'un champ théorique très riche. Philippe Meirieu², spécialiste des questions d'individualisation et plus précisément de différenciation, met en avant, au sein du tableau présenté ci-dessous, les différentes formes de la différenciation. Dans notre étude nous privilégierons les démarches de pédagogies de la maîtrise et constructiviste, s'appuyant à la fois sur la mise en place des groupes, nécessitant la variation des modalités de regroupement (par besoin ou bien par niveau) ainsi que le projet (ici pensé comme la situation problématisée).

	Enseignement secondaire général	Enseignement secondaire technologique	Publics en difficulté
Humanisme	« Classes mobiles »	« Stages pratiques individuels »	
	Pédagogie personnalisée		
Psychosociologie	Travail autonome		Thérapie
	Tutorat		
Behaviorisme	Travail indépendant	Apprentissage guidé par la description de la tâche	Fichiers auto-correctifs
	Enseignement programmé		
Psychologie différentielle	Groupes de besoin		Lieux ressources
	Pédagogie différenciée		
Taxonomies	Groupes de nouveau	Unités capitalisables	Pédagogie du contrat
	Pédagogie de la maîtrise		
Psychologie cognitive constructiviste	Pédagogies du projet	Pédagogie du projet technologique	Outils d'éducabilité cognitive
	Pédagogie constructiviste		

L'enseignement traditionnel est perçu comme généralisant et dangereusement

² www.meirieu.com

homogénéisant. De nombreuses références³ s'insurgent contre les dangers d'un enseignement qui ignore les spécificités individuelles et contraint tous les enfants à entrer dans le même « moule ».

Historiquement, la différenciation est rapidement perçue comme scandaleuse par l'école républicaine, dont le projet, avant même Ferry et sous la plume de Robespierre, vise à l'homogénéisation pour fonder l'unité nationale par une éradication des différences.

Pour Ferry, seul l'État a le droit d'éduquer, se basant sur la force de la Raison contre la superstition familiale, comme la langue unique contre les patois. Cette langue tend à transformer l'enfant en élève, en sujet du droit piochant dans l'universalisme. Pour cette école, l'individualisation est une atteinte à l'intégralité de l'État. Il s'agit d'un progrès en son temps, face à l'enseignement aléatoire, désordonné et inégalitaire. Désormais tout l'enjeu est d'associer un enseignement raisonné et progressif à l'universalité et une individualisation prenant en compte l'individu tel qu'il est, inscrivant les apprentissages dans l'histoire du sujet pour le faire progresser.

Plus que l'individu, la différenciation va prendre en compte une grande partie des différences, telles que les modes de pensée ou les types de mémoire afin d'adapter les démarches d'enseignement.

Il est donc nécessaire de se pencher sur les domaines où la différenciation pédagogique peut s'opérer. Ces domaines sont nombreux, il nous faut les présenter. Tout d'abord la différenciation peut être apportée par ses types de mise en application.

- La différenciation successive⁴ est l'alternance entre différents outils et situations d'apprentissage. La différenciation s'effectue donc en associant une diversification des outils et des situations à un objectif commun fixé au préalable.
- La différenciation simultanée vise, à un moment donné commun à la classe, à une mise en activité particulière des apprenants face à leurs ressources, à leurs besoins, à leurs profils cognitifs. Philippe Meirieu en propose une méthodologie en cinq temps qui est la suivante :
 1. Les apprenants doivent avoir un programme d'objectifs qui leur a été communiqué et qui constitue la trame même de leur travail
 2. Les apprenants participent à l'élaboration d'un plan de travail individuel
 3. Le plan de travail doit contenir, pour chaque élève, les engagements que celui-ci prend.

3 Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud, Sabine Kahn, Bruno Robbes ou encore plus anciennement Célestin Freinet

4 Jean Pierre Meyniac sur le site de l'académie de Grenoble

4. L'organisation matérielle, notamment autour de la structure spatiale de la salle ou de la mise à disposition des outils nécessaires, demande une intense préparation en amont
5. La discipline ne doit pas être oubliée.

Dans le contexte de la différenciation successive il est possible aussi de faire varier les types de situations d'apprentissage permettant d'adapter les modalités de mise au travail et ne négligeant pas la question de la sociabilité dans une classe donnée :

- La situation impositive collective⁵ : un groupe d'élèves se retrouve face à des connaissances qu'il doit s'approprier
- La situation individualisée : chaque élève doit dialoguer avec les membres de son groupe et se confronter avec une programmation de travail qui, en l'interrogeant, va le guider vers l'objectif que l'enseignant a mis en place.
- La situation interactive : une confrontation des représentations de chaque apprenant avec les représentations de ses pairs, au sein de ce que l'on va appeler un conflit socio-cognitif.

Pour cela, il est nécessaire de prendre également en compte les types d'organisations de classe autour de groupes :

- Les groupes de niveau-matière : Par discipline, ou par compétence, on regroupe les élèves par rapport à leur niveau d'avancement dans l'apprentissage de cette discipline ou de cette compétence. On forme alors des groupes homogènes, groupes aux constitutions différentes pour chaque compétence. Bien sur, les apprenants évoluent, il est donc nécessaire de ne pas les cloisonner. Ils peuvent donc évoluer dans leur positionnement au sein de ces groupes
- Les groupes de besoin : Après avoir adapté les emplois du temps pour les rendre parallèles entre les différentes classes d'un même niveau (6ème, 5ème, 4ème ...) en fonction des matières, on établit une programmation commune des compétences à acquérir, prenant en charge un moment d'évaluation commun. La répartition des élèves se fait alors entre les objectifs non atteints, spécialisant ainsi des élèves dans l'application de telle ou telle compétence. Les critères de répartition des élèves sont alors diversifiés : acquisitions précédentes, capacités méthodologiques, itinéraires d'acquisition d'une compétence ...

5 Formulation de Philippe Meirieu

Les types d'objectifs peuvent, eux aussi, avoir un impact pour prendre en compte les différences entre les élèves, mais aussi entre les différentes formations et les différents niveaux :

- L'objectif général : reprend une notion du programme et peut nécessiter la mise en place d'objectifs intermédiaires selon la difficulté de cette notion
- L'objectif opérationnel : met l'apprenant en position d'acteur, développe une compétence nouvelle avec ses propres enjeux, possède des exigences clairement explicitées et précises, crée un comportement évaluable

Objectif de repérage →	Objectif de maîtrise →	Objectif de transfert →	Objectif d'expression
↓	↓	↓	↓
Situation impositive collective	Situation interactive	Situation individualisée	Situation indéterminée à construire avec l'apprenant

Source : www.meirieu.com

Bien évidemment les types d'évaluation ont un intérêt dans le cadre de la différenciation pédagogique. Elles doivent varier, mais elles dépendent aussi de moments-clés dans une séquence. Elles sont ici présentées dans leur ordre d'usage dans la continuité d'une séquence :

- L'évaluation diagnostique : permet la prise en compte pour chaque élève des compétences acquises, en séparant capacité et connaissance
- L'évaluation formative : permet à l'enseignant d'ajuster sa méthode face à l'observation des difficultés, la mise en place d'obstacles pertinents pour le développement cognitif. C'est une mise au point de la différenciation, un ajustement de sa mise en place
- L'évaluation sommative critériée : permet la mesure des apprentissages par les apprenants. A partir de là, il est possible de penser de nouvelles mises en place, des ajustements et donc faire de la différenciation dans une classe le moteur de progrès dans la confiance des élèves en eux mêmes, et donc dans la construction de leurs identités. Au delà, il est bien sûr possible de mesurer l'intériorisation des apprentissages.

Au final il est possible de penser une organisation en quatre temps dans les mises en applications de la différenciation, combinant ainsi les éléments précédents :

- Découverte : le but est de créer du sens pour l'apprenant. Pour cela on privilégie des exercices de sensibilisation sur le mode inductif, orientés par le sens des représentations des élèves.
- L'intégration : c'est le moment de la différenciation simultanée, en proposant aux apprenants des mises en situations diversifiées, que ce soit en terme d'outils ou de démarches (fiches individuelles, enquêtes, lectures, natures des documents, exercices de groupes), de contenus (ajouts de documents pour certains) ou encore de rythme de travail.
- Les évaluations : il s'agit d'une évaluation critériée, orientée sur les objectifs fixés en amont.
- La remédiation à la suite de l'évaluation formative ou sommative : les remédiations sont différenciées elles aussi et pourront prendre de nombreuses formes : répétition de la notion, exercices supplémentaires, reprise des notions précédentes, travail sur les représentations, modification des outils et des supports amenant à l'intériorisation de l'enseignement, mises au clair d'une méthodologie.

Pour résumer, les variables de la différenciation touchent :

- le cadre spatial
- les situations d'apprentissage
- les contenus proposés : accessibilité, stimulation, notionnel
- les dimensions du sens d'un apprentissage
- les modes de pensée et les stratégies d'appropriation : déductive, inductive, créatrice, dialectique, analogique, globale ou synthétique, analytique
- l'organisation temporelle : déroulement de la séance, alternance des différents temps, régulation en cours
- les attitudes pédagogiques des enseignants, entre le simple guidage lors de travaux en autonomie et direction du cours dans un format magistral.
- l'évaluation des acquis de la séquence

B) Historique : De la pédagogie individualisée à la pédagogie différenciée

1. La place des travaux de Célestin Freinet

Dès 1905, Hélène Pakhurst, une Américaine du Massachusetts met en place des

expérimentations d'individualisation pédagogique, selon le niveau et la « personnalité » de chaque élève, créant alors des fiches de travail individuel. Ces expérimentations prennent le nom de plan Dalton, dont Célestin Freinet s'inspirera concernant l'idée de contrat ou la liberté du rythme d'apprentissage, mais rejettera l'objectif d'inspiration trop tayloriste.

En 1915, Carl Washburne construit une individualisation de l'apprentissage autour de plans de travail, complétés par une médiation par les pairs, les élèves plus âgés s'occupant ponctuellement des plus jeunes. Progressivement il en vient même à construire des manuels et des fiches de travail orientant le travail en autonomie. Ici les droits de l'enfant sont bien plus pris en compte, même s'il tend plus tard à une méthode « scientifique », par des enquêtes quantitatives sur les capacités moyennes d'une tranche d'âge.

En 1927, Robert Dottrens ouvre un établissement scolaire à Genève. Il utilise, dans un premier temps, une évaluation diagnostic et des entretiens, pour identifier le niveau de chaque élève amenant, dans un second temps, à lui remettre un fiche de travail spécifique à ses besoins. De là est formulé un « objectif-obstacle » individuel, sous la forme d'une seule question, accessible selon son profil socio-cognitif et en mesure de susciter l'intérêt de l'élève. Il ajoute à cela la construction d'une relation maître/élève très forte, excluant donc les fiches auto-correctives.

Si nous avons listé ainsi ces trois expérimentations, c'est tout simplement que chacune d'elles a pu influencer les travaux de Célestin Freinet, dans les années 1920. Son but est de faire coexister « un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions ». Il commence par tenter de donner plus de sens aux apprentissages scolaires, en investissant l'élève dans une logique de construction dans un cadre collectif. Il s'agit d'une forme de pédagogie de projet, qui amène, dans sa réalisation, l'élève à avoir besoin du savoir pour résoudre son problème. Les outils sont nombreux : correspondance scolaire collective ou individuelle, production coopérative d'un journal scolaire ... Pour éviter toutes dérives « productives », c'est à dire le primat de la tâche à celui de l'apprentissage, Freinet ajoute à sa méthode la rotation des tâches au sein des groupes de travail. Une double préoccupation façonne la méthode de Freinet : une finalisation par une activité mobilisatrice et mettre en place des apprentissages individuels autour de procédures différenciées adaptées à chacun.

Dans les années 1960 les travaux de Freinet, devant une difficulté de transposition de sa méthode à d'autres enseignants, sont complétés par Fernand Oury en approfondissant l'articulation entre le sujet et le groupe, dimensions différenciées de la pédagogie. Il met en avant que le manque de motivation dans l'apprentissage peut venir de conceptions subjectives inconscientes de la part de l'élève. L'enseignant lui même est victime de son inconscient,

pouvant donc créer ou réduire le désir d'apprentissage de la classe. Pour cela de nouveaux outils médiateurs sont mis en place comme les ceintures de niveau-matière, le sociogramme-express (outils de constitution de groupes), la monnaie intérieure ... Cet ensemble est à l'origine du courant de la pédagogie institutionnelle, toujours actif aujourd'hui.

2. Démocratisation de l'enseignement et hétérogénéité des classes

Avant les années 1970, les pédagogues cherchant à pratiquer la différenciation ne sont pas majoritaires, puisque la société a besoin de ventiler ses membres, en notant et en classant. Jusqu'à cette période l'égalité est le principe premier de l'école : chacun connaît les mêmes conditions d'apprentissage, puis d'évaluation. La démocratisation de l'école et l'élévation du niveau d'étude pousse à prendre en compte le traitement des différences. Ce traitement se fait alors au sein de la classe et non plus entre niveaux scolaires, sous une forme différenciatrice, qui crée de la différence, et non pas différenciée, qui prend en compte la différence. Les classes sont alors très hétérogènes, constat dont la prise en compte engendre de véritables problèmes chez l'enseignant. La différenciation est alors une réponse à l'échec scolaire. De nombreux pédagogues mettent en place de nouvelles expérimentations au sein de l'Institut National de la Recherche Pédagogique⁶. Qui plus est, ils peuvent s'appuyer sur des textes officiels, comme la loi d'orientation de juillet 1989 promouvant l'équité et l'égalité des chances. Il est alors vivement conseillé aux enseignants d'utiliser les méthodes différenciées pour gérer les classes dans lesquelles certains élèves n'ont pas atteints les objectifs communs à un niveau donné.

Malheureusement, ce passage à la différenciation n'a pas entraîné pour autant une démocratisation de la réussite scolaire : la ségrégation change de point de départ. En effet Philippe Meirieu met en avant que l'école nouvelle a créé des exclus par manque de mise en place d'une véritable différenciation pédagogique structurée par des objectifs communs. Il déplore aussi le manque de prise en compte d'un besoin de guidage plus élevé, d'un accompagnement efficace des élèves en difficulté personnelle ou sociale. Au final cette pédagogie, trop peu utilisée, semble être une réponse aux demandes sociales de résolution de l'échec, scolaire mais aussi social.

3. La différenciation dans sa conception actuelle

6 Louis le Grand, Michel Peretti ou Philippe Meirieu

Désormais la question de la différenciation pédagogique, tout en respectant cet héritage intellectuel et pratique, s'est orienté dans deux directions, chacune reflétant un projet de société. Philippe Meirieu, en 1996, explicite ces deux conceptions en leur donnant des noms : la « gestion technocratiques des différences » et la « tension invention/régulation ». Par ailleurs, il prend nettement parti pour la seconde conception

La première voie, selon lui, veut mettre en œuvre deux finalités antithétiques : créer une situation d'apprentissage totalement rationnelle qui crée une typologie de toutes les compétences cognitives que l'élève pourra mettre en place et tendre à la prise en compte exhaustive des différences, de toutes natures, permettant une investigation sans limite du sujet, ici l'élève. L'humain ne pouvant prétendre à une remédiation mécanique, robotique, cette conception est une « *négation de la place du sujet dans sa propre éducation, elle confond formation des personnes et fabrication des objets* »⁷.

