

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

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

Mention Enseignant du Second Degré - Biologie-Ecologie

Mémoire

**La personnalisation de l'enseignement de la
Biologie-Ecologie auprès d'élèves à besoins
éducatifs particuliers en seconde générale et
technologique**

Benjamin BERTINEAU

**Jury : Olivier KHEROUFI-ANDRIOT, maître de conférences en sciences de l'éducation
de la formation - ENSFEA : directeur de mémoire**

[Prénom NOM], [Fonction, Lieu d'exercice] : Examineur

Mai 2023



Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	4
Questions de recherche.....	6
Revue de littérature et contexte structurel.....	8
1) Comment définir l'hétérogénéité au sein d'une classe ?.....	8
2) La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans l'histoire du système éducatif.....	9
2.1 La prise en compte de l'hétérogénéité avant le début du XXe siècle.....	9
2.2 La pédagogie Freinet en France.....	10
2.3 La pédagogie de l'individualisation dans l'enseignement spécial : un premier exemple de différenciation des filières.....	11
2.4 Dans les années soixante-dix : des filières différenciées aux classes indifférenciées du collège unique.....	11
2.5 Le lycée en 2022 : une gestion différenciée de l'hétérogénéité par filière.....	12
3) Les concepts théoriques actuels sur la personnalisation.....	13
4) L'individualisation : les concepts théoriques.....	15
5) La différenciation : les concepts théoriques.....	16
Problématique.....	19
Hypothèse avant le cadre opératoire.....	19
Partie méthodologique.....	20
1) Outil de recueil de données.....	20
2) La démarche qualitative.....	22
Résultats.....	23
Les entretiens exploratoires.....	23
Observations personnelles et observations de mon CP par élève (classe d'élèves à besoins éducatifs particulier).....	26
L. élève atteinte de phobie scolaire.....	26
T. Elève HPI (Haut potentiel Intellectuel).....	29
S. élève malentendante.....	36
B. élève atteinte de dyspraxie.....	37
C. élève en situation de décrochage scolaire.....	38
Discussion.....	39
Conclusion.....	47
Bibliographie.....	50
Annexe.....	53
Entretien semi-directif avec l'AESH de la classe modèle de seconde GT.....	53
Entretien semi-directif avec une enseignante de la classe modèle de seconde GT.....	55
Annexe : Extrait d'un test ROC.....	57

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de ce mémoire.

Je souhaite remercier mon directeur de mémoire Olivier KHEROUFI-ANDRIOT, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation pour sa disponibilité et ses conseils judicieux lors des séminaires mais aussi lors de ses interventions dans le cursus de formation des enseignants stagiaires. Je garde en tête ses propos qu'il faut qu'une adaptation soit simple à mettre œuvre pour qu'elle soit efficace pour les élèves. Ses conseils de rédactions et de structures furent très rassurant pour rédiger ce mémoire.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à l'ensemble de l'équipe éducative du LEGTA Angoulême pour m'avoir chaleureusement accueilli au sein de l'établissement et en particulier à P.MENARD pour ses conseils précieux durant mon année de titularisation. Merci aux personnes qui ont pris le temps de participer à ce mémoire en répondant à mes nombreuses questions.

Pour finir, je tiens à remercier mes parents, mes amis et mes collègues de l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Introduction

J'ai débuté ma carrière d'enseignant en 2020 à l'Éducation Nationale en tant qu'enseignant contractuel de Sciences de la Vie et de la Terre au sein d'un collège. Au cours de mon année de découverte de l'enseignement, j'ai pris conscience de l'un des enjeux forts du système éducatif : l'inclusion de l'ensemble des élèves. L'ONU définit l'inclusion comme étant « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation ». J'ai enseigné ma discipline notamment auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, mais je n'avais pas reçu de formation spécifique, qu'elle soit théorique ou pratique. Par conséquent, j'ai dû essayer de faire de mon mieux en expérimentant, par tâtonnement, des manières pour permettre à ces profil d'élèves de suivre au mieux mon enseignement, avec plus ou moins de réussite de ma part.

J'ai pu rencontrer des élèves présentant des troubles dys. Ces troubles sont bien identifiés désormais et les préconisations destinées aux enseignants sont nombreuses, structurées et accessibles. Ainsi, il m'a été assez simple de proposer des aménagements dans mes activités d'enseignement. En revanche, j'ai été confronté à des élèves à besoins éducatifs particuliers qui m'étaient inconnus et qui m'ont déstabilisé dans mes pratiques professionnelles. Je peux définir les élèves à besoins éducatifs particuliers comme étant « ceux qui requièrent une attention spécifique de la part de l'enseignant pour surmonter les obstacles aux apprentissages. » Quelques exemples :

-Un élève en 5ème présentant des difficultés d'organisation très importante ; écrire est une tâche complexe, ranger en autonomie un cahier ou un classeur n'était pas possible, l'équipe pédagogique de la classe avait pris la décision que l'ensemble des affaires de l'élève reste dans la salle de classe afin d'éviter les oublis de matériels très réguliers. Cependant, cela a engendré l'impossibilité pour l'élève de réaliser un travail personnel en dehors de l'établissement.

-Une élève en 5ème souffrant de troubles dys ainsi que d'un stress très important lors des évaluations. Les performances scolaires étaient excellentes mais l'élève, pour se rassurer, travaillait et révisait le soir jusqu'à minuit. Situation préoccupante car il s'agit d'une forme de mal-être qui, selon ma perception et celle de l'équipe pédagogique, peut aboutir à une phobie scolaire.

-Une élève en 3ème qui présentait des attitudes pouvant l'accréditer d'un élève à haut potentiel. L'élève ne prenait pas systématiquement la leçon en note, les exercices étaient rarement réalisés en classe car l'élève prenait le temps de lire un livre en classe sans lien avec les SVT, ou bien jouait avec son matériel en classe. Cependant, lors des évaluations, le niveau de maîtrise était considéré comme très solide et ses productions étaient particulièrement soignées. La syntaxe lors d'une rédaction correspondait à ce que j'énonçais à l'oral en classe. Aucune adaptation pédagogique n'avait été mise en place pour cette élève qui pourtant était régulièrement sanctionnée car elle n'était pas considérée comme « assidue » par une partie de l'équipe pédagogique.

Suite à ces constats, j'ai pris conscience de l'intérêt de la différenciation et de l'individualisation pour des élèves à besoins éducatifs particuliers, une facette du métier d'enseignement peu connue du grand public. C'est l'un des éléments qui m'a poussé à poursuivre une carrière d'enseignant en rejoignant le Ministère de l'Agriculture en tant qu'enseignant contractuel puis de passer le CAPESA de Biologie-Ecologie.

Cependant, malgré mon expérience professionnelle et les enseignements suivis à l'ENSFEA, proposer des adaptations pédagogiques et les mettre en œuvre peut s'avérer encore difficile à appréhender pour moi. Ce mémoire a pour objectif de faire évoluer ma réflexion et de construire des pistes de solutions.

Questions de recherche

Mon lieu de stage, le LEGTA d'Angoulême, est un établissement accueillant environ 350 élèves à proximité d'Angoulême (taux d'élèves boursiers: 20 %). Il est un des centres constitutifs de l'EPL de la Charente qui compte un autre lycée professionnel sur le site de Barbezieux (170 élèves) à 30 km d'Angoulême (taux d'élèves boursiers : 50 %). Il dispose également d'un CFPPA et d'un CFA sur le site d'Angoulême. Le LEGTA d'Angoulême présente d'excellents résultats (3 à 7 points au-dessus de la moyenne Nouvelle-Aquitaine selon les années). L'inspection de l'établissement en 2020 relève que les exigences sont élevées et que le système de notation est perçu comme « élitiste ».

Lors de mon arrivée sur mon lieu de stage, j'ai interrogé plusieurs acteurs de l'établissement dont les deux CPE. Ces entretiens ont permis de soulever deux problématiques en lien avec l'inclusion au LEGTA. Une première interrogation concerne l'accroissement des aménagements d'épreuves en lien avec les troubles dys le plus souvent. Le LEGTA propose une filière professionnelle NJPF/GMNF et 30 % de ces élèves présentent des troubles dys. De plus, sur l'ensemble des classes de terminales soit 80 élèves, 15 élèves bénéficient d'un aménagement d'épreuve (soit 18%). Ce taux progresse depuis 3 ans de façon significative. Ce qui suscite des interrogations pour les enseignants et l'ensemble de l'équipe éducative en termes de gestion de ces situations par exemple. Une deuxième interrogation concerne la question du mal-être des élèves consécutivement à la période COVID. Cette problématique est ressentie de façon plus aiguë depuis 2 ans et se manifeste de plusieurs manières : une tendance au décrochage des élèves observée empiriquement par les CPE, quelques cas de phobie scolaire qui ont pris leurs sources au cours de la scolarité du collège et enfin des manifestations d'isolement de la part des élèves qui évoquent une perte de sens de l'école au sortir du confinement. Un plan d'action a été mis en place pour éviter le décrochage complet et définitif. A ce sujet, un GAR (groupe adulte relais) a été mis en place au sein du LEGTA, composé de quelques membres de la communauté éducative ainsi que d'une psychologue extérieure à l'établissement.

Après entretien avec les CPE et la professeur principale d'une classe de seconde GT, dans laquelle j'assure un service en SVT et en EATDD, j'ai pu relever les problèmes suivants chez ces élèves :

- Une élève en décrochage scolaire préoccupant
- Un élève diagnostiqué HPI (Haut Potentiel intellectuel), longtemps déscolarisé, qui a suivi un

enseignement à domicile dispensé par ses parents et qui a été suivi par une association ad -hoc qui propose des activités spécifiques à ce profil d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est rescolarisé depuis la rentrée 2022 en seconde GT et nécessite un aménagement de la part des enseignants. « Cela se traduit par des difficultés scolaires notamment au niveau de la rédaction (rigueur et respect des consignes) et de la difficulté à gérer ses émotions (interventions intempestives). » Ce sont les propos du CPE.

-Une élève en situation de phobie sociale qui se traduit au lycée par une phobie scolaire. Un aménagement conséquent de sa scolarité est déjà mis en œuvre. Elle a été partiellement déscolarisée au collège. « Si elle ne se sent pas bien, elle peut aller à l'infirmerie. Pour le moment, elle peut venir au lycée mais c'est au moment de rentrer dans la salle de cours que tout se complique. » Ce sont les propos du CPE. Cette situation est en lien direct avec les risques psychosociaux de nos élèves.

-Une élève en situation de handicap physique (trouble auditif avec port d'un appareil) et dont on suspecte la présence de troubles dys.

-Un élève dysorthographique qui a changé de filière passant d'une seconde GT à une seconde NJPF.

-Une élève dyspraxique.

La classe semble pertinente pour traiter des adaptations pédagogiques à mettre en œuvre comme le confirme dans les entretiens semi-directifs une enseignante ainsi que l'AESH présente dans la classe. « On a quand même 5 élèves avec un profil très différent au sein d'une même classe, c'est assez exceptionnel. 5 dys c'est classique mais la situation de ta classe modèle est peu courante. Ce qui donne matière à une analyse plus affinée et intéressante d'autant plus que 29 élèves est un effectif conséquent » ; « C'est une classe exceptionnelle de part le nombre et la variété d'élèves à besoins éducatifs particuliers. »

Ma question de recherche portera sur les champs suivants : Comment adapter mes pratiques pédagogiques auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe de 2 GT B au LEGTA d'Angoulême. Dans un sens plus large, comment l'équipe éducative peut-elle adapter ses pratiques auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe de 2 GT B au LEGTA d'Angoulême ? Est-il possible de mettre en œuvre des adaptations dans une classe à effectif important (30 élèves) ?

Revue de littérature et contexte structurel

Au cours de la première partie de ce mémoire, je vais exposer les approches théoriques choisies en lien avec la question de recherche. Dans un premier temps, je vais définir ce qu'est l'hétérogénéité au sein d'une classe puis je vais indiquer comment l'école française dans l'Histoire a pu prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. Puis je vais présenter le processus pédagogique à même de prendre en considération l'hétérogénéité au sein des classes qui est la personnalisation, ainsi que les deux modes d'organisation pédagogique associés que sont la différenciation et l'individualisation.

1) Comment définir l'hétérogénéité au sein d'une classe ?

Il est possible de définir l'hétérogénéité comme « ce qui est formé d'éléments de nature différente ». Ainsi, l'étymologie du mot est issu du grec « hétéros » qui signifie autre, différent et « genos » qui signifie famille, peuple. (« Petit Larousse », 2006)

Chaque être humain, de par son patrimoine génétique et sous l'influence de son environnement, possède des traits de caractères, des savoirs, des facultés et des désirs qui le rendent unique (Lahaye et al., 2007)

A l'image de la société, la classe est par nature hétérogène. L'hétérogénéité prend plusieurs formes (*article n°34 des "Rencontres pédagogiques" (1995 ; INRP), s. d.*) ; elle peut être celle :

- des âges, y compris au sein de la même année civile (différence de maturité perceptible notamment entre les élèves nés en début d'année et ceux nés au dernier trimestre)
- des appétences scolaires et des motivations liées aux espoirs placés dans l'école pour réaliser un projet personnel.
- des compétences et savoir-faire dans les différents domaines de connaissance ainsi que dans les processus d'apprentissage.
- des cultures et modes de vie.

Chaque classe constitue un univers singulier où les élèves entrent avec une maturité, mais aussi un niveau, un rythme et des désirs différents. D'après les postulats de (Burns, 1971)

- « -Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Il convient d'affirmer que les enseignants, en 2022, font classe devant un public homogène en terme de tranche d'âge par niveau de classe mais hétérogène sur le plan des différences entre élèves et par conséquent, sur les performances scolaire. Cependant, la prise en compte de l'hétérogénéité n'a pas toujours existé dans l'histoire de l'organisation scolaire française, c'est ce que je vais développer dans cette seconde partie. Cette seconde partie est principalement issue de l'ouvrage de (Gillig, 1999)

2) La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans l'histoire du système éducatif

2.1 La prise en compte de l'hétérogénéité avant le début du XXe siècle

Jusqu'au XIXe siècle, on s'est plutôt dirigé progressivement de l'enseignement individuel à l'enseignement collectif (Caspard, 1984). Sous l'Ancien Régime, dans les petites écoles, c'est le mode individuel du préceptorat qui domine (Gillig, 1999) avec une relation duale élève-maître.

Au XVIIIe siècle, les Frères des Écoles Chrétiennes inventent le mode simultané, qui place le maître en face d'une classe constituée à la fois selon les critères d'âge et de degré d'instruction, et lui fait transmettre le savoir selon une démarche collective (Gillig, 1999). Un nouveau mode de différenciation fait son apparition, en réponse à l'hétérogénéité des élèves, qui partage la classe en trois divisions, « la division des plus faibles, celle des médiocres, et celle des plus intelligents ou des plus capables », (Salle, 1838) (Gillig, 1999). il s'agit ici de l'ancêtre de nos groupes de niveau actuelles.

Ce n'est qu'au début du XXe siècle que l'on se préoccupe vraiment d'une organisation pédagogique

prenant en compte l'enfant en tant qu'individu, et proposant des solutions aux problèmes d'un enseignement simultané où le mode frontale oblige le maître à transmettre le savoir verbalement à des élèves astreints à l'attention. (Gillig, 1999)

2.2 La pédagogie Freinet en France

En France, une des premières tentatives de prise en compte de l'hétérogénéité est issue du travail de Célestin Freinet. Il systématise les outils et les techniques de l'individualisation. Travaillant autour de l'imprimerie, Célestin Freinet ne pouvait parler plus de quelques minutes suite à une blessure au poumon durant la première guerre mondiale. Ainsi, sa méthode consiste à planifier chaque fin ou chaque début de semaine le travail individuel des élèves dans les différentes activités qui figurent à l'emploi du temps des classes, à partir des résultats obtenus en lecture, orthographe, grammaire, calcul, etc. (Gillig, 1999)

Il propose des fiches qui se présentent sous la forme :

- Des fiches demandes dans lesquelles sont présentés les problèmes à résoudre par les élèves
- Des fiches réponses à ces demandes permettant à l'élève de corriger lui-même les exercices proposés.
- Des fiches tests conservées par le maître qui lui permet de contrôler le niveau acquisition des élèves tout au long de l'année scolaire.
- Des fiches corrections donnant un travail supplémentaire aux élèves s'ils ont oublié une notion lorsqu'ils réalisent une fiche test. (Freinet, 1964, p.124)

Le travail individualisé, l'organisation de différents ateliers dans la classe sont des techniques qui permettent de prendre en compte l'hétérogénéité du public tout en proposant une pédagogie faisant peu appel à un exposé oral de l'enseignant. Cette méthode est similaire, dans l'approche du travail individualisé aux travaux de Hélène Parkhurst que l'on nomme « plan de Dalton » ou encore les travaux de Carleton Washburne (Smits-Jenart, 1934, pp. 144-173) aux Etats-Unis, ou bien aux travaux de Robert Dottrens en Suisse. (Dottrens, 1948, p.37)

2.3 La pédagogie de l'individualisation dans l'enseignement spécial : un premier exemple de différenciation des filières

Le développement de la pédagogie spéciale avec des enfants à besoins éducatifs particuliers est intimement lié à la naissance de la psychologie de l'enfant au début du siècle (Gillig, 1999).

