



HAL
open science

Les outils mis en place dans le cadre d'une pédagogie différenciée

Bénédicte Pelloux

► **To cite this version:**

Bénédicte Pelloux. Les outils mis en place dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Education. 2015. dumas-01254589

HAL Id: dumas-01254589

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01254589>

Submitted on 12 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ANNEE UNIVERSITAIRE 2014-2015

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Professeur des écoles 2^e année

Les outils mis en place dans le cadre d'une pédagogie différenciée

Présenté par Melle Pelloux Bénédicte

Première partie rédigée en collaboration avec Melle Barthélémy Laure

Mémoire encadré par M.Colette Pascal

Sommaire

Introduction	3
I. Etat de l'art	4
A. Synthèse des travaux existants	4
1. Définition de la différenciation	4
2. Historique.....	7
3. Les principaux aspects de la différenciation	8
B. Problématique	12
1. Première approche.....	12
2. Notre problématique : Quels sont les limites des outils pour une différenciation efficace ?.....	13
II. Partie pratique	14
A. Méthodologie et données observées	14
1. Les outils mis en place dans la classe.....	14
2. Elaboration du mode de recueil des données.....	19
3. Données recueillies lors du stage.....	20
B. Interprétation des résultats	26
1. La nécessité d'explicitier l'objectif de l'outil.....	26
2. La difficulté de s'approprier un outil.....	28
3. Le regard des autres.....	29
4. Le changement de support	29
Conclusion	32

INTRODUCTION

Différencier sa pratique semble être une évidence. Les instructions vont d'ailleurs dans ce sens. En effet, si l'on se réfère à la quatrième compétence du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, l'enseignant doit « prendre en compte la diversité des élèves » et donc adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. Pourtant, cette pédagogie différenciée fait souvent peur aux enseignants débutants de par la complexité, pense-t-on, qu'elle engendre. Au cours de mon année de stage, j'ai pu effectivement constater la difficulté à gérer l'hétérogénéité des élèves. Comment prendre en compte les différences de chaque élève au sein d'une unité : la classe ? Comment reconnaître ces différences ? Comment les analyser ? Comment différencier ? Quels sont les outils pour cela ?

C'est pour ces raisons que j'ai décidé de m'intéresser à la question de la pédagogie différenciée. Je me suis penchée plus précisément sur la question des outils. Ma problématique est donc la suivante : dans quelles mesures les outils peuvent-ils être efficaces pour une pédagogie différenciée ? Pour répondre à cette problématique, nous rappellerons dans un premier temps les recherches concernant la pédagogie différenciée, notamment sa définition, son historique et ses différents aspects. Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons à sa mise en place dans la classe par le biais d'outils. Nous verrons quels ont été les outils utilisés et quels effets ils ont apporté.

I. ETAT DE L'ART

A. SYNTHÈSE DES TRAVAUX EXISTANTS

1. DÉFINITION DE LA DIFFÉRENCIATION

Chaque enseignant a pu constater que toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves n'est pas adaptée pour une partie d'entre eux. En effet, pour quelques-uns, elle est trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage. Tandis que d'autres élèves, au contraire, ne parviennent pas à comprendre la tâche, donc à s'y impliquer. Même lorsque la situation est en harmonie avec le niveau de développement et les capacités cognitives des élèves, elle peut leur sembler dénuée de sens, d'enjeu, d'intérêt et n'engendrer aucune activité intellectuelle notable donc aucune construction de connaissances nouvelles, ni même aucun renforcement des acquis. Il apparaît dès lors primordial de différencier sa pédagogie.

Fort de ce constat, l'enseignant cherche à mettre en place une méthode permettant de rendre l'apprentissage et la réussite accessible à tous par l'utilisation d'actions efficaces.

Mais que veut dire différencier ? De nombreux auteurs ont défini la pédagogie différenciée. Différencier c'est :

- « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité¹ » d'après P. Meirieu.

- « La pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de compétences différents, aux savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs » d'après Auzeloux.

¹ MEIRIEU Ph., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1989

- « Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui² ». Philippe Perrenoud.

On peut dès lors constater que les différentes définitions citées se rejoignent sur le point suivant : la mise en place d'une différenciation repose sur une individualisation des parcours de formation. Cependant, il faut noter que la différenciation ne peut ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé. Individualiser les parcours de formation en travaillant en groupes, s'appuyer sur les interactions sociocognitives, tel est le défi. Différencier sa pédagogie c'est donc d'abord commencer par bien connaître ses élèves. Il est alors important de connaître les différents acquis de ces derniers, leurs domaines de difficultés, leurs sources de motivation afin de leur proposer un aménagement dans les apprentissages pouvant correspondre au profil de l'élève. L'enseignant doit alors s'appuyer sur l'évaluation et ses différentes formes pour mettre en place une pédagogie différenciée. En effet, comme le dit Perrenoud, « il n'y a pas de différenciation sans observation formative, critériée, comparant chaque élève aux objectifs de formation plutôt qu'à ses camarades de classe ».

D'autre part, la pédagogie différenciée est basée sur une forte communication entre l'apprenant et le formateur puisque l'enseignant est encore plus confronté à la singularité de ses élèves et de leurs cultures. La prise de conscience que tous les élèves n'ont pas tous le même bagage scolaire, les mêmes codes culturels, le même vécu, les mêmes habitudes éducatives, que chaque individu a aussi son fonctionnement cognitif propre sont des données qui doivent être prises en compte. En effet, si l'on se réfère aux postulats de Burns :

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

² PERRENOUD Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, ESF, Paris, 1995, p 29.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Le but de la mise en œuvre d'une telle pédagogie est donc de faire atteindre à chacun de ses élèves un objectif, la diversité des parcours étant en réalité un moyen d'aboutir à ce but. La différenciation s'oppose ainsi à la pédagogie frontale qui consiste à donner la même leçon, les mêmes exercices à tous.

Différencier oui mais pour qui ? Il serait trop simple de se cantonner à dire que la différenciation concerne les élèves présentant des fragilités ou des difficultés installées puisqu'elle concerne aussi les élèves les plus habiles ou au rythme de travail rapide. Néanmoins, Perrenoud ajoute que la différenciation passe par une autre organisation du travail scolaire, susceptible d'optimiser les situations d'apprentissage, si possible pour tous les élèves, en priorité pour ceux qui ont des difficultés. En effet, la pédagogie différenciée a pour but de lutter contre l'échec scolaire. Elle est donc une stratégie pour la réussite efficace à l'école.

Pour conclure, différencier demande un très grand professionnalisme. L'enseignant doit savoir gérer des groupes travaillant sur des tâches différentes, permettre aux élèves d'explicitier leur conception, leur méthode de travail, leur stratégie. Tout cela ne s'improvise pas. Enfin, l'enseignant doit accepter d'utiliser une grande diversité de démarches et non rester sur ce qu'il sait faire, sans trop se remettre en question. La différenciation demande à ce dernier de prendre des risques, des initiatives et d'inventer. Mieux vaut une différenciation dynamique, tâtonnante, imparfaite... mais qui présente au moins l'intérêt de voir ses élèves comme des individualités et non comme un collectif uniforme. Il est important aussi de noter que la différenciation est d'autant plus efficace si elle s'inscrit dans une démarche de toute une équipe éducative³. Cela demande donc une nouvelle organisation et une nouvelle conception de l'éducation dans la transmission des savoirs et savoir-faire. Le métier de professeur jusqu'à alors individualiste se transforme petit à petit.

³ PRZESMYCKI H., *Pédagogie différenciée*, Hachette éducation, 1991, p 18

Après avoir défini la pédagogie différenciée, nous allons maintenant nous intéresser à ses origines.

2. HISTORIQUE

Louis Legrand est l'inventeur de l'expression : « pédagogie différenciée », en 1970. Mais au-delà des mots, l'idée de différenciation est apparue au début du XXème siècle.

