

FAIRE DES MATHÉMATIQUES A L'ÉCOLE MATERNELLE.

La différenciation pédagogique.

Objectifs de la formation :

Donner quelques repères pour enrichir sa culture pédagogique sur la notion de différenciation et ainsi clarifier ce que recouvre ce terme en vue de développer des pratiques en classe.

Plan de l'intervention :

Partie 1 : la différenciation pédagogique

Apport théorique

Définition

Des organisations dans la classe qui favorisent la différenciation. Analyse des documents de la page 30 à 36 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

Un exemple de différenciation pédagogique à partir d'une vidéo : mise en œuvre d'une différenciation pédagogique dans une classe de GS/CP/CE1 (Amélie LANDAIS, inspection éducation nationale de Challans-Vendée.) Analyse de la vidéo.

L'aide personnalisée : les 7 familles d'aide selon Roland Goigoux.

Exercices : à partir de situations problèmes, rechercher comment mettre en place une différenciation pédagogique dans la classe.

Le jeu des maisons et de jardins ;

Le jeu des trains ;

Comptine « Un petit cochon... ».

Mise en perspective : rédiger une séance d'apprentissage pour sa classe en prévoyant une différenciation pédagogique.

Partie 2 : la place des TICE pour l'aide à la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique.

Découverte de logiciels.

Utilisation du TBI

Fabriquer un album à compter numérique.

Apport théorique :

La pratique de la différenciation pédagogique consiste à **organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux**. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école, des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. La différenciation de la pédagogie concerne à la fois les élèves présentant des fragilités ou des difficultés installées mais aussi les élèves plus habiles ou au rythme de travail rapide.

Philippe Meirieu distingue deux sortes de différenciation : la différenciation successive et la différenciation simultanée.

La différenciation successive	La différenciation simultanée
<p>Ce type de différenciation ne modifie pas tellement le déroulement de la classe et se retrouve généralement dans le cadre d'une leçon collective. Le maître fait varier les outils, les supports, les consignes, les expérimentations par petits groupes avec une mise en commun des résultats, de manière que le message pédagogique soit adapté aux capacités de compréhension et de réception de chaque élève.</p> <p><i>Exemple : pour résoudre un problème, certains élèves pourront utiliser du matériel.</i></p>	<p>Ce type de différenciation est plus complexe à mettre en œuvre. Le PE doit gérer le processus d'apprentissage selon des objectifs et des contenus différents pour chacun, au même moment. Le travail individualisé et le travail en groupe de besoin en sont des exemples (<i>ateliers tournants, plan de travail personnalisé, PPRE, groupes d'entraide</i>).</p>

Mise en œuvre de la différenciation pédagogique : quelques incontournables.

1) L'évaluation diagnostique :

C'est le point de départ de toute différenciation pédagogique. L'évaluation diagnostique permet de mesurer les acquis des élèves. Elle met en exergue les points forts et les lacunes des élèves mais surtout elle pointe les acquis et non acquis en terme de compétences.

2) Le traitement de l'erreur :

L'erreur révèle non pas l'inaptitude de l'élève mais l'existence d'un savoir incomplet, mal assimilé ou mal consolidé. A travers son erreur l'élève délivre un message « c'est là que j'ai besoin d'aide ». Même si ce message n'est pas toujours simple à décoder, il convient de reconnaître l'erreur comme une non réussite signifiante et comme l'un des pivots de la démarche pédagogique. Il revient au maître de consacrer un temps suffisant à cette phase de repérage des erreurs. Selon la nature du diagnostic opéré, les modalités de l'intervention de l'enseignant seront diverses. Les erreurs peuvent être relatives à la situation, à la consigne, à l'opération intellectuelle, à l'acquis antérieur.

Apprendre à repérer et traiter les erreurs des élèves pour les faire progresser.

Les différents types d'erreurs : d'après l'ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner*, Jean-Pierre Astolfi.

Elles peuvent être relatives à :

- la situation,
- la consigne

- l'opération intellectuelle
- l'acquis antérieur.

Types d'erreurs	
Erreurs relatives à la situation	Problèmes rencontrés : <ul style="list-style-type: none"> - La situation paraît nouvelle à l'élève, il ne la reconnaît pas. Langage inhabituel faisant obstacle à la réalisation du travail ; présentation de l'exercice différente ; support nouveau ; tâche à effectuer différente... - La situation est connue de l'élève mais elle privilégie un type de réflexion ou de raisonnement que l'élève maîtrise mal. Compte tenu de son profil cognitif, l'élève construit une représentation erronée de la tâche à effectuer. - La situation est connue de l'élève mais elle impose des contraintes plus importantes. Travail en temps limité ; grand nombre d'exercices ; degré de complexité supérieur ; les exercices se réfèrent à des apprentissages de domaines différents.
Erreurs relatives à la consigne	Problèmes rencontrés : <ul style="list-style-type: none"> - la formulation de consigne : consigne double, ambiguë ; consigne contenant du vocabulaire complexe ou contenant une négation. - La compréhension de la consigne : l'élève ajoute, enlève, remplace des éléments dans la consigne, recrée la consigne. - Le comportement face à la consigne : manque d'autonomie ; peu ou trop d'anticipation ; oubli de la consigne. Pistes possibles : <ul style="list-style-type: none"> - varier les représentations, les supports ; réfléchir aux situations trop éloignées du quotidien des élèves ; diversifier les démarches d'enseignement et d'évaluation ; aider les élèves à diversifier leurs procédures en leur donnant les moyens pour y parvenir. - Considérer la reformulation de la consigne comme un temps important. Prendre le temps de la faire reformuler. - Aider les élèves à s'interroger sur le sens de la consigne, à identifier les mots importants ; à se représenter mentalement le travail à effectuer ; à vérifier au cours de la tâche qu'elle a bien été appliquée.
Erreurs relatives aux opérations intellectuelles	Les différentes opérations intellectuelles mise en œuvre dans une situation donnée : <ul style="list-style-type: none"> - la répétition : indiquer, copier, reproduire, réciter. - la conceptualisation : passer de l'appréhension d'objets ou d'évènements particuliers à leur représentation générale et abstraite. - l'application : faire usage des règles, des connaissances acquises dans un domaine particulier et les mettre en pratique dans un autre domaine. - l'exploration : extraire d'un ensemble donné et caractérisé, un élément particulier. - la mobilisation : se référer à l'ensemble des acquis, en extraire quelques éléments particuliers répondant à des conditions précises

