

IUFM de Bourgogne

Concours de recrutement de professeurs des écoles

Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?

(Classes à plusieurs niveaux et multi-cours)

DAVID Delphine

Directeur de mémoire: M. GUINERET

Année 2006

N° de dossier: 05STA00757

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	5
----------------------------------	---

1 . L'hétérogénéité

1.1. Définition théorique.....	6
1.2. Les origines de l'hétérogénéité.....	7
1.2.1. Hétérogénéité du cadre de vie des élèves.....	7
Hétérogénéité socio – économique.....	7
Hétérogénéité socio-culturelle.....	7
Hétérogénéité des cadres psycho-familiaux.....	8
Hétérogénéité des stratégies familiales.....	8
Hétérogénéité des cadres scolaires.....	9
1.2.2. Hétérogénéité des processus d'apprentissage.....	10
Hétérogénéité des âges.....	10
Hétérogénéité des images mentales.....	10
Hétérogénéité des modes d'expression et de communication..	11
Hétérogénéité des modes de pensée.....	11
Hétérogénéité des pré-requis.....	12
Hétérogénéité de motivation et de l'estime de soi.....	12
Hétérogénéité des rythmes.....	12
1.3. Ce que disent les textes officiels	13

2 . La gestion de l'hétérogénéité

2.1. Différencier	15
2.1.1. Définition de la différenciation pédagogique.....	15
2.2. Comment différencier ?	17
2.2.1. Les dispositifs de la différenciation pédagogique	17
2.2.2. Des situations de différenciation	19
- Travail de groupe.....	19
- Tutorat	19
2.2.3. L'évaluation.....	20
2.3. Quand différencier?	21

3 . Applications dans les classes

3.1. La gestion de l'hétérogénéité dans une classe à trois niveaux	
3.1.1. Présentation	22
3.1.2. Essais de différenciation des contenus et tutorat.....	23
3.2. Stratégies de différenciation et multi-cours	
3.2.1. Essais de différenciation successive.....	26
3.2.2. Le travail de groupe et la spécificité des groupes de besoin.....	27
<u>Conclusion</u>	30

Bibliographie 31

Annexes 32

INTRODUCTION

L'un des objectifs de l'école Républicaine est d'amener chaque élève qui lui est confié à la réussite scolaire. Ainsi, dans chaque classe, tout enseignant doit permettre à chacun de ses élèves de réussir sa scolarité. Or, toute classe est hétérogène. L'enseignant doit donc adapter sa pédagogie afin de tenir compte des particularités de chaque élève et de gérer ces différences inter-individuelles pour les amener à la réussite scolaire.

Mon expérience sur le terrain, en tant que liste complémentaire, l'an passé, m'a permis de prendre conscience de cette hétérogénéité, mais aussi des difficultés qu'elle engendre dans la gestion de la classe au quotidien. Durant cette année scolaire passée en TPS – PS – MS , je me suis aperçue de la nécessité de prendre en compte ces différences, mais bien souvent je me suis retrouvée démunie face à cette variable.

Sachant que dans toute classe le problème de la gestion de l'hétérogénéité se pose, il m'a semblé intéressant, cette année, de me centrer sur cette question afin , de me documenter sur ce sujet, de réfléchir et d'essayer lors de mes stages de mettre en place certains dispositifs de gestion de cette hétérogénéité.

Dans une première partie, je me suis attachée aux origines de l'hétérogénéité et aux conséquences que celle-ci peut avoir en classe.

Dans une seconde partie, je me suis intéressée aux différents modes de gestion de l'hétérogénéité à travers la différenciation pédagogique.

Dans la troisième partie, j'ai tenté d'expérimenter sur le terrain des dispositifs de différenciation en cours multiples par exemple.

1. L'hétérogénéité

1.1 Définition théorique

Le dictionnaire Larousse encyclopédique définit l'hétérogénéité comme caractérisant un ensemble composé d'éléments de nature différente, qui manque d'unité.

Selon Burns, dans une classe:

- 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 possèdent le même répertoire de

comportements

- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt
- il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Ainsi, toute classe est composée d'individus différents.

En effet, depuis 1975, date du collège unique, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans.

Ainsi, toutes les classes sociales sont représentées à l'école.

Alors que J.Ferry préconisait un maximum d'homogénéité à l'école (et pas seulement celle de l'unité de la nation.). Aujourd'hui cette homogénéité a disparu. D'où provient alors cette hétérogénéité dans les classes aujourd'hui?

1.2. Les origines de l'hétérogénéité

1.2.1. Hétérogénéité du cadre de vie des élèves

Tout d'abord, il semble important de rappeler que depuis la loi d'orientation de 1975, toute classe est mixte. Cependant cette mixité ne rime pas avec égalité. En effet, les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Selon un rapport du Sénat, « *lors des évaluations des acquis scolaires des élèves de CE2 et de 6ème, les filles obtiennent régulièrement de meilleurs scores que les garçons en français. [...] En revanche, garçons et filles se retrouvent pratiquement à égalité en mathématiques.* » Il existe donc une hétérogénéité des sexes.

- Hétérogénéité socio-économique.

Selon des statistiques, les redoublements sont plus nombreux chez les enfants d'ouvriers que chez les enfants de cadres. Ainsi, l'appartenance socio-économique de l'enfant aurait une incidence sur sa réussite scolaire. Prenons l'exemple des Zones d'Education Prioritaire dans lesquelles la majorité des familles sont défavorisées socio-économiquement. Dans les écoles situées en ZEP, les enfants sont très souvent issus de familles dans lesquelles seul le père travaille en tant qu'ouvrier.

- Hétérogénéité socio-culturelle.

L'appartenance socio-culturelle a une incidence sur la réussite scolaire des élèves. Les inégalités scolaires qu'elle engendre, sont perceptibles au niveau du langage et des valeurs. En effet, les enfants issus de milieux favorisés culturellement fréquentent les musées, les bibliothèques, ont un rapport privilégié aux livres, et ils développent des conduites correspondant aux attentes de l'école. En revanche, les enfants issus de milieux défavorisés culturellement n'auront pas accès à ce code culturel. Leurs valeurs, leur langage seront différents de ceux attendus à l'école, créant ainsi un décalage entre les

attentes de l'école et les attitudes des élèves.

Lors de la découverte d'un texte en littérature, par exemple, les enfants issus de milieux favorisés culturellement vont s'approprier plus facilement le langage, l'implicite du texte, contrairement aux enfants issus de milieux défavorisés culturellement. Or, cet implicite, ce non-dit, se retrouve dans la vie de tous les jours. Il semble donc nécessaire que ce soit l'école qui donne à chacun les clés pour vivre dans notre société.

- Hétérogénéité des cadres psycho-familiaux

Les cadres psycho-familiaux d'une famille sont plus ou moins souples. Halina PRZESMYCKI précise qu'une famille qui adopte un cadre souple dispose de règles claires et expliquées à l'enfant. Ces règles peuvent être contestées ou discutées par l'enfant. La famille lui laisse prendre des initiatives, avoir des responsabilités et une certaine autonomie mais dans les limites définies. En revanche, dans une famille qui adopte un cadre rigide, l'enfant est passif et doit se soumettre aux règles fixées une fois pour toute, sans les discuter et sans autonomie. Enfin, selon Halina PRZESMYCKI, il existe le cadre incohérent dans lequel les lois ne sont pas dites aux enfants et les parents décident de façon aléatoire.

Selon le cadre éducatif auquel l'enfant est habitué, les réactions en classe et les comportements ne seront pas les mêmes d'un enfant à l'autre.

