

Mémoire de Recherche :

L'influence de la différenciation pédagogique, pour des élèves à besoins particuliers, sur l'ensemble d'un groupe classe.

Ebaucher une analyse réflexive sur sa pratique
Directeur de recherche : Vincent BONNIS
ESPE Poitiers Niort – Université de Poitiers

BELLOT Valentin
P1 - Y1



Table des matières

1. Introduction :	4
1.1. Au regard de l'Institution :	4
1.2. Au regard de l'EPS :	5
1.3. Au regard du projet professionnel :	6
2. Exposé du problème et définitions des hypothèses de travail	7
2.1. Constats :	7
2.2. Problématique : expose le problème constaté, ainsi que les hypothèses de réponse	8
2.3. Apports théoriques : par rapport au métier d'enseignant d'EPS + définition du sujet et des concepts clefs théoriques du sujet	9
2.4. Hypothèses	9
3. Préparation expérimentale	10
3.1. Définition du cadre général expérimental	10
4. Mise en œuvre de l'expérimentation	12
4.1 Généralités	12
4.2 Situation de référence	13
4.3 Les indicateurs de réussite et/ou d'échecs quantitatifs et qualitatifs	13
4.4 Le déroulement de l'observation	18
4.5 Bilan de l'observation	19
5 Conclusion	21
5.1 Bilan	21
5.1.1 Rappel des objectifs visés	21
5.1.2 Résultats : explications et interprétations	21
5.1.3 Conclusions	25
5.2 Points positifs et points négatifs d'une telle étude	26
5.2.1 Points positifs	26
5.2.2 Points négatifs	27
5.2.3 Les limites	27
5.3 Perspectives	27
Bibliographie	29

Résumé :

Ce mémoire a été rédigé dans le cadre de la formation à l'ESPE en master 2 MEEF second degré. Celui-ci comporte une réflexion sur le regard du groupe classe face à la différenciation pédagogique destinée aux élèves à besoins particuliers.

Mots clés: Différenciation pédagogique – éthique - égalité.

1. Introduction :

Nous justifierons notre choix du sujet au regard de trois éléments : l'institution, l'éducation physique et sportive (EPS), ainsi qu'au regard du projet professionnel.

1.1. Au regard de l'Institution :

« Tant que l'école restera indifférente aux différences des élèves, beaucoup d'élèves resteront indifférents à l'école » LEGRAND, 1983. L'auteur, à travers cette phrase, met en avant la diversité des élèves au sein du système scolaire. Cette diversité est présente sous différentes formes, tant social que culturel mais se traduit également par une hétérogénéité de représentations de l'école, de niveau de réussite scolaire... Or, la lettre aux personnels de l'Éducation Nationale de rentrée 2018 de Jean-Michel BLANQUER, Ministre de l'Éducation Nationale explique que « l'élévation de chaque élève est l'ambition fondamentale de l'École de la République. Par là-même, l'éducation nationale est à la pointe de la lutte contre les inégalités sociales et contribue à répondre aux grands défis de notre pays. L'effort continu pour renforcer la qualité des enseignements et la mise en œuvre concrète de l'égalité des chances constituent des leviers essentiels pour remplir la mission que la Nation confie à son École ».

L'enjeu pour l'enseignant, et plus généralement de toute l'équipe pédagogique est de lutter contre l'échec scolaire, visant à faire progresser chacun des élèves malgré l'hétérogénéité des élèves du second degré. Il s'inscrit alors en lien avec la compétence 4 du référentiel de compétence professionnelle du professorat et de l'éducation : accompagner les élèves dans leur parcours de formation, ainsi qu'à la compétence 5 : prendre en compte la diversité des élèves. Afin de faire progresser chacun des élèves, à leur rythme, et développer les compétences de chacun, il nous paraît primordial que chacun des élèves puisse recevoir un enseignement adapté à son niveau. Ainsi, nous porterons notre sujet sur l'influence qu'a la différenciation pédagogique sur le groupe classe.

1.2. Au regard de l'EPS :

« La prise en compte des différences entre élèves par l'enseignant, en l'occurrence le professeur d'éducation physique, n'est pas nouvelle » MEARD, 1993. Il ajoute dans le même article que la mixité, systématique dès le primaire, est en partie l'une des explications de cette prise en compte des différences. L'enseignant a pour but « d'instruire, d'éduquer et de former » (ses élèves) selon le référentiel de compétences professionnelles du professorat et de l'éducation. Effectivement, en EPS, il existe une forte hétérogénéité. Nous pouvons affirmer, selon une enquête du SUEP en 2008, que 20% des élèves de 15 ans pratiquent une APSA, uniquement dans le cadre scolaire. Les 80% restants pratiquent une APSA au sein de l'AS du collège/lycée ou dans le milieu fédéral. En cela, l'EPS doit garantir l'engagement corporel de l'élève au sein du système éducatif et ainsi permettre à ceux-ci (et aux 80% restants) d'engager une activité motrice malgré leur hétérogénéité. De plus, l'hétérogénéité des élèves en EPS est très significative et facilement décelable puisqu'elle met en jeu la dimension corporelle. De ce fait, elle peut alors être mal vécue par l'élève. Ces éléments nous ont amenés à réfléchir sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves, notamment ceux à besoins particuliers, nécessitant une prise en charge un peu différente par l'enseignant.

Ces élèves peuvent rencontrer des difficultés motrices, cognitive, de représentation de l'espace ou encore kinesthésique, ce qui empêche une progression identique de tous et qui demande à l'enseignant d'adapter son enseignement à chacun.

C'est pour cette raison qu'il adaptera les formes de groupement, le format de pratique scolaire mais aussi la façon de donner les feedbacks aux élèves, ces derniers étant des informations nécessaires pour corriger les réponses afin atteindre le but visé. Dans ce sens, ils permettent à l'élève de pouvoir corriger ses erreurs ou apprécier ses réussites et ainsi améliorer la compréhension de son processus d'apprentissage. Mais en fonction des élèves, la compréhension de ces feedbacks ne se fera pas aussi rapidement, et demandera plus ou moins de temps à l'enseignant pour le transmettre.

