

Sommaire

1. Introduction.....	4
2. Le climat de classe.....	7
2.1. Relation de confiance et environnement sécurisé.....	7
2.2. Le positionnement de l'enseignant.....	9
2.3. Le regard de l'enseignant.....	10
2.4. Les gestes de l'enseignant.....	12
3. Les ressources des élèves.....	13
3.1. Les interactions sociales.....	13
3.1.1. Travail en binôme	
3.1.2. Travail en petits groupes	
3.1.3. Travail en groupe classe	
3.2. Estime de soi.....	17
3.3. Autonomie.....	18
4. La pédagogie personnalisée.....	21
4.1. Enseignement explicite.....	21
4.2. La didactique au service de la pédagogie.....	22
4.3. Penser personnalisation et non individualisation.....	23
5. Conclusion.....	25
6. Bibliographie.....	28
7. Annexes.....	30

1. Introduction

Ayant obtenu le CRPE de statut privé en 2010, on pourrait croire à un retour en arrière. Je suis de nouveau enseignante stagiaire après la réussite au concours de statut public en juin 2017. Mon stage se déroule dans une classe de CE2 dans un milieu semi-rural. Elle se compose de 27 élèves.

La particularité de mon parcours est que j'ai d'abord enseigné en milieu spécialisé. J'ai passé huit ans en ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique). C'est un établissement médico-social qui accueille des jeunes avec des troubles du comportement. Le travail de professeur dans ce type de structure est porté majoritairement sur l'adaptation aux diverses situations. Celles-ci peuvent varier selon les rendez-vous impromptus, des événements particuliers de la vie de l'enfant ainsi que son état psychique à l'instant « t ». On pourrait se dire que c'est aussi le cas dans une école ordinaire mais la probabilité des imprévus y est inférieure. L'adaptation est de moindre mesure, ainsi il est plus aisément de planifier les contenus d'enseignement. D'un côté, cela peut être plus confortable d'être dans une situation plus stable. D'un autre côté, on est davantage tenu par le programme qui délimite nos champs d'action.

L'impression, que j'ai eu en ce début d'année, est d'être absorbée par le rythme de la programmation avec un sentiment de délaisser l'approche différenciée. J'ai tenté de différencier ma pédagogie début septembre, mais selon moi et ma pratique antérieure, elle n'est pas à la hauteur des besoins particuliers de certains élèves. Des demandes de PPRE (Projets Personnalisés de Réussite Educative) ont été réalisées auprès du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté). Je réalise aussi des activités de soutien lors des APC (Activités Pédagogiques Complémentaires). Certains élèves ont des rendez-vous chez des thérapeutes en dehors de l'école. On peut dire qu'il y a des aides, des parcours individualisés avec différents professionnels. Cependant le travail de concertation est rare, et parfois je me sens esseulée en classe face aux difficultés de certains élèves qui mériteraient plus d'attention de ma part.

Mais si je prends un temps plus particulier avec les élèves en difficulté, ce serait peut-être trop au détriment des autres élèves qui ont certes moins de besoins, mais le droit à une attention particulière.

J'ai toujours fonctionné dans mon travail d'enseignante en essayant de donner à chaque élève la possibilité de progresser en leur apportant un soutien, une aide et un accompagnement personnalisé dans les apprentissages. Il est vrai que certains élèves n'ont pas besoin de tout cela. Il faut aussi que je lâche prise sur le tout contrôler, c'est-à-dire connaître tout ce que font les élèves, toutes les procédures utilisées, toutes les marches gravies.

Il faut faire confiance à la fois aux partenaires dans les parcours personnalisés ainsi qu'aux élèves eux-mêmes et penser à des situations pour développer leur autonomie. Dans l'ensemble, la majorité des élèves de la classe ont une estime d'eux-mêmes dans la normalité. J'ai donc moins besoin d'être auprès de chacun d'eux pour les encourager. Un très grand nombre d'entre eux a un désir d'apprendre permettant d'acquérir des connaissances et des compétences comme des enfants de leur âge dans de bonnes conditions sans que je sois sans cesse là pour les stimuler. Leur rapport au savoir est adéquat pour une progression ordinaire. C'est en ce sens qu'il faut que je change ma façon d'enseigner tout en gardant dans ma boîte à outils, les éléments constitutifs de mon expérience dans l'enseignement spécialisé.

Mon questionnement repose sur le passage d'une pratique au rythme de l'individu avec une adaptation des contenus permanents à un enseignement soumis à un programme dans un temps donné pour une cohorte d'élèves.

Je cherche à répondre à la question suivante :

En quoi le passage du milieu spécialisé au milieu ordinaire engendre un ajustement de mes compétences d'enseignante et de mon rôle dans la classe ?

Ma posture d'enseignante est revisitée, je fais les hypothèses suivantes :

- Ma pédagogie doit être plus généraliste tout en ayant une part de différenciation, en s'appuyant sur la pédagogie explicite, et les interactions. De plus en terme didactique, la préparation des séances doit être structurée en lien étroit avec les programmes du cycle, tout en prenant en compte les besoins des élèves.
- Ma place dans la classe est une composante de ma pédagogie à faire évoluer du fait du grand groupe. Ma gestion des relations entre les élèves doit être différente. Le rapport à l'école des élèves est dans l'ensemble positif, c'est davantage un appui. Je peux ainsi développer leur autonomie en classe. L'instauration d'un climat serein est nécessaire pour développer le travail en autonomie.

Pour explorer ces hypothèses, le plan de mon écrit, inspiré par le texte « Peut-on interrompre la spirale de l'échec scolaire » de Gaëtane Chapelle, va s'organiser dans trois zones d'action : le contexte scolaire, les ressources des élèves et la pédagogie personnalisée.

2. Le climat de classe

En tant qu'enseignante, on peut s'appuyer sur le multi-agenda (Bucheton et Soule, 2009) pour analyser sa pratique de classe. En début d'année, j'étais davantage dans une posture basée sur le contrôle pour garantir un climat de travail propice aux apprentissages c'est-à-dire une ambiance de classe calme. Effectivement, j'étais plus sur la gestion de classe que sur les objets du savoir. Néanmoins, très vite, il m'a fallu me pencher sur l'élaboration des programmations et des progressions pour répondre à la commande institutionnelle qui est de respecter le programme, gage d'une égalité entre tous les élèves de France. Mon pilotage était plutôt collectif, synchronique et les élèves étaient dans le « faire » au niveau de leur posture.

Mon projet de formation a été d'évoluer vers une posture davantage basée sur l'accompagnement avec :

- un pilotage plus souple et ouvert ;
- une atmosphère plus détendue, collaborative, basée sur la confiance qui permet aux élèves d'être dans le « faire et discuter avec », soit une posture d'étude des élèves plus réflexive et créative.