	<p>et nouvelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - le réinvestissement : transférer les connaissances d'une situation d'apprentissage connue à une situation partiellement ou entièrement nouvelle. <p>Pistes possibles : Aider les élèves à se projeter dans la situation ; se constituer une image mentale de la connaissance à acquérir ; multiplier les activités de tri, de classement, de comparaison, de rangement ; inciter l'élève au transfert des acquis grâce à un travail plus transversal, interdisciplinaire ; freiner l'impulsivité en exigeant de la réflexion, de la concentration ; consolider les connaissances de base grâce à des exercices d'entraînement, des activités ritualisées ; inviter les élèves à rendre explicites leur démarche.</p>
<p>Erreurs relatives à l'acquis antérieur</p>	<p>Problèmes rencontrés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquis antérieurs partiels, insuffisamment consolidé et/ou incorrects. - Non acquisition du savoir. <p>Pistes possibles : Différer l'apprentissage mais revenir sur les acquisitions nécessaires ; reprendre l'apprentissage à son point de départ en modifiant les situations, en introduisant des supports très concrets, en multipliant les manipulations ; aider les élèves à faire émerger ses représentations initiales pour qu'il puisse les reconnaître, les rejeter comme inefficaces et lui donner ainsi tous les moyens de les corriger ; donner des exercices de consolidation, de complexité croissante.</p>

3) Différencier de différentes manières :

La différenciation par les procédures : pour le PE il s'agit d'accepter que dans certaines activités (exemple : la résolution de problème), chacun réponde avec sa propre solution, ses propres procédures. L'idée de mise en commun, d'échanges, de débat se substitue alors à celle de correction (ou en général une seule réponse magistrale est attendue et une seule bonne réponse est recopiée).

La différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées (temps...) : la situation de référence est la même pour tous mais il s'agit de l'adapter aux capacités et aux besoins d'apprentissages des élèves en choisissant soigneusement les valeurs données à certaines variables de la situation : les ressources disponibles (*les aides : utilisation d'outils, guidage du maître*) ; les contraintes imposées (*un temps d'exécution variable ; un support utilisé différent selon son niveau, pour certains le résultat doit être écrit, pour d'autres c'est le maître qui sert de secrétaire etc.*).

La différenciation par les rôles : les élèves jouent des rôles différents (*exemples : être le « rapporteur » d'un groupe de travail ou « celui qui va montrer comment faire » etc.*). Les compétences varient selon les rôles, on répartira les élèves en tenant compte des compétences et des besoins d'apprentissage de chacun.

La différenciation par les tâches : il s'agit, par exemple, des ateliers de soutien, de besoin, d'entraînement, d'approfondissement. Les élèves ne travaillent pas tous sur la même activité ni même forcément dans la même discipline. Les activités sont proposées en fonction des besoins évalués des élèves ou en fonction de projets personnalisés. Ce type de différenciation par la tâche, a son intérêt à certains moments, mais, il ne doit pas dériver vers des groupes de niveaux qui privent les élèves les plus faibles du dialogue avec d'autres et de la perspective d'apprentissage qui leur est offerte dans cet échange.

La différenciation en actes : la pédagogie du contrat, le PPRE. Cette technique permet au PE de négocier avec l'élève un travail personnel correspondant à un objectif déterminé. L'élève peut ainsi, choisissant lui-même la nature et la difficulté de la tâche qu'il aura à accomplir, s'engager par contrat avec le maître et promettre, qu'en un temps donné, il aura résolu un problème particulier.

4) L'évaluation formative :

Elle est une composante fondamentale de la différenciation pédagogique qui permet à l'enseignant de savoir si les objectifs sont atteints et si les élèves acquièrent les compétences visées. Cette évaluation ne donne pas lieu à une note chiffrée mais à une estimation du degré d'atteinte des compétences. Le PE analyse les erreurs des élèves au cours de l'apprentissage et régule son enseignement.

5) La régulation de l'action pédagogique :

L'évaluation formative débouche sur la régulation des actions pédagogiques en vue de combler les lacunes ou d'approfondir certaines notions. Il faut alors penser à la continuité des démarches au sein du cycle, de l'école et réfléchir à la mise en œuvre d'outils de cycle qui seront réutilisés, complétés d'une année sur l'autre (boîte à outils, affichages, frise numérique...).

Conclusion :

- ⇒ La différenciation ne se résume pas à un travail de groupe ou à une individualisation, comme on le croit parfois.
- ⇒ Elle se fonde avant tout sur une observation (de l'élève, de ses réalisations), sur une analyse précise des erreurs, des besoins qui en découlent.
- ⇒ La différenciation consiste, en poursuivant les objectifs communs à tous, à adapter l'action pédagogique en faisant jouer des variables :
 - les situations, les supports et les consignes : avec des tâches différentes pour l'acquisition d'une même compétence ;
 - les aides : avec une situation identique, mais en proposant des aides ou ressources ;
 - l'organisation de la classe : groupe de besoin, aide des pairs, différenciation en groupes hétérogènes, plan de travail, ateliers.

Cette pédagogie, parce qu'elle est structurée et structurante pour l'élève, le place dans un cadre rassurant et guidant. Ainsi, la gestion de classe peut tout au contraire s'en trouver facilitée.

Des organisations dans la classe qui favorisent la différenciation.

Analyse des documents de la page 30 à 36 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

Le groupe détaché au sein du groupe-classe : page 30 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

