



**HAL**  
open science

# La différenciation pédagogique à l'école maternelle : principes et exemples de mise en oeuvre

Jennifer Ferrari-Lointier

## ► To cite this version:

Jennifer Ferrari-Lointier. La différenciation pédagogique à l'école maternelle : principes et exemples de mise en oeuvre. Education. 2020. dumas-02969564

**HAL Id: dumas-02969564**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969564v1>**

Submitted on 26 Feb 2021

**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 2019-2020**

**Master MEEF**

**Mention 1er degré**

**2ème année**

# **La différenciation pédagogique à l'école maternelle**

Principes et exemples de mise en oeuvre

**Mots-clés:** école maternelle - différenciation pédagogique - inégalités scolaires -  
hétérogénéité des apprenants

**Présenté par:** Jennifer Ferrari-Lointier

**Encadré par:** Hervé Duhauffour

## **Remerciements**

Ce mémoire n'aurait pas pu avoir la forme présente sans le concours de plusieurs personnes que je remercie ici.

Tout d'abord, je tenais à remercier Monsieur Hervé Duchauffour, directeur de ce mémoire, qui a su comprendre les enjeux de cet écrit. Ses conseils m'ont permis de construire un travail enrichissant pour l'enseignante que je suis devenue.

De même, j'aimerais remercier Madame Doriane Montmasson, sociologue et enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, qui a conforté mon idée sur la nécessité de mettre en place la différenciation pédagogique et ce, dès le plus jeune âge.

Ensuite, je souhaiterais remercier mes camarades, collègues et formateurs de l'INSPE qui ont su m'insuffler l'énergie nécessaire à la rédaction de ce mémoire.

Enfin, il m'est indispensable de remercier mes proches pour leur patience, leur bienveillance et leur écoute. Je les remercie de m'avoir apporté tout le soutien nécessaire lorsque je vivais de grands moments de doute. Sans eux, je n'aurais jamais pu me reconvertir.

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>1. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?</b>	<b>6</b>
1. Définitions de la notion de différenciation pédagogique	6
2. Objectifs de la différenciation pédagogique	7
3. Quelques pratiques de la différenciation pédagogique	8
1. <i>L'explicitation</i>	9
2. <i>La coopération</i>	9
3. <i>Le plan de travail</i>	10
4. <i>Le travail de groupe</i>	10
4. Les temps de la différenciation pédagogique	11
1. <i>Au moment des évaluations</i>	11
2. <i>Dans la pratique de l'enseignant</i>	12
<b>2. Contexte de l'école et pratiques d'enseignement</b>	<b>12</b>
1. Contexte social	12
1. <i>Conditions de vie</i>	13
2. <i>Processus de socialisation</i>	14
2. Contexte cognitif des élèves	14
1. <i>La moyenne section</i>	15
2. <i>La grande section</i>	16
3. <i>Le vivre-ensemble</i>	18
3. Description de la pratique professionnelle	20
1. <i>Préparation des séquences</i>	20
2. <i>Lors du déroulement des séances</i>	21
3. <i>La transition d'une séance à l'autre</i>	22
<b>3. Expérimentations réalisées</b>	<b>22</b>
1. Mise en place de l'explicitation	23
1. <i>Application au domaine du langage oral</i>	23
2. <i>Le temps de l'explicitation</i>	23
2. Mise en place de groupe hétérogène	25
1. <i>La pédagogie de l'écoute</i>	25
2. <i>Aménagement de la différenciation</i>	26
3. Mise en place du plan de travail	27
1. <i>Qu'est-ce que le plan de travail ?</i>	27
2. <i>Comment mettre en place le plan de travail ?</i>	28
<b>Conclusion</b>	<b>30</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>31</b>
1. Ouvrages	31
2. Articles	31
<b>Annexes</b>	<b>33</b>

## Introduction

La différenciation pédagogique est un thème développé tant dans le domaine des sciences de l'éducation que dans celui des sciences sociales. A la suite de la publication du rapport de Louis Legrand, en 1982, les enseignants et les enseignantes la mettent en place de différentes manières. Dans les années 90, avec l'apport théorique des sciences sociales, elle revêt une tout autre dimension. Les sociologues, comme Pierre Bourdieu ou Elisabeth Bautier, mettent en lumière dans leurs travaux les inégalités sociales qui existent entre les élèves. De ces dernières découle une inégalité scolaire. Les enseignants affineront donc leurs pratiques au regard de ces apports. Aujourd'hui, la différenciation pédagogique s'est institutionnalisée et tient de plus en plus de place dans les directives ministérielles<sup>1</sup> et dans les programmes scolaires<sup>2</sup>.

Les inégalités scolaires proviennent de l'hétérogénéité des élèves. En effet, leurs connaissances, leur capacité à apprendre et leur motivation diffèrent en fonction de leurs milieux sociaux. L'enseignant doit prendre en compte tous ces critères pour proposer un enseignement adapté à chacun, en fonction de son niveau de classe. A l'école maternelle, cette différenciation pédagogique se situe sur un autre plan. L'objectif premier de cet établissement scolaire est de contribuer à l'épanouissement des enfants en tant que personne singulière. De plus, il s'agit de leur transmettre les compétences qui feront d'eux des élèves puis des étudiants tout en les intégrant au groupe classe. Il est ainsi de la mission de l'enseignant de faciliter l'inclusion de tous.

Il s'agira de se demander en quoi la mise en place de la différenciation pédagogique à l'école maternelle peut donner lieu à une atténuation des inégalités scolaires entre les élèves et en quoi elle permettrait une plus grande réussite scolaire de chacun. Tel est l'ambition de ce mémoire.

Ce sujet a fait l'objet de nombreuses études, depuis l'arrivée de l'Education Nouvelle en France jusqu'aux recherches de l'Institut Français de l'Education (IFÉ). Différents courants et

---

<sup>1</sup> On citera notamment la conférence de consensus organisée par le CNESEO en mars 2017, *Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite des élèves ?*

<sup>2</sup> Il est fait plus d'une dizaine de fois référence au thème de la différenciation pédagogique dans les programmes de l'école primaire (maternelle et élémentaire).

pratiques sont apparus progressivement, faisant varier les dispositifs pédagogiques proposés en fonction des caractéristiques de l'apprenant, de l'hétérogénéité de la classe ou des moyens mis à la disposition de l'enseignant.

Cette pratique de différenciation pédagogique me tient particulièrement à cœur pour des raisons qui seront évoquées dans ce mémoire. Dans le cadre de mon stage, elle sera abordée depuis mon point de vue, celui d'une enseignante en école maternelle, en poste dans un quartier populaire où la mixité sociale est faible. Mes conclusions seront tirées des expérimentations que j'ai menées en classe.

Nous verrons donc dans un premier temps, ce qu'on entend par différenciation pédagogique, puis, le contexte social spécifique dans lequel j'ai travaillé et en quoi il détermine les expérimentations que j'ai pu mener, et enfin, quelles sont les pratiques de différenciation pédagogique que j'ai jugées pertinentes de mettre en place.

Bien que mon terrain d'étude ait été limité dans le temps et dans son contexte, je tenterai néanmoins de montrer en quoi la différenciation pédagogique est une pratique appropriée au regard du métier de l'enseignant.

# 1. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

## 1. Définitions de la notion de différenciation pédagogique

A partir du constat des différences d'apprentissage entre les élèves et d'une volonté d'interroger les méthodes d'enseignement, des pratiques pédagogiques dites de différenciation se sont développées. Ce terme a pour origine le verbe latin *differentiare* et signifie « constituer dans sa différence un être ou une chose<sup>3</sup> ». Cette définition est importante car elle montre qu'il réside des différences entre les élèves et que c'est bien l'enseignant qui est l'acteur de la différenciation. Il prend en compte les différences qui existent entre eux pour leur permettre, à tous, de réussir. Ces différences ont été analysées et théorisées par Richard W. Burns<sup>4</sup> qui en a tiré ses postulats caractérisant l'hétérogénéité des élèves. On ajoutera que la différenciation pédagogique va de pair avec l'individualisation de l'apprentissage. Individualiser et différencier l'enseignement, c'est adapter la pédagogie à l'âge de l'enfant, à ses aptitudes, à son caractère: « Individualiser l'enseignement, c'est tenir compte des ressources auto-éducatives de chacun, c'est-à-dire, au fond de son individualité » (Bouchet, 1933). Individualiser et différencier l'enseignement, c'est le penser, le donner et le modifier en fonction de ce que sont et de ce que visent ceux qui apprennent.

L'expression de différenciation pédagogique a été *officiellement* employée pour la première fois en France dans le rapport de Louis Legrand<sup>5</sup>, établi à la suite de la création du collège unique en 1977. Cette pratique était déjà en usage dans les écoles rurales à classe unique depuis le XIXème siècle. L'instituteur devait alors adapter ses apprentissages en fonction de l'âge de ses élèves et de leurs savoirs. D'autres pratiques, issues des pédagogies alternatives, ont été élaborées de façon plus précise tout au long du XXème siècle. On peut noter l'apport du mouvement de l'école nouvelle dans le cadre duquel un grand nombre de pédagogues ont expérimenté de nouvelles pratiques à différents niveaux d'étude. La

---

<sup>3</sup> TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé, définition du mot différencier, <https://www.cnrtl.fr/definition/differencier>; consulté le 14 janvier 2020.

<sup>4</sup> Les postulats de Richard W. Burns (1971) établissent 7 critères qui prouvent l'hétérogénéité d'une classe - voir en annexe.

<sup>5</sup> Legrand, L. (1982), *Pour un collège démocratique: rapport au ministère de l'éducation*, Paris: Documentation Française.

différenciation s'est accrue avec le temps, les enseignants intégrant progressivement les enjeux de sa pratique.

## **2. Objectifs de la différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique entend réduire l'écart scolaire qui existe entre les élèves. Elle permet la prise en compte de leur singularité. Elle répond à un besoin spécifique de l'élève dans un domaine particulier. En répondant à ce besoin, l'enseignant permet à chacun d'atteindre et de maîtriser les connaissances et compétences du socle commun. Enfin, elle contribue à diminuer le décrochage scolaire en voulant amener chaque élève au maximum de son potentiel.

La différenciation s'applique à des éléments distincts de la pédagogie: les contenus et les processus d'apprentissage, les productions des élèves ou encore la structuration du travail.

- **les contenus d'apprentissage:** l'enseignant fait varier les supports didactiques en fonction des caractéristiques d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Tandis qu'un groupe peut consolider une notion grammaticale, un autre poursuit une tâche en cours. Cette approche permet de rester au plus près des élèves, de leurs besoins et/ou de leurs difficultés rencontrées.