2.1. Relation de confiance et environnement sûr

Dans un premier temps, il est important d'instaurer un climat de confiance pour que les élèves puissent s'exprimer lorsqu'ils n'ont pas compris. Ma devise : L'important est de comprendre. « On peut apprendre sans comprendre, mais on ne peut pas comprendre sans apprendre simultanément. » (Vauthier, 2016) « Le comprentissage nécessite une décentration de soi-même pour accéder à du nouveau. Cette capacité à se décenter nécessite un lieu sûr en soi, une base affective de repli possible constituée dans un lien d'attachement suffisamment sûr. Ce dernier sera réinitialisé dans le lien pédagogique, ce qui permettra alors à l'élève, selon D. W. Winnicott (1975), de « Travailler à l'école, c'est-à-dire être capable de

s'intéresser à ce qui ne vous concerne en rien » ... et ainsi de s'autodéterminer.» (Vauthier, 2016). A l'oral et à l'écrit (Les règles de la classe, annexe 1), je le dis, l'explique, le rappelle et le prouve : les élèves peuvent se tromper. Par exemple, lors d'un exercice, j'ai remercié un élève qui a proposé un élément de réponse. Il avait fait une erreur dans la catégorie. Cela a permis de préciser celle-ci un peu à la manière des exemples « non » (Barth, 1997). De plus, il est écrit dans le règlement de la classe qu'on a le droit de se tromper et qu'il interdit de se moquer. Je trouve très important de garantir en tant que professeur des écoles ce droit à l'erreur. Elle est ainsi dédramatisée et les élèves s'autorisent à essayer au risque de se tromper. Comme dans l'exemple, cela permettra probablement à construire certains apprentissages. Un élève qui ne réussit pas peut très vite être stigmatisé, ce qui nuirait à sa carrière scolaire.

L'une des trois exigences de l'acte d'apprendre selon Sylvain Connac est « le sentiment de sécurité et d'autoriser à s'engager dans le processus essais-erreurs-réussites, se percevoir dans un espace sûre autant pour l'intégrité physique que pour l'intégrité affective et émotionnelle, savoir qu'on ne risque pas d'être en position narcissiquement déstabilisante). Cette sécurité est garantie par une série de lois : Chacun a le droit d'être tranquille

- dans son corps : on ne se tape pas ;
- dans son cœur : on ne se moque pas ;
- avec ses affaires : on ne prend pas les affaires d'une autre personne sans son autorisation.

Les moqueries et les appréhensions risquent d'interdire le processus d'essais-erreurs. Pour apprendre, il est souvent nécessaire de prendre des risques, les élèves ont donc besoin de se sentir en confiance au sein de leur groupe d'appartenance, et ainsi s'autoriser à se tromper. » (Connac, 2017) C'est l'enseignant qui est garant de ce climat de confiance. Lors d'un travail de groupe, un élève était perturbé par le fait qu'un autre élève était à sa place. Il était omnibusé par les faits et gestes de ce camarade. A partir du moment où j'ai rappelé à l'autre élève de ne pas toucher aux affaires de son camarade et que je garantissais cette règle, il a pu se remettre au travail.

Mettre en place un climat de classe serein avec un environnement sûr permet aux élèves de dire lorsqu'ils ne savent pas. Par exemple, cela m'est arrivé de demander aux élèves de venir de leur plein gré sur la table du fond pour avoir de l'aide du professeur. Les élèves doivent se sentir à l'aise, afin de se permettre de dire qu'ils ne savent pas, qu'ils ne comprennent pas, ou s'autoriser à essayer au risque de se tromper. Valoriser les élèves qui participent et prennent le risque de se tromper : grâce aux erreurs de certains, on avance. Je les remercie de leurs propositions car cela fait progresser les élèves dans leur compréhension.

2.2. Le positionnement de l'enseignant

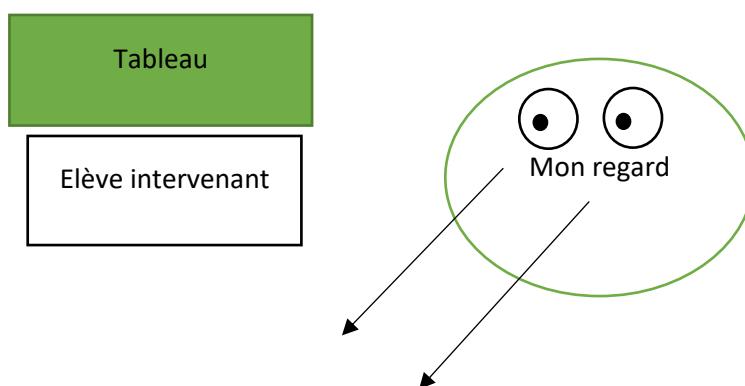
L'organisation des places en classe permet aussi d'assurer un climat de classe en adéquation avec les apprentissages des élèves. Lors du premier trimestre, il y a eu beaucoup de changements de places dans la classe. C'est un groupe d'élèves qui parlent facilement. Trouver la répartition optimale entre les différences de tailles, de personnalités, les besoins particuliers, a pris du temps. Cela a freiné les habitudes de travail. J'ai remarqué que j'ai été plus à l'aise lorsque le placement a été stabilisé. Certes je connaissais mieux mes élèves mais aussi j'ai pu développer des stratégies de placements et de déplacements dans la classe en fonction des particularités et des besoins de mes élèves. J'ai aussi travaillé sur mon positionnement dans la classe selon les modalités pédagogiques : mise en commun, recherche individuelle, travail par binôme, par groupe. Aussi j'ai mis en place un plan de classe pour indiquer aux élèves où se placer lorsqu'ils travaillent en binôme de niveau homogène. C'est un plan stratégique pour que je puisse cibler mes interventions. Ainsi je perds moins de temps à chercher leur emplacement étant donné que des habitudes se créent et que leurs positions me permettent d'intervenir au plus vite.

Lorsque l'on fait une mise en commun et qu'un élève ou un groupe d'élèves vient au tableau, mes placements dans la classe sont influencés par ma lecture du livre de Daujeard (2002). Si on est tourné vers ceux qui sont au

tableau, on s'enferme dans un moment privé et on se coupe des autres élèves de la classe. Pour couper cette relation privilégiée, je peux me placer au fond de la classe. Cependant, je reste le principal point de fixation de l'élève, censée corriger immédiatement les erreurs. Je dois donc regarder non pas l'élève qui travaille au tableau mais le reste de la classe.

2.3. Le regard de l'enseignant

Schéma : « Je regarde les élèves regardant le tableau. » (Daujeard, 2002)



Dans cette position, la majeure partie de la classe est sous mon regard. Par cette attitude, je montre aux autres élèves qu'ils sont aussi acteurs. Ils peuvent signaler l'erreur éventuelle au tableau. Ce transfert de responsabilité de l'erreur est fondamental. Les élèves observent et sont donc moteurs dans cette activité. Je suis plus disponible pour animer la séance, en demandant si quelqu'un veut venir compléter ou corriger.

Le regard de l'enseignant est aussi un paramètre à envisager dans sa posture d'enseignant pour avoir un climat de classe serein. Il est important de regarder les élèves autrement que lorsqu'ils sont interrogés, ou que l'on attend quelque chose d'eux, ou qu'ils lèvent le doigt, bavardent ou se font remarquer. En anglais, « to regard » signifie considérer, faire attention à, avoir de l'égard pour, tenir compte de, faire cas de, avoir de l'estime pour, respecter. Je vais essayer de regarder chaque élève volontairement, car je l'ai décidé. Pendant le cours,

je regarde chaque élève le plus fréquemment possible. Cela permet de donner sa place à chacun, qu'ils existent tous dans la classe. Un de mes élèves est introverti. Il réalise des choses pour que l'enseignant soit satisfait. Cependant cet élève n'est pas dans une démarche d'apprentissage. Il ne comprend pas le but de la tâche. Il fait pour faire, pour l'enseignant, et être ensuite tranquille. Au début de l'année, les élèves devaient lors d'un deuxième jet, recopier leurs phrases en production d'écrits en tenant compte de mes corrections. Il a recopié exactement à l'identique comme le ferait un photocopieur. Cela m'a questionnée à la fois sur la façon dont j'ai énoncé la consigne et à la fois sur la compréhension de cet élève. En le côtoyant de plus en plus, il m'apparaît aussi qu'il est très gêné par le regard des autres. Le regard de l'adulte, surtout lorsqu'il ne le connaît pas, l'inhibe. Physiquement, il se renferme sur lui-même. Il y a aussi le regard des camarades de classe. J'avais noté l'importance, pour lui, de ne pas être stigmatisé aux yeux des autres. Lors d'un rendez-vous en septembre, ses parents ont confirmé cette incidence sur leur fils. Cela valide le fait que le regard est très important.