Tout d'abord, il y a eu deux grandes expériences aux Etats-Unis :

- En 1905, Miss Parkhuts met au point un dispositif d'individualisation grâce à la notion de contrat. Cet outil d'individualisation se traduit en un plan de travail que chaque élève doit accomplir durant une période donnée. Ce système est respectueux du rythme de chaque élève sauf que la relation maître-élève diminue.

- On trouve aussi la méthode Winnetka à Chicago. La méthode du parcours personnalisé de l'élève est gardée mais le collectif retrouve de l'importance.

En Europe, « l'éducation nouvelle » va se développer. Elle s'oppose littéralement à l'éducation traditionnelle, elle refuse le chemin unique pour apprendre et développe des techniques d'apprentissage. Ses pères fondateurs sont le belge Ovide Decroly, le suisse Edouard Claparède ou le français Célestin Freinet, instituteur à Vence, dans les Alpes-Maritimes. Ces méthodes utilisent les propres représentations de l'enfant comme source de motivation pour l'action vers le savoir. Enfin, le maître n'apparaît plus comme le dispensateur du savoir.

Freinet s'inspire de l'expérience de Carl Washburne en Angleterre qui propose des plans de travail. Ce dernier met au point en 1915 des manuels et des fiches de travail conçus pour le travail en autonomie. Il publie en premier un programme autocorrectif complet en calcul, que Freinet reprendra en 1931.

Freinet va aussi s'inspirer de l'expérience du suisse Robert Dottrens qui ouvre en 1927 l'école du Mail à Genève. Il part lui aussi d'une identification du niveau de chaque élève pour lui remettre une fiche de travail individualisée. Seulement, il

exclut les fiches d'autocorrection pour justement éviter d'appauvrir la relation maître/élève.

Nous l'avons vu, le concept de pédagogie différenciée est né du constat de l'hétérogénéité des classes. Or, ces dernières années, le terme d'hétérogénéité est apparu de plus en plus couramment dans le langage des enseignants à la suite de l'évolution du système éducatif français. En effet, deux phénomènes se sont produits :

- la massification du système dans les années 70 (les trente glorieuses) qui a permis de démocratiser les parcours scolaires de plus en plus longs.
- la suppression de certains enseignements spécialisés avec une diminution des redoublements.

De plus, il faut noter une forte évolution sociale, économique et culturelle de la société qui a provoqué des changements dans le rapport des individus à l'école. La population d'élèves est devenue de moins en moins réceptive à la norme scolaire traditionnelle. D'où cette hétérogénéité des élèves en classe et la complexification du métier d'enseignant. Le traitement des différences n'est plus institutionnel mais pédagogique. La pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. C'est d'autant plus vrai depuis la loi handicap du 11 février 2005 avec l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes dites ordinaires. L'inclusion implique donc de nouvelles compétences professionnelles pour les professeurs.

Les méthodes de différenciation font dorénavant partie de notre monde d'enseignement. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

3. LES PRINCIPAUX ASPECTS DE LA DIFFERENCIATION

Pour pratiquer la pédagogie différenciée, on peut agir sur plusieurs plans afin de s'adapter aux différences des élèves. Dans ce mémoire, dans la partie pratique, nous nous intéresserons surtout aux différents supports et outils d'apprentissage.

a) L'organisation de l'espace et du temps

On peut faire varier le cadre spatial, c'est-à-dire le lieu où se déroule l'activité, mais aussi l'environnement matériel (matériel mis à disposition) ainsi que l'organisation physique de l'espace (coins).

Il est possible aussi d'agir sur l'organisation temporelle. En effet, lors d'une séquence, on peut alterner des temps différents (recherche, exposé...). De plus, une régulation peut avoir lieu en cours d'activité (par exemple, pour un élève qui n'a pas compris). Cette gestion du temps est d'autant plus pertinente que les rythmes d'apprentissages diffèrent d'un élève à un autre.

b) Les situations d'apprentissage

→ *Les différents modes d'organisation*

Ph. Meirieu distingue quatre modes d'organisation différents :

- La situation impositive collective qui consiste à présenter à un groupe des connaissances que chacun des membres doit s'approprier par une activité intellectuelle individuelle.

- La situation individualisée qui impose de mettre en place un programme de travail qui guide et amène l'élève, à son rythme, vers l'objectif que l'on veut lui faire atteindre.

- La situation interactive qui doit créer les conditions d'un conflit socio-cognitif ⁴.

- Le travail par groupe

→ *La situation d'apprentissage doit :*

- être dotée de sens pour l'élève

- être suffisamment ouverte

- être accessible, stimulante (manière de présenter, nature des exemples) et motivante (référence à des pratiques extrascolaires)

- contenir un obstacle à franchir clairement repéré

⁴ MEIRIEU Ph., *L'école, mode d'emploi des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Collection Pédagogies, ESF, Paris, 1993, p 109

- mettre en jeu chez l'élève l'opération mentale recherchée (questionnement, réflexion)

c) Les contenus

Les contenus proposés doivent être accessibles, suffisamment stimulants, portant sur la notion à acquérir telle qu'elle a été définie dans l'objectif de la séquence, mettant en jeu chez l'élève l'opération mentale recherchée. En effet, l'activité doit se situer dans la zone proximale de développement de l'élève. Afin de permettre aux élèves de se situer dans la ZPD, il est donc nécessaire pour l'enseignant de différencier les contenus pour éviter que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture (trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage).

La différenciation se fait de la manière suivante :

- tâches différentes selon les groupes
- adaptation quantitative pour des groupes différents
- possibilité d'un début commun, puis groupes différenciés.

d) La diversité de gestion des images mentales et des modes de pensée

→ *La gestion des images mentales*

Les images mentales permettent l'évocation des informations à intégrer.

- Images auditives
- Images visuelles
- Images kinesthésiques
- Images olfactives, gustatives

→ *La psychologie cognitive distingue sept modes de pensée*

- La pensée inductive consiste à généraliser un raisonnement ou une observation à partir de cas singuliers.

- La pensée déductive fonctionne à l'inverse. Elle part d'une règle afin d'inférer plusieurs conséquences et une conclusion.

- La pensée convergente a pour objet la découverte d'une seule bonne réponse.

- La pensée divergente produit plusieurs manières de résoudre un problème et plusieurs réponses.

- La pensée analogique établit des rapports de ressemblance entre des objets différents.

- La pensée créatrice : elle permet à l'enfant d'exprimer ses sentiments, ses émotions, l'enfant doit expérimenter.

- la pensée analogique établit des rapports de ressemblance entre des objets différents.

e) Les différents supports et outils d'apprentissage

L'usage de différents outils est l'une des variables de la différenciation. C'est sur ce point que nous allons nous concentrer dans ce mémoire. L'enseignant dispose de nombreux outils dont le tableau noir, le tableau blanc interactif, le manuel scolaire, l'ordinateur, le film, les documents sonores...

L'enseignant peut aussi confectionner des fichiers de travail individuel ou bien des jeux pédagogiques collectifs. Lors des séances, certains élèves auront besoin d'avoir recours à un matériel de manipulation (jetons, abaques...), des aides visuelles, des fiches techniques ainsi que des fiches de méthodologie par exemple.

L'élève peut avoir un matériel individuel, un cahier de travail individualisé, un cahier de compétences acquises, ou bien un « contrat » de comportement ou de travail.

f) Les modes de différenciation et leur alternance

Il existe deux types de différenciation :

- la différenciation successive : elle consiste à alterner différents outils et différentes situations dans le cadre le plus souvent d'une leçon collective (travail en collectif, puis en petit groupe avec ensuite mise en commun des résultats...).