Cette différence entre les élèves ne doit pourtant pas avoir d'influence sur la possibilité de chacun de progresser, et c'est pour cette raison que nous avons décidé de comprendre quelle influence peut avoir cette différenciation sur un groupe classe, et comment l'enseignant peut garantir la réussite de tous dans l'acquisition d'une culture commune.

1.3. Au regard du projet professionnel :

Les compétences professionnelles sont là pour guider l'enseignant vers l'objectif qui lui ai demandé d'atteindre, à savoir « permettre à tous les élèves d'être en réussite ». Et par cette phrase, tous les élèves regroupant les élèves dis « lambda » mais également ceux pouvant être fortement en difficulté pour des raisons différentes (maladie, comportement ...).

L'objectif étant de faire participer tous les élèves afin que chacun puisse acquérir une culture commune, l'enseignant cherche à « faire atteindre le minimum à tous, et le maximum à chacun » (JA. MEARD) : au niveau physique, méthodologique et également social ; la différenciation pédagogique peut être un facteur d'intégration, notamment pour des élèves ULIS en inclusion uniquement dans certaines matières. Cette notion d'intégration de tous les élèves est un élément très important à prendre en compte pour l'enseignant.

Le parcours citoyen donne également à l'enseignant la ligne directrice que l'élève pourra suivre : « tout au long de sa scolarité, l'élève fait l'expérience d'un lieu particulier, l'école puis l'établissement, ou l'on apprend ensemble, dans le respect des principes qui permettent à chacun de s'épanouir et de connaître et reconnaître les autres ».

Cet extrait mêle les ressources sociales mais aussi méthodologiques ou encore motrices que nous retrouverons en EPS. Il appuie le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC OU S4C) , il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité.

L'enseignant d'EPS a donc une mission identique à tous les autres enseignants des autres disciplines, mais qu'il devra tenter de réaliser avec ses spécificités.

2. Exposé du problème et définitions des hypothèses de travail

2.1. Constats :

Le rôle de l'enseignant, dans toutes les disciplines enseignées à l'École, est de permettre à tous les élèves d'atteindre une culture commune, mais en permettant également à chaque élève, personnellement, d'atteindre un niveau maximal.

Cette idée paraît naturelle, mais la mission essentielle de l'enseignant et la plus grande difficulté est pourtant bien là, de sensibiliser tous les élèves, aussi différents soient-ils, avec un format de pratique scolaire identique et donc pas toujours adapté idéalement à tous.

Alors, jeunes enseignants, lorsque l'on débute dans le métier, il n'est pas toujours aisé de faire les bons choix : comment différencier ? Devons-nous avoir les mêmes exigences avec tout le monde pour être juste ? Est-il possible de donner des exercices et des consignes différents à chacun dans des groupes de 25 à 30 élèves ?

Et les difficultés que nous rencontrons sont amplifiées lorsque l'on prend en compte le point de vue de l'élève notamment face à la notion de « justice ».

Au sein de l'établissement de stage, nous avons pu trouver de nombreux élèves ayant des caractéristiques d'élèves à besoins particuliers. Une section ULIS avec intégration des élèves dans certaines matières, présence de 15 AVSH dans l'établissement pour le suivi des élèves durant les heures de cours.

Au sein des classes que nous avons à charge au cours du stage, différents types d'élèves à besoins particuliers ressortent. En 4^e TINGUELY, quatre élèves présentent des besoins particuliers.

Emma souffre de surdité et donc de problèmes de compréhension, ce qui demande de la vigilance de la part de l'enseignant. Nathael présente toutes les formes de DYS (dyspraxie, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie et dysgraphie). Valentin présente certaines formes de DYS (dysphasie, dyslexie) ce qui provoque chez lui des problèmes de représentation de l'espace et un retard moteur dans ses déplacements.

Dans la classe de 4^e STP Romain est un élève autiste, inclus en EPS, en français, en histoire-géographie et en Éducation musicale. Cet élève nécessite beaucoup d'attention de la part de l'enseignant dans l'explication des consignes afin d'être sûr qu'il ait bien compris les attentes lors des situations proposées au sein des leçons.

Enfin, dans la classe de 3^e VARDA, Rayan est un élève atteint de la mucoviscidose, maladie provoquant des troubles digestifs et respiratoires, pouvant être extrêmement pénalisant en EPS. Il souffre également du syndrome d'asperger (trouble autistique), ce qui ne lui permet pas d'avoir une motricité très développée.

Face à ces différents types d'élèves à besoins particuliers, l'enseignant ne peut pas délaisser le groupe classe pour s'occuper uniquement de ces élèves. Il lui faudra alors trouver des degrés de niveaux différents au sein des exercices, de former des groupes pouvant permettre aux élèves de s'entraider afin qu'ils aient tous la possibilité de progresser et d'atteindre un niveau de compétence minimum.

La question de l'évaluation différenciée vient alors, est-ce que ces élèves doivent bénéficier de la même forme de notation ? Et avoir une exigence plus élevée avec une partie de la classe ne serait pas une sorte d'injustice ? C'est ce que nous allons tenter d'expliquer au travers de cette étude.

2.2. Problématique : expose le problème constaté, ainsi que les hypothèses de réponse

Au travers du constat effectué plus haut, nous en avons dégagé une problématique. Il existe une remise en question de la différenciation pédagogique, parfois perçue comme inégale alors qu'elle permet à tous de progresser en fonction de leur niveau initial, ce qui se ressent également au niveau de l'évaluation.

Nous défendons l'idée suivante selon laquelle tous les élèves, au travers de situations adaptées au vécu et au niveau de compétence des élèves, malgré les besoins de chacun, auront la possibilité de progresser et de performer en EPS afin d'atteindre un niveau de compétence minimum et que chacun puisse personnellement acquérir le plus haut niveau de compétence.

Dans quelle mesure la différenciation pédagogique pour des élèves à besoins particuliers peut-elle influencer la progression et la motivation des autres dans leur parcours de formation ?

