



HAL
open science

La différenciation pédagogique en école élémentaire REP+

Natacha Le Vigouroux

► **To cite this version:**

Natacha Le Vigouroux. La différenciation pédagogique en école élémentaire REP+. Education. 2024. <dumas-04682306>

HAL Id: dumas-04682306

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04682306v1>

Submitted on 30 Aug 2024

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.



HAL Authorization

Année universitaire 2023-2024

Master MEEF

Mention 1er degré

1ère année

Mémoire

La différenciation pédagogique en école élémentaire REP+

Mots-clés : Différenciation, Rep+, élémentaire, mise en place

Présenté par : Natacha Le Vigouroux

Encadré par : Pauline Beaupoil-Hourdel

Remerciements :

Je remercie ma directrice de mémoire, Madame Pauline Beaupoil-Hourdel, pour le cadrage de ce projet dans son ensemble ainsi que sa bienveillance et son aide tout au long de nos échanges.

Je remercie l'ensemble de mes collègues de l'école élémentaire Tourtille qui m'ont permis d'avancer et d'apprendre à leurs côtés durant cette année d'alternance.

Je remercie ma tutrice maître formatrice, Madame Caroline Séchan qui m'a accompagnée, aidée, conseillée, appris et soutenue tout au long de l'année dans la conception de ce travail et dans mes pratiques professionnelles.

Je remercie mon tuteur INSPE, Monsieur Alexandre Rossi, pour ses visites et ses conseils.

Je remercie ma famille et mes amis qui me soutiennent depuis tant d'années dans mon parcours professionnel.

Je remercie l'ensemble de mes élèves de CE1, pour leur confiance et leur volonté sans faille.

Table des matières

Introduction	4
1. Cadre historique et présentation du sujet	5
1.1. L’histoire de la différenciation pédagogique dans notre système éducation	5
1.1.1. Les premières recherches au début du XXe siècle.....	5
1.1.2. L’arrivée de la différenciation pédagogique dans les écoles françaises.....	7
1.1.3. La différenciation pédagogique : Une compétence professionnelle exigée.....	8
1.2. La différenciation pédagogique	8
1.2.1. La définition de la différenciation pédagogique.....	8
1.2.2. L’hétérogénéité des classes et la différenciation	9
1.2.3. Les différents types de différenciation.....	10
1.2.4. L’étayage	11
1.2.5. Organiser la différenciation pédagogique en classe.....	12
1.2.6. Les modalités d’organisation de travail.....	13
1.3. L’enseignement dans une école Rep+ et la difficulté de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe	15
1.3.1. Les difficultés de la différenciation pédagogique dans une classe.....	15
1.3.2. Enseigner dans les milieux défavorisés, avec des élèves à besoins particuliers.....	16
2. Problématique et hypothèses	18
3. Méthodologie	19
3.1. Description du terrain et de la population	19
3.2. Protocole	20
3.2.1. L’observation	21
3.2.2. Les rituels :.....	23
3.2.3. Des évaluations diagnostiques.....	24
3.2.4. Conceptions d’évaluations différenciées.....	25
4. Analyse des données	28
4.1. La séquence de soustraction posée	28
4.2. Analyse des évaluations bilans différenciées	29
4.3. Les évaluations diagnostiques	30
4.4. Analyse des rituels en géométrie	32
Conclusion	33
Bibliographique	35
Annexes	37
Résumés	58
Résumé en Français	58
Résumé en Anglais	58

Introduction

La différenciation pédagogique est une méthode et une approche essentielle dans le domaine de l'éducation puisqu'elle vise à répondre aux besoins variés de nos élèves dans une classe présentant différents profils et niveaux. Elle prend en compte l'ensemble des élèves présents dans le groupe, que ça soit au niveau de leurs apprentissages, de leurs intérêts et des besoins spécifiques de ces apprenants. Philippe Meirieu, pédagogue et chercheur en sciences de l'éducation s'est intéressé durant toute sa carrière à mettre en place la différenciation pédagogique dans nos pratiques d'enseignement afin de répondre au mieux aux besoins de nos élèves.

Lorsque j'ai découvert, en début d'année, les élèves de ma classe, j'ai compris que la différenciation pédagogique allait être au cœur de mes pratiques professionnelles. Les niveaux des élèves étant assez hétérogènes, je me suis questionnée sur *comment mettre en place une pédagogie différenciée prenant en compte la grande diversité des élèves en début de carrière dans une école classée REP+ ?* “

Pour répondre à cette question, j'exposerai une réflexion en quatre parties. Dans un premier temps, je présenterai l'évolution de la pédagogie différenciée dans notre système éducatif en tentant de la définir et me reposerai sur des pistes de réflexion qui m'ont guidée dans la mise en place de la différenciation en classe. La seconde partie traitera de la problématique retenue ainsi que des hypothèses que j'ai pu émettre au début de mes recherches. La troisième partie présentera la méthodologie que j'ai mise en place en décrivant le terrain puis en exposant différents protocoles. Enfin, en dernière partie, j'analyserai les données recueillies lors de ces recherches qui m'ont permis d'améliorer mes pratiques professionnelles, de répondre aux besoins de mes élèves et de répondre à la problématique de cette recherche.

1. Cadre historique et présentation du sujet

1.1. L'histoire de la différenciation pédagogique dans notre système éducation

1.1.1. Les premières recherches au début du XXe siècle

Bien que la différenciation pédagogique soit au centre des apprentissages en Occident depuis l'Antiquité (avec, par exemple, les écoles philosophiques grecques et leurs enseignements dynamiques et individualisés), elle n'a été théorisée en ces termes qu'au début du XXe siècle, un moment où les chercheurs et les pédagogues mettent la notion au cœur de leurs travaux et tâchent de la définir.

Si Louis Legrand, pédagogue et universitaire français, a créé le terme "pédagogie différenciée" en 1974, la différenciation pédagogique suscite un intérêt critique des pédagogues dès le début du XXe siècle. C'est aux États-Unis que Parkhurst mène, en 1907, un projet d'individualisation du travail scolaire des élèves en fonction de leur niveau et de la personnalité de chacun.

Quelques années plus tard, en 1927, Dottrens établit une fiche avec une évaluation préalable par élève. Chaque fiche de travail se compose d'une seule question qui est posée différemment en fonction de l'élève de sorte qu'elle soit accessible pour chacun et chacune. Chaque élève aura un entretien avec Dottrens en amont pour échanger, et comprendre quel est le sujet qui suscite un intérêt chez l'élève. Il y a un « objectif obstacle » (Dottrens, 1927), qui est cohérent dans la progression scolaire mais qui suscite un intérêt pour lui. « *Ce système permet à l'enfant de développer progressivement son autonomie, en pilotant lui-même l'individualisation de son travail.* »¹ (1927)

Quelques années plus tard, Washburne propose des plans de travail et un système d'entraide en demandant aux aînés d'aider et d'accompagner les plus jeunes. Il met également en place des fichiers de travail pour un travail en autonomie des élèves. La première publication est un programme autocorrectif complet en calculs, qui sera d'ailleurs repris par Freinet en 1931. Ce chercheur met ensuite en avant « *des droits de l'enfant et les apports de la psychologie cognitive* ». Il mène ensuite des recherches pour voir quelles sont les capacités des enfants selon les âges et c'est à partir de ce travail scientifique qu'il s'aperçoit d'une nouvelle valeur : la motivation.

¹ *Petite histoire de la pédagogie différenciée.* (s. d.). Académie de Bordeaux. Consulté le 8 novembre 2023

Suite à la publication en 1933 de Henri Bouchet de *“l’individualisation de l’enseignement”* qui connaîtra par ailleurs la publication de quatorze éditions, les instructions officielles de l’éducation nationale promeuvent en 1945, l’arrivée des exercices différenciés dans les classes. C’est en 1946 que le pédagogue Freinet s’inspire de ces trois chercheurs, Parkhurst, Washburne et Dottrens pour mettre en place des plans de travail et des fichiers autocorrectifs.

Le plan de travail permet aux élèves de planifier eux-mêmes leur travail dans une ou plusieurs disciplines. Le professeur des écoles prépare des exercices, qu’il pourra adapter au fur et à mesure des semaines en fonction des besoins. Les élèves s’auto évaluent et voient ce qu’ils ont réussi ou pas.

C’est en 1975, à la suite de la réforme Haby que l’éducation française connaît un grand remaniement. Les élèves entrant au collège ne sont plus séparés en fonction du niveau de chacun mais mélangés et ce, peu importe leur niveau. Pour aider les élèves dans les apprentissages, des heures de soutien sont accordées en mathématiques, français et langues chaque semaine. Les enseignants utilisent ces heures pour adapter les contenus d’enseignements et adopter des méthodes pédagogiques différenciées. Malgré une volonté du gouvernement de faire progresser les élèves, ces heures ne sont pas utilisées à bon escient et sont rapidement mises au second plan. Une partie des professeurs référents utilisent ces heures pour continuer et avancer dans le programme tandis que les autres sont face à des élèves *« ayant des difficultés de natures très différentes »*.² D’après les recherches et l’article de Meirieu (1998)³ *« les heures dites de « soutien » ne peuvent guère fonctionner car elles regroupent des élèves dont les difficultés sont de natures très différentes: elles se répartissent , pour l’essentiel, en difficultés d’assimilation qui requièrent plus de temps d’explication et des exercices complémentaires et en difficultés de compréhension qui requièrent, elles un détour pédagogique et une reprise sur d’autres bases»*

À la suite des observations et recherches de Louis Legrand, ce dernier proposera un travail de *« remédiations différenciées »* en conservant l’idée qu’il faudrait créer des itinéraires d’apprentissage différenciés, *« en groupe de niveaux ou de besoins, d’ateliers spécifiques, voire de travaux individuels ciblés »* d’après l’article de Meirieu.⁴ C’est ce que nous appelons aujourd’hui, la pédagogie différenciée.

² Petite histoire de la pédagogie différenciée de Philippe Meirieu

³ Publication en 1998 dans les cahiers Binet-Simon

⁴ Petite histoire de la pédagogie différenciée de Philippe Meirieu

1.1.2. L'arrivée de la différenciation pédagogique dans les écoles françaises.

En 1989, la loi Jospin propose l'organisation de l'enseignement à l'école primaire par cycle, et accentue donc le besoin inévitable pour les élèves que l'enseignant organise des ateliers ou des exercices différenciés. D'après Robbes (2009), cette loi promeut l'égalité des chances et la notion d'équité apparaît (ne plus traiter chacun de la même façon mais en fonction de ses différences). Les dispositifs et méthodes de différenciation permettent aux professeurs de « *gérer des classes dans lesquelles certains élèves n'ont pas atteint tous les objectifs du niveau considéré* » (2009, p.5)⁵

Depuis les années 2010, la différenciation pédagogique est au cœur de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves. Mais en 2013, la loi de refondation accentue l'envie d'assurer la réussite *de tous les élèves en faisant en sorte que chacun, quelle que soit son origine sociale et géographique, puisse accéder au niveau de qualification le plus élevé possible dans la voie qu'il a choisie. Cela signifie mieux valoriser, au sein de l'école, les différentes formes de talents et de réussite et garantir l'acquisition par tous, à l'issue de la scolarité obligatoire, d'un socle commun de connaissances et compétences* »⁶ Autrement dit, cette loi sous la présidence de François Hollande a pour objectif principal de réformer en profondeur le système éducatif français tout en mettant un point d'honneur sur l'équité et la qualité de l'éducation. Chaque élève doit pouvoir accéder à une éducation de qualité et qui convient le mieux tout en atteignant le socle commun. Différentes actions accompagnant cette loi sont mises en place telles que la réduction du nombre d'élèves par classe, l'amélioration de la formation des enseignants, le soutien aux élèves et le renforcement de l'éducation prioritaire.

C'est à partir des différents chercheurs et pédagogues cités précédemment ainsi que de leurs travaux, que j'ai pu guider la suite de mon travail autour de la différenciation avec mes élèves.

⁵ Robbes, B. (Éd.). (2009). *La pédagogie différenciée*.

⁶ L'école, R. (s. d.). *Refondons l'école*. <http://refondonslecole2015.blogspot.com/>

1.1.3. La différenciation pédagogique : Une compétence professionnelle exigée.

Bien que la différenciation pédagogique soit essentielle dans les classes et dans la réussite de nos élèves, c'est aussi une compétence attendue des enseignants français par l'éducation nationale. Si nous nous référons au bulletin officiel et plus particulièrement au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la compétence P3 « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* »⁷ et plus particulièrement la sous référence « *Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun et Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers* » demande à l'enseignant de bien connaître ses élèves d'une part, mais aussi de créer un environnement inclusif en adaptant les rythmes d'apprentissages en fonction des capacités de chacun et en atteignant le socle commun. Nous devons par ailleurs adapter les ressources pédagogiques, planifier des activités différenciées, utiliser des stratégies pédagogiques adaptées, encourager la collaboration et l'entraide.

