

Les gestes professionnels de l'enseignant à destination des élèves en difficulté d'apprentissage

Thomas Ballue, Matthieu Beauchard

► **To cite this version:**

Thomas Ballue, Matthieu Beauchard. Les gestes professionnels de l'enseignant à destination des élèves en difficulté d'apprentissage. Education. 2017. <dumas-01617060>

HAL Id: dumas-01617060

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01617060>

Submitted on 16 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2016 - 2017

**LES GESTES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT A
DESTINATION DES ELEVES EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE**

Thomas BALLUE

Matthieu BEAUCHARD

Directeur du mémoire : Sophie VILLECOURT

Assesseur : Serge Leblanc

Soutenu le 30 mai 2017

Résumé





Depuis de nombreuses années, la notion de différenciation pédagogique est au cœur de la réflexion sur le traitement de la difficulté scolaire à l'école élémentaire. Or le plus souvent, ce sujet est abordé sous un angle technique à travers un ensemble d'outils et de méthodes éprouvées. Pour intéressantes qu'elles soient, ces recettes ne sauraient être efficaces sans les gestes professionnels de ceux qui les mettent en pratique quotidiennement dans leur classe. Ce sont ces gestes de différenciation en destination des élèves en difficulté que nous avons voulu interroger.



For many years, the notion of curriculum differentiation has been at the heart of the reflection on the treatment of difficulty in elementary school. Most of the time, this subject is approached from a technical point of view through a set of proven tools and methods. Interestingly, these recipes cannot be efficient without the professional gestures of those who put them into practice daily in their classes. It is these gestures of differentiation focused on helping struggling students that we wanted to question.

Mots-clés

	difficultés d'apprentissage, différenciation pédagogique, gestes professionnels, apprentissage de la lecture
	learning difficulties, curriculum differentiation, professional gestures, learning to read

Sommaire

Introduction	2
1. L'état de l'art	4
a. Qu'est-ce qu'un élève en difficulté d'apprentissage ?	4
i. Généralités et définition d'un « élève en difficulté »	4
ii. Les difficultés d'apprentissage	4
b. Les dispositifs, démarches, postures pouvant favoriser l'apprentissage de ces élèves	6
i. Les dispositifs d'aide	6
ii. Les démarches pédagogiques	8
iii. Les gestes et postures de l'enseignant	14
2. L'analyse de cas : la gestion des élèves en difficulté d'apprentissage au CP dans une séance de lecture	20
a. Le choix du cadre d'analyse	20
b. Le recueil de données	21
i. L'instruction au sosie : définition et cadrage	22
ii. L'instruction au sosie : mise en œuvre	24
c. Méthodes et outils d'analyse	25
d. Les limites rencontrées à cette méthode	26
3. Les gestes et les dispositifs associés permettant de gérer les élèves en difficulté	28
a. Les gestes communs et les dispositifs associés	29
i. Faire suivre à tous les élèves la lecture collective	29
ii. Faire découvrir les textes par un travail oral autour des illustrations	30
iii. Faire profiter les élèves en difficulté de la lecture collective	32
iv. Mettre une partie des élèves en autonomie pour aider les autres	35
v. Passer toutes les consignes collectivement	36
vi. Faire autrement en phonétique.	38
vii. La disposition spatiale des élèves en difficulté	41
b. Les gestes singuliers	42
i. L'utilisation des rituels comme entrée dans la lecture	42
ii. Différenciation dans la rédaction de la consigne	44
iii. Mettre en place un dispositif de classe pour que les élèves en difficulté puissent participer	45
iv. Motiver les élèves dans leur apprentissage dans un climat de classe serein.	47
Conclusion	49
Bibliographie	51

Introduction

En tant que professeurs stagiaires, parmi les nombreuses difficultés auxquelles nous sommes confrontés, la gestion de l'hétérogénéité des élèves et la prise en compte de la difficulté scolaire nous ont semblées les plus préoccupantes. Nous nous sommes donc saisis de ce mémoire de recherche pour explorer la problématique de la différenciation pédagogique dans l'objectif d'enrichir nos pratiques professionnelles.

Dans un premier temps, nous avons orienté nos recherches autour de la question suivante : comment gérer les élèves en difficulté au sein de la classe ?

Mais avant d'aller plus loin, il nous est apparu nécessaire de définir les deux notions mises en jeu par cette première problématique : la notion de difficulté d'apprentissage d'une part, et la question des moyens pour y remédier d'autre part.

Trois questions en découlaient donc : qu'est-ce qu'un élève en difficulté ? De quels types de difficulté parlons-nous ? Quelles réponses pratiques les enseignants et les chercheurs ont-ils apportées à la question de la difficulté scolaire ?

A la suite de ce premier travail de recherche théorique, nous avons réalisé l'étendue du sujet dont nous nous étions emparés, et il nous est apparu pertinent de circonscrire notre problématique à un domaine d'enseignement. Notre choix s'est arrêté sur l'apprentissage de la lecture, domaine fondamental du cycle 2 dans lequel nous enseignons tous les deux cette année.

De même, nous avons décidé de concentrer nos recherches sur les difficultés d'apprentissages dites « ordinaires » - pour reprendre le terme de Roland Goigoux - ainsi que sur les gestes et postures mis en œuvre par les enseignants pour y remédier.

A la suite de quoi, notre problématique s'est affinée pour devenir :

En quoi les gestes professionnels de l'enseignant peuvent-ils favoriser les apprentissages de ses élèves en difficulté au sein de sa classe dans l'objectif de la réussite de tous ?

Au regard de cette problématique, nous avons émis plusieurs hypothèses :

- Tout d'abord, nous avons supposé qu'une part importante des gestes professionnels étudiés serait adressée spécifiquement aux élèves en difficulté pour les aider et valoriser leur travail.
- Ensuite, nous nous attendions à recenser au fil de nos entretiens divers outils et

dispositifs d'aide conçus par l'enseignant pour répondre aux spécificités de ses élèves.

- Enfin, nous pensions qu'une partie de la réponse apportée par chaque enseignant à l'hétérogénéité de ses élèves serait à chercher du côté de l'aménagement spatial de la classe.

Pour tenter de répondre à notre problématique et de vérifier nos hypothèses de départ, nous avons choisi d'interviewer trois enseignantes de CP ayant au moins huit ans d'expérience, par l'intermédiaire du dispositif de l'instruction au sosie.

Dans une première partie, nous définirons les termes de notre problématique : qu'est-ce qu'un élève en difficulté d'apprentissage et quels sont les dispositifs, démarches, postures pouvant favoriser l'apprentissage des élèves ? Puis, dans une deuxième partie, nous détaillerons notre dispositif de recueil de données et la méthode d'analyse retenue. Enfin, dans une troisième partie, nous ferons état de nos résultats de recherche, en regard des hypothèses émises précédemment.

1. L'état de l'art

a. Qu'est-ce qu'un élève en difficulté d'apprentissage ?

i. Généralités et définition d'un « élève en difficulté »

Un élève est dit en difficulté quand il n'atteint pas le niveau qui est attendu à son niveau d'étude. On considère alors un tel cas si l'enfant a au moins un an de retard entre le niveau des connaissances attendu à cet âge et son niveau actuel. Nous retrouvons ainsi des élèves confrontés à des situations variées : des élèves ayant un handicap (dont ceux qui ont des troubles d'apprentissage) ou des difficultés d'apprentissage. Il convient donc en premier lieu de les définir et les distinguer.

Depuis la loi pour l'Égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées votée le 11 février 2005, le handicap est défini de la façon suivante :

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. (2005)

Un élève peut donc être atteint par un ou différents types de handicap. Cela peut prendre la forme d'un trouble d'apprentissage, terme défini par la Société française de pédiatrie comme :

une atteinte affectant une ou plusieurs fonctions neuropsychologiques, ce qui perturbe l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale. (2009)

Ces troubles d'apprentissage sont considérés comme persistants et/ou permanents chez l'élève. Ils ne sont ni liés à l'intelligence de l'élève ni à des facteurs socio affectifs. Nous pouvons citer l'autisme, mais également tous les troubles « dys » (dyslexie, dyspraxie, dyscalculie...) ainsi que les troubles de la mémoire et du comportement.

ii. Les difficultés d'apprentissage

À l'opposé des troubles de l'apprentissage et du handicap, les difficultés d'apprentissage sont temporaires (sur un temps plus ou moins long) et peuvent être prévenues. Elles sont liées à des facteurs qui sont identifiables et induits par le système nerveux central ; à savoir, en lien avec ce que peut vivre et ressentir l'individu. Ce sont des obstacles à l'apprentissage qui ont pour effet de ralentir les capacités et le rythme d'apprentissage de l'élève. Elles détériorent le niveau scolaire par rapport au niveau des capacités intellectuelles de l'élève. Les difficultés d'apprentissage peuvent

toucher tous les élèves à différents moments de leur scolarité.

Selon Michel Perraudau (2005), il est possible de relever deux sources qui sont à l'origine de difficulté d'apprentissage chez l'élève : une source « individuelle » et une source « sociale ». La première serait liée chez l'enfant à une « complexité à rattacher le développement de sa pensée aux savoirs qu'il doit acquérir ». Cette source est donc centrée sur l'élève et le plus souvent indépendante de facteurs extérieurs. Elle peut prendre la forme d'un manque d'intérêt et de motivation. La seconde, plus axée sur les interactions de l'élève aux autres, met en avant deux dimensions : « macro sociale », pour ce qui touche à la famille et à la culture personnelle de l'élève, et « microsociale », tournée vers la relation aux autres acteurs de la classe (élèves et enseignants) mais également au contexte d'apprentissage.

Il est également bon de noter qu'il y a une différence entre les élèves en difficulté et ceux qui sont en échec scolaire. Pour Meirieu (2008) :

un élève en échec est en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires : il requiert une véritable alternative.

Cet échec scolaire peut être une conséquence de difficultés qui n'ont pas été réglées ou prévenues en amont.

Il n'est pourtant pas toujours facile de repérer un élève en difficulté d'apprentissage. Pour Perraudau, le signal peut provenir de différents facteurs :

- De difficultés scolaires : elles peuvent être signalées par les parents ou par l'école. Elles prennent la forme de difficultés globales ou spécifiques à une matière, de résultats qui semblent insuffisants ou en baisse, voire d'un retard scolaire. Elles peuvent être induites par différents contextes, aussi bien familiaux, que sociaux, scolaires ou encore individuels.
- De troubles du comportement en classe : aussi bien une agitation permanente, qu'une agressivité envers ses camarades ou une passivité dans l'apprentissage. Ils peuvent être eux-aussi provoqués par différents contextes (familial, social, scolaire ou individuel).

Un entretien avec l'enfant et ses parents, ainsi que des tests et examens permettront de cibler la source des difficultés d'apprentissage.

b. Les dispositifs, démarches, postures pouvant favoriser l'apprentissage de ces élèves

En tant qu'enseignants, l'un des objectifs essentiels est la réussite de tous les élèves. Ce postulat naît de l'exigence de l'égalité. En effet, comme l'a démontré Pierre Bourdieu (1996), l'École ne doit pas être « indifférente aux différences car elle transforme les inégalités culturelles en inégalités d'apprentissage et donc en terme de réussite scolaire ». C'est donc un des fondements de l'Education et c'est une priorité nationale. En réponse à ce principe, l'institution essaie de se donner les moyens pour les faire réussir et éviter qu'ils ne soient en décrochage scolaire. Il ne s'agit pas seulement de dispositifs d'aide, mais aussi de pratiques pédagogiques favorisant les apprentissages auxquels les programmes officiels font référence. Nous allons donc successivement étudier les différents dispositifs d'aide et les outils permettant de contrôler et de gérer la complémentarité de ces aides, les différentes démarches pédagogiques suggérées et les gestes et postures que l'enseignant peut adopter pour favoriser l'apprentissage des élèves.

i. Les dispositifs d'aide

La nécessité de la prévention et de la lutte contre la difficulté scolaire a donné naissance à la mise en place de dispositifs d'aide. Deux types d'aide coexistent : l'aide spécifique et l'aide, dite classique.

Les dispositifs d'aide classique

L'aide, dite classique, est prise en charge par les enseignants. Elle peut revêtir différentes formes et se déroulent sur des temps différents. Coexistent ou se succèdent ainsi les dispositifs d'aide sur le temps périscolaire tels que les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) et les Stages de Remise à Niveau (SRN) et, sur le temps scolaire, le « plus de maîtres que de classe » (PMC).

Sur le temps périscolaire :

Les APC ont été créées en 2013 pour se substituer à l'aide personnalisée. Elles se déroulent par groupe restreint d'élèves, sont organisées et mises en œuvre par les enseignants. Ces APC permettent une aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, une aide au travail personnel et, ou la mise en œuvre d'une activité prévue par le projet d'école.

Les SRN sont une des formes d'accompagnement, d'aide pédagogique proposées par le Ministère de l'Education Nationale pour les élèves ayant des difficultés dans leur apprentissage. Ces

stages ont lieu pendant les vacances d'hiver, celles de printemps et celles d'été et sont destinés aux élèves du CE1 et du Cours Moyen. Ils permettent aux élèves le souhaitant, sous la conduite d'un enseignant volontaire, de revenir sur les compétences nécessaires à acquérir en français et en mathématiques. Les stages, se déroulant en petits groupes d'élèves, revêtent le même caractère que les APC. En amont, chaque enseignant de chaque élève effectuant le stage remplit un document faisant état de l'avancement de chaque élève : ses acquis, ses besoins, son comportement. Cette fiche de liaison est un outil qui permet à l'enseignant responsable du stage de bâtir des activités en adéquation avec les besoins de chaque élève. En cela, l'aide devient plus individuelle. Pendant le stage, il utilise alors des outils d'évaluation (observation de l'élève en activité, analyse de productions,...) pour pouvoir rendre compte à la famille et à l'élève des progrès réalisés.

Enfin, sur le temps scolaire :

Le dispositif PMC est un levier qui s'inscrit dans le cadre de la Refondation de l'école. Ainsi, il est mis en place prioritairement dans les zones classées REP+, puis progressivement dans toute l'éducation prioritaire. Il a pour objectif de prévenir les difficultés d'apprentissage, ou d'y remédier, en conduisant tous les élèves de l'école primaire à la maîtrise des compétences de base définies par le socle commun de connaissances de compétences et de culture. Il ne se substitue pas aux aides spécialisées ni aux deux autres dispositifs ci-dessus. Ce dispositif permet un co-enseignement visant à répondre au mieux aux besoins des élèves. Cependant, cette nouvelle pratique appelle à une vigilance de la part de l'équipe pédagogique pour ne pas tomber dans des écueils comme : le Maître Supplémentaire est le spécialiste de la difficulté scolaire dans l'école, il est un moyen de décharger temporairement le maître de la classe afin que ce dernier se consacre aux élèves en difficulté. Ce dispositif fait donc appel à la réflexion et la mise en place de pratiques, d'organisations pédagogiques reconnues efficaces quant à la prévention ou la remédiation des difficultés.

Ces dispositifs d'aide classique ne peuvent à eux seuls suffire pour traiter les difficultés d'apprentissage. Ils sont des leviers, des opportunités de développement professionnel pour les enseignants car ils leur permettent de réfléchir à de nouvelles formes d'intervention (co-enseignement, groupes restreints, groupes de niveau ou de besoin) et à de nouvelles interactions au sein de l'équipe pédagogique dans le but de favoriser les apprentissages. Ce sont donc bien les enseignants qui sont garants de l'efficacité de ces dispositifs d'aide classique.

Les dispositifs d'aide spécifique

A la différence de l'aide classique, l'aide spécifique est menée par des enseignants spécialisés qui font partie du Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté (RASSED). Elle est mise en

place pour des élèves dont les difficultés sont marquées et exigent, après une analyse approfondie, une aide particulière qui ne peut relever de l'enseignant de la classe seul. Un élève peut très bien relever des deux types d'aide.

Les outils de contrôle de la mise en place de ces dispositifs

Quand un élève relève successivement, ou sur une même durée, des deux types d'aide, deux outils permettent de contrôler et de gérer leur complémentarité :

- Le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) : c'est un plan coordonné d'actions formalisé dans un document discuté avec les parents, qui précise les objectifs, les modalités, les échéances et les modes d'évaluation.
- Le Projet d'Aide Spécialisée (PAS) : c'est un plan rédigé par l'enseignant référent du Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté (RASED) qui décrit les éléments caractérisant la situation de l'élève, énonce les objectifs visés, prévoit la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donne une estimation de sa durée, et indique les modalités de son évaluation.

Ces dispositifs d'aide ne suffisent cependant pas à eux seuls à faire disparaître ou simplement atténuer les difficultés d'apprentissage des élèves. Il faut que les professeurs des écoles adoptent les « bonnes » pratiques, démarches, ou postures dans la gestion de l'hétérogénéité de leur classe.

ii. Les démarches pédagogiques

Il est intéressant alors de se demander ce que sont réellement ces pratiques pédagogiques et les aspects qu'elles revêtent. La recherche a réussi à mettre en avant quelques principes et pistes qui favoriseraient l'apprentissage de tous les élèves que nous allons tenter de présenter. Parmi ces démarches pédagogiques, une pratique semble revenir constamment, celle de la pédagogie explicite. Egalement, face à l'hétérogénéité de niveau des classes, et au vu de recommandations telles que celles de Goigoux (voir ci-dessous), la pratique d'une pédagogie différenciée paraît être une réponse efficace à la priorité de l'Ecole qui est la réussite pour tous.

La pédagogie explicite est une pratique souvent recommandée dans les documents de cadrage et d'orientation ministériels.

- Le Référentiel pour l'Education prioritaire (2014) en fait sa priorité numéro une en demandant de « garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et [d']enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Il s'agit

d'expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des apprentissages. L'enseignant doit systématiquement expliciter avec les élèves les objectifs du travail demandé. De même, les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves quel que soit le niveau de la scolarité.

- Le document, les 10 Repères pour la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classe » du site Eduscol, indique qu'« une pédagogie explicite est un facteur de réussite pour les élèves ».

- Jean-Paul Delahaye, ancien directeur général de l'enseignement scolaire, dans son rapport IGEN de mai 2015, s'intéresse aux éléments auxquels il faut prêter attention dans le cadre de la réussite de tous. Parmi ces critères, les recommandations pédagogiques proposées dans les deux documents ci-dessus sont reprises et notamment le fait que la pédagogie doit être explicite.

- Enfin, les Programmes de 2016 rappellent également la nécessité « d'enseigner plus explicitement ». Le terme « explicite » est relevé à de nombreuses reprises en référence aux pratiques, aux stratégies et aux démarches.

La question de l'explicitation s'ancre dans plusieurs travaux de recherche¹. Ces derniers ont mis en avant qu'il existait tout au long de la scolarité des « savoirs transparents ». Ce terme désigne les savoirs qui ne sont pas enseignés et qui manquent aux élèves éloignés de la culture scolaire. La pédagogie explicite permet, elle, d'expliciter les contenus, les attentes et les enjeux cognitifs des tâches scolaires pour tous les élèves.

Deux constats sont plus particulièrement récurrents dans ces travaux :

- Le premier est que les codes scolaires ne sont pas partagés par tous les enfants. En effet, dans les zones d'éducation prioritaire entre autres, la culture scolaire n'est pas nécessairement connue de toutes les familles. Ainsi, la compréhension des implicites (référence aux savoirs transparents), les manières de parler, de se comporter peuvent poser problème aux enfants dont les habiletés utilisées à l'école ne sont pas construites au sein des familles. Cela peut conduire les élèves à ne pas comprendre qu'en partie seulement ou pas du tout, voire même générer des malentendus. C'est pourquoi des chercheurs comme Bernard Lahire (2006) insiste sur le fait que l'Ecole « doit dire ce qui paraît « évident », justement parce que ça ne l'est pas pour tout le monde ».

¹ Travaux de l'équipe ESCOL de l'Université Paris 8 (E.Bautier, JY. Rochex, S.Bonnéry, ...) et d'autres laboratoires en France dont notamment ACTé de Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand avec S.Cèbe et R.Goigoux)

- Le second est que beaucoup d'élèves croient qu'à l'école, on fait pour « faire » et non pas on fait pour « apprendre ». Dans ce cas comme dans le précédent, les élèves qui n'ont pas la culture scolaire se cantonnent à réaliser ce que l'enseignant leur demande, de faire sans penser que les tâches données ont une visée d'apprentissage. C'est d'ailleurs cette visée qui donne du sens à la tâche. D'où l'importance d'explicitier le lien « tâche-objectif » pour que la totalité des élèves saisissent que réaliser la tâche c'est apprendre quelque chose et non pas faire pour respecter un cadre scolaire. Les explicitations, données par l'enseignant, autour des objectifs d'apprentissage, des procédures à mettre en œuvre, des critères de réussite des tâches que les élèves ont à réaliser doivent leur permettre de conscientiser tous ces éléments et ce, dans le seul but que les élèves adoptent bien une posture d'élève et non pas une posture d'exécutant.

Si la pédagogie explicite est souvent mise en avant dans les documents officiels comme nous l'avons vu précédemment, la différenciation pédagogique est également un levier recommandé dans les textes officiels. Ces deux méthodologies pédagogiques sont naturellement complémentaires, peuvent et doivent coexister, et gardent un objectif commun : la réussite de tous les élèves. Ce dernier interroge sans cesse la préparation et la gestion de classe des enseignants. Si nous nous référons à la définition de Philippe Perrenoud (1996) de la différenciation pédagogique comme « un principe d'organisation des interactions et des activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui », le professeur des écoles, entre autres, doit proposer et mettre en œuvre des situations didactiques qui répondent aux besoins de chaque élève. Elles doivent être suffisamment résistantes pour engendrer l'acquisition d'un savoir, d'une capacité ou le renforcement d'un acquis mais pas trop pour éviter des blocages qui démotiveraient les élèves ou qui ne les feraient pas entrer dans une situation d'apprentissage. De plus, même si les activités proposées étaient en adéquation avec le développement cognitif des élèves, un manque de sens, d'enjeu ou d'intérêt pour les élèves ne provoquerait chez eux aucune activité intellectuelle en relation avec l'objectif de la tâche.

De plus, Perrenoud (1996) parle de deux grands types de différenciation : « la différenciation restreinte » ou « la différenciation étendue ».

La différenciation restreinte ou différenciation structurelle : elle vise un même niveau de maîtrise des compétences selon un curriculum unique pour un groupe de niveau hétérogène. Cette différenciation consiste en la création de classe de niveau homogène ou en la possibilité de faire redoubler des élèves n'ayant pas acquis un niveau de compétence estimé suffisant en fin d'année

scolaire. Ces effets ont été éprouvés et donnent lieu à des résultats mitigés en termes d'égalité de résultats. En effet, cette structure n'impacterait peu ou pas les résultats des élèves qui sont en réussite mais est néfaste pour ceux qui sont en échec. Selon les résultats d'une étude menée par Dominique Lafontaine, Professeure et présidente du Département en Sciences de l'Éducation et de l'unité de recherches EQUALE de l'université de Liège en Belgique, et présentée à la conférence de consensus du CNETCO sur la différenciation pédagogique :

- le redoublement ne donne pas lieu à une amélioration des résultats sur le long terme et renvoie à l'élève concerné une image négative de lui-même.
- les classes de niveau creusent les inégalités entre les élèves en réussite et ceux en échec alors que dans le même temps les résultats des élèves en réussite ne sont pas perturbés par le fait d'être avec des élèves de niveau inférieur à lui.