La seconde voie s'oriente bien plus vers une pédagogie des conditions d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant n'a pas une emprise directe sur l'élève par des méthodes mécaniques, nécessitant alors une réinvention constante des méthodes, des situations d'apprentissage, des dispositifs, des outils pédagogiques et des techniques (Bruno Robbes). Ici l'environnement est enrichi, diversifié pour que chaque élève trouve des moyens d'atteindre le but collectif. Bien sûr cette conception, se basant aussi sur une évaluation diagnostic des élèves, ne les enferme pas dans une catégorisation – qui par ailleurs se doit d'être plurielle (selon la discipline, selon les ateliers, selon les capacités) – mais se doit d'être évolutive. « *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* ».

La différenciation contemporaine cherche donc, sans enfermer les élèves dans leurs propres différences, à valoriser les différences de chacun, à prendre en compte la singularité et la diversité scolaire mais sans perdre la visée d'un ensemble de compétences communes à tous. Sans cela, si nous différencions les objectifs, nous créerions un véritable processus sélectif, amenant à une ségrégation scolaire.

Dans ce cadre, des pédagogues comme Legrand, Astolfi, Meirieu ou De Peretti considèrent la différenciation comme une variante de la pédagogie de maîtrise, pédagogie prenant en compte la situation problématisée. Inaugurant ce lien fort entre les deux pédagogies, Benjamin Bloom organise son travail autour du prélèvement d'informations en liant les objectifs donnés à l'élève. Ces prélèvements se font en amont et en aval de l'apprentissage, analysant d'abord les caractéristiques de départ puis les comparant aux résultats obtenus. L'évaluation formative prend ici une place forte, permettant de mettre les

7 Philippe Meirieu

contenus du programme à la portée de chaque élève. Dans ce système, les données cognitives, mais aussi affectives, sont prises en compte. Au final les efforts de différenciation portent sur les manières par lesquelles les élèves vont atteindre les connaissances, et non plus sur les connaissances en elles-mêmes.

C) L'approche des différences chez l'élèves : clef de la différenciation pédagogique

1. La prise en compte des différents types de différences chez l'élève

Comme son nom l'indique, la pédagogie différenciée est née des différences qui existent entre les élèves. En effet, en dehors même de toutes réflexions sur l'éducation, l'hétérogénéité de l'humanité ne peut être remise en cause : chaque humain est singulier et porteur de ses propres modes de fonctionnement, de pensée, d'action, d'organisation. Dans le cadre scolaire, c'est Michel Perrenoud qui nous rappelle que chaque élève étant différent, une différenciation « sauvage » se met en place dans le traitement différent qu'opère l'enseignant entre ses élèves. A cela s'ajoute la prise en compte, apportée ici par Robert Burns, que chaque apprenant est singulier, empêchant une pédagogie générale, indifférenciée, qui serait alors injuste. La mise en valeur des élèves ne peut alors se faire par le biais d'un unique critère. Dans ce cadre, la différenciation pédagogique ne peut se centrer que sur l'élève et ses besoins.

Dans un souci de les prendre en compte et d'éviter de les renforcer, les pédagogues se sont penchés sur la différence entre les élèves. Pour cela une typologie a été créée et organisée par Sabine Kahn, en découlant donc des différenciations pédagogiques : des différences considérées comme intrinsèques à l'élève, des différences d'apprentissage entre un élève et le groupe classe, le rapport entre la culture de l'élève et la culture scolaire.

La première met en avant l'idée de la singularité des profils intellectuels des élèves, conception défendue notamment par Adolphe Ferrière en dressant des types psychologiques héréditaires (conventionnel, intuitif, rationnel ...). Dans cette optique, La Garanderie a pu mettre en place ce qu'il appelle « la gestion mentale », c'est à dire amener l'élève à comprendre ses propres habitudes mentales, mises en œuvre durant les phases d'exercice de l'apprentissage. On comprend alors que certains sont plus auditifs, d'autres visuels etc ... Cet ensemble cherche à amener l'enseignant vers des contenus d'apprentissage variés, ce qui s'inscrit donc dans la différenciation successive. Par ailleurs Laurent Talbot a montré que ces méthodes d'éducation cognitive ne compensent pas les différences de performance qu'ont pu créer la spatialisation de l'établissement d'étude et donc les inégalités sociales qui en découlent. Il est alors possible de faire varier d'autres éléments pour renforcer la

différenciation. On pense alors à des modalités de regroupement des élèves plus variées, ainsi que des déplacements au sein même de la classe (limitation des marginalités spatiales pour le groupe-classe). La prise en compte de cette différence, considérée comme naturelle, engendre des pratiques de gestion de la classe différenciée, mais applicables uniquement *a posteriori*.

La différence qui émane de la comparaison d'un élève avec le groupe-classe est, quand à elle, perçue en terme de manque : manque de travail, manque d'investissement, manque de calme, manque d'écoute ... Elle est donc un produit même de la forme scolaire qui ne postule pas de la singularité des modalités d'apprentissage des élèves. L'élève est différent parce qu'il n'évolue pas parallèlement à la norme de progression scolaire. Les réponses sont plurielles : des mesures de soutien qui font revenir l'élève sur les apprentissages n'étant pas assez compris, ou le redoublement, que Philippe Meirieu a montré inefficace puisque ce n'est pas en refaisant travailler des élèves de la même manière qu'ils pourront surmonter ces obstacles. Les applications, mises en œuvre *a posteriori*, sont peu efficaces, parfois même contre-productives du fait de la stigmatisation qu'elles permettent. Ces mesures ont de plus une dimension déficitariste, amenant à une différenciation pour des élèves perçus comme déficitaires.

La différence créée par l'écart entre la culture de l'élève et la culture scolaire amène, elle, à repenser la structure de la classe et les perceptions enseignantes. L'élève ne perçoit pas les codes intrinsèques à l'école, l'amenant à la rejeter. L'obstacle est donc la culture scolaire en elle-même, à laquelle les élèves doivent « s'acculturer ». En effet le savoir scolaire doit constamment se confronter aux représentations des élèves. Une première étape différenciatrice serait alors de prendre en compte les préconceptions de chaque élève de la classe puisqu'ici la pédagogie mise en place accepte des parcours variés pour accéder à une compétence commune. Ensuite la prise en compte se réalise dans la mise en activité des élèves, tâche inhérente à l'école moderne, dont, sous l'influence de l'Éducation Nouvelle, la nature a été modifiée et tend à la transposabilité. L'activité n'est plus une simple répétition mais une base dans la construction, par les élèves eux-mêmes, des savoirs. C'est l'idée même de la compétence qui systématise la compréhension d'une situation et donc la capacité des élèves à y répondre par des connaissances, des capacités et des comportements spécifiques à cette situation donnée. La pratique du savoir, l'action, a été favorisée face au savoir en lui-même, le texte. Cette démarche d'enseignement est positive aussi dans les modalités de son acquisition, proche de la pratique du chercheur, où les élèves doivent recomposer les savoirs d'un chapitre. De plus elle fait apparaître, dans un premier temps de séquence une accessibilité, accrue au langage scolaire, qui est restreint par la mise en activité elle-même. Bien sûr, le risque ici est de laisser l'élève dans la singularité de la situation de l'activité,

empêchant alors une construction d'un discours dans la langue de l'école. La tâche ne doit pas être perçue comme une formalité à accomplir pour l'enseignant, ne doit pas se centrer sur des faits anecdotiques qui empêcheront la construction du savoir. L'intégration de la norme scolaire passe alors par la compréhension de l'ensemble de la classe qu'il existe un besoin de dépasser la singularité de l'activité, afin de remobiliser la compétence dans une situation différente. L'activité est alors un prétexte à la déconstruction du savoir « scientifique » pour le reconstruire ensuite, par la mise en contexte. C'est dans cette première phase de travail que la différenciation pédagogique prend tout son sens, en permettant un accès à la déconstruction du « texte »⁸, scientifique, selon les besoins de chacun. Une fois le savoir pensé personnellement la reconstruction du savoir est facilitée.

La pédagogie efficace est alors, pour Pierre Bourdieu, « une pédagogie rationnelle et réellement universelle qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce que quelques uns seulement ont hérité s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné [...] qu'aux enfants de la classe cultivée », soit une pédagogie différenciée, successive et simultanée à la fois. Elle nécessite alors, en plus, de prendre en compte les malentendus socio-cognitifs de certains élèves avec la culture scolaire. Les enseignants, produits du langage scolaire, doivent alors intérioriser cette conception de la différence afin de s'adapter aux besoins réels des élèves. Le passage au secondaire, dans notre cas, est un moment de renforcement de ce malentendu, l'enseignant étant un spécialiste quasi-scientifique de sa discipline.

Cette problématique peut être complétée par Philippe Meirieu, concernant la motivation de l'élève. Cette motivation est centrale et nécessite une intégration des attendus scolaires, et donc du langage culturel propre à l'école. Il oppose alors deux conceptions de l'individualisation, et à terme de la différenciation : « *l'une qui [...], à partir des capacités mentales et du niveau cognitif de l'enfant [...], laisse entendre [...] que tout apprentissage accessible à un enfant peut être effectué par lui sans que se pose la question de la motivation – ou bien parce que le niveau d'accessibilité résout en lui même la question de la motivation. Une autre qui considère que la question de la motivation est première et détermine l'accès à tout apprentissage, en laissant même entendre que le niveau d'accessibilité est secondaire dans la mesure où l'enfant motivé parviendra à surmonter des obstacles intellectuels qui vont bien au-delà de ses possibilités attestées* ».

8 KAHN Sabine, *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 116p

2. Gestion de la différence dans la situation problématisée

La situation problématisée est comprise ici comme la combinaison de compétences afin de réaliser un objectif de maîtrise ou d'expression. Notre définition se base sur Carette et Rey qui nous expliquent qu'il s'agit, pour l'élève, de se retrouver confronté à une gamme de situations potentiellement infinies. Ce sont donc des actions non standardisées, propices à la différenciation pédagogique, puisque chaque élève va développer des stratégies personnelles, plus ou moins en lien avec la culture scolaire pour se confronter aux documents présentés. L'enseignant doit alors prendre en compte ces différences, permettre des chemins d'apprentissage différents selon les besoins découlant de ses différences, afin de ne pas les transformer en inégalités. C'est toute la problématique de la différenciation de la situation problématisée. La différenciation *a posteriori* n'a alors aucune valeur ici, puisque l'on traite d'une tâche sur un moment précis. Cela pousse donc à prendre en compte les profils, par disciplines et par types de tâches, des élèves afin de créer une différenciation sur le moment. En effet l'usage de remédiations d'inspiration behavioriste (répétitions, renforcements) dans la situation problématisée est limité puisque le prélèvement, dans les documents, des données pertinentes dépend justement de la situation en elle même. Dans le cadre de ce prélèvement, Sabine Kahn met en avant différentes catégories d'interprétation de la situation par les élèves, amenant à une différenciation :

- un prélèvement d'informations suffisant pour répondre à la tâche demandée, sans forcément les lier aux connaissances utilisées les jours précédents, résolvant ainsi le problème comme ils auraient pu le faire hors du cadre scolaire.
- un prélèvement exhaustifs des informations disponibles mises à l'aune des connaissances acquises dans les cours précédents.
- Un prélèvement par représentation dans la réalité de la situation proposée, en investissant des méthodes et des clefs de lectures scolaires. Ici la pensée de l'élève est tournée vers le systématique, le général, l'anticipation, le réflexif ...

D) Problématisation et hypothèses

En synthèse des éléments étudiés jusqu'ici, il apparaît primordial de se questionner sur la différenciation pédagogique au sein de nos enseignements. De là nous pouvons nous demander : en quoi les différentes formes de différenciation pédagogique, successive et simultanée, permettent-elles à chaque élève de valider des objectifs communs par la prise en

compte de leur singularité ?

Il est possible alors de mettre en avant différentes hypothèses :

- La prise en compte de la singularité des profils socio-cognitifs des élèves permet d'amorcer des progrès scolaires sur tous types de publics, des élèves en difficulté aux élèves en avance sur les attendus.
- La différenciation simultanée entraîne des progrès scolaires en plusieurs temps : d'abord un temps d'adaptation puis un temps de compréhension/renforcement. C'est pour cela que les évaluations diagnostics, formatives et sommatives sont utilisées ici.
- La différenciation simultanée a principalement des effets positifs sur les enseignements et apprentissages des élèves en difficulté.

II/ Méthode : description du dispositif

A) Le contexte de l'expérimentation

1. L'établissement : collège George Sand de la Motte Servolex

Dans un premier temps, il semble nécessaire de présenter le cadre spatial, mais aussi social, de l'expérimentation présentée aujourd'hui. En effet, il serait peu pertinent de laisser passer de telles informations puisque, selon la zone de recrutement d'un établissement, les problématiques extérieures des élèves diffèrent : nous comprenons très bien qu'entre un établissement de centre ville et un établissement au sein qu'un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV), le capital culturel des élèves ne sera pas le même.

Dans le cadre de cette expérimentation, l'établissement ciblé est le collège George Sand de la Motte Servolex, établissement ouvert depuis septembre 1996. Nous y retrouvons un total de 608 élèves en janvier 2017 (600 élèves en Septembre 2016) répartis autour de 23 classes, six classes par niveau, hormis le niveau de quatrième qui n'en compte que cinq. L'effectif moyen d'une classe de cet établissement est de 26 à 27 élèves. Le collège George Sand, en comparaison à un effectif national moyen des collèges de 494 élèves en 2014⁹, est d'une taille relativement importante. Les élèves viennent des communes de la Chapelle du Mont du Chat, de Bourdeau, du Bourget du Lac et d'une petite partie de la Motte Servolex, selon les répartitions de la carte scolaire. L'ensemble se situe dans la périphérie nord de Chambéry. Une équipe enseignante de trente-huit professeurs équivalents temps plein est en charge de l'ensemble des classes, dont quatre sont dédiés à l'enseignement de l'Histoire Géographie EMC.

9 <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/la-taille-des-colleges-et-lycees/>

Nous pouvons considérer cette implantation comme étant relativement privilégiée. Les élèves sont, par exemple, issus pour 38,3 % de parents cadres supérieurs ou d'enseignants, auxquels s'ajoutent 14,6 % de cadres dit « moyens ». Selon les chiffres diffusés par le collège, la moyenne départementale d'élèves issus de cadres supérieurs ou d'enseignants est de 24,7 %, soit nettement inférieure. De même le taux de réussite au Diplôme National du Brevet (DNB) de l'établissement en 2016 (91,6 %) est supérieur au taux de réussite national (87,8 %). Cette première étude rapide de l'établissement doit être affinée au niveau des classes sélectionnées pour l'expérimentation. Nous y retrouvons alors, et malgré cette première analyse, une hétérogénéité très importante, caractéristique inhérente à toute classe.

2. Participants : 4ème C et 4ème D

Durant cette année de stage de M2, je suis en charge de trois classes : une classe de cinquième et deux classes de quatrième. Il a donc été décidé que mon expérimentation sur la différenciation pédagogique porterait sur les classes de quatrième. En ouvrant l'expérimentation à un panel plus large, ici un effectif potentiel de 55 élèves, l'analyse de la séquence, et donc les résultats de mises en place de la pédagogie différenciée prennent une pertinence supplémentaire. Malheureusement lors de la mise en application deux élèves d'une classe étaient retenus en vie scolaire, trois autres étaient absents. Les participants se limitent donc à 50 élèves âgés de 13 à 15 ans.