1.2. La différenciation pédagogique

1.2.1. La définition de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique ou la pédagogie différenciée est une notion très ardue et compliquée à définir, à tel point que le CNET a organisé une conférence de consensus en 2017 pour trouver une définition commune.⁸ Si Legrand établit en 1971 la pédagogie différenciée comme « *un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves* » (p.1), Meirieu explique quant à lui que « *différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir. C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la « pédagogie différenciée » comme d'un système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique, un moment nécessaire dans tout enseignement, celui où s'insinue la personne dans le système ...* » (1989, p.1).

⁷ Formation des enseignants. (s. d.). Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté le 10/02/2024

⁸ PRESNEAU, M. (2023). *La différenciation pédagogique*.

C'est cependant la définition de Przesmychi (2004, p.2) que nous choisirons pour définir la pédagogie différenciée La différenciation est une pédagogie des processus : *« elle 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 tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés.. »*

Cette définition met en lumière l'ajustement de notre enseignement pour répondre aux besoins individuels de nos élèves tout en conservant une démarche collective pour atteindre les compétences attendues du socle commun. Elle vise à garantir la progression de chaque élève en adaptant l'enseignement.

1.2.2. L'hétérogénéité des classes et la différenciation

Les profils des élèves sont nombreux dans les classes. On se questionne donc pour savoir vers quel public la différenciation pédagogique est destinée. Les élèves ne travaillent pas au même rythme, ils ont des façons d'apprendre différentes, ils ont des besoins éducatifs particuliers et ont des acquis parfois très divers. C'est donc à destination à la fois des élèves à haut potentiel, qu'à des élèves ayant des retards d'apprentissage ou des pathologies connues ou inconnues, des élèves ayant des difficultés d'apprentissages (à acquérir certaines compétences notamment), des élèves ayant des chemins d'apprentissages diamétralement opposés (auditif, kinesthésique ou visuel). Cette diversité demande alors des approches d'enseignements différentes et réfléchies.

C'est d'ailleurs Burns (1972) qu'il a été souligné qu'il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière. Selon de Burns (1972) :

- *« 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. »*
- *« Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude »*
- *« Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière. »*
- *« Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts. »*
- *« Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts ».*

Comme nous pouvons le constater en classe, aucun de nos élèves n'est similaire. Ils ont tous des capacités différentes que ce soit au niveau du style cognitif, du rythme d'apprentissage et du développement. Les élèves reflètent parfaitement ce postulat puisque ce sont ces multitudes de profils qui permettent la dynamique de groupe.

1.2.3. Les différents types de différenciation.

Dans notre pédagogie, nous pouvons constater plusieurs différenciations : la différenciation successive et la différenciation simultanée.

La différenciation successive se présente en plusieurs points. L'enseignant change, modifie et varie les outils, les supports et les situations d'apprentissages pour que les élèves puissent trouver la méthode qui leur convient. D'après Isabelle Tarride, chercheuse à l'université de Aix-Marseille, « *Il est important de varier régulièrement les approches au fil des séances (nature des consignes et des tâches, modalités d'organisation, forme des supports...) car la proposition de tâches correspondant aux dispositions des élèves renforce leur motivation et facilite leur engagement et la diversification pour un même élève de la nature des activités permet de renforcer ses compétences d'adaptation* »⁹ Cette différenciation se base donc sous diverses usages de support (visuel avec le recours à l'image, au texte, ou auditive).

La différenciation simultanée quant à elle, permet aux élèves de ne pas faire la même chose. Ils travaillent en fonction de leurs besoins, certains sur des tâches en cours et d'autres sur des compétences qu'ils doivent encore travailler car elles ne sont pas assez maîtrisées par l'élève. Cette différenciation peut être illustrée par les plans de travail. Les élèves travaillent à leur rythme et développent ainsi leur prise d'initiatives et leur autonomie.

Dans mon mémoire, je présente des travaux relevant de la différenciation successive. Malheureusement, voir mes élèves seulement un jour et demi par semaine ne me permettait pas de mettre en place une différenciation simultanée. J'aurais souhaité la mettre en œuvre lors de

⁹ *La différenciation pédagogique.* (s. d.). pedagogie.ac-aix-marseille.fr. Consulté le 20 février 2024

mes deux semaines de stage massé mais en raison du départ de mes élèves en classe de découverte, je n'ai pu le faire. Lorsque j'aurai ma classe, je souhaite le mettre en place avec mes élèves pour observer les améliorations de chacun.

1.2.4. L'étayage

Dans notre métier, l'étayage est présent, particulièrement avec les élèves en difficultés. Si je m'appuie sur les travaux de Bruner (1981), le concept d'étayage se définit par « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». ¹⁰

Si je fais le parallèle entre cette définition et une situation en classe, il s'agit des temps d'interactions entre le professeur et l'élève lors de la réalisation d'une activité, où l'enseignant l'aide, l'accompagne et le guide dans l'organisation des procédures qu'il doit utiliser pour résoudre un problème.

En tant que professeure des écoles, il est important d'avoir des connaissances sur le développement des élèves. En l'occurrence, la zone proximale de développement est un concept qui a été développé par Vygotsky (1978 [1930]) et qui se réfère à la distance entre ce que l'apprenant peut faire de façon autonome et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un enseignant ou de pairs plus compétents. Par exemple, si nous faisons le parallèle avec une situation en classe, les élèves sont dans la capacité à résoudre des problèmes simples seuls. En revanche, lorsqu'ils doivent résoudre des problèmes complexes, l'adulte pourra les accompagner dans les différentes procédures et étayer afin d'arriver à la résolution du problème complexe avec l'élève. Bruner reprend d'ailleurs cette idée en 1983 et *“note que l'interaction de tutelle est une relation d'aide existant entre un adulte et un enfant, lorsque l'adulte tente d'amener l'enfant à dénouer un problème qu'il ne sait résoudre seul”*. ¹¹*C'est ce que nous appelons l'étayage.* D'après *“le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème”* Bruner (1983) développe six grandes fonctions de l'étayage :

- La première fonction est **l'enrôlement** : La tâche principale du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion des apprenants envers l'exigence de la tâche.

¹⁰ Jérôme S. Bruner, Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire, 1981, 320 p.

¹¹ Cicero, C., & Lafont, L. (s. d.). *Interaction de tutelle et imitation modélisation interactive entre élèves : l'effet de la formation d'élèves-tuteurs en gymnastique sportive.*

- La deuxième fonction concerne **la réduction des degrés de liberté** : il s'agit ici de simplifier la tâche en réduisant le nombre d'obstacles. Il comble les lacunes, réduit les charges et aménage la tâche.
- La troisième fonction est **le maintien de l'orientation**. L'objectif ici est que l'élève ne se perde pas. Le tuteur doit donc maintenir sa motivation dans la réalisation de la tâche.
- La quatrième est **la signalisation des caractéristiques déterminantes**. En d'autres termes, cela signifie que le tuteur met en évidence les écarts entre ce que l'élève a réalisé et ce que le tuteur aurait considéré comme correct.
- La cinquième fonction de Bruner est **le contrôle de la frustration**. Le tuteur doit veiller à ce que la résolution de problème soit moins éprouvante et difficile avec lui ou sans lui. Le travail sera donc rendu plus attractif tout en faisant en sorte que le tuteur ne soit pas dépendant du tuteur.
- Enfin, la sixième et dernière fonction est **la démonstration**. Le tuteur doit veiller à présenter le modèle de solution en le verbalisant et en stylisant l'action.

Avec l'ensemble de ces six fonctions, l'objectif en tant qu'enseignant est de se demander comment nous allons intervenir auprès de l'élève pour l'aider, sans prendre sa place, ou trop en faire. C'est là toute la difficulté de l'étayage. Pourtant, il permet de faire progresser les élèves et de les aider dans la résolution de tâches.

1.2.5. Organiser la différenciation pédagogique en classe.

Dans une classe, la différenciation pédagogique doit être anticipée, analysée et produite en amont pour être appliquée correctement et répondre au mieux aux besoins de nos élèves. Cet exercice est assez complexe, notamment au début de la carrière car il demande une préparation importante et une connaissance élevée de nos élèves pour les aider à atteindre les objectifs fixés.

D'après la publication de Hachette Éducation "*qu'est-ce que la différenciation pédagogique et comment l'appliquer*", une différenciation réussie demande dans un premier temps de bien connaître les élèves. Cela passe principalement par les observations et interactions entre eux et avec eux. Comme cité ci-dessus, les élèves ont des intelligences multiples¹² individuelles

¹² Intelligence d'actions, scolaires, environnementales, méthodologiques.

(Gardner, 1983) qui vont nous permettre d’orienter nos préparations. Un climat de confiance doit être posé pour rassurer les élèves dans leur progression.¹³ L’organisation de la classe est également essentielle. Nos déplacements doivent être facilités par la mise en place des tables afin de pouvoir circuler facilement sans gêner les élèves. Si des tables d’élèves sont inaccessibles, l’enseignant ne pourra pas autant aider l’élève et par conséquent, l’élève demandera moins d’aide. Au cours de l’année, l’organisation de la classe pourrait être modifiée. Plus nous avançons au cours des mois, mieux nous connaissons nos élèves. Nous pouvons organiser la classe et placer les élèves à côté des camarades avec lesquels ils pourraient s’entraider. L’organisation en îlots est également très utile, notamment en cours d’année ou nos élèves se connaissent bien. L’îlot permet d’encourager les élèves dans un travail collaboratif, d’échanger, de trouver des solutions communes et de progresser. Si cette organisation de classe n’est pas réfléchiée en amont, elle peut être contreproductive.

Préparer ses séances permet d’anticiper les besoins de nos élèves. En intégrant à nos fiches de préparation les différenciations potentielles, nous tentons à répondre davantage à l’objectif global de la classe. Parfois, nous pouvons aussi différencier les objectifs mais cette tâche peut être complexe et bloquer les élèves dans leur progression. Différents outils peuvent également être utilisés pour varier et différencier les manipulations et étapes tout en réalisant le même apprentissage.

1.2.6. Les modalités d’organisation de travail.

Dans l’organisation de nos séances, nous pouvons envisager différentes modalités d’organisation de travail.

Dans un premier temps, les élèves peuvent travailler en groupe détaché au sein du groupe classe : l’ensemble de la classe réalise le même travail sur un support commun mais l’enseignant prend en charge un groupe d’élèves en difficultés et les aide dans la réalisation de l’exercice. Le professeur des écoles (PE) étaye le contenu et guide les élèves dans les procédures, cible des questionnements à se poser et aide les élèves dans les temps de recherche. Les autres élèves réalisent l’activité en autonomie mais peuvent demander de l’aide à leurs pairs.

¹³ Hachette éducation “ Qu’est-ce que la différenciation pédagogique et comment l’appliquer”, consulté le 10 mars 2024

Dans un second temps, le PE peut organiser ses séances avec des groupes de besoin. Ces groupes sont formés avec des élèves ayant un niveau homogène. Ils changent bien évidemment en fonction des disciplines et des compétences acquises ou non acquises par chacun et évoluent au cours de l'année. L'enseignant peut intervenir dans les groupes les plus faibles et les aider si besoin mais doit tout de même se mettre en retrait pour laisser les élèves en autonomie de groupe. Les élèves sont motivés à l'idée de travailler ensemble et progressent plus facilement. L'ensemble de la classe est propice au travail et ne sont généralement pas en retrait car ils travaillent avec des pairs rencontrant des difficultés similaires.

Enfin, l'aide des camarades dans la classe semble essentielle. Le tutorat entre les élèves que nous pouvons appeler « mentorat » offre de nombreux avantages pour les élèves, pour le tuteuré et son tuteur. Il permet un apprentissage mutuel : les tuteurs consolident leurs connaissances et les tuteurés bénéficient de l'explication de leur tuteur pour comprendre et améliorer leurs apprentissages. De plus, le tuteuré peut se sentir davantage à l'aise pour échanger avec un camarade et peut poser plus de questions. D'après les recherches de Guichard (2009), les tuteurés font souvent des progrès significatifs lorsqu'ils travaillent avec un tuteur. Le tuteur, en revanche, ne progresse pas systématiquement (environ un sur deux). Recevoir l'aide et le soutien d'un camarade peut motiver l'élève et l'encourager à essayer et à comprendre.

C'est donc à partir de toutes ces différentes pistes que j'ai pu concevoir mes séances. Parfois, lors des séances d'entraînement, je prenais le groupe des élèves rencontrant des difficultés en fond de classe pour les accompagner dans les démarches, les aider, ou reprendre l'explication avec eux.

Ensuite, j'ai pu former des groupes de besoins qui seront explicités dans la prochaine partie grâce à des évaluations diagnostiques. En lecture compréhension, certains des élèves étaient répartis en binôme entre tuteuré et tuteur, d'autres étaient avec des élèves ayant les mêmes compétences qu'eux et pouvant s'entraider et progresser ensemble. Je formais avec les élèves en plus grandes difficultés un groupe de trois avec moi pour faire l'activité et les étayer dans les démarches.