Ce type de différenciation est plus du ressort de l'institution que de celui de l'enseignant.

La différenciation étendue : elle consiste à ajuster le niveau de maîtrise des compétences en proposant un curriculum spécifique pour chaque élève. Il est entendu ici que l'enseignant ne doit pas abaisser le niveau d'acquisition des compétences en nivelant par le bas, mais bien permettre à chaque élève d'acquérir au moins un niveau minimum attendu par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture voire de le dépasser pour les élèves qui en ont la capacité. La différenciation pédagogique n'est pas un moyen pour l'enseignant de faire acquérir à son groupe classe un niveau minimum, mais plutôt un moyen d'ajuster un niveau d'acquisition qui correspondrait à chacun de ses élèves. Ce type de différenciation permet à l'enseignant de faire face à l'hétérogénéité de niveau de sa classe. Ainsi, notre situation quotidienne de classe se reportant plus à la différenciation restreinte, nous ne traiterons que de celle-ci dans la suite.

Une fois cette définition posée, en quoi consiste-t-elle réellement ? Pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée, il faut d'abord s'interroger sur ce qui favorise l'apprentissage. Il convient donc de savoir de quoi est constituée une situation d'apprentissage. Elle est composée d'un objectif-noyau, objectif à atteindre pour tous, d'un dispositif (travail collectif, en groupe de deux ou plus ou individuel), d'un processus d'apprentissage envisagé par l'enseignant et d'une production. Ainsi, la différenciation pédagogique peut revêtir quatre aspects selon Jacqueline Caron (2003) :

- La différenciation des contenus : qu'est-ce que les élèves vont devoir apprendre ? Il est possible de différencier en : proposant des applications différentes pour une même tâche, mettant en place des contrats d'apprentissage, variant les modalités de travail pour atteindre le même objectif,...

- La différenciation des structures (de travail) : il n'est pas question ici de créer un cadre unique de travail qui satisferait à toutes les situations. Il est important que les situations mêlent ces dispositifs. Ils peuvent être : des groupes spontanés sur la base d'un choix réciproque et à caractère temporaire, des groupes structurés à partir de critères de formation de l'enseignant (de niveau, ou tutorat), le travail en équipes structurées et permanentes construites par l'enseignant, le travail en groupe-classe, ...
- La différenciation des processus : c'est varier la manière dont l'apprentissage va ou peut s'effectuer. Il s'agit de repérer le procédé qui correspond le mieux à chaque élève. Elle ne se limite pas seulement à la phase d'apprentissage. Elle peut aussi être présente lors de la correction.
- La différenciation des productions : l'enseignant peut proposer aux élèves, en fonction de l'objectif et des difficultés rencontrées un type de production finale dans lequel il se sente le plus à l'aise. Par exemple pour une recherche documentaire, la production peut être un exposé oral, une affiche synthétisant le fruit du travail fait, une production écrite,...

Quel(s) que soi(en)t le ou les aspects de la différenciation choisie, il est déterminant, de remarquer que la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée est le fruit d'un travail d'anticipation.

Selon Perrenoud, du fait que chaque situation doit faire écho à chaque élève, la pratique enseignante ne peut plus être frontale comme elle put l'être auparavant : la même leçon, les mêmes exercices pour tous les élèves. L'enseignant doit réfléchir et organiser son travail en prenant en compte tous les paramètres possibles et envisageables pour proposer à chaque élève des situations et des conditions d'apprentissage optimales. Ainsi, il est important dans un premier temps de définir les aspects sur lesquels les enfants peuvent être différents. Sylvie Pierre (2014) les catégorisent de la façon suivante :

- les acquis pédagogiques ;
- les modes de pensée (pensée convergente, divergente, créatrice, intelligence verbale, intelligence pratique, processus intellectuels opératoires : par tâtonnements, intuition, logique concrète, logique abstraite, ...)
- les motivations à apprendre ;
- les modes de communication et d'expression ;
- l'environnement socioculturel : la culture, les croyances, les histoires familiales, les valeurs ;
- les caractéristiques psychologiques : personnalité, attention, volonté, curiosité, énergie, rythme, coordination motrice etc.

Il apparaît dans cette liste les sources des obstacles que peuvent rencontrer nos élèves en difficulté.

Selon Meirieu (2008), les situations d'apprentissage s'articulent autour de trois pôles imbriqués : l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Si un des trois axes n'est pas pris en compte, la situation

d'apprentissage peut être en échec. Ainsi, pour bien différencier, il est important de travailler sur l'interaction entre ces trois composantes.

Dans la lignée de ces travaux sur les pédagogies explicite et différenciée, Goigoux (2009) a proposé un système « d'aides ordinaires, pour des difficultés ordinaires ». Il s'appuie sur des tâches d'enseignement qu'il a classées en sept familles d'aide issues de l'analyse des difficultés les plus fréquentes :

1. Préparer (avant l'apprentissage) : cela consiste à anticiper et à mettre en relief les difficultés que les élèves peuvent rencontrer et qui feront obstacle à leur compréhension. Elles peuvent être d'ordre attentionnel, c'est à dire qu'elles ne motivent pas les élèves pour entrer ou rester dans la tâche, ou d'ordre cognitif, c'est à dire qu'elles font obstacle à la compréhension. Il convient également de dire que les deux types de difficultés peuvent aller ensemble. Par exemple, pour la préparation d'une lecture, il faudrait travailler en amont l'identification des mots (difficulté cognitive), en précisant le but des tâches à venir et en indiquant avant la lecture ce qui va se passer dans l'histoire (difficulté attentionnelle)

2. Soutenir : le soutien aux élèves pendant l'apprentissage passe par l'observation du travail de l'élève sur les tâches ordinaires pour étayer leur réalisation. Il est conseillé de verbaliser avec eux les objectifs, les contenus et les procédures. Cela passe par des questions du type : comment on va s'y prendre ? Où sont les outils qui peuvent t'aider ?..., Il est important que par le jeu du questionnement l'élève en difficulté adopte une posture réflexive sur son apprentissage (cf. la pédagogie explicite ci-dessus).

3. Exercer (milieu ou fin d'apprentissage) : le temps collectif ou individuel pendant la classe ne suffisant pas, il s'agit de donner un temps supplémentaire aux élèves qui ont besoin de s'exercer très longtemps pour automatiser une procédure, pour systématiser, s'entraîner. Des activités comme refaire des tracés, réécrire des lettres, puis des mots, exercer la mémoire (redire des comptines, des poésies), exercer la bonne prononciation des mots, s'exercer au comptage en manipulant, reconnaître les petites quantités (lotos, jeux d'associations, constellations/nombres), dire la comptine orale (des nombres, des jours, ...) sont de bons leviers pour l'acquisition d'une compétence.

4. Réviser (fin d'apprentissage) : dresser un bilan sur la compétence ou le savoir travaillé, revenir sur ce qui a été fait, synthétiser et même préparer une évaluation (pour ceux qui ont besoin de savoir sur quoi ils vont être évalués, qui ont besoin d'avoir en amont mobilisé les connaissances nécessaires pour réussir). Il s'agit pour l'élève de prendre un peu de recul sur ses apprentissages et

de le sécuriser pour pouvoir aborder de manière plus confiante la suite qui peut être une évaluation ou l'acquisition d'un savoir ou d'une compétence reposant sur ce qu'il vient d'apprendre.

5. Faire autrement (pendant ou après l'apprentissage) : tous les enfants n'apprenant pas de la même manière, il est possible d'enseigner le même objet (connaissance ou savoir faire), autrement : par le changement de support, par le changement de personne, par l'utilisation d'autres entrées (TICE), ... Par exemple, l'utilisation de logiciels peut être une entrée différente et bénéfique pour le repérage dans l'espace.

6. Revenir en arrière (avant ou pendant l'apprentissage) : l'aide peut être un moment où il est intéressant de reprendre les bases, de combler les lacunes.

7. Compenser (pendant l'apprentissage) : l'aide permet d'enseigner des compétences requises par des tâches scolaires habituelles mais qui ne sont pas ou peu enseignées car considérées comme innées ou acquises depuis longtemps. Copier un texte est un exemple de tâche qui nécessite une procédure, la prise d'information, pas forcément enseignée et qui pourtant peut diminuer l'effort d'un élève dans tous les domaines et ainsi le rend plus apte à recevoir d'autres savoirs, ou à pratiquer d'autres tâches.

Le fruit de ces travaux fait référence tour à tour à la pédagogie différenciée et à la pédagogie explicite montrant ainsi leur complémentarité. Et dans le même temps, elle interroge les postures des enseignants dans leurs manières d'interagir avec leurs élèves, de construire le rapport des élèves aux activités et aux savoirs scolaires, de les accompagner, et des les engager dans les tâches. Ainsi, il apparaît primordial d'essayer de comprendre en quoi les postures enseignantes influencent celles des élèves, et réciproquement, et en quoi elles favorisent ou non leur engagement dans les apprentissages.

iii. Les gestes et postures de l'enseignant

Pour rendre tous les élèves acteurs dans leur apprentissage, les enseignants développent des gestes professionnels et des postures. Avant d'aller plus loin, il convient tout d'abord de définir ce que sont les gestes professionnels et les postures. Pour cela, nous nous appuyerons essentiellement sur les travaux de Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009).

Ils définissent le geste professionnel comme « une action de l'enseignant » menée dans le cadre scolaire. Ainsi, le terme geste est « une action de communication inscrite dans une culture partagée, même à minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire ».

La posture, elle, est un ensemble de gestes qui génèrent des « dynamiques cognitives et

relationnelles dans la classe ». Bucheton la définit ainsi :

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (1999 - 2006).

Cela signifie que les postures des enseignants sont déterminées par leur formation initiale, par le rapport qu'ils ont et qu'ils ont eu avec l'école et par leur expérience professionnelle. Egalement, durant une journée d'activité, l'enseignant adopte un ensemble de postures différentes qui s'enchaînent, s'entrecroisent et ou coexistent. De la même manière, les élèves aussi adoptent des postures. Les postures des enseignants et des élèves naturellement agissent les unes sur les autres créant ainsi un « jeu » dont les enseignants doivent prendre ou avoir conscience. Saisir le fonctionnement de cette mécanique complexe de par sa nature et à cause du fait que chaque élève ne prendra pas la même posture au même moment constitue déjà en lui seul une des clés de la réussite. Cependant, faut-il encore savoir, pour l'enseignant, quelles sont ces postures ? Quelle(s) est(sont) le(s) cause(s) qui nous fait(ont) adopter telle ou telle posture ? Et quelle(s) posture(s) tenir en fonction de l'objectif et des contraintes de chaque moment ?

Pour répondre à ces questions, Bucheton et Soulé ont créé un modèle de l'activité enseignante dans l'objectif de créer un outil au service de la formation des enseignants en s'appuyant sur leurs travaux et en mettant en perspective des études menées auparavant par d'autres chercheurs ou laboratoire dans des domaines plus spécifiques tels que la psychologie sociale, les sciences du langage, la didactique de plusieurs disciplines, la didactique générale, les sciences de l'éducation. Ce modèle est basé sur les préoccupations de l'enseignant tout au long d'une journée de classe. Ces dernières correspondent aux objectifs, aux raisons de l'utilisation de tels ou tels gestes professionnels et donc à l'adoption d'une posture. Elles correspondent selon Pastré, Mayen § Vergnaud (2006) aux organisateurs dominants de l'activité enseignante. Ils sont au nombre de cinq : le pilotage, le maintien du cadre de travail, le tissage, l'étayage et le savoir visé. Bucheton et Soulé ont nommé ce modèle « un multi-agenda de préoccupations enchâssées » et l'ont schématisé ainsi :

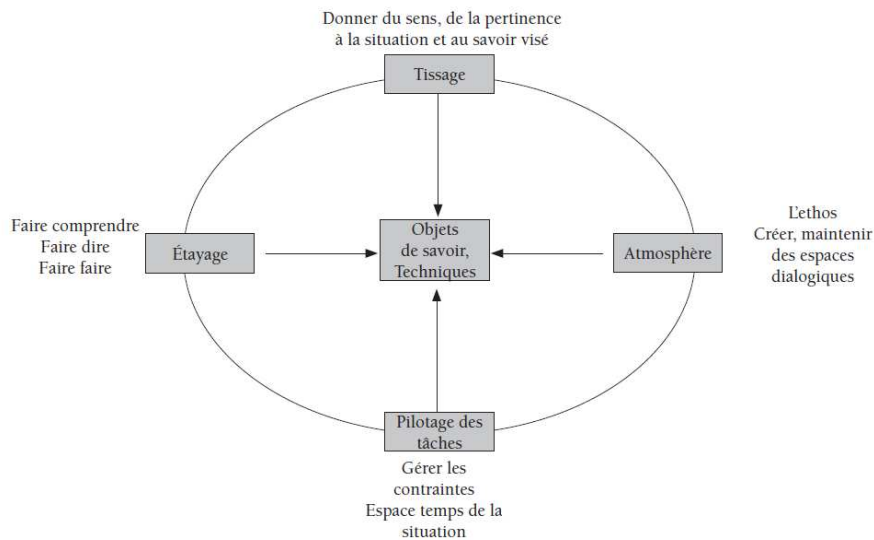


Figure 1 - modèle multi agenda des préoccupations entre chassées

Gérer les contraintes espace-temps de la situation. Pour Bucheton et Soulé (2009), le pilotage des tâches a pour objectif central d'organiser le déroulement de la séance. Il assure la cohésion et la cohérence des différentes phases de la séance de son début, la présentation ou la problématisation du savoir visé, jusqu'à la fin de la séance à savoir la conceptualisation ou l'institutionnalisation (peu importe sa forme : trace écrite, oral, ...) du savoir. Il prend également en compte la disposition spatiale, les dispositifs utilisés, le matériel nécessaire et enfin la durée de la séance (et donc des différentes phases). De plus, des contraintes dues aux habitudes de l'établissement, des élèves, à la période durant laquelle se réalise la séance, au programme et à ses prescriptions, et à l'attitude des élèves régissent cette préoccupation. Elle est accompagnée d'autres préoccupations tout aussi importantes : les déplacements dans la classe, éventuellement ceux des élèves, les gestes corporels et la maîtrise du matériel utilisé : le manuel, le tableau, le matériel audio et vidéo. Il est à noter que, pour l'enseignant, l'expérience favorise le détachement de cette préoccupation, laissant de la place ainsi aux autres préoccupations. Par contre, elle « aspire » énormément d'énergie physique et cognitive chez les enseignants débutants au détriment des autres préoccupations.

Créer, maintenir un espace de travail et de collaboration cognitive et langagière. L'atmosphère est, selon Bucheton et Soulé (2009), un espace d'interactions intellectuelles, relationnelles, affectives, sociales « entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun ». A l'école, cela correspond à la classe et aux lieux où se déroulent l'EPS en ce qui concerne les apprentissages scolaires, moteurs et sociaux et à la cour de récréation pour les apprentissages sociaux et moteurs. Il est toujours sous la responsabilité des enseignants.

Les gestes professionnels classiques qui correspondent à la gestion de l'atmosphère sont, entre autres, les gestes d'enrôlement, de maintien d'attention, d'écoute, de plaisanterie et de réprimande. Il est important de noter que cette atmosphère ne se joue pas seulement sur l'espace général de la classe (scène frontale et collective ou moment de « surveillance »). Toutes les scènes, c'est-à-dire un espace d'interaction entre plusieurs individus, entre le maître et un élève, entre le maître et un regroupement d'élèves (cas des ateliers), entre élèves (pour du travail par groupe en autonomie ou pour régler un problème) permettent à chaque individu de s'engager sous des formes différentes cognitivement et langagièrement. C'est la somme de tous ces engagements de la part de l'enseignant et des élèves qui détermine un climat sécurisé, sécurisant et propice aux apprentissages dans lequel les enfants deviennent des élèves et même des citoyens.

Tisser le sens du travail en cours. Le tissage est l'activité des enseignants et des élèves pour créer du lien entre ce qu'ils savent déjà dans et hors de l'école avec ce qu'ils sont en train d'apprendre, ou de faire. Il peut être vu sur une grande échelle, lien entre une séquence de début d'année (voire une ou plusieurs années précédentes) et une menée en fin d'année, ou sur une plus petite échelle, lien la tâche qui vient d'être faite et celle qui se fait ou va se faire.

Selon Les travaux sur le CP de Brunet Liria, sous la direction de Bucheton (2004-2005) non publiés mais repris par Bucheton et Soulé (2009), les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. Ils savent nommer les tâches et objets de savoirs qu'ils travaillent et sont capables d'en comprendre le pourquoi et la succession. Les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre ; les élèves faibles, quant à eux rencontrent beaucoup de difficulté à les nommer et à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies de manière routinière un très grand nombre de fois.

C'est dans cette préoccupation de tissage que la pédagogie explicite joue un rôle important. Elle permet aux élèves faibles ou en difficulté de prendre conscience des étapes par lesquelles il faut passer pour exécuter une tâche, de les ordonner et de générer des liens entre elles.

L'étayer. L'étayage représente toutes les formes d'aide que l'enseignant peut apporter à l'élève pour qu'il réussisse à comprendre, à faire et ou à dire. Ce concept d'étayage est attribué à Bruner. Ce dernier le compare métaphoriquement à un échafaudage qui aide la personne à construire ce qu'elle désire puis doit disparaître. Il touche ainsi à un des dilemmes de l'aide, à savoir qu'elle doit exister quand elle est nécessaire mais surtout ne pas devenir permanente. De plus, ce concept, de par sa nature, crée, encore plus particulièrement que les autres postures, des relations spécifiques entre maître et élèves. Ainsi, la posture d'étayage influe sur la dynamique de

classe : motivation (ou non) des élèves et de l'enseignant à se mettre au travail, à faire des efforts, développement de l'estime de soi (pour les élèves et l'enseignant), climat de classe (confiance, défiance, bonheur d'être ensemble, tensions, ...), ... Enfin, de par l'hétérogénéité des classes, l'étayage est la préoccupation essentielle pour les enseignants.

Ne pas perdre de vue l'apprentissage ciblé. Le savoir est le noyau des préoccupations des enseignants. C'est à partir d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir être déterminé par l'enseignant comme cible d'apprentissage que toutes les autres postures se mettent en place. Néanmoins, encore faut-il que le maître ait bien défini à l'avance l'objet de son apprentissage : un concept, une technique, une attitude, une méthode, une stratégie, un comportement scolaire, social, une pratique sociale, une forme d'adaptation et d'ajustement aux situations etc. Sur la question des objets du savoir, Yves Chevallard (1999) a construit un modèle anthropologique. Il part de la finalité, de la concrétisation de tout processus de réflexion, à savoir une tâche à réaliser. Pour l'exécuter, elle requiert l'usage d'une ou de plusieurs techniques. Ces dernières viennent de technologies qui sont des discours justifiant et expliquant que la technique mène bien à la réalisation de la tâche. Les technologies ont ainsi une troisième fonction qui est de produire des techniques (puisqu'elles les expliquent et les justifient). Cette troisième caractéristique des technologies n'est pas encore totalement exploitée étant donné qu'il existe des technologies qui n'ont pas encore donné lieu à la création d'une technique. Et enfin, la théorie est le dernier niveau d'explicitation. Elle sert à justifier certains éléments des technologies dont nous pourrions discuter la raison. En résumé, associée à une tâche se trouvent une technique, une technologie et une théorie. L'ensemble tâche, technique, technologie et théorie constitue une praxéologie associée à un type de tâche. De cette manière, Chevallard a défini le bloc, technologie et théorie, comme le savoir et le bloc, tâche et technique, comme savoir-faire. Cependant, comme le font remarquer Bucheton et Soulé (1999), cette conception du savoir ne prend pas assez en compte la dimension socio-affective et expérientielle du rapport au savoir. Ajoutons à cela que les enseignants du premier degré ne peuvent avoir un niveau de maîtrise adéquat dans tous les domaines du fait de leur pluridisciplinarité et de leur expérience (positive ou négative) personnelle avec chaque matière, il est difficile pour eux de bien définir l'objet du savoir visé et tout ce qu'il met en jeu derrière en terme de mobilisation de savoirs pour les élèves. De plus, il demeure à décider comment le mener en classe en gérant la construction du savoir en fonction de l'avancement de la leçon, des interactions dans la classe et de la possibilité des élèves à y avoir accès (référence à la Zone de Proche Développement de Vygotsky, 1985). Ce sont toutes ces questions qui déterminent la posture

d'étayage des enseignants.

Ces cinq préoccupations étant les organisateurs dominants et définissant les postures enseignantes, elles sont « les piliers » autour desquels les enseignants construisent leur manière ordinaire d'agir, leurs compétences, leur savoir professionnel et leur expérience.

- Elles ne sont pas isolées. Elles interagissent entre elles sans cesse. L'action d'un enseignant de répondre à une question d'un élève perturbateur, par exemple, s'inscrit aussi bien dans la préoccupation de maintenir un cadre de travail propice aux apprentissages que dans celle de l'étayage si l'élève en question perturbe car il ne comprend pas ou peut être dans celle de revenir sur le sens du travail en cours si c'est ce qui fait défaut à ce dernier. Quelle que soit l'action que choisira l'enseignant, elle s'inscrit également dans l'avancement de la leçon qui s'en trouvera perturbé ou du moins modifié.

- Elles sont « modulaires ». En fonction des moments de classe, l'enseignant aura à l'esprit une ou deux préoccupations en laissant de côté les autres temporairement. A un début de demi-journée, à un retour de récréation, lors des transitions, ce sont la création d'un cadre de travail et la mise en place du sens du travail qui prédomineront alors que l'étayage est « mis de côté ».

- Elles sont « hiérarchiques ». Selon les moments de l'année ou les temps de la journée, l'enseignant classera de manière réflexive ou intuitivement ces préoccupations par ordre de priorité. Par exemple, pour le début de l'année scolaire, un enseignant aura tendance à prioriser la mise en place d'un cadre de travail propice aux apprentissages.

- Elles sont dynamiques. Au fil de l'avancement d'une leçon, d'un atelier, quelque soit le degré de préparation en amont, chaque préoccupation et leur mise en synergie évoluent, se précisent.

2. L'analyse de cas : la gestion des élèves en difficulté d'apprentissage au CP dans une séance de lecture

a. Le choix du cadre d'analyse

Notre objectif est de recueillir et d'analyser des pratiques réelles d'enseignants nous permettant d'obtenir des données que nous confronterons aux recherches effectuées précédemment dans le domaine de la différenciation pédagogique.

Nous avons réalisé des entretiens avec des enseignants expérimentés (au minimum 8 années d'expériences dans le métier) et volontaires autour de la manière dont ils mettent en œuvre la différenciation pédagogique dans leur classe.

Nous avons réalisé ce recueil sur des classes de cycle 2. En effet, il s'agit du cycle des apprentissages fondamentaux, moment charnière dans le développement des compétences des élèves : apprentissage de la lecture, de la numération... L'enseignant guide les élèves dans la construction et l'acquisition des bases des futurs savoirs tout en respectant le rythme du développement de l'enfant. De plus, le temps que prend le développement cognitif des enfants à cette tranche d'âge va varier d'un enfant à l'autre : certains enfants auront besoin de trois ans pour apprendre à lire alors que d'autres auront acquis cette compétence dès la fin du CP, voire avant. Il nous semble intéressant d'étudier les méthodes utilisées par les enseignants pour gérer l'hétérogénéité de niveau au sein d'une même classe pour permettre à l'ensemble des élèves d'atteindre les objectifs institutionnels de fin de cycle.