- la différenciation simultanée : elle consiste à faire travailler en même temps des élèves qui s'adonnent à des activités diverses adaptées à leurs besoins : les

objectifs et les contenus peuvent donc être différents au même moment⁵. C'est une organisation pédagogique beaucoup plus complexe que la différenciation successive et elle exige une grande rigueur dans sa mise en place. Dans ce mémoire, il s'agira plutôt de mettre en place une différenciation successive.

g) Différencier les modes d'évaluation

Il est parfois nécessaire, de même qu'on a différencié les apprentissages, de différencier les modes d'évaluation. Ces modalités d'évaluation doivent être discutées avec les élèves pour, d'une part être explicites et d'autre part ne pas créer d'éventuelles « jalousies » entre pairs. Ce ne sont donc pas les objectifs qui vont être différenciés mais les supports utilisés⁶. En amont, l'évaluation sert à l'enseignant à bien connaître tous les élèves : connaître les acquis de chacun mais aussi les disparités de compétences et de savoir-faire dans les différents domaines ainsi que dans les processus d'apprentissage. Connaître les élèves permet à l'enseignant d'anticiper efficacement les stratégies d'enseignement à mettre en place.

Il faut se convaincre que l'objectif est de conduire tous les élèves à un ensemble de compétences minimales, qu'on peut apprendre aux élèves à être autonomes et qu'une classe hétérogène peut se gérer grâce à la différenciation.

B. PROBLEMATIQUE

1. PREMIERE APPROCHE

J'ai effectué mon année de stage dans une classe de CM2 qui comprenait 28 élèves. Très vite, j'ai pu constater une importante hétérogénéité dans la classe (tant au niveau des compétences qu'au niveau du comportement). De plus, étant en fin de cycle, les écarts sont d'autant plus marqués. Pour pallier à cette hétérogénéité, s'est posée alors la question de la pédagogie différenciée.

⁵MEIRIEU Ph., *op.cit* , ESF, Paris, 1993, p 135

⁶ MEIRIEU Ph., *op.cit* , ESF, Paris, 1993, p 142

Nous allons procéder maintenant à une rapide présentation de la classe. Celle-ci comprend des élèves en très grande difficulté. Sept élèves disposent d'un PPRE, dont quatre élèves qui ont redoublé. Un élève présente une dyslexie très sévère (niveau de lecture CE1) ainsi qu'une dysorthographe avec des troubles de la mémoire et du langage qui font obstacle aux apprentissages, principalement en étude de la langue. Il rencontre des difficultés majeures lors du passage à l'écrit. Deux autres élèves présentent une dyslexie moins sévère mais ont du mal à comprendre les consignes. L'un des deux est aussi dyscalculique et a des difficultés à mémoriser les choses. Enfin, un élève présente des troubles de l'attention et de la concentration ainsi qu'une violence qui se manifeste principalement à la récréation mais qui a une répercussion en classe.

J'ai effectué un questionnaire dès le début de l'année en demandant aux élèves « à quoi cela me sert d'apprendre à l'école ? » pour connaître leur rapport avec celle-ci, ainsi que leurs motivations. La plupart des élèves ont répondu « pour connaître des choses et avoir un bon métier plus tard ». Seulement, j'ai pu relever que les élèves présentant des difficultés ont peu étoffé leurs réponses. Tandis que les élèves ne présentant pas de difficultés particulières ont répondu « à être plus instruit, à pouvoir penser seul, à apprendre de nouvelles choses ». Deux élèves n'ont pas répondu du tout à la question. Il ne s'agit pas d'élèves en difficulté mais d'élèves qui ont du mal à rentrer dans la tâche et qui souvent refusent de travailler. Ils ne comprennent donc pas le sens de l'école d'où leur manque de motivation.

2. NOTRE PROBLEMATIQUE : QUELS SONT LES LIMITES DES OUTILS POUR UNE DIFFERENCIATION EFFICACE ?

Comme il a été dit précédemment, la pédagogie différenciée peut se décliner de multiples façons. J'ai choisi de me centrer sur l'exploitation d'outils pour venir en aide aux élèves. Ce point me paraissait plus abordable étant donné mon manque d'expérience.

II. PARTIE PRATIQUE

A. METHODOLOGIE ET DONNEES OBSERVEES

La différenciation concerne autant les élèves en difficulté que les « bons » élèves. Cependant, dans le cadre de ce mémoire, je m'intéresserais à la différenciation en tant que levier pour lutter contre la difficulté scolaire (en rapport avec le projet d'école). Vu le temps imparti et le manque d'expérience, il me paraissait difficile de me lancer dans une différenciation simultanée. J'ai donc préféré m'intéresser à une différenciation successive. Plus précisément, je me suis intéressée à l'usage des outils. Nous verrons dans quelles mesures ceux-ci ont été efficaces ou non pour aider les élèves en difficulté.

Concernant la méthodologie, j'ai mis en place différents outils pour les élèves, que je vais présenter dans cette partie.

1. LES OUTILS MIS EN PLACE DANS LA CLASSE

a) Les outils favorisant l'autonomie

→ Le cahier-outil

Le cahier-outil permet à l'élève de trouver une aide ponctuelle lors d'un exercice d'entraînement. L'élève doit pouvoir y trouver facilement et rapidement l'information de manière autonome. En mathématiques, les élèves disposaient d'un dico-math tiré du manuel Cap Math CM2 (2010). Les élèves se servent de celui-ci comme cahier outil.

→ Le cahier de leçons

J'encourage les élèves à sortir leur cahier de leçons de mathématiques et de français lorsqu'ils font les exercices d'entraînement. Ainsi, ils peuvent s'y référer lorsqu'ils rencontrent une difficulté. L'élève s'en sert de plus en plus quand il comprend l'aide qu'il peut y trouver puis de moins en moins lorsqu'il se rend compte qu'« il sait ». J'ai choisi d'organiser celui-ci de manière très simple avec un sommaire ainsi qu'une présentation en tableau (autant que possible) qui présente

une plus grande facilité de lecture pour certains élèves. Ces cahiers sont différenciés, notamment en orthographe : chacun peut noter des moyens mnémotechniques.

b) Un outil qui permet d'identifier ce qui est attendu

→ L'autoévaluation

L'autoévaluation est une première piste pour associer l'élève à son parcours d'apprentissage. Elle lui offre la possibilité de réfléchir sur lui-même et d'apprendre ainsi à se connaître. C'est une pratique qui rend l'élève plus autonome et plus responsable. L'auto-évaluation est pour cela profitable et permet à l'élève de se situer dans une progression puisqu'elle permet aussi d'identifier ce qui est attendu. J'ai donc essayé cette année de faire autant que possible des autoévaluations. Les élèves essayaient de s'autoévaluer en dictée⁷, en production d'écrit⁸, en lecture, en exposé⁹ mais aussi dans toutes les évaluations sommatives. A chaque évaluation, je demandais aux élèves de remplir au préalable la grille de compétences pour avoir un retour sur la vision qu'ils ont de leurs propres compétences.

c) Un outil qui permet de faire prendre conscience de ses progrès

→ Visualisation des progrès en APC

Pour les élèves qui bénéficient des APC, j'ai proposé des parcours de progrès où sont déclinées en sous-compétences les compétences visées. Les élèves étaient associés à l'évaluation de celles-ci afin de permettre une évaluation positive (« je vois ce que je réussis mais aussi ce que je dois encore travailler »).

Par les étapes en escalier, je souhaitais montrer à l'élève ses progrès même petits, lui permettant d'atteindre le sommet de l'objectif visé.