1.3. L'enseignement dans une école Rep+ et la difficulté de la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe.

1.3.1. Les difficultés de la différenciation pédagogique dans une classe

La différenciation est un travail difficile et complexe dans une classe. Nos élèves ont souvent des profils extrêmement différents avec des besoins parfois individuels. Le temps d'assimilation est varié et demande donc un suivi très précis de ces derniers. Pour différencier efficacement, il faut utiliser des stratégies variées qui demandent d'y consacrer beaucoup de temps. Bien que la différenciation pédagogique soit un axe central dans nos compétences professionnelles, nous manquons considérablement de ressources que ce soit au niveau du temps et du matériel. Elle demande à l'enseignant de produire et créer des activités avec des contenus multiples pour que les élèves soient dans une réalisation d'exercices adaptée à chacun. S'adapter aux temps d'assimilation des élèves peut être freiné suite aux objectifs fixés et attendus par l'Éducation Nationale à la fin de l'année scolaire. Cette dernière difficulté découle de celle qui est au centre de la différenciation : créer un écart des apprentissages entre les élèves.

L'ADAPTATION ou le syndrome de L'ESCALIER

→ L'adaptation du parcours.

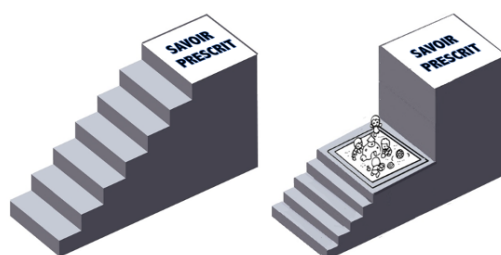


Figure 1. Diapositive de Éric BATTUT¹⁴

La figure 1 illustre bien toute la difficulté de la mise en œuvre de la différenciation dans les classes avec les différents profils d'élèves. Le tâtonnement est important mais comment faire pour adapter l'apprentissage de tous nos élèves sans freiner l'atteinte des objectifs annuels tout en évitant de créer un écart entre les élèves ?

¹⁴ Éric Battut, Cafipemf

D'après l'article de Torrès (2016), *les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques*,¹⁵ La pédagogie différenciée semble difficile à mettre en œuvre dans son intégralité car elle demande "un renouveau conséquent des missions enseignantes, une adaptation radicale des pratiques pédagogiques" qui sont parfois difficiles à appliquer suite au manquement de ressources, de structures et de nouveaux acteurs pour qu'elle soit pleinement réalisée.

1.3.2. Enseigner dans les milieux défavorisés, avec des élèves à besoins particuliers.

Enseigner en école classée REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire Plus), m'a permis de me renseigner sur l'ensemble du territoire français. D'après le site officiel Éduscol¹⁶, la carte de l'éducation prioritaire présentée à la rentrée 2023, montre 1093 réseaux prioritaires en France. Parmi eux, 4136 écoles françaises sont classées REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) et 2459 écoles en REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire Plus).

Les REP+ « concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. La REP est aussi mixte mais rencontre des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire »¹⁷ Depuis 2019, les classes de CP et CE1 en rep et rep+ sont dédoublées. Cela signifie qu'elles sont constituées d'environ 12 élèves. En 2020, les classes de grandes sections bénéficient également des effectifs dédoublés.

Lors de la loi de la refondation, le ministère de l'éducation présente les 6 principes et objectifs de l'éducation prioritaire :

- Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun
- Conforter une école bienveillante et exigeante

¹⁵ Torres, J. (s. d.). *Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques*. Cairn.info.

¹⁶ consulté le 15 février 2024

¹⁷ *La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP +*. (s. d.). Éduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire.

- Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire
- Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
- Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
- Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux

Les écoles classées REP+ sont invitées à travailler en équipe afin de réfléchir collectivement aux besoins des élèves. En plus des temps accordés avec les 18 demi-journées de décharge, les équipes sont accompagnées du RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés). Lorsque les élèves arrivent dans une classe, le professeur analyse leur travail et estime s'ils ont besoin d'être accompagnés et pris en charge par le RASED. Pour cela, l'enseignant monte un dossier de PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative). Ces dossiers permettent la prise en charge des élèves rencontrant des difficultés dans l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun d'après Éduscol. Le PPRE doit « identifier des besoins , fixer des objectifs, se fonder sur des compétences déjà acquises, défini sur une période relativement courte mais renouvelable, être expliqué à l'élève et à sa famille et prévoir des modalités d'évaluation pour attester des progrès réalisés durant la période. »¹⁸

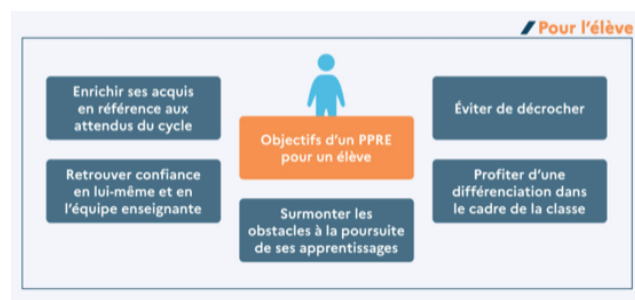


Figure 2: L'objectif du PPRE pour les élèves

D'après la figure 2, l'objectif du PPRE pour l'élève est d'enrichir ses acquis, de les travailler et d'arriver à atteindre les attendus de fin de cycle. Ce dispositif permet à l'élève de retrouver confiance en lui et en l'équipe enseignante, tout en surmontant les obstacles pour continuer les apprentissages. Le PPRE permet à l'élève de bénéficier d'une différenciation en classe et d'éviter de décrocher.

¹⁸ Les programmes personnalisés de réussite éducative. (s. d.). Éduscol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire.



Figure 3: L'objectif d'un PPRE pour les équipes pédagogiques et éducatives

D'après la figure 3, l'objectif du PPRE pour les équipes est d'accompagner au mieux les élèves dans la classe, réaliser un diagnostic en se basant sur les réussites et difficultés des élèves, éviter l'absentéisme et le décrochage des élèves. Le PPRE permet également d'impliquer l'élève avec ses représentants légaux.

Nous observons donc d'après les figures 2 et 3 qu'il s'agit d'un travail collaboratif entre les équipes pédagogiques/éducatives, la famille et l'élève.

Les PPRE établies par ma collègue et tutrice pour les quatre élèves de la classe m'ont permis de cibler les attentes des élèves, et les apprentissages qu'ils devaient consolider et les points sur lesquels je pouvais m'appuyer pour les aider.

2. Problématique et hypothèses

Lors de mon arrivée dans l'enseignement, et au vu du niveau très hétérogène de ma classe, je me suis interrogée sur l'importance de la différenciation pédagogique et l'envie de la mettre en place dans mes pratiques professionnelles. Je souhaitais réfléchir à comment mettre en place un enseignement différencié et c'est pour cette raison que j'ai articulé ma problématique autour de cette démarche d'enseignement.

Comment mettre en place une pédagogie différenciée prenant en compte la grande diversité des élèves en début de carrière dans une école classée REP+ ?

Cette problématique m'a amenée à formuler quelques hypothèses de départ grâce aux recherches faites en amont.

Tout d'abord, la différenciation pédagogique devrait passer par un travail individuel avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette individualisation avec le professeur leur permettrait de progresser en les guidant dans leurs démarches.

Ma deuxième hypothèse sur la mise en place de la pédagogie différenciée est que les élèves allaient être par groupe de niveaux avec des pairs ayant un niveau similaire. Le tutorat entre élèves ayant atteint les attendus et les élèves étant en difficultés n'allait pas consolider les apprentissages des "bons" élèves mais allait seulement servir aux tutorés.

Ma troisième hypothèse était que la différenciation pédagogique amènerait le professeur à fournir une quantité de travail plus conséquente à ses élèves maîtrisant la compétence, et de donner moins de travail aux élèves en difficultés lors de la réalisation d'une activité. Cette diminution/augmentation permettrait aux élèves de travailler la compétence à leur rythme.

Ma quatrième et dernière hypothèse est que si la différenciation pédagogique est suffisamment anticipée et maîtrisée lors de la conception et préparation de mes séances, alors, elle permettra à l'ensemble des élèves de travailler et progresser à leur rythme.

3. Méthodologie

3.1. Description du terrain et de la population

Cette année, j'ai effectué mon stage en responsabilité en alternance à l'école élémentaire Tourtille en CE1 située dans le XXe arrondissement de Paris dans le quartier de Belleville. Il s'agit d'une école classée REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire Plus).

Ce quartier est socialement très contrasté, avec une population mixte. On pourrait la qualifier d'école « bullaire » puisqu'elle contraste avec l'image gentrifiée de Belleville. Nous sommes situés dans un quartier à proximité des logements sociaux, avec des populations populaires voire précaires avec un capital financier, un capital social, et un capital culturel ¹⁹très

¹⁹ Bourdieu et Passeron

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche En Sciences Sociales*, 30(1), 3-6.

faible. L'indice du positionnement social, indicateur résumant les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans l'établissement, présente l'école Tourtille comme ayant un IPS de 89.9 contrairement à l'IPS moyen en France qui est de 103. Les difficultés familiales et sociales des élèves sont élevées pour la plupart. Plusieurs familles sont très précaires. Elles vivent dans des petits appartements à plusieurs et n'ont pas assez d'argent.

Les 13 élèves de cette classe ont des niveaux extrêmement différents. Pour certains, le niveau de langue est vraiment faible. Les élèves manquent de vocabulaire et ont des difficultés de compréhension. Pour d'autres, ils ne sont amenés à parler français qu'à l'école. Parmi les élèves, trois d'entre eux ont un niveau excellent dans tous les domaines, cinq ont un niveau moyen, un pour lequel je fais souvent de l'individualisation (un niveau d'écriture et de lecture relevant du CP), et quatre avec un dispositif de PPRE (Projet Personnalisé de Réussite Éducative)

Pour aider les professeurs dans la réussite des élèves, nous sommes accompagnées, la titulaire de la classe et moi-même, par le RASED (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficultés). Ce dernier est composé de deux professeurs des écoles spécialisées et d'une psychologue scolaire. Ils prennent en charge les élèves ayant un Projet Personnalisé de Réussite Éducative pour travailler avec eux et les faire progresser. Je partage cette classe avec ma tutrice maître formatrice qui m'a accompagnée dans mes pratiques professionnelles.

3.2. Protocole

Lorsque j'ai déterminé le sujet de mon mémoire et la problématique qui encadre ce travail, je devais m'interroger pour guider au mieux mon travail et ma recherche afin de répondre efficacement à la problématique posée tout en répondant aux besoins de mes élèves. Je me suis donc servie dans un premier temps des recherches que j'avais faites en amont et présentées en première partie, puis j'ai décidé de mettre en place différents temps qui me permettaient de proposer une différenciation efficace et réfléchie auprès de mes élèves.

Le protocole présenté ci-dessous a été effectué en plusieurs temps et commence par l'observation de mes élèves puis la mise en place de mes rituels différenciés, de formation de groupes de besoins, d'une séance d'apprentissage précise qui m'a permis de mettre en place une différenciation pédagogique par la suite, et des évaluations diagnostiques afin d'évaluer le niveau de mes élèves. Ces différents protocoles seront analysés dans la suite de mon mémoire.

3.2.1. L'observation

Mettre en place la différenciation pédagogique en classe demande un certain nombre d'étapes qui débutent par l'observation. Je devais donc apprendre à connaître mes élèves, les observer et échanger avec eux lorsqu'ils étaient en situation de travail et faire des évaluations diagnostiques pour connaître leur niveau. La difficulté de cette année est que je n'avais mes élèves qu'un jour et demi par semaine. Le début d'année a donc été rude puisque je ne les connaissais pas et je devais recueillir une grande quantité d'informations sur eux ; leur niveau langagier (sont-ils des bons parleurs ?), la fluidité lors de la lecture, l'écriture, leur capacité de réflexion et leur niveau en numération.

Dès le premier jour, j'ai fait, avec l'aide de ma PEMF, des évaluations de fluidité pour connaître le niveau de lecture pour chacun et chacune d'entre eux. Cela me permettait dans un premier temps de repérer ceux qui avaient plus d'aisance et ceux qui étaient encore à l'étape de décodage. Cette semaine d'observation m'a permis de passer dans les rangs, observer les facilités et les difficultés de chacun, voir leur rapidité, leur efficacité et les procédures utilisées dans la résolution d'exercices. Ces temps d'observations étaient primordiaux puisqu'ils m'ont permis par la suite de former des groupes de niveaux et d'aider mes élèves dans leur progression. Lorsque nous étions deux en classe, ces temps d'observation étaient plus simples pour moi. En revanche, j'ai rapidement compris qu'ils allaient être plus compliqués seule.

Lorsque par la suite, j'ai été seule devant élèves, j'animais des nouvelles situations d'apprentissage. En l'occurrence, la situation qui sera présentée et analysée, est une séquence de soustractions posées à deux chiffres. Cette séance a été très importante puisque je devais les observer durant les temps de recherches pour repérer leurs besoins. Cette phase a été très délicate pour moi. J'ai dû prendre conscience de mon propre positionnement face aux élèves. En effet, il est difficile de laisser les élèves à la réflexion sans intervenir dans leur démarche de recherche. L'enjeu était de repérer ceux qui auraient besoin de plus de temps, et davantage d'explications, et ceux qui, à contrario, pouvaient passer à l'étape suivante, c'est-à-dire, le réinvestissement et l'entraînement.