<p>Qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Les élèves vont réaliser le même travail, sur le même support, avec les mêmes consignes.</p> <p>Ce qui varie est la modalité : en début de séance, les élèves qui ont des difficultés sont autour de l'enseignant alors que les autres sont seuls.</p>	<p>Supports : IDENTIQUES Consignes : IDENTIQUES Étayage du maître : FORT EN DÉBUT DE SEANCE</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'enseignant connaît les fragilités des élèves dans le domaine dans lequel se situe l'activité proposée.</p> <p><u>Préparation</u> : L'enseignant a bien analysé les éléments de la tâche qui font obstacle. Il a éventuellement préparé un support collectif pour le petit groupe.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <p>Lancement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - explication des tâches, de leurs objectifs dans la progression de la classe ; - formulation des objectifs de l'organisation proposée : groupe réuni autour de l'enseignant, les autres élèves en autonomie. <p>Mise en œuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillant seuls ne dérangent pas l'enseignant. - Les élèves du groupe dirigé œuvrent ensemble et bénéficient de l'étaillage de l'enseignant (près du tableau, à une table au fond de la classe...) <p>Deux modalités différentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - toute l'activité est menée avec l'étaillage du maître : les élèves qui étaient en autonomie donnent leurs réponses lors de la correction collective : ce sont les élèves qui ont travaillé avec l'enseignant à qui est donné le rôle de validation des réponses des autres élèves ; - les élèves soutenus par le maître accomplissent ensuite en autonomie une partie de l'activité : lors de la mise en commun collective des démarches, tous les élèves sont sollicités sans différence. 	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas creuser les écarts : les élèves travaillent sur la même tâche. - Ne pas laisser l'élève face à la difficulté : en petit groupe, il ne peut plus se reposer sur l'élève « expert » : sa mobilisation en est facilitée. - Les comportements d'autonomie sont favorisés. - Tous les élèves travaillent sur le même support, ce qui permet en fin de séance d'organiser une mise en commun, et donc de préserver l'aspect collectif de l'apprentissage. <p>=>Valorisation des élèves en difficulté.</p> <p>=>Tous les élèves ont le même statut.</p>
<p><u>Fréquence</u> :</p> <p>Plusieurs fois par semaine en fonction des besoins rencontrés.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le travail en petit groupe avec l'enseignant ne doit pas déranger la concentration des autres élèves : l'enseignant lui-même veille à moduler sa voix. - Attention à bien faire travailler les élèves sur les mêmes supports et surtout sur les mêmes compétences. Dans ce dispositif, il ne s'agit pas de traiter une notion simplifiée avec certains et une autres plus avancée avec d'autres.

L'aide des pairs : page 31 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

<p>L'aide des pairs, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit d'une aide « horizontale » d'un élève vers un autre élève. Cette aide est mise en œuvre par l'élève aidant soit avec l'accord de l'enseignant, soit à sa demande. Elle se base sur le volontariat : le désir d'aider et celui d'être aidé. Elle nécessite donc un accord réciproque entre les deux élèves concernés.</p> <p>Elle vient en fin d'activité d'entraînement ou d'exercice, lorsqu'un élève a terminé et qu'un autre se trouve en difficulté légère.</p>	<p>- Supports : IDENTIQUES - Consignes : IDENTIQUES - Etayage du maître : AUCUN</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : Un élève vient de finir son activité.</p> <p><u>Préparation</u> : Une fois qu'elle a été mise en place, cette modalité ne nécessite pas de préparation particulière. C'est en début d'année qu'il est utile, collectivement, de réfléchir à la notion d'aide mutuelle.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lors d'une activité ordinaire de classe, un élève plus rapide, plus expert, termine son travail avant les autres. - Son travail est validé par l'enseignant. - Avec l'accord de l'enseignant, ou à la demande de celui-ci, l'élève fournit son aide à un élève en difficulté sur la tâche à réaliser. - L'élève qui aide n'est pas celui qui « tient le crayon ». Il explique, guide, propose des procédures, mais ne fait pas à la place de son camarade. C'est l'élève en difficulté qui agit et réalise la tâche. - Lorsque le travail est terminé, le binôme sollicite la validation de l'enseignant. Ce dernier s'assure de la participation active de l'élève aidé. <p><u>Fréquence</u> :</p> <p>5 à 10 min en fin d'activité, sans limitation de fréquence.</p>	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cette démarche en binôme est intéressante pour les deux élèves concernés : <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'élève qui aide doit apprendre à se mettre à la place de celui qui ne comprend pas ; c'est une démarche qui nécessite de réfléchir à la façon dont on procède soi-même ; ce retour sur le savoir renforce la solidité de l'acquis chez celui qui sait déjà ; ▪ l'élève aidé bénéficie des conseils d'un élève de son âge qui a, comme lui, été confronté à l'apprentissage ; l'expérience unique qui lui est alors proposée est différente de celle qu'a proposée l'enseignant, complémentaire. - L'enfant qui aide sait souvent trouver des mots que l'adulte n'utilise pas spontanément pour expliquer. - L'élève en difficulté, aidé par un camarade volontaire et dont il a la possibilité d'accepter l'aide, se trouve en confiance, plus disposé à montrer ses difficultés, à être aidé.
<p>Variantes</p> <p>DES TEMPS EN "BINÔMES"</p> <p>On peut envisager de systématiser cette aide en instituant des binômes stables, homogènes par l'affinité, hétérogènes par les compétences : chaque élève sait qui il doit aider. Dans ce cas, on peut banaliser un temps de la semaine (10 à 20 min) où l'élève aidant se met au service du camarade qu'il aide sur une pluralité de tâches, notamment pour des activités non terminées...</p> <p>LE TUTORAT</p> <p>A raison d'une séance par semaine, pour une période donnée, deux classes de niveaux différents se réunissent, par exemple GS/PS. Chaque « grand » a en charge un « petit » pour lequel il prépare une activité, repère ses progrès, observe ses cahiers... Il devient son référent, dans la classe, mais aussi dans l'école, notamment dans la cour, à la cantine. Cette responsabilité nouvelle renvoie le « grand » à son propre parcours d'élève, mais aussi à la manière dont il aborde son propre travail.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - La différence entre « aider » et « faire à la place » n'est pas simple à intégrer. - Aider s'apprend : il est du rôle de l'enseignant de bien observer la manière avec laquelle l'aide est donnée, et au besoin de guider l'élève aidant. Il s'agit d'un apprentissage explicite : « apprendre à aider ». - On aide bien celui qu'on a envie d'aider. On se laisse aider par celui dont on ne craint pas le jugement, des remarques blessantes, mais au contraire dont on sait qu'il sera bienveillant. Il convient donc de ne pas contraindre les élèves à s'associer en binômes non désirés.