Il nous a semblé important, pour être précis et pertinent dans nos analyses, de centrer notre cas d'étude sur deux points.

Le premier était d'arrêter notre analyse sur un domaine d'enseignement propice à la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. L'importance de l'apprentissage de la lecture au cycle 2, les études (telle PISA) pointant du doigt les disparités de niveau entre les élèves sur ce sujet à la sortie de l'école primaire, les observations de l'un de nous deux en tant que professeur des écoles stagiaire en charge d'une classe double niveau Grande Section / CP ont guidé notre choix vers le domaine d'enseignement de la lecture.

Le second point était de ne pas étendre nos recherches aux différents niveaux de cycle 2. Nous voulions, dans un premier temps, réaliser un entretien par classe : à savoir un avec un enseignant de CP, un de CE1 et un de CE2. Après réflexion, nous nous sommes rendu compte que nous ne

pouvions pas analyser et comparer des pratiques présentées à des niveaux différents car elles ne répondaient pas forcément aux mêmes enjeux et attentes de l'enseignant, ni aux mêmes apprentissages pour l'élève. Pour des élèves ayant suivi une scolarité dite "normale" et n'arrivant pas à lire en fin de CE1 ou CE2, nous pouvons supposer que cela relève plus des troubles de l'apprentissage que de difficultés temporaires, car cela persiste malgré la différenciation qui serait mise en place par les enseignants depuis le CP. Notre mémoire ciblant les difficultés d'apprentissage et l'activité réelle de l'enseignant pour y remédier, nous avons décidé de recentrer nos prises de données sur le niveau du CP.

Nous avons en outre réalisé nos entretiens auprès de trois enseignantes expérimentées. Ce choix a été guidé par le besoin de répondre à notre problématique : nous cherchions non pas à comparer la pratique professionnelle des jeunes enseignants par rapport à celle de ceux qui sont expérimentés, mais plutôt à analyser des méthodes et postures permettant de remédier aux difficultés d'apprentissage auxquelles peut être exposé chaque élève au cours de sa scolarité.

b. Le recueil de données

En ce qui concerne le recueil de données, nous avons eu de nombreuses hésitations dues à l'évolution de notre sujet de mémoire.

Initialement, nous voulions obtenir des données issues d'observations sur le terrain, plus particulièrement de vidéos de situations de classe, suivies d'une auto-confrontation. Cette méthode consiste en un entretien avec l'enseignant, appuyé par le visionnage de la situation filmée. Lors de cet entretien, l'enseignant va regarder la vidéo dans laquelle il est en situation (confronté à sa propre pratique) : cela peut-être juste des passages préalablement sélectionnés ou toute la situation. L'objectif n'étant pas qu'il critique sa pratique mais qu'il fasse part de son ressenti, de ses préoccupations, attentes et connaissances du moment. À partir de ces entretiens et des informations obtenues, il est possible d'effectuer une étude plus poussée du cours d'action de l'enseignant, en pointant ce qui a pu faire choc lors de la situation (élément qui va perturber) et les réponses qui en découlent.

Or, nous avons eu du mal à trouver des enseignants répondant à nos critères et qui acceptent d'être filmés dans le cadre de leur classe. Ces difficultés sont dues aux facteurs suivants :

- Dans le cadre de notre formation en Master 2 à l'ESPE, nous sommes tous les deux en responsabilité de classe au même moment, à savoir les jeudis et vendredis ainsi qu'un mercredi sur deux. Nous ne pouvions donc nous déplacer dans les classes uniquement les

lundis et mardis, ainsi que les mercredis où nous étions en formation à l'ESPE. Les séances d'apprentissage de la lecture se faisant principalement le matin, cela ne nous laissait que deux ou trois matinées par semaine.

- Par ailleurs, pour les prises de vues dans la classe, nous devions faire signer une autorisation de droit à l'image dans le cadre de notre formation, autre que celle déjà utilisée par les enseignants pour leur classe. Ce qui a conduit certains enseignants à refuser de nous recevoir car cela impliquait pour eux une charge de travail supplémentaire.
- Enfin, certains enseignants ont refusé car ils n'aimaient pas être observés ou filmés.

Finalement, une seule des sept enseignants contactés a répondu à nos sollicitations et a accepté de nous recevoir pour la filmer. Au vu du temps qu'il nous restait pour trouver d'autres enseignants, mais également pour réaliser les auto-confrontations, les analyser et rédiger ce mémoire, nous avons dû faire le choix de ne pas réaliser d'observations sur le terrain et donc de ne pas fonder notre analyse sur ce type de données. Nous devions donc choisir une autre façon de recueillir des données, qui mette en avant l'activité réelle de l'enseignant et qui lui permette de se confronter à sa pratique, nous permettant ainsi une analyse combinée aux différents travaux et recherches effectués dans le domaine de la différenciation pédagogique.

Différentes possibilités s'offraient à nous, à savoir l'entretien d'explicitation et l'instruction au sosie. La première méthode s'appuyant sur la description d'une activité passée vécue par l'enseignant, nous l'avons écartée et nous avons décidé de choisir de réaliser des entretiens par instruction au sosie, qui paraissaient davantage adaptés pour obtenir le plus d'informations possibles sur notre sujet et permettrait une analyse plus fine des situations.

i. L'instruction au sosie : définition et cadrage

Cette méthode a été mise au point et proposée par Ivar Oddone dans les années 70. Sa première utilisation a été faite lors d'un séminaire de l'usine Fiat de Turin, dans le cadre d'une formation ouvrière. Lors d'un travail de groupe filmé, un ouvrier volontaire, surnommé « *l'instructeur* », va détailler ses pratiques à partir de la consigne suivante :

Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? (Oddone, 1981)

Pour mener l'entretien, le « sosie » pose des questions à l'instructeur pour lui faire préciser des détails qui lui semblent importants. Il est essentiel que les questions se focalisent sur le

« comment » faire l'action, plutôt que sur le « pourquoi », pour bien dégager les pratiques mises en œuvre et pouvoir ainsi les analyser par la suite. Il est demandé au sujet de ne pas utiliser le « Je » mais le « Tu » quand il expose ses instructions pour prendre en compte l'activité future du sosie, mais également de se projeter dans le futur en exposant à son sosie des situations vécues par le passé.

Cette phase d'échange à deux est suivie d'un autre échange, cette fois-ci entre « l'instructeur » et le groupe qui a assisté à l'entretien. Ce dernier est invité à réagir en posant des questions pour éclaircir les points pour lesquels il a besoin de précisions. Pour terminer, il est proposé à l'ouvrier de commenter, par écrit, les informations obtenues. Nous sommes donc ici dans le cadre d'une auto-confrontation qui se déroule en deux temps. L'objectif premier de l'instruction au sosie est donc de pouvoir transmettre l'expérience, qu'elle soit professionnelle ou syndicale, entre ouvriers, en dégageant l'activité réelle du sujet.

Cette méthode est applicable dans le cadre de l'enseignement, et pour notre mémoire, il s'agira de mettre en avant les pratiques réelles de l'enseignant, aussi bien celles dont il a conscience que celles qu'il ne soupçonne pas.

Quand l'enseignant se distancie de lui-même en donnant des instructions à un autre sujet, il a la possibilité (surtout après avoir pris contact avec ses propres instructions par la transcription et les commentaires qu'il devra faire ensuite) de devenir un autre pour lui-même. C'est lorsque l'enseignant peut voir d'une autre façon ce qu'il fait dans une salle de classe qu'il peut prendre conscience de son action, la reconceptualiser et la refaire d'une autre façon. (Louzada, Menez, Silva, 2014)

L'instruction au sosie d'Oddone portait sur quatre domaines distincts de l'expérience professionnelle du sujet :

Les rapports à la tâche, les rapports aux pairs dans le(s) collectif(s), les rapports à la hiérarchie, enfin les rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail (Frédérique Saujat, 2005)

Saujat souligne le fait que ces critères sont compatibles avec une analyse de l'activité enseignante. Dans le cadre de nos entretiens, des prises de sons seront réalisées puis retranscrites sous forme de verbatim. Ces deux sources seront présentées aux sujets pour qu'ils puissent les commenter. Nous nous baserons sur l'ensemble de ces matériaux pour nos analyses.

ii. L'instruction au sosie : mise en œuvre

Nous avons réalisé trois entretiens en suivant la méthode de l'instruction au sosie. Pour chacun d'entre eux, il nous a semblé important d'expliquer ce qu'est ce type d'entretien et son modèle particulier avant de le commencer car les enseignants ne connaissaient pas cette méthode.

Avant de rencontrer la première enseignante, nous avons décidé de ne pas lui dévoiler le sujet de notre mémoire et donc, de lui demander de détailler une partie de sa matinée, déterminée en fonction de la présence d'une séance de lecture dans l'emploi du temps de la classe. Nous pensions ainsi que l'enseignante exposerait de façon naturelle ses habitudes et gestes professionnels, sans se sentir obligée de développer plus précisément sur la différenciation mise en place et comment elle la gère en temps réel. Nous avons donc appliqué ce cadre lors du premier entretien, celui réalisé avec Caroline, enseignante en CP à l'école Georges Simenon à Montpellier. Nous avons fait en sorte d'orienter certaines de nos questions vers les points qui nous semblaient importants de développer pour notre mémoire. Pour commencer cet entretien, la consigne donnée a été la suivante :

« Demain, je suis amené à te remplacer dans ta classe et j'ai besoin de tous les détails qui pourraient me permettre de le faire, sans que tes élèves ne se rendent compte que tu es absente. Je vais me servir de ton expérience pour recueillir un maximum d'informations qui me permettront de te remplacer au mieux dans la classe. Est-ce que tu pourrais m'expliquer le déroulement de la matinée, de l'entrée en classe à la récréation ? »

Ce premier entretien a duré 36 minutes mais seulement une quinzaine de minutes nous intéresse. Même si le reste de l'échange est intéressant dans le cadre de notre formation personnelle, il ne contient pas d'éléments porteurs pour notre mémoire car ne traitant ni de ce que l'enseignante met en place pour aider les élèves en difficulté, ni de la manière dont elle va gérer cela dans le cadre de sa séance. Nous nous sommes alors interrogés sur le bien-fondé de ne pas exposer notre problématique aux enseignants. Comme nous avons pu le dire, nous cherchions à analyser les méthodes et postures de l'enseignant de CP en situation de classe, qui lui permettent de remédier aux difficultés d'apprentissage de la lecture : le fait de présenter notre sujet de mémoire en amont lui permettrait de mieux cibler nos attentes et de nous présenter son activité réelle quand il doit gérer cette situation. Cela nous permettrait également de gagner du temps, aussi bien lors de l'entretien que pour l'analyse a posteriori. Nous avons donc décidé de présenter, en amont de la consigne, notre sujet de mémoire et sa problématique pour les deux entretiens suivants.

Pour l'auto-confrontation de l'enseignant avec ce qu'il a dit lors de son premier entretien, nous

avons attendu d'avoir écouté et retranscrit les échanges pour pouvoir en sélectionner certains extraits intéressants en accord avec notre problématique. Nous avons également fourni le verbatim correspondant pour permettre à l'enseignant d'avoir un support visuel, complémentaire au support audio. Cela nous a ainsi permis d'obtenir des critiques et retours que nous avons pu exploiter lors notre analyse. La consigne donnée était :

« La dernière fois, nous avons réalisé une instruction au sosie, où je t'ai précisé que j'étais amené à te remplacer dans ta classe. Tu m'as exposé le déroulement de ta journée, pour que je puisse au mieux te remplacer. J'aimerais te repasser certains moment de cet entretien et que tu commentes et critiques ce qui tu as dit. Tu peux interrompre l'enregistrement du premier entretien quand tu le souhaites et le relancer à tout moment. »

Cette phase d'auto-confrontation est indispensable car elle permet à l'enseignant de faire le point sur ce qui est conscient pour lui et sur ce qui ne l'est pas.

Malheureusement, par manque de temps, nous n'avons pas pu réaliser cette seconde auto-confrontation avec tous les enseignants.

c. Méthodes et outils d'analyse

L'ensemble des instructions au sosie réalisées représente plus d'une heure d'enregistrement. Afin d'en extraire des données pertinentes pour notre mémoire, nous devons sélectionner et appliquer une méthode d'analyse. Pour ce faire, nous avons décidé de retranscrire la totalité de ces entretiens sous forme de verbatim. Dans le cadre de notre mémoire, l'intérêt de ces transcriptions ne réside pas dans la mise à avant des hésitations et tics de langage de l'enseignant, mais dans le fait de pouvoir comparer plus facilement les propos obtenus sur l'ensemble de nos entretiens et ainsi analyser nos résultats. Pour faciliter notre travail, chaque verbatim a été organisé de la façon suivante :

- Une introduction présentant le contexte de l'entretien (type d'entretien, prénom de l'instructeur, niveau de sa classe, école de rattachement et ville, prénom du sosie, date et lieu de l'entretien)
- Un tableau à double entrées avec :
 - o une colonne indiquant le timing d'intervention de l'instructeur et du sosie ;
 - o une colonne de retranscription des propos tenus par les deux protagonistes.

L'ensemble de ces verbatims est disponible en annexe. Pour compléter ce recueil de données, nous avons effectué une auto-confrontation sur l'une des instructions au sosie (celle de Caroline). Sa mise en page ne reprend pas l'organisation des précédentes car il nous était difficile d'obtenir un

timing précis : l'enseignante laissant tourner l'enregistrement et l'interrompant aux moments qui lui semblaient propices à des explications. Nous avons également effectué un entretien complémentaire auprès de Florence, suite à son instruction au sosie. Cet entretien a été retranscrit sous forme de verbatim.

Même si, comme il a été dit précédemment, une partie des propos recueillis lors des entretiens ne permet pas de répondre à notre problématique, nous avons fait le choix de les retranscrire dans leur totalité et ce, pour plusieurs raisons :

- afin de contextualiser pleinement le discours des enseignants ;
- pour montrer ce qu'est une instruction au sosie et son déroulement mais également d'émettre des critiques sur la manière dont nous les avons menés ;
- et pour réfléchir sur certains points de notre propre pratique professionnelle, en dehors du cadre de ce mémoire.

Nous avons extrait de ces verbatims les préoccupations, les gestes associés, les méthodes et dispositifs de chaque enseignant. Nous avons alors commencé par les interpréter, puis nous avons comparé les entretiens entre eux pour en identifier les singularités et différences. Cela fait, nous les avons confrontés au cadre théorique de la différenciation pédagogique, afin de confirmer ou non les hypothèses émises initialement.

d. Les limites rencontrées à cette méthode

Après avoir réalisé ces trois instructions au sosie, nous pouvons émettre certaines remarques et critiques sur notre pratique.

Pour commencer, nous imaginions bien qu'il ne serait pas évident de mener un tel entretien. Pour éviter le maximum d'obstacles, nous avons lu des articles à ce sujet qui nous ont également permis de rédiger le cadre théorique de ce mémoire concernant l'instruction au sosie. Nous avons également regardé des vidéos de cette méthode pour comprendre comment la mener correctement. Pourtant, malgré cette préparation, nous avons rencontré différents obstacles durant nos entretiens.

Du point de vue de l'instructeur, nous avons pu constater à quel point il est difficile pour lui d'utiliser le « Tu » et non le « Je » quand il s'adresse à son sosie. En évoquant leur activité de classe ainsi que leurs pratiques, les trois enseignantes ont eu plus ou moins de mal à entrer dans le cadre de ce type d'entretien. À de nombreuses reprises, elles ont tendu vers une explication de ce qu'elles faisaient (« Je ») plutôt que de ce qui devait être fait par le sosie (« Tu »). En analysant les

retranscriptions, nous pouvons remarquer que les trois enseignantes n'ont pas réagi de la même façon face à la consigne :

- Il a fallu un petit temps d'adaptation à Caroline (à partir de 3'58") pour qu'elle commence à prendre en compte l'activité future de son sosie et ainsi se projeter en lui exposant des situations vécues. Elle a régulièrement alterné entre le « Je » et le « Tu ».
- Florence s'est adaptée dès le début à la contrainte : elle a très rarement employé le « Je » et a su transmettre son expérience sans rester centrée sur elle-même.
- En ce qui concerne Yolande, nous pouvons voir qu'elle n'est pas entrée dans le cadre de l'entretien : elle est plus dans l'explication de son activité que dans la transmission. Elle n'a employé le « Tu » que très rarement.

Du point de vue des sosies, ces observations peuvent-être en partie expliquées à la lecture des questions que nous avons posées, c'est à dire, la manière dont nous avons mené nos entretiens. Pour que l'instructeur réponde en exposant à son sosie son activité future, il faut que la question ou l'orientation de l'entretien le lui permette. Plus le sosie respecte le cadre de l'entretien, permettant à l'instructeur de se projeter, plus ce dernier va exposer son activité réelle et la lui transmettre. De ce fait, à la lecture de nos verbatims, nous pouvons nous rendre compte que nous avons très régulièrement employé le « Tu » pour nous adresser aux enseignantes. Ainsi cela a eu pour effet qu'elles répondent automatiquement par un « Je » pour expliquer leurs pratiques.

En définitive, il n'est pas évident de réaliser une instruction au sosie. D'une part, pour le sosie, il faut être clair avec son déroulement, ne pas s'éloigner des règles établies mais également rester concentré sur les propos de l'enseignant pour l'orienter vers l'objectif visé et l'aider au mieux à préciser son activité. Il semble évident que plus ce type d'entretien est réalisé, plus l'expérience acquise va permettre d'affiner la rapidité d'analyse de la situation et permettre de s'y adapter. N'ayant pu réaliser que trois entretiens, il nous en aurait fallu encore d'autres pour y parvenir. D'autre part, pour l'instructeur, une explicitation plus claire de notre part sur les points qui viennent d'être évoqués aurait été bénéfique. Nous pensons que l'installation d'un cadre plus précis autour de l'instruction et de l'instructeur aurait permis d'éviter certains biais.

3. Les gestes et les dispositifs associés permettant de gérer les élèves en difficulté

A partir des entretiens au sosie réalisés, nous allons tenter de mettre en avant des gestes, des dispositifs et des outils utilisés pour gérer les élèves en difficulté au sein de la classe.

Dans une approche plus globale et dans le but de mieux cerner nos futurs propos, nous pouvons faire ressortir trois points :

- Sur les trois enseignantes, seule Caroline, professeur des écoles à G.Siméon à Montpellier, présente une classe de niveau très hétérogène dans le domaine de la lecture. Yolande, professeur des écoles à G.Brassens à Nézignan l'Évêque, et Florence, professeur des écoles à l'École élémentaire des Cigales de Fabrègues, ont des classes certes hétérogènes mais avec de moins grandes disparités de niveau de compétences dans le domaine de la lecture.

- Ces enseignantes utilisent des méthodes de lectures différentes : Caroline travaille en alternant entre la méthode « Grand Large CP » (Belin) et des albums en lien avec des événements ponctuant l'année scolaire, alors que Florence et Yolande utilisent uniquement la méthode « Mona et ses amis CP » (Magnard).

- La pratique des enseignantes qui ont participé respecte bien le modèle du multi-agenda de préoccupations entre chassées de Bucheton et Soulé. Les cinq préoccupations sont bien présentes. Elles sont bien modulaires, dynamiques et prédominantes (référence au terme hiérarchique) à tour de rôle.

- Pour la gestion des élèves en difficulté, là où nous nous attendions à retrouver en priorité une posture d'étayage, les cinq postures vont être adoptées par les enseignantes.

En lien avec le sujet de notre mémoire, nous nous focaliserons donc sur les gestes professionnels favorisant la gestion et l'apprentissage des élèves en difficulté dans le domaine de la lecture quelle que soit la posture à laquelle ils s'apparentent. Nous nous intéresserons dans un premier temps aux gestes communs que nous avons pu extraire de nos entretiens. Dans un deuxième temps, nous analyserons également les gestes singuliers de chacune.

a. Les gestes communs et les dispositifs associés

Dans cette partie, nous relèverons les gestes communs, c'est à dire utilisés par au moins deux enseignantes sur les trois. Ces gestes ne sont pas nécessairement mis en œuvre de la même manière. Nous nous attacherons donc dans le même temps à décrire les dispositifs, c'est à dire les méthodes qu'utilisent les enseignantes pour les mettre en œuvre.

i. Faire suivre à tous les élèves la lecture collective

Faire suivre à tous les élèves la lecture collective est une préoccupation très forte pour Caroline et Florence. Yolande y prête également attention étant donné qu'elle sait décrire l'activité de ses élèves mais ne met pas spécialement l'accent dessus.

C : Après, quand on fait la lecture collective, j'insiste pour que tout le monde ait le doigt. Et on y va. Chaque élève lit une phrase.

F : Ce qui est un peu aussi pour les élèves en difficulté, je fais bien attention qu'ils suivent bien. Tu leur fais bien suivre avec le doigt, comme ça tu peux surveiller qu'ils suivent bien les mots et qu'ils ne sont pas décalés par rapport aux autres.

[...] Tu les [tous les élèves] interrogés... alors... en ce moment je les interroge un peu au hasard pour les obliger à bien suivre... comme ça c'est un peu la surprise de qui va être interrogé.
--

[...] Donc tu choisis des phrases qui sont un peu plus simples pour eux, pour les faire lire et tu les aides.

Y : Certains prennent la règle. Certains ça les aide pour pas oublier une ligne en fait. Après...

[...] Je les laisse faire comme ils veulent. Certains, surtout au début, prennent la règle et puis après, ils s'en passent. Certains naturellement vont suivre avec le doigt et d'autres n'en ont pas besoin. Donc je ne les oblige pas.
--

Ainsi, pour Caroline la position des élèves avec le doigt sous le texte est le signe de lancement de sa lecture collective : « tout le monde a le doigt et on y va. » De même, Florence y attache une grande importance, surtout pour les élèves en difficulté, et explique cette exigence : « Tu leur fais bien suivre avec le doigt, comme ça tu peux surveiller qu'ils suivent bien les mots et qu'ils ne sont pas décalés par rapport aux autres. » Ce geste s'apparente chez elle à trois postures. Deux postures sont très proches et entremêlées : celle de l'atmosphère et celle du pilotage. D'une part, « Qu'ils suivent bien les mots » fait référence au fait que l'enseignante veut que tout son groupe d'élèves soit mobilisé dans le travail collectif. Ce geste correspondrait plus à un maintien d'une atmosphère de travail. D'autre part, en disant « qu'ils ne sont pas décalés par rapport aux autres », elle pense à la nécessité qu'il n'y ait pas de décalage entre les élèves. Dans sa posture de pilotage, elle souhaite que le groupe classe avance à la même vitesse et qu'elle puisse faire participer tous les élèves. D'ailleurs, elle utilise un autre geste pour s'en assurer en « interroge[ant] un peu au hasard pour les

obliger à bien suivre ». La troisième préoccupation est celle de l'étayage. Suivre avec le doigt semble être pour elle une première aide à l'apprentissage de la lecture qu'elle couple à un autre geste en « chois[sant] des phrases qui sont un peu plus simples pour eux ». Les deux gestes combinés ont pour objectif de « les faire lire ». Elle ajoute même un troisième geste qu'elle nomme « aide ». Elle explique un peu plus loin que cela correspond à « laisser [les élèves en difficulté] décortiquer ». Nous y reviendrons.