Dès lors, au début des séances d'APC, j'annonçais à chaque élève quelle compétence il allait travailler. De même, à chaque fin de séance de celles-ci, je prenais un temps avec chaque élève pour faire le point avec lui et lui demander si

⁷ ANNEXE 1 : grille de relecture pour la dictée

⁸ ANNEXE 2 : grille de relecture pour le haïku

⁹ ANNEXE 3 : grille d'évaluation d'exposé

oui ou non, il pensait avoir acquis cette compétence. Si j'étais d'accord avec l'élève, celui-ci pouvait colorier la « marche d'escalier »¹⁰.

d) Un outil simplifiant la tâche

→ Les affichages

L'affichage est un outil pédagogique à prendre en compte dans le processus d'apprentissage. Ils sont utiles pour les élèves qui effectuent une représentation visuelle. Il y a certes le tableau mais son contenu est souvent effacé rapidement pour être remplacé par un autre. L'affiche, en revanche, peut être réintroduite en permanence, à chaque fois que cela est nécessaire. Mais ce support ne sert pas seulement aux élèves « visuels » dans la mesure où il remplit d'autres rôles utiles à tous. En effet, l'affichage permet à l'élève de se corriger lui-même et de retrouver un outil rédigé collectivement. J'ai choisi, en effet, de constituer avec eux ces outils collectifs, au fur et à mesure des apprentissages théoriques et méthodologiques (exemple de la poésie)¹¹. Au début de l'apprentissage, je le laisse à côté du tableau pour que les élèves l'aient bien en vue et aussi pour que l'on puisse y faire référence de manière explicite (« Où est-ce qu'on peut trouver la réponse ? » « Qu'est-ce qui peut nous aider ? »). Je sollicite parfois un élève pour lui demander de nous montrer à quel endroit peut-on trouver de l'aide.

e) Les outils pour les élèves à besoins particuliers

→ Les QCM pour les évaluations

Le QCM, pour les évaluations, me paraissait être une solution pour l'élève qui présente une dyslexie importante. En effet, l'écriture lui demande un effort considérable. Elle lui prend donc du temps mais aussi de l'énergie qu'il ne pourra pas investir dans les réponses aux questions. Or, avec le QCM, l'élève n'a pas à écrire, il peut donc se concentrer uniquement sur la réponse. Dans le même ordre d'idée, on retrouve les dictées à trous ou à choix multiples.

¹⁰ ANNEXE 4 : visualisation des progrès en APC

¹¹ ANNEXE 5 : affichage méthodologie « Réciter la poésie »

→ La dictée à trous ou à choix multiples

Dès le début de l'année, nous avons mis en place, ma collègue et moi, des dictées quotidiennes appelées dictées flash. Celles-ci étaient courtes et comportaient une dictée bilan (plus longue) à faire une fois par semaine. A chaque fin de dictée, les élèves devaient se relire et réaliser les chaînes d'accord. Au niveau de la différenciation, je donnais des textes à trous pour les élèves les plus en difficulté (trois élèves au départ puis cinq). J'ai axé la difficulté sur l'orthographe grammaticale. Les élèves concernés devaient donc compléter les mots soit au niveau des accords, dans le groupe nominal et accords sujet verbe, soit au niveau des homophones grammaticaux et plus rarement des mots à apprendre (orthographe lexicale). Ainsi, les élèves pouvaient concentrer leur travail sur quelques points bien précis.

Certains élèves (deux élèves) pouvaient prendre avec eux la liste de mots à apprendre. Avant de faire la dictée, ces mêmes élèves me disaient quels mots ils se sentaient capables d'écrire sans regarder. A partir de ce moment-là, je n'avais plus qu'à les cacher.

Je me suis aussi penchée sur la dictée à choix multiple, notamment pour l'élève présentant une grande dyslexie.

→ Le logiciel de traitement de texte

Quelques élèves avaient de grosses difficultés quand il s'agissait de passer à l'écrit. Pour pallier à cette difficulté, je les autorisais donc à utiliser l'ordinateur de la classe, surtout en production d'écrit. En effet, le traitement de texte peut constituer une aide pour les enfants dysorthographiques. Grâce à celui-ci, les productions sont toujours propres, sans ratures et lisibles. L'enfant peut ainsi remarquer plus facilement ses erreurs (« d'habitude ce n'est pas écrit comme cela ») alors qu'il ne peut faire cette comparaison avec l'écriture manuelle. L'autre avantage est qu'il peut bénéficier de l'aide d'un correcteur orthographique. Cela lui donne donc une certaine autonomie et une satisfaction dans son travail qu'il peut ensuite imprimer.

Le logiciel de traitement de texte peut aussi être utilisé du côté de l'enseignant pour adapter les supports par exemple. Pour les trois élèves présentant une dyslexie, je pouvais aérer le texte, grossir le format des caractères (police Arial, en taille 14), surligner les mots importants du problème ou de la leçon puis doubler l'interligne.

→ Le logiciel Lire Couleur

Au niveau de la présentation des textes (en littérature et en histoire par exemple), j'utilisais Lire couleur. Il s'agit d'une extension du traitement de texte d'OpenOffice qui permet d'appliquer des codes d'aide au déchiffrage comme : l'espacement des mots, la mise en couleur des phonèmes (on peut choisir lesquels), alterner les syllabes (2 couleurs), marquer les lettres muettes et souligner les syllabes.

Ainsi, les élèves présentant des difficultés de lecture pouvaient bénéficier d'un support adapté à leurs besoins. Au début, j'alternais les syllabes et j'espacais les mots pour ces élèves¹².

→ Le contrat de comportement

Lors de cette année de stage, j'ai dû faire face à des problèmes de comportement, notamment des comportements violents. Ceux-ci concernaient trois élèves, dont l'élève présentant une hyperactivité. C'est pour cette raison que j'ai décidé de me pencher sur les contrats de comportement individuels.

Le contrat doit aider l'élève à se mobiliser sur l'amélioration d'un comportement. Il est rédigé en termes positifs, sur un comportement attendu, plutôt que proscrit. Le contrat doit tenir compte des possibilités de l'élève et être réalisable. C'est pour cette raison qu'il faut cibler un objectif clair à partir de ce qui est le plus gênant et se fixer des priorités¹³.

¹² ANNEXE 6 : L'enfant océan

¹³ ANNEXE 7 : contrat de comportement

Le terme de contrat n'est pas anodin. Il s'agit en effet d'un engagement, c'est pour cette raison que nous l'avons élaboré, l'élève et moi, ensemble. Pour se faire, j'ai demandé aux élèves concernés d'écrire trois comportements qu'ils jugent inadéquats et qu'ils adoptent. Ils ont donc pu identifier clairement les points où ils devaient progresser. Cet aspect est important à soulever car il inclut l'élève dans la démarche et renforce son adhésion.

En plus de l'élaboration, les élèves donnaient régulièrement leur point de vue : le contrat était donc évalué quotidiennement par moi-même et l'élève concerné.

→ Un outil pour proposer des démarches variées

L'usage des TICE permet de diversifier les supports, les activités d'apprentissage et de créer un moment autre que l'habituelle situation de classe. Cette utilisation suscite de plus une motivation et une mobilisation accrues chez les élèves.

→ Instrumenpoche

Un TNI avait été installé dans la classe. J'avais ainsi la possibilité d'utiliser l'interface Instrumenpoche. Cette dernière permet d'expliquer de façon plus aisée la géométrie. En effet, elle offre la possibilité de créer, d'enregistrer et de visualiser des constructions géométriques animées.

J'utilisais donc Instrumenpoche en classe entière mais aussi lors des APC puisque c'est un outil qui permet de conserver les traces de la démarche de l'élève. C'est un point important, car avec 28 élèves, en groupe classe, il peut être difficile de visualiser la procédure de chaque élève. Il était dès lors possible d'apporter une remédiation si nécessaire.

2. ELABORATION DU MODE DE RECUEIL DES DONNEES

Au niveau du mode de recueil des données, j'ai rencontré quelques difficultés. Tout d'abord, s'est posée la question quelles données recueillir ? Il s'agissait en effet d'obtenir des informations qui permettent de rendre compte ou non des progrès de

l'élève et dans quelles mesures l'outil l'a aidé. Or, il peut être difficile de mesurer quels effets ont les outils sur les apprentissages (que se passe-t-il dans la tête de l'élève ?). Dès lors, trois possibilités s'offraient à moi : recueillir des données sur le moment, en classe, mais cela peut être difficile car nous n'avons pas le recul nécessaire ; constater les progrès au niveau des évaluations (à l'écrit et à l'oral) ; demander directement l'avis aux élèves par le biais de questionnaires ou à travers une discussion quand peu d'élèves sont concernés. Je me suis rendu compte que ce dernier mode de recueil des données était le plus intéressant car un outil qui nous paraissait pertinent peut ne pas l'être du tout pour l'élève (exemple de Lire Couleur). Cette méthode a aussi permis de soulever des points auxquels je n'avais pas pensé, comme la taille des cahiers de leçons par exemple.