Il peut être question de fournir du matériel supplémentaire (manipulations complémentaires), de mettre en lumière l'interdisciplinarité d'une notion (enseignement explicite) ou de varier les modalités de travail (groupe d'appui/de besoin). Dans le cas du groupe d'appui, l'élève est alors en position de réussite vis-à-vis de ses camarades.

- **les processus d'apprentissage:** il s'agit de diversifier les modalités d'apprentissage utilisées par les élèves pour leur permettre de comprendre l'objet du savoir. La différenciation des processus permet aussi à l'enseignant de s'interroger sur les stratégies d'enseignement mises en oeuvre.

Toutes sortes de stratégies pédagogiques peuvent être établies: une approche socio-constructiviste (tutorat, coopération, projet) ; des pratiques interactives (débat et groupes de discussion) ; l'emploi du travail individuel (apprentissage par problème ou études de cas) ; ou encore l'enseignement magistral (exposés ou démonstrations).



Il faut néanmoins noter que la différenciation des processus d'apprentissage comporte au moins deux risques: celui de parfois perdre les élèves dans une trop grande diversité de processus ou même d'épuiser l'enseignant souhaitant répondre à un trop grand nombre de besoins de ses élèves.

- **les productions d'élèves:** la différenciation dans les productions d'élèves cherche à faire varier la présentation des traces écrites tirées par les élèves de leur apprentissage. Elle permet donc d'offrir un choix de supports à l'élève qui décide de l'affichage ou non de sa trace.

Cette alternative peut être proposée dans le cadre de la réalisation de la production (en petits groupes ou en individuel) ou bien même dans le choix du support de présentation (présentation orale, débat, exposé..).

- **la structuration du travail** en classe: c'est tout l'environnement de travail qui peut favoriser la différenciation des apprentissages, depuis l'organisation spatiale jusqu'à la gestion du temps. Ces dispositifs pluriels peuvent concerner l'agencement des tables, le partage des ressources ou encore l'accès à un calendrier évolutif des activités. Cela permet également de ne pas enfermer les élèves dans une définition trop rigide de leur potentiel.

Il existe de nombreuses possibilités d'organisation du travail en classe: en groupe homogène, en groupe hétérogène, en trinôme, en dyade, en groupe de besoin, en groupe de niveau-matière, en travail individuel, en atelier.

### **3. Quelques pratiques de la différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique a été pensée pour être mise en oeuvre en deux temps consécutifs. Le premier temps est celui de la « pratique successive »: les processus sont établis les uns après les autres. Cette première étape permet à l'enseignant de proposer différents types de différenciation. Le second temps est celui de la « pratique simultanée »: les dispositifs s'effectuent de manière concomitante et visent à faire travailler différemment les élèves d'un groupe pour que chacun en tire le meilleur.

Il y a de nombreux procédés de différenciation pédagogique. Ne seront présentés ici que ceux que j'ai mis en place avec mes élèves.

## 1. L'explicitation

Il est possible de différencier les contenus d'apprentissage en mettant en place une explicitation. Elle vise à faire verbaliser, répéter l'enseignant, pour guider l'action de l'élève. La chercheuse en sciences de l'éducation Sylvie Cèbe (2009) explique que « réussir n'est pas comprendre ». C'est pourquoi il est important que l'enseignant explicite également les conditions de réussite des tâches aux élèves. Steve Bissonnette (2016), pédagogue canadien, précise que « l'explicitation des objectifs et [des] intentions [doit] permettre l'adhésion du groupe-classe au projet en cours<sup>6</sup> ». Les élèves comprennent ainsi le cadre qui leur est proposé. Ils savent d'où ils partent et où ils doivent aller. D'autres chercheurs<sup>7</sup> comme Jean-Yves Rochex ou Stéphane Bonnéry vont plus loin. Ne se contentant pas de verbaliser le contenu d'une séance, ils proposent d'expliciter la situation de travail elle-même. Un exemple nous en est donné par le cas d'Amidou en cours de géographie<sup>8</sup>, mentionné par Stéphane Bonnéry (2007). Cet élève avait compris qu'il fallait colorier le fond de la carte en fonction de couleurs déterminées. Mais lorsque le temps de l'évaluation fut venu, il échoua. Amidou n'avait pas compris les enjeux du travail ; l'enseignante n'avait pas suffisamment explicité le propos de sa séance, le contexte de réalisation d'un fond de carte et l'enjeu d'une telle tâche.

## 2. La coopération

La coopération est caractéristique d'une pratique d'entraide. Elle favorise l'apprentissage. Elle établit une relation d'égalité entre pairs: un élève bénéficie du savoir de son camarade tandis que l'autre mobilise ses connaissances pour les lui transmettre en retour.

La coopération prend différentes formes :

- Un élève-référent, possédant des connaissances dans un domaine particulier, apporte son aide à un autre élève ou à un groupe d'élèves en difficulté ;
- Deux élèves ou plus collaborent pour résoudre un problème (comme dans le cadre d'un projet de groupe) ou une difficulté ;

---

<sup>6</sup> « Enseigner plus explicitement », compte-rendu de formation des formateurs en REP+, organisée à l'Institut Français de l'Éducation, le 13 janvier 2016 ; [consultable ici](#).

<sup>7</sup> Les chercheurs du laboratoire EScol-CIRCEFT de l'université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

<sup>8</sup> L'exemple est repris en annexe dans son intégralité.

- Un élève accepte, pour un temps donné avec un objectif précis, d'accompagner un de ses camarades jusqu'à ce qu'il devienne autonome à son tour dans le domaine choisi (on peut mentionner comme exemple celui de l'accueil à l'école élémentaire des élèves de CP par les élèves de CM2 pour permettre aux plus jeunes de se familiariser avec leur nouvelle école).

### 3. Le plan de travail

Le plan de travail est un document, spécifique à chaque élève, dans lequel sont programmées les activités déterminées en fonction de ce que l'élève peut réaliser ou des compétences qu'il doit acquérir. Il y note les activités qu'il a réalisées et y évalue son travail. Ce plan est validé par l'enseignant qui suit et accompagne, oriente et participe à l'évaluation globale du travail. Au moment de l'élaboration du nouveau plan de travail, l'enseignant collabore avec l'élève. Cette méthode de travail peut se penser selon différentes périodicités (hebdomadaire, mensuelle...) mais toujours de façon annualisée. Les élèves ont connaissance en amont de l'objectif final et peuvent prévoir les objectifs intermédiaires.

Le plan de travail permet à l'élève:

- de voir les activités à effectuer, dans la semaine, le mois ;
- d'avoir les possibilités techniques de réussir le travail prévu ;
- de parfaire l'organisation scolaire avec un temps dévolu à la réalisation de ce plan ;
- d'avoir le droit de se tromper ;
- de comprendre son erreur en faisant appel aux outils mis à sa disposition ou à l'enseignant ;
- de contrôler l'exécution de son travail et de gérer son temps comme il l'entend.

### 4. Le travail de groupe

Cette organisation permet de moduler les espaces de travail. Cela apporte un dynamisme et un renouveau dans les apprentissages. Les élèves sont les uns en face des autres et non plus face à l'enseignante. Pour Philippe Meirieu (2000), le regroupement d'élèves ne doit pas être ressenti comme une stigmatisation. Les groupes peuvent être de nature différente:

Le travail en groupe hétérogène est bénéfique pour tous les élèves. Les groupes de besoin, lorsqu'ils sont ponctuels, permettent de travailler de manière plus précise avec les élèves plus fragiles. Le travail en atelier, comme on l'entend en maternelle, permet d'avoir des espaces différents autour de notions distinctes, voire d'autres domaines<sup>9</sup>. Ce temps en atelier peut être propice à un travail plus spécifique avec un groupe d'appui, qui vient renforcer une notion particulière, ou un groupe de besoin dans le cadre duquel l'enseignant propose un étayage plus précis d'un objet du savoir. Les élèves les plus fragiles ne seront ainsi pas stigmatisés. Cependant, ces groupes de besoin ne doivent pas devenir trop systématiques. L'enseignant doit veiller à faire sortir régulièrement les élèves de ces groupes pour en rejoindre d'autres. Le plus souvent possible, il faut favoriser le travail par projet en dyade ou en trinôme pour une meilleure circulation de l'information entre élèves et non par groupe homogène. Il est important que l'enseignant veille à ce que les groupes de besoin ne soient pas trop fréquents pour éviter d'en faire une pratique discriminante. C'est par cycle que doit s'envisager la différenciation des structures de travail afin de faciliter la continuité pédagogique de l'équipe enseignante. Enfin, le travail en groupe homogène peut être proposé de manière ponctuelle. Cette configuration doit être présente dans des domaines très spécifiques. « La répartition entre ces groupes se fonde sur la progression dans la matière concernée, et non sur les acquis scolaires globaux » (Galand, 2009), comme en éducation physique et sportive ou en musique, par exemple.

#### **4. Les temps de la différenciation pédagogique**

Après avoir vu quelques dispositifs de la différenciation pédagogique, il faut s'interroger sur les moments de la différenciation.

##### **1. Au moment des évaluations**

La différenciation pédagogique s'effectue à chaque étape du processus d'apprentissage: avant l'enseignement, au moment où les élèves acquièrent les compétences et lorsque l'apprentissage est terminé.

Pour que la différenciation pédagogique soit la plus réaliste et la plus proche possible des besoins des élèves, elle doit être proposée après une évaluation diagnostique. Celle-ci

---

<sup>9</sup> Ce dispositif est peu pratiqué au cycle 3 et au cycle 4.

permet de déterminer le niveau des élèves et le cas échéant, d'envisager les solutions adéquates. Elle est un préalable à la mise en place des diverses méthodes de différenciation.

Dans le même esprit, l'évaluation formative, faite au fil des séances, permet à l'enseignant de réajuster sa pratique et d'intervenir d'une manière ou d'une autre pour aider des élèves fragiles ou pour apporter des éléments plus complexes à de bons élèves.

Enfin, il peut exister différentes évaluations finales: elles peuvent être plus complexes pour des très bons élèves ou simplifiées pour des élèves en difficulté. Toutefois, l'enseignant doit veiller à ce que cette simplification ne devienne pas une norme pour que l'élève se sente dans la possibilité de progresser.