Pour sa part, Yolande a remarqué que certains élèves utilisent d'autres moyens que le doigt, comme la règle. Par contre, lorsqu'elle dit « je les laisse faire comme ils veulent », elle témoigne d'un certain détachement vis-à-vis de ce geste professionnel. En fait, ce geste, ne faisant référence à aucune de ses préoccupations, ne fait pas partie de ses postures.

ii. Faire découvrir les textes par un travail oral autour des illustrations

Les trois enseignantes débutent leur séance de lecture compréhension par un travail oral autour des illustrations. La méthode de lecture utilisée par Florence et Yolande pourrait induire l'utilisation de ce geste. Cependant, comme Caroline le met également en pratique, nous pouvons donc supposer que ceci est bien un geste professionnel lié à la gestion de la difficulté d'apprentissage de la lecture.

C : Il m'arrive maintenant... on découvre le texte par les illustrations. Ce moment-là, je le fais en collectif. Tout le monde. C'est un moment de langage. Des fois, je vais écrire certains mots un peu difficiles à lire et qu'ils vont retrouver dans le texte juste après en collectif.

F : D'accord. Donc, je vais te montrer le début d'une séance. Nous travaillons avec la méthode « *Je lis avec Mona et ses amis* ». Chaque élève a donc un livre de lecture et un fichier. Tu fais une séance de début d'apprentissage d'un nouveau son. D'abord, il y a observation de l'image et chaque enfant, à tour de rôle dans la classe, fait une phrase sur ce qu'il observe pour faire des hypothèses de lecture. Ensuite...

[...] Ce qui permet ensuite de voir si les hypothèses étaient bonnes en les questionnant sur la suite, la compréhension de la lecture.

Y : On oralise, description du dessin...

T : Donc tu commences par l'illustration ?

Y : Oui, par l'illustration.

Y : Alors là on est dans une... c'est un jour destiné plutôt à la lecture compréhension, donc je ne vais pas m'attacher à leur demander où on entend tel son ou tel autre son. Ça va être plutôt « Qu'est-ce qu'on voit ? » « Où en est-t-on ? » « Qui sont les personnages ? » « Que se passe-t-il ? » « Que font-ils ? » « Qu'est-ce qui risque de se passer ? » D'imaginer l'histoire.

[...] Une fois qu'on a bien relu ça, je leur relis l'ensemble de l'histoire. Et là, je vais leur demander si c'était bien ce qu'on avait pensé ou pas, oui oui, ah ben non, finalement c'était ça.

Pour les enseignantes, cette approche est un temps de langage oral pendant lequel elles installent les premiers éléments de compréhension et de lecture du texte. Elles créent ainsi un univers de référence pour tous les élèves. Caroline « va écrire certains mots un peu difficiles à lire et qu'ils vont retrouver dans le texte juste après en collectif ». Florence et Yolande demandent aux élèves de faire une phrase de description de l'image pour faire une hypothèse de lecture. Les hypothèses émises seront vérifiées une fois le texte lu.

Quel que soit leur objectif de savoir, ce geste leur permet de travailler avec le groupe classe en entier.

C : Donc quand je lis sur les livres, je les mets dans le groupe classe parce qu'on fait aussi beaucoup d'oral sur les illustrations. Donc, ça ils peuvent participer. C'est important qu'ils ne se décrochent pas de l'histoire.

[...] sauf quand c'est avec les illustrations et qu'on fait de la discussion sur l'histoire, donc là je les laisse avec nous.

F : D'abord, il y a observation de l'image et chaque enfant, à tour de rôle dans la classe, fait une phrase sur ce qu'il observe

[...]Voilà, ça leur fait faire du langage oral, ça leur apprend à faire des phrases correctes si tu les reprends. Ça les oblige à écouter les autres aussi, parce que, un élève ne doit pas te faire une phrase qu'un autre a déjà dite. Ça les oblige aussi à s'écouter en même temps.

Y : De manière générale, la plupart du temps quand j'interroge, j'interroge toujours ceux qui ont plus de difficultés en premier. Parce que déjà d'une part, pour ne pas qu'ils répètent ce qui a été entendu au préalable et puis aussi parce que c'est une manière de leur montrer qu'ils savent. Ils savent des choses quand même, même s'ils ont plus de difficultés.

[...]Voilà, je préfère. Je ne veux pas que les enfants se décalent entre eux.

Florence ne fait pas de différenciation réelle dans le cadre de cette phase orale : elle a les mêmes exigences pour tous ses élèves, à savoir faire des phrases et écouter les autres. Elle se place ainsi dans une posture de savoir, d'atmosphère et également d'étayage (« si tu les reprends »). Yolande fonctionne toujours de la même manière à l'oral : elle intègre les élèves en difficulté en les faisant participer en premier. Mais nous reviendrons sur ce point plus tard. Enfin pour Caroline, le choix de travailler à l'oral sur les illustrations a clairement l'objectif d'intégrer les élèves en difficulté dans le groupe classe. Pour les trois enseignantes, ce geste s'apparente aux postures d'atmosphère et de pilotage de la tâche. De plus, elle met en avant la nécessité que les élèves ne décrochent pas de l'histoire. A ce moment-là, sa posture semble plus centrée sur le savoir et l'étayage.

En définitive, les trois enseignantes ont des préoccupations communes :

- Celle du savoir : travail sur la compréhension du texte et sur des compétences langagières ;
- Celle du pilotage de la tâche : avancement commun de l'activité pour tous les élèves de la classe ;

- Celle d'atmosphère : un travail collectif (qui induit une écoute réciproque entre les élèves) qui intègre les élèves en difficulté dans la réalisation d'une même tâche.

En adaptant la modalité de travail (référence à la différenciation de contenu), ici le travail à l'oral, les professeurs d'école semblent avoir trouvé un bon moyen d'intégrer les élèves en difficulté dans un travail collectif avec un même objectif de savoir.

iii. Faire profiter les élèves en difficulté de la lecture collective

Dans notre recueil de données, si le texte comprend des illustrations, les trois enseignantes s'en servent de la même manière avec l'objectif d'aider les élèves en difficulté : par une lecture collective. Caroline, elle, change de dispositif si le texte ne comporte pas d'image ou si elle n'a pas eu le temps de préparer.

C : Donc admettons, là si on décide de faire une lecture collective avec les 26, sachant que j'en ai quand même 4 qui sont vraiment décrochés par rapport au groupe général en lecture. Donc eux, là je suis en train de mettre en place un travail un peu différencié... Soit eux... eux souvent ils ont le texte, ils ont le même texte mais simplifié. Avec des mots vraiment faciles à déchiffrer, plus couramment, plus courants.

[...]... soit ils suivent le texte avec nous... donc du coup, ils vont très peu participer mais j'essaie de faire en sorte... Si par exemple, je lis sur le livre avec les illustrations, alors là je les mets avec nous. Parce que... en... après sinon, il y a aussi le porte-vue où là du coup, c'est le texte sans les illustrations... D'accord ? Donc quand je lis sur les livres, je les mets dans le groupe classe parce qu'on fait aussi beaucoup d'oral sur les illustrations. Donc, ça ils peuvent participer. C'est important qu'ils ne se décrochent pas de l'histoire. D'accord ? Euh... Admettons, mardi... euh... c'est sûr, on va dire... si c'est sur le porte-vue... Donc, là je vais les mettre sur les Logico.

F : Ensuite, maintenant, vu qu'on est au mois de mars, ils savent quand même bien lire, donc ils peuvent lire à tour de rôle. Ils te lisent chacun une phrase, à tour de rôle dans la classe.

[...] Et bon, évidemment, je connais les élèves en difficultés qui sont placés devant. Devant la classe, devant moi... Donc tu choisis des phrases qui sont un peu plus simples pour eux, pour les faire lire et tu les aides. De toute manière s'ils n'y arrivent pas, tu les aides. Donc, tu les laisses décortiquer.

[...] Et là pareil, ils lisent à tour de rôle. Tu fais répéter plusieurs fois. Tu fais comme ça. On répète après, pas mal en collectif au début justement, comme ça les élèves, en répétant tous ensemble, ceux qui sont en difficulté, ça leur permet d'écouter les autres et de s'aider pour la lecture.

Le lendemain, je leur fais lire tout seul, mais pour la première approche, comme ça, les élèves en difficultés peuvent s'aider de la lecture des autres, tout en suivant.

Y : Dans la méthode de Mona, tu as une partie en bleue qui va être après décortiquée par les enfants, où l'on va travailler la phonologie. La partie en noire, c'est moi qui la lis, excepté quand justement certains en sont à pouvoir tout lire, sans problème, même si tous les sons n'ont pas été travaillés. En fait, dans la partie en bleu n'apparaissent que les sons qui ont été travaillés. Alors que de la partie en noire on a un mélange de tout. Il se trouve que régulièrement, en général, quand tu arrives à Noël, il y en a 3 ou 4 qui sont déjà capables de tout lire. Dans ces cas-là, je les fais lire eux. Ça les valorise et puis les autres sont impressionnés aussi, cela leur donne envie... tu en as souvent... dès que tu en a certains qui commencent à savent lire la partie noire tout seul, ça stimule

vraiment les autres. Ils disent « tu sais maitresse, moi j'ai lu avec Papa, maman. J'ai réussi à lire un peu la partie en noire. » Ils sont contents, quoi. Après...

[...]T : D'accord.

Y : Donc, la partie en bleu, on la décortique. D'accord ? On essaye de la lire tous ensemble.

T : On la lit tous ensemble et ...

Y : On la lit... ce n'est pas moi... moi je trouve rien, ce sont eux qui découvrent cette partie en bleu. Moi je ne dis rien, c'est écrit au tableau et eux lèvent le doigt et viennent. Alors, ça peut être totalement dans le désordre, c'est-à-dire dès qu'ils ont repéré un mot ou un groupe de mots... Alors, j'essaie de leur demander en général, très tôt je leur parle de... même si c'est des termes abstraits pour eux au départ, ils ont très bien compris ce que c'était, maintenant à ce stade de l'année ce qu'est un déterminant, un article, les groupes de mots si tu veux. Ça serait bien qu'ils trouvent un groupe de mots. Qu'ils trouvent le nom, je leur dis le petit mot qui est avant. Au début, je leur demande et après tu n'as plus besoin de leur demander. Donc, ils viennent tour à tour. Là pareil, je vais systématiquement interroger en premier les enfants qui ont du mal. Les enfants qui en sont un petit peu plus loin, qui sont encore dans le déchiffrage pur et qui accroche encore sur certains sons. C'est là que c'est intéressant finalement. Donc voilà... comme un puzzle, petit à petit apparaissent les mots. Ça, ça leur plaît beaucoup car ils découvrent. Alors, évidemment, il y a des enfants qui savent... après quelques secondes de réflexion, qui ont déjà lu. Ils comprennent très vite que de toute façon je les interrogerais après.

Y : Une fois que tout a été décortiqué, je demande à plusieurs enfants, on va dire que j'en fais passer sept ou huit, de relire la partie en bleu, en finissant par les enfants très bons lecteurs qui vont lire ça de manière très fluide. C'est vrai qu'à la fin, on va dire à la fois on pourrait me dire qu'ils connaissent quasiment par cœur le texte mais ce n'est pas grave. C'est la grosse inquiétude des parents en fait... « *Il ne sait pas lire, il lit par cœur, ce n'est pas possible* ». Alors que non, ce n'est pas que ça la lecture. On ne peut pas leur reprocher, quand on a travaillé un texte, de se souvenir. Mais justement, ils ne le savent pas complètement par cœur donc quand ils le visualisent, eh ben en fait, ils se souviennent et puis en déchiffrant un petit bout du mot, ils se souviennent complètement. Ils rentrent dans la lecture, donc il faut laisser faire ça.

Quand les trois professeurs d'école réalisent une lecture collective avec l'ensemble de leur classe (y compris les élèves en difficulté), leur intention première est que tous les élèves puissent participer. C'est d'ailleurs de cette façon que Caroline justifie l'utilisation de ce procédé quand les textes contiennent des illustrations : « quand je lis sur les livres, je les (les élèves en difficulté) mets dans le groupe classe [...] ils peuvent participer. C'est important qu'ils ne se décrochent pas de l'histoire. ». Florence a le souci de faire lire à chacun de ses élèves une phrase. Elle adapte le niveau de difficulté pour ses élèves en difficulté en « chois[sant] des phrases qui sont un peu plus simples pour eux », et en « les aid[ant] ». Enfin, Yolande fait participer tous ses élèves à la découverte d'une partie du texte qu'elle écrit au tableau. Pour intégrer ses « moins bons lecteurs », elle leur demande en premier de retrouver des mots ou groupe de mots qu'ils arrivent à repérer n'importe où dans le texte. Les lecteurs viennent compléter ensuite les mots qui n'ont pas

été trouvés. Ce geste, maintenir tous les élèves actifs pendant la lecture, qu'elles ont en commun, contribue au maintien de l'attention et d'une dynamique de travail de leur classe. De plus, les élèves apprenant en faisant, les mettre en activité s'apparente également à une posture d'étayage.

Par contre, en ce qui concerne la différenciation et l'aide aux élèves en difficulté, les trois enseignantes n'ont pas le même mode de fonctionnement.

D'une part, Caroline essaie de préparer un texte simplifié pour pouvoir rester sur un travail collectif. Avec ce double format, tous ses élèves peuvent suivre l'histoire en ayant un texte qui prend en compte leurs capacités. Pour ce faire, elle va le modifier et/ou le raccourcir, proposant « des mots vraiment faciles à déchiffrer, plus couramment, plus courants ». A l'aide de ses connaissances, elle anticipe les obstacles que pourraient rencontrer ses élèves (cf. préparer Goigoux). Quel que soit le modèle de travail qu'elle propose, elle tente au maximum d'intégrer ses élèves en difficulté dans le travail collectif de lecture en réalisant de la différenciation de supports.

D'autre part, Yolande et Florence proposent cette configuration collective du travail de lecture car elles observent que les élèves en difficulté profitent de la lecture des autres élèves-lecteurs. Ils tirent parti en terme de savoir des « bons » élèves.

Florence explique qu'elle fait répéter le texte collectivement et qu'ainsi, pour la première approche, « ça leur (les élèves en difficulté) permet d'écouter les autres et de s'aider pour la lecture ». Il est tout de même important de noter que, seul, ce moyen ne suffit pas. Elle prend les élèves en difficulté à part le lendemain pour les faire lire. Elle leur laisse ainsi un temps plus important pour la maturation du savoir et pour les faire s'exercer (cf. exercer R.Goigoux).

Pour la même raison mais dans un autre système, Yolande mutualise les compétences de lecteur de tous ses élèves. Ainsi les élèves avec des difficultés participent en repérant les mots « faciles » ou « connus » et les bons lecteurs les mots plus compliqués. Une fois tous les mots lus, elle fait lire en priorité les élèves en difficulté qui s'aident ainsi des mots trouvés par les bons lecteurs. De plus en faisant répéter le texte plusieurs fois, elle note que les enfants finissent par en connaître des bouts par cœur. Pour elle, le déchiffrement d'un bout de mot connu combiné à la mémoire permet aux élèves de rentrer dans la lecture.

Ainsi, la posture générale d'étayage de Florence et Yolande est la même dans ce cas. Elles essaient de garder une dynamique de classe pour élever le niveau général de leurs élèves. Elles essaient justement de profiter de l'hétérogénéité de niveau de leur classe. Seul leur temps de présence auprès des élèves en difficulté est différent. Alors que Yolande paraît être plus effacée dans le pilotage de la tâche, Florence demeure plus présente notamment lorsqu'elle réalise des

gestes d'étayage plus marqués en « décortiquant » les mots avec les élèves en difficulté.

iv. Mettre une partie des élèves en autonomie pour aider les autres

Un des moyens employé par les enseignantes pour pouvoir s'occuper spécifiquement des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture et les faire progresser consiste à mettre une partie de la classe en autonomie pour se dégager du temps dans le but d'aider les élèves en difficulté.

<p>C : Ensuite, là, je laisse maintenant les 15 enfants qui se débrouillent bien, en autonomie. Ils rentrent dans la lecture tout seul. Pendant ce temps-là, je vais prendre le groupe qui lit sur le texte simplifié. Je vais découvrir ce texte là avec eux et on va lire avec eux.</p> <p>[...]</p> <p>Je fais aussi la compréhension avec eux (les élèves en difficulté) pour qu'ils lisent vraiment tous seuls, qu'ils fassent l'effort de se lancer, pas que ça soit uniquement les lecteurs qui lisent à leurs placent.</p> <p>[...]</p> <p>Ensuite, je reprends le grand groupe et là, on relit tous ensemble une fois et on fait, on explique le texte.</p> <p>[...]</p> <p>Là, actuellement, effectivement, à chaque fois que je fais de la grande lecture, sauf quand c'est avec les illustrations et qu'on fait de la discussion sur l'histoire, donc là je les laisse avec nous. Sinon, quand on fait de la lecture pure, j'essaie de les prendre eux, à part, après.</p>
<p>C : Oui et surtout le déchiffrer. Je fais aussi la compréhension avec eux pour qu'ils lisent vraiment tous seuls, qu'ils fassent l'effort de se lancer, pas que ça soit uniquement les lecteurs qui lisent à leurs placent. »</p>
<p>F : Le lendemain, je leur fais lire tout seul [...]</p> <p>[...]</p> <p>Une fois que vous avez lu la consigne tous ensemble, toutes les consignes, tu vérifies que l'ensemble de la classe ait compris ce qu'il faut faire et à ce moment-là, ils font la page tout seuls. Tu peux t'occuper des élèves en difficultés. Donc, tu leur fais lire tout doucement pendant que les autres avancent le travail.</p>

Caroline explique que, pendant que les élèves « lecteurs » sont en autonomie dans la lecture, elle travaille avec les élèves en difficulté sur le déchiffrage et la compréhension du texte pour qu'ils soient en mesure par la suite de rentrer seul dans la lecture. Elle utilise alors un double étayage : un texte simplifié qui sera accompagné d'une aide à la découverte du texte. De cette façon, les élèves ayant des difficultés se retrouvent au même niveau que ceux qui lisent en autonomie. Cette différenciation permet donc de garder la classe au même rythme, ce qui répond à l'une de ses préoccupations. Une fois cet atelier réalisé, elle peut reprendre la lecture avec le groupe classe car elle sait que les élèves en difficulté sont rentrés dans la tâche.

Florence utilise le même procédé : elle s'assure que tous ses élèves « lecteurs » aient compris la

consigne avant de les faire passer en autonomie sur un travail de compréhension à l'écrit. Dès lors, elle peut s'occuper des élèves en difficulté pour reprendre la lecture de la veille. Son étayage va alors porter sur une aide à la lecture. Elle prend le temps nécessaire pour que ces élèves puissent lire par eux-mêmes, en s'aidant de l'expérience obtenue lors de la lecture collective de la veille. De cette manière, elle s'assure que la compréhension de tous ses élèves.

Chaque enfant avance à un rythme qui lui est propre et requière parfois plus d'attention pour y arriver. Cela représente une préoccupation pour chacune des enseignantes qui aménage les activités de telle sorte que cela corresponde à la fois au rythme et au besoin des élèves ainsi qu'à leur manière d'agir ou à leur(s) préoccupation(s). Les enseignantes ont pris conscience d'une partie des règles du « jeu » entre les postures des enseignants et celles des élèves (que nous avons évoqué au chapitre 1.c.iii) pour mettre en place un dispositif qui semblerait convenir à tout le monde (à la manière dont elle l'évoque).

v. Passer toutes les consignes collectivement

Les trois enseignantes passent les consignes de la même façon : avant de lancer les élèves sur une fiche d'exercice, elles les passent toutes en revue collectivement.

C : Normalement on explique toutes les consignes. Les enfants vont commencer à te lire les consignes. En principe, ce sont eux qui commencent à les lire...

[...]Ça dépend du temps, des fois ça arrive que je leur dise, aux plus rapides « allez y, vous pouvez lire les consignes » et ils font tout tout seul. Mais honnêtement à ce stade de l'année, si tu ne veux pas être trop déçu, il vaut mieux prendre le temps de lire tous ensemble les consignes, de leur faire poser le crayon parce qu'il y en a qui commencent. Donc on prend le temps, même si pour certains c'est long, ça ne leur fait pas de mal parce que souvent, même les bons parfois ne respectent pas forcément la consigne. On explique chaque consigne même si souvent quatre exercices, ça fait beaucoup. Mais c'est toujours le dilemme de... après quand tu les reprends aussi c'est pas forcément mieux parce qu'ils sont dans leurs exercices. Donc je trouve quand même qu'en moyenne que c'est... enfin... par expérience, je trouve que c'est quand même mieux de prendre le temps de tout expliquer et après de les lancer. C'est pas un temps encore évident, toujours en CP, parce qu'ils ne sont pas encore autonomes, l'attention ce n'est pas trop évident...

F : Alors, on lit les consignes ensemble et tu aides les élèves en difficultés. Une fois que vous avez lu la consigne tous ensemble, toutes les consignes, tu vérifies que l'ensemble de la classe ait compris ce qu'il faut faire et à ce moment-là, ils font la page tout seul. Tu peux t'occuper des élèves en difficultés.

Y : Nous les découvrons ensemble. C'est à eux de me dire ce qu'il faut faire.

[...] je balaye tout le fichier d'exercices sachant que c'est assez courant

[...] Après, maintenant ils savent lire quasiment tous... tous sont capables de me lire les consignes. Au bout d'un certain temps, à partir de la fin du premier fichier, les dessins sont remplacés par des mots. Donc oui, on balaye d'abord tout simplement parce que je ne... Le but du jeu c'est que ce soit quand même une explication collectivement. À un moment donné, je ne vais pas répéter

cinquante fois les mêmes choses. Donc, s'il y en a un qui commence, il ne va pas forcément finir exactement en même temps que l'autre donc va falloir que j'explique la deuxième... donc faut que ce soit un moment propice... Par contre, je leur demande beaucoup d'attention à ce moment-là et je leur dis que je ne vais pas répéter forcément ce qu'il y a à dire. Bon, je répète de toute façon individuellement... Ensemble, on décortique les consignes.

[...] Après, je leur dis que s'il y a un problème, vous venez tranquillement. Ils viennent, ils viennent me voir et je vais leur réexpliquer individuellement. Ça reste quelques cas isolés. C'est toujours le même type d'exercice qui revient. Quand un nouvel exercice qui n'a jamais été fait, même en phonologie c'est pareil, apparaît, là on prend le temps de le faire, même on le fait ensemble.

Dans un premier temps, ce geste professionnel commun aux trois enseignantes semble s'apparenter à une posture de pilotage. Cependant, derrière ce geste, les enseignantes ont d'autres préoccupations.

En effet, nous pouvons relever que Caroline et Yolande attachent une grande importance à ce moment. D'une part, Yolande veut que ce soit « un moment propice » et « leur demande beaucoup d'attention à ce moment-là ». D'autre part, Caroline « prend[] le temps de lire tous ensemble les consignes », et précise l'attitude qu'elle attend de ses élèves en soulignant qu'elle « leur fai[t] poser le crayon ». L'attention qu'elles demandent à leurs élèves à ce moment-là témoigne de l'importance qu'elles donnent à ce geste qui relève, au vu de ces éléments, d'une posture d'atmosphère. Elle crée ainsi une atmosphère commune de travail au groupe classe et une dynamique de travail individuel en mettant en activité tous les élèves en même temps.