Ainsi, on peut craindre qu'un enfant qui ne rencontre pas de contrainte à la maison, qui n'a pas de cadre cohérent, va entrer en conflit avec le système scolaire. Il ne comprendra pas la sanction après un comportement allant à l'encontre de ses camarades. Cependant, il semble que les comportements générés dans ces cas précis renvoient au cadre éducatif, et ne relèvent pas des compétences de l'école.

- Hétérogénéité des stratégies familiales

Les stratégies familiales adoptées pour l'avenir des enfants déterminent leurs comportements. Certaines familles sur-estiment les capacités de leurs enfants et ceci a pour conséquence de motiver les élèves et de leur donner confiance en eux. En revanche, certaines familles au contraire, sous-estiment les capacités de leurs enfants ou bien, dénigrent l'Ecole. Cependant, ces comportements démotivent les élèves. Ici encore, il

semble difficile pour l'école d'apporter des solutions.

- Hétérogénéité des cadres scolaires

En fonction de l'implantation de l'établissement scolaire et de ses caractéristiques, les chances de réussite ne sont pas les mêmes pour tous. En effet, une école peut être située en milieu rural, en milieu urbain ou bien en banlieue. Cette école peut compter un effectif important d'élèves ou bien au contraire peu d'élèves. Dans une école, il peut y avoir des structures spécifiques permettant de lutter contre l'échec scolaire (ZEP), etc... Ainsi l'enseignement donné aux élèves sera différent d'une condition à une autre, avec cependant des objectifs communs.

D'autre part, en fonction du cadre de formation utilisé par l'enseignant, la curiosité, le désir d'action sera plus ou moins sollicité.

Enfin, il existe l'effet-maître qui correspond à la manière dont le maître se comporte avec les élèves. Selon Espinosa, les élèves ont des attentes envers leur enseignant. Cependant, selon Rosenthal et Jacobson, le maître entretient des relations plus proches avec les élèves forts qu'avec les élèves faibles. Les élèves en difficulté, qui ont particulièrement des attentes affectives, sont insatisfaits, voire frustrés de cette relation. Leurs attentes ne sont pas satisfaites. Leur motivation, leur engagement et par conséquent leur rapport au savoir se retrouvent affaiblis. Cette situation génère une diminution de l'effort et de la persévérance et donc des résultats plus faibles.

1.2.2. Hétérogénéité des processus d'apprentissage

- Hétérogénéité des âges .

On peut effectivement trouver dans une même classe des enfants nés en début d'année et d'autres nés en fin d'année. Il existe donc une différence de maturité entre ces enfants, notons que les élèves les plus « jeunes » semblent les plus nombreux en difficulté scolaire. Ces différences inter-individuelles se remarquent essentiellement dans les premières années de l'école maternelle.

De plus, une même classe peut comporter plusieurs niveaux, et de ce fait l'enseignant doit enseigner et s'adapter à des enfants d'âges différents.

D'autre part, l'école suit les stades de développement de Piaget:

- de 2 à 6 ans (école maternelle),c'est le stade pré-opératoire lors duquel se développe le langage.

- de 6 à 10 ans (école élémentaire) c'est le stade des opérations sur le réel : classifications, sériations, numération, conservations.

Vient ensuite le stade opératoire formel qui correspond à l'accès à l'abstraction (de 10 ans à 15 ans: le collège). Mais tous les enfants d'une même classe de 6ème n'ont pas atteint le stade formel. Certains sont au stade intermédiaire et d'autres toujours au stade concret.

- Hétérogénéité de la gestion des images mentales

Les processus nécessaires à l'acquisition d'un apprentissage comme l'attention, l'imagination, la mémorisation, la compréhension, la restitution, demandent d'avoir recours à des images mentales. Ces représentations mentales se mettent en place en mémoire lors d'une prise d'information ou après un événement capté par les sens. Elles sont activées en mémoire lors de l'évocation de cet événement ou d'un souvenir. Plus une image mentale est nette, meilleure sera la restitution du souvenir ou de l'évènement associé.

Ainsi, un élève qui a accès aux livres, à qui les parents lisent des nombreuses histoires, va

pouvoir se constituer un répertoire d'images mentales assez important. En conséquence, à l'école, lors d'une activité de lecture, il activera ses représentations intériorisées qui lui permettront d'accéder plus rapidement au sens du texte. Pour remédier à ces différences, l'école s'efforce d'élaborer le cadre d'un langage commun, d'une culture commune. Il semble intéressant, si l'on veut que des enfants comprennent un texte littéraire sur des chevaliers, qu'il y ait, au préalable, un travail en Histoire sur le Moyen Age. Ainsi les élèves rencontreront des documents, des récits, des peintures, qu'ils intérioriseront en mémoire et qu'ils pourront réinvestir lors de la lecture d'un texte sur le thème des chevaliers.

- Hétérogénéité des modes d'expression et de communication.

Selon Antoine de La Garanderie, tous les enfants n'ont pas les mêmes profils pédagogiques; certains seront plus à l'aise avec l'oral et d'autres avec l'écrit.

Il existe également une diversité des modes de communication et d'expression. Certains élèves préfèrent travailler seuls, d'autres préfèrent travailler en groupe. Certains sont plus rapides que d'autres dans le traitement des questions...

- Hétérogénéité des modes de pensée .

Il existe une diversité des modes de pensée. Chaque élève fait appel à des opérations mentales différentes pour acquérir un savoir.

La pensée inductive, qui correspond à l'opération mentale utilisée par un élève , qui consiste à tirer des conséquences à partir de cas concrets et particuliers pour en tirer des conclusions de portée générale. Par exemple en grammaire, les élèves rencontrent plusieurs exemples à partir desquels ils vont établir, avec l'aide de l'enseignant, une règle.

La pensée déductive, qui consiste à tirer des conséquences de l'examen de propositions, d'hypothèses, d'idées. Par exemple, en technologie, les élèves constatent que le fer et le cuivre conduisent l'électricité, or ce sont des métaux, donc le métal conduit l'électricité.

- Hétérogénéité des pré-requis.

Certains élèves arrivent en classe avec des pré-requis, des connaissances antérieures qu'ils ont intériorisé et mémorisé en mémoire à long terme. En comparaison avec ceux qui ne les ont pas stockés, leur traitement est plus rapide et plus efficace. Ainsi, avant, de s'engager dans tout apprentissage, l'enseignant doit procéder à une évaluation diagnostique pour connaître les pré-requis de ses élèves et ainsi adapter son enseignement.

- Hétérogénéité de la motivation et de l'estime de soi.

Il existe une diversité de motivation entre les élèves. La motivation est en effet le désir d'agir et d'apprendre. Cette motivation varie selon le sens que l'on donne à l'apprentissage, l'image que l'on a de soi: plus un élève est fier de ses actions, plus il s'auto-évalue positivement et plus il a confiance en lui. Cet état lui permet de prendre des risques, de persévérer. Ce sont ces comportements qui mènent à la réussite scolaire de l'enfant. L'enseignant tient un rôle important dans la construction de l'estime de soi des élèves: plus l'enseignant proposera des situations d'apprentissage mettant l'élève en condition de réussite, meilleurs seront les résultats des élèves et donc meilleure sera leur estime de soi.

