



HAL
open science

La pédagogie différenciée et le langage oral à l'école maternelle

Angélique Pagès

► **To cite this version:**

Angélique Pagès. La pédagogie différenciée et le langage oral à l'école maternelle. Education. 2022.
dumas-03830843

HAL Id: dumas-03830843

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03830843>

Submitted on 27 Oct 2022

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.



ict
ISFEC
MIDI-PYRÉNÉES



ict
INSTITUT
CATHOLIQUE
DE TOULOUSE

PAGÈS Angélique
M2 MEEF 1^{er} degré
Numéro étudiant : 2020-617

MEMOIRE DE RECHERCHE

La pédagogie différenciée et le langage oral à l'école maternelle



Directrice de recherche : Audrey GARCIA

Année universitaire : 2021 / 2022

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire de recherche.

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire, Madame Audrey Garcia, pour son investissement, sa disponibilité, ses conseils et son suivi durant cette année.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique et les intervenants professionnels responsables de ma formation à l'Institut Catholique de Toulouse ainsi qu'à l'ISFEC, pour avoir assuré la délivrance des connaissances théoriques.

Je désire aussi remercier ma tutrice de stage qui m'a accueilli dans sa classe en tant que stagiaire. Elle m'a fourni des éléments riches qui m'ont aidé pour ce travail de recherche.

Enfin je remercie mes amis Alizée, Clémentine, Lola et Baptiste qui ont été une grande source de soutien pour moi durant la confection de ce mémoire. Leurs conseils et leurs encouragements m'ont été d'une grande aide.

À tous ces intervenants qui ont été impliqués, je présente mes remerciements, mon respect et ma reconnaissance.

Sommaire

I. Introduction.....p.1

II. Partie théorique.....p.7

1. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?.....p.7
 - 1.1 Les définitions de la pédagogie différenciée.....p.7
 - 1.2 Les objectifs de la pédagogie différenciée.....p.8
 - 1.3 Les difficultés et limites d'une telle différenciation.....p.8
2. Les différents critères de différenciation.....p.9
 - 2.1 Le contexte de l'hétérogénéité.....p.9
 - 2.2 Différenciation cognitive.....p.10
 - 2.3 Différenciation pédagogique.....p.11
3. Différencier en maternelle : langage oral.....p.12
 - 3.1 Construction et acquisition du langage.....p.12
 - 3.2 Le langage oral en maternelle.....p.13
 - 3.3 Différencier en maternelle lors de séances de langage.....p.14
- Bilan.....p.16
- Partie méthodologique.....p.17

III. Partie empirique.....p.18

1. Présentation des participants, du matériel et du protocole expérimentale.....p.18
2. Présentation des données brutes.....p.23
3. Interprétation des résultats.....p.30

IV. Partie réflexive.....p.35

1. Limites et perspectives.....p.35
2. Positionnement professionnel.....p.36

V. Conclusion.....p.40

Bibliographie.....p.42

Sommaire des annexes

ANNEXE 1 : Fiche de séance sur les ustensiles de cuisines avec les grandes sections.....	I
ANNEXE 2 : Fiche de séance sur l’album avec les moyens sections.....	II
ANNEXE 3 : Album classique : Les chèvres et les biquets.....	III
ANNEXE 4 : Images séquentielles de l’album classique : Les chèvres et les biquets.....	IV
ANNEXE 5 : L’oralbum : Le loup, la chèvre et les sept biquets.....	V
ANNEXE 6 : Images séquentielles de l’oralbum : Le loup, la chèvre et les sept biquets.....	VI

I. Introduction

Étudiante en master MEEF deuxième année, j'ai choisi de réaliser mon mémoire professionnel universitaire sur le thème de la pédagogie différenciée.

Le terme de « pédagogie différenciée » est apparu en 1973. Plusieurs définitions existent pour déterminer ce terme. J'en ai choisi une qui me paraissait pertinente, pour aborder ce sujet.

La différenciation pédagogique peut se définir comme : « la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes des objectifs communs. » (Inspection générale de l'Éducation nationale, 1980).

D'un point de vue professionnel, la pédagogie différenciée est reprise dans plusieurs textes officiels, tel que le référentiel de compétences du professeur des écoles publié dans le bulletin officiel du 25 juillet 2013 (ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013).

Ce dernier a pour but de définir les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation, et se compose de diverses compétences.

La compétence quatre s'intitule « prendre en compte la diversité des élèves ». Elle vise à « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ». Cette compétence est claire, selon moi, un enseignant se doit d'adapter son enseignement à chaque élève de la classe afin de viser la réussite de tous. Tous les élèves ont des besoins différents et l'éducateur doit savoir en tenir compte. « Dans toute pédagogie, l'enseignant se doit de mettre en place une méthode afin de réguler les apprentissages d'un élève ou d'un groupe d'élèves à l'aide de méthodes adaptées afin de favoriser les apprentissages de chacun en respectant ses capacités et ses lacunes. » (Garcia, 2020)

« Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » est une autre compétence d'un professeur des écoles. Il « accorde à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés ». En effet, un enseignant se doit de croire que chaque élève est capable d'apprendre, il s'agit du principe d'éducabilité évoqué par Meirieu. Pour qu'un enfant apprenne, il doit être dans de bonnes conditions d'apprentissage. Pour cela, l'enfant a besoin de se sentir entouré et de comprendre ce qu'on attend de lui.

La compétence P1 nommée « maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » est essentielle afin de mettre en place une pédagogie différenciée. D'après le Socle commun de compétences et de culture, l'enseignant doit « maîtriser les contenus d'enseignement, connaître les prérequis du niveau précédent, mais également ceux du niveau actuel des élèves, et le niveau auquel on doit les conduire ». De plus, favoriser le travail des compétences transversales est conseillé afin de faire travailler les élèves d'une autre manière.

La pédagogie différenciée apparaît également dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture des élèves paru dans le bulletin officiel du 23 avril 2015 (ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015).

« Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et

discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.» Ce texte officiel précise clairement qu'aucune discrimination de l'enseignant doit être faite envers les élèves. Il est tenu d'aider chaque élève afin que chacun puisse donner le meilleur de lui-même.

De plus, le document précise « la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. » Dans la circulaire de rentrée 2020, apparaissent les programmes scolaires. La notion de différenciation apparaît dans les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux et dans les spécificités du cycle de consolidation. Pour le cycle deux, la classe s'organise autour de reprises contestantes des connaissances en cours d'acquisition et d'une différenciation autour des apprentissages. Quant au cycle trois, les modalités d'apprentissages doivent être différenciées selon le rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leurs réussites.

Cette pédagogie différenciée a comme objectif que l'ensemble des élèves d'une même classe atteignent les compétences attendues par les programmes. L'enseignant conduit sa classe et gère la diversité des élèves au travers de son autorité et de son regard positif. Il analyse les besoins de chaque élève en variant les situations d'apprentissage et gère les modalités pédagogiques selon les besoins de chacun. Adapter une pédagogie différenciée est bien une mission du professeur des écoles.

Lors des propositions des thématiques de mémoire, le sujet de la pédagogie différenciée a retenu mon attention pour diverses raisons.

D'un point de vue personnel, j'ai gardé un très bon souvenir d'une de mes maîtresse de l'école primaire. Cette personne était bienveillante à l'égard des élèves, elle s'intéressait à eux et à leurs besoins. Elle évaluait les élèves lorsqu'ils se sentaient « prêts ». Elle expliquait qu'elle procédait de cette manière afin de dédramatiser l'évaluation. Cela fonctionnait pour ma part, étant de nature stressée, sans avoir trop confiance en moi, je me sentais rassurée au moment des évaluations. Avec du recul, je perçois que c'était une forme de différenciation de travailler de cette manière et j'avais vraiment apprécié ce fonctionnement.

Depuis mon plus jeune âge, je souhaite devenir professeur des écoles. J'ai donc effectué des stages d'observation dès que cela m'a été possible.

La principale question que je me posais à chaque fin de stage était : « Comment font les enseignants pour réussir à aider tous les élèves avec leurs différents niveaux ? »

Surtout que la plupart des stages que j'ai effectués étaient dans des classes à double niveau, les enseignants devaient sans cesse jongler entre deux niveaux.

D'un point de vue professionnel, je considère cette notion de pédagogie différenciée comme l'une des principales missions du métier de professeur des écoles.

Ce sujet me tenait à cœur, selon mon point de vue, il est primordial, de penser que chaque individu est capable de réussir et d'acquérir des savoirs. Les enseignants se doivent de croire en l'éducabilité de chaque élève.

Cependant, lors de mes stages d'observation, j'ai trouvé que cette pédagogie différenciée était quelque chose de compliqué à acquérir et cela m'intriguait.

Lors de ma licence, j'avais effectué un stage d'observation dans une classe de CM1. Je me faisais une idée assez utopique de la pédagogie différenciée, mais je n'avais pas d'idée concrète de sa mise en place. J'ai effectué une première séance qui portait sur les multiplications, mais je n'avais pas réellement prévu une différenciation. Les élèves avaient eu leur leçon et j'avais

préparé deux exercices pour tous les élèves. Je pensais que la séance allait prendre vingt minutes. Cependant, deux élèves avaient fini leur travail au bout de dix minutes, et commençaient à bavarder avec leurs camarades qui n'avaient pas terminé. Donc en plus de faire du bruit, ils ralentissaient les autres élèves. Puis, au contraire, trois élèves avaient de grosses difficultés, ils ne connaissaient pas assez leurs tables de multiplication.

J'ai été perturbée par ces différences de niveaux que je n'avais pas pris en compte. Je me demandais comment gérer la rapidité des uns et les difficultés des autres, tout en maintenant un bon climat de classe. La prise en compte des différents niveaux des élèves n'est pas évidente pour un enseignant débutant.

Cette expérience m'a permis de réaliser qu'il est important de connaître les élèves de notre classe afin d'offrir un enseignement adapté à la vitesse d'apprentissage de chaque élève.

Plus tard, je serai forcément confrontée à des situations similaires, réaliser mon mémoire de recherche sur la pédagogie différenciée me paraît donc être important et utile pour mon futur métier.

Dès que j'ai commencé à enseigner pendant les stages, j'ai été directement confrontée à diverses questions. En effet je n'avais pas d'idée précise quant à une mise en œuvre pratique de la pédagogie différenciée. Il va certes de soi qu'il est nécessaire de permettre à tous les enfants de réussir : mais sous quelles conditions ? Comment s'y prendre en classe ? À quoi faudra-t-il faire face ?

L'année dernière, j'ai effectué mes stages SOPA dans une école privée, située dans la ville de Toulouse.

Durant la première période au mois de novembre, j'étais dans une classe de grande section. La classe comptait vingt-neuf élèves, l'enseignante, une ATSEM et une ASH, car un des enfants était dysphasique. Lors de ce stage, je ne connaissais pas réellement ce qu'était la pédagogie différenciée. Cependant j'avais remarqué que l'enseignante adaptait souvent son enseignement à cet enfant dysphasique, par rapport au groupe classe. Comme cet enfant avait des troubles du langage, il avait du mal à s'exprimer. L'enseignante redoublait d'efforts pour lui proposer des activités afin que celui-ci puisse suivre le rythme scolaire de ses camarades, notamment en le faisant manipuler un maximum. Elle adaptait le matériel lors d'activités de découpage de mots en syllabes. C'est cette différenciation qui m'a d'abord paru la plus flagrante.

A la suite de ce stage, j'ai pu remarquer que le professeur des écoles faisait reformuler les consignes aux élèves. Notamment, aux élèves les plus étourdis afin de vérifier qu'ils aient bien compris ce qui était attendu. Elle m'avait expliqué que c'était également une forme de différenciation d'effectuer ce travail. J'ai également pu observer des temps d'activités pédagogiques complémentaires (APC), qui s'effectuaient avec trois élèves seulement pendant quinze minutes entre midi et deux.

L'enseignante m'a expliqué que c'était elle qui choisissait les élèves qui venaient à ce quart d'heure d'APC, et qu'elle prenait les élèves qui étaient le plus en difficulté.

A la fin de cette première période, j'ai pu mettre en place une séance de mathématiques avec les élèves en fin de cycle un. Cette dernière avait pour objectif de comparer et classer des images du plus petit au plus grand selon un critère de taille. Lors de ma préparation de cette séance, j'avais prévu la mise en place de différenciation, en diminuant le nombre d'images qui était à trier pour les élèves qui pouvaient être en difficulté.

À la suite de ces premières observations de stage, je pensais qu'il fallait différencier la pédagogie seulement envers les élèves en difficulté.

Lors de ma deuxième période de stage de janvier, je ne suis pas revenue dans la classe de grande section car ma tutrice était en arrêt maladie. J'ai donc été dans une autre classe, une classe de double niveau CE1/CE2. Cette classe était composée de vingt-neuf élèves, quatorze CE1 et quinze CE2.

Celle-ci ne comportait pas d'élèves à besoin particulier et les élèves de cette classe avaient un très bon niveau scolaire. Lors de mon arrivée dans cette classe, j'ai été surprise par l'autonomie et la responsabilité des enfants. Cette enseignante m'a expliqué qu'elle travaillait les compétences du programme de manière transversale avec les intelligences multiples de Gardner. Elles les présentaient sous le nom des « octofuns » aux élèves. Elle m'a informé que grâce à cette méthode de travail les élèves apprenaient par divers cheminements, et surtout en fonction de ce qu'ils préféraient et de ce qu'ils maîtrisaient le plus car les élèves n'apprennent pas tous de la même manière. En effectuant des recherches, j'ai compris qu'il s'agissait de la différenciation cognitive.

Lors de ce stage, j'ai réalisé que la pédagogie différenciée, ne s'adaptait pas seulement aux élèves en difficulté, car ici tous les élèves avaient leur travail présenté de différentes manières. L'enseignant différenciait en fonction des profils cognitifs des élèves. Par exemple, tous les élèves n'avaient pas la même leçon dans leur cahier, certains avaient une leçon écrite et d'autres avaient un schéma pour récapituler la leçon. L'enseignant différenciait en fonction des profils cognitifs des élèves.

Enfin lors de ma dernière période de stage de ma première année de master, je suis revenue dans la classe où j'avais été en stage en novembre, avec les élèves de grande section. Au cours de cette période, j'ai testé quelques séances d'une séquence en sciences. Cette séquence portait sur le cycle de vie des végétaux. Lors de la dernière séance, celle de l'évaluation, j'avais prévu une différenciation.

Au fil de la séquence, j'avais pris des photos des différents moments de la germination d'une graine de lentille. Au coin regroupement avec tous les élèves, j'ai montré les cinq photos aux élèves et je leur ai demandé de les ranger dans l'ordre de croissance de la plante. Lorsqu'un élève choisissait une image, il devait verbaliser sur cette étape de la germination.

Au moment de l'évaluation, les élèves devaient reclasser les images des étapes de la germination d'une graine de lentille, cette fois-ci de manière individuelle. Ils devaient découper les différentes images et les coller dans des cadres sur une feuille. Une différenciation était prévue, pour les élèves en difficulté, il était possible d'enlever une ou deux images afin qu'ils réussissent à les ranger dans l'ordre chronologique. Enfin, pour les élèves qui avaient effectué rapidement le travail, un prolongement d'activité était prévu. Les élèves pouvaient réaliser la même activité de tri des photos avec la croissance d'un bulbe ou d'une plante inconnue.

Lors de cette dernière période de stage, j'avais différencié le travail des élèves en fonction du contenu. Cette fois-ci j'avais pensé également aux élèves qui terminent rapidement leur travail. De plus, j'ai remarqué que l'étayage fait en fonction de chaque élève est également une modalité de différenciation. Cette aide peut être verbale ou non. L'enseignant souligne les réussites des élèves afin de valoriser leurs progrès. Si un élève ne répond pas clairement à une question, l'enseignant va lui poser des questions ouvertes à partir de ses paroles. Parfois, il aide l'élève simplement en reformulant ses propos maladroits, il peut aussi compléter les phrases des élèves car au cycle les énoncés des élèves sont souvent inachevés lors d'échanges.

Cette année, je suis en stage de pratique accompagnée dans une école plus rurale dans la région de l'Occitanie. Je suis dans une classe de maternelle à double niveau, avec des enfants en moyenne et grande section. La classe comprend une enseignante, une ATSEM et trente et

un élève au total, soit dix-sept élèves en moyenne section et quatorze élèves en grande section. Dans cette classe, il n'y a pas d'élèves à besoin particuliers, et il y a un bon climat de classe. Lors de mes premiers jours de stages, j'ai pu observer le fonctionnement de la classe, la manière dont travaillait l'enseignante et la mise en place des rituels. Lors de ces moments d'observation, j'ai essayé de percevoir à quels moments l'enseignante mettait en place de la pédagogie différenciée dans cette classe.

