



**HAL**  
open science

# La démarche de tutorat en cours d'histoire-géographie pour les élèves dyslexiques

Kévin Reugère-Geslin

► **To cite this version:**

Kévin Reugère-Geslin. La démarche de tutorat en cours d'histoire-géographie pour les élèves dyslexiques. Education. 2018. dumas-02540154

**HAL Id: dumas-02540154**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02540154>**

Submitted on 10 Apr 2020

**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.

## Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

### **Mention second degré**

### **Mémoire**

## **La démarche de tutorat en cours d'histoire-géographie pour les élèves dyslexiques**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par  
M. Kévin Reungère-Geslin  
le 15 mai 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :  
Mme Virginie SIEG, directrice de mémoire  
M. Arnaud Mongella, membre de la commission

# Table des matières

<b>Page de garde</b> .....	1
<b>Introduction</b> .....	4
<b>Etat de l'art</b> .....	9
<b>Développement</b> .....	16
I. Présentation des binômes .....	17
I. 1. Elsa et Marius .....	16
I. 2. Eglantine et Mathéo .....	18
I. 3. Maxime et Célia .....	19
I. 4. Quelle différenciation ? .....	21
II. Pratique du langage cartographique .....	23
II. 1. Cartographier la naissance du judaïsme .....	22
II. 1. A. Elsa et Marius .....	23
II. 1. B. Eglantine et Mathéo .....	26
II. 1. C. Maxime et Célia .....	30
II. 2. Schématiser la Rome impériale .....	35
II. 2. A. Elsa et Youenn .....	36
II. 2. B. Maxime et Célia .....	38
III. Du langage cartographique à la rédaction .....	41
III. 1. Raconter la Guerre des Gaules : Elsa et Marius .....	41
III. 2. Décrire la Rome impériale : Eglantine et Mathéo .....	45
<b>Conclusion</b> .....	48
<b>Bibliographie</b> .....	51
<b>Annexes</b> .....	53
1 Travail individuel de Marius et d'Elsa sur la naissance du judaïsme .....	54
2 Dialogue entre Elsa et Marius lors de l'activité sur la naissance du judaïsme .....	56
3 Carte finale de Marius et Elsa sur la naissance du judaïsme .....	57
4 Activité individuelle de Mathéo sur la naissance du judaïsme .....	59
5 Dialogue entre Eglantine et Mathéo lors de l'activité sur la naissance du judaïsme .....	60
6 Carte finale de Mathéo sur la naissance du judaïsme .....	61

7 Travail individuel de Maxime sur la naissance du judaïsme .....	62
8 Dialogue entre Célia et Maxime lors de l'activité sur la naissance du judaïsme .....	63
9 Carte finale de Célia sur la naissance du judaïsme .....	66
10 Dialogue entre Elsa et Youenn lors de l'activité sur la réalisation du schéma de la Rome impériale .....	67
11 Schéma final d'Elsa sur la Rome impériale.....	72
12 Page 116 du manuel Hachette 2016 de Sixième, dessin de Rome au II <sup>ème</sup> siècle ap. J.-C.....	73
13 Dialogue entre Maxime et Célia lors de l'activité de schématisation de la Rome impériale .....	74
14 Schéma final de Célia sur la Rome impériale .....	79
15 Activité sur la Guerre des Gaules de Marius .....	80
16 Dialogue entre Elsa et Marius sur le récit historique de la Guerre des Gaules.....	82
17 Schéma corrigé d'Eglantine sur la Rome impériale.....	85
18 Dialogue entre Eglantine et Mathéo sur la description de la Rome impériale à partir du schéma .....	86
19 Texte final de Mathéo et Eglantine sur la Rome impériale.....	87
20 Entretien entre le professeur et les élèves ayant participé au tutorat.....	88
<b>Engagement de non-plagiat.....</b>	<b>102</b>
<b>4<sup>ème</sup> de couverture (résumé).....</b>	<b>103</b>

# Introduction

L'époque que nous traversons est marquée par de nombreux débats liés à l'école, en particulier la réforme du collège. Beaucoup le constatent : les évaluations traditionnelles (orthographe, mathématiques...) semblent marquer une « baisse de niveau » d'après certains indicateurs. Et d'aucuns d'accuser les parents, la télévision, les professeurs, le Ministère de l'Éducation nationale ou encore les élèves eux-mêmes. Cette baisse est toutefois à relativiser. A titre d'exemple, voici un extrait du rapport PISA de 2015 concernant la France : « La performance de la France en compréhension de l'écrit a augmenté en 2015 par rapport à 2009, passant de 496 à 499 points. Ce score place la France au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE <sup>1</sup> ». Un constat fait cependant l'unanimité : il y a beaucoup d'élèves dans les classes – 29 en moyenne dans le secondaire<sup>2</sup>. L'objet d'une étude en pédagogie n'est pas de développer des problèmes mais plutôt d'en trouver les solutions. Parmi les solutions abondamment réfléchies se trouve la pédagogie dite différenciée. Cette expression désigne de façon concrète « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves »<sup>3</sup>. L'idée de pédagogie différenciée n'est pas une invention du XXI<sup>ème</sup> siècle, bien qu'elle soit davantage mise en lumière de nos jours en France. Dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, Célestin Freinet (1896-1966) en France ou Helen Parkhurst (1887-1973) aux Etats-Unis mettent en place une différenciation pédagogique. Parkhurst crée le Plan Dalton en 1917 au Massachusetts, qui consiste à organiser le travail de chaque élève en autonomie. L'enseignant a alors un rôle de superviseur du travail et de conseiller, plutôt que de transmetteur de connaissances que les élèves recevraient passivement. Freinet s'inspire en partie de cette pédagogie en personnalisant l'apprentissage des élèves. Il s'inspire également des pratiques de Carl Washburne, instituteur anglais qui, au début du siècle, développe des plans de travail individuels dans ses classes de quatre niveaux. Les multiples niveaux d'apprentissage permettent en outre de faire coopérer les élèves entre eux, les aînés pouvant aider les plus jeunes.

Freinet reprend donc ces idées et essaye de les mettre en place en France : la classe doit être un atelier dans lequel les élèves apprennent eux-mêmes et se passionnent

---

<sup>1</sup> <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-France-FRA.pdf>

<sup>2</sup> [http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html#Les grands chiffres](http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html#Les%20grands%20chiffres)

<sup>3</sup> LEGRAND, Louis, *La différenciation pédagogique*, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984.

pour leur sujet d'étude. Ses théories restent toutefois marginales du fait des convictions communistes de leur auteur, d'ailleurs interné pendant la deuxième Guerre mondiale, mais aussi en raison d'une méfiance de la majorité des professeurs à l'égard des innovations pédagogiques. A la fin des années 1960 et 1970, les pouvoirs publics prennent conscience des critiques adressées à l'école, qui entretient les inégalités sociales au lieu de les atténuer<sup>4</sup>. Des mesures sont prises par les autorités afin que l'élève soit placé au « centre du système éducatif » (l'expression est tirée de la loi Jospin de 1989). C'est ainsi qu'est créé le collège unique en 1975 par la réforme Haby : l'objectif est alors de démocratiser l'école de la République et de favoriser l'égalité de tous les élèves dans un système éducatif commun. La création d'une formation commune à tous les élèves ne signifie pas pour autant homogénéisation de la pédagogie, car les instances gardent à l'esprit que les élèves sont différents. Le nouveau défi est de les faire tous réussir, quelles que soient leurs origines sociales, leurs compétences et leurs difficultés respectives. C'est donc grâce à l'unification du collège que la différenciation pédagogique est favorisée.

On parle ici d'une différenciation, mais on peut noter que les approches sont multiples non seulement en fonction des élèves avec qui l'on travaille mais aussi selon l'organisation propre de chaque enseignant.

Cet effort de différencier la pédagogie peut paraître paradoxal dans un système éducatif où les classes sont pleines et où il semble difficile au professeur d'organiser la méthodologie de manière différente pour chacun des élèves. Il est donc nécessaire de préciser que la pédagogie différenciée n'a pas vocation à transformer une séance devant une classe en autant de cours particuliers qu'il y a d'élèves dans la salle. La différenciation pédagogique doit plutôt permettre de rejoindre les élèves au niveau de compétences qui est le leur afin de les faire progresser vers les mêmes objectifs, de la manière qui leur est le mieux adaptée. Les objectifs sont les mêmes, mais les chemins pour y parvenir différents. C'est dans cette logique que Robert Dottrens (1893-1984), professeur à l'université de Genève, élabore des fiches de travail : il formule, pour chaque élève, une seule et unique question en faisant en sorte que cette question soit tout à la fois accessible pour lui et susceptible de le mobiliser.

---

<sup>4</sup> BOURDIEU, Pierre, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, 1964.

Il y a bien sûr une intelligence unique par élève et chaque activité ne peut pas correspondre parfaitement à chacun d'entre eux, ce n'est d'ailleurs pas le but (l'élève doit aussi apprendre à s'adapter). C'est pourquoi il est plus sage de limiter cette différenciation à des groupes d'élèves, et pas au niveau individuel<sup>5</sup>, sauf cas particulier. Ce sont pourtant des cas particuliers qui ont motivé le choix d'un tel sujet : l'auteur de ces lignes enseigne à trois classes, dont deux de sixième, chacune étant composée de plusieurs élèves dyslexiques. Le sujet de notre réflexion portera donc sur la différenciation pédagogique à destination des élèves dyslexiques en fin de cycle 3.

La dyslexie est une pathologie étudiée depuis la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, dans le contexte du développement des recherches cliniques sur le cerveau. En 1861, le médecin Paul Broca publie un rapport sur les lésions dans une partie du cerveau d'un homme aphasique. Il constate ainsi un lien entre lésion cérébrale et perte de la parole. En 1874, le médecin allemand Carl Wernicke publie à son tour une étude établissant un lien entre l'aphasie, la difficulté de compréhension orale et une autre partie du cerveau. C'est en 1887 que le terme dyslexie est inventé par l'ophtalmologue allemand Rudolph Berlin, pour désigner l'incapacité de lire. En 1917, après des études faites auprès d'enfants incapables de lire correctement, l'ophtalmologue écossais James Hinshelwood attribue cette dyslexie à un dysfonctionnement cérébral, tout en constatant que les enfants qu'il a rencontrés ont un potentiel intellectuel dans la norme. La pathologie se définit alors plus précisément comme une difficulté d'appréhension du symbole écrit pour le cerveau, et non pas comme une déficience mentale ou intellectuelle. Les recherches continuent en ce sens au XX<sup>ème</sup> siècle et évoluent dans les années 1970 avec le développement des sciences cognitives. La génétique permet en outre de constater une hérédité dans la dyslexie. En 1997, la dyslexie de développement (c'est-à-dire innée) est reconnue comme maladie génétique.

Pour le Ministère de l'Éducation nationale, la dyslexie « se définit par une incapacité à identifier correctement les mots écrits. Alors qu'ils identifient correctement les stimuli visuels, qu'ils accèdent facilement au sens des mots s'ils leur sont présentés oralement, ils sont dans l'incapacité d'établir un système de reconnaissance de mots.<sup>6</sup> » Cette

---

<sup>5</sup> Bien que le fonctionnement par modules ou ateliers qui peut être imaginé s'opère individuellement, chaque activité n'est pas préparée à chaque fois pour un élève particulier.

<sup>6</sup> Rapport *A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, 2000, mis à jour en 2007 :

<http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>

difficulté d'identification de l'écrit est de nos jours répertoriée officiellement : le 9 janvier 1989, un arrêté fixe la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages. Depuis cette date, la France reconnaît l'existence de déficiences du langage et de la parole en tant que déficience des modes de communication (dont la communication orale et écrite) lorsqu'elle n'est pas due à une déficience intellectuelle.

Comme handicap reconnu, la dyslexie est dépistée par des acteurs officiels. D'abord de manière systématique : deux fois en maternelle, lors de bilans diagnostiquant d'éventuels dysfonctionnements somatiques, sensoriels, cognitifs sociaux et psychologiques, et ensuite avec le livret d'évaluation à l'entrée au CE2<sup>7</sup>. Elle est dépistée également par l'enseignant moins formellement, au cours des évaluations, ou par les parents qui constatent des difficultés inexplicables dans la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Ensuite, ce sont le psychologue scolaire, le médecin et l'infirmière de santé scolaire qui prennent le relai en faisant passer les tests suivants à l'élève concerné, pour déterminer s'il s'agit d'une dyslexie ou d'un problème d'autre nature :

- l'Alouette : test de lecture qui permet d'attribuer à l'élève un âge lexique. Lors de la lecture chronométrée de ce texte dénué de sens, on note les erreurs de lecture et on évalue l'âge lexique en fonction de la rapidité et de la quantité de fautes de lecture.
- L'ODEDYS (Outil de Dépistage des Dyslexies) : il est réalisé après l'évaluation de l'âge lexique et permet d'observer les processus cognitifs.

Comme pathologie répertoriée, la dyslexie n'est donc pas une banale difficulté de lecture ou d'écriture, résoluble par une simple remise à niveau. Elle nécessite des moyens plus spécifiques et doit être prise en charge par une différenciation pédagogique particulière. Dans notre cadre professionnel, nous avons dans chacune de nos classes plusieurs élèves répertoriés dyslexiques. La recherche du présent mémoire porte sur les élèves de 6<sup>ème</sup>, qui sont donc en fin de cycle 3. Par ailleurs, dans les deux classes de 6<sup>ème</sup> que nous avons en responsabilité, il y a à la fois un ou des élèves dyslexiques toujours en difficulté malgré le suivi orthophonique (ou à cause de l'absence de suivi...) ainsi qu'un ou des élèves ayant dépassé ces difficultés avec un suivi efficace de la part de professionnels. Assez naturellement, la question d'un tutorat entre ces élèves souffrant des mêmes difficultés mais dont certains les ont surmontées

---

<sup>7</sup> <http://eduscol.education.fr/cid45916/reperer-depister-diagnostiquer.html>



s'est posée. Dans le cadre du cours d'histoire-géographie, c'est autour de la compétence à pratiquer différents langages que la question est axée, et plus précisément dans le cadre du passage de l'écrit textuel à la réalisation cartographique simple, et inversement.

Pour résumer, la problématique de notre recherche est donc la suivante : le tutorat entre élèves dyslexiques est-il plus efficace que le tutorat « classique », entre élève normo-lecteur/normo-scripteur et élève dyslexique ?

La réponse à notre problématique, à notre recherche d'adaptation pédagogique, réside dans deux paramètres de l'enseignement, qui constituent, après la présentation des binômes, les deux parties de notre développement : la pratique du langage cartographique à partir de connaissances formalisées (deuxième et principale partie du corps du mémoire) et le passage du langage cartographique à la rédaction (partie III). Afin de discerner une réponse claire à notre analyse, nous comparons les travaux de plusieurs binômes correspondant aux deux options avancées dans la problématique : des binômes d'élèves dyslexiques, et des binômes « mixtes » d'un élève dyslexique aidé par un élève normo-lecteur. L'efficacité de chaque binôme sera évaluée non seulement en fonction de leur travail final, mais également à l'aide des interactions entre les élèves (enregistrées sur dictaphones puis retranscrites) et d'une auto-évaluation à partir de questions posées aux élèves concernés par l'enseignant à l'issue de cette session de tutorat (ces échanges ont également été enregistrés et retranscrits).

## Etat de l'art

Dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle et jusqu'aujourd'hui, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation ont approfondi le travail sur la différenciation en lien avec les réformes nationales.

A la suite de Freinet, Philippe Mérieu (né en 1949) propose l'organisation de la classe comme un atelier permettant à chaque élève de travailler en autonomie pour développer activement ses compétences. L'élève doit travailler en étant conscient de sa liberté pour que ses activités aient plus de sens. Il propose également la coopération entre élèves et, de façon, plus concrète, un accompagnement personnalisé de plus grande envergure : dans son texte *Comprendre et repenser le collègue*<sup>8</sup>, il propose un « travail complémentaire » qui consisterait à suspendre les cours classiques un ou deux jours toutes les deux semaines afin que l'équipe pédagogique aide les élèves en difficulté là où ils en ont besoin.

En Suisse, le sociologue Philippe Perrenoud (né en 1944) s'est quant à lui intéressé à la question de la pédagogie différenciée après des recherches sur l'échec scolaire. Il rejoint les conclusions de P. Mérieu en proposant de baser la formation des élèves non sur l'évaluation de connaissances mémorisées lors d'un cours mais sur les compétences que chaque élève doit pouvoir développer lui-même, avec l'aide des enseignants. Il définit ainsi la différenciation : « 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 lui<sup>9</sup> ».

Une pédagogie différenciée met donc au centre des activités l'élève, dont le travail est suivi par l'enseignant. Chaque élève et chaque enseignant ayant sa propre façon de travailler, il existe plusieurs axes de différenciation, on peut en définir trois principaux :

- diversifier les supports, les outils de l'activité d'apprentissage (ordinateur, cahier, manuel, vidéo...);

---

<sup>8</sup> <http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/repenserlecollege.htm>

<sup>9</sup> PERRENOUD, Philippe, *Pédagogie différenciée*, ESF éditeur, 2004 (1<sup>ère</sup> édition 1997).

- différencier les contenus : du fait de la liberté pédagogique laissée aux enseignants et des nouveaux programmes du collège français, qui laissent beaucoup de marge de manœuvre, une multitude de contenus est possible. On peut ainsi travailler avec des images plutôt que des textes (ce qui est particulièrement pertinent dans le cas d'élèves ne comprenant pas la langue), associer les deux (pour faire progresser la compétence de maîtrise du français), travailler avec des éléments de la vie quotidienne.
- différencier les démarches d'apprentissages : le travail de groupe ou individuel, la recherche, la conclusion inductive ou déductive, la précision des consignes, l'aide apportée par l'enseignant aux élèves...

Philippe Perrenoud a pu comparer les systèmes éducatifs francophones (France, Suisse, Belgique, Québec), ce qui lui permet d'aboutir à une synthèse sur les difficultés rencontrées par l'école dans différents contextes.

L'école actuelle ne prend pas suffisamment en compte les différences de compétences entre élèves et porte un jugement général basé sur les degrés annuels. Il y a des différences également dans la manière d'évaluer entre enseignants : certains considèrent qu'un enfant de dix ans qui arrive à écrire un texte simple, à peu près lisible, avec quelques idées organisées, fait son métier d'élève. D'autres assimilent le savoir écrit à une maîtrise précoce de la dissertation. La manière d'évaluer n'est toutefois que le signe d'inégalités et pas leur origine, bien qu'elle en accentue les conséquences. Finalement, la différenciation de la pédagogie est nécessaire car le capital culturel de connaissances et de compétences est différent entre les élèves dès leur entrée en classe. Le système scolaire ne prenant pas en compte les différences culturelles entre élèves, il crée un « handicap socioculturel » : en s'adressant aux élèves avec les codes que seuls certains peuvent saisir, il en perd une partie qui risque de décrocher<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> La question du « handicap socioculturel » ou « handicap scolaire » a été abordée de façon très pertinente par Jean-Pierre Astolfi dans « La saveur des savoirs ». Dans ce livre de synthèse, il explique que le concept de « handicap », développé pour la sociologie de l'école dans les années 1970, avait à l'origine pour but de dénoncer ces inégalités et d'y trouver des remèdes. Progressivement, un nouveau fatalisme a parasité le concept, le handicap scolaire devenant une explication déresponsabilisante pour expliquer l'échec scolaire, auquel on ne chercherait finalement plus vraiment de remède. Un vrai comble pour une institution scolaire se donnant pour mission de faire réussir tous les élèves.  
Cf. ASTOLFI, Jean-Pierre, *La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF éditeur, 2008, p. 81-85.

Un autre handicap est lié au développement individuel de chaque enfant, physique et mental : l'école fonctionne par degrés annuels d'âge, et ne prend pas en considération les différences de développement des enfants d'un même âge, qui peuvent pourtant être importantes. Ces différences sont d'autant plus profondes, par exemple, entre un élève né le 1<sup>er</sup> janvier et un élève né le 31 décembre de la même année civile, qui ont donc un an d'écart mais se retrouvent, par la logique des degrés annuels (basés sur l'année de naissance) dans la même classe.

Un paradoxe émerge de ces différences mal gérées : elles peuvent créer des tensions entre les élèves en décrochage et l'enseignant, les premiers pouvant se braquer et le second porter plus d'attention aux « bon élèves » : les sages, qui ont de bonnes notes et qui sont polis. L'inverse est aussi vrai : par bonne volonté, le professeur peut venir en aide prioritairement aux élèves en difficulté et délaisser ceux qui semblent ne pas en avoir.

L'échec scolaire, qui est dû à une absence de prise en compte des différences, devient visible et intolérable à partir du moment où l'école cherche à se démocratiser : on cherche désormais à lutter contre l'échec et non plus à le voir, dans une vision fataliste ou résignée, comme l'ordre naturel des choses. Il est aussi plus visible à partir du moment où toutes les catégories sociales sont mélangées dans un collège unique : l'enseignement n'est plus adapté selon un héritage culturel familial commun à une catégorie d'élèves fréquentant le même établissement. Il devient au contraire universel, car toutes les catégories sociales, et tous leurs héritages culturels respectifs, se retrouvent dans les mêmes classes (même si l'application de la carte scolaire peut atténuer cette mixité dans certains cas). Les enfants issus de catégories modestes sont généralement dans le bas des classements alors qu'on leur propose la même formation, et finissent par accepter cet état d'infériorité. Finalement, à ne pas réagir, on recrée deux collèges parallèles en un seul établissement (et en une seule institution) car on permet l'hétérogénéité (dans la réussite des élèves) au sein des classes. Ne pas différencier la pédagogie revient en définitive à abandonner les élèves qui ne s'adaptent pas à ce qui est proposé au groupe. Cette différenciation est pourtant un corollaire à

l'hétérogénéité de l'École, dont le but est à la fois l'égalité des chances mais aussi la progression du niveau général<sup>11</sup>.

Face à l'échec, on a proposé le redoublement ou le soutien, qui n'ont pas porté de fruits probants. Alors que faire ? Des solutions sont mises en œuvre, qui prennent une forme différenciée, d'une manière ou d'une autre, pour permettre à tous les élèves de réussir : classes de niveau, Dispositif Relai Interne...

Dans le collège dit unique, la pédagogie différenciée se heurte à des structures anciennes et fortement ancrées, en particulier le fonctionnement par degré annuel et la répartition de classes d'âges. Quand elle est appliquée, la pédagogie différenciée cherche plutôt à personnaliser les parcours et à étaler les cycles d'apprentissage sur deux ou trois ans. Il ne suffit cependant pas d'ajouter une touche de différenciation dans l'école, il faut réformer l'institution en profondeur<sup>12</sup>. Le but de l'école n'est plus d'apprendre à vivre là où on a été éduqué, mais de préparer les élèves à réinvestir leurs acquis dans des contextes variés, hors de l'école. Il faut donc transférer des capacités d'adaptation et de réinvestissement : beaucoup d'élèves connaissent leur leçon mais ne savent pas réinvestir les connaissances apprises, faute de compétences. Il faut donc alléger les programmes pour approfondir les compétences plutôt qu'emmagasiner les connaissances, et entraîner les élèves avec des situations-problèmes. C'est une des raisons de l'allègement des nouveaux programmes de la rentrée 2016 : l'accent est ainsi mis sur le cheminement intellectuel des apprenants, sur le développement de leurs capacités de réflexion, plutôt que sur leur capacité à emmagasiner un grand nombre de connaissances. La différenciation pédagogique doit consister, lorsque c'est nécessaire, à relancer ou réorienter les élèves vers des activités fécondes pour eux. Il faut aussi maîtriser sa manière d'enseigner : les professeurs se sentent naturellement plus proches de la catégorie sociale dont ils sont issus, au détriment des catégories plus populaires, même inconsciemment<sup>13</sup>. Le défi pour les enseignants est donc de

---

<sup>11</sup> Dans son ouvrage, Astolfi se questionne sur l'échec apparent de l'hétérogénéité du collège : on a d'abord eu l'impression que le niveau général baissait avec le collège unique, alors qu'en réalité il restait stable. Mais en promouvant la mixité sociale dans les classes, les écarts culturels entre catégories socio-professionnelles sont devenus plus visibles par les enseignants. « Il est certain que l'hétérogénéité des classes complique la vie des enseignants et les amène à donner davantage de leur personne. C'est parce qu'avec cette hétérogénéité, l'écart s'amplifie encore entre le *processus enseigner* et le *processus apprendre* qui, moins que jamais, peuvent être le reflet l'un de l'autre. »

Cf. ASTOLFI, p. 91-92.

<sup>12</sup> PERRENOUD, p. 84.

<sup>13</sup> *Id.*

comprendre le cheminement intellectuel et l'héritage culturel de chaque élève pour mieux l'orienter vers les activités les mieux adaptées. Si les activités sont correctement différenciées, c'est d'abord parce que le professeur a différencié son approche pédagogique envers chaque élève. Il ne suffit pas d'étayer un peu plus une consigne pour un élève en difficulté, il faut parfois revoir complètement le processus d'un exercice pour que l'élève en comprenne le but, s'y investisse, et parvienne finalement à des objectifs similaires à ceux de ses camarades ayant suivi un autre cheminement.

Au-delà d'une simple différenciation dans un exercice, c'est toute la formation des élèves qu'il convient de différencier, pour les raisons que nous avons déjà évoquées (dyslexie, maturité intellectuelle, incompréhension du langage...). Des parcours différenciés mais identiques à plusieurs catégories d'élèves restreignent la différenciation et ne la rendent pas efficace, c'est en tout cas ce qu'en a conclu le psychologue suisse Jean Piaget (dont les travaux sont présentés par Philippe Perrenoud à plusieurs reprises). A partir des travaux de Piaget, il faut imaginer des parcours de formation vraiment individualisés, qui se libèrent des contraintes de programmes annuels à respecter. L'idée n'est bien sûr pas de préparer une activité unique pour chaque élève, mais d'accompagner chacun d'entre eux, de façon individuelle, dans sa progression. A terme, tous les élèves doivent remplir les mêmes objectifs de formation, mais pas tous de la même manière ni au même moment. Il n'est pas suffisant de mettre en place des cycles pluriannuels qui, au bout du compte, accentuent le problème : on se rendrait compte des écarts de niveaux plus tard et ils seraient alors plus importants. Pour Philippe Perrenoud, il faut donc évaluer les compétences de manière régulière et peu espacée pour corriger le tir à temps. La piste du travail multi-âge et de la coopération entre élèves est à approfondir, car elle a des aspects positifs pour ceux qui reçoivent de l'aide et pour ceux qui la fournissent : les premiers comprennent davantage le langage d'un élève plus âgé que celui d'un enseignant (le vocabulaire et le mode de pensée de deux classes d'âges voisines est plus proche qu'entre les élèves -enfants ou adolescents- et leur professeur adulte) et les seconds réinvestissent leurs connaissances et leurs compétences. La coopération entre enseignants est aussi à privilégier, car elle permet un suivi de fond de chaque élève et une organisation des activités qui soient cohérentes entre elles.

Plusieurs démarches ont été imaginées, bien qu'elles ne soient pas encore mises en place, faute d'une réforme suffisamment profonde du système éducatif. Philippe

Perrenoud propose particulièrement le fonctionnement modulaire : le cycle d'apprentissage serait composé de modules et d'ateliers, que chaque élève suivrait selon l'orientation conseillée par ses formateurs, sans ordre chronologique particulier. Cette progression individuelle de la scolarité demande une importante organisation de la part des formateurs pour préparer les modules et suivre efficacement chaque élève. Ainsi, les élèves déjà à l'aise dans un module le valident rapidement et passent à un autre, ce qui permet d'éviter l'ennui en cas de compétence acquise et d'approfondir les compétences fragiles à l'échelle individuelle. Chaque élève ne travaille cependant pas tout seul, la différenciation ne signifie pas la solitude mais le caractère unique de la trajectoire de chaque élève. Ce dispositif, imaginé mais pas mis en place concrètement dans l'école française (puisque, a-t-on déjà dit, il faudrait la refonder en profondeur pour que ce soit faisable) appelle bien sûr à la prudence dont on a déjà fait mention : le parcours, tout individualisé qu'il soit, ne doit pas fragmenter l'apprentissage entre tous les élèves. Ainsi, comment prendre en charge la diversité des élèves sans perdre la cohérence nécessaire de l'enseignement ? On risque la « babélisation »<sup>14</sup> du système éducatif si ces ateliers ou ces modules ne sont en fait que des cours particuliers travestis.