## 2. Dans la pratique de l'enseignant

Lors de la phase préparatoire d'une séquence, l'enseignant doit envisager les difficultés qui seront rencontrées par les élèves. Ces éventuels obstacles l'obligent à concevoir des différenciations. Elles sont planifiées, régulatrices et adaptées, planifiées parce qu'elles sont programmées au sein d'une démarche pédagogique, régulatrices parce qu'en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, l'enseignant proposera telle ou telle différenciation et sont adaptées parce qu'elles sont au plus proche des besoins des élèves. En anticipant les différenciations, l'enseignant essaie de parer aux difficultés qu'il pourrait rencontrer face à des situations qu'il n'aurait pas envisagées. Les évaluations successives sont un outil essentiel pour que l'enseignant ajuste le contenu de ses séances et les différenciations prévues à la progression de ses élèves.

## **2. Contexte de l'école et pratiques d'enseignement**

### **1. Contexte social<sup>10</sup>**

L'école maternelle Pelleport, dans le XXème arrondissement de Paris, se trouve au coeur d'un quartier populaire qui voit progressivement sa population changer, les classes moyennes investissant massivement le quartier à l'image de ce qu'il se produit dans les autres quartiers populaires de Paris. C'est ainsi qu'elle ne se situe plus en Réseau d'Education Prioritaire (REP) depuis quelques années.

---

<sup>10</sup> On se réfère ici aux critères utilisés par Bernard Lahire dans son introduction de *Enfances de classe*, p. 14.

La classe dont j'ai la charge est un double niveau composé de 7 élèves de moyenne section (MS) et de 19 élèves de grande section (GS). On dénombre 13 garçons pour 14 filles dont 4 garçons et 3 filles en MS et 11 filles pour 8 garçons en GS. Ils sont âgés de 4 ans et demi (né en octobre 2015) à plus de 6 ans (né en février 2014) au moment de la rédaction de ce mémoire.

La famille est l'espace premier qui tend à fixer objectivement les limites du possible et du désirable (Lahire, 2010). Il est ainsi essentiel de tenir compte de l'environnement familial et de son apport culturel pour comprendre d'où partent les élèves d'une classe. Dans cette partie, j'essaierai de dresser un état des lieux des situations familiales de mes élèves à partir d'observations personnelles tirées d'échanges informels ou d'entretiens avec les parents.

### 1. Conditions de vie

Parmi les élèves de la classe, un tiers a au moins un de ses deux parents qui n'est pas né en France. La grande majorité d'entre eux provient des classes populaires. Au vu des documents qu'ils ont été amenés à remplir au début de l'année scolaire, on peut dire que la plupart des parents sont des employés et que dans beaucoup de couples, l'un des deux ne semble pas avoir d'activités fixes. Ils ont plutôt de faibles revenus. A ce tableau général, il faut apporter deux nuances: deux élèves semblent être dans des situations de très grande précarité économique, alors qu'un petit tiers de la classe (six élèves environ) est issu de la petite classe moyenne, avec l'un des deux parents intermittents du spectacle, gérants de petite société, infirmiers, entrepreneurs, voire issu de la classe moyenne avec des parents ingénieurs.

Pour certains élèves, dont les parents ne sont pas d'origine française, le français n'est ni leur langue maternelle ni la langue qu'ils parlent à la maison. De plus, certains parents paraissent éprouver des difficultés à écrire (et peut-être à lire) le français. La communication peut être difficile avec ces parents, ceux-ci pouvant être gênés par leur niveau de maîtrise de la langue française dans leurs échanges avec moi. Certains parents en tirent parfois une sorte de méfiance qui n'est pas dirigée spécifiquement contre l'enseignante mais plutôt vers l'institution qu'elle représente.

Tous les élèves vivent dans des appartements sauf une élève qui est hébergé en logement social d'urgence. Un certain nombre d'entre eux partagent leur chambre avec d'autres.

Il y a, pour certains, un faible suivi éducatif à la maison. Néanmoins, un bon nombre de parents se soucie grandement de la réussite de leur enfant. Une petite proportion d'élèves a une activité physique ou culturelle extra-scolaire. Cette différence entre les élèves peut être due à divers facteurs: manque de temps, manque de moyens ou manque d'investissement, les parents n'y voyant pas d'intérêt. Tous les élèves ont comme interaction sociale juvénile les autres élèves de l'école - qui sont parfois leurs voisins ou voisines - et, pour certains, leurs frères ou soeurs.

## 2. Processus de socialisation

Quelles relations sociales autres qu'avec leurs parents et leurs camarades les élèves entretiennent-ils ? Plus d'un tiers des élèves ont un contact avec d'autres adultes que leurs parents ou ceux de l'école. Il s'agit soit des grands-parents, soit d'oncles ou de tantes, soit de voisins ou de nounous, desquels ils sont plus ou moins proches. En effet, le matin lorsque se fait le passage entre l'univers familial et l'univers scolaire, les interactions entre les enfants et les adultes sont multiples: quand certains éprouvent de la peine à les quitter ou de la joie à l'idée de les retrouver, d'autres n'expriment pas autant d'enthousiasme. On peut s'interroger sur la relation adulte-enfant et l'interaction qui existe entre eux: s'agit-il d'un simple accompagnement ou bien d'un réel échange entre deux individus ?

Il existe donc une certaine hétérogénéité des familles des élèves et des personnes alentours. Ils n'ont pas tous le même bagage culturel ni le même type d'environnement familial: certains sont enfant unique quand d'autres font partie d'une fratrie allant jusqu'à 5 enfants.

## 2. Contexte cognitif des élèves

Que peut-on dire des différences entre élèves sur le plan scolaire ? Du fait de cette hétérogénéité sociale et culturelle, les élèves de la classe ne partent pas tous du même endroit.

## 1. La moyenne section

L'an passé, les élèves de moyenne section étaient répartis dans trois classes, une classe de petite section (PS) avec une enseignante expérimentée et deux classes de double-niveau PS-MS dont les enseignantes étaient novices. Une élève est arrivée en cours d'année (janvier 2020) et habitait auparavant au Brésil. Elle a un père français et une mère brésilienne. Elle a donc eu un contact faible avec le français. A son arrivée, elle ne le parlait pas très bien. Cependant, elle a fait preuve d'une très grande motivation dans l'apprentissage de la langue et a plus progressé en quelques mois que certains de ses camarades. Elle a eu une intégration facile et a très vite trouvé sa place au sein de la classe. Au-delà de la barrière de la langue, l'intérêt porté à l'école par cette élève a été un peu plus compliqué. N'ayant fréquentée qu'un jardin d'enfants au Brésil, tout ce qui pouvait être de nature obligatoire comme la participation aux ateliers, les rituels ou sa posture d'élève en regroupement était source d'ennui ou de désintérêt. Elle n'avait pas encore pleinement intégré les principes de fonctionnement de l'école.

D'un point de vue familial, sur les sept élèves, deux sont enfants uniques, un est l'aîné de sa fratrie et quatre sont des benjamins. Sur le plan scolaire, tant en langage qu'en mathématiques, les élèves ont des niveaux très différents. Nous analyserons leurs connaissances en français selon les trois sous-domaines définis dans le programme, à savoir le langage oral, la compréhension et le langage écrit.

A l'oral, tout d'abord, deux élèves ont un langage très développé: les phrases sont riches de vocabulaire, la syntaxe est correcte, la prononciation parfaite. Ce sont deux élèves qui sont les benjamins de leurs foyers. On peut supposer ici l'influence des aînés. Ensuite, deux autres élèves possèdent un langage développé ainsi qu'un certain vocabulaire. Présumons qu'ils sont stimulés sur le plan du langage en dehors du contexte scolaire. Mais ils diffèrent sur deux points: la prononciation et la formulation des phrases. Si l'une parle bien, elle est réservée dans ses interactions avec les adultes. Quant à l'autre, si sa maîtrise du langage est moindre (on notera que le français n'est pas sa langue maternelle), son envie de communiquer est réelle et ses relations avec les autres dynamiques. Enfin, trois élèves sont en difficulté à l'oral, à des degrés différents. La première de ces élèves vient du Brésil, nous avons déjà exposé sa situation ; les raisons des difficultés des deux derniers sont autres. Ils possèdent peu de vocabulaire, ne prononcent pas correctement les mots et la syntaxe de leurs phrases les rend



parfois incompréhensibles. Cette difficulté à parler ne les met pourtant pas dans la même situation: si l'un parle beaucoup, l'autre est mutique en présence d'adultes, que nous conversions seul-à-seul ou bien qu'il se trouve au sein d'un groupe. En revanche, il semble parfois parler avec ses camarades.

En ce qui concerne la compréhension, le niveau des élèves est plus équilibré, bien qu'un des élèves soit en grande difficulté. Celui-ci ne communiquant quasiment pas à l'oral, il m'a été très difficile d'évaluer son niveau de compréhension.

En langage écrit, les différences se font moins ressentir là aussi. Les élèves savent écrire leur prénom et ont une reconnaissance plus ou moins facile des autres graphies. Cette habileté est probablement due à l'exposition permanente à l'écrit, que ce soit à l'école ou dans le monde extérieur.

Enfin, en mathématiques, il convient de distinguer d'une part la numération et la connaissance des nombres et d'autre part, l'utilisation de ces nombres et la logique. Le niveau des élèves est plus homogène dans ce domaine, même si toujours le même élève est en grande difficulté. Tous sont capables de compter jusqu'à 15 voire plus pour quelques uns. De plus, ils sont presque tous compétents dans l'association d'un nombre à sa quantité, dans la réalisation de collection ou dans la reproduction d'assemblages ou de formes simples selon un modèle. Un seul n'a pas le niveau attendu. On peut rapprocher ses obstacles en mathématiques des problèmes qu'il rencontre dans les différents aspects du langage.

## 2. La grande section

Comme on l'a vu, le niveau en moyenne section est assez homogène, sauf pour le langage oral, mais les élèves sont peu nombreux. Leur plus grand nombre en grande section implique-t-il une plus grande diversité des compétences scolaires ?

Les dix-neuf élèves de grande section viennent de trois classes différentes: une classe de double-niveau PS-MS et deux autres classes de MS-GS. Tous ont eu des enseignantes novices. Par ailleurs, parmi ces dix-neuf élèves, deux viennent d'autres écoles: l'une de l'école polyvalente Vicq-d'Azir dans le Xème (école en REP) et l'autre de l'école maternelle Eupatoria dans le XXème (école en REP).

Comme nous l'avons fait pour les élèves de moyenne section, nous analyserons les élèves de grande section selon deux grands domaines d'apprentissage: le français et les mathématiques. Pour le premier, nous examinerons le niveau des élèves en langage oral, compréhension et langage écrit ; pour le second, la numération d'une part et l'utilisation des nombres et la logique d'autre part.

