HAL
open science

La différenciation pédagogique : une solution miracle ?

Léa da Silva

To cite this version:

Léa da Silva. La différenciation pédagogique : une solution miracle ?. Education. 2018. dumas-01946571

HAL Id: dumas-01946571

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01946571v1

Submitted on 10 Dec 2018

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.

ÉCOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

DE L'ACADÉMIE DE PARIS

LA DIFFÉRENCIATION PEDAGOGIQUE : UNE SOLUTION MIRACLE ?

Niveau de classe : 5e

Da Silva Léa

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Second degré

Sous la direction de Monsieur Pierre-Yves Testenoire

Année 2017-2018

Mots-clés : différenciation, étude de la langue, hétérogénéité

INTRODUCTION

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse », écrivait Robert Burns dans son ouvrage *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, en 1972. En effet, malgré les quelques années qui nous séparent de cette publication, je ne peux qu'adhérer à cette idée, qui représente selon moi un des aspects essentiels de l'enseignement.

Affectée comme professeure stagiaire dans un collège de Seine et Marne de catégorie 4[1] me laissant en charge deux classes de cinquième, j'ai très vite eu l'occasion de vérifier l'hétérogénéité de mes classes. Ainsi, dès les premiers jours, mes collègues m'ont informée du fait que j'enseignerai à la classe de germaniste de 5e, réputée pour être une très bonne classe. Bien que je sache que deux classes ne sont jamais identiques, la différence de niveau, de comportement, mais également d'attente de la part des élèves et des parents de ces élèves germanistes m'ont surpris.

De fait, à échelle de classe, il apparaît très rapidement que les 5e1, germanistes, sont bien plus réactifs que les 5e4, en difficulté. Ma première angoisse a donc été de savoir si j'arriverai à avancer à la même vitesse avec les deux classes, notamment concernant la compétence « comprendre le fonctionnement de la langue ».

Néanmoins, cette crainte a laissé la place à la stupeur de découvrir une telle hétérogénéité au sein même de ces deux classes. En effet, s'il était visible lors des échanges oraux et exercices non notés que certains élèves avaient plus de facilités que d'autres, ce constat n'a été que renforcé lorsque j'ai pu corriger leur première rédaction.

Ma première réaction face aux copies de mes élèves a été de l'incrédulité, lorsque j'ai découvert que 36% des erreurs orthographiques de mes élèves concernaient les homophones – notion que je pensais acquise pour eux au cours du cycle 3. En effet, la pratique antérieure entre en jeu, dans la maîtrise de la langue. Ainsi, en relevant les erreurs et en les catégorisant dans le tableau sur la typologie des erreurs proposé par Nina Catach[2], j'ai pu observer l'écart entre mes élèves. Si tel élève n'a pas fait d'erreurs du tout, un autre ne maîtrise ni les règles d'accord, ni les homophones, ni les conjugaisons.

---

[1] Classement des établissements, prenant en compte les effectifs des élèves, la diversité de l'offre de formation, l'environnement de l'EPLE et la complexité de l'organisation pédagogique. La catégorie 4 du collège Les Aulnes est notamment justifiée par la présence en son sein de classes ULIS et SEGPA.

[2] CATACH Nina, *L'Orthographe française,* Paris, Nathan, 1980, p.288.

Pourtant, « comprendre le fonctionnement de la langue » est une des entrées majeures des compétences travaillées en français. Jean-Michel Blanquer explique d'ailleurs que « la maîtrise de la langue reste au collège la priorité. Consolider la connaissance du vocabulaire et de la grammaire, et s'adonner à une réelle confrontation du patrimoine littéraire sont des démarches décisives »[1]. De ce fait, c'est une compétence en lien avec le domaine 1 du socle commun : « les langages pour penser et communiquer ». Il s'agit donc pour les élèves de maîtriser à la fin de leur scolarité le fonctionnement de la langue, afin notamment de pouvoir « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». Savoir s'exprimer, et par là maîtriser la langue française, est ainsi essentiel à la réussite de chaque individu, et pas seulement pour leur réussite en français. En effet, la langue française est utilisée par les élèves en cours de sciences, de physique, de mathématiques, d'histoire-géographie, mais également dans la vie de tous les jours. Elle est un outil qui servira à chacun durant toute sa vie, et c'est pourquoi il est primordial que chaque élève développe ses compétences grammaticales et orthographiques au maximum, afin de ne pas devenir une source de stress car trop peu maîtrisée.

Ainsi, comment enseigner efficacement le fonctionnement de la langue à une classe qui n'a pas du tout les mêmes difficultés en son sein ?

Dans l'ouvrage *L'École de demain, Propositions pour une Éducation nationale rénovée*, Jean-Michel Blanquer explique ainsi que « *le collège est généralement considéré comme le maillon faible du système éducatif français.* C'est en effet là que se cristallise et se révèle une grande part des maux de notre école »[2]. Il me semblait donc impossible d'enseigner la langue comme j'enseigne la littérature, les différences de niveau étant bien trop élevées, et ne voulant pas « perdre » la moitié de ma classe. Il me fallait absolument réussir à prendre en compte les difficultés de chaque élève, afin de tous les mener vers la réussite.

Pour moi, deux objectifs sont à atteindre :

- Faire acquérir à chaque élève un savoir qu'il soit capable de réinvestir. En effet, une des plus grandes difficultés pour mes élèves m'a semblé être le réinvestissement de leurs connaissances, notamment lors des situations rédactionnelles – situation qu'ils seront tous amenés à connaître dans leur vie future.
- Améliorer la compétence de la maîtrise de la langue chez les élèves, afin qu'ils ouvrent davantage leurs possibilités d'exprimer leurs idées, leurs sentiments. De

[1] BLANQUER Jean-Michel, *L'École de demain, Propositions pour une Éducation nationale rénovée*, Paris, Odile Jacob, 2016, p.63.
[2] *Ibid.,* p.51

fait, j'ai pu observer que de nombreux élèves ne parviennent pas à se faire comprendre par leurs pairs, en raison d'une trop faible maîtrise de la langue.

Néanmoins, ces deux objectifs me semblaient difficiles à atteindre, de prime abord. En plus de l'hétérogénéité des classes, la correction de la première rédaction m'a permis d'observer la distance qu'il y a entre le savoir dont les élèves sont capables de rendre compte, et son exploitation, notamment lors des rédactions. De fait, Françoise Estienne[1] explique que l'orthographe est une source d'inquiétude importante au sein de la population, et souligne l'importance de la question posée par Nina Catach : « une rénovation de l'enseignement de l'orthographe est-elle possible ? ». En effet, si de si nombreux problèmes persistent en orthographe grammaticale, peut-être le système éducatif français est à remettre en cause. De la sorte, adapter l'enseignement aux capacités réelles de l'enfant est selon moi primordial, et devrait être un type d'enseignement préféré à un enseignement linéaire et similaire pour tous les élèves.

Mais c'est dans *Débuter dans l'enseignement*[2], de Françoise Clerc, que j'ai réellement trouvé une source d'inspiration. Elle explique en effet que le choix d'une pédagogie résulte de trois facteurs différents. Le premier facteur est selon elle lié à la matière enseignée. Le deuxième dépend des élèves, et de leur niveau de connaissance. Enfin, le dernier facteur entrant en compte dans le choix d'une pédagogie est, pour Françoise Clerc, lié au professeur, et à la manière dont il conçoit son rôle. De ce fait, elle écrit que « chaque pédagogie résulte de la combinaison de plusieurs logiques qui sont à l'œuvre dans les situations scolaires »[3].

Ainsi, cette « pédagogie de la construction de l'intelligence et du développement personnel »[4], pour reprendre les mots de Marcel Lesne, s'est imposée à moi comme une solution adéquate à mettre en place avec mes deux classes. En effet, ce courant pédagogique, au cœur duquel est présente la différenciation, me semblait le plus adapté à mes élèves, et à mes attentes. Toutefois, la différenciation pédagogique étant encore à l'heure actuelle au cœur de débats, comment être sûre de l'impact qu'elle aurait sur mes élèves ? Ce mémoire aura donc pour objectif d'étudier la manière dont la différenciation pédagogique peut être mise en place dans une classe de 5e, et comment elle influe sur les résultats et la motivation des élèves, en particulier en orthographe grammaticale.

---

[1] ESTIENNE Françoise, *Orthographe, pédagogie et orthophonie,* Paris, Masson, 2002, p.82.
[2] CLERC Françoise, *Débuter dans l'enseignement,* Paris, Hachette Éducation, 1998, p.126.
[3] *Idem.*
[4] *Ibid.,* p.130.

À travers cette étude, j'exposerai les différents constats qui m'ont permis de mettre en place la différenciation, tout en définissant ce terme. J'analyserai également les différents moyens que j'ai mis au service de la différenciation au sein de mes cours. Enfin, je conclurai en effectuant un bilan de mon expérience.

1. DES CONSTATS À LA DIFFÉRENCIATION

1.1 Premières constatations

Depuis quelques années, il est de notoriété publique que le niveau des Français en orthographe grammaticale diminue. Une étude publiée par le ministère de l'Éducation Nationale[1] démontre en effet la baisse de résultats constatée entre les années 1987, 2007 et 2015. Si l'influence des réseaux sociaux, des médias et des changements fréquents de référentiels peuvent être pointés du doigt, ce ne sont pas les seules raisons de cette baisse de régime. Plus encore, ces facteurs ne dépendent pas de l'enseignant, qui n'a aucune prise dessus. Pour Danièle Cogis[2], deux facteurs sur lesquels l'enseignant peut travailler entrent en jeu.

Dans un premier temps, elle explique que l'enseignant devrait repenser sa manière de noter l'orthographe. En effet, se fonder sur une norme pour évaluer un élève en apprentissage ne serait pas pertinent. Mais plus encore, selon elle, la manière qu'ont les enseignants de français d'enseigner l'orthographe reste trop calquée sur la méthode du BLED, privilégiant la mémorisation aux dépens de la compréhension. Ainsi, cela ne favoriserait pas le réinvestissement des connaissances par les élèves.

De ce fait, mettre en place des exercices de manipulation de la langue, à travers des classements, des justifications, ou encore des confrontations d'idées m'a paru être une chose envisageable avec mes élèves. Néanmoins, « toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux », écrivait le sociologue Philippe Perrenoud dans son ouvrage intitulé *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*[3]. L'idée est ici présente que pour répondre aux besoins de chaque élève, l'organisation des activités par le professeur doit être différente selon chaque individu. Ainsi, si tel n'est pas le cas, l'enseignement pourrait ne pas être bénéfique à tous les élèves.

---

[1] ANDREU Sandra et STEINMETZ Claire, « Note d'information n°28 », Novembre 2016, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf , consulté le 10 janvier 2018.

[2] COGIS Danièle et MANESSE Danièle, *Orthographe à qui la faute ?* Paris, ESF éditeur, 2007.

[3] PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec,* Paris, ESF éditeur, 1995.

C'est en effet une chose qui m'a paru évidente lorsque j'ai corrigé les premières rédactions de mes élèves. En classant leurs erreurs, j'ai pu m'apercevoir des différences de niveau entre les élèves, des différentes typologies d'erreurs. Ce constat m'a permis de réaliser que je devais venir en aide à chaque élève de manière individualisée, personnalisée, différente. En effet, il ne m'apparaissait pas possible de faire un cours qui profite à chaque élève. Ce qui pourrait apparaître comme des révisions pour l'un constituerait un apprentissage pour l'autre. C'est, par ailleurs, la remarque que m'ont fait plusieurs élèves dans mes deux classes de 5e, lorsque, suite aux erreurs commises dans leurs premières rédactions, je leur ai exposé le thème du jour – les homophones grammaticaux : « mais madame, c'est pour les CP, ça ! ».