L'autre question soulevée par la mise en place d'une différenciation pédagogique réside dans sa fin et dans l'idée qui la motive. Deux conceptions se sont affrontées historiquement : la première, le « diagnostic a priori », veut d'abord cerner l'intelligence de l'enfant pour y adapter l'éducation, dans l'idée que sa personnalité ne peut pas évoluer. Il faut donc lui permettre de trouver sa juste place dans la société. La seconde idée est celle de « l'inventivité régulée »<sup>15</sup>. Elle n'a pas la prétention de statuer sur la nature profonde et définitive de l'individu et de son intelligence mais prend en compte les éléments actuels tout en restant ouverte à des évolutions non prévues. C'est bien sûr cette dernière considération qui l'emporte dans la recherche actuelle et dans les politiques mises en œuvre. L'inventivité régulée est en effet une tentative pour favoriser l'égalité des chances et permettre à chaque apprenant d'évoluer de la façon qui lui est le mieux adaptée vers un maximum de liberté de choix et d'émancipation. Elle a pour objectif la correction des éventuels handicaps socioculturels et des retards de

---

<sup>14</sup> MEIRIEU, Philippe, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? », *Les entretiens Nathan*, 1995, Actes VI, Ecole, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 pages.

<sup>15</sup> PERRENOUD

progression liés à la maturité des individus. C'est du reste ce que proposait Edouard Claparède (1873-1940), neurologue et psychologue suisse, spécialiste de la mémoire, quand il installait dans sa classe des dispositifs susceptibles de permettre aux processus « naturels » de se développer, en prenant en compte la psychologie propre à chaque enfant. Le but de l'école républicaine et du collège unique n'est pas d'orienter chaque élève selon un *a priori* qui ne reposerait que sur la situation d'un moment particulier. Si l'on croit en l'éducabilité des élèves, et si l'on garde à l'esprit que les difficultés d'un moment pourront être résolues plus tard, la pédagogie ne peut pas se contenter de différencier les parcours pour conforter les élèves dans une situation donnée. Ce serait une pédagogie fataliste plus que différenciée. L'école doit au contraire permettre toutes les évolutions et le développement des compétences pour qu'à terme chacun soit libre de choisir son orientation.



## Développement

Pour ces recherches aussi spécifiques, la rigueur a réduit quantitativement notre recherche : sur les 49 élèves de 6<sup>ème</sup> que nous avons en responsabilité, quatre sont dyslexiques avérés, deux dans chaque classe. D'autres élèves ont des troubles ressemblant à la dyslexie mais n'ont pas été diagnostiqués. Pour autant, nous avons pris la liberté d'inclure l'un d'eux dans notre recherche à l'occasion de l'absence d'un de ses camarades. Trois binômes de tutorat ont pu être mis en place : deux dans une classe, avec à chaque fois un élève normo-lecteur aidant un élève dyslexique ; un troisième dans la seconde classe, avec un élève ayant surmonté ses difficultés de dyslexie aidant un autre élève toujours en difficulté.

Voici, dans ses grandes lignes, le protocole mis en place pour répondre à notre questionnement (les précisions sont données plus bas en temps voulu) : chaque travail de compréhension de l'écrit et de réalisation cartographique est effectué une première fois par les élèves, individuellement ou en binôme (selon l'activité proposée). Sans y avoir apporté de correction, en posant des questions, nous avons ensuite laissé les binômes réaliser un travail final et nous avons capté leurs échanges avec un dictaphone et comparé les différents travaux. La captation des échanges a dû nous permettre de distinguer le tutorat en tant que tel et l'apport de réponse directe de la part d'un élève à l'autre. Le but du tutorat, comme la métaphore l'indique, est en effet de guider une plante qui pousse afin qu'elle ne dérive pas. La plante grandit cependant elle-même : un tuteur n'est pas un engrais. Le tuteur, comme la plante, est ancré dans un terreau, l'École, dont le corps éducatif tente d'être un engrais efficace. Plante et tuteur partagent ainsi le même environnement, les mêmes bases et les mêmes apports éducatifs. A charge pour l'un d'aider l'autre à tirer profit de ces apports. Une fois consolidée sur ses bases, la plante n'a plus besoin de tuteur. En ce sens, après des épisodes de tutorat, nous avons évalué la progression individuelle de chacun des élèves pour discerner l'efficacité de chacun des binômes et en tirer des conclusions.

# I. Présentation des binômes

Voici une courte présentation de chaque binôme. Le premier est constitué de deux élèves dyslexiques, les deux suivants sont composés d'un élève normo-lecteur et d'un élève dyslexique.

## 1. Elsa et Marius

Le premier binôme est constitué d'Elsa et Marius. Elsa est dyslexique mais elle est parvenue à surmonter ses difficultés grâce à un important travail personnel et aidée par sa mère, enseignante en SEGPA et spécialiste des troubles dyslexiques. Marius est dyslexique également et souffre de troubles de l'attention. Malgré sa bonne volonté et sa culture générale impressionnante, il a besoin d'être souvent sollicité par un tiers pour ne pas se déconcentrer de son travail. Le tuteur désigné pour ce binôme a donc été Elsa, mais les rôles ont été inversés une fois avec mon autorisation pour voir si le rôle de tuteur pouvait également aider Marius. A l'occasion de l'absence de ce dernier, Elsa a été mise une fois en binôme avec un autre élève, Youenn, qui présente d'importantes difficultés de compréhension d'un texte et de lecture.

Pour Elsa et Marius, voici un extrait des résultats pluridisciplinaires effectués depuis le début d'année de sixième (en date du 24 avril 2018). Nous sélectionnons les items les plus pertinents pour notre recherche. La grille de lecture du logiciel Sacoche, de suivi des compétences, est la suivante :

Codes d'évaluation : **NA** Non Acquis   **ECA** En Cours d'Acquisition   **PA** Presque Acquis   **A** Acquis   **N.E.** Non évalué   **N.N.** Non noté  
Ancienneté :  Sur la période.    Début d'année scolaire.    Année scolaire précédente.  
États d'acquisitions : **0 à 25** Non acquis.   **26 à 50** En Cours Acquisition.   **51 à 75** Presque Acquis.   **76 à 100** Acquis.

Voici ce que nous apprend cette synthèse à propos de Marius :

### Grille d'items évalués d'un référentiel

#### Compétences Transversales - Niveau Sixième

Marius

Les langages pour penser et communiquer												
DomI	Langue française											
DomIA1	[1.1] Rendre compte d'un travail devant la classe											-
DomIA2	[1.1] S'exprimer de façon à être entendu et compris dans un niveau de langue adapté	A	A									-
DomIB1	[1.1] Savoir lire un texte à haute voix	ECA	ECA									-
DomIB2	[1.1] Dégager les idées essentielles d'un texte	A	A	ECA	ECA	A	A	PA	PA	PA	A	-
DomIC4	[-] Rédiger un texte organisé et cohérent	ECA	A	ECA	PA							-
DomIC5	[-] Recopier un texte sans erreur	PA	ECA	A	ECA							53
DomID3	[-] Identifier et manipuler la ponctuation	NA										-
DomID4	[-] Maîtriser les conjugaisons et emplois des verbes	ECA	NA									11







cérébral. Cet AVC n'a semble-t-il pas eu de séquelle sur le plan cognitif (bien que la collègue de français ait l'impression que la lecture orale se soit dégradée au long de l'année), mais l'absence de l'élève a provoqué un retard dans sa progression en cycle 3 par rapport au reste de la classe. Ceci a ajouté un handicap à la dyslexie dont à laquelle elle est déjà sujette.

Voici le bilan de Maxime :

**Grille d'items évalués d'un référentiel**

**Compétences Transversales - Niveau Sixième**

**Maxime**

Les langages pour penser et communiquer												
DomI	Langue française											
DomIA1	[1.1] Rendre compte d'un travail devant la classe	EA										-
DomIA2	[1.1] S'exprimer de façon à être entendu et compris dans un niveau de langue adapté	EA	EA	EA	EA	N.E.						-
DomIB1	[1.1] Savoir lire un texte à haute voix											-
DomIB2	[1.1] Dégager les idées essentielles d'un texte	ECA	PA									-
DomIC4	[-] Rédiger un texte organisé et cohérent	ECA	ECA	PA	ECA							-
DomIC5	[-] Recopier un texte sans erreur	PA										-
DomID3	[-] Identifier et manipuler la ponctuation	N.R.										-
DomID4	[-] Maîtriser les conjugaisons et emplois des verbes	ECA										-

Si la compréhension de l'écrit et la rédaction oscillent entre ECA et PA, l'expression orale de Maxime est considérée comme acquise par les enseignants qui l'ont évaluée. Son aisance dans l'expression orale sera un objet d'analyse de son tutorat auprès de Célia, donc voici la synthèse également :

**Grille d'items évalués d'un référentiel**

**Compétences Transversales - Niveau Sixième**

**Célia**

Les langages pour penser et communiquer												
DomI	Langue française											
DomIA1	[1.1] Rendre compte d'un travail devant la classe	PA										-
DomIA2	[1.1] S'exprimer de façon à être entendu et compris dans un niveau de langue adapté	N.E.	EA	ECA	EA	N.E.						-
DomIB1	[1.1] Savoir lire un texte à haute voix	N.E.										-
DomIB2	[1.1] Dégager les idées essentielles d'un texte	N.E.	N.E.									-
DomIC4	[-] Rédiger un texte organisé et cohérent	N.E.	ECA	N.E.	PA							-
DomIC5	[-] Recopier un texte sans erreur	N.E.	EA	PA								78
DomID3	[-] Identifier et manipuler la ponctuation	PA										-
DomID4	[-] Maîtriser les conjugaisons et emplois des verbes	EA										-

Du fait de son absence prolongée en début d'année et d'autres absences à répétition pour raisons médicales, Célia n'a pas pu être évaluée au même titre que les autres élèves de sa classe. La comparaison avec la synthèse de Maxime est donc peu parlante. La voici tout de même :

	<b>Maxime</b>	<b>Célia</b>
<b>A ou PA</b>	8	8
<b>ECA</b>	5	2
<b>NA</b>	0	<b>0 mais 8 NE</b>

L'objectif du tutorat ici a été double : aider Célia à dépasser ses difficultés liées à la dyslexie mais aussi lui permettre de rattraper son retard dans des compétences travaillées auparavant par les autres élèves.

#### **4. Quelle différenciation ?**

Après cette présentation succincte des binômes, le lecteur peut se demander si l'intitulé de ce travail de recherche n'est pas trompeur : où se situe, en effet, la question de la différenciation pédagogique ? En réalité, le tutorat n'est pas une mise en œuvre indépendante et exclusive, concurrente de la pédagogie différenciée. En l'occurrence, il en est une forme. Rappelons en effet la problématique de ce mémoire professionnel : le tutorat entre élèves dyslexiques est-il plus efficace que le tutorat « classique », entre élève normo-lecteur/normo-scripteur et élève dyslexique ?

Le tutorat a pour but ici d'aider les élèves à atteindre les compétences requises à la fin du cycle 3, dont la classe de sixième est l'aboutissement. Si, comme on l'a dit dans le développement sur l'état de l'art, la différenciation pédagogique doit permettre à tous les élèves d'atteindre le même but par des chemins différents, le tutorat constitue ici un chemin qui peut être profitable à certains élèves plus qu'à d'autres. C'est ce qui motive notre question sur son efficacité selon le type de binômes constitués.

## II. Pratique du langage cartographique




Le travail de cartographie que nous présentons s'est effectué en trois activités différentes, selon trois méthodes plus ou moins guidées. Pour la première activité, il s'agissait de réaliser une carte conclusive du chapitre sur la naissance du judaïsme. Chaque élève faisait d'abord sa carte en autonomie puis, par binôme, le tuteur guidait la carte finale commune aux deux élèves. La deuxième activité portait sur la Guerre des Gaules : chaque élève répondait d'abord à des questions sur les informations principales de cette guerre. Puis, en binôme et à l'aide de deux cartes de la Gaule (une d'avant et une d'après la guerre), ils devaient réaliser un croquis illustrant la guerre. Enfin, la dernière activité était la réalisation d'un schéma présentant l'organisation du centre de la ville de Rome à l'époque impériale à partir d'une illustration détaillée du manuel Hachette 2016<sup>17</sup>. Pour ces deux dernières activités, les binômes devaient ensuite rédiger un récit pour passer du langage cartographique au langage écrit, ce qui est l'objet de la partie III de ce mémoire.

### 1. Cartographier la naissance du judaïsme

L'activité cartographique sur la naissance du judaïsme a été introduite par des questions simples sur des savoirs abordés pendant le chapitre. Après en avoir vérifié les réponses en commun, chaque élève a eu quinze minutes pour faire son propre croquis. Les élèves pouvaient s'appuyer sur la fiche de méthode de cartographie ci-dessous, avec les trois types de figurés à utiliser.

#### Méthode pour réaliser un schéma

Dans un schéma ou une carte, il y a trois types de figurés (formes) différents :

-  Les plages de couleur servent à représenter une zone ou une surface, un espace (un pays, une région...)
-  Les figurés ponctuels servent à situer un lieu ou représenter une information dont la localisation est précise (un bâtiment, un événement...)
-  Les figurés linéaires (lignes et flèches) servent à représenter des lignes (séparation), des flux (mouvements), des échanges.

---

<sup>17</sup> PLAZA, Nathalie (dir.), *Histoire-Géographie-EMC, cycle 3*, Hachette Education, 2016.



## A. Elsa et Marius

### a. Travail individuel (Annexe 1)

Si l'on compare le travail individuel d'Elsa et Marius, on constate que ce dernier a placé beaucoup moins d'éléments dans sa légende et dans sa carte. Celle de Marius compte en effet trois éléments : le royaume d'Israël, celui de Juda et l'Égypte. Il a de plus localisé Ur, Jérusalem et la Mer Rouge.

La carte d'Elsa comporte quant à elle cinq éléments répertoriés dans la légende : Égypte, Canaan, Royaume d'Isaïl [sic], Royaume de Juda, Mer. Elle a également localisé Ur, Jérusalem, le Tigre, l'Euphrate, et nommé la Méditerranée et la Mer Rouge. Les deux travaux sont intitulés « Carte du Croissant fertile [sic] ».

### b. Travail en binôme

Lors du dialogué enregistré pour ce travail en binôme, Marius rappelle très vite à Elsa sa mission de lui donner des conseils. On distingue deux axes principaux travaillés par les élèves lors de ce tutorat : la localisation sur la carte et l'organisation de la légende. Elsa aiguille Marius en lui posant des questions une fois, auxquelles il répond très bien la plupart du temps. Quand il sèche, elle lui donne elle-même la réponse, comme « - Tu sais les différencier ? [le Tigre et l'Euphrate]

- Non.

- Le Tigre est côté droit et l'Euphrate côté gauche. On écrit à côté "Tigre" et "Euphrate". »

Dans le dialogue retranscrit (Annexe 2), Elsa prononce 298 mots et Marius 158. Comme tutrice, Elsa parle donc presque deux fois plus que Marius. Cette prééminence de la parole d'Elsa s'explique par les deux stratégies qu'elle adopte pour guider Marius : elle confirme ses propositions ou répond à ses questions mais lui en pose également pour orienter sa réflexion, au nombre de sept. La tutrice ne cherche donc pas à plaquer des savoirs qu'elle a déjà acquis à son coéquipier mais bien à le faire travailler également. Pour autant, elle se charge de lui donner des explications quand c'est nécessaire, et peut vérifier leur bonne compréhension en reposant une question, comme lors de la fin de l'activité :

« Elsa : - [...] Et Jérusalem se situe où ?

Marius : - Jérusalem... Jérusalem... C'est la ville qui est dans la partie jaune pour moi ?

- Qui est dans le royaume de Juda.
- Oui.
- Donc c'est la ville de ... ?
- Jérusalem.
- Et voilà, tu as fini ta carte. »

Dans cet échange, les deux élèves trouvent dix éléments à placer dans leur carte. C'est également Elsa qui donne ces informations à placer, mais Marius participe activement et rectifie si besoin les éventuelles fautes d'Elsa. Comme elle le dit dans l'échange que j'ai eu avec elle à l'issue des trois activités (pour tous ces entretiens, se reporter à l'Annexe 20), les mots nouveaux sont difficiles à lire et à retranscrire pour elle :

- « Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent faciles quand tu lis un texte ? Est-ce que tu le comprends facilement ?
- Pas tout le temps non.
- Pas tout le temps. Qu'est-ce qui peut te poser problème du coup ?
- Je sais pas. Bah des mots des fois, qui sont compliqués.
- Des mots compliquées parce qu'ils sont nouveaux c'est ça ?
- Oui. »

On le constate effectivement dans son travail individuel, où Israël est nommé « Isail », ce nom propre qu'elle ne maîtrisait pas l'a mise en difficulté. Constitué de trois syllabes dont une diphtongue (a-ël), Elsa n'est pas parvenue à le rédiger correctement et n'en n'a pas eu le temps en classe entière. Elle a bien retenu auditivement que le nom se composait de trois sons, dont deux voyelles se suivant, mais elle ne les a pas replacées dans le bon ordre quand il a fallu les écrire. Son erreur de rédaction s'est entendue lorsqu'elle a lu le nom mal orthographié, ce à quoi Marius a réagi :

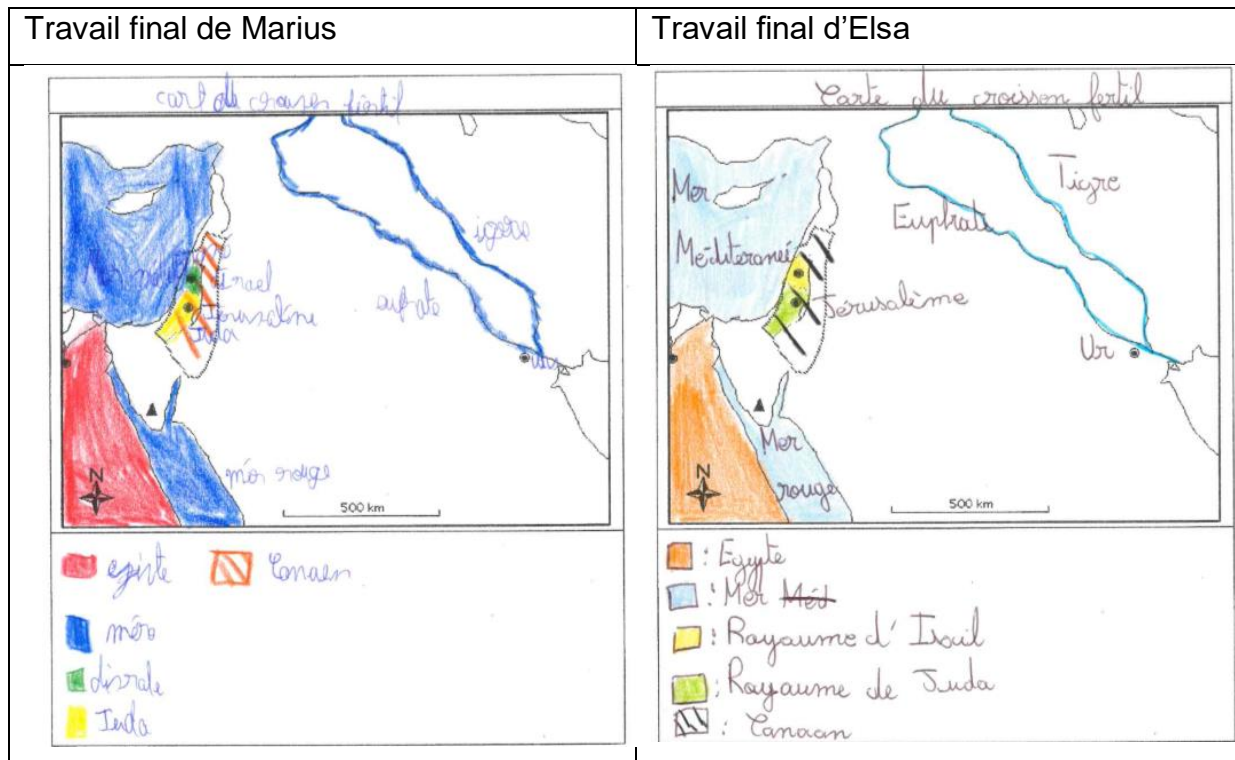
- « - On va mettre le royaume d'Aïsrail ici. Et après... et on le met dans la légende.
- C'est le royaume quoi ?
- Le royaume...
- Tu l'as appelé comment ce royaume-là ?
- Le royaume d'Aïsrail.
- Non c'est Israël.
- Ah oui c'est Israël. Bon après on va mettre le royaume de Juda, qui est en dessous. Et ces deux royaumes à ton avis ils sont situés où ?
- En Canaan.
- Exactement. »

Le défaut de prononciation dû à la faute d'orthographe d'Elsa a été repéré immédiatement par Marius. Habitué à se raccrocher aux sons et ayant développé une

mémoire auditive, celui-ci a su discerner l'origine de l'erreur d'Elsa : l'inversion des lettres lues puis retranscrites, qui est une conséquence courante de la dyslexie. Face aux difficultés de rédaction, Marius a en effet adopté une stratégie de l'écriture phonétique, passant outre les règles d'orthographe. Cette stratégie, qu'il a développée inconsciemment pour tenir bon dans l'univers scolaire, lui permet de comprendre la logique phonétique d'une série de lettres et de les convertir en mot. « Aïsrâl » n'étant pas un mot en rapport avec l'activité du jour, il a réorganisé ces syllabes pour les associer à « Israël », puis il a corrigé l'erreur d'Elsa. En l'occurrence, l'association de deux élèves dyslexiques a pu résoudre efficacement le problème : la stratégie de l'élève le plus en difficulté sur le plan de l'écriture, Marius, a résolu l'obstacle rencontré par Elsa pour le nouveau mot Israël. En revanche, cette stratégie phonétique constitue une grande difficulté dans l'expression écrite de Marius, comme il me l'a dit :

- « - Et avec l'écriture du coup est-ce que tu es à l'aise ?
- Non. J'écris très phonétiquement, du coup bah on n'arrive pas à me relire.
- Oui.
- Et par exemple le prof de technologie il m'a mis "je n'arrive pas à te relire" parce qu'il y avait trois lettres les unes sur les autres. »

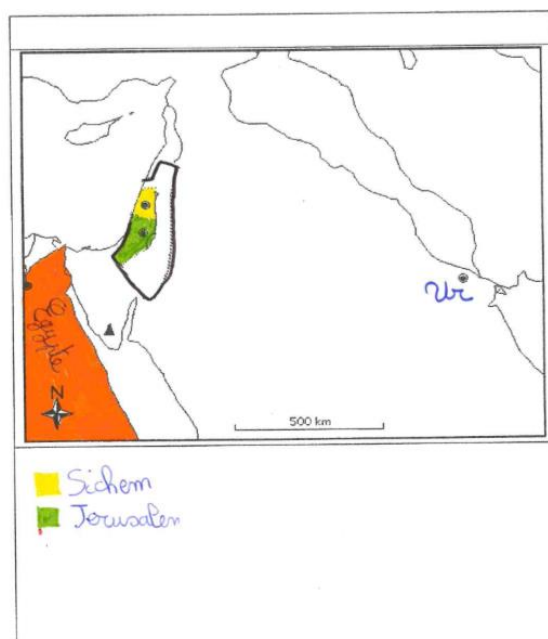
Comme évoqué plus haut, Elsa est quant à elle parvenue à dépasser un certain nombre d'obstacles liés à sa dyslexie grâce au suivi d'un orthophoniste et de sa mère, enseignante spécialisée dans cette pathologie. Elle maîtrise davantage les règles d'orthographe et de ponctuation que Marius : comme déjà démontré en première partie, elle atteint les niveaux ECA (2) ou PA (1) dans ces compétences, tandis que son camarade atteint les niveaux ECA (1) voire NA (2). La langue française étant un idiome fondé sur la retranscription phonétique de signes (les lettres) et de leur combinaison, au contraire d'autres langues (le mandarin ou le japonais), la stratégie phonétique de Marius a profité aux deux élèves quand Elsa, qui a davantage avancé sur l'écriture formelle de phrases, a buté sur un mot complexe à lire. Ces difficultés propres à chacun de ces deux élèves se retrouvent dans leurs productions finales respectives (Annexe 3) : tandis qu'Elsa respecte la plupart des noms utilisés (mis à part « Croissant fertile » et « Jérusalem »), Marius reste sur une rédaction principalement phonétique, difficile à comprendre pour un normo-lecteur habitué à un déchiffrement global de mots connus (l'exemple qu'il donne étant celui de son professeur de technologie).



## B. Eglantine et Mathéo

### a. Travail individuel

Concernant l'étape individuelle de l'activité, une difficulté d'ordre psychologique s'est ajoutée à la dyslexie de Mathéo : partant du principe qu'il n'arrivait jamais à travailler correctement tout seul, Mathéo n'ose pas se confronter à un obstacle sans aide. En l'occurrence, son activité individuelle (Annexe 4) est très incomplète :



Il n'y a pas de titre. Jérusalem et Sichem sont situées dans la bonne partie du pays de Canaan mais les figurés ponctuels de ces cités sont confondus avec les figurés de surface des royaumes de Juda et d'Israël. La cité d'Ur est quant à elle bien située, ainsi que l'Égypte (bien que le delta du Nil ait été confondu avec une frontière). A la lecture de l'échange que j'ai eu avec Mathéo après cette série d'activités en tutorat, il semble que ce manque de confiance en lui, lié en partie à sa dyslexie, provoque en lui une stratégie d'évitement. A l'écoute de ses échanges avec Eglantine lors de l'activité en binôme, il n'a pourtant pas de difficulté particulière à s'exprimer à l'oral, ceci rejoint d'ailleurs la synthèse des évaluations exposée plus haut : l'expression orale en publique est satisfaisante (car évaluer par PA voire A la plupart du temps), mais le passage à l'écrit et la compréhension d'un texte ne sont pas acquis.

Lors de notre entretien, la plupart des réponses qu'il a faites à mes questions ont été « Je sais pas » et il a été difficile de lui faire développer ce qu'il me disait. En revanche, il cible clairement l'usage de l'écrit, en particulier des noms propres, dans ses difficultés. Voici deux extraits de notre dialogue :

« - Et est-ce que... qu'est-ce qui est le plus difficile ? Quels mots peuvent être les plus difficiles ? Dans quel cas tu peux être le plus en difficulté ?

- Bah avec les prénoms des personnes.
- Les noms propres ?
- Non, les prénoms des anciennes personnes, les noms bizarres.
- Donc des choses nouvelles ?
- Oui. Non des noms de...
- Oui, mais du vocabulaire que tu connaissais pas ?
- Oui. »

[...]

« - Quand tu dois utiliser un schéma ou le lire, une carte ou un schéma, qu'est-ce qui est le plus difficile ?

- Le nom des villes.
- Le nom des villes...
- Oui.
- ... donc plus l'écrit. Dans les choses que j'ai données comme exemple, le choix des couleurs, les figurés, le titre, est-ce qu'il y a d'autres choses qui te paraissent difficiles ?
- Trouver le titre.
- Faire le lien entre le titre et ce que tu vois ?
- Oui. »

## b. Travail en binôme

C'est donc sans surprise que la prise de parole d'Eglantine est prépondérante lors de l'activité finale en binôme : Eglantine utilise 355 mots pendant le travail et Mathéo 133. On peut expliquer ce déséquilibre par deux paramètres : Après l'activité, quand le dictaphone a été éteint, Mathéo m'a demandé si les enregistrements allaient être diffusés en classe. Je lui ai rappelé que non, mais il est probable que l'angoisse d'entendre sa voix enregistrée l'ait conduit à prendre la parole le moins possible, ou alors sur le ton de l'humour, comme on le constate en lisant (et surtout en écoutant) tout son dialogue avec Eglantine. Deuxièmement, manquant de confiance en lui, Mathéo s'est reposé sur le travail d'Eglantine, qui est considérée (à juste titre) comme une élève brillante car elle valide la grande majorité des compétences par PA ou A. Sa prise de parole est donc centrale, et elle mène le travail commun de manière plus magistrale que tutoriale : elle ne pose pas de questions à Mathéo mais lui indique ce qu'il faut faire ou lui fait des suggestions très guidées par question fermées (Annexe 5) :

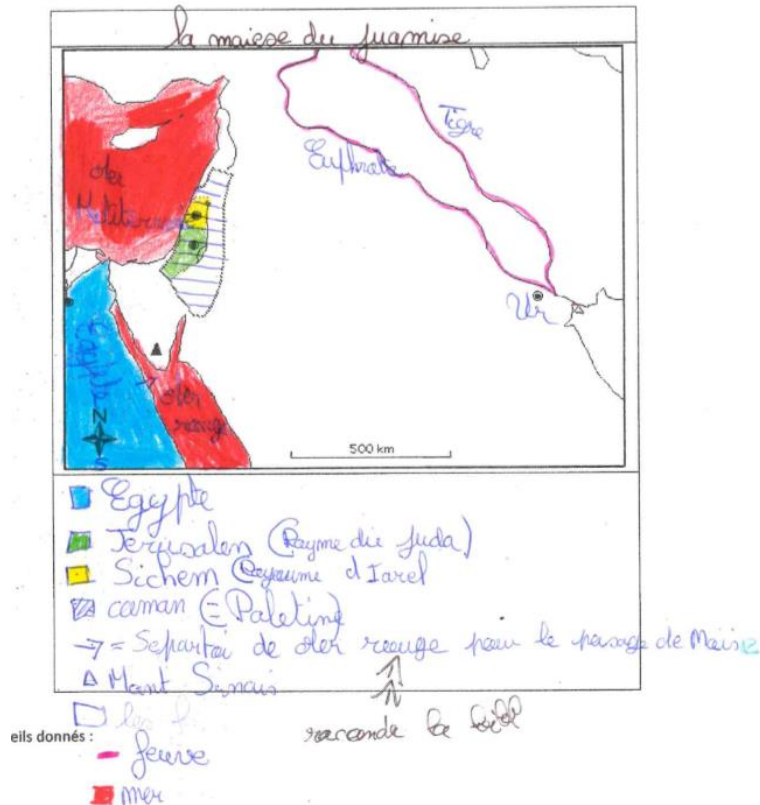
« Eglantine : - Alors, ensuite on va faire Canaan.