La première situation d'apprentissage que j'ai pu observer a eu lieu le matin durant le moment des rituels. Les rituels sont des activités fonctionnelles considérées comme de réels moments de travail s'inscrivant dans les apprentissages. Ils sont quotidiens, surviennent à la même heure et s'effectuent à l'oral en regroupement collectif avec l'enseignant. Le rituel en question a lieu deux fois par semaine, à savoir le lundi et le jeudi matin. Il s'intitule « le quoi de neuf ? ». C'est une invention d'Oury. Il n'a pour objectif de travailler le langage d'évocation. Le thème de conversation est totalement libre et personne n'est interrogé en particulier. Étant donné que ce temps d'apprentissage a lieu toutes les semaines, les élèves en connaissent les règles de fonctionnement. Cela dure environ quinze minutes, et ce temps se centre essentiellement sur la parole des élèves.

Lors de ma présence, le sujet du lundi matin porté sur ce qu'avez fait les élèves de leur week-end. Les élèves devaient lever le doigt pour participer, certains prenaient la parole avant de l'avoir. Certains élèves se levaient pour prendre la parole, d'autres préféraient rester assis. Durant ce temps, l'enseignante est très peu intervenue. Les seuls moments de reprise de l'enseignante ont été pour reformuler les propositions maladroitement.

A la suite de ce stage, j'ai réalisé une séance de langage qui avait pour but d'enrichir le vocabulaire des élèves. Les élèves n'étaient plus en grand groupe, mais en petit effectif avec sept élèves de moyenne section. Pour réaliser cette séance je me suis appuyée sur une affiche représentant un paysage d'automne. Les élèves participaient à tour de rôle pour me décrire l'image. J'ai observé que les élèves plus timides osaient plus facilement prendre la parole. Je pense que c'était dû à cet effectif réduit. La taille du groupe, la nature de l'activité et le sujet sont des paramètres pour qu'une situation soit pédagogiquement intéressante.

Ces périodes de stage en cycle un m'ont permis de m'orienter vers un questionnement de la pédagogie différenciée lors de situations d'échange avec les élèves, car c'est à ce moment-là que j'ai observé le plus de différenciation.

Les stages réalisés en pratique accompagnée m'ont été réellement bénéfiques. Ils m'ont permis de me faire un raisonnement sur la thématique de la pédagogie différenciée.

En effet, la différenciation pédagogique était un sujet assez vague pour moi. Je ne savais pas réellement de quoi il s'agissait, ni comment cela se mettait en pratique. Lors de mes premiers stages, en licence, je ne prévoyais aucune différenciation dans mes séances et cela se faisait ressentir sur le climat de classe, et sur les notions d'apprentissage des élèves.

Ensuite, lors de ma première période de stage en cycle un, j'avais observé un élève dysphasique, et établi un lien entre la pédagogie différenciée et un élève avec des difficultés.

Cependant, je me suis vite aperçue qu'il allait être important de penser également aux élèves qui finissaient plus rapidement que les autres. Ainsi, lors de mes préparations de séances, j'essayais de prévoir une différenciation pour les élèves avec des difficultés mais également pour ceux qui avaient de l'avance.

Au fil de mes recherches et de mes stages, j'ai vu qu'il était possible de différencier de différentes manières, notamment en fonction des profils cognitifs des élèves. Cela demande beaucoup de travail, mais j'ai trouvé cela très intéressant.

Cette année, je suis toujours en stage au cycle un et je me suis aperçue que les « gros moments » de différenciation se faisaient lors de moments d'échanges à l'oral avec les élèves. J'ai donc décidé de m'orienter là-dessus. La médiation du maître est indispensable pour consolider les apprentissages des apprenants. Ce dernier permet de réguler les échanges, recentrer sur la tâche, d'animer.

De plus, la maternelle joue un rôle important dans la réduction des inégalités par le développement du langage oral et l'objectif d'un enseignant est d'amener chaque élève à aller au maximum de ses potentialités afin de viser la réussite de tous.

À la suite de ces réflexions et aux différentes lectures que j'ai pu faire, j'ai choisi de me questionner sur : « Quelle pédagogie adopter pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves ? »

Ce travail de recherche comportera une partie théorique avec de nombreuses recherches scientifiques portant sur la pédagogie différenciée, les critères de différenciation ainsi qu'une partie sur la différenciation en maternelle à travers le langage oral. Par la suite, je présenterai ma problématique et les différentes hypothèses.

Il comportera également une partie empirique, présentant le protocole expérimental ainsi que mes résultats d'hypothèses sous forme de données brutes. J'analyserai mes résultats en fonction de mes recherches scientifiques.

Puis, viendra une partie réflexive où seront exposées les limites de mon travail ainsi que des remédiations possibles. Mon positionnement professionnel sera également énoncé dans cette partie. Ce travail de recherche se terminera par une conclusion apportant une réponse claire à ma problématique.

II. Partie théorique

1. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?

1.1 Les définitions de la pédagogie différenciée

Il existe une multitude de définitions de la pédagogie différenciée, en se référant à celle donnée par plusieurs auteurs, nous essaierons de nous faire une idée plus précise de ce qu'elle est.

Legrand (1971) a été l'un des premiers à la définir, il la désigne comme « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ».

Cependant, selon Meirieu (2002) la pédagogie différenciée doit rester « une dynamique et non pas un système ». En effet, il insiste sur la distinction à faire entre « différenciation » et « individualisation ». Selon lui, « il y aurait un danger à vivre la différenciation comme une manière de casser, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de « respecter » les différences et d'y enfermer les personnes » (p.42).

Perrenoud (2005) dit que « toutes les situations didactiques présentées aux élèves sont de toute façon inadéquates pour une partie d'entre eux » (p.28). Certes certains élèves ont plus de facilités que d'autres, néanmoins l'enseignant doit prendre en compte la totalité des élèves, il se doit donc de différencier.

Perrenoud (2005) définit le terme de la manière suivante, il s'agit « d'organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (p.29). C'est donc à l'enseignant d'organiser ses apprentissages en fonction de tous les élèves.

Przesmycki (2004) ajoute que la pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoir ou de savoir-faire » (p.10). Dans cette définition ressort un aspect de rythme d'apprentissage qu'il est nécessaire de prendre en compte afin de mettre en place une pédagogie différenciée.

En clair, la différenciation pédagogique est une démarche que l'enseignant doit mettre en place pour amener tous les élèves d'une même classe vers un même objectif quel que soit leurs diversités. Pour cela, il doit observer ses élèves afin de connaître leurs difficultés auxquelles il pourra y remédier. L'enseignant devra proposer aux élèves différentes voies en fonction des spécificités de chacun.

L'enseignant devra être prudent de ne pas individualiser les parcours des élèves, car il leur permettra seulement de contourner leurs difficultés au lieu de s'y confronter. Il est important de ne pas enfermer les élèves, en leur donnant des « étiquettes » sur leurs goûts et aptitudes, car dans ce cas-là, la différenciation deviendrait négative. La différenciation pédagogique s'appuie sur les ressources propres à chacun, qui doivent être développées au maximum sans renoncer à les élargir. En conservant un objectif commun à tous les élèves de la classe.

1.2 Les objectifs de la pédagogie différenciée

Avec les définitions précédentes, nous pouvons affirmer que ce principe s'appuie sur une valorisation de la différence de l'élève et que c'est aujourd'hui l'une des priorités de l'enseignant. L'enseignement frontal qui était mis en place auparavant, n'est plus capable de répondre aux besoins des apprenants. Aujourd'hui, les élèves bénéficient d'approches diversifiées pour aborder une notion.

Zakhartchouk (2001) confirme cette idée : « la pédagogie différenciée est un moyen de réduire l'hétérogénéité lorsque celle-ci est un obstacle et une source d'inégalité, et un moyen de la prendre en compte lorsqu'elle est richesse et élargissement » (p.24).

Galand (2009) ajoute que les pratiques conventionnelles d'enseignement devront être faites dans le but d'utiliser les différences entre élèves comme facteur d'apprentissage.

Tomlinson (2004) insiste sur le fait qu'il n'y ait pas de formule unique pour pratiquer la pédagogie différenciée : différencier, c'est simplement répondre aux besoins des apprenants. En effet, il n'y a pas un modèle de pédagogie à mettre en place. Les enseignants choisissent de mettre en œuvre leur pédagogie différenciée en classe, tout en respectant son objectif.

Selon Przesmycki (2004) et Perrenoud (1995), la finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités face à l'apprentissage.

La Commission des programmes d'études (2002) rejoint cette idée, car elle compare la différenciation à « l'une des pierres d'assise de la réussite des élèves » (p.3). Donc la pédagogie différenciée assure une égalité des acquis de base.

En clair, la pédagogie différenciée apparaît comme la clé de l'apprentissage de tous les élèves. Il s'agit de poser un « diagnostic », prendre en considération la diversité, concevoir des stratégies flexibles et ajustables. Pour cela, il est nécessaire de proposer aux élèves des activités ayant du sens pour eux et de poser un regard bienveillant leur assurant une confiance en eux suffisante.

Cette pédagogie entre dans une perspective de valorisation des différences. La différence n'est plus vue comme un frein pour l'enseignant mais comme une ressource. Progressivement, l'enfant a été reconnu comme sujet entier et à part entière, acteur de son apprentissage. La place de l'élève a été modifiée, il est maintenant acteur de son apprentissage.

1.3 Les difficultés et limites d'une telle différenciation

Cependant, la pédagogie différenciée porte des difficultés et des limites dans sa mise en place.

Feyfant (2016) affirme qu'une fois les principes posés, les enquêtes faites auprès de professeurs des écoles démontrent que l'application de cette pédagogie n'est pas évidente à mettre en place.

À la suite de ce même constat, Meirieu évoque la mise en place d'une conception de la formation des enseignants fondée sur quatre étapes. Une première étape qu'il nomme « moment pédagogique », l'enseignant doit entendre la résistance de l'autre, qu'il ne comprenne pas, ou qu'il ne désire pas comprendre. La seconde phase est « mémoire pédagogique » de l'enseignant, il s'agit de l'ensemble de situations prototypiques et d'actions possibles. La suivante, se nomme « prélèvement d'indices », il s'agit de savoir repérer « les éléments caractéristiques » d'une

situation et de « discerner les enjeux présents pour les personnes concernées ». La dernière étape consiste à nouer ensemble ces trois étapes, il la nomme « restauration de l'unité ». Selon Meirieu, c'est en effectuant toutes ces étapes qu'un enseignant pourra mettre en place une pédagogie de différenciation.

Malgré cela, Prud'homme et al. (2005) annoncent, que la prise en compte de la diversité a des effets pervers. Elle comporte des dangers reliés à « des simplifications abusives » et à l'application d'une vision statique de ce phénomène, qui peut avoir l'effet « d'enfermer » l'apprenant dans un type d'activité. Ils partagent l'avis de Meirieu.

De plus, Prud'homme et al. (2005) ajoutent : « la reconnaissance de la diversité implique que l'éducation telle que nous l'avons toujours connue ne pourra plus fonctionner. Il y a presque un consensus universel sur le fait que tous les aspects de la diversité requièrent des changements au niveau de la façon habituelle d'instruire les élèves. » (Ducette et al., 1996, p.367-368). Un changement profond est nécessaire afin de modifier les méthodes d'enseignement, et nécessite une prise de conscience de la part des enseignants. Les enseignants doivent croire en l'éducabilité de tous, comme l'évoqué Meirieu dans le « postulat de l'éducabilité » (2008).

La dernière option pédagogique présentée par Galand rejoint cette idée. Il précise qu'il faudra modifier en profondeur les méthodes d'enseignement afin de placer les différences individuelles au cœur du processus d'instruction. Cependant, les recherches synthétisées démontrent que toute différenciation introduite dans les parcours scolaires tend à renforcer les inégalités entre les élèves. Or, l'objectif de la différenciation pédagogique est bien de limiter les inégalités et d'être bénéfique à l'ensemble des élèves d'une même classe.

Heureusement, certaines approches pédagogiques apparaissent mieux à même de limiter les écarts d'acquis scolaire entre élèves tout en entraînant un gain d'efficacité.

Nombreuses sont les difficultés du terrain, beaucoup d'enseignants jugent cette méthode impraticable. Ils le justifient en raison du surplus de travail qu'elle suppose dans un emploi du temps déjà bien chargé. Cette pédagogie impose un certain temps d'observation afin de bien connaître les élèves. L'école ne peut pas effacer complètement les inégalités, mais la société attend qu'elle permette à chacun d'acquérir les savoirs communs et les savoir-faire quelles que soient les difficultés.

2. Les différents critères de différenciation

2.1 Le contexte de l'hétérogénéité

La pédagogie différenciée est une ligne directrice de la pédagogie aujourd'hui. L'enseignant doit composer avec l'hétérogénéité.

Comme l'a émis Burns, en 1971, « il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques d'étude, qui résolvent les problèmes exactement de la même manière, qui possèdent le même répertoire de comportement, qui possèdent le même profil d'intérêt, qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. Il sera donc opérationnel de mieux connaître les élèves à la fois dans l'hétérogénéité de leurs cadres de vie non-scolaire et scolaire, puis dans l'hétérogénéité de leurs processus d'apprentissage. Comprendre leur fonctionnement cognitif

permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont. » Il est donc impératif d'en tenir compte et d'adapter son enseignement au vu de toutes les différences des élèves.

Perraudau (1997) ajoute que la pédagogie différenciée renvoie au terme d'hétérogénéité, car dans une classe homogène, il n'y a aucune nécessité de différencier l'enseignement.

Selon lui, cette pratique est à la fois « une réponse à la complexité du système engendrée par l'hétérogénéité culturelle » et « une réponse au fonctionnement d'un système d'éducation qui fait le constat de l'hétérogénéité cognitive des élèves » (p.113-114.) Elle s'inscrit donc dans un contexte précis, celui de l'hétérogénéité culturelle et cognitive des élèves.

Meirieu (1996) indique que pour répondre aux besoins de tous les apprenants, il est impératif d'identifier le niveau de chaque élève avant de lui adapter un enseignement.

Ponce (1996) partage cet avis, puisqu'elle précise « l'adaptation de l'apprentissage à chaque individu nécessite au préalable une meilleure expertise de l'individu et notamment l'état de son savoir et compétences sur le domaine. » (p.97).

Selon son point de vue, les nouvelles connaissances que l'on construit s'appuieraient sur les connaissances préexistantes de chacun. Donc l'efficacité d'une procédure d'apprentissage serait liée aux connaissances déjà élaborées des élèves. Elle précise qu'il faut partir de cela et proposer divers cheminements d'apprentissage.

Przesmycki (1991) définit la pédagogie différenciée comme : « une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation ; une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires » (p.10). Il est nécessaire que chaque enfant travaille à son rythme sur ces besoins à lui afin de le guider au mieux dans ses apprentissages.

La pédagogie différenciée essaie de gérer l'hétérogénéité de la classe en proposant des pratiques pouvant être adaptées à chaque élève, afin d'emmener chaque apprenant au maximum de son potentiel.

2.2 Différenciation cognitive

La réflexion sur l'hétérogénéité des classes pose automatiquement la question de l'adaptation de la pédagogie du maître aux besoins de ses élèves. En effet, chaque élève met en œuvre des stratégies différentes pour construire ses savoirs. Le maître doit en tenir compte, l'objectif final étant de permettre à ses élèves d'apprendre dans les meilleures conditions et d'optimiser leurs chances de réussite.

Tomlinson (2004) s'est appuyé sur trois grands principes : « l'intelligence varie », « le cerveau a soif de signification » et « on apprend mieux quand les défis sont réalistes » tirés des diverses recherches de Gardner, Jensen et Vygotsky. Puis il a affirmé que ces principes constituaient un gage d'enseignement différencié efficace. Ces principes suggèrent des actions précises aux enseignants tels qu'être sensible aux divers types d'intelligence.

Gardner (1983) affirme que « l'intelligence n'est pas innée, elle se construit ». Il ajoute que « chaque individu né avec un bouquet d'intelligence et en fonction de notre parcours, nous développons certaines intelligences plus que d'autres. Les intelligences développées sont au nombre de huit. » On les nomme les intelligences multiples de Gardner.

Garcia (2020) ajoute à cela « l'enseignement dans sa pratique doit être en mesure de différencier le travail des élèves en tenant compte des intelligences qu'ils développent, mais aussi de les aider à développer les autres intelligences. Il doit s'adapter à tous les profils d'élèves et varier les méthodes d'apprentissage. »

En effet, la pédagogie différenciée se fonde sur les différences cognitives des élèves. Ces derniers n'ont pas les mêmes degrés d'acquisition des connaissances, des stratégies d'apprentissage, des représentations ou des modes de pensées. Ainsi, il est primordial pour un enseignant de bien connaître les élèves de sa classe, afin de connaître leurs profils cognitifs et d'adapter les situations d'apprentissages à ces profils. Cependant, il semble difficile d'analyser le profil de chaque élève, d'autant plus que la plupart des élèves doivent posséder plusieurs types de profil.

Toutefois, cela nous permet de comprendre en quoi les élèves sont différents et de voir pourquoi ils n'apprennent pas de la même manière.

2.3 Différenciation pédagogique

La pédagogie différenciée se fonde également sur la différenciation pédagogique. Meirieu (2004) induit l'idée qu'un « enseignant doit alterner les outils d'apprentissage dans une séquence, les méthodes d'apprentissage doivent être flexibles et il doit proposer des exercices dont la complexité est différente, évolutive et croissante ».