Les groupes de besoin : page 32 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

<p>Les groupes de besoin, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Ces groupes sont constitués ponctuellement en fonction des difficultés momentanées rencontrées ou des nécessités d'approfondissement (pour les très bons élèves). Il s'agit donc de groupes homogènes, changeants. Le groupe de besoin peut travailler guidé par l'adulte ou en autonomie. L'activité donnée lui permet de progresser. Au sein du groupe, les élèves ont la même tâche, mais ne travaillent pas ensemble avec une tâche en coopération.</p>	<p>Supports : DIFFERENTS Consignes : DIFFERENTES Étayage du maître : FORTE PRÉSENCE</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'évaluation et l'observation montrent que les rythmes d'apprentissages sont décalés sur une ou des compétences précises. Il peut s'agir d'un même domaine (par exemple la numération) ou de domaines différents (un groupe va travailler en mathématiques, l'autre en écriture).</p>	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève a une activité vraiment adaptée à ses besoins. - Le maître est particulièrement attentif aux élèves ayant des difficultés. - Les groupes sont « ouverts » et les élèves entrent et sortent au fil de leurs besoins ponctuels, sans stigmatisation.
<p>L'organisation en groupes de besoin peut aussi être liée à la possibilité de travailler en groupe plus réduit (élèves faisant la sieste, disponibilité d'un collègue ou du directeur) ; dans ce cas, l'enseignant va choisir des activités dont la mise en œuvre est favorisée par ces conditions exceptionnelles.</p> <p><u>Préparation</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant a identifié les besoins des élèves notamment par l'analyse des erreurs ou, à l'opposé, par l'observation d'une grande réussite qui peut être liée à la facilité de la tâche. - Il a choisi les tâches, les supports, en fonction des besoins. Pour le groupe qui travaillera avec lui, il a levé les obstacles parasites afin de se centrer sur la compétence qu'il vise. Il ne simplifie pas pour autant la tâche. <p><u>Déroulement</u> :</p> <p><u>Lancement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - expliquer la raison du choix de l'organisation ; - donner les consignes sous une forme adaptée aux élèves (oralement, par écrit) ; s'assurer que le lien est bien établi avec les séances précédentes. <p><u>Mise en œuvre</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les élèves travaillant seuls ne sollicitent pas l'enseignant ; - il autorise les interactions entre élèves ; - les élèves du groupe de besoin dirigé œuvrent avec l'enseignant, bénéficiant de son étayage. <p><u>En fin de séance</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - retour au grand groupe, qui refonde le « groupe-classe », préservant ainsi la vie du groupe et la dimension collective des apprentissages ; - communication sur les tâches non limitée au respect des consignes : sur les difficultés, les stratégies mises en œuvre. 	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser le travail en groupes de besoin ne signifie pas que les élèves travaillent ensemble, mais qu'ils ont la même tâche. - On évitera de placer un élève systématiquement dans un groupe de besoin dirigé par le maître, ce qui risquerait de le placer en position de dépendance systématique, sans travail en autonomie. - Figer les groupes présente le risque de glisser du groupe de besoin au groupe de niveau permanent. Le groupe de besoin est provisoire, par opposition au groupe de niveau qui constitue une sorte de « filière » : dans un groupe de besoin, les élèves sont affectés à partir des besoins identifiés par le maître, ces besoins n'indiquant pas nécessairement des écarts de niveau entre les élèves, mais des points particuliers de contenus de savoir mal assimilés ou qui devraient être développés davantage. - Une insuffisante fréquence d'un fonctionnement en groupes rendrait la pédagogie trop collective, mal adaptée aux besoins de chacun. - Une trop grande fréquence rendrait insuffisants les temps de classe collectifs qui fondent la vie du groupe-classe.

Les groupes hétérogènes : page 33 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

<p>La différenciation en groupes hétérogènes, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Elle consiste en une répartition des tâches à accomplir afin que chacun puisse apporter sa part personnelle au travail collectif.</p> <p>La régulation au sein du groupe est un objectif relevant des compétences sociales à développer. Les élèves sont « en groupe » et font un travail « de groupe », « en équipe ».</p>	<p>Supports : IDENTIQUES Consignes : DIFFÉRENTES AU SEIN DU GROUPE Etayage du maître : AUCUN ou PONCTUEL</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ :</u> Les groupes hétérogènes peuvent correspondre aux groupes-tables qui réunissent les élèves géographiquement proches : ces groupes résultent donc du placement ordinaire des élèves de la classe à l'école élémentaire. Ils peuvent aussi être constitués de façon spécifique et volontaire par l'enseignant, en maternelle notamment.</p> <p><u>Préparation :</u></p> <p>Pour l'activité proposée, l'enseignant va demander aux élèves d'élaborer une trace et/ou de prévoir une présentation orale de leurs travaux de groupe. Dans ce cadre, l'enseignant a prévu une fonction pour chaque membre du groupe. Ainsi, le travail de groupe n'est abouti que lorsque chacun des membres a fait sa part. L'enseignant peut répartir les tâches selon leur niveau de complexité. Il fait en sorte que même la tâche la plus simple soit indispensable à la réussite finale.</p> <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant explique les consignes et leurs objectifs ; il prend le temps nécessaire pour montrer les tâches et les traces attendues, ainsi que la répartition de celles-ci entre les membres du groupe ; l'objectif explicite est double : <i>cognitif</i> car lié à l'activité en jeu, <i>social</i> car lié au fonctionnement du groupe. - Mise en œuvre du travail de groupe. L'enseignant régule, s'assurant que chacun réalise bien sa part du travail : il est particulièrement attentif aux élèves en difficulté en les stimulant pour réaliser leur tâche et pour susciter les interactions dans le groupe. - Collectivement : confrontation des résultats et des démarches. 	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - La répartition des responsabilités est la garantie d'une participation active de chaque membre du groupe, quelles que soient ses compétences. - La réussite de l'élève qui a des difficultés contribue la réussite de tout le groupe : des interactions et des apports d'aides peuvent ainsi se développer. - La part effective de l'élève en difficulté dans un travail de groupe peut ainsi devenir réelle et valorisée.
<p>Variante</p> <p>EN GROUPE DE DEUX : cette même démarche peut être organisée sans difficulté pour des binômes de tables proches.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chacun dépendant du travail des autres, il est essentiel que l'élève en difficulté soit en activité et contribue à l'avancée du groupe. Car dans le cas contraire, les autres membres du groupe montrent de l'impatience ou se substituent à lui. - Dans ce type de groupe, les élèves ne se choisissent pas. Il y a donc toujours risque de voir des incompatibilités. C'est en amont qu'il faut les avoir surmontées, dans le placement ordinaire de classe ou la constitution du groupe. - Le bon élève peut trouver ennuyeux de devoir faire avec d'autres moins experts. Il est de son rôle d'écopier d'apprendre à tenir compte de l'autre, de partager les rôles, d'apporter son aide.