La séquence de numération qui sera analysée dans la partie 4.1 de ce travail, était une séquence divisée en quatre séances sur dix jours en période quatre. À la fin de cette séquence, les élèves devaient savoir poser et calculer des soustractions en colonnes en utilisant la technique par

cassage. Chaque séance durait environ 45 minutes. Elle est présente dans les annexes (voir annexe 1, p. 38).

La première séance était une séance de manipulation pour comprendre la technique de soustraction par cassage avec des cubes. Les élèves étaient par binôme, en situation de recherche et devaient résoudre des soustractions tels que “75-32” et “85-55”. Deux élèves de la classe, qui sont en grandes difficultés, étaient avec moi et je les aidais à étayer verbalement l’activité. Une fois cette phase de recherche faite, nous avons fait une mise en commun et les élèves ont compris qu’il fallait retirer des cubes unités et des cubes dizaines pour résoudre ce calcul. Cette étape était relativement facile puisqu’il n’y avait pas de cassage. Ensuite, les élèves étaient mis de nouveau en situation de recherche et devaient effectuer une manipulation de cubes en trouvant le résultat de “73-26” et “54-36”. Cette fois-ci, ils devaient manipuler et casser une dizaine pour trouver le bon résultat. Dans un premier temps, cette phase les a mis en difficultés (puisque’ils abordent une nouvelle notion) puis la mise en commun a permis à l’ensemble de groupe classe de comprendre cette manipulation et l’obligation de casser une dizaine pour obtenir le bon résultat.

La deuxième séance abordait comment poser et calculer une soustraction avec et sans retenue. Pour réactiver les connaissances des élèves vus lors de la précédente séance, j’avais demandé une première situation de recherche individuelle avec la manipulation des cubes de la soustraction sans retenue “64-23”. J’accompagnais deux élèves en difficultés dans la manipulation. Puis, j’ai institutionnalisé comment poser et calculer une soustraction en colonnes sans retenue en utilisant l’opération et la manipulation des cubes que nous venions de faire. Lors de la deuxième phase, les élèves devaient calculer “61-34” en manipulant les cubes. Une fois le temps de recherche terminé, nous avons fait une mise en commun du résultat et des manipulations avec les cubes puis j’ai institutionnalisé comment poser et calculer une soustraction en colonnes avec retenue en utilisant l’opération précédente (61-34). Tout comme la première phase, cette institutionnalisation était accompagnée d’une manipulation et d’une explication par étapes tout en faisant le rapport avec la soustraction posée précédemment. Les élèves se sont ensuite entraînés à poser des opérations sur ardoise et ont trouvé le résultat en manipulant les cubes.

C’est au cours de la séance trois, qui était dans la continuité de la séance deux, que les élèves ne passaient plus par la manipulation des cubes mais par l’utilisation directe de la soustraction

posée. La fiche de préparation qui est en annexe (annexe 2 p.39) de ce mémoire, montre les étapes de la séance trois. Lors de cette dernière, les phases permettaient de faire en amont un travail de réactivation avec les élèves. L'affichage a été expliqué aux élèves puis ils ont été mis en situation de recherche sur ardoise. L'objectif ici était de s'entraîner à poser et calculer des opérations en colonnes. À chacun des calculs présentés, les élèves avaient un temps de recherche puis nous faisons la correction. Lors de la conception de mon travail, j'avais imaginé une situation de différenciation avec les élèves en difficultés : créer un petit groupe pour les accompagner dans la réalisation de leur activité et réexpliquer les procédures si besoin pendant que les autres effectuaient leur travail en autonomie. Cette séance ne s'est pas passée comme je le pensais puisque la plupart des élèves étaient en situation de difficultés y compris ceux qui d'habitude avaient un niveau convenable en mathématiques. L'apprentissage des soustractions posées était difficile pour eux. La technique de soustraction posée sans cassage était assimilée mais la technique par cassage n'était pas maîtrisée par les deux tiers de la classe. Ceux qui avaient compris les procédures de la soustraction se sont ennuyés fautes de contenus et ceux qui étaient en difficultés n'en avaient toujours pas compris le sens à la fin de la séance. Aucune différenciation n'avait été finalement faite.

Cette séance m'a permis de m'éclairer pleinement et de remettre en question la façon dont j'avais abordé son organisation. La préparation en amont avait été faite, et pourtant elle n'avait pas été utilisée lors de cette séance. Je l'analyserai et évoquerai les solutions mis en place dans la partie des analyses (4.1)

3.2.2. Les rituels :

Mes jours de classe commencent toujours par des rituels. Généralement, ce sont des exercices de réinvestissement sur des notions vues la semaine précédente. D'après Sadki (2018) les rituels apportent d'une part, l'autonomie des élèves avec des temps qui les mettent en confiance et les installent dans une activité dont ils connaissent la méthode et d'autre part, ils permettent le renforcement des nouvelles notions. Dans ma classe, la grande majorité des élèves est autonome lors de ces temps.

Les temps de rituels sont également très bénéfiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers sous deux aspects. Tout d'abord, lors de la préparation des rituels, j'ai tenté d'alterner entre deux dispositifs pour essayer de déterminer celui qui fonctionnait le mieux en fonction de mes élèves. Selon les rituels, je pouvais différencier le contenu des élèves à besoins

particuliers en diminuant la lecture des phrases, en confectionnant des activités qui demandent de la manipulation ou du collage au lieu de l'écriture ou une quantité plus réduite de travail. Si je souhaitais que ces élèves fassent exactement la même activité que leurs camarades sans changement de quantité, de présentation (ou autres), alors je prenais ces élèves en groupe et j'étayai verbalement mes propos dans la mise en œuvre de l'activité. Ces rituels durent toujours entre quinze et vingt minutes. Les rituels ayant été très nombreux, je vais en analyser et présenter seulement un qui est un rituel de géométrie.

Comme présenté dans l'annexe 3 et l'annexe 4 p.43. L'objectif de ces rituels étaient de travailler sur la reproduction de figures géométriques telles que le carré et le rectangle. En fonction du niveau de l'élève, j'avais préparé deux rituels qui se différencient par la quantité. L'annexe 3 présente un rituel avec la reproduction de figure avec une pré-construction : les élèves devaient compter le nombre de carreaux et finir la reproduction de figure en respectant les propriétés du rectangle et du carré. L'autre rituel reprenait ce travail mais les élèves devaient en plus produire eux même deux carrés et deux rectangles (annexe 4, p.43).

3.2.3. Des évaluations diagnostiques

D'après Brézillon et Champault (2008, (p 83-98).) l'évaluation diagnostique permet aux enseignants de *“relever individuellement les points faibles qui sont des freins, voire des obstacles, aux apprentissages présents et futurs de chaque élève et les points forts sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour assurer la suite de la progression de l'élève”*.

Lorsque j'ai commencé à travailler les inférences en compréhension, je ne connaissais pas bien le niveau des élèves dans ce domaine. J'avais travaillé avec eux la compréhension lors de la première période puis ma tutrice avait pris le relais. Ne connaissant pas exactement leurs progrès entre ces quatre mois, j'ai décidé de faire une évaluation diagnostique niveau fin de CP pour évaluer le niveau de chacun et tenter ensuite de faire des groupes de niveaux/besoins. J'ai commencé la séance en présentant le travail à la classe et en leur expliquant qu'il s'agissait d'un travail personnel et que je ne pourrai pas les aider (Annexe 5 p.44). J'ai ensuite précisé aux élèves que ça n'était pas un travail évalué à proprement parler, mais qu'il me permettrait par la suite de savoir quels étaient leurs besoins et d'adapter nos prochaines séances en fonction

des résultats. Il était important pour moi d'insister sur ce point puisque certains enfants auraient pu avoir une appréhension et auraient pu être déstabilisés lors de la réalisation de ce travail. Les élèves avaient des tables séparées. Nous avons lu la consigne ensemble et j'ai noté au tableau les phrases de la consigne qui me paraissaient importantes :

“Après avoir lu le texte, je dois :

- *Répondre à la question*
- *Entourer les mots dans le texte qui m'ont permis d'y répondre.”*

J'avais également précisé à mes élèves qu'ils avaient 12 minutes pour faire la fiche mais que je préférais qu'ils répondent seulement à deux énoncés correctement plutôt qu'ils fassent l'ensemble de la feuille sans respecter les consignes citées ci-dessus. Lors de cette séance, onze élèves sur treize étaient présents. Deux de mes élèves étaient avec la maîtresse E du RASED. Un de mes élèves n'arrivant pas encore à lire était avec moi pour que je puisse lui lire le texte et les questions. Il y répondait et je les écrivais. Les élèves ont travaillé dans le calme et ont compris qu'il s'agissait d'un travail important qui demandait le silence dans la classe pour que chacun et chacune puisse réfléchir.

Les deux élèves qui étaient avec l'enseignante du RASED ont effectué l'évaluation diagnostique en aval. L'élève A a effectué l'évaluation dans les mêmes conditions que ses camarades. En revanche, l'élève B, qui a de grandes difficultés de concentration et d'écrit, a lu les énoncés puis répondait à la question et j'écrivais sa réponse. Ensuite, elle m'indiquait les mots qui lui ont permis de répondre.

Ces évaluations diagnostiques m'ont permis par la suite de former des binômes pour “mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte et être capable de faire des inférences”²⁰ puis déterminer quels seraient les élèves qui travailleraient avec moi.

3.2.4. Conceptions d'évaluations différenciées.

Au début de la période 3, je souhaitais faire des évaluations bilans pour voir les acquis de mes élèves en géométrie et grandeurs et mesures. Les élèves avaient environ 15 à 20 minutes

²⁰ *Les attendus de fin de CE1 Français.* (s. d.). Éduscol.

pour réaliser trois fiches. J'avais préparé mes évaluations en ciblant les objectifs et les attendus de fin de CE1²¹, c'est à dire :

- Savoir tracer des segments de longueur donnée, en cm entiers en utilisant une règle graduée.
- Savoir mesurer des segments en utilisant une règle graduée, en dm et/ou cm entiers.
- Savoir repérer et reproduire des angles droits.
- Savoir reconnaître un polygone
- Savoir reconnaître des figures géométriques (rectangles, carrés)

Ensuite, j'ai identifié les difficultés des élèves (difficultés de lecture, difficultés lors de l'écriture, temps de la réalisation de l'exercice long/ court, capacité de concentration moindre, entre autres) pour confectionner des évaluations où chaque élève allait être autonome tout en les évaluant sur les mêmes objectifs. En d'autres termes, je souhaitais faire des évaluations différenciées.

L'un de mes objectifs était que les élèves n'aient pas d'obstacles dans leur réflexion autres que ceux des objectifs qui étaient évalués. J'avais prévu trois groupes d'évaluations différenciées : les "bons" élèves, les élèves "moyens/en difficultés", les élèves en "grandes difficultés"

- Le **premier groupe** était constitué d'élèves ne rencontrant aucune difficulté de lecture et d'écriture, et travaillant assez rapidement. Ils maîtrisent ces apprentissages. Ces élèves avaient donc un contenu adapté à leurs capacités avec une quantité d'exercices assez conséquente.
- Le **deuxième groupe** rassemble des élèves moyens qui lisent correctement, et pour qui la rédaction n'est pas forcément une contrainte mais peut faire obstacle dans la résolution de l'exercice. Les capacités en géométrie de chacun sont plutôt hétérogènes.
- Le **troisième groupe** présente les élèves en grandes difficultés pour qui la compréhension en lecture et l'écriture est un vrai frein. Je les ai donc accompagnés dans la lecture des consignes. Ils avaient un contenu quasiment similaire à celui du deuxième groupe.

Les contenus de ces évaluations qui seront présentés dans cette partie, diffèrent en fonction des groupes. Elles seront toutes présentées dans le même ordre.

²¹ "les attendus de fin de CE1, mathématiques. (s.d.) Éduscol

- **Pour le premier groupe**, comme la montre (annexe 5, p.44), la première partie de l'évaluation dédiée aux polygones questionnait les élèves sur leur capacité à reconnaître des polygones puis à identifier le nombre de côtés ou de sommets d'une figure. Pour cela, il y avait une série de huit questions rédigées où les élèves devaient répondre par un nombre ou une lettre, puis une question de définition où les élèves devaient cette fois-ci rédiger la réponse.

Pour les exercices sur le repérage des angles droits (annexe 6 p.45), les élèves devaient observer quatre figures géométriques complexes et repérer les angles droits.

Ensuite, les élèves devaient reconnaître et différencier les carrés des rectangles. Ils avaient huit figures à observer. (Annexe 7 p 45)

Enfin, ils avaient trois devinettes. En les lisant, ils pouvaient faire correspondre chacune d'entre elles à une figure géométrique.

En grandeurs et mesures (annexe 8 p.46), les élèves devaient mesurer quatre segments et en tracer deux.

- Pour le **deuxième groupe**, j'avais préparé une évaluation contenant moins de lecture et une rédaction moindre. Je souhaitais qu'ils se concentrent sur la réalisation des exercices et qu'ils ne mobilisent pas davantage d'autres compétences, comme l'écriture par exemple, pour éviter que cela fasse obstacle dans leur raisonnement.