Lors des échanges, même s'il ne lève pas la main, je le sollicite comme d'autres élèves, surtout quand je pense qu'il peut être en réussite. Je le regarde régulièrement. C'est aussi pour l'aider à se centrer sur la tâche car je vois parfois qu'il se déconcentre. Je le fais aussi pour d'autres. Plus on avance dans l'année, plus il est à l'aise. C'est un enfant que j'ai vu s'ouvrir au fur et à mesure. Il s'est fait deux copains en classe. Pour certains, juste le fait de les regarder les recentre dans le travail. Le regard de l'enseignant, dans le sens considération, fait partie d'une posture bienveillante du professeur.

Dès l'entrée en classe, je les regarde et réponds à leur « bonjour » soit à en français ou en langue des signes française. Mon placement le matin pour l'entrée en classe est ritualisé. Je me positionne à l'entrée de la classe pour les accueillir puis je vais devant le tableau pour leur redire un bonjour collectif oral et en langue des signes française ce qui permet d'orienter leur regard vers moi. L'activité du début de journée est notée au tableau ainsi que l'emploi du temps. Cette position et cette ritualisation vont aider les élèves à « rentrer » dans le cours. Je me suis aperçu que les élèves se mettent vite au travail. Le

silence s'installe et je peux expliquer le déroulement de la journée. Les rituels de la date et de la météo sont réalisés par les élèves désignés.

2.4. Les gestes de l'enseignant

Les rituels gestuels sont primordiaux dans le climat de classe. Comme j'avais constaté que ce groupe parlait très facilement entre eux, j'ai rapidement installé des gestes repères. Par exemples, je leur demande de lever les bras lorsque le niveau sonore est trop haut et que j'ai besoin de centrer leur attention ; j'accompagne mes consignes par des gestes : fermer votre cahier avec les deux mains qui se ferment, ramasser votre cahier dans le casier avec un geste des deux mains qui vont vers le bas et l'avant ; etc. Les conséquences sont que les bavardages sont limités, l'écoute et l'attention sont plus au rendez-vous des apprentissages et le climat de classe est meilleur.

Cette année, ma pratique d'enseignante a dû s'adapter à ce nouveau public. Les paramètres environnementaux pour favoriser les apprentissages : un climat serein, une posture de l'enseignant adéquate, sont revisitées du fait du nombre d'élèves dans la classe et des caractéristiques des élèves.

L'intérêt pour le professeur que le cadre de travail soit calme et serein est qu'il peut davantage se consacrer à l'accompagnement des élèves dans la tâche. Comment permettre un étayage pour un ou plusieurs élèves tout en maintenant un climat de classe calme sans retarder le pilotage de la leçon ? Une des solutions est de miser sur les ressources des élèves, de s'appuyer sur celles-ci pour construire une autonomie.

3. Les ressources des élèves

3.1. Les interactions sociales

« La coopération correspond aux situations d'échanges où des personnes ont la possibilité de produire ou d'apprendre en s'aidant mutuellement ou en s'entraînant : situations d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. Elle défend les valeurs humanistes de la solidarité, de la reconnaissance des efforts, de la valorisation des réussites, de l'échange et du partage. Elle tend à exacerber (redoubler) les apprentissages, tant pour celui qui est aidé que celui qui aide. Elle se distingue de la collaboration qui est de « réfléchir avec », pas nécessairement pour des actions communes, alors que coopérer, c'est « réfléchir et agir avec » (Marcel & Duppriez, 2007). Dans la coopération, intervient une dimension conjointe où les apprentissages sont partagés et induits par le faire. » (Connac, 2017)

Mes constats de première période : Le groupe classe s'exprime facilement. Tous les élèves parlent devant les autres (La phrase du jour, la poésie). La participation des élèves en classe est très satisfaisante. Ils sont bavards dans l'ensemble. Je cible ainsi le besoin de canaliser cette énergie au service des apprentissages pour que chaque élève progresse au sein de ce collectif. Je m'appuie sur leurs qualités interactives pour développer le travail de groupe, l'entraide. « Personne ne sait tout, cependant, tout le monde sait quelque chose. Nul n'ayant la même histoire, personne ne sait les mêmes choses. Tout ce que l'on sait peut être transmis à d'autres. Chacun peut apprendre à transmettre. Peu à peu se crée un réseau d'échanges, une communauté où chacun, au lieu d'être en concurrence avec les autres, est valorisé et trouve sa place en participant à la progression de l'autre. » Texte affiché dans la classe de Luc Louette, cycle 4, école des Ursulines, Tournai. On apprend davantage à plusieurs, les questionnements et les compétences des uns peuvent être utiles pour les apprentissages des autres. L'aide et l'entraide permettent de faire évoluer le groupe classe. L'union fait la force. Pour cela, il faut penser à l'organisation dans ma préparation de classe : les différents moments dans la

séance, le nombre d'élèves dans le groupe, la constitution du groupe (niveau homogène, niveau hétérogène, affinités).

Très vite, les élèves ont montré un désir de travailler ensemble mais aussi un souhait d'aider des camarades. J'ai essayé dès le mois de septembre un temps de tutorat car j'avais observé leur comportement et aussi parce que cela fait partie d'un des piliers de ma pédagogie.

Dans le tutorat, un élève, reconnu expert, accepte, d'accompagner un de ses camarades. Il s'appuie sur une organisation donnée, une reconnaissance de ses compétences et une identification des buts à poursuivre. Selon Connac, « il vise à enrichir le potentiel d'apprentissage d'un groupe et s'appuie d'un côté sur la reconnaissance et la valorisation des compétences acquises et de l'autre sur l'offre éducative de ne pas se retrouver seul face à la difficulté. » (Connac, 2017) À la suite de ce travail d'entraide, les élèves ont pris l'habitude d'aider et d'être aidé au besoin. Lorsqu'ils ont terminé, ils me demandent souvent s'ils peuvent aller aider des camarades qui en auraient besoin, c'est spontané. L'élève se reconnaît expert dans un domaine. « Dans l'aide, un élève qui se reconnaît expert vient apporter ses connaissances à un camarade qui en a manifesté le besoin. Dans l'esprit, n'importe qui peut aider, à n'importe quel moment. Elle s'appuie sur les valeurs de don de soi et sur l'acceptation qu'on gagne à interagir avec les autres. » (Connac, 2017)