Les ateliers : page 34 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

<p>L'organisation en ateliers, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>La classe est divisée en groupes répartis par tables. La définition du travail en atelier se limite à l'organisation (= des élèves installées en groupe à des tables différentes) car le fonctionnement peut être très différent en termes d'objectifs. Pour que le dispositif des ateliers relève de la pédagogie différenciée et non d'une simple rotation de la même activité pour tous les élèves, plusieurs dispositifs sont possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le groupe détaché au sein du groupe-classe : un atelier dirigé/les autres en tâche autonome ; - les groupes hétérogènes avec des rôles différents au sein du groupe : avec un travail de coopération dans chaque groupe; - les groupes de besoin : les élèves accomplissent des tâches choisies en fonction de leurs besoins, par conséquent tous les élèves ne tourneront pas aux différentes activités qui, chacune, répondent à des objectifs divers. <p>Un autre fonctionnement, décrit ci-dessous, est envisageable : les ateliers tournants pour des raisons justifiées.</p>	<p>Supports : DIFFERENTS Consignes : DIFFERENTES Étayage du maître : FORTE PRÉSENCE auprès des élèves qui en ont besoin ou auprès d'un groupe</p> <p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un matériel que l'enseignant n'a pas en nombre suffisant pour tous les élèves. - Selon la formule : <ul style="list-style-type: none"> ▪ si le maître dirige un groupe qui bénéficie de son attention et des étayages adaptés aux besoins immédiats, les autres groupes peuvent développer l'autonomie et la coopération ; ▪ s'il ne dirige pas de groupe, l'enseignant peut observer et aider autant que de besoin.
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situations de départ :</u></p> <p>1- A chaque groupe correspond un matériel différent qui ne peut être proposé à toute la classe en même temps, par exemple l'utilisation de l'espace et du matériel de peinture ne peut être utilisé simultanément par toute la classe à l'école maternelle.</p> <p>2- Autre situation : chaque activité correspond à l'élaboration d'une étape d'une réalisation, d'un projet, d'une expérience ; chacun va contribuer tour à tour à l'une des étapes, et successivement à toutes.</p> <p><u>Préparation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant doit avoir pensé chaque atelier comme un espace d'apprentissage : découverte, entraînement, réinvestissement... - Le matériel utile est prévu préalablement pour chaque atelier. <p><u>Déroulement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La durée : La tradition de l'école maternelle veut que les ateliers tournent sur 4 jours, les 4 jours d'école de la semaine. Ce pourrait être sur 3 jours, sur deux jours, sur une journée... - Le lancement : l'ensemble des activités sont présentées, leur enchaînement, le projet, les objectifs d'apprentissage et les raisons d'une organisation en ateliers tournants. - La mise en œuvre : à la fin de chaque séance ou au début d'une nouvelle séance, l'activité donne lieu à un bilan permettant de rappeler les consignes, les compétences visées, les stratégies pour réussir. Ces éléments sont de plus en plus et de mieux en mieux <u>formulés par les élèves eux-mêmes</u>, qui sont chargés, pour ceux qui ont déjà effectué l'activité de l'atelier, de <u>donner des conseils</u> à ceux qui ne l'ont pas effectuée. Ainsi, un atelier peut d'une fois sur l'autre évoluer, par l'exigence apportée, par le fait que l'on s'appuie sur les réalisations précédentes. - Le maître : soit il prend en charge un atelier dont la consigne ou le matériel nécessite sa présence, soit il supervise l'ensemble de la classe en portant son attention aux élèves en difficulté. 	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un risque est de ne recourir en maternelle qu'à cette modalité de travail tout au long de l'année, sans que puisse être justifiée cette modalité systématique de travail. - L'enseignant, se concentrant sur un atelier, doit s'assurer que les autres ont ce qu'il faut pour œuvrer sans son aide. Sinon, ces élèves viendront le déranger, ou se détourneront de la tâche. - Si le lancement de l'activité est incomplet, la mise en œuvre des ateliers peut être très lente voire confuse, l'enseignant devant repasser dans chaque atelier pour donner les consignes. - Même s'il se concentre sur un groupe, l'enseignant doit être vigilant par rapport à qui se fait dans les autres ateliers. - Il ne doit pas y avoir un atelier central autour duquel graviteraient des ateliers périphériques <i>occupationnels</i>.

L'individualisation immédiate : page 35 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

<p>L'individualisation immédiate, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit de ne pas laisser sans suite des activités non réussies, qui sont à la portée des élèves, et de réagir dans la séance qui suit.</p> <p>Il s'agit de faire travailler seul l'élève à son juste besoin en l'aidant à prendre conscience de ses progrès, quel que soit son niveau, en comparant ses productions au fil des semaines, dans la continuité.</p>	<p>Supports : DIFFÉRENTS Consignes : IDENTIQUES Etayage du maître : EN CAS DE BESOIN SEULEMENT</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : L'activité proposée a été réalisée lors de la séance précédente par les élèves concernés. Chacun a trace de sa production personnelle.</p> <p><u>Préparation</u> : Avoir analysé les erreurs et les réussites et indiqué les stratégies pour réussir (par exemple lors d'un échange collectif).</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire réaliser à nouveau une tâche soit à l'identique, soit avec une légère variation : les tâches seront adaptées au niveau des élèves. - Faire comparer l'ancienne production à la nouvelle, valoriser les progrès. <p>La nouvelle « performance » sera éventuellement à dépasser lors de l'entraînement suivant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour le très bon élève, la tâche donnée consiste à complexifier la consigne de la tâche antérieure et à comparer les productions en mettant également l'accent sur la progression. 	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Face à la mise en œuvre de compétences nouvelles au fil de l'année, il y a risque pour l'élève en difficulté d'être maintenu dans la conviction de ses incompétences. En lui faisant réaliser une tâche qui le plaçait en situation de difficulté voire d'échec, l'élève va constater que ce qu'il ne parvenait pas à faire antérieurement est aujourd'hui réussi : il se trouve ainsi en situation de progrès. - Dans cette activité à réaliser en groupe-classe, chacun trouve son intérêt. Pour chacun, c'est l'occasion de constater ses progrès. - Il ne s'agit pas de prévoir une activité différente par élève. L'enseignant a repéré des besoins communs à plusieurs élèves en analysant les réalisations. - Dans les cahiers des élèves, les progrès sont plus aisés à constater car l'activité se situe dans le prolongement de la précédente.
<p>Variante</p> <p>LE PLAN DE TRAVAIL</p> <p>Il systématise l'individualisation en permettant d'enchaîner les tâches (voir page suivante).</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Malgré la forme de l'activité, certains élèves peuvent avoir le désir de comparer leurs réalisations à celles des autres. L'enseignant valorisera la comparaison entre des performances individuelles passées et d'autres actuelles. - Si l'on constate qu'un élève n'a pas progressé, une approche réflexive sur la nature de sa difficulté pourra être conduite en aide personnalisée par exemple. On peut en classe proposer alors une simplification de la tâche à produire ne sélectionnant qu'une part de l'activité à réaliser. C'est cet objectif simple qui doit faire l'objet du progrès.