2.3. Apports théoriques : par rapport au métier d'enseignant d'EPS + définition du sujet et des concepts clefs théoriques du sujet

Différenciation pédagogique :

L'adolescence est une période où le corps change, chacun à son rythme. Afin de permettre ces acquisitions à tous les adolescents d'une même classe, avec leurs différentes ressources, nous défendons l'idée que l'enseignant peut envisager de différencier son enseignement en adaptant ses interventions.

« C'est une pédagogie variée qui propose une large palette de démarches [...] dans un cadre très souple, pour que les élèves apprennent un ensemble de savoirs et de savoir-faire communs à tous » (E. BATTUT & D. BENSIMHON, 2006)

Selon P. PERRENOUD, 1997, cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.

« Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » Référentiel de compétences des enseignants Bo 25/07/2013

« Permettre à chaque élève de s'engager pleinement dans les apprentissages, quel que soit son niveau de pratique... » (BO 2009)

2.4. Hypothèses

Nous émettons l'hypothèse que si un enseignant choisi de différencier son enseignement au sein des exercices et situations proposées pour tous les élèves en fonction de leurs besoins, il permettra à tous les élèves d'être impliqué dans cette activité et ainsi d'augmenter leur réussite et donc leurs compétences.

Nous émettons également l'hypothèse qu'une évaluation différenciée entre les élèves à besoins particuliers et le reste du groupe classe peut être facteur de la non-intégration de ces élèves.

3. Préparation expérimentale

3.1. Définition du cadre général expérimental

Afin de réaliser notre expérimentation et de valider ou non nos hypothèses, il s'agira de réaliser une séquence d'apprentissage où nous mettrons en place ce que nous avons défini plus haut. C'est-à-dire : réaliser une séquence d'apprentissage où l'enseignant différencie son enseignement en fonction des besoins particuliers de certains élèves, par exemple en simplifiant un exercice lors d'une leçon afin de permettre à un élève de comprendre plus facilement le but de la tâche et qu'il puisse avoir accès à cette tâche avec moins de difficultés. Nous tenterons de savoir quelle est la réaction des autres élèves présents et de leur comportement face à ce type d'enseignement.

De plus, afin d'évaluer ce procédé pédagogique, nous transmettrons aux élèves un petit questionnaire en début de séquence leur demandant :

- Quel(s) ressenti(s) as-tu lorsque l'enseignant fait des exercices de différents niveaux pour les élèves ?

Injuste / Juste / Pas d'avis

Pourquoi ?

- Si un élève ne travaille pas la même chose que ses camarades, penses-tu qu'il peut progresser de la même façon sur un cycle (trimestre) ?

Oui / Non

Pourquoi ?

- Pour toi, l'enseignant doit évaluer la performance, la progression ou les deux ?

Performance / Progression / Les deux

Pourquoi ?

A la fin de la séquence, nous réaliserons le même questionnaire afin de savoir si l'avis des élèves a évolué en fonction de l'enseignement qu'on aurait pu leur donner.

Ainsi, nous mesurerons l'influence de son enseignement sur leur motivation, mais également leur ambition au début de la séquence d'enseignement ainsi que leur ressenti sur leur évolution et la possibilité de tous progresser sans être placé forcément dans les mêmes conditions de travail.

Nous évaluerons évidemment la progression des élèves avec ce procédé.

Pour avoir un élément de comparaison, nous réaliserons le même procédé avec une autre classe dans la même activité, mais sans leur expliquer que nous serons amenés à différencier les exercices et situations pour des élèves en particulier. Cela nous donnera un avis sur leur capacité à analyser les raisons de cette différenciation entre les élèves.

Nous réaliserons le même questionnaire en début et en fin de séquence pour mesurer les mêmes choses qu'avec notre premier groupe.

4. Mise en œuvre de l'expérimentation

4.1 Généralités

Afin de mettre en place notre expérimentation, nous avons utilisé deux classes de même niveau : 4^{ème}, dans la même activité : acrosport. Pour ces deux classes, il s'agit d'une première séquence d'apprentissage dans l'activité, aucun vécu en 6^{ème} et 5^{ème}.

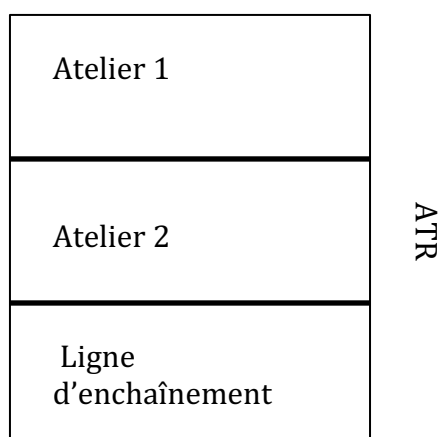
Il s'agissait donc d'une séquence de 9 leçons de heure sur un dojo de 12m x 8m avec 27 élèves pour la première classe (4eTIN) et 28 élèves pour la deuxième (4eSTP).

Pour chacune de ces deux classes, nous avons mis en place, de par la contrainte spatiale et temporelle, des ateliers de différents éléments gymniques permettant un nombre de répétitions suffisant pour engendrer des transformations motrices. Chaque atelier comporte 2 niveaux de difficulté (ou 3 pour certains).

Ainsi à chaque leçon, après avoir déterminé les règles de sécurité et la mise en place de cette forme de travail, les élèves étaient en autonomie, chacun devant valider le niveau 1 pour passer au niveau 2.

Les élèves à besoins particuliers pouvaient rester sur un seul et même atelier, ou nous avons pu favoriser la progression de ce dernier, mais également leur permettre de maîtriser un atelier plutôt que de rester débutant dans toutes les tâches.

