

IUFM de Bourgogne

Professeur des écoles

LA GESTION DE L'HETEROGENEITE EN EPS

La prise en compte
des différences motrices

Mémoire réalisé par : LIOI Bruno

Directeur de mémoire: Mme LOUVRIER Valérie

Année 2005 – 2006

N°Dossier : 0401433R

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Mme LOUVRIER Valérie qui a fait preuve de disponibilité pour répondre à mes questions et me guider dans mon travail de recherche.

SOMMAIRE

Introduction	p.1
1. Les apports théoriques.	
1.1. Définitions, précisions terminologiques.	p.2
1.2. Les textes officiels.	p.3
1.3. La pédagogie différenciée : pistes, propositions et réflexions théoriques.	
1.3.1. Qu'est ce que la pédagogie différenciée ?	p.5
1.3.2. Comment différencier ?	p.7
1.4. Quelles différences prendre en compte en Education Physique et Sportive ?	p.10
2. Mise en pratique	
2.1. Présentation générale du stage.	p.13
2.2. L'APSA « Lancer ».	
2.2.1. Présentation et objectifs de l'APSA.	p.14
2.2.2. La différenciation pratiquée.	p.15
2.2.3. Quels résultats ?	p.20
2.3. L'APSA « Jeux collectifs » - Les balles brûlantes.	
2.2.1. Présentation et objectifs de l'APSA.	p.22
2.2.2. La différenciation pratiquée.	p.23
2.2.3. Quels résultats ?	p.27
Conclusion	p.29
Bibliographie	p.32
Annexes	p.33

INTRODUCTION

"Tant que l'école restera indifférente aux différences des élèves, beaucoup d'élèves resteront indifférents à l'école" (LEGRAND, 1986)

La gestion de l'hétérogénéité est une des préoccupations qui revient le plus souvent chez les enseignants. En tant que stagiaire, elle est d'autant plus prégnante que le peu d'expérience vécue n'apporte pas beaucoup de solutions.

C'est justement au cours d'une de ces expériences, pendant un stage, que la problématique de ce travail s'est dessinée. En observant l'enseignant titulaire qui menait une séance d'Education Physique et Sportive, j'ai constaté que des élèves n'étaient pas en activité car, n'étant pas tous de même niveau, ils avaient plus ou moins de mal à s'engager. Cette situation se présente dans d'autres disciplines mais elle était ici beaucoup plus visible.

L'enseignant se doit en effet de s'assurer que tous ses élèves puissent rentrer dans l'apprentissage qu'il leur propose. Cependant, sa tâche est complexifiée par le fait que tous ne sont pas identiques. Mener des élèves différents vers les mêmes apprentissages : voilà donc une mission qui semble délicate à remplir, surtout de la part d'un enseignant débutant.

L'hétérogénéité des élèves en EPS est particulière car elle met en jeu la dimension corporelle ; et si cela permet à l'enseignant d'observer plus aisément les différences entre ses élèves, cela peut également être mal vécu par ces derniers. Tous ces éléments m'ont amené à réfléchir à la gestion de l'hétérogénéité en EPS et plus spécifiquement à la prise en compte des différences motrices. Ce choix s'est trouvé conforté lors de mon premier stage en responsabilité avec des Très Petites Sections et Petites Sections, pour lesquels les différences motrices sont très importantes d'un enfant à l'autre.

Je vais donc réfléchir aux **moyens dont dispose l'enseignant pour répondre à l'hétérogénéité de ses élèves en EPS. Quelles sont les solutions pertinentes et adaptées aux activités proposées ?**

La première partie de mon travail sera consacrée aux apports théoriques fournis par les auteurs ayant étudié ce thème. Ce cadrage permettra d'éclairer et d'orienter les démarches de différenciation pédagogique en EPS dans ma pratique professionnelle, dont j'exposerai les modalités et les résultats dans une seconde partie.

1. Les apports théoriques

Afin de préciser les termes qui feront l'objet de ce travail, je vais donner quelques définitions dans une première partie.

1.1. Définitions, précisions terminologiques

Les termes "diversité" et "différences" sont souvent associés à celui d'hétérogénéité.

Selon le dictionnaire *Le Petit Larousse*, est hétérogène ce qui est formé d'éléments de nature différente, disparate. Transposé dans le domaine scolaire, le *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne* définit une classe hétérogène comme étant "une classe formée d'élèves de niveaux divers...". Il applique même l'adjectif hétérogène au système éducatif en général en le définissant comme un "système où les classes sont réparties selon les âges sans tenir compte du degré d'avancement ou du niveau intellectuel des élèves".

Selon *Le Petit Larousse*, la différence est "ce par quoi des êtres ou des choses ne sont pas semblables ; un caractère qui distingue ou qui oppose". La différence renvoie donc à l'idée de comparaison ; On dira d'un élève qu'il est différent par rapport à une norme, qui peut être le groupe classe. Je serais tenté de dire que les différences entre élèves apparaissent comme une évidence car chacun a ses spécificités ; et de ces différences naissent donc une certaine hétérogénéité au sein de la classe.

Dans *Le Petit Larousse*, la diversité renvoie donc à ce qui présente des différences de nature, de qualité. Comment nier alors la diversité dans une classe, étant donné qu'elle est constituée d'une vingtaine d'élèves qui sont différents par nature ?

Cependant, j'aimerais apporter une remarque que souligne Alain BOISSINOT, IGEN de Lettres : "...si la diversité peut être perçue comme un phénomène ayant des aspects positifs, l'hétérogénéité, elle, dans la culture enseignante est perçue de façon à peu près systématique comme un phénomène négatif. On se pose le problème de savoir comment traiter l'hétérogénéité, c'est-à-dire qu'on est dans une logique de type thérapeutique autant que pédagogique, l'hétérogénéité étant considérée à priori comme une difficulté pour l'enseignement et pour les enseignants et comme une source d'échecs pour les élèves". En effet, voici une conception plus ou moins avouée : "ce serait beaucoup mieux si le public était homogène" (*Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n° 25, 2001*).

En revanche, Marie DURU-BELLAT, sociologue, professeur en Sciences de l'Education à l'université de Bourgogne et chercheuse à l'IREDU-CNRS, rappelle que les élèves apprennent aussi entre eux, et que donc, l'homogénéité des origines sociales ou des niveaux scolaires des élèves accentue les inégalités. L'auteur considère que dans l'hétérogénéité, les élèves en "difficulté scolaire" gagnent deux fois plus que ce que les bons élèves risquent de perdre à ne pas rester entre eux. Elle nous invite ainsi à réinterroger la connotation négative de l'hétérogénéité.

Après avoir défini et précisé les termes importants de ce travail, je vais désormais voir la place accordée à la gestion de l'hétérogénéité dans les textes officiels, et pour ce, je vais m'appuyer sur ceux qui ont été publiés depuis les trente dernières années pour en observer l'évolution.

1.2. Les textes officiels

La prise en compte de la diversité des élèves, même si elle a toujours interrogé et concerné les enseignants, a fait son apparition dans les textes officiels depuis une trentaine d'années. C'est en 1979 qu'est apparue pour la première fois l'expression pédagogie différenciée dans les Instructions Officielles (IO).

Par la suite, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a défini les nouvelles tâches du système éducatif, en insistant sur l'égalité des chances pour tous. Cette nouvelle politique se fonde sur l'affirmation des différences. Pour cela, la loi d'orientation définit, dans son article 4, l'enseignement comme : **"Un enseignement adapté à la diversité des élèves**, par une continuité au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité".

En 1995, François BAYROU confirme cette tendance : "Il fallait enfin établir une cohérence entre les programmes d'enseignement et les 3 cycles pluriannuels qui organisent l'école **afin de prendre en compte souplement les rythmes et les spécificités des élèves** sans perdre de vue les objectifs commun à tous".

Les nouveaux programmes parus en 2002 accentuent cette logique en faisant de nombreuses références à cette prise en compte de la diversité des élèves : les objectifs sont communs mais **les chemins pour les atteindre sont diversifiés**. En effet, **"l'école primaire doit prendre en compte les difficultés propres et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant**. Les maîtres peuvent faire appel à leurs collègues spécialisés, qui dispensent des aides adaptées, soit en petits groupes et parfois dans le cadre même de la classe, soit individuellement ...Faire

vivre l'égalité des chances, c'est donner mieux à ceux qui ont moins" (*Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, 2004). On y retrouve même un paragraphe intitulé **La réussite de tous** et c'est une des idées fortes de ces programmes. Les évaluations sont des "instruments qui aideront les maîtres à assurer **la réussite de tous leurs élèves**.(...)Les maîtres doivent...en déduire des stratégies pour assurer **la réussite de chacun des élèves**. Il n'y a pas, en effet, de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique sur la longue durée, comme le prévoient entre autres les Programmes Personnalisés d'Aide au Progrès (PPAP)". C'est l'occasion de rappeler **la nécessaire différenciation de tout enseignement**.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (plus connue sous le nom de loi FILLON) du 23 avril 2005 reprend ces principes et insiste, dans son article 27, sur la nécessaire prise en compte des élèves en difficulté, des élèves précoces, en résumé de leur diversité. On retrouve dès l'article 1 la formule "égalité des chances". Une des mesures phares de cette loi est l'amélioration de l'accueil des élèves handicapés en milieu scolaire ; 800 emplois supplémentaires d'auxiliaires de vie scolaire sont créés, et une adaptation du réseau des classes d'intégration scolaire est prévue. Les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés, menées par le Ministère de l'Education Nationale sont renforcées par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, dont l'application a débuté à partir de janvier 2006.

En terme de gestion d'hétérogénéité au sein d'une classe, la présence d'enfants handicapés semble être la situation extrême que l'enseignant puisse rencontrer, et particulièrement en Education Physique et Sportive (EPS) si le handicap est moteur. L'accueil des élèves handicapés ne fera pas partie de ma réflexion, mais il me semble tout de même important de soulever cette question. En effet, le nombre d'enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire va augmenter et beaucoup d'enseignants seront un jour confrontés à cette situation dans leurs parcours professionnels.

A la lumière de toutes ces recommandations officielles, je vais maintenant m'appuyer sur quelques travaux théoriques menés par des pédagogues dans le domaine de la différenciation pédagogique pour recenser les outils dont disposent les enseignants.