Mathéo : - Canaan ? Donc là on est dans le pays de Canaan.

- En hachures.
- Là nous allons mettre Ur. Voilà c'est mis.
- Ensuite on va mettre la Mer Rouge. Faut que tu mettes la Mer Rouge.
- On la met où la Mer Rouge ?
- Bah où elle se trouve. »

A la dernière question, quand Mathéo demande où placer la Mer Rouge, on distingue un écart de compréhension entre cet élève, qui a des difficultés importantes à se repérer dans l'espace, et Eglantine, pour qui l'emplacement de la Mer Rouge semble naturel et ne poser aucun problème. On touche ici à une des limites du tutorat entre élèves : bien qu'il ait vocation, en principe, à aider l'un à progresser et l'autre à solidifier ses savoir, il peut-être inefficace quand le niveau d'acquisition des compétences est trop éloigné entre les deux membres du binôme. On peut résumer cet écueil par une série de questions très rhétoriques : pourquoi Mathéo proposerait-il des solutions alors qu'Eglantine a déjà les bonnes réponses (selon lui) ? Pourquoi Eglantine perdrait-elle son temps à tout expliquer à Mathéo alors que le travail est simplissime (selon elle) ? Finalement, pourquoi travailler à deux alors que le travail de l'une suffit et que l'autre n'a qu'à acquiescer et recopier ? L'élève de sixième cherche davantage la satisfaction

d'un travail final abouti plutôt que l'effort inhérent au travail des compétences. Pour autant, le travail final de Mathéo (Annexe 6) ne donne pas raison à cette logique :



Ce qui paraît simple à Eglantine est précisément la principale difficulté de Mathéo : la mise par écrit. Dans cet exemple, on voit que le titre n'est pas compréhensible pour quelqu'un qui ne connaît pas le contexte de ce travail. D'autres fautes d'orthographe dans les noms propres témoignent que Mathéo les a écrits sans les faire vérifier par la tutrice. Le nom « Israël » pose d'ailleurs à nouveau difficulté car il s'agit d'un « nom bizarre » (pour reprendre son expression lors de notre entretien), il est ainsi orthographié « larel ».

Pour autant, le travail final est discutable à plus d'un titre et la passivité de Mathéo a pu induire Eglantine elle-même en erreur : dans cette carte, on voit ainsi que le rouge est utilisé pour la Mer Rouge, par association d'idée, et par extension pour la Méditerranée également. Afin de souligner le contraste entre mer et terre, l'Égypte est donc coloriée en bleu, ce qui va à l'encontre des conventions cartographiques maîtrisées par la plupart des élèves de sixième. Lors de notre entretien individuel, Eglantine a reconnu d'ailleurs volontiers que le choix des couleurs en cartographie lui pose problème :

« - Qu'est-ce qui peut être difficile à comprendre dans une carte ou un schéma ?

- Les figurés ou les choix des couleurs, je sais pas trop quoi choisir. »

Ici, la limite principale du tutorat est ce qu'on pourrait appeler une dérive par excès de confiance : considérée comme élève modèle par ses pairs, Eglantine est finalement abandonnée à elle-même dans ses difficultés et n'a pas d'autre choix que de donner l'exemple, fût-il mauvais. Cet excès de confiance se traduit par la passivité de Mathéo lors du travail en binôme, mais également, il faut le reconnaître, par l'absence de l'enseignant, qui a considéré à tort que les capacités cognitives d'Eglantine la rendaient automatiquement apte à mener un tutorat. Ceci n'est pas sans rappeler une caricature de Charb parue dans les Cahiers Pédagogiques et faisant dire à un enseignant « Sans formation pédagogique, finalement c'est quoi un prof ? » et un collègue de lui répondre « Juste un bon élève qui a trouvé du boulot »<sup>18</sup>.

### C. Maxime et Célia

Pour le binôme Maxime-Célia, l'analyse de l'activité individuelle est limitée au travail de Maxime. Comme il l'a été déjà évoqué, Célia est souvent absente à cause du suivi médical particulier auquel elle est contrainte depuis son AVC. Elle était donc absente lors de la séance où l'activité de synthèse sur le judaïsme a commencé. Le tutorat de Maxime, au début de la séance suivante, a donc consisté davantage à guider Célia dans la réalisation d'un travail qu'elle n'avait pas du tout abordé plutôt qu'à corriger ses erreurs.

#### a. Travail individuel de Maxime (Annexe 7)

A partir des questions préliminaires à la réalisation de la carte, Maxime a d'abord organisé sa légende. On constate toutefois dans son travail individuel qu'il peine à se repérer sur un fond de carte et à distinguer terre et mer. Sur sa feuille d'activité, on voit encore les restes des figurés en forme de vaguelettes, représentant la mer, qu'il avait dessinés dans la surface située entre la Méditerranée et la Mésopotamie. On remarque également dans ce travail que d'autres lieux ne sont pas situés au bon endroit : Ur est à la place de Jérusalem, Jérusalem est à la place du Mont Sinaï et Canaan est identifié

---

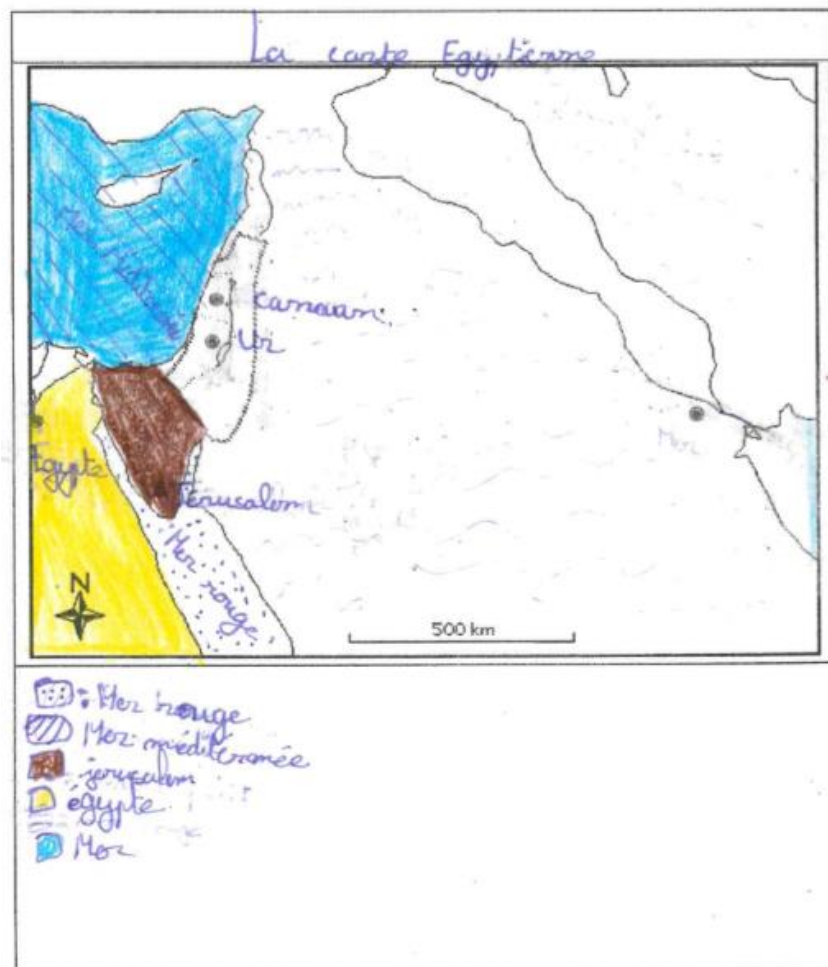
<sup>18</sup> BISCHOFF, Orane (dir.), « L'éducation au développement durable : comment faire ? », Cahiers pédagogique, n° 478, janvier 2010.



à un figuré ponctuel, comme s'il s'agissait d'une ville, plutôt qu'à une surface. De son propre aveu lors de notre entretien, Maxime considère que sa principale difficulté dans la cartographie réside dans la localisation :

- « - Et qu'est-ce qui te semble le plus compliqué lorsque tu dois faire une carte ou un schéma au contraire ?
- Bah c'est quand je connais pas trop.
- Oui... Et dans la réalisation en elle-même, dans la méthode pour faire une carte ou un schéma, qu'est-ce qui te paraît le plus compliqué ? Qu'est-ce que tu maîtrises le moins ?
- C'est que je connais l'endroit, je connais mais je sais pas trop où ça se trouve.
- Donc c'est situer les différents éléments ?
- Oui. »

En outre, bien qu'il se sente à l'aise avec le langage cartographique, Maxime n'utilise que des figurés de surface dans son travail individuel : le nom de Jérusalem est écrit à côté du Mont Sinaï, mais tout le désert du Sinaï est identifié à Jérusalem d'après le figuré de surface indiqué dans la légende.

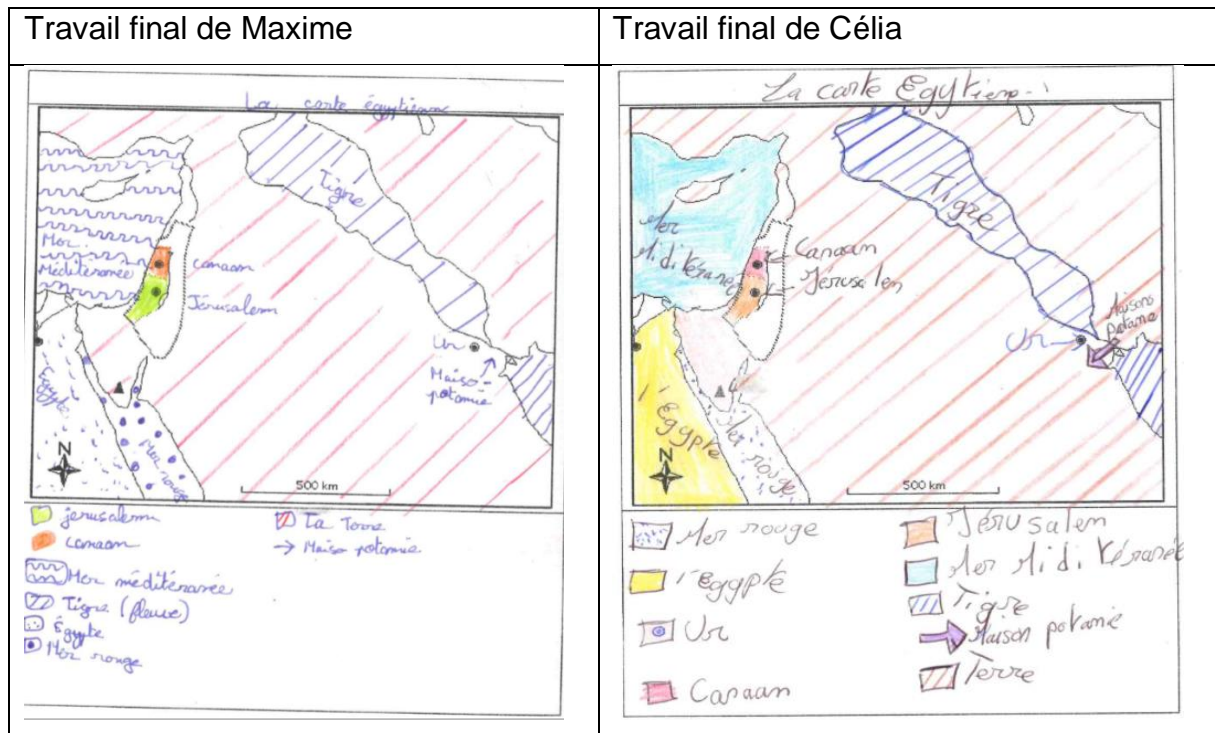


Au vu de ce travail individuel, qui indique quelques erreurs de localisation, et de la synthèse de compétences de Maxime, on peut donc se demander si l'aide apportée à Célia dans l'activité finale sera efficace ou si, au contraire, elle ne l'induera pas en erreur.

#### b. Travail en binôme

Le dialogue entre Maxime et Célia a été très dynamique (Annexe 8). C'est sur la localisation des lieux que Maxime s'est concentré davantage. Il montre une exigence particulière sur l'utilisation des repères géographiques, les points cardinaux, pour situer les éléments à faire apparaître dans la carte. La forme principale adoptée pour guider Célia est le questionnement. Maxime réagit aux réponses de sa camarade en validant, en demandant des précisions ou en rectifiant (plus rarement). Maxime emploie 580 mots lors de ses échanges avec Célia, qui en prononce quant à elle 276. La prise de parole de Maxime est donc deux fois plus importante que Célia en quantité. Vu son absence lors de l'activité précédente, j'ai été disponible pour venir en aide au binôme. Ma quantité de prise de parole est à peine plus faible que celle de Célia, avec 251 mots prononcés. L'appel à l'aide envers l'enseignant a été motivé par la difficulté à localiser certains lieux sur la carte, en particulier la Mer Rouge et les deux fleuves mésopotamiens. Le travail final (Annexe 9) des deux élèves est très similaire, ce qui démontre qu'ils ont été attentifs l'un envers le travail de l'autre. Célia a également dû être particulièrement vigilante à suivre le travail final de Maxime, qui était présent la veille et devait donc, selon elle, avoir davantage de bonnes réponses qu'elle.

En réalité, les erreurs précédentes de Maxime ont persisté, comme on peut le voir sur ces deux productions finales :



Les erreurs commises par Maxime sont ici suivies par Célia, telles que l'orthographe de Mésopotamie transformée en « Maison potamie ». La peur de l'erreur a été un sujet de stress pour Maxime, comme il me l'a dit lors de notre entretien :

- « - Est-ce que ça t'a apporté quelque chose de conseiller Célia dans les derniers travaux ?
- Oui ! Ça m'a appris à gérer mon stress un peu. »

Du point de vue de Célia, cet épisode de tutorat sur la naissance du judaïsme a été bénéfique pour un autre motif :

- « Et est-ce que ça t'a aidé que Maxime te donne un coup de main ?
- Oui.
- Ça t'a aidé non seulement à faire le travail en lui-même, mais est-ce que ça t'a aidé à mieux comprendre la logique de la carte ?
- Ça m'a aidé à mieux comprendre la logique de la carte.
- Par exemple ? Donne-moi un exemple de conseil que Maxime a pu te donner et qui t'a aidé à débloquer une difficulté.
- [Rires nerveux]
- Moi je l'ai écoutée hier votre conversation alors je m'en rappelle mais toi c'est plus loin. [rires]
- Euh... Bah quand il m'a aidé à mettre en place les noms...
- Oui.
- La Mer Rouge, tout ça...

- Est-ce qu'il t'a donné un conseil qui a pu te dire « Ah oui là ça sera plus facile si je fais comme ça ».
- Bah par exemple il m'a donné « C'est au sud-ouest, est ou au nord »...
- Donc te dire d'utiliser les points cardinaux c'est ça ?
- Oui. »

En définitive, on peut donc tirer trois conclusions principales de ce travail du binôme Maxime-Célia :

- Le tutorat ne porte pas de fruits sur les points faibles du tuteur qui ne sont pas non plus maîtrisés par l'élève aidé. Ici, Maxime a des difficultés de localisation que Célia n'est pas parvenue à identifier, du fait de sa dyslexie mais également certainement des difficultés liées à ses absences en classe.
- Le bénéfice que peut retirer le tuteur n'est pas seulement didactique, il est également psychologique : bien qu'il ne l'ait pas montré, Maxime était stressé par la charge de tuteur. Il a finalement trouvé, avec un peu de recul, que ce dispositif lui avait permis de mieux gérer son stress.
- Enfin, si des points de difficulté du tuteur peuvent parasiter le travail du binôme, ses points forts se transmettent également par mimétisme à son coéquipier. C'est ainsi qu'en dialoguant, Célia a cité l'exemple des points cardinaux comme conseil utile que Maxime lui avait donné.

## **2. Schématiser la Rome impériale**

L'activité ici analysée a été plus « directe » que la précédente : il s'agissait de schématiser le centre de Rome dans l'antiquité à partir d'un dessin du manuel Hachette 2016. Il n'y avait donc pas de passage par le langage écrit (phrasé). L'accent est mis ici sur la capacité à classer et hiérarchiser des informations et à passer au langage cartographique. L'objectif du travail est d'organiser un schéma avec une légende pour synthétiser l'organisation spatiale de Rome dans l'Antiquité. C'est ensuite, à partir de ce travail, que les élèves ont dû passer à l'expression écrite (ce qui sera l'objet de la partie III). Ici, nous analysons le travail de deux binômes : Elsa et Youenn, Maxime et Célia.

## A. Elsa et Youenn

Comme indiqué plus haut, en l'absence de Marius (parti chez l'orthophoniste), le binôme a été reconstitué provisoirement avec Youenn, un élève de la classe présentant un certain nombre de difficultés liées à la lecture, à la compréhension d'un texte et à l'écriture, mais qui n'est pas diagnostiqué comme dyslexique. C'est pourquoi, dans le développement qui va suivre, il sera principalement question d'Elsa et de ce que son rôle de tutrice a pu lui apporter.

Dans cette activité, le dialogue des deux élèves (Annexe 10) est une nouvelle fois très dynamique. On voit constater qu'Elsa remplit rigoureusement son rôle de tutrice en faisant des suggestions à Youenn mais également en lui expliquant pourquoi elle n'est pas d'accord avec lui pour certains choix. Elle prend le temps de vérifier que son camarade a compris ce qu'elle disait et, au besoin, lui rappelle les règles de cartographie :

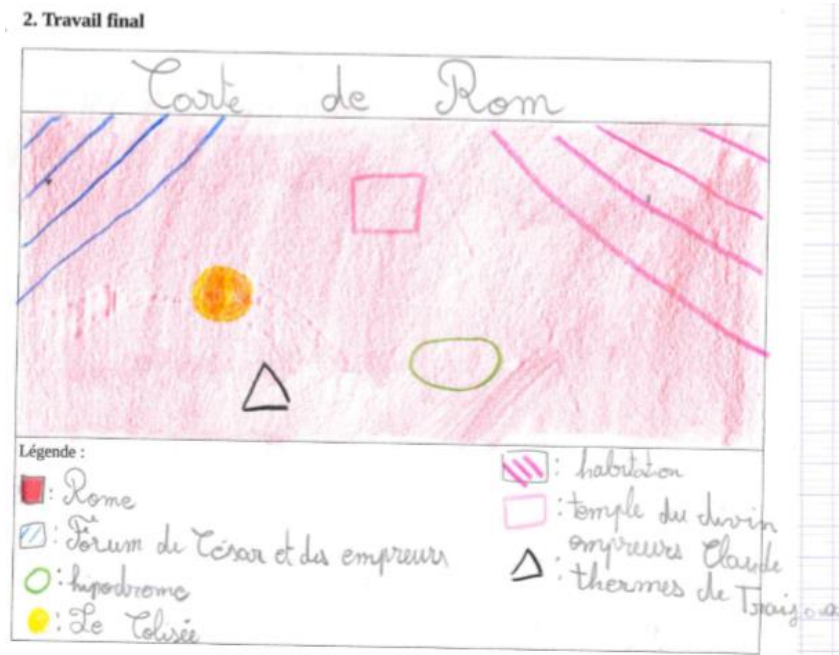
« Elsa : - T'as compris ou pas ? Tu vois tout ce qu'il y a plusieurs fois. Par exemple, là, ce qui va être habitation, par exemple on peut le faire...

Youenn : - En rouge !

- Non pas en rouge. Le rouge c'est déjà utilisé. Faut toujours avoir une seule couleur. Faut pas utiliser, tu sais, plusieurs fois la même couleur ;
- Ouais. »

Bien que la parole soit répartie entre les deux élèves, on constate qu'Elsa prononce un tiers de mots en plus que Youenn : celui-ci en prononce 716 durant la conversation, tandis qu'Elsa en dit 1336. Cette quantité déséquilibrée est liée à la forme donnée aux phrases : celles de Youenn sont assez brèves, il se contente parfois de dire simplement « oui » en approbation de ce que propose Elsa. Cette dernière, quant à elle, prend le temps d'explicitier clairement ses choix à Youenn et forme donc des phrases plus longues. Dans l'échange que j'ai eu avec Elsa, elle déclare que le rôle de tutrice ne l'a pas spécialement aidée. Avec le recul qui est le nôtre, on peut donc au moins constater que ce rôle lui permet de formaliser une méthode de schématisation qu'elle semble maîtrisée.

Voici ce qu'a donné le travail final (Annexe 11) :



Sur ce travail final du binôme Elsa-Youenn, on peut voir que des figurés de surface et des figurés ponctuels sont nombreux. La méthodologie du schéma semble satisfaisante pour un élève de cycle 3. Voici ce qu'en dit la fiche Eduscol :

« Les productions graphiques et cartographiques s'organisent autour **des dessins spontanés, des croquis élémentaires et des premiers schémas guidés** qui mettent l'accent sur les localisations, l'organisation de l'espace à partir de figurés et sa différenciation par des couleurs ; le croquis et sa légende sont progressivement mis en œuvre autour de quelques figurés et de localisations. La présentation et la communication des travaux d'élèves permettent de poser progressivement quelques règles du langage cartographique.<sup>19</sup> »

Un bémol peut toutefois être posé : les différents figurés ponctuels ne sont pas situés de façon logique sur ce schéma par rapport à ce que montre le dessin du manuel (Annexe 12). Le Colisée et les thermes devraient par exemple être proches et se situer au nord-est si le schéma était orienté. Ici, on peut en déduire que le tutorat a permis à Youenn d'être guidé dans le choix des couleurs et des figurés, c'est en effet l'essentiel des négociations entre Elsa et lui. En revanche, la localisation spatiale simple (fidèle au

<sup>19</sup> Fiche Eduscol « Réaliser des productions graphiques et cartographiques » sur <http://eduscol.education.fr/cid114859/evaluation-socle-histoire-geographie.html>

dessin) a été oubliée. Si Elsa a donc s'inscrire dans un processus de métacognition lui permettant de solidifier des compétences déjà bien acquises concernant le choix des figurés et des couleurs, l'organisation spatiale de la carte n'a pas été approfondie. Ceci rejoint ce qu'on a déjà pu dire plus tôt à propos du fossé trop important séparant les compétences de deux élèves, et qui peut empêcher le tutorat d'être fécond pour les deux participants.

## B. Maxime et Célia

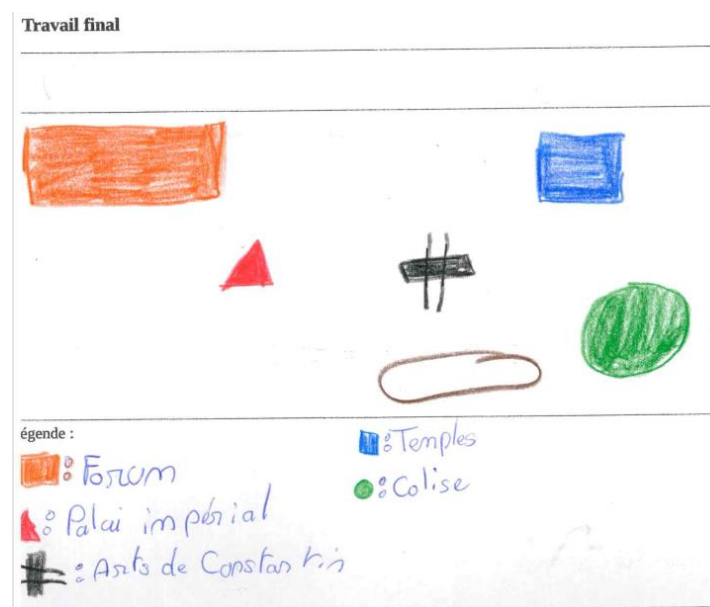
Dans cette nouvelle activité de tutorat, Maxime et Célia ont eu l'occasion de réactiver ce qu'ils avaient déjà esquissé lors de leur premier travail sur la naissance du judaïsme. A la lecture de leur dialogue (Annexe 13), Maxime prononce 993 mots et Célia 838. Si la parole revient encore majoritairement au tuteur, on constate que le dialogue est plus équilibré qu'au premier travail en binôme. Sur le fond, le rapport tuteur-élève aidé s'est également modifié : la nature des échanges est plus une discussion entre les deux élèves qu'un guidage effectué par Maxime, comme lorsqu'ils ont réalisé la carte sur la naissance du judaïsme. Ainsi, Célia et Maxime organisent leur schéma en s'aidant des numéros des bâtiments représentés sur le dessin du manuel. Leur réflexion commune porte avant tout sur les formes et les couleurs à donner à ces bâtiments. Voici un extrait de leur discussion :

- « Maxime : - Le sept, le sept on le fait comment ?  
Célia : - "Temple du Vénus de Rome".
- On le fera comment ?
  - Bah on va faire une forme de... je sais pas moi. De rectangle, tu sais comme ça là. Bref ça a rien à voir.
  - Ça c'est un éclair. [rires] C'est pas un rectangle !
  - Si tu veux. Euh...
  - Ou sinon on peut faire un rectangle genre comme ça. On peut faire ça comme forme.
  - Mais c'est quoi ça comme forme ?
  - Je sais pas. Au pire on fait quand même un rectangle mais on le colorie avec une...
  - Sinon tu sais on peut faire une flèche, pour le faire. Ou un petit rond, ou un cercle.
  - Ou au pire on peut faire un rectangle mais on le coloriera.
  - Un rectangle ? Un triangle.
  - Vas-y triangle.

- Voilà, pour une fois que j'ai raison. Donc le sept. »

Lors de cet échange, les deux élèves semblent travailler de pair et, comme on l'a évoqué, Célia prend davantage la parole. Les prises de parole de Maxime sont moins directives, bien qu'elles le soient encore quand c'est nécessaire : il prend en effet son rôle de tuteur à cœur, et c'est d'ailleurs lors de cette séance qu'il me dira qu'il est stressé de se tromper dans son rôle. L'assurance accrue de Célia peut être due au fait qu'elle ait été présente dès la première phase de l'activité, contrairement à la précédente. Mais on peut également supposer qu'elle s'est approprié la logique du travail cartographique, car elle est en mesure de proposer des figurés de surface et de discuter les choix de Maxime. A la fin de cet extrait de dialogue, c'est d'ailleurs le choix de Célia qui est retenu : le temple de Vénus sera représenté sous forme de triangle.

N'ayant pas fait de méthodologie en classe entière entre la première activité et celle-ci, la progression de Célia se situe donc dans sa pratique propre, en binôme avec Maxime. Concernant les difficultés spécifiques à une élève dyslexiques, voyons maintenant sur le schéma (Annexe 14) si la localisation des figurés ponctuels est maîtrisée :



Dans cet exemple, et bien que la schématisation en elle-même puisse être critiquée par ailleurs, la localisation est plus fidèle au dessin du manuel. Lors de leur premier travail en binôme, Maxime avait beaucoup insisté sur l'utilisation des repères géographiques classiques. Il en a fait un rapide rappel au début de ce travail en disant « On écrit des mots géographiques », ce qui a semble-t-il fixé l'attention de Célia sur la localisation la



plus fidèle possible des bâtiments par rapport au document d'origine. En lisant la retranscription du dialogue, on remarque cependant que des indications géographiques n'apparaissent que deux fois : Célia indique une fois le nord et Maxime l'est pour localiser des bâtiments. Pour le reste, c'est certainement une communication non-verbale, impossible à retranscrire ici, qui a permis de localiser correctement les éléments de ce schéma.

La question de l'orthographe n'apparaît qu'une seule fois dans le dialogue entre les deux élèves, lorsqu'il est question du palais impérial, que Célia prononce « impétial » et que Maxime rectifie. Comme elle l'évoque dans l'entretien que j'ai eu avec elle, Célia peine à lire et écrire les mots nouveaux qu'elle ne connaissait pas. Dans son schéma, on voit en effet que ce sont des mots qui n'ont pas été encore mobilisés par les élèves qui comportent des erreurs : le Colisée, privé de son -e final, et les forums, privés du -s de pluriel, ainsi que le palais, auquel il manque le -s invariable. Du fait de sa difficulté à déchiffrer rapidement les mots, Célia n'a pas eu le temps de s'approprier l'orthographe de Colisée, mot masculin finissant par -ée, ni le pluriel de forum, que l'on a peu employé. D'après la lecture du dialogue entre elle et son tuteur, on comprend que leur réflexion était ici axée sur l'organisation du schéma en lui-même et le choix des formes et des couleurs de figurés.