Deuxième difficulté qui s'est posée : la question du temps. En effet, avant de mettre au point une différenciation efficace, il est nécessaire de bien connaître les élèves, leurs difficultés, leurs besoins... Or, pour arriver à ceci, il m'a fallu un certain temps (au moins une période). Le temps de mettre en place les outils et d'analyser les résultats qui en découlent était donc considérablement raccourci. Or, il est plus facile de constater l'efficacité ou non d'un outil sur un temps plus long.

3. *DONNEES RECUEILLIES LORS DU STAGE*

a) Les outils favorisant l'autonomie

→ Le cahier-outil

15% des élèves se servent du Dico-Math car « il explique bien », 81% ne s'en servent jamais car ils « n'y pensent pas », ont les affichages, utilisent le cahier de leçons, n'en voient pas l'utilité ou ne « savaient pas qu'on pouvait le prendre ». 4% s'en servent « des fois ». Seulement deux élèves en difficulté s'en servent.

→ Le cahier de leçons

52% des élèves se servent du cahier de leçons pour se rassurer, vérifier les réponses ou quand ils ne comprennent pas. Un élève estime qu'il est « facile de trouver les leçons ». 19% ne s'en servent pas car ils n'y pensent pas ou n'en ont pas besoin car « il y a les affichages ». Un élève a répondu qu'il connaissait ses leçons

donc il n'en voyait pas l'utilité. Cependant, il éprouve des difficultés à les appliquer. Se pose alors la question des contenus. 30% s'en servent « des fois ». Les élèves en difficulté y ont souvent recours.

b) Les outils simplifiant la tâche

→ Les affichages

38% des élèves s'en servent régulièrement. 27% ne s'en servent pas et 35% de temps en temps. Un élève en grosse difficulté ne s'en sert pas.

Les affichages qui servent le plus sont ceux qui concernent la classe des mots, la conjugaison (passé simple surtout), les homophones grammaticaux, l'aire et le périmètre puis la terminaison des verbes er/é.

c) Un outil qui permet d'identifier ce qui est attendu

→ L'auto-évaluation

Les élèves se sont bien approprié l'outil en production d'écrit. Dans la tâche de relecture, les élèves étaient autonomes et revoyaient leur production de manière assez aisée.

Dans le questionnaire, j'ai posé la question suivante : « Est-ce que le fait d'avoir une grille de critères t'a aidé à voir si ton haïku respectait les règles d'écriture ? »

89% des élèves pensent que ça les a aidés. Voici la réponse d'une élève « Oui c'était plus facile parce que j'avais fait des oublis ». Cependant, la forme a pris le pas sur le fond puisque certains élèves ont fait plus attention aux erreurs d'orthographe : « Oui car j'ai vu une erreur », « Oui pour voir les fautes ».

Concernant l'autoévaluation en exposé, les élèves se sont pris au jeu. Les différents critères sont connus des élèves et dès le deuxième exposé j'ai pu voir que des efforts avaient été faits, notamment pour le critère suivant : expliquer son exposé et non le lire.

Cependant, pour les évaluations sommatives, je me suis aperçu que très peu d'élèves se sont approprié cet outil. D'abord, très peu d'élèves pensaient à le faire, ensuite, un élève en difficulté avait tendance, en dictée, à mettre tout acquis alors qu'il avait beaucoup de difficultés dans ce domaine.

Dans le questionnaire, j'ai posé les questions suivantes et voici les réponses que j'ai obtenues :

-« Comprends-tu pourquoi la maitresse te demande de t'évaluer d'abord avant de rendre l'évaluation ? »

93% des élèves comprennent la raison : « Il faut se relire avant de donner à la maitresse parce qu'on peut oublier des choses », « Pour voir nos compétences », « Oui je crois que c'est pour savoir si on a compris », « Oui je pense que c'est pour qu'on réfléchisse », « Pour qu'elle comprenne qu'on se croit fort en géométrie ou faible », « C'est pour voir si on sait notre niveau », « Pour voir si on retrouve des fautes », « Pour qu'elle voit le niveau qu'on pense avoir », « Oui pour mieux se corriger ».

-« Est-ce que tu arrives à t'évaluer ? »

89% des élèves arrivent à s'évaluer : « Oui car je sais que je connais mes leçons », « Oui et non car des fois on ne comprend pas mais ça dépend des fois » et 11% n'arrivent pas à s'évaluer : « Non je ne sais jamais si c'est faux ou juste ».

-« Est-ce que cela t'aide à savoir si tu as fait des progrès ? »

22% des élèves pensent que ça ne les aide pas : « Non car je ne sais pas ma véritable note », « Oui parce que je peux regarder si je me suis amélioré par rapport à l'ancien ». Cette dernière réponse montre que l'élève a confondu autoévaluation et évaluation. Se pose alors le souci de l'explicitation, je n'ai sûrement pas assez insisté sur le mot autoévaluation et en quoi celle-ci consistait.

Enfin, j'ai pu noter que les élèves ne présentant pas de difficultés particulières avaient une bonne perception de leurs compétences mais j'ai remarqué qu'ils se notaient souvent sévèrement contrairement aux élèves présentant de grosses difficultés.

d) Un outil qui permet de faire prendre conscience de ses progrès

→ Visualisation des progrès en APC

En APC, le fait de décomposer une compétence en sous-compétences m'a aidé à organiser l'enseignement de manière progressive. On avançait par étapes et les élèves connaissaient celles-ci. Ils étaient satisfaits lorsqu'ils pouvaient colorier l'une de ces étapes. Ils ont donc pu prendre conscience de leurs progrès. Un élève était par contre moins réceptif.

e) Les outils pour les élèves à besoins particuliers

→ Les QCM pour les évaluations d'orthographe

Les résultats pour l'élève concerné ont été significatifs. Alors que d'habitude ces évaluations sont vécues comme un échec car il y a énormément d'erreurs et qu'il est très difficile de le relire, ici l'élève a pu voir ses réussites. Mais j'ai remarqué qu'il y avait un sentiment d'injustice de la part des autres élèves. En effet, certains élèves ne comprenaient pas pourquoi cet élève avait seulement à répondre à un QCM.

→ Les dictées à trous ou à choix multiples

Les dictées à trous n'ont pas eu de réels effets bénéfiques sur le long terme au niveau de l'acquisition de l'orthographe. De plus, j'ai pu noter qu'un élève, en attente de cette aide, fournissait moins d'efforts et moins de réflexions. Cela était visible surtout au niveau des accords. En effet, dès qu'il y avait des trous à remplir, cet élève mettait directement un « s » partout, avant même que je n'aie commencé la dictée.

Néanmoins, j'ai pu constater que lorsque quatre élèves sur cinq n'avaient pas la dictée à trous, il y avait quelques erreurs en plus¹⁴. Concernant l'élève présentant une dyslexie importante, on peut souligner que son travail était beaucoup plus lisible et propre. Il pouvait de ce fait se relire plus facilement et donc se corriger.

¹⁴ ANNEXE 8 : exemples de dictée à trous

J'ai proposé à ce même élève une dictée à choix multiple pour les homophones grammaticaux. Cependant, les résultats n'ont pas été concluants : alors qu'il fait peu de fautes d'habitude (quand on n'installe pas le doute), le fait d'avoir deux propositions l'a induit en erreur.

Deux élèves avaient le droit de prendre leurs mots au début de chaque dictée. Cependant, j'ai remarqué qu'ils étaient réticents à le faire. Je donnais à ces élèves une liste de mots plus courte à apprendre mais l'élève présentant une forte dyslexie refusait cette liste et voulait « la grande ». J'ai d'abord pensé qu'il ne voulait pas la petite liste à cause du regard des autres mais après une discussion avec lui je me suis rendu compte que je n'avais pas du tout explicité cette aide. En effet, l'élève pensait qu'il aurait tous les mots à restituer et donc il voulait la liste complète. Je lui ai ensuite expliqué que les mots qui ne sont pas dans sa liste apparaîtraient dans la dictée à trous. Il s'agissait de mots peu courants et donc non prioritaires. Ma priorité était que l'élève puisse restituer l'orthographe correcte de mots courants.