- Hétérogénéité des rythmes

D'autre part, il existe une diversité des rythmes. La vigilance, l'effort, les échanges sociaux, la mémorisation sont nécessaires à l'apprentissage. Or, en fonction, du moment de la journée ces processus varient. La vigilance est au plus bas entre 11 heures et 14 h30, et quand il y a perte de vigilance il y a moins d'effort fournis, et les échanges sociaux sont plus agressifs. La mémoire à court terme augmente entre 8 heures et 10 heures et la mémoire à long terme augmente plutôt l'après midi. Ces différences de rythmes sont également différents d'un individu à l'autre. Ainsi, il tient à l'école de prendre en compte ces temps moins productifs et d'ajuster ainsi l'emploi du temps.

1.3. Ce que disent les textes officiels.

D'une part, dans les instructions officielles nous trouvons la grande inspiration de l'Ecole Républicaine: "***offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française***". Nous retrouvons également cette pensée dans la loi d'orientation de 1989: "*l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.*"

D'autre part, ces mêmes textes font le constat de l'hétérogénéité: "*face à un public de plus en plus divers,[...], l'école doit très tôt prendre en compte et développer la pluralité et la diversité des aptitudes chez chaque élève, lui permettant d'atteindre les objectifs communs fixés par les programmes*". L'éducation nationale précise donc qu'il est important de prendre en compte cette diversité des élèves, et de l'utiliser pour que chacun réussisse.

Les programmes de 2002 ajoutent: "*Chaque cas est particulier[...]. C'est l'occasion de rappeler la nécessaire différenciation de tout enseignement.*" Les textes soulignent ici l'importance de la différenciation pédagogique.

La loi d'orientation de 1989 met en place les cycles. "*Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité.*"

L'éducation nationale met en avant la question de l'hétérogénéité à l'école et tente d'y apporter quelques réponses.

De plus, dans le référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire, il existe un thème "**Compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves.**" Cette partie reprend les grandes idées des textes officiels: la réussite des tous les élèves de sa classe et ce quels que soient

leurs atouts et leurs difficultés mais tout en étant sensible à leur diversité. Le référentiel préconise par exemple de:

- "Gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des tâches et des formes de travail". C'est à dire proposer des exercices différents selon les capacités des enfants, des présentations différentes. Par exemple, il serait intéressant de proposer des exercices d'application en grammaire moins longs pour les élèves ayant le plus de difficultés. L'objectif étant pour ces élèves de terminer et de réussir leur travail.
- "Tirer parti de la diversité des goûts et des cultures, des aptitudes et des rythmes d'apprentissage des élèves." Il semble important de partir d'une situation motivante pour les élèves. Il serait même intéressant que les élèves qui ont acquis un savoir et qui sont les plus rapides aident les élèves en retard.
- "Varier les situations d'apprentissage (magistrales, individualisées, interactives) pour atteindre un même objectif." Par exemple, lors d'un travail en observation réfléchie de la langue, il serait intéressant de laisser les élèves réfléchir individuellement sur le fonctionnement d'un texte, puis il y aurait un moment de questionnement en collectif et enfin un apport notionnel de la part de l'enseignant.
- "Utiliser successivement ou simultanément différents supports et différentes modalités de travail des élèves au sein de la classe (travail collectif, individualisé ou en groupe)." Par exemple, on pourrait proposer pour un travail en Histoire, de commencer par un temps de travail en groupe sur des documents et un questionnaire, puis une mise en commun collective et enfin un moment individuel d'écriture de résumé.

On reconnaît aujourd'hui que le métier d'enseignant a changé. Il est important que chaque enseignant s'intéresse à la diversité des élèves qui compose sa classe et qu'il mette en place des outils, des méthodes adaptés à cette hétérogénéité. Il faut de la différenciation pédagogique.

Mais que faire concrètement dans sa classe?

2. La gestion de l'hétérogénéité

2.1. Différencier.

2.1.1. Définition de la différenciation pédagogique.

Tout enseignant doit prendre en compte, au quotidien, l'hétérogénéité de sa classe. Il doit considérer sa classe comme une somme d'élèves ayant tous des besoins particuliers. Il doit gérer ces différences inter-individuelles qui constituent la classe à l'heure actuelle. Il lui faut donc s'adapter et différencier ses pratiques.

Halina PRZESMYCKI définit la **différenciation pédagogique** comme *"un cadre souple où les apprentissages sont explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires afin de s'approprier les savoir et savoir-faire."*

Pour Philippe Perrenoud, **différencier** c'est: *«rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale.»* Philippe Perrenoud précise qu'il est important d'utiliser toutes les ressources disponibles afin que les activités organisées engendrent les situations didactiques les plus fécondes pour chaque élève.

Selon le conseil supérieur de l'éducation : *«**La pédagogie différenciée** est une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et ultimement, la réussite éducative.»* C'est une démarche qui vise à traiter l'hétérogénéité.

«Il s'agit dans les cours, de faire varier la pratique pédagogique. Impliquant les diagnostics de départ, la pédagogie différenciée cherche donc à identifier le niveau de développement des élèves, leurs styles cognitifs et leurs intérêts.

Sur cette base, l'enseignante ou l'enseignant peut faire varier les modes de regroupement, les moyens d'information, les actions des élèves, le niveau des contenus,

les opérations intellectuelles, les formules de communication et les rythmes d'apprentissage. »

Pour Meirieu, face à une classe hétérogène, il est important d'adapter son enseignement aux stratégies d'apprentissage des élèves. L'enseignant doit donc faire varier les outils et les situations d'apprentissage.

- Les outils d'apprentissage correspondent " à l'ensemble des médiations utilisées par le maître". C'est à dire la parole, l'écriture, le tableau, la télévision, la fiche individuelle, le stylo, le crayon à papier, le tube de colle, le cahier, le livre...
- Les situations d'apprentissage peuvent être de 3 ordres:

- **collectives:** l'enseignant transmet des connaissances à la classe entière.

Les élèves peuvent être acteurs de leurs apprentissages, ils sont en situation de recherche. L'enseignant est face à la classe, il questionne les élèves, il peut également apporter des notions importantes à la classe entière

- **individuelles:** l'enseignant propose une situation, un exercice, une fiche spécifique à un élève donné en fonction de ses propres difficultés. L'enseignant peut laisser l'élève travailler seul un certain temps puis il vient le guider si besoin.

- **interactives:** l'enseignant propose aux élèves de travailler en petits groupes, ils échangent sur un sujet. Cependant, comme le souligne Philippe Meirieu cette situation pose le problème du leader: l'élève qui va monopoliser la parole et les autres vont "subir ses interventions". Il est donc important de contrôler la formation des groupes pour qu'il y est réel conflit socio-cognitif.

Il est à noter que chaque outil d'apprentissage peut se retrouver dans chaque situation d'apprentissage et qu'avant de se lancer dans une différenciation il est impératif , au préalable, d'évaluer ses élèves. C'est à dire qu'il faut connaître les pré-requis de ses élèves, il faut également que l'enseignant sache comment les élèves ont l'habitude de fonctionner afin d'instaurer les règles du travail de groupe par exemple.

La finalité de la différenciation pédagogique est de permettre à chaque élève d'aller le plus loin possible au maximum de ses potentialités.

2.2. Comment différencier?

Au départ, la différenciation de l'enseignement est apparu aux yeux des enseignants comme un réel défi, comme quelque chose d'insurmontable. Cependant, différenciation ne signifie pas plus de travail.

L'enseignant doit, dans un premier temps se préoccuper des connaissances antérieures de ses élèves. En effet, les élèves n'arrivent pas en classe sans pré-requis, sans représentation, ni sans connaissance. Il est donc important que l'enseignant, au préalable, s'assure des connaissances antérieures de ses élèves. Il se questionne ensuite sur la situation pédagogique la plus adéquate en vue des besoins de ses élèves et ceci dans le but de les mener vers la réussite. Enfin, il s'assure de pouvoir offrir aux élèves les plus avancés des activités plus complexes.