Voici l'organisation spatiale de la salle :



4.2 Situation de référence

Notre situation de référence était une situation réalisation d'un mini-enchaînement à l'intérieur du dojo (tatamis). Le but de la séquence étant de créer un enchaînement en reproduisant les éléments d'un code gymnique avec au moins 1 élément de la famille « se renverser ». Les élèves devaient placer dans leur chorégraphie un duo, un trio et un quatuor au minimum. De plus, l'enchaînement devait être composé d'au moins un élément de 3 familles différentes (« se renverser » / « tourner en avant » / « tourner en arrière » / « se renverser latéralement » / « sauts et maintiens »), permettant d'augmenter au fur et à mesure le niveau de difficulté des figures et pyramides. Enfin, une représentation comporte au minimum 5 éléments gymniques de liaison.

Pour chaque représentation, les autres élève étaient juges/observateurs. Ces derniers devaient apprécier la prestation de leurs camarades afin de dire ce qu'ils avaient aimé ou non, et d'expliquer pourquoi.

4.3 Les indicateurs de réussite et/ou d'échecs quantitatifs et qualitatifs

Il y avait donc 3 compétences à valider durant cette séquence.

La première d'ordre motrice : être capable d'utiliser des bras impulseurs pour tourner et se renverser.

Une seconde compétence d'ordre méthodologique et sociale : être capable d'exprimer son avis sur la représentation des autres groupes, sans porter de jugement de valeur.

La dernière, liant l'aspect moteur, méthodologique et social : être capable de s'engager dans une tâche pour progresser par la répétition motrice.

Pour les deux classes, un tableau d'évaluation par compétences a été utilisé, afin de pouvoir renseigner la progression des élèves du début à la fin de la séquence d'apprentissage. La

classe dite « test » que nous appellerons 4eA disposait de ce tableau et chacun des élèves devait venir se situer à la fin de chaque leçon. L'autre classe, dite « témoin », que nous appellerons 5B, n'en disposait pas de manière régulière. Cependant, elle leur a été présentée en début et fin de séquence.

	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Être capable d'utiliser des bras impulseurs pour tourner et se renverser	Ne réussit pas à construire les bras impulseurs, ne réalise pas de roulade sans plan incliné	Utilisation de bras impulseurs encore trop peu. Réalise la roulade avant et arrière mais pas de renversement tenu	Utilisation de bras impulseurs me permettant de réaliser un ATR tombé plat dos et une roulade arrière/avant carpé	Utilisation de bras impulseurs ou amortisseur en fonction de l'élément gymnique me permettant de réaliser l'ATR et la roulade avant élevée et la roue.
être capable d'exprimer son avis sur la représentation des autres groupes, sans porter de jugement de valeur	N'est pas capable de repérer les critères permettant la validation d'un élément	Repère les critères de réussite d'un élément mais se trompe dans la validation	Repère les critères de réussite d'un élément et les valide ou invalide à juste titre	Repère les critères de réussite d'un élément, les valide ou invalide à juste titre, est capable de donner des axes de progression
être capable de s'engager dans une tâche (motivation) pour progresser par la répétition motrice	Ne s'engage pas dans la tâche, très peu de répétition	S'engage dans la tâche, effectue quelques répétitions (3 à 6 en 3 minutes) mais n'essaye pas les niveaux supérieurs	S'engage dans la tâche, effectue beaucoup de répétition (> ou = 6 en 3 minutes) et tente les niveaux supérieurs lorsqu'un niveau est validé	S'engage dans la tâche et effectue plus de 8 répétitions en 3 minutes pour absolument progresser

Des fiches de suivi au sein des leçons ont été donné aux élèves, durant l'ensemble de la séquence d'apprentissage. Ces fiches avaient pour but de permettre à chacun de suivre son évolution.

Il a été dit aux élèves lors de la première leçon qu'une figure ou un élément gymnique maîtrisé, même s'il est d'un niveau inférieur, montre que l'élève est capable de faire un choix lucide sur sa pratique, permettant donc de valider la compétence.

Ces fiches de suivi dans les classes de 4eSTP et 4eTIN permettent de connaître le nombre de répétition par atelier de chacun des élèves mais permet également d'accroître leur autonomie dans la pratique. Voici cette fiche de suivi :

1	2	3	4	5	6	7	8	Evaluation
---	---	---	---	---	---	---	---	------------

NOM Prénom :

N° de Leçon :

TOURNER EN AVANT	JE PEUX VALIDER SI :	Nombre de tentatives : Mettre une croix dans la case + ENTOURER SI C'EST VALIDÉ				
A – Roulade avant sur plan incliné	Départ : Accroupi – Je roule dans l’axe et je me relève sans l’aide des mains	1	2	3	4	5
B – Roulade avant au sol	Je reste dans l’axe et je me relève sans l’aide des mains	1	2	3	4	5
C – Roulade avant élevée	Au départ : il y a un temps où ni mes pieds, ni mes mains ne touchent le sol. Je reste dans l’axe et je me relève sans les mains	1	2	3	4	5
D – ATR roulade avant	Je marque un temps ‘arrêt à l’ATR puis je roule dans l’axe et je me relève sans l’aide des mains	1	2	3	4	5

TOURNER EN ARRIÈRE	JE PEUX VALIDER SI :	Nombre de tentatives : Mettre une croix dans la case + ENTOURER SI C'EST VALIDÉ				
A – Roulade arrière sur plan incliné	Je commence accroupi, je reste dans l'axe et j'arrive accroupi	1	2	3	4	5
B – Roulade arrière au sol	Je commence accroupi, je reste dans l'axe et j'arrive accroupi	1	2	3	4	5
C – Roulade arrière carpée	Je reste dans l'axe et je garde les jambes tendues du début à la fin	1	2	3	4	5
D – Roulade arrière ATR	Je reste dans l'axe, je marque un temps d'arrêt lorsque j'arrive à l'ATR	1	2	3	4	5