J'ai demandé aux élèves concernés si la dictée à trous constituait pour eux une aide. Ils ont répondu qu'ils préféreraient la dictée à trous à la dictée normale, ils pensent que c'est une aide et qu'ils font moins de fautes avec celle-ci. Un élève a fait la remarque suivante : « Oui car il y a des mots que je n'arrive pas à écrire ».

Néanmoins, avec le recul, je proposerai un autre type d'outil pour les dictées. En effet, si les élèves font tant d'erreurs, c'est parce qu'ils ne sont pas capables d'un retour sur leur écrit, qu'ils ne savent pas repérer les difficultés. Le rôle de l'enseignant est donc de mettre en place des dispositifs permettant de faire un retour sur leur écrit notamment par le biais de la vérification avec des outils référentiels et l'autocorrection.

Exemple de grille de correction :

Je me corrige :

		Moi	La maîtresse
1	J'ai vérifié les majuscules au début des phrases et aux noms propres, j'ai mis les points.		
2	J'ai cherché les signaux du pluriel, j'ai accordé les noms et les adjectifs.		
3	J'ai cherché les verbes, leurs sujets, j'ai accordé les verbes avec leurs sujets avec le Conjugaison Junior.		
4	J'ai cherché l'orthographe lexicale dans le 5000 mots ou le dictionnaire.		

→ Le logiciel de traitement de texte

Concernant la production d'écrit, le logiciel de traitement de texte a apporté une amélioration considérable pour trois élèves, qui ayant des réticences à l'écrit et n'entrant pas dans la tâche en production d'écrit, se « libèrent » une fois devant l'ordinateur. Cet outil apporte en effet une motivation certaine de la part des élèves car il est plus attrayant, il présente une plus grande facilité de correction (possibilité d'effacer et de recommencer rapidement, correcteur orthographique...) mais aussi une meilleure lisibilité. De cette manière, l'outil informatique dédramatise l'écrit.

Concernant la dictée, le bilan est mitigé. L'élève présentant une forte dyslexie réalisait de temps en temps ses dictées sur ordinateur. L'élève était dès lors plus motivé. Néanmoins, il avait du mal à suivre le rythme. J'ai pu rencontrer un autre problème concernant le correcteur orthographique. En effet, les mots écrits par cet élève étaient difficilement reconnaissables du coup le correcteur orthographique ne reconnaissait pas les mots. Se pose alors la question de la pertinence de l'outil informatique en dictée pour cet élève.

→ LireCouleur

Au début, j'utilisais la fonction « syllabes en couleur ». Les élèves concernés prenaient volontiers cette aide. Cela les aidait dans les textes longs, notamment pour la littérature et l'histoire. Néanmoins, l'élève présentant une grande dyslexie refusait systématiquement cette aide.

→ Le contrat de comportement

Ces contrats de comportement ont eu un effet positif pour la majorité des élèves. Les élèves ont fait de réels efforts et se sont pris « au jeu » de venir me voir tous les soirs pour faire le bilan. Ils ont bien insisté sur le fait que le contrat doit être rempli en leur présence. Seulement, j'ai pu remarquer qu'il fallait utiliser ce genre d'outils sur le court terme car il n'a que très peu d'effets par la suite. Une fois que le contrat était terminé, les mauvais comportements revenaient.

f) Les outils pour proposer des démarches variées

→ Instrumenpoche

Dans le questionnaire, j'ai introduit la question suivante : « Est-ce que les animations d'Instrumenpoche t'ont aidé en géométrie ou est-ce que c'est la même chose que quand la maîtresse réalise les figures au tableau ? » 83% des élèves trouvent que l'usage du TNI est bénéfique, 14% pensent que c'est la même chose et un élève n'est pas convaincu par le TNI. Voici quelques réponses d'élèves : « Oui parce que quand on ne comprend pas tu y repasses et ça m'aide à comprendre mieux », « Le TNI et les animations m'ont aidé », « Le TNI m'a aidé à tracer les figures », « J'y arrive mieux lorsque le TNI montre comment tracer un triangle », « Le TNI est mieux parce que je comprends mieux comment faire », « La maitresse explique mieux avec le TNI », « Oui le TNI m'aide car il y a des exemples pour nous aider ».

B. INTERPRETATION DES RESULTATS

1. LA NECESSITE D'EXPLICITER L'OBJECTIF DE L'OUTIL

a) L'autoévaluation

Je pense que l'autoévaluation en production d'écrit était efficace car les élèves étaient habitués à travailler avec ce genre d'outils. De plus, les critères étaient explicites, simples (exemple de critère : trois vers). Il leur suffisait donc de regarder cette grille et de constater si leur production répondait ou non aux critères énoncés.

Concernant l'autoévaluation en général, j'ai eu l'impression que les élèves le faisaient car je leur demandais de le faire mais qu'ils ne voyaient ni le but ni l'intérêt de cette demande. Pour certains, c'était une demande déroutante. Les premières fois, j'ai même eu des réflexions du type : « Mais on ne peut pas le faire, tu n'as pas encore corrigé les évaluations ! ».

J'ai aussi pu constater que seule une petite partie des élèves se sert de l'autoévaluation de manière efficace et raisonnée. Généralement, ce sont les bons élèves car ils ont le temps et ont assez de recul pour s'essayer à cette pratique. De plus, ces derniers ont souvent une bonne perception de leurs difficultés et de leurs réussites alors que ce serait autant voire plus profitable aux élèves en difficulté de savoir où est-ce qu'ils en sont.

Je me suis dès lors aperçu que les élèves étaient très peu habitués à effectuer un retour sur leur compétence et qu'il s'agissait d'un travail complexe à mener sur le long terme. Celui-ci pourrait faire l'objet d'une progression de cycle par exemple. Il s'agit en effet d'une compétence, à part entière, que les élèves doivent acquérir. Dans cette optique, l'autoévaluation doit être travaillée et explicitée. Il faut accompagner l'élève dans cet exercice difficile et lui expliquer le sens de cette autoévaluation. C'est sous cette condition que l'élève pourra s'approprier l'outil. Sans doute aussi que les termes définissant les compétences n'étaient pas assez explicites pour les élèves. Il faudrait adapter les termes et les expliquer dès le début de la séquence pour que l'élève puisse s'autoévaluer tout au long de l'apprentissage et non uniquement en évaluation sommative.

b) Le contrat de comportement

Cet outil a fonctionné car les objectifs étaient explicites, l'élève a identifié clairement les comportements gênants puisque c'est lui-même qui les a mis en mots. Il connaît donc les points sur lesquels il doit s'améliorer. Il y a une trace écrite, cela rend plus tangible l'accord et lui donne plus d'importance. Le mot contrat n'est pas non plus anodin : il s'agit vraiment d'un accord entre l'enseignant et l'élève. Ce dernier s'engage à respecter ces points. Cela responsabilise l'élève puisqu'il connaît le contrat. De plus, le fait de faire signer le contrat tous les soirs par les

parents est une manière d'associer ceux-ci. Cependant, j'ai rencontré le problème « de la carotte » avec un élève. Ses parents l'avaient menacé de le priver de sortie s'il n'avait pas « 4 oui ». Une fois les 4 oui obtenus, le comportement s'est dégradé.

2. LA DIFFICULTE DE S'APPROPRIER UN OUTIL

a) Le cahier outil

Le cahier outil Dico-Math était certainement trop complexe pour les élèves. La présentation était chargée. Il n'était pas en adéquation avec le cahier de leçons : les leçons étaient présentées et abordées de manière différente. Cela a pu déstabiliser certains élèves. Dès lors, il faudrait surtout réaliser ce cahier outil avec les élèves. Ils pourront se l'approprier plus facilement tout comme les affichages. Ce cahier outil pourra de plus être évolutif et surtout individualisé en fonction des difficultés de chaque élève.

Il faut aussi travailler le « réflexe » de se servir de ce cahier outil qui, au final, n'est pas naturel. C'est une attitude qui doit être travaillée dès le début de l'année. L'enseignant doit expliciter son fonctionnement tout comme les affichages et faire un rappel tous les jours aux élèves concernés.