L'annexe 9 (p 47) présente les exercices sur les polygones. Comme pour le premier groupe, les élèves devaient repérer les polygones, donner le nombre de sommets et de côtés en les renseignant dans un tableau puis ils devaient repérer (en entourant) les quadrilatères.

Contrairement au premier groupe, l'exercice 1 sur les rectangles et les carrés (annexe 10 p.48) présentait cette fois-ci seulement 4 figures géométriques (au lieu des 8 pour le premier groupe).

L'exercice 2 (Annexe 10) confrontait deux figures géométriques similaires et les élèves devaient repérer quel était le rectangle parmi ces deux choix.

Dans l'exercice 3, ils avaient 2 figures géométriques à analyser et repérer les angles droits (contrairement aux quatre proposées pour le groupe 1).

En revanche, les exercices de grandeurs et mesures étaient similaires à ceux du groupe 1. (voir Annexe 11 p.49)

Le troisième groupe avait en partie les mêmes exercices que le groupe 2 (voir annexe 12 p.50). Je les avais aidés pour la lecture des consignes, notamment pour celui des polygones en les reformulant et en m'assurant qu'ils avaient bien compris ce qu'il leur était demandé.

Cependant, les exercices en grandeurs et mesures étaient similaires au groupe 1 et 2 mais contenaient moins de mesures de segments. (Voir annexe 13 p.51)

Après avoir présenté ce protocole de recherche, je vais analyser les résultats de ces données obtenues notamment sur la séquence sur les soustractions posées, les évaluations diagnostics, les évaluations différenciées et les rituels à partir des données récoltées de mes élèves qui seront présentées.

4. Analyse des données

4.1. La séquence de soustraction posée.

À la fin de ma séquence de soustraction posée, les objectifs que je m'étais fixés n'avaient pas été atteints. La classe avait compris avec la manipulation des cubes, la technique de cassage mais une grande partie ne mettait pas de sens lorsque nous passions par le calcul en colonne. Comme je le présentai dans la partie méthodologie 3.2.1, cette séquence m'a éclairée pleinement sur la gestion de la pédagogie différenciée dans la classe. Elle a permis de remettre en question, à la fois la pédagogie différenciée pour les élèves les plus en difficultés mais aussi de penser aux élèves qui avaient compris la situation d'apprentissage et l'institutionnalisation et qui pouvaient donc passer à un entraînement autonome intensif. Si j'avais organisé ma séance trois différemment, quasiment l'intégralité de mes élèves seraient sortis en ayant compris les procédures de la soustraction par cassage. Voici comment cette séance aurait pu s'organiser afin de différencier efficacement le travail des élèves.

Dans un premier temps lors des phases de réactivation/recherche, l'observation des élèves aurait dû me permettre de déterminer ceux qui avaient compris et ce qui n'avaient pas compris. À partir de cette étape, j'aurais pu établir des groupes d'élèves : Un premier groupe de

quatre élèves, qui aurait rassemblé les élèves qui n'avaient plus qu'à s'entraîner (soit sur le fichier de mathématiques, soit sur des exercices préparés), en s'entraînant et en comparant leurs résultats. Comme nous pouvons le voir dans l'annexe 19 p.57, ils maîtrisaient la technique opératoire. Ces élèves auraient alors été occupés et se seraient entraînés sur cet apprentissage. Cela m'aurait permis de me concentrer sur les élèves ayant besoin d'accompagnement.

Je me serais ensuite concentrée sur les autres, pour reprendre si besoin l'institutionnalisation, faire une démonstration, les laisser chercher. Cette organisation aurait permis de mettre l'ensemble de la classe en activité et de laisser sortir les élèves de cette séance en ayant compris la technique par passage.

Après des échanges avec ma tutrice, nous avons décidé de mettre en place un atelier avec cinq élèves de la classe. J'ai organisé une séance avec eux en me munissant de mes cubes et d'un petit tableau pour reprendre l'explication avec manipulation de la soustraction par passage. Ce temps a permis à ces élèves de reprendre toutes les notions et d'assimiler la technique par passage.

4.2. Analyse des évaluations bilans différenciées

Les évaluations bilans ont été analysées sous plusieurs aspects. Tout d'abord, je peux voir ici que la différenciation a permis à tous les élèves de la classe de se mettre au travail et de pouvoir répondre aux consignes données. Les élèves ont réalisé cette évaluation seuls. Ensuite, les travaux de géométrie/grandeurs et mesures, m'ont permis de souligner les points qui auraient pu être améliorés tels que la présentation des fiches, la grandeur de la police, les consignes imagées, l'utilisation de couleurs que je vais détailler ci-dessous.

La présentation des fiches d'exercices est essentielle pour nos élèves puisqu'elle leur permet de n'occulter aucune information. Par exemple, l'annexe 9 (p.47) du deuxième groupe montre que la présentation des consignes a pu empêcher la réalisation d'un exercice. En l'occurrence, cette élève, qui savait répondre à la première question, a oublié de le faire faute de clarté et de grandeur de police.

À partir de cet oubli de l'élève, j'ai pu penser et réfléchir à une différenciation autre qui aurait permis à l'élève de ne pas oublier cette consigne par souci de difficultés en lecture. Voici mon analyse :

Au lieu d'écrire les consignes, j'aurais pu utiliser des symboles qui auraient permis à l'élève d'alléger sa lecture et de ne pas se perdre dans les étapes de réalisation. Par exemple : "Colorie" serait devenu un dessin qui représente la consigne telle que la figure 4.



Colorie

Figure 4 : consigne illustrée « colorie »

Sur la fiche de l'élève C du troisième groupe en annexe 12 (p.50) On remarque que l'élève entoure les polygones au lieu de les colorier. Pour la consigne 3 "marque une croix dans les triangles", l'élève barre. Ici une modification des consignes avec l'utilisation de symboles aurait sans doute été bénéfique pour l'élève. Je n'avais donc pas suffisamment poussé la différenciation et l'individualisation.

4.3. Les évaluations diagnostiques

Les évaluations diagnostiques m'ont permis d'évaluer le niveau de mes élèves dans un premier temps, puis de constituer des binômes pour que les élèves s'entraident et progressent ensemble sans l'intervention systématique de l'adulte.

Avant de constituer les binômes, j'ai analysé le travail des élèves pour prendre connaissance de leurs niveaux et savoir quels étaient leurs besoins en compréhension. J'ai établi trois groupes :

L'équipe verte qui est présentée dans l'annexe 15 (p.53) représente ceux et celles qui ont très bien compris et qui, d'une part, répondent correctement à la question et d'autre part, ont entouré les bons mots qui leur permettaient de répondre. Ces élèves ont compris que l'information ne se trouvait pas dans le texte mais qu'il y avait des indices qui permettaient de comprendre. Les stratégies étaient acquises. Ils n'avaient plus qu'à s'entraîner.

L'équipe jaune qui est présentée dans l'annexe 16 (p.54) représente ceux et celles qui avaient globalement bien répondu mais pour qui les stratégies de compréhension sont à consolider.

L'équipe bleue concerne les élèves en grandes difficultés, pour qui la compréhension de texte n'est pas acquise, qui manquent parfois de références personnelles et qui ont besoin d'aide lors de la lecture du texte (voir annexe 17 p.55)

Une fois ces équipes faites, je devais créer des binômes pour que les élèves travaillent ensemble. La constitution de ces binômes relevait de plusieurs paramètres que je relevais sous forme de questions :

- Quels sont les élèves qui sont à l'aise en lecture ?
- Dans quelle équipe sont-ils ?
- Quels sont les binômes qui fonctionnent et qui ne fonctionnent pas ?
- Quels sont ceux et celles qui vont travailler avec moi ?

L'un des objectifs des binômes est que les deux élèves soient en situation de recherche. Cependant, parfois, par manque de confiance ou d'envie, certains élèves se laissent porter et ne sont pas dans la réflexion lorsqu'ils travaillent à deux. C'est pour cette raison que j'ai décidé de garder deux élèves avec moi lors des premières séances d'entraînement pour faire de l'étayage avec eux. Mes choix pédagogiques m'ont amenée à mettre des élèves ayant des niveaux similaires ensemble mais aussi des binômes où les élèves étaient en tutoré/tuteur. Par exemple, les petits lecteurs étaient en binôme avec de bons lecteurs pour qu'après une lecture seule, ils leur lisent le texte à haute voix afin que l'élève se focalise sur la compréhension et le repérage des inférences.

À la première séance, il y avait deux binômes ayant un niveau similaire, trois binômes de tutoré-tuteur où il avait un de l'équipe verte et l'autre de l'équipe jaune ou bleue et enfin trois élèves qui étaient avec moi. Dans les binômes tutoré-tuteur, un des deux élèves lisait le texte et ensuite ils réfléchissaient à deux pour trouver la réponse. Ils avaient chacun une feuille qu'il fallait compléter. Cette modalité permettait aux élèves de travailler à leur rythme, de réfléchir ensemble et de s'entraider si besoin.

Pour le groupe qui était avec moi, deux des trois élèves lisaient le texte dans leurs têtes, je lisais le texte à l'autre élève qui a de grandes difficultés (décodage des sons simples) en lecture mais qui est compétent en compréhension. Cette première séance m'a permis d'observer quels étaient les binômes qui fonctionnaient, que ça soit au niveau de la réalisation du travail, de la répartition des tâches mais aussi de leur entente. Cela me permettait de les réajuster si besoin, ce qui a été le cas lors de la deuxième séance. En l'occurrence, l'un des élèves qui

travaillait avec moi était plus compétent dans la compréhension que les autres. Il est donc allé lors de la deuxième séance avec un camarade.

Lors de la deuxième séance, quasiment l'intégralité de la classe était par binôme sauf un, qui préférait travailler tout seul et à son rythme. Au fur et à mesure des entraînements, la plupart des élèves travaillaient de plus en plus en autonomie et échangeaient avec leurs pairs si besoin. Les exercices d'entraînement sont en annexe 18 (p.56)

4.4. Analyse des rituels en géométrie

La réalisation des rituels différenciés en géométrie a pu démontrer que les élèves ont tous pu réaliser leur activité à leur rythme tout en visant le même apprentissage qui était " reproduire un carré et un rectangle". L'annexe 3 p.43 montre que l'élève a utilisé les carreaux pour s'aider dans sa démarche de reproduction pour compléter cette figure et l'annexe 4, p.43 met l'élève en situation de réflexion quant à la production d'un rectangle tout en respectant les propriétés et en utilisant les carreaux en autonomie.

Ces rituels journaliers me permettaient d'adapter et de viser les apprentissages à consolider avec les élèves tout en différenciant le contenu et la quantité afin que les élèves travaillent en priorité des notions non acquises.

D'après ces différentes analyses présentées dans cette partie, la mise en place de la différenciation a permis dans un premier temps d'aider les élèves dans leurs apprentissages, de créer des activités adaptées à leurs rythmes et besoins. Les évaluations diagnostiques m'ont permis de connaître les niveaux de chacun et chacune avant de commencer à travailler un apprentissage. En analysant les évaluations bilans, j'ai pu relever des réflexions à me faire lors de la préparation : utiliser des symboles lors des consignes pour les élèves ayant des difficultés en lecture, faire une mise en page plus adaptée et plus fluide. Enfin, la séquence de soustraction posée a mis en avant l'importance de faire de la différenciation pour les élèves ayant assimilés la nouvelle notion et préparer des temps en amont pour les mettre en activité. À partir de ces analyses et de l'observation de mes élèves, j'ai aussi compris que la différenciation pouvait être faite entre les élèves (en travaillant en binôme par exemple).

Conclusion

Pour conclure, je souhaite reprendre la problématique qui a guidé mon travail :
Comment mettre en place une pédagogie différenciée prenant en compte la grande diversité des élèves en début de carrière dans une école classée REP+ ?

L'ensemble des recherches faites en amont et qui sont présentées dans la première partie, m'ont permis de guider la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans la classe. Bien que j'aie pu effectuer seulement la différenciation successive cette année, faute de temps avec les élèves, j'ai pu adapter mes contenus, changer les modalités d'organisations et les formes de supports.

Si je reprends les hypothèses effectuées au début de cette recherche, la différenciation ne passe pas automatiquement par un travail individuel avec l'adulte, elle peut aussi se faire avec l'appui de ses camarades comme nous avons pu le voir lors de la formation des binômes en lecture compréhension. Ensuite, la mise en place du tutorat entre les élèves est bénéfique pour les deux parties. L'un peut mieux comprendre grâce aux explications de son camarade, et l'autre consolide ses acquis. Ma troisième hypothèse s'est vérifiée lors de ma préparation des rituels. Proposer des quantités plus ou moins importantes ont permis aux élèves de travailler à leur rythme. Ma dernière hypothèse est aujourd'hui évidente. La différenciation doit être anticipée bien en amont pour l'ensemble des élèves de la classe pour les mettre en activité et pouvoir aider ceux qui en ont le plus besoin sans laisser de côté ceux qui ont compris.