2.2.1. Les dispositifs de la différenciation pédagogique.

- **Différenciation des processus d'apprentissage:**

La classe est divisée en plusieurs groupes qui travaillent en simultané sur un même objectif mais impliquant des processus d'apprentissage différents. L'enseignant propose des travaux différents en fonction des besoins et des lacunes de chacun. Ce dispositif inclut des supports différents, des questions différentes...Par exemple, en biologie, les élèves doivent construire la notion du processus de fossilisation. Deux groupes travaillent sur une expérience, deux autres groupes réalisent une recherche documentaire. Puis chaque groupe expose le résultat de ses recherches au groupe classe.

- **Différenciation des contenus d'apprentissage:**

La classe est également divisée en groupe mais chaque groupe travaille sur des contenus différents en terme d'objectif. En fonction d'une évaluation, les élèves sont répartis dans les groupes en fonction de leurs lacunes.

Cette forme de différenciation peut correspondre à un moment dans la semaine lors

duquel l'enseignant remédie aux difficultés de chacun. Par exemple, le groupe des élèves qui n'a pas acquis la notion en mathématiques, le groupe des élèves qui n'a pas acquis la conjugaison des verbes à l'imparfait, le groupe des élèves qui doit reformuler sa rédaction en prenant en compte les points étudiés en classe.

- **Différenciation des structures:**

L'équipe pédagogique étant autant hétérogène que la classe, il peut être intéressant que d'autres enseignants prennent en charge la classe ou bien un groupe de cette classe. Cette différenciation des structures peut donc se traduire par un décloisonnement, par une séance conduite par un intervenant extérieur.

Par exemple, les séances d'anglais peuvent être réalisées par l'enseignant de la classe voisine. Sa démarche, ses interactions avec les élèves étant différentes de celles de l'enseignant titulaire de la classe, il se peut que certains élèves réticents, adhèrent à ces situations.

Mais cette différenciation des structures peut aussi se traduire par une alternance entre des moments collectifs et des moments de travail de groupe. C'est à dire que les consignes sont données en collectif puis l'enseignant constitue des groupes de travail qui devront travailler ensemble lors d'une phase de recherche et enfin l'enseignant rassemblera la classe pour faire une mise en commun.

- **Différenciation successive:**

Il n'y a pas de modification de déroulement de la classe. Au cours de la journée, l'enseignant fait varier les méthodes d'enseignement, c'est à dire qu'il alterne les outils et les situations d'apprentissage. Cette différenciation a pour objectif de permettre à chaque élève d'y trouver son compte car une même méthode ne correspond pas à tous les élèves. (Seuls un tiers des élèves adhèrent à une démarche.) Par exemple, en sciences l'enseignant aura recours au travail de groupe, en mathématiques, il utilisera plutôt le travail individuel, en français, il préconisera le travail collectif oral. (Tout en alternant ces dispositifs d'un jour à l'autre et à l'intérieur d'une même séance).

2.2.2. Des situations de différenciation.

- **Le travail de groupe:**

Il existe différents types de groupe.

- Les groupes géographiques n'ont pas de critères pédagogiques spécifiques mais correspondent aux positions des élèves dans la classe.
- Les groupes d'affinité dans lesquels les élèves ont le droit de choisir avec qui ils veulent travailler.
- Les groupes de niveau-matière sont constitués d'élèves ayant le même niveau dans une matière. Ce type de groupe peut permettre de rattraper le retard mais il doit évoluer au cours de l'année. Si le groupe se fige alors chaque élève portera l'étiquette attribuée à son groupe (bon, moyen, fort) et ceci risque de freiner la motivation des moins bons tout en confortant l'avance des meilleurs.
- Les groupes de besoin sont hétérogènes. En effet, ils sont constitués d'élèves qui n'ont pas le même niveau dans une matière mais, qui à un moment donné, ont les mêmes lacunes. A l'intérieur d'un tel groupe les élèves s'enrichissent mutuellement, il y a interactions sociales: c'est le conflit socio-cognitif.

- **Le tutorat:**

Cette situation peut être mise en oeuvre si un élève "fort" aide un élève plus faible.

Cette situation est totalement bénéfique pour les deux élèves. Le premier sera conforté dans l'idée qu'il est compétent et le second considérera la réussite comme possible et réalisable. Claire et Marc Héber-Suffrin déclarent: " *chacun a quelque chose à apprendre*

à l'autre et de l'autre". Cependant il existe deux conditions pour que le tutorat fonctionne et que les deux élèves apprennent: le tuteur ne peut que poser des questions et ne doit pas faire à la place de l'autre.

Le tutorat est tout à fait intéressant dans les classes à plusieurs niveaux.

2.2.3. L'évaluation

Lors de la différenciation pédagogique, l'enseignant doit mettre en place une évaluation formative. Cette forme d'évaluation, qui a lieu en cours d'apprentissage, va permettre aux élèves de prendre conscience de leur façon d'apprendre, de leurs progrès et de leurs difficultés. Les élèves pourront ensuite réguler leurs apprentissages. D' autre part, l'enseignant se servira de cette évaluation pour prendre le «pouls» de la classe et donc vérifier l'état du développement des compétences de chacun de ses élèves. Il pourra donc ensuite réguler ses interventions pour faire progresser l'ensemble de ses élèves. Pour différencier sa pédagogie , l'enseignant doit réguler ses interventions et pour réguler il doit évaluer.

2.3. Quand différencier ?

Avant de s'engager dans une séquence d'apprentissage, il est important que le maître pose un bon diagnostic sur les connaissances de ses élèves. Ceci dans le but de proposer différents itinéraires adaptés à ses élèves pour que chacun réussisse.

Pendant l'apprentissage, le maître intervient de façon différenciée auprès de ses élèves. Il apporte le soutien nécessaire pour les amener vers la solution appropriée. Ainsi, il propose des situations différentes en fonction des besoins de ses élèves. Il prévoit, de plus, des moments d'auto-évaluation lors desquels les élèves apprennent à repérer leurs erreurs et à réajuster leurs apprentissages.

Après l'apprentissage, l'enseignant prévoit des moments de remédiation pour les élèves en difficulté et des activités plus complexes pour les élèves qui progressent plus vite.

Par exemple, avant de commencer une séquence en biologie, l'enseignant va tester les connaissances de ces élèves en faisant appel à leurs conceptions initiales et leurs pré-requis.

Suite à cette séance, l'enseignant va mettre en place des situations d'apprentissage permettant à chacun d'acquérir des connaissances communes. Ces situations peuvent se traduire par un travail de groupe sur une expérimentation ou bien sur une recherche documentaire. (L'enseignant passant auprès de chaque groupe pour aider et guider.)

Suite à une évaluation formative, l'enseignant propose des situations de remédiation pour les élèves ayant des difficultés et des situations plus complexes pour les élèves ayant acquis la connaissance. Ces situations peuvent prendre la forme de groupe de besoin : pour les élèves éprouvant des difficultés avec cette notion, l'enseignant proposera un travail autour d' expériences menées précédemment (mais il sera présent dans ce groupe) et pour les autres, il peut proposer un travail en autonomie pour approfondir la connaissance.