De plus, Caroline et Yolande situent également ce geste dans une posture d'étayage. Caroline « prend[] le temps de tout expliquer et après de les lancer ». Yolande « décortique les consignes » et « s'il ya un problème, [...] je vais leur (les élèves qui n'ont pas compris) réexpliquer individuellement ». Elles ont toutes les deux un souci de clarté et que tous les élèves comprennent. Plus personnellement, en convoquant son expérience personnelle : « qu'en moyenne [...] par expérience je trouve que c'est quand même mieux de prendre le temps de tout expliquer et après de les lancer » Caroline justifie cette manière de faire en réponse à trois problèmes observés :

- couper un élève dans un travail à cause d'une consigne mal comprise le déstabilise.

Le problème qu'elle a constaté ici vient faire choc avec sa posture d'étayage. Elle exprime souvent, dans l'instruction, son désir de faire réussir ses élèves. Ainsi prendre le risque que l'élève ne parvienne pas à réussir parce qu'elle ne lui aurait pas fourni les outils pour y parvenir (ici la consigne correcte) vient en contradiction avec sa préoccupation principale.

- « même les bons parfois ne respectent pas forcément la consigne ». Là encore c'est sa préoccupation de faire réussir tous ses élèves qui met en relief ce problème. Si les

« bons » ne respectent pas la consigne alors qu'en est-il des « moins bons » ? La possibilité que ces élèves ne puissent pas réussir est en tension avec sa pratique réelle.

- Le taux de réussite de ses élèves est meilleur lorsque les consignes sont passées collectivement. Elle n'explique pas directement ce fait de cette manière mais passe par l'expression d'un sentiment : « si tu ne veux pas être trop déçu ». Elle montre ainsi son implication affective dans la réussite de ses élèves. Cependant, cela peut aussi exprimer le fait que la tâche doit absolument être réussie. L'expression de ce sentiment peut témoigner d'une certaine tension entre une posture d'étayage et une de pilotage.

Pour Florence, le passage des consignes collectivement a pour objectif de mettre les élèves en autonomie pour qu'elle puisse s'occuper des élèves en difficulté. De plus, en ayant le souci de « vérifie[r] que l'ensemble de sa classe a[] compris », nous pouvons dire que ce geste professionnel est en priorité lié à une posture d'étayage.

Dans un deuxième temps, bien que ce geste soit commun aux trois enseignantes, la manière de le réaliser est différente. Alors que Caroline lit les consignes avec ses élèves et leur explique, Yolande « les découv[r]e [avec ses élèves et] c'est à eux de [lui] dire ce qu'il faut faire ». L'intérêt de procéder de cette manière pour Yolande est que c'est aux élèves de créer du lien. Il n'est pas question ici de faire du lien entre des connaissances mais plutôt de se créer un répertoire scolaire de consignes et ainsi de rentrer dans la culture scolaire (ce qui fait parfois défaut aux élèves en difficulté d'apprentissage).

Cependant, nous ne pouvons pas savoir exactement si ceci est une analyse liée à leur pratique ou à une méthodologie induite par l'utilisation d'une méthode de lecture. En effet, Yolande explique qu'elle utilise une méthode dans laquelle les consignes sont récurrentes et progressives (dessin puis texte) ce qui peut lui permettre de réaliser plus facilement son passage de consignes de cette manière.

vi. Faire autrement en phonétique.

Deux des enseignantes citent la méthode Borel-Maisonnny comme outil d'apprentissage à destination des élèves, principalement pour ceux en difficulté.

F : Pour les élèves en difficulté, ce qui les aide beaucoup quand on apprend les sons, là justement [...] J'utilise les sons, comment ça s'appelle déjà... [...] C'est du langage des signes...

M : Ah oui ! La méthode **Borel-Maisonnny**...
[...]

F : **Borel-Maisonny**. Ça, ça les aide beaucoup les élèves en difficulté, c'est vrai que ça c'est vachement bien. Parce que ça leur fait faire les sons quand je les reprends. Après le matin, je les prends des fois en soutien aussi, là tu sais... en APC.

Y : Je travaille beaucoup avec Borel-Maisonny. Tu connais ?

T : Oui.

Y : Voilà. Pour des enfants, par exemple dyslexiques... moi je le suis aussi un peu... (rires) ça marche très très bien le fait d'associer un geste au phonème. Un geste qui est souvent lié à la... à la morphologie en fait. Le [r]... (*elle fait le geste*) ça les aide. J'ai utilisé comme ça des outils un peu personnalisés qui vont les aider.

[...]

Y : “ Après le jour 2... Donc là, ça va être une journée consacrée vraiment au phonème, à la phonologie. Donc on démarre toujours par Borel-Maisonny. On fait des petits exercices, ils aiment bien ça aussi, avec l'ardoise. On sort l'ardoise. Je leur fais juste les gestes de Maisonny. Tu vois... Je ne sais pas, aucun son ne sort. C'est la bouche et le geste et eux écrivent le mot et après le lisent. Comme le langage des sourds, c'est... ça, ils adorent. Que ce soient les bons comme les moins bons. Donc je fais participer les enfants. Certains enfants trouvent des mots et viennent les exprimer en gestes et les autres doivent trouver ce que c'est. Ça part de ça. [...]

T : Ça arrive du coup que les élèves en difficulté te trouvent déjà des mots dans le jeu de l'ardoise ?

Y : Oui oui ! Je te dis, essaye ça. Borel-Maisonny pour les enfants qui ont du mal en déchiffrage, c'est assez magique. Franchement, c'est... [...] Ils ont une image qui correspond. Tu vois ? Je vais te donner un exemple... Par exemple, le [n], le n. En fait, c'est une consonne nasale. Le fait de faire ça, ça fait vibrer nez et ils le sentent tout de suite. C'est... Après, tu en as d'autres, c'est un peu plus anecdotique... C'est plus visuel qu'autre chose. Le [l]...

T : Mais tu l'associes forcément au son...

Y : Le [l], je leur dis si ce que.... Pour les enfants qui visuellement, une graphie ne leur parle pas forcément et qui font des confusions, par contre ça, ça leur parle. Qu'on vienne à ce qu'il faut faire avec la bouche, avec la langue, avec le nez... Le souffle, le fffffff (*elle souffle*), c'est abdominal. Franchement, c'est assez magique. A la base, Borel-Maisonny, ça a été créé pour les enfants dyslexiques donc ce n'est pas pour rien je pense. [...]

Florence et Yolande soulignent l'intérêt de cette méthode dans leur classe : alors que la première expose qu'elle l'emploie uniquement pour les élèves en difficulté sans préciser exactement comment elle l'utilise, la seconde est plus précise. Yolande utilise cette méthode pour tous ses élèves, comme un rituel pour débiter ses séances de phonologie. C'est d'abord un geste professionnel d'enrôlement, où elle va montrer le geste aux élèves qui vont l'imiter. Les enfants voient cela comme quelque chose de ludique (« ça, ils adorent ») et participent activement à ces séances. Elle précise que même ses élèves ayant des problèmes en lecture se prennent au jeu : ils se

sentent en réussite, ce qui a pour effet de les motiver et de les rendre actifs, comme en témoigne la réponse de Yolande à la question « Ça arrive du coup que les élèves en difficulté te trouvent déjà des mots dans le jeu de l'ardoise ? ». Ainsi nous pouvons le qualifier aussi de geste d'étayage. Pour elle, cette méthode permet d'aider les élèves « qui ont du mal en déchiffrage » car elle entre dans l'étude du code par le son et non par la graphie. Elle permet aux élèves de prendre conscience des sons et de leurs provenances. Il s'agit pour l'enfant d'une image visuelle qu'il va reproduire à l'aide d'un geste expressif et qu'il va facilement interpréter et retenir. Yolande prend le temps d'expliquer et de faire le geste devant ses élèves pour qu'ils puissent s'en saisir. « Qu'on vienne à ce qu'il faut faire avec la bouche, avec la langue, avec le nez... Le souffle, le fffffff (elle souffle), c'est abdominal. ». Elle termine en expliquant que, « à la base, Borel-Maisonny a été créé pour les enfants dyslexiques », ce qui démontre qu'elle peut permettre à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (et non un trouble de l'apprentissage) d'entrer pleinement dans celui de la lecture. En soit, elle se rapproche de l'idée de Goigoux qui est d'aborder le savoir, ici phonologique, d'une manière différente que celle qui est utilisée dans la méthode que Yolande emploie habituellement. Pour Florence, c'est également le cas. Par contre, elle introduit cet outil dans le cadre des APC. Il s'agit donc pour elle de réviser et faire autrement si nous nous référons encore à Goigoux.

De son côté, Caroline utilise le Bled, qu'elle trouve adapté à ce type d'élèves : « J'ai un Bled, quelque chose qui s'appelle Méthode de lecture 100% syllabique du Bled. C'est syllabique mais effectivement ça marche quand même avec ces enfants-là. » ; « Je me suis rendu compte que le Bled est quand même assez efficace pour les enfants en grande difficulté. » Elle précise que ce manuel met l'enfant en confiance car il se trouve en situation de réussite, avec des exercices à son niveau, et il travaille, ce qui correspond à l'une de ses préoccupations. L'enfant entre alors dans une posture d'élève.

Deux enseignements sont à tirer de cette partie. D'une part, il n'existe pas à un seul outil « miracle » pour aider les élèves dans leur apprentissage : c'est la posture de l'enseignant vis-à-vis de celui-ci et la manière dont il l'utilise qui détermine le niveau d'aide qu'il apporte auprès de ses élèves en difficulté d'apprentissage. D'autre part, c'est la connaissance de l'attitude et des compétences de ses élèves qui guide le choix de l'outil et l'utilisation qu'il en fait. Enfin nous pouvons remarquer, même si c'est un cas isolé, que Yolande fait également appel à son expérience personnelle (« ce qui est un peu mon cas ») pour justifier son choix. En conclusion, la différenciation de processus joue donc un rôle important dans la réussite de tous les élèves.

vii. La disposition spatiale des élèves en difficulté

A la lecture de nos entretiens, différentes organisations spatiales sont employées par les enseignantes, permettant de mettre en place une différenciation particulière et adaptée aux besoins des élèves. Pour Perrenoud, cela entre dans le cadre de la différenciation structurelle de travail.

Dispersés dans la classe et regroupés à des moments spécifiques

M : Est-ce que je les regroupe, ou est ce qu'ils restent à leur place ? Comment ça se passe quand ils sont en autonomie comme ça ?

C : Je préfère les regrouper. Tout est possible mais...

Y : je vais faire en sorte d'être... d'installer l'enfant près de moi pour pouvoir vraiment m'adapter. [...]

T : D'accord, à ce moment-là, tu les regroups pareil plutôt et ... en terme spatial je veux dire...

Y : Oui... en terme spatial, oui ou non. Quelques fois ça m'arrive de les regrouper et d'autres fois non. Je leur donne des consignes orales et je passe les voir individuellement. Mais très souvent, je les mets en groupe avec moi. Parce qu'en général, il y en a cinq ou six. Donc là j'en profite pour me consacrer un peu plus à eux.

Regroupés en permanence à l'avant de la classe

F : Et bon, évidemment, je connais les élèves en difficultés qui sont placés devant. Devant la classe, devant moi....

Les différents choix observés peuvent s'expliquer par les expériences de classe des enseignantes :

- Florence a pu observer que, pour aider de façon efficace les élèves, elle préfère les regrouper à un endroit de la classe. Elle a donc fait le choix de former un groupe sur la base d'un critère de niveau, à savoir des difficultés constatées dans certains apprentissages, notamment celui de la lecture. Avec une organisation de classe frontale, elle a décidé de les regrouper à l'avant de la classe, juste devant le tableau et à proximité de son bureau. Ainsi, elle peut facilement répondre à leurs attentes et agir en fonction des besoins avec une différenciation collective ou spécifique à chaque élève. De cette façon, elle peut mettre une partie des élèves en autonomie ou diriger la lecture depuis sa place, tout en aidant les élèves en difficulté. Cette organisation de classe lui permet également de régler une de ses préoccupations, à savoir celle de limiter ses déplacements pour être plus efficiente. Par ce geste professionnel, elle désire maintenir un espace de travail collectif ce qui l'aide à gérer l'avancement des tâches tout en gardant la possibilité d'étayer les élèves en difficulté.

- Caroline et Yolande ont opté pour une disposition de classe en îlots hétérogènes et donc une répartition des élèves en difficulté de façon dispersée dans leur classe. Ce dispositif en groupes structurés à partir de critères d'apprentissages permet à ceux qui sont en difficulté de s'aider de l'expérience de ceux qui sont en réussite lors des phases de travail de groupe ou des phases en groupe classe. Yolande précise qu'elle « passe les voir individuellement » pour un étayage adapté (reprise de la consigne, aide diverses...). Lors des phases de lecture pure ou de compréhension, les deux enseignantes préfèrent regrouper sur un îlot les élèves en difficulté pour pouvoir prendre le temps de les aider dans cet apprentissage et être plus efficaces. Yolande justifie ce choix ainsi : « Mais très souvent, je les mets en groupe avec moi. Parce qu'en général, il y en a cinq ou six. Donc là j'en profite pour me consacrer un peu plus à eux. » De cette façon, elles peuvent appliquer une différenciation adaptée à ce groupe d'élève mais également individuelle, connaissant les problèmes rencontrés par chacun.

Il n'y a donc pas un cadre unique de travail permettant de résoudre les difficultés d'apprentissage. A la vue des résultats issus de cette partie d'analyse, il semble que plusieurs dispositifs y répondent, dépendants de l'enseignant mais également de ses élèves. En fonction de ses préoccupations, l'enseignant va adopter la structure qui lui convient dans un souci d'efficience. Il peut ainsi gérer les contraintes espace-temps de la situation. Il est important de noter que c'est un choix qui doit être réfléchi en amont, principe d'anticipation de travail dans la pédagogie différenciée, pour pouvoir satisfaire à la fois sa posture de pilotage de la tâche et d'étayage.

b. Les gestes singuliers

Dans cette deuxième partie, il nous a paru intéressant de relever également les gestes et postures professionnelles liés à la différenciation pédagogique même s'ils n'étaient utilisés que par une seule des trois enseignantes. Ce choix est justifié par le fait que notre échantillonnage ne nous paraît pas nécessairement très représentatif. En effet, deux enseignantes sur trois nous ont fait part de niveaux scolaire et socioculturel relativement homogènes et élevés dans leur classe.

i. L'utilisation des rituels comme entrée dans la lecture

Dans une classe, tous les élèves n'ont pas le même rythme d'apprentissage ni de développement. Certains vont donc mettre plus de temps pour développer une compétence. De par son expérience, l'enseignant doit leur proposer des moyens différenciés pour y arriver. Les rituels peuvent être des outils permettant d'atteindre un tel objectif.

C : [...] je ne te dis pas que j'ai la réponse juste mais je pense que des fois ils se débloquent en faisant des choses dans la classe...

C : Si je prends le cas de Julie*, je me rappelle de l'année dernière quand elle s'est mise à vraiment lire, où elle a pris conscience qu'elle lit. Alors, ça ne veut pas dire qu'elle lit tout mais elle était capable de se dire « Ah oui, là ça y est, je lis ! », c'était grâce à l'emploi du temps, c'était grâce à ce qu'on a mis en place à côté. C'est là qu'elle avait compris ! Quand je l'ai mise responsable emploi du temps, c'était un moment de l'année où elle pouvait commencer à quand même déchiffrer des choses, et effectivement là « Ri-tu-el », le « el » elle ne pouvait pas le lire mais comme finalement « rituel » elle le connaissait, elle le devinait et elle était en train de lire vraiment. Finalement, si je prends le cas de Julie*, ça a été un outil parmi d'autre.

C : Par exemple, j'utilise ce genre de choses quand le matin, ils continuent à s'appeler entre eux ; à faire l'appel avec des étiquettes et tout ça. [...] Mais, même si ce sont des enfants moyens, moyens-moins en lecture qui, quand même déchiffrer un petit peu, quand ils ont vraiment cette responsabilité et qu'ils lisent les prénoms mais en les appelant, c'est... il se passe autre chose. C'est bien pour les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ou pour les bons du début d'année. C'est un tout qui peut débloquent un enfant. Chaque enfant avance à son rythme. Ils peuvent assimiler des choses après coup.

C : voilà, là cette semaine je me suis rendu compte que j'avais une élève qui était complètement perdue dans la structuration du temps. [...] donc là... tous les jours, j'ai essayé d'insister sur elle... en particulier... enfin, sans que ça soit de la stigmatisation non plus...

Pour Caroline, les rituels entrent pleinement dans l'apprentissage de la lecture. Dans le cas de l'appel et de l'emploi du temps, Caroline explique que l'élève va travailler la lecture combinatoire et la globale : il va reconnaître certaines combinaisons de sons et anticiper la lecture de certains mots qu'il connaît. Par exemple, concernant la lecture du mot « rituel », « le « el » elle ne pouvait pas le lire mais comme finalement « rituel » elle le connaissait, elle le devinait » Ainsi, l'élève peut retenir certaines combinaisons et les employer pour d'autres mots. Par anticipation et grâce à ses connaissances sur ses élèves, l'enseignante explique qu'elle va choisir de donner la parole aux élèves qu'elle sait en difficulté : « tous les jours, j'ai essayé d'insister sur elle... en particulier... » L'attention de l'enseignante est alors plus centrée sur l'élève qui fait le rituel, pouvant l'aider en cas de besoin.

Comme il s'agit d'exercices quotidiens, l'élève se trouve en situation de réussite et donc dans une position stimulante pour lui. En conservant ces mêmes rituels, jusque tard dans l'année, l'enseignante explique qu'elle favorise les élèves qui sont en difficulté, à travers un exercice simple, qui les met en confiance et leur fait mesurer leur progrès dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, elle va dans le sens d'une de ses préoccupations, à savoir la réussite de tous ses élèves.

Un autre avantage des rituels est que l'activité de lecture inhérente à la tâche n'est pas forcément perçue comme telle par les élèves qu'elle mettrait en difficulté. L'élève ne lit pas pour

lire mais lit parce qu'il a une responsabilité, il fait partie intégrante de la vie de classe. Il s'agit ici d'un geste de tissage : le besoin de lire pour exercer quelque chose (et non pas pour lire).

Les rituels tiennent donc une place importante dans l'acquisition de connaissances et de compétences. En plus d'aider l'enfant à devenir élève, de lui donner le temps de rentrer facilement dans les apprentissages de la journée, ils lui permettent d'aborder des notions sous des angles différents que ceux employés lors des séances spécifiques de lecture. L'enseignante avance cela de la manière suivante : « je pense que des fois ils se débloquent en faisant des choses dans la classe... ». Cela corrobore ce qui est avancé par Goigoux dans sa cinquième famille, à savoir le « Faire autrement ». Les rituels permettent d'instaurer une différenciation pédagogique sans pour autant que l'élève ne s'en rende compte car ils s'adressent à tous dans la classe. Caroline précise que « c'est un tout qui peut débloquent un enfant » et les rituels en font partie.

ii. Différenciation dans la rédaction de la consigne

Précédemment (paragraphe 2.a.v.), nous avons analysé la posture des enseignantes et la différenciation mise en place pour faire passer une consigne en collectif. Or, celle-ci peut faire l'objet d'une différenciation en amont.

C : « Je t'ai parlé du travail écrit. J'ai deux fichiers mais ce sont globalement les mêmes exercices, juste plus écourtés ou avec des fois des petites consignes qui diffèrent pour les élèves en difficulté. Ça marche bien. C'est important aussi car ils ressentent qu'ils ont quand même accompli leur travail, même s'ils voient bien que les autres en ont plus. Mais pour leur propre travail, ils l'ont fini. [...]

Ce que je veux dire par là, c'est que je prends en compte leurs capacités, connaissances mais aussi le côté émotionnel et psychologique qui va leur permettre... qui va les aider à se mettre au travail. »

Ce que nous pouvons comprendre à la lecture de cet extrait, c'est que Caroline différencie son travail à différents niveaux. Elle prépare deux fichiers avec « globalement les mêmes exercices, juste plus écourtés », un pour les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture et un pour les autres. Au-delà du contenu des exercices, elle explique qu'elle va retravailler la consigne pour la simplifier et la rendre accessible à ceux qui ont des difficultés pour déchiffrer : elle n'explique cependant pas quel type de différenciation elle applique (« avec des fois des petites consignes qui diffèrent pour les élèves en difficulté »). Différentes hypothèses peuvent être formulées : la consigne pourrait être raccourcie, avoir ses verbes d'action accompagnés de pictogrammes, avoir un vocabulaire simplifié, être en couleur pour mettre en avant l'action demandée...

L'objectif de l'exercice n'étant pas de comprendre la consigne mais de le réaliser en autonomie,

la préoccupation de l'enseignante est de faire en sorte que tous ses élèves comprennent la tâche attendue : pour cela, elle met en place une différenciation dans la rédaction de la consigne conservant pour autant le même objectif. Les élèves en difficulté ne doivent pas se retrouver bloqués à la lecture de celle-ci. Connaissant ses élèves, elle sait ce qu'ils sont capables de lire et de comprendre (difficultés cognitives), il lui est donc possible d'anticiper. (cf. Anticiper Goigoux)

Ce choix de donner par moment des consignes différenciées est justifié par l'enseignante : elle agit de la sorte car elle prend en compte le ressenti et l'affectif de l'élève, faisant en sorte de lui donner confiance dans la tâche. L'enfant doit ressentir le moins possible qu'il peut y avoir un écart entre lui et le reste de la classe, et doit se sentir en réussite comme les autres et progresser. Cela fait partie intégrante de ses préoccupations. Elle emploie « C'est important » pour le souligner.

iii. Mettre en place un dispositif de classe pour que les élèves en difficulté puissent participer

Un élève qui est confronté à des difficultés d'apprentissage ne va pas forcément oser s'exprimer ou participer en classe : il va préférer ne pas prendre de risque en restant dans sa zone de sécurité, à savoir écouter les autres et ne pas se mettre en situation d'échec. L'enseignant cherche alors à provoquer un changement d'attitude en le rassurant.

Y : [...] En fait, quand on passe à un nouvel épisode, la première chose que je leur demande c'est justement de raconter ce qui s'était passé auparavant. Donc là, en général, ils sont plusieurs à intervenir parce qu'ils aiment bien raconter ça en détails, certains ont oublié certaines choses... Je fais en sorte très souvent...

De manière générale, la plupart du temps quand j'interroge, j'interroge toujours ceux qui ont plus de difficultés en premier. Parce que déjà d'une part, pour ne pas qu'ils répètent ce qui a été entendu au préalable et puis aussi parce que c'est une manière de leur montrer qu'ils savent. Ils savent des choses quand même, même s'ils ont plus de difficultés. Ils sont capables de raconter ce qui s'était passé avant, de sortir des choses. En général, c'est comme ça que je fonctionne car j'ai toujours les mêmes qui lèvent le doigt. Donc quand je vois que c'est toujours les mêmes, je pose la question « *Mais il n'y a que Romane, Jean qui sont capables de me répondre ?* ». Alors bon, j'attends un petit peu et des doigts se lèvent.