Malgré le faible effectif de la classe, l'hétérogénéité du niveau des élèves reste un vrai défi mais m'a permis d'évoluer et d'enrichir mes compétences et pratiques professionnelles tout en me persuadant que la différenciation reste essentielle et inévitable dans les classes. C'est ce qui rend le métier de l'enseignement si complexe et si passionnant. Une perpétuelle remise en question de notre façon de transmettre, de s'enrichir et d'enrichir les apprentissages des élèves.

La formation nous permet d'acquérir des outils pédagogiques que nous devons mettre en œuvre face aux élèves. Bien que cela soit compliqué, notamment en début de carrière, la pédagogie différenciée passe forcément par une observation fine et effacée auprès d'eux. C'est durant ces temps que nous pouvons connaître et comprendre les difficultés de ces derniers afin de trouver des solutions pour les faire progresser avec l'ensemble du groupe classe. Grâce à ce travail, j'ai pu pousser ma réflexion et modifier mes pratiques. Je sais maintenant que la différenciation pédagogique est destinée à tous les élèves de la classe. Que ce soit ceux qui ont des bons niveaux et ceux qui ont des niveaux plus faibles. Elle peut se manifester par exemple,

par la différenciation des supports, des temps de travail variables, le travail entre pairs et l'étayage.

Les séances qui n'ont pas fonctionné m'ont permis de réfléchir à une alternative, comme prendre des élèves en groupe, ou les mettre entre pairs sur une activité, à penser et construire ma séance autrement pour qu'elle réponde à l'ensemble des besoins des élèves. La différenciation est là pour que chaque élève ait une chance, pour qu'ils accèdent aux mêmes savoirs et aux apprentissages communs tout en leur donnant confiance et en leur montrant qu'ils peuvent y arriver. C'est grâce aux petites réussites quotidiennes, les efforts et les progrès de mes élèves que la différenciation se montre utile et obligatoire dans la classe et dans ma pratique professionnelle future.

Bibliographique

P. MEIRIEU, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, 1989

Meirieu, P. (s. d.). *La petite histoire de la pédagogie différenciée*.

Faivre, C. (2018, 21 mai). *Le plan de travail*, Académie Nantes. Consulté le 20 janvier 2024.

La différenciation pédagogique. (2016). *Techno Sans Frontière*. Éduscol

Guichard, D. (2009). Le tutorat et l'effet tuteur à l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 27, 19-35.

Mise en œuvre de la différenciation pédagogique. (s. d.). Ministère de l'éducation nationale.

PRESNEAU, M. (2023). *La différenciation pédagogique*.

Qu'est-ce que la différenciation pédagogique et comment l'appliquer ? (2022a, mars 28). Hachette Éducation – Enseignants.

Les différentes formes de différenciation. (s. d.-b). Académie de Paris.

JOULAIN, B., & TOUGERON, M. (s. d.). Mémoire : étayage et différenciation. *Damas*.

Chevalier, M. (s. d.-b). *Portail pédagogique : innovation pédagogique – pour aller plus loin – étayage, théorie et pratique*. Portail Pédagogique.

Brézillon, G. & Champault, F. (2008). Chapitre 6. Les évaluations diagnostiques en France : le diagnostic, une notion et une exploitation en classe qui évoluent depuis 1989. Dans : Gilles Baillat éd., *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 83-98). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

SADKI, S. (2018). La ritualisation à l'école maternelle et élémentaire. *Dumas*.

FORGET, A. (Éd.). (2017). *Définition de la différenciation pédagogique*.

L'école, R. (s. d.). *Refondons l'école*.

Les programmes personnalisés de réussite éducative. (s. d.-b). Éducol | Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse | Direction Générale de L'enseignement Scolaire.

Dottrens, R. (1953). *L'Enseignement individualisé*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Annexes

<i>Annexe 1- Fiche séquence soustraction posée</i>	38
<i>Annexe 2 - Fiche de préparation Séance 3</i>	39
<i>Annexe 3 - Production élève rituel géométrie</i>	43
<i>Annexe 4 - Production d'élève rituel géométrie</i>	43
<i>Annexe 5 - évaluation différenciée groupe 1</i>	44
<i>Annexe 6 - Évaluation différenciée groupe 1 angles droits</i>	45
<i>Annexe 7- Évaluation différenciée groupe 1 – carré rectangle</i>	45
<i>Annexe 8 – évaluation – segment groupe 1</i>	46
<i>Annexe 9 - évaluation différenciée groupe 2 – polygones</i>	47
<i>Annexe 10 - Rectangles et angles droits groupe 2</i>	48
<i>Annexe 11 - Évaluation différenciée groupe 2 – segments</i>	49
<i>Annexe 12 - Évaluation différenciée - polygone groupe 3</i>	50
<i>Annexe 13 - groupe 3 – segments</i>	51
<i>Annexe 14 - Évaluation diagnostique</i>	52
<i>Annexe 15 - les groupes de niveaux - équipe verte</i>	53
<i>Annexe 16 - Groupe jaune</i>	54
<i>Annexe 17 - Groupe bleu</i>	55
<i>Annexe 18 - exercices d'entraînement lecture compréhension</i>	56
<i>Annexe 19 - exercices soustractions posée</i>	57

Annexe 1- Fiche séquence soustraction posée

Fiche Séquence : Poser et calculer les soustractions en colonnes avec des nombres à deux chiffres.

Objectif de la séquence : Les élèves savent poser et calculer les soustractions en colonnes.

Séances	Déroulement de la séance	Matériels
<p>SEANCE 1 : manipuler pour comprendre la technique par cassage.</p> <p>Objectif : trouver le résultat d'une soustraction avec retenue en manipulant des cubes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recherche avec manipulation : 75-32 et 85-55 2. Nouvelle recherche : comprendre la technique de cassage en manipulant les cubes 3. Manipuler les cubes pour trouver 73-26 et 54-36 	<p>Cube</p> <p>Ardoise</p> <p>Feutre</p> <p>Fiche séquence acces</p>
<p>SEANCE 2</p> <p>Poser et calculer une soustraction de deux nombres à deux chiffres</p> <p>Objectif : poser et calculer une soustraction avec et sans retenue</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recherche : manipuler les cubes pour trouver le résultat 64-23 2. Institutionnalisation : poser et calculer une soustraction en colonnes avec des nombres à deux chiffres sans retenue 3. Nouvelle recherche : manipuler des cubes pour trouver le résultat de 61-34 4. Institutionnalisation : poser et calculer une soustraction en colonnes avec des nombres à deux chiffres avec retenue 	<p>Cube</p> <p>Ardoise</p> <p>Feutre</p> <p>Fiche séquence acces</p> <p>Fiche leçon</p>

Fiche Séquence : Poser et calculer les soustractions en colonnes avec des nombres à deux chiffres.

Objectif de la séquence : Les élèves savent poser et calculer les soustractions en colonnes.

<p>SEANCE 3 : poser et calculer une soustraction de deux nombres à deux chiffres (suite)</p> <p>Objectif : s'exercer à poser et calculer des soustractions en colonnes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Réactivation : poser et calculer une soustraction en colonne pour les nombres à deux chiffres 2) Entraînement des élèves (PE évalue les besoins) 3) Entraînement différencié : effectuer des soustractions et créer un groupe de besoin. 	<p>Fiche exercice</p> <p>Affiche</p>
<p>SÉANCE 4 : entraînement et bilan :</p>	<p>Exercice sur fichier acces 76 et 77</p>	<p>Fichier élève</p> <p>Affiche</p>
<p><u>Rituels : soustractions posées à deux chiffres en colonnes</u></p>		<p>Préparation des rituels</p>

Annexe 2 - Fiche de préparation Séance 3

Titre de la séance : Poser et calculer des soustractions en colonnes avec des nombres à deux chiffres SÉANCE 3		Niveau : CE1 Cycle 2
DOMAINE : numération / calcul posé.		Date : période 4
Objectif : L'élève sait poser et calculer des soustractions en colonnes		
Compétence développée (attendus fin de cycle) : <ul style="list-style-type: none"> Savoir poser et calculer des soustractions en colonnes 		

Durée	Modalités	Mise en place	Matériel	Aide élève
5 minutes	Individuel/collectif	<p>Phase 1 Réactivation :</p> <p>Depuis la semaine dernière, nous travaillons sur les soustractions posées à deux chiffres.</p> <p>Présenter l'affiche et la lire aux élèves. Les mettre bien en évidence sur le tableau pour le reste de la séance</p> <p>Aujourd'hui, nous allons continuer à nous entraîner. Sortez vos ardoises : Vos feutres sont pour l'instant ranger dans votre trousse.</p>	Ardoise Feutre Affiche Timer	Cube élève

3 minutes	Individuel	Au tableau, je pose l'opération en alignant les chiffres des unités dans la colonne des unités et les chiffres des dizaines dans la colonne des dizaines.		
		<p style="background-color: yellow;">MISE EN ACTIVITÉ DES ÉLÈVES</p> <p>87-43= 44 et 83-35= 48</p> <p>Consigne : J'attends de vous que vous résolviez ces deux opérations.</p> <p>PE : Je vais passer dans les rangs. Si vous avez terminé ou si vous avez besoin d'aide, vous levez le doigt. Je mets le timer, vous avez 3 minutes.</p>		
4 minutes	collectif	<p>Phase 2 : Correction collective →</p> <p>Poser vos feutres et regardez le tableau.</p> <p>Je commence par regarder la colonne des chiffres des unités</p> <p>→ 7-3= c'est possible car 7 est plus grand que 3. Donc j'écris 4 comme résultat dans la colonne des unités.</p> <p>ENSUITE :</p> <p>Je regarde la colonne des dizaines : 8-4 c'est possible car 8 est plus grand que 4. Donc j'écris 4 dizaines dans la colonne des dizaines.</p> <p>87-43= 44</p>		

		<p><u>6d 3 unités</u> devient donc <u>5d et 13 unités.</u></p> <p>13-8 : <u>5.</u> Donc j'écris 5 comme <u>résultat dans la colonne des unités.</u></p> <p>ENSUITE :</p> <p>Je regarde la colonne des dizaines : 5-2 c'est possible car 5 est plus grand que 2. Donc j'écris 3 dizaines dans la colonne des dizaines.</p> <p>Opération 2 : 80-57=23</p> <p>Je commence par regarder la colonne des chiffres des unités</p> <p>-> 0-7 c'est impossible car je n'ai pas d'unité. Je dois donc casser une dizaine de 80 pour avoir 10 unités supplémentaires.</p> <p><u>8d 0 unités</u> devient donc 7d 10 unités</p> <p>10-7 = <u>3.</u> j'écris donc 3 comme <u>résultat dans la colonne des unités.</u></p> <p>ENSUITE :</p> <p>Je regarde la colonne des dizaines : 7-5 c'est possible car 7 est plus grand que 5. Donc j'écris 2 dizaines dans la colonne des dizaines</p>		
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

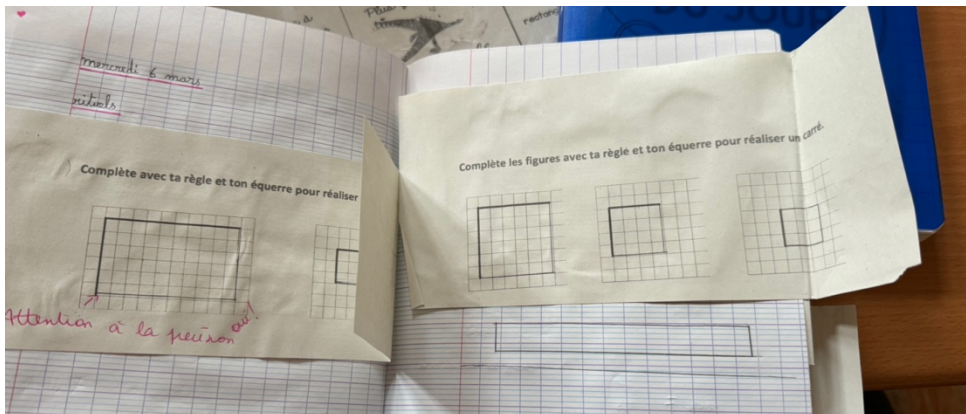
		<p>83-35= 48</p> <p>Je commence par regarder la colonne des chiffres des unités</p> <p>-> 3-5= retirer 7 unités à 5 <u>unités c'est impossible</u> Je dois donc casser une dizaine de 83 pour avoir 10 unités supplémentaires.</p> <p><u>8d 3 unités</u> devient donc <u>7d et 13 unités.</u></p> <p>13-5= 8. Donc j'écris 8 comme <u>résultat dans la colonne des unités.</u></p> <p>ENSUITE :</p> <p>Je regarde la colonne des dizaines : 7-3 c'est possible car 7 est plus grand que 3. Donc j'écris 4 dizaines dans la colonne des dizaines.</p> <p><u>Le résultat est donc 48</u></p>		
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

