



AMÉNAGEMENTS PÉDAGOGIQUES

REPERDYS

« *Différenciation des pratiques et des outils de la classe au service des élèves en difficulté sévère et des élèves en trouble spécifique d'apprentissage du lire-écrire.* »

Jean-Michel Sandon, maître de conférences en Sciences du Langage, directeur du centre de Mâcon, IUFM de Bourgogne

L'organisation de Reperdys le privilégie dans la phase de repérage, les propositions de pratiques et d'outils qui suivent le confirment : que ce soit pour prendre en charge les élèves repérés en grande difficulté ou les élèves qui se révéleront être en trouble des apprentissages de la lecture-écriture, les travaux proposés seront focalisés sur la lecture et sur l'orthographe. Les dispositifs proposés mettent chaque fois en évidence :

- **le rôle fondamental de l'oral** comme pratique langagière d'appui (parler-écouter) et comme objet d'observations et de manipulations. Non indispensables pour maîtriser l'oral en situation, ces dernières sont indispensables pour développer la conscience des fonctionnements de la langue que requiert la maîtrise de l'écrit.
- **le rôle de la production écrite** comme lieu irremplaçable de construction de certaines connaissances sur la langue et ses usages. Celles-ci peuvent tout aussi bien servir au développement de compétences dans la reconnaissance de mots qu'à celui de compétences participant au développement de la compréhension en lecture.

On précisera en outre deux autres aspects qui nous sont apparus eux aussi fondamentaux : le choix du niveau d'intervention pour l'aide aux élèves en difficulté sévère ou en trouble, et le choix du terme de différenciation plutôt que celui de remédiation.

Le choix qui a été fait de commencer par le cycle III tout d'abord s'explique bien évidemment par l'urgence qu'il y a alors à agir, et ce dans un cadre qui reste encore souple par rapport à celui du collège désormais tout proche dans le parcours scolaire de l'élève. C'est aussi parce que, plus l'enfant avance en âge, plus il est difficile d'agir tant pour des raisons d'ordre psycho-affectif que pour des raisons d'ordre psycho-cognitif.

Le choix du terme de différenciation plutôt que celui de remédiation a été fait avec l'intention de donner la priorité autant que faire aux occasions d'entrer dans une logique de

l'action préventive, quand c'est encore possible, de l'étayage (aide stratégique directe ou aide compensatoire utilisant des détours) de toute manière, plutôt qu'aux pratiques de l'action a posteriori que suppose l'usage le plus courant du terme "remédiation".

Cependant, comme les enfants de cycle III ont déjà une mémoire scolaire qui n'est pas anodine, il sera aussi question de "remédiation". Mais il en sera question avec l'intention de lui donner souvent un sens différent de celui qu'il a habituellement, ce qui permettra de rester dans la logique de différenciation. "Remédiation" sera pris surtout au sens de fournir une nouvelle médiation entre l'élève et l'objet de son apprentissage plutôt qu'au sens de fournir un remède à une difficulté.

Lecture et orthographe : deux cibles essentielles qui vont nécessiter des parcours d'enseignement complexes pour les élèves en difficulté

Ces deux cibles sont retenues en raison de l'existence d'une forme particulièrement délicate de difficulté de certains élèves de cycle III, celle qui est liée à l'identification des mots. C'est une difficulté qui a des conséquences sur la vitesse de lecture de ces élèves - silencieuse et à haute voix - et sur leur capacité de compréhension des textes d'une part, sur la forme de surface de leurs textes en production (l'orthographe) d'autre part.

Dans le premier cas, cela pose à tout enseignant des problèmes de gestion des temps de lecture ; dans le deuxième cas, cela alourdit considérablement les phases de relecture-réécriture et de mise au point des textes produits dans le cadre de projets d'écriture. Dans les deux cas, il s'agit, pour les élèves concernés, de sources d'angoisses qui conduisent rapidement à la lassitude voire au rejet de ces activités, trop coûteuses en temps et en efforts pour les résultats qu'elles génèrent.