Les deux classes ont des profils assez différents :

- La 4ème C est une classe de 27 élèves dont les moyennes de classe en Histoire Géographie EMC ont atteints, respectivement, au premier puis deuxième trimestre 14,16/20 et 14,70/20. Nous retrouvons en son sein une hétérogénéité importante, avec un premier groupe de cinq élèves qui dépassent les attendus de la classe de 4ème, un second groupe qui rentre dans les attendus et un dernier groupe, plus en difficulté, autour de cinq élèves.
- La 4ème D est une classe de 18 élèves dont les moyennes de classe en Histoire Géographie EMC ont atteints, respectivement, au premier puis au deuxième trimestre 14,09/20 et 13,76/20. Intrinsèquement à l'organisation par classe, nous retrouvons de nouveau une hétérogénéité importante. Un premier groupe de cinq élèves tirent ces moyennes vers le haut, ont intégré et commence à dépasser les attendus de leur niveau (de manière moins évident qu'en 4ème C). Un second groupe d'environ une quinzaine d'élèves entre dans les attendus et un troisième de cinq élèves valide un peu plus

difficilement ces attendus. Un dernier groupe (deux élèves) est en grande difficulté dans la majeure partie des différents types d'exercice.

Évidemment ces moyennes sont à relativiser dans notre analyse puisque, comme nous l'avons étudié dans notre état de l'art, chaque élève fonctionne selon son schéma socio-cognitif propre, a des besoins particuliers. En effet, nous pourrions subdiviser ce type d'analyse selon la nature des compétences évaluées. Certains élèves, en effet, ont d'importantes difficultés dans le passage à l'écrit mais ont réalisé des exercices oraux très pertinents, notamment lors de la mise en place de débats. Afin de donner plus de pertinence à une analyse évaluée de ces classes concernant la situation problématisée visée (argumentation, réponse organisée), nous avons réalisé une évaluation diagnostic (annexe 3) que nous présenterons plus en aval de notre étude.

B) Le matériel utilisé

1. La séquence et sa situation problématisée : élaboration sur le temps long

Afin de traiter de la différenciation, il a été choisi de traiter du chapitre « Conquêtes et sociétés coloniales » au sein du thème « l'Europe et le monde au XIX^{ème} siècle » (annexe 1). Ce choix correspond au vœu de pouvoir commencer à traiter la situation problématisée sélectionnée lors du chapitre précédent qui appartient au même thème, c'est à dire « L'Europe et la Révolution Industrielle ». Cette séquence permet un travail autour de dynamiques nombreuses et complexes (qu'est ce qu'une société coloniale ? Où se sont-elles situées ? Comment s'organisent-elles ? Pourquoi a-t-on colonisé ? Comment s'y est-on pris ?) ce qui est idéal à la fois pour travailler la synthétisation mais aussi la rédaction structurée d'une réflexion se basant sur des documents sources. La situation problématisée est alors l'élaboration d'une réponse organisée, afin d'amener les élèves à entrevoir les attendus du brevet. Dans le cas de notre expérimentation, les attendus en sont légèrement modifiés afin de faire correspondre l'exercice avec l'objectif de l'année fixé dans mes deux classes de 4^{ème}, c'est à dire l'argumentation. Le nom de cet exercice est alors adapté : la réponse organisée/argumentée.

Au sein de cette situation problématisée nous retrouvons plusieurs compétences que les élèves doivent apprendre à manier. Certaines sont, bien sur, des prolongements de compétences travaillées durant les années précédentes.

- Extraction d'informations à partir de documents de toutes natures
- Organisation d'informations dans l'optique de la rédaction d'un texte explicatif

(correspondant ici à l'usage d'une méthode, distribuée en cours)

- Rédaction d'un texte explicatif et argumenté

Dans les attendus de l'organisation d'informations figure alors la construction d'une rédaction autour d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Conscient que cette démarche dépasse les compétences attendues pour le brevet, cette organisation se justifie par une volonté de ma part d'introduire chez mes élèves l'organisation de la pensée et donc l'argumentation. Il s'agit, comme je l'ai dit précédemment, de l'objectif de l'année.

Au sein de ces compétences s'insèrent des connaissances (annexe 1), ici sous la forme de définitions – colonisation, colonie de peuplement, colonie d'exploitation, métropole et code de l'indigénat, de repérages spatio-temporels – localisations des principales colonies européennes ainsi que datation de l'accélération de la colonisation et d'explications – les 3C de la colonisation, les modalités des conquêtes et les représentations d'époque. Pour terminer, des comportements sont aussi ajoutés : la travail en groupe, donc la collaboration (hormis lors de l'évaluation sommative).

2. Les outils mis en place

Les outils de cette expérimentation se divisent en deux catégories. Une première correspond à l'élaboration de la situation problématisée, une seconde tient à la différenciation pédagogique simultanée.

Tout d'abord la situation problématisée nécessite l'élaboration d'une fiche méthode (annexe 2) distribuée aux élèves. Son usage apparaît dans un second temps puisqu'au préalable, durant la séance d'introduction de la réponse organisée/argumentée, cette méthode est construite par les élèves. Les professeur pose les bases de la réflexion sur l'organisation d'un texte, sur sa structure : Par quoi commence-t-on un texte explicatif ? Qu'est ce qu'une conclusion ? Un brouillon de méthode est élaboré au tableau puis la fiche méthode est distribuée et collée dans le cahier. Elle est un outils central pour l'élève qui peut s'en servir durant les deux séquences (la première n'étant impliquée que dans l'évaluation diagnostic). Ensuite, en fin de séquence, une fiche d'objectifs est distribuée aux élèves, contenant l'ensemble des connaissances et compétences qu'ils doivent maîtrisé dans l'optique de l'évaluation sommative. Un délai d'une semaine est automatiquement donné aux élèves pour intégrer les attendus. En première critique à ce travail, cette fiche d'objectifs gagnerait en pertinence si elle était distribuée en début de séquence plutôt qu'en fin, pour que les élèves suivent la progression du chapitre durant son élaboration en classe. Du moins cette fiche reste

une attente des élèves, qu'ils réclament d'eux même. Cela montre l'importance de cet outil pour leurs révisions. Enfin la grille d'évaluation de la situation problématisée et son barème (annexe 6) sont les derniers outils que les élèves vont utiliser dans ce cadre. Les attendus sont alors de deux types : un tiers des points correspond à la structure de la production (organisation visuelle et présence du sens de l'introduction, développement et conclusion, ainsi que l'organisation des informations extraites au sein du développement). Le deux derniers tiers correspondent aux informations extraites et à leur intelligibilité au sein de la réponse organisée/argumentée. Cette grille d'évaluation est présentée aux élèves avant qu'ils se mettent au travail, afin que les attendus soient intégrés. Il leur est possible de la consulter à tout moment de leur travail. Ces grilles n'évoluent que sur les connaissances et informations attendus. La répartition des points reste la même pour chaque production.

Les outils liés à la différenciation simultanée respectent les principes d'une même production aux attendus communs pour chaque élève, en ajoutant deux niveaux d'aides pour s'adapter aux besoins de chacun. Ces aides (annexes 4 et 5) correspondent à des fiches supplémentaires sur lesquelles se trouvent des questions qui orientent l'extraction d'informations (niveau 1) mais aussi l'organisation de la réponse et de cette extraction préliminaire (niveau 2). Le premier niveau correspond à des questions d'orientations présentées dans le désordre afin que l'extraction soit facilitée mais pas l'organisation de la réponse. Le second niveau se présente sous la forme des mêmes questions mais cette fois ci introduites par le document correspondant et organisées selon une suite logique potentiellement réutilisable dans la production finale. Leurs usages n'ont pas été organisés de la même façon lors de l'évaluation formative et sommative. Dans le premier cas, le professeur forme les groupes de besoins et distribue les aides apportées. Dans la seconde, il est seulement distribué aux élèves la consigne commune puis ceux-ci, après lecture des documents et tout au long de la séance, peuvent se lever pour récupérer les aides qui sont placées près du tableau. Pour finir, l'usage de la différenciation successive durant cette expérimentation n'a pas demandé d'outils particuliers, ou bien trop anecdotiques pour être cités ici. Nous y reviendrons dans le déroulement séance par séance.

3. Usage des différentes formes d'évaluation : diagnostic, formative, sommative

L'évaluation a eu une place particulière au sein de notre expérimentation. En effet, afin de former les groupes de besoin, une évaluation diagnostic (annexe 3) a été utilisée en amont. L'évaluation formative (annexe 4) a ensuite permis aux élèves de comprendre leurs points

forts et leurs points faibles afin d'améliorer leur démarche dans ce type d'exercice. L'évaluation sommative (annexe 5) de fin de chapitre fait le bilan des acquis de la classe.

Tout d'abord, la mise en place de l'évaluation diagnostic a été réalisée lors de la séquence précédente, sur la « révolution industrielle ». La différenciation simultanée n'a pas été mise en place sur ce temps, notamment afin de mieux comparer les apports de cette démarche qui intervient dans un second temps. L'exercice se compose d'une problématique à laquelle les élèves doivent répondre, en utilisant les documents et la méthode distribuée concernant la réponse organisée/argumentée. Tous les élèves reçoivent ensuite une liste de questions qui les guident dans la rédaction de leur production finale. Les résultats sont analysés et le professeur en extrait les besoins de chaque élève. La formation des groupes de besoins qui en découlent s'organise en trois sections de besoins. Le groupe 1 est celui des élèves qui ont des besoins de soutien sur l'extraction d'informations et l'organisation de leur réponse organisée/argumentée. Le groupe 2 correspond aux élèves ayant des difficultés d'extraction mais ayant en bonne compréhension des attendus d'organisation et de structuration. Le groupe 3 réunit les élèves qui ont le besoin et la capacité d'entreprendre ce travail sans l'usage d'un cadre aussi strict que les questions préliminaires habituelles. Le but pour ce dernier groupe est donc de dépasser les attentes et donc d'autonomiser leurs productions.

Dans un second temps, la différenciation simultanée est mise en place lors de l'évaluation formative. En regroupant les élèves par trois ou quart au sein même de leur groupe de besoin durant le temps d'exploitation des documents, ils vont pouvoir se confronter à un exercice dont le cheminement est, justement, adapté à leurs besoins. L'entraide ainsi que le guidage opéré par le professeur sur leurs demandes permettent à chacun d'atteindre les objectifs de préparation et d'améliorer la construction de la production finale qui, elle, se réalise individuellement. Pour chaque copie il est indiqué les points forts et points faibles, ainsi que les pistes d'amélioration.

Pour terminer, l'évaluation sommative permet alors de vérifier les améliorations et les acquis de chaque élève. Cette fois-ci les élèves ont une consigne de base, qui correspond au groupe 3, puis les aides 1 et 2 sont disponibles auprès du tableau. A la suite de cette évaluation une reprise peut être effectuée selon les besoins globaux de la classe. La remédiation, comme expliquée dans l'état de l'art, a une place importante dans la différenciation, afin de comprendre quels besoins n'ont pas été assez pris en compte.

C) La procédure de l'expérimentation : séance par séance

L'ensemble de la séquence d'expérimentation est constitué de sept séances, auxquelles s'ajoute une heure d'évaluation sommative en aval (annexe 1). La différenciation simultanée intervient lors de la seconde et de la troisième séance, alors que l'usage de la différenciation successive est structuré autour des autres séances et se concentre sur les dispositions spatiales au sein de la classe, les schémas de réflexion utilisés, des objectifs de séance, les supports mis en place et les formes de trace écrite.

1. Séance une : introduction du sujet

La première séance sert de grande introduction au chapitre ce qui représente un temps de découverte en s'appuyant sur les représentations des élèves. En effet, la société coloniale est une grande notion complexe à approcher. Ici, il est décidé de s'appuyer sur ce que les élèves peuvent connaître de la colonisation, et donc sur leurs représentations. Il s'agit ici d'un objectif de repérage, c'est à dire la construction d'une base de réflexion qu'il faudra ensuite affirmer ou infirmer. La mise en place d'hypothèses en début de séquence permet l'usage d'un schéma de réflexion déductif.

L'exercice mis en place durant l'heure de la séance consiste à la formation d'une carte mentale. Pour cela cinq questions sont posées aux élèves : Qu'est ce qu'une colonie ? Où se sont situées les colonies ? Pourquoi a-t-on colonisé ? Comment s'y est-on pris ? Qui est en charge de la gestion de la colonie ? Le tableau sert de support à ces questions, la première étant inscrite au centre du tableau et les quatre autres sur les coins. Pour y répondre, les tables de la classes ont été disposées en U, afin de faciliter la discussion entre les élèves. Sur chaque table ont été déposés des morceaux de papier vierge (récupération de brouillons) sur lesquels chacun a pu inscrire une ou plusieurs propositions qui sont ensuite collés au tableau, dans la case correspondant à la bonne question. Une fois les cinq questions répondues, la classe se rapproche du tableau et met au claire ses réponses : suppression des doublons, vote de ce qui est conservé ou non. Le professeur transforme alors les choix réalisés en carte mentale, en respectant l'organisation des cinq questions.

La différenciation successive intègre donc une organisation spatiale en U, un schéma de réflexion inductif, un objectif de repérage et une trace écrite sous forme de carte mentale.

2. Séances 2 et 3 : différenciation simultanée et évaluation formative.

La seconde séance correspond toujours à un temps de découverte mais mobilise un type d'objectif différent : l'objectif de maîtrise. En effet sur ces séances les élèves sont mis en activité et doivent se confronter à une situation problématisée autour d'une étude de cas. Ici l'activité prend donc la forme de la rédaction d'une réponse organisée/argumentée, pendant laquelle les élèves ont encore accès à leur méthode, afin de se former à l'exercice. Le choix est porté sur l'étude de la société coloniale algérienne. En se confrontant ainsi à une société coloniale précise, que l'on situe dans le temps et dans l'espace, mais qui reste un exemple parmi d'autres, nous proposons aux élèves un autre schéma de réflexion qui est cette fois ci inductif. En effet, à la fin de l'analyse de la société coloniale algérienne, les élèves pourront intégrer une première partie de connaissances sur la colonisation (qu'est ce qu'une colonie ? Comment s'organise-t-elle ?). Du particulier, ils se dirigent donc vers le général. Afin de réaliser ce travail, chaque élève dispose d'une fiche de documents de nature hétérogènes (annexe 4).

Ce moment de la différenciation simultanée se structure en plusieurs temps. Tout d'abord, le professeur met en place les différents groupes de besoin, qui s'installent dans une classe organisée en îlots. Des consignes différenciées sont distribuées aux groupes, selon leurs besoins et l'organisation décrite plus tôt dans ce mémoire. Ces consignes mettent en place un programme d'objectifs comme trame de travail (extraction, structuration, rédaction). Ensuite, les membres de chaque groupe, de trois à quatre élèves, mutualisent leurs travaux durant l'analyse de documents et l'extraction d'informations. Pour cela, les élèves mettent en place un plan de travail qui leur permet d'organiser l'analyse des documents. Ils collectent donc ensemble leurs informations puis, individuellement, ils rédigent leur réponse organisée/argumentée. Une fois la chose faite, les membres du groupe s'échangent leurs productions et se corrigent mutuellement, en ajoutant des éléments manquants ou en proposant de nouvelles structures. Cela permet une intégration plus forte des connaissances créées par la situation problématisée.