1.3. La pédagogie différenciée : pistes, propositions et réflexions théoriques

1.3.1. Qu'est ce que la pédagogie différenciée ?

Bien que son apparition dans les textes officiels date des années 1970, la pédagogie différenciée n'est pas une invention récente. En effet, dès la création des premières universités au 12^{ème} siècle, l'enseignement est différencié : chaque étudiant poursuit son programme de formation personnel. Plus tard, au 19^{ème} siècle, les maîtres d'école en milieu rural pratiquent également une certaine différenciation dans leur classe, puisqu'ils doivent faire face à des élèves d'âges et de niveaux différents (comme dans les classes uniques ou multiniveaux actuelles). Mais le concept de différenciation pédagogique va s'affirmer avec l'évolution progressive de la reconnaissance de l'élève comme personne à travers de nombreux écrits. COUSINET, FREINET ou OURY montrent tous, selon leur éclairage particulier, que l'élève existe avec ses désirs, ses soucis, ses richesses et proposent une pédagogie recentrée sur l'apprenant et ses intérêts véritables.

La mention et la formulation de ce concept dans une pratique concrète datent des années 1960, sous l'impulsion de Louis LEGRAND, alors directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN, aujourd'hui devenu l'INRP : Institut National de la Recherche Pédagogique), qui lança dans 17 collèges expérimentaux la réflexion sur ce thème, réflexion qui a largement trouvé son écho dans les recherches en pédagogie depuis.

La pédagogie différenciée se définit comme :

- ▶ une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres à la situation de formation ;
- ▶ une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée et par les mêmes itinéraires. (H. PRZESMYCKI, 1991).

Bernard REY donne cette définition: "Différencier, c'est d'abord prendre chaque élève pour un sujet et avoir de l'intérêt pour la manière dont il donne sens au monde, même si l'on sait que ce sens doit être modifié" (*Faire la classe à l'école élémentaire*, 1998).

Philippe MEIRIEU la définit comme une méthode originale prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître. On retrouve dans cette approche les trois éléments constitutifs du triangle didactique : élève, maître et savoir. Il distingue deux types de différenciation (*L'école mode d'emploi*, 1990) :

- La différenciation successive, qui conserve le fonctionnement habituel de la classe, mais qui a le souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage.
- La différenciation simultanée est plus délicate à gérer : chaque apprenant s'adonne à des activités correspondant à ses besoins et ressources propres. La forme que prend la situation est variable, allant d'une individualisation plus ou moins importante au regroupement en petit effectif. Sa mise en place demande une rigueur absolue, garantie contre les dérives multiples.

En résumé, l'objectif est de faire travailler ensemble des élèves de niveaux différents, au sein de groupes hétérogènes. Il s'agit, pour un même contenu, d'adapter les méthodes aux capacités de chacun.

La pédagogie différenciée est née du double constat d'une impossible homogénéisation et d'une impossible gestion équitable de l'hétérogénéité (Guy AVANZINI, 1989). Si cette différenciation n'est pas mise en place, il y a un risque d'échec scolaire et de démotivation. Face à un traitement scolaire identique, les différences se transforment en inégalités et ce sont toujours les mêmes élèves qui sont privilégiés.

Après avoir défini et expliqué la différenciation pédagogique, je vais à présent évoquer les différents dispositifs dont dispose l'enseignant pour différencier son enseignement.

1.3.2. Comment différencier ?

- **Par les situations d'apprentissage (caractérisées par les interventions du maître)**

Il est important de tenir compte des différents profils pédagogiques tels que les a définis A. DE LA GARANDERIE. Il explique que des élèves vont davantage avoir besoin d'entendre des énoncés (auditif), d'autre de les visualiser (visuel), et enfin, certains devront appréhender les choses par la manipulation (kinesthésique).

Il existe donc trois profils auxquels il faut être attentif afin d'utiliser les outils appropriés et d'adapter son mode d'intervention. En EPS, l'action peut et doit (suis-je tenté de dire) venir en complément de la verbalisation ; le recours à l'écrit ne doit pas pour autant être négligé (tableau, feuilles,...).

Philippe MEIRIEU distingue trois types de situation d'apprentissage et suggère de les alterner :

- ♦ Les situations impositives, au cours desquelles le même apport est proposé à un même groupe (dispositif utile pour faire circuler une information ou donner une explication).
- ♦ Les situations individualisées, où le guidage est plus important, et où l'activité de l'élève est contrôlée à chaque instant.
- ♦ Les situations interactives, qui sont plus difficiles à mettre en place, car le maître doit s'assurer que chaque élève du groupe a un apport spécifique (*Apprendre..., oui mais comment ?*, 1988).

Cette alternance rejoint une autre variable sur laquelle il est possible d'agir pour différencier, il s'agit de la forme de groupement des élèves.

- **Par les regroupements d'élèves :**

En EPS, il y a différentes façons de grouper les élèves :

- ♦ Groupes de besoin : dans un groupe, on réunit des élèves en fonction d'un besoin identifié. Il permet d'intégrer des élèves de niveaux différents mais présentant des lacunes communes.
- ♦ Groupes de performance ou de niveau : à partir d'évaluations diagnostiques, on forme des groupes de remédiations pour les élèves en difficulté et des groupes d'approfondissements pour les élèves qui ont réussi. Il permet surtout, dans une activité de duel, d'équilibrer le rapport de force et d'éviter les affrontements sans intérêts. Cette forme de groupement est à privilégier en situation d'opposition. Il ne faut cependant pas en abuser car cela peut provoquer une démotivation des élèves les plus "faibles" et instaurer une hiérarchie immuable, défavorable à la dynamique de classe.
- ♦ Groupes d'aide : il fonctionne sur le système de l'entraide et favorise ainsi la solidarité entre élèves. Il permet aux élèves en difficulté de bénéficier de l'appui des élèves les plus à l'aise. Ce système peut néanmoins entraîner la démotivation des meilleurs et parfois un sentiment de mépris à l'égard des plus "faibles".

- ♦ Groupes affinitaires : Il fait intervenir la dimension affective (pouvant être une aide pour surmonter la difficulté). Il facilite l'engagement et la coopération entre élèves, mais il faut faire attention à ne pas dévier du but et manquer ainsi d'efficacité.

- **Par la tâche, le contenu :**

L'enseignant peut proposer :

- ♦ des tâches communes à tout le groupe classe, mais avec un système de variables didactiques jouant sur la complexité ou la difficulté de la réalisation.
- ♦ des tâches différenciées en fonction de la nature des groupements. Dans ce type de propositions, ce sont les objectifs des tâches qui sont différenciés, soit en fonction des besoins des élèves, soit en fonction de leur niveau.
- ♦ des tâches différenciées en fonction du projet de chaque élève. Il s'agit ici de proposer un certain nombre de situations, ainsi que leurs variables sur plusieurs ateliers afin que chaque élève se constitue, au fil des rotations, son propre programme de travail. Cela nécessite une identification claire et fiable des besoins de chaque élève. Ce système semble ambitieux et envisageable seulement avec des élèves capables de travailler en autonomie. Par conséquent, sa mise en place n'apparaît possible qu'avec des élèves de fin de cycle 3.

- **Par l'aménagement matériel :**

Jouer sur les paramètres matériels, lorsque c'est réalisable, permet de contribuer à la gestion de l'hétérogénéité. Il ne s'agit pas de dénaturer l'activité mais de permettre, au prix d'aménagements provisoires, une entrée par la réussite des élèves les plus en difficulté. Le choix et la disposition du matériel sont des variables déterminantes en EPS. D'éventuelles modifications peuvent se faire en cours de séance et permettre à des élèves en difficulté de ne pas se figer en situation d'échec. C'est certainement le premier recours dont dispose l'enseignant pour différencier avant de mettre en place des dispositifs plus élaborés.

- **L'évaluation:**

Selon P.MEIRIEU (*L'école mode d'emploi*, 1990), la clef de voute de toute pratique différenciée est l'évaluation. Il en distingue trois types :

- l'évaluation prédictive, qui précède l'apprentissage,
- l'évaluation formative, qui régule la différenciation en cours,
- l'évaluation sommative, qui intervient en fin d'apprentissage.

La première est primordiale, elle constitue le diagnostic initial sur lequel s'appuie la définition des besoins de l'élève mais aussi les ressources dont il dispose. Elle est donc un préalable nécessaire à toute séquence, à toute entrée dans un nouveau module et une nouvelle activité. C'est à partir des informations recueillies lors de ce "diagnostic" que l'enseignant peut mettre en place des situations d'apprentissage adaptées. L'importance de cette étape dans une démarche différenciée est donc évidente.

L'acquisition, voulue par les programmes, de compétences communes pour une population diversifiée d'élèves, oblige l'enseignant à prévoir des chemins d'apprentissage différents, étant donné que tous ne partent pas du même point. Il apparaît donc impossible et tout à fait inégalitaire d'évaluer tous les élèves à partir des mêmes critères. En effet, une évaluation différenciée, en proposant des situations simples ou complexes, doit permettre à chacun de réussir à son meilleur niveau. Évaluer uniquement sur la performance reviendrait à privilégier des enfants aux ressources motrices plus importantes et ceux qui ont déjà une pratique de l'activité. Il est donc indispensable de prendre en compte les progrès réalisés et les processus d'acquisition des élèves. Le niveau d'exigence, en matière de performance ou de maîtrise, dans l'activité doit par conséquent être variable. Les critères d'évaluation doivent tenir compte des différences motrices entre élèves afin de ne pas diriger ceux qui sont en difficulté vers l'échec.

Les différents dispositifs de différenciation qui viennent d'être présentés seront mis en pratique et adaptés en fonction des différences constatés chez les élèves ; je vais justement évoquer dans la partie suivante les différences à prendre en compte en EPS.

1.4. Quelles différences prendre en compte en Education Physique et Sportive ?

J'ai donc choisi d'axer ma réflexion dans le cadre de la discipline EPS. Avant tout, il me semble important de définir l'EPS et de rappeler ses objectifs à l'école primaire. C'est une discipline d'enseignement qui vise le développement des

capacités et ressources nécessaires aux conduites motrices, l'accès au patrimoine culturel que représentent les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), pratiques sociales de références, l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé.

Si les notions centrales sont l'enrichissement et le perfectionnement du répertoire moteur, il n'en demeure pas moins que l'EPS, par la diversité des expériences qu'elle propose, contribue à atteindre d'autres finalités primordiales dans le développement de la personne:

- la santé,
- la sécurité,
- le besoin et le plaisir d'agir,
- le sens de l'effort,
- l'acquisition de notions et la construction de compétences utiles dans la vie de tous les jours,
- la formation à la citoyenneté (en éduquant à la responsabilité, à l'autonomie et à la solidarité, en jouant avec les règles).