Przemyski (2008) évoque quatre types de différenciation. Cette différenciation peut porter sur les contenus d'apprentissage, les processus, les productions d'élèves ou sur l'environnement de travail de classe.

Afin de différencier les contenus d'apprentissage, il est nécessaire de s'intéresser à ce que les élèves apprennent et par quel moyen ils apprennent. Notamment en variant la complexité d'une tâche ou le niveau d'exigence attendu en fonction de l'élève. Pour différencier les contenus d'apprentissage, on peut utiliser différents outils. L'étude réalisée par Ponce, à partir d'un outil expérimental nommé « tutoriel », permet d'analyser les actions des sujets. Ce logiciel didactique « intelligent » contient diverses situations d'apprentissage et propose un mode d'apprentissage adapté à l'apprenant. Cette démarche pédagogique est de type différencié. Cependant, il s'agit certes d'une pédagogie individualisée, mais elle s'inscrit « dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (Przesmycki, 2004, p.10).

Différencier les processus d'apprentissage, nécessite de modifier les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus. Tomlinson (2004) définit les processus comme « l'ensemble des activités conçues afin de s'assurer que les élèves mettent en pratique les habiletés clé pour découvrir des idées maîtresses et de l'information » (p. 16). L'enseignant peut varier les démarches d'enseignement ou le degré de guidage.

L'environnement de travail peut favoriser les apprentissages. Le texte de Galand s'interroge sur les dispositifs qui affectent le degré d'hétérogénéité des groupes d'élèves à un niveau structurel, tel que la formation des classes, les filières, la composition des établissements ou encore la taille des classes. Pour différencier la structuration du travail en classe, l'enseignant peut définir avec les élèves des modalités de travail différentes. C'est le cas lors d'un travail de tutorat, le texte québécois ajoute, « l'accompagnement par les pairs ou celui d'un tuteur facilite les ajustements en cours de situation » (p.18).

Afin de différencier les productions d'élèves, il faut pouvoir donner du choix à l'élève afin qu'il montre ce qu'il a appris. Par exemple, permettre des productions variées lors des évaluations. Selon Tomlinson (2004) les productions sont « les véhicules par lesquels les élèves peuvent démontrer et mettre en valeur leurs apprentissages » (p.16). L'évaluation permet à l'élève de montrer ce qu'il a appris ou compris. L'enseignant n'est pas obligé de rester cantonné à évaluer les élèves d'une seule manière, qui est généralement l'écrit. Il peut laisser les enfants s'exprimer de différentes manières et les laisser produire différents types de travaux.

La différenciation pédagogique peut s'effectuer au niveau de ses quatre points de différentes manières. Varier les outils et les supports d'apprentissage permet de ne pas cantonner les élèves dans des domaines trop étroits. Grâce à ses divers processus, il est possible de modifier une tâche tout en conservant un objectif commun et en l'adaptant au niveau de l'élève.

3. Différencier en maternelle : langage oral

3.1 Construction et acquisition du langage

Le langage est la « faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue » (dictionnaire La Langue Française).
Le langage sert donc à la communication entre les hommes.

Plaza (2014), quant à elle, énonce que la principale fonction du langage « est l'expression et la communication », cela inclut « la parole, l'expression gestuelle (langage des signes) et le langage écrit. » Elle ajoute que la parole représente la modalité privilégiée, mais la gestuelle et la langue écrite peuvent la remplacer dans certaines circonstances. » Il existe donc divers types de langages, nous nous intéresserons ici au langage oral.

Selon la théorie de Wallon (1879-1962), le langage est une fonction humaine biológico-sociale. Il cite « le langage n'est pas un outil pour s'exprimer, mais une caractéristique de l'être humain qu'il possède dans son patrimoine génétique et qu'il peut mettre en fonction en même temps que sa pensée. » Donc il nous permet d'affirmer que la pensée et le langage sont indissociables l'un de l'autre.

C'est ainsi que Bruner (1966) rejoint son avis. Il affirme « l'acquisition du langage est étroitement liée à l'activité cognitive de l'enfant ».

Lentin (2020) ajoute à cela « penser et parler sont deux activités du cerveau indissociables. » Au travers de la verbalisation de l'adulte, l'enfant découvre le monde. Donc « lorsque l'enfant apprend à parler en utilisant le langage qui est la fonction de parler, il réalise cet apprentissage dans la langue de son milieu ».

Selon Lévi-Strauss (1969), le langage est un « fait culturel ». Cela confirme ce que disait Lentin, comme l'apprentissage de la langue se fait dans le milieu l'enfant acquiert un type de langage propre à l'environnement où il évolue.

En effet, le langage s'acquiert par l'éducation, à ce titre, il constitue « une partie de la culture » de notre environnement. Ainsi, il s'agit d'un « moyen privilégié par lequel nous assimilons la culture de notre groupe. » Le langage est un critère de culture essentielle dans le phénomène de socialisation de l'individu. C'est ainsi qu'il peut influencer la réussite scolaire des élèves.

Certains chercheurs ont effectué des recherches à ce sujet. Bastien et Roosen ont remarqué que l'échec scolaire augmentait lorsque l'on se dirige vers « des classes sociales qui s'éloignent de la langue d'enseignement ». Ils confirment : « les enfants qui proviennent des milieux socio-culturels défavorisés réussissent moins bien à l'école tandis que les enfants issus de milieux favorisés socio-culturellement réussissent normalement. Donc ces derniers possèdent le capital linguistique requis par l'école tandis que ceux provenant de milieux défavorisés socio-culturellement ne le possèdent pas » (Garcia, 2020).

L'école a donc un rôle important à jouer afin de lutter contre ses inégalités de langage. Dès la maternelle, les enseignants mettent en œuvre différentes stratégies pour y parvenir.

3.2 Le langage oral en maternelle

L'acquisition du langage constitue une étape primordiale du développement de l'enfant. Le ministère de l'Éducation nationale en a bien conscience. Ainsi, il définit le langage, comme « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. » (Eduscol, 2015).

Le langage est au cœur des apprentissages à l'école maternelle. Il va permettre les futurs apprentissages de l'élève. Les deux objectifs mis en avant par le ministère de l'Éducation nationale sont : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit » (Eduscol, 2015).

Afin de lutter contre l'échec scolaire, et les différences de langages entre les élèves.

Les programmes scolaires de cycle un (2015) « réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. »

Bentolila (2011) ajoute « la langue nourrit la pensée et c'est à partir d'une pensée claire et structurée que s'énonce une parole et un écrit juste et compréhensible pour autrui. Il est donc important que l'école parvienne à palier des différenciations familiales et/ou culturelles afin que tous les enfants aient un vocabulaire assez riche afin de bien comprendre tout ce qu'on leur dit. » (Garcia, 2020)

L'objectif de l'enseignant est de casser le langage de connivence de l'élève, c'est-à-dire le langage qu'il a dans son milieu familial pour aller vers un langage de l'école.

Bentolila souligne l'importance du langage en maternelle, car « trop de jeunes sont en insécurité linguistique », notamment, car souvent, « ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit » (Garcia, 2020). Il est dans le devoir de l'enseignant de s'assurer que les élèves comprennent bien les consignes et ce que l'on attend d'eux dans les différentes tâches. De ce fait, il est important de les questionner afin de savoir s'ils ont bien compris, en leur demandant tout simplement, sinon de leur expliquer d'une manière différente.

Florin (1991) rejoint Bentolila, selon elle « les destins scolaires des enfants pourraient bien être scellés dès la fin de l'école maternelle pour plus de la moitié d'entre eux : ceux qui deviendront les meilleurs et ceux qui réussiront le moins bien à l'école primaire. » Elle ajoute « l'école actuelle s'avère incapable de redresser les dysfonctionnements précoces caractérisés notamment par les attitudes scolaires inadéquates. »

Ainsi, l'enseignant doit non seulement repérer les difficultés de l'enfant, mais aussi ses compétences. C'est en s'appuyant sur ses connaissances que l'enseignant va aider l'enfant à progresser.

Les programmes scolaires de 2008 ajoutent « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral, riche, organisé et compréhensible par l'autre ».

L'accent doit donc être porté sur la construction progressive d'une syntaxe permettant la production d'énoncés et sur l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche.

De plus, l'enseignant doit développer la pratique de la langue sous différents aspects. Les programmes scolaires de cycle un (2015) mentionnent le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Cela implique que l'enseignant devra proposer aux élèves diverses situations de communication, ainsi l'enfant enrichira son langage au travers de différentes compétences langagières orales. Il développera des compétences communicationnelles, c'est-à-dire écouter les autres, prendre la parole à bon escient, maîtriser le volume et le débit de paroles. Mais aussi des compétences textuelles, car il devra argumenter, justifier et raconter. Enfin, il travaillera également des compétences linguistiques, telle que la langue, la syntaxe, le vocabulaire, le registre.

Florin (1991) ajoute « la maternelle est une période cruciale pour la socialisation et le développement du langage ». L'élève apprend beaucoup en observant ses pairs, en jouant et en parlant avec eux.

En effet, les nouveaux programmes de l'école maternelle visent à socialiser le jeune enfant, à le rendre autonome, à le faire grandir dans sa réflexion et ses actes grâce à l'aide de l'enseignant, des ATSEM et aux interactions qu'il aura avec ses pairs. Il apprendra à vivre en collectivité en respectant des règles, c'est ainsi qu'il développera le futur métier d'élève et qu'il grandira.

3.3 Différencier en maternelle lors de séances de langages

Le fonctionnement spécifique de la maternelle encourage à de multiples égards la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Il m'a semblé important de voir sous quelles conditions pouvaient être mis en place une pédagogie différenciée dans une séance de langage au cycle un.

Florin (1991) décrit les séances de langages comme « des moments privilégiés consacrés à la parole. » Elles auraient un double objectif « celui de transmettre aux enfants des connaissances variées et à les faire s'exprimer verbalement ».

Ces séances de langage permettent à l'enseignant de se centrer sur un type de connaissances qu'il souhaite transmettre ainsi que de voir le niveau de langage produit par les enfants.

Concrètement, pour que le langage fasse sens, il est important que l'individu crée du lien entre ce qu'il dit et le monde qui l'entoure. Bruner parlera de « la fonction référence » dans une situation langagière. Ainsi, l'élève apprend à parler dans le but de signifier quelque chose.

Lors de son entrée à l'école l'enfant est confronté à une nouvelle relation langagière, celle du groupe. L'enseignant a alors pour mission d'aider l'élève à dialoguer avec ses pairs, pour qu'il accède à cette fonction de référence. C'est ce que Bruner appelle l'étayage de l'adulte, celle-ci est décomposée en plusieurs fonctions. L'enseignant peut différencier son étayage en fonction des élèves et de leurs difficultés. Il peut recadrer les objectifs avec les élèves, ordonner les étapes, simplifier une tâche en modifiant une consigne, diminuant le travail afin d'atteindre l'objectif.

Si l'enfant manque de confiance, l'enseignant devra davantage le sécuriser et l'encourager. Parfois l'enseignant ou un autre élève reformule les propos d'un élève ou achève la phrase d'un élève si celui-ci n'a pas les mots pour finir sa phrase. De même, si un élève est en difficulté, le professeur des écoles peut réaliser une partie de la tâche afin de lancer l'élève.

Chaque individu étant différent, la fonction langage ne se réalise pas de la même façon pour tous. « Il n'y a pas de langage sans signification, les activités langagières doivent avoir un sens pour l'enfant. Une grande partie du langage compris l'est grâce au contexte. » (Florin, 2000). Les compréhensions et les incompréhensions sont différentes d'un individu à un autre. Il faut donc essayer de comprendre ce que l'enfant n'a pas compris. Ces différences dans la compréhension sont propres à chacun. Cela peut être dû à l'histoire personnelle de l'apprenant ou encore au vécu du milieu dont il dépend.

L'enseignant doit concevoir une situation didactique adaptée aux compétences langagières qu'il souhaite faire acquérir aux élèves. Pour cela, il doit bien expliquer aux élèves la tâche langagière attendue et bien expliquer la consigne afin que les élèves comprennent l'objectif du travail.

Selon Florin (2000) il y aurait un intérêt à proposer des activités partagées. « La lecture partagée réduit les écarts sociaux. Par exemple, la lecture de livres d'images, permet un accroissement de la compréhension des mots grâce aux images. » Dans la logique, où les enseignants doivent lutter contre les différences de langage, cela pourrait être intéressant à mettre en place.

Les programmes de 2015 stipulent qu'il « appartient au maître de varier les situations d'apprentissage, de jouer entre les moments d'apprentissages collectifs, le travail individuel et le travail en petits groupes, homogènes ou non, selon l'objectif visé ».

Florin ajoute qu'à l'école maternelle, dans les leçons de langage « seule une minorité d'enfants « grands parleurs » participent effectivement à la conversation. » Lentin (1970) la rejoint, elle affirme : « ce sont toujours les mêmes enfants qui parlent et les mêmes qui ne prennent pas part à la conversation pour divers motifs : timidité, angoisse... provoquées par la présence des autres enfants et/ou de la maîtresse. »

Rien n'est pourtant inéluctable, il est possible de scinder la classe en petits groupes homogènes par le niveau de production verbale. C'est en confrontant leurs représentations que les élèves construisent leur savoir.

De plus, le thème de discussion est également un facteur déterminant, tous les élèves doivent avoir la capacité de pouvoir parler sur un même sujet, l'enseignant doit le prendre en compte. Par la suite, le professeur devra établir un tour de parole équitable, afin que tous les élèves puissent participer.

La pédagogie différenciée peut-être mise en place dans des situations de langage au cycle un. Elle combine des temps d'enseignement dispensés collectivement à toute la classe et des temps d'apprentissages différents en sous-groupes, mais également pour chaque enfant de manière individuelle. Ces formes d'enseignement ne s'opposent pas, mais se complètent.

Bilan

Aujourd'hui l'élève est au cœur des apprentissages. L'enseignant ne doit plus transmettre ses savoirs de manière frontale aux élèves, il se doit de partir d'eux afin de construire leurs connaissances. Cependant, tous les élèves d'une classe sont différents, ils ont leurs spécificités et leurs connaissances propres à eux. Donc c'est à l'enseignant de mettre en place une démarche pour amener tous les élèves d'une même classe vers un même objectif quelles que soient leurs diversités.

Ma question de départ était : « Quelle pédagogie adopter pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves ? ».

Grâce à mes différentes recherches, j'ai pu voir que la pédagogie différenciée permettait de favoriser l'apprentissage de tous les élèves d'une même classe.

C'est une démarche qui permet de lutter contre l'échec scolaire en prenant en compte les différences des élèves. L'objectif de l'enseignant est de motiver ses élèves à apprendre, en créant des situations d'apprentissage afin que chaque enfant avance à son rythme. Il se doit de faire en sorte que chaque élève prenne conscience qu'il est capable de réussir. Il soutient ou stimule l'élève pour l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens de l'atteindre.

L'enseignant peut effectuer de la différenciation pédagogique de différentes manières selon Przemyski. Soit en différenciant les contenus d'apprentissage, soit par les processus d'apprentissage, soit par l'environnement de travail, ou enfin en différenciant les productions d'élèves.

Étant cette année en stage de pratique accompagnée en cycle un, dans une classe de moyenne et grande section. Je me suis questionnée sur la mise en place d'une pédagogie différenciée en maternelle. Après quelque temps d'observation, j'ai vu que la pédagogie différenciée était particulièrement visible lors de situation de langage.

En effet, l'oral constitue un aspect essentiel du développement langagier pendant la période du développement et de la scolarisation en maternelle. Cependant, tous les élèves n'arrivent pas à l'école avec les mêmes capacités langagières, l'enseignant doit donc faire en sorte de gommer les différences interindividuelles afin de permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de langage.

De plus, en entrant à l'école, l'enfant se retrouve confronté à une nouvelle relation langagière, celle du groupe. La maternelle s'efforce de socialiser les enfants en les faisant travailler, communiquer avec leurs pairs et d'autres adultes et référents que leurs parents. L'élève apprend à vivre en collectivité en respectant des règles et c'est par ce biais qu'il va grandir, et ne plus ramener tout à lui comme avant sa scolarisation.

Tout ce cheminement m'a emmené à me poser différentes questions.

J'en suis arrivée à la problématique suivante : « En quoi la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une situation de langage en cycle un favorise l'apprentissage de tous les élèves ? »

Partie méthodologique

Pour rappel, ma question de départ était : « Quelle pédagogie adopter pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves ? »

Mes recherches et le déroulement de mon stage m'ont permis d'arriver à ma problématique, qui est : « En quoi la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une situation de langage en cycle un favorise l'apprentissage de tous les élèves ? »

Mon hypothèse générale est : la mise en place de la différenciation pédagogique dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

La variable indépendante est mise en place de la différenciation pédagogique. Les modalités de cette variable indépendante sont la différenciation au niveau des structures et la différenciation au niveau des contenus.

La variable dépendante sera la progression observée des élèves. Les modalités à observer seront de voir si les élèves osent entrer en communication et leur aisance à prendre la parole.

Par la suite, j'ai émis deux hypothèses opérationnelles.