L'avantage que je retiens est que l'élève aidé peut alors continuer son travail, en recevant une donnée manquante par un camarade, sans attendre que le professeur soit disponible. Cela me permet de me détacher de la position centrale de la classe, c'est-à-dire que les élèves peuvent s'appuyer sur les compétences de leurs camarades pour apprendre. Je ne suis pas la seule détentrice du savoir. De plus, ces interactions sociales permettent de développer des compétences scolaires. « La coopération permet des interactions et des activités qui développent des connexions neuronales, notamment au niveau des réseaux de langage, qui deviennent des appuis pour les apprentissages scolaires. » (Connac, 2017)

3.1.1. Travail en binôme

Dans ma pédagogie, le travail en binôme est utilisé souvent pour les situations de recherche. J'ai testé dans un premier temps des binômes hétérogènes puis des binômes homogènes. J'ai choisi d'abord des binômes hétérogènes pour mettre tous les élèves en réussite. Néanmoins, j'en ai aperçu les limites. Très rares étaient les fois où l'élève plus faible avait raison et s'autorisait à faire, à s'exprimer. Alors, j'ai testé dans mon organisation les binômes homogènes pour donner la possibilité à chacun de s'exprimer. Les semaines ayant passées, j'ai pu constituer ces paires en fonction de leur niveau et aussi en fonction de leur personnalité voir de leurs affinités. J'ai établi un plan de classe pour leur indiquer leur place pendant ces temps de travail. L'habitude prise, depuis le début d'année, de « travailler avec » permet de mettre rapidement en œuvre cette organisation. Leur emplacement lors des activités en binôme reste la même, même s'ils changent de places dans la classe au cours de l'année. Par l'instauration de cette habitude organisationnelle, je gagne du temps sur l'installation. Ce travail en binôme s'est révélé assez efficace dans les progrès des élèves. Lors de ma séquence sur le cercle, certains élèves éprouvaient des difficultés à tracer des cercles. Au cours d'une séance de construction, je les ai mis au travail en binôme. C'était sur la réalisation des anneaux olympiques. Tous les élèves ont réalisé le drapeau olympique. Ils ont tous été en réussite. Certes ce n'était pas la première séance de manipulation du compas et qu'avec l'entraînement, on peut dire qu'ils progressent. Cependant, ils étaient dans une nouvelle tâche qui était de réaliser une figure complexe en suivant un programme de construction pour la première fois. Le début a été laborieux. Au fur et à mesure de la séance, j'ai observé leur travail qui évoluait grâce notamment à l'entraide qui peut se coupler du phénomène de « vicariance » introduit par Reuchlin et Bandura. L'élève peut apprendre en imitant. « Autrui peut jouer un rôle important dans l'apprentissage, ne fût-ce que par le canal de l'observation et de l'imitation. » (Bourgeois & Chapelle, 2006).

3.1.2. Travail en petits groupes

Selon la théorie de la dynamique des groupes, « pour échanger et produire de façon optimale, un groupe s'il n'est pas dirigé par un animateur, doit comporter entre trois et six personnes. » (Deaujard, 2002) Pour le projet d'écriture « projet kamishibaï » (Annexe 2), je choisis d'établir des groupes de 4 ou 5 élèves dont les personnalités sont proches. Cela permet aux personnalités fortes de débattre en ayant du répondant et aux plus introvertis de pouvoir exprimer leur avis. Dans l'ensemble, je suis satisfaite des groupes. Le projet avance bien. Ils sont plutôt efficaces dans la production écrite et la réalisation des planches de dessin.

3.1.3. Travail en groupe classe

Lors des échanges collectifs en groupe classe, les règles de communication ont été travaillées :

- Les élèves demandent la parole en levant la main ;
- Ils doivent s'écouter pour ne pas répéter la même chose et pour que les propos aient de la cohérence entre eux ;
- Les déplacements sont interdits car j'avais remarqué que cela perturbait certains élèves.

Lors de ses échanges, les règles de la classe sont aussi à mettre en avant notamment celles d'avoir le droit de se tromper et l'interdiction de se moquer. L'évolution de ces temps d'échanges au cours de l'année a connu une plus-value. Les élèves s'écoutent davantage. Le climat de classe est calme. En même temps, ils travaillent leur langage oral. Je leur demande de préparer leur question ou leur remarque avant de lever la main car j'avais constaté que quelques-uns levaient la main dès aussitôt pour avoir la parole sans avoir de réponse à donner et presque tous commençaient leurs propos par « mais ». A force de le signifier et de passer à un autre élève lorsqu'ils débutaient par « mais », ils ont pris peu à peu conscience de cela et font davantage attention à leur formulation de phrases. Ici on peut voir comment s'appuyer sur leur ressources (grande capacité d'expression du groupe) pour développer des

échanges constructifs au service des apprentissages et acquérir une compétence langagière qui fait partie des programmes du cycle 2.

Pour aider un camarade et s'autoriser à prendre la parole dans un groupe, il faut que l'élève ait une bonne estime de lui. « Les interactions entre élèves sont, de manière importante et significative, liées aux sentiments de bien-être à l'école. » (Rocco Fossa, 2011). Pour se sentir bien à l'école, il faut avoir sa place, être reconnu et avoir une bonne estime de soi.

3.2. Estime de soi

« L'estime de soi, lorsqu'elle est nourrie chez un enfant au cours de son développement psychique, devient levier de motivation et de détermination capable de propulser le jeune adulte, rempli de confiance, vers les horizons ouverts de son avenir. » (Chateau, 2016). L'estime de soi est « le jugement de l'écart entre ce qu'on perçoit de soi, ce qu'on représente dans son réseau relationnel et les valeurs qu'on défend. » (Connac, 2017) « Plus l'écart entre le réel et l'être idéal est important, plus l'estime de soi sera faible. » (Clerget, 2012)

Dans la première partie, nous parlions de l'importance du regard. On peut noter, à l'instar de mon élève introverti donné en exemple dans la partie « Le regard de l'enseignant », que dans la construction de confiance en soi, un élève peut donner beaucoup d'importance et d'énergie au regard de l'autre. J'ai pu aussi le constater lors d'une vidéo d'une séance de classe. C'était très visible. Il regardait son copain de classe très fréquemment. Cela valide le fait que le regard du pair peut prendre une place importante. Selon Des Chênes (2012), « A l'école primaire, on peut supposer que le travail nécessaire pour s'habituer à regarder l'autre prend autant de temps et d'énergie à l'enfant que ses propres tâches scolaires. » Il ne faut donc pas négliger cette part importante dans la réussite.

Aussi pour gagner en estime de soi, il faut avoir confiance en soi et donc se sentir capable de réaliser telle tâche. C'est le sentiment de compétence. Pour

certains élèves, il faut croire pour eux, leur donner confiance. Cet élève cité précédemment ne se sent pas capable de réussir. Il a une mauvaise image de lui. « J'écris mal. » dit-il. L'idée a été de travailler avec lui sur ses capacités et surtout le stimuler pour redorer son blason. Des aides individuelles mais jamais seulement pour lui ont été mises en place. Sur la table du fond, je demandais à plusieurs élèves qui en avaient besoin de venir y travailler. Lorsque je passais dans les rangs, j'allais voir plusieurs élèves et pas que lui systématiquement, pour éviter de le stigmatiser.