En langage oral, les élèves peuvent être répartis en trois groupes. Le premier groupe est composé d'élèves qui possèdent une syntaxe parfaite, une prononciation correcte. Ils ont énormément de vocabulaire. Cet écart de vocabulaire qui existe entre ce premier groupe et les autres élèves peut provenir du fait que « en moyenne, les parents issus de catégories socio-professionnelles favorisées et qui ont un niveau de diplômes plus élevé parlent plus à leur enfant, mais surtout utilisent un vocabulaire plus riche et plus divers<sup>11</sup> ». Ces élèves du premier groupe manifestent tous une grande envie de discuter avec leurs camarades ou avec les adultes. Le deuxième groupe, largement majoritaire, est composé d'élèves ayant un niveau de langage correct: ils sont pourvus du vocabulaire d'un élève de grande section<sup>12</sup>, leur récit est structuré mais il peut persister quelques erreurs dans la syntaxe ou la prononciation. Ce sont par ailleurs des élèves plus discrets. Enfin, le dernier regroupement possible est composé de trois élèves en grande difficulté: ils parlent peu, avec des phrases incorrectes syntaxiquement et possèdent un vocabulaire restreint. Même s'ils ne sont que trois, ils demandent une grande attention.

En compréhension orale, ce problème se fait également sentir, les élèves en difficulté assimilant moins bien que leurs camarades. Ces derniers sont dans l'ensemble capables de comprendre l'implicite ou les jeux de mots dans des histoires lues. Certains sont même en mesure de réinvestir le contenu d'une histoire entendue pour en fabriquer une nouvelle avec de nouveaux implicites.

En langage écrit, il s'agit d'un autre phénomène. Il est possible de faire un parallèle avec les élèves ayant un bon niveau à l'oral. Ils semblent plus facilement au contact d'écrits (magazines, livres) à l'extérieur de l'école. De fait, ils ont de meilleurs résultats dans ce

---

<sup>11</sup> Les mots de la Maternelle, M.E.N. (2019), p. 8.

<sup>12</sup> Un•e élève de grande section doit connaître environ 2 500 mots de vocabulaire - Source: Document de cadrage (avril 2016) aux nouveaux programmes de l'école maternelle 2015 - Partie II Lien oral-écrit, p.8.

domaine. En revanche, les élèves qui paraissent avoir moins accès à l'écrit sont moins à l'aise. Enfin, ceux qui ont des difficultés à l'oral en ont également à l'écrit. Ils ne font pas le lien entre langage parlé et langage écrit. Ce lien est pourtant important car « le langage oral et l'acculturation à l'écrit permettent aux enfants de franchir un autre palier, en considérant la langue sous un autre angle<sup>13</sup> ».

Pour finir, dans le domaine des mathématiques, les niveaux des élèves ont les mêmes caractéristiques que pour le langage. On retrouve les trois mêmes groupes. Le premier est composé de ceux qui ont de très grandes facilités tant en numération qu'en logique. Le deuxième concerne les élèves dont le niveau est correct dans les deux sous-domaines de mathématiques. Le dernier est constitué d'élèves en difficulté: les trois élèves avec un faible niveau à l'oral mais aussi quatre autres élèves. Il est possible de voir une corrélation entre les difficultés en langage et en mathématiques. Souvent, les élèves ne semblent pas comprendre le travail qui leur est demandé.

### 3. Le vivre-ensemble

L'école est « une petite société [où] chacun des membres de ce petit groupe ne se comporte donc pas comme s'il était seul » (Durkheim, 1963). L'enjeu du vivre-ensemble, tel que décrit dans les programmes, tient compte de la maturité de l'élève et de sa capacité à évoluer au sein de l'école. L'élève est une personne singulière qui se doit de respecter autrui. Prenons l'exemple de l'élaboration d'une oeuvre collective. Les élèves se réservent un espace qui leur est propre. Il ne s'agit pas réellement d'une oeuvre réalisée par tous mais d'un assemblage de leurs créations. Le but de cet apprentissage est au contraire de construire ensemble, toujours dans le respect des autres, une oeuvre à laquelle chaque élève participe. Il ne s'agit pas de « saccager » le travail des autres, mais bien de l'agrémenter, de le détourner. On peut parler aussi de coopération. C'est le fait de « participer ou concourir à une oeuvre ou une action commune<sup>14</sup> ». Ce concours renvoie lui-même à l'idée de contribuer, d'apporter sa pierre à l'édifice dans le but d'atteindre un résultat précis.

La notion de partage est essentielle à la notion du vivre-ensemble, or, elle semble revêtir un sens relatif pour certains. Le point de départ n'est pas le même pour tous les élèves. Là

---

<sup>13</sup> *ibid.*, p. 8.

<sup>14</sup> CNTRL: <https://www.cnrtl.fr/definition/coop%C3%A9rer> (consulté le 30 avril 2020).

encore, il est souvent fonction de la composition familiale et de l'éducation des enfants. Elles sont aussi variées que les élèves le sont. S'ils sont élevés dans le partage ou *a contrario* dans l'individualisme, leur rapport aux autres et aux choses change grandement. On l'a dit plus haut, les élèves sont issus de deux types de compositions familiales: les enfants issus de fratries et les enfants uniques. On constate que les élèves ayant des frères et soeurs partagent plus facilement et prennent mieux en compte leurs camarades. Ce n'est pas forcément le cas pour les enfants uniques. Cependant, la distinction n'est pas aussi nette, l'âge des élèves étant également à prendre en compte. Les élèves nés au début d'année (les aînés de leur groupe de niveau) sont plus matures que ceux nés en fin d'année. A l'école maternelle, il y a parfois un très grand écart entre élèves nés à deux mois d'intervalle. Prenons l'exemple d'une situation de vie de classe concernant des élèves de moyenne section: un élève, aîné de sa fratrie, sera moins enclin au partage contrairement à un autre de ses camarades, pourtant fils unique. Ce qui les distingue fondamentalement dans ce cas est la maturité, sachant que l'enfant unique est né au printemps tandis que son camarade est né en automne. Cette différence de maturité joue un rôle de même importance chez les élèves de grande section. Il est à noter que ces élèves-ci ont déjà passé deux ans à l'école maternelle: ils en connaissent les codes, les rouages et sont tout à fait conscients des règles qui les entourent. Les enfants uniques paraissent demander plus d'attention que leur camarades issus de fratries, probablement parce que l'attention de leurs parents est plus dirigée vers eux. Un exemple m'en a été fourni lors d'un entretien avec une mère d'élève à propos de sa fille. Son interrogation s'est portée sur le comportement de son enfant vis-à-vis de ses camarades. Sa fille lui disait faire d'étranges cauchemars, parlait avec sa mère d'«attaques» qu'elle aurait subies de la part de certains de ses camarades. Or, les craintes de la mère n'étaient pas justifiées puisque c'est sa fille qui était à l'origine de ces altercations. Il semblerait qu'elle manifestait, en réalité, son besoin d'une plus grande attention de la part de ses parents, eux qui, à ce moment précis, travaillaient plus qu'à l'accoutumée.

La maturité de certains élèves se manifeste notamment le matin à l'accueil. Elle apparaît lors de la transition famille-école. Quand certains n'ont aucun problème à se séparer de leurs parents, d'autres rencontrent des difficultés. Elles ne sont pas particulièrement liées à un niveau de classe puisque certains élèves de grande section ressentent de la tristesse au moment de la séparation. Ce phénomène a été observé, bien sûr, au début d'année. Mais de

tels comportements ont pu avoir lieu parfois jusqu'après les vacances d'octobre, à un moment où les élèves doivent avoir suffisamment intégré le processus d'accueil du matin pour que la transition se passe bien.

Tout au long de l'année, cette maturité et cette coopération ont été construites conjointement avec l'ensemble de l'équipe éducative pour arriver à un résultat plus ou moins harmonieux. Mais avec la période de confinement et de classe à la maison, certains progrès semblent, aux dires des parents, s'être estompés. La classe à distance a eu des effets bénéfiques pour certains élèves, qui ont pu travailler dans un environnement rassurant. Pour d'autres, l'effet a été inverse.

Différentes évolutions se sont esquissées que j'ai pu observer lors de la transmission des travaux par les parents:

- des élèves dont le niveau de langage était moyen se sont améliorés,
- des élèves qui semblaient moins enclins à la participation à des projets communs se sont avérés très investis dans les défis hebdomadaires de la classe,
- des élèves qui avaient un niveau correct ont clairement perdu en langage, du fait probablement d'un manque de stimulation,
- enfin, pour beaucoup d'élèves, il n'y a pas eu de suivi possible pour diverses raisons (méconnaissance de la langue française pour les parents, problèmes de connexion à Internet...), on peut présumer que leur retour à l'école en sera d'autant plus difficile.

### **3. Description de la pratique professionnelle**

Le niveau des élèves ayant été analysé précédemment, je reviendrai à présent sur mon travail d'enseignement tel que je le pratiquais avant d'avoir mis en place la différenciation pédagogique. J'exposerai ce qu'il en était au moment de la préparation de mes séances, lors de leur déroulement et après leur réalisation.

#### **1. Préparation des séquences**

Si la préparation des séquences peut apparaître comme étant un travail conséquent, j'ai pu comprendre son utilité lors de mes années d'enseignante contractuelle au sein de l'académie de Paris. Malgré cette expérience, les débutants, dont je fais partie, ont besoin d'un cadre, cadre qui doit rester souple, pour se rassurer et avancer dans la bonne direction. Une

préparation considérable est toujours nécessaire puisqu'elle permet d'envisager les difficultés rencontrées, les étayages possibles, les remédiations, les prolongements... Je l'ai compris avant la mise en oeuvre de cette expérimentation en classe.

Je n'ai hélas pas toujours pu établir ce préalable. Mes étayages n'étant pas suffisamment préparés, apporter de l'aide dans les séances devint assez chronophage. Face à l'imprévu, j'ai su néanmoins réagir tout en étant fréquemment déstabilisée. Quand une séance ne se déroulait pas comme souhaité, elle impliquait une séance supplémentaire d'approfondissement, elle avait pour conséquence de décaler dans le temps toutes les autres séances et de modifier l'organisation initiale de mon enseignement. Ayant appris de mes erreurs, j'ai veillé à mieux anticiper le déroulement possible de la séance<sup>15</sup> et à mieux cadrer l'organisation de mes périodes de classe<sup>16</sup>.

## 2. Lors du déroulement des séances

Durant les séances, j'ajustais mon travail grâce à l'utilisation de la fiche de préparation qui remplissait adéquatement son rôle de document de cadrage. Je pouvais apporter de l'aide lorsque l'élève se trouvait en difficulté.