18 MINUTES	Individuel / collectif	<p><u>Phase 3 : entraînement : sur ardoise</u></p> <p>Exercice 1 :</p> <p>Consigne : j'attends de vous que vous fâciez cette opération. Nous allons corriger dans 2 minutes (timer.)</p> <p>96-53= 43</p> <p>Corriger entre toutes les opérations.</p> <p>54-32= 22</p> <p>96-36= 60</p> <p>Puis exercice 2 :</p> <p>Consigne : « j'attends de vous que vous posiez et que vous effectuiez cette opération. ».</p> <p>Opération 1 : 63-28= 35</p> <p>Je commence par regarder la colonne des chiffres des unités</p> <p>-> 3-8= retirer 3 unités à <u>8 unités c'est impossible</u> Je dois donc casser une dizaine de 63 pour avoir 10 unités supplémentaires.</p>		
---------------	---------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

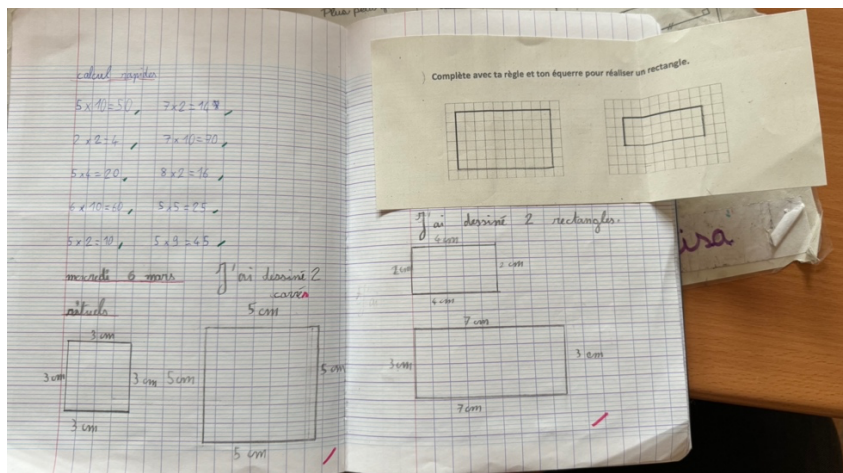
		<p><u>6d 3 unités</u> devient donc 5d et 13 unités.</p> <p>13-8 = <u>5</u>. Donc j'écris 5 comme résultat dans la colonne des unités.</p> <p>ENSUITE :</p> <p>Je regarde la colonne des dizaines : 5-2 c'est possible car 5 est plus grand que 2. Donc j'écris 3 dizaines dans la colonne des dizaines.</p> <p>Opération 2 : 80-57= 23</p> <p>Je commence par regarder la colonne des chiffres des unités</p> <p>-> 0-7 c'est impossible car je n'ai pas d'unité. Je dois donc casser une dizaine de 80 pour avoir 10 unités supplémentaires.</p> <p><u>8d 0 unités</u> devient donc 7d 10 unités</p> <p>10-7 = <u>3</u>. j'écris donc 3 comme résultat dans la colonne des unités.</p> <p>ENSUITE :</p> <p>Je regarde la colonne des dizaines : 7-5 c'est possible car 7est plus grand que 5. Donc j'écris 2 dizaines dans la colonne des dizaines</p>		
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>Opération 3 : 56 - 27 = 29</p> <p>Je commence par regarder la colonne des chiffres des unités</p> <p>-> $6-7$ = retirer 6 unités à <u>7 unités c'est impossible</u> Je dois donc casser une dizaine de <u>56</u> pour avoir 10 unités supplémentaires.</p> <p><u>5 d et 6 unités</u> devient donc 4d et 16 unités ;</p> <p>$16-7=9$ Donc j'écris 9 comme <u>résultat dans la colonne des unités.</u></p> <p>ENSUITE :</p> <p>Je regarde la colonne des dizaines : $4-2$ c'est possible car 4 est plus grand que 2. Donc j'écris 2 dizaines dans la colonne des dizaines</p> <p>En fonction de l'état de la classe → soit je continue l'entraînement, soit je le fais après la récréation.</p> <p>SINON ENTRAÎNEMENT DANS LE CAHIER DU JOUR EXO SUP</p> <p>BILAN : Aujourd'hui, nous nous sommes entraînés à poser des soustractions en colonnes.</p>		
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Annexe 3 - Production élève rituel géométrie



Annexe 4 - Production d'élève rituel géométrie



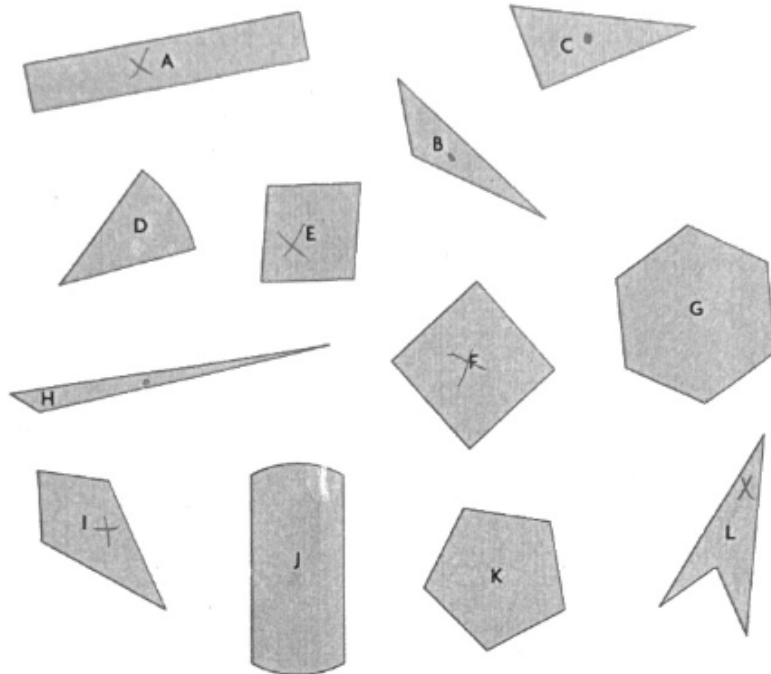
Annexe 5 - évaluation différenciée groupe 1

LES POLYGONES

Nom: _____ Date: _____

Polygones, carrés, rectangles

4



- Quelles sont les figures qui ne sont pas des polygones ? ... I, J
- Marque un point dans chaque triangle. /
- Marque une croix dans chaque quadrilatère. /
- Écris le nombre de côtés de la figure G : ... 6
- Écris le nombre de sommets de la figure G : ... 6
- Écris le nombre de côtés de la figure K : ... 5
- Écris le nombre de sommets de la figure K : ... 5
- Quel est ou quels sont les carrés ? ... E, F

Consigne : Lis les questions puis complète la réponse :

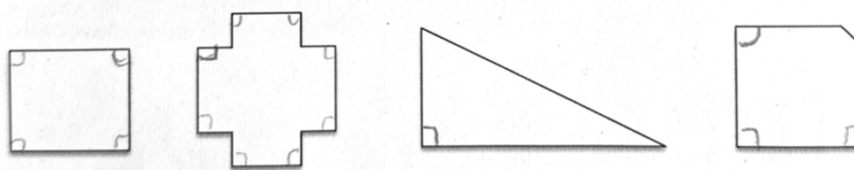
1. Qu'est ce qu'un quadrilatère ? ... c'est un polygone à quatre côtés

Annexe 6 - Évaluation différenciée groupe 1 angles droits

LES POLYGONES

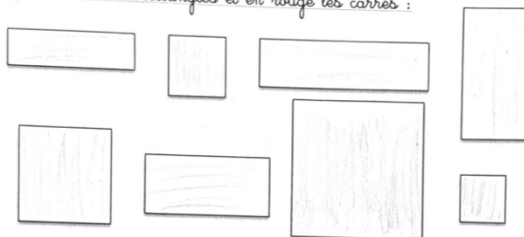
Prénom :

① Pour chaque forme entoure les angles droits :



Annexe 7- Évaluation différenciée groupe 1 – carré rectangle

Colorie en bleu les rectangles et en rouge les carrés :



Retrouve les figures décrites et indique leur numéro.



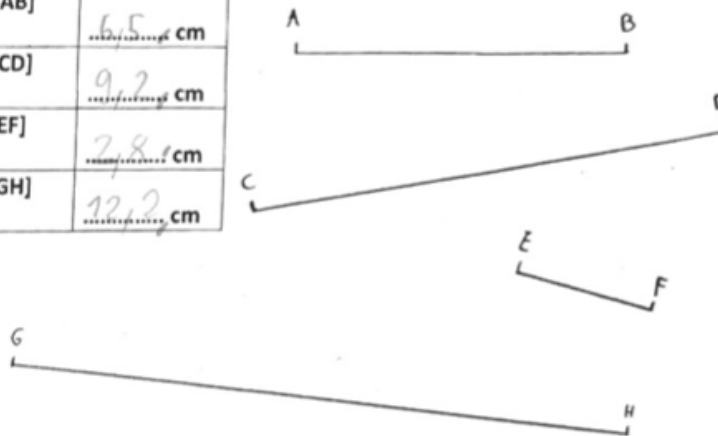
- J'ai 4 côtés. Tous mes côtés ont la même longueur. J'ai 4 angles droits. Je suis la figure ...C..... /
- J'ai 4 côtés, mes côtés opposés ont la même longueur. Je n'ai pas d'angle droit. Je suis la figure ..B..... /
- J'ai 4 côtés, mes côtés opposés ont la même longueur. J'ai 4 angles droits. Je suis la figure ...A..... /

Annexe 8 – évaluation – segment groupe 1

	A	ECA	NA
1) Mesurer des segments à la règle.			
2) Tracer un segment avec une longueur donnée.			

1) Mesure les segments suivants et reporte le résultat dans le tableau.

[AB]	6,5 cm
[CD]	9,2 cm
[EF]	2,8 cm
[GH]	12,2 cm



2) Trace les segments ci-dessous à la règle :

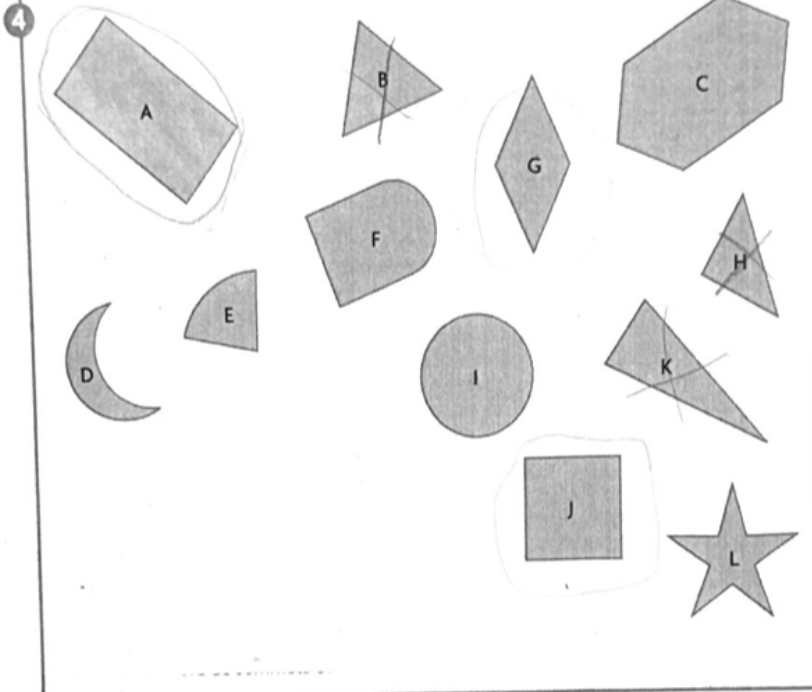
<p>Trace un segment de 5 cm. Appelle-le [AB].</p>	<p>Trace un segment de 8 cm. Appelle-le [CD].</p>
---------------------------------------------------	---------------------------------------------------

Annexe 9 - évaluation différenciée groupe 2 – polygones

Nom: _____

Date: _____

Polygones, carrés, rectangles



Consignes:

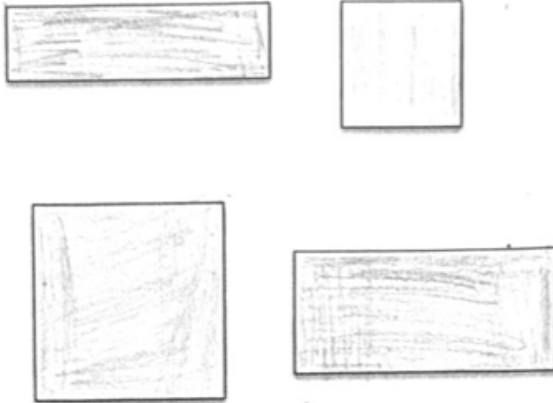
1. Colorie les polygones
2. Entoure les quadrilatères
3. Marque une croix dans les triangles
4. Complète le tableau

Nom de la figure	A	B	G	K	L	J
Nombre de sommets	4	3	4	3	10	4
Nombre de côtés	4	3	4	3	10	4