La première est : différencier au niveau des structures, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

Ici la variable indépendante est différencier au niveau des structures. Les modalités seront la répartition des élèves en groupe homogène et hétérogène en fonction de leur niveau de langage. La variable dépendante est toujours la progression observée des élèves. Les modalités seront leur aisance à prendre la parole et la pertinence des propos à expliquer.

La seconde hypothèse opérationnelle est : différencier le contenu d'apprentissage, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et de grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

La variable indépendante est la différenciation de support de l'histoire « la chèvre et les biquets ». Les modalités sont le livre classique « La chèvre et les biquets » de Paul François et l'album « Le loup, la chèvre et les sept biquets » de Chantal Tartare-Serrat.

La variable dépendante est progression observée des élèves. Les modalités sont l'aisance des élèves à prendre la parole, ainsi que la pertinence de leurs propos à raconter une histoire entendue en remettant les images dans l'ordre chronologique de celle-ci.

III. Partie empirique

1. Présentation des participants, du matériel et du protocole expérimentale

À la suite du constat de l'hétérogénéité du niveau de langage des élèves en maternelle, je me suis posée la problématique suivante, à savoir : « En quoi la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une situation de langage en cycle un favorise l'apprentissage de tous les élèves ? ».

Cette dernière s'inscrit donc dans une démarche de pédagogie différenciée que l'on supposera nécessaire et judicieuse de mettre en place.

Les deux objectifs à développer sont : se faire comprendre et comprendre les adultes et parvenir à un oral explicite et structuré.

Afin de valider mon hypothèse générale, qui était : « la mise en place de la différenciation pédagogique dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves. »

J'ai décidé de mener une séance sans différenciation.

C'était le protocole qui me paraissait le plus évident afin de mettre en évidence que la différenciation pédagogique était essentielle à mettre en place dans une situation de langage.

La variable indépendante est donc la mise en place de la différenciation pédagogique. La variable dépendante sera leur aisance à prendre la parole en groupe.

Une fois que mon hypothèse générale sera validée, j'ai prévu de mettre en place des séances de langage avec les élèves de moyenne et de grande section, afin de répondre à mes hypothèses opérationnelles. Ce sont les suivantes :

- Différencier l'environnement de travail, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.
- Différencier le contenu d'apprentissage, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et de grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

Je me suis appuyée sur des données essentiellement qualitatives plutôt que quantitatives.

Les trois situations d'apprentissage que j'ai choisi d'étudier sont assez différentes les unes des autres. Elles présentent en effet des groupements de modalités de groupement et de fonctionnement diverses, parfois même opposées. Ce choix était volontaire, il m'a permis de mettre en évidence mes différentes hypothèses opérationnelles. Ces différences permettront d'enrichir davantage mon travail et ma réflexion.

Tester une séance en classe était l'une des meilleures solutions pour répondre à ma problématique, car cela me permet de tester moi-même si la pédagogie différenciée est efficace et elle me permet de voir de quelle manière l'appliquer.

Je vais tester mes différentes hypothèses en conditions réelles. Je vais mener différentes séances de langages dans la classe où je suis en stage cette année. Ces séances d'apprentissages ont été menées durant les mois de février et de mars de cette année, dans une classe de moyenne et grande section.

Donc, pour rappel, il s'agit d'une école privée, qui se situe dans un village du département du Lot.

Cette classe de maternelle est à double niveau, elle comporte au total trente et un élève. Soit dix-sept élèves de moyenne section et quatorze élèves de grande section. Une ATSEM est

également présente dans la classe pour aider l'enseignante. Aucun élève ne présente un trouble particulier.

Les élèves ont tous entre quatre et cinq ans. Il y a dix-huit filles et treize garçons.

Les classes sociales des élèves sont diverses. Il y a une élève qui est arrivée en milieu d'année, en janvier, qui est américaine, elle parle anglais et très peu le français. Les trente autres élèves, sont français et viennent du village et de ses alentours.

Pour chacune de ces situations, je commencerais dans un premier temps à les décrire (effectif, durée, objectifs, etc.), puis je poserais ensuite les résultats dans un tableau croisé. Par la suite, je tenterai de les analyser pour apporter quelques éléments de comparaison.

La compétence que l'on visera à développer au cours de ces trois séances d'apprentissages sera : « participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange ».

Dans les programmes cycle un, nous retrouvons les objectifs visés : « oser entrer en communication » et « échanger et réfléchir avec les autres » qui seront travaillés.

1.1 La situation du « quoi de neuf »

Afin de répondre à mon hypothèse générale, j'ai décidé de tester une séance de langage sans différenciation pédagogique avec tous les élèves de la classe.

J'ai choisi de prendre une situation habituelle que les élèves connaissent bien, le moment du « quoi de neuf ». Ce moment d'apprentissage s'est donc fait avec les élèves de moyenne et de grande section.

Il se fait lors des rituels. Les rituels sont des réels moments de travail s'inscrivant dans les apprentissages. Ils sont quotidiens, s'effectuent au début de la journée, à l'oral, de manière collective au coin regroupement.

Dans cette classe, le « quoi de neuf » se fait tous les lundis matin. Durant ce moment, les élèves sont invités à prendre la parole chacun à leur tour, dans l'objectif d'expliquer ce qu'ils ont fait de leur week-end. Ce moment d'apprentissage a pour but de travailler le langage d'évocation.

L'objectif de la séance est de prendre la parole spontanément, tout en restant dans le thème de ce qui a été fait du week-end. J'ai choisi cette situation, car évoquer un événement vécu collectivement et proche permettrait de favoriser la prise de parole.

Ma tutrice de stage a pour habitude de réguler les échanges et de solliciter les élèves qui ne participent pas spontanément. J'ai donc pu effectuer une grille d'observation afin d'évaluer la participation des élèves lorsque l'on différencie. Cette grille comprenait trois colonnes, une comportant les prénoms des trente et un élèves de la classe. Une autre intitulée « nombre de prises de paroles spontanées », puis la dernière intitulée « nombre de prises de paroles à la suite d'une sollicitation ».

Mais lors de ma séance d'expérimentation, j'ai fait le choix de réaliser la même séance sans faire aucune différenciation. J'ai donc seulement veillé à ce que les enfants s'écoutent et ne se coupent pas la parole. Je disposais de la même grille d'observation, sans la colonne « nombre de prises de paroles à la suite d'une sollicitation ». Donc ma grille comprenait seulement « nombre de prises de paroles spontanées ». Donc, une croix était attribuée à un élève lorsque celui-ci prenait la parole spontanément.

Pour cette séance, nous n'avons pas eu besoin de support particulier. Les élèves étaient tous assis devant moi au coin regroupement. Je disposais seulement de la grille d'observation afin d'évaluer la participation des élèves.

Je vais par la suite essayer de différencier de différentes manières, selon les modalités de Przesmycki.

1.2 La séance avec différenciation au niveau de la structure

Pour rappel, ma première hypothèse opérationnelle était : différencier au niveau des structures, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

La variable indépendante était la différenciation au niveau des structures.

Les modalités étaient la répartition des élèves en groupe homogène et hétérogènes de niveau de langage.

La variable dépendante était la progression des élèves observable.

Les modalités étaient l'aisance des élèves à prendre la parole ainsi que la pertinence de leurs propos à expliquer.

Donc, la séance que j'ai testée était totalement différente de la première, du fait de sa modalité de groupement, mais également par son objectif.

Cette séance s'est seulement déroulée avec les élèves de grande section. Ils sont quatorze élèves, dont cinq garçons et neuf filles. Ils ont tous entre cinq et six ans. Zélie était absente lors de cette séance. Donc ils ont été seulement treize à participer à cette séance de langage.

L'objectif de la séance était de pouvoir décrire un ustensile de cuisine et d'expliquer à ses camarades pourquoi cet ustensile avait été choisi parmi les autres.

L'objectif de la séance était de vérifier que les élèves qui ne prenaient pas la parole à l'oral spontanément allaient davantage participer dans une séance où les élèves étaient en petits groupes homogènes. Le second objectif était d'observer la pertinence de leur propos en décrivant et en expliquant.

Donc j'ai effectué des groupes homogènes et hétérogènes en fonction du niveau d'aisance à l'oral des élèves.

J'ai effectué trois groupes différents :

- Ceux qui sont à l'aise à l'oral (groupe homogène) : Léandre, Clémence, Ewen, Noam
- Ceux qui sont le moins à l'aise à l'oral (groupe homogène) : Chaya, Andréa, Kalysta, Anya
- Puis un groupe hétérogène : Camille, Elie, Sarah, Eloé, Zélie

La séance aura duré environ vingt minutes pour chaque groupe. Du matériel était nécessaire, notamment les différents ustensiles de cuisine qui étaient proposés aux élèves. Il y avait : une râpe, un presse-agrume, un casse-noix, un ouvre-boîte, un fouet, une cuillère à glace, un presse-purée, un vide-pomme, et une passoire.

La séance a débuté par la présentation de l'activité aux élèves.

La consigne était la suivante : « Voici différents ustensiles de cuisine. Vous en connaissez peut-être certains d'entre eux. Chacun à votre tour, vous choisirez l'ustensile de votre choix et vous indiquerez ce que vous savez sur lui : son nom, son utilisation, ce qu'en fait votre maman ou votre papa ou quelqu'un d'autre encore, une petite histoire que cet ustensile vous rappelle... Vous pouvez ensuite montrer au groupe comment on s'en sert. »

À la suite de cela l'activité de langage pouvait commencer. Un premier enfant se levait, puis allait chercher un ustensile de cuisine. Une fois revenu à sa place, il expliquait à ses camarades de quoi il s'agissait.

À la fin de son intervention, les autres élèves ou moi-même pouvions lui poser des questions. Puis l'atelier continuait de la même manière avec un autre enfant.

1.3 La séance avec différenciation au niveau du contenu

Ma deuxième hypothèse opérationnelle était : différencier le contenu des apprentissages, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

La variable indépendante était la différenciation de support de l'histoire « la chèvre et les biquets ».

Les modalités étaient les deux supports différents de l'histoire, l'album classique « La chèvre et les biquets » de Paul François et l'oralbum « Le loup, la chèvre et les sept biquets » de Chantal Tartare-Serrat.

La variable dépendante est toujours la progression des élèves observable.

Les modalités sont ici l'aisance des élèves à prendre la parole ainsi que la pertinence de leurs propos à raconter.

Cette séance est bien différente des deux autres séances. Elle s'appuie sur un autre support et s'est fait avec les élèves de moyenne section. Ils étaient dix-sept élèves, car Clara était absente lors de cette séance. J'ai choisi de réaliser ce temps d'apprentissage en demi-groupe, de huit élèves, afin qu'ils ne soient pas trop nombreux et qu'ils soient dans les meilleures conditions d'apprentissages.

J'ai donc effectué deux fois la même séance avec mes deux groupes de huit élèves.

L'objectif de la séance de réussir à raconter différentes étapes d'une situation de narration à partir d'un album. L'album choisi a été l'histoire de « La chèvre et les biquets ».

L'objectif de la séance était de vérifier si les élèves allaient réussir à raconter les différentes étapes de l'histoire et de voir s'il y avait une différence en changeant de support.

J'ai donc choisi de travailler avec deux supports différents reprenant la même histoire. Dans un premier temps avec l'album classique « La chèvre et les biquets » de Paul François. Puis de travailler dans un second temps, avec un livre plus récent l'oralbum « Le loup, la chèvre et les sept biquets » de Chantal Tartare-Serrat.

Pour cette séance, je disposais donc de ces deux albums. L'oralbum a une particularité, car c'est un album qui est adapté au niveau des élèves. Cet album est conçu de manière que les élèves perçoivent seulement les images, l'enseignant peut lire l'histoire ou passer le disque. Le texte peut s'adapter aux trois niveaux de classe du cycle un. Nous retrouvons donc trois textes différents au dos de chaque page.

La séance aura duré environ cinquante minutes pour chaque groupe.

Elle a débuté par une présentation de l'album « classique » : La chèvre et les biquets. Je leur ai lu dans un premier temps l'album. La consigne était la suivante : « Je vais vous lire cet album. Vous allez bien écouter, je vous poserai des questions sur l'histoire après. »

Ensuite, je leur ai posé quelques questions de compréhension de l'histoire. Plus précisément, je leur ai demandé : « De quoi vous souvenez-vous dans l'histoire ? Quels sont les personnages et que veulent-ils ? ».

Une fois qu'ils avaient répondu aux questions, je leur ai distribué à chacun cinq images de l'histoire que j'avais lu, et je leur ai demandé de les replacer dans l'ordre, en racontant l'histoire à nouveau. Cette dernière étape se faisait de manière individuelle à l'oral.

Ensuite, la séance a poursuivi par l'écoute de l'histoire « Le loup, la chèvre et les sept biquets » de Chantal Tartare-Serrat. Le livre dispose d'un disque compact permettant l'écoute de l'histoire. J'ai donc choisi le texte de l'histoire adapté au niveau des moyens sections, je leur montrais les images du livre en suivant l'écoute. Je leur ai donné la consigne suivante « Nous allons maintenant écouter une autre version de cette histoire. Vous allez bien écouter, je vous poserai des questions sur l'histoire après. »

Ensuite, je leur ai posé les mêmes questions de compréhension que tout à l'heure. « De quoi vous souvenez-vous dans l'histoire ? Quels sont les personnages et que veulent-ils ? ». Puis je leur ai également demandé : « Qu'est-ce qui est différent ou pareil dans cette histoire par rapport à celle de tout à l'heure ? »

Une fois qu'ils avaient répondu aux questions, je leur ai à nouveau distribué cinq images de l'histoire qu'ils avaient écouté. Puis je leur ai demandé de les remettre dans l'ordre de l'histoire en me racontant l'histoire. Cette dernière étape se faisait également de manière individuelle à l'oral.

Le matériel nécessaire à cette séance était les deux albums, le disque compact de l'albums, ainsi que cinq images séquentielles des deux albums.

2. Présentation des données brutes

2.1 La situation du « quoi de neuf »

Tableau 1 : Grille d'observation pour évaluer la participation des élèves lors du rituel du « quoi de neuf » avec différenciation de la part de l'enseignant.

Élèves (31)	Nombre de prises de parole spontanée	Nombre de prises de parole à la suite d'une sollicitation
Alice (MS)	X	
Soline (MS)		
Lucie (MS)	X X X	
Maxence (MS)		X
Enzo (MS)	ABS	ABS
Clara (MS)		
Octave (MS)		X
Loucas (MS)	X	
Agathe (MS)	X	
Lola (MS)	X	
Virgile (MS)		X
Elena (MS)		
Nina (MS)	X	
Ezio (MS)	X	
Diego (MS)		X
Augustin (MS)	X	
Valentina-Rose (MS) 17		
Noam (GS)	X X X	
Kalysta (GS)		
Ewen (GS)	X X	
Camille (GS)	X	
Eloe (GS)		X
Elie (GS)		X
Zélie (GS)	X X	
Anya (GS)		
Sarah (GS)		X
Léandre (GS)	X	
Chava (GS)		
Andréa (GS)		X
Osée (GS)	ABS	ABS
Clémence (GS) 14	X X	

Date : 07/02/22

Durée : 20 minutes

Tableau 2 : Grille d'observation pour évaluer la participation des élèves lors du rituel du « quoi de neuf » sans différenciation.

Élèves (31)	Nombre de prises de parole spontanée
Alice (MS)	X X X
Soline (MS)	
Lucie (MS)	X X X X
Maxence (MS)	
Enzo (MS)	X X
Clara (MS)	ABS
Octave (MS)	
Loucas (MS)	X X
Agathe (MS)	X
Lola (MS)	X
Virgile (MS)	
Elena (MS)	
Nina (MS)	X
Ezio (MS)	X
Diego (MS)	
Augustin (MS)	X X
Valentina-Rose (MS) 17	
Noam (GS)	X X X X X
Kalysta (GS)	
Ewen (GS)	X X X
Camille (GS)	X
Eloe (GS)	X X
Elie (GS)	
Zélie (GS)	X X
Anya (GS)	
Sarah (GS)	
Léandre (GS)	X X
Chaya (GS)	
Andréa (GS)	
Osée (GS)	ABS
Clémence (GS) 14	X X X X

Date : 14/03/22

Durée : 20 minutes

2.2 La séance avec différenciation au niveau de la structure

Voici les trois grilles d'observation permettant d'observer les progrès des élèves de grandes sections dans une séance de langage avec différenciation au niveau de la structure.