La loi du 9 avril 1909 permet la création en France de classes à traitement pédagogique spécial dites « classes et écoles autonomes de perfectionnement ».

Le tri des écoliers est permis grâce à l'utilisation de l'Échelle métrique de l'intelligence, un instrument inventé par Alfred Binet et Théodore Simon (Binet & Simon, 1907)

Cette ségrégation des élèves du premier degré suivra au second degré à partir de la prolongation de la scolarité en 1959.

Le développement des classes de perfectionnement fut extrêmement limité jusqu'au début de la seconde guerre mondiale. (Gillig, 1999)

Il faudra attendre la seconde partie du XXe siècle pour que des écrits ne fassent référence à une individualisation de l'enseignement et des apprentissages dans ces structures. (Gillig, 1999)

Dans « Les enfants inadaptés et l'école primaire », ouvrage publié en 1951 sous la direction de Paule Mezeix, inspectrice générale des classes de perfectionnement, on trouve deux pages sous le titre « l'enseignement individualisé ». (Gillig, 1999)

Cet extrait met en évidence la recherche continue des pédagogues à individualiser les apprentissages dans les classes de perfectionnement.

« L'individualisation de l'enseignement exige le plus souvent l'intermédiaire d'un matériel d'auto-instruction qui se substitue au maître, qui correspond à des tâches de difficulté croissante, classée selon une progression rigoureuse, de telle manière qu'il soit possible d'attribuer à chaque élève un travail adapté à l'état de ses connaissances, à la mesure de ses moyens intellectuels » (p. 102).

2.4 Dans les années soixante-dix : des filières différenciées aux classes indifférenciées du collège unique

Le collège unique, issu de la réforme Haby de 1975, est le lieu regroupant tous les élèves âgés de 11 à 16 ans (à l'exception des élèves qui à partir de la quatrième seront orientés vers l'enseignement technique court).

Les deux changements majeurs pour le 1^{er} cycle du second degré sont : (Gillig, 1999)

-L'unification des structures différenciées en classes hétérogènes accueillant des publics scolaires indifférenciés et la généralisation de programmes et instructions uniques ; A l'homogénéisation des parcours unifiés correspond l'homogénéisation des contenus et des méthodes. Dans le collège unique, il ne peut y avoir que des programmes uniques s'imposant à toutes les classes en France.

-La mise en place d'actions de soutien dans les collèges ainsi que des activités d'approfondissement. Les actions de soutiens sont ici la clé de voûte du système du collège unique devant corriger les effets de l'hétérogénéité du public scolaire dans des classes identiques.

Cette réforme accompagne la massification de l'enseignement dans le second degré en vue d'élever le niveau de qualification de la population. L'inscription dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 du « socle commun de connaissances et de compétences » réaffirme l'objectif de donner un bagage scolaire identique à tous les élèves.

2.5 Le lycée en 2022 : une gestion différenciée de l'hétérogénéité par filière

Il existe aujourd'hui une obligation de formation des jeunes jusqu'à 18 ans qui complète l'obligation de l'instruction obligatoire des jeunes jusqu'à 16 ans. Cette obligation de formation est une mesure instaurée par la loi « Pour une École de la confiance ». Le lycée est un établissement secondaire primordial dans l'application de cette obligation de formation. Les enseignements au lycée aboutissent à des examens nationaux et délivrent un diplôme : le baccalauréat ou le certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Dans le cas de l'enseignement agricole, il est possible d'élargir le périmètre des formations aux CFA et CFPPA, inclus au sein des EPL. Le lycée s'est aujourd'hui démocratisé depuis sa création en 1802. En 1985, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement propose selon la formule : « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat ». Les élèves sont ainsi distribués dans des filières différentes selon trois voies : générale, technologique et professionnelle. La classe de seconde générale et technologique est ici un cas à part car elle regroupe des élèves se destinant soit à préparer un baccalauréat général ou bien un baccalauréat technologique. Par nature, ce niveau présente une hétérogénéité des niveaux accrus par rapport à une classe de première ou bien de terminale.

Au sein des lycées agricoles, on retrouve également cette structuration des filières. Les enseignants de lycée agricole sont habitués à faire face à l'hétérogénéité des publics en raison d'un service

pouvant être constitué des trois types de baccalauréat.

Cependant, la gestion de l'hétérogénéité au lycée n'est pas uniquement réalisée de manière structurale, c'est à dire en se focalisant uniquement sur la répartition des élèves par filière. Les chercheurs en didactique ont mis en place un concept théorique capable de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves au sein d'une même classe : il s'agit de la personnalisation. Je vais développer dans la partie suivante ce processus. A noter que la suite de l'exposition des concepts théoriques est très largement inspirée de la revue de littérature de (Connac, 2021).

3) Les concepts théoriques actuels sur la personnalisation

La personnalisation est considérée comme un processus. Celui-ci recouvre des démarches qui prennent en compte chaque enfant en tant que personne. Les démarches de personnalisation dans l'école ou hors l'école, mettent en œuvre des situations éducatives qui contribuent à la construction de l'enfant, de l'élève en tant que sujet. Elles visent le développement de sa personnalité et de son identité. Elles prennent en compte l'expérience, les aptitudes, les manières d'agir, les acquis, les besoins, les aspirations des élèves. (*Livret Repères : Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage*, 2008)

« La différenciation et l'individualisation sont des modes d'organisation pédagogiques permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation ». Ainsi la différenciation de la pédagogie, ou pédagogie différenciée, « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés ». (Przesmycki, 2004)

Pour ce qui concerne l'individualisation, il s'agit d'un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il

va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, reformule une tâche ou une consigne, conseille...

Individualiser et personnaliser sont deux concepts pédagogiques délicats à définir et peuvent être confondus à tort aisément.

Au sujet de la pédagogie Freinet, celle ayant en premier éprouvé les logiques de la personnalisation, (Meirieu, 2016) explique que les élèves savent, en parallèle, ce qu'ils font ensemble et ce qu'ils doivent acquérir individuellement. Ils coopèrent sous une forme collective tout en progressant, chacun séparément, pour atteindre les objectifs communs d'apprentissage. Alors que l'individualisation ferait reposer la responsabilité des difficultés scolaires sur les élèves, la personnalisation les engage dans une démarche pédagogique où, en plus des situations de travail adaptées, ils peuvent bénéficier de moyens supplémentaires pour travailler avec d'autres, au sein de collectifs, pour ne pas être désarmé seuls à faire face aux obstacles inhérents et normaux aux apprentissages.

Ainsi, il est possible de définir une matrice disposant de trois concepts pour penser des formes de personnalisation (figure 1) :

- des temps collectifs d'étayage par l'enseignant (Bruner, 1985; Lescouarch, 2018), afin que les élèves puissent être intégrés puis maintenus dans leur orientation par une dynamique de recherche collective, en lien avec les informations et ajustements apportés, les temps d'enseignement collectif apparaissant comme plus égalitaires et efficaces que les dispositifs qui privilégient le seul travail individualisé (Crahay, 2013) ;

- des temps individualisés, pendant lesquels chacun poursuit le travail qu'il a engagé précédemment (Lescouarch & Grandserre, 2021) et l'enseignant investit une « table d'appui » (Forget, 2018), notamment pour guider les réflexions des élèves qui se retrouvent bloqués ;

- une organisation coopérative du travail, par de l'aide, du tutorat entre pairs, de l'entraide ou du travail en groupe ou en équipe (Connac, 2020). Ces interactions participeraient à la qualité des apprentissages parce qu'elles aideraient les élèves à mieux comprendre et apprendre (Buchs, 2017) et compléteraient le travail d'étayage fourni par l'enseignant ;

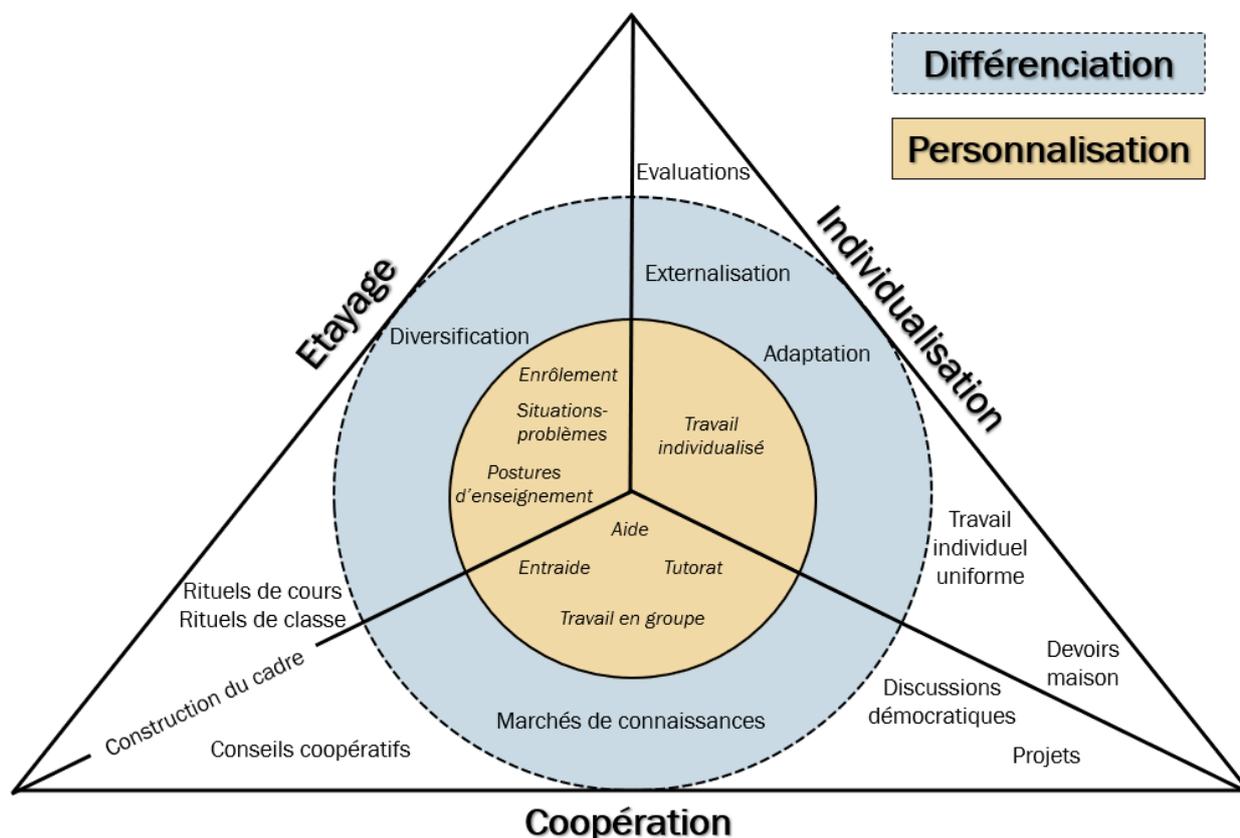


Figure 1: La cible de la personnalisation pédagogique (Connac, 2021)

4) L'individualisation : les concepts théoriques

Au sein d'un mouvement caractéristique d'enseignants, principalement des instituteurs, de nombreux outils ont ainsi été créés, essentiellement sous forme de fichiers auto correctifs et progressifs : les élèves y évoluent individuellement, avec la possibilité de travailler avec d'autres, d'apporter leur aide, d'en bénéficier et de d'amender ces activités par des projets dont ils sont les créateurs.

Les pratiques d'individualisation dépassent la seule utilisation du plan de travail. Elles englobent également des formes de différenciation pédagogique plus larges, comme les parcours adaptés par exemple.

(Meirieu, 2013) pense que, sauf à renoncer au projet d'éduquer, l'individualisation ne peut signifier, pour un élève, l'abandon de l'interlocution avec une parole exigeante et des savoirs rigoureux. Elle

ne peut pas se soustraire de l'exploration de nouvelles manières d'apprendre et de comprendre, ni lui interdire de s'inscrire dans un collectif où l'on s'élève ensemble au-dessus de la somme des singularités qui le constituent. Or, telle est bien, à ses yeux, la problématique centrale à partir de laquelle il faut penser la question de l'individualisation. Ainsi, un recours exclusif à cette approche pédagogique ne pourrait pas satisfaire les enjeux d'une différenciation pédagogique tant la confrontation d'idées, les débats réflexifs (Tobola Couchepin, 2017), le soutien mutuel et l'exploitation de ressources variées seraient des situations nécessaires pour apprendre (Feyfant, 2016). Il semble y avoir consensus scientifique pour reconnaître les limites de ces pratiques d'enseignement en solitaire. En matière de bénéfices pédagogiques, les chercheurs en science de l'éducation se montrent donc réservés : ce type d'organisation conduit généralement à une amplification des écarts entre forts et faibles (Forget, 2018). « La charge de la preuve incombe désormais à ceux qui prétendent améliorer l'efficacité et l'égalité de l'enseignement en préconisant l'une ou l'autre forme individualisée d'apprentissage » (Crahay, 2013, p.318).

La différenciation pédagogique à l'école n'est donc pas synonyme d'individualisation de l'enseignement : même s'il n'y a pas de différenciation sans gestion plus individualisée des processus d'apprentissage, cela ne signifie pas que les élèves travaillent seuls ou face au maître seulement (Perrenoud, 1995).

5) La différenciation : les concepts théoriques

Différencier la pédagogie, c'est refuser « l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée » (Bourdieu, 1966, p.336). Cela consiste à ajuster en permanence l'enseignement aux différents besoins des élèves (Forget, 2018). Ce sont des dispositions que peut mettre en place un enseignant pour tenir compte des différences entre les élèves (Kahn, 2010). Sinon, les performances des plus forts masquent les difficultés rencontrées par certains élèves, ce qui peut amener les enseignants à considérer comme acquises par tous des notions et des habiletés qui, en réalité, ne sont pas acquises. « Une pédagogie indifférenciée est, dans ses effets, profondément différenciatrice » (Kahn, 2010, p. 27). Ainsi, une différenciation pédagogique consiste moins à réduire les différences entre élèves qu'à mettre en œuvre des démarches et des dispositifs donnant la possibilité à chacun de progresser. Autrement dit, par de la différenciation, les écarts entre les élèves existent toujours, mais aucun d'eux ne se décourage et ne cesse d'apprendre. Pour (Forget, 2018), l'idée consiste à éviter l'amplification de

ces différences et, dans le meilleur des cas, à compenser/corriger ces différences, voire à les réduire.

À noter qu'il est plus question de « différenciation pédagogique » que de « pédagogie différenciée », dans le sens où il ne s'agit pas d'une ou plusieurs méthodes « clé en main » à reproduire. La différenciation pédagogique est donc un processus de planification de l'enseignement qui comprend un nombre indéterminé de pratiques pédagogiques (Paré, 2012). Une différenciation pédagogique n'est pas « une nouvelle méthode pédagogique, mais bien une autre manière de concevoir l'organisation de l'enseignement : affirmer des objectifs communs et en multiplier les voies d'accès, tant en diversifiant sa panoplie méthodologique qu'en utilisant les interactions entre les élèves » (Meirieu, 2018, p. 57). Le champ de la différenciation à l'école est caractérisé par la multiplicité des approches et des concepts pour désigner les composantes de son processus (Forget, 2018). (Moldoveanu et al., 2016) distinguent à cet effet la différenciation pédagogique des pratiques de différenciation.

La différenciation pédagogique correspond ainsi à un panel très large de possibles :

- une différenciation structurale consiste à orienter les élèves en fonction de leurs caractéristiques vers différentes filières, chacune ayant des exigences et des objectifs d'enseignement spécifiques. Cette famille de différenciation pourrait justifier le recours à des classes de niveau ;
- les pratiques de différenciation consistant à maintenir les élèves ensemble et à différencier l'enseignement en fonction de leurs caractéristiques individuelles (Zanten et al., 2008).