« La confiance, du latin *cum*, ensemble, associé à *fidere*, croire, se fier, est la vertu de l'enseignant qui croit dans les potentiels de l'élève. Alors celui-ci se sent sécurisé et valorisé. Il peut donc développer son autonomie en donnant le meilleur de lui-même. Croire en ce qui n'est pas encore manifeste et qui assurément se perçoit déjà au travers d'indicateurs finement perceptibles invite à la patience. Du latin *patientia*, cette vertu souligne l'endurance d'une personne capable de supporter l'inconfort d'une situation contrariante, au-delà de laquelle se profile une sérénité intérieure. Attendre avec calme et persévérance qu'advienne le temps de l'éclosion est la vertu maîtresse de l'enseignant. » (Chateau, 2016)

Croire dans le potentiel des élèves se manifeste par le fait de leur permettre de créer, de ne pas les empêcher, de se dégager de la position centrale de l'enseignant dans l'activité des élèves pour donner davantage place à leur engagement. S'appuyer sur l'autonomie pour guider tous les élèves vers les apprentissages.

3.3. Autonomie

Autonomie, du grec *autos* : soi-même et *nomos* : loi, règle est la capacité d'un individu à se gouverner soi-même. Rosine Des Chênes a développé une pédagogie qu'elle nomme « d'éveil ». C'est la Méthode Accueil Consigne Claire Et Soutien. Elle développe l'autonomie des élèves en s'appuyant sur l'autodiscipline qui se construit au fil des années, jusqu'à l'âge de douze ans précise l'auteure. Cela montre que la place de l'enseignant est nécessaire pour

rendre les élèves autonomes. Il est le guide pour amener les élèves vers l'autonomie. Il est important de garder en tête que les élèves ont besoin d'un « tuteur » pour atteindre l'autonomie et qu'il faut aussi suffisamment laisser place aux élèves pour qu'ils y arrivent, c'est-à-dire de moduler sa place dans les interactions de la classe ainsi que son positionnement dans la classe. On connaît l'évolution de la place de l'enseignant dans la classe, d'une place centrale à une place partagée avec ses élèves notamment grâce à la pédagogie de Freinet. Il a renoncé à prendre une place centrale. Ce déplacement permet de « se défaire », de ses propres préférences et normes, au profit d'une identité professionnelle entièrement tournée vers l'apprentissage des élèves. (Cornet & De Smet, 2013)

Le fait de soutenir l'autonomie des élèves permet de tendre vers l'autodétermination, moteur de la motivation. « L'autodétermination correspond à la capacité de choisir et à un besoin de s'engager dans des activités sur la base d'un libre choix et non par suite de contraintes externes. » (Deci & Ryan, 1985) L'autonomie ne pourra se développer que si l'élève a été « accompagné et guidé avec confiance pour ensuite pouvoir s'émanciper. Cette autonomie aura nécessité une dépendance affective et réciproque entre enseignant et élève, au cœur d'une zone proximale de développement telle que définie par Vygotski en 1978. Cette autonomisation passera par des mécanismes d'identification, de reconnaissance de l'altérité dans la relation pédagogique ; chacun ayant besoin de se sentir reconnu, voire aimer, ce qui n'est pas sans poser des questions de nature éthique. » (Vauthier, 2016) Pour qu'un élève s'épanouisse, il a besoin d'être à l'origine de son propre comportement, d'avoir la confiance de l'adulte et de pouvoir se donner les moyens de réussir par soi-même. Lâcher-prise, permettre aux élèves de faire seuls, pour arriver à cela, il faut que la tâche à effectuer soit explicite pour tous.

L'expérience de cette année, dans une classe ordinaire, m'a permis de mettre en place différentes typologies de travail de groupe et de m'appuyer dessus pour faire progresser les élèves. Leur capacité à travailler ensemble est un

atout considérable. Dans l'ensemble, les élèves de ma classe sont disponibles pour les activités scolaires. Leur estime d'eux, même s'il faut la développer, a un socle sur lequel on peut s'appuyer pour tendre vers les apprentissages, l'autonomie. En prenant en compte les potentialités de ma classe, j'ai pu me centrer sur ma pédagogie auprès de ceux qui en avaient le plus besoin. Là où ma préoccupation était de donner du temps à chacun de façon égale, ma vision de cette égalité s'est transformée en notion d'équité.

4. La pédagogie personnalisée

En fonction des recherches pédagogiques, des caractéristiques de mes élèves ainsi que de mes valeurs professionnelles, je personnalise ma pédagogie au plus près des besoins des élèves dans le souci de la réussite de tous. « La pédagogie reste un métier spécifique centré sur la transmission, exigeant des connaissances solides sur les contenus à enseigner et une inventivité toujours plus poussée pour relever le défi de la réussite pour tous. » (Meirieu, 2008).

4.1. Enseignement explicite

Les apprentissages scolaires sont explicites, secondaires (Conférence de Tricot à l'ESPE de Nantes, 2018). Ils nécessitent une grande quantité d'attention, un effort mental, l'intention de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est de travailler les savoirs pour les présenter aux élèves de façon digeste. L'enseignement explicite permet de tendre vers la réussite de tous. En janvier, j'ai commencé un travail sur les consignes avec les élèves pour développer leur autonomie. Pendant la première séance, je leur demande de m'écrire une consigne afin de décrypter les éléments des consignes. Les élèves ont posé des questions sur ma demande (Annexe 3 « Les interactions verbales »). Mais une question d'un de mes élèves m'a surprise. Elle est pourtant évidente « C'est quoi une consigne ? ». J'étais persuadée que des élèves de CE2 savaient ce qu'était une consigne. Cela m'a renvoyé à tout le début d'année où ils ont réalisé des exercices. Avait-on parler des consignes. A posteriori, j'aurai dû commencer l'année par ça. Cependant, le manque de repères et la non connaissance des élèves, ainsi que des priorités autres lorsque l'on commence dans une nouvelle classe, ont influencé le choix tardif de travailler sur les consignes. Ce travail a été envisagé après avoir constaté qu'ils ne les lisraient pas et qu'ils attendaient que je leur explique. Pour revenir à l'enseignement explicite, dans cet exemple, on voit comment on peut passer à côté de l'objectif si on n'explique pas assez. Il faut penser les apprentissages lors de la préparation de la classe. Il est important de savoir où l'on va, ce que savent les élèves et les prérequis. Dans

le texte de Viviane Bouysse (Conférence RAR Paris, 2007) « La question de la difficulté scolaire ? », elle pointe le fait qu'apprendre s'apprend. On peut vite être pris par le rythme de la classe et ne pas prendre le temps de bien expliciter. Il faut orienter l'attention de l'élève, énoncer explicitement les objectifs de la séance. Mes explications ou passation de consignes doivent compréhensibles pour 28 élèves, tous différents. Pour cela, je m'appuie sur mon travail didactique.

4.2. La didactique au service de la pédagogie

Au cours de l'année, ma préparation de classe a évolué notamment grâce aux cours ESPE et aux conseils de la PEMF qui me suivait, avec qui j'ai réexaminé mes programmations. En septembre, je me suis appuyée sur des documents existants de la classe. Cependant, cela ne me permettait pas de me projeter dans l'année. Ils étaient organisés à la semaine. Cela m'a mis beaucoup de pression. En plus, en début d'année, davantage de temps est accordé à la gestion de classe plutôt qu'à l'avancée des notions. Le respect des programmes dans un temps donné était nouveau pour moi car j'étais habituée à aller aux rythmes des enfants dans le spécialisé. En retravaillant mes programmations, et en me les appropriant à ma façon, je me suis sentie plus à l'aise dans l'élaboration de mes cours. J'étais aussi plus sereine dans la planification des contenus d'apprentissages avec une vision plus globale de l'année. J'ai pu ainsi me dégager de cette pression que je ressentais pour me tourner vers la gestion de mes élèves qui demandaient une attention particulière.