L'EPS est également une discipline propice à l'interdisciplinarité:

- ◆ En maîtrise de la langue : parler (par la verbalisation des actions), lire et écrire (divers documents tels que les règles du jeu, l'organisation de rencontre sportive, le tableau de mesure de performances).
- ◆ En sciences : la connaissance de la structure et du fonctionnement du corps.
- ◆ En mathématiques : diverses mesures (longueur, temps) et calculs associés.
- ◆ En histoire-géographie : les notions d'espace et de temps.
- ◆ En arts visuels : la finalité expressive et esthétique de certaines APSA (la danse par exemple).

Pour toutes ces raisons, l'apport de l'EPS à la formation globale du jeune enfant est fondamentale, d'où mon souci de rendre ces apprentissages effectifs pour tous les élèves, malgré leur hétérogénéité.

Comme je l'ai évoqué précédemment, cette hétérogénéité naît des différences que l'on peut observer chez les élèves, mais quelles sont celles à prendre en compte en EPS ?

J'ai donc choisi de répertorier ces différences en deux catégories : les caractéristiques non motrices et les caractéristiques motrices, afin de mettre en avant le fait que l'EPS est confronté, plus que toute autre discipline à ces deux types de caractéristiques à la fois.

Les caractéristiques non motrices :

- ◆ d'ordre cognitives : richesse des processus mentaux (traitement de l'information, contrôle et régulation de l'activité,...).
- ◆ d'ordre affectives : rapport à l'école en général et à l'EPS en particulier (appétence ou désintérêt).
- ◆ d'ordre psychologiques.
- ◆ d'ordre socio-économiques et socio-culturelles : croyances ethniques et religieuses, valeurs, histoire et situation familiale (normale, mono-parentale, DDAS, foyer d'accueil, tutelle, rang dans la fratrie,...), origine géographique (urbaine ou rurale), codes de langage, types de socialisation, catégories socio-professionnelles des parents.
- ◆ Les caractéristiques psycho-sociales de la classe peuvent expliquer les relations entre élèves (leaders, boucs émissaires, exclus, pression, sous groupes, cohésion du groupe,...) et leur analyse peuvent être une aide pour comprendre les comportements de certains élèves.

Les caractéristiques motrices :

On peut observer des différences entre chaque enfant en ce qui concerne leur croissance, c'est à dire le développement progressif de leur taille (ces caractéristiques sont assez visibles : la taille, le poids,...) mais aussi en ce qui concerne leur maturation, c'est à dire la transformation, la modification, voir l'apparition de certaines fonctions qui provoquent des changements succesifs chez eux (ces caractéristiques sont quant à elles moins visibles de prime abord : les fonctions respiratoires, cardiaques, musculaires par exemples,...).

Elles peuvent être accentuées par la présence dans une même classe d'élèves d'âges différents (classe unique, multiniveaux). Elles peuvent également être liées au sexe ; en effet, les garçons et les filles ne se développent pas au même rythme et ne développent pas de façon identique les mêmes potentialités. Enfin, elles peuvent être liées au développement physiologique, qui est propre à chaque individu : deux enfants du même sexe peuvent présenter des différences importantes de maturation.

La prise en compte des caractéristiques motrices, ainsi que celle des caractéristiques non motrices, est très importante car elles expliquent toutes le degré d'engagement de l'élève dans l'activité. Cependant, la particularité de cette discipline est la visibilité offerte à tous des différences motrices, qui peuvent gêner l'exécution

des tâches demandées. D'une façon plus générale, Bernard XAVIER-RENE, Maître de conférence en Sciences de l'Education, parle de "l'autre différence" (*Différencier la pédagogie en EPS*, 1991) quand il évoque la dimension corporelle qui intervient en EPS ; c'est particulièrement sur cette autre différence que j'ai choisi d'axer ma réflexion, c'est à dire que je m'intéresserai à la prise en compte des différences motrices chez les élèves.

Tous ces apports théoriques constituant la première partie de ce travail ont été des points d'appui précieux à partir desquels j'ai pu mettre en place des dispositifs de différenciation au cours de mon stage en responsabilité.

2. Mise en pratique

A la lumière des apports théoriques explicités en première partie, je vais maintenant faire part de la pratique que j'ai pu en tirer au cours de mon stage en responsabilité.

Cela m'a permis de tester quelques dispositifs évoqués et de voir leurs effets en situation. Je vais tout d'abord présenter les conditions de ce stage ainsi que les activités proposées aux élèves et je détaillerai ensuite pour chacune d'elles les dispositifs de différenciation mis en place.

2.1. Présentation générale du stage

J'ai effectué mon deuxième stage en responsabilité dans une école rurale, avec une classe de Grande Section (8 élèves), Cours Préparatoire (10 élèves) et Cours Élémentaire 1ère année (8 élèves) ; elle comptait donc 26 élèves au total qui couvraient tout le cycle 2. Cependant, je n'avais les GS que le matin car un décloisennement fonctionnait dans l'école et ils étaient sous la responsabilité d'une collègue les après-midi (collègue qui a des Petite et Moyenne Section).

Les séances d'Education Physique et Sportive étant prévues les après-midi, la classe était alors composée de 18 élèves (10 CP et 8 CE1). Elles se déroulaient dans la salle des fêtes du village (qui était à une dizaine de minutes de marche de l'école), pour des raisons matérielles et de météo. A cause de la perte de temps des trajets et de la disponibilité réduite de la salle, il y avait deux séances d'1h30 dans la semaine, programmées le mardi et le vendredi de 14h à 15h30. Cela me faisait donc six séances sur les trois semaines de stage, nombre peu important à cause des raisons évoquées ci-dessus. J'ai fait le choix de proposer deux activités différentes afin de pouvoir tester des dispositifs de différenciation dans plusieurs situations, même si j'ai conscience qu'un cycle de trois séances n'est pas des plus pertinents. Les séances du mardi étaient consacrées à l'activité lancer et celles du vendredi à l'activité jeux collectifs (avec manipulation de balles, pour qu'il y ait une certaine cohérence entre les deux activités).

Je vais maintenant revenir sur les deux activités en détails, en explicitant davantage ma pratique pour chacune d'entre elles. Je débutais ces APSA avec la même interrogation : « **Quels dispositifs de différenciation sont adaptés aux activités que je vais proposer et vont-ils être efficaces?** »

2.2. L'APSA Lancer

2.2.1. Présentation et objectifs de l'APSA

L'activité lancer fait partie de la famille des activités athlétiques, qui regroupe également les APSA courses et sauts. Ce sont toutes des activités codifiées qui se déroulent dans un milieu stable et la définition de l'APSA lancer consiste à projeter un engin le plus loin possible. C'est une activité à effet et non à forme : l'objectif est ici la performance mesurée.

Les enjeux sont :

- au niveau des ressources : le développement des ressources biomécaniques et des ressources bio-informationnelles relatives à la proprioception (*sensibilité proprioceptive : sensibilité nerveuse à divers stimuli (pression, tension,...) affectant les muscles, les tendons, les os et les articulations*).
- Au niveau des connaissances : apprendre à connaître son corps en ce qui concerne la physiologie, l'anatomie, les principes cinématiques et physiques ; la perception du temps et de l'espace.

Les objectifs vont s'orienter vers la recherche de la meilleure organisation du geste, son automatisation et son efficacité.

En ce qui concerne le cadre des programmes officiels de l'école primaire, cette activité rentre dans le champ de compétence spécifique : *Réaliser une performance mesurée*. A la lecture de ces textes, il est possible de préciser davantage les compétences à travailler dans cette APSA :

- Lancer de différentes façons : en translation, en rotation, à la cuillère, à bras cassé ; debout, assis, de dos, de face, de côté ; à 1 main, à 2 mains.
- Lancer dans des espaces et avec des matériels variés : en salle, dehors, sur le sable, sur l'herbe ; dans des zones, des cibles de différentes formes, plus ou moins éloignées, verticales ou horizontales ; avec des objets variant en taille, en poids et en forme.
- Lancer dans des types d'efforts variés (rapport distance / vitesse) : avec ou sans élan, une distance d'élan qui varie.
- Lancer de plus en plus régulièrement : reproduire plusieurs lancers et effectuer des performances similaires (connaître ses possibilités).

Des objectifs transversaux mais tout aussi importants sont également travaillés à travers cette activité : les règles de sécurité, qui doivent être élaborées avec les enfants pour en assurer la compréhension et le respect ; les capacités d'auto-évaluation sont également sollicitées lors des travaux en ateliers où les élèves sont amenés à mesurer eux-même leurs performances.

2.2.2. La différenciation pratiquée

Le module que j'ai mis en place comptait 3 séances : la première était consacrée à l'évaluation diagnostique : point d'appui pour mettre en place les dispositifs de différenciation lors des deux séances suivantes.

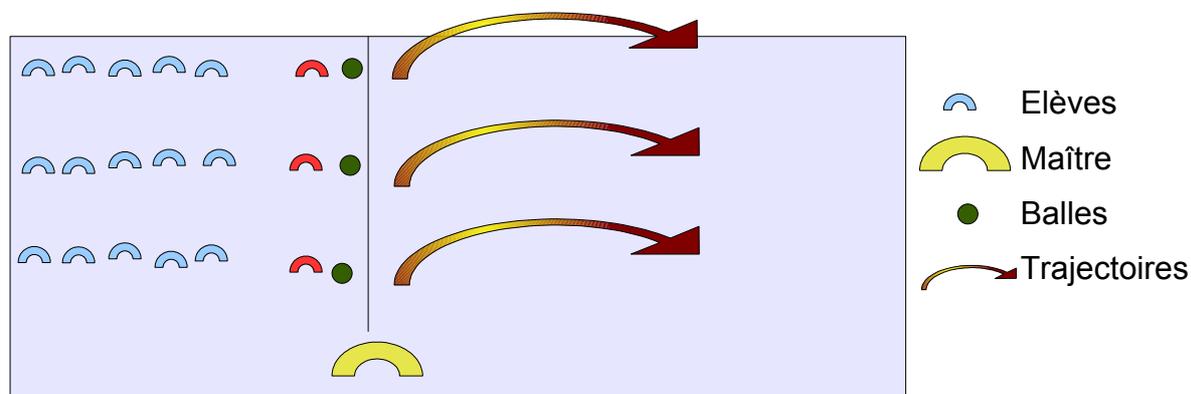
- **Séance 1 : l'évaluation diagnostique**

Au cours de cette séance, j'ai proposé aux élèves de réaliser divers lancers. Le travail était effectué par vagues (6 vagues de 3 élèves), les élèves attendaient le signal (à une ligne matérialisée au sol) pour lancer des balles. La consigne était de lancer la balle le plus loin possible, et ce sans contraintes particulières ; quand la première vague avait effectué ses lancers , la seconde vague devait attendre un second signal pour récupérer les balles et venir se placer sur la ligne pour les lancer. Chaque élève a lancé deux fois la balle de cette façon.