Après bien sûr, une fois que les enfants qui ont un peu des difficultés répondent, je vais aussi interroger les autres qui ne vont pas répéter ce qui a été dit car ils ont bien compris que cela a déjà été dit, mais ils vont compléter. C'est vrai qu'à l'oral, voilà comment je gère la différenciation de manière générale et pas qu'en lecture en fait. Je ne pense pas qu'on puisse honnêtement croire que l'enfant ne se rendent pas compte des différences en fait. Pour moi, c'est évident quoi. D'une manière ou d'une autre, ce qui est important, c'est la bienveillance. Ils ne sont pas là en compétition... Il faut valoriser l'enfant, où il en est et lui montrer qu'il y a plein de moments où il est capable de répondre.

Y : On la lit... ce n'est pas moi... moi je trouve rien, ce sont eux qui découvrent cette partie en bleu. Moi je ne dis rien, c'est écrit au tableau et eux lèvent le doigt et viennent. Alors, ça peut être totalement dans le désordre, c'est-à-dire dès qu'ils ont repéré un mot ou un groupe de mots... [...] Donc, ils viennent tour à tour. Là pareil, je vais systématiquement interroger en premier les enfants qui ont du mal. Les enfants qui en sont un petit peu plus loin, qui sont encore dans le déchiffrage pur et qui accroche encore sur certains sons. C'est là que c'est intéressant finalement. Donc voilà... comme un puzzle, petit à petit apparaissent les mots. Ça, ça leur plaît beaucoup car ils découvrent. Alors, évidemment, il y a des enfants qui savent... après quelques secondes de réflexion, qui ont déjà lu. Ils comprennent très vite que de toute façon je les interrogerais après.

L'entretien de Yolande met en avant sa préoccupation quant à la valorisation et l'intégration de ses élèves. Elle explique que, pour mettre en confiance les élèves en difficulté, elle va les interroger sur des choses qu'ils savent. A chaque nouvel épisode tiré de sa méthode, l'enseignante va faire un retour sur ce qui a été vu dans l'épisode précédent (geste de tissage). Nous pouvons y voir plusieurs intérêts : d'abord, de permettre à chacun de s'exprimer oralement sur un sujet connu et travaillé peu de temps avant, mais également de contextualiser le chapitre dans l'histoire. Ainsi, elle va mettre en place une certaine différenciation car elle « interroge toujours ceux qui ont plus de difficultés en premier ». Elle justifie ce choix par deux arguments : le premier pour qu'ils ne « répètent ce qui a été entendu au préalable », le second pour leur montrer qu'ils « savent des choses quand même, même s'ils ont plus de difficultés ». Elle applique ici une pédagogie bienveillante, se basant sur ses connaissances des élèves : un élève qui a écouté, même s'il a des difficultés, sera capable de restituer des éléments de compréhension. Dans ses propos, Yolande met également en avant un geste qui invite les élèves en difficulté à prendre l'initiative de répondre : elle va faire en sorte d'attendre qu'ils lèvent la main avant de donner la parole pour répondre à sa question, privilégiant leurs réponses avant celles des « lecteurs », qui eux auront la parole pour compléter ce qui a été dit. Elle précise également qu'elle fait cela pour « valoriser l'enfant, où il en est et lui montrer qu'il y a plein de moments où il est capable de répondre ». Cette posture répond pleinement à une de ses préoccupations, la bienveillance, terme qui revient fréquemment dans son entretien mais également à la réussite de tous ses élèves et à leur épanouissement. Elle maintient ainsi une atmosphère favorable aux échanges et au travail.

iv. Motiver les élèves dans leur apprentissage dans un climat de classe serein.

Trouver un moyen de motiver les élèves à la tâche n'est pas toujours chose évidente. L'enseignant peut également avoir des difficultés pour débloquent certains enfants dans leurs apprentissages. Pourtant, il arrive que les enfants trouvent eux-mêmes un moyen d'être stimulé.

Y : D'une manière ou d'une autre, ce qui est important, c'est la bienveillance. Ils ne sont pas là en compétition... Il faut valoriser l'enfant, où il en est et lui montrer qu'il y a plein de moments où il est capable de répondre. Mais en même temps, le fait de valoriser celui qui sait, de manière bienveillante ça fait que... je trouve que les autres sont admiratifs. Ça tire vers le haut. Voilà, c'est comme ça que je fonctionne.

Y : La partie en noire, c'est moi qui la lis, excepté quand justement certains en sont à pouvoir tout lire, sans problème, même si tous les sons n'ont pas été travaillés. En fait, dans la partie en bleu n'apparaissent que les sons qui ont été travaillés. Alors que de la partie en noire on a un mélange de tout. Il se trouve que régulièrement, en général, quand tu arrives à Noël, il y en a 3 ou 4 qui sont déjà capables de tout lire. Dans ces cas-là, je les fais lire eux. Ça les valorise et puis les autres sont impressionnés aussi, cela leur donne envie... tu en as souvent... dès que tu en a certains qui commencent à savoir lire la partie noire tout seul, ça stimule vraiment les autres. Ils disent « tu sais maitresse, moi j'ai lu avec Papa, maman. J'ai réussi à lire un peu la partie en noire. » Ils sont contents, quoi. Après...

Yolande précise à plusieurs reprises qu'il ne faut pas considérer les élèves comme se trouvant en compétition les uns par rapport aux autres. La compétition peut être source de motivation dans certaines situations (petits défis en mathématiques, en EPS...) mais l'enseignant doit rester bienveillant et montrer à l'élève « qu'il y a plein de moments où il est capable de répondre » : dans la classe, chaque élève a un niveau de connaissances et de compétences qui lui est propre et qui correspond à son développement à cet instant précis. Sachant cela, l'enseignante va se saisir de la motivation des élèves en réussite pour la transmettre à ceux qui sont en difficulté. Elle met en avant deux points : le premier est que faire lire aux très bons lecteurs les extraits de textes encore inaccessibles à la majorité de la classe va permettre de mettre en avant leurs capacités. Elle explique que « ça les valorise » aux yeux de leurs camarades, ce qui permet aux bons élèves de garder une bonne estime d'eux-mêmes, nécessaire au bon déroulement des apprentissages. Le second point est que cela donne envie aux élèves ayant des difficultés de lire ces parties difficiles et de poursuivre leur entrée dans les apprentissages. Elle précise que ce processus débute généralement vers la période de Noël, quand certains élèves commencent à maîtriser le décodage et la lecture. Cette stimulation leur donne alors l'envie de revenir au niveau des élèves « lecteurs ». Cela a pour effet que certains s'entraînent chez eux pour pouvoir dire à l'enseignante qu'ils y sont arrivés même en

partie. Elle note qu'ils ont une certaine satisfaction à la tâche.

Nous pouvons supposer que le climat de classe et la posture de l'enseignant sont très importants pour qu'un tel processus se développe : si l'enseignant induit à ce niveau une certaine compétition entre ses élèves, l'atmosphère ne pourrait ne pas être propice à la motivation de ceux en difficulté. Ces derniers, sachant leur retard sur ceux en réussite, ne trouveraient aucune stimulation pour entrer dans l'apprentissage ce qui retarderait leur réussite dans cet apprentissage. L'attitude bienveillante de Yolande et son expérience font qu'elle parvient à instaurer un climat de classe permettant respect et motivation collective.

Conclusion

En conclusion, les gestes professionnels de l'enseignant qui favorisent les apprentissages de ses élèves en difficulté sont nombreux. L'analyse des pratiques de trois enseignantes sur un niveau (CP) et dans un sous-domaine d'enseignement, à savoir la lecture, nous a permis de dégager une dizaine de gestes professionnels. En regard de nos hypothèses de départ, nous retrouvons bien des gestes d'étayage et la mise en place de dispositifs, comme par exemple des supports différenciés et des aménagements spatiaux. Cependant, ces hypothèses ne rendent pas compte de la complexité des pratiques liées à la différenciation pédagogique à destination des élèves en difficulté.

Dans un premier temps, nous avons pu observer que la prise en compte de la difficulté scolaire pouvait se manifester dans le cadre du groupe classe à travers des dispositifs bénéficiant à tous. Par exemple, lorsque l'enseignante invite les élèves à entrer dans le texte littéraire par le biais d'un échange oral autour des illustrations. Ou encore lorsqu'elle fait passer et explique les consignes collectivement.

Puis, nous avons également identifié l'importance du dispositif spatial dans la prise en compte de la difficulté scolaire. Cette préoccupation aboutit selon la personnalité de l'enseignant à des dispositifs très variés, allant d'îlots hétérogènes à un regroupement des élèves en difficulté dans le cadre d'un dispositif frontal.

Par la suite, nous avons pu identifier des gestes spécifiquement destinés aux élèves en difficultés qui s'apparentent principalement à la catégorie des gestes d'étayage tels qu'ils sont définis par Bucheton et Soulé (2009).

Enfin, il nous est apparu qu'une part importante de la prise en compte de la difficulté scolaire s'opérait en amont, par anticipation : différenciation de la consigne, du support de lecture, différenciation des critères de réussite...

L'analyse de nos verbatims nous a permis d'extraire trois préoccupations récurrentes des enseignantes, à savoir la mise en activité des élèves, leur réussite et la cohésion de classe. L'ensemble de ces gestes d'étayage contribuent également à maintenir une atmosphère de travail propice aux apprentissages et au développement de tous les élèves. La bienveillance des enseignantes, la connaissance de leurs élèves ainsi que leur expérience de ce métier font qu'elles intègrent pleinement les élèves en difficulté pour qu'ils ne se sentent pas exclus du groupe classe grâce aux différents points présentés.

Enfin, ce qui est marquant dans le résultat de notre analyse est l'absence de geste ou de référence en lien avec la posture de savoir, de tissage et la pédagogie explicite. Selon nous, ceci est dû, d'une part au type d'entretien mené, l'instruction au sosie, et la manière dont nous les avons menés (Cf. 2.c). D'autre part, l'accès à des gestes en relation avec la pédagogie explicite et avec une posture de tissage est, à notre avis, plus difficile à avoir avec ce type d'entretien plutôt qu'avec une auto confrontation.

Les résultats obtenus lors de cette étude ne sont bien entendu pas représentatifs de l'ensemble du corps enseignant : notre analyse étant basée sur les pratiques de seulement trois enseignants, il nous faudrait étendre notre étude pour pouvoir en extraire, confronter et analyser plus de gestes professionnels touchants à la différenciation. Les gestes que nous avons actuellement traités comme singuliers pourraient alors être « communs » à de nombreux enseignants.

Pour conclure, nous pensons que cette étude a eu un impact important sur nos propres pratiques de classe. Le travail de recherche théorique nous a permis d'élargir notre connaissance de la différenciation pédagogique. Les différents entretiens que nous avons pu mener auprès de Caroline, Florence et Yolande, nous ont fait réfléchir à ce qui peut être mis en place dans nos classes respectives au profit des élèves en difficulté. Et de manière plus large, ces échanges approfondis avec des enseignants expérimentés nous ont permis de compléter notre formation, d'enrichir nos pratiques et de réfléchir à notre identité professionnelle.

Bibliographie

Articles

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-334.

Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre, *Lausanne : Langage et Pratiques*, 37, 29-39.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

Lahire, B. (2006). Pour une pédagogie explicite, *Le monde de l'éducation*, 351.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

Perraud, M. (2005). Les difficultés « ordinaires » d'apprentissage, *Cahiers pédagogiques*, 436

Werthe, C. (1997). Exploration et formalisation de l'expérience professionnelle : l'instruction au sosie, *DIALOGUE*, 86, 41-42.

Ouvrages

Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. Dans Demougin, P., Massol, JF. *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (p.137-150). Grenoble : CRDP.

Caron, J. (2003). Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* (pp. 152-156). Paris : La Découverte .

Meirieu, Ph. (1989), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris : ESF, 4^e éd.

Pierre, S. (2014). *Épreuve orale Analyse de situation professionnelle - Missions et conditions d'exercice du métier: Nouveau concours 2014 professeur des écoles* (pp.92-93). Paris : Sup'Fouchet

Oddone, Ivar., Re, A., Briante, G. (1977), *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?*, présenté par Clot, Y., trad. Barsotti I. & ML. (1981), Paris : Sociales

Perrenoud, Ph. (1995) *La pédagogie à l'école des différences* (p. 119-128). Paris : ESF, 3^e éd. 2005.

Sitographie

CENTAM. (2012). *Les troubles d'apprentissage* [en ligne]. Montréal : CENTAM [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <http://www.centam.ca/trouble_apprentissage.html>

Chevallard, Y. (1999). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique, actes de l'Université d'Été de la Rochelle [en ligne]. Université d'Aix-Marseille [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse_des_pratiques_enseignantes.pdf>

Delahaye, JP. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous, Rapport à Madame la Ministre de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche* [en ligne]. Paris : IGEN [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf>

Eduscol. (2013). *DGESCO, 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes »* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html>>

Eduscol. (2014). *Un référentiel pour l'éducation prioritaire, Refonder l'éducation prioritaire* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html>>

Estace, E. (2013). *L'enseignant face aux élèves en difficulté* [en ligne]. Nantes : Éducation [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935288>>

Goigoux, R. (2009). *L'aide personnalisée : un dispositif politiquement acceptable et pédagogiquement pertinent* [en ligne]. Café pédagogique [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/105_elem_aide.aspx>

Lafontaine, D. (2017). *Quels sont les différents types de différenciation structurelle dans les écoles ou les établissements scolaires? que sait-on de leurs effets?* [en ligne]. Paris : CENESCO [consulté le 9 mai]. Disponible sur le Web : <http://www.cnesc.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_1_Lafontaine.pdf>

Lousada, E., Silva, E., Menezes, M., (2014). *Méthodes d'intervention, co-analyse et formation au travail enseignant à l'Université de São Paulo* [en ligne]. Montréal : Le français à l'université [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1802>>

Meirieu, Ph. (2008). *Lutter contre « l'échec scolaire ». Pourquoi ? Comment ?* [en ligne]. Paris : Le café pédagogique [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire_pourquoi_comment.htm>

Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale* [en ligne]. Université d'Aix-Marseille [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf

Société française de pédiatrie. (2009). *Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans* [en ligne]. Paris : Direction Générale de la Santé [consulté le 1er mai]. Disponible sur le Web : <http://social-sante.gouv.fr/prevention-en-sante/sante-des-populations/enfants/article/difficultes-et-troubles-des-apprentissages-chez-l-enfant-a-partir-de-5-ans>

Liste des annexes

<u><i>Annexe 1 : Verbatim de l'instruction au sosie de Caroline</i></u>	2
<u><i>Annexe 2 : Verbatim du retour sur l'instruction au sosie de Caroline</i></u>	17
<u><i>Annexe 3 : Verbatim de l'instruction au sosie de Florence</i></u>	23
<u><i>Annexe 4 : Verbatim de l'entretien complémentaire de Florence</i></u>	27
<u><i>Annexe 5 : Verbatim de l'instruction au sosie de Yolande</i></u>	32

Annexe 1 : Verbatim de l'instruction au sosie de Caroline

Type de l'entretien : instruction au sosie

Instructeur : Caroline, enseignante expérimentée en CP à l'École élémentaire Georges Simenon de Montpellier (34)

Sosie : Matthieu B.

Date : Vendredi 10 février à 16h30

Lieu : Ecole élémentaire Georges Simenon, dans la classe de l'enseignante.

0"	Matthieu : Mardi je suis amené à te remplacer dans ta classe. Et j'ai besoin, donc, de tous les détails qui pourraient me permettre, donc, de te remplacer sans que tes élèves ne se rendent compte que tu n'es pas là. Je vais me servir de ton expérience pour recueillir un maximum d'informations qui me permettront de vraiment te remplacer au maximum dans la classe. Donc, est-ce que tu pourrais m'expliquer ce qui se passe le matin quand tu arrives et donc, le déroulé de ta journée ?
0'26"	Caroline : D'accord. [...] Donc, les élèves entrent en classe... Ils s'installent...
0'30"	M : Donc, quand ils rentrent en classe, ils rentrent en classe comme ça... n'importe comment ? Où je dois aller les chercher quelque part ? Je dois... euh...
0'37"	C : Donc, ils sont rangés... Je vérifie que le rang... donc déjà qu'ils soient bien rangés... dans le calme... là on avance, on se retrouve devant la porte. Je leur dis bien « on rentre dans le silence », je leur rappelle ça. Ils vont poser leur veste, ils vont s'installer à leur place. Je veille à ce qu'ils restent dans le calme. [...] Ensuite, ils s'ins... ils vont s'installer. Je vais quand même souvent leur rappeler parce que c'est pas encore acquis chez tous qu'ils doivent sortir soit le cahier de son pour relire la dernière fiche travaillée... euh... Ou bien des fois le porte vue pour lire le dernier texte travaillé.
1'13"	M : D'accord... donc je dois leur rappeler tout ça ?
1'14"	C : Oui... Il faut encore leur rappeler. Certains vont le faire spontanément. Voilà... Après j'écris mon emploi du temps. Donc là je commence à leur dire, à ce stade de l'année, on regarde ce qu'il y a d'écrit comme il y a écrit lire... euh... ils vont plus facilement comprendre.
1'34"	M : D'accord
1'34"	C : On peut aussi faire comme ça...
1'35"	M : D'accord

1'36"	C : Voilà... ensuite pendant ce temps, il y a les responsables des rituels qui ne font pas ça mais font leur responsabilité. Donc les responsables rituels, tu as un responsable date qui doit s'occuper de prendre les bonnes étiquettes, de barrer les jours passés dans le calendrier du mois, du coup de prendre les bonnes étiquettes pour afficher la date. D'aller rajouter une paille pour le jour travaillé... du jour donc... et du coup, de changer le nombre de jours travaillés.
2'02"	M : Ça, ils le maîtrisent ou est-ce-que je dois leur rappeler ?
2' 04"	C : Non, ça c'est... ils le maîtrisent tout seul. Voilà... Normalement... Euh... ensuite... donc ça c'est le responsable date. Le responsable appel, qui donc va spontanément rabattre le tableau et prendre les étiquettes et appeler les enfants. Chaque enfant doit dire s'il mange à la cantine ou à la maison et donc le responsable les met au bon endroit, écrit le nombre d'absents, le nombre d'enfants qui mangent à la cantine, le nombre d'enfants qui mangent à la maison.
2' 34"	M : D'accord.
2' 35"	C : Donc une fois que tout ça a été fait, là, moi je vais faire... je fais un point, en principe j'essaie de le faire tous les matins sauf certains matins... des fois l'emploi du temps est trop chargé donc je vais très vite sur les rituels. Mais normalement, là je fais un point où on va reprendre un petit peu... donc euh... alors voilà des fois je vais insister plus sur le calendrier, sur la structuration du temps, et peut-être reprendre les mois de l'année par exemple, les saisons. Y'a des fois je vais insister plus sur les mathématiques parce qu'avec les jours qui passent et donc les pailles qui sont mises pour chaque jour qu'ils comptent là on refait des points, on fait des calculs des fois plus ou moins... euh... intéressants, plus ou moins difficiles. On va reprendre donc là par exemple... là on n'a pas abordé le nombre 80 mais il se trouve qu'on a travaillé déjà 82 jours. Forcément des fois je vais prendre un temps quand on est arrivé à 70 on a pris un temps plus important... voilà... puisque ce sont des notions, même si on ne les a pas abordées en maths, [...] que je commence à aborder en rituels.
3' 31"	M : D'accord, donc moi, qu'est-ce que tu me conseilles de faire quand je te remplace. C'est de plus partir sur les mathématiques ou plus sur le français ?
3'39"	C : Ben ça c'est... ça... si c'est lundi par exemple ?
3'41"	M : Ça sera mardi du coup... Nous serons mardi...
3'44"	C : Ça serait mardi de la semaine prochaine ?
3'46"	M : Oui...
3'47"	C : Euh... Ben... Je pourrais te dire... On a fait plutôt... On a fait pas mal

	de mathématiques cette semaine-là, avec les pailles donc je pourrais te dire de reprendre plutôt les mois.
3'55"	M : D'accord donc plus les mois...
3'58"	C : En plus il y aura un changement de mois... mardi... non... ben on sera le dernier jour du mois de janvier. Donc, voilà, tu peux repasser un petit temps là-dessus.
4'04"	M : D'accord.
4'05"	C : Voilà... pour voir le nombre de jours, qu'est ce qui se passe dans le calendrier. On voit qu'on est le 31, il n'y a plus de nombres après... pourquoi ? Et tout ça on l'a déjà évoqué. Normalement les élèves sont censés... alors... pas tous mais... une partie du moins, dire que... parce qu'il faut changer la feuille etcetera etcetera. Donc tu peux plutôt partir là-dessus. Euh... Oui aussi, au niveau des mathématiques, au niveau... grâce aux rituels, on va aussi travailler quand on compte les présents, les absents... euh... donc... bon... on fait... donc, ils savent normalement depuis qu'on est 26 dans la classe. On reprend toujours ça. Donc il y a un absent, on compte en reculant, ça fait 25, ou y a 2 absents voilà. On revoit la file numérique une petit peu rapidement. Et aussi, des fois, on commence à faire des calculs selon les nombres. C'est des fois plus ou moins intéressant donc là ... [tousse] c'est un petit peu, ça dépend un peu de chaque jour car je ne sais pas à l'avance qui va manger à la cantine. Mais donc, pareil quand les enfants, quand on a compté, on fait des paquets de 10... d'accord ? On reprend du coup cette notion-là, on vérifie que le responsable ne se soit pas trompé quand il a entouré ses paquets de 10... euh... voilà... et après, du coup, je leur fais faire... je dis, bon ben moi « je veux savoir combien j'ai d'enfants dans ma classe » en m'appuyant sur ce tableau-là. Sur ce tableau-là, qu'est-ce que je vois ? Y'a tant d'enfants qui mangent à la maison... d'accord... et puis il y en a tant qui mangent à la cantine. Eh ben on va compter, on les met ensemble. Ça correspond au nombre d'enfants présents dans la classe... on y va. Et là, du coup, on va faire des dessins, des paquets s'il faut et finalement, on va vers, des fois, on peut selon les nombres, ça c'est pour ça que ça dépend de chaque matin, on va des fois vers l'addition à retenue posée.
5'42"	M : Est-ce que je dois plus interroger des enfants qui sont en difficulté, que je sais en difficulté sur ces notions là ou est-ce que j'interroge ceux qui sont euh... ?
5'50"	C : Alors ça...
5'51"	M : Qui ont déjà le niveau ?
5'53"	C : Alors ça... ça c'est... c'est pas toujours... alors des fois c'est réfléchi... c'est-à-dire que... voilà, là cette semaine je me suis rendue