Suite à ce cours, j'ai pu m'apercevoir que treize élèves sur vingt-six dans la classe de 5e1 maîtrisaient parfaitement cette notion[1], tandis que huit élèves étaient en grande difficulté dans la compréhension même du fonctionnement des homophones grammaticaux. Pour les élèves ayant déjà acquis ce savoir, il m'apparaissait inutile de passer avec eux plus de temps sur cette notion. Néanmoins, aider les élèves en difficulté m'apparaissait primordial. Mais quels dispositifs mettre en place pour être utile à chacun ?

J'ai également pu constater que pour aider tous ces élèves, je devais comprendre l'origine de l'hétérogénéité au sein de mes classes. Halina Przesmycki, dans *La pédagogie différenciée*[2], explique ainsi que plusieurs facteurs entrent en compte dans la création d'une certaine hétérogénéité. Premièrement, prendre en compte les différences cognitives des élèves est essentiel. Deuxièmement, prendre en considération les différences socio-culturelles est un point sur lequel insiste l'auteure. Avant cette année de stage, même si je savais que tous mes élèves ne comprendraient pas l'intérêt immédiat que pouvait représenter pour eux l'étude de la langue, jamais je n'aurais pensé au fait que ce désintérêt provenait parfois de leur éducation même. Ainsi, tel élève, en 5e4, ne voit pas l'intérêt de la grammaire, puisque ses parents s'en sont toujours sortis dans la vie sans y avoir recourt. Travailler avec lui sur ce point était donc pour moi une priorité. Mais ce qu'induit également l'auteure est une différence au niveau des moyens possédés par les familles. En effet, il est impossible d'exiger un travail sur ordinateur pour tous les élèves, lorsque quelques-uns ne peuvent y avoir accès chez eux. Enfin, Halina Przesmycki explique que des différences psychologiques influent également sur l'hétérogénéité des élèves. En effet, comment demander la même chose à un élève qui n'a jamais vécu de choses difficiles, et à un élève qui, actuellement, est dans une situation des plus précaires, et

[1] Statistiques issues du site https://www.plickers.com
[2] PRZESMYCKI Halina, *La pédagogie différenciée,* Paris, Hachette Education, 1991.

ayant déjà un certain vécu ? Cette différence psychologique influe forcément sur la motivation de l'élève, son attention et sa volonté.

De la sorte, lors de ses enseignements, le professeur doit prendre en compte tous les facteurs d'hétérogénéité évoqués. C'est un point qui m'a posé énormément de problèmes, puisqu'ayant parfois des difficultés à saisir les troubles de mes élèves. La communication au sein des établissements n'étant pas toujours fluide, j'ai, par exemple, compris au bout de seulement un mois pourquoi tel élève n'avait toujours pas de lunettes adaptées à sa vue, ou pourquoi telle autre faisait preuve d'une réelle violence envers ses camarades, et parfois envers ses professeurs. C'est seulement après avoir saisi ces différences majeures que j'ai pu mettre en œuvre une pédagogie différente avec chaque élève.

1.2 Rôle de la différenciation

La différenciation, selon Philippe Meirieu, est justement « avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité… être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir… »[1]. Cette définition représente selon moi les fondements d'une pédagogie sur laquelle doivent s'appuyer les professeurs, afin d'amener les élèves à réussir. Néanmoins, bien que la différenciation soit aujourd'hui au cœur même des conversations, ce concept n'a rien de novateur. En effet, Jean Baptiste de La Salle écrivait en 1706 dans son ouvrage intitulé *Conduite des écoles chrétiennes,* qu'il faut : « donner à chacun des leçons proportionnées à sa capacité, sans cela les uns seraient surchargés tandis que les perdraient leur temps »[2]. À mon sens, le fait qu'au XVIIIe siècle était déjà présente cette idée de « pédagogie individuelle[3] », témoigne de l'importance même du rôle de cette pédagogie, qui ne vise pas à diminuer les exigences pour les élèves en difficulté, mais à assurer à tous la réussite. En effet, la différenciation apparaît comme la solution à la diversité des élèves, et est presque instinctive. De fait, c'est de façon totalement instinctive que j'ai commencé à pratiquer la différenciation, avec pour seul objectif à l'origine de faire des cours utiles à chacun.

[1] MEIRIEU Philippe, « Différencier la pédagogie », dans *Cahiers Pédagogiques*, 1987, Introduction.
[2] DE LA SALLE Jean-Baptise, *Conduite des écoles chrétiennes,* Paris, Moronval, 1837, p.19-20 (1/1706).
[3] Terme utilisé par Jean-Baptiste DE LA SALLE dans la préface de son ouvrage *Conduite des écoles chrétiennes.*

Ainsi, venir en aide à tous les élèves, leur permettre à chacun une progression différente mais certaine, serait l'objectif de la pédagogie différenciée. Pour reprendre les mots d'Halina Przesmycki : « La finalité de la pédagogie différenciée est la **lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun** »[1]. Objectif qui est donc essentiel, dans notre société où la lutte contre le décrochage scolaire est très active, en théorie du moins. En effet, si j'ai également pu observer une chose cette année, c'est que la lutte contre le décrochage scolaire n'est pas toujours au cœur des pédagogies. Des élèves sont ainsi venus me voir en m'avouant que je suis la seule professeure à ne pas les dévaloriser, et à les solliciter en classe ; mes collègues ayant abandonné tout espoir avec eux. De ce fait, la différenciation est alors devenue pour moi le moyen de raccrocher ces élèves, de leur montrer qu'ils peuvent réussir, qu'ils ne doivent pas se renfermer sur eux-mêmes.

Toutefois, comment être certains que la différenciation pédagogique soit réellement efficace ? Le passage de la théorie à la pratique prend énormément de temps pour le professeur, puisqu'il nécessite des réajustements constants, et peut parfois être considéré comme une perte de temps, en raison des trop faibles améliorations des résultats des élèves. Ainsi, bien qu'ayant envie de m'essayer à cette pratique, je craignais de possibles retours négatifs de mes supérieurs hiérarchiques et collègues.

Néanmoins, le BO n°21 du 22 mai 2014 stipule dans le point II « combattre les inégalités tout au long de la scolarité » que : « tout acte d'enseignement suppose l'accompagnement de l'élève au plus près de ses besoins. La différenciation pédagogique permet de faire progresser tous les élèves au sein de la classe, notamment en mettant en place des pratiques pédagogiques diversifiées ».

Ainsi, la pédagogie différenciée apparaissant au cœur même du Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale, la mise en œuvre quotidienne de cette pédagogie m'est apparue primordiale, caractérisant le rôle même du métier de professeur. De ce fait, je me suis inspirée, pour relever ce défi, d'activités que j'ai pu observer en stage lors de ma première année de master. En effet, si le nombre d'ouvrages théoriques au sujet de la différenciation pédagogique semble conséquent, tel n'est pas le cas concernant les ouvrages pratiques. Qui plus est, souhaitant différencier les séances d'étude de la langue avant tout, peu de livres ont su me venir en aide. Cette année de stage a donc été pour moi, dans mes séances d'étude de la langue particulièrement, une année d'expérimentation, visant à trouver quels dispositifs fonctionnent

[1] PRZESMYCKI Halina, *La pédagogie différenciée*, op.cit.

le mieux au collège, quels moyens permettent une amélioration visible des résultats des élèves en orthographe grammaticale, et une augmentation de la motivation de mes classes.

2. LA MISE EN PLACE DE LA DIFFÉRENCIATION

2.1 L'appréciation comme premier pas vers la différenciation

Dans un de ses ouvrages[1], Danièle Cogis explique qu'en orthographe, nous pouvons envisager trois types d'évaluations. La première est une épreuve spécifique. La deuxième, une situation de production écrite. Enfin, une dictée diagnostique permettrait d'évaluer au mieux les progressions des élèves. Une des premières évaluations que j'ai donnée à mes classes a été une production écrite. Je comptais grâce à cela juger du niveau de mes élèves en orthographe grammaticale, lexicale, mais également en syntaxe.

Ce que j'ai constaté est, premièrement, que les erreurs faites par les élèves sont toujours les mêmes. Cela m'a à tel point surpris que j'en ai fait un tableau, transformé en graphique :

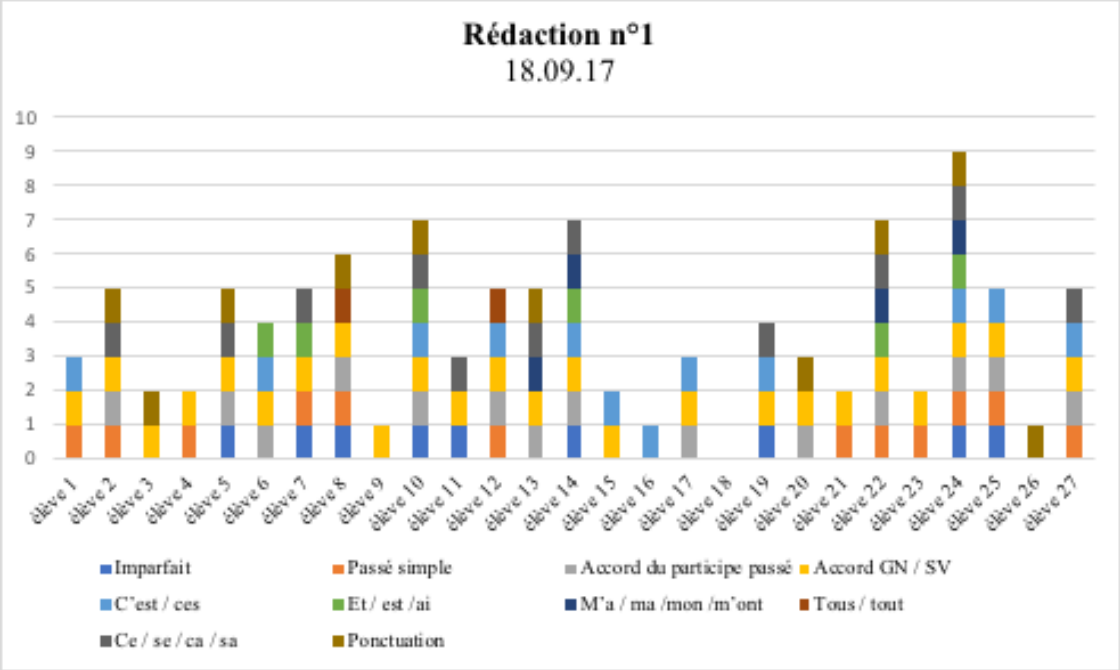


Figure 1 : Typologie des erreurs faites lors de la première rédaction

[1] BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier, 2011, p.23.

Ainsi, lors de la première rédaction que j'ai donnée, vingt-quatre élèves sur vingt-sept faisaient des erreurs au niveau de l'accord entre le sujet et le verbe, et au sein du groupe nominal. C'est l'erreur la plus présente, que j'ai donc retrouvée dans quasiment toutes les copies. Toutefois, certaines difficultés n'apparaissent que chez certains élèves. C'est notamment le cas des erreurs de conjugaison de l'imparfait, qui ne sont présentes que dans neuf rédactions. Pour pallier ces erreurs d'orthographe grammaticale sans ralentir les élèves qui maîtrisent déjà ces notions, une appréciation sur chaque devoir, longue et adaptée à chaque élève, m'a d'abord paru être une solution adéquate[1].