On en arrive là à une nouvelle conclusion sur la pratique du tutorat en général : cette démarche ne peut pas porter tous les fruits escomptés à court terme. Il faut prendre en compte l'âge des élèves qui s'y impliquent et leurs capacités cognitives. En l'occurrence, la tâche du choix des figurés et de leur organisation a occulté la question de l'orthographe et même du titre du schéma. Une progression semble avoir été effectuée entre la première et la deuxième activité, on le remarque à la quantité de prise de parole de Célia et à sa plus grande aisance dans la localisation géographique. Dans le cadre du tutorat, la question de l'orthographe des mots nouveaux pourrait être abordée lors d'une activité suivante.

### III. Du langage cartographique à la rédaction

Quand on aborde le sujet de la dyslexie, c'est le problème de la lecture et de l'écriture qui vient à l'esprit. On a vu précédemment que la dyslexie couvre un champ de difficultés plus large, telles que le repérage dans l'espace cartographique. C'est bien, en effet, l'appréhension visuelle des signes qui fait défaut dans les troubles dyslexiques. Il n'est donc pas étonnant que le repérage de signes dans l'espace soit compliqué. Cependant, le handicap réside le plus couramment dans la lecture de mots, pour deux raisons principales :

- D'une part, la lecture est omniprésente dans notre culture. A l'école, elle est transdisciplinaire, et constitue donc un handicap pour toute la scolarité quand elle n'est pas maîtrisée. Comment comprendre un énoncé, une consigne, un texte, et comment y apporter une réponse ou une réflexion si l'on ne maîtrise pas le langage écrit phrasé ?
- D'autre part, le langage verbal écrit est constitué d'une multitude de signes ponctuels, les lettres, qu'il faut parvenir à appréhender dans le bon ordre pour comprendre le message qu'elles forment ensemble, le mot.

Ainsi donc, si le repérage de figurés ponctuels est difficile pour des élèves souffrant de dyslexie, le tutorat peut-il être efficace dans le cadre du langage écrit ?

Dans cet ultime développement, nous nous arrêterons sur deux activités confiées aux élèves : rédiger un petit texte racontant la Guerre des Gaules, à partir d'une carte déjà réalisée, et décrire l'organisation spatiale de la ville de Rome sous l'Empire, à partir du schéma élaboré par les élèves (Cf. II, 2.).

Nous n'avons pas ici l'ambition d'être exhaustif. Pour analyser plus efficacement l'activité des élèves, et parce que la panne d'un dictaphone ne nous en laisse pas le choix, nous commenterons l'activité d'un seul binôme sur les trois pour chacune des activités analysées.

## 1. Raconter la Guerre des Gaules : Elsa et Marius

L'enjeu n'est pas ici de faire une rédaction de français mais de construire un récit historique à partir de documents que les élèves ont déjà à disposition, à savoir deux cartes des Gaules avant et après leur conquête par Jules César, et la carte de synthèse faite par les élèves (Annexe 15). Les élèves doivent s'être approprié les savoirs centraux sur la Guerre des Gaules pour passer du langage cartographique au langage écrit. Les informations principales présentes dans la première activité sont : les dates de début et de fin de la Guerre des Gaules, le nom de Vercingétorix comme unificateur des peuples gaulois et les épisodes des batailles de Gergovie et d'Alésia. Elsa et Marius sont-ils parvenus à organiser un récit historique cohérent en retrouvant ces informations dans leurs documents cartographiques ?

Pour cette activité, Marius a demandé à inverser les rôles, il a donc été le tuteur. J'ai permis ce changement avec l'idée que c'était une occasion de voir quels bénéfices Marius et Elsa pouvaient retirer à se mettre dans la position de l'autre élève.

Au début de l'activité, Marius avoue ne pas avoir bien compris ce qu'il doit faire (dialogue Annexe 16). Il invite en réalité Elsa à dire si elle-même a compris l'objectif du travail et lui demande des précisions pour s'assurer, comme tuteur, qu'elle remobilise les informations principales pour le récit :

« Marius : - J'ai pas compris ce qu'il faut faire.

Elsa : - Déjà écris ce qui est en rouge là. En ensuite on va parler de tout ça...

- C'est quoi « tout ça » ?
- En quelle année... Bah de la guerre... Je sais pas comment expliquer. De la Guerre des Gaules
- La guerre de Gergovie, la guerre d'Alésia et tout ça ?
- Oui voilà. On va parler de la Guerre des Gaules.
- Du chemin de Rome aussi, du chemin de Jules César.
- Oui en fait on va parler de tout ça. Du coup on peut mettre, euh, « La Guerre des Gaules a commencé en 58 av. J.-C. » etc. Euh, que général romain euh... »

Lors de la suite du dialogue, on voit que l'essentiel de la discussion tourne autour de la formulation des informations et de l'ajout de précisions à ce qui est dit. A titre d'exemple, les deux élèves réfléchissent longuement à la manière de présenter Jules César :

- « Marius : - “Le général romain Jules César a mené la guerre...”  
 Elsa : - “Jules César a mené la guerre...”
- “Contre les Gaulois...”
  - Attends, “La guerre de Gaule a commencé...”
  - En 58.
  - Moi je préférerais, tu vois, qu’on mette : “Jules César a mené la Guerre de Gaule, commencée à...” ? Peut-être c’est mieux.
  - 58 av. J.-C. ?
  - Oui.
  - “En 58 av. J.-C.”
  - Oui, “en”.
  - On peut mettre sinon “La Guerre de Gaule a commencé en 58 av. J.-C.. Les, euh, le général romain Jules César a déclenché la Guerre de Gaule.”
  - “La guerre de Gaules a commencé en 58 J.-C., point. Celui qui menait les guerres était Jules César”.
  - Celui qui menait les troupes romaines.
  - Oui.
  - [en écrivant] “Celui qui menait les troupes romaines était Jules César.”

Les informations sont formulées de façon chronologique, ce qui est attendu pour un récit en histoire. Ceci témoigne de la compréhension du langage cartographique : les deux élèves se sont approprié les connaissances qui leur ont été fournies, les ont localisées dans leur carte et les ont remobilisées pour réaliser un récit historique.

Cette constatation rejoint-elle ce qui a été évalué par les enseignants auparavant ? Dans la grille d’items observés, voici les évaluations qui ont été faites pour Elsa et Marius :

	<b>Marius</b>	<b>Elsa</b>
S’exprimer de façon à être entendu et compris dans un niveau de langue adapté	2 A	2 A
Utiliser un vocabulaire juste, précis et varié	1 NA, 3 ECA, 7 PA	5 ECA, 5 PA, 2 A
Rédiger un texte organisé et cohérent	2 ECA, 1 PA, 1 A	2 ECA, 2 PA, 1 A
Se repérer dans le temps	1 PA, 2 A	1 ECA, 2 A

Ici, le repérage dans le temps est la première condition pour rédiger un texte cohérent, et l'on constate que Marius maîtrise cette compétence légèrement plus qu'Elsa d'après la grille d'items. L'organisation d'un texte semble également être maîtrisée au même niveau. Par contre, Elsa montre une maîtrise plus sûre d'un vocabulaire juste, précis et varié. Au total, les deux élèves manifestent un niveau inégal mais proche des compétences requises pour la réalisation de ce texte en partant du langage cartographique. Leurs compétences respectives leur permettent de s'entraider, chacun des deux jouant finalement le rôle de tuteur sur l'un des axes de l'activité pour l'autre. Si Marius est en effet le tuteur formel, Elsa prend parfois l'initiative de le guider. Alors que Marius prononce 407 mots, Elsa en prononce d'ailleurs 645. Sa parole reste prédominante pour formuler des phrases complètes, tandis que Marius y ajoute des détails. Aux dires d'Elsa, le tutorat ne lui a pas été très utile, que ce fût elle ou Marius qui remplissait le rôle de tuteur :

- « - Est-ce que ça t'as aidée de faire un peu la tutrice de Marius une fois la semaine dernière ?
- Aider euh...
- Est-ce que ça t'a aidé par exemple à mieux comprendre certaines choses parce que tu les expliquais à Marius ? Du coup toi ça t'a aidé ou pas ?
- Euh non.
- Non ?
- Non j'avais déjà... non ça m'a pas...
- D'accord. Et quand vous avez échangé les rôles et que c'est Marius qui a fait le rôle du tuteur est-ce que ça t'a aidé ? Est-ce que ça t'a aidé à débloquent certaines difficultés dont tu me parlais ?
- Euh...
- Est-ce que Marius il a réussi à t'expliquer des choses, à te faire comprendre des choses ?
- Non. »

A l'écoute des dialogues entre Elsa et Marius, on remarque en effet qu'Elsa aurait travaillé plus rapidement toute seule, elle manifeste parfois d'ailleurs son agacement à Marius lors qu'il discute certains détails ou se déconcentre. Pour autant, à l'occasion de ce récit de la Guerre des Gaules, c'est grâce à lui que certains éléments importants sont apparus. Lorsqu'ils ont fait appel à mon aide, Elsa nous a fait remarquer que Marius voulait parler des deux batailles de Gergovie et d'Alésia, alors que, de son point de vue, une seule suffisait. L'intervention de l'enseignant a permis de mettre un terme à ce

conflit de forme puisque j'ai rappelé à Elsa que les deux batailles étaient très importantes.

Du point de vue de Marius, le tutorat a été bénéfique :

- « - Et par rapport aux travaux qu'on a faits la semaine dernière, est-ce que ça t'a aidé qu'Elsa te donne des conseils quand vous avez fait la carte sur la naissance du judaïsme ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ? Plutôt que ce soit toi qui le fasses tout seul ou que tu me demandes à moi, est-ce qu'il y a des choses qui t'ont paru plus simples parce que c'était... ?
- Déjà j'ai mieux compris le vocabulaire déjà.
  - Oui ?
  - C'était plus simple de comprendre.
  - Oui parce que c'était quelqu'un de ton âge c'est ça ?
  - Oui.
  - Et à l'inverse du coup, est-ce que ça t'a apporté quelque chose d'inverser les rôles et de toi jouer un petit peu le rôle du prof envers Elsa ?
  - Euh oui, parce que avec les cartes que vous nous avez données, la carte de la conquête de la Gaule et après la Gaule gallo-romaine...
  - Oui ?
  - Et bah en fait j'ai mélangé un petit peu les deux et du coup j'ai vu en fait... ça m'a aidé.
  - Oui ?
  - Je sais pas comment l'expliquer mais ça m'a aidé.
  - Parce que tu devais réexpliquer quelque chose à Elsa du coup ça t'aidait toi-même à comprendre en réexpliquant ?
  - Oui ! »

Dans leur dialogue sur l'activité en question, on remarque qu'en effet, Marius semble mieux maîtriser les événements du point de vue de l'enseignant. Comme apprenante, en revanche, Elsa n'en a pas eu immédiatement conscience et a pu avoir l'impression que ce travail de binôme la ralentissait. Il nous faut donc souligner aussi la limite de l'auto-évaluation des élèves quant à leur propre production : ils peuvent tout aussi bien considérer le tutorat comme inutile et le travail individuel plus efficace quand, en réalité l'aide d'un pair les a aidés à perfectionner leur production.

## 2. Décrire la Rome impériale : Eglantine et Mathéo

La nature de l'activité réalisée par Eglantine et Mathéo est ici différente de la précédente : si l'on passe une nouvelle fois du langage cartographique (schématique) pour utiliser le langage écrit, il ne s'agit pas d'un récit historique mais d'une description. Les informations ne sont donc pas à classer selon un ordre chronologique mais par une typologie des éléments représentés dans le schéma. Ce travail n'était pas aussi ambitieux que le récit de la guerre des Gaules car il ne devait venir qu'en appoint du schéma (mise en commun en classe entière, Cf. Annexe 17), comme formalisation de la trace écrite, et le temps imparti était plus court : dix minutes (contre 25 pour le récit de la Guerre des Gaules). C'est pourquoi le dialogue entre Mathéo (déjà peu bavard quand il est enregistré) et Eglantine est restreint et peut être retranscrit intégralement ici (Annexe 18):

« Eglantine : - Bon Mathéo, faut peut-être écrire un peu là. Mais je sais pas quoi écrire. Je sais pas en fait...

Mathéo : - On va marquer "Il y a un Colisée et un Circus Maximus".

- Entre parenthèses on peut mettre "hippodrome".

- "Hippodrome".

- Ah tiens Mathéo, Mathéo ! Tu peux mettre "comme types de bâtiments..."

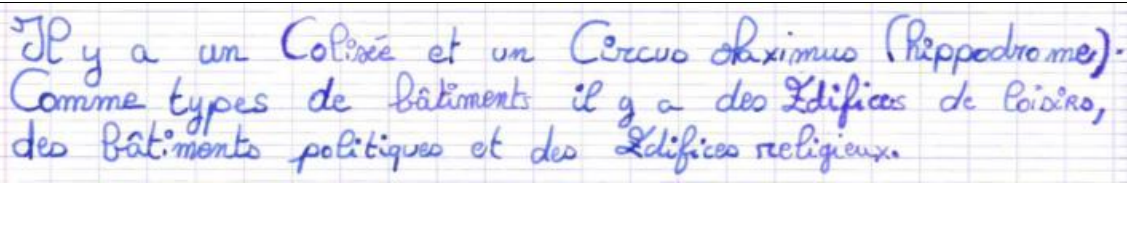
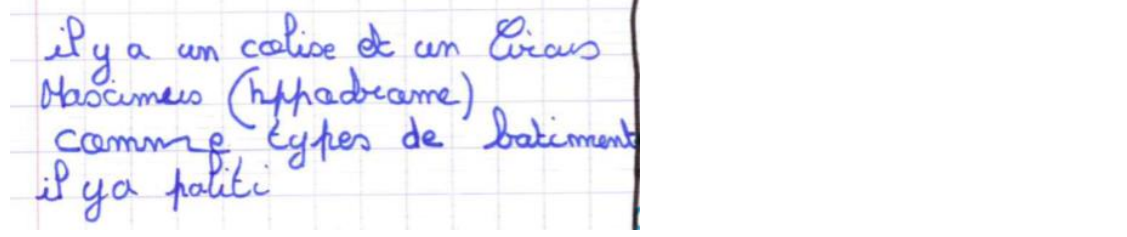
Mathéo ! Tu mets "Comme types de bâtiments, il y a des édifices de loisir, des bâtiments politiques et des édifices religieux".

- Voilà voilà.

... "et... édifices religieux"

.

On peut comparer ce dialogue entre les élèves avec la production finale de chacun d'eux (Annexe 19) :

Eglantine	
Mathéo	

Ici, le passage du schéma au texte ne semble pas avoir fait difficulté : les deux élèves comprennent ce qu'ils voient sous forme de dessin. Par contre, le texte n'est pas organisé de façon logique. Il commence par deux exemples de bâtiments avant de se poursuivre par la liste des types de bâtiments. Quand on compare cette production finale avec le processus de réalisation, on remarque qu'Eglantine n'a pas discuté la proposition faite par Mathéo pour le début du texte, et vice et versa pour la phrase finale (que Mathéo n'a pas eu le temps d'écrire). On rencontre finalement le même écueil que lors de l'activité précédente de ce binôme : il n'y a pas de réel dialogue pour dénouer les difficultés ou perfectionner ce qui peut l'être. De surcroît, la trace écrite veut dire la même chose mais la forme est bien différente : Eglantine ne fait aucune faute d'orthographe ou de ponctuation, tandis que Mathéo en fait un certain nombre.

Ce décalage entre les deux élèves témoigne une nouvelle fois de l'incompréhension du principe de tutorat : au lieu de discuter les choix d'organisation du texte, ou de s'entraider pour l'orthographe, chacun des deux élèves a écrit sa propre description indépendamment de l'autre. Finalement, il s'agit de deux propositions superposées l'un sur l'autre et pas discutées, comme on le comprend à la lecture du dialogue. Deux phrases se succèdent, l'une de Mathéo, et l'autre d'Eglantine. Il ne s'agit donc pas d'un réel travail de tutorat ou de binôme, mais d'une synthèse de deux réflexions différentes qui ne se sont pas réellement rencontrées.



## Conclusion

A l'issue de cette mise en œuvre d'une pédagogie différenciée par le tutorat, nous pouvons établir plusieurs bilans.

Dans le cadre du tutorat entre deux élèves dyslexiques, le guidage est toujours principalement fait quantitativement par l'élève la moins en difficulté, Elsa. Mais le second élève ajoute des pierres importantes à l'édifice grâce aux compétences qu'il a su développer malgré ses difficultés. Ainsi, ayant développé une mémoire auditive importante (qui lui permet de retenir très facilement un cours entendu), Marius a pu corriger les erreurs d'écriture d'Elsa face à des noms propres non maîtrisés, tels qu'Israël. Il a également permis d'organiser un récit historique plus cohérent en maîtrisant les connaissances liées à la Guerre des Gaules, tandis qu'Elsa lui a permis de formaliser ce récit en y apportant ses propres compétences dans ce domaine.

Le tutorat semble avoir porté des fruits également dans le binôme Maxime-Célia. Maxime a su repérer les difficultés de Célia et lui a rappelé les solutions pour les dépasser, en particulier le rappel des points cardinaux. Une fois que celle-ci a pris de l'aisance dans le travail en binôme, Maxime lui a laissé davantage la parole, l'a moins guidée et a même pu profiter de ses suggestions pour perfectionner son travail.

En revanche, le tutorat connaît plusieurs limites et peut s'avérer inefficace. Dans le binôme de Mathéo et Eglantine, il a été ainsi très peu fructueux. Eglantine n'a pas vu l'intérêt de ce procédé et, dans les travaux étudiés, elle a soit dirigé le travail plus qu'elle n'a aidé Mathéo à progresser, soit elle lui a laissé proposer une partie de texte sans la discuter et y a ajouté la sienne. On l'a déjà évoqué, l'écart important de maîtrise des compétences entre Eglantine et Mathéo a pu provoquer cet échec. D'une part, Eglantine n'a pas su se mettre au niveau des difficultés de Mathéo, qu'elle ne parvient pas à comprendre car elle ne les expérimente pas elle-même. D'autre part, le niveau de compétences d'Eglantine est inatteignable à court terme pour Mathéo. Ceci rejoint le constat fait par Lev Vygotsky : la progression de l'apprenant nécessite une zone proximale de développement<sup>20</sup>. A travers ce concept, on comprend que le tutorat n'a de sens que si le tuteur est plus expérimenté. Pour reprendre la métaphore de départ, on ne voit jamais un tuteur plus petit que la plante qu'il soutient, sinon quand il ne lui est

---

<sup>20</sup> VYGOTSKI, Lev, *Pensée et Langage*, Terrains / Éditions Sociales, 1985.

plus utile parce qu'elle a poussé solidement. Cependant, quand l'expérience du tuteur creuse un fossé infranchissable, l'élève aidé n'est plus dans une zone proximale de développement mais dans ce qu'on pourrait appeler un terrain vague où il erre seul et sans aide véritable. L'enseignant doit ici assumer ses responsabilités et choisir avec pertinence la formation des binômes de tutorat.

Pour apporter une réponse claire à notre problématique : le tutorat a été ici plus efficace entre élèves dyslexiques, mais à niveau de compétences inégal et varié, qu'entre une élève en grande réussite et un élève dyslexique. Enfin, cela n'implique pas de réduire ce tutorat aux binômes d'élèves dyslexiques, ce qui pourrait du reste avoir des conséquences négatives (les isoler et les discriminer par rapport au reste des élèves, ou retarder leur progression quand ils butent sur les mêmes difficultés). Dans le cas de Célia et de Maxime, on remarque que le tutorat a été efficace pour les deux puisqu'ils ont mis à profit leurs facilités respectives pour réaliser des travaux communs. Maxime, dont le niveau de compétences est satisfaisant sans être déconnecté de celui de Célia, a su faire progresser celle-ci sur les points qu'elle sentait faibles. Il a en outre pris à cœur son rôle de tuteur, me confiant par deux fois le stress que cela avait engendré mais également le fait qu'il avait pu apprendre de ses propres erreurs.

Pour terminer, cinq conditions doivent être rappelées ou suggérées pour un tutorat efficace, à la lumière de la pratique ici analysée :

1. Il peut paraître séduisant de laisser les élèves former eux-mêmes leurs binômes, le travail avec un camarade que l'on apprécie semble en effet plus agréable. Le choix des binômes doit revenir cependant en dernier lieu à l'enseignant. Il est l'expert en pédagogie de la classe et en didactique de sa matière. Il est donc le plus habilité à former des tutorats profitables au plus grand nombre. Par ailleurs, laisser le choix aux élèves fait courir le risque que le dialogue métacognitif recherché se transforme en simple conversation entre copains et ne fasse pas avancer le travail.

2. Le tutorat, au sens strict du terme, ne peut pas être mis en place avant une évaluation des différentes compétences des élèves. Il n'est efficace que dans le cadre d'un niveau de maîtrise des compétences travaillées différent entre élèves. Pour former une zone proximale de développement, il faut que le développement soit possible, sans quoi la marge de progression est faible et le tutorat n'a pas plus d'intérêt que le travail individuel.

3. En conséquence, le tutorat ne peut pas avoir l'ambition de faire progresser les élèves sur toutes les compétences d'un coup : aucun élève tuteur ne peut être expert dans toutes les compétences (sauf rares exceptions). Le binôme doit donc être constitué pour cibler quelques capacités précises. On l'a vu dans les exemples développés, aucun tuteur n'a pu être vigilant sur plus de deux axes travaillés en activité à la fois.

4. Si l'on considère que le tutorat doit cibler un nombre restreint de capacités, il doit donc se faire à moyen ou long terme pour permettre aux deux élèves de discuter leur choix et de progresser. C'est ici en particulier vrai pour le tuteur lui-même, dont l'activité permet de conscientiser des ressources internes qu'il n'avait pas encore formulées. Pour ce faire, il faut donc que son coéquipier ait déjà eu le temps de progresser et de questionner les conseils du tuteur pour approfondir sa réflexion.

5. Enfin, si le tutorat est plus efficace à moyen ou long terme, il n'a pas vocation à la perpétuité : lorsque l'on constate que les deux élèves sont parvenus à progresser dans les domaines où c'était nécessaire, le tutorat peut être suspendu car, finalement, la zone proximale de développement a disparu. Ceci n'empêche pas toutefois de reformer des binômes différents, pour développer d'autres compétences. L'écueil à éviter ici est de faire du tutorat la seule stratégie pédagogique proposée aux élèves : s'il peut s'avérer efficace pour une partie d'entre eux, il peut également n'avoir aucun intérêt pour d'autres, comme on l'a vu avec notre deuxième binôme.

# Bibliographie

## Rapport officiel :

*A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, 2000, mis à jour en 2007 : <http://www.education.gouv.fr/cid1944/a-propos-de-l-enfant-dysphasique-et-de-l-enfant-dyslexique.html>

## Ouvrages de référence en sciences de l'éducation :

ASTOLFI, Jean-Pierre, *La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF éditeur, 2008, p. 81-85.

LEGRAND, Louis, *La différenciation pédagogique*, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984.

PERRENOUD, Philippe, *Pédagogie différenciée*, ESF éditeur, 2004 (1<sup>ère</sup> édition 1997).

## Article de revue en sciences de l'éducation :

BAMIER Gérard, « Interactions de guidage entre pairs ». *Revue Educations* n° 9. juin-octobre 1996, p, 45.

MEIRIEU, Philippe, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? », *Les entretiens Nathan*, 1995, Actes VI, Ecole, diversités et cohérence, Paris, Nathan, 1996, 31 pages.

VYGOTSKI, Lev, *Pensée et Langage*, Terrains / Éditions Sociales, 1985.

## Article de revues scientifiques sur la dyslexie :

BRUN-HENIN, Florence et al., « Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale », *Développements* 2012/4 (n° 13), p. 4-28.

ESTIENNE, Françoise, « Adolescents, dyslexie et difficultés scolaires : réflexions et action. Quand la théorie sait mais que rien ne fonctionne ! », *Développements* 2010/1 (n° 4), p. 37-44.

FLUSS, Joel et al., « Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques », *Développements* 2009/1 (n° 1), p. 21-33.

LE CAPITAINE, Jean-Yves, « Les « dys » relèvent-ils d'une éducation spécialisée ? », *Empan* 2016/1 (n° 101), p. 29-34.

LEVY, Michel S., « Dyslexie, dysphasie. Partie I », *Empan* 2016/1 (n° 101), p. 12-20.

MAEDER, Christine, « Troubles dyslexiques et troubles de la compréhension écrite : quels liens, quelles différences, quelles évaluations ? », *Développements* 2012/4 (n° 13), p. 29-37.

MARCIANO, Paul, « La dyslexie-dysorthographe : hypothèses psychodynamiques », *Enfances & Psy* 2016/3 (N° 71), p. 13-29.

PECH-GEORGEL, Catherine et Florence GEORGE « Batterie d'évaluation des troubles du langage écrit adaptée aux lycéens et adultes dyslexiques », *Développements* 2010/3 (n° 6), p. 27-34.

POUHET, Alain, « Connaître les dys- et en mesurer les enjeux », *Enfances & Psy* 2016/3 (N° 71), p. 88-104.

#### **Mémoires de Master MEEF :**

BOUGOUIN, M. (2015), Comment mettre en place une pédagogie différenciée, à partir de l'hétérogénéité des élèves en vue de la réussite de tous et de chacun ?, Mémoire Master MEEF, Nantes : ESPE de Nantes, 73 p.

CARBONNIER, F. (2012), Les enseignants et l'hétérogénéité des élèves, Mémoire Master SMEEF, Lille : IUFM de l'Université d'Artois, 184 p.

FORESTIER, A. et M. Martel (2012), Evaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace, Grenoble : IUFM de Grenoble, 59 p.

# Annexes

# Annexe 1 : travail individuel de Marius et d'Elsa sur la naissance du judaïsme

Activité de Marius :

## La naissance du judaïsme Activité : connaître et situer les repères géographiques

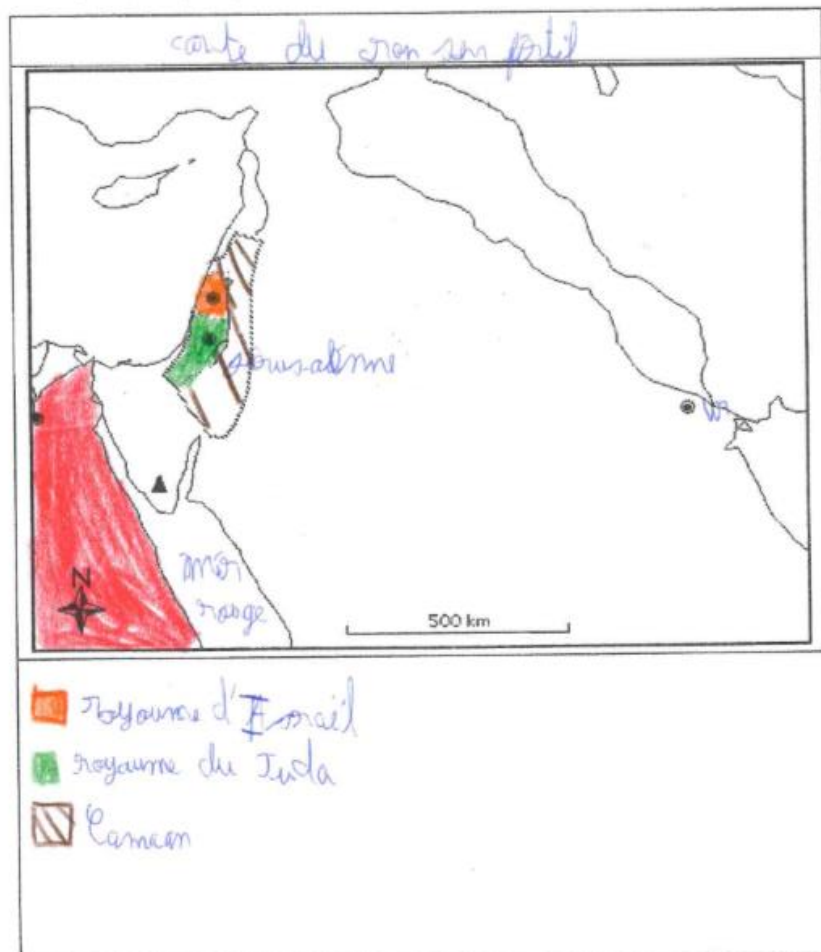
### 1. Mobiliser ses connaissances

A l'aide de votre cahier, répondez aux questions suivantes :

- D'après la Bible, de quelle ville est originaire Abraham ? ...ur.....
- D'après la Bible, quelle grande puissance Moïse affronte-t-il ? ...le pharaon.....
- D'après la Bible, par où Moïse est-il passé pour fuir de cette puissance ? ...par la mer rouge.....
- Comment s'appelle la région où vit le peuple hébreu ? ...en Palestine / Canaan.....
- Quelle est la principale ville du peuple hébreu ? ...Jérusalem.....