Au sein de ce moment de différenciation simultanée, la différenciation successive joue son rôle autour d'une classe organisée en îlots, utilisant un schéma de réflexion inductif, répondant à un objectif de maîtrise (tout en restant dans un temps de découverte), se basant sur des documents de natures différentes et en créant une trace écrite sous la forme d'un texte explicatif.

3. Séance 4 : construction cartographique

Après la situation individualisée précédente, le cours reprend la forme d'une situation impositive collective, le professeur reprend la main sur le cours et permet aux élèves de basculer dans un temps d'intégration. Les informations extraites des documents doivent être transformées en connaissances. L'objectif est donc un objectif de transfert entre ces deux domaines, remettant en cause, éventuellement, les hypothèses basées sur les représentations formulées lors de la première séance. Pour cela le professeur sert alors à apporter le savoir et à relancer l'intérêt chez le groupe classe. L'organisation spatiale reprend la forme de la classe en autobus, organisation classique. Le support de travail se centre sur la cartographie, compétence travaillée en Géographie depuis le début de l'année. Cette démarche permet d'aborder la question de la localisation des colonies et métropoles, les mettant en lien. La carte est une carte évolutive, qui prend en compte la situation coloniale en 1815 ainsi qu'en 1914.

La différenciation successive pousse de nouveau les élèves à modifier leur mode de travail autour d'une organisation spatiale qui reprend un format classique, l'usage du transfert entre informations extraites et construction de connaissances et la création d'une trace écrite complexe sous la forme d'une carte.

4. Séances 5 et 6 : perfectionnement

La continuité du cours reprend le temps de l'intégration mais dans un objectif de consolidation des connaissances créées depuis le début du cours. Pour cela la classe reste dans sa disposition classique et la situation d'enseignement reste impositive collective. Le professeur propose des documents de différentes natures, d'abord des documents textuels sources (le pourquoi ?) puis des illustrations d'époque (le comment ?). Nous nous intéressons à ce moment là aux questions des modalités et des raisons de la conquête, que l'on traite d'abord séparément puis que l'on met en lien dans un schéma de réflexion qui est dialectique. L'un engendre l'autre. Le plus important dans cette partie est la réalisation d'une nouvelle carte mentale servant de trace écrite, qui permet de reprendre les raisonnements de la séance d'introduction et donc de mettre en parallèle les représentations et les connaissances créées. Cela permet donc de valider le schéma déductif et donc les hypothèses qui en étaient issues.

L'élève continue de pouvoir chercher – et trouver – les modes de réflexion qui lui conviennent le mieux. C'est tout l'intérêt de la différenciation successive qui se renforce ici autour d'un objectif de consolidation articulé par un schéma dialectique se basant sur des documents

textuels (peu présents depuis le début de la séquence) et des illustrations.

5. Séance 7 : autoévaluation du travail et conclusion

La dernière séance porte un enjeu particulier, celui de revenir sur les représentations des élèves et de les confronter avec les représentations de l'époque. Ici le but est d'intégrer une dimension réellement historique chez l'élève en lui faisant comprendre que les jeux de normes sociales évoluent avec le temps. L'objectif est donc quasi introspectif, puisqu'il permet une compréhension de ses propres représentations mais aussi de les confronter et d'en voir les évolutions au sein d'une société qui change. C'est donc un temps d'autoévaluation qui fonctionne par analogie : on comprend nos représentations, on s'intéresse à celles de la société du XIX^{ème}/début XX^{ème} siècle. Les supports reprennent les affiches et les unes d'époque, ainsi que la culture populaire avec Tintin au Congo – certes tardif mais représentatif, et un texte « scientifique » source, sur les différences entre les races. L'élève est poussé à se détacher de ses valeurs pour ne pas juger une société aux dynamiques propres mais pour comprendre son fonctionnement et en tirer des enseignements.

Le schéma de réflexion analogique, l'objectif de retour sur son propre travail ainsi que des supports mixtes complètent ici la différenciation successive. Au long de cette séquence, les élèves ont été confrontés à des modalités d'enseignement et d'apprentissage qui ont énormément variées. Chacun a pu, progressivement, se rendre de compte de son propre fonctionnement cognitif et donc commencer à construire ses propres méthodes de travail. Cet enjeu est ici complémentaire de la différenciation simultanée qui, elle, a permis à tous de remplir l'objectif de maîtrise en respectant les besoins individuels. Au delà du travail sur une situation problématisée bâtie sur des compétences, l'extraction d'informations qui en découle a été nécessaire à la construction en aval des connaissances. Les différenciations simultanée et successive ont été pensées comme complémentaires.

III/ Résultats de l'expérimentation

A) Les effets de la différenciation simultanée sur le groupe classe

Les trois phases d'évaluation mises en place durant la séquence nous permettent de mettre en avant des résultats, centrés sur l'évolution des notes des élèves. Bien sûr, au delà de

l'analyse quantitative des chiffres, il nous est nécessaire de mettre en avant des nuances : certains élèves améliorent leur méthode, la renforcent mais, sur une évaluation, peuvent oublier une ou deux informations importantes, ce qui fait baisser leur note. Pourtant, un renforcement s'est réalisé sur l'exercice concerné. Nous commençons donc par les grandes lignes d'analyse, en se centrant sur l'ensemble des deux classes, puis une étude plus fine, à l'échelle de chaque groupe de besoin est mise en place.

Dans cette première partie, nous présentons, au sein d'un tableau, l'évolution des notes au cours des trois formes d'évaluation, puis deux graphiques mettant en avant les difficultés des élèves au moment de l'évaluation diagnostic puis de l'évaluation sommative. Il est d'ailleurs central de noter que la part des élèves les plus en difficulté est passée de 38% à 10 % de l'effectif total. La part des élèves en difficulté sur une seule partie du travail est passée, elle, de 38 % à 50 %, ce qui expose un glissement, tout comme vers les élèves en avance. L'expérimentation, à ce niveau, est satisfaisante, puisque une majorité d'élèves a progressé sur une marge importante : jusqu'à 7 points de progression (élève MMLC) entre l'évaluation diagnostic, non différenciée, et l'évaluation sommative, différenciée. Nous pouvons ajouter à cela les élèves ayant progressé sans améliorations des notes (exclusivement des élèves en avance sur les attendus), ce qui nous donne un total de 30 élèves pour qui la différenciation a entraîné des effets positifs. Par ailleurs, 10 élèves ont subi une régression des notes. Il est possible de noter que la plupart de ces élèves avait obtenu des résultats élevés lors de l'évaluation diagnostic et dont les progrès semblaient plus difficiles à obtenir. Une grande partie de ces élèves sont aussi des élèves ayant mis en place une routine de travail, se basant sur une confiance importante envers leurs capacités (élèves MMAC, MACC, MJHD). La différenciation a été alors perçue comme déstabilisatrice. Dernier cas d'analyse sur la classe, 9 élèves ne semblent pas avoir été aidés par la mise en place de la différenciation. Les raisons de cette non-évolution semblent complexe à approcher. Il s'agit pour la plupart d'élèves très discrets, qui se conforment aux consignes sans motivation réelle, ou du moins sans expression de motivation. Une première observation peut en découler : la différenciation nécessite un investissement important de l'élève, avec une intégration de l'enjeu de la séquence abordée. De même il est dommageable pour notre expérimentation d'avoir subi autant d'absences (formation à la médiation par les pairs de certains élèves, maladies) et plus particulièrement pour les élèves MMFD et MPDD en grande difficulté scolaire, sur qui les effets de la différenciation auraient été intéressant à analyser, et très certainement bénéfique pour eux. Pour des raisons de convocation en vie scolaire, ces élèves ont ratés 4 des 7 séances de la séquence. Les notes affichées sur le tableau ci-après sont uniquement informatives et ont été remplacées par l'indication « non noté » dans pronote, pour ces raisons.

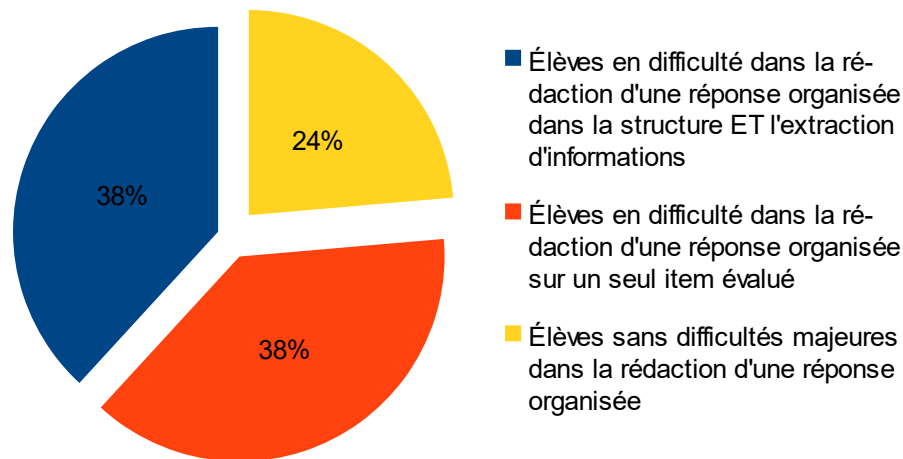
Pour terminer sur l'analyse du groupe classe, il est important de noter que la classe de 4ème C a enregistré de meilleurs résultats que la classe de 4ème D. En effet, la première classe connaît, depuis le début de l'année, une dynamique de groupe plus importante, avec une participation croissante et un intérêt pour la matière qui est supérieur à la seconde classe. Cela conforte donc notre idée sur le besoin de la motivation des élèves dans la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

Code couleur du tableau ci-après concernant l'évolution des élèves

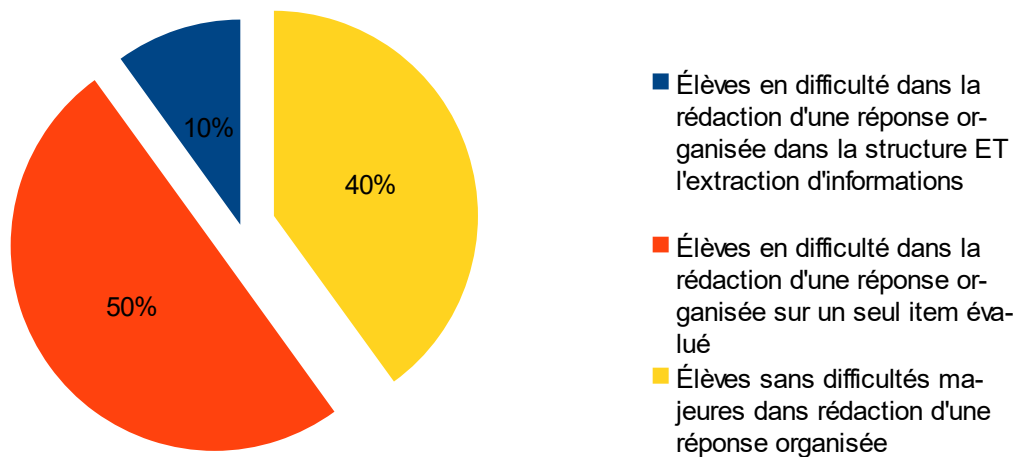
	Progression de la compréhension sur la séquence avec répercussion
	Régression des notes
	Renforcement des compétences sans effets positifs sur la moyenne
	Différenciation sans effets apparents ni dans les notes ni dans la compréhension
	Non mesurable

Classe	Élève	Évaluation diagnostic	Évaluation formative	Évaluation sommative	Classe	Élève	Évaluation diagnostic	Évaluation formative	Évaluation sommative
4ème C	MEAC	0	6	12,5	4ème D	FABD	16	17	18
	MMBC	10	9,5	16		MVBD	10	14,5	14
	FCCC	14	17,5	15,5		MICD	11	16,5	14,5
	MLDC	11	9	14		FTCD	12	16,5	16,5
	MMLC	10	16	17		MRDD	9	15	13
	MAMC	8	11,5	12		FMFD	14	18	18,5
	FMMC	12	11,5	16		MTGD	13	11	15
	FSMC	15	14,5	17,5		MLND	8	12	13,5
	MOPC	13	15	17,5		FLRD	12	10	14
	MYTC	13	abs	17		FMTD	15	14,5	17
	FABC	19	18	17,5		FCTD	10	15	15,5
	MECC	20	18	19,5		MLBD	20	18	abs
	MMFC	18	18	14		FLKD	18	18,5	15,5
	MNJC	16	0	15		MRBD	12	15	9
	FALC	18	16	17		MACD	17	17	14,5
	FAMC	19	17	18		MMGD	16	17	14,5
	MJNC	18	17	19		MJHD	20	17,5	16
	MMAC	20	20	16		FAVD	20	abs	13,5
	MACC	18	16	14		FSLD	15	abs	14,5
	FLDC	18	17	13		FCMD	15	15	14,5
	FTGC	13	abs	9		FLMD	15	13,5	13,5
	FCLC	17	abs	13		FERD	10	9,5	abs
	MBAC	13	14,5	13		FRSD	18	18	15
MNBC	14	12,5	Abs	FOBD	18	16	abs		
MALC	12	15	11,5	MPDD	8	abs	3		
MLSC	11	15	12	MMFD	5	abs	1,5		
MMCC	9	14,5	Abs	MMND	15	non noté	12		
				FJPD	18	14,5	abs		

Répartition des élèves selon leurs difficultés face à la situation problématisée à l'issue de l'évaluation diagnostique (en %)



Répartition des élèves selon leurs difficultés face à la situation problématisée à l'issue de l'évaluation sommative (en %)



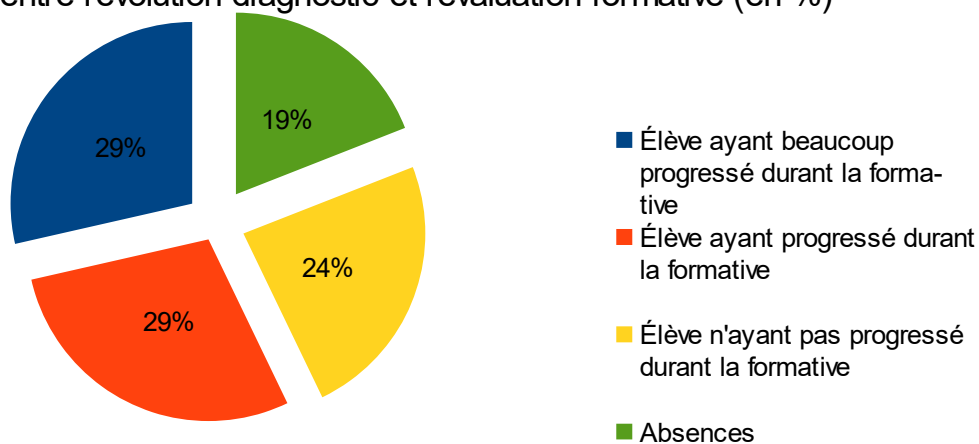
B) Les effets de la différenciation simultanée sur les groupes de besoin