En effet, Jean Cardinet explique que selon lui : « l'évaluation formative devient un moyen de communication, et par là, un outil de formation essentiel pour l'apprentissage des élèves ».[2] Est donc présente l'idée que l'évaluation ne doit pas seulement servir à évaluer les compétences d'un élève, mais doit bien l'aider à progresser. Il s'agissait donc pour moi de réussir à mettre en place un processus de communication à travers les devoirs, avec chaque élève. Ainsi, dans chaque appréciation figuraient un avis général sur la copie de l'élève, des conseils, les points positifs et négatifs présents dans son devoir. Cela représentait pour moi l'opportunité d'apporter un réel retour aux productions des élèves, en pointant les bons éléments, tout comme les choses à améliorer, particulièrement en orthographe. De plus, n'ayant pas la possibilité de discuter avec chaque élève de sa copie, cela me permettait d'encourager les élèves en difficulté, en leur donnant de réelles pistes pour progresser. En effet, l'évaluation est trop souvent considérée comme une sanction, n'apportant finalement que de l'angoisse aux élèves qui auraient besoin d'encouragements pour progresser. De ce fait, le temps passé à corriger et annoter longuement les copies m'apparaissait comme nécessaire à l'évolution des résultats des élèves, sans toutefois nuire à mon avancée dans le programme.

Les premiers résultats que j'ai pu observer suite à cette démarche ont eu lieu lors de la première réunion parents-professeurs. En effet, ces appréciations représentaient pour les parents le moyen d'aider efficacement leur enfant à progresser, puisqu'ayant des pistes à suivre. Néanmoins, force est de constater que peu d'élèves lisent les appréciations et en tirent profit dans les devoirs suivants. En effet, les erreurs ne sont que vaguement relevées et corrigées, et encore moins comprises si le professeur ne consacre pas un cours à la correction des copies. C'est pourquoi mettre en place une grille d'autocorrection m'a semblé être une bonne idée, afin

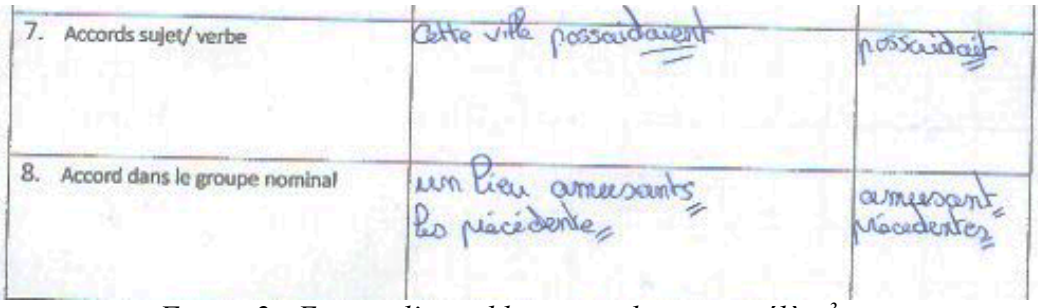
[1] Cf. Annexe 1
[2] CARDINET JEAN, « Vers une pratique évaluative raisonnée », dans VESLIN Jean et Odile, *Corriger des copies, évaluer pour former,* Paris, Hachette éducation, 1992, p.6.

d'accompagner cette première mise en place, et d'obliger les élèves à revenir efficacement sur leurs erreurs.

2.2 La grille d'autocorrection : l'erreur comme outil d'enseignement

Idéalement, une grille d'autocorrection devrait être réalisée avec les élèves. Ce constat ne m'est apparu qu'un peu tard, au moment où j'ai expliqué à mes élèves les différentes entrées du tableau que je venais de leur distribuer. Dans ce tableau[1], une typologie des erreurs inspirée de l'ouvrage de Nina Catach, *L'Orthographe française*[2]. En effet, ce tableau, bien que comportant les exactes typologies d'erreurs faites par mes élèves, ne leur a, dans un premier temps, tout simplement pas parlé. Ils ne sont pas directement identifiés à lui.

Néanmoins, une fois cette première phase passée, j'ai pu leur faire comprendre l'intérêt de ce tableau. En effet, comme le montre l'annexe 1, je ne corrige pas, lors des rédactions notamment, les erreurs de mes élèves. Je ne fais que les souligner, afin de favoriser la réflexion de l'élève lors de la correction de sa copie. Ce tableau permet de pousser plus loin cette réflexion, en demandant aux élèves de classer leurs erreurs, et de les corriger.



7. Accords sujet/ verbe	Cette ville possaudaient	possaudait
8. Accord dans le groupe nominal	un lieu amusants les précédente	amusant précédentes

Figure 2 : Extrait d'un tableau rempli par une élève[3]

Cela aide, dans un premier temps, les élèves à porter une réelle attention à leurs propres difficultés, et à ne pas simplement les survoler. Mais cela contribue également à leur faire

[1] Cf. Annexe 2
[2] CATACH Nina, *L'Orthographe française*, op. cit.
[3] Cf. Annexe 3

comprendre où se situent leurs difficultés. Danièle Cogis[1] écrit ainsi, en parlant de l'intérêt des classements comme situation permettant la sollicitation de la réflexion des élèves :

> Appliquer une règle d'accord ou écrire un verbe, c'est, bien sûr, poser la marque qui convient. Seulement, derrière ce *e*, ce *s*, ce *t*, ce *nt*, ce *ai*, que l'on guette avec impatience, il y a une notion, ou plutôt plusieurs. Le genre, le nombre, les marques verbales sont autant de catégories, que les élèves doivent s'approprier pour pouvoir orthographier leurs écrits.

En effet, chaque élève, en regardant la manière dont est rempli son tableau, s'aperçoit rapidement des choses qu'il doit travailler, de quelles sont ses lacunes. Lorsque j'écrivais simplement sur les copies de mes élèves qu'ils devaient revoir les accords entre le sujet et le verbe, cela restait vague, dans leur esprit. Mais lorsqu'ils ont rempli le tableau, cela est devenu plus concret, plus évident. Cela leur a réellement permis de s'approprier l'orthographe française.

Ainsi, en mêlant cette grille d'autocorrection à mon appréciation, je cible les erreurs de mes élèves, le plus souvent en orthographe grammaticale, et leur demande un véritable travail de réflexion dessus. Cela leur permet de comprendre que c'est grâce à ce travail sur leurs erreurs, et donc à leurs erreurs, qu'ils parviennent à se poser les bonnes questions, et à progresser. Les erreurs sont alors conçues comme de véritables modalités d'apprentissage. Plus encore, en leur demandant de classer leurs erreurs et de les corriger, ils travaillent pour eux-mêmes, à partir de leurs propres productions, et sentent donc l'utilité du travail demandé. C'est, de fait, avec enthousiasme que les élèves s'adonnent à cette tâche, heureux de pouvoir me dire qu'ils ont compris pourquoi ils se sont trompés à tel ou tel endroit, et se fixant eux-mêmes des objectifs : ceux de diminuer le nombre de choses écrites dans une case du tableau. Ainsi, mon objectif était de, progressivement, mener les élèves à développer des outils leur permettant une relecture plus efficace de leurs textes.

Néanmoins, si ce travail a permis aux élèves de mieux comprendre le fonctionnement de la langue, il ne suffit pas à suffisamment faire s'entraîner les élèves qui, parfois, ont de très grandes lacunes en orthographe, et ont rarement développé d'automatismes. En effet, ce dernier point est ce qui m'a posé le plus de soucis cette année. Des exercices devaient, selon moi, venir compléter cette première phase de remédiation, afin de permettre aux élèves de transférer leurs connaissances lors de rédactions, notamment. Plus encore, François Estienne écrit très justement que « d'une telle typologie [des erreurs], que l'on pourrait affiner, améliorer suivant

[1] BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* op. cit., p.26.

les besoins et les résultats obtenus, devrait naître l'exigence d'une typologie d'exercices spécifiques, appropriée aux lacunes, […], aux individus »[1]. Mais comment proposer des exercices adaptés aux difficultés de trente élèves différents, simultanément ?

2.3 L'informatique comme support de différenciation

2.3.1 Pour la mise en place d'un processus d'automatisation des savoirs

« Vous avez compris qu'aux anciens procédés, qui consument tant de temps en vain, à la vieille méthode grammaticale, à la dictée (à l'abus de la dictée) il faut substituer un enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel », expliquait Jules Ferry dans son Discours aux directeurs d'écoles normales du 2 avril 1880. Grâce à cette phrase, c'est d'un tout nouvel œil que j'ai pu lire le BO du 4 juin 2015[2], dans lequel il est stipulé que : « l'usage des outils numériques doit contribuer au renforcement des apprentissages fondamentaux et à la lutte contre le décrochage, faciliter la différenciation des démarches et l'individualisation des parcours pour répondre aux besoins de chaque élève ». De fait, à partir de ces mots, je me suis penchée sur les ressources proposées par l'informatique, dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe. Celles-ci m'ont été d'une précieuse aide lors de ce travail – bien plus approfondi – de pédagogie différenciée.

En effet, mes objectifs étant que tous les élèves travaillent en autonomie sur des exercices liés à leurs propres difficultés, et qu'ils puissent bénéficier d'une correction immédiate de ceux-ci, l'informatique me semblait être une ressource idéale. Néanmoins, les salles informatiques ne disposant que de quinze ordinateurs, mes élèves devraient travailler par deux. Toutefois, « la mise en avant de l'autonomie, de la créativité et de la responsabilité des élèves mais aussi le développement de l'entraide et de la coopération sont autant de situations d'apprentissage favorisées par le développement du numérique »[3]. Comme l'indique le BO, ce travail en binôme ne pouvait qu'être positif, en ce qu'il favorisait l'entraide entre les élèves, et

---

[1] ESTIENNE Françoise, *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, op. cit., p.84

[2] Ministère de l'Éducation Nationale. *Circulaire de rentrée 2015*, 4 juin 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301 , consulté le 16/01/2018.

[3] Idem

les obligeait même parfois à justifier leurs choix, leur demandant donc de réfléchir aux caractéristiques des exemples présentés. De fait, exploiter le numérique me semblait *a priori* être une bonne idée.

Ainsi, à partir de la typologie des erreurs faite à partir des évaluations de mes classes, j'ai pu regrouper chaque élève avec un autre faisant les mêmes types d'erreurs que lui. Pour les élèves en très grandes difficultés, je les ai tout d'abord placés avec un élève ayant des facilités, afin que ce dernier puisse l'aider. C'est l'idée des « groupes de compétences » qu'évoque Jean-Michel Blanquer[1], lorsqu'il explique que cela « permettrait aux élèves, pendant un temps donné, d'un mois à une année, de s'attacher à leurs points faibles ou, à l'inverse, d'avancer plus vite dans les matières où ils se sentent à l'aise ». En effet, le travail effectué sur ses sites avait pour objectif premier de diminuer l'hétérogénéité au sein de mes classes, ou du moins de permettre aux plus faibles de progresser sur des notions essentielles, ne serait-ce qu'en comprenant le fonctionnement des homophones grammaticaux, acquis par d'autres depuis longtemps. Ainsi, ces binômes favorisaient la mise en place une certaine entraide entre les élèves, et de leur faire comprendre qu'ils ne sont pas les seuls à faire ces types d'erreurs, les rassurant. De fait, plutôt que d'en avoir honte, je leur proposais de travailler dessus avec quelqu'un qui en avait tout aussi besoin qu'eux, favorisant de la sorte le travail d'équipe, la coopération entre pairs. Cependant, il a fallu faire attention à changer ces groupes d'entraide à chaque mise à jour de ma typologie des erreurs, afin que les élèves en difficulté ne soient pas répertoriés comme tels par leurs camarades et eux-mêmes. En effet, afin que ces élèves ne se démotivent pas face à leurs difficultés, mais voient plutôt l'évolution de leurs progrès, j'ai régulièrement modifié les binômes, favorisant la réflexion, et la sollicitation des élèves en difficulté par d'autres élèves, lorsque je les mets avec quelqu'un ayant plus de lacunes qu'eux. Ainsi, ils ne sont pas mis à l'écart avec des activités plus simples, mais sont sans arrêt sollicités, tout comme les élèves ayant des facilités.