Différencier, c'est donc faire en sorte que « chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui. Différencier serait lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte » (Perrenoud, 1997, p. 26). La différenciation pédagogique s'impose comme réponse à la massification de la scolarisation et à la volonté d'amener tous les élèves à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences (Feyfant, 2016). Elle ne se limite pas à la réussite scolaire (l'obtention de bonnes notes ou d'examens), mais vise des apprentissages durables. Son principal objectif est la recherche d'un mode d'organisation didactique qui permet d'accueillir et de conserver le plus grand nombre d'élèves durant toute la scolarité obligatoire, au sein de classes hétérogènes, en s'assurant qu'on ne fait pas chuter les performances scolaires dans les établissements (Houssaye, 1994).

Quatre niveaux de modes (ou axes) d'enseignement ont été attachés aux pratiques de différenciation (Forget, 2018) : sur les contenus (avec le risque d'accepter une inégalité des acquis), sur les processus (par une diversification des entrées et des formes de guidages), sur les productions (par un traitement des résultats des élèves, à partir d'une évaluation formative et dans la manière de permettre à l'élève des choix pour démontrer son avancement de ses apprentissages) et sur les structures (concernant les modalités matérielles du travail par exemple). Dans le cadre d'une différenciation sur les structures, comment traiter les différences entre élèves sans les transformer en inégalités de réussite scolaire reproduisant des inégalités sociales ? Telles sont les questions auxquelles les pratiques de différenciation pédagogique s'attachent à apporter des réponses (Robbes, 2018).

Globalement, l'enjeu de la différenciation s'appuie sur la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe en s'aidant de différents moyens pour amener chaque élève à son plus haut niveau potentiel (Gillig, 1999).

Pour la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves lors des phases collectives, (Meirieu, 2018) présente la notion de différenciation successive (c'est à dire, alterner différents outils et démarches). Pour les phases d'exploitation des évaluations formatives, on préfère la notion de différenciation simultanée, se manifestant la plupart du temps par du travail individuel ou en petit groupe, pour que les élèves disposent d'activités correspondant à leurs ressources et leurs besoins. Cette seconde forme de différenciation peut ainsi s'apparenter à du travail individualisé, de l'entraide ou du travail en groupe (Connac & Durand, 2019).

En revanche, différencier peut difficilement se traduire par une atomisation de la classe (une organisation éclatant le groupe-classe en individus séparés) ou la disparition du cadre scolaire au profit du seul tutorat individuel, de l'enseignement à distance ou numérique. C'est, surtout, la capacité à alterner différentes méthodes sur la durée, afin qu'une même notion puisse faire l'objet d'approches successives et complémentaires. C'est, ensuite, le fait de ménager des temps de travail individuels où l'attention du maître portera sur la manière dont chacun travaille, les difficultés qu'ils rencontrent et les façons possibles de l'aider. Enfin, c'est la mise en œuvre de groupes de besoins, qui peuvent être centrés soit sur des acquis, soit sur des méthodes (Meirieu, 2016).

Problématique

La différenciation pédagogique permet-elle de répondre à l'enjeu de la réussite scolaire des élèves à besoin éducatif particulier de ma classe de seconde GT au LEGTA Angoulême ?

Hypothèse avant le cadre opératoire

J'affirme que mes élèves à besoins éducatifs particuliers ont le potentiel d'aller en filière générale mais actuellement si je ne prend pas en compte ces élèves : ce projet d'orientation pourrait être compromis... La SVT en seconde GT est une discipline centrale pour intégrer une filière générale ou technologique de l'enseignement agricole. (le Bac générale propose la spécialité biologie-écologie et l'option AET). L'épreuve S1 du Bac technologique STAV est coefficient 16 et la biologie-écologie y tient une place majeure au sein de l'épreuve.

Je souhaite sélectionner dans le concept de personnalisation, le mode d'organisation de la différenciation. En effet, l'individualisation me semble difficile à mettre en œuvre pour deux raisons : -Le programme de seconde GT est très chargé et je dois impulser un rythme très soutenu pour « boucler » le programme. Or l'individualisation ne permet pas la synchronisation des rythmes de travail des élèves. - De plus, l'individualisation me semble compliqué à mettre en œuvre dans une classe à effectif important (29 élèves).

La coopération est un mode d'organisation pédagogique qui me semble pertinent mais je suis un enseignant novice et ce mode d'organisation me semble très complexe à mettre en œuvre au cours de mon année de stage. De plus, la coopération me semble délicate à gérer auprès d'une élève présentant une phobie sociale.

La différenciation pédagogique m'intéresse notamment par sa possibilité de prendre en compte la phobie sociale d'une élève. Elle me semble la plus pertinente à mettre en place face à un élève en situation de décrochage scolaire ou encore face un élève présentant un haut potentiel intellectuel. Par exemple, par la différenciation de mes pratiques, je vais pouvoir adapter mes activités et mes supports de cours pour qu'un élève à haut potentiel intellectuel puisse poursuivre ses apprentissages en exploitant au mieux ses capacités.

La différenciation est une manière de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves en tout prenant en considération les contraintes temporelles et logistiques de l'enseignant au cours du temps en classe.

Partie méthodologique

La partie méthodologique s'inscrit dans la continuité de la partie théorique. Cette partie a pour objectif de mettre en lumière ce qui se passe réellement en classe et face aux élèves. Il s'agit de vérifier les hypothèses avancées lors de la construction de la problématique. L'essentiel consiste à bien définir les objectifs et les limites de cette partie afin de ne pas s'éloigner de la question de départ.

Pour cela, les sous parties suivantes vont définir :

- la source des données documentaires ;
- la méthode de collecte des données (entretien semi-directif, entretien exploratoire, observations via un journal d'enquête, récolte de matériaux personnels et professionnels) ainsi que la méthode de traitement des données

Dans un premier temps, je vais décrire comment j'ai construit l'outil qui va permettre le recueil de données.

1) Outil de recueil de données

L'outil de recueil de données sera constitué d'un questionnaire permettant la réalisation d'un entretien semi-directif auprès d'une enseignante qui s'est spécialisée, lors de sa pratique professionnelle, sur le thème de l'inclusion scolaire. L'enseignante dispose également un enseignement auprès de la classe qui me sert de modèle pour ce mémoire. Par ailleurs, ce même entretien semi-directif sera menée auprès de l'AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) qui suit en permanence un élève à besoin éducatif particulier (élève malentendant) et qui suit de manière informelle un autre élève à besoin éducatif particulier de la classe modèle.

Les questions sont construites pour permettre une analyse qualitative. Le guide d'entretien semi-directif est joint ci-dessous à la partie méthodologie.

La partie personnelle permet de connaître les fonctions de la personne interrogée. Le recueil d'information est potentiellement différent entre un enseignant et un AESH de part la nature des points de vue pouvant varier. Connaître le nombre d'année dans l'enseignement permet une prise de recul sur les propos exprimés dans le cadre de l'entretien semi-directif.

-Quel est votre fonction ? Expérience dans l'enseignement ?

Les questions suivantes ont pour objectif d'explicitier la mise en œuvre de la démarche d'inclusion au sein de l'établissement ainsi que de faire le point sur la pertinence de ce mémoire vis à vis de la classe modèle servant de support à la rédaction de ce mémoire. La dernière question a pour objectif de discuter des adaptations proposées et de comparer ce que je propose avec les contraintes temporels et logistiques d'un enseignant. Par ailleurs, il me semblait pertinent de poser davantage de questions sur des points plus précis ou bien sur des dispositifs mis en œuvre au sein de la classe pour différencier les pratiques pédagogiques mais la contrainte de réaliser une retranscription intégrale des entretiens semi-dirigés et le temps à consacrer durant une année de titularisation m'a incité à limiter au maximum le nombre de questions.

-Quel est votre définition de la différenciation pédagogique ?

-Employez vous plutôt des pratiques d'individualisation, de différenciation, de coopération ? Y a t-il des alternatives testés en dehors des préconisations des référentiels/programmes/note de service pour favoriser la réussite scolaire des élèves ?

-Quel est votre point de vue sur la classe modèle pour ce mémoire ? Est-ce que les profils d'élèves à besoins particuliers de cette classe et leur nombres au sein de cette classe sont commun ou bien est-ce exceptionnel ?

-Constatez vous des limites dans la mise en œuvre des pratiques de personnalisation dans vos enseignements ?

Par ailleurs, j'ai menée trois entretiens exploratoires avec les deux CPE de l'établissement ainsi qu'avec l'infirmière du lycée. Le point de départ de ces entretiens a toujours été formulé ainsi : « Que pouvez-vous me dire sur les problèmes rencontrés au lycée en lien avec la thématique de

l'inclusion scolaire ». Les acteurs interrogés sont libres d'aborder les sujets et je peux « rebondir » sur les propos tenus afin de préciser, expliciter ou recueillir le maximum d'informations. Les informations collectées seront disponibles dans la partie résultat. Les prises de notes sont disponibles en annexe. La retranscription intégrale de ces entretiens exploratoires ne pourra pas être réalisée en raison de la durée : chaque entretien avec les CPE a duré 2H30 et l'entretien exploratoire avec l'infirmière a duré près de 45 minutes.

En complément des entretiens, je vais procéder à la collecte d'observations via un journal d'enquête personnel et qui sera complété par les observations de mon conseiller pédagogique. Il s'agit là aussi d'une démarche qualitative. L'avantage de ce procédé est que je vais pouvoir comparer mes observations avec celle de mon conseiller pédagogique pour confirmer ou infirmer une observation. Cependant, cette méthode présente plusieurs limites. Tout d'abord, cette observation que je vais réaliser en tant qu'enseignant est soumise à un biais. Il s'agit du principe de neutralité axiologique de Max Weber. De plus, mon conseiller pédagogique ne pourra pas observer ni consigner ses observations lors de toutes les séances en raison d'une contrainte de temps (il doit se concentrer sur l'observation de ma pratique professionnelle et part ailleurs, ses responsabilités en dehors de sa fonction d'enseignant sont particulièrement chronophage). Ces observations ont été consignés dans un cahier d'observation. Ces observations ont été rendus anonymes dans mon mémoire (Les prénoms ont été modifiés et par soucis de concision, seul l'initiale est conservé).

Enfin, je souhaite également récolter des matériaux personnels et professionnels comme des documents du ministère de l'Éducation Nationale ou du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire en lien avec l'inclusion des élèves à besoin éducatif particulier.

Je compte également récolter des documents élèves anonymisé comme des copies d'élèves ou bien des extraits des tests ROC afin d'identifier si un changement dans un pratique professionnel peut modifier le contenu ou la structuration des supports des élèves. Des éléments seront extraits et intégrés dans la partie résultat. Ces documents me semblent pertinents notamment pour les troubles très spécifiques comme la personne HPI ou encore en situation de phobie scolaire.

L'ensemble de ces outils de recueil de données s'appuie sur une démarche qualitative.

2) La démarche qualitative

La démarche qualitative est exploratoire. Grâce à cette méthode, je vais pouvoir établir des liens entre les questions de recherche Ce type de démarche permet de donner du sens à un ensemble

de données brutes.

Pour cela, l'objectif de cette démarche vise à analyser, comprendre une opinion, comprendre une situation particulière ainsi que sa perception, expliquer des phénomènes ou encore un comportement dans un contexte. On peut utiliser cette façon de faire dans différents cas :

- Pour des thèmes de recherche peu connus comme par exemple, l'utilisation d'une pratique pédagogique peu utilisée...
- Pour appréhender l'ensemble des forces qui entrent en jeu sur un sujet (on cherche à comprendre pourquoi les enseignants pensent cela ? Agissent ainsi ?)
- Pour comprendre les composantes d'un phénomène (exemple : les critères de réussite lors des évaluations ou des exercices...)

Il y a plusieurs avantages à cette démarche :

- Elle permet d'analyser des propos ou des positions tenues,
- Elle permet de souligner de nouveaux phénomènes,
- La démarche qualitative fait preuve d'une grande flexibilité dans les questions et dans l'analyse.

Cependant on peut lui reprocher plusieurs limites :

- Les réponses obtenues sont soumises à la subjectivité de celui ou celle qui répond,
- On ne peut pas obtenir de données exploitables simplement avec l'outil statistique,
- Il est très délicat de généraliser l'ensemble des réponses obtenues sur d'autres contextes.

Il faut relever qu'aucune démarche quantitative n'est mise en œuvre dans la collecte et l'analyse des résultats.

Résultats

Les entretiens exploratoires

Tout d'abord, je vais présenter les principales informations recueillies lors des entretiens exploratoires. J'ai commencé mon travail de recherche par un entretien avec les deux CPE de l'établissement. L'un des deux CPE est le référent handicap du lycée. La question des élèves à besoins éducatifs est apparue très rapidement. En effet, « nous constatons une hausse importante du nombre des élèves disposant d'un aménagement pour les épreuves terminales du baccalauréat depuis maintenant 3 ans ». Les demandes d'aménagements ont augmenté « de près de 30 % ». Cela peut notamment s'expliquer par une politique volontariste de l'établissement en matière de détection des troubles dys. En effet, les CPE ont lancé il y a 10 ans une impulsion dans l'établissement en rendant systématique le passage par les élèves, entrant en classe de seconde, du

test ROC « Repérage Orthographique Collectif ». La démarche a abouti il y a 1 an grâce à la participation des trois enseignants de Français du lycée. « Ce test présente, certes, des limites. Il est destiné à des élèves entrant dans le cycle 4 (classe de cinquième) et ne permet de ne repérer que les élèves en très grande difficulté. » Cependant, ce test a le mérite d'être rapide à faire passer et à corriger par l'équipe enseignante. Les tests de repérage destinés à un niveau de seconde existe « mais ils sont trop lourds à mettre en œuvre de manière systématique ». L'enjeu crucial est la mise en place de pratiques différenciées par les équipes enseignantes dès la classe de seconde, puis de mettre en place les aménagements d'épreuve en vue de l'épreuve anticipée de Français en classe de Première, ou encore les épreuves CCF pour la filière professionnelle en classe de Première.

Date de naissance : _____ Date du test : _____

Français = langue première : Oui Non (entourer la réponse)

Sinon, langue seconde depuis ____ années (environ)

A/ R.O.C.: Score d'orthographe

J = 0 , U = 8 , A = 3

Si écriture très grossière, ou difficilement lisible, ou lignes non suivies, cocher /_/_

TOTAL : J/3 + U + A = 11

Repérage si < 16

B/ acquisitions mathématiques

D = 6 , O = 3 , P = 1

Si le tableau est rempli de façon anarchique, ou chiffres en dehors des cases, cocher /_/_

TOTAL : D + O + P = 10

Repérage si < 14

Nom de l'enseignant ayant corrigé le test : _____

Figure 2: extrait du livret apprenant : repérage collectif par le test ROC – utilisé au LEGTA Oisellerie – Les résultats sont celui d'une élève en classe de seconde professionnelle NJPF sur l'année scolaire 2022-2023.

L'entretien exploratoire met en évidence la difficulté de rendre la personnalisation des parcours des élèves à besoins éducatifs particuliers effective au sein des équipes pédagogiques. « La mise en place est difficile, un nombre important de collègues enseignants d'âge divers ne distinguent pas ou n'arrivent pas à détecter « le problème » avec ces profils d'élèves. La pédagogie n'est pas adaptée pour eux ».

Parmi les élèves à besoins éducatifs particuliers, les CPE ont abordé le cas d'un élève présent dans

la classe modèle de seconde qui présente un Haut Potentiel Intellectuel (HPI). « On définit un HPI par le fait que cette personne possède un quotient intellectuel de 125 ou 130 selon l'âge et plus, 50 % des élèves HPI sont en échec scolaire ». Il n'existe pas, à ce jour, de dispositifs institutionnels spécifiques dans l'enseignement agricole. Des référents HPI existent au sein de l'Éducation Nationale. « Nous travaillons en collaboration avec une association « Potentiels » reconnue par l'EN qui nous renseigne sur les indices de repérage de ces élèves ». Les élèves HPI sont potentiellement présents dans chaque classe « j'estime que chaque classe peut renfermer un élève présentant un haut potentiel ». Cependant, le diagnostic est complexe car le prix est important pour les familles et les tests ne sont pas remboursés par l'Assurance Maladie. « Le prix d'un test HPI est de 300 euros en Charente ». Ces tests ouvrent pourtant droit à une reconnaissance de la part de l'établissement et à la possibilité de mettre en place un aménagement d'épreuve.

L'entretien exploratoire met aussi en évidence le mal-être ressenti par certains élèves suite aux confinements en 2020 et 2021 lors de l'épidémie de COVID-19. « On observe davantage d'élèves qui s'isolent dans les couloirs du lycée ou qui restent seuls à table lors des repas à la cantine, c'est l'un des signes évocateurs ». Dans certains cas, ce mal-être peut se traduire par une phobie scolaire qui s'apparente à une sous-catégorie de la phobie sociale. « A ce moment là, un dispositif d'individualisation se met en place avec la famille, l'infirmière, voire le médecin ainsi que l'équipe éducative comprenant la vie scolaire et la direction ». Ce mal-être est « souvent issu d'un harcèlement de l'élève au collège qui n'a pas été pris en charge ».