Pendant ce premier temps, mon rôle a consisté à regarder tous les élèves lancer à l'aide d'une grille d'observation (annexe 1) afin de situer leur niveau.

Le schéma ci dessous reprend la situation :

Schéma 1 : Situation d'évaluation diagnostique lors de la séance 1



J'ai ainsi pu remplir un tableau de positionnement des élèves (annexe 2) par rapport à la grille : ils étaient 4 au niveau 1, 10 au niveau 2 et 4 au niveau 3.

Après ces lancers libres, j'ai proposé aux élèves des situations de lancers dans les mêmes modalités (par vagues et avec le même objectif : lancer le plus loin possible) mais avec des contraintes : assis, à genoux, de côté, de dos, les yeux fermés, avec un objet plus gros et plus lourd (medecine ball).

En fin de séance, au moment du regroupement, les élèves ont eu à s'exprimer sur les situations qui leur semblaient les plus appropriées pour lancer loin et celles qui leur ont posées le plus de difficultés. Nous avons ainsi pu établir quelques règles d'action fondamentales pour réussir le lancer : garder le corps droit pour lancer (ne pas tomber en avant ou casser son corps), ne pas lancer à l'amble, lancer en visant (en finissant son geste dans la direction de la cible et éventuellement en pointant la direction avec l'autre main).

A l'issue de cette séance et à l'aide des observations menées, j'ai pu former 4 groupes : 1 de niveau 1 (groupe D), 2 de niveau 2 (groupes B et C) et 1 de niveau 3 (groupe A).

Le travail sur les séances suivantes se déroulait en ateliers.

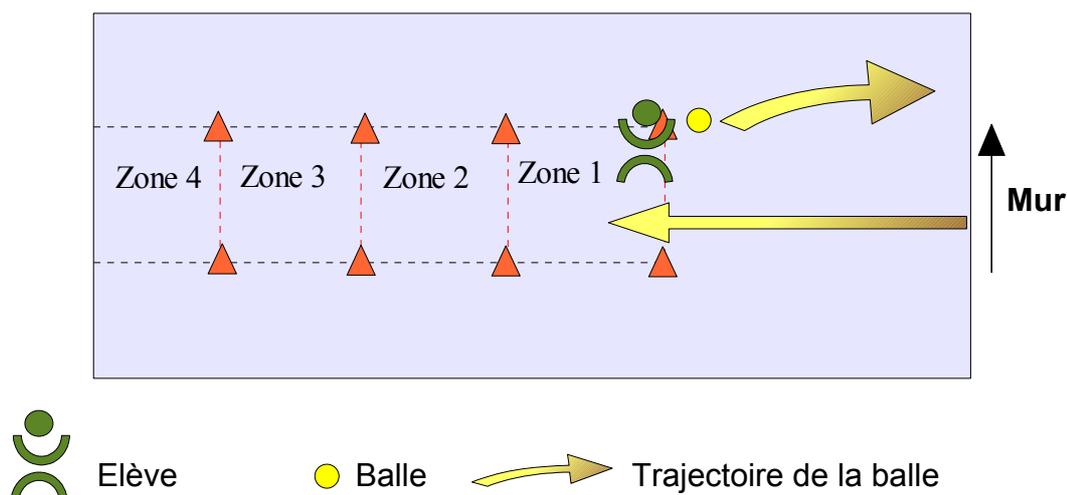
- **Séance 2 : Les ateliers**

Cette séance était organisée en 4 ateliers dont je vais maintenant présenter les modalités et expliquer les objectifs. Pour chacun d'entre eux, j'expliquerai la différenciation mise en place. La disposition des ateliers dans la salle est présentée en annexe 3.

★ Atelier 1

L'objectif de cet atelier était de lancer fort et droit. 4 zones étaient matérialisées au sol, face à un mur ; l'élève était situé devant la zone 1 et devait faire rebondir la balle le plus fort possible contre le mur afin qu'elle revienne dans la zone la plus loin. L'élève devait également lancer droit car la balle devait revenir et rester dans le couloir des zones, délimitées par des cônes.

Schéma 2 : Atelier 1

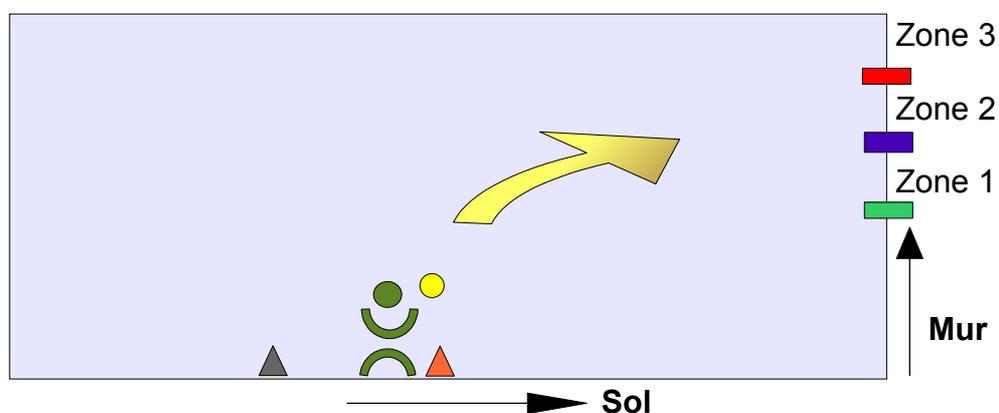


Pour cet atelier, la consigne était la même pour tous les groupes mais les critères de réussite étaient différents. Ainsi, en 10 lancers, les élèves du groupe A devaient atteindre au moins 4 fois la zone 3 ; ceux des groupes B et C, 4 fois la zone 2 et ceux du groupe D, 4 fois la zone 1.

★ Atelier 2

L'objectif de cet atelier était de lancer fort et haut. Les élèves étaient face à un mur. Ils étaient positionnés en file indienne, derrière un cône. Ils devaient lancer une balle le plus haut possible sur le mur dans des zones matérialisées par des scotchs de couleurs.

Schéma 3 : Atelier 2

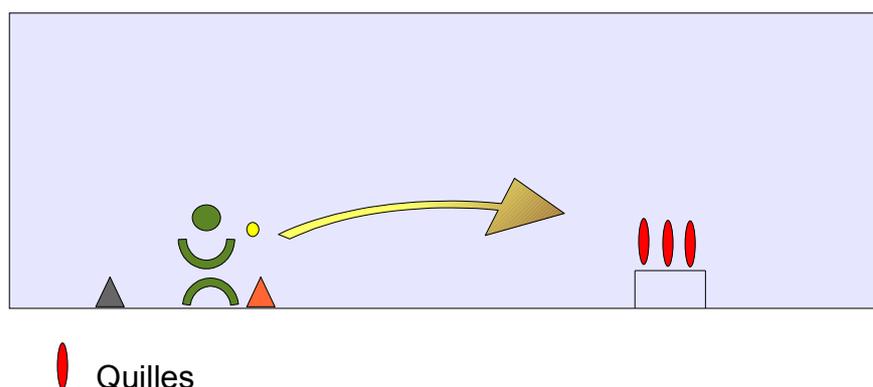


Pour cet atelier, la consigne était la même pour tous les groupes mais les critères de réussite étaient différents: sur 10 lancers, les élèves du groupe A devaient viser au moins 4 fois la zone 3 ; ceux des groupes B et C, au moins 4 fois la zone 2 au minimum et ceux du groupe D, au moins 4 fois la zone 1 au minimum. J'avais prévu une variable pour ceux qui réussissaient facilement dès leur premiers essais, ils devaient lancer de plus loin (cône gris sur le schéma).

★ Atelier 3

Cet atelier était dédoublé, ce qui permettait d'augmenter le nombre de tentatives de chaque élève. L'objectif était de lancer précis et fort. Il s'agissait de viser des quilles, positionnées sur un banc, avec des petites balles afin d'en faire tomber le maximum en 2 lancers. Les élèves étaient en file indienne derrière un plot, à environ 4 mètres des quilles.

Schéma 4 : Atelier 3



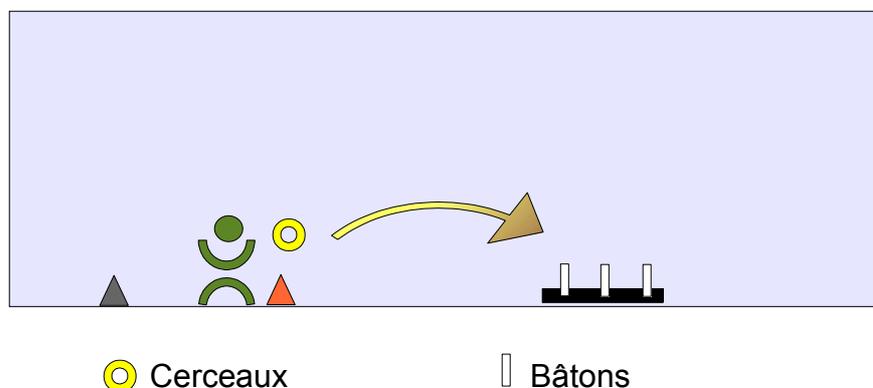
Là encore, ce sont les critères de réussite qui variaient selon les groupes. Les élèves du groupe A devaient faire tomber au moins 8 quilles (sur les 10) en 2 lancers successifs, ceux des groupes B et C au moins 6 quilles et ceux du groupe D au moins 4 quilles. Une zone de lancer plus lointaine était prévue pour les élèves qui réussissaient rapidement (cône gris).

★ Atelier 4

Cet atelier ressemblait à l'atelier 3 puisque l'objectif était la précision. Il s'agissait ici d'enfiler des petits cerceaux dans des socles d'où sortaient 5 petits batons (en forme de signe + avec un baton au centre et un à chaque extrémité).

L'objectif était aussi de lancer un objet différent, d'une façon différente. Là encore, le matériel dont je disposais m'a permis de dédoubler l'atelier.

Schéma 5 : Atelier 4



Les élèves du groupes A devaient enfilez au moins 5 cerceaux sur 10 lancers ; ceux des groupes B et C, 4 cerceaux et ceux du groupe D, 3 cerceaux. Comme pour les 3 autres ateliers, les critères de réussite variaient en fonction des groupes.

Cet atelier était en fait très difficile pour les élèves, très peu d'entre eux ont atteint les critères. Il aurait fallu faciliter la tâche en rapprochant la zone de lancer des bâtons.