Tableau 3 : Grille d'observation des résultats pour le groupe d'élèves homogène : ceux qui sont les « moins à l'aise » à l'oral :

	Chaya	Andréa	Kalysta	Anya
Attitude - L'élève a pris la parole spontanément - L'élève a pris la parole à la suite d'une sollicitation - L'élève sait écouter ses camarades et ne coupe pas la parole	Oui - 7 fois Oui - 2 fois	Oui - 6 fois Oui - 3 fois	Oui - 1 fois Oui - 4 fois	Oui - 2 fois Oui - 3 fois
Divers usages de la langue - L'élève est capable d'expliquer - L'élève est capable de raconter/décrire	ECA A	ECA A	ECA A	NA ECA
Respect de la consigne - L'élève répond à la consigne donnée - L'élève sait intervenir à bon escient et rester dans le sujet de conversation - L'élève est capable de poursuivre un échange avec ses camarades	NA A A	A A A	A A ECA	NA A ECA
Langage - L'élève a un langage compréhensible - L'élève a des soucis d'articulation	A Oui	A Non	A Non	A Non
Production de phrases - L'élève n'a pas produit de phrase - L'élève a produit des mots-phrases - L'élève a produit une phrase simple - L'élève a produit une phrase complexe	Production de phrases simples	Production de phrases complexes	Production de phrases simples	Production de phrases simples
Lexique - L'élève a un lexique faible - L'élève a un lexique varié	Lexique faible	Lexique varié	Lexique faible	Lexique faible

A : acquis

ECA : en cours d'acquisition

NA : non acquis

Date : 15/03/2022

Tableau 4 : Grille d'observation des résultats pour le groupe d'élèves homogène : ceux qui sont les « plus à l'aise » à l'oral :

	Léandre	Clémence	Ewen	Noam
Attitude - L'élève a pris la parole spontanément - L'élève a pris la parole à la suite d'une sollicitation - L'élève sait écouter ses camarades et ne coupe pas la parole	Oui - 5 fois Oui - 3 fois A	Oui - 8 fois Oui - 2 fois ECA	Oui - 9 fois Oui - 2 fois ECA	Oui - 14 fois Oui - 1 fois NA
Divers usages de la langue - L'élève est capable d'expliquer - L'élève est capable de raconter/décrire	A A	ECA A	A A	ECA A
Respect de la consigne - L'élève répond à la consigne donnée - L'élève sait intervenir à bon escient et rester dans le sujet de conversation - L'élève est capable de poursuivre un échange avec ses camarades	A A A	A ECA A	A A A	A ECA A
Langage - L'élève a un langage compréhensible - L'élève a des soucis d'articulation	A Non	A Non	A Non	ECA Oui
Production de phrases - L'élève n'a pas produit de phrase - L'élève a produit des mots-phrases - L'élève a produit une phrase simple - L'élève a produit une phrase complexe	Production de phrases complexes	Production de phrases complexes	Production de phrases complexes	Production de mots-phrases complexes
Lexique - L'élève a un lexique faible - L'élève a un lexique varié	Lexique varié	Lexique varié	Lexique varié	Lexique varié

A : acquis

ECA : en cours d'acquisition

NA : non acquis

Date : 15/03/2022

Tableau 5 : Grille d'observation des résultats pour le groupe d'élèves hétérogène :

	Ellie	Sarah	Eloé	Zélie	Camille
Attitude - L'élève a pris la parole spontanément - L'élève a pris la parole à la suite d'une sollicitation - L'élève sait écouter ses camarades et ne coupe pas la parole	Oui - 6 fois Oui - 3 fois A	Oui - 5 fois Oui - 4 fois A	Oui - 6 fois Oui - 3 fois A	Oui - 8 fois Oui - 2 fois ECA	Oui - 6 fois Oui - 3 fois A
Divers usages de la langue - L'élève est capable d'expliquer - L'élève est capable de raconter/décrire	ECA ECA	A A	ECA A	ECA A	ECA A
Respect de la consigne - L'élève répond à la consigne donnée - L'élève sait intervenir à bon escient et rester dans le sujet de conversation - L'élève est capable de poursuivre un échange avec ses camarades	NA A ECA	A A A	ECA A A	NA ECA A	A ECA A
Langage - L'élève a un langage compréhensible - L'élève a des soucis d'articulation	A Non	A Non	A Non	A Oui	A Non
Production de phrases - L'élève n'a pas produit de phrase - L'élève a produit des mots-phrases - L'élève a produit une phrase simple - L'élève a produit une phrase complexe	Production de phrases simples	Production de phrases complexes	Production de phrases simples	Production de phrases simples	Production de phrases complexes
Lexique - L'élève a un lexique faible - L'élève a un lexique varié	Lexique faible	Lexique varié	Lexique faible	Lexique faible	Lexique varié

A : acquis

ECA : en cours d'acquisition

NA : non acquis

Date : 15/03/2022

2.3 La séance avec différenciation au niveau du contenu

Voici les deux grilles d'observation permettant d'observer les progrès des élèves de moyennes sections dans une séance de langage avec différenciation au niveau du contenu.

Tableau 6 : Grille d'observation des résultats pour le premier groupe d'élèves :

	Agathe	Lola	Elena	Diego	Ezio	Virgile	Augustin	Ornella
Attitude								
- L'élève a pris la parole spontanément	Oui - 4 fois	Oui - 1 fois	Non	Non	Oui - 4 fois	Non	Oui - 1 fois	Oui - 9 fois
- L'élève a pris la parole à la suite d'une sollicitation	Oui - 4 fois	Oui - 5 fois	Oui - 4 fois	Oui - 5 fois	Oui - 3 fois	Oui - 4 fois	Oui - 5 fois	Oui - 1 fois
- L'élève sait écouter ses camarades et ne coupe pas la parole	A	A	ECA	A	A	A	A	ECA
Réussite : « histoire classique »								
- L'élève est capable de raconter	A	A	NA	NA	ECA	ECA	A	A
- L'élève a réussi à replacer les images	A	A	NA	ECA	A	ECA	A	A
Réussite : « oralbum »								
- L'élève est capable de raconter	A	A	ECA	ECA	A	ECA	A	A
- L'élève a réussi à replacer les images	A	A	A	ECA	A	A	A	A
Langage								
- L'élève a un langage compréhensible	A	A	A	A	A	A	A	A
- L'élève a des soucis d'articulation	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Production de phrases								
- L'élève n'a pas produit de phrase								
- L'élève a produit des mots-phrases			X	X			X	
- L'élève a produit une phrase simple	X	X			X	X		
- L'élève a produit une phrase complexe								X
- L'élève utilise les temps du passé	ECA	ECA	ECA	ECA	ECA	ECA	ECA	ECA
- L'élève utilise des connecteurs	ECA	A	ECA	NA	ECA	ECA	ECA	A
Préférence du support								
- L'élève a préféré l'histoire classique								
- L'élève a préféré l'histoire de l'oralbum	X	X	X	X	X	X	X	X

A : acquis

ECA : en cours d'acquisition

NA : non acquis

Date : 17/03/22

Tableau 7 : Grille d'observation des résultats pour le second groupe d'élèves :

	Nina	Enzo	Soline	Octave	Loucas	Lucie	Maxence	Valentina
Attitude - L'élève a pris la parole spontanément - L'élève a pris la parole à la suite d'une sollicitation - L'élève sait écouter ses camarades et ne coupe pas la parole	Oui - 4 fois Oui - 4 fois A	Non Oui - 4 fois A	Non Oui - 5 fois A	Oui - 3 fois Oui - 4 fois A	Oui - 4 fois Oui - 3 fois A	Oui - 11 fois Oui - 1 fois ECA	Non Oui - 5 fois A	Oui - 6 fois Oui - 3 fois A
Réussite : « histoire classique » - L'élève est capable de raconter - L'élève a réussi à replacer les images avec l'histoire classique Réussite : « oralbum » - L'élève est capable de raconter - L'élève a réussi à replacer les images avec l'histoire de l'album	A A A A	NA NA NA ECA	ECA ECA ECA A	A A A A	ECA A A A	A A A A	ECA A A A	NA NA ECA ECA
Langage - L'élève a un langage compréhensible - L'élève a des soucis d'articulation	A Non	ECA Oui	A Non	A Non	A Non	A Non	A Non	ECA Non
Production de phrases - L'élève n'a pas produit de phrase - L'élève a produit des mots-phrases - L'élève a produit une phrase simple - L'élève a produit une phrase complexe - L'élève utilise les temps du passé - L'élève utilise des connecteurs	X ECA ECA	X NA NA	X ECA NA	X ECA A	X ECA ECA	X ECA A	X ECA A	X NA NA
Préférence du support - L'élève a préféré l'histoire classique - L'élève a préféré l'histoire de l'album	X	X	X	X	X	X	X	X

A : acquis

ECA : en cours d'acquisition

NA : non acquis

Date : 17/03/22

3. Interprétation des résultats

3.1 La situation du « quoi de neuf »

Pour commencer, mon hypothèse générale était : la mise en place de la différenciation pédagogique dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

Le « quoi de neuf » de Célestin Freinet m'a paru important. Le langage doit faire sens aux élèves pour qu'il soit développé, il est donc important que l'élève puisse créer du lien entre ce qu'il dit et ce qui l'entoure. L'enseignant peut amener les élèves, par cette simple question, à organiser leur pensée, de façon à leur faire prendre conscience que parler n'est pas énumérer de simples mots, mais savoir exprimer sa pensée en employant les mots justes. Le thème de la discussion est un facteur déterminant afin qu'une séance de langage soit réussie. Donc l'enseignant doit faire en sorte que tous les élèves aient la capacité de parler d'un même sujet. Le « quoi de neuf » répond parfaitement à ce facteur, car tous les élèves de la classe sont capables de raconter ce qu'ils ont fait dans leur week-end. Afin d'oser prendre la parole devant le groupe, l'enseignant doit instaurer un climat de confiance pour les élèves puissent avoir envie de s'exprimer.

Pour rappel, Lévi-Strauss (1969) disait que le langage était un « fait culturel ». De ce fait, il est évident que tous les élèves n'aient pas les mêmes capacités de langage.

Selon les recommandations d'Agnès Florin, je me suis appuyée sur des grilles d'observation visant à évaluer la participation verbale de chacun des élèves sur le plan quantitatif. Les deux tableaux permettent de nous montrer le nombre de prises de paroles des élèves dans la situation du « quoi de neuf ». Donc j'ai analysé ce rituel à deux moments différents.

Le premier tableau représente le rituel avec différenciation de la part de l'enseignant. La différenciation faite ici, était de solliciter les élèves qui n'avaient pas pris la parole spontanément. Donc nous observons dans ce premier tableau, que quatorze élèves sur vingt-neuf élèves ont pris la parole spontanément. Huit élèves ont également participé à l'échange grâce à la sollicitation de l'enseignant. Pour cette première situation, vingt-deux élèves sur vingt-neuf ont pris part à l'échange et ont pu développer leur langage.

Le second tableau exprime toujours le même rituel, mais sans différenciation de la part de l'enseignant. Ici, l'enseignant a seulement donné la parole aux élèves quand ils levaient le doigt. Nous voyons ici que seize élèves sur vingt-neuf ont pris la parole spontanément. Douze élèves n'ont pas participé à l'échange et n'ont pas pu développer leur langage. Nous remarquons également, que les élèves qui ont pris la parole spontanément ont pris la parole plus de fois que lorsque l'enseignant régule les échanges.

Les observations de ces deux premiers tableaux nous permettent de voir qu'en effet, sans différenciation pédagogique tous les élèves ne participent pas à l'oral et ne peuvent pas développer leur langage. Lors de la deuxième séance du rituel, j'ai pu voir que les élèves les plus timides ne prennent pas la parole si on ne les sollicite pas, les élèves les plus bavards monopolisent la parole, et d'autres décrochent rapidement.

En effet, Florin affirme qu'à l'école maternelle, dans les leçons de langage « seule une minorité d'enfants « grands parleurs » participent effectivement à la conversation. ». Lentin ajoute, « ce sont toujours les mêmes enfants qui parlent et les mêmes qui ne prennent pas part à la conversation pour divers motifs : timidité, angoisse... provoquées par la présence des autres

enfants et/ou de la maîtresse. » Ces propos ont été observés lors de la séance sans différenciation.

Dans les séances de langage, l'enseignant doit établir un tour de parole équitable, afin que tous les élèves aient l'opportunité d'y participer. Il a pour mission d'aider l'élève à dialoguer avec ses pairs, pour qu'il accède à cette fonction de référence. C'est ce que Bruner appelle l'échafaudage de l'adulte. Ici, dans cette situation, lorsque l'enseignant sollicite un élève qui ne participe pas. Cela permet à celui-ci d'entrer en parole et de calmer les plus bavards. C'est à l'enseignant de varier le degré de guidage qu'il apporte. Pour les élèves les plus timides, il est important de les sécuriser et de les encourager, mais également de respecter leurs choix s'ils décident de ne pas prendre la parole. Lorsqu'un élève ne termine pas sa phrase, le professeur des écoles peut l'aider à la terminer. En réalisant une partie de la tâche, cela peut permettre de lancer l'élève.

L'objectif de l'enseignant est de « casser » le langage de connivence afin d'emmener les élèves à un langage de l'école. En effet, en sollicitant les élèves, les élèves les plus timides n'osant pas prendre la parole ont pu participer.

Par conséquent, mon expérimentation confirme mon hypothèse générale qui était : la mise en place de la différenciation pédagogique dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

3.2 La séance avec différenciation au niveau de la structure

À la suite de mon hypothèse générale, j'ai émis deux hypothèses opérationnelles.

La première hypothèse opérationnelle était : différencier au niveau des structures, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

En effet, Przesmycki évoque quatre types de différenciation pédagogique, et parmi eux, elle donne l'environnement de travail. Selon elle, l'environnement de travail peut favoriser les apprentissages.

Cependant, avant de différencier, il est important de poser un « diagnostic », afin de prendre en considération la diversité, et de concevoir des stratégies flexibles et ajustables. Meirieu (1996) indique que pour répondre aux besoins de tous les apprenants, il est impératif d'identifier le niveau de chaque élève avant de lui adapter un enseignement.

À la suite de mes premières expérimentations ainsi que mes observations de stage, j'ai pu répartir les élèves dans différents groupes de niveau de langage. J'ai décidé d'expérimenter une séance de langage, avec deux groupes homogènes et un groupe hétérogène, afin de voir si les apprentissages des élèves dans ces conditions sont améliorés.

J'ai observé l'attitude des élèves dans l'échange, en regardant leur prise de parole spontanée, en vérifiant que l'élève écoute ses camarades. Mais également, les diverses compétences langagières : ici « décrire » et « expliquer ». J'ai regardé si l'élève respectait la consigne, son langage, ses productions de phrases ainsi que son lexique.

Comme le stipulent les programmes scolaires de 2008, « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral, riche, organisé et compréhensible par l'autre ». L'accent doit donc être porté sur la construction progressive d'une syntaxe permettant la production d'énoncés et sur l'acquisition d'un vocabulaire de plus en plus riche. L'enfant enrichira son langage au travers de différentes compétences langagières orales.

À ce moment précis de leur scolarité, durant la troisième période, les élèves ont besoin de prendre confiance en eux pour préparer les notions qui seront abordées au cours préparatoire. Une bonne prononciation, une bonne audition, ainsi qu'une concentration leur permettront l'apprentissage de la lecture. Le principe alphabétique commence à être travaillé à cet âge-là également. L'oral prépare plus que jamais à l'écrit, les programmes le soulignent.

J'ai réalisé trois séances d'expérimentation pour tester mon hypothèse opérationnelle.

J'ai rempli des grilles d'observations pour chaque groupe d'élèves :

- Le groupe d'élèves avec un niveau homogène les « moins à l'aise » à l'oral
- Le groupe d'élèves avec un niveau homogène les « plus à l'aise » à l'oral
- Le groupe d'élèves avec des niveaux hétérogènes

Passons à l'analyse de ces grilles d'observation qui m'ont servi d'évaluation.

Le tableau trois est la grille d'observation des résultats pour le groupe d'élèves homogène : ceux qui sont les « moins à l'aise » à l'oral.

Grâce à ce tableau, nous pouvons voir que les quatre élèves qui n'avaient pas participé à l'échange en grand groupe, ont pu dans cette séance prendre la parole. Pour deux d'entre elles, elles ont pris plus de cinq fois la parole spontanément. Ceci montre que pour ces deux élèves, il est plus facile de prendre la parole dans un petit groupe. Sur les quatre élèves, seulement une avait un vocabulaire plus varié, et savait construire des phrases complexes. La compétence « expliquer » est encore en cours d'apprentissage pour ces élèves, mais la compétence « décrire » est validée par trois d'entre elles.

Le tableau quatre est la grille d'observation des résultats pour le groupe d'élèves homogène : ceux qui sont les « plus à l'aise » à l'oral.

Ce tableau nous montre que ces élèves n'ont pas de mal à prendre la parole spontanément. Un élève avait particulièrement du mal à écouter les autres et ne pas couper la parole à ses camarades.

Ces élèves ont tous les quatre un lexique varié, ils ont un niveau plus élevé. Trois d'entre eux savent produire des phrases complexes. L'élève qui avait du mal à se tenir a un langage moyennement compréhensible avec des problèmes d'articulation, il ne produisait que des « mots-phrases ». Tous les élèves ont su répondre à la consigne. Beaucoup d'échanges ont eu lieu dans cette séance, ici il fallait davantage canaliser les élèves.

Le tableau cinq est la grille d'observation des résultats pour le groupe d'élèves hétérogène. Il comportait cinq élèves avec des niveaux différents.