### 2. Réaliser une production cartographique

Avec les réponses du premier exercice, complétez individuellement la carte ci-dessous. Mettez un titre et une légende. Dans la légende, indiquez quels éléments sont racontés par la Bible.



Activité d'Elsa :

## La naissance du judaïsme

### Activité : connaître et situer les repères géographiques

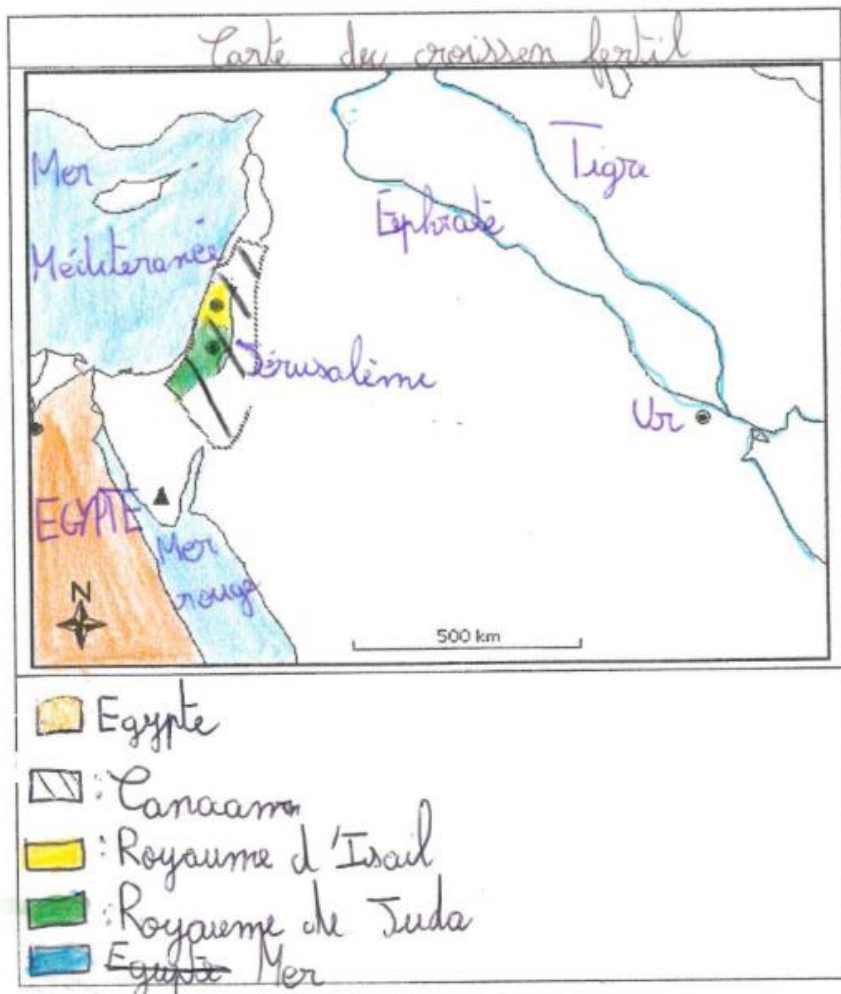
#### 1. Mobiliser ses connaissances

A l'aide de votre cahier, répondez aux questions suivantes :

- D'après la Bible, de quelle ville est originaire Abraham ? ..... l'origine de Abraham est Ur ✓
- D'après la Bible, quelle grande puissance Moïse affronte-t-il ? ..... Il affronte Pharaon ✓
- D'après la Bible, par où Moïse est-il passé pour fuir de cette puissance ? ..... Mer rouge ✓
- Comment s'appelle la région où vit le peuple hébreu ? ..... Canaan ✓
- Quelle est la principale ville du peuple hébreu ? ..... Jérusalem ✓

#### 2. Réaliser une production cartographique

Avec les réponses du premier exercice, complétez individuellement la carte ci-dessous. Mettez un titre et une légende. Dans la légende, indiquez quels éléments sont racontés par la Bible.





## Annexe 2 : dialogue entre Elsa et Marius lors de l'activité sur la naissance du judaïsme

Elsa : - Commence par prendre quatre crayons. On va commencer par colorier l'Égypte, qui est sur le côté. Donc on colorie toute la surface.

Marius : - Tu sais c'est des conseils que tu dois me donner hein.

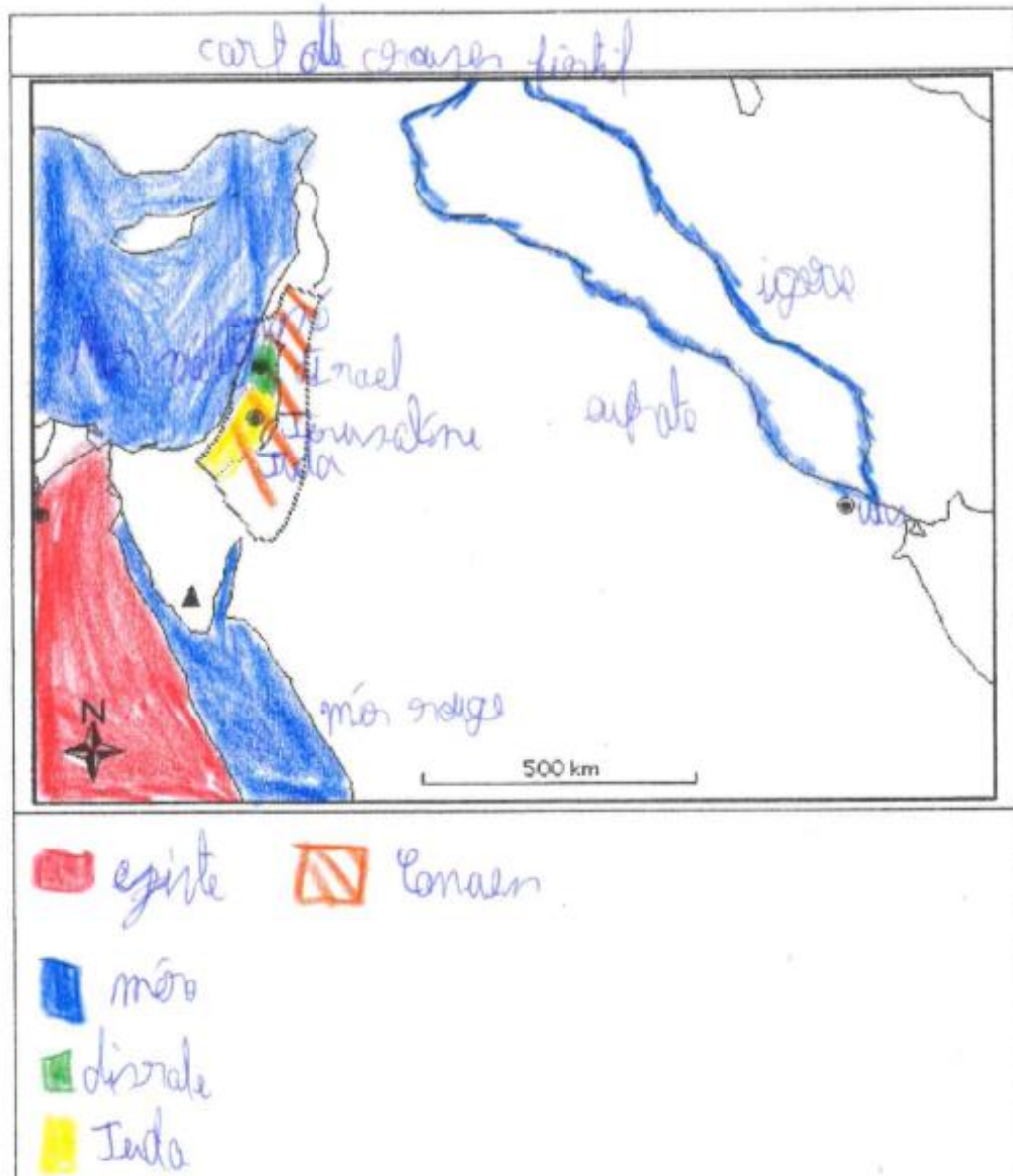
- Mais je sais pas quoi dire ! Après on écrit dans la légende. On va faire la mer en bleu.
- C'est où la mer ?
- C'est en haut à gauche.
- D'accord.
- A la grande place. C'est la mer Méditerranée
- La mer quoi ?
- La Méditerranée ?
- Oui bah c'est pas à faire si vite hein.
- Oui ?
- Parce que moi niveau carte et coloriage je suis pas très doué.
- On va réécrire la légende dans le cadre. Tu mets que mer.
- Bah oui, parce qu'y en a d'autre des mers.
- Et on écrit dans l'endroit bleu qu'on a colorié « Mer Méditerranée ».
- C'est fait !
- Après on colorie la Mer rouge, qui est à ton avis... ?
- Bah en bas de l'Égypte, vu que Moïse passe par la Mer Rouge pour échapper aux Égyptiens.
- Exactement. Et on écrit Mer Rouge. On va repasser sur les traits le Tigre et l'Euphrate.
- C'est où ?
- A ton avis ?
- J'en ai aucune idée ! (rire)
- Euh c'est euh... ça part du milieu et ça va vers le bas à droite. Tu sais les différencier ?
- Non.
- Le Tigre est côté droit et l'Euphrate côté gauche. On écrit à côté « Tigre » et « Euphrate ».
- Après on va mettre dans la légende.
- On va mettre quoi ?
- Dans la légende. Ah non on va pas le mettre dans la légende.
- Bah non vu qu'on a déjà mis la mer en bleu.
- On va mettre le royaume d'Israël ici. Et après... et on le met dans la légende.
- C'est le royaume quoi ?
- Le royaume...
- Tu l'as appelé comment ce royaume là ?
- Le royaume d'Israël.
- Non c'est Israël.
- Ah oui c'est Israël. Bon après on va mettre le royaume de Juda, qui est en dessous. Et ces deux royaumes à ton avis ils sont situés où ?
- En Canaan.
- Exactement. Donc on va faire des hachures car il y a déjà des coloriages complets. Donc on repasse par-dessus. Et on l'écrit dans la légende.
- C'est déjà fait.
- Et on va écrire la ville. Donc voilà. Cette ville on l'appelle comment ?
- C'est Ur ?
- Exactement. Enfin oui c'est ça. Et Jérusalem se situe où ?
- Jérusalem... Jérusalem... C'est la ville qui est dans la partie jaune pour moi ?
- Qui est dans le royaume de Juda.
- Oui.
- Donc c'est la ville de ?
- Jérusalem.
- Et voilà, tu as fini ta carte.

### Annexe 3 : carte finale de Marius et Elsa sur la naissance du judaïsme

Carte de Marius :

#### 3. Coopérer et mutualiser

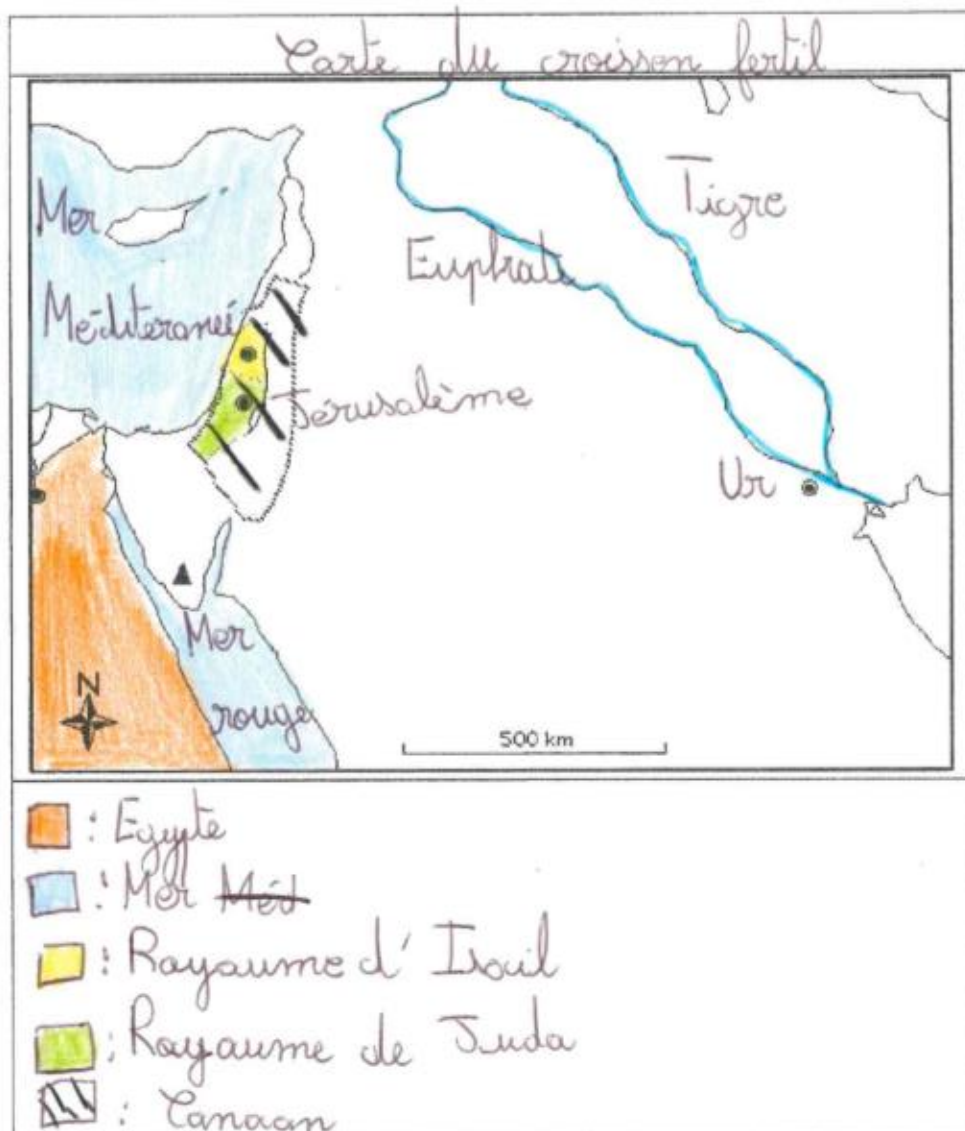
Refaites la carte en binôme à partir de vos travaux de l'exercice 2. Chacun de vous deux a un rôle : le premier élève joue le rôle du professeur qui conseille, le second réalise la carte finale. Au fur et à mesure du travail, notez sous la carte les conseils qui sont donnés.



## Carte d'Elsa :

### 3. Coopérer et mutualiser

Refaites la carte en binôme à partir de vos travaux de l'exercice 2. Chacun de vous deux a un rôle : le premier élève joue le rôle du professeur qui conseille, le second réalise la carte finale. Au fur et à mesure du travail, notez sous la carte les conseils qui sont donnés.



## Annexe 4 : Activité individuelle de Mathéo sur la naissance du judaïsme

### La naissance du judaïsme

#### Activité : connaître et situer les repères géographiques

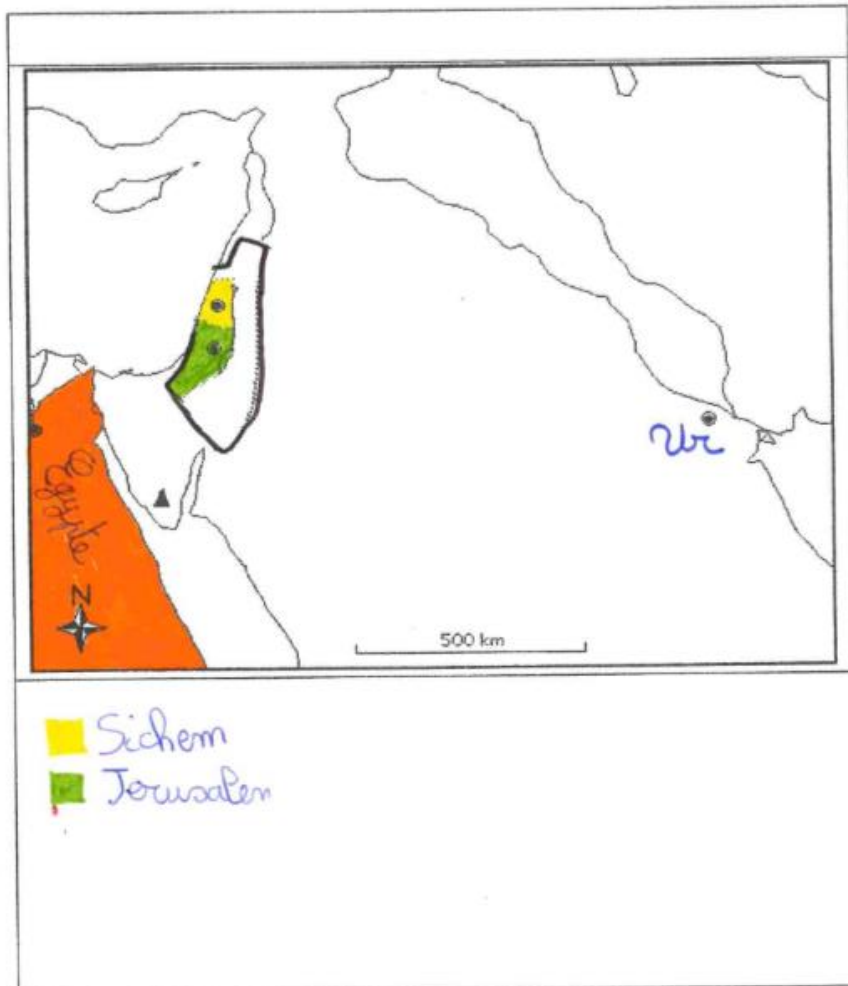
##### 1. Mobiliser ses connaissances

A l'aide de votre cahier, répondez aux questions suivantes :

- D'après la Bible, de quelle ville est originaire Abraham ? ... *Ur* .....
- D'après la Bible, quelle grande puissance Moïse affronte-t-il ? ... *L'Egypte* .....
- D'après la Bible, par où Moïse est-il passé pour fuir de cette puissance ? ... *la mer rouge* .....
- Comment s'appelle la région où vit le peuple hébreu ? .....
- Quelle est la principale ville du peuple hébreu ? ... *Jerusalem* .....

##### 2. Réaliser une production cartographique

Avec les réponses du premier exercice, complétez individuellement la carte ci-dessous. Mettez un titre et une légende. Dans la légende, indiquez quels éléments sont racontés par la Bible.



## Annexe 5 : dialogue entre Eglantine et Mathéo lors de l'activité sur la naissance du judaïsme

Eglantine : - Alors. Et bah on va noter « Egypte ». Après faut peut-être colorier ?

Mathéo : - Faut colorier de la même couleur ?

- Bah je sais pas. Monsieur, nous deux on colorie de la même couleur ?

Enseignant : - oui.

Eglantine : - D'accord.

Mathéo : - Faut mettre Jérusalem.

- Oui. Il va y avoir plein de blancs dans l'enregistrement.

- Bah on a pris nos crayons pour écrire.

- Ah c'est mieux !

- Donc là on va mettre Jérusalem.

- Alors, ensuite on va faire Canaan.

- Canaan ? Donc là on est dans le pays de Canaan.

- En hachures.

- Là nous allons mettre Ur. Voilà c'est mis.

- Ensuite on va mettre la Mer Rouge. Faut que tu mettes la Mer Rouge.

- On la met où la Mer Rouge ?

- Bah où elle se trouve. Là. Clara, un crayon rouge. Merci. Alors. Il faudrait qu'on mette le passage où Moïse est passé. Y a un moment où il y a eu une séparation de je sais pas quoi.

- Bah de la Mer Rouge non ?

- Oui.

- Alors la Mer Rouge s'est séparée en deux, comme par hasard !

- Du coup on va mettre une flèche.

Bon, du coup, faut mettre... Et ben je sais pas quoi écrire. Bon on écrit quoi du coup ? Bon on met « passage »... non, « séparation ? ». « Séparation de la Mer rouge »... « Pour le passage de Moïse ». Et voilà. Euh, qu'est-ce qu'on peut mettre d'autre ? On peut peut-être mettre les fleuves là. [...]

- Ah. Alors. Mathéo, là, au machin là, Jérusalem, on peut peut-être rajouter « royaume de Juda ».

- D'accord.

- Et pour Juda, ou je sais pas quoi... Non, Mathéo, pour Sichem, on peut mettre « Royaume d'Israël ». Et voilà. Après... Alors. On peut mettre les fleuves ou je sais pas quoi, le Tigre et l'Euphrate. Je sais pas quoi mettre après. A si peut-être la Méditerranée ? Du coup on peut peut-être la colorier en rouge ?

- On a déjà colorié en rouge.

- Non mais la Mer Rouge, du coup la Mer Méditerranée... Faut faire gaffe de pas colorier le machin au milieu là.

- Fallait la coller ?

- Après, on peut la coller après.

- Bah du coup c'est fini ?

- Faut que tu mettes là la mer. T'as un blanco ou pas ? Parce qu'il faut que j'écrive « rouge » vu qu'y a les deux mers.

- Du coup on arrête ?

- Bah je sais pas.

- Monsieur, nous avons fini.

- Il y a un –e à la fin de Moïse. Monsieur on a fini.

Enseignant : - Vous n'avez pas mis de titre.

Eglantine : - Ah oui. Du coup quel titre ?

Mathéo : - Le plan de...

- Du coup on met quoi comme titre ?

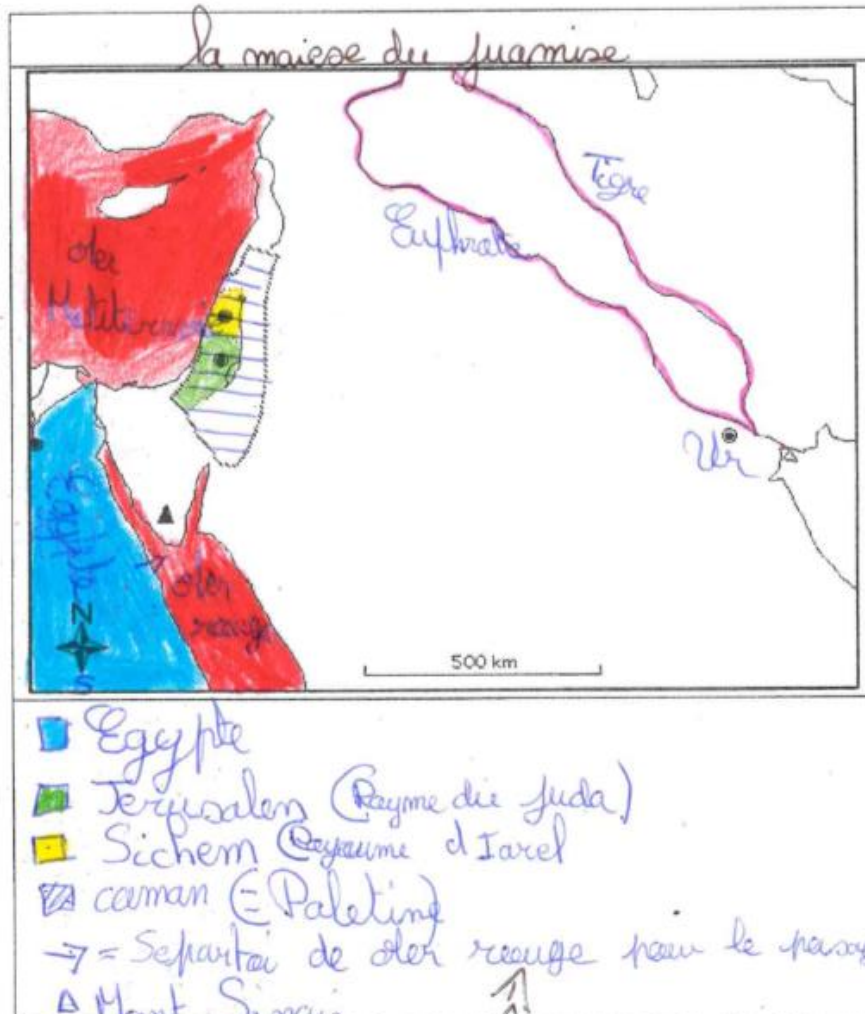
- Comme titre nous allons mettre « La naissance du judaïsme ».

- Du coup on marque...

## Annexe 6 : carte finale de Mathéo sur la naissance du judaïsme

### 3. Coopérer et mutualiser

Refaites la carte en binôme à partir de vos travaux de l'exercice 2. Chacun de vous deux a un rôle : le premier élève joue le rôle du professeur qui conseille, le second réalise la carte finale. Au fur et à mesure du travail, notez sous la carte les conseils qui sont donnés.



Conseils donnés :

- Jéruse
- Mex

→ seconde de l'océan



# Annexe 7 : travail individuel de Maxime sur la naissance du judaïsme

## La naissance du judaïsme

### Activité : connaître et situer les repères géographiques

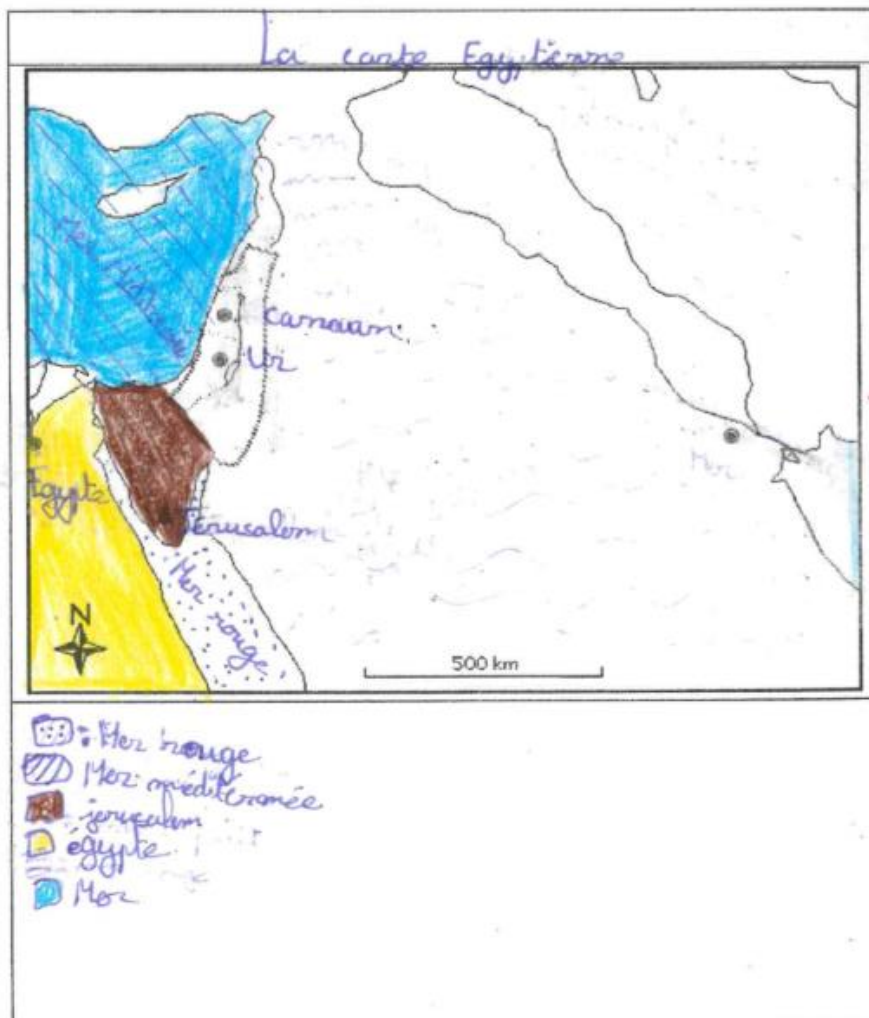
#### 1. Mobiliser ses connaissances

A l'aide de votre cahier, répondez aux questions suivantes :

- D'après la Bible, de quelle ville est originaire Abraham ? ..... c'est Ur
- D'après la Bible, quelle grande puissance Moïse affronte-t-il ? Il affronte les Egyptiens
- D'après la Bible, par où Moïse est-il passé pour fuir de cette puissance ? il passe par la mer rouge
- Comment s'appelle la région où vit le peuple hébreu ? .. Canaan
- Quelle est la principale ville du peuple hébreu ? .. Jérusalem

#### 2. Réaliser une production cartographique

Avec les réponses du premier exercice, complétez individuellement la carte ci-dessous. Mettez un titre et légende. Dans la légende, indiquez quels éléments sont racontés par la Bible.



## Annexe 8 : dialogue entre Célia et Maxime lors de l'activité sur la naissance du judaïsme

Maxime : - Donc, là tu vois c'est la mer, et là c'est les terres. Tu dois situer l'Egypte, Ur, Canaan, Jérusalem, et la mer Rouge. Alors la mer Rouge elle est où ?

Célia : - Là.