Au vu des résultats, se pose aussi la question de la multiplication des supports. Les leçons étaient suffisamment simples et claires alors est-ce que rajouter exactement la même chose dans un cahier outil est pertinent ? Le cahier-outil devrait contenir dès lors des choses qui ont été vues les années précédentes et dont les élèves vont se servir tout le temps comme les propriétés des figures géométriques, les formules du périmètre, les tables de multiplication...etc.

b) Les affichages

Les affichages sont des outils que les élèves ont l'habitude d'utiliser depuis l'école maternelle. Ceux-ci ont été confectionnés avec les élèves, ce qui leur a permis de se les approprier plus facilement. Nous faisons un rappel fréquent de leur utilisation, comment les utiliser. Au début de l'apprentissage visé, l'affichage restait

au tableau pendant toute la durée de la séquence. Ainsi, les élèves pouvaient véritablement se l'approprier.

3. LE REGARD DES AUTRES

a) Le cahier de leçons

Au niveau pratique, le cahier de leçons avait un format qui ne convenait pas aux élèves. En effet, celui-ci était un cahier grand-format et prenait beaucoup de place sur la table. Cela peut être un détail pour nous mais qui, au final, empêche les élèves de s'en servir. De plus, les élèves n'osaient pas le sortir car ils pensaient que c'était tricher ou alors ils n'y pensaient pas. Il faudrait donc insister dès le début de l'année pour que les élèves le sortent et fassent les exercices avec. Enfin, certains élèves étaient gênés par le regard des autres « si je sors mon cahier, les autres vont penser que je suis nul(le), que je ne sais pas faire ». Il s'agit alors d'expliquer aux élèves qu'il s'agit d'une leçon nouvelle et qu'il est normal qu'ils ne sachent pas faire du premier coup et qu'au contraire c'est un apprentissage important que de vérifier son travail grâce à des outils.

b) Les QCM pour les évaluations d'orthographe

Le recours aux QCM pour évaluer l'élève présentant une dyslexie sévère aurait nécessité un travail d'explicitation auprès de la classe en accord avec l'élève concerné. Il est important de faire comprendre aux élèves que nous sommes tous différents mais que nous sommes tous là pour progresser, nous pouvons tous avoir des difficultés dans n'importe quel domaine et qu'il s'agit d'une aide pour cet élève et non d'une injustice.

4. LE CHANGEMENT DE SUPPORT

a) Instrumenpoche

Il peut être difficile de réaliser une figure géométrique correctement au tableau et, en même temps, d'expliquer la démarche aux élèves. L'utilisation d'Instrumenpoche m'a donc vraiment facilité l'enseignement de la géométrie. Toute

construction géométrique créée avec Instrumenpoche a pu être visualisée pas à pas, comme un film. Les élèves pouvaient donc faire en même temps que l'animation. Je pouvais de plus revenir en arrière, avancer plus vite... Ce qui est plus difficile à faire avec de vrais instruments au tableau. J'avais aussi la possibilité de passer en boucle une construction, ainsi les élèves pouvaient directement s'y référer et je pouvais me libérer pour les élèves les plus en difficulté. Bien sûr, il ne faut pas oublier le facteur motivation que suscite l'usage du TNI.

b) Le logiciel de traitement de texte

Nous l'avons vu, l'usage du traitement de texte pour l'élève présentant une dyslexie sévère n'a pas été très concluant. Il faudrait dès lors réfléchir à une organisation qui lui laisse la possibilité de faire la dictée à son rythme comme par exemple enregistrer au préalable la dictée pour que l'élève puisse l'écouter et la faire de manière autonome. Le logiciel Progresser en orthographe propose ce genre d'aide : des dictées sont enregistrées et l'élève peut les écouter à son rythme (réécouter, ralentir le débit...). L'enseignant peut choisir aussi le niveau de difficulté et enregistrer la production de l'élève.

Concernant l'usage du correcteur orthographique, nous avons vu qu'il n'était pas très pertinent pour l'élève présentant une dyslexie sévère. En effet, le correcteur orthographique ne sait reconnaître que les fautes d'orthographe usuelles et ne peut être vraiment utile dans le cas d'une dysorthographe trop importante, où les mots sont trop déformés pour que le logiciel puisse les reconnaître et faire des propositions de correction adaptées. Il faut également que l'enfant soit capable de lire les mots proposés en choix pour la correction.

c) Lire couleur

Lire couleur m'a permis dans un premier temps de découper les mots en syllabe grâce aux couleurs. Je pensais que cela aiderait les élèves ayant des difficultés de lecture. C'était le cas pour deux d'entre eux mais pas pour l'élève qui a le plus de difficultés. J'ai d'abord pensé qu'il avait peur du regard des autres mais après une discussion avec lui, je me suis aperçu qu'il ne voyait pas l'intérêt de mettre les syllabes en couleur. Au contraire, cela segmentait trop les mots et donc la

compréhension était difficile puisque la lecture était « hâchée ». Je lui ai alors proposé de lire un texte où apparaissaient les lettres muettes et où les mots étaient espacés. Cette méthode était plus adaptée à ses besoins.

CONCLUSION

Nous l'avons vu, différencier sa pédagogie est essentiel pour faire progresser les élèves. Partie de l'idée que la mise en place d'outils permettrait à certains d'atteindre les objectifs de fin de CM2, j'ai pu vérifier cette supposition tout le long des périodes 3, 4 et 5.

Certains outils comme les affichages, le recours aux QCM pour les évaluations, l'extension Lire couleur, le contrat de comportement et l'interface Instrumenpoche ont constitué une aide réelle pour les élèves en difficulté.

D'autres outils ont été beaucoup moins efficaces, comme l'autoévaluation ou le cahier outil. J'ai pu constater que l'usage de ces outils nécessitait un apprentissage et qu'il ne suffit pas de les donner à l'élève sans expliciter. En effet, il faut en discuter avec les élèves concernés pour qu'ils apprennent à s'en servir.

Le travail d'explicitation est de même très important, on a souvent tendance à l'oublier car pour nous le rôle de l'outil est évident.

Des prolongements à notre recherche sont possibles : comme instaurer des temps de méthodologie à part entière dans l'emploi du temps, par exemple pour accompagner les élèves dans le processus d'autoévaluation. Je changerai aussi ma façon de corriger les dictées : j'aurai recours à la grille d'autocorrection. Ainsi, les élèves, à la fin de leur dictée, auront cette grille ainsi que des outils (dictionnaire, cahiers de leçon, tableau de conjugaison...) à disposition pour se corriger eux-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

Ph. MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1995.

Ph. MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF Collection Pédagogies, ESF, 1993.

Ph. PERRENOUD, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995.

H. PRZESMYCKI, *Pédagogie différenciée*, Hachette éducation, Paris, 1991.

ANNEXE 1

- Grille de relecture pour la dictée

Les accords dans le groupe nominal sont corrects	A	AR	ECA	NA
Les accords entre le sujet et le verbe sont corrects	A	AR	ECA	NA
Les homophones grammaticaux sont correctement orthographiés	A	AR	ECA	NA
Les mots à apprendre sont correctement orthographiés	A	AR	ECA	NA

ANNEXE 2

- Le haïku

	Pour moi	Pour la maîtresse
Mon haïku comporte trois vers	OUI / NON	OUI / NON
Mon haïku parle de la nature et de ce que j'ai vu	OUI / NON	OUI / NON
Mon haïku est écrit au présent	OUI / NON	OUI / NON

ANNEXE 3

- Grille d'évaluation d'exposé

Titre et date de l'exposé			
Etre capable de :	OUI	PEU	NON
S'investir dans le projet			
Articuler			
Parler assez fort			
Enchaîner les mots ni trop vite ni trop lentement			
Ne pas lire son exposé mais l'expliquer			
Répondre à une question			
Soigner la présentation du support (affiche)			

ANNEXE 4

- Objectif ciblé pour la période du 27/02 au 10/04

Je sais tracer une figure à partir d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée.