Néanmoins, sur internet, nous trouvons de tout. Des sites proposant des ressources fiables, comme d'autres proposant des exercices truffés d'erreurs. Avant de permettre à mes élèves de travailler en autonomie sur leurs erreurs, je devais m'assurer de trouver suffisamment de ressources fiables et variées à leur proposer. De plus, je me suis rapidement aperçue que mes élèves ne maîtrisent pas du tout l'informatique. Que ce soit pour naviguer sur un site internet ou se connecter à leur session, les difficultés sont grandes pour la plupart d'entre eux. Ainsi,

[1] BLANQUER Jean-Michel, *L'École de demain, Propositions pour une Éducation nationale rénovée*, op. cit., p.69

simplifier le plus possible ce que je demandais de faire aux élèves était indispensable afin qu'ils ne se dispersent pas, et restent concentrés sur la tâche à accomplir.

De la sorte, pour différencier au mieux les exercices proposés à chaque groupe, j'ai dressé une webographie[1], classée par type d'erreur, afin que les élèves aient uniquement à cliquer sur les liens les concernant, puis à se laisser guider par les questions qui leur sont posées.

Ce que j'ai pu constater durant ces séances, est que les élèves leur ont porté un réel intérêt. Se sachant suivis, ils ont manifesté la volonté de me montrer qu'ils pouvaient progresser. Mais plus encore, une sorte de rivalité s'est installée au sein de certains groupes, désirant sans cesse avoir les meilleures statistiques sur tel ou tel exercice. Ainsi, les élèves ont manifesté un vif intérêt à cette expérimentation, me demandant régulièrement quand serait la prochaine fois que nous la réitérerions.

Néanmoins, l'impossibilité d'être avec tous les élèves en même temps m'a posé problème. Certes, l'autonomie des élèves était un des principaux objectifs à atteindre, afin de leur montrer qu'ils peuvent faire ce même travail chez eux, la webographie étant mise en ligne sur l'ENT du collège. Néanmoins, il arrive parfois que les élèves aient besoin d'aide concernant telle ou telle notion, et il m'est difficile de répondre à tous.

Pour pallier cette difficulté, une collègue de lettres a accepté de mener avec moi ce projet lors de nos séances co-animées d'AP. De la sorte, nous étions alors deux professeurs pour encadrer quinze groupes de travail. J'ai pu observer une réelle amélioration des conditions de travail, les élèves ayant des réponses beaucoup plus rapidement à leurs questions, mais également une amélioration des résultats des élèves.

Toutefois, ne pouvant me baser sur le travail effectué en binôme pour juger de la progression d'un seul élève, un contrôle des connaissances était nécessaire. Ainsi, une évaluation sommative individuelle[2], avec uniquement les points d'étude de la langue sur lesquels avait dû travailler chaque élève, a été donnée. Dans ma classe la plus en difficulté, la moyenne de classe de cette évaluation a été de 14.1/20, les notes allant de 6.5/20 à 20/20. Dans ma classe ayant des facilités, les résultats ont été similaires.

Ainsi, le bilan de cette expérience est selon moi plutôt positif, en ce qu'elle a permis aux élèves de s'intéresser à leurs erreurs, d'avoir envie de travailler dessus, et de comprendre leur intérêt dans la démarche de remédiation que je propose. Plus encore, cette expérience leur

[1] Cf. Annexe 4
[2] Cf. Annexe 5

a appris à travailler en autonomie, à utiliser les ressources qui sont à leur portée, et à les réconcilier avec l'étude de la langue.

Néanmoins, ces sites ne permettent pas à tous les élèves de comprendre les notions abordées, et ne remplacent donc pas une explication de vive voix, par le professeur. Ils sont pour moi très utiles dans le cadre de l'apprentissage, lorsque les exercices proposés concernent des prérequis qu'il est nécessaire d'intégrer et d'automatiser, mais ne sont pas à utiliser à chaque nouvelle notion abordée en classe.

2.3.2 Pour la vérification des connaissances

Par ailleurs, le numérique est également une ressource qui m'a permis de suivre la progression de mes élèves suite aux séances en salle informatique, afin de toujours leur apporter une aide personnalisée. Pour cela, le site et l'application Plickers m'ont été d'une grande utilité.

Matthieu Dejan[1] explique le fonctionnement de Plickers comme suit :

> L'application PLICKERS permet une participation active des élèves dans les rôles de spectateur ou de juge, souvent difficile à appréhender pour eux. Elle permet également à l'enseignant d'obtenir des informations fiables grâce à une collecte rapide des réponses des élèves.
>
> Chaque élève dispose d'une carte (à imprimer) qui lui permet de répondre à une question à choix multiple en changeant l'orientation de la carte. Au total, quatre choix de réponses sont possibles, un carré ayant 4 côtés. Pour répondre, chaque élève présente sa carte devant lui, comme un écolier présenterait son ardoise en calcul mental.
>
> Pour collecter les réponses, l'enseignant (ou un élève) scanne les cartes avec la tablette ou le téléphone et l'application détecte les réponses à la manière d'un QR code. La détection est quasi immédiate et les réponses sont nominatives puisqu'une carte correspond à un élève.

[1] DEJEAN Matthieu, « Application PLICKERS », 07/11/2016, https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1457793/application-plickers , consulté le 22/01/2018.

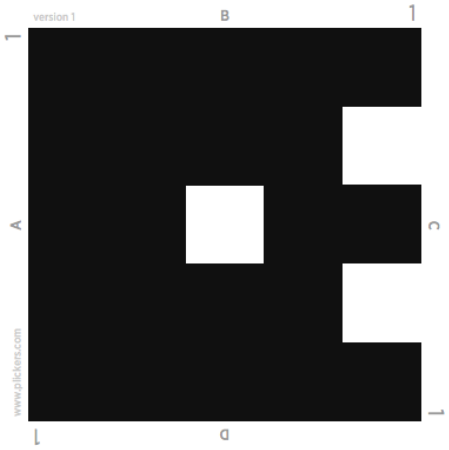


Figure 3 : Carte Plickers

Ainsi, grâce à cet outil, il est facile de contrôler les connaissances des élèves, de visualiser leur progression et de remédier aux possibles difficultés qu'ils rencontrent. En effet, via son téléphone ou l'ordinateur, le professeur a accès à toutes les statistiques concernant les réponses de ses élèves, nominativement. Ainsi, il est aisé de voir si untel a bien progressé sur la notion qu'il devait assimiler grâce à la salle informatique, ou non.

Mais c'est également un outil qui permet une évaluation diagnostique des élèves. De ce fait, en début d'année, j'ai pu établir un état des lieux concernant la connaissance des homophones grammaticaux chez mes élèves[1]. Cela m'a permis d'aider rapidement les élèves en grande difficulté, et de vérifier que les connaissances ont, par la suite, bien été acquises.

Cela offre également la possibilité de vérifier qu'une notion abordée durant l'heure de cours a bien été comprise. En regardant le taux de bonnes réponses à une question, je peux effectivement savoir si la classe a besoin d'explications en plus, ou non. C'est notamment très pratique lorsqu'aucun élève n'ose dire qu'il ne comprend pas un point du cours.

Cependant, le numérique, utilisé de cette manière, ne permet pas le réinvestissement des connaissances. En effet, les savoirs acquis par les élèves au cours de ces séances ne font que rarement l'objet d'un transfert lors des rédactions, notamment.

[1] Cf. Annexe 6

2.3.3 Pour aider à la relecture

Néanmoins, utilisé différemment, le numérique est également un outil permettant la mise en œuvre d'une aide différenciée lors des rédactions. En effet, nombre d'élèves éprouve de grandes difficultés à se concentrer sur la maîtrise de la langue lors des situations de rédaction. Cela serait dû au fait que les élèves ne parviennent pas à convoquer différents savoirs en même temps lors des rédactions. Ainsi, ils hiérarchiseraient les informations, faisant, de ce fait, souvent passer la langue au second plan. Pour expliquer ce phénomène, Frédérique Cauchi-Bianchi, parle de « surcharge cognitive »[1] :

> Par exemple en production d'écrit en Français, il s'agit souvent à partir d'un texte, donc de lire et de comprendre, puis de mettre en lien avec ce qu'il doit produire (qui engage bien des savoir-faire et savoirs). L'élève se centre souvent au mieux sur ce qu'il doit produire mais ne parvient pas à ajouter la correction de la langue qui passe au second plan. Cela est pire encore dans une évaluation d'une autre discipline dans laquelle il doit aussi produire de l'écrit.

Ainsi, le premier obstacle lors de la relecture serait dû à la surcharge cognitive. Pour aider mes élèves à passer outre, fractionner la rédaction en deux temps m'a semblé être une bonne idée. Dans un premier temps, les élèves sont invités à faire, de manière traditionnelle, leur rédaction. Dans cet exemple, il s'agissait d'une réécriture en rap d'un extrait de *Tristan et Iseult*, demandant donc aux élèves la maîtrise de nombreuses compétences, comme la capacité à comprendre un texte littéraire, le résumer, mais également réutiliser les codes poétiques étudiés lors de précédentes séances, et s'approprier les différents niveaux de langue. Ainsi, la maîtrise de la langue ne représentait *a priori* pas une priorité pour mes élèves.

Après avoir mené à bien l'écriture de leur rap lors de différentes séances ayant lieu en classe, les élèves ont tous été en salle informatique, afin de mettre au propre leurs créations. Ce faisant, je leur ai demandé de corriger leurs erreurs orthographiques et grammaticales sur le site Scribens[2]. En effet, dès 2009, Caroline d'Atabékian expliquait que « du point de vue des TICE, les programmes préconisent pour l'orthographe, "un logiciel de correction orthographique

---

[1] CAUCHI-BIANCHI Frédérique, « Le statut de l'erreur », 10/05/2012, http://www.ac-nice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-ereur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages, consulté le 21/01/2018.

[2] https://www.scribens.fr/

adapté" »[1]. Ainsi, l'intérêt que pouvait avoir le numérique du point de vue de l'apprentissage de la langue était déjà reconnu. Par ailleurs, la particularité de Scribens est que c'est un outil qui propose des corrections, en les justifiant. Mais il appartient à chacun de valider ou non ces propositions, selon le sens qu'il souhaite donner à sa phrase. Cela oblige chaque élève à réfléchir avant de valider les réponses du correcteur orthographique.

C'est notamment le cas dans cet exemple issu de l'écran d'un élève. Le terme « Brandit » est correctement orthographié, mais le logiciel le souligne tout de même, expliquant une possible confusion. L'élève est ici obligé de lire la proposition de Scribens avant de valider ou non la réponse, afin de ne pas commettre d'erreur. Cela permet ainsi à chacun de réfléchir aux différentes orthographes possibles d'un mot, mais permet également d'effectuer une relecture active de chaque texte rédigé.