Sans entrer pour l'instant dans des distinctions qui seront utiles



Les évaluations complémentaires

Une mise en garde est cependant nécessaire : tout importantes et indispensables que soient les pratiques d'évaluation, les multiplier sous une forme qui isolerait trop souvent des pratiques de lecture spécifiques à la classe serait contre-productif. En outre, il ne faut pas oublier que, dans certains cas, seul un travail de spécialiste peut aller au-delà du diagnostic que l'enseignant peut faire en situation de classe. Il est donc indispensable d'examiner comment il est possible d'adopter des stratégies d'articulation de l'observation au quotidien et de l'évaluation ponctuelle complémentaire de certains élèves. Pour ne donner ici que quelques directions qu'il faudrait compléter :

- La lecture à haute voix d'un texte simple non préparé silencieusement peut, par sa lenteur et ses hésitations, fournir à l'enseignant de premiers indices pour peu que celui-ci soit sûr qu'aucune émotivité ou qu'aucun problème de diction particulier n'entre en jeu. Un travail plus spécifique de lecture oralisée de listes de mots pourrait compléter cela pour le ou les élèves qui semblent le plus en difficulté.
- La lecture silencieuse lente d'un texte que la plupart des élèves lisent plus vite et en le comprenant bien, ou assez bien, peut être également un indice qui nécessitera que, par des tâches spécifiques pour ces élèves, on vérifie la manière dont ils se construisent la compréhension d'un texte.
- Un complément assez sûr de ces quelques observations au quotidien en lecture est l'observation des types d'erreurs orthographiques qu'ils font dans leur production de premier jet. On sera alors attentif aux stratégies de relecture-correction qu'ils mettent en œuvre et, si cela paraît nécessaire, on complètera par des évaluations plus précises (certaines activités de copie et des dictées ciblées).

Pourquoi distinguer une différenciation des pratiques et des outils

Il semble indispensable en la matière de mieux définir le rôle de l'enseignant à tout moment de la journée, y compris en classe entière, quand on se pose des questions relatives à la présence dans une classe d'élèves en difficulté sévère et d'élèves en trouble d'apprentissages. Ce sont alors les pratiques enseignantes qui sont l'objet de toute l'attention.

Mais il est tout aussi indispensable de savoir sur quoi peuvent s'appuyer les travaux diversifiés qui devront prendre place en dehors des moments de gestion collective de la classe. Dans ce cas, ce sont les outils de la classe qui, prenant un rôle de premier plan, supposent que des choix bien étayés par la théorie et les observations faites en situation aient été faits. Ces deux directions de réflexion sont donc l'une et l'autre indispensables.

Et pour mémoire...

Ce qui a été évoqué précédemment ne peut se concevoir qu'à la condition de conserver présents à l'esprit quelques principes simples sinon évidents relatifs à la gestion de l'hétérogénéité des classes.

Celle-ci doit avant tout éviter des filières : il est nécessaire d'être particulièrement prudent quant à l'interprétation de la notion de rythme et à l'idée d'individualisation des parcours. Sans cette précaution, il est possible d'alléger le poids psychologique que font peser sur certains élèves leurs difficultés les plus résistantes mais les apprentissages ne sont pas pour autant pris en charge d'une manière suffisante encore.

De même, la gestion de l'hétérogénéité ne peut être assimilée à la gestion du travail individuel et à la multiplication des activités sur fichiers offrant des parcours diversifiés. L'un et l'autre sont nécessaires mais l'un et l'autre présentent des limites dont les principales ont pour origine :

- Le fait qu'il est difficile de fournir autre chose que des exercices au cours d'un travail individuel et que cela ne peut donc couvrir dans la plupart des cas certains aspects du domaine de l'entraînement. C'est important, mais ce n'est pas suffisant pour que l'on puisse attendre de cela un réinvestissement dans des situations plus complexes.
- Le fait que ce que peut prendre en charge un élève seul, surtout s'il est déjà en difficulté, est toujours inférieur à ce qu'il peut faire quand il collabore avec quelqu'un et particulièrement si cette collaboration a lieu dans une situation et selon un régime d'interactions conçues et gérées par l'enseignant.

Cela doit donc nous conduire à poser avant toute recherche de solutions que la gestion de l'hétérogénéité suppose fondamentalement une articulation entre un travail en groupe classe adapté à l'hétérogénéité constatée et d'autres configurations de classe qu'il faudra décrire. Cela doit aussi nous conduire à souligner que plus la classe est hétérogène, plus l'articulation ainsi conçue doit ménager de moments au cours desquels une grande place est faite à des verbalisations d'actions, de réflexions, à des échanges argumentés, le tout devant être à l'origine de traces mémorielles et méthodiques qui viendront nourrir les outils dont l'utilité a été mise en évidence par de nombreux travaux.