En ce qui concerne l'évaluation et le contrôle de l'atteinte des critères, chaque élève disposait d'une fiche qui reprenait les critères de réussite pour chaque ateliers (complétée par le maître en fonction du groupe d'appartenance) et sur laquelle il inscrivait à côté sa performance réalisée (annexes 4 et 5). L'élève avait ainsi une vue globale des performances réalisées par rapport aux critères à atteindre. Le maître circulait dans les ateliers pour observer l'action des élèves et vérifier le respect des consignes.

Cette fiche était sans doute un peu complexe pour les CP qui ont eu particulièrement besoin de mon aide pour la remplir. Il serait préférable de faire cocher des cases pour un éventuel réemploi de ce type de fiche avec ce niveau.

Une synthèse collective a eu lieu, pendant laquelle nous avons établi avec les élèves les règles d'action pour améliorer les lancers dans chaque atelier. L'objectif pour la séance suivante était donc d'améliorer ses performances.

- **Séance 3 : reprise des ateliers et évaluation.**

La séance a débuté par un rappel des règles d'actions mises en évidence lors de la séance précédente et s'est ensuite déroulée, dans un premier temps, selon les mêmes modalités que la séance 2 ; c'est à dire en ateliers avec les mêmes groupes et les mêmes critères de réussite. Les élèves ont alors terminé de compléter leur fiches (annexe 4). Ils ont ainsi pu comparer l'évolution de leurs performances par rapport à la séance précédente.

Puis, j'ai refait vivre aux élèves la situation de la première séance où ils devaient lancer la balle le plus loin possible, par vagues, (situation de l'évaluation diagnostique) afin de voir l'évolution entre la première et la dernière séance. J'ai complété la fiche qui m'avait servi à établir les groupes de niveaux (annexe 2) et j'ai pu constater les éventuels progrès des élèves.

C'est ce dont je vais parler maintenant dans la partie suivante qui fera le bilan de la démarche menée.

2.2.3. Quels résultats ?

En confrontant les deux évaluations menées lors des séances 1 et 3, j'ai pu constater que 2 élèves du niveau 1 étaient passés au niveau 2 et que 4 élèves du niveau 2 étaient passés au niveau 3 : ces élèves ont donc progressé. Cependant, il n'est pas certain que ces progrès soient principalement dus à la différenciation pratiquée.

De plus, ce module aurait mérité d'être prolongé sur 2 ou 3 séances pour pouvoir analyser des résultats sur le plus long terme, mais les stages en responsabilités ne durant que 3 semaines limitent des expériences plus longues ; d'autant que j'avais fait le choix de mener deux activités différentes en parallèle.

Pour autant, j'ai quand même la satisfaction d'avoir vu progresser deux élèves qui présentaient des difficultés lors de la première séance, et il me semble que le fait de leur avoir proposé des situations avec des critères de réussite plus adaptés à leur niveau leur a permis de rentrer davantage dans l'activité. Ils faisaient partie du groupe 1 et ils ont eu la satisfaction d'avoir atteint les critères en séance 2. Ils ont même amélioré leurs performances lors de la séance 3 et c'est sans doute grâce à un mode d'entrée par la réussite dans cette activité que ces progrès ont eu lieu. En effet, j'ai notamment constaté l'évolution dans l'engagement de ces deux élèves. Lors de l'évaluation diagnostique, ils ont lancé la balle sans grande conviction, avec une

certaine envie de se débarrasser et d'en finir. En revanche, au moment de l'évaluation de la dernière séance, j'ai constaté leurs efforts pour réaliser une performance. En ce qui concerne cette évaluation, elle a pris ici le statut d'une évaluation sommative. Dans une démarche approfondie de différenciation, il aurait été profitable qu'elle ait le statut d'évaluation formative, qui intervient en cours d'apprentissage et qui permet d'orienter ensuite des activités de remédiations spécifiques. Ces dernières peuvent être menées sous la forme de groupe de besoins, qui travaillent sur des objectifs précis, à travers des situations très ciblées.

D'une façon générale, je pense que ce dispositif est intéressant pour les raisons que je viens d'évoquer. Il aurait également été intéressant de poursuivre ces mêmes ateliers en complexifiant les situations, par l'intermédiaire de variables, afin de pousser les élèves au maximum de leurs performances, et de leur permettre de situer leurs limites.

2.3. L'APSA «Jeux collectifs» - Les balles brûlantes

2.3.1. Présentation et objectifs de l'APSA

L'activité jeux collectifs est par définition une activité qui se déroule dans un cadre règlementaire, où l'on doit résoudre à plusieurs par des attitudes d'aides et d'oppositions, des problèmes posés par le déplacement de mobiles (des balles pour ce jeu) aux trajectoires plus ou moins prévisibles. Le problème fondamental de cette activité est de résoudre en acte, à plusieurs et simultanément des cascades de problèmes non prévus à priori dans leur ordre d'apparition, leur fréquence et leur complexité (METZLER, 1987). Il en découle des problèmes d'ordre informationnel provoqués par des incertitudes événementielles, spatiales, temporelles. Pour agir, l'élève doit lever ces incertitudes ; il doit comprendre la situation (prendre l'information et la décoder) et décider (il doit faire un choix d'action). Pour les balles brûlantes, d'autres problèmes se posent à l'élève, ils sont d'ordre moteur : ils concernent la manipulation de la balle (lancer, passer, recevoir, intercepter) et les déplacements (aller récupérer la balle, se positionner pour la recevoir, prendre de l'élan pour lancer). De plus, l'élève est sous pression temporelle, il faut comprendre et agir dans un temps restreint.

Le jeu « balles brûlantes » entre dans le champ de compétences spécifique : *s'opposer individuellement ou collectivement*. Il permet le développement :

- des ressources bio-informationnelles : habiletés perceptives et décisionnelles (prise d'information et de décision) ; appréciation de vitesses et de trajectoires (tâche d'anticipation-coïncidence) ; capacité d'anticipation.
- des ressources bio-énergétiques et biomécaniques : habiletés sensori-motrices (lancer la balle dans la direction et à la distance souhaitées, se placer et se déplacer sur le terrain).
- des ressources bio-affectives : maîtrise des émotions (accepter les règles, la défaite), prendre confiance (prendre des risques, des initiatives).

Au niveau des connaissances, les enjeux sont les règles d'action, la perception du temps et de l'espace et les règles de gestion et de l'organisation du jeu.

Pour cette activité, les objectifs vont d'abord s'orienter vers la recherche et l'application des solutions stratégiques et ensuite vers le développement des habiletés sensori-motrices (travaillées en parallèle par le biais de l'activité lancer).

C'est pourquoi j'ai choisi de mener ces deux activités en parallèle : afin de mettre en pratique des dispositifs sur des APSA qui s'orientent vers des objectifs différents mais qui sont fortement liées par le réinvestissement, dans l'activité balles brûlantes, des apprentissages effectués dans l'activité lancer. C'était ainsi un moyen de décontextualiser les règles d'action spécifiques au lancer dans une situation de jeu collectif.

2.3.2. La différenciation pratiquée

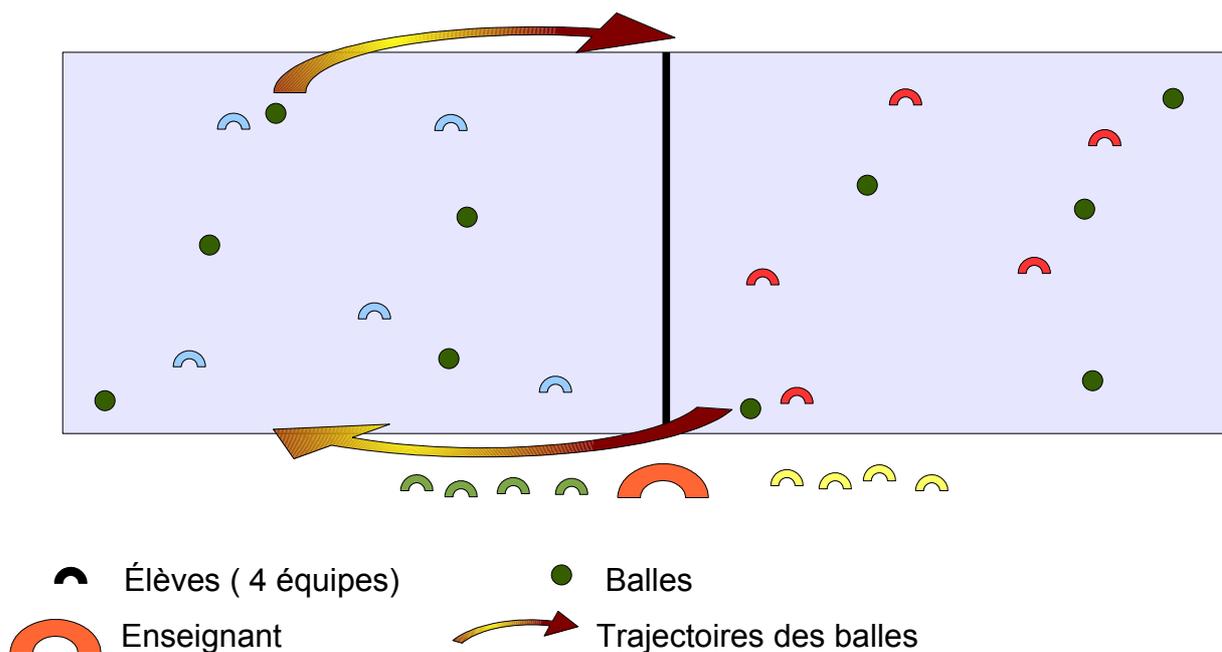
Pour cette activité aussi, le module que j'ai mis en place comptait 3 séances ; la première était consacrée à l'évaluation diagnostique : point d'appui pour mettre en place les dispositifs de différenciation lors des deux séances suivantes.

- **Séance 1 : l'évaluation diagnostique**

La situation proposée aux élèves était la suivante : après leur avoir expliqué les règles du jeu (annexe 6), j'ai formé quatre équipes en mélangeant les CP / CE1 et filles / garçons. Pendant que 2 équipes s'affrontaient, les 2 autres observaient et arbitraient. Les règles du jeu étaient celles de base, à savoir que l'équipe qui gagne est celle qui a le moins de balles dans son camp à la fin de la partie. Les élèves n'avaient pas de contraintes particulières pour lancer la balle, ils devaient simplement se figer comme des statues au signal de fin de partie pour éviter tous lancers tardifs. Les quatre équipes se sont affrontées.

A l'aide d'une grille d'observation des conduites typiques (annexe 7), j'ai rempli un tableau de positionnement des élèves. A partir de ces observations, (portant sur les habiletés perceptives et décisionnelles et les habiletés motrices) j'ai pu constituer des équipes homogènes pour la séance 2 (annexe 8).