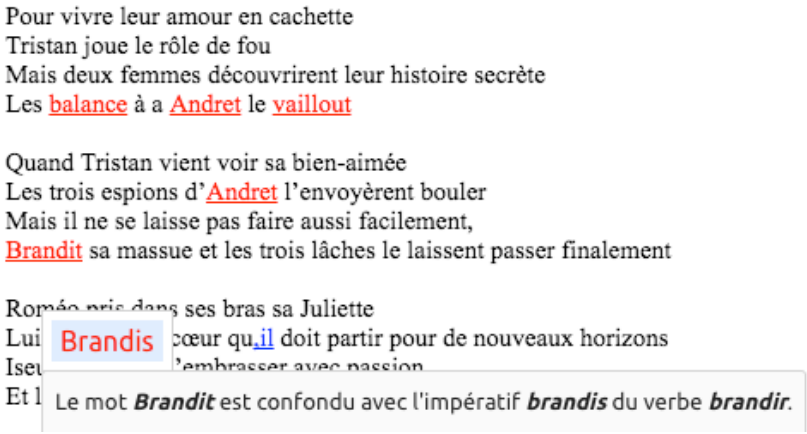


Figure 4 : Extrait d'un rap sur Tristan et Iseult, corrigé par Scribens

Mon expérience avec Scribens est donc plutôt positive, en ce qu'il est un outil qui permet aux élèves d'avoir une aide différente en fonction de chacun de leurs textes, et donc en fonction de leurs erreurs. Proposer Scribens aux élèves, c'est leur proposer une aide que le professeur est incapable de leur procurer seul. Ainsi, il est selon moi un instrument qui permet aux élèves d'avoir une première approche avec la manière dont il est nécessaire de se relire. Cela leur permet de savoir quoi chercher dans leurs productions, et quelles questions se poser. Ce site participe ainsi à créer une forme d'autonomie chez l'élève, mais également une forme d'automatisation lors de la relecture.

[1] D'ATABÉKIAN Caroline, « Dossier - Les TICE au service de la maîtrise de la langue française : panorama des pratiques », 16/06/2009, http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/francais-tice/usages/scenarios-pedagogiques-tic/academie-de-creteil, consulté le 21/01/2018

Néanmoins, j'ai également pu remarquer que beaucoup d'élèves ne prennent pas forcément le temps de lire ce qui est proposé, et valident donc des propositions erronées de Scribens. Ne pouvant pas être avec tous les élèves en même temps, je ne peux surveiller les comportements de chacun, et les obliger à lire toutes les propositions afin d'y réfléchir. En ce point, Scribens atteint ses limites.

2.4 L'utilisation des post-it : différencier l'aide à la relecture

2.4.1 Les prémices d'une aide différenciée

Outre la surcharge cognitive, j'ai pu remarquer que ce qui empêche les élèves de se corriger lors des exercices d'écriture est qu'ils ne savent pas toujours quoi relire, que chercher comme erreurs. Bien qu'ils relisent leurs textes, ils ne parviennent qu'à une lecture superficielle, ne relevant pas leurs erreurs orthographiques.

Ainsi, dans un premier temps, j'ai souhaité axer leur relecture sur l'accord entre le sujet et le verbe. Pour ce faire, demander aux élèves, lorsqu'ils pensent avoir achevé leur rédaction, d'entourer chaque verbe et de le relier à son sujet m'a semblé être une bonne idée. En effet, cela les obligeait à s'interroger sur la manière dont ils avaient accordé le verbe au sujet, et représentait l'exercice qu'est la relecture de manière visuelle, concrète. Plus encore, cela permettait aux élèves d'être guidés. De ce fait, en un mois, j'ai pu observer de nettes améliorations dans la classe de 5^{e}4 :

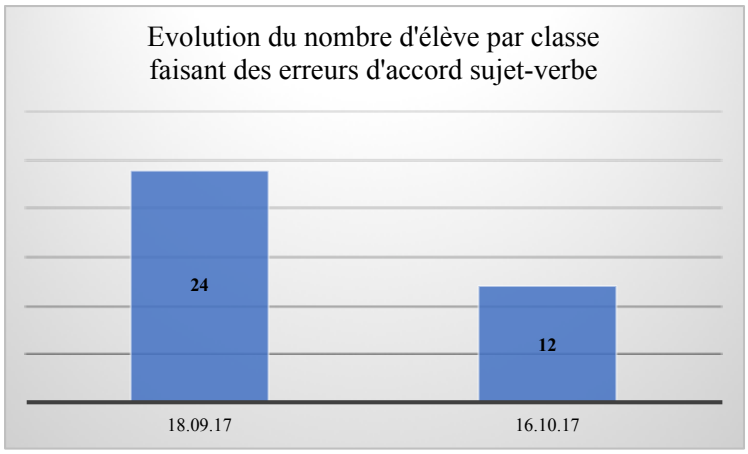


Figure 5 : Graphique représentant l'évolution des erreurs liées à l'accord sujet-verbe en 5e4

Toutefois, cet exercice atteint ses limites en ce que tous les élèves ne le font pas sérieusement. En effet, certains entourent machinalement le verbe, sans se demander s'il est bien accordé, sans faire l'effort de justifier leurs choix. Ainsi, la relecture perd tout sens, toute utilité, dans ces conditions. Mais plus encore, donner cet exercice à faire à toute la classe n'était pas judicieux, en ce que tous les élèves ne font pas les mêmes erreurs. Certains n'ont aucun problème avec l'accord sujet-verbe, mais ne maîtrisent par exemple que très peu l'accord au sein du groupe nominal, ou les homophones. De ce fait, il devenait pour moi nécessaire de trouver un moyen de suivre de chaque élève dans sa relecture, mais également de trouver quelque chose qui puisse le stimuler, lui donner envie de s'améliorer.

En effet, idéalement, le professeur devrait pouvoir être derrière chaque élève, afin de lui venir en aide, de l'aider à corriger ses erreurs, de lui faire prendre conscience de ses lacunes. Toutefois, cela n'est pas chose aisée, et j'ai déjà démontré l'intérêt des grilles d'autocorrection et de l'informatique, dans cette démarche. Toutefois, les grilles d'autocorrection n'interviennent qu'une fois la rédaction corrigée par le professeur, et Scribens relève les erreurs pour l'élève, qui n'a alors pas à les chercher.

C'est en discutant de cela avec une collègue que l'idée des post-it a vu le jour. En effet, comment porter une attention particulière à la relecture de chaque élève, tout en lui donnant envie de progresser, et sans le décourager ? Avec des post-it.

2.4.2 Mise en place du dispositif

Le principe est simple. En prenant la dernière rédaction de l'élève, je sélectionne deux, voire trois points maximums, sur lesquels il devra porter une attention particulière à l'avenir. Ces points sont notés au crayon de papier sur un post-it, collé à la rédaction de l'élève[1]. Ainsi, mes attendus concernant chaque élève lors de la prochaine évaluation sont bien explicités, clairs pour l'élève : il ne sera pénalisé que si les points figurant sur son post-it ne sont pas maîtrisés. Par ailleurs, l'élève a le droit, et y est même encouragé, de noter des informations complémentaires sur le post-it. Par exemple, si un des points à travailler est le participe passé, l'élève peut noter les règles d'accord sur son post-it. Cela lui permet alors de s'approprier les règles orthographiques, et de ne plus seulement voir l'orthographe comme une norme le pénalisant, mais comme quelque chose qu'il peut apprivoiser, comprendre. Le post-it lui servira lors des prochaines évaluations, puisqu'il pourra l'avoir à ses côtés, comme une sorte d'antisèche légale. Cela lui permet alors d'être accompagné dans sa relecture, en ce qu'il sait exactement quels mots entourer, quelles notions surveiller en fonction de ses propres difficultés. Le post-it représente donc les objectifs à atteindre de chaque élève.

Mais plus encore, ce dispositif lui permet de ne pas se décourager, puisque seuls les points les plus importants sont notés sur le post-it. Ainsi, l'enseignement de l'orthographe est adapté aux capacités réelles de l'enfant. L'élève n'est pas seul face à ses nombreux types d'erreurs, mais est, et se sent, suivi par son professeur. C'est également un procédé apprécié des parents, qui se sentent capables d'aider à la relecture des écrits de leur enfant lors des devoirs à la maison, et qui voient que le professeur garde un œil sur leur enfant, qu'il n'est pas simplement un élève parmi tant d'autres.

De plus, l'objectif pour chaque élève est d'arriver à avoir un post-it vierge, puisqu'à chaque évaluation, je mets à jour le post-it. De fait, si une notion me semble suffisamment maîtrisée, j'efface du post-it ladite notion. Ainsi, ce concept créé une véritable source de défi pour les élèves, qui visualisent leur propre progression au gré des annotations sur le post-it. Les post-it permettent de ce fait la mise en place d'une évaluation positive, avec une réponse réellement adaptée à l'avancée de chaque élève, valorisant les acquis de chacun.

Par ailleurs, les post-it permettent également de montrer aux élèves que c'est grâce à leurs erreurs qu'ils progressent, qu'ils finissent par se poser les bonnes questions. En effet, ces

[1] Cf. Annexe 7

questions leur serviront toute leur vie. Mais les post-it favorisent aussi finalement le passage de la langue au premier plan, lors de la relecture, en incitant le réinvestissement des connaissances des élèves.

Aussi, l'utilisation des post-it a créé un certain changement dans l'attitude de mes élèves à l'égard de leurs résultats. De fait, au lieu de ne regarder que leur note, et de lire leur appréciation sans forcément chercher ce qu'il faut en tirer, les élèves se penchent sur leur post-it. En effet, ils ne cherchent plus seulement à savoir s'ils ont bien répondu aux consignes. Ils désirent dorénavant comprendre pourquoi certains mots sont soulignés en rouge dans leur devoir, ou pourquoi ils n'ont pas tous les points en orthographe. Ils espèrent à chaque rendu avoir progressé, apercevoir une nouvelle notion à la place d'une autre, ou même voir diminuer leur nombre de notions. Le rendu des copies n'est plus seulement un moment où les élèves sont les témoins du verdict énoncé par leur professeur quant au travail effectué, mais un moment où chaque élève comprend ses erreurs, notamment lorsque la séance est couplée avec un exercice d'autocorrection, grâce au tableau des typologies d'erreurs.

Néanmoins, il est important de noter que ce dispositif ne nécessite pas seulement une organisation de la part du professeur, qui doit toujours avoir un historique des indications données à chaque élève, dans le cas où celui-ci égarerait son post-it. En effet, les élèves sont responsables de leur post-it, et ne doivent pas le perdre, puisqu'il est constamment réutilisé. Ainsi, à travers ce dispositif, je souhaite également former les élèves à l'autonomie, qui représente une des compétences du socle commun. Pour ce faire, j'amène l'élève à comprendre que ce projet qu'est la mise en place des post-it n'est rien d'autre qu'un projet pour eux-mêmes, tout comme les apprentissages que leur fournit l'école, finalement.

3. BILAN DE MON EXPÉRIMENTATION

3.1 Des élèves en progrès

Pour mettre en place la différenciation pédagogique, la question des dispositifs mis en avant est essentielle. Elle est le fondement même de ma démarche, ce sans quoi rien n'aurait été possible. Ainsi, dans l'optique de mettre en place une pédagogie différenciée, il me semble important de réfléchir en amont aux possibilités qu'offre l'établissement dans lequel nous nous trouvons. De ce fait, si j'avais la possibilité d'utiliser les postes informatiques, il m'était cette année impossible d'organiser ma salle en îlots de travail, ou d'avoir mes classes en demi-groupe, par exemple. La différenciation apparaît alors parfois comme un véritable défi, tant au niveau matériel que conceptuel. Néanmoins, le relever m'a semblé être la meilleure des solutions, en ce que cela m'a permis de véritablement donner du sens aux apprentissages des élèves. Plus encore grâce à la différenciation, j'ai pu découvrir de nouvelles manières de varier les activités données à mes classes, ce qui, en tant que professeure stagiaire, est une véritable chance. Beaucoup de mes collègues n'osent pas essayer de nouvelles choses, de nouvelles approches, ce qui est très dommage selon moi. La diversité et la nouveauté des approches que j'ai pu avoir avec mes élèves cette année ont démontré que cela peut être bénéfique, tant pour eux que pour moi.