Ce tableau nous permet de voir que mettre des élèves avec un niveau de langage différent ensemble est pertinent, car tous les élèves ont pris la parole spontanément, même ceux qui étaient plus réservés. Quatre élèves sur cinq ont été capables de « décrire », mais seulement deux d'entre eux ont répondu à la consigne. Ces deux mêmes élèves avaient un lexique riche et employaient des phrases complexes, tant dis que les autres élèves avaient un lexique plus faible et n'utilisaient que des phrases simples. Les nombreux échanges de cette séance ont permis aux cinq élèves de développer leur langage.

De façon plus globale, concernant les divers usages de la langue, « expliquer » reste encore compliqué pour la grande majorité des élèves de grande section. Cependant « décrire » est acquis pour la plupart d'entre eux.

De plus, mettre les élèves en petits groupes m'a permis de voir que tous les élèves pouvaient participer à un échange.

Pour le groupe d'élèves les plus timides, je pense que cela a été intéressant de les mettre ensemble, car les élèves qui prenaient la parole ne la monopolisait pas, les élèves avaient l'air à l'aise ensemble.

Pour le groupe d'élèves les plus à l'aise à l'oral, cela a été compliqué de maintenir un climat calme, car les quatre élèves ne cessaient pas de parler, et de se confronter les uns aux autres. De plus, un élève n'arrêtait pas de couper la parole à ses camarades. Ces élèves ont déjà un très bon niveau, et je pense que les élèves que ce serait intéressant de faire participer à l'échange des élèves avec un lexique plus faible afin qu'ils apprennent de leurs camarades. En effet, rien n'est inéluctable, il est possible de scinder la classe en petits groupes homogènes par le niveau de production verbale, mais c'est en confrontant leurs représentations que les élèves construisent leur savoir.

Pour le groupe d'élèves hétérogène, tous les élèves ont pu échanger, et les élèves avec un lexique plus riche ont pu aider les élèves qui ne connaissaient pas forcément le nom des ustensiles de cuisine. Donc mettre les élèves en groupe hétérogène est aussi intéressant que de les mettre en groupe homogène de niveaux de langage.

Par conséquent, mes expérimentations confirment mon hypothèse opérationnelle qui était : différencier au niveau des structures, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves. En variant, la taille du groupe, les élèves sont capables d'atteindre les objectifs visés.

3.3 La séance avec différenciation au niveau du contenu

Ma seconde hypothèse opérationnelle était : différencier le contenu d'apprentissage, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et de grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

Comme je l'ai dit précédemment, Przesmycki a émis quatre types de différenciation, la différenciation du contenu d'apprentissage en fait partie. J'ai donc voulu mettre en place une séance d'expérimentation en différenciant le support du contenu d'apprentissage, afin de voir si cela sera bénéfique aux élèves.

Précédemment, j'ai constaté que les élèves apprenaient lorsqu'ils étaient en petits groupes, et que cela était tout aussi intéressant de les laisser en groupe hétérogène. J'ai choisi de réaliser cette séance avec les élèves de moyenne section. Ils sont dix-sept au total, je me suis dit que j'allais réaliser deux fois la même séance, afin de les mettre dans deux groupes pour que tous les élèves aient l'occasion de participer à l'oral. Étant donné qu'une élève était absente, ils n'étaient plus que seize j'ai donc effectué deux groupes de huit élèves avec des niveaux hétérogènes.

Ma séance d'expérimentation à l'oral se faisait via l'histoire « la chèvre et les biquets ».

Meirieu (2004) induit l'idée qu'un « enseignant doit alterner les outils d'apprentissage dans une séquence, les méthodes d'apprentissage doivent être flexibles ». J'ai donc choisi deux supports différents de l'histoire, j'ai réalisé une grille d'observation qui m'a permis d'évaluer les élèves sur leur compréhension de l'histoire et leur capacité à la raconter.

Les programmes de 2015 stipulent qu'il « appartient au maître de varier les situations d'apprentissage, de jouer entre les moments d'apprentissages collectifs, le travail individuel et le travail en petits groupes, homogènes ou non, selon l'objectif visé ». Ainsi, cette séance sera rythmée de divers moments d'apprentissages. Les élèves seront dans un premier temps par petit

groupe de huit, puis seul avec l'adulte afin de raconter l'histoire tout en remplaçant les images dans l'ordre. Cela se fera de cette manière pour les deux supports.

Passons à l'analyse de ces grilles d'observation.

Le tableau six est la grille d'observation des résultats pour le premier groupe de moyenne section et le tableau sept représente les résultats du second groupe. Ces tableaux nous permettent de voir plusieurs choses intéressantes.

Déjà, tous les élèves ont participé à l'échange en sous-groupe, dix élèves sur les seize ont pris la parole spontanément. Les grands parleurs prenaient le pas sur les élèves les plus timides. Encore une fois, le rôle du professeur est important, il permet de réguler les échanges entre les élèves afin que chacun puisse y participer.

Deux élèves avaient des langages moins compréhensibles que la plupart des enfants de cet âge-là, cela s'explique par le fait qu'un des deux élèves ait des problèmes d'articulation et l'autre élève est arrivé en cours d'année et parlait une autre langue avant d'arriver en France.

Il est important de remarquer, parmi les six enfants qui n'ont pas pris la parole spontanément, quatre d'entre eux n'ont utilisé que des « mots-phrases » pour parler. En participant peu à l'oral ces enfants ont des progrès plus faibles. La plupart des autres élèves ont utilisé des phrases simples ainsi que des phrases complexes. Ne pas maîtriser l'oral a des impacts sur l'étude de la langue et la compréhension littéraire. En effet, ce sont les mêmes élèves qui n'ont pas réussi ou alors partiellement à raconter et à remettre les images dans l'ordre de l'histoire.

Concernant les réussites de l'histoire dite « classique », sept élèves sur seize ont réussi à raconter globalement l'histoire, en énonçant les personnages de l'histoire et les actions principales. Et dix élèves ont pu remettre les images de l'histoire dans l'ordre. Donc grâce aux images trois ont pu montrer qu'ils avaient tout de même compris l'histoire.

Concernant les réussites de l'oralbum, dix élèves ont été capables de raconter cette histoire, soit trois de plus qu'avec l'histoire classique. Et treize élèves ont réussi à replacer les images dans l'ordre de l'histoire.

Par la suite, en demandant aux élèves quelle histoire ils avaient préféré, quatorze élèves m'ont répondu qu'ils préféreraient l'histoire de l'oralbum, contre deux élèves qui préféreraient l'histoire plus classique.

Afin de différencier les contenus d'apprentissage, il est nécessaire de s'intéresser à ce que les élèves apprennent et par quel moyen ils apprennent. Pour différencier les contenus d'apprentissage, il est possible d'utiliser différents outils. C'est ce qui a été fait au cours de cette séance d'expérimentation. J'ai pu voir que les élèves avaient pu améliorer leurs apprentissages à l'aide du second support. D'ailleurs les élèves ont largement préféré ce support. Selon Florin (2000) il y aurait un intérêt à proposer des activités partagées. « La lecture partagée réduit les écarts sociaux. Par exemple, la lecture de livres d'images, permet un accroissement de la compréhension des mots grâce aux images. » C'est exactement ce que propose l'oralbum dont l'objectif est d'améliorer les compétences de production orale des enfants. Nous avons pu le voir clairement pour les élèves en difficulté l'oralbum a été mieux compris par ces élèves. Dans la logique, où les enseignants doivent lutter contre les différences de langage, cela est intéressant à mettre en place.

Par conséquent, mes expérimentations confirment mon hypothèse opérationnelle qui était : différencier le contenu d'apprentissage, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et de grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves. Même si certains élèves n'ont pas de difficulté avec les premiers choix de supports, il est intéressant de proposer d'autres supports aux élèves en difficulté, car cela peut leur être bénéfique.

IV. Partie réflexive

1. Limites et perspectives

Bien que mes expérimentations me permettent de confirmer mon hypothèse générale et mes deux hypothèses opérationnelles. Ces dernières posent quelques limites.

Mes séances d'expérimentation ont été faites à chaque fois une seule fois, il est donc difficile de savoir véritablement si cela a permis aux élèves de progresser dans leurs apprentissages. En effet, si un élève n'était pas en forme le jour de la séance, cela ne montrait pas ces réelles compétences. Il aurait été préférable, je pense, d'observer les élèves sur une durée plus longue, en proposant ces séances à différents moments de l'année, afin de pouvoir réellement comparer des résultats de progression.

De plus, les grilles d'observation sont assez subjectives, car c'est moi qui ai choisi les points d'observation en fonction des expérimentations que je voulais mener. C'est également moi qui ai évalué les élèves en jugeant si les points observés étaient « acquis », « en cours d'acquisition », ou « non acquis ». De même pour le vocabulaire que je jugeais « faible » ou « varié » en fonction des mots qu'ils employaient lorsqu'ils prenaient la parole. Donc certains de mes résultats restent subjectifs. Notamment pour le vocabulaire lors de la séance sur les ustensiles de cuisine, certains élèves pouvaient avoir du vocabulaire sans pour autant connaître les ustensiles de cuisine, comme c'était un sujet assez précis. Si cela était à refaire, j'enlèverais tous les points subjectifs que j'ai pu observer.

Grâce à ma deuxième séance d'expérimentation, j'ai pu voir qu'il était judicieux de mettre les élèves en petits groupes afin qu'ils participent davantage à l'oral. Cependant, je n'ai pas su voir exactement, si les élèves par groupe de niveau homogène avaient davantage progressé dans leurs apprentissages que les élèves qui étaient dans le groupe hétérogène. Du moins, dans cette situation, cela n'a pas été flagrant au niveau des résultats. Avec une séance et des objectifs différents, je pense que l'on pourrait voir une différence.

Concernant mes résultats, je suis bien consciente que cela reste peu pour démontrer réellement si la mise en place de la différenciation pédagogique permet de meilleurs apprentissages.

Il aurait été intéressant que je tente de répondre à mes hypothèses d'une manière différente.

Certes, l'expérimentation de séances me permettait de voir réellement en condition si la mise en place de celle-ci était efficace. Cependant, j'aurais aimé pouvoir ajouter une seconde méthode de recueil à mon travail de recherche, tel que l'entretien. Interroger des enseignants du cycle un sur la différenciation pédagogique m'aurait permis d'ajouter un point de vue sociale à mes analyses. Par manque de temps, avec une année chargée, je n'ai malheureusement pas pu le réaliser, mais cela pourrait être une piste de perspective attrayante pour poursuivre mes recherches. Cette étude à l'heure actuelle n'est donc pas généralisable.

Par rapport à la partie théorique, j'aurais pu aller plus loin dans mes recherches. J'aurais aimé trouver des travaux sur l'évaluation des élèves à l'oral au cycle un, afin de savoir quels sont les points importants à observer. Cela aurait pu me permettre de justifier davantage mes propos sur les progrès des élèves.

Enfin, dans un prolongement de ce travail, il serait possible de tester d'autres hypothèses opérationnelles, qui porteraient sur les deux autres variables de la pédagogie différenciée, donnée par Przesmycki. À savoir différencier les productions d'élèves et les processus

d'apprentissages, étant donné que j'ai testé deux séances d'expérimentation, une sur l'environnement du travail et la seconde sur les contenus.

Ce travail de recherche fut très conséquent, je n'ai pas pu faire tout ce que j'avais prévu, mais cela a été très intéressant. J'espère un jour avoir l'occasion d'approfondir ce travail en poursuivant mes recherches.

Malgré tout, ces résultats d'expérimentation m'ont permis de répondre à ma problématique, qui était : « En quoi la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une situation de langage en cycle un favorise l'apprentissage de tous les élèves ? ». Je pense que mes essais de différenciation ont été efficaces dans l'ensemble.

J'ai l'impression d'avoir désormais une idée plus précise de la façon dont on peut mettre en place la pédagogie différenciée au cycle un.

2. Positionnement professionnel

Comme je le disais précédemment, ces recherches m'ont été bénéfiques pour différentes raisons et sur plusieurs points, elles m'ont permis de développer une projection professionnelle.

Tout d'abord, j'ai pu réinvestir ce travail de recherche dans le cadre de ma préparation au concours de recrutement de professeurs des écoles.

Je m'explique, les épreuves écrites d'admissibilité se faisaient en trois parties. Elles comprenaient des épreuves écrites disciplinaires en mathématiques et en français. Ces épreuves du concours sont essentiellement notionnelles, depuis la nouvelle réforme. Cependant, il comprenait cette année une épreuve écrite d'application, qui nous demandait des savoirs scientifiques mais également didactiques. En effet, les candidats devaient avoir des connaissances précises sur les contenus à enseigner à l'école primaire qui reposent sur les programmes. Mais également sur les questions pédagogiques qui en découlent. Un professeur des écoles doit réfléchir continuellement aux problèmes spécifiques qui se posent aux enfants lors des apprentissages. Le sujet en question comprenait un dossier avec divers documents, tel que des outils et supports pour l'enseignant, des travaux d'élèves, des séances ou des séquences. Il est demandé au candidat, de savoir utiliser tel outil ou support dans une séance demandée. De savoir apprécier la part de l'activité de l'élève tout en donnant un avis critique sur la démarche pédagogique, d'être capable d'imaginer quelques activités à la suite d'une séance ou séquence.

Toute cette partie didactique, demandait donc des notions sur la différenciation pédagogique. Grâce à mes différentes recherches, j'ai vu de quelle manière la pédagogie différenciée était mise en place dans différentes activités d'enseignement, et j'ai pu m'en resservir dans cette épreuve. Tout enseignant doit être capable « d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves » selon le référentiel de compétences du professeur des écoles, publié dans le bulletin officiel du 25 juillet 2013.

Par ailleurs, ces recherches auraient pu m'être bénéfiques pour l'oral du concours.

En effet, je n'ai malheureusement pas validé les écrits cette année, mais je connaissais bien les attendus des oraux. La réforme a également modifié, cette partie du concours.

Ils comprenaient une épreuve de leçon en français et en mathématiques. Après deux heures de préparation, les candidats devaient être capables de concevoir et animer une séance de mathématiques et de français dans n'importe quel niveau de l'école primaire. Mais le plus important, était de savoir justifier nos propos lors de critique de séance, ou lors de propositions de suite de séances. Les sujets étaient accompagnés de documents, qui pouvaient être des

supports pédagogiques, des extraits de manuels, des traces de copies ou encore des extraits de programmes. Encore une fois, il était recommandé de prévoir une différenciation au cours de la séance qui devait être présentée à l'oral, cela donnait une bonne impression au jury.

La différenciation qui pouvait être prévue dans ces séances pouvait porter sur les contenus d'apprentissages, en complexifiant ou en simplifiant un exercice, en ajoutant ou en supprimant un exercice, en modifiant la consigne en fonction des élèves.

Mais elle pouvait également porter sur la différenciation au niveau de la structure, lorsque les enfants travaillaient en petit groupe par exemple.

Lors d'une séance d'évaluation, il était intéressant de montrer comment la différenciation au niveau des productions pouvait avoir lieu, notamment en proposant différents supports d'évaluations aux élèves.

De même avec l'épreuve d'entretien, elle comportait l'examen d'éducation physique et sportive ainsi que celui de motivation et de connaissance du système éducatif.

Concernant le sujet d'éducation physique et sportive, un contexte d'enseignement et un objectif d'acquisition de la séance étaient proposés aux candidats. Ici, le candidat est évalué sur les connaissances scientifiques, la sécurité, les choix pédagogiques, la cohérence avec la programmation et les enjeux de l'EPS.

Par la suite, lors de l'entretien de motivation, le candidat devait montrer sa projection dans le métier, en exposant son parcours, son envie d'enseigner, sa réflexion personnelle et collective dans la vie de l'établissement. Dans cet entretien, j'avais prévu de parler de mes recherches sur la pédagogie différenciée. Je pense que cela aurait été valorisé, car aujourd'hui, l'hétérogénéité est de plus en plus présente dans les classes, il est donc impératif de différencier les modalités d'accès aux apprentissages.

À la suite de cette présentation, le jury rebondit sur notre entretien de présentation. Puis vient ensuite deux questions de mises en situation professionnelle. Elles peuvent être sur les droits et devoirs du professeur des écoles, sur l'institution scolaire, sur la co-éducation avec les parents d'élèves, la classe, la sécurité ou encore la laïcité.

Les épreuves d'admission, de cette année, intégraient également une épreuve optionnelle de langue vivante étrangère. Le candidat devait présenter un document didactique et pédagogique et expliquer comment il pourrait l'exploiter dans une séance d'apprentissage.

La nouvelle réforme permettait aux étudiants de deuxième année de master MEEF d'être en alternance ou en stage de pratique accompagnée sur une durée de trois mois. Je pense que cela a été bénéfique à la plupart des étudiants. Être sur le terrain, m'a permis de me confronter à la réalité de mon futur métier, de plus j'ai pu voir une diversité de situations qui m'auraient aidé à répondre aux questions lors de l'entretien des oraux.

Je souhaite bien évidemment tenter à nouveau le concours de professeur des écoles, donc mes travaux de recherche me seront donc toujours utiles.

Par ailleurs, je compte faire des suppléances à partir de septembre.

Dès la rentrée prochaine, je pourrai donc mettre en application ce que j'ai appris sur la pédagogie différenciée. D'autant plus que je suis pleinement assurée qu'elle permet aux élèves de meilleurs apprentissages.