SE RENVERSER	JE PEUX VALIDER SI :	Nombre de tentatives : Mettre une croix dans la case + ENTOURER SI C'EST VALIDÉ				
A – Passage à l'ATR sur bloc gymnique	Il y a alignement poignet – épaule – cheville et mes coudes sont bloqués	1	2	3	4	5
B – ATR contre le mur	Il y a alignement poignet – épaule – cheville et mes coudes sont bloqués	1	2	3	4	5
C – ATR tombé plat dos	Il y a alignement poignet – épaule – cheville, mes coudes sont bloqués et je maintiens la position 2 secondes. Faire un bruit unique à la chute.	1	2	3	4	5
D – ATR puis revenir	Il y a alignement poignet – épaule – cheville, mes coudes sont bloqués, je maintiens la position 2 secondes + départ et arrivée fente.	1	2	3	4	5

SE RENVERSER LATERALEMENT	JE PEUX VALIDER SI :	Nombre de tentatives : Mettre une croix dans la case + ENTOURER SI C'EST VALIDÉ									
A – Roue par dessus plinth	Mes jambes passent par dessus le plinth – mes coudes sont bloqués – le bassin passe au dessus des mains	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>					1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
B – Roue mains sur plinth	Mon bassin passe au dessus des mains – mes jambes sont tendues du début à la fin et j’arrive un pied après l’autre	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>					1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
C – Roue au sol dans un couloir	Il y a alignement poignet – épaule – bassin – cheville et les pieds partent et arrivent l’un après l’autre Je commence et fini sur la même ligne	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>					1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
D – 2 Roues enchaînées	Il y a alignement poignet – épaule – bassin – cheville et les pieds partent et arrivent l’un après l’autre Je commence et fini sur la même ligne	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>					1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
E – Roue une main	Il y a alignement poignet – épaule – bassin – cheville et les pieds partent et arrivent l’un après l’autre Je commence et fini sur la même ligne	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>					1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
F – Rondade	Il y a alignement poignet – épaule – bassin – cheville. Les pieds partent l’un après l’autre, et arrivent en même temps Je commence et fini sur la même ligne : j’arrive face à ma position initiale	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>					1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							

Les élèves avaient donc tous cette fiche à chaque leçon. Pour chaque nouvelle leçon, l'élève se voyait distribué une nouvelle fiche, et il pouvait utiliser les fiches des leçons précédentes pour s'appuyer dessus.

Les critères de réussite de chaque élément figurent sur la fiche et sont formalisés d'un point de vue « élève » afin qu'ils soient le plus compréhensible possible.

Enfin, la classe test de 4eSTP avait un document supplémentaire pour chaque atelier. Devant chaque atelier, était affiché au mur une fiche d'aide supplémentaire formalisant la progressivité de la compétence motrice.

Tous les élèves de ces deux classes de 4eTIN et 4eSTP possédaient ces fiches. Cependant, la classe test de 4eSTP avait eu le questionnaire au début de la séquence d'apprentissage, et était au courant que les ateliers proposés pourraient être différents pour les élèves à besoins particuliers, et les attentes plus « souples ». Ils étaient également au courant que l'évaluation pourrait être légèrement différente pour ces élèves (par exemple, l'obligation d'être porteur, donnée à tous les élèves, ne s'appliquerait pas avec l'élève atteint de la mucoviscidose).

4.4 Le déroulement de l'observation

L'observation s'est déroulée en plusieurs temps. Nous avons effectué une observation à la fin de notre première leçon d'intervention et une observation à la fin de notre dernière leçon d'intervention.

Cette observation consistait à demander aux élèves de remplir le questionnaire énoncé en première partie de la séquence d'apprentissage concernant leur ressenti par rapport à l'enseignement différencié pour des élèves à besoin particulier.

Nous avons alors une idée des idées sur l'impact sur le groupe classe de nos choix faits en fonction des élèves à besoins particuliers.

4.5 Bilan de l'observation

A la suite du premier questionnaire, nous avons remarqué des réponses des élèves relativement similaires dans les deux classes (la première leçon d'évaluation diagnostique ayant été identique pour les deux classes). En effet nous avons pu constater qu'à la première question qui était, nous le rappelons : « Quel(s) ressenti(s) as-tu lorsque l'enseignant fait des exercices de différents niveaux pour les élèves ? », la plupart des réponses ont été « C'est juste ». Les élèves le justifient de façon différentes ; pour certains, c'est juste car elle permet à ces élèves à besoins particuliers d'être en réussite (adaptation à leur niveau), ce qui favorisera leur progression. Pour d'autres, cela permet d'éviter les blessures des élèves à besoins particuliers (ces élèves sont dans la classe de Rayan, atteint de mucoviscidose et avec une fragilité musculaire). Pour deux élèves, c'est juste et cela devrait être appliqué à tous les élèves, pour permettre à chacun de travailler à son rythme.

Nous avons obtenu quelques réponses différentes pour quelques élèves n'ayant pas d'avis, car ils ne se sont jamais posé cette question.

Concernant la seconde question qui était « Si un élève ne travaille pas la même chose que ses camarades, penses-tu qu'il peut progresser de la même façon sur un cycle (trimestre) ? », les réponses ont été beaucoup plus variées et équilibrées.

La majorité des élèves ont répondu « Oui », une minorité a répondu « Non ».

Les élèves ayant répondu « oui » l'expliquent par le fait que chaque élève a une façon différente de travailler, donc différencier devient un moyen de répondre aux attentes de l'ensemble des élèves, mais également car pour eux, les compétences à valider étant les mêmes pour tous, l'enseignant utilise des moyens différents pour arriver au même objectif. Les élèves ayant répondu « non » justifient eux que chaque élève à un niveau différents et travaillent à son rythme, ce qui les poussent à croire que tout le monde n'atteint pas un niveau semblable à la fin de la séquence d'apprentissage.

Enfin, concernant la troisième et dernière question, qui était : « Pour toi, l'enseignant doit évaluer la performance, la progression ou les deux ? », les résultats sont partagés :

Nous retrouvons une grande partie des élèves qui pensent que les deux sont évalués, car la performance est en lien direct avec la progression, et que cela permet de prendre en compte les efforts réalisés lors du trimestre, sans comparer les niveaux de départ. Pour quelques élèves, l'enseignant devrait évaluer uniquement la progression, car tous pensent que l'état

de fatigue des élèves les jours des évaluations ne permettent pas d'avoir un résultat « fiable ». Enfin, un élève pense que le « sport ne peut être évalué que par la performance ».