Cette aide pouvait prendre plusieurs formes<sup>17</sup>:

- faire naître et maintenir la motivation de l'élève face au travail demandé,
- simplifier le travail quand il était trop ardu pour l'élève,
- amoindrir la frustration de l'élève face à l'erreur,
- faire une démonstration de la tâche attendue.

Par méconnaissance, je pensais qu'il s'agissait là de différenciation puisque j'agissais de manière « différente » avec les élèves en difficulté. Or mon aide à ces élèves s'est avérée aussi insuffisante qu'épuisante. C'est toute l'organisation de ma pratique pédagogique qu'il fallait repenser. Le manque d'anticipation ne me permettait pas de me consacrer pleinement à

---

<sup>15</sup> On trouvera en annexe une fiche de préparation avant et après les diverses anticipations.

<sup>16</sup> On trouvera en annexe l'organisation des ateliers établie pour la période 2.

<sup>17</sup> Ma pratique spontanée répondait aux fonctions de l'étayage décrites par Jérôme Bruner. Le rectorat de Paris les a compilées sur son site consultable ici: [https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1\\_436855/etayage](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage)

mon travail avec un groupe particulier, puisque je devais sans cesse m'interrompre pour venir en aide aux autres groupes.

### 3. La transition d'une séance à l'autre

N'anticipant pas de façon méthodique les difficultés potentielles des élèves face à une tâche, je n'étais pas en mesure de pouvoir leur proposer différentes méthodologies pour atteindre un même objectif pédagogique. Ainsi, les élèves se contentaient d'effectuer tous le même travail, avec une aide supplémentaire pour certains.

Cependant, comme les groupes de travail étaient identiques, j'étais en mesure d'identifier ceux qui avaient mieux réussi la tâche demandée que les autres. En fonction de cette identification, je pouvais alors modifier l'introduction (plus ou moins longue) de la séance suivante. La continuité entre les séances n'était ainsi pas uniforme. J'envisageais les modifications des séances suivantes lors de la rédaction du bilan de séance. Ce bilan permet d'établir une évaluation formative des élèves par rapport aux objectifs visés, notamment grâce à un tableau de suivi.

A partir des éléments de ma pratique et des caractéristiques de mes élèves, il m'a semblé pertinent de travailler à des différenciations pédagogiques pour le groupe-classe mais aussi pour les élèves en difficulté.

### **3. Expérimentations réalisées**

Prendre en compte la singularité de chacun de ses élèves et les accompagner fait partie des compétences de l'enseignant. Il doit également interroger continûment sa pratique afin de l'améliorer<sup>18</sup>. C'est à l'issue d'une telle analyse de mon travail que j'ai choisi de mettre en place dans ma classe différentes méthodes tirées de la différenciation pédagogique, à savoir, l'explicitation, les groupes hétérogènes et le plan de travail.

---

<sup>18</sup> Il s'agit ici des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation ; diffusées au BO n°30 du 25 juillet 2013 ; consultables ici: <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm> (consultée le 5 mai 2020).

## 1. Mise en place de l'explicitation<sup>19</sup>

### 1. Application au domaine du langage oral

A l'école maternelle, les élèves sont dans un processus d'appropriation des mots. L'acquisition du langage demeure le but premier de cette école. Les enfants n'ayant pas encore de compétences en écriture, l'oralité est au coeur de l'enseignement. A bien des égards, c'est le domaine dans lequel les élèves progressent le plus. Certains arrivent à l'école maternelle en parlant très peu voire pas du tout et en sortent trois ans plus tard en ayant la capacité d'avoir une conversation élaborée. L'apprentissage du langage oral est complexe, et comme les autres grandement lié à la motivation et aux compétences des élèves.

Parmi les élèves de ma classe, le rapport à la langue est un point de distinction net. La méconnaissance de la langue française, en raison du contexte linguistique familial de certains, est un obstacle dans leur accès aux apprentissages proposés à l'école. Prendre le temps et le soin d'explicitier les objets du savoir, c'est permettre à l'ensemble des élèves de bénéficier d'une approche plus claire des objectifs et des compétences à acquérir.

Cette explicitation est à penser à différents moments, de la séquence et de la séance.

### 2. Le temps de l'explicitation

Lors de ma mise en application de la différenciation pédagogique à l'apprentissage du langage oral, j'ai pratiqué l'explicitation a deux moments distincts: en début de séquence et au sein de chacune de mes séances.

En début de séquence, j'ai pu expliciter les enjeux et l'objectif général du travail en des termes comme: « Aujourd'hui, vous allez apprendre à reconnaître le son /a/ dans les mots. Cela va vous servir pour bien apprendre à lire l'année prochaine au CP ». Pour que les objets du savoir prennent sens, il m'a paru important d'explicitier aux élèves comment réussir à les atteindre: « Pour arriver à identifier le son /a/ dans des mots, nous allons faire des petits jeux à l'oral et à l'aide de mot-images ».

---

<sup>19</sup> Cette hypothèse a été formulée grâce au dossier réalisé par le centre Alain Savary, de l'Ecole Normale Supérieure de Lyon, en partenariat avec l'université de Lyon; téléchargeable ici: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite/view?searchterm=dossier+ressource>



Une fois cette approche globale de la séquence faite avec le groupe-classe, j'ai utilisé l'explicitation à l'intérieur des séances, une explicitation qui recouvre en réalité deux pratiques: une explicitation de l'enseignant envers les élèves et une explicitation des élèves envers leurs camarades. Lors des séances, les élèves sont en petits groupes, leur attention est alors plus grande, ils sont plus prompts à écouter et à réagir face à des interrogations. C'est le temps adéquat de l'explicitation de l'enseignant envers les élèves. Toutefois, il faut veiller à en user modérément pour éviter de faire durer une posture trop magistrale et frontale de l'enseignant au détriment de l'objectif principal de la séance. En pratique, lorsqu'il s'est agi de travailler les syllabes d'attaque des mots avec les élèves de moyenne section, il a fallu leur expliquer l'enjeu de la tâche: « Vous allez identifier les syllabes au début des mots. Cela va vous aider à les repérer à l'intérieur des mots. Cette préparation va vous permettre de travailler, en grande section, avec des syllabes plus compliquées. De cette manière, au CP, vous lirez plus facilement ». Puis, il a fallu expliciter les moyens pour parvenir à l'objet de ce savoir: « Pour identifier les syllabes d'attaque, vous allez d'abord utiliser les prénoms des copains de la classe. Quand vous aurez bien compris, nous allons ajouter d'autres mots que vous connaissez ou des mots-images que j'ai dans ma boîte à images. Il faudra regrouper les mots qui commencent pareil ».

A la fin des séances, il y a un temps où les élèves font le bilan de ce qu'ils ont appris. Ils échangent entre eux pour mettre en commun leur connaissance. C'est le moment de l'explicitation de l'élève envers ses camarades. Cette explicitation peut aussi être adressée à l'enseignant: l'élève explicite une démarche ou justifie sa réponse. Les élèves sont alors dans une situation réflexive importante. Ils se remémorent les actions effectuées, réinvestissent le vocabulaire énoncé, s'approprient des démarches ou élaborent des stratégies de langage pour être compris. Sylvie Cèbe précise que ce temps d'explicitation « rend leurs activités bien plus efficaces et que du coup [les] procédures conscientisées sont transférables<sup>20</sup> ». Cette étape est importante et quasiment obligatoire. Il faut y accorder un temps qui doit être pris en compte lors de la préparation de la séance. En classe, lorsque les élèves de moyenne section m'ont justifié leur réponse, l'une d'elles a pris la forme suivante: « Rayane, ça commence comme Rafael. C'est la syllabe /ra/ ».

---

<sup>20</sup> Extrait de la vidéo table ronde « Enseigner plus explicitement: Pourquoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? »

Cette expérimentation a permis aux élèves d'augmenter leur participation aux échanges au sein de leur groupe de niveau mais aussi au sein du groupe-classe. L'explicitation m'a permis de clarifier mes objectifs et les procédés que je voulais mettre en oeuvre pour accompagner les élèves à acquérir la compétence souhaitée.

## **2. Mise en place de groupe hétérogène**

En langage oral, grâce à l'explicitation, les élèves se sont mieux appropriés les objectifs et compétences et ont ainsi progressé plus vite. Cette méthode peut être utilisée avec une pratique spécifique où on accorde une attention particulière aux élèves dits « petits parleurs ».

### **1. La pédagogie de l'écoute**

A l'oral, lorsque l'enseignant se retrouve face à des élèves qui parlent très peu, il lui est difficile d'évaluer leurs niveaux et d'établir les aides adéquates. Le pédagogue Pierre Péroz<sup>21</sup> propose une modalité d'apprentissage particulière pour ces élèves à travers sa pédagogie de l'écoute. Il part du constat qu'un tiers des élèves de l'école maternelle n'apprennent pas à parler dans les séances de langage dédiées. Selon lui, ce tiers est silencieux lors de ces séances dites classiques et ce sont toujours les mêmes élèves. Il cherche donc à déjouer les « pièges du dialogue pédagogique ordinaire » (du type question-réponse-question-réponse) pour permettre aux élèves d'atteindre réellement l'objectif langagier initial à savoir « parler, parler dans un thème, parler longtemps avec les élèves<sup>22</sup> ». Il pose comme postulat qu'un élève de grande section peut enchaîner entre 4 à 6 propositions cohérentes autour d'un même thème. Le rôle de l'enseignant est alors d'écouter en se mettant en retrait. Par sa posture, il permet l'émergence de la parole chez les élèves qu'on appelle « petits parleurs » grâce à la « spirale conversationnelle<sup>23</sup> ». Cette dernière modélise les réponses des élèves en ce sens qu'elles se font écho les unes par rapport aux autres.

---

<sup>21</sup> Péroz, P. (2010), *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle: pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy: CRDP de Lorraine.

<sup>22</sup> Conférence du 9 octobre 2013 à l'ESPE de Troyes; consultable ici: <http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/peroz/peroz.htm>

<sup>23</sup> Il s'agit d'un dialogue à évaluation différée, c'est-à-dire que l'enseignant intervient le moins possible dans les échanges; ainsi, le dialogue prend la forme: Q - rép - rép - rép - rép - Q.

Ce dispositif particulier doit être mis en place pour toute la classe. Les groupes doivent être hétérogènes pour mener à bien cette stratégie. Les séances que Pierre Péroz préconise ont un déroulement constant. La séance est divisée en 3 parties: la restitution de l'histoire, la mise en place de l'intrigue et le sens de l'histoire avec des changements de points de vue.