L'entretien exploratoire avec l'infirmière scolaire confirme l'augmentation de la part d'élèves ressentant un mal-être suite aux confinements en 2020 et 2021. « Je confirme le ressenti des CPE. Je constate une augmentation des entrées à l'infirmerie, surtout sur les classes de secondes et de premières ». Il faut noter que les venues à l'infirmerie deviennent très minoritaires pour les élèves en classe de Terminale. « En terminale, les élèves ne ressentent plus le besoin de venir. Je pense qu'ils ont mûri et sont plus apaisés sur le plan psychologique. » La tenue régulière des Groupes Adultes Relais (GAR) qui réunissent CPE, infirmier, personnels de l'établissement et un psychologue extérieur à l'établissement permettent de discuter de la situation de chaque élève exprimant un mal-être en croisant les regards. J'ai pu observer le déroulement du premier GAR lors de mon année de stage. La réunion a duré deux heures trente et nous n'avons pu aborder que la moitié des situations que l'infirmière et les CPE ont pu détecter.

Dans le cas des situations de mal-être, l'équipe éducative va procéder à un aménagement de

l'emploi du temps afin de soulager l'élève avant de résoudre la problématique de la phobie sociale. Une élève de ma classe modèle de seconde est atteinte de phobie sociale et en particulier de phobie scolaire. La question de la différenciation de mes enseignements pour cette élève sera traitée plus tard dans la partie résultat.

L'entretien exploratoire révèle également des atouts de l'établissement mais également des limites quant à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. « Le repérage des élèves à besoins éducatifs particuliers est performant sur le lycée. L'équipe pédagogique du lycée est très stable, cela permet un suivi efficace des élèves tout au long de leur scolarité. Les enseignants peuvent tester des approches de différenciation ou d'individualisation. Cependant, cette augmentation du nombre des élèves à besoins éducatifs particuliers nous préoccupe car les équipes éducatives peuvent s'essouffler en raison de la répétition de ces profils d'élèves ».

En effet, l'enseignant doit passer davantage de temps en amont des séances mais aussi pendant les séances. C'est ce qui a été soulevé par un entretien semi-directif avec une enseignante de la classe concernée . «La limite est que toute mise en œuvre de pédagogie différenciée demande du temps supplémentaire. Une partie peut être anticipée dans le travail de préparation et dans ce cas, cela n'influe pas sur le temps de la séance. Mais une autre partie s'applique pendant la séance et là, la limite, c'est le découpage d'une séquence. On aura à un moment donné du décalage ou un retard. On peut rapidement perdre 1 heure au cours d'une séquence. Il ne faut pas trop dépasser le temps par séquence pour ne pas ralentir la progression. C'est le cas pour l'élève HPI ou pour l'élève en situation de décrochage scolaire où le temps accordé par l'enseignant est plus important que pour un élève atteint d'un trouble dys qui, en l'occurrence, demande plus de travail en amont.

Observations personnelles et observations de mon CP par élève (classe d'élèves à besoins éducatifs particulier)

Je vais, dans cette partie, classer les observations par élève à besoins éducatifs particuliers.

L. élève atteinte de phobie scolaire

L. est une élève présentant les signes cliniques d'une phobie sociale, et plus spécifiquement, d'une phobie scolaire. Cette phobie scolaire est apparue dans sa scolarité en fin de classe de quatrième. Scolarisée en région parisienne, elle a passé le premier confinement dans une zone rurale du

département de la Charente. L'année de troisième fut marquée par une déscolarisation lors de son retour. Cette phobie se manifeste par des crises d'angoisse dans des lieux où la concentration de personnes est importante (métro, établissements scolaire de grande taille, salle de classe lorsque la porte est fermée).

D'après (*La santé en action*, 2018), la question de la phobie scolaire n'est pas anodine. « Les jeunes atteints de phobie scolaire représentent environ 10 % des décrocheurs. »

Les parents ont fait le choix de demander la scolarisation en seconde GT au LEGTA Angoulême. L'équipe éducative a pu ainsi anticiper la rentrée en permettant plusieurs visites de l'établissement pour rassurer l'élève et instaurer un climat de confiance. Un suivi a été mis en place par l'équipe éducative dès la rentrée. L'élève a pu intégrer le lycée et l'internat mais l'emploi du temps avait été aménagé pour réduire la pression. L. pouvait venir ponctuellement lors des séances et ne choisir de rester que quelques minutes par séance. Entre le mois de septembre et le mois d'octobre, L. était venue l'équivalent d'une heure cumulée. Un suivi psychologique a été mis en place par une équipe mobile spécialisée sur les troubles psychiatriques de l'enfance. L'équipe venait le matin à 8H pour administrer un traitement à l'élève pour soulager les angoisses et restait auprès de l'élève en classe la première heure de cours pour favoriser son accueil dans la classe. Lors de cette période, l'équipe pédagogique n'a réalisé aucune évaluation pour cette élève. Nous fournissions régulièrement les supports de cours car L. était demandeuse. Les deux premières évaluations sommatives en Biologie furent réalisées, à sa demande, en salle de permanence. Je permettais l'utilisation du support de cours pour réaliser l'évaluation. L'objectif pour ma part n'était pas d'évaluer sa progression mais de mettre en confiance l'élève en lui montrant les attendus des évaluations en classe de seconde et de dédramatiser l'évaluation qui est une source de stress pour cette élève. J'ai pu percevoir lors du premier trimestre, un changement d'attitude de l'élève. L. venait désormais plus régulièrement lors des séances (1 séance sur 2 en moyenne) et plus spécifiquement lors des séances en effectifs réduits. Cependant, les évaluations n'étaient pas systématiquement réalisées en raison d'une appréhension importante. Lorsque cela est possible, l'élève passe l'évaluation en salle de permanence ou bien à l'infirmerie afin de ne pas rester au contact du reste de la classe. A partir du mois de janvier, L. assiste à la quasi totalité des séances en biologie-écologie. La participation en classe est plus affirmée mais il m'est nécessaire de passer la voir régulièrement lors d'une séance pour « déclencher » sa participation. Lors des évaluations, L. aurait besoin de davantage de temps pour réaliser la totalité de l'évaluation mais il n'y a pas d'aménagement spécifique concernant les évaluations. Mon conseiller pédagogique me rappelle qu'on ne peut pas réaliser d'aménagement concernant les évaluations en dehors des cadres prescrits afin de ne pas créer d'inégalité entre les élèves. Par exemple, je souhaitais, lors d'une évaluation sommative où L. a eu la note de 10,5 sur

20, retirer un exercice qu'elle n'a pas eu le temps de réaliser et de revoir le barème en conséquence. Après discussion avec l'élève puis avec mon conseiller pédagogique, nous avons fait le choix de maintenir ce résultat à l'évaluation sommative.

Lors du conseil de la classe du deuxième trimestre, L. a demandé à intégrer une première technologique STAV. Le conseil de classe a émis un avis favorable pour ce vœu.

(« Phobie scolaire : résultats « encourageants » pour un dispositif expérimental testé en Alsace », 2023) indique que les élèves présentant un refus anxieux scolaire peuvent suivre un cursus scolaire suite à une prise en charge adaptée. Le cas de L. n'est pas le plus critique qui existe. D'après l'article : « Ce sont des jeunes qui ne peuvent plus aller à l'école. Leur angoisse est tellement forte, c'est physique, ils n'y arrivent pas ». L. était dans ce cas pour entrer dans une salle de classe mais elle est restée dans l'enceinte de l'établissement en vivant à l'internat. Sa présence dans l'établissement permet une prise en charge adaptée. Toujours d'après l'article : « Sur 16 jeunes accompagnés en 2021-2022, 12 ont retrouvé un cursus scolaire à l'issue de la prise en charge », on observe ici que la prise en charge de la pathologie est ici essentiel pour accompagner l'élève vers un cursus scolaire.

Par ailleurs, les propos des CPE et de l'infirmière scolaire sont confirmés : « Selon des médecins de l'Éducation nationale, une centaine de jeunes présentaient un « refus scolaire anxieux » en 2017, et les chiffres auraient augmenté depuis la pandémie de Covid-19. « Il faut consolider ce dispositif, avec des moyens pérennisés, et le diffuser parce qu'il n'y a pas qu'en Alsace que des ados souffrent », souligne Delphine Rideau. »

Selon (Memento de l'académie de Versailles - L'enfant ou l'adolescent malade : aménager sa scolarité, 2011), il n'existe pas de définition consensuelle de la phobie scolaire « cependant la plus souvent citée se réfère à celle d'Ajuriaguerra : « Jeunes qui refusent ou sont dans l'impossibilité de se rendre à l'école malgré leur volonté d'y aller et présentent des réactions vives, anxieuses ou d'angoisse si on les force à y aller ». Le repérage et la prise en charge des jeunes présentant une phobie scolaire via un PAI constitue une modalité essentielle pour garder le maintien du lien scolaire pour ces élèves. A ce titre, les aménagements pédagogiques « implique une adhésion totale des enseignants. Il prend en compte le projet du jeune, sa capacité à s'engager à être présent dans l'établissement (ce qui peut constituer une première étape) puis à assister à des cours qu'il a lui même choisis, tout en ménageant la susceptibilité des enseignants par des préconisations d'horaires et non de choix de cours. »

T. Elève HPI (Haut potentiel Intellectuel)

T. est un élève diagnostiqué Haut Potentiel Intellectuel lors de sa scolarité au collège. Le diagnostic a été établi par un psychologue. C'est un élève qui a été partiellement déscolarisé au collège et qui a suivi un enseignement au domicile familial accompagné d'une association ad-hoc lui permettant de suivre des activités spécifiques l'après-midi (sortie en forêt pour identifier les espèces présentes, atelier robotique...).

Enfants à Haut Potentiel – Quelques indices de repérage

En général :

- Curieux de tout, pose beaucoup de questions (y compris existentielles).
- Langage oral précoce, vocabulaire riche, syntaxe en place.
- Aime les jeux de construction et d'imagination.
- Réfractaire à la routine de la vie quotidienne.
- Maladresse gestuelle, souci psychomoteur, latéralité peu définie.
- Copains plus âgés (ou pas de copains du tout). Aime les discussions avec l'adulte.
- Juge autrui, repère les failles, « pertinent impertinent », exigeant.
- Distrait, rêveur, dans la lune.
- Perfectionniste, se compare aux meilleurs, donc rapport à l'échec très difficile.
- Méséstime de soi, « je suis nul ! »
- Regard très lucide sur le monde qui l'entoure.
- Très sensible à l'injustice.
- Ne supporte pas l'autorité gratuite.
- Hypersensibilité émotionnelle.
- Hyperesthésie (toucher, ouïe, vue, odorat, goût...).
- Anxiété, stress, voire rituels et TOC.
- Colères ou tristesses (qui semblent) disproportionnées, suite à une brouille.
- Difficultés d'endormissement, troubles du sommeil.
- Énurésie, encoprésie.
- Soucis dermato : eczéma, psoriasis...
- Troubles du comportement alimentaire.
- Allergies, asthme.
- Troubles ORL répétés.
- Maux de ventre, maux de tête, fièvre, quand ça ne va pas.
- Maladies auto-immunes.

A l'école :

- S'ennuie à l'école
 - Refus scolaire (au mieux, rechigne ... Au pire, présente une phobie scolaire)
 - Présente des difficultés d'écriture, dysgraphie, lenteur excessive et/ou rechigne face aux travaux écrits (copie longue...).
 - Préfère être interrogé à l'oral.
 - Dyslexie, dysorthographe.
 - Lecture précoce.
 - Peu concentré, inattentif (même en l'absence de déficit attentionnel).
 - Suractif, remuant, voire hyperactif.
 - Fait le pitre, « épate la galerie ».
 - Ou inhibé, timide...
 - Considéré comme insolent.
 - Résultats scolaires inégaux (de 0 à 20).
 - Dépendant affectivement à l'enseignant.
 - Surprenant dans ses remarques, ou ses connaissances extra-scolaires.
 - Souvent hors-sujet.
 - Perfectionniste (donc souvent lent).
 - Ou rapide mais sans lecture de consignes, sans respect de la présentation...
 - Réfractaire aux consignes et conventions (notamment de présentation) non discutables.
 - Considéré(e) comme peu autonome (gestion des affaires, des cahiers...).
 - Souvent seul, n'aime pas les récréations, la cantine...
 - Parfois harcelé, victime d'agressions.
- Raisonnement de type « neuro-droitier » :
- Semble incapable de justifier son résultat.
 - Propose des méthodes différentes de celles enseignées.
 - Raisonne de manière intuitive.
 - Fonctionne par analogies.
 - Apprentissage « paradoxal », à la fois très en avance et très en retard.

D'après (*Vademecum : scolariser un élève à haut potentiel du Ministère de l'Education Nationale*, s. d.), ces activités spécifiques permettent d'adapter le cursus de l'élève via le décroisement. « Le décroisement consiste, après avoir repéré les points forts de l'élève, à proposer à l'EHP de participer aux activités d'un niveau scolaire supérieur afin qu'il mobilise ses compétences et conserve sa motivation. Cette modalité d'aménagement du parcours scolaire de l'élève à haut potentiel doit être mise en œuvre aussi souvent que possible, car elle permet une grande souplesse. »

Lycée

Cette grille rassemble les principales caractéristiques de l'EHP en milieu scolaire. Elle permet aux enseignants de faciliter leur repérage. Cette première version est en cours d'évaluation.

Caractéristiques (lycée)	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Capacités et compétences				
Compréhension rapide, vivacité d'esprit				
Mémorisation rapide et spontanée				
Appétence pour les défis intellectuels personnels				
Bonnes capacités attentionnelles, peut donner l'impression de faire autre chose, mais en réalité reste attentif				
Raisonnement performant mais difficulté à expliquer ses stratégies				
Manipulation aisée des concepts et des symboles				
Réticence à l'apprentissage par cœur, au linéaire, à la répétition				
Compétences émotionnelles élevées				
Argumentation permanente, cohérente et pertinente				
Curiosité et connaissances				
Quête de sens dans les apprentissages				
Connaissances pointues dans des domaines de prédilection et démarche autodidacte				
Besoin d'approfondir et de contextualiser				
Sens critique et accès au second degré				
Acuité visuelle, auditive, intellectuelle				
Affichage ostensible de l'ennui ou de l'absence de motivation				
Créativité et aptitudes non scolaires				
Appétence pour les activités créatives et innovantes				
Complexité et richesse des travaux rendus				
Investissement efficace et abouti dans les démarches de projet				
Interrelations				
Réactions diplomates et apaisantes face aux conflits qui ne le concernent pas				
Remise en question de la parole de l'adulte, exigence d'explications exhaustives				
Relations complexes avec ses camarades, préférence pour le travail individuel				
Centres d'intérêt différents de ceux de ses camarades				
Recherche d'échanges privilégiés avec les adultes référents				
Opiniâtreté voire entêtement				
Grand besoin de reconnaissance de ses capacités				

Figure 4: grille rassemblant les principales caractéristiques de l'EHP en milieu scolaire (lycée) issu du vademecum – *Scolariser un élève à haut potentiel*

Depuis cette année scolaire, il est re-scolarisé en classe de seconde générale et technologique. J'ai pu constater des difficultés à rédiger et à prendre en note la trace de cours écrite au tableau. Par ailleurs, le travail à réaliser en dehors des séances n'est pas toujours réalisé. Lorsque je lui demande une justification, il explique « que ce n'est pas très utile de faire les exercices ». Cependant, mon conseiller pédagogique et moi-même avons constaté un intérêt pour la discipline, des réflexions le plus souvent pertinentes ainsi qu'un intérêt prononcé pour les manipulations lors des travaux pratiques ainsi que lors des sorties de terrain.

Les résultats des premières évaluations montrent un manque de méthodes de travail. La copie de la première évaluation le démontre. Les éléments de correction mettent en évidence qu'un grand nombre de points sont mal compris. Une deuxième évaluation disponible dans ce mémoire a été réalisée au mois de février. Elle met en exergue des interprétations très pertinentes mais des lacunes importantes dans l'utilisation des documents proposés.

Lors de l'entretien parents-enseignants du premier trimestre, sa maman a abordé des points importants : « T. est un enfant qui apprend à 70 % par l'audition », « il a des difficultés à apprendre un cours qu'il a écrit. le plus souvent, il retient directement ce qu'il a vu et appris durant la séance ». Nous avons demandé avec mon conseiller pédagogique, les modalités pédagogiques qui seraient les plus appropriées pour T. La maman n'a pas su nous indiquer une modalité pertinente à employer.