Schéma 6 : Situation de l'évaluation diagnostique lors de la séance 1



● Séance 2 :

Pour cette séance, j'ai donc constituée 3 équipes de niveau hétérogène en leur sein (et donc à niveau plus ou moins équivalent entre elles) afin d'éviter des affrontements trop déséquilibrés, qui auraient pu être une source de démotivation et un frein à l'engagement des élèves en difficulté.

J'ai tout d'abord proposé aux élèves la même situation qu'en séance 1, les 3 équipes se sont affrontées (résultats : tableau 1 en annexe 9). Pendant que deux d'entre elles jouaient, la troisième observait et arbitrait (comptait le nombre de balles dans chaque camp à la fin de la partie).

Un premier regroupement a permis de faire émerger la nécessité de se répartir sur le terrain pour occuper tout l'espace et de se placer en fonction de ses compétences (ceux qui lancent fort se plaçant plutôt au fond du terrain et les autres devant,...). Les 3 équipes se sont à nouveau affrontées après avoir mises en place des stratégies relatives à ce qui avait été évoqué pendant le regroupement (résultats : tableau 2 en annexe 9). Un dernier regroupement a permis de faire la synthèse des situations vécues par les élèves ; ils ont constaté, tout comme moi, que les stratégies mises en place leur avait permis de gagner en efficacité.

En résumé, j'ai pu remarquer que chaque opposition était assez équilibrée dans la mesure où les résultats l'étaient (tableaux 1 et 2 en annexe 9) .

Cependant, j'ai constaté que dans chaque équipe, les élèves les plus performants prenaient le jeu à leur compte, c'est à dire qu'ils interceptaient, ramassaient et envoyaient les balles ; les quelques élèves les plus en difficulté étant souvent réduits au rôle de spectateur.

Ce constat allait m'inciter à revoir la composition des équipes pour la troisième et dernière séance.

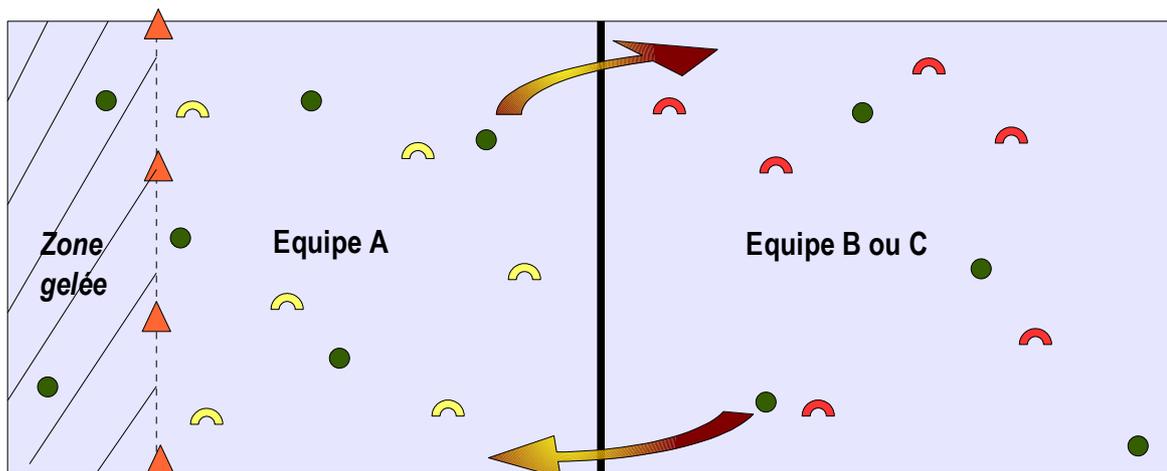
- **Séance 3 :**

La séance a débuté par un rappel des règles d'actions mises en évidence lors de la séance précédente. J'ai ensuite annoncé aux élèves que les équipes étaient modifiées. En effet, j'ai fait le choix pour cette dernière séance de constituer des équipes de niveau homogène en leur sein (une équipe A étant composée des élèves les plus forts, et les équipes B et C étant à peu près de même niveau), afin qu'il n'y ait pas une trop grande hétérogénéité au sein d'une même équipe, évitant ainsi de ne faire agir que les élèves de meilleur niveau (comme ce fut le cas en séance 2). Pendant que 2 équipes s'affrontaient, l'autre observait et arbitrait (respect des règles et comptage des balles à la fin de la partie).

Dans le but d'éviter des affrontements trop déséquilibrés dans les situations que j'allais proposer, j'avais prévu un ensemble de variables qui complexifiaient la tâche des élèves les plus forts (équipe A).

La première situation était une situation de jeu normal sans contraintes, pendant laquelle les élèves étaient invités à réinvestir les stratégies évoquées en séance 2 (répartition dans l'espace et placement en fonction du potentiel de chacun). Les 3 équipes se sont affrontées : quand B et C se sont opposés, je n'ai pas introduit de contraintes. Par contre, quand A a affronté B et C, une zone gelée était matérialisée par des plots au fond de leur terrain, et ils ne pouvaient pas récupérer les balles qui arrivaient dans cette dernière.

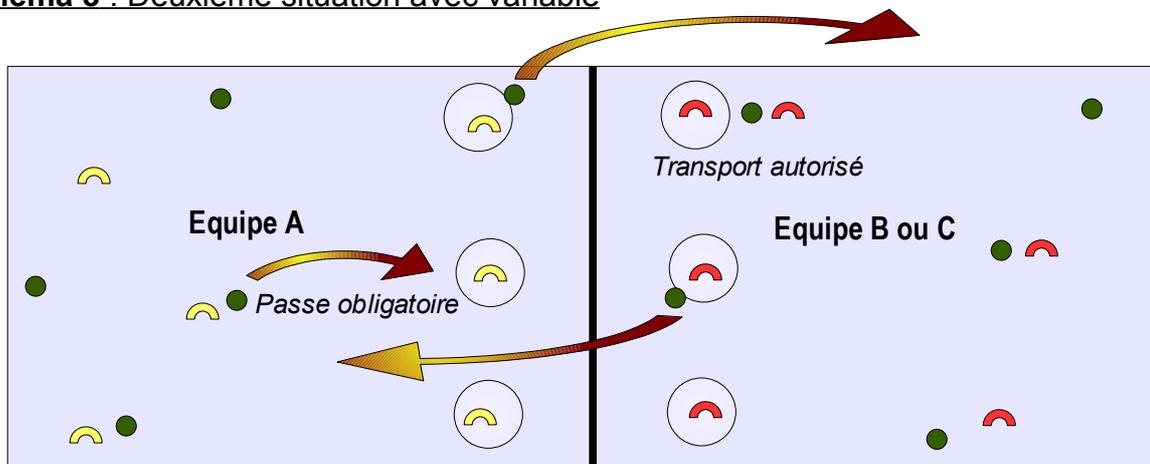
Schéma 7 : Première situation avec variable.



Cela a permis d'obtenir des résultats assez équilibrés à l'issue des confrontations (tableau 3 en annexe 9).

Un regroupement a fait émerger l'intérêt d'établir des rôles dans chaque équipe : des lanceurs et des receveurs. J'ai donc matérialisé des zones de lancer dans chacun des terrains (cerceaux). Des élèves étaient placés dans ces cerceaux (lanceurs) et n'avaient pas le droit de se déplacer ; ils devaient donc attendre que les receveurs (qui n'avaient pas le droit de lancer les balles dans l'autre terrain) leur donnent les balles. Là encore, je n'ai pas introduit de variables supplémentaires quand B et C se sont affrontés. Cependant, pour les oppositions A / B et A / C, les joueurs de l'équipe A n'avaient pas le droit de se déplacer balle en main, les receveurs étaient donc obligés de passer les balles aux lanceurs et ne pouvaient pas leur apporter. (La zone gelée avait été supprimée pour cette situation).

Schéma 8 : Deuxième situation avec variable



La mise en place de cette contrainte a permis de rendre les oppositions assez équilibrées (tableau 4 en annexe 9).

Un regroupement final a permis de faire le bilan des règles d'action permettant d'être efficace dans les différentes situations vécues.

2.2.3. Quels résultats ?

Les dispositifs menés dans cette activité ont été intéressants car ils ont soulevé des problèmes inattendus au moment de la préparation de la séquence. En effet, pour différencier, j'ai ici fait intervenir l'évaluation qui m'a permis de diagnostiquer les niveaux des élèves ; les formes de groupements pour réguler l'homogénéité et l'hétérogénéité, entre et au sein des équipes ; les variables pour complexifier les tâches des élèves les plus forts. C'est au niveau des formes de groupements que j'ai dû réajuster mes préparations ; je pensais que la constitution d'équipes hétérogènes en leur sein (pour obtenir des confrontations équilibrées) était le dispositif de groupement le plus adapté. J'ai alors constaté ce que j'évoquai ci-dessus au cours de la séance 2 : c'est à dire que les élèves les plus forts faisaient tout au sein de leur équipes, laissant les autres en situation plus ou moins passive. C'est pourquoi, j'ai revu les groupements pour la séance 3, en complexifiant les tâches pour les élèves de l'équipe A. J'ai constaté avec satisfaction que cela avait permis aux élèves des équipes B et C de prendre plus d'initiatives au sein de leurs équipes .

Là encore, tout comme pour l'activité lancer, ce dispositif a permis aux élèves les moins forts de s'engager davantage. J'étais soucieux d'égaliser les rapports de force afin de ne pas plonger les plus faibles en situation d'échec et les dispositifs mis en place leur ont justement permis, de tenir tête aux plus forts. Ce mode d'entrée par la réussite est à mon avis un facteur prédominant pour rendre les apprentissages effectifs.

D'une manière plus générale, je pense qu'il aurait été intéressant, tout comme pour l'activité lancer, d'inscrire cette démarche dans une séquence plus longue, car je regrette de n'avoir pu réellement constater des progrès chez les élèves à cause de la durée trop courte (3 séances) de ce module. Si j'avais eu plus de temps , il aurait été envisageable de revoir les groupements et de s'attacher davantage aux objectifs d'apprentissage inhérent à l'activité par le biais de variables s'appliquant à toute la

classe (favoriser la précision en définissant des zones à point par exemple). En effet, dans les situations proposées, les variables permettaient avant tout d'équilibrer les rapports de force et ceux visant spécifiquement les objectifs d'apprentissages ne s'appliquaient qu'à une équipe (lancer fort pour B et C quand il y avait la zone gelée dans le terrain de A, passer pour A quand il n'avaient pas le droit de se déplacer balle en main).

CONCLUSION

Tous les apports théoriques évoqués dans la première partie de ce travail ont permis de cadrer ma réflexion par rapport aux thèmes de l'hétérogénéité et de la différenciation pédagogique.