Je respecte les étapes de construction.

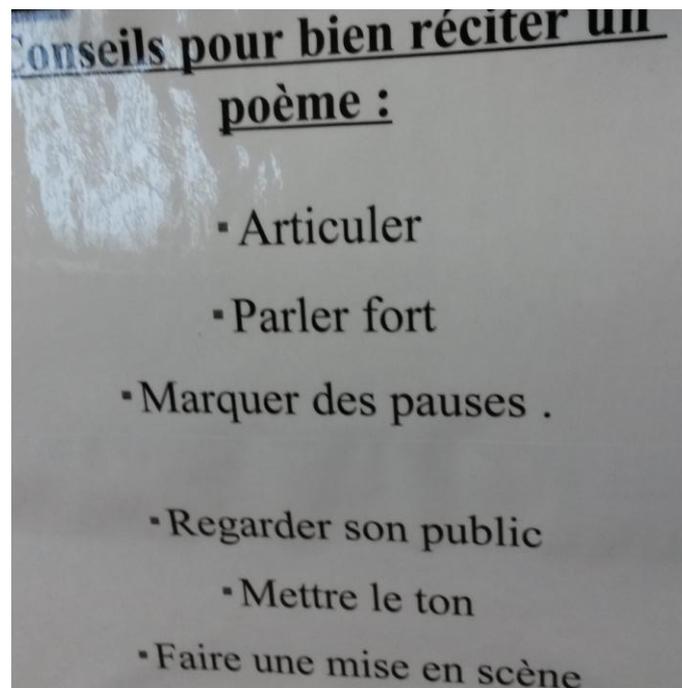
J'utilise les propriétés pour décrire une figure ou les différentes étapes de sa construction.

Je communique à l'écrit comme à l'oral en utilisant un langage géométrique adapté.

Je sais lire des informations géométriques (dessin ou texte).

Actuellement, je sais faire : je connais les propriétés des figures planes : carré, rectangle, losange, cercle.

ANNEXE 5



ANNEXE 6

Récit de Jean Michel Heycken, quarante quatre ans, écrivain

Jean Michel Heycken vient de s'installer dans une maison au fin fond de la Dordogne, près d'une gendarmerie, mais sans téléphone et sans téléviseur.

Bref, aussitôt arrivé dans mon petit paradis,[...] j'ai installé mon bureau sur la table de la salle à manger et j'ai commencé à écrire.

Ça s'est passé dans la nuit du 7 au 8 novembre. J'étais dans le pavillon depuis trois jours donc. Il était trois heures du matin environ. J'avais travaillé avec bonheur jusque-là et je m'offrais un petit casse-croûte dans la cuisine [...]

Donc je termine mon festin et, en traversant la salle à manger pour aller me coucher, je jette machinalement un coup d'œil sur le Parc des Princes en dessous. D'abord je me demande si j'ai la berlue ou quoi : je vois des espèces de pantins désarticulés qui cavalent sur la pelouse et se cassent la figure tous les trois pas. Alors là, je me suis dit : il y a deux possibilités. Ou tu es complètement paf après une seule bière, ou bien l'équipe locale a perdu dimanche son douzième match d'affilée et elle s'entraîne désormais la nuit pour échapper à la honte. Je me colle le nez contre la vitre et j'essaie de mieux voir. Il me semble que les silhouettes disparaissent là-bas sous les tribunes du stade. Bizarre, vous avez dit bizarre ? Je me tire une chaise sous les fesses et j'attends la suite des événements. Un poids lourd est stationné sur le parking de la gendarmerie. Le moteur tourne un peu puis s'arrête. Le faisceau d'une lampe de poche balaie les alentours du camion, fouille le fossé en particulier, puis s'éteint. Rien ne bouge du côté des gradins. C'est le calme plat...et la tempête sous mon crâne. Appeler la gendarmerie ? Il n'y a pas de téléphone dans mon palace. Y aller ? Pour dire quoi ? « Ils sont là, ils sont là ! » comme à Guignol ? « Ils sont là, qui ? » d'abord. Apparemment il y a un chasseur et des lapins dans cette histoire. Et que voulez-vous, dans ce cas de figure, j'ai toujours un faible pour les lapins ...

J.C Mourlevat

ANNEXE 7

Trois règles que je dois apprendre à respecter :

En classe, dans le couloir, en récréation, en sortie scolaire...	20/05	21/05	22/05	28/05	29/05
J'accepte les remarques et reproches sans m'emporter et je sais m'excuser					
Je ne tape ou use de la violence même verbale sous aucun prétexte					
Je profite de la récréation pour discuter, jouer avec ou sans ballon sans aucun incident					
O = oui N = non Signature d'un parent chaque soir					

ANNEXE 8

Jeudi 26 mars

Dictée bilan

La roche, ... au-dessus de lui à quelque... centimètres... de son visage, il
 ruisselait d'eau. De grosses... gouttes... continua... et rapidement tomba il
 ... laugave à la même place. Il avait beau tordre le cou, renverser il
 la nuque, elle... s'écrasait et claquait... il relâche. Au bout il
 d'un quart d'heure, il... était trempé, couvert de sueur lui-même, il
 fumant d'une .. chaude buée... il



Les accords dans le groupe nominal
Les accords entre les sujets et les verbes
Les homophones grammaticaux et orthographiques
Les mots à apprendre sont correctement

Mercredi 6 mai

Dictée n° 33

J'aimerais créer là un jardin ^{avec} mille

variétés de fleurs. Les taches de couleurs ~~feraient~~ ^{feraient}
un mosaïque de dessin ^{dessins} mille couleurs - Une ^{mosaïque} multicolore.

~~claire~~ ses couleurs du fontaine ~~fontaine~~ ^{s'écoulerait} d'une ^{située}
eau claire

centre et un allée de petit ^{pièces} ^{pièces} ^{circulerait}
parmi les parterres,

parterres

Mardi 28 avril

Dictée n°30

Mon beau jardin

1. Viens admirer mon joli jardin! Les
- 111 margerites on bien pousser, les capucines ont
- 1 débiter de leurs petit, mais les petites ridelles
pot
- 11 don encore bien cachés sous les huisseries. Pour
- profiter de ces jolies fleurs, il a dû beaucoup
profiter
travailler! Il y a les mauvaises herbes à
arracher, les graines à semer, les plantes à
arr

Jeudi 7 mai

Dictée bilan

Prisonnier

J'aimerais..... être prisonnier sur..... une île déserte. Un pirate m'surtout
laiss^{et}i..... ^{avec}..... un énorme trésor. Malgré je ne pourrais.....
le vendre ^{là}..... personne. Pour me nourrir, je mangerais.. des cerises..,
je chasserais les serpents et pêcherais des poissons...
Les oiseaux me tiendraient..... compagnie et me jouerais.....
de la musique. J'aurais aussi..... quelques..... valises..... et
des caisses de boisson..... J'aimerais créer..... là un jardin
..... mille variétés..... de fleurs.....

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à l'utilisation d'outils dans le cadre de la pédagogie différenciée, dans une classe de CM2. Cette question résulte du constat d'une grande hétérogénéité du niveau des élèves. Pour faire face à cette hétérogénéité, il est nécessaire de mettre en place une pédagogie différenciée. C'est la variation des outils et des supports qui a été privilégiée ici. Un certain nombre d'outils ont donc été mis en place dans cette classe. Ceux-ci seront décrits de manière succincte puis nous verrons dans quelles mesures ils ont été efficaces ou non pour lutter contre la difficulté scolaire.

Traduction

This dissertation is interested in the use of tools as part of the differentiated pedagogy, in a 5th year of primary school. This question results from the observation of a big heterogeneity of the level of the pupils. To face this heterogeneity, it is necessary to set up a differentiated pedagogy. It is the variation of tools and supports that was favored. A number of tools were thus set up in this class. These will be described succinctly then we will study in which measures it were effective or not to prevent the school difficulty.

Mots clés :

Pédagogie différenciée – outils – TUIC – hétérogénéité – difficulté scolaire.