A partir de ces constats, je me suis posé la question des modalités de différenciation à envisager. La première difficulté repérée est le manque d'analyse des documents proposés lors d'une évaluation ou bien d'un exercice en classe. T. cherche immédiatement à interpréter, c'est à dire, formuler une réponse à la question posée sans chercher à présenter sur sa trace écrite, des éléments qui lui permettent d'affirmer un propos.

12,5/20. Tu as les bonnes intentions
mais tu ne prends pas le temps
de l'analyser, et c'est dommage.
des documents.

Exc ①

Il faut
analyser
le génotype
Métier à la
fonction de
l'adaptation.

1) l'effet c'est un effet de sélection naturelle car les peuples boivent
du lait produit de allèles LCT alors que ceux qui n'en boivent
pas ne le produisent pas. Puisque le lait fait partie de leur
culture et de leur alimentation, pour survivre ils sont obligés de digérer
celui-ci donc ils produisent cet enzyme. Alors que les peuples
non habitués à ce lait ne le produisent pas puisqu'il n'en
n'ont pas besoin.

Exc ②

Figure 5: extrait d'une copie de T. On constate que l'élève cherche à interpréter immédiatement sans se référer au document proposé.

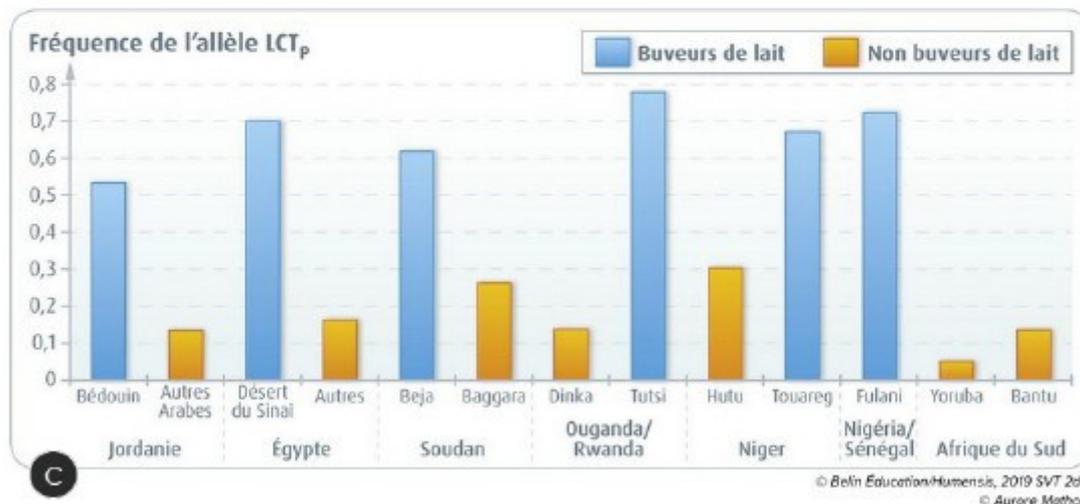
Évaluation sommative chapitre A4 – Les mécanismes de l'évolution – 2 GT

Durée : 1 heure

Date : 01/03/23

Exercice 1 : l'intolérance au lactose

Le lactose est le principal glucide du lait. Avant son absorption intestinale, il doit être digéré par une enzyme : la lactase. Durant les premières années de la vie, tous les individus produisent la lactase. Vers 3 à 5 ans, certains deviennent intolérants au lactose car ils ne produisent plus de lactase. D'autres individus continuent à produire la lactase et ne sont pas intolérants au lactose. La production de la lactase après la petite enfance est liée à la présence d'un allèle « lactase persistant » (L_p).



Graphique 1 : Fréquence de l'allèle lactase persistant (L_p) dans différentes populations pastorales voisines, buveuses de lait et non buveuses de lait. Le pastoralisme est l'élevage sur des prairies naturelles.

Question 1) En exploitant le document, **montrez** que la répartition de la fréquence de l'allèle L_p dans les populations est probablement liée à un phénomène de sélection naturelle que vous détaillerez.

Figure 6: extrait de l'évaluation sommative où l'énoncé de la question 1 est présente

Élément de correction : évaluation sommative chapitre A4 – Les mécanismes de l'évolution – 2 GT

Durée : 1 heure

Date : 01/03/23

Q	Éléments de correction	Barème
1	On constate que la fréquence de l'allèle lactase persistant (Lp) est supérieure à 0,5 dans les populations qui boivent du lait (Tutsis, Touaregs...). Dans les populations qui ne boivent pas de lait (Hutus, Bantus...), la fréquence de l'allèle Lp est bien plus faible ($\leq 0,3$). On peut imaginer que la sélection naturelle a favorisé, dans les populations pastorales buveuses de lait, les individus capables de digérer le lactose et donc porteur de cet allèle, ce qui a conduit à une hausse de la fréquence de l'allèle dans ces populations.	/5

Figure 7: élément de correction associé à la question 1 de l'évaluation sommative présentée

Fiche-méthode : Analyser un graphique

1. Observer pour comprendre

Comme toujours en biologie, on étudie l'effet de X (un facteur de l'environnement, un produit chimique...) sur Y (un processus biologique, une maladie...). Le graphique représente les variations de Y en réponse aux variations de X.

Titre du graphique : Vitesse de consommation de dioxygène en fonction de la puissance de l'effort chez un garçon de 14 ans
on apporte une précision au titre

Unité utilisée pour mesurer Y : $L \cdot \text{min}^{-1}$

nom du phénomène Y : = phénomène biologique auquel on s'intéresse, dont on veut savoir si il dépend de X, quantité que l'on mesure mais qu'on ne contrôle pas, = CONSÉQUENCE, EFFET

axe des ordonnées : Vitesse de consommation de dioxygène ($L \cdot \text{min}^{-1}$)

axe des abscisses : Puissance de l'effort (W)

nom de la variable X : = variable que l'expérimentateur contrôle, fait varier, facteur de l'environnement dont on veut tester l'effet sur Y, = CAUSE

unité dans laquelle X est exprimée : W

Annotations sur le graphique :
 - "Y augmente quand X augmente" (pour la partie ascendante)
 - "Y est constant quel que soit X" (pour la partie horizontale)

2. Décrire

Dans cette partie, on se contente de décrire, de dire **comment** varie Y en fonction de X. Ici il faut distinguer 2 phases dans la courbe :

- Pour un effort de puissance inférieure à 300 W, la vitesse de consommation d'O₂ passe de 0,5 L.min⁻¹ en absence d'effort à 3,2 L.min⁻¹ pour un effort de puissance égale à 300 W : **la vitesse de consommation d'O₂ augmente quand la puissance de l'exercice augmente.**
 (Autres formulations possibles : plus la puissance de l'effort est grande, plus la vitesse de consommation d'O₂ est grande ; la consommation d'O₂ est d'autant plus grande que la puissance de l'effort est grande).
- Pour un effort de puissance supérieure à 300 W, la vitesse de consommation d'O₂ est égale à 3,2 L.min⁻¹ : **la vitesse de consommation d'O₂ est constante quelle que soit la puissance de l'effort.**

Attention : INTERDICTION STRICTE d'écrire "la courbe monte / descend" car :
 (i) ce n'est pas la courbe qui "monte" ou "descend", c'est Y,
 (ii) une quantité ne monte ni ne descend, elle augmente ou diminue quand X augmente.

3. Interpréter

Dans cette partie, on essaie d'expliquer **pourquoi**, à cause de **quoi**, la relation entre X et Y est dans ce sens. On peut faire cette interprétation à plusieurs niveaux :

Interprétation de base (pas besoin de connaissances) : la puissance de l'effort fait augmenter la vitesse de consommation d'O₂. La vitesse de consommation d'O₂ augmente parce que la puissance de l'effort augmente jusqu'à un seuil de 3,2 L.min⁻¹, au-delà duquel elle ne varie plus.

Interprétation élaborée (on introduit des connaissances) : plus l'effort est puissant, plus les cellules musculaires utilisent d'O₂ donc plus la vitesse de consommation globale d'O₂ augmente, jusqu'à un seuil (VO₂ max) qui correspond à la capacité de l'organisme à transporter l'O₂ et approvisionner les muscles.

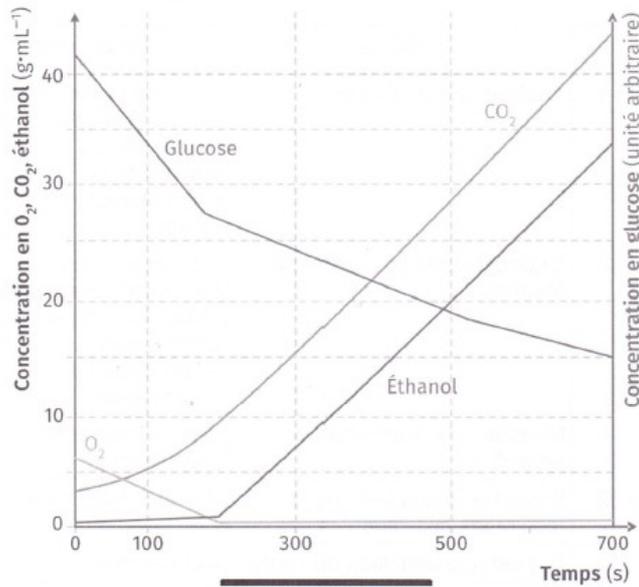
C'est pourquoi, j'ai mis en place une fiche récapitulative qui complète les indications présentes dans la grille d'évaluation et qui rappelle ce qu'on attend de lui lorsqu'il répond à une question en lien avec les SVT.

Figure 8: exemple d'une fiche méthode que T. peut utiliser lors d'une évaluation (Les fiches peuvent être spécifique en fonction du document utilisé).

Ce document qui accompagne l'évaluation permet de guider l'élève à structurer sa réponse.



Évaluation sommative Chapitre A2 – le métabolisme des cellules – Durée : 35 min



Document 1 : Évolution des concentrations en glucose, dioxygène, CO_2 et éthanol dans une suspension de levures *Saccharomyces cerevisiae*. (Source : le livre scolaire)

1) Analyser l'évolution de la concentration en dioxygène, la concentration en dioxyde de carbone et en éthanol au cours du temps présenté dans le document 1.

Figure 9: extrait d'une évaluation où la question 1 demande d'analyser un graphique. L'extrait de la consigne est également disponible.

Par ailleurs, j'ai testé l'enregistrement d'un support de cours lors du chapitre A5 portant sur la communication intraspécifique des animaux. J'ai choisi ce chapitre car l'essentiel du cours est mené à partir de capsules vidéos que l'élève peut réécouter en dehors de la séance. Le support de cours enregistré permet une restructuration des savoirs. Après avoir interrogé l'élève, il m'a indiqué qu'il appréciait de réviser le chapitre en écoutant l'enregistrement. Cependant, j'ai pu constater une difficulté majeure pour l'enseignant : le temps consacré pour la préparation de ce cours a considérablement augmenté. Par ailleurs, ce format audio ne permet pas d'acquérir la méthodologie attendu dans une discipline scientifique.

Ma problématique dans ce mémoire est axée sur la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le conseil de classe du deuxième trimestre en seconde générale et technologique a évoqué l'orientation de T. Cet élève a demandé à intégrer une première générale. Cependant, les résultats scolaires en mathématiques sont trop faibles (moyenne à 6,99/20 au premier trimestre et 7,12/20 au deuxième trimestre) pour donner un avis favorable à ce souhait. Le niveau en SVT est considéré comme étant satisfaisant. Le conseil de classe a émis un avis réservé pour intégrer une première générale et un avis favorable pour intégrer une première STAV.

S. élève malentendante

Un autre élève à besoin éducatif particulier est malentendante. S. est suivi par une AESH cette année en classe de seconde générale et technologique. L'AESH l'aide à comprendre les consignes à l'oral et à l'écrit. Par ailleurs, S. a des difficultés à prendre en note la trace de cours. L'AESH l'aide ponctuellement à noter la trace de cours mais ce n'est pas systématique. Lors d'un congé maladie de l'AESH, j'ai proposé à S. de lui fournir le support de cours. Elle l'utilise pour suivre plus facilement le cours qu'au tableau mais elle tient à réaliser une trace écrite lorsque qu'elle n'est pas trop fatiguée.

L'appareillage est une solution pour compenser son handicap mais elle ne le portait pas en classe entre le mois de septembre et le début du mois de mars. S. a passé le cap de mettre son appareil auditif à l'oreille gauche, aidée et soutenue par l'AESH. La première séance appareillée a eu lieu lors de mon cours de SVT. L'AESH a réalisé une annonce devant la classe pour présenter la situation et expliquer les modalités lorsque S. porte son appareil.

Durant les séances, il faut maintenir un niveau sonore le plus bas possible car l'appareil amplifie l'ensemble des bruits. Cela représente des contraintes importantes sur les modalités pédagogiques puisque je considère que je ne peux plus réaliser de travaux de groupes durant les séances en classe entière. Le travail de groupe demande une concertation entre les membres. Par conséquent, le niveau sonore est plus important que pour d'autres modalités pédagogiques où le travail réalisé en classe est individuel. De plus, cela implique pour moi de régulièrement réguler le niveau sonore du groupe classe qui doit rester le plus bas possible.

Par ailleurs, nous avons pu constater que la lecture de vidéos en classe pose des problèmes. Le volume sonore doit être assez élevé pour que tous les élèves puissent entendre. Mais S. doit être placé au deuxième rang au maximum pour pouvoir me comprendre. J'ai, dans un premier temps, fait le choix de ne plus diffuser de vidéos en attendant de trouver une solution. Désormais, lorsque cela est possible, je diffuse la vidéo avec un volume sonore plus faible tout en ajoutant des sous-titres pour que S. ainsi que les autres élèves de la classe puissent comprendre les propos.

A la fin de cette première séance de cours, mon conseiller pédagogique, l'AESH et moi-même avons réalisé un retour sur les ressentis de S. Je vais retranscrire les quelques verbatims de l'AESH qui me semblent pertinents. « Benjamin, lorsque tu as commencé ton cours, S. était très surprise car elle ne reconnaissait pas ta voix. Du coup, elle s'est aperçue qu'elle n'entendait pas tout tes mots avant cette séance ». [...] « S. a remarqué qu'elle n'entend pas la fin de tes phrases. En fait, tu as une voix aiguë pour un homme et j'ai remarqué que tu termines tes phrases avec une tonalité plus grave ». Ce retour de l'AESH m'a été très utile. J'essaye, depuis ce retour, de modifier ma tonalité de voix à chaque fin de phrase. Pour garder un ton de voix aiguë, j'ai accéléré mon débit de parole et j'utilise davantage le résonateur au niveau de la gorge. Cela demande un travail sur soi-même pour modifier des pratiques « réflexes ».

Lors du conseil de classe du second trimestre, S. a demandé à intégrer une première technologique STAV. Le conseil de classe a émis un avis favorable pour ce vœu.

B. élève atteinte de dyspraxie

B. est une élève dyspraxique. Nous avons constaté une lenteur lors de la prise de note. L'élève se tient le poignet avec son autre main lorsque qu'elle écrit une phrase sur une feuille. J'ai fait le constat que l'information quant à sa dyspraxie, qui a été notifiée en début d'année scolaire, a du mal

à circuler au sein de l'équipe éducative. La majorité des enseignants n'était pas au courant du trouble de B. lors du conseil de classe du premier trimestre. Les adaptations à mettre en œuvre furent assez simples lors des séances en classe entière. Je fournis à l'élève le cours complet en réalisant les modifications « classiques » qui s'imposent pour les élèves dys.

En revanche, la biologie-écologie ou les SVT comporte une part significative de travaux pratiques au laboratoire en effectif réduit. Ces travaux pratiques comportent des situations pratiques spécifiques comme des dissections, l'utilisation du microscope optique, le montage sous lame et lamelle, la réalisation de dessins d'observations...

Par exemple, je place systématiquement cette élève en binôme avec un élève non dys, y compris si le TP était prévu pour être réalisé individuellement. Ainsi, si une manipulation nécessite une précision importante, elle sera réalisée par l'élève non dys et l'élève dys pourra l'assister. Dans le cas d'une opération de pipetage, il faut gérer plusieurs gestes en même temps. B. pourra réaliser le prélèvement d'un volume précis à l'aide de la poire à pipeter et de la pipette tandis que l'élève non dys pourra maintenir le béccher pour le binôme puisse se concentrer sur un prélèvement précis. Le geste technique est normalement réalisé par un seul élève dans sa totalité. S'il faut réaliser une pesée : B. réalise une pesée grossière puis l'élève non dys pourra ajuster jusqu'à la masse exacte demandée. Dans le cas d'un montage lame et lamelle puis l'observation au microscope, l'élève non dys réalise le montage de la lame et de la lamelle en autonomie puis B. pourra réaliser l'observation au microscope en étant autonome pour réaliser la mise au point. La réalisation du dessin d'observation ne pose pas de problème majeure pour B. La difficulté peut provenir de l'alternance entre l'observation au microscope optique puis la réalisation des traits du dessin sur la feuille blanche.