3. Applications dans les classes.

3.1. La gestion de l'hétérogénéité d'une classe à trois niveaux.

3.1.1. Présentation

Lors de mon premier stage en responsabilité, j'ai été confrontée à la gestion d'une classe à trois niveaux: 5 CE1 / 11 CE2 / 6 CM1. Je me retrouvais donc face à une hétérogénéité de fait: hétérogénéité de cycle et de niveau. C'est donc une gestion quotidienne de l'hétérogénéité de la classe que je devais effectuer. (Annexes 1 et 2 – emploi du temps)

Il est important, lorsque que l'on a une classe à plusieurs niveaux, de gérer très précisément le temps. Pour ma part, j'ai tenté de réaliser un cahier journal mettant en évidence mes présences auprès de chaque niveau (annexe 3). Les plages bleues correspondent aux moments passés auprès de chaque groupe.

Lorsque je laissais les ce2/ cm1 en autonomie, je leur consacrais tout de même un court moment en début de séance pour la passation des consignes de travail. Puis je retournais auprès des ce1 pour une séance d'apprentissage. Au cours de cette séance, en collectif, je les laissais travailler individuellement pour réinvestir la notion étudiée, ainsi je pouvais retourner auprès des ce2 / cm1 pour corriger avec eux leur travail ou passer auprès d'eux pour réguler et remédier à leurs difficultés. Ensuite, je retournais auprès des ce1 pour corriger leur travail. Et enfin, si le temps le permettait, je laissais les ce1 en autonomie avec des exercices d'application et je corrigeais avec les ce2/cm1 les exercices qu'ils avaient effectué.

On peut remarquer que le plus souvent, je rassemblais les ce2 / cm1 pour des séances d'apprentissage (étant donné qu'il appartiennent au même cycle) puis je différenciais leurs exercices d'application. Ils étaient regroupés en histoire, en géographie, en mathématiques, en littérature, en ORL, en anglais.

Cependant, j'ai essayé de mettre en place des moments regroupant la classe entière, afin de permettre une cohésion du groupe classe. Quotidiennement, dès l'arrivée des élèves

dans la classe, je leur proposais un moment d'écoute musicale après lequel ils pouvaient s'exprimer sur le morceau écouté. D'autre part, en arts visuels, en musique, et en éducation physique et sportive, les trois niveaux étaient réunis. Cependant, les exigences étaient moins élevées pour les ce1. Par exemple, en arts visuels, les élèves devaient transformer une image pour qu'elle devienne fantastique, il est bien évident que je n'avais pas les mêmes attentes en ce qui concerne les élèves de ce1 étant encore dans l'acquisition et la découverte de certaines techniques (comme le collage). D'ailleurs, je restais plus à proximité du petit groupe d'élèves de ce1 pour les guider et les solliciter, car ils étaient moins autonomes, et laissaient moins libre court à leur imagination.

3.1.2. Essais de différenciation des contenus et tutorat

En sciences, j'ai mis en place des séances en électricité avec les trois niveaux (annexe 4). L'objectif de ces séances était: qu'à la fin des trois semaines et donc à la fin de la séquence, les élèves soient capables de réaliser un objet électrique sur le thème de Noël.

L'enseignante titulaire de la classe, avait déjà réalisé une séance avant mon arrivée, sur la pile et l'ampoule.

La deuxième séance, que j'ai donc conduit, regroupait les trois niveaux. Il était demandé aux élèves d'allumer une ampoule avec une pile éloignée. Pour se faire, j'ai laissé les élèves chercher par groupe de deux. J'ai notamment, organisé un tutorat entre les ce1 et les cm1. Chaque ce1 était aidé par un cm1.

Pour la troisième séance il était nécessaire, en revanche, de différencier les apprentissages (annexes 5 et 6). En effet, les notions de conducteurs et isolants sont au programme du cycle 3 mais pas du cycle 2. Ainsi les ce1, ont travaillé lors de cette séance sur les dangers de l'électricité. Pendant que les ce1 lisaient silencieusement le document sur les dangers de l'électricité, j'étais avec les ce2/ cm1 pour présenter le problème qui se posait à nous: « pouvait-on allumer l'ampoule en insérant d'autres objets dans le circuit? » Après la présentation du matériel, le recueil des hypothèses et la distribution du matériel, je suis retournée auprès des ce1, pendant que les ce2/cm1 expérimentaient. Nous avons lu ensemble les documents puis expliqué leurs significations et enfin je leur ai posé

quelques questions sur les dangers de l'électricité pour vérifier leur compréhension. Les ce1 ont procédé, ensuite, à l'écriture, dans leur classeur, du résumé écrit au tableau. Pendant ce temps, je suis retournée auprès de ce2/cm1 pour valider ou invalider leurs hypothèses et enfin, pour effectuer la phase de synthèse sur les matériaux conducteurs et isolants. Cette phase a d'abord eu lieu à l'oral, les élèves ont énoncé ce qu'ils ont constaté puis en collectif je leur ai apporté le vocabulaire: conducteur et isolant afin de constituer la trace écrite au tableau et ensuite copiée dans le cahier d'expériences.

La quatrième séance portant sur la question: « comment allumer une ampoule sans toucher ni la pile , ni l'ampoule? », a eu lieu en classe entière . En effet, cette notion d'interrupteur devait être connue par la totalité des élèves pour pouvoir construire un circuit électrique. Cependant, le tutorat ce1 / cm1 a été reconduit.

Dans la suite de la séquence les élèves ont fabriqué un interrupteur (afin de l'insérer dans le circuit électrique de l'objet final), puis ils ont fabriqué leur propre objet et ont inséré leur propre circuit électrique simple.

- **Analyse et critiques de cette séquence.**

Le tutorat:

Il y avait donc 5 duos de ce1/cm1. Pour deux d'entre eux, les ce1 se sont effacés pour laisser la place aux cm1, qui ont réalisés toutes les expériences. Il s'agissait des groupes dans lesquels les ce1 étaient plutôt réservés et peu sûrs d'eux. Pour les trois autres groupes il y a eu des échanges intéressants, des discussions, des essais, des erreurs, des solutions apportées par l'un ou l'autre. En somme, il semble que pour ces trois groupes, le tutorat, l'aide des cm1 ait été bénéfique dans l'apprentissage de la construction d'un circuit électrique. Certainement, que sans cette interaction les ce1 auraient eu besoin de plus de temps pour manipuler et répondre aux questions que l'on se posait. Cependant, pour les groupes de tutorat pour lesquels cela n'a pas fonctionné, on peut penser que cela est dû à cette trop grande différence entre les compétences d'un élève de cycle2, qui pour la majorité n'était pas lecteur et un élève de cycle3 qui a acquis une certaine réflexion sur les événements entre eux. J'ai pu constater ici l'importance de la mise en place des cycles et des différences qui opposent les élèves de cycles différents.

Différenciation des contenus:

Lors de la troisième séance, les notions étudiées par les ce2/cm1 imposaient de différencier les contenus d'apprentissage.

Les ce1 n'ont pas été très motivés par le travail donné, ils ont lu les documents, ils ont répondu aux questions, mais ils étaient attentifs uniquement lorsque j'étais avec eux. Lorsque j'étais avec les ce2/cm1, ils avaient souvent le « nez en l'air » pour regarder ce qui se passait à côté. Ceci peut s'expliquer par la tâche qui leur était confiée en comparaison avec celle des ce2/cm1. Les ce2/cm1 faisaient des expériences, ce qui est beaucoup plus motivant que lire un document, de plus il semble que la tâche qui leur était demandée était trop complexe pour eux. En effet, les ce1 n'étaient pas encore lecteurs, même si le document proposé se présentait sous forme de bande dessinée on peut penser que les légendes écrites en dessous n'ont pas suscité l'intérêt des élèves.