En revanche, c'est au cours de la mise en pratique, durant mon stage, que j'ai vraiment saisi les enjeux de cette démarche afin de répondre à l'hétérogénéité des élèves.

J'ai fait le choix de mettre en oeuvre des dispositifs dans deux activités en parallèle (lancer et jeux collectifs) dans le but de tester cette démarche dans des situations et des champs de compétences différents.

En résumé, les moyens sur lesquels j'ai agi pour différencier sont :

- **L'évaluation** (diagnostique), qui est un préalable indispensable à toute démarche différenciée. Elle intervient en première séance et permet de programmer les séances suivantes. (L'évaluation formative est également importante pour réguler l'activité en cours d'apprentissage et réajuster éventuellement le dispositif de différenciation). Il faut cependant souligner la difficulté de mise en place de cette évaluation diagnostique. En effet, les situations proposées m'ont permis de cerner les extrémités (les plus performants et les plus faibles) mais il est difficile d'observer les différences entre les élèves qui sont à un niveau moyen. Ceci peut s'expliquer par la durée un peu courte de ces situations mais également par le manque d'expertise dû à ma pratique professionnelle limitée.
- **Les formes de groupement** : j'ai testé les groupes de niveau dans les deux activités. En lancer, ils m'ont permis d'adapter les tâches en fonction de chaque atelier. En jeux collectifs, leur mise en place s'est avérée plus complexe pour les raisons que j'ai évoquées dans l'analyse en deuxième partie. J'ai donc pu me rendre compte de l'importance du choix dans la constitution des équipes en situation de jeux collectifs. Il est également important d'ajouter que les groupes ainsi formés ne sont pas définitifs et qu'ils doivent en effet être évolutifs. Sur un module plus long, les élèves doivent avoir l'opportunité de

naviguer entre les groupes en fonction de leur progression et besoins spécifiques, tel est le rôle d'une démarche de différenciation pédagogique.

- **L'aménagement matériel** : les variables matérielles mises en place m'ont permis de complexifier les tâches pour les élèves les plus performants (la zone gelée pour les balles brûlantes par exemple).
- **Le contenu, les tâches** : Pour l'activité lancers, j'ai différencié les critères de réussite en fonction des groupes dans chaque atelier. Pour l'activité jeux collectifs, j'ai rendu la situation plus difficile aux élèves les plus performants en complexifiant les tâches qu'ils avaient à effectuer (par exemple, interdiction de se déplacer balle en main, obligeant ainsi à faire des passes).

La pratique que j'ai effectuée pendant ce stage m'a permis de tester ces dispositifs et de voir leur pertinence en fonction des situations. D'une manière générale, j'ai pu constater les résultats positifs de la mise en place d'une telle démarche (amélioration des performances en lancer malgré les nuances apportées en deuxième partie et meilleur engagement des élèves faibles pour les balles brûlantes). Cela instaure notamment un mode d'entrée par la réussite dans l'activité en permettant à chacun d'agir à son niveau. Cela permet surtout, pour répondre à une question que je me posais au début de ce travail, d'atténuer les différences entre élèves, qui sont visibles par tous et qui peuvent engendrer des situations mal vécues par les enfants.

Cependant, ce travail trouve ses limites dans le fait que chacune des deux séquences menées en parallèle n'a duré que trois séances, ce qui ne permet pas de mener la démarche jusqu'à son terme et de voir ainsi les résultats sur un plus long terme. La différenciation que j'ai pratiquée m'a surtout permis de faire rentrer les élèves en difficulté dans les apprentissages, ceci étant une des préoccupations principales à l'origine de ce travail. Malgré tout, je n'ai pas eu le temps de constater véritablement les progrès des élèves sur une période suffisamment longue pour considérer que les apprentissages étaient acquis.

Prendre en charge l'hétérogénéité c'est, pour l'enseignant, reconnaître à chaque enfant une manière singulière d'entrer dans les apprentissages. Il convient de se centrer non pas uniquement sur l'apprenant mais sur les tâches qui lui sont confiées, sur l'objet de l'apprentissage.

En conclusion, prendre en compte l'hétérogénéité n'est pas forcément affaire de dispositifs mais également un ensemble d'attitudes professionnelles dont la tolérance à la différence.

J'aimerais également faire part de l'incidence de ce travail sur ma pratique professionnelle dans un cadre plus général. Cela m'a permis de me familiariser avec des concepts importants en allant à la recherche d'informations, mais également de mettre en oeuvre des situations pour répondre à des préoccupations et juger ainsi de leurs efficacités. En tant que professeur stagiaire, ce travail m'a permis de mener une réflexion dont il faudra user tout au long de ma carrière pour avancer dans ma pratique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Revues

- *Différencier la pédagogie en EPS*, Dossier EPS n°7, Centre de Recherche Universitaire Interdisciplinaire en Sciences de l'Education, Université de Poitiers, édition revue EPS, Paris, 1991.
- *La prise en compte des différences motrices*, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°25, CNDP Reseau, Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays, décembre 2001.
- *Comment enseigner l'EPS aux enfants: Compétences et savoirs de l'enseignant, Education Physique, Le guide de l'enseignant, tome 1*, Coédition AEEPS, Editions revue EPS, 1994.
- AVANZINI Guy (1989) : "Le rêve impossible de la classe homogène", dans *Différencier la pédagogie*, n° spécial des Cahiers Pédagogiques, Paris.

Ouvrages

- Programmes de l'école élémentaire : Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, Ministère de l'Education Nationale, CNDP, XO Editions, 2004.
- REY Bernard (1998) : *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Philippe (1988) : *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Philippe (1990) : *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF.
- PERRAUDEAU Michel (1999) : *Les cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, Bordas.
- PRZESMYCKI Halina (1991) : *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette éducation.
- HOTYAT(F.), DELEPINE-MESSE(D.), (1973) : *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris, Labor.
- LEGRAND Louis (1986) : *La différenciation pédagogique*, Paris, Editions du scarabée, Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, Collections Pédagogies Nouvelles.

Site internet

- <http://www.loi.ecole.gouv.fr/>

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'observation des conduites typiques pour l'APSA lancer.

Annexe 2 : Tableau de positionnement des élèves en lancer.

Annexe 3 : Disposition des ateliers dans la salle.

Annexe 4 : Fiche d'auto-évaluation des élèves pour l'activité lancers.

Annexe 5 : Fiche d'auto-évaluation remplie par un élève

Annexe 6 : Règles du jeu des balles brûlantes.

Annexe 7 : Grille d'observation des conduites typiques pour l'activité balles brûlantes.

Annexe 8 : Tableau de positionnement des élèves pour l'activité balles brûlantes.

Annexe 9 : Tableaux de résultats – Balles brûlantes.

Annexe 10 : La différenciation pédagogique , en images et avec humour.

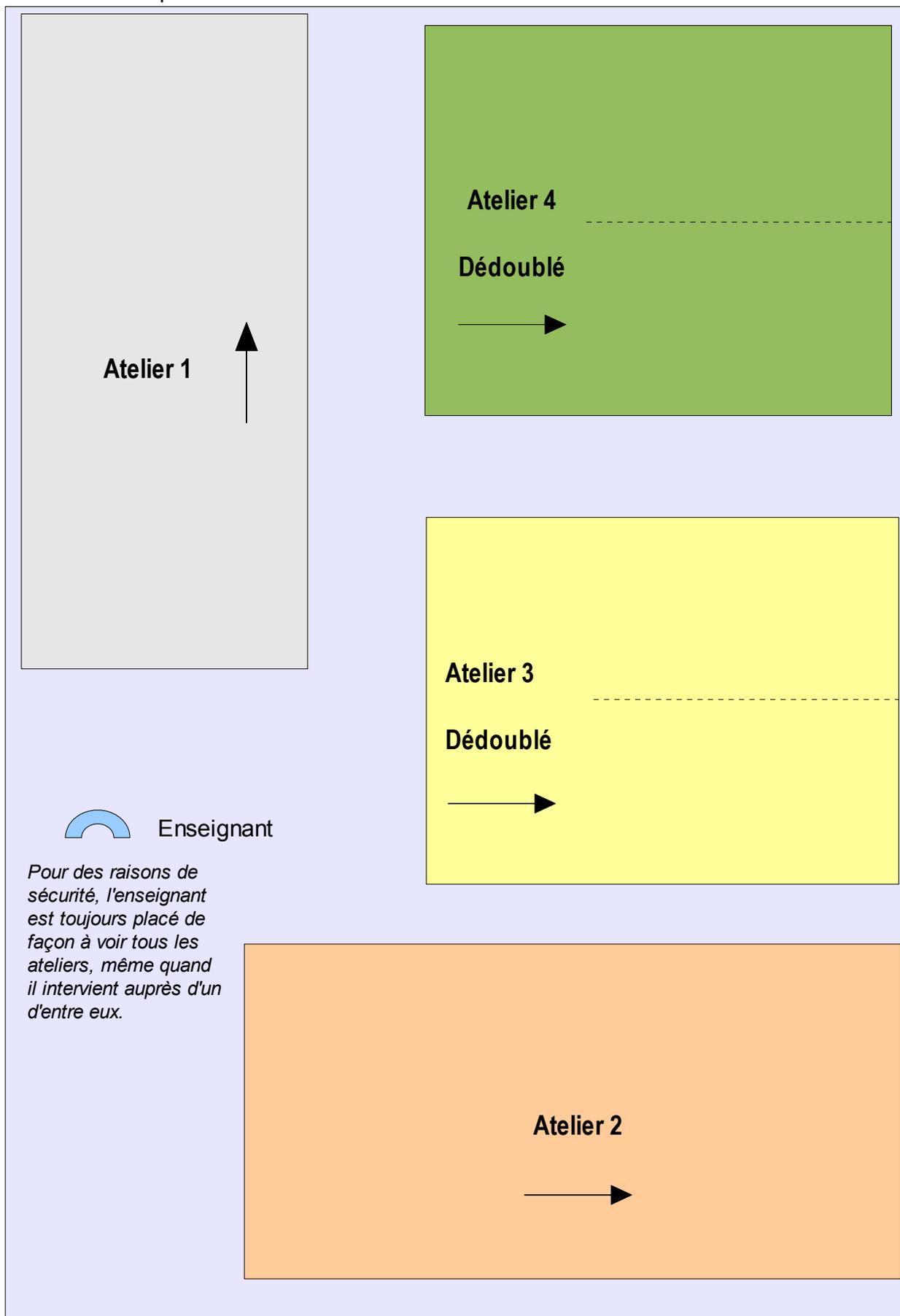
Annexe 1 : Grille d'observation des conduites typiques pour l'APSA lancer.