4.3. Penser personnalisation et non individualisation

Différencier les parcours en personnalisant plutôt qu'en individualisant signifie que l'on prend en compte les interactions, qui sont nécessaires dans le développement de l'individu. Je dois essayer d'être au plus près de la zone proximale de développement de chacun, d'encourager les progrès même les petites marches, d'encourager pour positiver en lien avec leur estime de soi, le sentiment de compétence. A l'instar des programmes de maternelle, il faut tendre vers une évaluation positive. On doit faire progresser chaque élève et non pas les amener tous à la même hauteur, au même endroit de la compétence, au même niveau ; mais vers la compétence. Pour la même compétence, j'ai pu mettre en place des exercices avec des difficultés différentes. A partir de la période 3 et après avoir évaluer les élèves au cours du premier trimestre avec des grilles critériées, j'ai mis en place des exercices et des évaluations différentes en fonction de leur niveau atteint dans la compétence. (Annexes 4 et 5 « Exercices différenciée » et « Evaluation différenciée »)

J'ai aussi pensé aux conditions de passation. Par exemple, certains ont besoin que je sois juste à côté, pour se centrer ou pour un de mes élèves d'origine étrangère que je lui explique ce qu'il faut faire. Penser une pédagogie différenciée en fonction des compétences et des besoins des personnes tout en laissant place aux interactions sociales, engendre dans ma pédagogie des modalités de travail variées : individuellement ou par groupes de deux, trois, quatre, cinq, de niveau homogène, de niveau hétérogène. Selon Connac, personnaliser les apprentissages, c'est « l'ensemble des organisations pédagogiques qui considèrent l'élève comme une personne, c'est-à-dire reconnaissant à la fois sa dimension d'individu et le caractère de sa condition humaine. Personnaliser les apprentissages consiste donc à articuler de manière équilibrée une approche didactique (le savoir présenté aux élèves sous l'angle de l'expertise disciplinaire de l'enseignant et avec une coloration socioconstructiviste, collectivement ou en petits groupes), du travail individualisé (chaque élève reçoit ou choisit un travail qui lui correspond et dispose de plusieurs modalités pour l'effectuer) et des interactions

coopératives (les élèves peuvent effectuer un travail à plusieurs, solliciter l'aide d'un camarade ou apporter la leur). » (Connac, 2017)

« L'enjeu est d'entrer dans une dynamique d'apprentissage laissant une place active au sujet dans une interaction avec d'autres individus. » (Grandserre & Lescouarch, 2009) Il faut trouver un équilibre entre travaux individuels et collectifs. Dans ma pratique de cette année, j'ai pu développer davantage les interactions entre pairs et m'appuyer dessus pour faire progresser les élèves.

5. Conclusion

« Aujourd’hui, les chercheurs s’accordent pour reconnaître qu’apprendre nécessite de considérer à la fois l’activité cognitive du sujet et la dimension sociale et culturelle, ainsi que la dimension de l’affectif et de l’émotionnel. » (Connac, 2017) Il est aussi très important de donner sens aux apprentissages par un tissage et par une pédagogie explicite en évitant de stigmatiser les élèves pour tendre vers la compréhension. Il faut essayer de tendre vers l’équité sans stigmatiser. D’après Jacques Nimier, les élèves vont s’investir si ces conditions sont présentes :

- Un cadre sécurisant ;
- Des temps d’expression des élèves sur leur travail ;
- Des modalités organisationnelles qui font pratiquer une activité pour apprendre.

Ils vont aussi davantage s’investir si ces paramètres existent :

- Des encouragements et des feedbacks qui engendrent des émotions positives, moteur de la motivation ;
- Une adaptation personnalisée des contenus ;
- Laisser place aux élèves dans leurs apprentissages.

Les élèves vont apprendre si le sentiment de sécurité est présent, s’il les autorise « à s’engager dans le processus essais-erreurs-réussites » (Connac, 2017), si les élèves ont un sentiment de compétence qui est développé par l’estime de soi et la confiance en soi. Lors de mes années précédentes, en milieu spécialisé, j’étais plus comme un coach pour motiver les troupes, redorer leur blason, alors que maintenant je suis plus un manager pour gérer les potentialités de la classe. Ma pédagogie doit être adaptée au public enseigné. Quoi qu’il en soit, je garde ma ligne de conduite : être au plus près de chaque élève. « Cette position du professeur, comme organisateur, initiateur ou facilitateur des situations d’apprentissages et comme

observateur des activités des élèves dans ces situations favorise une éthique professionnelle (plutôt qu’une morale éducative), pousse au soin, au souci des apprentissages de chacun. » (Cornet & De Smet, 2013)

Il faut donc trouver l'équilibre entre ces préoccupations pour permettre l'expression de chacun et la réussite de tous. Travailler sur l'estime de soi et l'autonomie permet d'apprendre mieux. « Autonomie et sentiment de compétence en situation d'apprentissages, accompagnés par ailleurs d'émotions positives, offrent la possibilité d'élargir les répertoires de pensées et d'attention. » (Vauthier, 2016) Les chercheurs ont ainsi démontré que les émotions positives ressenties devant une tâche cognitive à accomplir permettraient aux élèves d'avoir une perception plus globale de celle-ci alors que les autres en auraient une plus parcellaire. Pour moi, un climat de classe serein permet de développer des émotions positives. C'est de ma responsabilité de garantir ce cadre sûre et de développer chez tous mes élèves le sentiment de compétence et de tendre vers l'autonomie.

La pédagogie est « l'art qui s'intéresse aux moyens mis en place pour permettre à une personne d'apprendre, dans les situations où elle a besoin d'un tiers pour cela. » (Connac, 2017) C'est en cela qu'il faut adapter sa pédagogie à son public, à ses ressources, ce qui nécessite de trouver le juste équilibre entre les paramètres à prendre en compte dans l'acte d'apprendre : les interactions sociales, le sentiment de sécurité, le sentiment de compétence et les émotions.

En lien avec le référentiel de compétences du professeur des écoles, il faut savoir aussi adapter les modalités pédagogiques pour différencier selon les niveaux observés et ajuster sa place selon les caractéristiques du public à qui l'on enseigne, tout en gardant une éthique professionnelle.

Les recommandations éthiques issues de « l'éthique relationnelle » auxquelles je porte beaucoup d'attention sont :

- « Observer et écouter les besoins qui s'expriment ;
- Accorder sa confiance ;
- Exprimer sa considération ;
- Manifester de la bienveillance tout en exigeant le meilleur ;
- Ne juger que les productions et les comportements jamais la personne ;
- Incarner les valeurs que l'on promeut ;
- Prendre le temps d'accueillir les imprévus, de répéter, de reformuler ;
- Rester le plus souvent présent à soi-même pour mieux être présent à l'élève ou au groupe. » (Marsollier, 2016)

Pour finir, je remercie toutes les formatrices et tous les formateurs ESPE, mes deux tuteurs ESPE et DSDEN, qui m'ont permis d'évoluer dans ma pratique d'enseignante que ce soit dans le spécialisé ou dans le milieu ordinaire.