Le plan de travail : page 36 du document *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

<p>Un plan de travail, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Il s'agit d'activités que l'élève est en mesure de faire seul, en autonomie, afin qu'il consolide des notions déjà vues et/ou qu'il acquière des méthodes de travail. Les élèves n'ayant pas tous les mêmes besoins, chacun aura ses travaux spécifiques.</p> <p>Le <i>plan de travail</i> peut relever du <i>contrat</i> (négocié) si l'élève est amené à s'engager sur des tâches à accomplir dans un temps défini.</p>	<p>Supports : DIFFÉRENTS Consignes : DIFFÉRENTES Etayage du maître : SELON LE BESOIN</p>
<p>Fonctionnement</p> <p><u>Situation de départ</u> : Pour que cette autonomie soit possible, il importe que les élèves se soient appropriés les espaces de la classe, qu'ils sachent où se trouvent les ressources, les outils. L'enseignant doit avoir installé des habitudes de travail qui facilitent la gestion de la vie du groupe.</p> <p><u>Préparation</u> : Le professeur liste les activités que l'élève devra réaliser durant le temps correspondant au « plan de travail ». Il doit être attentif à ce que ces tâches soient comprises par l'élève sans nécessiter d'intervention du maître. Une partie des activités peut être commune aux élèves.</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève reçoit ou consulte son plan de travail pour la séance et se met au travail en autonomie. - L'enseignant veille à la mise au travail, à la stimulation de chacun ; il intervient auprès de tel ou tel élève pour lui apporter une aide particulière, une explicitation complémentaire, un point sur la mise en œuvre du plan de travail. - Le plan de travail s'arrête à la fin du temps imparti et ne fait pas l'objet de mise en commun sur le contenu. En revanche un échange peut avoir lieu sur les méthodes de travail. 	<p>Avantages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cette démarche favorise l'acquisition de méthodes de travail et améliore la capacité de gestion d'une tâche et d'autonomie. - Chaque élève réalise ce qui lui est nécessaire ; l'enseignant détermine ce qui lui sera utile. - Tout élève étant en autonomie, la classe fonctionne comme une « ruche » où chacun sait ce qu'il a à faire. L'enseignant est donc totalement disponible pour l'élève qui en a réellement besoin, pour stimuler ceux qui ont du mal à s'organiser ou à tenir un certain rythme de travail. - Cette pratique correspond à un temps où tous les élèves n'ont pas le même plan de travail, même si des parties sont communes. Ainsi, l'on avance à son rythme, sans devoir ni attendre, ni composer, avec le reste du groupe. C'est un temps vécu comme plus libre, renforçant la responsabilité, l'autonomie et l'initiative.
<p>Variante</p> <p>L'AUTOCORRECTION : L'autonomie peut aller jusqu'à offrir aux élèves une fiche autocorrective des tâches réalisées.</p> <p>LE PLAN DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE OU BIMENSUEL : Les tâches de ce plan de travail peuvent aussi être réalisées à d'autres moments de la journée. Notamment lorsqu'un élève a terminé son travail, il peut choisir de revenir à son plan de travail.</p>	<p>Vigilances</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attention, cette plage horaire ne doit pas être un temps libre. Elle doit être pédagogiquement pensée comme un temps de progrès. - Cette démarche ne doit pas devenir une méthode d'enseignement et remplacer les temps d'enseignement qui, à l'école, ont tout à gagner à s'appuyer sur le collectif. Elle doit être utilisée de manière bien dosée. - Un risque important est de travailler excessivement sur fichier et fiche photocopiée avec tous les travers maintes fois dénoncés : outre la dépense de papier, les élèves écrivent trop peu, relient, cochent, écrivent quelques mots, etc. - Les réponses individuelles justes masquent parfois l'incompréhension de l'élève qui ne bénéficie pas des échanges collectifs des corrections et explications collectives. Cela peut être le cas des activités type QCM donnant parfois à tort l'impression de réussite.

L'aide personnalisée : les 7 familles d'aide selon Roland Goigoux.

Document ressource : *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.* Académie de Paris.

Roland Goigoux propose de placer pendant le temps d'aide personnalisée des tâches d'enseignement proches de celles utilisées habituellement en classe mais qui se prêtent bien à un étayage soutenu, classées en 7 familles, désignées par 7 verbes d'action :

1. Exercer :
systematiser, automatiser ; il s'agit de donner un temps supplémentaire pour s'entraîner.
2. Réviser :
faire le point, de revenir sur ce qu'on a fait, synthétiser ; préparer une évaluation commune.
3. Soutenir :
observer, accompagner l'élève au travail, étayer sa réalisation, verbaliser les objectifs et les contenus, expliciter les procédures ; le soutien passe par l'observation du travail de l'élève sur les tâches ordinaires pour étayer leur réalisation. avec beaucoup plus d'explicitations, pour aider les élèves à réaliser l'exercice, en mettant des mots sur l'activité de résolution, sur les procédures : comment on va s'y prendre, où sont les outils qui peuvent aider... il s'agit de « mettre le haut-parleur sur la pensée » en verbalisant les opérations intellectuelles qu'on est en train de faire.
4. Anticiper :
réunir les conditions de la compréhension de la future séance collective : c'est une différenciation en amont ; l'objectif est de réduire, pour les élèves en difficulté, la part d'inconnu.
5. Revenir en arrière :
reprendre, combler des « lacunes ».
6. Compenser :
enseigner des connaissances et des compétences requises par les tâches scolaires habituelles mais peu ou non enseignées, parce qu'elles semblent aller de soi comme certaines procédures et stratégies ; par exemple : pour copier une courte phrase, certains élèves font 8 prises d'information, d'autres 28 : cela s'enseigne...
7. Faire autrement :
enseigner la même chose autrement ou la faire enseigner par quelqu'un d'autre.