Dans le contexte de la classe, notamment avec les élèves en difficultés langagières importantes, cet objectif est ambitieux. Cependant, son dispositif, lorsqu'il est mené de manière régulière avec un format stable, est globalement bénéfique.

## 2. Aménagement de la différenciation

La pédagogie de l'écoute a été mise en place dans ma classe, après plusieurs étapes préalables.

J'ai d'abord procédé à l'explicitation de cette nouvelle méthode de compréhension de texte à l'ensemble de la classe: je lirais un texte qui n'aurait pas d'image et ensuite, je leur poserais différents types de questions (avec exposé des types de questions). Ensuite, j'ai explicité la nouvelle organisation qui en découlait: les élèves seraient répartis par groupe de sept, ce travail serait fait tous les jours après la cantine. Une même histoire serait vue au moins trois fois, avec des séances d'une durée de 20 minutes. Au sein des groupes, à chaque prise de paroles, je donnais un jeton à chaque élève<sup>24</sup>. A la fin de la séance, nous comptabilisions le nombre de jetons obtenus, c'est-à-dire le nombre de prises de paroles. Le but est d'avoir plus de jetons lors de la séance suivante.

Avec ce dispositif, les « petits parleurs » ont, dans un premier temps, répété ce que venait de dire le camarade d'avant ; ils gagnaient donc un jeton. Mais avec l'intervention des autres élèves et ma mise en retrait, ils se sont mis à donner des réponses plus personnelles et liées au propos de l'histoire. Ce changement s'est opéré après plusieurs textes. La prise de parole était d'abord composée d'un mot propre à l'élève, puis de plusieurs. La syntaxe n'était pas toujours correcte mais le but de cet exercice était avant tout de les voir prendre la parole. S'agissant de l'objectif de ce dispositif, tous les progrès étaient notifiés.

Comme les séances avaient lieu à un moment particulier dans la semaine, les élèves repéraient plus facilement avec quels camarades ils étaient, dans quelle disposition la séance

---

<sup>24</sup> Cette stratégie fait partie de la méthode Péroz. Elle permet de quantifier les prises de paroles et de faire prendre conscience aux élèves leur nombre.

se déroulerait et quel travail ils allaient effectuer, avec quelles règles. Cela leur assurait un environnement plus rassurant. Nous pouvons présumer que c'est grâce à ce nouveau dispositif et à ce cadre qu'ils ont pu progresser. Par ailleurs, au sein de la classe, les « petits parleurs » ont pris plus de « place », se sont affirmés. On peut mesurer le changement d'attitude de l'élève de moyenne section en grande difficulté qui a commencé à s'intéresser aux jeux de cartes et à être un initiateur de jeux lors des temps d'accueil. Il y a donc eu une modification de sa place sociale au sein de la classe, au-delà de l'amélioration de son langage oral.

### **3. Mise en place du plan de travail**

Nous avons pu voir que le langage oral a été traité de manière différenciée par la mise en place de l'explicitation et de la pédagogie de l'écoute. Nous allons nous interroger sur les modalités de la différenciation en mathématiques.

#### **1. Qu'est-ce que le plan de travail ?**

Le plan de travail est un outil d'aide individualisée dans sa version initiale. Il répond à un certain nombre d'exigences notamment organisationnelles pour l'enseignante mais aussi pour les élèves. En amont du plan de travail, les activités sont pensées, par l'enseignante, en fonction des compétences de l'élève. Elle circonscrit un temps dédié au plan de travail. Ainsi, les élèves connaissent le temps imparti pour le réaliser. C'est à eux de s'organiser. La pratique du plan de travail implique d'avoir confiance dans les élèves ainsi que dans leur capacité de l'autonomie. Le plan de travail permet de faire des exercices d'entraînement mais peut aussi être utilisé pour découvrir une notion.

A l'école maternelle, il est un outil complexe à installer. Des enseignants de maternelle du Groupe Français de l'Education Nouvelle tout comme les enseignants du mouvement Freinet ont repensé cet outil pour l'adapter à un jeune public. D'un outil individualisé, il a été pensé comme un outil collectif permettant à chaque enfant de s'entraîner. Ce dispositif est plus pertinent, à mon sens, dans le domaine des mathématiques. En effet, celui-ci passe beaucoup par des manipulations de toutes sortes. Le plan de travail permet à l'élève de se représenter les objectifs attendus.

Deux temps sont importants à prévoir pour l'enseignant: celui de la présentation de l'atelier aux élèves et celui de l'évaluation. Il ne s'agit pas là d'une activité occupationnelle mais bien d'une pédagogie différenciée, passant par la manipulation, la compréhension d'une

notion ou la possibilité de se tromper. On sait que l'erreur est compliquée à gérer pour certains élèves. C'est pourquoi pour la plupart des activités proposées, j'ai décidé de procéder par l'auto-correction. On sait l'importance que celle-ci peut avoir dans de nombreuses pédagogies<sup>25</sup>, étant fondée de la confiance mutuelle de l'enseignante et des élèves. Pour que l'erreur soit formatrice, il faut que les élèves soient en droit de se tromper.

## 2. Comment mettre en place le plan de travail ?

En début d'année, nous avons établi un premier tableau hebdomadaire<sup>26</sup>, semblable à un plan de travail (PDT), répertoriant les activités qui pouvaient être réalisées à un moment spécifique de la journée (ces plages horaires étant au nombre de deux par semaine). Les enfants cochaient alors l'activité qu'ils venaient de réaliser et se dirigeaient vers une autre activité du tableau. Les choix possibles étaient divers et concernaient des jeux de société, de manipulation ou d'imitation. Dans un second temps, un nouveau tableau a été réalisé comprenant des activités progressivement centrées sur un domaine particulier: les jeux ou les mathématiques. Ce plan de travail était commun aux élèves de moyenne et de grande section et il a fallu le penser différemment du premier. De plus, si le PDT était restreint à un domaine d'apprentissage, il fallait également diversifier la quantité d'activités proposées et les adapter aux élèves.

Ce nouveau plan de travail<sup>27</sup> a été progressif<sup>28</sup> et harmonisé aux niveaux de classe. Il y avait un tableau par niveau, composé d'activités classées selon le domaine de travail: d'une part, le nombre et son utilisation et d'autre part la géométrie. Les activités proposées permettaient aux élèves les moins avancés de s'entraîner sur des notions vues en classe et aux plus avancés d'aborder de nouvelles notions.

---

<sup>25</sup> On pense notamment à Célestin Freinet ou à Ovide Decroly.

<sup>26</sup> On trouvera en annexe un exemple de plan de travail hebdomadaire, mis en place au début d'année.

<sup>27</sup> Le plan de travail en numération pour les élèves de moyenne section est présenté en annexe.

<sup>28</sup> On trouvera la programmation des ateliers en numération pour les élèves de moyenne section en annexe.

Il a été difficile aux élèves de s'approprier cet outil ainsi que la nouvelle organisation de la classe: ils ne comprenaient pas pourquoi ils ne pouvaient accéder aux activités, pourtant à portée de main, en dehors du temps dédié.

Toutefois, le plan de travail a permis l'acquisition d'une plus grande autonomie pour certains élèves. Ceux qui rencontraient des difficultés ont pu manipuler à leur guise et prendre confiance en eux, se prouvant qu'ils en étaient capables. Lorsqu'un élève avait besoin d'une aide particulière, il était en mesure de la demander à l'un de ses camarades ou à moi. Chaque élève progressait donc à son rythme.

## Conclusion

La différenciation pédagogique doit être adaptée en fonction du niveau de classe et de l'hétérogénéité des élèves. Il me semble que, pensée en amont, cette pratique est indispensable à l'enseignant. On peut hélas regretter qu'elle ne soit pas plus répandue et mieux appliquée. Il est parfois difficile pour un enseignant de remettre en cause sa manière de faire, ou de concevoir l'enseignement comme une situation d'apprentissage plus complexe qu'une simple transmission de savoirs.

L'aspect probablement le plus ardu de la différenciation est l'analyse du niveau de chacun des élèves tant au début de l'année que tout au long de celle-ci. Pour ma part, j'ai eu parfois du mal à bien comprendre les besoins de mes élèves et surtout à percevoir leur évolution. En revanche, bien les connaître, faire au mieux pour répondre à leurs attentes, comprendre le raisonnement propre de chacun a été un travail très enrichissant que j'ai considérablement apprécié.

C'est à long terme que se perçoivent les effets de la différenciation pédagogique. Elle nécessite un important travail d'équipe car c'est dans la continuité qu'elle est la plus efficace.

Je me devais, néanmoins, de distinguer mon enseignement dans un souci d'équité et afin de prendre en compte la spécificité culturelle et familiale de chacun de mes élèves.

C'est aux élèves de devenir acteurs de leur savoir et d'éviter une forme de dépendance vis-à-vis de leur enseignant. Ceci me semble être au coeur des pratiques de la différenciation pédagogique.

Les expérimentations menées en classe ont permis aux élèves en difficultés de progresser et au-delà, à l'ensemble des élèves de prendre part et de s'épanouir dans leur apprentissage. De cette expérience, il me semble que les élèves sont sortis grandis, plus alertes, plus à même de s'évaluer. Sur une base de coopération, d'entraide et d'efforts, ils ont acquis une forme de recul sur leurs propres capacités notamment dans le cas de l'analyse de leurs erreurs.

Même s'il existe une grande littérature sur ce sujet, il revient à l'enseignant de sélectionner et d'adapter le matériel qui permettra à ses élèves, dans leur diversité, la plus grande réussite et la meilleure intégration scolaire.

## Références bibliographiques

### 1. Ouvrages

Bonnéry S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris: La Dispute, page 214.

Bouchet H. (1933), *L'individualisation de l'enseignement*, Paris: Alcan, page 441.

Connac S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur (2017).

Durkheim, E. (1963), *L'éducation morale*, « la discipline scolaire », Paris: PUF.

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

Lahire B. dir. (2019), *Enfances de classe* Paris: Seuil.

Meirieu P. (2000), *L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Péroz, P. (2010), *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle: pour une pédagogie de l'écoute*, Nancy: CRDP de Lorraine.

Perrenoud P. (2011), *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Prezsmicky H. (1991), *La pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur (2004).

*Enseigner plus explicitement*. Lyon: Centre Alain Savary.

### 2. Articles

Dossier spécial « Hétérogénéité: obstacle ou nécessité ? » (juin-juillet 018). *Revue ICEM*.

Baluteau, F. (juillet-août-septembre 2014). *Revue française de pédagogie*, volume 188, page 51-62.



Bautier E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, volume 148, page 89-100.