En effet, j'ai pu observer de réels progrès dans les résultats en orthographe grammaticale, et ce, au sein de mes deux classes. Cela est donc valorisant pour eux, mais également pour moi, en ce que je me rends compte que mon travail n'a pas été vain. De fait, les 5^{e}4, qui cumulaient au total 107 types d'erreurs en septembre, n'en font plus que 55 en janvier. Les 5^{e}1, qui étaient à 66 types d'erreurs cumulés dans la classe en septembre, ont diminué presque de moitié ce chiffre, le faisant passer à 36 courant janvier.

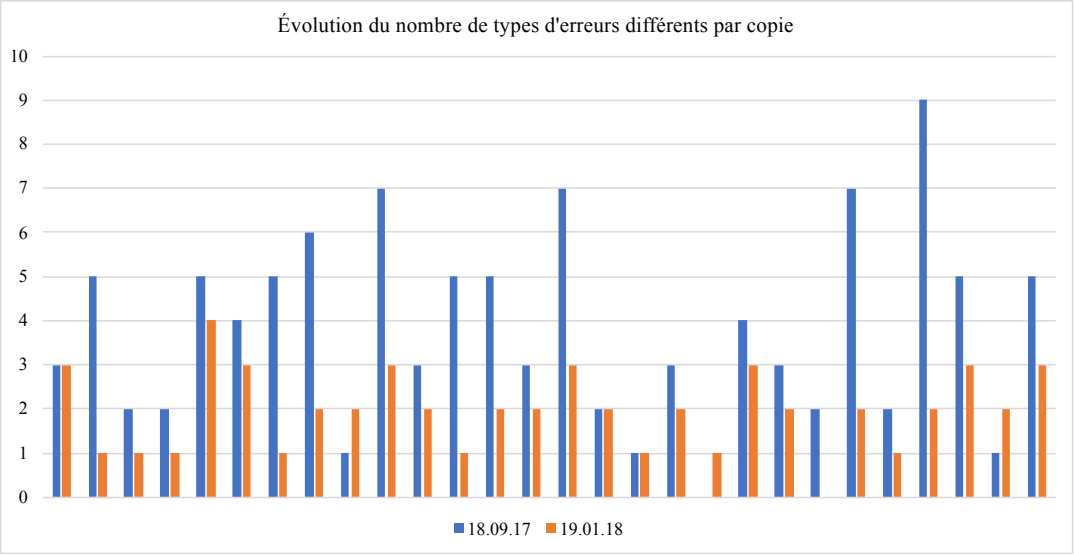


Figure 6 : évolution du nombre d'erreurs en orthographe grammaticale par élève, en 5e4

Ainsi, le bilan de cette expérience très positif, puisqu'il a permis à des élèves découragés de reprendre confiance en eux, mais également d'être valorisés par rapport aux élèves présentant plus de facilités qu'eux. En effet, en regardant le graphique de plus près, je me suis aperçue que les élèves ayant le moins progressé sont les « bons élèves ». De fait, en 5e4, trois élèves font exactement le même nombre d'erreurs qu'en début d'année, et trois ont même régressé un peu. Lorsque je m'intéresse aux erreurs qu'ils font, je remarque que l'accord au sein de groupe nominal pose toujours problème. Ainsi, cela est un des aspects sur lesquels je compte travailler à l'avenir, et représente pour moi un nouveau défi à relever. Car effectivement, l'accord au sein du groupe nominal est le type d'erreur que j'ai le moins bien réussi à corriger chez mes élèves.

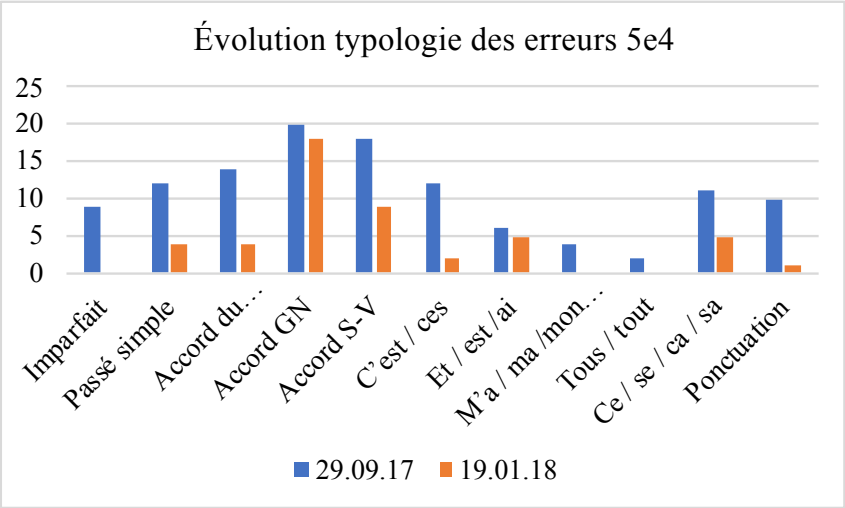


Figure 7 : évolution du nombre d'erreurs par type, en 5e4

Toutefois, même si ma démarche doit encore être approfondie, je constate déjà des améliorations au niveau de la motivation de tous mes élèves. Ainsi, dès la mise en place de ce dispositif, j'ai pris soin d'expliquer à mes classes le fonctionnement de ma démarche pédagogique. De ce fait, les élèves qui semblaient réfractaires et méfiants vis-à-vis de ma méthode se sont rapidement rendu compte du bénéfice qu'ils pouvaient tirer du système d'apprentissage que je leur proposais. En effet, très peu sont les cours où les élèves peuvent constater de manière visuelle, précise, chiffrée, leurs progrès. En leur montrant leurs résultats sous forme de statistiques graphiques, ils sont heureux de voir que leur travail paie, et sont alors toujours volontaires, désirant s'améliorer. C'est ainsi que plusieurs élèves, décrocheurs et éléments perturbateurs les années précédentes, sont devenus des têtes de classe cette année en français, participant activement.

De la sorte, la différenciation m'a permis d'observer de réelles progressions en matière de résultats en orthographe grammaticale chez mes élèves cette année. La différenciation a eu des effets, tant au niveau des résultats que du comportement de mes classes. Notons d'ailleurs que je ne pensais pas avoir de tels résultats au niveau du comportement de mes élèves. Faisant preuve d'une attention et motivation modérées lors des séances de langue, ils sont devenus enthousiastes et volontaires.

3.2 Une démarche à approfondir

Un des principaux regrets que j'éprouve à la suite de cette expérimentation est le fait de ne pas avoir pu mener ma démarche en parallèle avec d'autres collègues, et par conséquent de ne pas avoir pu comparer nos résultats. En effet, cela aurait probablement permis d'améliorer les outils que j'utilise, d'approfondir ma démarche, et de tester son efficacité dans d'autres matières. De fait, le travail d'un professeur seul a, selon moi, moins d'impact et de sens que le travail collaboratif de toute l'équipe pédagogique, dans la mise en place de la différenciation au sein des cours. Ainsi, le travail isolé d'un professeur ne facilite pas le développement de rituels d'apprentissages chez les élèves. *A contrario,* le fait de pratiquer la différenciation dans tous les cours permettrait de rentrer dans une certaine dynamique au niveau des élèves, qui se verraient plus souvent pointer leurs axes de progression. De fait, je pense que cette démarche

de différenciation pourrait être poussée plus loin, afin d'également différencier d'autres contenus, que cela soit en français, ou dans d'autres matières, puisque les dispositifs que j'ai mis en place peuvent être transposés de différentes manières. Ainsi, différencier les rendus, les supports utilisés, ou même les synthèses, pourrait être envisagé de façon plus poussée et systématique que ce que je fais actuellement, afin de véritablement tenir compte de chaque élève, et de les valoriser par ce qu'ils savent faire, dans le but qu'à terme, ils développent de nouvelles compétences. C'est d'ailleurs l'idée que souligne Jean-Michel Blanquer lorsqu'il écrit que « l'essentiel est alors d'assurer *un équilibre entre les savoirs fondamentaux* – français et mathématiques – qui doivent être renforcés et les activités destinées à favoriser, en amont du lycée, l'expression et l'approfondissement des *talents spécifiques de chaque élève.* »[1].

Plus encore, je pense qu'il aurait été judicieux que je puisse m'entretenir avec les parents d'élèves quant à ma démarche pédagogique. En effet, à l'occasion du conseil de classe du premier trimestre, plusieurs parents se sont révélés inquiets quant à ma capacité à faire cours à leurs enfants, en raison de mon jeune âge. Cependant, j'ai immédiatement gagné en crédibilité à partir du moment où je leur ai présenté ma démarche pédagogique. À cette occasion, j'ai constaté que les élèves avaient totalement intégré ma façon de fonctionner, n'en parlant même pas à leurs parents, témoignant notamment de la confiance qu'ils m'accordent. Ainsi, en expliquant aux parents ma démarche pédagogique dès le début de l'année, cela m'aurait permis d'obtenir un soutien supplémentaire de leur part, et peut-être d'améliorer encore les résultats obtenus par leurs enfants.

3.3 Des pistes à poursuivre

Cette année, j'ai été amenée à observer la réelle difficulté qu'ont les élèves à réinvestir leurs connaissances lors des rédactions, notamment. Si certains des dispositifs que j'ai mis en place – comme les post-it – me permettent d'accompagner mes classes dans cette démarche, je remarque cependant les limites de cette méthode.

[1] BLANQUER Jean-Michel, *L'École de demain, Propositions pour une Éducation nationale rénovée*, Paris : Odile Jacob, 2016, p.68.

En effet, avec mes dispositifs, je ne traite que de l'orthographe grammaticale, qui est un des problèmes rencontrés par les élèves lors des situations d'écriture, mais qui n'est pas la seule difficulté présente en langue. De fait, nombreuses sont les erreurs de syntaxe, par exemple.

Ainsi, je pense qu'une différenciation au sein même des consignes d'écriture pourrait favoriser la progression des élèves. De la sorte, un élève qui ne parvient que très peu à synthétiser ses idées devrait ne rédiger qu'une dizaine de lignes, avec un nombre de connecteurs logiques définis. Un autre élève, qui ne parvient pas à structurer ses écrits, devrait, quant à lui, rédiger un texte laissant bien apparent ses différentes idées, en leur donnant des titres. Cela permettrait d'accompagner la planification de l'écrit de l'élève, et pas simplement sa révision, tout en réutilisant des procédés déjà mis en place, comme les post-it, par exemple.

CONCLUSION

Grâce à ce mémoire, j'ai pu m'interroger sur la mise en pratique de la différenciation au sein de mes classes, mais également sur l'impact qu'elle a eu sur les résultats en orthographe grammaticale et la motivation de mes élèves. En effet, plutôt que de n'aider que les élèves en difficulté au détriment des autres, ou de continuer mon cours sans que tous les élèves maîtrisent les prérequis nécessaires, je désirais offrir à chacun la possibilité de travailler sur des choses leur étant utiles, dans le but de tous les conduire à un même niveau d'acquisition.