1. Évolution des élèves en difficulté

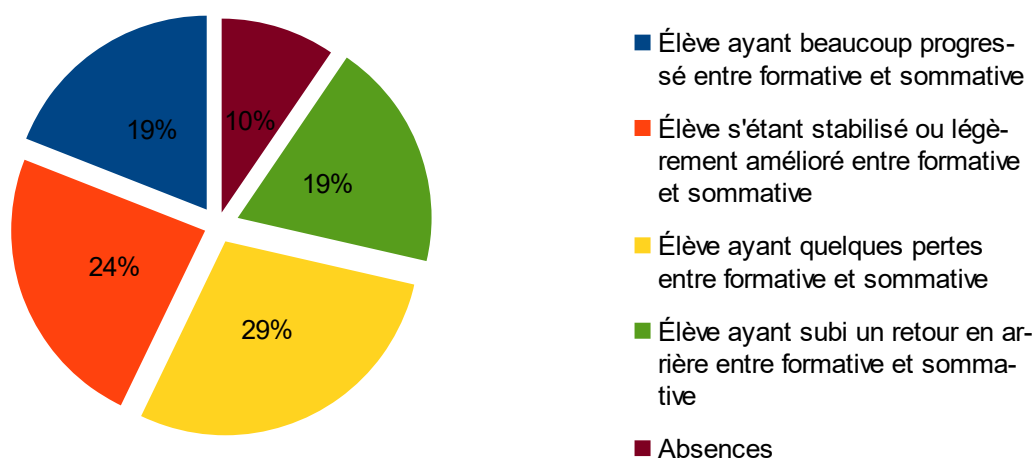
D'après l'évaluation diagnostique, les élèves qui sont au centre de cette première analyse ont intégré le groupe de besoin en extraction d'informations, à partir de documents de différentes natures, ainsi que dans l'organisation et la structuration de la réponse organisée (annexe 7). A l'issue de l'évaluation formative, nous observons que 58 % des élèves ont réalisé une progression, se maintenant ensuite à un niveau de 43 %, toutes améliorations confondues à l'issue de l'évaluation sommative. Nous notons que, concernant ce public, les progrès ont été importants entre évaluation diagnostique et évaluation formative, puis que ces progrès se ralentissent lors de l'évaluation sommative. La majorité des élèves (29 %) connaissent alors de légères pertes à ce moment donné. Nous retrouvons donc ici un début de réponse aux temps de progrès scolaire, mais ici à l'inverse de notre hypothèse puisque d'importants progrès sont

réalisés dans une première phase puis suivis d'un moment d'intégration, voir de pertes. En effet, sur la seconde période, 19 % ont subi de véritables retours en arrière sur les acquis de la première étape. La fragilité des acquis est alors incontestable et demande un renforcement important durant le restant de l'année. La progression générale reste malgré tout très importante, ce qui met en avant l'intérêt de la pédagogie différenciée dans la progression des élèves en difficulté. En effet ce groupe de besoin est celui qui enregistre les augmentations de notes les plus importantes.

Évolution des élèves en difficulté
entre l'évolution diagnostic et l'évaluation formative (en %)



entre l'évolution formative et l'évaluation sommative (en %)



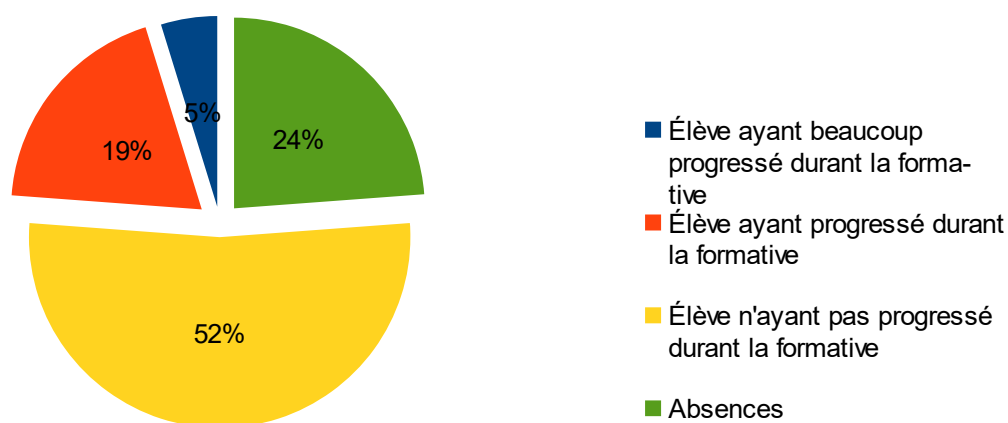
2. Évolution des élèves ayant des difficultés sur un seul item

Certains élèves, lors de l'évaluation diagnostic, ont montrés quelques faiblesses concernant un des deux attendus de la situation problématisée proposée (annexe 8). Rapidement, nous remarquons que les progrès chez ce groupe sont plus longs à obtenir : seulement 24 % des élèves de ce groupe de besoin ont pu améliorer leurs applications des compétences nécessaires à la réalisation de la réponse organisée/argumentée lors de

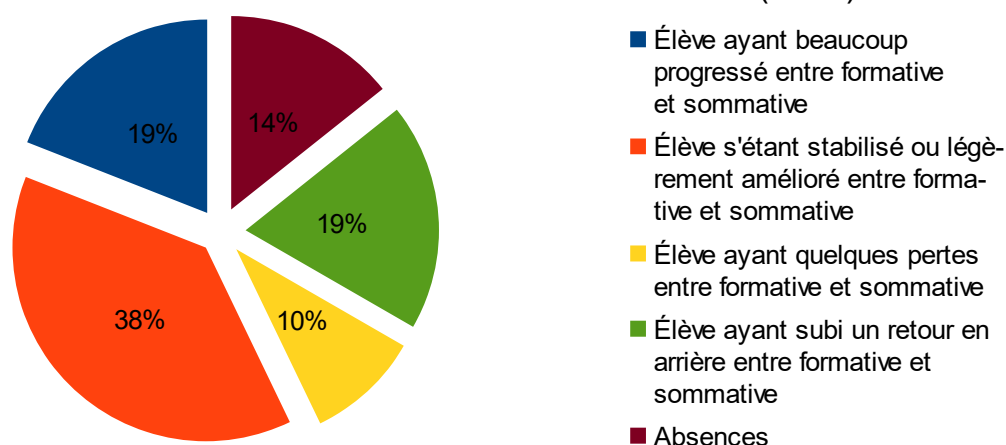
l'évaluation formative. Nous retrouvons un temps d'adaptation. La seconde phase, après remédiation individuelle, enregistre une progression de 57 % des élèves renforçant ces compétences. Deux temps de travail ont permis à ces élèves d'intégrer les compétences mises en œuvre. Par ailleurs les pertes d'apports, les retours en arrière ont une part équivalente à celle des élèves du premier groupe de besoin, c'est à dire 19 % lors de l'évaluation sommative finale.

Au sein de ce groupe de besoin, les bénéfices de la différenciation sont remarquables. La progression est importante et dépasse les normales observées tout au long de l'année. De plus cette progression semble se fixer durablement, avec 38 % des élèves qui stabilisent leur progression.

Évolution des élèves en légère difficulté entre l'évaluation diagnostic et l'évaluation formative (en %)



Évolution des élèves en légère difficulté entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative (en %)



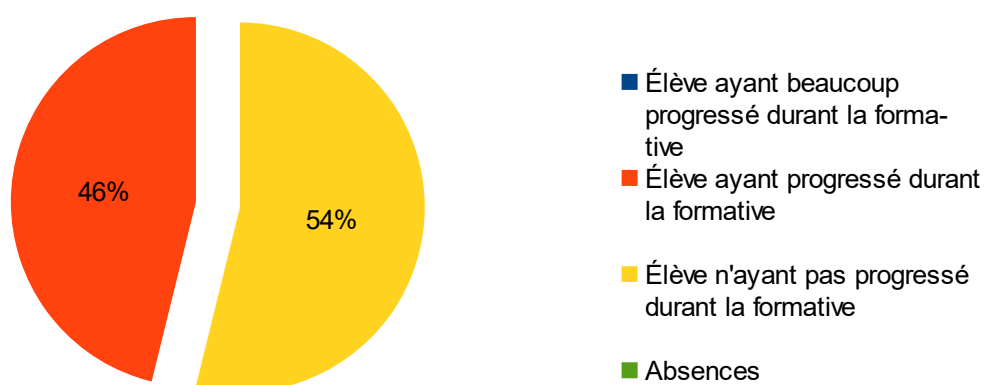
3. Évolution des élèves en avance sur les attendus

Concernant le dernier groupe de besoin, qui a validé les attendus de la situation

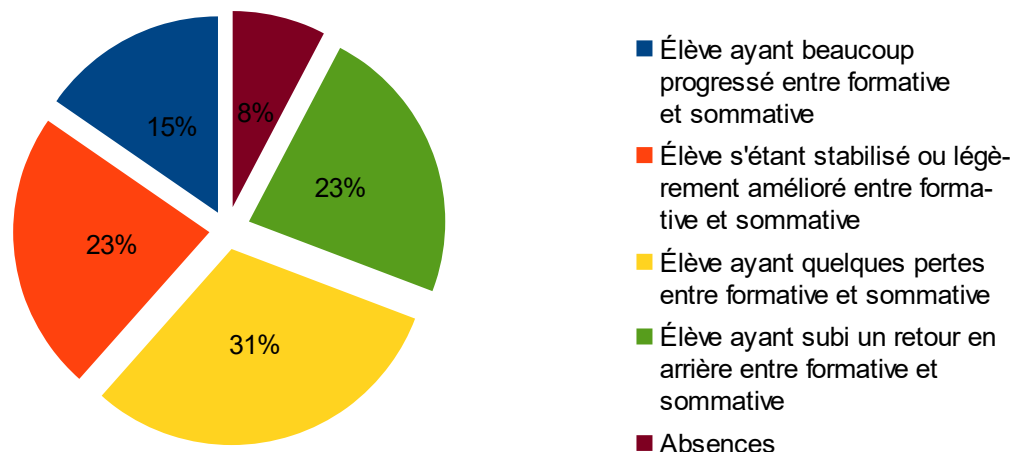
problématisée, les progrès ne pouvaient donc s'effectuer que sur des points de « détails », notamment sur l'organisation interne au développement, ou bien le travail sur les transitions (annexe 9). Dans l'analyse de la seconde phase, si nous retrouvons des progressions importantes (15 %), cela s'explique par les régression qui s'étaient produites lors de l'évaluation formative. En effet, au sein des 54 % n'ayant pas progressé dans la première phase beaucoup ont en réalité subi d'importantes pertes de points : deux points en moyenne. Ici cela représente alors les apports d'une remise à niveau et principalement des commentaires de remédiation que les élèves ont pu consulter sur leurs copies. Il leur a été nécessaire de repenser leur approche de la réponse organisée/argumentée, s'adapter à une consigne plus courte qui ne les guide plus. Ici cela démontre la nécessité de briser les routines de travail chez un public qui se repose sur ces « capacités », ainsi que le travail autour de l'autonomisation. Malgré tout, 23 % des élèves ont régressé sur la dernière phase. Il est important de noter que ces régressions touchent prioritairement la classe de 4ème D.

Au final les progressions touchent aussi les élèves en avance sur les attendus et d'une manière assez importante, ce qui relativise notre hypothèse concernant une progression qui toucherait prioritairement les élèves en difficulté. Néanmoins nous enregistrons une progression bien plus importante chez ces derniers, ainsi qu'une instabilité des résultats chez les élèves en avance.

Évolution des élèves en avance sur les attendus
entre l'évaluation diagnostic et l'évaluation formative (en %)



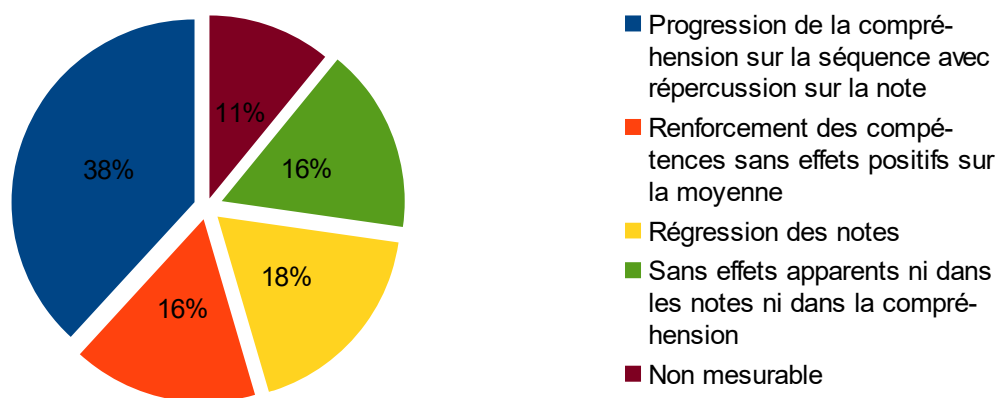
Évolution des élèves en avance sur les attendus entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative (en %)



C) Effets non mesurables : la différenciation successive

Les résultats présentés précédemment, en s'inscrivant dans trois évaluations précises et notées, ont permis de mettre en avant les bienfaits de la mise en œuvre de la différenciation simultanée, principalement concernant les élèves en importante difficulté.

Effets de la différenciation sur les élèves (en %)



Mais qu'en est-il de la mise en place d'une différenciation successive, élaborée sur le temps long et sans véritables moyens d'évaluation ? Comment savoir combien d'élèves sur les 54 % ayant réalisé des progrès les doivent plutôt à la différenciation simultanée plutôt qu'à la différenciation successive ? En réalité, il est extrêmement difficile de faire la part des choses à ce sujet, surtout lors d'une mise en œuvre de la différenciation successive jouant sur d'aussi nombreux éléments qu'ici (schémas de pensée, organisations spatiales, objectifs, natures de document, rôles de l'enseignant, modalités de regroupement des élèves, formes de trace

écrite). La longue description réalisée dans la partie précédente permet de présenter le travail effectué à ce niveau mais n'avance pas de réels résultats. Pourtant des signes, qualitatifs, d'apports ont bien été mis en avant : le travail de conclusion, en dernière séance, a été une véritable réussite. En reprenant les représentations mis en avant lors de la première séance, les élèves ont bien été capables de corriger leurs erreurs. De même, la participation durant la séquence a été mieux partagée, ne s'est pas centrée uniquement sur quelques élèves. Ici chacun a pu s'investir pleinement dans le travail de la classe, peu importe le groupe de besoin.