- Où ça là ? Précisément, niveau géographique ! Nord-sud-est-ouest !
- Sud ?
- Sud...
- Est...
- Sud-ouest !
- Regarde sur la carte là, sud-ouest.
- Sud-ouest
- Donc, c'est par où ?
- C'est au sud-ouest.
- Voilà. Donc là voilà tu fais un petit carré après niveau légende.
- Voilà c'est bon.
- Voilà donc après, elle se trouve vers où l'Egypte ?
- Sud !
- Par rapport à la Mer Rouge ?
- Juste à côté.
- Au niveau géographique !
- Au sud... ouest ?
- Voilà, donc tu marques. Sans faute d'orthographe !
- Après ?
- Après, où se situe Jérusalem ?
- Au sud-ouest ?
- Voilà ouais... Vas-y, marque.
- Après Ur, ça se trouve vers où ?
- Au sud-ouest.
- Voilà donc marque. Et maintenant Canaan ?
- Au nord-ouest.
- Vas-y, marque.
- Après, est-ce qu'y a-t-il des mers à côtés ?
- Ça c'est la mer Méditerranée je crois.
- Et bah marque. Donc maintenant la carte tu vas l'appeler comment ?
- ...
- Bah en fait les Egyptiens ont fait comme esclaves... Jérusalem. Les habitants de Jérusalem ils sont partis à travers la mer Rouge, qui s'est ouverte, et qui s'est fermée en fait.
- Oui, pour avoir les Egyptiens...
- Donc tu l'appelles comment la carte ?
- Je ne sais pas...
- On l'appelle la carte... ?
- Egyptienne !
- Voilà ! Donc tu marques la carte en haut.
- On colorie ?
- Oui on colorie madame ! Ah mince il faut que je colorie aussi. Même l'enseignant il colorie même pas. Donc, les terres normalement c'est quelle couleur madame ?
- Alors déjà l'eau c'est le bleu.
- Oui mais la terre ?
- La terre bah... normalement en Egypte c'est du sable donc...
- La terre ? C'est bizarre madame ! La terre c'est pas...
- Bah en Egypte, c'est du sable !



- Pas obligé. (coloriage)  
Bah les terres c'est marron ? Bizarre madame. Et vu qu'en Egypte il fait chaud, il faut du jaune, ou du rouge.  
Mais attends si tu colories ça en marron tu dois colorier tout ça en marron parce que ça aussi c'est toute la terre.
- Oh !
- Non, j'ai colorié Jérusalem, le territoire de Jérusalem.
- Et maintenant on colorie en rouge pour la Mer Rouge, parce que vu qu'elle est rouge...
- Non pas obligé.
- Bah moi j'ai colorié en rouge.
- Moi j'ai mis des petits points. Donc la terre on va la colorier...
- On fait quoi Monsieur ?
- On colorie Madame ! Il faut colorier les terres !
- Je sais pas si c'est des terres moi.
- Faut faire un ministère de la culture.
- Donc, les mers... Moi j'ai fini de colorier.
- Y a encore des mers là Madame !
- Ah ?
- Bah oui, je crois.
- D'accord.
- On sait pas là si ce sont des mers ou pas.

L'enseignant : - Non, ça ce sont des fleuves, le Tigre et l'Euphrate.

Maxime : - Ah c'est des fleuves ?

- Oui.

Célia : - Du coup bah...

Maxime : - Du coup on peut colorier en bleu ?

L'enseignant : - Tu peux les repasser en bleu oui mais finement, avec un stylo par exemple ou avec des traits fins.

Célia : - Monsieur est-ce qu'on peut faire comme ?

L'enseignant : - Mais pourquoi tu ne le fais pas sur celle-là ?

Maxime : - Il est où mon crayon ? Tu l'as pas pris ?

Célia : - Non je l'ai pas pris.

Donc là, l'Egypte je sais que c'est là.

- Donc voilà. Après en rouge ou orange.
- Pourquoi tu veux colorier en orange ?
- Pour faire les territoires.
- Ca il a dit que c'était quoi ?
- Ca c'est des fleuves.
- Oui bah ça c'est le Tigre mais celui-là je me souviens plus.
- Le Tigre ?
- Oui.
- Mais c'est immense !
- C'est un -r là.
- Oui je sais mais on a le droit de se tromper dans la vie non ?
- Monsieur !

L'enseignant : - Oui Célia ?

- Vous avez dit que ça c'était quoi ?
- Ca c'est la continuation des fleuves je pense, montre-moi, à moins que ce soit la mer Morte.

Maxime : - La mer Morte ?

L'enseignant : - Non c'est toujours les deux fleuves là. Comment ça s'appelle cette région entre les deux fleuves ? En Grec ça se dit Mesos Potamos...

Célia : - Mésopotamie !

L'enseignant : Oui !

Maxime : - Mésopotamie, là.

Célia : - Entre deux fleuves.

Méso...pétamie ?

- Potamie.
- C'est pas un -b comme bébé ?
- MésoPotamie, avec un -p.  
Mais on va jamais avoir assez de place pour tout marquer !
- Egypte...
- T'as bientôt fini ?
- Monsieur on a fini !

L'enseignant : - Bien. Maintenant j'aimerais que vous notiez les conseils que vous vous êtes donnés. Par exemple qui a eu l'idée de faire les hachures là ?

Maxime : - Du coup on arrête ?

- Non car ça m'intéresse aussi ce que vous allez dire là. Alors qui a eu l'idée de mettre les hachures ?
- C'est moi.
- D'accord et bien tu peux mettre...
- Mais non mais là c'est la continuation du Tigre, bah oui.
- Donc vous avez indiqué que c'était le nom de la région là ?
- Oui, on a mis que c'était le Tigre.
- C'est pas une région le Tigre, c'est un fleuve.
- Entre parenthèses « Fleuve ».
- Comment on appelle la région entre les deux fleuves ?

Célia : - La Mésopotamie.

- Vous avez noté que c'était la Mésopotamie dans la légende ? Comme vous avez fait des hachures vous auriez dû le mettre dans la légende.
- Bah oui bah moi je l'ai mis dans... la légende.
- Ah bah c'est très bien. Donc Célia donne le conseil à Maxime.
- Ah non en fait je l'ai pas mis.
- T'as mis des hachures là.
- Ah oui.
- Alors il faut mettre « Mésopotamie ».

Maxime : - On s'est donné quoi comme conseils ? On s'est dit où se trouvaient les mers. Ah mince ! J'ai marqué les « mères », « maman » !

Après on s'est dit euh... où se trouvait l'Egypte ! Ah non où se trouvaient les euh...

Célia : - Où se trouvaient le Tigre, la Mésopotamie...

- Où se trouvaient les régions et les fleuves.  
Monsieur on a fini.

L'enseignant : - C'est tout ce que vous vous êtes donné comme conseils pour une carte comme ça ?

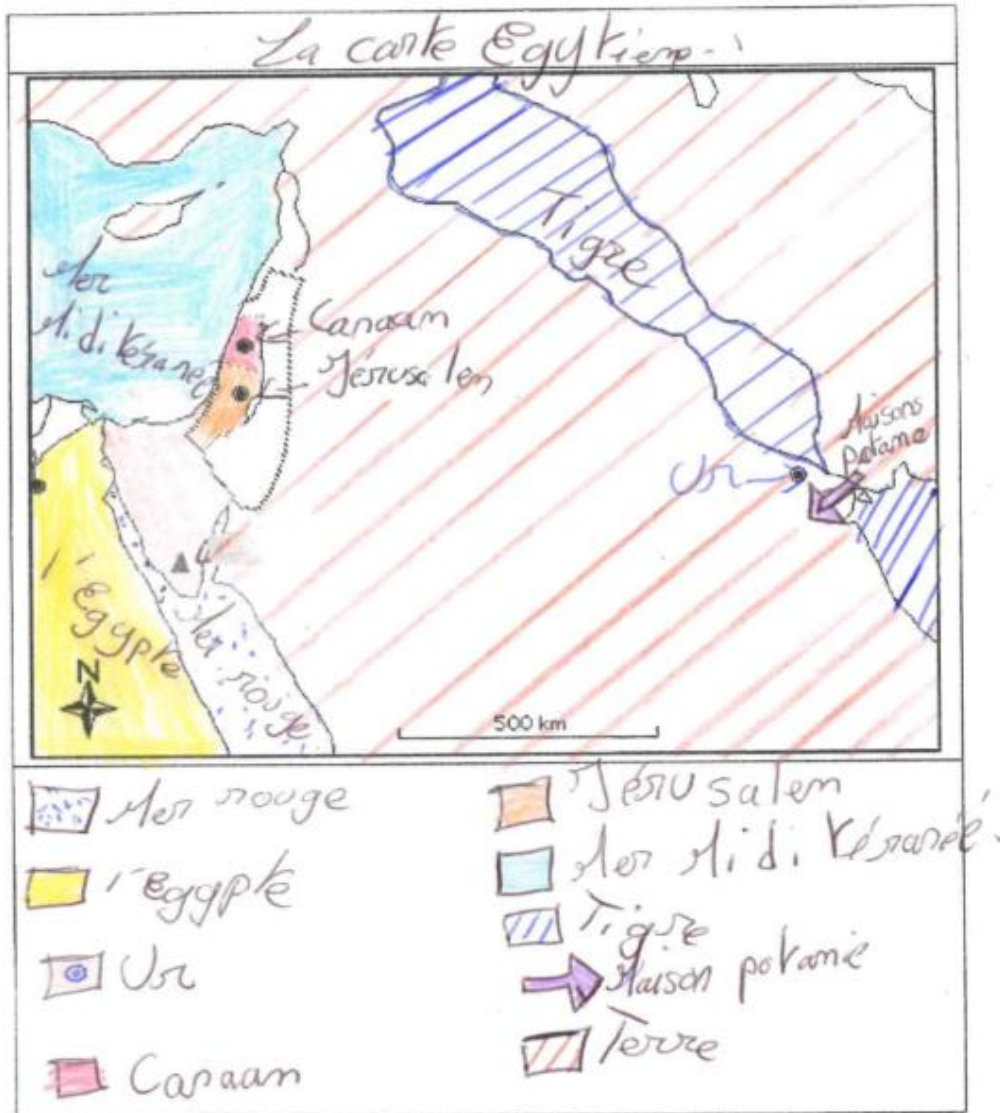
Les deux élèves : - Bah oui.

- Bon... de toute façon j'entendrai (rires).

## Annexe 9 : carte finale de Célia sur la naissance du judaïsme

### 3. Coopérer et mutualiser

Refaites la carte en binôme à partir de vos travaux de l'exercice 2. Chacun de vous deux a un rôle : le premier élève joue le rôle du professeur qui conseille, le second réalise la carte finale. Au fur et à mesure du travail, notez sous la carte les conseils qui sont donnés.



Conseils donnés : où se trouvent les mers, où se trouvent les régions et les fleuves.

## Annexe 10 : dialogue entre Elsa et Youenn lors de l'activité sur la réalisation du schéma de la Rome impériale

Youenn : - Heu bonjour. Je m'appelle Youenn Ollivier. Bah... Elsa ?

Elsa : - Pourquoi tu dis bonjour ? (rires)

- Il me faut du bleu clair.
- Donc on peut commencer par faire une zone carrée.
- Et au pire j'ai une idée !
- Nan mais d'abord écoute Youenn parce que...  
Bon tu vois là on peut dire que c'est une zone carrée.
- Oui.
- Enfin ça sera plus grand.
- Oui.
- Et on dit que tout le rouge là...
- D'accord...
- C'est Rome.
- Ouais.
- Et on peut dire par exemple, tu vois cette zone-là ?
- Oui.
- Tous ces bâtiments. On peut dire qu'on va faire des hachures à cet endroit-là. Et dans la légende on va mettre hachures et on va mettre...
- Temple ! Temple ! Temple !
- Et tu vois là aussi je le mets en rouge là tout ça, ce qu'on a colorié. On peut mettre... blablabla... Tu vois ?
- D'accord.
- Et après on va faire plusieurs zones.
- Tu vois pour le numéro deux, ça là, en fait on peut le représenter sur la carte.
- Oui, bah comme ça.
- Oui mais après...
- Nan mais là je te le fais en petit. T'imagines que... Enfin faut que ça soit vraiment...
- Ah je sais ! Tu vois ça là ? On va faire un rond là où c'est la population, et tous les 3, les 7 et tout ça on va dire c'est les forums républicain et tout ça. D'accord ?
- Ouais. Moi je pensais tu vois plus que... on fasse genre tout en vert ici pour qu'on comprenne que tout ça c'est Rome. Et que après, tu sais, quand on a colorié quelque chose, bah on peut pas colorier par-dessus. Tu sais à chaque fois on fait des hachures. Du coup pour dire que, bah là tu sais on met des hachures, et pour dire que c'est tous ces bâtiments là que c'est tout une zone, et que après comme le Colisée... Bah après on peut le rajouter dans la légende et tout.
- Bah alors on fait un rond.
- Et l'hippodrome on peut le faire comme ça. Tu vois le Colisée on peut le remplir de la même couleur.
- Ah d'accord !
- T'as compris ou pas ? Tu vois tout ce qu'il y a plusieurs fois. Par exemple, là, ce qui va être habitation, par exemple on peut le faire...
- En rouge !
- Non pas en rouge. Le rouge c'est déjà utilisé. Faut toujours avoir une seule couleur. Faut pas utiliser tu sais plusieurs fois la même couleur ;
- Ouais.
- Par contre tu vois si je mets des hachures sur toute la carte de Rome, si c'est des hachures rouge tu vois ça va pas se voir.
- Non non non je sais. Toute la population en rouge et après tu vois pour les numéros trois et tout ça, on met des couleurs et en plus en même temps des couleurs on va colorier à l'intérieur.

- Oui mais justement, quand tu vas faire ça, par exemple le rond. Et ben après dans la légende le rond. Bon c'est pas de la même couleur hein.
- Oui.
- Et tu vas expliquer.
- Oui.
- Donc en fait t'as pas besoin de faire les... les... Enfin les petits trucs de couleur.
- Ah d'accord c'est bon c'est bon j'ai compris.
- T'as compris ? Et par contre réfléchis au titre. Parce qu'on le mette... Bah au pire on le mettra à la fin. Euh du coup le rouge... Est-ce que tu veux faire toute cette zone en rouge ?
- Au pire... Moi j'avais une idée. En fait tu vois on faisait tous les dix tout ça, et que après on fera en rouge, pour que pas ça saccage tout.
- Mais non, parce qu'après tu vas pas te repérer. Vaut mieux tu vois... Au pire on colorie tout.
- Vas-y on colorie les ronds.
- Il nous reste que cinq minutes.
- Mais non. On a le temps de toute façon.
- Ouais mais faut s'appliquer parce que si tu rends un truc moche après c'est pas agréable à regarder.
- [dessin]
- Attends, par contre on s'attend pour à chaque fois dire « celui-là... ». Je sais j'ai dépassé mais c'est normal, j'ai fait exprès.
- Regarde.
- Nan mais moi tu vois j'ai fait léger pour pas qu'après ça soit trop... Ma gomme. Est-ce que t'as une gomme tu sais rose ?
- Population.
- Mais nan, ça c'est Rome, tout ce qu'on a fait là c'est Rome.
- Bah oui bah oui oui oui...
- Pourquoi tu mets population ? Ca c'est la ville de Rome. La population tu vas la marquer là.
- Maintenant moi je vais attaquer le numéro dix.
- Bah attends, on s'attend.
- Au pire attends. Aïe.
- Bah voilà tu te fais mal.
- Donc on peut mettre du coup tu sais en hachures euh... Pour ça là. Tu veux qu'on mette ça ?
- Bah après on pourrait mettre ça...
- En bleu ?
- Non en vert, c'est plus beau. Ah non ah non, le vert c'est pour l'hippodrome, c'est pour le numéro huit. Donc plutôt du...
- Mais non mais ça c'est un temple. Y a beaucoup de...
- Bah regarde.
- Nan mais au pire on met bleu.
- Ouais t'as raison.
- On va pas se compliquer la vie. Tu fais une zone où tu veux mais... Faut que ce soit là là je pense. Comme c'était dans le coin tu sais on peut mettre ça là.
- Pourquoi tu colories ? Il faut faire des hachures !
- Nan mais comme ça j'ai du mal à savoir où est-ce que c'est.
- Mais non ça veut dire que cette partie-là elle est plus dans Rome. Faut toujours faire des hachures. Regarde la carte là-bas.
- Oh non !
- Y a une zone coloriée. Oui faut faire des hachures parce qu'y a déjà une zone coloriée.
- Ah, pas grave.
- Bah... Vaut mieux que tu gomes.
- Nan la flemme.
- Bah si t'es toujours fainéant à la fin bah qu'est-ce que tu vas devenir hein !

- En même temps c'est bon j'ai appris mais là...
- Euh tu fais pas trop gros quand même. J'ai fait tout ça, ça va ?
- Euh maintenant on dit « c'est le temple... on marque le...
- Ca c'était...
- On marque « le forum de César et les forums des empereurs.  
« Forum – de – César. Le forum des empereurs. » Voilà.
- Attends non.
- En vert !
- Attends. Non parce qu'on va se décider après. « Forum de César. » Et là c'était « forum des empereurs ?! » « Des - empereurs. »
- En vert... en vert on peut faire...
- On peut faire le...
- Non non attends attends ! Le six !
- Mais non on met déjà celle-là comme ça ce sera fait.
- Au pire on met ça en vert.
- On peut échanger de couleur ? Merci. On fait ça là. Tu fais quoi là ?
- Bah je fais ça.
- Nan, ça veut dire que ça c'est tout une zone où y a que des hippodromes.
- Je fais quoi alors ?
- Bah tu fais un rond... tu peux faire je sais pas moi, tu mets par exemple un symbole euh...
- Un rond.
- Tu fais un rond, et ça c'est « hippodrome ».
- Euh après du coup il faut mettre... le neuf.
- Comment on le fait ?
- L'hippodrome ?
- Nan l'autre là...
- Ca là ? Ah bah attends non t'as déjà fait du bleu. Attends que j'aie fini avec le jaune.
- Tu fais un rond. Attends je mets juste ça dans la légende.
- Mais ça c'est vers là hein.
- Mais ! Ca c'est...
- Au pire je le mets...
- C'est pas grave... Enfin... T'as fait trop fort tu sais c'est pour ça que je t'ai dit tout à l'heure que... Du coup tu vas faire... Du coup ça va pas se voir c'est pas grave.
- Euh, ça c'est Colisée. « Le Colisée »
- Orange je l'ai fait.
- Après tu vois y a une zone là avec des habitants. Mais Monsieur ! Attends.
- Huit en rose.
- Et Monsieur. Est-ce qu'on peut mettre, comme bah là y a beaucoup de grandes zones où y a que des habitants, est-ce qu'on peut mettre sur la carte...

L'enseignant : - Tu veux le mettre comment du coup ?

Elsa : - Bah en faisant des hachures ?

- Oui.

Youenn : - Voilà.

Elsa : - Euh on fait une zone avec cette couleur là c'est ça hein ? T'es en train de faire quoi là ? En rose ? Mais attends ! On a dit qu'il fallait faire ensemble. Tu sais que là on parlait de la zone d'habitants. Bah au pire vas-y fait le huit.

- « Temple du divin... »

- Donc là c'est zone d'habitant. Ca c'est euh... « habitations. »
- Habitations.
- Euh... QU'est-ce que t'avais fait là en rose ?
- C'est un temple, le huit.
- Mais normalement tu sais je crois qu'il fallait faire tu sais des signes. Est-ce qu'on peut faire une autre couleur parce que ça se voit pas ?
- Euh...
- T'as pas du noir ou euh...
- Du noir si.
- Voilà on va utiliser du noir.
- Pourquoi on a mis ça ? Attends.
- Le numéro sept !
- Euh c'était « temple du divin »
- Le numéro sept. Au pire on peut faire le numéro sept au pire. Le palais impérial.
- Attends. « divin empereur Claude. » T'as du noir ? Euh...
- Là regarde, on peut faire ça parce que là c'est tout au-dessus.
- Moi je mettrai bien le douze.
- Ah non mais c'est déjà mis. Au pire on peut mettre ça.
- Et le douze tu sais ce que c'est au moins ?
- Et pis après c'est bon hein, parce qu'après j'ai plus de place moi.
- Bah moi j'ai carrément de la place.
- Bah non mais c'est dans ma légende.
- Bah tu t'en fous !
- Ah mais ! Oui...
- Attends attends attends !
- Euh...
- Thermesses [thermes] de Trajan.
- Mais Monsieur, il vaut mieux, quand par exemple on a un bâtiment ou quelque chose qu'il vaut mieux faire... une forme ou euh... on colorie ?
- Bah moi Monsieur j'ai colorié.

L'enseignant : - Je sais pas vous en pensez quoi là ? A partir de ça.

Elsa : - Euh...

Youenn : - Bah moi j'ai colorié. J'ai fait des ronds.

Elsa : - Moi j'ai mis un [ ??? ]

Youenn : - Ah le rose attends.

- Ca ça veut dire quoi déjà ?
- Le rond. Le jaune, le orange c'est un rond. Rond
- Attends, tu peux enlever ta main parce que je peux pas voir là.
- Ca. Ah non pas celui-là. Il est où le... ? Ah je l'ai. Ca c'est comme ça. Et bah c'est bon hein !
- Bah...
- Bah on a tout mis. C'est bon hein on a fini.
- Non, on n'a pas fini.
- Tu veux pas mettre le rose ?
- Nan tu sais que t'as pas fini ? Mais c'est pas dans la carte. C'est juste le titre en fait que t'as oublié. (rires)
- Ah.
- Moi je propose « Carte de Rome », « Carte de Rome et ses bâtiments »
- Bah « carte de Rome » pfff... c'est bon hein ! « Carte de Rome » !
- Ouais. Bah du coup on a fini. Monsieur, est-ce qu'on peut rajouter d'autres choses ? Je sais pas si y a d'autres choses à rajouter.

- Ouais parce que...

L'enseignant : - Alors Youenn. Donc.

Youenn : - Alors on a mis ça. On a mis ça. Est-ce qu'on doit mettre encore le un, me quatre, le cinq... ?

Elsa : - Ouais alors là t'as pas fini hein, si faut que tu fasses le un, le deux, le trois, le quatre...

L'enseignant : - Moi ce qui m'embête là c'est que... Le temple de « la divinité », c'est ça ?

Youenn : - bah oui.

L'enseignant : - On risque de pas le voir du premier coup d'œil sur ça Youenn.

Youenn : - De quoi ? Ah le temple !

- Faudrait peut-être que tu utilises quelque chose plutôt que de... d'appuyer à fond sur ta mine. Qu'est-ce que tu pourrais faire pour qu'on le voie plus facilement ?
- Euh, tu orange ?

Elsa : - Non, le orange ça se voit pas. Réfléchis à une couleur que t'as pas mis sur ta carte. Tu l'as déjà mise. Oui.

- Et voilà !
- Tu dois l'entourer là.
- Et bah voilà c'est bon on a fini !  
Au revoir



## Annexe 11 : schéma final d'Elsa sur la Rome impériale

### Activité : Rome, capitale de l'Empire

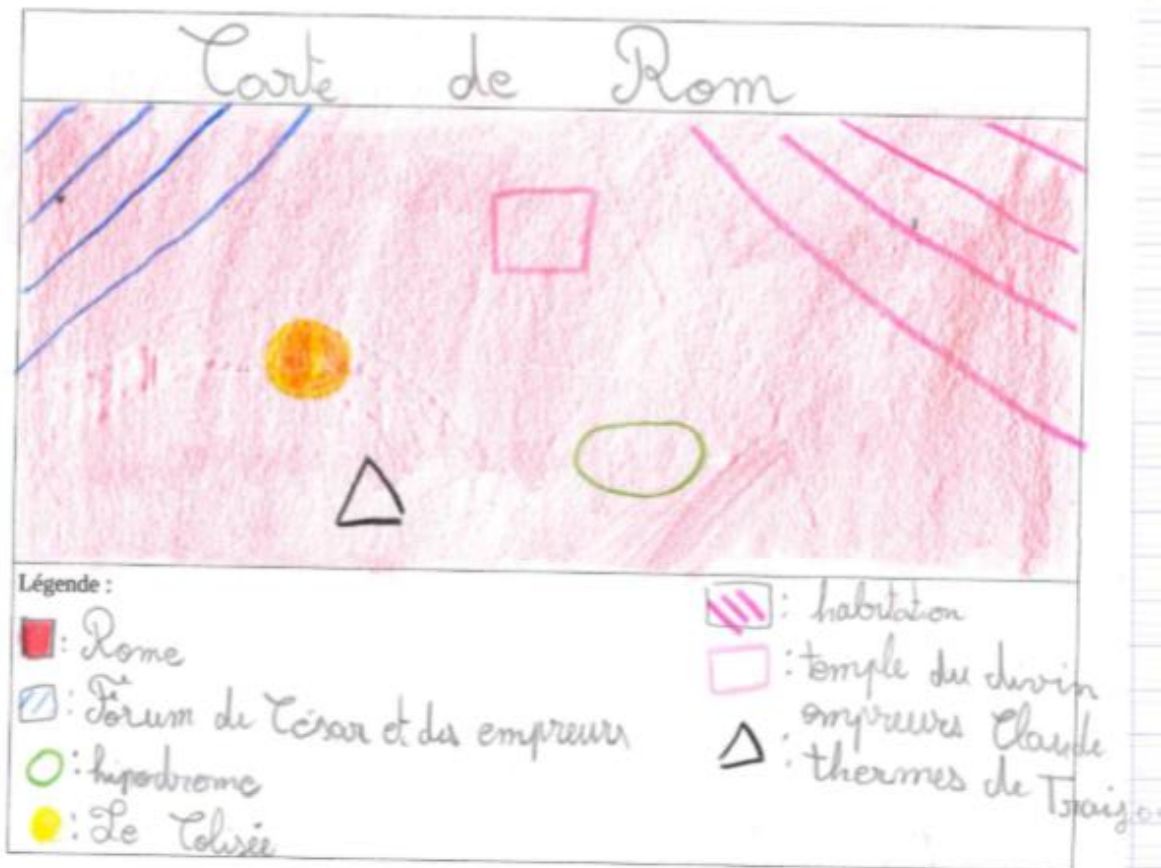
A partir du document 1 p. 116, réalisez un schéma simple de Rome au II<sup>ème</sup> siècle ap. J.-C.

1. Organisez d'abord votre légende dans le brouillon en utilisant les trois types de figurés. Vous devez faire apparaître les différents types de bâtiments et de constructions.
2. Faites ensuite votre travail final au propre avec la légende et le schéma. N'oubliez pas le titre.

#### 1. Brouillon de légende (vous pouvez faire des ratures pour modifier si besoin) :



#### 2. Travail final

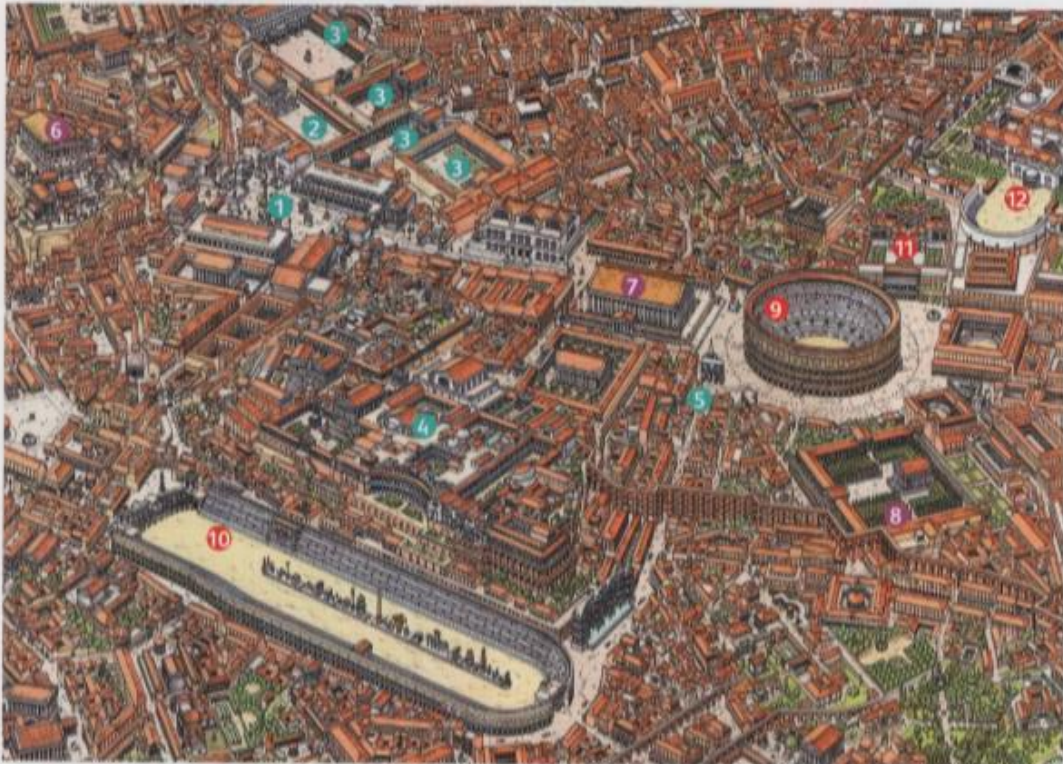


Annexe 12 : page 116 du manuel Hachette 2016 de Sixième, dessin de Rome au II<sup>e</sup> siècle ap. J.-C.