Lors du conseil de classe du deuxième trimestre, B. a demandé à intégrer une première technologique STAV. Le conseil de classe a émis un avis réservé pour ce vœu. Les résultats scolaires sur le pôle scientifique sont justes (moyenne de 10,5/20 en SVT, 11,22/20 de moyenne en physique-chimie, 5,08/20 de moyenne en mathématiques lors du deuxième trimestre).

C. élève en situation de décrochage scolaire

C. est une élève en situation de décrochage scolaire. Avec mon conseiller pédagogique, nous avons observé un décrochage progressif. Durant les premières séances, C. nous a semblé motivée et

réalisait le travail personnel demandé. Cependant, à partir du mois d'octobre, j'ai constaté un relâchement dans le travail personnel réalisé. Depuis le mois d'octobre, le travail personnel n'a jamais pu être réalisé. Systématiquement, C. demande à me parler avant le début du cours pour m'expliquer qu'elle a pas pu réaliser le travail demandé. Lors du conseil de classe du deuxième trimestre, l'équipe éducative a discuté de cette situation et a fait le constat que l'élève est dans une stratégie d'évitement. Ce constat est confirmé par le nombre de passages à l'infirmerie par trimestre disponible sur le logiciel de gestion Pronote : environ 50 par trimestre. Toutefois, ce constat mérite d'être nuancé car C. évoque avec les enseignants ses difficultés à suivre les cours. Par ailleurs, un travail de réorientation a été mené avec le CPE de la classe concernée. L'élève suivra l'an prochain une seconde professionnelle Services aux Personnes et aux territoires (SAPAT).

Pour autant, ce type de profil d'élève peut être qualifié d'élèves à besoins éducatifs particuliers. C. sera présente jusqu'à la fin de l'année scolaire et je me dois de proposer une différenciation. Après entretien individuel avec l'élève, nous avons convenu que je fournisse un cours sous forme de photocopié afin qu'elle puisse se concentrer sur l'écoute de mes explications lors des séances. L'élève prend en note les corrections des exercices en classe. Lors des TP et des exercices en classe, je vais voir C. afin de reformuler oralement les consignes. La lecture des consignes et leur compréhension est très difficile pour cette élève. Un point récurrent concerne les évaluations sommatives. Si je n'interviens pas, l'élève rend systématiquement une copie blanche. Depuis ces observations, je prends l'initiative de reformuler oralement les consignes et de la guider dans sa réflexion. Cependant, mon conseiller pédagogique considère que ces initiatives peuvent fausser les résultats obtenus. « Tu dois pouvoir justifier les aides que tu fournis à chaque élève pour ne pas créer d'inégalité entre les élèves, sois très vigilant sur ce point ». En effet, les résultats produits doivent pouvoir être discutés et comparés lors du conseil de classe.

Mon objectif avec cette élève est d'empêcher un décrochage trop important, quand bien même le niveau attendu en classe de seconde générale et technologique n'est pas atteint et de favoriser une en SVT une transition avec la filière SAPAT où la biologie humaine tient une place importante.

Discussion

La pédagogie différenciée est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves

d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. Cette pédagogie cherche à répondre à des enjeux. Par exemple, pour rendre l'école équitable, il faut privilégier l'hétérogénéité des élèves dans chaque classe. Par ailleurs, l'école doit permettre à tous les élèves de réaliser leurs potentiels et pour cela, ils doivent pouvoir trouver leurs places.

Pour différencier mes pratiques pédagogiques, le cadre théorique décline quatre leviers : par les contenus, par les processus, par les structures, par les productions d'élèves.

Lorsque l'on souhaite différencier les contenus, l'enseignant cherche à faire varier les contenus d'apprentissage en s'intéressant à ce que les élèves apprennent. Pour autant, il ne s'agit pas de réduire les exigences en matière de connaissances et de compétences attendues.

Parmi les suggestions de pratiques, on peut :

- offrir du matériel supplémentaire ;
- exploiter l'interdisciplinarité des notions, des concepts, des compétences ;
- encourager l'utilisation du numérique ;
- proposer de travailler avec un matériel différent sur une même tâche ;
- fournir des descripteurs de niveau de maîtrise ou bien des critères de réussite et des outils organisationnels pour consolider la méthodologie employée.

Dans ma pratique professionnelle, il ressort des résultats que j'ai peu employé cette modalité. Lorsque je l'ai utilisée, c'était surtout à destination de T. élève HPI en lui proposant un outil pour consolider la méthodologie lors des évaluations ou bien en fournissant un cours enregistré vocalement. Pour les autres élèves à besoins éducatifs particuliers, je constate que je n'ai pas employé cette modalité. Une des explications à envisager est la difficulté de synchroniser l'avancement du groupe classe, si j'offre du matériel supplémentaire ou bien si je propose du matériel différent pour une même tâche, tout en gardant en tête que le programme de seconde générale et technologique est particulièrement chargé. Cela me contraint à garder un cheminement très guidé lors du déroulement de mes séquences. Je pense que j'utiliserai davantage cette modalité dans le cadre du Bac STAV où il est plus simple d'exploiter l'interdisciplinarité et où le référentiel est moins dense.

Il est aussi possible de différencier par les processus. Il s'agit de faire varier les moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus qui sont visés. L'enseignant va mettre en œuvre une hétérogénéité des stratégies d'enseignement.

Parmi les suggestions de pratiques, on peut :

- proposer des stratégies interactives : un projet, des tutorats, un apprentissage coopératif ;
- offrir des démarches d'apprentissage variées : démarches d'investigation, expérimentale, historique, approches par modélisation, exposés et démonstrations ;
- proposer des situations diversifiées d'apprentissage des élèves : situation d'écoute, de recherche, de productions individuelles et collectives, d'évaluation formative et formatrice ;
- varier le niveau de guidance (intervention dans les groupes de travail, introduire des moments d'autonomie puis des moments plus directifs, plonger les élèves dans une situation problème) ;
- faire appel à la métacognition : suggérer la réalisation de cartes mentales afin de structurer l'acquisition des contenus et les stratégies efficaces utilisées.

Dans ma pratique professionnelle, il ressort que j'ai beaucoup employé cette modalité malgré son aspect peu apparent dans la partie résultat. Cela s'explique par la nature même de ma discipline. Je n'ai pas le sentiment de procéder à une différenciation pédagogique envers des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les programmes de SVT et de biologie-écologie imposent de varier les processus par des démarches d'apprentissages variées et des situations diversifiées d'apprentissage des élèves. Le niveau de guidance est aussi très varié dans ma discipline et la démarche de métacognition est très utilisée lors des conclusions des chapitres avec l'utilisation très fréquente des schémas bilan ainsi que des cartes mentales.

Un troisième volet consiste à différencier les structures. Dans cette modalité, l'environnement de travail peut favoriser la différenciation des apprentissages. Cela passe par l'organisation du temps et de l'espace.

Parmi les suggestions de pratiques, on peut :

- Varier les regroupements d'élèves selon les besoins, les approches, les démarches et projets ;
- Aménager la salle de classe (disposition des espaces de travail, accessibilité aux ressources) en facilitant le travail individuel ou en groupes ;
- Travailler en îlots : l'espace classe est déstructuré pour être ré-agencé, et ce, pour une tâche commune à la classe ou bien des tâches différentes dans un projet coopératif ;
- Alterner les activités individuelles, en binômes, les activités de sous-groupes et les activités collectives. Introduire des séances en classe inversée... ;
- Planifier la gestion du temps : activités courtes, dynamiques ou activités plus longues, rythme plus lent.

Dans ma pratique professionnelle, différencier les structures fut complexe. En SVT, je dispose d'une heure par semaine en classe entière et d'une heure trente toutes les deux semaines en effectif réduit pour réaliser des travaux pratiques. Durant les séances en classe entière, le rythme est

particulièrement soutenu en raison de la densité du programme. Changer de rythme pour le ralentir est très compliqué, je ne peux pas me permettre de prendre du retard sur une progression lors d'une année de titularisation avec une inspection associée. C'est une limite importante de la différenciation qu'à aussi pu mettre en avant l'entretien semi-directif avec l'enseignante en économie-gestion. Par ailleurs, aménager la salle de classe pour faciliter le travail de groupe en classe entière ne me paraît pas être une solution pertinente dans ce contexte, toujours compte tenu du temps restreint disponible. Je propose davantage de travail de groupe lors des séances de travaux pratiques. En fin d'année scolaire, le rythme est très soutenu pour finir le programme, de l'ordre de un chapitre par semaine. A partir du mois de mai, je vais introduire des séances en classe inversée. Cela me permettra d'alterner davantage les activités tout étant le plus efficace possible en classe pour se concentrer sur les points complexes de chaque chapitre.

Enfin, un dernier volet consiste à différencier les productions des élèves. Dans cette modalité, les travaux des élèves sont la trace de ce qu'ils ont appris ou compris et représentent le cheminement des apprentissages. Il est ainsi possible d'offrir des supports et des outils variés, de moduler le format ou le type de production pour atteindre un objectif commun.

Parmi les suggestions de pratiques, on peut :

- Cibler des objectifs précis à atteindre ;
- Offrir la possibilité à l'élève de montrer sa compréhension sous différentes formes (ex. : présentations orales, débats, exposés, écrits, articles, carnet de recherche ou de projets, cartes mentales) ;
- Offrir la possibilité de montrer ses apprentissages au moyen de supports variés (ex. : présentation multimédia, croquis au tableau)
- Autoriser les productions individuelles et en petits groupes ;
- Utiliser des modalités d'évaluation par description des niveaux de maîtrise des connaissances et des compétences.

Dans ma pratique professionnelle, cibler des objectifs précis à atteindre a été une pratique que j'ai utilisé régulièrement avec C. qui est en situation de décrochage scolaire. Mon objectif n'est pas qu'elle acquiert les attendus de la classe de seconde puisque qu'un projet de réorientation en Bac Pro SAPAT a été défini mais plutôt de lui permettre d'acquérir les savoirs et savoirs faire qui lui seront utiles dans son futur cursus. Mes exigences étant plus grandes sur les chapitres reliés à la santé humaine que pour des chapitres axés sur l'écologie. Par ailleurs, je n'ai pas beaucoup fait varier des supports que les élèves pouvait produire. Par manque de temps disponible, mais aussi car il est indispensable de ne pas faire travailler chaque élève uniquement avec les méthodes qui lui conviennent, puisqu'il est important qu'il puisse aussi s'appropriier les autres stratégies. Les

modalités d'évaluation par description des niveaux de maîtrise sont utilisées depuis plus de 15 ans dans ma discipline. Son utilisation est routinière dans ma pratique professionnelle.

Il existe deux modes dans la mise en œuvre de la différenciation en classe :

-La différenciation successive :

Elle consiste à alterner différents outils et différentes situations dans le cadre le plus souvent d'une séance collective (exemple : travail individuel, puis en petit groupe avec ensuite mise en commun des résultats).

-La différenciation simultanée :

Elle consiste à faire travailler en même temps des élèves qui s'adonnent à des activités diverses, utilisent des ressources variées, voire différentes, afin d'atteindre un objectif commun en termes de construction du savoir.

Cette dernière organisation pédagogique beaucoup plus complexe que la différenciation successive nécessite une grande rigueur dans sa mise en place.

Dans ma pratique professionnelle, j'ai beaucoup employé des modalités de différenciation successive car ce type de différenciation est compatible avec le fonctionnement d'une leçon collective. En revanche, la différenciation simultanée a été peu mise en œuvre dans ma pratique d'enseignant stagiaire. Ce type de différenciation me semble plus complexe à réaliser. Il s'agit d'une limite à signaler sur ce travail de recherche.

La différenciation pédagogique suppose que l'on mette en place une démarche systémique et structurée.

On prend comme point de départ des évaluations diagnostics identifiant le niveau de développement des élèves, leurs styles cognitifs et leurs intérêts. Sur la base de ces évaluations, l'enseignant varie ses pratiques pédagogiques. La figure ci-dessous explique le cheminement à suivre.

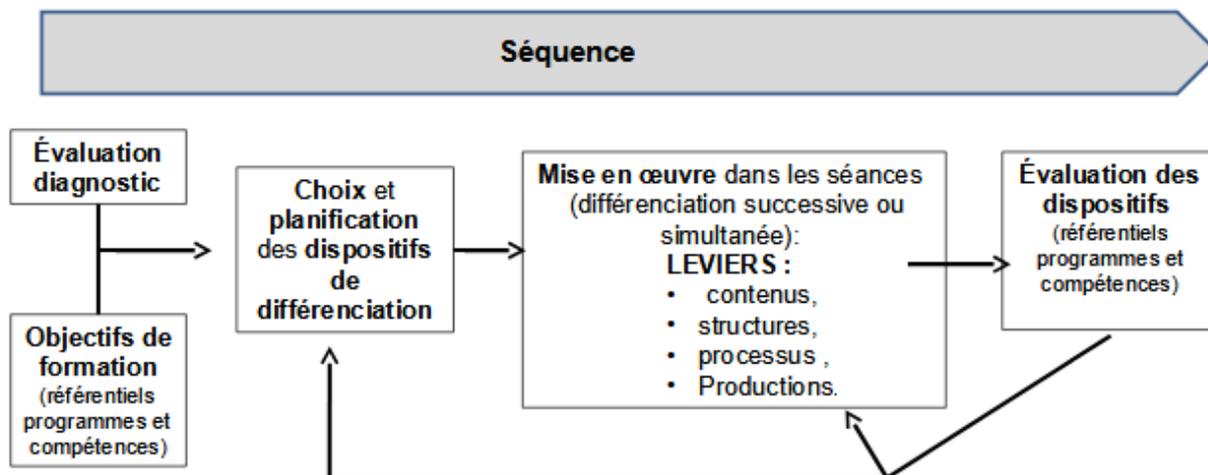


Figure 10: les principes de planification de la différenciation au cours d'une séquence

Le travail que j'ai réalisé dans la rédaction de ce mémoire m'a permis de porter un regard réflexif qui permet de mettre en place cette démarche structurée.

La non utilisation de l'APER en biologie-écologie

Le volume horaire de SVT n'est pas le seul moment où je peux mettre en œuvre une pédagogie différenciée. Il existe en seconde générale et technologique un volume horaire destiné à l'accompagnement personnalisé (APER). Ce volume horaire se prête particulièrement pour la mise en place de modalités de différenciation pédagogique. Cependant, il n'y a pas d'heures affectées en SVT pour cette classe. L'APER est affecté en priorité à l'enseignant de français et de mathématiques pour renforcer les fondamentaux. Attribuer un volume horaire aux SVT pourrait être pertinent pour travailler des points de méthodologie en approfondissant la différenciation pédagogique.

Réponse à la problématique

Après avoir comparé mes résultats au cadre théorique, il est temps de répondre à la problématique. J'avais exprimé l'hypothèse que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont le potentiel pour intégrer une filière générale à condition de prendre en compte leurs besoins par la différenciation pédagogique que je mets en œuvre. Force est de constater que mon hypothèse initiale était très ambitieuse. Le conseil de classe du deuxième trimestre où l'on émet des avis sur les choix d'orientation des élèves m'a fait prendre conscience que les mathématiques sont une discipline essentielle pour intégrer une filière générale et ce, même si les résultats en SVT sont justes. Par ailleurs, sur l'ensemble des élèves que j'ai évoqués dans la partie résultat, seul T. a le potentiel

pour poursuivre en filière générale à la condition d'améliorer ses résultats en mathématiques. Les résultats scolaires en SVT sont satisfaisants. Mon hypothèse repose sur des facteurs qui ne dépendent pas que de ma discipline. Cela pose la question de la pertinence de l'hypothèse et de la problématique qui lui est associé. Toutefois, élargir la problématique à l'ensemble de l'équipe pédagogique demanderait un travail de recherche bien trop conséquent pour un mémoire réalisé en moins d'un an en parallèle d'une année de titularisation.