En outre, si l'on ne veut pas risquer d'assimiler la difficulté d'une classe à sa propre difficulté d'enseignant devant cette classe, il est important de garder à l'esprit que dans toute classe, quelle que soit son implantation géographique, sociale, il y a certains types d'élèves en difficulté qui se retrouvent selon les mêmes pourcentages, et, à côté d'eux, d'autres types d'élèves en difficulté qui ont plus de problèmes scolaires que d'autres selon le secteur dans lequel se trouve implantée la classe.

Il semble donc important de conserver en mémoire quelques grandes catégories de difficulté pour ne pas généraliser de manière abusive.

On distinguera ainsi en première approche :

1. des élèves en troubles spécifiques de langage écrit
2. des élèves en difficulté importante et durable
3. des élèves en difficulté temporaire (absences et ses conséquences, problème interne de développement, problème extérieur, etc.)



4. des élèves en difficulté conjecturale (problème lié à une situation d'apprentissage et aux séances qui lui sont liées)

Cela peut permettre de dire que les élèves de catégorie 2 sont ceux qui, lorsqu'ils sont nombreux, rendent la classe objectivement plus difficile à conduire. L'enseignant cherche alors à se donner les moyens de faire face à la difficulté pour les élèves bien sûr, mais aussi pour "survivre".

Les élèves de catégories 3 ou 4 se trouvent partout et on peut d'autant mieux les prendre en charge que le reste de la classe n'a pas trop de difficulté.

Reste les élèves de catégorie 1 que bien souvent on assimile trop vite aux second alors que la catégorie 2 est elle-même une catégorie composite eu égard aux problèmes que l'on peut repérer dans le maniement de la langue.

Les élèves de catégorie 1 et une partie des élèves de catégorie 2 se trouvent dans toutes les classes selon approximativement les mêmes proportions.

Mais le problème de fond quant à la question de l'hétérogénéité, n'en demeure pas moins. Etant une source isolée de questionnement dans une classe sans problème particulier, les élèves de catégorie 1 n'obligent pas vraiment l'enseignant qui ne le souhaite pas à agir. Ils ne perturbent pas l'ensemble de la classe. Dans la classe qui va mal, ils peuvent être aussi oubliés, mais pour une autre raison : ils font nombre avec les autres et l'enseignant peut alors avoir tendance à assimiler leur problème à celui des autres alors qu'il est peut-être différent ou double.

Dans les deux cas, le dommage est important mais il l'est plus encore dans le deuxième cas où le milieu familial ne dispose peut-être pas des informations lui permettant de trouver une aide extérieure à l'école qui soit adaptée.

Il est donc important, quand on parle d'hétérogénéité en général, de penser immédiatement à ces grandes catégories-là au moins et d'agir en conséquence, même si la classe n'y incite pas. Cela pourrait schématiquement être résumé comme suit avant que ne soient abordées de manière organisée des propositions pédagogiques et didactiques plus précises :

Catégories 3 et 4

Les traitements de l'hétérogénéité peuvent être ponctuels :

- ne pas faire preuve de trop d'inquiétude auprès des élèves et des parents, au contraire dédramatiser en même temps qu'on aide à franchir l'obstacle
- importance de ce fait de la dimension relationnelle de l'acte pédagogique lui-même : rassurer, encourager, faire s'exprimer le doute.
- importance également de la mise en évidence de l'origine du problème.

On notera en outre que de tels cas seront d'autant plus faciles à traiter que la classe aura déjà un fonctionnement utilisant le tutorat ou un fonctionnement utilisant des éléments de la pédagogie institutionnelle.

Catégorie 2 :

le profil même d'élève pour qui il sera fondamental d'améliorer la pratique didactique à court et à long terme :

- une part d'amélioration globale, au niveau de la classe en général
- des activités spécifiques articulées aux activités générales
- une incitation à la prise en charge du problème dans une perspective de cycle voire d'école : continuité / éventuelles ouvertures des classes pour des activités décloisonnées

Catégorie 1

Sans exagérer l'importance numérique de cette population, on se gardera de faire comme si elle n'existait pas. On s'acheminera vers un travail spécifique hors de la classe et vers des systèmes de compensation dans la classe.