Si c'était à refaire, j'aurais différencié mais différemment. Je pense qu'il aurait été souhaitable que les ce1 manipulent eux aussi. Les élèves de cycles 2 ont besoin, de manipuler. Ainsi il aurait peut être été intéressant de refaire manipuler les élèves sur les notions d'électricité vues dans les séances précédentes ou bien dans une autre discipline. Etant donné qu'ils avaient un projet d'exposé, il aurait peut être été préférable de les faire travailler en groupe sur ce sujet, pendant que les ce2 /cm1 manipulaient en électricité. C'est à dire leur faire rédiger les affiches de leur exposé.

3.2. Stratégies de différenciation et multi-cours

3.2.1 Essais de différenciation successive

Lors de mon deuxième stage en responsabilité, dans une classe de CM1/ CM2, j'ai tenté de différencier les situations d'apprentissage, en alternant des moments de travail collectif, individuel, et des moments de travail de groupe.

En sciences, lors de la première séance j'ai tout d'abord demandé aux élèves d'écrire, individuellement, leurs représentations initiales sur le rôle du coeur. Puis, par groupe de 4, ils devaient confronter leurs premières représentations, et enfin lors d'une mise en commun collective chaque groupe devait rapporter ses représentations sur des affiches.

Lors de la deuxième séance , j'ai réitéré la variation des situations d'apprentissage, avec 3 groupes qui travaillaient en autonomie sur des ateliers tournants permettant de modéliser le rôle et le fonctionnement du coeur, et un groupe qui travaillait en présence de l'enseignant sur l'observation d'un coeur de porc.(Ces groupes tournaient pour que chaque élève réalise chaque atelier) (annexe 7).

Analyse et critiques

Les élèves de cette classe de CM1 /CM2 n'étaient pas habitués à travailler de cette façon. Il a donc été primordial de leur faire énoncer les conditions du travail de groupe avant de commencer toute activité de groupe. D'autre part, le travail en petit groupe suscitant une certaine excitation chez les élèves, j'ai dû procéder à des moments d'écoute musicale, pour permettre une mise en commun calme et attentive. Cependant, les élèves semblent avoir été très intéressés par ce fonctionnement, et les échanges ont été constructifs. Dans la majorité des groupes, il y a eu réelle confrontation d'idées et de nouvelles représentations ont immergé notamment lors de la première séance.

3.2.2. Le travail de groupe et la spécificité des groupes de

besoin.

Dans la perspective d'un travail visant l'autonomie et donc la réussite des élèves, la structure de groupe semble la plus appropriée. Cependant, cette dénomination reste générale. J'ai tenté de la spécifier du point de vue de ma pratique en essayant de mettre en place le travail de groupe et plus particulièrement dans le dispositif du groupe de besoin.

- **La dictée différenciée:**

En observation réfléchie de la langue, j'ai organisé un travail de groupe autour d'une dictée (annexe 8). Dans un premier temps, les élèves copiaient individuellement les phrases que je leur dictais, puis je les regroupais par 4 (en fonction des évaluations que j'avais pu faire lors des exercices de rédaction ou de copie). Chaque groupe était constitué de deux élèves qui, selon ce que j'avais pu évaluer, au préalable, lors de productions d'écrit, faisaient peu d'erreurs d'orthographe et de conjugaison, et de deux élèves qui paraissaient plus en difficulté en maîtrise de la langue. Il leur était demandé d'échanger sur les propositions d'orthographe et de conjugaison, avant de mettre en commun au tableau la correction de cette dictée.

Analyse de cette séance

Le travail de groupe a été, je pense très intéressant car il n'y a pas eu d'élève qui se présentait comme étant sûr de ses réponses. D'après ce que j'ai pu remarquer lors de mes passages auprès de chaque groupe, les élèves se questionnaient réellement sur le fonctionnement de la langue. Ils ont même eu l'idée de faire appel au dictionnaire pour valider ou invalider certaines propositions. Ils ont adopté une réflexivité tout à fait constructive dans les apprentissages.

Cette expérience en observation réfléchie de la langue mérite d'être renouvelée, car lors de la dernière dictée qui a eu lieu, la dernière semaine de mon stage, et qui reprenait des notions et du vocabulaire étudiés, il y eu de très bons résultats mais encore des erreurs

qui je pense peuvent être diminuées en pratiquant la dictée différenciée régulièrement.

- **Les groupes de besoin**

En mathématiques, lors d'une séquence sur les programmes de construction, j'ai tenté de mettre en place des groupes de travail différenciés en fonction de leurs lacunes (annexe 9).

Cette séquence comporte 3 séances.

Lors de la première séance, les élèves, par groupe de 4, devaient rédiger le programme correspondant à la construction de la figure donnée. Après un certain temps, les groupes échangeaient leur programme avec un autre groupe pour construire une autre figure en suivant le programme de construction proposé par leurs camarades. Enfin un retour collectif était proposé pour observer les difficultés rencontrées et pour mettre au point les caractéristiques des programmes de construction en géométrie.

Lors de la deuxième séance, les élèves devaient rédiger individuellement un programme de construction, afin d'évaluer leur connaissances.

Suite aux difficultés évaluées, la classe a été séparée en deux groupes lors de la troisième séance.

- Un groupe d'élève en autonomie, qui devait réaliser quatre exercices réinvestissant les notions des programmes de construction étudiées lors des séances précédentes, avec un degré supérieur de difficulté. Ensuite les élèves devaient s'auto-corriger en allant chercher la correction qui se trouvait sur une table au fond la classe .

- L'autre groupe travaillait en présence de l'enseignant pour revoir les notions abordées en deuxième séance. Dans un premier temps, il leur était demandé de suivre un programme pour construire une figure. Ce programme type a permis de réinvestir le vocabulaire géométrique et l'utilisation de verbes dans un programme de construction. Ils devaient ensuite, après lecture en collectif de cet énoncé, essayer de tracer la figure au brouillon, puis sur la feuille. Dans le second exercice (annexe 10), les élèves devaient rédiger le programme de construction correspondant à la figure en utilisant le vocabulaire donné: rectangle, point, milieu, cercle, centre, rayon. Avant de laisser les élèves chercher individuellement, je leur ai demandé de remarquer de combien de figures géométriques

cette figure était composée. Ils ont tenté d'expliquer la construction du rectangle puis du cercle. Enfin, les élèves tentaient de rédiger ce programme en tenant compte des notes au tableau et du vocabulaire à utiliser.

Analyse et critique de cette séquence de géométrie

Après avoir vérifié le travail réalisé par les élèves en autonomie, il semble que ce moment ait été bénéfique. En effet, les élèves ont, dans la majorité des cas, réussi à réaliser, seuls, les exercices proposés. De plus, le déplacement au fond de la classe, s'est fait dans le calme sans déranger les élèves qui travaillaient avec moi.

Le groupe accompagné, a apporté à l'oral de bonnes suggestions. Les élèves ont en effet, bien participé lors du rappel de ce qui avait été vu lors des séances précédentes. D'ailleurs le premier exercice a été particulièrement bien réussi.

En revanche, le deuxième exercice a posé plus de difficultés aux élèves. Il semble que certaines difficultés persistent encore, notamment sur la précision du vocabulaire et sur structure textuelle d'un programme de construction. Il aurait été préférable de constituer plusieurs petits groupes travaillant en semi-autonomie, afin de répondre plus spécifiquement aux problèmes de chacun. Ce travail de groupe a certainement « éclairé » certains élèves, cependant ce groupe de « besoin » était trop important, du point de vue de l'effectif, pour répondre clairement aux difficultés des élèves.