Cèbe, S, Picard, P. (2009), « Réussir pour comprendre: le rôles des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école », *Dialogue*, (134), page 28.

Galand, B. (2009), Hétérogénéité des élèves et apprentissage: quelle place pour les pratiques d'enseignement ?, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (71), page 1-29.

Joigneaux, C. (octobre-décembre 2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, volume 169.

Lahire, B. (2010), La transmission familiale de l'ordre inégal des choses, *Regards croisés sur l'économie*, (7), page 203.

Morel, S. (avril-juin 2012), ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (dir.). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, *Revue française de pédagogie*, volume 179.

Rochex, J.-Y. (Janvier 2015), « Processus de différenciation et inégalités scolaires ». *Dialogue*, (155), page 42-44.

## ANNEXES

### SOMMAIRE des annexes

Annexe 1: Postulat de Richard W. Burns .....	2
Annexe 2: La carte du relief en 6e. Colorier ou symboliser ? .....	3
Annexe 3: Différence de séquence/séance avant et après .....	4
Annexe 4: Modèle d'organisation des séances lors de la période 2 .....	7
Annexe 5: Plan de travail hebdomadaire .....	8
Annexe 6: Progression du PDT pour les élèves de moyenne section .....	9
Annexe 7: Plan de travail en MS dans le domaine de la numération .....	10

## Annexe 1: Postulat de Richard W. Burns

### Les 7 postulats de Burns

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

Burns Richard (1971). *Methods for Individualizing Instruction. Educational Technology - Teacher And Technology Supplement*, édités dans *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, de J.-P. ASTOLFI (1995).

## Annexe 2: La carte du relief en 6e. Colorier ou symboliser ?



Amidou est en cours de géographie et c'est la première fois de l'année qu'ils font une carte de géographie. Il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron.

Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code.

Elle dit et redit : « Quand il y a plus de 1 000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ; « Si c'est moins élevé c'est moins foncé », etc.

Amidou lui, agit comme à l'école élémentaire : il cherche à bien colorier, « à faire juste ».

Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent dans des classes d'établissements populaires : **seul le résultat compte**.

Ainsi, avec d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là c'est vert ? ».

Et l'enseignante répond : « Mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que... ». Mais, quand elle explique pourquoi c'est le marron le plus foncé, Amidou et d'autres, n'entendent que le nom de la couleur et, tandis qu'elle donne les explications, ils se contentent de colorier, sans essayer de comprendre.

Pour Amidou, il est évident qu'il est là pour « faire le travail » c'est-à-dire pour appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte.

À l'inverse, pour l'enseignant – qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact. Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue.

Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire ... Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand je lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond : « Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte » !

Stéphane Bonnéry (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris: La Dispute.

## Annexe 3: Différence de séquence/séance avant et après

### Fiche de séquence cadrée mais incomplète

Séquence : construire une toise					
	Matériel	Consignes	Organisation	Critères de réussite	
<p><b>Séance 1: je manipule</b></p> <p><b>OBJECTIF:</b> comparer la taille des enfants</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bande de 130x30 par élève</li> <li>• crayon/feutre fin</li> <li>• règle</li> </ul>	<p>1/ vous allez essayer de vous ranger du plus petit au plus grand (se placer dos à dos, face à face, comparer la taille, ranger)</p> <p>2/ construire sa toise 2 par 2 =&gt; s'allonger sur/à côté de la bande de papier et marquer un repère pour la tête (les pieds à l'extrémité) puis plier la feuille</p> <p>3/ ranger les bandes obtenues selon l'ordre croissant et l'ordre décroissant</p>	Atelier dirigé de 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les pieds sont bien au bord de la feuille</li> <li>• il y a un une coopération entre les élèves</li> <li>• les élèves discutent ensemble de qui est le/la plus grande</li> </ul>	
<p><b>Séance 2: je manipule</b></p> <p><b>OBJECTIF:</b> Construire des bandes de mesure</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 bandes de papier de 20x5 par élève</li> <li>• crayon à papier</li> </ul>	<p>1/ vous allez maintenant essayer de faire d'autres bandes: A 2: vous allez faire une bande pour mesurer la taille d'un de vos pieds, puis la taille de votre tour de tête</p> <p>2: rangement des bandes ainsi obtenues</p>	Atelier dirigé de 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les extrémités ne se chevauchent pas (tour de tête)</li> <li>• le rangement est correct</li> <li>• les notions de comparaisons sont comprises</li> <li>• la syntaxe est correcte dans la formulation des hypothèses de rangement</li> </ul>	
<p><b>Séance 3: je consolide</b></p> <p><b>OBJECTIF:</b> s'exercer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exercice 01: je range les 6 bandes de papiers sur une feuille de papier où est tracé le trait bleu</li> <li>• 6 bandes de couleurs et tailles variées</li> <li>• 1 bâton de colle par élève</li> <li>• divers objets de longueurs différentes</li> <li>• TE01 + feutres</li> <li>• TE02 (pour les plus rapides)</li> </ul>	<p>1/ donner l'exercice aux élèves et comparer les productions (rangement croissant/décroissant)</p> <p>2/ s'entraîner à comparer des longueurs de manière directe</p> <p>3/ donner la TE01 avec des feutres</p> <p>4/ TE02</p>	Atelier semi-dirigé de 6		

## Fiches de séquence et séance complètes

<b>GS</b>	Domaine	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
	Sous-domaine	Geste graphique	
Période 4: du 24/02/20 au 16/03/20			
<b>La boucle - méthode Dumont</b>			
Semaine 1	Séance 1	Objectif:	Faire ressentir le mouvement par le corps
	Séance 2	Objectif:	Faire ressentir le mouvement dans le poignet
	Séance 3	Objectif:	Faire ressentir le mouvement dans les doigts
Semaine 2	Séance 4	Objectif:	Miniaturiser son geste
Semaine 3	Séance 5	Objectif:	Tracer des boucles ascendantes de hauteurs différentes
	Séance 6	Objectif:	Tracer les lettres cursives avec boucles: <i>e</i> , <i>l</i> , <i>h</i> , <i>h</i> (gros ventre et jambe), <i>l</i> (escalier)

<b>Date:</b>		<b>Séance n° 1</b>	
<b>Domaine :</b>	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	<b>Niveau:</b> GS	<b>Durée:</b> 20 minutes
<b>Sous-domaines :</b>	Geste graphique	<b>Compétences :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être capable de ressentir le geste dans son corps</li> <li>• Être capable d'identifier la forme « boucle »</li> </ul>
<b>Objectif de la séance :</b>	Faire ressentir le mouvement par le corps		
<b>Matériel :</b>	Rubans de gymnastique, cordes		
<b>Remarques</b>	Séance réalisée en salle de motricité		

Durée / Dispositif	Déroulement	
5 minutes / Demi-classe	<p><b>Phase 1: Découverte</b>  <b>Objectif:</b> J'observe le mouvement du ruban</p> <p><u>L'enseignant:</u>  <b>Consignes:</b>            Vous allez essayer, avec les rubans, de former une boucle. Ceux qui regardent vous devez être en capacité de dire si vos camarades ont formés des boucles ou non.  <b>Ce que fait la PE:</b>            Elle observe les élèves qui s'exécutent et notent les élèves qui n'y arriveraient pas.  <b>Etayage:</b></p>	<p><u>Les élèves:</u>  <b>Réponses/comportements attendu.e.s:</b>            Les élèves forment des boucles avec les rubans  <b>Critères de réussite:</b>            les boucles sont bien formées</p>
5 minutes / Demi-classe	<p><b>Phase 2: Mise en commun</b>  <b>Objectif:</b> Analyser</p> <p><u>L'enseignant:</u>  <b>Consignes:</b>            Comment pouvez-vous me décrire les formes obtenues avec ses mouvements ?            Pouvez-vous me dire s'ils ont bien formé des boucles avec les rubans ?  <b>Ce que fait la PE:</b>            Distribue la parole mais n'intervient pas. Pose des questions successives pour orienter vers le geste à faire et la forme à effectuer</p>	<p><u>Les élèves:</u>  <b>Réponses/comportements attendu.e.s:</b>            Les formes sont ovales / rondes / ça forme des boucles            Les boucles étaient bien formées  <b>Critères de réussite:</b></p>
5 minutes / Demi-classe	<p><b>Phase 3: Phase 1 inversée + mise en commun</b>  <b>Objectif:</b></p> <p><u>L'enseignant:</u>  <b>Consignes:</b>  <b>Cf. Phase 1</b></p>	<p><u>Les élèves:</u>  <b>Réponses/comportements attendu.e.s:</b>   <b>Critères de réussite:</b></p>
5 minutes / par deux	<p><b>Phase 4: former des boucles</b>  <b>Objectif:</b> tracer des boucles (évaluation diagnostique)</p> <p><u>L'enseignant:</u>  <b>Consignes:</b>            Vous formez des groupes de deux et, ensemble, vous allez former/tracer des boucles avec des cordes.  <b>Ce que fait la PE:</b>            Observation des binômes  <b>Etayage:</b>            Aider les élèves à former des boucles</p>	<p><u>Les élèves:</u>  <b>Réponses/comportements attendu.e.s:</b>   <b>Critères de réussite:</b></p>
Observations/ Commentaires		

## Annexe 4: Modèle d'organisation des séances lors de la période 2

	semaine 48				semaine 49				Semaine 50						
	mercredi	jeudi	jeudi a-m	vendredi	Lundi	lundi a-m	mardi	mardi a-m	mercredi	jeudi	jeudi a-m	vendredi	Lundi	lundi a-m	
Groupe A	Autonome	Maths 2-A	Maths 1-A	Autonome	Langage 2-A	Langage 1-B	Maths 2-B	Maths 1-B	Autonome	Langage 2-B	Langage 1-C	Maths 2-C	Maths 1-C	Autonome	
Groupe B	Langage 1-A	Langage 1-A	Maths 2-A	Maths 1-A	Autonome	Langage 2-B	Langage 1-B	Maths 2-B	Maths 1-B	Autonome	Langage 2-C	Langage 1-C	Maths 2-C	Maths 1-C	
Groupe C	Maths 1-A	Langage 2-A	Langage 1-A	Maths 2-A	Maths 1-B	Autonome	Langage 2-B	Langage 1-B	Maths 2-B	Maths 1-C	Autonome	Langage 2-C	Langage 1-C	Maths 2-C	
Groupe D	Langage 2-A	Maths 1-A	Langage 2-A	Langage 1-A	Maths 2-B	Maths 1-B	Autonome	Langage 2-B	Langage 1-B	Maths 2-C	Maths 1-C	Autonome	Langage 2-C	Langage 1-C	
MS	Maths 3-A	Langage 3-A	Autonome	Langage 3-B	Maths 3-B	Langage 3-C	Maths 3-C	Autonome	Langage 3-D	Maths 3-D	Langage 3-E	Maths 3-E	Autonome	Langage 3-F	
	Langage 1-A:	Compréhension histoire				Langage 1-B:	Ecrire mots parents accompagnateurs				Langage 1-C:	Tracer des vagues (2)			
	Langage 2-A:	Tracer des cercles (2)				Langage 2-B:	Tracer des cercles (3)				Langage 2-C:				
	Langage 3-A:	écrire les lettres ovales (1)				Langage 3-B:	écrire les lettres ovales (2)				Langage 3-C:	découvrir les cercles (2)			
	Maths 1-A:	problème « autant que » (1)				Maths 1-B:	problème « autant que » (2)				Maths 1-C:	décomposer le nombre 4 (2)			
	Maths 2-A:	comparer et ranger - toise (1/2)				Maths 2-B:	comparer et ranger - toise (3)				Maths 2-C:	comparer et ranger - crayons (1/2)			
	Maths 3-A:	Dénombrer les petites quantités (1)				Maths 3-B:	Dénombrer les petites quantités (2/3)				Maths 3-C:	décomposer 4 (1/2 voire 3)			
	Autonome	Jeu du serpent (puis atelier autonome)													