Pour cela, il est important de garder pour la classe entière des objectifs communs, et de diversifier les modes et les supports d'apprentissage en s'appuyant sur les caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves. Il peut s'agir de leurs différences cognitives (sur le plan du degré d'acquisition des connaissances, des représentations, des stades de développement opératoire),

socioculturelles (sur le plan des valeurs, des croyances, du milieu familial) ou psychologiques (sur le plan vécu et de la personnalité).

Selon Tomlinson (2004), il n'y a pas de formule unique pour pratiquer la pédagogie différenciée : « différencier, c'est simplement répondre aux besoins des apprenants ».

Malgré cela, je suis consciente des difficultés et des réalités de terrain. Nombreux sont les enseignants à juger cette méthode parfois impraticable en raison du surplus de travail qu'elle suppose dans un emploi du temps déjà bien chargé.

De plus, cette pédagogie impose un certain temps d'observation afin de bien connaître les élèves. J'espère avoir l'occasion de rester assez longtemps dans une classe, afin d'apprendre à bien connaître mes futurs élèves pour avoir l'occasion de tester cette pédagogie en condition réelle.

Cette année de stage, était sur une durée de trois mois étalés dans l'année, j'ai pu apprendre à connaître les élèves et je les ai vus évoluer sur toute l'année. Cela m'a permis de pouvoir tester avec eux des séances d'expérimentation sur la pédagogie différenciée.

Pour donner des pistes concrètes de sa mise en place dans une classe. Je vais reprendre les quatre types de différenciations émis par Przesmycki.

La différenciation de l'environnement d'apprentissage se fait par rapport au lieu et au groupement où l'apprentissage va se réaliser. Les élèves peuvent être répartis en plusieurs groupes dans différentes structures de la classe ou de l'école. Cela permet aux élèves de connaître d'autres types de regroupements, d'autres lieux, d'autres animateurs, provoquant de nouvelles interactions sociales. Par différenciation des structures, on sous-entend la manière dont l'enseignant organise les situations d'apprentissage.

Par exemple, imaginons que je me retrouve dans une classe de CE2 en septembre. Je pense que cela pourrait être intéressant de faire travailler les élèves en petit groupe de trois ou quatre. Lors d'une dictée par exemple, une fois que celle-ci serait terminée de manière individuelle, je pourrais mettre les élèves en petits groupes hétérogènes, afin que les élèves avec un bon niveau puissent aider les élèves avec un niveau plus faible. Les élèves pourraient ainsi discuter et expliquer leurs choix sur l'orthographe de mots. Je pense que cette forme de tutorat serait pertinente.

Bien évidemment, l'organisation du temps est aussi à prendre en compte. L'enseignant pour une tâche identique à tous les élèves peut fixer un temps déterminé ou varier la durée de l'activité. Ainsi, il pourra choisir d'opter pour une durée plus ou moins longue en fonction des élèves. Le choix des ressources matérielles est aussi pertinent, l'enseignant peut simplifier une tâche à réaliser en proposant une calculatrice, un manuel, un affichage, du matériel de manipulation ou au contraire complexifier la tâche en accordant aucune ressource matérielle.

Concernant, la différenciation au niveau des contenus d'apprentissage, cela se fait en différenciant les exercices ou les approches. L'enseignant peut varier la quantité de travail et la complexité de la tâche afin d'adapter le niveau d'exigence aux élèves et de leur permettre de réussir. Ainsi, les élèves travailleront sur des compétences communes, mais à différents niveaux.

Concrètement, afin de différencier les contenus, je pourrai proposer plusieurs exercices sur les additions à des élèves de CE1. Ces derniers réaliseraient les exercices à leurs rythmes de manière individuelle. Tous les élèves auront le même objectif : travailler sur l'addition, cependant, ils n'auront pas tous réaliser la même quantité d'exercices, mais ce ne sera pas un problème.

Ensuite, Przesmycki évoque également une différenciation au niveau des processus d'apprentissage. Cette différenciation reflète la manière dont travaillent les élèves, selon leurs rythmes d'apprentissage ou leurs stratégies. En tenant compte de la diversité des styles cognitifs des élèves, le professeur propose des apprentissages individuels, coopératifs, par projets, etc. Les élèves d'une même classe travaillent donc sur le même contenu, mais avec des processus d'apprentissage différents. Chaque élève a un style d'apprentissage préféré, Gardner les a nommées : les intelligences multiples.

Par exemple, il peut être intéressant de permettre aux enfants auditifs d'écouter des livres audio ou encore de donner aux apprenants kinesthésiques la possibilité de réaliser un devoir interactif en ligne.

Enfin, la différenciation peut se faire également au niveau des productions. L'évaluation permet à l'élève de montrer ce qu'il a appris ou compris. Cependant, l'enseignant n'est pas obligé de rester cantonné à évaluer les élèves d'une seule manière, qui est généralement l'écrit. Il peut laisser les enfants s'exprimer de différentes manières et les laisser produire différents types de travaux.

Si j'avais dans ma classe un élève souffrant de dyslexie ou de dysorthographe, je pourrais évaluer cet élève à l'oral.

Dans une classe de CM2, si je devais évaluer des élèves sur la compréhension de l'histoire, je pourrais leur proposer un projet à réaliser ensemble. Les élèves les plus littéraires rédigeraient à l'écrit un rapport de l'histoire, les apprenants visuels pourraient créer un organisateur graphique de l'histoire et les élèves auditifs pourraient faire un rapport à l'oral.

Voilà quelques pistes de ce qui pourrait être mis en place l'année prochaine lorsque je serai dans une classe.

J'ai aimé travailler sur ce sujet, je pense avoir appris des choses qui me seront réellement utiles dans ma future pratique. Je suis tout de même un peu déçue de moi-même. J'aurais aimé avoir le temps de finaliser davantage ce travail en cherchant à répondre à mes hypothèses d'une autre manière, notamment en essayant de connaître l'opinion des enseignants sur ce concept. Heureusement, je sais que rien n'est définitif, et qu'il me sera possible de reprendre ce travail plus tard.

Je suis tout de même satisfaite d'avoir en partie réussi à passer de la théorie à la pratique. Le mémoire est un long travail de recherche, mais les résultats nous montrent tout l'intérêt de ces recherches, notamment lorsque nos hypothèses sont validées.

Même si je dois avouer avoir été déstabilisée au début de ce travail. En effet, lorsque je me documentais sur le sujet, le fait de ne jamais lire la même chose concernant l'application de la pédagogie différenciée était assez perturbant. Aujourd'hui, grâce à mes expériences de stage, j'ai pu le comprendre, notamment en observant les élèves, aucun élève ne se ressemble. De plus, aucun enseignant n'enseigne de la même manière.

Être sur le terrain m'a été bénéfique et m'a permis de relativiser, j'ai pu prendre conscience qu'il n'existe pas de solution toute faite dans ce domaine.

J'ai bien compris l'importance d'appliquer cette pédagogie, mais elle reste tout de même difficile à mettre en place. Il est donc nécessaire d'essayer et de prendre des risques. Si cela ne réussit pas, il sera toujours possible de se remettre en question et de réfléchir à une remédiation. Ce travail de mémoire me permettra d'aider mes futurs élèves à apprendre dans les meilleures conditions possibles en développant au maximum leurs capacités. Je pense que c'est l'objectif de tout enseignant.

Conclusion

Mon objet d'étude portait sur la pédagogie différenciée et le langage oral en maternelle.

Au fil de ce travail de recherche, mes objectifs ont évolué. Avant même de commencer ce travail, ce sujet m'interrogeait, il était naturel pour moi de penser que tout enseignant devait permettre aux enfants de réussir : mais sous quelles conditions ? Comment s'y prendre en classe ? À quoi faire face ?

Puis, je me suis documentée sur le sujet, nombreux sont les chercheurs à avoir effectué des recherches sur cette thématique. L'hétérogénéité présente dans les classes a toujours existé, mais aujourd'hui elle est considérée comme une grande richesse qui est nécessaire d'être prise en compte. L'enseignant doit donc être capable d'y faire face.

Ainsi a germé ma question de départ : « Quelle pédagogie adopter pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves ? »

J'ai dans un premier temps, construit mon cadre théorique, au fil de mes recherches, j'ai vu que la pédagogie différenciée pouvait être la réponse à cette question de départ. En effet, elle est définie comme une pédagogie visant à lutter contre l'échec scolaire en prenant en compte les différences entre les élèves. L'enseignant doit donc particulièrement bien connaître ses élèves afin de leur adapter au mieux les apprentissages, tout en maintenant un objectif commun à l'ensemble des élèves de la classe.

Parallèlement à ces recherches, j'ai effectué un stage en pratique accompagnée en cycle un, j'ai donc orienté mon sujet sur ce niveau-là. Je me suis questionnée sur la mise en place de la pédagogie différenciée en maternelle, et notamment dans les situations de langage. Effectivement, j'ai observé qu'elle était particulièrement visible dans ce domaine. De plus, le langage en maternelle a une place primordiale, il résulte de la condition essentielle de la réussite de tous. Ne pas maîtriser l'oral est un frein dans les apprentissages fondamentaux.

Cependant, tous les élèves n'arrivent pas à l'école avec les mêmes capacités langagières. L'enseignant se doit donc de gommer ces différences tout en aidant les élèves à développer leur langage.

Ainsi, je suis arrivée à ma problématique, qui était : « En quoi la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une situation de langage en cycle un favorise l'apprentissage de tous les élèves ? »

Pour répondre à ma problématique, j'ai posé une hypothèse générale qui était : la mise en place de la différenciation pédagogique dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves.

Afin de vérifier cette hypothèse, j'ai testé deux fois la même séance de langage avec et sans différenciation pédagogique de la part de l'enseignant. Ici, l'expérimentation et l'analyse de ces moments d'apprentissage se sont faites avec la totalité des élèves. En sachant qu'ils sont trente-trois dans la classe. L'analyse a démontré que sans différenciation et sans sollicitation du professeur les élèves participaient moins et ne pouvaient pas développer leurs capacités langagières.

Donc l'hypothèse générale répond dans un premier temps à ma problématique, la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une situation de langage en cycle un favorise l'apprentissage de tous les élèves. Lors de la séance avec différenciation, les élèves étaient plus nombreux à oser entrer en communication.

Lors de mes lectures, j'ai vu que l'enseignant pouvait effectuer la différenciation pédagogique de différentes manières. Soit en différenciant les contenus d'apprentissage, soit par les processus d'apprentissage, soit par l'environnement de travail, ou en différenciant les productions d'élèves.

J'ai donc décidé d'en tester deux d'entre elles en pratique. J'ai posé deux hypothèses opérationnelles à la suite de l'hypothèse générale qui était validée.

Ma première hypothèse opérationnelle était : « différencier au niveau des structures, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves ». Ma seconde hypothèse opérationnelle était : « différencier le contenu d'apprentissage, dans une séance de langage, dans une classe de moyenne et de grande section, favorise l'apprentissage de tous les élèves. »

Après leurs études, mes deux hypothèses ont été confirmées également.

La première expérience m'a permis de constater que la mise en place de petits groupes d'élèves lors de séance de langage permettait aux plus timides de prendre la parole et donc de développer leur langage. Il peut être intéressant de mettre les apprenants en groupe de niveaux homogènes ou hétérogènes, en fonction de l'objectif de la séance. Toutefois, cette modalité de groupement ne doit pas être systématique à chaque apprentissage. De plus, le professeur des écoles doit veiller à faire évoluer les groupes tout au long de l'année.

La deuxième expérimentation a démontré qu'il pouvait être intéressant de différencier le contenu d'apprentissage. En effet, en proposant deux supports différents lors de ma séance, je me suis aperçue qu'un des supports était plus parlant pour certains élèves, notamment ceux en difficulté. Il s'agissait de l'oralbum, la lecture de livres d'images permettrait un accroissement de la compréhension des mots grâce aux images. Dans la logique, où les enseignants doivent lutter contre les différences de langage, cela est intéressant à mettre en place.

Bien sûr, ces propositions ne sont pas exhaustives, mais elles restent des outils de travail qui me serviront pour les années à venir dans ma pratique et qui pourront être enrichies par la suite. En tant que future professeur des écoles, je sais qu'il me sera possible de mettre les élèves en groupe afin d'avoir une gestion de l'hétérogénéité plus efficace.

Ce travail de recherche, m'a permis de me projeter dans la future réalité du terrain.

J'ai compris que cette pédagogie était un processus dynamique qui ne se réduisait pas seulement à des savoir-faire ou à des méthodes. En effet, il est nécessaire de rester prudent et de ne pas stigmatiser les élèves, afin de ne pas cloisonner ces derniers dans des catégories tout au long de l'année. Je me devrai d'apprendre à connaître mes élèves en ayant recours à des évaluations diagnostiques et formatives afin de suivre les évolutions de chacun.

Cette pédagogie vise à mettre l'élève au centre de l'apprentissage, tout en prenant en compte ses particularités, et en variant les conditions d'enseignement. La différenciation est de plus en plus sollicitée dans les classes, car elle permet de répondre à l'hétérogénéité des élèves.

Mais elle suppose des remises en question de la part de l'enseignant et d'accepter d'avoir une classe en constante évolution. Cela ne m'inquiète pas, je sais que je ne serai pas seule dans ce cas, et que je pourrai m'appuyer sur mes futurs coéquipiers de travail.

Bibliographie

- Bruner, J. S., & Deleau, M. (2010). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire* (8e éd). Presses universitaires de France.
- Charbonnier, G., & Lévi-Strauss, C. (1961). *Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*. Julliard.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses universitaires de France.
- Galand, B. (2009). *Hétérogénéité des élèves et apprentissage : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ?*
- Garcia, A. (2021). *Gestes professionnels pour une relation éducative efficace*. Institut catholique de Toulouse.
- Laval, Virginie. *La psychologie du développement : modèles et méthodes*. 4e éd. Psycho sup. Malakoff : Dunod, 2019.
- Lentin, Laurence, et René Diatkine. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : où ? quand ? comment ?* 11e éd. Collection Science de l'éducation. Paris : ESF éd, 1994.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ?* 32.
- Meirieu, P., & Hameline, D. (2016). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée ; postface : La pédagogie différenciée est-elle dépassée?* ESF.
- Perraudau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. A. Colin.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec* (2. ed). ESF.
- Plaza, M. (2014). *Le développement du langage oral*. *Contraste*, N° 39(1), 99-118.
- Ponce, C. (1996). *Pédagogie différenciée*. *Revue française de pédagogie*, 114, 97-102.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). *La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique*. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.

- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée* (Nouv. éd.). Hachette éducation.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière éducation.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *La pédagogie différenciée renforce-t-elle l'exclusion ?*. L'école et l'exclusion. Cahiers pédagogiques, 391, 24.