Par ce simple questionnaire de début de séquence, nous avons pu nous rendre compte que les élèves avaient des visions différentes de cette question sur la différenciation pédagogique au sein des leçons, et surtout en rapport avec l'évaluation.

Cependant, le résultat dominant nous a montré que la majeure partie des élèves de ces deux classes pensent qu'il est normal que les élèves à besoins particuliers soient « aidés » dans leur progression de façon plus marquée et différemment du groupe classe, mais il y a une légère différence lorsque l'on évoque l'évaluation.

Concernant le résultat de notre observation de fin de séquence, nous y reviendrons en dernière partie.

5 Conclusion

5.1 Bilan

5.1.1 Rappel des objectifs visés

Cette étude avait pour but de nous indiquer l'influence de l'enseignement sur la motivation des élèves, mais également leur ambition au début de la séquence d'enseignement ainsi que leur ressenti sur leur évolution et la possibilité de tous progresser sans être placé forcément dans les mêmes conditions de travail.

Nous avons ainsi choisi d'utiliser 2 groupes classes de même niveau et de même âge (4^{ème}), de niveaux hétérogènes pour comparer deux méthodes.

La première méthode consistait à différencier les tâches à réaliser pour les élèves à besoins particuliers, afin que cette différenciation soit visible pour le reste de la classe.

La deuxième consistait à introduire une différenciation pédagogique implicite ou « cachée », de façon à ce que les élèves n'en aient pas conscience.

Notre observation permettait alors d'identifier et d'analyser la motivation des élèves, de voir s'ils ressentent un sentiment d'injustice et s'ils se rendent compte du niveau de compétence atteint. Le but final étant de nous rendre compte de l'impact que cette différenciation faite pour des élèves en particulier pouvait avoir sur le reste du groupe classe.

5.1.2 Résultats : explications et interprétations

Grâce à notre état des lieux des compétences réalisé en début de cycle, nous avons pu classer les différents élèves sous trois niveaux distincts : les confirmés, les débrouillés et les débutants dans l'activité.

Niveau moteur initial :

Nous avons alors repéré en 4eSTP (groupe test)

- 4 bonne maîtrise
- 6 maîtrise fragile
- 15 maîtrise insuffisante
- 2 élèves dispensés

En 4eTIN (groupe témoin) :

- 3 bonne maîtrise
- 11 maîtrise fragile
- 12 maîtrise insuffisante
- 2 dispensés

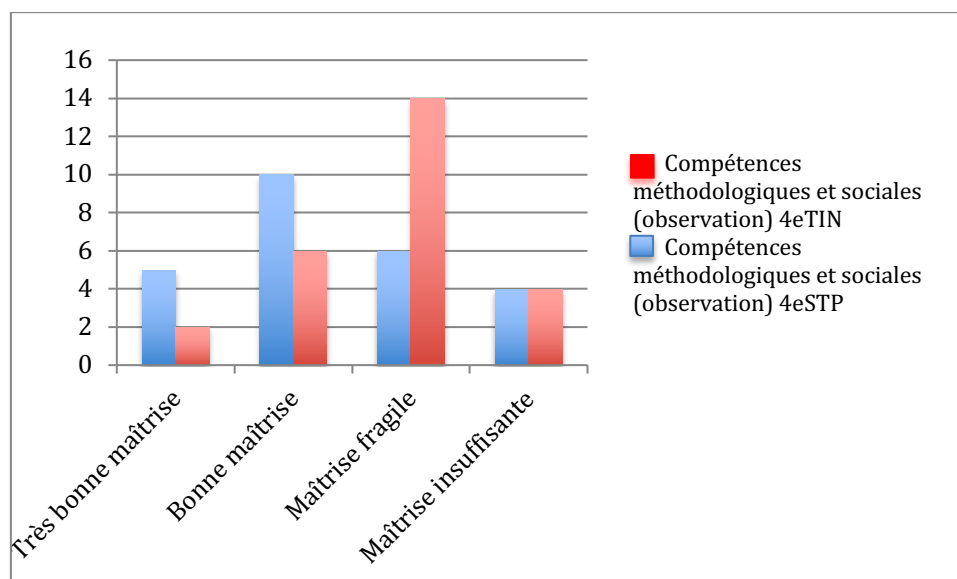
Nous pouvons remarquer que le niveau des élèves est assez hétérogène.

Nous voyons donc qu'en terme de compétences motrices, les élèves des deux classes ont un niveau semblable suite à l'évaluation diagnostique.

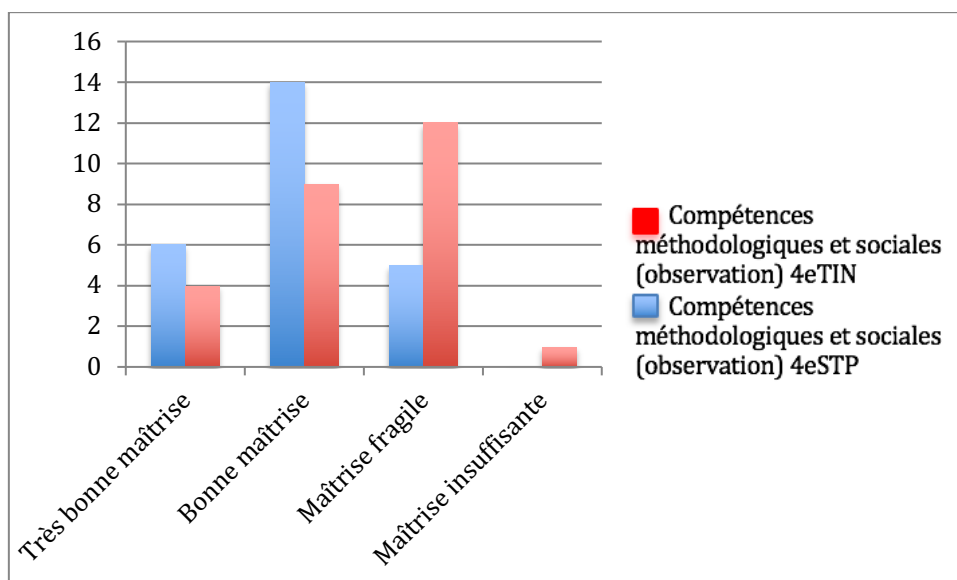
Nous précisons que nous n'avons pu évaluer en première leçon que la dimension motrice dû à une contrainte temporelle importante.