Ma problématique de ce mémoire est : la différenciation pédagogique permet-elle de répondre à l'enjeu de la réussite scolaire des élèves à besoin éducatif particulier de ma classe de seconde GT au LEGTA Angoulême ? Ma réponse est oui car pour ma discipline, le vœu d'orientation demandé correspond, la majeure partie du temps, à un avis favorable du conseil de classe. La différenciation pédagogique permet une grande souplesse dans sa mise en œuvre cependant il faut relever que le nombre important d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans une classe à 29 élèves est complexe à gérer et surtout, le temps à consacrer sur la préparation des séances plus important. Cela demande un véritable investissement à l'enseignant qui, dans l'idéal, doit être assuré par une grande partie de l'équipe pédagogique.

Les limites de ce travail de recherche

Ce travail de recherche présente plusieurs limites que je vais présenter ici. Tout d'abord, pour répondre à la question de recherche, il aurait fallu mener ma recherche sur la classe modèle tout en disposant d'un groupe témoin. Trois solutions peuvent s'offrir : soit par la sélection d'une autre classe similaire dans le même établissement pour garder le public le plus homogène possible avec la classe modèle. Il faut toutefois trouver une autre classe avec un nombre important d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est aussi possible de n'appliquer la différenciation pédagogique qu'auprès de certains élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de la classe modèle. Cependant, cette méthode va à l'encontre, d'une part de l'éthique professionnelle de l'enseignant et d'autre part, ce protocole de recherche est illégal car il ne répond pas au principe de l'école inclusive qui vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves. Une dernière manière de procéder consisterait à réaliser une comparaison avant/après pour la classe modèle. C'est à dire, de ne pas réaliser de différenciation pédagogique en début d'année scolaire puis de la mettre en place en analysant l'évolution. Ma démarche de recherche s'approche de cette troisième possibilité mais je n'ai pas pu réaliser un recueil précis des données en début d'année scolaire.

Une autre limite de ma démarche de recherche concerne le recueil de données. Il est uniquement basé sur un plan qualitatif. Or, comme je l'ai indiqué dans la partie méthodologie, plusieurs problèmes se posent. D'une part, les réponses obtenues sont soumises à la subjectivité de celui ou celle qui répond. D'autre part, mes observations et celles de mon conseiller pédagogique sont soumises à ce biais de subjectivité. De plus, l'interprétation de ces matériaux peut également présenter un biais. En effet, je suis à la fois un professionnel qui enseigne et un étudiant qui réalise un travail de recherche. Dans le cadre d'une démarche expérimentale en médecine, en sciences naturelles, en psychologie voire en sciences sociales dans certains cas, la méthode privilégiée est l'étude randomisée en double aveugle car les variables que l'on cherche à mesurer pourraient varier si le sujet d'étude et/ou la personne qui mène l'expérimentation ont connaissance d'une information. Il existe même une procédure supplémentaire dite en « triple aveugle » où la personne qui mène le traitement statistique des données est lui aussi « aveugle ». Cette démarche permet d'offrir un niveau de preuve encore plus élevé.

Pour poursuivre sur une faiblesse des données qualitatives, on ne peut pas obtenir de données exploitables simplement avec l'outil statistique. J'utilise principalement dans ma démarche de recherche la corrélation entre les vœux formulés par les élèves et l'avis formulé par le conseil de classe pour mesurer la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers de ma classe modèle. Or, la réussite scolaire peut aussi être mesurée par les notes obtenues sur les bulletins. Il aurait pu être possible de mesurer l'écart de résultat entre le groupe « élève à besoin éducatifs particuliers » versus un groupe témoin (le reste de la classe). Cette méthode présente certes des biais, notamment via les biais de notation. Mais cela aurait pu me permettre de croiser des données quantitative traitées avec un plan statistique et des données qualitatives.

Pour ce qui est de l'observation auprès des élèves, là aussi l'échantillon n'est pas forcément représentatif. Une seule classe a participé à ce travail de recherche : une classe de seconde générale et technologique d'un lycée agricole. Pour augmenter la représentativité, il aurait fallu pouvoir opérer ces tests avec d'autres classes. Soit d'autres classes de seconde, dont des classes de l'Éducation Nationale. Soit d'autres classes, de niveaux différents. Il aurait été intéressant d'observer également ces mêmes élèves dans d'autres disciplines, plutôt que de devoir se concentrer uniquement sur le Français. Les présentations de documents étant différentes dans les matières littéraires par exemple.

Il est très délicat de généraliser l'ensemble des réponses obtenues sur d'autres contextes. Les résultats que j'ai obtenus ne sont valables que dans le contexte de l'établissement où j'ai mené le travail de recherche. Il est peut-être possible de généraliser les résultats pour un établissement de l'enseignement agricole similaire.

Enfin, je n'ai pas pu mettre en œuvre l'ensemble des typologie de différenciation. J'ai, par exemple, très peu différencié mes pratiques sur les contenus ou encore je n'ai pas pu véritablement tester la différenciation simultanée. Je n'ai pas pu explorer et tester l'ensemble des champs de la différenciation pédagogique.

Conclusion

Ma question de recherche initiale portait sur le sujet suivant : comment adapter mes pratiques pédagogiques auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers de la classe de 2 GT B au LEGTA d'Angoulême. En effet, après entretien avec les CPE et la professeur principale d'une classe de seconde GT, dans laquelle j'assure un service en SVT et en EATDD, j'avais pu relever les problèmes suivants chez ces élèves :

- Une élève en décrochage scolaire préoccupant
- Un élève diagnostiqué HPI (Haut Potentiel intellectuel), longtemps déscolarisé, qui a suivi un enseignement à domicile dispensé par ses parents et qui a été suivi par une association ad -hoc qui propose des activités spécifiques à ce profil d'élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Une élève en situation de phobie sociale qui se traduit au lycée par une phobie scolaire. Elle a été partiellement déscolarisée au collège.
- Une élève en situation de handicap physique (trouble auditif avec port d'un appareil) et dont on suspecte la présence de troubles dys.
- Un élève dysorthographique qui a changé de filière passant d'une seconde GT à une seconde NJPF.
- Une élève dyspraxique.

Mon hypothèse initiale était que mes élèves à besoins éducatifs particuliers ont le potentiel d'aller en filière générale mais que si je ne prends pas en compte ces élèves : ce projet d'orientation pourrait être compromis... Car la SVT en seconde GT est une discipline centrale pour intégrer un

une filière générale ou technologique de l'enseignement agricole. (Bac générale = option biologie-écologie et AET et Bac STAV).

Dans ce mémoire, j'ai souhaité sélectionner dans le concept de personnalisation, le mode d'organisation de la différenciation. La différenciation pédagogique m'intéresse notamment par sa possibilité de prendre en compte la phobie sociale d'une élève. Elle me semblait la plus pertinente à mettre en place face à un élève en situation de décrochage scolaire ou encore face un élève présentant un haut potentiel intellectuel. Par exemple, par la différenciation de mes pratiques, je vais pouvoir adapter mes activités et mes supports de cours pour qu'un élève à haut potentiel intellectuel puisse poursuivre ses apprentissages en exploitant au mieux ses capacités.

La différenciation est une manière de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves en tout prenant en considération les contraintes temporelles et logistiques de l'enseignant au cours du temps en classe.

Ma problématique de ce mémoire est : la différenciation pédagogique permet-elle de répondre à l'enjeu de la réussite scolaire des élèves à besoin éducatif particulier de ma classe de seconde GT au LEGTA Angoulême ?

Je me suis questionné dans le cadre théorique de ce mémoire sur la définition, l'origine et puis la gestion de l'hétérogénéité au sein d'une classe. Pour gérer hétérogénéité, il existe un processus qu'est la personnalisation. Celui-ci recouvre des démarches qui prennent en compte chaque enfant en tant que personne. Les démarches de personnalisation dans l'école ou hors l'école, mettent en œuvre des situations éducatives qui contribuent à la construction de l'enfant, de l'élève en tant que sujet. Elles visent le développement de sa personnalité et de son identité. Elles prennent en compte l'expérience, les aptitudes, les manières d'agir, les acquis, les besoins, les aspirations des élèves

La différenciation et l'individualisation sont des modes d'organisation pédagogique permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation

Pour ce qui concerne l'individualisation, il s'agit d'un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il

va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite une tâche ou une consigne, conseille...

Individualiser et personnaliser sont deux concepts pédagogiques délicats à définir et peuvent être confondus à tort.

La différenciation pédagogique vise à modifier la manière d'enseigner pour s'adapter aux élèves. Quatre niveaux de modes (ou axes) d'enseignement ont été attachés aux pratiques de différenciation : sur les contenus, sur les processus (par une diversification des entrées et des formes de guidages différentes), sur les productions (par un traitement des résultats des élèves, à partir d'une évaluation formative et dans la manière de permettre à l'élève des choix pour témoigner de ses apprentissages) et sur les structures (concernant les modalités sociales et matérielles du travail).

J'ai testé dans ma classe modèle différentes pratiques de différenciation pour répondre au défi de la réussite scolaire de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. L'évolution au cours de l'année de ces élèves est positive. L'évolution de l'élève présentant des troubles liés à une phobie scolaire est très positive. La différenciation pédagogique a permis une remise en confiance de l'élève durant la période où la prise en charge médicale s'est déroulée. J'ai pu différencier mes pratiques lors des travaux pratiques pour l'élève atteinte de dyspraxie. Pour l'élève diagnostiqué HPI, j'ai pu relever à travers les résultats, une amélioration sur la méthodologie en SVT suite à mes pratiques de différenciation. Cependant, mes résultats montrent que pour l'élève en situation de décrochage scolaire, mes aménagements montrent leurs limites. De même avec l'élève atteinte de surdité partielle, je ne suis pas encore satisfait des aménagements que j'ai proposé pour lui permettre de suivre au mieux sa scolarité.

Ce mémoire m'a également permis d'évoluer et d'avancer dans mes idées préconçues.

Mon idée de départ partait du principe que mettre en œuvre cette différenciation pédagogique serait chronophage pour préparer les séances en amont puis au moment des séances. Mes recherches dans le cadre de ce mémoire m'ont fait prendre conscience que le temps de préparation des séances n'est pas plus long en pratiquant une différenciation pédagogique, à partir du moment où l'on a conscience des adaptations qu'il faut réaliser. Cependant, j'ai aussi pu constater que pour certains élèves (HPI, phobie scolaire, décrochage scolaire), il faut prendre du temps spécifiquement pour eux lors de la séance et cela génère très rapidement un décalage de 5 minutes par séance entre la progression effective et la progression prévue. Répété sur dix séances, une heure de cours est supprimée de la progression or il faut garder en tête que le programme de seconde GT est très dense et il n'est pas acceptable que les élèves n'aient pas traité 10 à 20 % du programme. Enfin, je dois

relever que pour assurer la réussite scolaire que ces profils d'élèves, il faut une coopération importante avec l'ensemble de l'équipe éducative.

Ce travail apparaît comme le début d'un questionnement plus large sur l'association des différentes modalités de différenciation sur une classe à effectif important et où le programme à suivre est chargé. Les réponses qu'apportent ce mémoire devront être complétées par des observations sur un temps plus long pour prendre davantage en compte les différences de chacun. Pour aller plus loin, davantage de disciplines devront être étudiées et l'expérimentation sur les élèves doit se faire sur une année complète, sur plusieurs matières, et surtout, avec des phases de diagnostic, pour constater les différents moments de progression ou de régression, pour réaliser des ajustements.

Bibliographie

Article n°34 des "Rencontres pédagogiques" (1995 ; INRP). (s. d.).

Binet, A., & Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux : Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Armand Colin.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 336. <https://doi.org/10.2307/3319132>

Bruner, J. (1985). Bruner (Jérôme S.). — Le Développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire. *Revue française de pédagogie*, 73(1), 79-80.

Buchs, C. (2017). *Apprendre ensemble : Des pistes pour structurer les interactions en classe*. Peter Lang. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5562>

Burns, R. (1971). *Methods for Individualizing Instruction*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Methods-for-Individualizing-Instruction.-Burns/2dabb78861cdf4e246710951f49dffba1668a53c>

Caspar, P. (1984). Pierre Giolitto, Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle. 1, L'organisation pédagogique, Paris, Fernand Nathan, 1983, (Nathan-Université). *Histoire de l'éducation*, 22(1), 122-124.

Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend : Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. ESF Sciences Humaines.

- Connac, S. (2021). Pour différencier : Individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59, Art. 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Connac, S., & Durand, M.-L. (2019). Individualiser ou personnaliser ? Regards anthropologiques et pédagogiques. *Penser l'éducation*. <https://hal.umontpellier.fr/hal-03555266>
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2e édition). De Boeck Supérieur.
- Dottrens, R. (1948). *L'individualisation de l'enseignement* (2e édition,). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Feyfant, A. (2016). *La Différenciation pédagogique en classe*.
- Forget, A. (2018). *Penser la différenciation pédagogique*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:111580>
- Freinet, C. (1964). *LES TECHNIQUES FREINET DE L'ECOLE MODERNE* (0 édition). Bourellier-Armand Colin.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. De Boeck Université.
- Houssaye, J. (1994). *Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée et inégalités scolaires* (1er édition). De Boeck Education.
- La santé en action*. (2018). 443.
- Lahaye, W., Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). Chapitre I. De la transmission génétique à la transmission psychique. In *Transmettre. D'une génération à l'autre* (p. 23-95). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/transmettre-d-une-generation-a-l-autre--9782130562849-p-23.htm>
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. ESF sciences humaines. <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-03204975>
- Lescouarch, L., & Grandserre, S. (2021). *Faire travailler les élèves à l'école. Sept clés pour enseigner autrement* (2e édition actualisée 2020). ESF sciences humaines. <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-03204976>
- Livret Repères : Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage*. (2008). INRP.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : Des lieux communs aux concepts clés*. ESF.

<https://doi.org/10.14375/NP.9782710125365>

Meirieu, P. (2016a). Profession pédagogue. In *Éduquer et Former* (p. 50-58). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0050>

Meirieu, P. (2016b). *L'ÉCOLE MODE D'EMPLOI*. ESF.

Meirieu, P. (2018). *La Riposte : Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*. AUTREMENT.

Memento de l'académie de Versailles—L'enfant ou l'adolescent malade : Aménager sa scolarité. (2011). Education Nationale.

Moldoveanu, M., Grenier, N., & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : Représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>

Paré, M. (2012). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>

Perrenoud. (1997). *L'ORGANISATION DU TRAVAIL CLEF DE TOUTE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE*. ESF.

Perrenoud, P. (1995). *LA PÉDAGOGIE À L'ÉCOLE DES DIFFÉRENCES. Fragments d'une sociologie de l'échec, 2ème édition* -. <https://www.decitre.fr/livres/la-pedagogie-a-l-ecole-des-differences-9782710111016.html>

Petit Larousse. (2006). In *Petit Larousse*.

Phobie scolaire : Résultats « encourageants » pour un dispositif expérimental testé en Alsace. (2023, février 7). *Sud Ouest*.

Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette Education.

Robbes, B. (2018). Connac, S. (2017). Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri. *Recherche et formation*, 87, Art. 87.

Salle, S. J. B. de L. (1838). *Conduite des écoles chrétiennes*. J. Moronval.

Smits-Jenart, A. M. (1934). *LE SYSTEME PEDAGOGIQUE DE WINNETKA*. Bruxelles, Lamartin. <https://www.abebooks.fr/SYSTEME-PEDAGOGIQUE-WINNETKA-SMITS-JENART-A->

M/2793542332/bd

Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [University of Geneva]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:107216>

Vademecum : Scolariser un élève à haut potentiel du Ministère de l'Education Nationale. (s. d.). Education Nationale.

Zanten, A. V., Anderson-Levitt, K., Bautier, E., Caspard, P., & Collectif. (2008). *Dictionnaire de l'Education*. Presses Universitaires de France - PUF.

Annexe

Entretien semi-directif avec l'AESH de la classe modèle de seconde GT

Partie personnelle

-Quelle est votre fonction ? Expérience dans l'enseignement ?

« Je suis AESH depuis 3 ans, je n'ai pas d'expérience spécifique en tant qu'enseignante mais je vais tenter cette année de décrocher le concours de recrutement de professeurs des écoles. »

Mise en œuvre de l'inclusion

-Quelle est votre définition de la différenciation pédagogique ?

« Dans le cadre de ma fonction, je vais proposer des adaptations pédagogiques comme une reformulation des consignes, une réadaptation des documents que tu vas utiliser durant ton cours comme par exemple un surlignage selon un code couleur des consignes pour permettre à l'élève de mieux définir ce qui est attendu par ta consigne. Tout dépend des consignes présentes dans le PPS ou le PAP de l'élève mais je peux m'adapter au besoin de l'élève. Je peux prendre en note le cours ainsi que les réponses de l'élève mais cela n'est pas systématique. Si l'élève ressent le besoin d'écrire ou souhaite le faire ponctuellement, je le laisse faire et je l'accompagne afin de le rendre le plus autonome possible. »

-Employez vous plutôt des pratiques d'individualisation, de différenciation, de coopération ? Y a-t-il des alternatives testées en dehors des préconisations des référentiels/programmes/note de service pour favoriser la réussite scolaire des élèves ?