D) Discussion

1. Difficultés dans la mise en œuvre et remédiation

La mise en œuvre de cette expérimentation, la confrontation pratique à la différenciation pédagogique n'est pas allée sans difficultés. La première difficulté a résidé dans la motivation pour la classe à réaliser une tâche dont les modalités n'étaient pas les mêmes pour tous. Le grand questionnement qui en est ressorti est le pourquoi. Pourquoi certains doivent répondre à des questions avant de réaliser leur réponse organisée ? Pourquoi on différencie ? Mais au final, si les élèves ont pu avoir ces questions, ce n'est pas la modalité de leurs travaux qui les intéressait mais la signification d'une telle application. Nombreuses ont été les questions telles que : « Monsieur, nous on est dans le groupe des nuls ? », « En fait, nous sommes le groupe des intello' ? ». Certains élèves ont eu le sentiment d'être catalogués comme étant un type d'élève caricatural. Ici la différenciation semble avoir été un vecteur différenciant concernant le statut donné à l'élève, par lui même ou par ses pairs, alors même que la différenciation cherche à supprimer les catégorisations qui existent chez le professeur. En effet, dans la démarche suivie, chaque élève est différent sans jugement sur un niveau scolaire éventuel. Certains ont besoin d'un cheminement différent pour réaliser la même consigne. Mais pour les élèves, besoin et niveau sont des synonymes, donnant sa valeur à l'élève. Pourtant, les groupes ont été construits en se basant sur une évaluation diagnostic, chose qui a été explicitée dans des termes plus simples aux élèves. Pour la classe, la note est constitutive même du niveau de chacun, en aucun cas de ses besoins. Il semblerait alors que l'élève soit le « juge » le plus dur envers ses pairs. Dans tous les cas, la formation des groupes par le professeur lors de l'évaluation formative a très clairement été contre-productive, favorisant la démotivation des élèves. D'ailleurs il est important de rappeler que la complexité de réalisation de la différenciation entraîne le professeur à mettre en place des groupes de besoins, qui sont réducteurs face à la singularité des élèves et de leurs besoins. La formation

même de ces groupes est déjà une forme de catégorisation de l'élève. La catégorisation va alors à l'encontre du principe même de la différenciation. Il semble alors nécessaire de ne laisser au professeur qu'un rôle de guide dans le choix des aides qu'un élève s'autorise ou non à utiliser. Dans les applications qui suivront cette expérimentation nous privilégierons donc une dynamique de mise à disposition d'aides pour les élèves, qu'eux mêmes déciderons d'utiliser ou non.

De même, les aides apportées ici ont pu paraître pertinentes pour une première application d'un enseignement différencié mais devront évoluer. En effet, les besoins ciblés correspondaient à un problème d'extractions d'informations (besoin de guidage de lecture des documents) ou/et d'organisation de ces informations au sein de la réponse organisée/argumentée. Le groupe 1 cumulait ces deux besoins et l'aide apportée a semblé porter ses fruits : le groupe des élèves en difficulté est celui qui a le plus progressé au sein de cette expérimentation. Par ailleurs, le groupe 2 qui intégrait des élèves ayant des difficultés dans un domaine spécifique ne proposait pas une aide satisfaisante, ce qui explique en partie les difficultés des élèves. En effet, l'aide proposée est une aide à l'extraction d'informations, sans aide à la structuration de la production finale. Il aurait fallu proposer deux types d'aides pour le groupe 2, selon le besoin. Pour aller plus loin et pour ne faire du problème des groupes de besoin et du format des aides un seul problème avec une même idée de remédiation, il serait à privilégier la création puis la mise en place d'une boîte à outils pédagogique pour la réalisation de la réponse organisée. Concrètement il s'agirait de créer, dans un ou plusieurs trieurs, des types d'aides selon les difficultés des élèves. Il serait alors nécessaire de créer un fichier auto-correcteur qui amènerait chaque élève, grâce à son utilisation, à mettre en perspective son besoin précis. Une fois ce besoin cerné, l'élève pourrait alors utiliser le trieur pour choisir correctement l'aide dont il a besoin. Cette évolution est à apporter et doit se construire sur le temps long. Il serait nécessaire de modifier et d'adapter le système pour chaque situation problématisée, ce qui ouvre sur notre second point de discussion.

2. Différenciation pédagogique : de la nécessité de sa mise en pratique à sa difficile intégration aux démarches enseignantes

Les écrits théoriques concernant la différenciation pédagogique sont pléthores, et pour cause, chaque enseignant s'est retrouvé confronté à l'hétérogénéité de sa classe. La demande de traitement de cette problématique est donc très importante. Pourtant, au delà de ces écrits, très théoriques, nous ne trouvons que très peu d'exemples de mise en place, nous donnant les détails pratiques et les obstacles potentiels. Malgré ce grand problème, qui nous pousse à

entreprendre la chose avec pleins d'idées très floues, la différenciation pédagogique semble être d'une nécessité absolue, et ce pour deux raisons principales issues de la nature même des deux formes de différenciation. L'enseignement a besoin d'une différenciation successive afin de s'adapter à tous les profils socio-cognitifs, et donc permettre à chaque élève, à un moment donné, d'être en contact avec le mode d'expression, le mode de pensée ou bien les supports qui fonctionnent le mieux pour lui. Progressivement, l'élève peut alors se rendre compte de sa façon de fonctionner et donc trouver son propre cheminement intellectuel. La différenciation simultanée, elle, permet une adaptation des apprentissages en fonction des besoins de chacun. Le but en est complémentaire puisque ici ce sont des modalités concrètes de réalisation d'une ou de plusieurs compétences qui sont offertes à chacun. Par ailleurs, il est important de comprendre que la différenciation n'est pas un méthodologie miracle qui permettrait de résoudre l'ensemble des problèmes issus de l'hétérogénéité d'une classe. Par exemple, parmi les élèves en difficulté n'ayant pas progressé au sein de notre expérimentation, la plupart ont été handicapée par de grandes difficultés dans le passage à l'écrit. Sur une situation problématisée comme la notre, les problèmes de rédaction sont des obstacles trop profonds et anciens pour être pris en compte dans la différenciation.

La mise en application reste complexe, sans exemples concrets sur lesquels se baser. La première application, déjà chronophage, semble complexe à généraliser à l'ensemble des séquences. De plus, cette première démarche semble encore insuffisante du point de vue de la différenciation simultanée, notamment autour du problème de catégorisation. Adapter sa posture enseignante, sa pédagogie à la différenciation prend donc énormément de temps. Nous pouvons ensuite ajouter que cette application ponctuelle a aussi amené à des problèmes d'incompréhensions de la part des élèves eux mêmes. N'étant pas habitués à ce cheminement – consignes communes puis modalités différenciées – quelques confusions ont pu se retrouver dans les copies : oubli de la consigne principale, oubli de la méthode de la réponse organisée/argumentée. Il semble alors nécessaire de faire de la différenciation un rituel de travail, et donc de la mettre en application dans plus d'une séquence. Le travail de préparation du professeur, concernant la différenciation simultanée se réalise sur le temps long. Par ailleurs, la mise en place de la différenciation successive semble plus simple à mettre en œuvre et représente un premier pas vers le respect de la singularité intrinsèque des classes.

3. Bref retour sur les hypothèses

Il est nécessaire dans un rapide dernier temps, de répondre très simplement au trois

hypothèses formulées en conclusion de notre état de l'art :

- L'usage de la différenciation pédagogique a permis d'amorcer des progrès scolaires sur l'ensemble du groupe classe. La singularité des profils socio-cognitifs apparaît comme difficile à prendre en compte dans sa totalité au sein de classes de 27 et 28 élèves. Les outils pédagogiques utilisés lors de l'expérimentation devront être améliorés concernant la différenciation simultanée et poursuivis concernant la différenciation successive.
- Les progressions d'élèves durant la différenciation simultanée dépendent de temps d'apprentissage qui ne sont pas les mêmes selon le public et ses besoins propres. Les élèves en difficulté progressent très vite mais stagnent rapidement. Les autres élèves ont un temps de prise en compte et de maîtrise plus long avant de sentir des effets positifs, plus stabilisés.
- Les progrès les plus importants ont été réalisés par les élèves en difficulté. Néanmoins il semble que les progrès soient fragiles et nécessitent des renforcements qui interviendront en cours d'année.

CONCLUSION DU PROPOS

Pour terminer le travail présenté aujourd'hui, il est nécessaire de faire le point sur les apports que la mise en place de la différenciation pédagogique a eu dans la construction progressive de ma posture enseignante. Évidemment, après des résultats concluants dans les progressions d'élèves, il serait irresponsable d'en minorer les bienfaits : ré-intégration d'élèves en difficulté, véritable recherche sur leurs profils intellectuels, respect de la singularité, aide à la compréhension. L'investissement de l'enseignant n'est pas une perte de temps. Pas une perte de temps certes, mais dans la condition *sine qua non* d'une réflexion de construction intégrant, progressivement, une mise en place totale. L'expérimentation proposée ici n'est autre qu'une première application de la gestion, différenciée, de l'hétérogénéité d'une classe. Elle ne représente pas un exercice fini, fixé, mais bien une base de réflexion pour une application plus poussée qui verra le jour par paliers dès la rentrée prochaine. Tout en prolongeant et généralisant les modes de différenciation présentés – principalement autour de la différenciation successive – il sera nécessaire de concevoir une boîte à outils de la différenciation basée, comme expliqué dans la discussion, sur des fiches auto-correctives et des aides de différentes natures en découlant.

Pour l'élève, l'enjeu est majeur. Pour l'enseignant, l'investissement est non négligeable. Pour l'institution, le renouvellement de l'éducation est moteur. Le seul « calcul »

à entreprendre ici nous renvoie à la réflexion de Nicolas De Condorcet ouvrant ce mémoire : quelle société cherche-t-on à bâtir ? Quelle place donner à l'individu et à sa singularité au sein de cette société ? Quels moyens sommes nous prêt à nous donner pour réaliser ce qui découle des deux précédentes questions ? L'éducation est vectrice d'émancipation et non de sélection. L'individualisation pédagogique est alors un outil de construction sociale.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux :

- KAHN Sabine, *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 116p.
- PERRENOUD Philippe, *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, ESF, 1997, 200p.
- LEGRAND Louis, *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, PUF, 1995

Ouvrage en Histoire-Géographie :

- ALLIEU Nicole, *Pratique de la différenciation pédagogique - Histoire-Géographie, Démarches pédagogiques - Didactiques*, CRDP Versailles, 1994.

Articles de périodique :

- COLLECTIF, Enseigner en classe hétérogène, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 454, juillet 2007
- COLLECTIF, Différencier la pédagogie, des objectifs à l'aide individualisée, *Les Cahiers pédagogiques*, hors- série, rééd. 1992.
- KAHN Sabine, SEGHETCHIAN Dominique, Actualités de la pédagogie différenciée, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 503, février 2013

Articles en ligne :

- ROBBES Bruno, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre* [en ligne], page consultée en 12/2016, https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/actu/CONFERENCE_pedagogie_differeenciee_-_bruno_robbes.pdf
- HIRIBARREN Anne, GUÉDÉ Vincent, Différencier encore et toujours [en ligne], page consultée en 12/2016, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Differencier-encore-et-toujours>

Site web :

- MULLER François, Diversifier sa pédagogie [en ligne], page consultée en 12/2016,

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/index.htm>.

- MEIRIEU Philippe, *Histoire et actualité de la pédagogie* [en ligne], page consultée en 11/2016, <https://www.meirieu.com/>

Articles : - Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation

- Dépister ou éduquer : faut-il choisir ?
- La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?
- Retours sur la «pédagogie différenciée»

ANNEXES

Table des annexes

ANNEXE 1 : Tableau de préparation de cours du chapitre support à l'expérimentation

ANNEXE 2 : Fiche méthode de la réponse organisée/argumentée

ANNEXE 3 : consigne non-différenciée de l'évaluation diagnostique

ANNEXE 4 : Consigne différenciée de l'évaluation formative, suivie de la fiche documentaire

ANNEXE 5 : Consigne différenciée de l'évaluation sommative suivie des aides disponibles pour les élèves, ainsi que la fiche documentaire

ANNEXE 6 : Barème de l'évaluation formative puis de l'évaluation sommative, sous la même forme

ANNEXE 7 : Exemple de copies de l'évaluation formative et sommative d'élèves en difficulté

ANNEXE 8 : Exemple de copies de l'évaluation formative et sommative d'un élève en légère difficulté

ANNEXE 9 : Exemple de copies de l'évaluation formative et sommative d'un élève en avance sur les attendus

Annexe 1 : Tableau de préparation de cours du chapitre support à l'expérimentation

Conquêtes et sociétés coloniales						
Problématique de séquence : Comment la volonté des Européens de renforcer leur puissance les ont poussé à mettre en place des colonies ?						
Plan du cours	Séances	Fil directeur	Notions, mots clefs	Support	Déroulement des activités	Organisation spatiale
Introduction	Séance n° 1	Faire le point avec les représentations des élèves	Colonie, colonisation	Usage de post-it collés au tableau. Trace écrite sous forme de carte mentale	Réponse à 5 questions affichés au tableau avec les réponses des élèves notées sur post-it	Classe en U
I/ L'organisation des sociétés coloniales A) Analyse de la société coloniale algérienne	Séance n° 2 et 3	Étude de cas sur la société coloniale algérienne : comprendre les logiques propres à une colonie	Colonie, métropole, colonie de peuplement	Étude de cas avec fiche documentaire (documents de différentes natures)	Première partie de cours en groupe pour extraction de document. Seconde partie de rédaction en autonomie. Troisième partie échange des productions au sein du groupe	Classe en îlot
B) Les sociétés coloniales à l'échelle mondiale	Séance n° 4	Mise en perspective par la localisation des colonies à deux moments historiques : 1815 et 1914	Colonie de peuplement, colonie d'exploitation	Cartes et fond de carte vierge	Analyse de cartes + recherche des évolutions sur un siècle. Puis création commune de la carte	Clas se en autobus
III/ Les logiques de la colonisation : origines et conquêtes A) Les 3C : civilisation, christianisation, commerce	Séance n° 5	Intérêt pour les raisons de la colonisation	Civilisation, christianisation, commerce	Trace écrite sous forme de tableau suite à l'analyse de différents documents	Présentation de document, puis description et analyse. Mise en brouillon des éléments extraits. Rédaction progressive de la trace écrite	Clas se en autobus
B) Les conquêtes coloniales	Séance n° 6	Intérêt pour les modalités de la colonisation	Violence, code de l'indigénat, travail forcé	Trace écrite sous forme de schéma suite à l'analyse de différents documents	Présentation de document, puis description et analyse. Mise en brouillon des éléments extraits. Rédaction progressive de la trace écrite	Clas se en autobus
III/ L'image de l'indigène : entre imaginaire et réalité + Conclusion	Séance n° 7	Mettre en confrontation les représentations des élèves avec les représentations de l'époque afin d'arriver à une analyse analogique et corrective de la première séance	Racisme, racialisme	Documents sources iconographiques + Tintin au Congo	Discussion sur les représentations d'époque puis mise en parallèle avec leur représentation. Correction de la première séance	Classe en U

Méthode : La réponse organisée/argumentée

La réponse organisée/argumentée est un travail de **rédaction** d'un texte organisé qui a pour but **d'expliquer** une situation historique (le sujet). Pour cela, le travail se base sur des documents, desquels il est nécessaire d'extraire des informations.

Le travail se divise en **trois temps**, que l'on doit voir sur la copie :

1) Une introduction :

Elle doit présenter le sujet qui va être **présenté** dans le texte. Pour cela, elle fait le lien avec la consigne donnée et peut apporter la situation géographique ou temporelle du sujet

2) Un développement :

Il reprend toutes les **explications** qui sont développées par le sujet. On y retrouve toutes les **informations** extraites des documents, avec ou sans l'aide de questions.

Attention : il ne faut pas coller les réponses aux questions, il faut apporter une **logique** à l'ordre des informations mis en avant

3) Une conclusion

Elle donne une **réponse brève** à la consigne, en une phrase ou deux, et peut faire le lien avec le sujet global.

Pour que les trois temps se voient sur la feuille, il est nécessaire de **sauter une ligne** à la fin de l'introduction et à la fin du développement. Il faut aussi commencer chaque partie par **un alinéa**.