Je pense que si je devais reconduire cette séquence à l'avenir, il serait intéressant de prévoir plus de séances afin d'établir un bon diagnostic des acquis et des difficultés des élèves. En effet, il me semble qu'avec une séance de plus, j'aurais remis en place le travail de groupe, avec un groupe travaillant avec le maître plus spécifiquement sur des exercices de vocabulaire de géométrie, un groupe travaillant sur une production de texte injonctif, avec la présence alternée du maître et un groupe en autonomie réinvestissant des connaissances et réalisant des exercices plus complexes, avec par exemple des figures de géométrie plus complexes.

CONCLUSION

Tout enseignant doit avoir pour objectif la réussite scolaire de ses élèves. Or chaque classe est hétérogène. Hétérogénéité ayant des origines diverses mais dont l'enseignant doit tenir compte pour atteindre son objectif. Ainsi, il doit différencier les apprentissages. La différenciation pédagogique suppose d'évaluer les acquis et les difficultés de ses élèves afin d'y remédier en mettant en place des situations d'apprentissage variées et appropriées aux élèves pour que chacun y trouve son compte et donc réussisse sa scolarité.

Aujourd'hui, après avoir réfléchi à la gestion d'une classe, compte tenu de son hétérogénéité, et après avoir été confrontée à la gestion de classe, notamment à plusieurs niveaux, mes appréhensions sur la façon de procéder sont amoindries. En effet, je suis persuadée maintenant, que la mise en place de dispositifs relevant de la pédagogie différenciée n'est pas impossible.

D'autre part, je pense que l'hétérogénéité d'une classe ne doit pas constituer un obstacle pour l'enseignant, mais bien au contraire, l'enseignant doit tirer parti des différences des élèves pour organiser son enseignement.

Enfin il me semble que la pédagogie différenciée est un état d'esprit et pas seulement une démarche à mettre en place en cas d'échec. D'ailleurs, j'ai pu observer, dans une classe qui n'en avait pas l'habitude, beaucoup d'intérêt à travailler en groupe, à partager ses idées avec ses camarades et à produire ensemble.

Cependant, je pense qu'il faut garder à l'esprit que la réussite scolaire des élèves ne dépend pas uniquement de la mise en place de situations d'apprentissage différenciées; les élèves qui réussissent sont ceux pour qui l'école est significative car les apprentissages qu'ils y font ont du sens pour eux. Il semble donc qu'en plus d'adapter et de différencier sa pédagogie, l'enseignant ne doit pas perdre de vue que les situations proposées doivent être intéressantes pour les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- MEIRIEU Philippe, L'école, mode d'emploi: des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, ESF éditeur, 1995
- MEIRIEU Philippe, Apprendre en groupe 1 . Itinéraires des pédagogies de groupe, Lyon chronique sociale, Pédagogie formation, 1996
- PRZESMYCKI Halina, Pédagogie différenciée, Hachette, 1994
- Ministère de l'éducation nationale, Programmes de 2002, « Qu 'apprend-on à l'école élémentaire? Qu'apprend-on à l'école maternelle? »
- Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, bulletin officiel n°1989-04 spécial

Articles

- TROCME-FABRE H., *les images mentales* in « J'apprends donc je suis », 1994
- LARIVEY Michelle, *L'estime de soi*, in infopsy 2002

ANNEXES

ANNEXE 1
emploi du temps
stage en responsabilité 1

	LUNDI			MARDI			JEUDI			VENDREDI			SAMEDI			
	CE1	CE2	CM1	CE1	CE2	CM1	CE1	CE2	CM1	CE1	CE2	CM1	CE1	CE2	CM1	
9h00	Installation			Installation			Installation			Installation			Ecoute musicale			
9h15	Ecoute musicale			Ecoute musicale			Ecoute musicale			Ecoute musicale			Poésie			
9h30	Ardoise maths			Ardoise français			Ardoise maths			Ardoise français						
9h45																
10h00	Maît de la langue	Litt. ORL	Litt. ORL	Maths	Maths	Maths	Maît. de la langue	Litt. ORL	Litt. ORL	Maths	Maths	Maths	Maît. de la langue	Histoire /Géo		
10h15																
10h30																
10h45																
	RECREATION															
11h00	Déc. du monde	Sciences		Théâtre Expression corporelle (salle des fêtes)			Musique		Jeu maths franç.	Anglais		Déc. du monde	Hist Géo		Remédiation / débats collectifs	
11h15																
11h30												Maitris e de la langue	Lecture			
11h45	Musique															
12h00																

ANNEXE 2
emploi du temps
stage responsabilité 1

	LUNDI			MARDI			JEUDI			VENDREDI		
	CE1	CE2	CM1	CE1	CE2	CM1	CE1	CE2	CM1	CE1	CE2	CM1
13h30 13h45	Maîtrise de la langue	Anglais		Maîtrise de la langue	Histoire / Géo		Lecture d'oeuvre d'Art			Sciences		
14h00												
14h15												
14h30				Déc. du monde	Litt. ORL	Litt. ORL	EPS (extérieur)			EPS		
14h45												
15h00												
15h15	RECREATION											
15h30	Maths	Maths	Maths	Sciences (découverte du monde)			Maths	Maths	Maths	Arts visuels		
15h45												
16h00												
16h15												
16h30	Rangement / Devoirs											

ANNEXE 3

cahier journal stage en responsabilité 1

lundi 21 novembre.

	CE1	CE2	CMI
9h00	- présentation.		
9h15	- règles de vie		
9h30	- vérification des signatures, répartitions des tâches de la semaine.		
9h30	- Écoute musicale: JAMES de Michel Portal - n°2 - musicalbrac 3.		
9h45	<u>MAITRISE DE LA LANGUE</u>	<u>LITTÉRATURE</u>	
10h00	<p>objectifs: retrouver l'ordre des mots dans la phrase.</p> <p>• utiliser correct: le point et la majuscule.</p> <p>→ exercice 1 de la fiche</p>	<p>- lecture à voix haute d'un élève (ou plus.) MERCREDI</p> <p>- lecture #ée pour chap "JEUDI"</p> <p>fiche de prép séance 3.</p>	
10h15			
10h30	→ correction.	o lecture en autonomie chap "VENDREDI" + questions <small>NON fai</small>	
10h45	RECREATION		
11h00	<u>ELECTRICITE</u>		
11h15	Comment faire briller une ampoule dans un circuit en reliant une pile à des conducteurs?		
11h30	<p>fiche de prép séance 2</p> <p>o représentat° au cahier à reporter mardi.</p>		
11h45	<u>MUSIQUE</u>		fiche de prép 1
12h00	<p>objectif: apprendre 1 chant et le tempo varie.</p> <p>"Le Renne du Père Noël" - CD danse, écoute et chant n°20 vol 13</p>		

ANNEXE 4

Tableau séquence électricité stage en responsabilité 1 (CE1 / CE2 / CM1)

Objectif de la séquence: construire un objet électrique

<i>Séances</i>	<i>Dispositifs</i>	<i>Objectifs</i>
2	Par groupe de 2 : manipulations (tutorat 1 CE1 et 1 CM1)	<ul style="list-style-type: none">• Faire briller une ampoule dans un circuit en reliant une pile à des conducteurs
3	CE1: lecture individuelle puis en commun collective CE2 / CM1: Problématisation collective puis expérimentation par groupe de 2 puis synthèse collective	<ul style="list-style-type: none">• CE1: Connaître les dangers de l'électricité domestique• CE2 / CM1: Allumer une ampoule en insérant d'autres éléments dans le circuit. Connaître les notions de conducteurs et isolants.
4	Par 2 (tutorat 1 CE1 et 1CM1)	<ul style="list-style-type: none">• Connaître la notion d'interrupteur