Semaine 51															
mardi	mardi a-m	mercredi	jeudi	jeudi a-m	vendredi	Lundi	lundi a-m	mardi	mardi a-m	mercredi	jeudi	jeudi a-m	vendredi		
<b>Cinéma</b>	Langage 2-C	Langage 1-D	Maths 2-D	Maths 1-D	Autonome	<b>Spectacle</b>	Langage 2-D	Maths 2-E	Maths 1-E	Langage 1-E					
	Autonome	Langage 2-D	Langage 1-D	Maths 2-D	Maths 1-D		Autonome	Langage 1-E	Maths 2-E	Maths 1-E					
	Maths 1-D	Autonome	Langage 2-D	Langage 1-D	Maths 2-D		Maths 1-D	Autonome	Langage 1-E	Maths 2-E	Maths 1-E				
	Maths 2-D	Maths 1-D	Autonome	Langage 2-D	Langage 1-D		Maths 2-D	Maths 1-D	Maths 1-E	Autonome		Maths 2-E	Maths 1-E		
	Maths 3-F	Langage 3-G	Maths 3-G	Autonome	Langage 3-H		Langage 3-H	Maths 3-H					Maths 2-E		
		Langage 1-D	Tracer des vagues (3)					Langage 1-E	Ecrire les lettres combinées						
		Langage 2-D					Langage 2-E								
		Langage 3-D	découvrir les cercles (3)					Langage 3-E	Ecrire des mots						
		Maths 1-D	décomposer le nombre 4 (3)					Maths 1-E	problème « complément »						
		Maths 2-D	comparer et ranger - crayons (3)					Maths 2-E	Problème ajout-retrait						
		Maths 3-D	décomposer 4 (3)					Maths 3-E	Lire les nombres jusqu'à 6 (1)						
							Maths 3-F								

N.B.: On note qu'il y a peu d'espace de modifications et qu'en cas de difficultés quelconque, il n'est pas possible de trouver une solution facilement sans modifier l'intégralité de l'organisation.


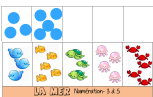
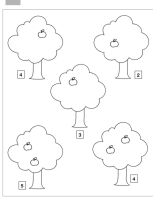
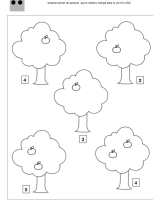

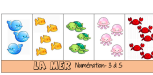


## Annexe 5: Plan de travail hebdomadaire

					
Aksel					
Rayane					
Khalil					
Elise					
Ana					
Pape Demba					
Kenza					
Housna					
Souliman					
Adel					
Sarah					
Amir					
Rafael					
Assiyah					
Israa					
Nolan					
Roxane					
Kiara					
Leila					
Alexia					
Noah					
Eloïse					
Amina					
Fétegué					
Asser					
Ines					
Ilian					


N.B.: on note ici qu'il s'agit d'un plan de travail établi en début d'année sans prise en compte spécifique d'une quelconque différenciation pédagogique.




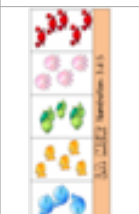
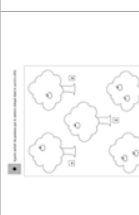
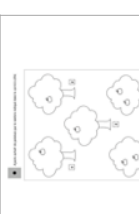
## Annexe 6: Progression du PDT pour les élèves de moyenne section

Progressions des ateliers mathématiques - Utiliser le nombre						
N°	Atelier	Matériel	Compétences	Objectifs spécifiques et langagiers	Déroulement	Contrôle de l'erreur
1	Série de 1 à 3 	Cartes numération Support jetons Jetons	Associer une collection à une autre collection. Évaluer des collections d'objets avec des procédures numériques.	Mettre autant de jetons que d'objets dans les cases	Aller chercher le matériel sur l'étagère avec l'élève et le poser sur la table. Nommer le matériel. Expliquer qu'il faut poser autant de jetons que d'objets dans la case. Compter le nombre d'objets dans première case et poser sur le support 2 jetons. Inviter l'élève à continuer.	Correction au verso
2	Série de 3 à 5 	Cartes numération Support jetons Jetons	Associer une collection à une autre collection. Évaluer des collections d'objets avec des procédures numériques.	Mettre autant de jetons que d'objets dans les cases	Aller chercher le matériel sur l'étagère avec l'élève et le poser sur la table. Nommer le matériel. Expliquer qu'il faut attacher les bons chiffres en fonction de la quantité d'objets présents sur la carte. Compter le nombre d'objets dans première case et y attacher l'écriture chiffrée correspondante. Inviter l'élève à continuer.	Correction au verso
3	 Fiche 11 jetons		Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à dix. Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Quantifier des collections. Dire combien il faut ajouter pour obtenir des quantités ne dépassant pas 5.	Ajoute autant de pommes que le nombre indiqué	Aller chercher le matériel sur l'étagère avec l'élève et le poser sur la table. Nommer le matériel. Expliquer qu'il faut ajouter des pommes dans les pommiers. Inviter l'élève à lire les chiffres indiqués. Ajouter une deuxième pomme dans le pommier « 2 ». Inviter l'élève à compléter avec les autres jetons  <b>Prolongement:</b> atelier sur fiche effaçable (passage à l'abstraction)	Il ne reste plus de jetons + la PE
4	 Fiche Feutre Chiffon		Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à dix. Réaliser une collection dont le cardinal est donné. Quantifier des collections. Dire combien il faut ajouter pour obtenir des quantités ne dépassant pas 5.	Ajoute autant de pommes que le nombre indiqué  (Abstraction de l'atelier 1)	Aller chercher le matériel sur l'étagère avec l'élève et le poser sur la table. Nommer le matériel. Expliquer qu'il faut ajouter des pommes dans les pommiers en les dessinant. Inviter l'élève à lire les chiffres indiqués. Dessiner une deuxième pomme dans le pommier « 2 ». Inviter l'élève à compléter les pommiers avec le feutre.	Planche de contrôle ou la PE
5	Série de 1 à 3 	Cartes à pincettes Pincettes à linge avec les chiffres écrits	Associer une collection à une écriture chiffrée. Évaluer des collections d'objets avec des procédures numériques.	Attache la bonne écriture chiffrée en fonction du nombre d'objets	Aller chercher le matériel sur l'étagère avec l'élève et le poser sur la table. Nommer le matériel. Expliquer qu'il faut attacher les bons chiffres en fonction de la quantité d'objets présents sur la carte. Compter le nombre d'objets dans première case et y attacher l'écriture chiffrée correspondante. Inviter l'élève à continuer.	Correction au verso
6	Série de 3 à 5 	Cartes à pincettes Pincettes à linge avec les chiffres écrits	Associer une collection à une écriture chiffrée. Évaluer des collections d'objets avec des procédures numériques.	Attache la bonne écriture chiffrée en fonction du nombre d'objets	Aller chercher le matériel sur l'étagère avec l'élève et le poser sur la table. Nommer le matériel. Expliquer qu'il faut attacher les bons chiffres en fonction de la quantité d'objets présents sur la carte. Compter le nombre d'objets dans première case et y attacher l'écriture chiffrée correspondante. Inviter l'élève à continuer.	Correction au verso

## Annexe 7: Plan de travail en MS dans le domaine de la numération

**Suivi des ateliers mathématiques - nombres et calculs (1)**



						
	Boites à compter 1 à 3	Boites à compter 3 à 5	Cartes à pincées 1 à 3	Cartes à pincées 3 à 5	Autant que (Jetons)	Autant que (feutre)
Aksel						
Rayane						
Khalil						
Elise						
Clarisse						
Ana						
Pape-Demba						
Après 4 validations, je peux colorier la case en verte et passer au niveau suivant.						

## **Résumé**

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ». C'est le premier des sept postulats de Richard W. Burns qui propose des comportements différents de l'élève face à une situation d'apprentissage. Chaque élève possède sa propre manière d'apprendre. Il progresse selon ses capacités ; cette progression varie en fonction de différents facteurs, notamment son bagage familial et culturel. Dispenser des enseignements et des situations d'apprentissage en fonction de la progression de chaque élève est la base de la différenciation pédagogique. C'est à l'enseignant de prendre en compte la singularité de ses élèves et d'adapter sa pédagogie. Cependant, les avis divergent à propos des méthodes à employer et de l'effet d'une telle différenciation pédagogique. Suite à quelques expérimentations de différenciations pédagogiques en classe, nous pourrions observer que la différenciation pédagogique a un impact certain sur l'apprentissage d'élèves de moyenne et grande section de maternelle.

## **Abstract**

"No two learners achieve at the same rate." This is the first of seven assumptions drawn by Richard W. Burns regarding the various ways a pupil may behave in a learning situation. Each pupil has his/her own learning path. He/she advances according to his/her abilities; this progress depends on numerous factors, including his/her family's cultural background. To provide teachings and learning situations allowing each pupil to achieve at his/her own rate is the basic principle of differentiated instruction. It is the teacher's assignment to consider his/her pupils' singularities and to adapt his/her pedagogy accordingly. Opinions differ however about the methods to be used as much as the benefits of differentiated learning. Following experiments in the classroom, we will show how differentiation impacts educational processes for preschool pupils aged 4 to 5. This study outlines cases of differentiated assessments and reviews the positive results from said experiments.