À mon sens, c'est en respectant la liberté pédagogique de chaque enseignant, et en travaillant ensemble, que la différenciation pourrait être poussée à son paroxysme. En effet, le travail d'équipe représente pour moi une dimension essentielle du métier d'enseignant, qui se doivent de mettre en commun leurs approches, leurs compétences, leurs objectifs, afin d'offrir aux élèves un enseignement cohérent, et adapté à chacun. Notons d'ailleurs que dans les établissements spécialisés, le travail d'équipe entre les enseignants est une modalité indispensable, de même que dans des établissements jugés « difficiles ». Ainsi, la mise en place de projets pédagogiques permet alors de lutter contre le décrochage scolaire, notamment, mais également de renforcer les liens entre collègues. Cela permet donc de motiver à la fois les élèves, mais également les enseignants, qui peuvent parfois vivre leur métier de façon très solitaire.

Le travail en équipe est d'ailleurs une des choses sur lesquelles insistent les textes officiels, notamment depuis la mise en place des cycles. Les professeurs sont désormais à incités à suivre les acquis de chaque individu présent en leur classe, et leur offrir un enseignement adapté, grâce aux informations fournies par leurs collègues. Ce travail d'équipe, rendu obligatoire par les textes officiels, favorise donc déjà la réussite de l'élève, et le recours à la différenciation comme outil de travail.

Toutefois, pourquoi ne pas pousser encore plus loin ce dispositif au sein des établissements ? Peu nombreuses sont les heures de co-animations entre collègues, et pourtant, à raison d'une heure par semaine, j'ai déjà pu observer l'effet bénéfique que cela a eu dans mes classes. Un suivi plus poussé de chaque élève, une variation des approches face à certaines notions, une aide différenciée apportée beaucoup plus facilement, une gestion de classe plus aisée… Nombreux ont été les avantages du travail en équipe, pour moi, cette année. Une

complémentarité évidente s'est installée entre ma collègue et moi-même durant ces heures, permettant aux élèves de recevoir un enseignement leur étant véritablement utile.

Ainsi, ce mémoire m'a donné envie de continuer à envisager la différenciation comme outil central de ma pédagogie, afin de toujours répondre de manière plus efficace et adaptée aux besoins des élèves. De ce fait, j'espère avoir l'occasion, à l'avenir, d'expérimenter différemment les dispositifs que j'ai mis en place cette année. En effet, il pourrait être intéressant de les éprouver sur différents niveaux de classes, échelles, ou même dans d'autres contextes ou sur d'autres publics, puisque le métier d'enseignant est fait d'innovations, sans cesse à se réinventer, en faisant, selon moi, tout intérêt.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ASTOLFI Jean-Pierre, *L'Erreur, un outil pour enseigner,* Paris, ESF éditeur, 1997.

BLANQUER Jean-Michel, *L'École de demain, Propositions pour une Éducation nationale rénovée*, Paris, Odile Jacob, 2016.

BURNS Robert, « Les Postulats » (1972), in ASTOLFI Jean-Pierre, *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires*, Paris, 1995.

CATACH Nina, *L'Orthographe française,* Paris, Nathan, 1980.

CLERC Françoise, *Débuter dans l'enseignement,* Paris, Hachette Éducation, 1998.

COGIS Danièle et MANESSE Danièle, *Orthographe à qui la faute ?* Paris, ESF éditeur, 2007.

BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier, 2011.

DE LA SALLE Jean-Baptiste, *Conduite des écoles chrétiennes* (1706), Paris, Moronval*,* 1837.

LELIÈVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789),* Paris, Nathan, 1990.

PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec,* Paris, ESF éditeur, 1995.

PRZESMYCKI Halina, *La pédagogie différenciée,* Paris, Hachette Education, 1991.

RAULIN Dominique, *Les Personnels de direction,* Paris, Livre bleu, 2007.

VESLIN Jean et Odile, *Corriger des copies, évaluer pour former,* Paris, Hachette éducation, 1992.

Périodique

MEIRIEU Philippe, « Différencier la pédagogie », *Cahiers Pédagogiques*, 1987.

Sites internet

Académie de Nice, *Le Statut de l'erreur.* [Consulté le 21/01/2018]. Disponible sur : http://www.ac-nice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-ereur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages

Académie de Paris, *Application Plickers*. [Consulté le 22/01/2018]. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1457793/application-plickers

La Commission scolaire des affluents. *La différenciation pédagogique.* [Consulté le 13/01/2018]. Disponible sur : http://differenciation.org/

Ministère de l'Éducation Nationale.

- *Dossier - Les TICE au service de la maîtrise de la langue française : panorama des pratiques.* [Consulté le 21/01/2018]. Disponible sur : http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/francais-tice/usages/scenarios-pedagogiques-tic/academie-de-creteil,
- *Note d'information n°28 – Novembre 2016*. [Consulté le 10/01/2018]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/07/5/depp-ni-2016-28-performances-orthographe-eleves-fin-ecole-primaire_658075.pdf
- *Préparation de la rentrée scolaire 2014.* [Consulté le 14/01/2018]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURE 1 : TYPOLOGIE DES ERREURS FAITES LORS DE LA PREMIERE REDACTION.....11
FIGURE 2 : EXTRAIT D'UN TABLEAU REMPLI PAR UNE ELEVE.....13
FIGURE 3 : CARTE PLICKERS.....19
FIGURE 4 : EXTRAIT D'UN RAP SUR TRISTAN ET ISEULT, CORRIGE PAR SCRIBENS.....21
FIGURE 5 : GRAPHIQUE REPRESENTANT L'EVOLUTION DES ERREURS 23
FIGURE 6 : EVOLUTION DU NOMBRE D'ERREURS EN ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE PAR ELEVE, EN 5E4 27
FIGURE 7 : EVOLUTION DU NOMBRE D'ERREURS PAR TYPE, EN 5E4.....27

ANNEXES

Annexe 1 : les appréciations différenciées

Je m'appelle Sayamone je suis un ~~gonrien~~ gardien des galaxies. J'ai commencé par tous les conquérir à l'age de 15 ans, au jour d'aujourd'hui j'en ai 1564 et je suis leur protecteur. Je l'est protège des ennemis qui veulent anéantir la galaxie ; le plus fort de tous connue a ce jour s'appelle Boruss, d'un simple toucher il peut détruire une planète. Il a d'ailleurs fait du mal a beaucoup de gens en partie moi car il a tué toute ma famille par pur plaisir car il se nourrit d'ame. Il ne m'a pas tué car il ne se nourris pas d'âme pure prise de rage et de tristesse. Ce jour là je découvris mon pouvoir ou plutôt mais pouvoir mes yeux devinre rouge, des griffes poussa et des dentes aussi pointus que celle d'un vampire et d'un requin réunis, je pousse me téléporter d'un endroit a un autre en un claquement de doigt et je suis doté d'une force surnaturel. Aujourd'hui je vis dans la galaxie 38 (Il y en a 100) dans la ville de ~~Bre~~ Dreyfusse nous sommes en l'an 3008. Je suis aclamé par la population des que je sort dehors mais Boruss est revenu pour semer la peur dans les galaxies.

⚠ Mes ≠ Mais

13/20 Il est dommage que tu n'aies pas répondu à toutes les consignes... Tu aurais gagné des points. Cependant, ton récit est original, est bien mené, et est agréable à lire. Pour progresser, il te faut faire attention aux homophones "ce/se" et "mais/mes", et penser à faire des phrases plus courtes pour gagner en clarté.
Poursuis tes efforts !

Annexe 2 : typologie des erreurs

Je classe mes erreurs en orthographe :

	Je repère	je m'entraîne
1. Erreurs calligraphiques *(mid*/nid- le Livre*/ le livre)*		
2. Reconnaissance et coupure de mots (lévier*/ l'évier)		
3. erreurs phonétiques (reconnaître les sons) (ex : suchoter*/Chuchoter ; esai* /essai)		
4. erreurs lexicales (ex : alumette* pour allumette)		
5. Lettres muettes (matelas/matelasser)		
6. Distinction des homophones (s'est/ c'est) (vin/ vint)		
7. Accords sujet/ verbe		
8. Accord dans le groupe nominal		
9. Erreur de conjugaison		
10. Accord du participe passé		
11. Autres		

Annexe 3 : typologie des erreurs – tableau rempli par une élève

Je classe mes erreurs en orthographe :

	Je repère	je m'entraîne
1. Erreurs calligraphiques (mld*/hid- le Livre*/ le livre)		
2. Reconnaissance et coupure de mots (lévier*/ l'évier)		
3. erreurs phonétiques (reconnaître les sons) (ex : suchoter*/Chuchoter ; esai* /essai)		
4. erreurs lexicales (ex : alumette* pour allumette)	emBarquations	emBarcations
5. Lettres muettes (matelas/matelasser)	Rauberge	auberge
6. Distinction des homophones (s'est/ c'est) (vin/ vint)		
7. Accords sujet/ verbe	Cette ville possaidaient	possaidait
8. Accord dans le groupe nominal	un lieu amusants les précédente	amusant précédentes
9. Erreur de conjugaison	beaucoup d'objets que je n'ai jamais vu	J'ai vus
10. Accord du participe passé		
11. Autres		

Annexe 4 : webographie – la différenciation grâce au numérique

Première page de la webographie mise au point pour mes élèves de 5e4

5e4 Grammaire en salle informatique Année 2017-2018

Vous avez été répartis en binômes. Regardez quels exercices sont attribués à votre groupe, et suivez les liens qui correspondent :

- **Homophones**
  (Groupes 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 /8 / 9 / 10 / 11 / 12 / 13 / 14)

https://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_interactifs/index.cgi?id=1045&action=animer

  - **Est-et-ait**
    (Groupes 1 / 7 / 8 / 9 / 12 / 13)

https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-46624.php
https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-2907.php
http://www.ortholud.com/grammaire/homophones_et_et_est/un.php
http://www.ortholud.com/grammaire/homophones_et_et_est/deux.php
http://www.ortholud.com/grammaire/homophones_et_et_est/trois.php
http://www.ortholud.com/grammaire/homophones_et_et_est/quatre.php
http://www.ortholud.com/grammaire/homophones_et_et_est/cinq.php

  - **C'est-s'est- ces-ses- ce-se- ça-sa**
    (Groupes 5 / 6 / 8 / 9 / 12 / 14)

https://www.salle34.net/cest-ou-sest-distinguer-les-homophones-exercice/
https://www.salle34.net/ce-ou-se-distinguer-les-homophones-exercice/
http://www.salle34.net/sa-ou-ca-distinguer-les-homophones-exercice/
https://www.salle34.net/sa-ou-ca-distinguer-les-homophones-exercice/
http://www.ortholud.com/ces-cest-ses-sest-1.html
http://www.ortholud.com/ces-cest-ses-sest-2.html
http://www.ortholud.com/ces-cest-ses-sest-3.html

  - **M'a-ma-m'ont-mon-son-sont**
    (Groupes 7 / 8 / 9 / 11)

https://www.salle34.net/ma-ma-ou-mas-distinguer-les-homophones-exercice-2/
https://www.salle34.net/ma-ma-ou-mas-distinguer-les-homophones-exercice/
http://www.salle34.net/son-ou-sont-distinguer-les-homophones-exercice/
https://www.salle34.net/on-ont-distinguer-les-homophones-exercice/
http://www.salle34.net/mon-ou-mont-distinguer-les-homophones-exercices/
http://www.ortholud.com/grammaire/mon_m_ont/mon2.php
http://www.ortholud.com/grammaire/mon_m_ont/mon3.php
http://www.ortholud.com/grammaire/mon_m_ont/index.php
http://www.salle34.net/ta-ta-distinguer-les-homophones-exercice/
http://www.salle34.net/ton-ou-tont-distinguer-les-homophones-exercice/

  - **Tous-tout**
    (Groupes 12 / 14)

https://www.salle34.net/tous-tout-toute-toutes-exercices/
https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-18115.php
https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-14942.php

Annexe 5 : évaluation différenciée n°1

Première page de l'évaluation différenciée de Colin.