ANNEXE 5

fiche de séance 3 - électricité (CE1 / CE2 / CM1)

ELECTRICITE			
Classe: CE1 / CE2 / CM1		Seance:3	
Objectif général: Imaginer et réaliser un dispositif expérimental susceptible de répondre aux questions que l'on se pose, en s'appuyant sur des observations, des mesures appropriées ou un schéma.			
Objectifs spécifiques de la séance: - CE1 : Connaître les dangers potentiels de l'électricité domestique - CE2 / CM1 : Comment allumer l'ampoule en réalisant un circuit comprenant d'autres éléments? Notion de conducteurs et isolants			
Matériel- documents- support de traces écrites: par groupe de 2: 1 pile plate, une ampoule, 2 fils électriques, règles en plastiques, trombones, gommés, papier aluminium, crayon, craie, jetons en plastiques, feuille de papier, fils de fer, 1 tableau par élève.			
Etapas de la démarche		Organisation	Bilan
Phase de réactivation:		Individuel	
exercice sur feuille		5 minutes	
exercice sur feuille		correction orale	
CE1	CE2 / CM1	Oral	<i>Il serait préférable de passer plus de temps avec les CE1</i>
- lecture silencieuse des dessins sur les dangers de l'électricité	Phase de problématisation: - Réaliser le circuit: 1 ampoule, 1 pile, 2 fils électriques. - "Maintenant peut-on allumer l'ampoule avec d'autres objets ?" (objets: règle en plastique, trombones, gommés, papier aluminium, crayon, craie, jetons en plastique, 1 feuille de papier, cure dents) - "est-ce que tous ces objets vont permettre d'allumer l'ampoule?"	10 minutes	
	Recueil d'hypothèses	Oral	
	- dans le tableau noter les hypothèses	5 minutes	
Lecture des documents ensemble + explications.	Phase de manipulation " expérimentez les objets et noter dans le tableau s'ils permettent d'allumer l'ampoule ou non."	Par 2	
		20 minutes	
Écriture de la leçon sur une feuille du classeur	Phase de validation ou invalidation des résultats pour chaque objets : "l'ampoule s'allume ou pas?", "tout le monde est d'accord" démonstration	15 minutes en collectif	

ANNEXE 6

fiche de séance 3 - électricité (CE1 / CE2 / CM1) (suite)

ELECTRICITE			
	<u>Phase de synthèse</u> le fer le cuivre, l'aluminium sont conducteurs d'électricité. Attention c'est le matériaux qui compose l'objet qui est conducteur.	2 minutes	

ANNEXE 7

Fiche de séquence sur le coeur et la circulation sanguine CM1 / CM2 stage en responsabilité 2

Objectif de la séquence: comprendre le fonctionnement du coeur et son rôle dans la circulation sanguine.

<i>Séances</i>	<i>Dispositifs</i>	<i>Objectifs</i>
1	Réflexion individuelle puis confrontation des représentations par groupe de 4 puis mise en commun collective au tableau	<ul style="list-style-type: none">• Recueillir les conceptions initiales des élèves sur le rôle du coeur
2	Classe répartie en groupe: 1 groupe de 13 élèves répartis en 3 sous-groupes dans les ateliers tournants et un groupe de 14 élèves avec l'enseignant pour l'observation du coeur de porc. (Alternance des groupes)	<ul style="list-style-type: none">• Réaliser un dispositif expérimental pour répondre aux questions que l'on se pose.

ANNEXE 8

Texte dictée différenciée CM1 / CM2

La forêt en feu

La forêt brûlait, semblable à un grand lac de feu. Les taillis desséchés par la chaleur flambaient ; les grands arbres isolés résistaient plus longtemps, mais enveloppés par les flammes, ils finissaient par tomber avec bruit dans l'énorme brasier où ils disparaissaient. La fumée était chassée par le vent ; les oiseaux réveillés brusquement s'élevaient en l'air et ne savaient où aller dans les ténèbres.

E. LE ROY, *Jacquou le Croquant*, Le Seuil.

ANNEXE 9

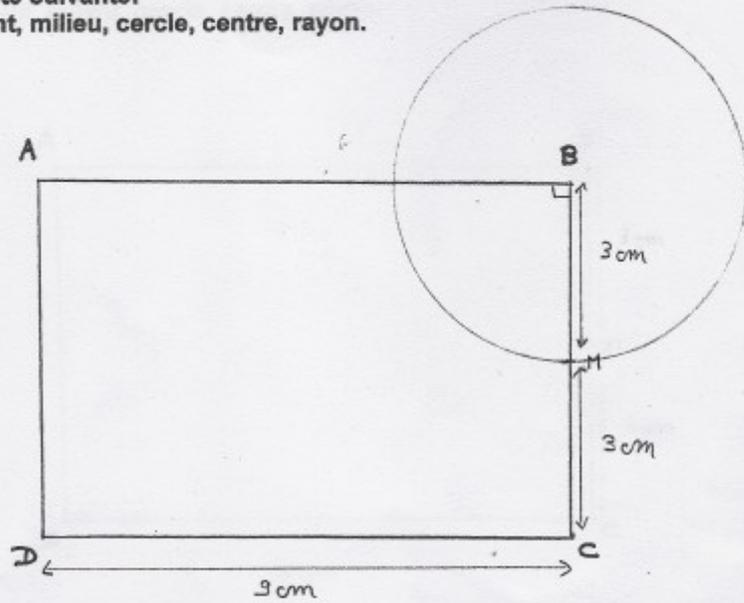
Fiche séquence programmes de construction CM1 / CM2

<i>Séances</i>	<i>Dispositif</i>	<i>Objectifs</i>
1	Par groupe de 4: rédaction d'un programme de construction puis construction d'une figure à partir du programme rédigé par les camarades.	<ul style="list-style-type: none">• Ecrire un programme de construction en se faisant comprendre des autres• utiliser le vocabulaire géométrique.
2	Individuellement rédaction d'un programme de construction. Evaluation formative	<ul style="list-style-type: none">• Ecrire un programme de construction en se faisant comprendre des autres• utiliser le vocabulaire géométrique.
3	2 groupes: 1 groupe travaillant en autonomie 1 groupe accompagné de l'enseignant.	<ul style="list-style-type: none">• Différencier les apprentissages

ANNEXE 10

Exercice n°2 – groupe accompagné

- Rédige le programme de construction de la figure ci-dessous.
- Utilise les mots de la liste suivante:
 - rectangle, point, milieu, cercle, centre, rayon.
 -



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

RESUME

Chaque enseignant a pour objectif la réussite de tous ses élèves.

Or, dans chaque classe et dans chaque niveau, il est confronté, aujourd'hui, à la gestion de l'hétérogénéité de ses élèves, c'est à dire qu'il doit tenir compte des difficultés et des différences de rythme d'apprentissage. Ainsi, chaque enseignant se doit d'adapter sa pédagogie en variant les situations d'apprentissage. La différenciation pédagogique, le tutorat, les groupes de besoin semblent être de bons dispositifs pour pallier ou bien utiliser cette hétérogénéité. Ces dispositifs de différenciation semblent « irréalisables » pour les enseignants, cependant ils correspondent à une dynamique au service de la réussite scolaire des élèves.

Mots clés: hétérogénéité, différenciation pédagogique, groupes de besoin, tutorat, réussite scolaire.