NIVEAUX	LANCER
1	<ul style="list-style-type: none">→ Lance avec tout le corps.→ Ne lâche pas l'engin.→ Ne se sert pas de ses appuis.→ Lance à la cuillère.
2	<ul style="list-style-type: none">→ Lance du bras droit, pied droit en avant ou inversement.→ L'engin est lancé vers le bas.→ Lance à bras cassé en utilisant seulement son bras.
3	<ul style="list-style-type: none">→ Lance avec un appui croisé.→ Finit avec des appuis orientés dans l'axe du lancer.→ Garde les pieds au sol jusqu'au lâcher de l'objet qui commence à s'envoler.→ Finit grand.

Annexe 2 : Tableau de positionnement des élèves en lancer.

CP	Niveau Séance 1	Groupes Ateliers	Niveau Séance 3	CE1	Niveau Séance 1	Groupes Atelier	Niveau Séance 3
BENOIT	2	B	3	MANON	3	A	3
ALLAN	3	A	3	TESSA	2	B	3
PAMELA	1	D	1	COLINE	2	B	2
JOHANNA	1	D	1	AUGUSTIN	3	A	3
LISA M.	2	B	2	ALICE	2	C	3
ETIENNE	3	A	3	MELISSA	2	C	2
LISA P.	2	C	2	PAULINE	1	D	2
JULIEN	2	B	2	LAURA	1	D	2
MAXIME	2	C	2				
QUENTIN	2	C	3				

Annexe 3 : Disposition des ateliers dans la salle.



 Sens des lancers.

Annexe 4 : Fiche d'auto-évaluation des élèves pour l'activité lancers.

Prénom :

	<i>Date</i> :	<i>Date</i> :
<p>Atelier 1</p> <p>La balle doit aller au moins 4 fois dans la zone ...</p>	<p>La balle est allée <input type="text"/> fois dans la zone.....</p>	<p>La balle est allée <input type="text"/> fois dans la zone.....</p>
<p>Atelier 2</p> <p>La balle doit aller au moins 4 fois dans la zone ...</p>	<p>La balle est allée <input type="text"/> fois dans la zone.....</p>	<p>La balle est allée <input type="text"/> fois dans la zone.....</p>
<p>Atelier 3</p> <p>Je dois faire tomber au moins quilles avec 2 balles</p>	<p>J'ai fait tombé <input type="text"/> quilles</p>	<p>J'ai fait tombé <input type="text"/> quilles</p>
<p>Atelier 4</p> <p>Je dois mettre cerceaux dans les batons.</p>	<p>J'ai mis <input type="text"/> cerceaux dans les batons.</p>	<p>J'ai mis <input type="text"/> cerceaux dans les batons.</p>

Les pointillés étaient complétés à l'avance par le maître en fonction du groupe d'appartenance, les élèves n'avaient que les à remplir.

Annexe 5 : Fiche d'auto-évaluation remplie par un élève

Prénom : ALICE.....

	Date: 14.1.03.....	Date: 21.1.03.....
<p>Atelier 1</p> <p>La balle doit aller au moins 4 fois dans la zone 2.</p>	<p>La balle est allée 5 fois dans la zone 2.</p>	<p>La balle est allée 7 fois dans la zone 2.</p>
<p>Atelier 2</p> <p>La balle doit aller au moins 4 fois dans la zone 2.</p>	<p>La balle est allée 3 fois dans la zone 2.</p>	<p>La balle est allée 5 fois dans la zone 2.</p>
<p>Atelier 3</p> <p>Je dois faire tomber au moins 6... quilles avec 2 balles</p>	<p>J'ai fait tombé 8 quilles</p>	<p>J'ai fait tombé 9 quilles</p>
<p>Atelier 4</p> <p>Je dois mettre 4... cerceaux dans les batons.</p>	<p>J'ai mis 0 cerceaux dans les batons.</p>	<p>J'ai mis 1 cerceaux dans les batons.</p>

Annexe 6 : Règles du jeu des balles brûlantes

BALLES BRULANTES

Cycles 1 (grandes sections) et 2 (CP)

BUT

Avoir dans son camp moins de balles que l'équipe adverse.

CR

L'équipe gagnante est celle qui a le moins de ballons dans son camp.

REGLES

- Chaque joueur doit rester dans son camp.
- On peut renvoyer 1 seule balle à la fois.
- Jeu à la main. (Au pied : dangereux !)
- * Début et fin du jeu : au coup de sifflet le jeu débute.
Arrêt du jeu au 2ième coup de sifflet : on compte le nombre de balles dans chaque camp.

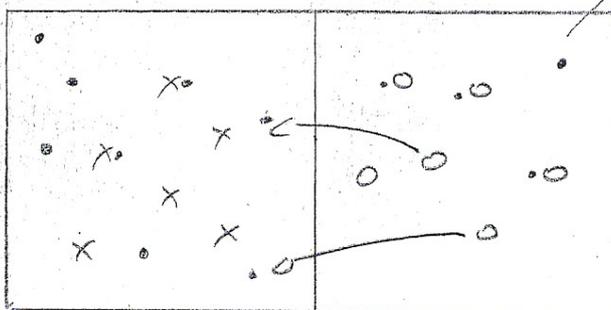
AUTRES REGLES ou REGLES SUPPLEMENTAIRES

- Possibilité de se faire des passes.
- A la fin du jeu faire la cigogne (pour éviter aux élèves de continuer de lancer. Celui qui ne respecte pas la consigne au signal, on compte 1 balle en plus pour son équipe).

ORGANISATION PEDAGOGIQUE

- Balle (qui ne fait pas mal ex : en mousse, balle de tennis). 1 balle par joueur. Prévoir autant de balles que de joueurs. Le nombre de balles doit être identique dans les 2 camps.
- Equipes de 6 joueurs. cela dépend de la salle !
- Terrain rectangulaire séparé au centre : 10x15 ou 20x30 (Espace clos !).
- Dossards aux 2 équipes.
- Temps limite de jeu : 1 à 3 minutes maxi.

SCHEMA



CARACTERISTIQUES

- Jeu d'affrontement collectif avec ballon.
- Se rapproche du Volley : jeu à espaces non interpénétrés (terrain séparé), les 2 équipes sont à la fois attaquant et défensives, passes possibles, lorsque la balle est au fond du terrain (zone arrière) on utilise un joueur relais pour l'envoyer (depuis sa zone avant) plus facilement dans le camp adverse, on vise avec la balle un espace libre.
- Alternance des rôles.

ENJEUX

- Généraux : CF SPC : développement des habiletés perceptives-décisionnelles et motrices, compétences et connaissances.
- Plus spécifiquement : apprendre à se déplacer rapidement, à réceptionner une balle (tâche d'anticipation - coïncidence), à passer, à lancer fort (tirer, viser), à repérer les espaces libres de son camp et du camp adverse, à faire des choix (lancer... où ? passer... à qui ?), à élaborer des stratégies d'équipe (ex : ceux qui lancent fort se placent en zone arrière etc).

Annexe 7 :Grille d'observation des conduites typiques pour l'activité balles brûlantes.

NIVEAUX	Jeux collectifs - Balles brûlantes			
	Joueur/balle		Joueur/cible (camp adverse) tirs	Joueur/joueurs (partenaires) passes
	Maîtrise de la balle et renvoi	Déplacements		
1	N'attrape pas la balle	Ne bouge pas	Se débarasse de la balle	Se débarasse de la balle
2	Récupère la balle mais la renvoie sans intention	Court, va n'importe où en direction des balles	Renvoie la balle dans le camp opposé sans puissance et sans stratégie	Essaie de faire des passes, sans stratégie
3	Récupère vite la balle et la relance dans les espaces libres (au fond)	Se place rapidement sur les trajectoires des balles	Lance la balle dans le camp opposé dans les espaces libres avec la puissance nécessaire	Passes pertinentes (à un joueur bien placé)

Annexe 8 : Tableau de positionnement des élèves pour l'activité balles brûlantes.

CP / CE1	Equipes séance 1	Niveau Séance 1	Equipes Séance 2	Equipes Séance 3
BENOIT	A	2	C	B
ALLAN	B	3	C	A
PAMELA	C	1	C	C
JOHANNA	D	1	A	C
LISA M.	A	2	B	A
ETIENNE	C	3	A	A
LISA P.	B	1	B	B
JULIEN	D	2	B	C
MAXIME	C	2	C	C
QUENTIN	D	3	A	A
MANON	B	3	C	A
TESSA	C	2	A	B
COLINE	A	2	C	C
AUGUSTIN	A	3	B	A
ALICE	D	2	B	B
MELISSA	B	1	A	B
PAULINE	C	2	B	B
LAURA	D	2	A	C

Annexe 9 : Tableaux de résultats – Balles brûlantes

Séance 2

Tableau 1 : Oppositions avant le 1^{er} regroupement

Séance 2	A	B	C
A	 	6-4	4-6
B	4-6	 	5-5
C	6-4	5-5	

Tableau 2 : Oppositions après le 1^{er} regroupement (stratégie d'occupation de l'espace)

Séance 2	A	B	C
A	 	7-3	4-6
B	3-7	 	7-3
C	6-4	3-7	

Séance 3

Tableau 3 : Oppositions de la 1^{ère} partie de séance (zone gelée pour A)

Séance 3	A	B	C
A	 	3-7	4-6
B	7-3	 	4-6
C	6-4	6-4	

Tableau 4 : Oppositions de la 2^{nde} partie de séance (passes obligatoires pour A)

Séance 3	A	B	C
A	 	5-5	7-3
B	5-5	 	4-6
C	3-7	6-4	



La gestion de l'hétérogénéité en EPS

La prise en compte des différences motrices

Résumé :

Une des priorités des programmes de l'école primaire en vigueur est la réussite de tous. Cette volonté, fondée sur le principe d'égalité des chances est même renforcée par la récente *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Amener vers les mêmes objectifs et compétences des élèves qui ne sont pas les mêmes : voilà sans doute une des missions les plus délicates qui incombent à tout enseignant. Les différences observables entre les élèves d'une classe sont de natures diverses et peuvent être très grandes. Quand elles s'expriment dans le cadre de la discipline EPS, elles font intervenir la dimension corporelle. Les différences motrices ont la particularité d'être visibles par tous, c'est pourquoi ce travail s'est plus particulièrement intéressé à leur prise en compte, car plus que nécessaire, elle est indispensable. La pédagogie différenciée est l'outil fondamental dont dispose l'enseignant mais sa mise en oeuvre nécessite une réflexion approfondie.

Mots-clés :

Hétérogénéité, niveau, groupe, variable, pédagogie différenciée.