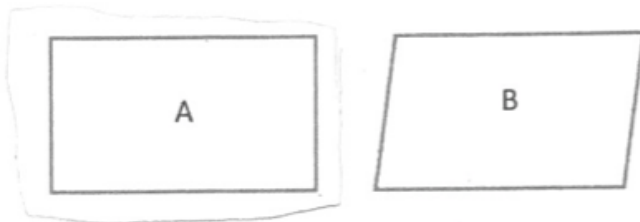
Annexe 10 - Rectangles et angles droits groupe 2

LES POLYGONES

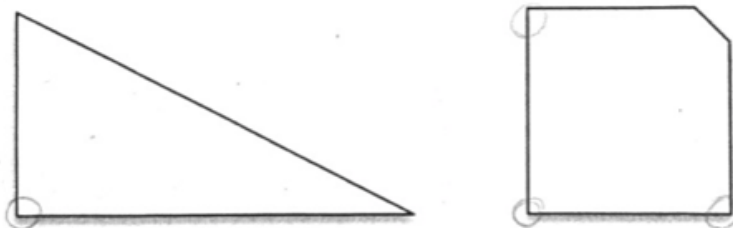
1. Colorie en rouge les carrés et en bleu les rectangles



2. Observe les deux figures et entoure le rectangle



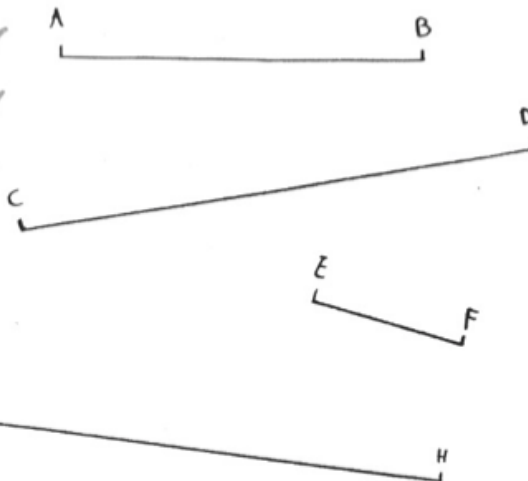
3. Avec l'aide de ton gabarit d'angle, entoure les angles droits



Annexe 11 - Évaluation différenciée groupe 2 – segments

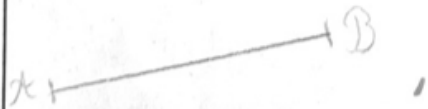
1 Mesure les segments suivants et reporte le résultat dans le tableau.

[AB]	6,5 cm
[CD]	9,4 cm
[EF]	2,9 cm
[GH]	5,1 cm



2 Trace les segments ci-dessous à la règle :

Trace un segment de 5 cm. Appelle-le [AB].



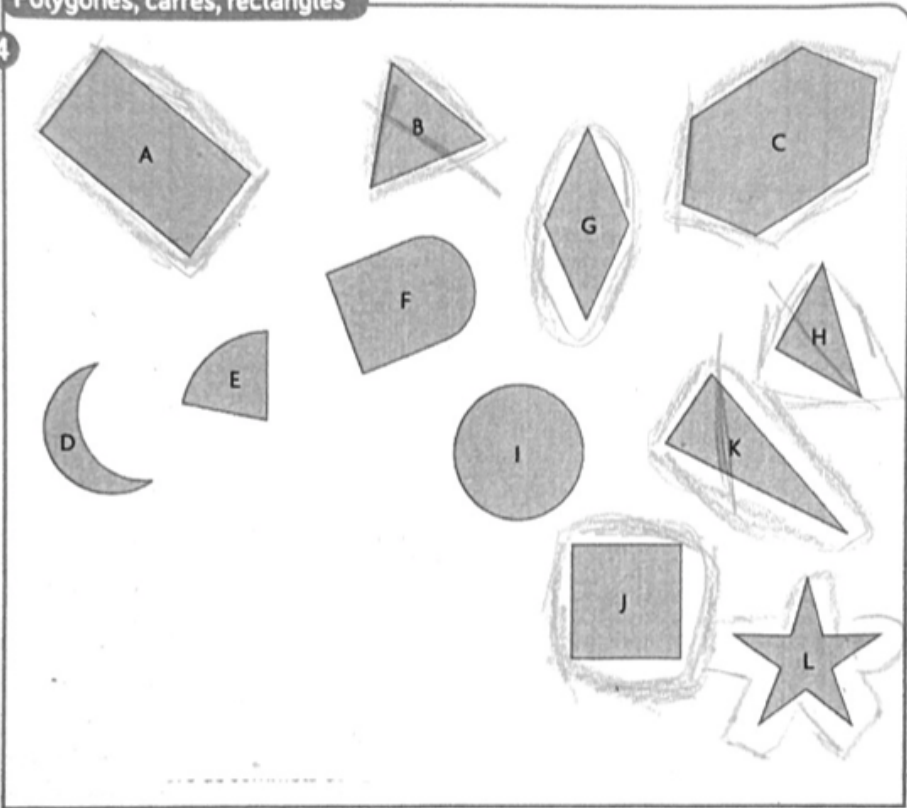
Trace un segment de 8 cm. Appelle-le [CD].



Nom: _____ Date: _____

Polygones, carrés, rectangles

4



Consignes:

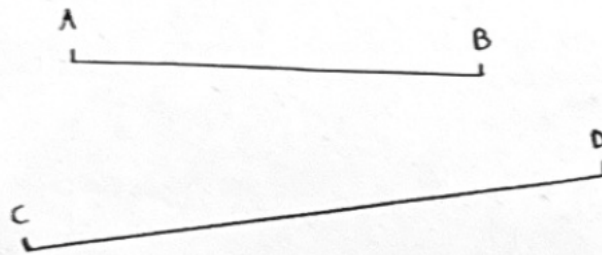
1. Colorie les polygones ✓
2. Entoure les quadrilatères *Ne savait pas répondre.*
3. Marque une croix dans les triangles ✓
4. Complète le tableau

Nom de la figure	A	B	G	K	L	J
Nombre de sommets	4	3	4	3	10	4
Nombre de côtés	4	3	4	3	10 5	4

Annexe 13 - groupe 3 – segments

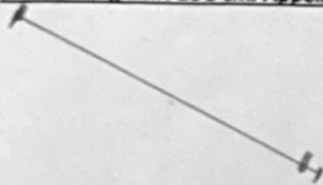
1 Mesure les segments suivants et reporte le résultat dans le tableau.

[AB] cm
[CD] cm

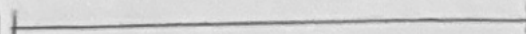


2 Trace les segments ci-dessous à la règle :

Trace un segment de 5 cm. Appelle-le [AB].



Trace un segment de 8 cm. Appelle-le [CD].



Annexe 14 - Évaluation diagnostique

LECTURE COMPREHENSION

- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

❶ Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?

Ta réponse : Manon est

❷ Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?

Ta réponse : Jasmine est

❸ Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?

Ta réponse : Sacha est

❹ Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?

Ta réponse : Yann est

❺ Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?

Ta réponse : Papa et sa fille sont

Annexe 15 - les groupes de niveaux - équipe verte

ANNEXE 15 Équipe Verte

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1 Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la plage.

2 Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est dans sa classe.

3 Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans la voiture.

4 Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est dans sa maison.

5 Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont dans la rue.

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1 Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la plage.

2 Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est à l'école.

3 Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans une voiture.

4 Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est dans une salle à manger.

5 Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont sur la route.

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1 Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est dans l'eau.

2 Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est sur la table.

3 Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est à l'avant de la voiture.

4 Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est sur la table.

5 Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont sur la route.

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1 Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la plage.

2 Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est à l'école.

3 Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans sa voiture.

4 Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est à la maison ou au restaurant.

5 Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont dans la ville.

Annexe 16 - Groupe jaune

ANNEXE 16 ÉQUIPE JAUNE

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1 Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la plage.

2 Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est à l'école.

3 Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans la voiture.

4 Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est dans la cuisine.

5 Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont dans la rue.

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1 Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la plage.

2 Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est dans la classe.

3 Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans la voiture.

4 Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est à la maison.

5 Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont dans la rue.

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1 Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la plage.

2 Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est à l'école.

3 Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans la voiture.

4 Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est à la cuisine.

5 Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont dans la rue.

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1 Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la plage.

2 Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est dans la classe.

3 Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans la voiture.

4 Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est dans la maison.

5 Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont dans la rue.

Annexe 17 - Groupe bleu

GROUPE BLEU

LECTURE COMPREHENSION
- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1. Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la plage pour nager.

2. Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est dans la classe.

3. Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est à l'arrière de la voiture.

4. Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est dans la cantine.

5. Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont sur la route.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1. Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est dans la piscine.

2. Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est à l'école.

3. Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans le train.

4. Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est à la cantine.

5. Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont dans la rue.

- Retrouver de quel lieu on parle.

Lis le texte et sa question. La réponse n'est pas écrite dans le texte. Entoure les mots qui sont des indices pour trouver la réponse. Écris une phrase pour donner ta réponse.

1. Après avoir mis de la crème solaire, Manon prend sa bouée et rejoint sa maman dans l'eau. Où est Manon ?
Ta réponse : Manon est à la maison.

2. Jasmine sort son livre de son cartable et commence la lecture. La maîtresse la félicite. Où est Jasmine ?
Ta réponse : Jasmine est à l'école.

3. Sacha s'installe à l'arrière et met sa ceinture de sécurité. On peut donc partir. Où est Sacha ?
Ta réponse : Sacha est dans la voiture.

4. Yann a renversé son assiette de soupe sur la table. Il essuie vite avant que ça coule partout. Où est Yann ?
Ta réponse : Yann est à la cantine.

5. Papa donne la main à sa fille pour traverser. Il faut faire attention de ne pas se faire écraser. Où sont papa et sa fille ?
Ta réponse : Papa et sa fille sont sur la route.

Annexe 18 - exercices d'entraînement lecture compréhension

Consigne : Lis attentivement le texte et la question posée. Surligne les mots qui te permettent de répondre à la question. Puis réponds en faisant une phrase.

Exercice 1 :

Lisa ne se contente pas de regarder à droite et à gauche pour voir si une voiture arrive ; Elle attend que le petit bonhomme passe au vert avant de traverser.

Où est Lisa ? et sur la route

Surligne les mots qui t'ont permis de répondre

Exercice 2 :

Papa a oublié sa liste et il est obligé de parcourir tous les rayons. Il regarde attentivement les prix avant de faire son choix. Il finit par prendre mes boîtes de céréales préférées et les pose dans le caddy.

Où est Papa ? papa est dans un magasin

Surligne les mots qui t'ont permis de répondre

Exercice 3 :

Papa en a acheté une à maman pour son anniversaire. Il y a plein de diamants dessus. Je l'ai essayée mais mes doigts sont trop petits.

De quel objet s'agit-il ? une bague

Surligne les mots qui t'ont permis de répondre

Exercice 3
 Il n'y pas d'école ce matin: on est mercredi. Mais Alphonse se réveille à la même heure que d'habitude. Il glisse sa main sous l'oreiller, et pousse un cri de joie: la petite souris est passée!

Bibliobus CPI CE1 Marianne Chouchan

Qu'est-il arrivé à Alphonse? ..sa dent est tombée.....

Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre?
 la petite souris est passée

Exercice 4
 Un grand bruit claque ! Le lapin effrayé, détalé et fuit à toute allure. Quand le deuxième coup retentit, il sent les balles lui frôler les oreilles.

De qui le lapin a-t-il peur? ..des chasseurs.. *chasseur*

Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre?
 lapin, balles, son

Annexe 19 - exercices soustractions posée

calculs

1 - Effectue les opérations.

$$\begin{array}{r} 674 \\ -29 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 98 \\ -58 \\ \hline 40 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 780 \\ -36 \\ \hline 444 \end{array}$$

2 - Pose et effectue les opérations.

$$\begin{array}{r} 46 \\ -25 \\ \hline 21 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 83 \\ -48 \\ \hline 35 \end{array}$$

$$46 - 25 = 21$$

$$83 - 48 = 35$$

Résumés

Résumé en Français

La différenciation pédagogique est une approche éducative qui consiste à répondre aux besoins divers et variés de nos élèves en adaptant les apprentissages tout en visant le socle commun. Dans ce travail de recherche nous nous questionnerons sur comment mettre en œuvre la différenciation pédagogique en classe à travers différentes préparations, un travail collaboratif entre les élèves, et l'analyse des travaux différenciés produits. Je présenterai dans un premier temps l'histoire de la différenciation pédagogique dans notre système éducatif puis je tenterai de définir la différenciation pédagogique tout en exposant la mise en œuvre en classe de cette dernière. Ensuite, je présenterai le protocole qui m'a permis de répondre à cette problématique puis j'analyserai les différentes activités différenciées proposées aux élèves.

Résumé en Anglais

Pedagogical differentiation is an educational approach that consists in meeting the diverse and varied needs of our students by adapting learning while aiming for the common foundation. In this research work, we will question "how to implement pedagogical differentiation in class in a priority school of education" through different preparations, collaborative work between students, and the analysis of the differentiated works produced. I will first present the history of pedagogical differentiation in our education system and then I will try to define pedagogical differentiation while exposing the implementation in class of the latter. Then, I will present the protocol that allowed me to respond to this problem and then I will analyze the different differentiated activities offered to students.