EXERCER (milieu ou fin d'apprentissage)

Systematiser (travail intensif), automatiser des procédures :

S'adresse aux élèves qui ont besoin de s'exercer très longtemps pour automatiser une procédure, le temps collectif ou individuel pendant le temps en classe ne suffisant pas. Il s'agit de faire des gammes.

Exemples :

- Se servir de la bande numérique pour trouver l'écriture chiffrée d'un nombre.
- Compter une collection d'objets en respectant la synchronisation des mots-nombres et le pointage.

REVISER (fin d'apprentissage)

Synthétiser, préparer une évaluation commune. Réviser pour une évaluation permet de renforcer l'estime de soi « si tu sais, tu vas réussir »

Cette modalité pédagogique s'adresse aux élèves :

- Qui ont besoin de savoir sur quoi ils vont être évalués,
- donc qui ont besoin d'avoir en amont mobilisé les connaissances nécessaires pour réussir.

SOUTENIR (pendant l'apprentissage)

Le soutien passe par l'observation des élèves sur les tâches ordinaires pour étayer leur réalisation :

- Faire verbaliser l'élève pour savoir quels chemins il emprunte, ce qui fait blocage pour l'apprentissage.
- Reprendre les tâches pour viser les habiletés requises.

Exemple :

Soutenir des calculs simples par la manipulation puis la verbalisation des procédures de calcul mental / réfléchi. Avoir recours aux doigts.

ANTICIPER (avant l'apprentissage)

Anticiper pour améliorer les conditions de la compréhension de la future séance collective (différenciation en amont). Il s'agit de :

- Réduire la part d'inconnu, diminuer le déficit attentionnel et de compréhension
- Permettre à l'élève d'entrer dans l'activité en même temps que les autres,
- De comprendre à l'avance ce qu'on va apprendre,

Exemple de travail préparatoire pour résoudre un problème : (travailler en amont)

La veille travailler sur la compréhension du problème...: identifier les mots qui posent problème, raconter l'histoire du problème, le jouer en saynète afin de permettre aux élèves de se représenter le but de la tâche. Demander aux élèves de le présenter au reste de la classe.

REVENIR EN ARRIÈRE (avant ou pendant l'apprentissage)

Reprendre les bases pour combler les « lacunes ».

Exemple :

Revoir la comptine numérique qui pose problème (erreur récurrente) en vue de proposer un exercice de dénombrement.

COMPENSER (pendant l'apprentissage)

Enseigner des compétences requises mais non enseignées (procédures et stratégies, transversales ou spécifiques). Certaines procédures semblent aller de soi pourtant elles nécessitent un enseignement.

Exemple :

- Lecture d'un tableau à double entrée : identifier les pré-requis et les procédures des élèves.

FAIRE AUTREMENT (pendant ou après l'apprentissage)

- Enseigner la même chose, autrement :
- Changer de support : manipulation matérielle, support visuel (dessin, photos), utilisation des TICE...
- Par le changement de personne: compétences différentes.
- Par détours pédagogiques : analogies, appui sur certaines compétences propres de l'élève

Exemple:

Manipuler en numération, comparer des grandeurs sans instrument de mesure (ficelle, étalon...).

Construction de l'espace géométrique : utilisation de logiciels

Un exemple de différenciation à partir d'une vidéo : mise en œuvre d'une différenciation pédagogique dans une classe de GS/CP/CE1 (Amélie LANDAIS, inspection éducation nationale de Challans-Vendée).

Cet exemple n'est pas à prendre pour un modèle mais a pour but de susciter de nouvelles pratiques (par la transposition ou la transformation du dispositif présenté ou bien encore la création de nouveaux dispositifs).

La réalisation de ces deux films-témoignages correspond à une volonté de l'équipe de la circonscription de Challans (Vendée) de montrer que différencier, c'est "faisable" et de rassurer en montrant des dispositifs que chacun associera à des expériences proches de sa propre pratique.

Observation des vidéos :

Analyse des 2 vidéos : identifier les démarches et outils pour différencier.

Vidéo 1 : la résolution de problème dans une classe de GS/CP/CE1.

Repérer les différentes étapes :

- Recontextualiser : mise en mots à partir d'une situation vécue en EPS.
- Présentation du problème.
- L'inventaire des procédures.
- L'inventaire des outils, des ressources.
- La constitution des groupes.
- L'accompagnement du groupe : L'étayage de l'enseignant.
- La phase de mise en commun : Verbalisation des procédures à l'aide de photographies.
- L'entraînement réinvestissement.

Vidéo 2 : le cahier référent

Ce qu'il est : un outil pour mémoriser des procédures possibles pour résoudre des problèmes. Il est illustré de photographies. Des dictées à l'adulte permettent de garder une trace du travail.

Ce qui semble intéressant de voir dans cet exemple de pratique de différenciation :

Les différents niveaux de sollicitations pour la résolution du problème.

L'implication des élèves dans la phase de choix des matériels utilisés.

Le cahier référent mathématiques, constituant une base méthodique empirique, modélisante,

pour résoudre des problèmes du même type. Le choix d'une situation emprunté à l'activité EPS, faisant sens pour les élèves.

Ce qu'il faut retenir : il faut connaître ses élèves afin de concevoir une séance en pensant à l'organisation et au matériel.

Exercices à proposer aux stagiaires: à partir de situations problèmes, rechercher comment mettre en place une différenciation pédagogique dans la classe.
Voir ANNEXES.

Bibliographie :

L'erreur, un outil pour enseigner, Jean-Pierre ASTOLFI, ESF.

L'école mode d'emploi, Philippe MEIRIEU, ESF.

Apprendre...oui, mais comment, Philippe MEIRIEU, ESF.

Rencontres pédagogiques, numéro 34, 1995, INRP.

Apprivoiser les différences, guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles, Jacqueline Caron aux Editions de la Chenelière.

Sitographie :

<http://aideauxeleves.ac-paris.fr/>, académie de Paris *L'aide aux élèves : une affaire d'équipe. Guide pour les enseignants et les directeurs d'école maternelle et élémentaire.*

<http://math.maternelle.free.fr/fiches/26comptine.htm>, exploitation d'une comptine numérique

www.pedagogie.ac-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFic..., *Comment différencier les apprentissages et comment articuler les différentes aides aux élèves en difficulté (aide en classe, aide personnalisée, aide spécialisée) ?*- Th. BUSSY, F. GOSSET, CPC CHALLANS

<http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/JeuxMathematiquesMaternelle.pdf>, situations problèmes proposées par Yvette DENNY, PEMF.