6. Bibliographie

- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris
- Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF
- Chapelle, G. (2009). « Peut-on interrompre la spirale de l'échec ? ». In G. Chapelle & M. Crahay, *Réussir à apprendre*, Paris, PUF.
- Chateau, C. (2016). « Un accès à l'autonomie cognitive de l'élève par la guidance émotionnelle ». In C. Marsollier (dir.), *L'éthique relationnelle Une boussole pour l'enseignant*, Maitriser, Canopé éditions
- Clerget, S. (2012). *Réussir à l'école : une question d'amour ?*, Paris, Larousse
- Connac, S. (2017). *La personnalisation des apprentissages, Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*, ESF éditeur
- Cornet, J. & De Smet, N. (2013). *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre, Une autre conception du groupe-classe*, ESF éditeur
- Daujeard, C. (2002). *Les clefs du quotidien : animation et dynamisation de la classe : principes, techniques et trucs*, Scérén, Dijon : CRDP Bourgogne
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour, New York, Plenum Press
- Des Chênes, R. (2012). *Guider les enfants vers l'autodiscipline*, Editions Chenelière Education
- Grandserre, S. & Lescouarch ; L. (2009). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour enseigner autrement*, Paris, ESF Editeur
- Marcel, J.-F. & Duppriez, V. et al., (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck
- Marsollier C., (2016). « L'éthique relationnelle : une responsabilité majeure pour l'enseignant ». In C. Marsollier (dir.), *L'éthique relationnelle Une boussole pour l'enseignant*, Maitriser, Canopé éditions

Meirieu, P. (2008). *Je est un autre* (Quatrième de couverture), Jacques Lévine, Jeanne Moll, ESF éditeur, 4^e édition

Rocco Fossa, R. (2011). *Les effets de pairs à la lumière des interactions entre élèves et des dimensions subjectives du vécu scolaire*, Thèse en sciences de l'éducation délivrée par l'université de Bourgogne, sous la direction de Marie Duru-Bellat

Vauthier, M. (2016). « D'une éthique de la relation à une éthique du lien pédagogique ». In C. Marsollier (dir.), *L'éthique relationnelle Une boussole pour l'enseignant*, Maitriser, Canopé éditions

Winnicott, D. W. (1975), *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard

Sitographie

Nimier, J.

www.pedagopsy.eu/page2101.htm

7. Annexes

7.1. Annexe 1

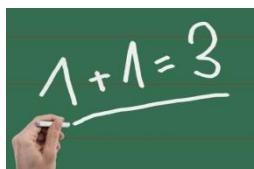
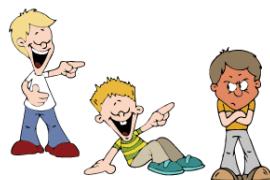
Règles de classe



On ne gêne pas les autres.



On ne se moque pas des autres.



On a le droit de se tromper.

On lève la main lorsque l'on veut prendre la parole.



Dessin inspiré du www.hugolescargot.com
Tous droits réservés à l'auteur. Reproduction interdite.

7.2. Annexe 2 : Projet Kamishibaï

Le kamishibai (紙芝居, littéralement « pièce de théâtre sur papier ») est un genre narratif japonais, sorte de théâtre ambulant où des artistes racontent des histoires en faisant défiler des illustrations devant les spectateurs.

Compétences travaillées :

Écriture : Écrire, à plusieurs, une histoire cohérente en respectant une trame

Étude de la langue : Améliorer son texte en utilisant les outils à disposition : cahier de règles, dictionnaire, affichage classe, correcteur automatique.

Arts plastiques : Créer en groupe des dessins relatifs à leur histoire

Éducation morale et civique : Travailler en groupe

Questionner le monde : Utiliser le traitement de texte pour copier son texte

Déroulement :

1- Explication du projet : Qu'est-ce qu'un projet ? Quels seraient les destinataires ? Les élèves de la classe, et ceux des autres classes de l'école et de la maternelle, les parents

Objectif : Se représenter ce qu'est un projet et ce que va être notre projet.

2- Recherche individuelle sur idées d'histoires avec Loup

Choix du titre par groupe de 4-5 élèves « Le loup qui ne voulait pas... »

Objectifs : confronter ses idées au groupe, écouter les idées des autres, débattre dans un groupe de 5 élèves maximum, se mettre d'accord sur un choix de titre

3- Recherche par groupe des aventures de Loup

Objectifs : confronter ses idées au groupe, écouter les idées des autres, débattre dans un groupe de 5 élèves maximum, se mettre d'accord

4- Déterminer les images à dessiner faire le storyboard, le scénarimage ;

Créer les illustrations

Objectifs : confronter ses idées au groupe, écouter les idées des autres, débattre dans un groupe de 5 élèves maximum, se mettre d'accord, dessiner en cohérence avec leur histoire de groupe

5- Si les élèves veulent une copie de leur histoire

Notion de budget faire des lettres officielles pour demander de l'argent à l'école, la mairie, l'association de parents pour éditer leurs histoires

6- Prolongements enregistrer l'histoire et faire l'univers sonore avec le logiciel repeat, faire un film photos avec des personnages qu'ils apportent ou créent

7.3. Annexe 3 : Interactions verbales

Nous avons fait une séance sur les consignes pour qu'ils apprennent à cibler dans un exercice la consigne et l'action à effectuer.

La séance a été introduite en expliquant que l'on va travailler sur les consignes afin qu'il puisse davantage réaliser les exercices, seuls.

Il sera demandé d'écrire une consigne dans le cahier de brouillon.

PE : *Vous allez noter une consigne dans votre cahier de brouillon, peu importe, inventer une consigne.*

Elève 1 : *Mais une consigne de quoi ?*

PE : *Une consigne de quoi ? Une consigne.*

PE : *Oui, élève 2, je t'écoute.*

E. 2 : *On met une consigne qu'on connaît ou qu'on sait écrire ?*

PE : *Une consigne que l'on connaît ou ... ?*

E. 2 : *Ou on l'invente.*

PE : *Ou on l'invente comme tu veux, tu écris une consigne.*

E. 3 : *N'importe quelle consigne ?*

PE : *Oui n'importe quelle consigne.*

E. 4 : *Je ne comprends pas.*

PE : *Est-ce que tu sais ce qu'est une consigne ?*

E. 4 : *Non.*

PE : *A votre avis, qu'est-ce qu'une consigne ?*

E. 5 : *Ça dit ce qu'on doit faire dans l'exercice.*

7.4. Annexe 4 : Exercices différenciés

Comparer les nombres	3- Complète avec = ou ≠
Compétences :	
<ul style="list-style-type: none"> • Je compare des nombres de 1 000 à 9 999 • J'utilise les symboles < > = ≠ 	a- 5 674 5 000 + 600 + 70 + 4 b- 500 + 80 + 3 + 9 000 5839 c- 8 000 + 300 + 20 + 7 8 317 d- 6 048 8 + 40 + 6 000 e- 3 000 + 40 + 800 3 804 f- 5 930 30 + 5 000 + 900
1- <u>Entoure le nombre le plus grand de chaque ligne</u>	4- <u>Résous le problème</u>
a- 8 425 – 5 604 – 7 124 – 9 901 – 1 275	Maélys a trois caisses de 1 000 billes, 5 boîtes de 100 billes et 6 sacs de 10 billes. Lucien a 34 boîtes de 100 billes et 8 sacs de 10 billes. Qui en a le plus ?
b- 7 010 – 6 999 – 6 099 – 7 001 – 6 900	<i>Opérations :</i>
c- 6 040 – 6 004 - 6 400 – 6 044 – 6 404	
2- <u>Complète avec < ou ></u>	<i>Phrase réponse :</i>
a- 7 412 8 541 b- 5 127 5 147 3 427 1 289 6 089 6 809 9 804 9 408 4 865 4 856 2 003 3002 9 888 8 999	