Industrialisation : l'exemple du Creusot

- 1) Où se situe la ville du Creusot ? Quelle entreprise développe ce site ? A partir de quand ?
- 2) Décris le paysage de la ville ouvrière. Où vivent les ouvriers ? Où vivent les membres de la famille Schneider ? Qui est le mieux logé ?
- 3) Est ce que les espaces de production se trouvent au même endroit ou sont dispersés ? Quel est le but d'après toi ?
- 4) Quelle est la place de la machine ? Cherche la définition de mécanisation.
- 5) Quelles sont les conditions de travail des ouvriers ?
- 6) Depuis quand existe le site du Creusot ? Quels sont les avantages de ce site ? Quels moyens de transport sont utilisés ?

CONSIGNES :

- Répond aux différentes questions sur ton cahier en trouvant le bon document.
- A partir de tes réponses aux questions, construis un paragraphe argumenté présentant l'industrialisation au Creusot sur une feuille qui sera ramassé pour évaluation. Tu dois respecter la méthode de la réponse organisée et réfléchir à l'ordre des connaissances que tu apportes.

Compétences travaillées :

- Lecture et compréhension de documents
- Extraction d'informations
- Organisation d'informations au sein d'une rédaction
- Travailler au sein d'un groupe

Consignes :

- Vous êtes le directeur d'une exposition sur la société coloniale algérienne et vous devez **rédigier un texte qui présente cette colonie**. Il vous faudra donc construire un paragraphe organisé.
- Vous travaillez en équipe de 3 ou 4 en respectant différents temps :
 - Vous exploitez les documents et faites l'extraction d'informations ensemble
 - Vous rédigez en autonomie et individuellement votre paragraphe organisé, en sautant des lignes
 - Vous échangez vos rédactions au sein du groupe et cherchez les éventuels manques. Avec un stylo d'une autre couleur vous ajoutez les éléments manquants pour enrichir le texte de votre coéquipier.

**La société coloniale algérienne
Groupe 1**

Chapeau de la fiche documentaire

- 1) Quand commence la colonisation de l'Algérie ?
- 2) Quel type de colonie est mis en place ? Expliquez ce que c'est.

Document 1

- 3) Comment les colons obtiennent-ils des terres en Algérie ?
- 4) Quelle est la conséquence de ce système pour les populations algériennes ? Quel risque cela crée ?

Document 2

- 5) Quelle activité principale ont les colons en Algérie ? Quelle est leur production symbolique ?
- 6) Quelle image cherche-t-on à transmettre aux futurs colons ?

Document 3

- 7) Relevez les inégalités créées par la colonisation en précisant les individus que cela sépare.

Document 4

- 8) Quelles productions exploitent la métropole ?
- 9) Quels aménagements ont été créés ? A quoi servent-ils ?

Rendu :

A l'aide de vos réponses et en organisant votre réponse (intro/développement/conclusion), **expliquez** comment le fonctionnement de la colonie algérienne a créé une société inégalitaire qui enrichit la métropole.

La société coloniale algérienne
Groupe 2

- 1) Quand commence la colonisation de l'Algérie ?
- 2) Quel type de colonie est mis en place ? Expliquez ce que c'est.
- 3) Comment les colons obtiennent-ils des terres en Algérie ?
- 4) Quelle est la conséquence de ce système pour les populations algériennes ? Quel risque cela crée ?
- 5) Quelle activité principale ont les colons en Algérie ? Quelle est leur production symbolique ?
- 6) Quelle image cherche-t-on à transmettre aux futurs colons ?
- 7) Relevez les inégalités créées par la colonisation en précisant les individus que cela sépare.
- 8) Quelles productions exploitent la métropole ?
- 9) Quels aménagements ont été créés ? A quoi servent-ils ?

Rendu :

A l'aide de vos réponses et en organisant votre réponse (intro/développement/conclusion), **expliquez** comment le fonctionnement de la colonie algérienne a créé une société inégalitaire qui enrichit la métropole.

La société coloniale algérienne
Groupe 3

A l'aide des documents et en organisant votre réponse (intro/développement/conclusion), **expliquez** comment le fonctionnement de la colonie algérienne a créé une société inégalitaire qui enrichit la métropole.

Dans votre recherche d'informations, **orientez vous** grâce aux **mots suivants** : ressources, exploitation agricole, spoliation, expulsion, transports maritimes et terrestres, modernité, inégalité économique, tirage au sort, inégalité sociale, colonie de peuplement.

Vous devez également replacer ces mots dans votre production.

La société coloniale en Algérie

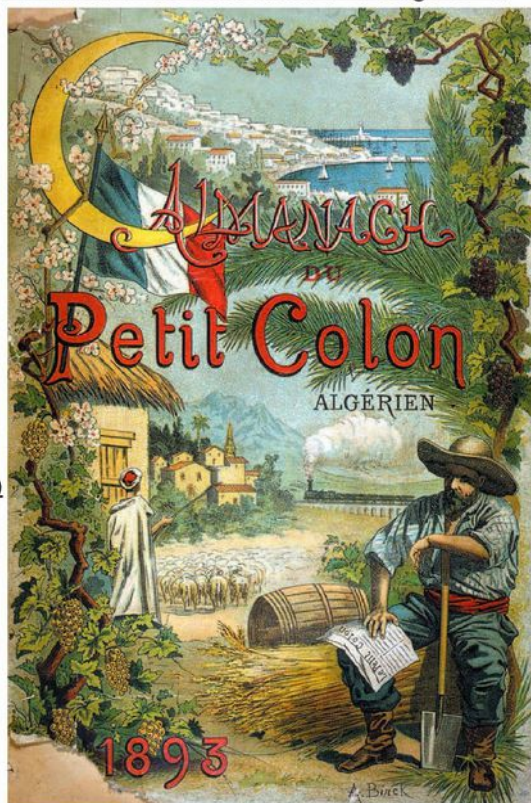
A partir de 1830, la France conquiert l'Algérie qui devient rapidement une pièce maîtresse de l'empire colonial français. La colonisation permet un aménagement important du territoire par la construction d'écoles et d'hôpitaux. Cela s'explique par le fait que l'Algérie est une colonie de peuplement, c'est à dire que les colons (ici moins de 500 000 personnes au XIXème) s'installent durablement, en exploitant les ressources.

1. La confiscation des terres par les colons

« Voici les différents systèmes employés pour chasser et spolier les misérables propriétaires indigènes. Un particulier quelconque, quittant la France, va demander au bureau chargé de la répartition des terrains une concession en Algérie. On lui présente un chapeau avec des papiers dedans et il tire un numéro correspondant à un lot de terre. Ce lot, désormais, lui appartient. Il part. Il trouve là-bas, dans un village indigène, toute une famille installée sur la concession qu'on lui a désignée. L'étranger l'expulse. Elle s'en va, résignée, puisque c'est la loi française. Mais ces gens, sans ressources désormais, gagnent le désert et deviennent des révoltés. »

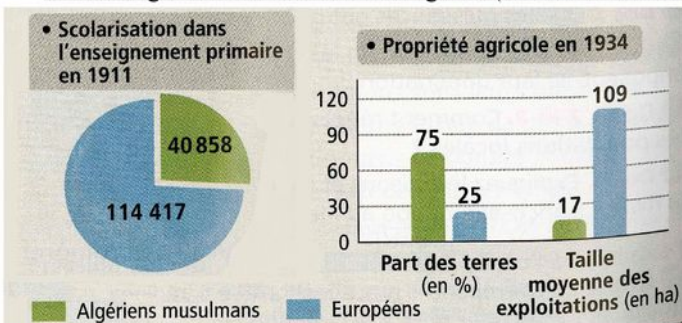
Guy de Maupassant, *Le feu en Kabylie*, *Le Gaulois*
3 septembre 1881.

2. Illustration de la société coloniale algérienne

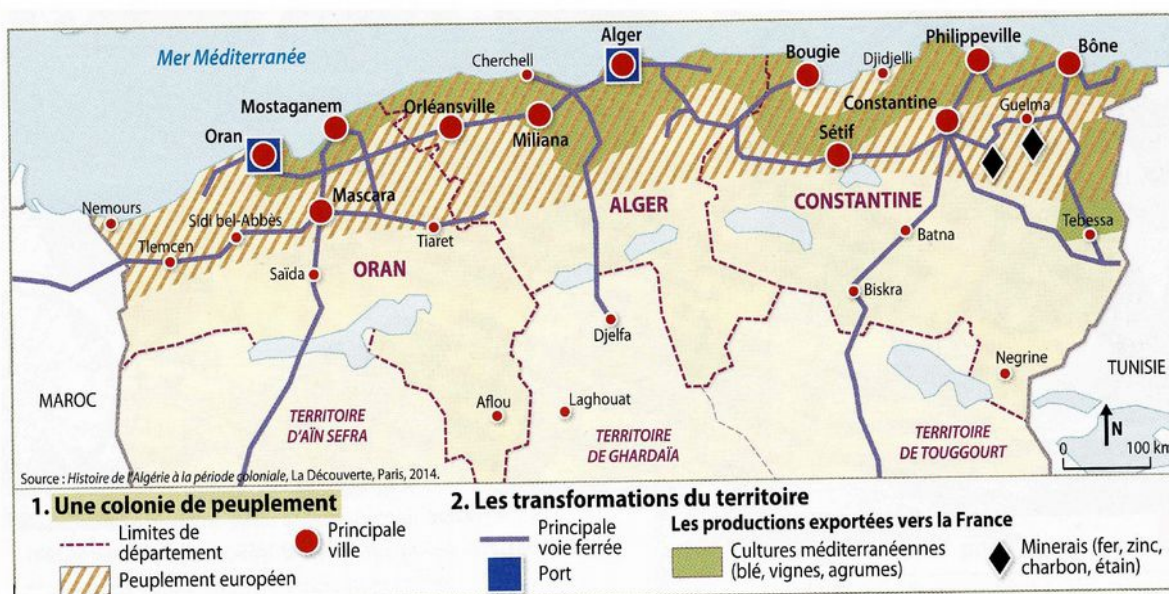


Alphonse Birck, *Almanach du petit colon Algérien*, 1893

3. Les inégalités entre colons et indigènes (manuel : Hachette)



4. L'aménagement de l'Algérie française (source : manuel Nathan)



Annexe 5 : Consigne différenciée de l'évaluation sommative suivie des aides disponibles pour les élèves ainsi que de la fiche documentaire.

Nom : _____ Prénom : _____
4^{ème} __

Devoir surveillé d'Histoire
Chapitre : Conquêtes et sociétés coloniales

Vers le brevet :

Rédaction d'une **réponse organisée** sur la conquête et la colonisation de Madagascar

Compétences travaillées :

- Lecture et compréhension de documents
- Respecter une méthode : organisation d'informations au sein d'une rédaction

Consignes :

- Vous êtes un historien qui doit rédiger un article sur la conquête de Madagascar pour un journal. Votre texte doit être rédigé sous la forme d'une réponse organisée/argumentée (**introduction, développement, conclusion**).
- En **exploitant les documents** et en **s'appuyant sur vos connaissances**, vous **expliquerez** que la conquête de Madagascar s'est organisée autour de la violence et a entraîné des résistances.
- Dans votre recherche d'informations, **employez les mots suivants**, qui vous aideront à analyser les documents : conquête rapide, violence, armée, troupes coloniales, colonie d'exploitation (donnez en une définition), image de puissance, empire colonial, résistance, répressions.

L'orthographe et la lisibilité du devoir sont pris en compte dans la notation et représentent **2 points** sur le total de la note

Aide n°1

- 1) **Comment** se déroule la conquête ? **Combien** de temps prend cette conquête ?
- 2) **Définissez** le type de colonie qui est mis en place
- 3) **Décrivez** le document 1 en précisant qui sont les acteurs de la conquête et la place donnée aux colonies.
- 4) **Datez** la colonisation de Madagascar
- 5) **Comment** s'organise les résistances à la colonisation ?
- 6) **Quelle impression** donne la représentation de l'empire colonial français sur l'affiche (document 2) ?
- 7) **Expliquez** à quelle raison de la colonisation vue en cours peut se rattacher Madagascar.
- 8) **Comment** réagit le pouvoir colonial français aux résistances à la colonisation ?

Aide n°2

Chapeau de la fiche documentaire

- 1) **Datez** la colonisation de Madagascar
- 2) **Définissez** le type de colonie qui est mis en place

Document 1

- 3) **Comment** se déroule la conquête ? **Combien** de temps prend cette conquête ?
- 4) **Décrivez** le document 1 en précisant qui sont les acteurs de la conquête et la place donnée aux colonies.

Document 2

- 5) **Quelle impression** donne la représentation de l'empire coloniale français sur l'affiche (document 2) ?
- 6) **Expliquez** à quelle raison de la colonisation vue en cours peu se rattacher Madagascar.

Document 3

- 7) **Comment** s'organise les résistance à la colonisation ?
- 8) **Comment** réagit le pouvoir colonial français aux résistances à la colonisation ?

La conquête de Madagascar

En 1895, la France cherche à établir une colonie d'exploitation à Madagascar. Refusant d'accepter la domination française, la reine malgache est renversée par les troupes françaises. Madagascar est alors dirigé par le gouverneur général Joseph Gallieni.



DOC 1 : Les combats durant la conquête
Gravure en couleur, *Le Petit Journal*, 2 juin 1895
Des troupes (20 000 hommes) composées de Français et de soldats des colonies, marchent sur Tanarive, la capitale, qui est prise la même année.



DOC 2 : Affiche pro-coloniale
Affiche publicitaire pour le livre de H. Galli, *La guerre à Madagascar*, 1895

DOC 3 : Résistances à la colonisation et répressions

Un Français témoigne de la résistance malgache et de la répression.
« Des actes de répressions dans l'Imerina eurent lieu le 5 mars 1896 : quatre unités mobiles de la compagnie Thévenin devaient cerner Manaritsoa qu'on prétendait être le refuge d'une bande de rebelles. Après le « cessez le feu », on continua de tirer et de charger à la baïonnette. La répression fut impitoyable. [...] En novembre, je partis à Ambatomanga. Les abords du village étaient jalonnés de piquets surmontés de têtes. Les exécutions se faisaient presque journellement. De fait, il n'arrivait à Ambatomanga que des gens qu'on prenait, soi-disant, les armes à la main, et à qui on coupait la tête, sans interrogatoire et sans aucune forme de procès. [...] Maintenant, on voyait dans tout le pays en insurrection, des chefs de bande entraînant les populations. »

C.Savaron, *Mes souvenirs à Madagascar, avant et après la conquête*, 1885-1898

Source : Manuel 4ème, Hatier, 2016

Annexe 6 : Barème de l'évaluation formative puis de l'évaluation sommative, sous la même forme

Type de réalisation	ATTENDUS	POINTS
Structure du devoir	Présence visuelle de l'Introduction, du développement et de la conclusion avec des sauts de page et débutés par des alinéas	2pts
	Le sens de l'introduction (cadre spatio-temporel), du développement et de la conclusion est présent.	1,5pts
	Les mots clefs sont organisés avec logique, du plus général vers le plus précis. Les transitions entre les informations sont bien pensées.	2pts
Éléments d'informations et de connaissances	Date de fondation/localisation	1,5pts
	Colonie de peuplement + définition	1pt
	Système du tirage au sort + expulsion	1pt
	Résistance : situation rendu injuste par la répartition des terres	1,5pts
	Importance des exploitation agricole + présence de la vigne/blé/olive	1,5pts
	Importance de l'image positive de la colonisation : attirer des colons	1,5pts
	Inégalités sociales et économiques	1,5pts
	Productions agricoles mais aussi minières	1,5pts
Place des transports : permettent l'exploitation du territoire et les exportations vers la métropole	1,5pts	

Type de réalisation	ATTENDUS	POINTS
Structure du devoir	Présence visuelle de l'Introduction, du développement et de la conclusion avec des sauts de page et débutés par des alinéas	2pts
	Le sens de l'introduction (cadre spatio-temporel), du développement et de la conclusion est présent.	1,5pts
	Les mots clefs sont organisés avec logique, du plus général vers le plus précis. Les transitions entre les informations est bien pensée.	2pts
Éléments d'informations et de connaissances	Colonie de peuplement + définition	1,5pts
	Conquête rapide : dans l'année	1pt
	Armée : usage de la force entre pays colonisateurs et pays colonisés	1pt
	Troupes coloniales : Intégration des colonies dans l'armée française	1,5pts
	Violence : dans les différents rapports (conquête, résistance, répression)	1,5pts
	Image de puissance + Empire coloniale : on fait apparaître la France comme dominatrice	1,5pts
	Civilisation : raison de colonisation dans les documents d'époque	1,5pts
	Résistance : le populations malgaches résistent à la colonisation	1,5pts
	L'Empire colonial français refuse toute résistance et use de la violence pour arrêter les résistances	1,5pts
Présentation	Présentation générale propre	1pt
	Pas de fautes d'orthographe aux noms propres	1pt

Annexe 7 : Exemple de copies de l'évaluation formative et sommative d'un élève en difficulté

11/18

Une partie d'investissement sur le travail les documents ne sont pas bien utilisés ici, c'est dommage...