ANNEXES

Exercices à proposer aux stagiaires : à partir de situations problèmes, rechercher comment mettre en place une différenciation pédagogique dans la classe.

Le jeu des maisons et de jardins (Yvette DENNY, PEMF) : PS/MS

<http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/groupes-premier-degre-36/IMG/pdf/JeuxMathematiquesMaternelle.pdf>

Compétences visées :

- ▶ Construire les premiers nombres dans leur aspect cardinal.
- ▶ Construire des collections équipotentes.

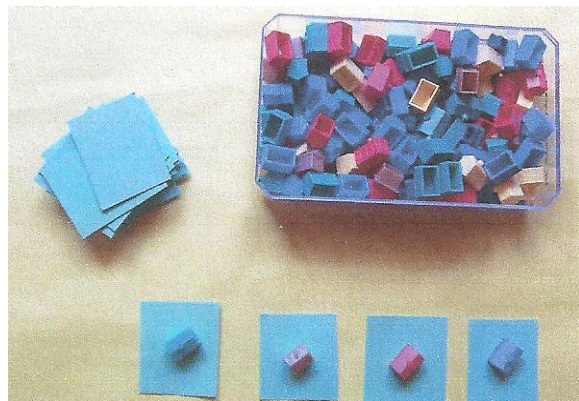
Situation :

Il faut construire en **une seule fois une collection équipotente (équivalente) à une collection donnée**, les 2 collections sont visibles simultanément lors de la vérification mais pas lors de la construction.

Matériel :

Une réserve de petites maisons (style jeu de Monopoly). Une collection de petits cartons représentant des jardins où les maisons seront. Il faut un carton par maison. Eventuellement on peut prévoir des barquettes pour transporter les maisons.

Petites maisons et jardins de carton



Activité :

Chaque enfant reçoit des jardins. Il doit **aller chercher en une seule fois** ce qu'il faut de maisons pour pouvoir poser 1 maison sur un jardin.

Il gagne si :

- chaque jardin a une maison
- il n'y a pas de jardin sans maison
- s'il n'a plus de maison dans la main.

Ce sont les **critères de réussite que les enfants doivent connaître.**

Comment mettre en place une différenciation pédagogique autour de cette situation ?

Les trains (Yvette DENNY, PEMF) : MS/GS.

Compétence

- ▶ Connaître les premiers nombres dans leur aspect ordinal.

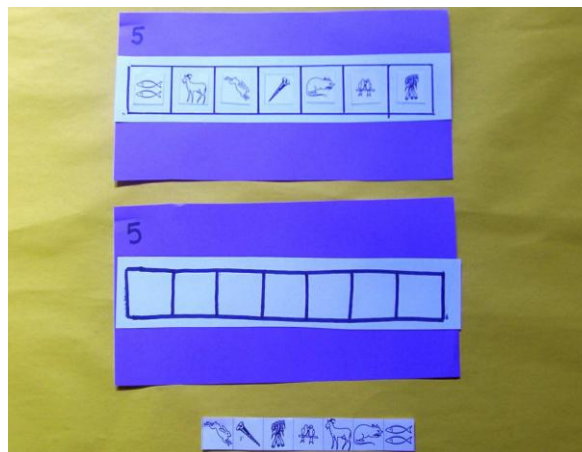
Situation

Une suite d'objets tous différents et alignés est donnée comme modèle. Il s'agit de reconstituer cette bande à partir d'objets identiques **proposés dans un certain ordre**.

Matériel

Une suite modèle d'objets collés sur une bande quadrillée (éloignée de la bande vierge).
Une suite d'images à découper (leur disposition est différente de celle de la suite modèle).
Une bande vierge représentant une suite d'autant de cases que le modèle.
Une paire de ciseaux.

Train à 7 cases



Activité :

Chaque enfant a une suite de cases blanches et **une suite** d'images. Il doit découper l'image la plus à droite, aller voir où **cette image est placée sur le modèle qui est éloigné de sa table** puis revenir et coller cette image au bon endroit. Ensuite il découpe à nouveau l'image la plus à droite et refait le même cheminement.

La **validation** se fera en rapprochant le modèle de la bande construite par l'enfant. On marquera d'une croix les bonnes réponses.

Comment mettre en place une différenciation pédagogique autour de cette situation ?

A partir de l'exploitation d'une comptine « Un petit cochon... » : D'après les travaux de Maryline BEAUBE, Ecole Maternelle Louise Macault à LAON et Maître Formateur IUFM Laon.
<http://math.maternelle.free.fr/fiches/26comptine.htm>

La comptine : Un petit cochon...

Un petit cochon

Pendu au plafond

Tirez-lui la queue

Il vous pond des œufs

Combien en voulez-vous?

Niveau : 2eme et 3eme années du cycle 1.

Compétences :

- Dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres.
- Mémoriser la suite des nombres jusqu'à 10.
- Associer le nom des nombres connus à différentes représentations numériques: les doigts, les constellations, les écritures chiffrées.
- Comparer des quantités.
- Prendre conscience lors des manipulations de la décomposition de la quantité 10.

Matériel :

- Une boîte de 10 œufs vide.
- 10 œufs en plastique.
- La comptine *Un petit cochon...*
- Des cartes numériques plastifiées (de 1 à 10), doigts / constellations/ écriture chiffrée.

Déroulement proposé (en collectif ou petit groupe) :

1) Apprentissage de la comptine au préalable.

2) Utilisation de la boîte à œufs et des 10 œufs :

- On chante la comptine....jusqu'à « Combien en voulez-vous? »
- L'enfant « interrogé » dit le nombre d'œufs qu'il a choisi: « J'en veux ... » puis va prélever la même quantité d'œufs dans la boîte. Les autres enfants valident ou pas avec l'aide de l'enseignant.
- L'enfant prend directement dans la boîte à œufs la quantité qu'il désire, la montre puis dit le nombre correspondant. Validation ou non par la classe.
- L'enseignant peut alors faire observer la quantité restante dans la boîte (globalement « des yeux » ou en comptant si besoin).



Comment mettre en place une différenciation pédagogique autour de cette situation ?

Stage 204 : vendredi 10 février 2012. Intervention de Magali GENSEL CPC EPS Bourgoin 2.