Découvrir

## Rome, capitale de l'Empire

➤ Comment Rome reflète-t-elle la puissance de l'Empire ? Quels monuments font de l'*Urbs*, le modèle pour toutes les villes de l'Empire ?



### 1 Le centre de Rome au II<sup>e</sup> siècle ap. J.-C., cœur du pouvoir et modèle pour le reste de l'Empire (reconstitution)

J. Martin, G. Chaillat, *Les Voyages d'Alix : Rome*, Casterman, 2000.

#### Édifices à fonction politique

- 1 Forum républicain
- 2 Forum de César
- 3 Forums des empereurs (de bas en haut : forums de la Paix, de Nerva, d'Auguste, de Trajan)
- 4 Palais impérial (Palatin)
- 5 Arc de Constantin

#### Édifices à fonction religieuse

- 6 Temple de Jupiter (Capitole)
- 7 Temple de Vénus et de Rome
- 8 Temple du divin empereur Claude

#### Édifices destinés aux loisirs

- 9 Colisée (amphithéâtre)
- 10 Circus Maximus (hippodrome)
- 11 Thermes de Titus
- 12 Thermes de Trajan

### Vocabulaire

**Amphithéâtre** : édifice public de forme circulaire où se déroulaient les combats de gladiateurs.

**Forum** : place publique où se concentraient les activités judiciaires, politiques, religieuses et économiques.

**Hippodrome** : circuit destiné aux courses de chevaux.

**Thermes** : bains publics gratuits.

**Triomphe** : cérémonie au cours de laquelle l'empereur défile dans Rome à la tête de ses troupes.

**Urbs** : terme utilisé par les Romains pour désigner Rome, la Ville par excellence.

## Annexe 13 : Dialogue entre Maxime et Célia lors de l'activité de schématisation de la Rome impériale

Maxime : - On écrit des mots géographiques.

Célia : - Alors euh... au nord on va faire euh... « la république euh... »

- Forum républicain ! Ah c'est trop compliqué.
- On va faire le 9, Colisée.
- Donc comme ça on fera un rond.
- Voilà.
- Là on fera la forme d'un ovale.
- Euh allez, on fait...
- Donc.
- Comme ça.
- C'est quoi ?
- Bah je fais ça.
- Non faut juste faire un rond, c'est pas un dessin qu'il faut faire, c'est qu'un rond.
- Utilise des mots géographiques.
- Faut faire un cercle. Avec le numéro neuf dedans.
- Bah après faut faire la légende après.
- T'inquiète paupiette. Après on fait... on fait quoi comme forme à peu près ?
- Après on fait le circuit de maximus.
- Ah ouais y a moi !
- Attends une autre couleur.
- Le onze ! Il est où le onze ?
- Le onze il est là.
- On fait un petit rectangle ?
- Mais pourquoi tu fais que là ?
- Mais t'inquiète on va faire toute la feuille. Avec tous les trucs qu'on va marquer aussi.
- Mince je fais trop gros.
- Bah voilà là c'est beaucoup mieux.
- T'es content monsieur ? Après faut faire le « thermé » de Tra... Trajan. On va faire une sorte de...
- Il est où le douze ?
- On va faire une sorte...
- ... comme ça...
- ... d'ovale avec un rectangle.
- Demi-cercle.
- Demi-cercle.
- Est-ce que ça ressemble à un demi-cercle ?
- Bah oui mais tu vois là y a un bâtiment là.
- Là ? Bah c'est ça qu'arrête le truc le demi-cercle. Là on fait le cercle.
- Alors là c'est... « Le temple de Ju... »
- Non, « temple du divin empereur Claude ».
- Il est où le huit ?
- Le huit il est...
- Là. On fait un rectangle.
- Non on fait un carré.
- Oui bah... carré...
- On a déjà fait un rectangle.
- Alors moi c'est pas vraiment un carré mais bon.
- Tant que ça ressemble à un carré. Le sept, le sept on le fait comment ?

- « Temple du Vénus de Rome ».
- On le fera comment ?
- Bah on va faire une forme de... je sais pas moi. De rectangle, tu sais comme ça là. Bref ça a rien à voir.
- Ca c'est un éclair. (rires) C'est pas un rectangle !
- Si tu veux. Euh...
- Ou sinon on peut faire un rectangle genre comme ça. On peut faire ça comme forme.
- Mais c'est quoi ça comme forme ?
- Je sais pas. Au pire on fait quand même un rectangle mais on le colorie avec une...
- Sinon tu sais on peut faire une flèche, pour le faire. Ou un petit rond, ou un cercle.
- Ou au pire on peut faire un rectangle mais on le coloriera.
- Un rectangle ? Un triangle.
- Vas-y triangle.
- Voilà, pour une fois que j'ai raison. Donc le sept.
- Le six, « Temple de Jupiter Capitole ». Six six si il est où ?
- Là on va faire un carré... non un carré on a déjà fait. Une flèche.
- Vas-y. Faut d'abord que je sache faire des flèches moi. Miracle, j'ai réussi !
- Après euh, le quatre, le cinq... Le cinq il est où ? Il est là. Ah, c'est ça.
- Au pire on va faire deux traits, comme une route. Avec des droites parallèles.
- Tu veux prendre la règle ?
- Pas besoin !
- C'est combien, le cinq ?
- Le cinq.
- Le quatre, « palais impérial ». Le quatre c'est bon. Donc là on va faire un gros rond. Tiens vas-y on fait ça : on faire un petit rond mais avec les bords euh...
- Comme un panneau stop quoi.
- Ouais. Panneau stop. En fait on fait un rond avec les bords lisses.
- Le trois, forums des empereurs de bas en haut. Forum de la Paix, de Nerva, d'Auguste, de Trajan. Ok donc trois. Ah y en a plusieurs hein. AU pire on fait un long...
- On peut faire un...
- Un long rectangle comme ça.
- Ok.
- Vu qu'ils sont presque alignés.
- Euh c'est le combien ? C'est le trois ?
- Trois ouais. deux, forum de César.
- C'est un petit rectangle avec un petit bâtiment. Ouais.
- On va le faire comment ?
- On va le faire comme ça là. Avec une petite flèche on va dire.
- Sinon on peut faire une étoile genre. Non tu vois on fait comme ça. Hop, hop, hop...
- Bah non.
- Je sais même pas ce que j'ai fait. Je suis même pas capable de le refaire.
- Sinon on fait un petit rectangle tu vois comme ça.
- Mince on aurait dû faire « thermes ».
- Hein ?
- On aurait dû faire « thermes » là. Regarde « thermes », c'est le même truc. Là temples, forum... On s'est trompés. Comme ça ça fait beaucoup moins de trucs regarde : forum on fait la même forme, parce que regarde, t'as trois forums. Trois temples, on fait la même forme. Et là y a deux thermes, donc on fait la même forme, comme ça ça fait beaucoup moins de trucs à faire.
- Bah ouais...
- On va tout enlever hein !
- Ouais bah super... moi c'est comme ça.

- Ah oui toi t'as commencé à faire.
- Moi ça va c'est du stylo effaçable.
- Monsieur est-ce que je peux ravoir une autre feuille ? Parce qu'en fait on vient de se tromper.

L'enseignant : - Bah oui mais justement je vous ai dit que vous pouviez faire des ratures là parce que c'est un brouillon.

- D'accord. Mais y a pas de place.

L'enseignant : - D'accord mais tu jette pas celle-là tu la gardes. Non mais je préfère que vous ayez d'abord les essais que vous avez faits, au lieu de faire du propre là. Le propre il est ici, c'est pas grave s'il y a des ratures là.

- D'accord. Du coup bah le onze et le douze on fait la même chose.
- On fait un genre de cercle.
- Un demi-cercle.
- Un cercle.
- Un demi-cercle.
- Un cercle !
- Mais ça c'est le neuf ! Et ça c'est le dix.
- Bah c'est un peu comme un cercle là aussi, sauf que c'est un cercle euh... étiré.
- Ovale déjà d'une.
- Ovale... bah c'est un cercle étiré. Ouais juste faire un cercle pour faire les deux.
- Déjà d'une là c'est le onze et le douze. Ils sont là le onze et le douze. Onze, douze. Du coup on fait un demi-cercle.
- Ouais... Enfin oui. Donc voilà.
- Ah oui mais du coup faut en faire deux. Non ?
- Non on n'en fait qu'un seul. Tu marques à côté « thermes ».
- Après là on fait un ovale.
- Un ovale.
- Après on peut faire un cercle.
- Ah oui.
- Après...
- Après pour les temples, on fait un carré ? Pour les temples.
- Ouais... Une croix euh... un carré.
- Temple. Après il nous reste euh... Donc Arc du palais... Euh, le cinq on fait une route, on fait euh, deux droites parallèles. Le quatre...
- Attends. Le quatre, on fait quoi pour quatre ?
- Comme ça, parce que regarde la forme. La y a un petit truc qui dépasse, donc moi j'ai fait le petit truc là qui dépasse.
- Ok.
- Un mur... Enfin l'entrée, l'entrée dedans.
- Donc là c'est quatre.
- Et après pour les forums, on fait...
- On fait un grand grand rectangle. Vas-y. Alors. Voilà bah du coup maintenant...
- On va faire...
- Monsieur, une fois qu'on a fait ça, on peut faire ça là ?

L'enseignant : Ca c'est la légende ?

- Elle est là la légende.
- Oui, mais ça c'est le brouillon de la légende.
- Oui.
- Donc bah maintenant si vous pensez que c'est bon vos deux trucs, vous le faites.

Maxime : - Mais comment on va faire pour les bâtiments ?

L'enseignant : - Bah vous y avez pas pensé dans la légende ?

Maxime : - Non. On fait des petits points !

L'enseignant : - Bah réfléchissez alors ;

Célia : - Sinon tu sais on peut faire des petits rond tac-tac, et on colorie hop hop hop.

Maxime : - On colorie au pire, autour. On coloriera.

- Déjà d'une, on fait de quelle couleur les forums [accent anglais].
- *Forum* ? on est pas en anglais ?
- Mais c'est pareil, c'est pas grave.
- Forum !
- Forum. (rires)
- Hum les forummm.
- On les fait de quelle couleur ?
- Orange ? Forummm.
- Ouais.
- Donc les forums c'est un genre de rectangle.
- Ouais on avait fait un grand rectangle.
- Orange. [accent anglais]
- On n'est pas en anglais !
- Je fais juste l'accent anglais.
- Comme ça c'est bon ?
- Oui !
- On écrit quoi ? Alors, forum. Et après au pire euh... Pour le palais, là, impérial, on peut dessiner ça en... en rose clair on va dire, dans ces couleurs-là.
- Pour le palais impérial ?
- Oui.
- Le quatre... Plus rouge. Non ?
- Bah...
- Regarde les murs ils sont plus rouges.
- Bah c'est pas parce que c'est plus rouge...
- On s'en fiche.
- Ouais on fait une étoile, ou un triangle.
- Mais mieux de la forme... cette forme-là.
- Bah oui mais c'est pas une figure géométrique.
- On fait un triangle. Petit triangle.
- Donc on le colorie en quelle couleur ?
- Bah moi j'ai colorié en rouge.
- En rouge, bah je vais mettre du rouge, je vais colorier en rouge, c'est tout.
- Alors c'était quoi ça ? C'est palais « impérial »
- Impérial, pas impétial.
- Impérial.
- Bah l'arc on avait dit que c'était une route.
- Attends faut que je marque.
- Si ça se trouve c'est pas une route.
- Monsieur, on sait pas euh, bah si l'Arc du Constantin c'est une route. Si ça se trouve c'est ça.

L'enseignant : - Non l'Arc de Constantin c'est un gros bâtiment comme l'Arc de Triomphe à Paris.

Maxime : - C'est ça en fait.

L'enseignant : - Oui c'est ça.

- Bah on fait...

L'enseignant : - La route elle passe en dessous de l'arc.

Célia et Maxime : - Ahhhh !

Maxime : - Bah du coup on peut faire une route ?

L'enseignant : - Oui. Tu peux essayer de représenter sous forme d'une route. D'un passage au-dessus d'une route.

- D'accord.

L'enseignant : - Il est où dans ta légende ? C'est pas juste une route l'Arc, c'est un bâtiment sur une route. Donc tu vas pas juste faire la route, faudrait que tu rajoutes...

Célia : - On va faire...

Maxime : - Plus un rectangle dessus !

Célia : - Un petit rectangle.

L'enseignant : - Par exemple.

Maxime : - On est trop fort.

Célia : - Voilà.

- Donc on le colorie en vert ?

- Moi je l'ai colorié en noir.

- Euh j'ai pas trop de noir moi. Bah au pire je vais le colorier au feutre.

- Non pas au feutre ! T'as pas droit au feutre.

- Bah donne le crayon de couleur. Euh c'est quoi ça ?

- Arc de Constantin.

- Arc de Constantin.

- Constantin. Euh, le six on avait fait un gros rond.

- Oui un six... Attend. Ouais. Non on avait fait un grand carré, regarde : « Temple ».

- Euh oui, c'est le neuf qu'on avait fait...

- En carré.

- On le fait en bleu ?

- Le temple ? Le carré ?

- Ouais. Euh oui.

- Temple on va le mettre où par contre ?

Euh après...

- Attends j'ai pas encore marqué le truc.

- En fait y a même pas de sept... Ah si, il y est.

Le neuf on avait fait un rond.

- Euh oui.

- Le neuf on fait le rond là là tiens.

Ou non là, tout à droite, enfin... tout à l'est.

Monsieur ! Vous avez pas le stress quand vous faites des cours ?

L'enseignant : - Parce que ça te stresse de faire le prof ?

Maxime : - Oui. (rires de Célia) Parce que si tu te trompes heu...

Célia : - Colisée.

- Euh le Colisée on le colorie... en marron.

- En vert !

- En vert ! Mais c'est du vert ?

- Oui c'est du vert.

- Ah. Moi je le fais en vert clair hein.

- Tu confonds du marron avec du vert.

- Mais de loin je voyais du marron.

- Bah t'es myope.

- Donc Colisée...

- En Ovale.

- Oui.



## Annexe 14 : Schéma final de Célia sur la Rome impériale

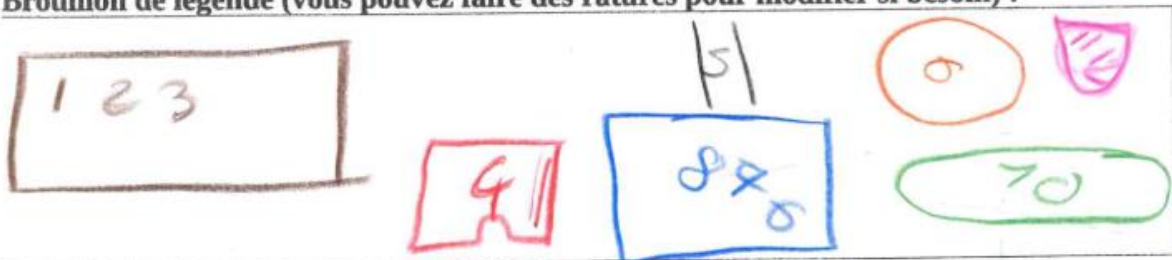
### Activité : Rome, capitale de l'Empire

Partir du document 1 p. 116, réalisez un schéma simple de Rome au IIème siècle ap. J.-C.

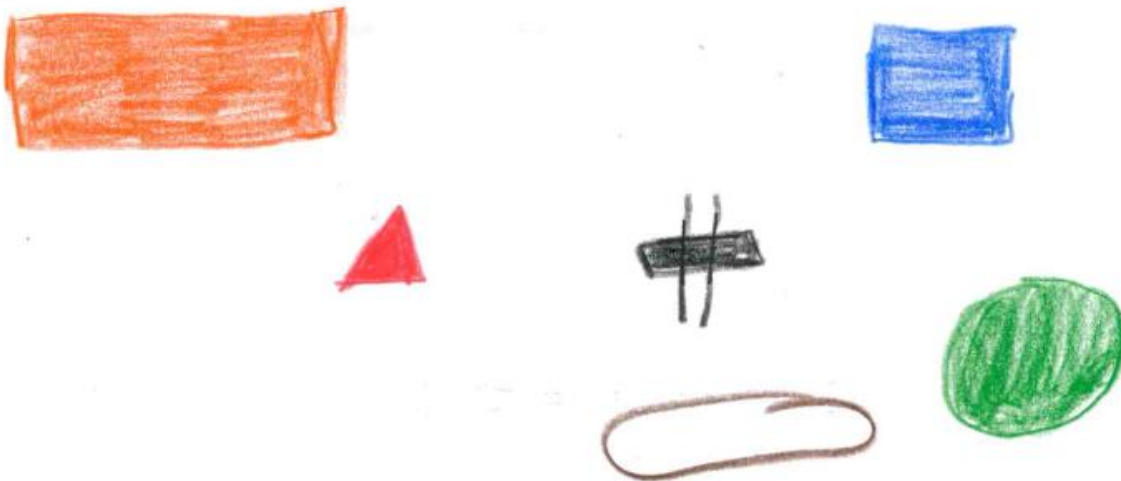
Organisez d'abord votre légende dans le brouillon en utilisant les trois types de figurés. Vous devez faire paraître les différents types de bâtiments et de constructions.

Faites ensuite votre travail final au propre avec la légende et le schéma. N'oubliez pas le titre.




**Brouillon de légende (vous pouvez faire des ratures pour modifier si besoin) :**



**Travail final**



légende :

 Forum  
 Palais impérial  
 Arcs de Constantin

 Temples  
 Colisee



# Annexe 15 : Activité sur la Guerre des Gaules de Marius

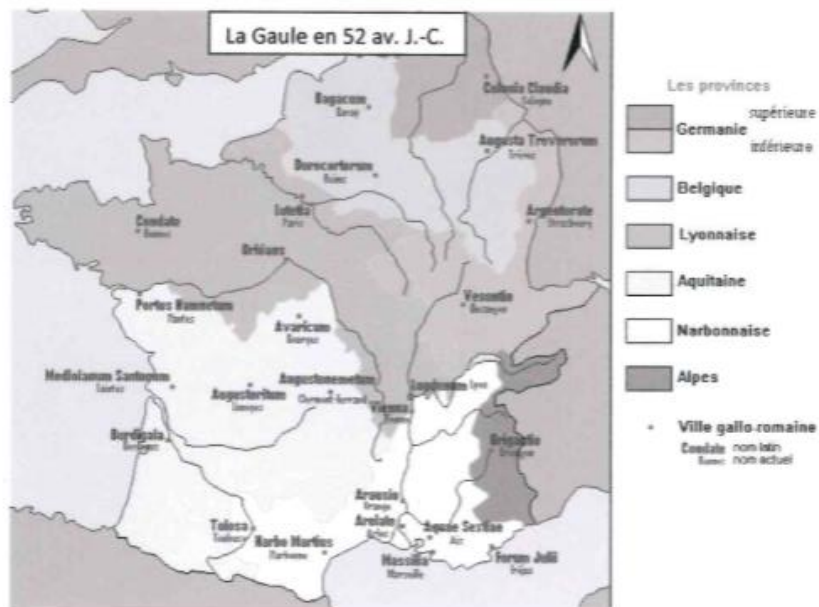
## Activité : la guerre des Gaules

### 1. Vidéo :

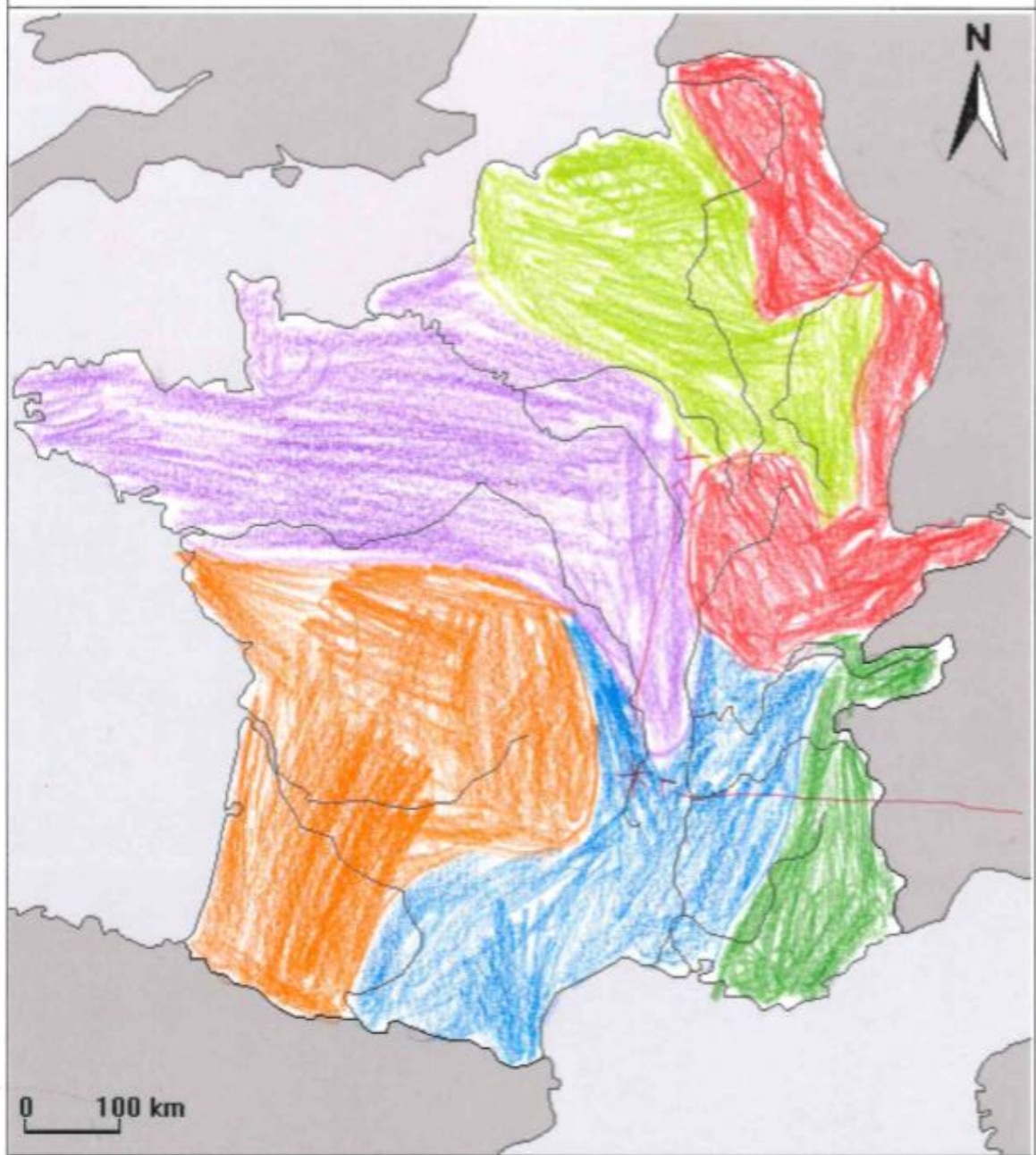
- En quelle année a commencé la Guerre des Gaules ? 59 av - J-C
- Quel général romain a mené la guerre ? Jules César
- Quand a eu lieu la bataille de Gergovie et qui l'a gagnée ? En 52 av J-C par les Gaulois de Vercingétorix
- Quand a eu lieu la bataille d'Alesia et qui l'a gagnée ? En 52 av J-C
- Quand a fini la guerre des Gaules ? 52 av - J-C par les romains de J. César
- Comment est divisée la Gaule après la guerre ? Elle est divisée en trois provinces romaines

### 2. Avec vos réponses et les deux cartes ci-dessous, réalisez en binôme une carte qui montre le déroulement de la Guerre des Gaules.

Indiquez : les fleuves ; les batailles principales ; les avancées de César ; l'organisation de la Gaule  
N'oubliez pas la légende, l'orientation et le titre.



concoite de la gale



- Germanique
- Belgique
- Lorraine
- Aquitaine
- Nord-hermoise

- Alpe
- \* totale gain par les glets à gèges
- + totale gain par les romma à alpis
- de min de gel resore

## Annexe 16 : dialogue entre Elsa et Marius sur le récit historique de la Guerre des Gaules

Marius : - J'ai pas compris ce qu'il faut faire.

Elsa : Déjà écris ce qui est en rouge là. En ensuite on va parler de tout ça...

- C'est quoi « tout ça » ?
- En quelle année... Bah de la guerre... Je sais pas comment expliquer. De la Guerre des Gaules
- La guerre de Gergovie, la guerre d'Alésia et tout ça ?
- Oui voilà. On va parler de la Guerre des Gaules.
- Du chemin de Rome aussi, du chemin de Jules César.
- Oui en fait on va parler de tout ça. Du coup on peut mettre, euh, « La Guerre des Gaules a commencé en 58 av. J.-C. » etc. Euh, que général romain euh...
- Attends j'ai pas fini de noter.
- Bah tu me dis quand t'as fini.
- ...
- Alors celui-là qui a déclenché la Guerre de Gaule c'est Jules César, qui a attaqué la Gaule.
- Oui donc attends, on va écrire ça. « La Guerre des Gaules a commencé en 58 avant JC. »
- « Le général romain Jules César a mené la guerre...
- « Jules César a mené la guerre...
- « Contre les Gaulois...
- Attends, « La guerre de Gaule a commencé...
- En 58.
- Moi je préférerais, tu vois, qu'on mette : « Jules César a mené la Guerre de Gaule, commencée à... » ? Peut-être c'est mieux.
- 58 av. J.-C. ?
- Oui.
- « En 58 av. J.-C. »
- Oui, « en ».
- On peut mettre sinon « La Guerre de Gaule a commencé en 58 av. J.-C.. Les, euh, le général romain Jules César a déclenché la Guerre de Gaule. »
- « La guerre de Gaules a commencé en 58 J.-C., point. Celui qui menait les guerres était Jules César ».
- Celui qui menait les troupes romaines.
- Oui.
- (en écrivant) « Celui qui menait les troupes romaines était Jules César. »
- Après euh... Du coup... Tu peux arrêter Marius s'il-te-plaît c'est soûlant merci.
- D'accord.
- La guerre des Gaules a commencé en 58 av. J.-C. Celui qui menait les troupes est Jules César.
- T'as précisé « les troupes romaines »
- Oui.
- C'est pas les troupes gauloises non plus !
- Oui. Si t'avais écouté ce que je viens de dire. Bon, « quand a eu lieu la bataille de Gergovie ? ». La bataille de Gergovie... euh, Jules César a gagné la bataille de Gergovie en 52 av. J.-C.
- Ah bon, c'est Jules César qui l'a gagnée la bataille de Gergovie ?
- Euh non euh Vercingétorix.
- « Il y a eu deux grandes guerres, dont Gergovie La bataille de Gergovie, la bataille d'Alésia. »

- Non, il faut d'abord faire la suite parce que regarde sur la carte : on a mis de là, on va à là. On va pas parler tout de suite des deux d'un coup. On va forcément commencer par celle-là, parce qu'après on va avoir des détails, et ensuite on va aller sur celle-là.
- OK.
- Parce que sinon on va plus comprendre.
- « La guerre... »
- Non, « Vercingétorix... »
- « La bataille de Gergovie a été menée... a été gagnée par les Gaulois qui... »
- « Vercingétorix a gagné une bataille euh, une bataille... »
- Une bataille ? Un bétail ? (rires)
- « Vercingétorix a gagné une bataille qui s'appelle Gergovie. »
- [Temps d'écriture]
- Après on parle de la guerre d'Alésia ou pas ?
- Attends y a un problème ça a pas de sens.
- Bah moi j'ai mis « La guerre de Gaule a commencé en 58 av. J.-C. Celui qui a mené les troupes romaines est Jules César. Vercingétorix a gagné la bataille de Gergovie. Vercingétorix est le chef gaulois. »
- « Ver-cin... »
- Tu sais qui c'est ?
- Mais non mais attends.
- Tu sais qui c'est Vercingétorix ?!
- Bah oui.
- Bah faut le préciser, moi j'ai pas précisé.
- [temps d'écriture]
- Monsieur ? Euh en fait je sais pas si ça a trop de sens la dernière phrase qu'on a écrit. On a rajouté ça.

L'enseignant : - Est-ce que... Marius ! Vous réfléchissez ensemble ! Comment vous pourriez reformuler la fin ? Marius !

Elsa : - Bah moi je pensais mettre bah « Jules César est parti... faire la bataille de Gergovie. »

- Oui, de Gergovie. Gergovie c'est quoi ?

Marius : - La bataille de Gergovie c'est une ville. Enfin Gergovie c'est une ville.

Elsa : Oui oui, bah « Jules César est parti à Gergovie... »

L'enseignant : - oui

- « Où il s'est passé une bataille avec Vercingétorix, qui le remporte... qui remporte la bataille. »

L'enseignant : - Marius, tu en penses quoi ?

- Bah c'est bien donc faut parler de la bataille d'Alésia. Mais faut préciser qui est Vercingétorix.