	<p>compte que j'avais une élève qui était complètement perdue dans la structuration du temps. Qui finalement, on était le 26 janvier ou le 25 janvier et elle ne savait toujours pas en quel mois on était. C'était son anniversaire pourtant 3 jours avant... donc là... tous les jours, j'ai essayé d'insister sur elle... en particulier... enfin, sans que ça soit de la stigmatisation non plus... (rire) Mais enfin... si, on a mis l'accent quand même... voilà... Donc euh... donc ça va dépendre en fait. Y'a des fois je m'appuie sur les bons pour aller plus vite, ou pour, parce que des notions sont plus avancées. C'est plus eux, finalement, et les autres, ben ils suivent un peu, ils prennent ce qu'ils peuvent. Mais en principe je m'arrête toujours sur un enfant, par exemple, enfin voilà, sur deux-trois que je sais un peu, en mathématiques que c'est un peu plus difficile et euh... j'essaie au moins de les raccrocher par moment.</p>
6'45"	<p>M : Et du coup, si tu dois me citer des élèves sur qui je peux m'appuyer pour faire avancer la classe, par exemple en mathématiques... Quels élèves tu me conseillerais ?</p>
6'54"	<p>C : Je peux te citer Bastien*. Je peux te citer Florine*. Je peux te citer Abdel*...</p>
7'01"	<p>M : Donc, c'est trois-là, par exemple, me permettraient d'avancer... de faire avancer mon groupe classe...</p>
7'06"	<p>C : Eux c'est sûr, ils vont saisir ce que tu vas leur raconter.</p>
7'09"	<p>M : Et si tu devais m'en citer deux ou trois qui sont justement...</p>
7'10"	<p>C : À qui il faut faire attention ?</p>
7'11"	<p>M : Oui...</p>
7'11"	<p>C : À qui il faut faire attention...</p>
7'12"	<p>M : Que je vais devoir faire travailler...</p>
7'13"	<p>C : Moussa*... euh... Sarah*... Tu as Noah* qui lui, par exemple, est un enfant qui est complètement capable de comprendre mais qui est pas... enfin... qui décroche quand on n'est pas qu'avec lui... Lui effectivement, il ne faut pas l'oublier... enfin... voilà... Je peux t'en citer encore d'autres, hein... Milo*, lui par exemple, tu devras... Milo* lui c'est un enfant qui est en très grande difficulté, c'est un enfant qui aurait besoin d'une AVS. Il y a tout un projet qui est en train de se mettre en place pour cet enfant-là. Tout un plan... voilà... mais euh... pour le moment, rien... enfin... tout est en cours... donc pour moi, nous on n'a pas d'aide pour le moment et il faut faire avec... donc voilà... Après aussi, en entrant, donc je te dis qu'ils lisent... mais mainte[...] là comme je m'en rends compte... enfin... à ce stade de l'année, j'en ai par exemple, on va dire, allez... 5 sur 26, cinq-six, qui écrivent en attaché quand même mal, qui ne font pas bien leurs lettres,</p>

	<p>qui ne sont pas bien sur les lignes, donc eux, je leur demande, et là ils commencent à le savoir mais encore, c'est... comme il y a eu la piscine et tout ça, bon ça a un peu déstabilisé des habitudes mais eux, depuis une semaine, je leur ai dit... enfin, depuis dix jours, je leur ai dit, « <i>tous les matins vous arrivez en classe, vous vous ne lisez pas en priorité, prenez votre fiche</i> ». Ils ont une fiche en fait où il y a l'alphabet en attaché sur laquelle ils repassent au feutre d'ardoise, que je leur ai faite. Donc, eux, ils doivent faire ça.</p>
8'37"	<p>M : Donc, ça, quand j'arrive je peux le demander à eux de passer directement dessus et comme ça ils ont déjà la fiche, ils peuvent la sortir...</p>
8'44"	<p>C : Ils ont déjà la fiche, voilà. Ok ?</p>
8'46"	<p>M : Est-ce qu'il y a d'autres rituels que je dois faire le matin, à part la date et les petits jeux de mathématiques ?</p>
8'50"	<p>C : Alors après aussi il y a un responsable emploi du temps. L'emploi du temps est affiché au moins pour la matinée...</p>
8'56"	<p>M : Donc je dois l'écrire ? C'est moi qui l'écris quand je rentre ?</p>
9'00"	<p>C : Voilà, c'est toi qui l'écris. Tu laisses un trait rouge au niveau de la récréation et un trait rouge au niveau du repas. Moi l'après-midi souvent je l'écris pas parce que des fois j'ajuste, donc je fais entre midi et deux. Et donc, le responsable donc, hop, donc quand j'écris rituel, par exemple je mets appel date, euh ou lire, appel date euh... et puis des fois il y a un petit jeu aussi. Ah oui, des fois il y a un petit jeu en rituel que je rajoute aussi... voilà... Ça peut être souvent, c'est le jeu... soit c'est... pour le moment, on a fait ça... soit c'est des mots éclatés et il faut qu'ils retrouvent la phrase. Soit... euh... syllabes éclatées et il faut qu'ils retrouvent des mots, avec un code couleur... euh... vert jaune rouge. Donc à chaque fois, le vert ça correspond à la première syllabe, le jaune à la deuxième, le rouge à la troisième. Il y a par exemple, deux mots éclatés... donc j'écris numéro 1 avec vert, jaune, rouge. Numéro deux verte jaune rouge... et toutes les syllabes éclatées en couleurs. Et là ils doivent me retrouver deux mots.</p>
10'00"	<p>M : D'accord.</p>
10'00"	<p>C : Voilà... Donc... C'est pas encore évident pour la plupart... ce jeu... voilà... mais après, tu peux l'adapter, tu peux par exemple leur dire les mots que tu veux. Tu peux en faire trois et leur dire par exemple... tu pourrais éventuellement leur mettre des images... voilà... Et après, on y arrive mais effectivement il y en a beaucoup encore pour qui c'est difficile mais ça fait partie de... on corrige, ils comprennent et petit à petit, l'idée c'est qu'ils y arrivent sans aide.</p>
10'25"	<p>M : D'accord... et du coup, quand les rituels sont terminés, qu'est-ce que je fais?</p>

10'29"	C : Donc là, tu m'as dit que c'était mardi ?
10'33"	M : Oui.
10'34"	C : Donc, un jour plutôt de lecture littérature... D'accord... Euh... Donc... Alors... On va dire que c'est [...] ils ont déjà découvert le texte ?
10'46"	M : Je ne sais, est-ce-que lundi ils l'auront découvert ?
10'49"	C : Parce que là, mardi, ils auront découvert le texte. Donc ça sera des... Ce sera, on va retravailler car on a plusieurs séances, le même texte.
11'02"	M : D'accord.
11'03"	C : Donc... euh...
11'04"	M : Comment je fais la transition à la fin des rituels ? Je leur dis directement, on sort le livre ? Ou est-ce qu'ils le savent ? Ça se passe comment ?
11'13"	C : Donc là, je commence de plus en plus... voilà... j'ai de plus en plus de lecteurs, donc là je fais appel à l'emploi du temps. Parce que le responsable du temps, il a le droit de se lever pour gérer sa responsabilité. Donc, appelle ça a été fini, il a le droit de se lever pour faire une croix. Puis après on voit, déjà lui si il fait son travail correctement, les croix se font au fur et à mesure. C'est pas encore toujours le cas [<i>rire</i>] donc voilà... mais c'est l'idée... Et euh... Et donc, oui voilà, je vais faire appel à l'emploi du temps en disant, là on a finit ça, regardez ce qu'il y a d'écrit. S'il faut sortir, admettons, son porte-vue... Si c'est pour relire en collectif, par exemple. Donc, si on décide... Donc admettons, là si on décide de faire une lecture collective avec les 26, sachant que j'en ai quand même 4 qui sont vraiment décrochés par rapport au groupe général en lecture. Donc eux, là je suis en train de mettre en place un travail un peu différencié... Soit eux... eux souvent ils ont le texte, ils ont le même texte mais simplifié. Avec des mots vraiment faciles à déchiffrer, plus couramment, plus courants. Bon, sauf que, honnêtement, c'est pas encore évident de gérer parce que les autres sont pas encore complètement autonomes. Donc, c'est pas toujours évident d'avoir le temps pour tout le monde. Donc, ce que je commence à faire, c'est que je les mets sur des... soit ils suivent le texte avec nous... donc du coup, ils vont très peu participer mais j'essaie de faire en sorte... Si par exemple, je lis sur le livre avec les illustrations, alors là je les mets avec nous. Parce que... en... après sinon, il y a aussi le porte-vue où là du coup, c'est le texte sans les illustrations... D'accord ? Donc quand je lis sur les livres, je les mets dans le groupe classe parce qu'on fait aussi beaucoup d'oral sur les illustrations. Donc, ça ils peuvent participer. C'est important qu'ils ne se décrochent pas de l'histoire. D'accord ? Euh... Admettons, mardi... euh... c'est sûr, on va dire... si c'est sur le porte-vue... Donc, là je vais les mettre sur les Logico. Là je vais commencer... Je commence ça depuis cette semaine. Ils revoient leurs

	syllabes...
13'11"	M : Logico ? C'est-à-dire ?
13'12"	C : Logico... C'est des plateaux en plastique, avec des jetons... tu veux que je te montre ?
13'18"	M : Oui, si je dois l'utiliser !
13'21"	<i>[L'enseignante se déplace pour aller récupérer un jeu]</i>
13'31"	C : Voilà... Donc l'enfant a ça. Il met une fiche de travail dedans. Donc la fiche, tu peux en trouver, les fabriquer ou après, tu les achètes aussi. Donc là par exemple, ce sont des fiches fabriquées par ma collègue. D'accord ? Et sinon, tu as des fichiers tout prêts. Tu peux faire ça en maths comme en français. Voilà, donc là par exemple, l'élève... Il a une consigne... On peut prendre quelque chose très très simple... Donc, il met la fiche... [manipule le jeu] Et donc, là, il voit que c'est un bidon, il doit chercher « bi »... euh, donc là il va en face et il doit mettre le bon jeton. Alors, celle-ci je ne l'ai pas utilisée, pour te dire, c'est celle de ma collègue [rire] mais par exemple... là je vais devoir voir avec elle, je ne sais pas si elle les a mises sur ce plateau... mais là par exemple, tu vois, donc un... où est-ce que j'ai un... c'est sur le jaune. Je vais chercher le jaune et je vais le mettre devant le un.
14'32"	M : D'accord... Donc ça les élèves en difficulté, je peux les mettre dessus.
14'37"	C : Alors, on est en train... il faut vraiment que la consigne soit simple. Ils ne sont pas encore, vraiment, complètement autonomes là-dessus.
14'43"	M : D'accord. Est-ce que je...
14'45"	C : Maintenant, sinon, tu peux aussi leur trouver un exercice dans leur fichier bleu de début d'année. Ça par contre, ils sont capables de le faire tout seul.
14'54"	M : En autonomie, sans que j'ai besoin de les gérer ?
14'57"	C : Avant, il faut choisir la page, leur mettre un marque page. Euh... voilà... une page de début d'année où il faut compléter par « la, li, lo »... par exemple. Ça ils peuvent le faire normalement.
15'08"	M : Est-ce que je les regroupe, ou est-ce qu'ils restent à leur place ? Comment ça se passe quand ils sont en autonomie comme ça ?
15'14"	C : Je préfère les regrouper. Tout est possible mais...
15'20"	M : D'accord... Du coup, tu as une partie qui va lire le texte...
15'27"	C : Donc après, les vingt autres, en gros... là on décide de le faire tous

	ensemble. J'ai quand même dans ces vingt-là, deux lecteurs confirmés de niveau CE1. Donc ceux-là, lisent depuis qu'ils sont entrés en CP. Couramment. Eux souvent, ce que je fais, c'est qu'ils prennent le livre et ils vont lire tous les 2 de leur côté parce que sinon, c'est trop lent pour eux, ils s'ennuient. C'est bon ?
15'54"	M : Oui oui.
15'56"	C & M : <i>[rires]</i>
15'58"	C : Après, quand on fait la lecture collective, j'insiste pour que tout le monde ait le doigt. Et on y va. Chaque élève lit une phrase. On reprend, on essaye de reprendre la notion de phrase, de lignes... même si tout ça n'est pas encore bien acquis. Mais on va... moi je vais insister là-dessus.
16'15"	M : En ce qui concerne... Je vais revenir sur les élèves en difficultés... Je leur fais enchaîner combien de feuilles, de fiches d'exercices ? Ils vont en faire une seule pendant que les autres...
16'26"	C : Normalement, à peu près... il te faut un gros quart d'heure, oui, oui un quart d'heure... Donc, euh... donc en principe, ils auront le temps de faire un exercice, une page du cahier... pas plus. Ils sont quand même lents.
16'45"	M : Et les difficultés qu'ils rencontrent, elles sont dues à quoi ?
16'51"	C : Il y a plusieurs types... Donc. Alors, il y en a une, par exemple, je pense pas qu'elle ait de déficience ou de difficulté au niveau des sons. Par contre, il y a eu. il y a un manque de maturité qui a fait qu'elle a pris du retard. Elle est arrivée de Grande Section pas du tout prête, en fait, pour le CP au fond, juste prête pour rester en Grande Section... Donc, après, c'est une élève qui rentre dans le moule. Elle peut faire semblant, elle peut essayer de faire plaisir à la maîtresse mais elle en était là quoi. Pendant trois, quatre mois, elle fait pour faire plaisir... Voilà. Elle, du coup, forcément, il y a du retard. En début d'année, elle était pas du tout dans l'alphabet. Forcément, le retard s'est accumulé. Donc, aujourd'hui, là j'ai l'impression qu'on est... il faut la mobiliser, y'a des... je vois là, j'ai eu l'impression cette semaine, quand je dis c'est vraiment récent, qu'elle est quand même capable et puis il y a des moments, elle arrive à lire des mots.... Elle est en train de se dire qu'en fait elle était capable de lire « papa va à la piscine ». On en est... on est à peine à ce stade-là si tu veux. Après, va falloir... Elle va aller travailler aussi avec le RASED.
18'12"	M : Elle, je peux la laisser toute seule ? Elle me fera quand même l'exercice ? Ou il va falloir que je repasse derrière pour l'aider ?
18'20"	C : Tu peux... Pour être sûr que ce soit fait, il vaut mieux aller jeter un coup d'œil... C'est pas évident du tout... Après, elle est capable mais effectivement, pour être sûr qu'elle a bien compris... Voilà...

18'29"	M : Et les trois autres, alors ?
18'31"	C : Zakaria*, lui, ce sont des difficultés vraiment, euh... pas tout à fait du même ordre. Lui c'est un enfant qui a vraiment des difficultés de sons. Le [j] par exemple, aujourd'hui ça a été laborieux pour qu'il le dise. Le mot c'était « jour », je lui ai demandé par quelle lettre ça commence. C'est laborieux, puis alors après il n'est plus sûr... Même s'il y a l'alphabet, c'est... Donc, il m'a sorti le « f ». Lui en fait, je pense qu'il confond plein de sons. Après, il y a des fois où il me fait des choses correctes mais bon, forcément comme déjà il n'entend pas bien, donc forcément ça se répercute sur la lecture et là il est très loin des autres. Même si il y a des moments où il est capable de me lire des petits mots.
19'16"	M : Lui, il me fera les exercices mais il aura besoin d'un petit peu de conseils, d'aide pour démarrer ?
19'23"	C : Oui. Il risque à des moments, effectivement, de te déranger un petit peu. Ça encore, c'est pas évident, c'est qu'effectivement les élèves de ce groupe en difficulté, ça ne roule pas vraiment. Moi après, j'ai été absente aussi 2 mois donc il m'a fallu encore un temps pour prendre la température. Encore ça, c'est pas vraiment acquis. Ça ne roule pas comme sur des roulettes quand ils sont en autonomie. Ils viennent te voir, ça c'est compliqué... Disons que des fois, tu leur dis « non, je ne peux pas, je suis avec les autres », ça ils l'entendent mais je ne vais pas te garantir que l'exercice soit bien fait, ou fait.
19'58"	M : Et les 2 derniers, c'est de quel ordre ?
20'01"	C : Donc après, il y a Shaima* qui elle est quand même moins en difficulté que ces deux enfants-là. Elle, c'est... il faut qu'elle soit rassurée. Encore, j'ai pas vraiment réussi à le faire, on a pris du temps, je ne sais pas... enfin... du coup, elle est à la fois un petit peu lente, donc pour le moment, elle connaît tous ses sons mais c'est très... comme elle n'est pas sûre, tout est très lent quand elle lit.
20'30"	M : Mais si je la laisse sur de la syllabe...
20'32"	C : Elle est au dessus des deux autres. Le quatrième, c'est Milo* qui lui est en grande, grande difficulté. C'est celui dont on a parlé tout à l'heure, pour qui il faudrait une AVS. Lui, lui... il peut faire de l'écriture parce qu'il adore écrire. Après, le fichier bleu c'est trop difficile... encore trop difficile pour lui. J'ai un Bled, quelque chose qui s'appelle « méthode de lecture 100% syllabique » du Bled. C'est syllabique mais effectivement ça marche quand même avec ces enfants-là. Ces enfants-là, à la maison, ils ont ça en plus en devoir, à la place de ce que les autres font. Et quand même, ça leur fait du bien, ils sont tous capables, y compris Milo*, de me lire des syllabes quand même, grâce à ce livre. Par exemple, Milo*, tu peux lui sortir le Bled par exemple, les premiers sons « ra, re, ri, ro, ru ». Il faut prendre 2 minutes pour qu'il te relise « ra, re, ri, ro, ru » et là, tu vas pouvoir le lancer

	par exemple sur de la copie de « ra, re, ri, ro, ru ».
21'40"	M : D'accord. Je peux lui le lancer sur un exercice à part...
21'45"	C : Et Logico, on est en train aussi mais encore, comme il n'en a pas fait assez, que chaque fois ce sont des consignes différentes, c'est pas encore...
21'55"	M : Du coup, lui...
21'57"	C : Avec tout ce que je viens te dire [<i>rire</i>], je te montre que c'est pas vraiment de vrais autonomes au final. [<i>rires</i>]
22'02"	M : Je vais avoir du mal avec Logico. [<i>rire</i>]
22'04"	C : Oui... C'est pas... disons que... ça commence mais voilà, c'est pas encore... on l'a lancé, Logico, on l'a lancé cette semaine. Donc là, tu me dis mardi, effectivement, je te conseillerais sur autre chose.
22'15"	M : Donc rester sur le fichier dont ils ont l'habitude...
22'21"	C : Oui, pour les 3 autres. Pour lui, effectivement, de la copie si tu veux vraiment qu'il soit autonome. Tu peux lui faire faire de la copie.
22'29"	M : En ce qui concerne les autres, je leur fait lire une fois ? Je découpe le texte comment quand ils vont le lire ? Une lecture collective, je découpe à la phrase ? Comment je dois faire ?
22'42"	C : Soit on reprend, admettons, là j'en suis à l'épisode 3 et il y en a 7... Euh... On reprend en principe quand on veut lire, depuis le début. Ça dépend de la taille des épisodes. Après, tu peux lire que l'épisode 3... Tu rappelles rapidement l'histoire depuis le début puis on se met à lire. Comme je te disais, tout le monde a le doigt et on y va. Là c'est assez basique, on lit le texte. Après, quand... ça ne sera pas le cas parce que dans mes autres textes, à chaque fois il y a le texte, les mots fréquents avec les anciens mots fréquents pour réviser. Après, soit c'est des petits jeux de mots, par exemple, on prend « bou », on enlève le « b » et on met « p », donc ça fait « pou », « lou », des petites choses comme ça pour aider à lire un peu rapidement. Donc après, ben, ils lisent une phrase chacun, on tourne. Après, trois mots fréquents chacun. Éventuellement, tu peux aussi faire le petit jeu du chronomètre... Ça en collectif, c'est... Le jeu du chronomètre... Après, je te dis pas, encore, je ne le fais pas assez. Justement j'y ai pensé qu'il faut que je le refasse car ça marche bien avec les enfants. Ça les motive bien. Donc, tu prends par exemple les mots fréquents et tu chronométrés l'élève pendant qu'il lit sa série de mots fréquents et tu notes. Le copain lit ensuite, et tu notes. Tu fais un concours de celui qui est le plus rapide.
24'18"	M : c'est un peu de la fluence...
24'20"	C : Oui. Après ça, honnêtement, c'est mieux en petit groupe. Après en

	grand groupe, c'est vrai que ça les tient, sauf qu'il y en a 4 qui ne peuvent pas se... après...
24'30"	M : Donc ça c'est pour la partie lecture...
24'33"	C : Après, en lecture ce que je fais des fois, quand on a lu le texte, pour un peu les motiver, comme ils ont un porte-vue, ils peuvent écrire dessus et ça s'efface. Je leur dit : « Allez, on entoure la syllabe dans le mot-là, on entoure la syllabe, on efface, on entoure le mot... ». Ça aussi, tu peux faire ça, ça marche bien. Et puis tous les mots, ben... enfin... tu peux gérer un peu l'hétérogénéité, puisque bon... c'est un peu comme une dictée quoi... tu as ceux qui vont aller plus lentement et qui vont en faire moins, mais du coup, tout le monde est assez actif.
25'10"	M : Et je termine vers quelle heure ? Ça doit durer combien de temps cette séance en temps normal ?
25'15"	C : Alors, ça dépend... Si tu ne fais que la lecture pure, ça va être 10 minutes, un quart d'heure. Si tu veux faire ce que je te dis là, ça peut-être vingt, vingt-cinq minutes. Voilà. Après, en gros, il y a ça... il y a aussi, en lecture, tu peux faire les mots fréquents. Ça c'est un peu... ça va dépendre de la gestion du temps. Donc, si tu as du temps, s'ils ont lu assez vite et ont été assez concentrés, voilà... Tu peux prendre ce petit livret [montre le livret], c'est donc un livre de mots fréquents. Les mots fréquents ce sont les mots qu'il y a aussi là [montre les étiquettes de mots fréquents affichées le long du mur]. Soit tu te sers de l'affichage, soit tu te sers du livret. On fait un peu de lecture flash, pour qu'ils intègrent ces mots et qu'ils les lisent rapidement. On peut aussi après les écrire.
25'58"	M : Et ça mes élèves en difficultés y arrivent ? Ils arrivent à les reconnaître ? Ils arrivent à...
26'04"	C : Pas tous mais ils y arrivent une partie. Ça par exemple, c'est un exercice où tu peux intégrer les élèves en difficulté. Parce que, au pire, si c'est « dans », ils vont pouvoir toujours écrire le « d » de « dans ». Moi, ce genre de séance, par contre, je prends aussi les élèves en difficulté. A part Milo* où c'est compliqué...
26'25"	M : Sur certains exercices, je vais les mettre en autonomie, ou du moins, un petit peu en dehors du groupe et pour d'autres parties, je peux les regrouper...
26'31"	C : Là, actuellement, effectivement, à chaque fois que je fais de la grande lecture, sauf quand c'est avec les illustrations et qu'on fait de la discussion sur l'histoire, donc là je les laisse avec nous. Sinon, quand on fait de la lecture pure, j'essaie de les prendre eux, à part, après. Donc effectivement, là en ce moment, cette semaine j'ai commencé les Logico mais comme je te disais, c'est récent. Sinon, je faisais le fichier bleu.