Présentation des degrés d'acquisition en fin de séquence pour les deux groupes, en sachant que les 4eSTP sont la classe test, ayant eu la différenciation pédagogique « complète » au sein des leçons.

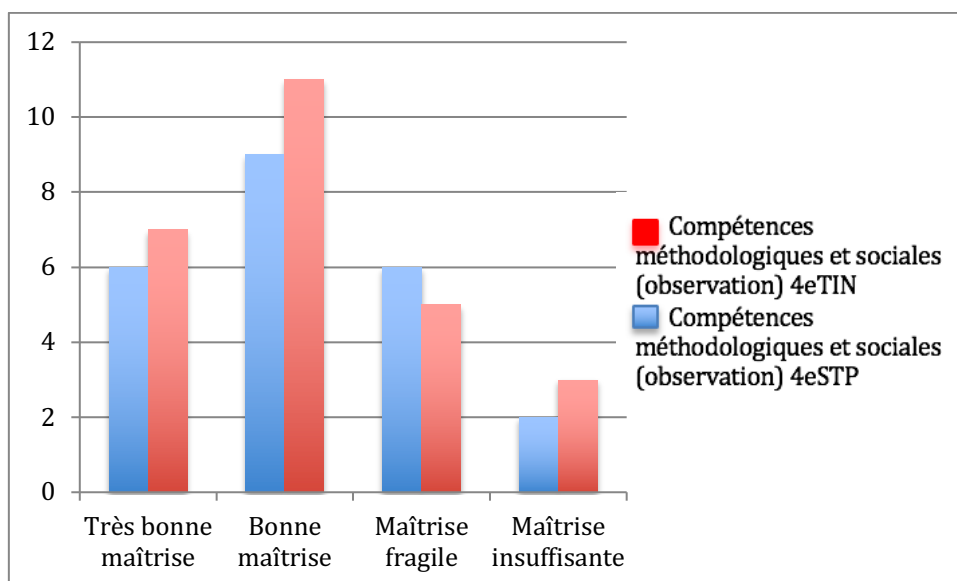
Répartition des élèves dans les degrés d'acquisition de la compétence motrice :



Répartition des élèves dans les degrés d'acquisition de la compétence méthodologique et sociale relative à l'observation :



Répartition des élèves dans les degrés d'acquisition de la compétence relative à l'engagement (et donc à la motivation) :



Nous pouvons observer au vu des résultats des élèves que presque tous les élèves ont progressé sur le plan moteur. En effet à l'évaluation initiale, une petite partie des élèves (7) avait une bonne maîtrise alors que presque tous les élèves (23) possèdent une bonne maîtrise ou très bonne maîtrise en fin de séquence d'apprentissage. Nous pouvons remarquer qu'au niveau moteur, les 4eSTP ont plus progressé que les 4eTIN, Avec 7 élèves ayant une bonne maîtrise en plus.

Pour ce qui est des compétences méthodologique et social, le constat est le même : 20 élèves de la classe de 4eSTP ont atteint au minimum une bonne maîtrise alors que seulement 13 du groupe classe de 4eTIN atteignent ce niveau d'acquisition.

Enfin concernant la motivation des élèves par leur engagement dans l'activité, les résultats ne nous apportent pas réellement de réponse : 15 élèves des 4eSTP obtiennent au moins une bonne maîtrise alors que 18 élèves de la deuxième classe ont au moins une bonne maîtrise.

Nous avons ensuite donné le questionnaire aux deux classes, afin de voir si la classe test gardais le même avis sur la différenciation pédagogique dans un premier temps, et ensuite afin de voir si les réponses de la deuxième classe ont pu être influencé par notre enseignement lors de ce cycle.

« Quel(s) ressenti(s) as-tu lorsque l'enseignant fait des exercices de différents niveaux pour les élèves ? », la plupart des réponses ont été « C'est juste ». Les élèves continuent de justifier de façon différentes ; pour le plus grand, c'est juste car elle permet à ces élèves à besoins particuliers d'être en réussite (adaptation à leur niveau).

Les élèves de la classe test exprime pour une partie le fait que cette expérimentation c'est démontré.

Concernant la seconde question qui était « Si un élève ne travaille pas la même chose que ses camarades, penses-tu qu'il peut progresser de la même façon sur un cycle (trimestre) ? », les réponses de la classe test ont beaucoup changé. Beaucoup pensent maintenant que c'est possible de progresser tout en ayant des tâches différentes.

La majorité des élèves ont répondu « Oui », une minorité a répondu « Non ».

La deuxième classe trouvent des résultats semblable au premier questionnaire.

Enfin, concernant la troisième et dernière question, qui était : « Pour toi, l'enseignant doit évaluer la performance, la progression ou les deux ? », les résultats sont moins partagés pour la première classe (4eSTP), ou beaucoup pensent maintenant que la progression est plus privilégiée par l'enseignant.

La seconde classe trouve une majorité d'élèves ayant comme vision que les deux, la performance et la progression sont évalués.

Le questionnaire de fin de séquence d'apprentissage nous apportent quelques réponses. Les élèves se rendent compte, lorsqu'ils ont vécu la différenciation pédagogique, que la progression est importante. S'ils acceptent peut être mieux la différence avec les élèves à besoins particuliers, c'est aussi car il a été question de discussion au sein des leçons, cette technique d'enseignement de différenciation pédagogique n'étant pas une tâche « magique ».