Elsa : - Mais en fait toi tu veux parler des deux.

L'enseignant : - Bah très bien ! Il faut parler des deux parce que les deux sont très importantes. Je vous laisse réfléchir à ça ensemble.

Marius : - T'as précisé qui est Vercingétorix ou pas ?

Elsa : - Oui mais après on peut... mettre euh... Moi je mets que « Jules César »... T'inquiète pas on va préciser qui est Vercingétorix.

- Mais moi je l'ai précisé !
- « Jules César... », t'inquiète pas on va le préciser.
- Mais moi je l'ai précisé !
- « Jules César est parti...  
« est parti à Gergovie...  
Où s'est passé une bataille avec... »
- T'en es à la bataille de Gergovie ?

- Oui mais... Attends je te dis depuis le début. « Jules César... » t'as mis un point là ? « Jules César est parti à Gergovie... »
- Mais ça je l'ai noté ! « à la bataille de Gergovie. »
- Marius ! Mais là t'as noté des choses que j'ai pas vu. Ca il faut le barrer.
- OK.
- Il faut noter « Jules César est parti à Gergovie, où s'est passé une bataille avec Vercingétorix. », euh, « Vercingétorix, qui a gagné cette bataille. »
- Booon. Mon cahier est tout sale.
- Après, Jules César, on va mettre « Il est parti à Alésia... »
- Attends, je nettoie mon cahier.
- Euh... Marius ! Du coup on peut mettre que Jules César il « est parti à Alésia... »
- « Alésia »
- Assiéger Vercingétorix. « Jules César est parti à ... Alésia...
- « assiéger Vercingétorix. », « Assiéger Ver-cin-gé-to-rix. »
- Et, attends Marius, là on n'a pas précisé : la guerre des Gaules a fini en 52 av. J.-C. »
- « La guerre des Gaules a fini en 52 av. J.-C. »

Voilà. Point Marius. Monsieur, on a fini.

## Annexe 17 : Schéma corrigé d'Eglantine sur la Rome impériale



## Annexe 18 : dialogue entre Eglantine et Mathéo sur la description de la Rome impériale à partir du schéma

Eglantine : - Bon Mathéo, faut peut-être écrire un peu là. Mais je sais pas quoi écrire. Je sais pas en fait...

Mathéo : - On va marquer « Il y a un Colisée et un Circus Maximus »

- Entre parenthèses on peut mettre « hippodrome ».
- « Hippodrome ».
- Ah tiens Mathéo, Mathéo ! Tu peux mettre « comme types de bâtiments... » Mathéo ! Tu mets « Comme types de bâtiments, il y a des édifices de loisir, des bâtiments politiques et des édifices religieux ».
- Voilà voilà.  
... « et... édifices religieux. »



## Annexe 19 : Texte final de Mathéo et Eglantine sur la Rome impériale

Texte de Mathéo :

il y a un colisee et un Circus  
Maximus (hippodrome)  
comme types de batiment  
il ya politi

Texte d'Eglantine :

Il y a un Colisée et un Circus Maximus (hippodrome).  
Comme types de bâtiments il y a des Edifices de loisirs,  
des bâtiments politiques et des Edifices religieux.



## Annexe 20 : Entretien entre le professeur et les élèves ayant participé au tutorat<sup>21</sup>

### 1. Elsa

- Quels sont tes points forts dans la lecture et la compréhension d'un texte et est-ce que tu es à l'aise avec la lecture ?
- Euh... Bah... Bof.
- Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent faciles quand tu lis un texte ? Est-ce que tu le comprends facilement ?
- Pas tout le temps non.
- Pas tout le temps. Qu'est-ce qui peut te poser problème du coup ?
- Je sais pas. Bah des mots des fois, qui sont compliqués.
- Des mots compliquées parce qu'ils sont nouveaux c'est ça ?
- Oui.
- Et quand tu dois lire à l'oral par exemple, à haute voix, est-ce que ça te gênes, est-ce que ça te pose problème ou tu te débrouilles ?
- Non non, ça va.
- D'accord. Est-ce que tu es à l'aise quand il faut écrire ?
- Non.
- Tu fais beaucoup beaucoup de fautes ou tu arrives à être comprise ?
- Bah j'arrive à me comprendre mais je fais des fautes.
- Quand on utilise la cartographie, est-ce que tu es à l'aise pour comprendre une carte ou un schéma ?
- Oui.
- Qu'est-ce qui peut être plus difficile quand tu as une carte ou un schéma sous les yeux.
- Bah... bah je sais pas...
- Est-ce qu'il y a des choses que tu as plus de mal à comprendre que d'autres, qui peuvent faire que tu as compris le schéma un peu de travers ?
- Non, y en a pas.
- Quand tu dois toi-même faire une carte ou un schéma, qu'est-ce qui te paraît le plus facile ?
- Oui, le choix des couleurs.
- Le choix des couleurs ?
- Oui.
- Et du coup ce qui est compliqué, pourquoi c'est plus compliqué ? Est-ce que tu arrives à savoir ?
- Bah les noms de villes ou les fleuves.
- Oui ?
- Quand il faut les placer je sais pas à chaque fois.
- Oui... qu'est-ce qui te... ?
- Bah je peux les confondre.
- Oui ?
- Bah je me souviens plus comment ils s'appellent les villes et les fleuves.
- Et les placer sur la carte c'est difficile peut-être ?

---

<sup>21</sup> Chaque entretien est ouvert par la première question posée par l'enseignant.

- Oui.
- D'accord.
- Oui je les confond.
- Une dernière question qui n'était pas notée : est-ce que ça t'as aidée de faire un peu la tutrice de Marius une fois la semaine dernière ?
- Aider euh...
- Est-ce que ça t'a aidé par exemple à mieux comprendre certaines choses parce que tu les expliquais à Marius ? Du coup toi ça t'a aidé ou pas ?
- Euh non.
- Non ?
- Non j'avais déjà... non ça m'a pas...
- D'accord. Et quand vous avez échangé les rôles et que c'est Marius qui a fait le rôle du tuteur est-ce que ça t'a aidé ? Est-ce que ça t'a aidé à débloquer certaines difficultés dont tu me parlais ?
- Euh...
- Est-ce que Marius il a réussi à t'expliquer des choses, à te faire comprendre des choses ?
- Non.
- Est-ce que les cartes qu'on fait en ce moment ça te paraît simple ou compliqué ?
- Non bah c'est bien mais c'est juste oui... quand il y a plusieurs villes, comme la Mésopotamie, quand il y a plusieurs villes je sais pas où les placer.
- D'accord.

## 2. Marius

- Quels sont tes points forts dans la lecture et la compréhension d'un texte ? Et est-ce que tu es à l'aise avec la lecture ?
- Oui je suis à l'aise avec la lecture. Mais la compréhension en fait ça dépend : plus le vocabulaire est, comment ?, bah scientifique, quelque chose comme ça...
- Oui ?
- Moins je vais réussir. Plus le vocabulaire est pour mon âge...
- Oui ?
- Le texte je vais l'accrocher et je vais le faire sans problème.
- Donc c'est surtout quand c'est un vocabulaire nouveau que t'as du mal en fait ?
- Oui. Mais au niveau compréhension j'ai pas de problème.
- Est-ce que tu as des difficultés à resituer les lettres dans un mot ? Il y a des problèmes de dyslexie un peu...
- Oui.
- Et tu arrives à aller au-dessus de ça et à comprendre assez facilement avec le travail que tu fais chez l'orthophoniste.
- Oui c'est compliqué mais j'y arrive. Des fois ça bug un petit peu.
- Du coup qu'est-ce qui est le plus difficile dans la compréhension d'un texte ? Tu m'as dit qu'il y a le vocabulaire nouveau, est-ce qu'il y a autre chose ?
- Non.
- D'accord. Et avec l'écriture du coup est-ce que tu es à l'aise ?
- Non. J'écris très phonétiquement du coup bah on n'arrive pas à me relire.
- Oui.
- Et par exemple le prof de technologie il m'a mis « je n'arrive pas à te relire » parce qu'il y avait trois lettres les unes sur les autres.
- D'accord. Et ensuite quand on passe d'un texte ensuite à la cartographie, est-ce que tu es à l'aise pour comprendre une carte ou un schéma ?
- Oui ! Ca j'y arrive assez bien.
- Oui.
- Surtout pour replacer les océans.
- D'accord.
- Ensuite niveau pays c'est juste... c'est moyen.
- D'accord. Qu'est-ce qui est difficile quand tu dois comprendre une carte ou un schéma ? Qu'est-ce qui te semble difficile pour toi ?
- Bah... après c'est pas non plus... La question je l'ai oubliée ?
- Est-ce qu'il y a des choses qui te semblent plus compliquées à comprendre quand tu as une carte ou un schéma sous les yeux avec la légende ?
- Non, c'est pas... c'est pas ça qui me dérange. C'est des fois en fait la formulation du titre.
- D'accord.
- Du coup je vais pas faire le lien.
- Oui.
- Je vais me dire « ça c'est quoi ? »
- Oui.
- « Le titre ça veut dire ça. Mais ça, on est où ? »
- D'accord. Donc c'est le passage du titre qui est écrit en mots...

- Oui.
- ... ah la carte qui te donne une information mais qui n'est pas sous forme de mots.
- Oui.
- D'accord. Et au contraire qu'est-ce qui te semble le plus simples, quels sont tes points forts ?
- Bah replacer les continents, les océans...
- Oui.
- Les pays d'Europe, so so...
- Mais quand il s'agit de te repérer dans l'espace ? Est-ce que tu as des difficultés ou pas quand tu es sur une carte et que par exemple avec la carte du Croissant fertile, est-ce que tu as des difficultés à resituer, à identifier qu'il y a le fleuve Euphrate et le fleuve Trigre ?
- Oui.
- Oui ?
- Après niveau par exemple mondial, par exemple Asie ou Europe je sais.
- Oui.
- Mais quand on prend des endroits précis comme par exemple le Croissant fertile comme vous dites...
- Oui...
- Déjà j'ai plus de mal.
- D'accord. Et pour réaliser donc la carte ou le schéma tu me disais que t'as pas trop de mal à situer les océans mais par exemple pour les travaux qu'on a fait la semaine dernière sur la Gaule ou sur les cartes de la naissance du judaïsme, qu'est-ce qui te paraissait le plus simple dans ce que tu as fait ?
- Bah c'est euh... comment je pourrais l'expliquer ? C'est en fait de surtout resituer quoi est quoi dans la légende, c'est...
- Oui ?
- de resituer par exemple la bataille de Gergovie...
- Oui ?
- et de la mettre dans la légende. C'est de prendre et de mettre dans la légende.
- D'accord. Donc d'expliciter ce que t'as mis dans la carte à travers la légende.
- Oui !
- D'accord. Alors qu'au contraire quand tu as le titre écrit sous les yeux tu as plus de mal à faire le lien quand tu passes à la carte.
- Oui.
- Mais quand c'est toi qui le fais de la carte à la légende tu as plus de facilité.
- Oui.
- Et quand tu fais une carte et que tu dois décider de faire un titre est-ce que ça te paraît simple ?
- Bah déjà c'est un titre donc je vais connaître.
- Oui ?
- Du coup c'est moi qui le trouve donc du coup c'est mes repères en fonction de la carte donc c'est pour ça...
- D'accord.
- C'est plus facile pour moi.

- D'accord. Qu'est-ce qui te semble le plus compliqué quand tu dois faire une carte ou un schéma ?
- Le plus compliqué ? Bah c'est voilà, de passer au titre.
- D'accord. Et par rapport aux travaux qu'on a faits la semaine dernière, est-ce que ça t'a aidé qu'Elsa te donne des conseils quand vous avez fait la carte sur la naissance du judaïsme ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ? Plutôt que ce soit toi qui le fasses tout seul ou que tu me demandes à moi, est-ce qu'il y a des choses qui t'ont paru plus simples parce que c'était... ?
- Déjà j'ai mieux compris le vocabulaire déjà.
- Oui ?
- C'était plus simple de comprendre.
- Oui parce que c'était quelqu'un de ton âge c'est ça ?
- Oui.
- Et à l'inverse du coup, est-ce que ça t'a apporté quelque chose d'inverser les rôles et de toi jouer un petit peu le rôle du prof envers Elsa ?
- Euh oui, parce que avec les cartes que vous nous avez données, la carte de la conquête de la Gaule et après la Gaule gallo-romaine...
- Oui ?
- Et bah en fait j'ai mélangé un petit peu les deux et du coup j'ai vu en fait... ça m'a aidé.
- Oui ?
- Je sais pas comment l'expliquer mais ça m'a aidé.
- Parce que tu devais réexpliquer quelque chose à Elsa du coup ça t'aidait toi-même à comprendre en réexpliquant ?
- Oui !

### 3. Mathéo

- Pour la lecture et la compréhension d'un texte, qu'est-ce qui te semble le plus facile ? Est-ce qu'il y a des choses dans lesquelles tu te sens plus à l'aise que, à ton avis, les autres ? Déjà est-ce que c'est facile la lecture pour toi, et la compréhension d'un texte ?
- Non pas trop.
- Pourquoi ?
- Parce que des fois j'ai du mal à me lire.
- A te lire toi, ton écriture ou... ?
- Bah non, à lire un texte.
- Oui. Qu'est-ce qui te bloque ? Est-ce que c'est les lettres qui se mélangent quand tu lis ?
- Non. Bah c'est les mots, j'arrive pas trop à les déchiffrer.
- D'accord. Et est-ce que... qu'est-ce qui est le plus difficile ? Quels mots peuvent être les plus difficiles ? Dans quel cas tu peux être le plus en difficulté ?
- Bah avec les prénoms des personnes.
- Les noms propres ?
- Non, les prénoms des anciennes personnes, les noms bizarres.
- Donc des choses nouvelles ?
- Oui. Non des noms de...
- Oui, mais du vocabulaire que tu connaissais pas ?
- Oui.
- Donc quand il faut que tu déchiffres un mot que tu connaissais pas, c'est plus compliqué ?
- Oui.
- D'accord. Et avec l'écriture comment ça se passe ? Est-ce que tu es à l'aise ?
- L'écriture comment ça ?
- Quand tu dois écrire.
- Quand je dois écrire au tableau ?
- Ou sur ton cahier, quand je te demande d'écrire quelque chose ?
- Hum, ça va.
- Ca va ?
- Oui.
- D'accord. Maintenant quand on utilise une carte ou un schéma, la lecture est-ce qu'elle te paraît plus facile ? Est-ce que ça te paraît plus facile de comprendre une carte que le texte ?
- Mais une carte... bah y a des dessins dessus, les schémas aussi ?
- Oui... Oui c'est ça.
- Hum.
- Donc le fait de passer par des dessins ça te paraît plus simple ?
- Plus simple oui...
- Si t'as des dessins et une légende est-ce que ça te paraît plus simple qu'avec un texte qui dit la même chose ?
- Je sais pas.
- Tu vois là par exemple aujourd'hui si je t'avais donné un texte qui disait « La ville de Rome elle est organisée avec des forums au nord-ouest, avec un Colisée au centre » etc... est-ce que ça t'aurais plus facile à comprendre qu'avoir la carte,, le dessin que tu as eu sous le yeux dans le manuel ?

- Je sais pas.
- Tu sais pas ?
- Non.
- Quand tu dois utiliser un schéma ou le lire, une carte ou un schéma, qu'est-ce qui est le plus difficile ?
- Le nom des villes.
- Le nom des villes...
- Oui.
- ... donc plus l'écrit. Dans les choses que j'ai données comme exemple, le choix des couleurs, les figurés, le titre, est-ce qu'il y a d'autres choses qui te paraissent difficiles ?
- Trouver le titre.
- Faire le lien entre le titre et ce que tu vois ?
- Oui.
- D'accord. Par contre qu'est-ce qui te paraît facile dans une carte ou un schéma quand tu dois le lire ou le comprendre ? QU'est-ce qui te paraît clair facilement ?
- Je sais pas.
- D'accord. Et quand toi tu dois en faire un, qu'est-ce qui te pose d'abord problème ? Quand je te demande de faire une carte, qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi ?
- Bah comprendre, savoir comment qu'est-ce qu'il faut faire comme trucs pour la faire.
- « Comme trucs » c'est-à-dire ? Qu'est-ce qu'il faut choisir comme figurés ?
- Oui tout ça.
- D'accord. Et classer les informations ?
- Oui.
- Est-ce qu'il y a autre chose qui te paraît compliquée ?
- Non.

## 4. Eglantine

- Quels sont les points forts pour toi dans la lecture et la compréhension d'un texte ?
- Euh... Bah quand je lis un texte avant, y a des mots que je comprends pas et du coup je vais demander à quelqu'un qu'il me les explique. Et après pour les prochains textes si je rencontre les mêmes mots bah je vais savoir déjà ce que ça voudra dire.
- D'accord, donc c'est avant tout comprendre les mots pour mieux comprendre le texte ensuite ?
- Oui.
- D'accord. Tu es à l'aise avec la lecture ?
- Bah oui, vu que je lis souvent des livres.
- Oui. Qu'est-ce qui est le plus difficile dans la compréhension d'un texte pour toi ?
- Bah c'est quand j'ai jamais rencontré ces mots-là, du coup bah je suis un peu bloquée.
- Oui. Et tu es à l'aise avec l'écriture ?
- Euh oui.
- Quand on passe au langage maintenant des cartes et des schémas est-ce que tu es à l'aise aussi ?
- Euh, bah ça dépend si la carte ou le schéma il est simple à comprendre.
- Alors justement, qu'est-ce qui peut être difficile à comprendre dans une carte ou un schéma ?
- Les figurés ou les choix des couleurs, je sais pas trop quoi choisir.
- Oui mais quand toi tu dois lire quelque chose qui est déjà fait, par exemple dans le manuel ?
- Ah oui bah là bah... des fois je vais pas trop comprendre pourquoi ils ont utilisé ces figurés-là et pas d'autres.
- D'accord. Tu comprends le message que la carte fait passer mais tu comprends pas pourquoi ils ont utilisé tel ou tel figuré, c'est ça ?
- Oui.
- D'accord. Quand à toi on te demande par contre de faire une carte ou un schéma, qu'est-ce qui te paraît simple ?
- Bah le titre et l'organisation de la légende.
- Oui. Tu l'organises comment par exemple la légende ?
- Bah... je mets d'abord les trucs, les... je sais pas... les endroits les plus importants des villes ou des trucs comme ça.
- Oui.
- Et ensuite les moins importants.
- Et au contraire qu'est-ce qui te semble le plus compliqué quand tu dois faire un schéma ? Là tu me dis que ce qui est simple c'est de hiérarchiser les lieux par exemple.
- Oui.
- Qu'est-ce qui est compliqué par contre ?
- Les figurés.
- Choisir les figurés ?
- Oui. Je sais pas toujours pas toujours quoi choisir.
- Parce qu'on a trois types de figuré, il faut savoir lequel utiliser c'est ça ?
- Oui.
- D'accord. Est-ce que ça t'a aidé de donner un coup de main à Mathéo ?



- Euh oui !
- Alors en quoi ça a pu t'aider ?
- Bah parce qu'en fait... bah moi je lui disais des trucs...
- Oui.
- ... et il m'a dit, par-dessus ce que je lui disais, d'autres choses qui ont servi à ce qu'on avance plus dans nos cartes.
- Donc toi, le fait d'être un peu à la place de l'enseignant ça t'a aidé à réfléchir et à la manière dont tu allais dire à haute voix comment organiser la carte ?
- Oui.
- D'accord.
- Ca t'as apporté autre chose ?
- Bah... non.

## 5. Maxime

- Quels sont tes points forts dans la lecture et la compréhension d'un texte ?
- Bah c'est quand je comprends déjà le texte et que j'adore.
- D'accord donc quand quelque chose t'intéresse.
- Oui.
- Est-ce que tu es à l'aise avec la lecture ?
- Oui.
- Qu'est-ce qui est difficile par contre dans la compréhension d'un texte ? Qu'est-ce qui peut te poser des difficultés ?
- Quand je connais pas trop les mots, quand c'est la première fois que je les vois.
- D'accord. Et quand on te demande d'écrire, est-ce que tu es à l'aise ?
- Oui, assez.
- Il n'y a pas de difficulté particulière quand on te demande d'écrire ?
- Non.
- D'accord. Ensuite quand on passe au langage cartographique, c'est-à-dire quand au lieu d'avoir un texte sous les yeux on te donne une carte ou un schéma avec leur légende, est-ce que tu aimes bien ? Est-ce que tu es à l'aise avec ça ?
- Oui je suis à l'aise.
- Qu'est-ce qui peut être difficile dans la lecture d'une carte ou d'un schéma ?
- Rien.
- Tout te paraît... ? D'accord. Et qu'est-ce qui te paraît particulièrement facile dans la lecture d'une carte ou d'un schéma, quelque chose qui te paraît naturel, qui a toujours été facile ou qui est très facile pour toi ?
- Bah la campagne.
- La campagne ?
- Bah c'est facile à comprendre, y a souvent que des champs.
- D'accord, mais dans un schéma en général. Par exemple là tu vois avec Rome...
- Oui.
- ... ou quand vous avez votre carte sur le Croissant fertile, qu'est-ce qui a été le plus facile pour toi ?
- Bah c'était de savoir la légende, de l'avoir lue.
- D'accord, donc de commencer par la légende pour comprendre.
- Oui.
- D'accord. Ensuite quand on te demande de faire une carte ou un schéma donc qu'est-ce qui est un point fort pour toi ? Qu'est-ce qui te semble facile ? Pas de lire mais de faire.
- Bah c'est quand je connais par cœur. Quand je connais par cœur l'endroit.
- Donc quand tu maîtrises bien l'endroit et que tu sais déjà à peu près comment il s'organise ?
- Oui.
- D'accord. Et dans la légende, qu'est-ce qui te paraît le plus logique à utiliser, dans les exemples que j'ai pu te donner là ? Ou d'autres ? Avec quoi tu es le plus à l'aise pour organiser ta carte ?
- Bah... c'est les figures et les couleurs.
- Oui les couleurs ? D'accord. Et qu'est-ce qui te semble le plus compliqué lorsque tu dois faire une carte ou un schéma au contraire ?

- Bah c'est quand je connais pas trop.
- Oui... Et dans la réalisation en elle-même, dans la méthode pour faire une carte ou un schéma, qu'est-ce qui te paraît le plus compliqué ? Qu'est-ce que tu maîtrises le moins ?
- C'est que je connais l'endroit, je connais mais je sais pas trop où ça se trouve.
- Donc c'est situer les différents éléments ?
- Oui.
- D'accord. Est-ce que ça t'a apporté quelque chose de conseiller Célia dans les derniers travaux ?
- Oui ! Ca m'a appris à gérer mon stress un peu.
- Ah oui, à gérer ton stress. Au niveau de ta compréhension même de la méthode du schéma ou de la carte, est-ce que ça t'a aidé ?
- Oui, j'ai compris mes erreurs.
- Tu as compris tes erreurs ?
- Oui.
- En... Comment ? Parce que tu expliquais à Célia les choses ?
- Oui.
- Et ça t'a aidé à mieux comprendre ce que toi-même tu devais faire ?
- Oui.
- Est-ce que tu as autre chose à rajouter sur ce travail ?
- Non.

## 6. Célia

- Quels sont les points forts dans la lecture et la compréhension d'un texte pour toi ? Est-ce que tu as des facilités pour certaines choses ?
- Bah j'ai un peu de mal.
- T'as un peu de mal. Mais est-ce qu'il y a des choses pour lesquelles c'est plus facile quand même ?
- Ca va.
- C'est-à-dire ?
- Euh... Bah après, les mots qu'on connaît c'est simple.
- D'accord.
- Les mots qu'on connaît pas c'est plus compliqué.
- D'accord. Est-ce qu'en général tu es à l'aise avec la lecture ? C'est-à-dire lire des mots tout simplement.
- Oui.
- Oui ? Donc qu'est-ce qui est le plus difficile dans la compréhension d'un texte ? Tu m'as dit les mots que tu ne comprends pas...
- Bah les mots que je comprends pas. C'est... difficile quoi.
- Et pour un texte en général, est-ce que tu comprends facilement le sens d'un texte ?
- Oui.
- D'accord. Tu es à l'aise avec l'écriture ?
- Oui.
- D'accord. Et maintenant quand on passe de l'écriture en texte aux informations qui sont données par une carte ou un schéma. Est-ce que tu es à l'aise avec ça. Les cartes et les schémas, est-ce que tu comprends assez facilement ?
- Oui.
- Qu'est-ce qui est difficile pour toi quand il faut comprendre une carte ou un schéma ?
- Le titre.
- C'est difficile ? Le titre ça te pose des difficultés ?
- Oui un peu.
- Pourquoi ?
- Bah des fois faut choisir le titre...
- Oui mais quand c'est une carte ou un schéma qui est déjà fait, que tu as sous les yeux et qui a déjà un titre ?
- Bah des fois on comprend pas très bien ça.
- Qu'est-ce qu'on comprend pas bien ?
- Bah les mots.
- Du titre ?
- Oui.
- Par rapport au dessin que tu as en dessous ?
- Oui.
- C'est-à-dire faire le lien entre le titre qui est écrit et les dessins, enfin le schéma lui-même ? Y a pas de bonne ou de mauvaise réponse hain, t'inquiète pas ! (rires)
- Oui bah... un peu.
- Il y a autre chose ?
- Non.

- Maintenant quand on te demande de faire une carte ou un schéma, qu'est-ce qui te paraît le plus simple à toi ?
- La légende.
- Organiser la légende ?
- Oui.
- C'est l'organisation de la légende, ou choisir les figurés, ou autre chose ?
- Bah c'est... choisir les figurés, tout ça...
- Parce que quand tu organises une légende tu dois classer les informations pour mettre ce qui se ressemble sous la même forme de figuré et ensuite tu dois choisir le figuré...
- Oui.
- Donc parmi les deux par exemple, qu'est-ce qui te paraît le plus simple ? C'est classer ou c'est juste choisir le figuré ?
- Classer.
- D'accord. Et qu'est-ce qui te semble le plus compliqué par contre quand on te demande de faire une carte ou un schéma ?
- De trouver un titre.
- De trouver un titre... Et quand on te demande de situer une ville ou une région, est-ce que c'est simple dans un schéma ou il faut de l'aide ?
- C'est un peu... Il faut un peu de l'aide.
- Pour les situer ?
- Oui.
- C'est-à-dire, comment on peut t'aider ? Quand tu as fait la carte par exemple sur le Croissant fertile, les villes Ur, Jérusalem, tout ça...
- Oui ?
- Tu les as situées facilement ou il a fallu que Maxime te donne un coup de main ?
- Bah il a fallu que Maxime me donne un petit coup de main.
- Et pourquoi ? Qu'est-ce qui te bloquait à ce niveau-là ? Tu avais du mal à resituer exactement d'une carte à une autre ?
- Oui.
- D'accord. Et est-ce que ça t'a aidé que Maxime te donne un coup de main ?
- Oui.
- Ça t'a aidé non seulement à faire le travail en lui-même, mais est-ce que ça t'a aidé à mieux comprendre la logique de la carte ?
- Ça m'a aidé à mieux comprendre la logique de la carte.
- Par exemple ? Donne-moi un exemple de conseil que Maxime a pu te donner et qui t'a aidé à débloquer une difficulté.
- (Rires nerveux)
- Moi je l'ai écoutée hier votre conversation alors je m'en rappelle mais toi c'est plus loin. (rires)
- Euh... Bah quand il m'a aidé à mettre en place les noms...
- Oui.
- La Mer Rouge, tout ça...
- Est-ce qu'il t'a donné un conseil qui a pu te dire « Ah oui là ça sera plus facile si je fais comme ça ».
- Bah par exemple il m'a donné « C'est au sud-ouest, est ou au nord »...

- Donc te dire d'utiliser les points cardinaux c'est ça ?
- Oui.
- D'accord. Donc ça t'a aidé tout ça ?
- Oui un peu.
- Tu voulais rajouter autre chose ?
- Non.

## 4<sup>ème</sup> de couverture

**Mots-clefs** : dyslexie ; tutorat ; différenciation pédagogique ; cycle 3 ; histoire-géographie

### **Résumé :**

Dans le cadre du collège unique, de nouveaux défis se posent à l'École de la République : l'hétérogénéité des classes implique une nécessaire différenciation pédagogique en vue de l'égalité des chances de tous. Ici, c'est la réussite des élèves atteints de dyslexie qui est abordée. Comment aider des élèves à développer les compétences du Socle Commun malgré les difficultés liées à cette pathologie ? Leurs difficultés ne résident pas dans une déficience intellectuelle mais dans l'appréhension du langage écrit, qu'il soit verbal (les textes) ou cartographique (dans le cas du cours d'histoire-géographie). Dans cette recherche, nous avons voulu évaluer l'efficacité d'une différenciation pédagogique par le tutorat entre pairs pour dépasser les difficultés de la dyslexie : le tutorat est-il efficace ? Avec quel type de binôme l'est-il le plus ? Quels en sont les points forts et les limites ?