Exercices simplifiés

Comparer les nombres	3- Complète avec = ou ≠
Compétences :	
<ul style="list-style-type: none"> • Je compare des nombres de 1 000 à 9 999 • J'utilise les symboles < > = ≠ 	a- 5 674 5 000 + 600 + 70 + 4 b- 9 000 + 500 + 80 + 3 5839 c- 8 000 + 300 + 20 + 7 8 317 d- 3 000 + 800 + 40 3 804 e- 6 048 8 + 40 + 6 000
1- <u>Entoure le nombre le plus grand de chaque ligne</u>	4- <u>Résous le problème</u> : Qui en a le plus ?
a- 8 425 – 5 604 – 7 124 – 9 901 – 1 275	Maélys a : 3 caisses de 1 000 billes, 5 boîtes de 100 billes, 6 sacs de 10 billes.
b- 7 010 – 5 999 – 6 099 – 3 001 – 2 900	Lucien a : 3 caisses de 1 000 billes, 2 boîtes de 100 billes, 8 sacs de 10 billes.
c- 6 870 – 6 903 - 6 400 – 6 035 – 6 312	<i>Opérations :</i>
2- <u>Complète avec < ou ></u>	<i>Phrase réponse :</i>
a- 7 412 8 541 b- 5 127 5 147 3 427 1 289 6 089 9 809 9 804 9 408 4 865 4 823 2 003 3002 9 888 9 896	

7.5. Annexe 5 : Evaluations différencierées

Prénom : _____ Evaluation Vocabulaire – Lexique

Compétences :

- Reconnaître et utiliser des synonymes
- Reconnaître et utiliser des antonymes (contraires)
- Reconnaître et utiliser des mots selon le contexte d'emploi (polysémie)

Exercice 1 : Relie chaque phrase au sens du mot « terre » qui convient.

- Ce pot en terre cuite est joliment décoré. • • Le monde
Le cycliste a mis pied à terre avant le début de la côte. • • Notre planète
La Terre est couverte d'eau sur les deux tiers de sa surface. • • Le sol
Marek est un tel voyageur qu'il a dû parcourir la terre entière. • • La matière

Exercice 2 : Emploie le mot « carte » dans deux phrases dans lesquelles il aura deux sens différents.

Première phrase :

Deuxième phrase :

LES SYNONYMES

LES CONTRAIRES

Exercice 4 : Colorie de la même couleur les paires [2 mots] de synonymes.

content	préféré	méchant	amusant
laid	drôle	ravi	moché
faute	erreur	favori	féroce

Exercice 5 : Entoure le synonyme du mot en gras dans chaque liste.

- Commencer : débuter - attendre - apercevoir - mettre
Joli : petit - beau - chaud - mince

Exercice 6 : Place ces synonymes en face des mots dans le tableau

capturer - un hâteau - s'abriter - un métier - un médecin - un caillou - dîner

une pierre	
attraper	
se réfugier	

Exercice 3 : Même chose avec le mot « glace » :

Première phrase :

Deuxième phrase :

Exercice 7 : Relie les verbes contraires.

descendre	chuchoter
crier	acheter
tirer	éteindre
vendre	monter
allumer	partir
arriver	pousser
aimer	coller
commencer	salir
décoller	finir
laver	détester

Exercice 8 : Remplace le mot souligné par son contraire :

- Ce thê est vraiment trop chaud
Cette caisse est très lourde
L'avion atterrit
Il montait les escaiers

Exercice 9 : Entoure les préfixes (syllabes ajoutées au début du mot) pour faire les contraires.

Exemple <u>dé</u> coller	défaire
imparfait	invisible
impossible	impatient
décoiffer	

Prénom : _____ Evaluation Vocabulaire – Lexique

Compétences :

- Reconnaître et utiliser des synonymes
- Reconnaître et utiliser des antonymes (contraires)
- Reconnaître et utiliser des mots selon le contexte d'emploi (polysémie)

Exercice 1 : Relie chaque phrase au sens du mot « terre » qui convient.

- Ce pot en **terre** culte est joliment décoré. • • La matière
 Le cycliste a mis pied à **terre** avant le début de la côte. • • Notre planète
 La Terre est couverte d'eau sur les deux tiers de sa surface. • • Le sol

Exercice 2 : Emploie le mot « glace » dans deux phrases dans lesquelles il aura deux sens différents.

Première phrase :

Deuxième phrase :

LES SYNONYMES

Exercice 3 : Colorie de la même couleur les paires (2 mots) de synonymes.

content	préféré	méchant	amusant
laid	drôle	ravi	moche
faute	erreur	favori	féroce

Exercice 4 : Place ces synonymes en face des mots dans le tableau

capturer - un bateau - s'abriter - un métier - un médecin - un caillou - aimer

une pierre	
attraper	
se réfugier	
adorer	
un docteur	
une profession	
un navire	

LES CONTRAIRES

- | | |
|-----------|-----------|
| descendre | chuchoter |
| crier | acheter |
| tirer | éteindre |
| vendre | monter |
| allumer | partir |
| arriver | pusser |
| aimer | coller |
| commencer | sailir |
| décoller | finir |
| laver | détester |

Exercice 5 : Relie les verbes contraires

Exercice 6 : Entoure les préfixes (syllabes ajoutées au début du mot) pour faire les contraires.

Exemple : **d**écoller imperfait - défaire - impossible - invisible

Engagement de non-plagiat

Engagement de non-plagiat

Je soussignée Catherine Robert,

étudiante en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger cet écrit réflexif.

Nantes, le 15/04/18

Signature :



Résumé en français

Après huit ans de professorat en institut auprès d'enfants ayant des troubles du comportement, je découvre l'enseignement dans une école élémentaire en milieu semi-rural. Le passage du milieu spécialisé au milieu ordinaire m'a permis de mettre en exergue les fondamentaux d'une pédagogie bienveillante: un climat de classe serein laissant place à l'expression du potentiel des élèves pour renforcer leur confiance en soi; l'utilisation de leurs ressources pour développer leur autonomie; leurs interactions dans différentes situations pédagogiques pour permettre des échanges au service des apprentissages ; la prise en compte de la diversité des élèves pour personnaliser les tâches scolaires dans une volonté de réussite de tous.

Mots-clés : Climat de classe, pédagogie de groupe, autonomie, estime de soi, personnalisation des apprentissages

Résumé en anglais

After eight years of teaching children with behavioral disorders in a institute, I discovered teaching in elementary school in a semi-rural environment. The transition from the specialized environment to the ordinary one allowed me to highlight the fundamentals of benevolent pedagogy : a class with serene climate is giving a chance at the students to express their own potentialities for reinforcing their self-confidence; the use of their resources for developing their autonomy; the advantage of their interactions in various pedagogical situation for allowing exchanges to the use of learning; awareness of student varieties for customizing school tasks to the success of all.

Mots-clés en anglais : Classroom climate, group learning, autonomy, self-esteem, individualised teaching