5.1.3 Conclusions

Notre étude nous amène donc à vérifier nos hypothèses afin de les valider ou de les réfuter. Notre première hypothèse était la suivante :

Si un enseignant choisi de différencier son enseignement au sein des exercices et situations proposées pour tous les élèves en fonction de leurs besoins, il permettra à tous les élèves d'être impliqué dans cette activité et ainsi d'augmenter leur réussite et donc leurs compétences.

Après interprétation des résultats de notre étude, cette hypothèse est validée puisque l'on a pu voir que le groupe A (4eSTP) obtenait de meilleurs résultats tant sur le plan moteur que sur le plan méthodologique et social notamment en terme d'observation/juge, domaine où les élèves ont eu la progression la plus forte. Ainsi, par une adaptation du niveau de difficulté des tâches en fonction du niveau de chaque élève, ils ont réussi à progresser et valider les compétences visées plus rapidement et avec un niveau supérieur à la deuxième classe test.

Le fait que tous les élèves se retrouvent en situation de réussite et que la réalisation de figures d'un niveau plus faible maîtrisées soit priorisé par rapport à une figure d'un niveau plus élevé moins maîtrisée a été un facteur de motivation pour tous les élèves.

Cette hypothèse est validée, car les élèves ont été motivés et pour la plupart en réussite au sein de cette activité.

Notre deuxième hypothèse était la suivante :

Une évaluation différenciée entre les élèves à besoins particuliers et le reste du groupe classe peut être facteur de la non-intégration de ces élèves.

La classe test A (4eSTP), avec les élèves ayant eu des connaissances des modalités concernant la différenciation pédagogique au sein des leçons pour les élèves à besoins particuliers ont été très réceptifs lorsque cela a été mis en place.

Les groupes ayant en leur sein ces élèves ont tout mis en œuvre pour que ces derniers soient le plus compétents possible, en ayant un rôle de tuteur pour certains.

La deuxième classe test n'ayant pas eu des connaissances des modalités a eu des réactions négatives face à ces situations. Ces réactions ne visaient pas les élèves, mais plutôt l'enseignant. Un climat moins apaisé est apparu, avec un sentiment d'injustice qui a poussé certains élèves à ne pas se motiver au début de la séquence d'apprentissage.

Cette hypothèse est donc validée partiellement, car elle ne remet pas en cause l'intégration de l'élève à besoins particuliers, mais instaure un climat peu propice à la progression de tous les élèves.

5.2 Points positifs et points négatifs d'une telle étude

5.2.1 Points positifs

Cette étude nous a permis de nous rendre compte que la différenciation, permettant à tous les élèves d'être en réussite face à une tâche, les motive et les pousse à s'impliquer davantage pour progresser.

De plus, en ayant prévenu les élèves des modalités d'évaluation et du type d'enseignement qui est mis en place, aucun sentiment d'injustice et aucune tension n'ont été visible dans la classe test, contrairement à la deuxième. Cela nous montre que le fait de prévenir les élèves en leur expliquant pour nous faisons certains choix peut leur faire prendre conscience de l'utilité que l'ensemble du groupe classe peut y trouver.

5.2.2 Points négatifs

Notre étude soulève cependant quelques points négatifs. En effet, le groupe B s'est retrouvé un peu plus en difficulté car il possédait moins d'outil pour réussir, les conditions n'étant pas idéales lors des premières leçons. La seule présence de l'enseignant dans ce contexte avec des élèves à besoins particuliers qui demandent plus de temps, ne permet pas toujours d'être assez présent pour les autres élèves.

5.2.3 Les limites

Les limites de ces résultats sont les suivantes. Nous avons pu voir que les élèves restent motivés, mais le contexte dans la classe peut également être un facteur. En effet, une classe moins agitée, avec des élèves moins perturbateurs et plus scolaire permet plus facilement de mettre ce genre de pédagogie en place.

De plus, la formation des groupes va également venir perturber ce genre de travaux. Placer un élèves à besoins particuliers avec certains élèves en particulier dans la classe n'aurait pas permis le même résultat.

D'une autre façon, les activités artistiques ou les élèves vont se trouver à être en contact corporel ne sont pas des activités qui vont permettre pleinement l'intégration de ces élèves à besoins particuliers, car les élèves sont souvent réticents à travailler avec n'importe quel camarade.

5.3 Perspectives

Afin d'apporter un plus à cette étude, nous pourrions nous mettre en relation de façon plus importante avec le professeur de la classe ULIS. En effet, il pourrait être intéressant de voir les progrès et les résultats que l'élève fait au sein de la structure ULIS avec ce type de travail. Se renseigner sur les pathologie des élèves, se former de façon à pouvoir répondre aux besoins de ces élèves plus facilement serait également envisageable.

Pour finir, nous en concluons que peu importe les caractéristiques des élèves, la différenciation pédagogique peut être utile à tous dans leur progression personnelle. Elle permet à l'ensemble du groupe classe de conscientiser le fait que certains élèves ont besoins de plus de temps, de plus d'explications pour réussir et progresser dans une activité.

Bibliographie

Mauriceau E. Simon V. Charlier-Péridy C. Avisse M. Lagrange C. (2007). De l'acrosport à la gymnastique sportive. Edition EPS.

Freinet C. (1969). *Appel aux parents*. Cannes : Éditions de l'école moderne.

Legrand L. (1983). Pour un collège démocratique : rapport au Ministre de l'Éducation Nationale.

Perrenoud, P. (1995). La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris : ESF.

Médard J. (1993). EPS : pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes, *EPS 241*, 15. p19.

Pourtois J. P. (1978). Le niveau d'exception de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? *Revue française de pédagogie*. 34-37.

BO n°18 du 17 avril 1986

BO n°29 du 18 juillet 1996

BO spécial n°6 du 28 août 2008

BO spécial n°29 du 26 novembre 2015

Blanquer JM. (2018). Lettre aux personnels de l'éducation nationale, Discours de rentrée, Éducation nationale

<http://www.education.gouv.fr> consulté le 16/10/2017