« Il s'agit surtout de pratiques d'individualisation et de différenciation. La coopération n'est pas une pratique que je mets en œuvre au quotidien avec les élèves. Je ne sais pas si j'aide les élèves dont j'ai la charge mais je teste régulièrement des pratiques auprès de l'élève dont j'ai la charge. Par ailleurs, il arrive régulièrement que des élèves se placent à côté de moi pour que je reformule les consignes ou encore pour les aider à se concentrer. Ce sont des élèves qui disposent d'un aménagement d'épreuve mais qui n'ont pas d'AESH affecté. »

-Quel est votre point de vue sur la classe modèle pour ce mémoire ? Est-ce que les profils d'élèves à besoins particuliers de cette classe et leur nombre au sein de cette classe sont communs ou bien est-ce exceptionnel ?

« Cette classe de seconde est intéressante pour ton mémoire. Tu as plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers. S est malentendante et ne porte ses appareils que depuis très peu de temps, on a enfin réussi à lui faire accepter de les porter car elle en avait honte. T est un élève HPI qui est très réceptif dans ton cours mais qui ne se met à travailler que lorsque cela lui semble utile. Sa graphie est difficile. Te est une élève décrocheuse qui ne vient pratiquement plus en cours mais il semblerait que cela soit lié à l'internat qu'elle ne supporte pas. L revient régulièrement en classe. Sa phobie scolaire est encore présente mais l'accompagnement médical et humain le matin lui permet de suivre très régulièrement tes cours. Mais comme tu as pu le constater, les évaluations sont une source d'angoisse importante pour elle et les semaines où il y a plusieurs DS programmés sont difficiles. C'est une classe exceptionnelle de part le nombre et la variété d'élèves à besoins éducatifs particuliers. »

-Constatez vous des limites dans la mise en œuvre des pratiques de personnalisation dans vos enseignements ?

« J'aimerais pouvoir faire plus mais le nombre d'heures par élève fait que je ne peux être présente en permanence. Je dois suivre 5 élèves sur le lycée et ma présence est requise lors des évaluations. Je réalise aussi un suivi pour les devoirs et les révisions des évaluations en salle de permanence. Nous ne sommes que deux AESH sur l'établissement et on peut pas être présent pour tout le monde. Par exemple, tu as A en Terminale A qui a été diagnostiquée TDA le mois dernier. Elle est près de

moi lors des séances mais je ne peux pas l'assister comme si je m'occupais d'elle spécifiquement. »

Entretien semi-directif avec une enseignante de la classe modèle de seconde GT

Partie personnelle

-Quelle est votre fonction ? Expérience dans l'enseignement ?

« je suis enseignante en économie-gestion depuis 15 ans »

Mise en œuvre de l'inclusion

-Quelle est votre définition de la différenciation pédagogique ?

« C'est le fait d'appliquer une pédagogie différente en fonction de l'élève et des difficultés rencontrées par cet élève concerné par un trouble quelconque ou une difficulté. On ne change rien sur le plan didactique mais soit on peut changer la pédagogie, la façon d'enseigner, ou bien on ne change rien sur la méthode mais on va accorder plus de temps à l'élève ».

-Employez vous plutôt des pratiques d'individualisation, de différenciation, de coopération ?

« En fait, c'est un savant mélange de remèdes. On peut apporter des remèdes qui peuvent se combiner. Il faut dans certain cas, adopter une pédagogie différente, c'est évident, pour l'élève en question. En tout les cas, adapter selon des préconisations apporté par le PAI. C'est le cas des troubles dys en général. Quelquefois, la coopération entre élève suffit. Le plus souvent, l'élève atteint va de lui-même ou bien on attribue un autre élève qui va jouer le rôle «d' inséparable », de tuteur. C'est le même cas pour un élève qui met un peu plus de temps à comprendre, qui est un peu plus lent et qui va s'appuyer sur son camarade plus réactif et plus à l'aise et surtout bienveillant. Il faut aussi une coopération du groupe classe qui peut parfois prendre le relai. Le camarade tuteur n'est pas toujours à disposition. Cela peut se rencontrer dans toutes les classes. Le bon sens fait que, si ça fonctionne, on a tout intérêt à laisser faire. Je ne sépare jamais une camarade qui aide un élève qui en a besoin. Après, on peut aussi individualiser, mais elle est mise en œuvre par l'enseignant. C'est à dire, se rapprocher de l'élève en question pour, à la fois lui apporter une aide mais cela prend du temps. Il faut passer 10 % de temps en plus pour cet élève. 5 min pour cet élève

sur un cours de 50 min par exemple. Cela varie en fonction du contexte. Ces trois manières sont applicables mais dans le meilleur des contextes possibles. Ce n'est pas toujours le cas selon le type de séance, son contenu et son objectif»

-Y a-t-il des alternatives testées en dehors des préconisations des référentiels/programmes/note de service pour favoriser la réussite scolaire des élèves ?

« C'est très difficile à dire... j'aurais tendance à dire non. Selon la difficulté rencontrée, l'enseignant s'adapte en s'appuyant sur le bon sens pédagogique : la meilleure solution à appliquer pour cet élève là en accord avec la vie scolaire et les autres personnels : l'infirmière par exemple »

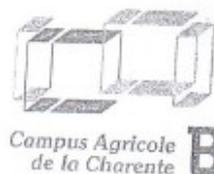
-Quel est votre point de vue sur la classe modèle pour ce mémoire ? Est-ce que les profils d'élèves à besoins particuliers de cette classe et leur nombre au sein de cette classe sont communs ou bien est-ce exceptionnel ?

« On a quand même 5 élèves avec un profil très différent au sein d'une même classe, c'est assez exceptionnel. 5 dys c'est classique mais la situation de ta classe modèle est peu courante. Ce qui donne matière à une analyse plus affinée et intéressante d'autant plus que 29 élèves est un effectif conséquent et que pour 5 élèves à profils différents, on doit mettre en œuvre une pédagogie qui va demander du travail à l'enseignant. »

-Constatez vous des limites dans la mise en œuvre des pratiques de personnalisation dans vos enseignements ?

« La limite est que toute mise en œuvre de pédagogie différenciée demande du temps supplémentaire. Une partie peut être anticipée dans le travail de préparation et dans ce cas, cela n'influe pas sur le temps de la séance. Mais une autre partie s'applique pendant la séance et là, la limite c'est le découpage d'une séquence. On aura à un moment donné du décalage ou un retard. On peut rapidement perdre 1 heure au cours d'une séquence. Il ne faut pas trop dépasser le temps par séquence pour ne pas ralentir la progression. C'est le cas pour l'élève HPI ou pour l'élève en situation de décrochage scolaire où le temps accordé par l'enseignant est plus grand que pour un élève atteint d'un trouble dys qui, en ce qui le concerne, demande plus de travail en amont. »

Annexe : Extrait d'un test ROC



Campus Agricole
de la Charente

**l'Oisellerie
Barbezieux**

l'enseignement au service des territoires

**Plateforme d'appui et de
formation sur les troubles Dys**

Repérage collectif

Livret Apprenant-e-s

NOM : 

Dictée

" Je vais vous raconter l'histoire d'un gentil petit
gargon qui s'appelle Ice. Il habite chez son
oncle un meux monsieur qui vit dans un
trou. Cette enfant possède un don
extraordinaire. En effet, grâce à ses yeux
vert, il voit beaucoup plus bien et précisément que
tout le monde ! Dans les pupilles se trouvent des
jumelles intégrées microscopiques et invisibles..."

U → 8

A → 3

B/MATHEMATIQUES

1 / dictée de nombres :

Écrire les nombres dictés **en chiffres**, un nombre par case

87 ✓	345 ✓
977 ✓	1503 ✓
42 859 ○	710 12 ✓
5085 499 ✓	250000 800000 503 ○

(6)

2 / 4 opérations :

Poser les opérations dans les cases et les résoudre SANS CALCULETTE

Exemple :	26 + 93
	26
	+ 93
	119

259 + 97	516 - 257	436 x 57	676 : 13
259 + 97 ----- 356	516 - 257 ----- 309	436 x 57 ----- 481	676 13 - 666 ----- 010
(2)	(1)	○	○

--	--	--	--

3 / Problème :

J'achète quatre livres à 5,50 € chacun, un bouquet de fleurs à 13 € puis je vais boire un café qui coûte 1,40 €. J'avais 2 billets de 20€ et un billet de 10 €.

Combien me reste-t'il d'argent ?

Réponse : Il me reste 6,63 € d'argent.

Opérations à poser ci-dessous SANS CALCULETTE

$$\begin{array}{r}
 5,50 \\
 + 13 \\
 + 1,40 \\
 \hline
 61,93
 \end{array}$$

→ 2 billets de 20€ = 40€

$$\begin{array}{r}
 6,93 \\
 \quad 20 \\
 \hline
 6,73 \\
 - 10 \\
 \hline
 6,63\text{€}
 \end{array}$$

①

Résultats

NOM de l'apprenant :

1 minute

Le roi est gourmand ; ce qu'il aime le plus au monde, ce sont les figues. Il les aime	18
tant qu'il promet la main de sa fille à qui lui apportera les meilleures figues du	34
royaume. La nouvelle se répand, et parvient aux oreilles d'un brave paysan, qui,	47
justement, cultive des figues avec l'aide de ses trois fils. Le brave paysan se décide	62
: - Tente ta chance, dit-il à son fils aîné. Le garçon approuve, prépare le panier de	77
fruits et prend la route du château. En chemin, il rencontre une vieille femme...	91
Celle-ci lui demande : - Que portes-tu dans ton panier, jeune homme ? Le garçon	103
pense que la vieille est trop curieuse et se mêle de ce qui ne la regarde pas : - J'ai	121
des crottes dans mon panier, répond-il grossièrement. - Ah ... Bien. Bonne chance,	132
jeune homme. Le garçon arrive au château, annonce qu'il vient pour le concours.	145
On l'introduit aussitôt dans la salle du trône. - Approche, dit le roi. Fais-moi voir ce	160
que tu apportes. La figure gourmande, il ouvre lui-même le panier. Là, il sursaute	174
de surprise et de colère : - Des crottes ! crie-t-il. Qu'on chasse ce maraud à grands	188
coups de bâton ! Les soldats obéissent. Couvert de meurtrissures, le garçon	199
retourne chez lui, tout penaud. Racontant sa mésaventure, il se garde bien de parler	213
de la vieille femme. - Je n'y comprends rien, dit son père le paysan. Alors, il décide	229
que son deuxième fils ira à son tour au château, avec un nouveau panier. - Choisis	244
bien les fruits, lui conseille-t-il. Le deuxième fils s'en va. Lui aussi rencontre la	258
vieille femme, qui lui demande ce qu'il transporte dans son panier. Lui aussi	272
répond avec méchanceté qu'il transporte des crottes... - Bonne chance, jeune	283
homme. Il arrive donc au deuxième fils ce qui est arrivé au premier : ses figues	297
sont transformées en crottes. Le roi ouvre le panier, se fâche... Il est, comme son	312
frère, battu et chassé sans ménagement. À la maison, le père lève les bras au ciel en	328
apprenant la nouvelle. Mais il est têtue : - Tu vas tenter ta chance, dit-il à son	343
troisième fils. Celui-ci aussitôt est d'accord. Le voilà donc, son panier au bras, sur	357
la route du château, où il rencontre, on s'en doute, la vieille femme que ses frères	373
ont déjà croisée. - Que portes-tu dans ton panier, jeune homme ? - Je porte des	386
figues au roi, madame, de belles figues, je crois. Voulez-vous en goûter une ?	399

Score : 145 Nombre d'erreurs : 2 MCLM : 143

ROC janvier 2006

Coopératives - UPMF Grenoble, CHU Montpellier, Académie de Grenoble, Académie de Montpellier, Académie de Rennes



Date de naissance : _____ Date du test : _____

Français = langue première : Oui Non (entourer la réponse)

Sinon, langue seconde depuis _____ années (environ)

A/ R.O.C.: Score d'orthographe

J = 0 , U = 8 , A = 3

Si écriture très grossière, ou difficilement lisible, ou lignes non suivies, cocher /_/_

TOTAL : J/3 + U + A = 11

Repérage si < 16

B/ acquisitions mathématiques

D = 6 , O = 3 , P = 1

Si le tableau est rempli de façon anarchique, ou chiffres en dehors des cases, cocher /_/_

TOTAL : D + O + P = 10

Repérage si < 14

Nom de l'enseignant ayant corrigé le test : _____

Index des figures

Figure 1: La cible de la personnalisation pédagogique (Connac, 2021).....	15
Figure 2: extrait du livret apprenant : repérage collectif par le test ROC – utilisé au LEGTA Oisellerie – Les résultats sont celui d’une élève en classe de seconde professionnelle NJPF sur l’année scolaire 2022-2023.....	24
Figure 3: indices pour repérer un enfant à haut potentiel – document utilisé par les CPE de l’établissement.....	29
Figure 4: grille rassemblant les principales caractéristiques de l’EHP en milieu scolaire (lycée) issu du vademecum – Scolariser un élève à haut potentiel.....	30
Figure 5: extrait d’une copie de T. On constate que l’élève cherche à interpréter immédiatement sans se référer au document proposé.....	32
Figure 6: extrait de l’évaluation sommative où l’énoncé de la question 1 est présente.....	33
Figure 7: élément de correction associé à la question 1 de l’évaluation sommative présenté.....	34
Figure 8: exemple d’une fiche méthode que T. peut utiliser lors d’une évaluation (Les fiches peuvent être spécifique en fonction du document utilisé).....	34
Figure 9: extrait d’une évaluation où la question 1 demande d’analyser un graphique. L’extrait de la consigne est également disponible.....	35
Figure 10: les principes de planification de la différenciation au cours d’une séquence.....	44

La personnalisation de l'enseignement de la Biologie-Ecologie auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers en seconde générale et technologique

Auteur : Benjamin BERTINEAU	Directeur de mémoire : Olivier KHEROUFI-ANDRIOT
Année : 2023	Nombre de pages : 65
<p>Résumé : Dans ce mémoire, j'étudie la personnalisation de l'enseignement de la Biologie-Ecologie auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers en seconde générale et technologique. Différentes questions ont été étudiées : comment définir l'hétérogénéité ? Depuis quand existe-elle ? Comment prendre en compte l'hétérogénéité par le processus de personnalisation ? Quels sont les modes d'organisations pédagogiques qui découlent de la personnalisation ? L'approche théorique mobilisée se concentre sur le mode d'organisation de la différenciation pédagogique. Du point de vue méthodologique, la réalisation d'entretiens exploratoires, de plusieurs entretiens semi-directifs, des observations consignées avec l'aide de mon conseiller pédagogique ainsi que l'utilisation de documents professionnels (copies élèves, matériel enseignant, documents spécifiques rédigés par le ministère de l'Éducation Nationale) permet de les analyser au regard du cadre théorique mobilisé. Les résultats montrent que la différenciation s'est montrée efficace pour gérer l'hétérogénéité très importante de ma classe modèle avec des contraintes temporelles fortes. Ce travail présente des limites sur la transposition des résultats dans un autre contexte et sur la mesure de la variable « réussite scolaire ». Ce mémoire m'a permis de tester la différenciation pédagogique et d'engager un travail réflexif sur ma pratique professionnelle.</p>	
<p>Mots-clés : Personnalisation, différenciation, élèves à besoins éducatifs particuliers</p>	
<p>Abstract : In this dissertation, I study the personalisation of the teaching of Biology-Ecology to students with special educational needs in the second year of general and technological education. Different questions were studied: how to define heterogeneity? How long has it existed? How can heterogeneity be taken into account through the personalisation process? What are the modes of pedagogical organisation that result from personalisation? The theoretical approach mobilised focuses on the organisational mode of pedagogical differentiation. From a methodological point of view, exploratory interviews, several semi-structured interviews, observations recorded with the help of my pedagogical advisor, as well as the use of professional documents (student copies, teaching materials, specific documents drafted by the Ministry of National Education) allow us to analyse them with regard to the theoretical framework mobilised. The results show that differentiation was effective in managing the very important heterogeneity of my model class with strong temporal constraints. This work has limitations in terms of transposing the results to another context and in terms of measuring the "academic success" variable. This dissertation allowed me to test pedagogical differentiation and to engage in reflective work on my professional practice.</p>	
<p>Keywords : Personalisation, differentiation, pupils with special educational needs</p>	