Sitographie

- Au BO spécial du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 27 janvier 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>
- Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 23 janvier 2022, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=29743
- Florin, A. (2020). *Développement du langage et parcours d'apprentissage*. http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/dev_flor.htm
- La langue française. « *Définition de langage | Dictionnaire français* ». Consulté le 22 avril 2022. <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/langage>.
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 23 janvier 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Annexes


Annexe 1 : Fiche de séance sur les ustensiles de cuisines avec les grandes sections

Titre : Les ustensiles de cuisine		
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Sous-domaine : L'oral	Cycle : 1 Niveau : Grande section	Effectif : 4 / 5 Durée : 20 minutes
Compétences :		
<ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Comprendre et apprendre - Échanger et réfléchir avec les autres - Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique (enrichir le vocabulaire, acquérir et développer la syntaxe) 		
Objectif d'apprentissage de la séance :		
<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir décrire un ustensile de cuisine - Prendre sa place avec les autres - Développer le langage et la précision du vocabulaire à travers la découverte d'ustensiles de cuisine et leur utilisation respective. 		
Relations aux programmes officiels :		
<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre - S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis - Reformuler son propos pour se faire mieux comprendre - Pratiquer divers usages de la langue orale : décrire, expliquer, évoquer 		

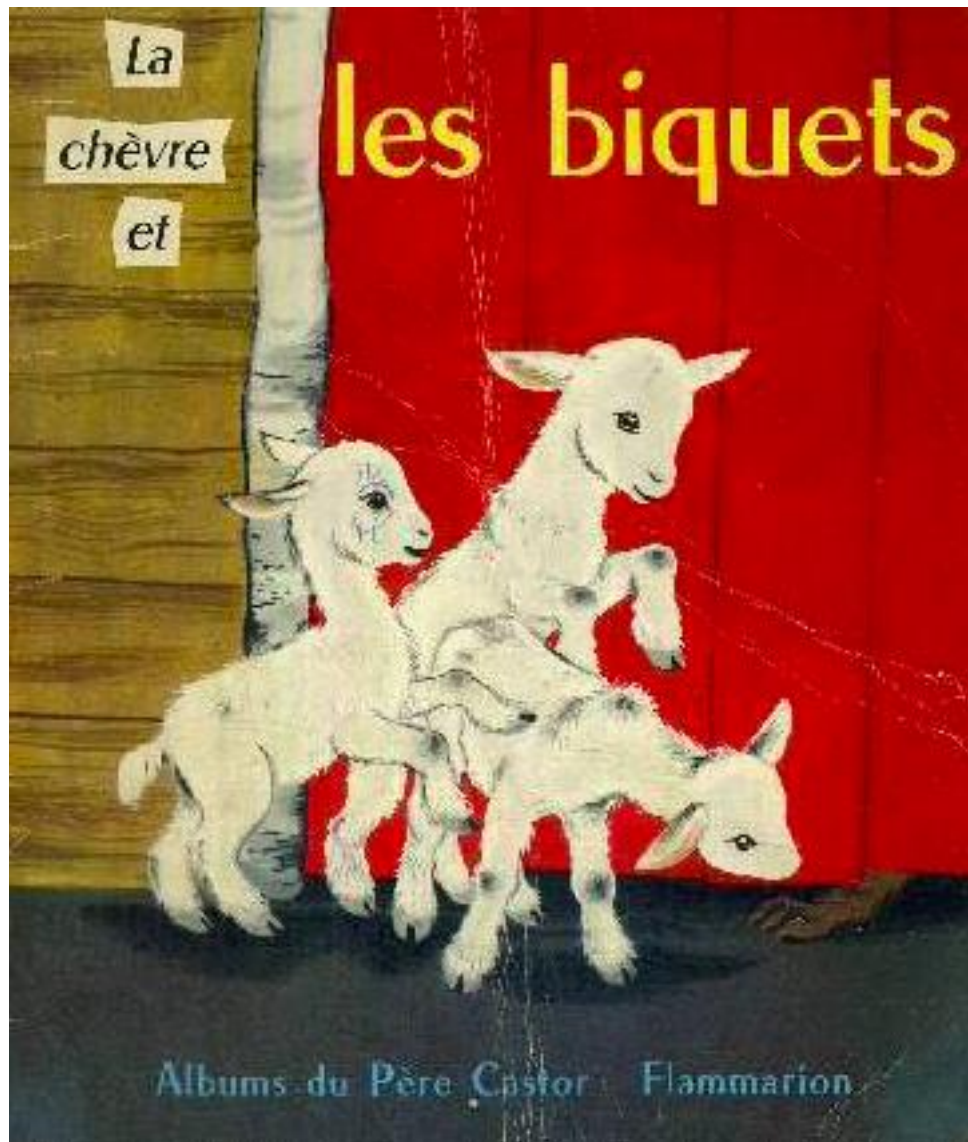
Moments didactiques		Déroulement (activité des élèves)	Consignes	Organisation spatiale et matérielle
1. Présentation de l'activité	 5 min	4 élèves vont s'installer sur une table. Les ustensiles seront posés derrière moi.	Voici différents ustensiles de cuisine. Vous en connaissez peut-être certains d'entre eux. Chacun à votre tour, vous choisirez l'ustensile de votre choix et vous indiquerez ce que vous savez sur lui : son nom, son utilisation, ce qu'en fait votre maman ou votre papa ou quelqu'un d'autre encore, une petite histoire que cet ustensile vous rappelle... Vous pouvez ensuite montrer au groupe comment on s'en sert.	Différenciation au niveau des groupes : 2 groupes homogène - Léandre, Clémence, Ewen, Noam - Chaya, Andréa, Kalysta, Anya 1 groupe hétérogène : Camille, Elie, Sarah, Eloé, Osée
2. Temps de verbalisation	15 min	Un premier enfant se lève et va chercher un ustensile. Il revient, puis explique à ses camarades de quoi il s'agit. A la fin de son intervention, les autres élèves (ou l'adulte) peuvent lui poser des questions. Puis l'atelier continue de même avec un autre enfant.		- une râpe, un presse-agrume, un casse-noix, un ouvre-boîte, fouet, cuillère à glace, presse purée, vide-pomme, passoire tamis,

Annexe 2 : Fiche de séance sur l'album avec les moyens sections

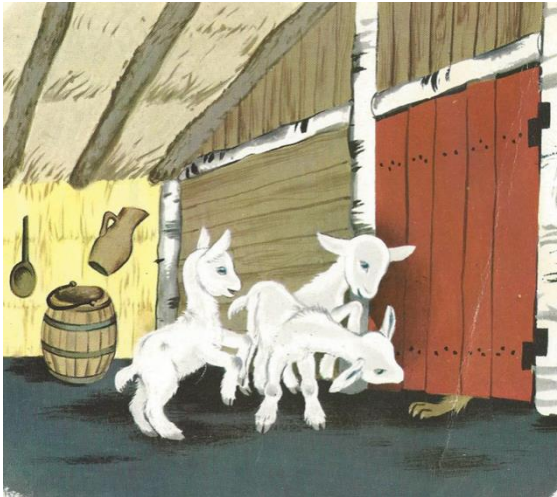
Titre : L'album « la chèvre et les biquets »		
Domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Sous-domaine : L'oral	Cycle : 1 Niveau : Moyenne section	Effectif : 8 Durée : 50 minutes
Compétences : <ul style="list-style-type: none"> - Oser entrer en communication - Comprendre et apprendre - Échanger et réfléchir avec les autres - Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique (enrichir le vocabulaire, acquérir et développer la syntaxe) 		
Objectif d'apprentissage de la séance : <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un langage syntaxiquement correct dans une situation de narration à partir d'un album - Comprendre l'histoire et la raconter 		
Relations aux programmes officiels : <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre - S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis - Reformuler son propos pour se faire mieux comprendre - Pratiquer divers usages de la langue orale : raconter 		

Moments didactiques		Déroulement (activité des élèves)	Consignes	Organisation spatiale et matérielle
1. Album classique La chèvre et les biquets	15 min	<p>Ecoute de lecture de l'album « La chèvre et les biquets »</p> <p>Questions de compréhension</p> <p>Remettre des images dans l'ordre chronologique de l'histoire.</p>	<p>Je vais vous lire cet album. Vous allez bien écouter je vous poserai des questions sur l'histoire après.</p> <p>- De quoi vous souvenez-vous dans l'histoire ? - Quels sont les personnages et que veulent-ils ?</p> <p>Maintenant, vous allez remettre les 5 images dans l'ordre de l'histoire.</p>	<p>Oral, collectif</p> <p>L'album classique « La chèvre et les biquets »</p> <p>Oral, individuel Les 5 images de l'histoire</p>
2. Oralbums : Le loup, la chèvre et les sept biquets)	15 min	<p>Ecoute l'oralbums « Le loup, la chèvre et les sept biquets » via le disque compact du livre.</p> <p>Questions de compréhension + questions sur les différences et ressemblance avec l'histoire « classique »</p> <p>Remettre des images dans l'ordre chronologique de l'histoire.</p>	<p>Nous allons maintenant écouter une autre version de cette histoire. Vous allez bien écouter je vous poserai des questions sur l'histoire après.</p> <p>- De quoi vous souvenez-vous dans l'histoire ? - Quels sont les personnages et que veulent-ils ? - Qu'est-ce qui est différent/pareil dans cette histoire par rapport à celle de tout à l'heure ?</p> <p>Maintenant, vous allez remettre les 5 images dans l'ordre de l'histoire.</p>	<p>Oral, collectif</p> <p>L'oralbums : Le loup, la chèvre et les sept biquets</p> <p>Oral, individuel Les 5 images de l'histoire</p>

Annexe 3 : Album classique : Les chèvres et les biquets



Annexe 4 : Images séquentielles de l'album classique : Les chèvres et les biquets



Annexe 5 : L'oralbum : Le loup, la chèvre et les sept biquets



46100 FIGEAC
Tél. 05 65 34 12 48 - Fax 05 65 50 29 70

Présentation

Les *Oralbums* sont des « albums pour apprendre à parler ». Contrairement aux oralisations classiques d'albums qui visent à habituer les enfants aux structures de l'écrit et donc à préparer de futurs lecteurs, les *Oralbums* proposent des « textes de l'oral », tels que les contours de l'oral en production. À chaque âge (ou niveau) correspond un texte adapté : 3 ans (PS), 4 ans (MS), 5 ans (GS). L'objectif est d'améliorer les compétences de production orale des enfants, ce que l'on ne peut atteindre en oralisant seulement des textes de l'écrit.

par les enfants à travers les structures syntaxiques de l'oral, donc beaucoup plus naturellement que s'il était découvert dans celles de l'écrit – dont l'appréhension ressemble alors pour certains à celle d'une langue étrangère. Sur cette base, ils auront de bien meilleures chances de réussir leur entrée dans l'écrit.

Pour chaque *Oralbum* est présenté en fin d'ouvrage un inventaire précis des objectifs syntaxiques et du vocabulaire que permet d'acquérir chacune des trois versions.

Caractéristiques des *Oralbums*

- De véritables albums de langue orale

Un *Oralbum* met en œuvre les structures de l'oral. Si, dans un album caractéristique de l'écrit, on trouve par exemple la phrase :

— La chèvre explique à ses petits que le loup a une grosse voix.

dans un *Oralbum*, on trouvera la forme caractéristique de l'oral :

— La chèvre, elle explique à ses petits que le loup, il a une grosse voix.

Pour les distinguer clairement des textes de l'écrit, on a placé les textes de l'oral dans des bulles qui, au début du livre, s'amorcent dans la bouche d'un conteur. Une fois cette première image présentée aux enfants, ceux-ci comprendront parfaitement qu'il s'agit d'une histoire qu'on leur raconte en parlant, et non d'un texte à lire comme dans les albums de littérature de jeunesse.

Remarque : Bien que fondés sur les structures de l'oral, les textes se plient à certaines obligations de l'écrit. Ainsi les *il(s)* et *elle(s)* sont notés comme à l'écrit, alors que l'on se contente souvent de dire *il(s)* ou *elle(s)*. Les négations sont indiquées entre parenthèses (*ne*), ce qui laisse chacun libre de les dire ou non. Cependant, sur le CD, elles sont à peu près toutes dites. En revanche, les *vi* de l'oral ont été préférés aux *il* et *elle*.

- Des albums adaptés pour chacun des niveaux de maternelle

Les *Oralbums* proposent aux enfants de chaque âge un texte ajusté à leurs capacités du moment, dont ils peuvent aisément s'emparer parce qu'il est à leur portée. Pour chaque histoire sont donc proposées trois versions correspondant à chacune des trois sections. Il convient cependant de s'adapter au niveau réel des enfants. Ainsi, telle section de grands, peu entraînée en début d'année, sera plus à l'aise avec la présentation destinée à la moyenne section ; en revanche, pour un groupe de 4 ans plus avancé, on choisira de préférence le texte prévu pour les 5 ans.

- Des albums qui favorisent la construction de la syntaxe et l'enrichissement du vocabulaire

Les *Oralbums* sont des leviers de premier ordre pour l'acquisition de l'oral dans sa spécificité. Ils visent notamment à aider les enfants à diversifier les pronoms qu'ils utilisent, à se construire un système temporel de plus en plus élaboré et les incitent en permanence, avec beaucoup de ténacité, à compléter leur syntaxe. La collection des *Oralbums* est ainsi conçue pour assurer un accompagnement efficace de la construction, par les enfants de 3 à 5 ans, de notre syntaxe orale française, selon la progression syntaxique élaborée dans *Enseigner la langue orale en maternelle*¹. De même, les *Oralbums* développent une diversification progressive du vocabulaire des enfants. Lorsque la collection sera achevée, elle assurera une couverture complète du vocabulaire visé pour chaque niveau : 750 mots à 3 ans, 1 750 mots à 4 ans, 2 750 mots à 5 ans². Les multiples répétitions que permettent les *Oralbums* (cf. ci-contre la mise en œuvre) rendent possible cette appropriation par l'enfant d'un grand nombre de mots nouveaux. Le vocabulaire est ainsi acquis

La mise en œuvre

Avant toute présentation, l'enseignant devra avoir lu (et/ou écouté sur le CD audio) les textes des bulles du niveau concerné, pour en préparer une véritable oralisation. Après une ou deux présentations de l'album, il associera très vite les enfants à la restitution de l'histoire, puis il les entrainera progressivement au récit oral autonome. Il s'agit de leur demander d'être capables de « raconter » le récit à leur manière, avec leurs propres mots.

Voici les phases essentielles de cette démarche :

1. **Présentation** magistrale de l'album en grand groupe. La reliure en spirale permet de montrer plus facilement l'illustration seule, tandis que l'adulte garde sous ses yeux la page de textes qu'il oralise – l'image en réduction lui assurant de savoir ce que voient les enfants. Le vocabulaire est clarifié dès cette première phase. Puis l'album est présenté en petits groupes dans le coin bibliothèque. Dans ce cas, le livre peut être utilisé à plat, adulte et enfants voyant les deux pages. On propose ensuite de réécouter l'histoire d'après le CD en petits ateliers sur les multicasques et/ou individuellement sur baladeur, l'enfant tournant les pages au fur et à mesure, guidé par le jingle (tintement de triangle).
2. **Tentatives de restitution collective**, page après page : dans le coin bibliothèque avec les petits, avec des groupes à géométrie variable ; en grand groupe chez les moyens et les grands. Pour toute nouvelle page tournée, les propositions des enfants sont sollicitées, l'adulte s'assurant que chacun prenne son tour de parole et que la parole des plus fragiles soit privilégiée. L'adulte reprend les tentatives de chacun, même parcellaires, en les clarifiant et encourage la complexification progressive. À la fin de chaque page, il conclut en disant l'ensemble du texte de l'album adapté au niveau choisi.
3. **Entraînement à des restitutions individuelles** de plus en plus élaborées en interaction avec l'adulte, au sein de groupes à géométrie variable. La qualité des feedbacks de l'adulte, qui doivent à la fois prendre en compte les compétences de l'enfant à ce moment donné et les objectifs visés par l'album, stimule les progrès de chaque enfant, de séance en séance. Répartis dans le temps, ces progrès peuvent être considérables, ceci dès 3 ans.
4. **Présentation individuelle de l'album lorsque l'enfant est prêt**, par exemple devant deux ou trois invités d'une autre classe. Il importe que l'enfant réussisse ; c'est pourquoi il convient d'attendre le moment opportun, ce qui n'exige pas que sa prestation ait la qualité du texte visé. Des détails pratiques, tels que l'installation du groupe ou celle de l'*Oralbum*, bien en vue de tous, peuvent être primordiaux pour la réussite de cette présentation. La difficulté de cette séance doit également être ajustée à l'aisance plus ou moins grande de l'enfant : présence ou non d'invités, d'une caméra, etc. Si une vidéo a été tournée lors d'une prestation qui fut un succès, son visionnement peut définitivement installer dans l'aisance oratoire !

ISBN : 978-2-7256-3092-2
© Retz, 2012.

¹ Philippe Boiteau, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz et CDEP de l'Académie de Versailles, 2005, pp. 140-172.
² *Op. cit.*, pp. 202-204.
³ Confrontance aux listes thématiques des premiers chapitres de *Enseigner la langue orale en maternelle*, op. cit.

Annexe 6 : Images séquentielles de l'oralbum : Le loup, la chèvre et les sept biquets



Quatrième de couverture

Résumé :

Aujourd'hui l'élève est au centre des apprentissages. L'enseignant ne peut plus se contenter de seulement transmettre les savoirs de manière frontale aux élèves. Il se doit de partir d'eux, afin de construire et de développer leurs connaissances. Dans ce contexte où fleurissent des pédagogies innovantes, le professeur des écoles doit également être capable de prendre en compte les différences de chaque apprenant, c'est-à-dire l'hétérogénéité des élèves de sa classe. La pédagogie différenciée essaie de gérer cette diversité en proposant des pratiques pouvant être adaptées à chaque élève, afin d'emmener chaque apprenant au maximum de son potentiel. Dès la maternelle, on retrouve des différences entre les élèves, notamment au niveau du langage. Je me suis intéressée à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans une classe de maternelle lors de séances de langage. Mon travail s'est appuyé sur des séances d'expérimentation qui ont été analysées. Il vise à vérifier certaines variables didactiques de la pédagogie différenciée dans des séances de langages au cycle un. Ce mémoire m'a permis de réaliser que le recours à la différenciation permettait aux élèves de progresser et d'améliorer leurs apprentissages.

Nowadays students are on the middle of the learnings. Teacher cannot solely transmit knowledges frontally to the learner. He must take them as a base for construct and develop their knowing. In this context where a lot of innovative pedagogies, teacher must take in account the differences between students, the heterogeneity of the students composing the class. Differentiated pedagogy try to handle with this diversity by installing practices that could fit with all the students, to bring every learner at their highest potential. From the kindergarten we find differences between students, especially on a language level. I have been interested to establishing a differentiated pedagogy in a kindergarten class during a language lesson. My work is based on experimental sessions that have been analyzed. It aims to check some didactic variables from differentiated pedagogy in languages lessons in cycle 1. This work allows me to realize that using differentiated pedagogy permitted to the students doing some progresses and meliorating themselves in their apprenticeships.

Mots clés :

- Pédagogie différenciée
 - Hétérogénéité
 - Apprentissage
 - Langage oral
 - École maternelle
-
- Differentiated pedagogy
 - Heterogeneity
 - Learning
 - Oral language
 - Kindergarten