Évaluation différenciée de grammaire n°1

I- Écrivez ces verbes entre parenthèses au passé simple ou à l'imparfait de l'indicatif, selon le sens. 7/11

Un coup d'œil jeté sur ma montre me (révéler) révélait ..... que minuit (approcher) ~~approchai~~ approchait ..... . Je (se coller) me ~~collais~~ collais, sur mon siège en attendant que les spectres se manifestent devant moi. Une légère brise nocturne (se lever) se leva ..... entre les branches des sapins, accompagnée de murmure inquiétant de filtres lointains et invisibles, jouant en sourdine un air fantastique et funeste. La monotonie des sons, la fixité avec laquelle je (contempler) contemplais ..... le monolithe (provoquer) provoqua ..... chez moi une sorte d'hypnose ; je (s'assoupir). Je (lutter) luttais ..... contre cette somnolence, mais le sommeil me (gagner) pourtant ; le monolithe (paraître) ~~paraissait~~ parut ..... se balancer, danser, se déformer étrangement sous mon regard, puis je (s'endormir) m'endormis ..... .

m'assoupira → s'assoupir

gagna

II- Réécrivez ce texte en remplaçant « il » par « ils » et « les branches » par « le branchage » : 3/4

En milieu d'après-midi, il avait grimpé sur le toit en tôle de la remise sous laquelle sèche le linge, pour tailler les branches du prunier qu'une tempête d'hiver avait emmêlées aux fils téléphoniques.

En milieu d'après-midi, ils avaient grimpés sur le toit en tôle de la remise sous laquelle sèche le linge, pour tailler le branchage du prunier qu'une tempête d'hiver avait ~~emmêl~~ emmêlé aux fils téléphoniques.

III- Entourez le bon homophone entre parenthèses dans les phrases suivantes : 14/14

1. Elle voulait trouver pour (sa – ça) chambre un papier à fleurs parce que (sa – ça) lui rappelait son enfance.

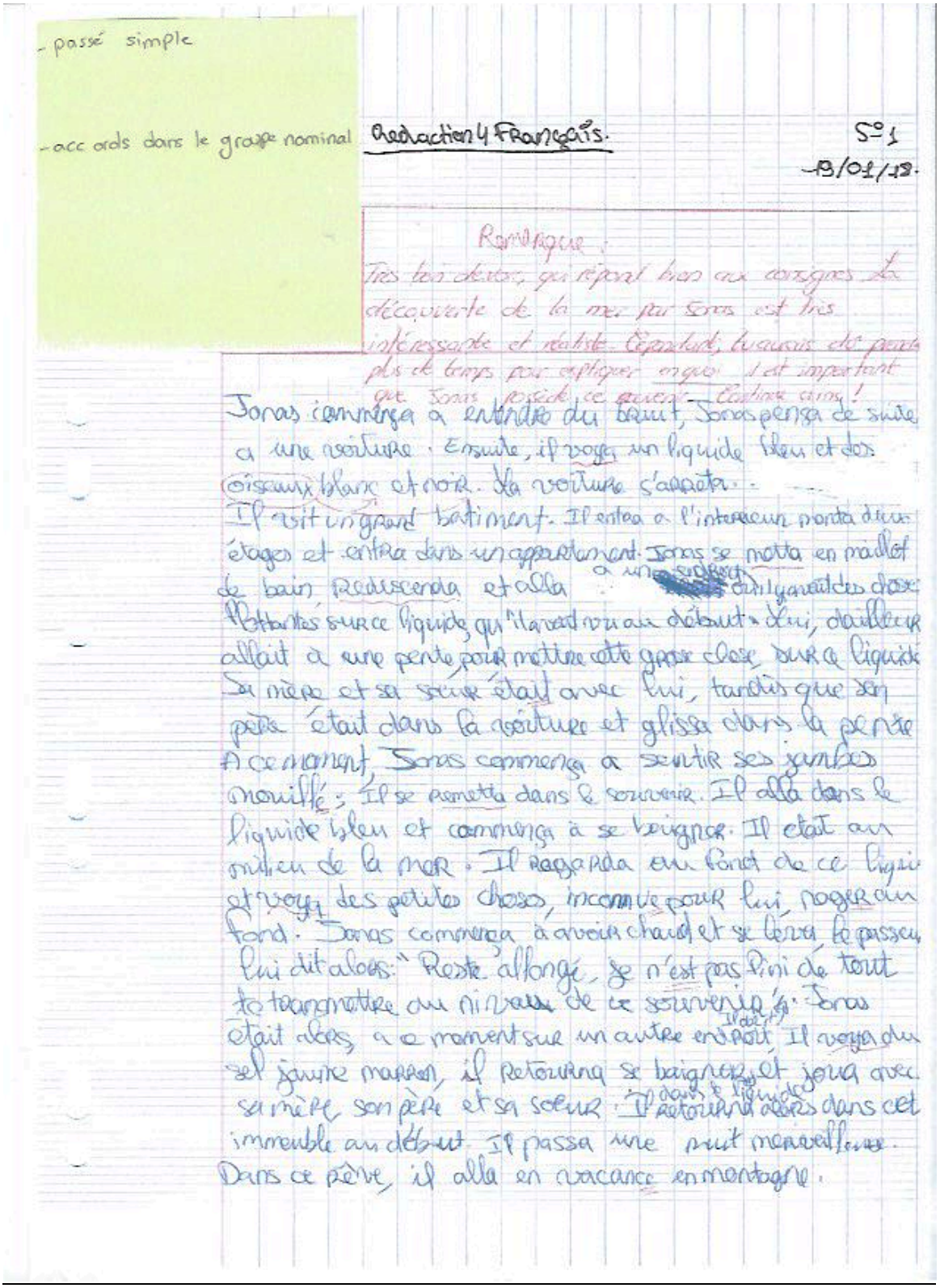
Annexe 6 : statistiques Plickers

Résultats d'une évaluation diagnostique sur les homophones grammaticaux en début d'année.

Total %	Pourquoi ..... si dur, l'école ?	Sa va ?	Peut-être qu'on peut aller manger au ...	Ils n' ..... pas de chien.	David ..... lavé les dents.	Oui, c'est sûr !	J'aime le chocolat .... la framboise.	Il .... passé par ici.
80%	70%	70%	74%	96%	70%	58%	100%	96%
88%	A	B	A	B	A	A	A	B
75%	C	B	A	B	A	B	A	B
63%	B	B	B	B	C	B	A	B
71%	B	B	B	B	C	C	A	B
100%	B	B	A	B	A	A	A	B
63%	B	A	A	A	A	B	A	B
100%	B	B	A	B	A	A	A	B
88%	B	B	A	B	A	B	A	B
100%	B	B	A	B	A	A	A	B
75%	B	A	A	B	A	B	A	B
88%	B	A	A	B	A	A	A	B
75%	D	B	A	B	A	B	A	B
38%	A	A	B	B	B	B	A	B
88%	D	B	A	B	A	A	A	B
63%	B	A	A	B	B	B	A	B
100%	B	B	A	B	A	A	A	B
88%	B	B	A	B	A	B	A	B
100%	B	B	A	B	A	A	A	B
75%	B	B	B	B	A	B	A	B

Annexe 7 : rendu de rédaction avec post-it

Rédaction en 5e1 : seul le post-it mentionne les erreurs d'orthographe grammaticale.



- passé simple

- accords dans le groupe nominal

Redaction 4 Français. 5e1

19/01/18.

Remarque :

Très bon devoir, qui répond bien aux consignes. La découverte de la mer par Jonas est très intéressante et réaliste. Cependant, tu aurais dû prendre plus de temps pour expliquer en quoi il est important que Jonas possède ce pouvoir. Continue ainsi !

Jonas commença a entendre du bruit, Jonas pensa de suite a une voiture. Ensuite, il voya un liquide bleu et des oiseaux blanc et noir. La voiture s'arreta.

Il vit un grand batiment. Il entra a l'interieur monta deux étages et entra dans un appartement. Jonas se metta en maillot de bain, Redescenda et alla a un endroit où il y avait des choses flottantes sur ce liquide, qu'il avait vu au début. Lui, d'ailleur allait a une pente pour mettre cette grosse chose sur ce liquide. Sa mère et sa soeur était avec lui, tandis que son père était dans la voiture et glissa dans la pente. A ce moment, Jonas commença a sentir ses jambes mouillé ; Il se remetta dans le souvenir. Il alla dans le liquide bleu et commença à se baigner. Il etait au milieu de la mer. Il regarda au fond de ce liquide et voya des petites choses, inconnue pour lui, nager au fond. Jonas commença à avoir chaud et se leva, le passeur lui dit alors : " Reste allongé, je n'est pas fini de tout te transmettre au niveau de ce souvenir ". Jonas était alors, a ce moment sur un autre endroit. Il voya du sel jaune marron, il retourna se baigner dans le liquide et joua avec sa mère, son père et sa soeur. Il retourna alors dans cet immeuble au début. Il passa une nuit merveilleuse. Dans ce rêve, il alla en vacance en montagne.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION **2**

1. DES CONSTATS À LA DIFFÉRENCIATION **6**

1.1 PREMIERES CONSTATATIONS 6

1.2 ROLE DE LA DIFFERENCIATION 8

2. LA MISE EN PLACE DE LA DIFFÉRENCIATION **11**

2.1 L'APPRECIATION COMME PREMIER PAS VERS LA DIFFERENCIATION 11

2.2 LA GRILLE D'AUTOCORRECTION : L'ERREUR COMME OUTIL D'ENSEIGNEMENT 13

2.3 L'INFORMATIQUE COMME SUPPORT DE DIFFERENCIATION 15

2.3.1 Pour la mise en place d'un processus d'automatisation des savoirs *15*

2.3.2 Pour la vérification des connaissances *18*

2.3.3 Pour aider à la relecture *20*

2.4 L'UTILISATION DES POST-IT : DIFFERENCIER L'AIDE A LA RELECTURE 22

2.4.1 Les prémices d'une aide différenciée *22*

2.4.2 Mise en place du dispositif *24*

3. BILAN DE MON EXPÉRIMENTATION **26**

3.1 DES ELEVES EN PROGRES 26

3.2 UNE DEMARCHE A APPROFONDIR 28

3.3 DES PISTES A POURSUIVRE 29

CONCLUSION **31**

BIBLIOGRAPHIE **33**

OUVRAGES 33

PERIODIQUES 33

SITES INTERNET 34

TABLE DES ILLUSTRATIONS **35**

ANNEXES **36**

ANNEXE 1 : LES APPRECIATIONS DIFFERENCIEES 36

ANNEXE 2 : TYPOLOGIE DES ERREURS 37

ANNEXE 3 : TYPOLOGIE DES ERREURS – TABLEAU REMPLI PAR UNE ELEVE 38

ANNEXE 4 : WEBOGRAPHIE – LA DIFFERENCIATION GRACE AU NUMERIQUE 39

ANNEXE 5 : EVALUATION DIFFERENCIEE N°1 40
ANNEXE 6 : STATISTIQUES PLICKERS.....41
ANNEXE 7 : RENDU DE REDACTION AVEC POST-IT 42