Structure 4,5/5,5
info ajoutées 6,5/12,5

MLND

points positifs : tu as compris la logique de la structure autour de l'introduction, les développements et de la conclusion. Point négatif : tu n'as analysé que les documents, tu ne réponds pas toujours aux questions.
Histoire.

(les Français occupent l'Algérie)
 (les Français occupent l'Algérie)
 (les Français occupent l'Algérie)
 (les Français occupent l'Algérie)
 (les Français occupent l'Algérie)

La France commence à coloniser l'Algérie à partir de 1830 sous forme de colonie de peuplement. L'Algérie devient une pièce maîtresse des colonies françaises. Les Français expulsent les Algériens de leur propre terre, ce qui risque de provoquer une révolte, résistance, ils se retrouvent donc dans le désert. Les Français cultivent ^{le} maïs, signe symbolique des colonies, le blé, les agrumes, le fer, le zinc, le charbon et l'étain, ils aménage aussi des voies ferrées et des ports.

Les Français ne sont pas dans leurs pays d'origine et pourtant ils ont de meilleurs conditions de vie que les Algériens.

A mon avis il n'y a rien à rajouter !

Je manque de nombreux éléments :

- Quelles images sont créées ?
- qu'est-ce que la colonie de peuplement ?
- comment sont réparties les terres aux colonies ?
- à quoi servent les théopates ?
- Quelle image cherche-t-on à donner à l'Algérie ?

13,5/20

Une de voir encore j'ai de sur la structure, la ne comprend pas bien l'exercice. Il faut reprendre la méthode.

structure 2/15,5
info/connaissance 9,5/12,5
présentation 2/2

MLND

4° D

Histoire

20

→ Ceci n'est pas une introduction, la tâche à présenter le sujet!
 La France veut coloniser Madagascar. Elle décide de leur déclarer la guerre en 1895. 20 000 soldats de colonie française et français se battent avec violence contre les armées malgache. Les troupes françaises, ayant comme objectif la capitale, Tananarive, couvrent rapidement Madagascar, car dans la même année, la France déclare la guerre à Madagascar et nomme la reine malgache elle

Ton développement est trop court car des éléments de la conclusion de l'intro et de la conclusion devaient s'y trouver

Le peuple malgache se souleva contre le gouvernement français, mais la France, pour donner un image de puissance, décide de couper la tête de chaque personne qui venait rentrer dans la ville d'Ambatomanga en disant qu'il était soit disant armée, on appelait ça une "répression".
 Se qui provoque une résistance des malgaches contre les français. A l'abord résistance des malgaches puis ensuite répression des français.

La France a donc placé une colonie d'exploitation (= colonie qui exploite sans s'installer ni administrer le pays.) à Madagascar, non seulement pour agrandir son empire colonial mais aussi pour avoir un point stratégique pour l'armée française. Cette colonie sert aussi à ceci n'est pas une conclusion. Tu dois reprendre la consigne (violenca, résistance) et résoudre l'explication / y répondre.

"installe" les trois "C" à Madagascar (Christianisme, civilisation et commerce).

Le pas de christianisation dans une colonie d'exploitation.

Annexe 8 : Exemple de copies de l'évaluation formative et sommative d'un élève en légère difficulté

15/10

Une bonne organisation du travail mais l'exploitation des documents est trop juste. structure info. 3,5/12,5

FMTD

900

Histoire

La colonisation de l'Algérie par les français a commencé à partir de 1830 grâce à une colonie de peuplement, c'est à dire que les colons s'installent durablement, en exploitant les ressources. Pour cela ils les privent de leur terre en les expulsant. En faisant cela il risque la rébellion.

fin de l'écriture

Il manque trop d'éléments : l'activité principale est l'agriculture. Leur - élevage au sein - consistent en ce que l'élevage principal - ovins, caprins - place les français production symbolique sont les cultures

méditerranéennes et les minerais. Ils cherchent à faire transmettre aux futur colons que la vie est belle est simple à l'aide de panneaux d'affichage joyeux.

Cette colonisation crée des inégalités entre les Algériens et les Européens car ils leur prennent tout. Pour ce qui est scolaire les enfants Européens sont plus scolarisés que les Algériens, ce qui engendre donc des inégalités entre les enfants car certains ont moins de connaissances que d'autres.

Conclusion : J'en conclus que les Européens sont plus avantagés que les Algériens dans leur propre pays.

17/20

Une très bonne copie mais tu dois un peu penser à plus de contenu sur la consigne donnée. Ici tu dois laisser plus de place à la

glucosidase 4,5 18,5
inf/leucosidase 9,5 11,5
présentation 2/2

FMTD

résistance/répression.

400

Evaluation colonisation

Note:

Commentaire:

Signature:

En 1895, les Français veulent établir une colonie d'exploitation, (conquête rapide sans installation où l'on exploite juste les ressources du pays coloniser) à Madagascar.

Les Malgaches ne voulaient pas que les Français colonisent leurs terres ce qui a donc obligé les Français à y aller par la force. Le 2 juin 1895 l'armée française et les troupes coloniales marchent pour rejoindre Tamarive, la capitale, qui fut gagnée la même année.

Tu n'insistes pas assez sur la violence

Sur les affiches de l'époque nous pouvons voir un soldat qui plante un drapeau français sur l'île de Madagascar. Cet homme porte un casque et un fusil comme si il allait à la guerre. Ces images de puissance nous faisaient penser que les Français étaient supérieurs aux Malgaches.

↳ sont présentés comme tel en tout cas.

Cette partie est un peu plus importante

Beaucoup de Malgaches n'étaient pas en accord avec ce rattachement à l'empire colonial français donc beaucoup sont rentrés dans la résistance ce qui a obligé les Français à faire des actes de répression.

Pour conclure cette étude de cas j'aurais que cette colonisation a été très difficile et qu'elle comportait énormément de violence mais qu'après

de longs mois même de longues années d'attente tout le monde a pu retrouver une civilisation normale malgré cette colonisation.

Le mauvais usage du mot

Annexe 9 : Exemple de copie de l'évaluation formative et sommative d'un élève en avance sur les attendus

17/18

Excellent travail, très bien structuré et organisé.

Structure info apprises 5,5/5,5
14,5/12,5

FAMC

le lundi 27 mars

6°C

Réponse organisée

L'Algérie se situe au sud de la ^{méditerranée} méditerranée. L'Algérie se fit coloniser en 1830.

En 1830, les Français conquièrent l'Algérie. Les colons vont spoliés les terres en faisant des titres au sol. Ils vont tirer un numéro, aller sur la parcelle qui porte le numéro et ils vont exploiter la parcelle qui est sur la parcelle ^{où les exploiter} des colons viennent en Algérie en bateau car il y a de nombreuses ports ou bien en train grâce aux chemins de fer. Les colons aménageaient la terre ou les terres à leur façon pour pouvoir exploiter le plus de ressources. Cela permet d'apporter de la modernité car la colonisation permet de construire des écoles ainsi que des hôpitaux.

Il existe, dans la société coloniale d'Algérie des inégalités sociales, comme à l'école, les 3/4 des enfants scolarisés

Non, c'est la France qui aménage la terre pour faciliter la colonisation après la conquête.

à l'école sont des enfants Européens et seul 1/4 des enfants
scolarisés sont des enfants algériens musulmans. Il y a également
des inégalités économiques, les Européens ont des terres ^{plus importantes} de terres par
rapport aux Algériens, alors que les Algériens ont une part de terre
plus importantes. Les Français ont choisi de coloniser l'Algérie
car il y a beaucoup d'exploitations agricoles comme le blé, les
agrumes, les agrumes et il y a aussi des minerais de fer, zinc, charbon
et étain. L'Algérie est une colonie de peuplement car les
colons vont s'y installer pour longtemps, tout en exploitant les
ressources de l'Algérie.

On peut en conclure que la colonisation de l'Algérie a amené
des importants aménagements, de la modernité et elle a enrichi
la métropole mais la société devient inégalitaire, les Algériens sont
appauvris.

18/20

Excellent travail, l'exercice est bien compris.
Pour l'améliorer, chaque mot a un sens bien particulier,
il faut que tu sois plus précise dessus, comme avec
l'idée de puissance ou empire colonial

structure 5,5 / 5,5
info / connaissance 10,5 / 12,5
présentation 2 / 2

FAMC

le vendredi 14 avril

4°C

Évaluation d'histoire
réponse organisée

En 1895, la France veut faire de Madagascar une colonie d'exploitation, ils
voulent en faire un empire colonial. La France est déjà un empire colonial

En 1895, la France voulait une conquête rapide de Madagascar pour qu'elle
devienne une colonie d'exploitation. C'est lorsque le territoire colonisé est
exploité par la métropole (ici la France) pour ses ressources premières mais
que peu de colons y vivent. Mais, les Malgaches refusent, ils font de
la résistance et s'opposent face aux Français, ils ne veulent pas devenir une
colonie. A ce moment-là, la reine Malgache est renversée par les Français et la
France va déployer 20 000 soldats pour montrer que les Français vont
s'opposer à cette résistance. Ses troupes de soldats sont armées, ce sont
des troupes coloniales. Les Français vont utiliser la violence pour stopper la
résistance. La campagne Thoreval va encercler Tananarive car c'était le
refuge de rebelles. Il va y avoir un "cease the feu" mais, cela n'a pas
marché, ^{ça continue} * Alors, pour montrer l'image de la puissance, les
troupes coloniales françaises vont faire des exécutions. Elles vont avoir lieu
presque tous les jours. Ils prenaient des hommes qui avait été pris les
armes dans les mains et que sans aucune interrogatoire, on leur coupait
la tête. Le but de cette colonisation est pour la civilisation, l'image de
puissance que donne la France est peu montrée que la culture est mieux
que la leur.

* Elle a fait
des répressions brut.

* des Français

La colonisation de Madagascar par la France a été faite avec la
violence* et la résistance des Malgaches qui ne voulaient pas être une
colonie.

REMERCIEMENTS

Bien qu'auteur de ce mémoire de fin de Master, cette production n'aurait pas été possible sans le soutien, sous différentes formes, de personnes que je tenais à remercier ici :

Tout d'abord, je tenais à remercier infiniment Mr Laurent TURC, encadrant de ce mémoire, qui m'a soutenu de son commencement à sa finalisation. Son investissement, sa disponibilité et ses conseils m'ont permis de construire un travail enrichissant pour l'enseignant en devenir que je suis. Son dévouement pour l'enseignement, supérieur ou secondaire, est un exemple à suivre.

Ensuite, j'aimerais remercier Mme Anne DUFOUR et Mr Gilles DARIER qui m'ont tout deux beaucoup apporté dans cette dernière année d'étude. Dans ce cadre ils m'ont tout deux permis de construire ma posture enseignante durant des débuts professionnels essentiels au reste de la carrière. Leurs implications dans la formation des futurs enseignants, leur accessibilité et leurs connaissances éclairées des situations en classe ont été à la fois vectrices de motivation et à l'origine d'expérience au contact des élèves.

De même, il m'est essentiel de remercier ma tutrice, Mme Gaëlle VACHER-OREILLER, d'un soutien infailible tout au long d'une année stressante et fatigante. Ses nombreux conseils, sa patience et sa sympathie ont été des alliés importants. De même, son engouement, son enseignement d'une grande qualité et son rapport avec les classes sont des inspirations profondes pour ma carrière future.

Pour terminer, mes camarades de promotion, désormais des amis, sont à remercier aussi. Que ce soit à Grenoble ou à Chambéry, les rencontres ont façonné le professeur que je deviens, par les rencontres, les débats – parfois houleux – sur des sujets allant de l'éducation à la politique, les rires ou bien les encouragements mutuels. Tout particulièrement sur cette année passée j'aimerais remercier Paul THEODART, Christophe HAYET, Anne VETTORETTO mais aussi et surtout Marylise PAVIOT.

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire Géographie

Titre du mémoire : La différenciation pédagogique : le respect des besoins de l'élève

Auteur : Yann NICOLAS

Résumé :

Le modèle de la classe, établi depuis le Moyen Age, est un espace qui met en contact des élèves, tous différents, avec un professeur, produit de la culture scolaire. Cette constatation nous amène à penser de nouvelles modalités d'enseignement et d'apprentissage, plus respectueuses des profils et des besoins de chacun. Les sciences de l'éducation ont rapidement entrepris des recherches sur ce sujet, autour de deux modalités complémentaires : la différenciation successive et la différenciation simultanée. Dans ces deux cas, l'enjeu est de proposer aux élèves des approches qui lui correspondent, afin d'atteindre un objectif commun à la classe, et par extension, à son niveau scolaire. L'expérimentation suivante propose alors une présentation des formes de différenciation pédagogique puis une mise en œuvre croisée entre différenciation simultanée et successive. Les résultats obtenus permettent, en conclusion, de montrer l'importance de la mise en place d'une telle pédagogie, tout en observant les difficultés importantes à son application.

Mots clés : Différenciation pédagogique, Histoire Géographie, hétérogénéité, didactique, pédagogie

Summary :

The model of the class, established since the Middle Ages, is a space which connects pupils, any various, with a professor, produced by the school culture. This observation makes us think of new modalities of education and learning, more respectful of the profiles and needs for each. The sciences of the education quickly undertook searches on this subject, around two complementary modalities: the successive differentiation and the simultaneous differentiation. In these two cases, the stake is to propose to the pupils of the approaches who correspond to him, to reach a goal common to the class, and by extension, to its school level. The following experiment proposes then a presentation of the forms of educational differentiation then a crossed implementation enters simultaneous and successive differentiation. The obtained results allow, in conclusion, to show the importance of the implementation of such a pedagogy, while observing the difficulties important to his application

Key words : Educational differentiation, History-Geography, heterogeneousness, didactics, pedagogy