26'55"	M : Du coup, une fois que ma lecture est terminée...
26'58"	C : Là, après, en principe il y a le fichier d'exercices. Il va être en lien avec l'épisode lu. Ça dépend à chaque fois, ça va être des exercices différents, pas toujours les mêmes. En gros, il y en a trois en moyenne, trois ou quatre... Normalement on explique toutes les consignes. Les enfants vont commencer à te lire les consignes. En principe, ce sont eux qui commencent à les lire...
27'28"	M : Je les laisse lire les consignes à haute voix ? Il y en a un qui lit pour tout le monde ? Comment ça se passe ?
27'32"	C : Voilà, comme ça... un peu comme ça... voilà... Ça dépend du temps, des fois ça arrive que je leur dise, aux plus rapides « allez y, vous pouvez lire les consignes » et ils font tout, tout seul. Mais honnêtement à ce stade de l'année, si tu ne veux pas être trop déçu, il vaut mieux prendre le temps de lire tous ensemble les consignes, de leur faire poser le crayon parce qu'il y en a qui commencent. Donc on prend le temps, même si pour certains c'est long, ça ne leur fait pas de mal parce que souvent, même les bons parfois ne respectent pas forcément la consigne. On explique chaque consigne même si souvent quatre exercices, ça fait beaucoup. Mais c'est toujours le dilemme de... après quand tu les reprends aussi c'est pas forcément mieux parce qu'ils sont dans leurs exercices. Donc je trouve quand même qu'en moyenne que c'est... enfin... par expérience, je trouve que c'est quand même mieux de prendre le temps de tout expliquer et après de les lancer. C'est pas un temps encore évident, toujours en CP, parce qu'ils ne sont pas encore autonomes, l'attention ce n'est pas trop évident...
28'33"	M : Qu'est-ce que je fais si j'ai des élèves qui ont terminé avant les autres ? Qui ont terminé rapidement ?
28'39"	C : Alors, en moyenne, tu vas en voir trois ou quatre maximum qui risquent de finir 5 minutes avant la fin. Souvent, ce qui se passe c'est que les plus lents ne finissent pas. Après, eux... soit ils ont quelque chose dans leur pochette, soit s'ils sont... c'est maximum cinq personnes à la bibliothèque. Après, ils peuvent aller lire un livre à la bibliothèque.
29'06"	M : La pochette, ils l'ont où ?
29'08"	C : Dans leur casier.
29'09"	M : Dans leur casier... Ils savent ce qu'ils ont à faire ou je dois leur redire « Prends ta pochette » ?
29'12"	C : Tu ne leur dis pas, c'est à eux d'aller voir dans leur pochette. Des fois, ils me disent, « je n'ai plus rien maîtresse ». Si j'ai rien sous la main, ben ils vont lire un livre. Ou, là-bas j'ai plein d'activités en autonomie aussi, ils commencent à maîtriser ça aussi. Il y a des fiches de travail de lecture... Comme je te dis, c'est 5 maximum qui finissent vraiment. Ça peut se gérer,

	ils peuvent prendre une fiche...
29'37"	M : Pour ceux qui sont en difficulté d'apprentissage, est-ce qu'ils sont sur le même fichier ou est-ce qu'ils sont sur un fichier... ils continuent sur le premier fichier ? Qu'est-ce que je dois faire ?
29'45"	C : Actuellement, ils sont sur le même fichier pour ceux... parce que c'est un texte en lien avec la piscine qui est accessible parce que j'ai fait des résumés à peu près à tous, à part à Milo*... mais comme c'est une histoire en lien avec la piscine, je n'ai pas voulu totalement le décrocher.
30'02"	M : Qui est comme texte ?
30'03"	C : « <i>Je ne veux pas aller à la piscine</i> ». Donc, là du coup, je n'ai pas de livre, je n'ai qu'un livre pour la classe, puisque c'est un texte qui sort de la méthode, que je fais juste pour la semaine piscine. Du coup, oui donc... Le fichier, du coup, ils ont tous le même parce que c'est accessible. Là j'ai fait la première page, ça s'est très bien passé pour tous, à part bien sûr pour Milo*. Là, il fallait l'aider. Il faut lui accorder un temps... Après, on a découpé l'image, voilà... On a essayé de reconnaître... Par exemple, je te donne l'exercice... C'était donc... Tu avais deux illustrations, la première illustration on voyait le lapin qui discutait avec sa maman et il y avait la phrase « Sa maman lui dit », etcetera. L'autre c'était avec le papa. Donc Milo, lui qu'est-ce qu'il a fait, j'ai cherché... on a essayé ensemble de lire « maman » et « papa ». Après, bien sûr, moi je lui ai lu la phrase. Donc, mon intérêt, c'était qu'il lise déjà ces deux mots. Après, du coup, forcément, il pouvait faire tout seul.
31'08"	M : Je dois lancer, si ça m'arrive, je dois lancer un petit peu, montrer la marche à suivre et après il est capable de...
31'17"	C : Oui, parce que là... Moi par exemple, lundi c'était... enfin... Il a pu le faire après car il fallait recopier l'expression « jamais de la vie » que le lapin dit tout le temps dans le texte. Comme il sait copier, mais il faut vraiment bien lui montrer. C'est un enfant qui comprend vraiment peu de choses. Il a de grosses difficultés en langage, donc il faut vraiment aller le voir. La difficulté de Milo*, c'est qu'en gros, il n'est pas autonome. C'est pour ça que même, on peut essayer les Logico, je ne suis pas sûre d'y arriver vraiment, parce qu'il lui faudrait vraiment une AVS. Donc, à part faire de l'écriture, assez bon, le dessin, il adore dessiner. Il dessine bien, voilà, ça c'est un truc qui lui plaît et il le fait vraiment bien. Ça tu peux aussi à des moments lui dire « maintenant tu as fait... »... Moi, une fois qu'il a fait un petit travail, je peux le lâcher 5 minutes pour qu'il dessine, ou 10 minutes. Euh... voilà... qu'est-ce-que... Oui, du coup, pour celui-là, ils sont en commun. Sinon, jusque-là pour les autres, c'est le même fichier mais les exercices, il y a 2 niveaux.
32'24"	M : Deux niveaux, d'accord. Quels sont ces niveaux ?

32'27"	C : Donc, par exemple, des fois, ben si c'est... Je te donne un exemple... Tu as un mot, il faut qu'ils... tu as 5 mots sous le mot et il faut qu'ils retrouvent le même mot. Ben eux, par exemple, ils n'ont que 3 mots. Les autres en ont 4 ou 5. Pareil en longueur, ils n'en auront que 4, les autres en auront 5.
32'48"	M : Donc je différencie...
32'49"	C : Tu différencies sur l'exercice. Par exemple, les mots fréquents, il y a un exercice dans ma méthode qui revient souvent. À chaque épisode, il faut aller chercher les mots fréquents. Il y a une série de mots fréquents et à chaque fois que tu trouves le même, tu le colories. Moi en fait, je leur mets en fluo aux élèves en difficulté comme ça ils n'ont qu'à regarder le fluo mais ils peuvent aussi malgré tout faire l'exercice. Euh... Donc, en gros, c'est la quantité. Comme ça... Les phrases à remettre des fois dans l'ordre, elles sont plus courtes. Voilà. [...] En gros, c'est ça. Des fois, quand c'est des exercices plus complexes, soit je mets des exercices de syllabes comme ils ont encore besoin de ça, soit je supprime.
33'35"	M : Donc j'appuie là où ils ont besoin encore ... Si je vois que la syllabe c'est là-dessus qu'il faut que je les emmène ce jour-là...
33'45"	C : Dans le fichier, c'est déjà prêt, normalement vu que je l'ai anticipé. Sauf que là, comme ce fichier-là c'est plus ludique et en lien avec la piscine, comme ils sont fatigués, j'ai fait vraiment soft. Normalement, voilà... Jeudi, ça a fonctionné, tout le monde a pu faire. Comme je te dis, la différence c'est que les lents ne vont pas au bout, ils ne vont faire que deux exercices à la place de trois. C'est tout. À part Milo* qui a vraiment... voilà, forcément il faut... Moi en gros, quand je lance l'exercice, je leur dis « Maintenant c'est parti. S'il y a quelqu'un qui ne comprend pas, bien sûr, il lève le doigt ». Donc là, c'est là que j'ajuste un petit peu et je passe.
34'24"	M : Du coup, ça va me tenir jusqu'à la récréation ?
34'29"	C : Oui, en gros, on va dire jusqu'à 9h15 les rituels. C'est pour ça quand je te dis, des matins où je suis pressée, je ne vais pas faire des maths, on va juste vérifier rapidement ce que les responsables ont fait, on dit la date du jour et puis on arrête là. Du coup, il est 9h05. Donc, des fois ça va jusqu'à 9h30 quand je fais le jeu des mots éclatés par exemple. Ça, c'est encore une difficulté même après l'expérience. [rire] Je me laisse encore avoir parce que des fois je vais trop loin et du coup je me fais manger pour la suite. Oui, 9h15 c'est bien en fait, quand ça s'arrête à 9h15. Après du coup, quand tu commences à 9h15, de 9h15 à 9h30, tu as lecture, 9h30 à 9h45 soit un peu d'ardoise ou on revoit des fois la dictée de syllabes ou les dictées de mots fréquents comme je te disais avec lecture flash, par exemple. Ou des lectures de syllabes aussi parce que j'ai un grand syllabaire. En gros, un jour plutôt mots fréquents, un jour plutôt syllabes. D'accord ? Et ensuite, quand à 9h45, tu es sur le fichier en train d'expliquer les consignes, c'est bien. En principe je sais que je vais pas les speeder, que ça va bien se passer, que les rapides vont finir 5 minutes avant, que les

	autres vont avoir à peu près le temps de finir. En principe, c'est le mieux. [rires]
35'48"	M : D'accord. On va s'arrêter là.

Annexe 2 : Verbatim du retour sur l'instruction au sosie de Caroline

Type de l'entretien : Retour sur l'instruction au sosie sous forme d'une auto-confrontation

Instructeur : Caroline, enseignante expérimentée en CP à l'École élémentaire Georges Simenon de Montpellier (34)

Sosie : Matthieu B.

Date : Vendredi 20 avril à 16h30

Lieu : Ecole élémentaire Georges Simenon, dans la classe de l'enseignante.

M : « La dernière fois, nous avons réalisé une instruction au sosie, où je t'ai précisé que j'étais amené à te remplacer dans ta classe. Tu étais amenée à m'exposer le déroulement de ta journée, pour que je puisse au mieux te remplacer. Suite à cela, je t'ai donné notre sujet de mémoire, à savoir sur l'activité réelle de l'enseignant face aux élèves en difficulté d'apprentissage de lecture en classe de CP. J'aimerais te repasser certains moments de cet entretien, en démarrant à partir de la 11ème minute, quand tu as commencé à parler de la lecture. J'aimerais que tu commentes cet entretien et ce que tu as dit. Tu peux interrompre l'enregistrement du premier entretien quand tu le souhaites et le relancer à tout moment. »

L'enregistrement audio démarre. Au bout de 7 minutes, Matthieu l'arrête et interroge Caroline pour revenir sur des points qui viennent de passer.

M : « Tu dis ici que des fois tu regroupes tes élèves en difficulté, que des fois ils restent avec le groupe classe. Comment ils vivent ce va-et-vient ? Est-ce qu'ils se sentent à part ? Est-ce que cela leur convient ? Est-ce que tu as pu voir des choses... »

C : « Mon fonctionnement c'est toujours le même, à peu près... Les moments les plus difficiles sont quand le texte devient trop compliqué pour eux et qu'ils sont... des fois c'est trop long pour eux. Ce sont les moments les plus difficiles... Après, ils n'ont jamais de frustration... de ce que je vois, ils n'ont pas l'air frustré d'être mis de côté par moment, pour travailler ensemble. Ils sont plutôt contents car ils sont en réussite dans les petits exercices plus syllabiques, avec des fichiers comme les logicos... enfin, de ce type-là.

Ils peuvent être en réussite, ils peuvent faire des échanges de leur niveau. Des fois, un enfant va expliquer à l'autre. Comme c'est deux enfants qui sont plus en difficulté dans le grand groupe par rapport aux autres, quand ils se retrouvent que tous les 2 entre eux, ils se retrouvent en situation des fois où ils expliquent à l'autre, où ils sont capables d'expliquer à

l'autre. Eux, ils sont plutôt en demande de ce genre d'exercice. Quand je leur sors ces exercices-là, ils sont contents et effectivement, et ils préfèrent faire ça que de suivre le texte collectif. »

M : « tu t'occupes des élèves en difficulté et le fait que tu précises qu'ils travaillent de façon individuelle sur certains exercices qui sont à leur niveau, que tu fais ça pour les mettre en réussite. Tu fais cela pour les aider. »

C : « Oui oui, c'est à dire qu'il y a des moments où ils ont besoin que je sois là pour corriger car ils font encore des erreurs sur ces exercices-là. Donc, ce n'est pas totalement tout acquis, c'est pas fait non plus en une minute... enfin, très rapidement car ils ont besoin de réfléchir et de se poser. Le fait de les mettre à deux sur un même exercice, où c'est plus de la manipulation car c'est plus gros, c'est des images en couleur, etcetera... Effectivement ils sont en demande de ça. Quand je leur sors cette fiche-là, logico ou un autre qui ressemble à ça, ils sont contents. »

Caroline hésite, va relancer l'enregistrement puis finalement reprend.

C : « Il m'arrive maintenant... on découvre le texte par les illustrations. Ce moment-là, je le fais en collectif. Tout le monde. C'est un moment de langage. Des fois, je vais écrire certains mots un peu difficiles à lire et qu'ils vont retrouver dans le texte juste après en collectif. Ensuite, là, je laisse maintenant les 15 enfants qui se débrouillent bien, en autonomie. Ils rentrent dans la lecture tout seul. Pendant ce temps-là, je vais prendre le groupe qui lit sur le texte simplifié. Je vais découvrir ce texte-là avec eux et on va lire avec eux. Ça c'est quand j'ai le temps d'organiser comme cela à ce stade de l'année. Ensuite, je reprends le grand groupe et là, on relit tous ensemble une fois et on fait, on explique le texte. »

M : « Tu as pour objectif de les faire raccrocher aux autres, tu passes un peu plus de temps pour qu'ils puissent le comprendre avant de le travailler tous ensemble. »

C : « Oui et surtout le déchiffrer. Je fais aussi la compréhension avec eux pour qu'ils lisent vraiment tout seul, qu'ils fassent l'effort de se lancer, pas que ça soit uniquement les lecteurs qui lisent à leurs placent. »

Caroline relance l'enregistrement audio. Elle l'arrête à 24'33''.

C : « C'est plus pour les remobiliser. Des fois, certains décrochent... Il faut quelque chose

avec... des feutres... c'est plus intense que quand il faut juste montrer. Mais même montrer le mot, du coup... Ça développe au niveau du repérage dans l'espace, ça développe pas mal de choses. Ce genre d'exercices, les élèves en difficulté, tu peux un peu les guider. Les autres vont trouver assez rapidement et puis, il y en a... tu lui dis « *Attention, c'est sur la 3eme ligne !* » Tu donnes un indice de plus, comme les autres ont déjà trouvé... bon... Du coup, l'enfant en difficulté peut, comme il a entendu le mot... C'est moins difficile que de tout déchiffrer. »

Caroline relance l'enregistrement audio. Elle l'arrête à 26'58''.

C : « Je t'ai parlé du travail écrit. J'ai deux fichiers mais ce sont globalement les mêmes exercices, juste plus écourtés ou avec des fois des petites consignes qui diffèrent pour les élèves en difficulté. Ça marche bien. C'est important aussi car ils ressentent qu'ils ont quand même accompli leur travail, même s'ils voient bien que les autres en ont plus. Mais pour leur propre travail, ils l'ont fini. Avant, je laissais le même travail et je mettais en fluo des parties. Ils se sentaient plus dans la différence quand même car c'était bien visible. Ma motivation principale est que l'exercice soit accessible pour eux, qu'ils puissent le faire, qu'ils ne soient pas en échec et submergés par la quantité et la difficulté. Ce que je veux dire par là, c'est que je prends en compte leurs capacités, connaissances mais aussi le côté émotionnel et psychologique qui va leur permettre... qui va les aider à se mettre au travail. »

M : « Est-ce que tu as pu observer des évolutions depuis le début de l'année ? »

C : « Il y a des évolutions mais après, c'est difficile car cela reste... j'en ai encore 3 ou 4 qui sont encore très instables au niveau de l'apprentissage de la lecture. C'est pas encore acquis quoi. Je pense que parfois ils sont un peu découragés. Je dois faire en sorte qu'ils n'aient pas ce sentiment-là. Toute la journée, quand on lit les consignes en mathématiques, découverte du monde, ils se rendent compte qu'ils ne sont pas complètement lecteurs. »

M : « Tu parlais du logico, que tu étais en train de le mettre en place. Qu'est-ce que cela donne ? »

C : « Là par exemple, aujourd'hui sur un autre de type de fiche, ils sont complètement autonomes. On a fait la page 5, allez, on passe à la suivante. Je leur donne la nouvelle fiche et c'est parti. Et après, ils m'appellent quand ils ont fini de mettre les images des Alphas à côté du mot. On retourne, on n'est plus en Alphas, on refait la même chose avec les mots dans un

autre ordre et avec des lettres cette fois-ci. Là effectivement, il y a des erreurs de temps en temps, on les corrige mais ils sont autonomes. Ils le font vraiment, ce n'est pas du hasard.

M : « Et le travail à l'aide du bled ? »

Là, il y a plusieurs choses. Je me suis rendu compte que le Bled est quand même assez efficace pour les enfants en grande difficulté. A chaque fois que j'ai utilisé cet outil, ils ont fini par rentrer dans la petite lecture on va dire. Ils sont... J'ai déjà eu un enfant qui n'était pas capable de combiner mais là, voilà... l'année dernière, les trois élèves qui ont utilisé cela sont rentrés dans la lecture de syllabes simples mais ils sont rentrés dans quelque chose. C'est un outil qui me paraît assez sûr car pour ces enfants-là, les textes classiques sont trop difficiles. Même quand je les mets au présent pour eux, cela reste encore trop compliqué. Par exemple pour Milo.* Alors que je sais qu'il y a quelque chose qu'il peut faire tous les jours. Qu'il peut aussi faire à la maison. Souvent, ça me permet d'avoir un lien avec les familles plutôt que d'avoir des devoirs inadaptés. Du coup, ils ont cette page de Bled à faire. Ils revoient un son et vont jusqu'au bout et il y a une petite phrase. Il n'y a pas de texte, ou alors des petits textes vers la fin du livre. Ça, c'est ma motivation. C'est un outil qui sert aussi à la famille et qui est clair. Il permet d'être utilisé à l'école comme à la maison. Si je prends le cas de Milo*, au début, il travaillait des sons qui n'étaient pas les mêmes que ceux travaillés en classe car nous avançons trop vite. Mais là, par exemple cette semaine, j'ai fait le [g] et je l'ai mis sur le même travail mais à la place d'avoir la fiche son en noir et blanc et peut-être un peu plus petite. On ne sait pas s'il y a de la dyslexie ou pas car c'est trop tôt pour diagnostiquer, donc pour le moment je préfère que ce soit en gros caractère. Il va donc me faire le même son que les autres mais sur son Bled. Pareil pour la dictée, puis voilà... Par exemple, c'est sa grand-mère qui le suit beaucoup pour les devoirs. Donc tous les jours, je note la page et c'est assez pratique pour moi aussi, pour différencier et noter les devoirs différents. Tout cela, ça prend du temps quand on a tout le monde à gérer. C'est assez pratique et ça va vite. Des fois, il fait des révisions mais au moins, il a ses devoirs comme les autres mais à son niveau. Par exemple, il y avait une dictée avec quatre mots qui étaient assez difficiles pour les autres et à partir de ces mots-là, j'allais faire une dictée de phrase. Sa grand-mère m'a dit qu'elle allait lui faire travailler quatre mots qu'elle allait choisir dans le Bled car je n'avais pas eu le temps de préparer les devoirs de Milo*. Mais, comme tout le monde à l'habitude d'utiliser cet outil, elle m'a dit les mots qu'elle a travaillés avec lui et j'ai proposé à Milo une dictée adaptée avec ces quatre mots. C'est aussi un lien intéressant avec la maison. En classe, on y passe très peu de

temps. Je vais juste vérifier que ce son il est capable de le lire avant de lui donner. Après, finalement, il y a beaucoup de choses qu'il va faire à la maison qu'on n'aura pas forcément le temps de travailler en classe. Mais je sais qu'il est capable de lire ce son avant de lui donner du travail.

Caroline relance l'enregistrement audio. Elle l'arrête à 29'45''.

C : « Alors là, entre temps, j'ai trouvé d'autres exercices où il est quand même autonome et j'imprime cela sur internet. Ce sont plus des exercices de syllabes. Mais je ne sais pas... il y en a moins, il y a quelque chose qui fait qu'il y arrive globalement... Alors que quand on fait le fichier bleu qui est quand même assez simple, normalement accessible pour tous... C'est un fichier où l'on travaille vraiment la syllabique. Je ne parle pas du fichier lecture/compréhension. Cela reste encore un peu difficile pour lui parce que, peut-être qu'il y en a trop. Donc quand je lui donne les petits exercices à coller dans un cahier à part, que les autres n'ont pas, eh ben finalement cela fonctionne mieux. Comme quoi, une fois de plus, j'ai l'impression que de différencier, c'est pas ça qui les gêne le plus. C'est vraiment d'y arriver. Pour certains enfants, j'ai beau adapter tout ce que je veux... Je sais que ma collègue fait trois niveaux sur son fichier. D'accord ? Moi j'estime que deux suffisent. Le troisième serait pour ce type d'enfants-là mais tu as beau... ça ne sera jamais... Il me faudrait refaire un fichier entier, c'est comme-ci j'en faisais un troisième... Mais en plus, je ne peux pas juste simplifier... on est trop loin encore de ce qui est attendu d'un enf... donc... je lui donne quand même le fichier simple car des fois il y a des petits exercices qu'il fait mais je sais qu'il n'est pas encore complètement adapté à lui. Là, je suis obligé de sortir des choses décrochées. Cela reste mon avis personnel... Pourtant je passe du temps à faire des trucs moi-même mais tu as beau le tourner dans tous les sens... Soit alors, tu reconstruis tout mais du coup, pour faire quoi ? Prendre un mot de l'histoire ? Cela ne sert à rien de toute façon... »

Caroline va relancer l'enregistrement audio. Mais elle s'arrête et revient sur les rituels.

C : « Tu vois les rituels. Des fois, avec les 26 élèves, c'est compliqué... Après effectivement, les enfants tu les débloquent mais c'est pas forcément... Moi je trouve, enfin... je ne te dis pas que j'ai la réponse juste mais je pense que des fois ils se débloquent en faisant des choses dans la classe... Si je prends le cas de Julie*, je me rappelle de l'année dernière quand elle s'est mise à vraiment lire, où elle a pris conscience qu'elle lit. Alors, ça ne veut pas dire qu'elle lit tout mais elle était capable de se dire « Ah oui, là ça y est, je lis ! » C'était grâce à l'emploi du

temps, c'était grâce à ce qu'on a mis en place à côté. C'est là qu'elle avait compris ! Quand je l'ai mise responsable emploi du temps, c'était un moment de l'année où elle pouvait commencer à quand même déchiffrer des choses, et effectivement là « Ri-tu-el », le « el » elle ne pouvait pas le lire mais comme finalement « rituel » elle le connaissait, elle le devinait et elle était en train de lire vraiment. Finalement, si je prends le cas de Julie*, ça a été un outil parmi d'autre. Il n'y a pas eu que ça bien sûr, mais où, dans ma classe je me suis dit « là elle a un déclic aujourd'hui ! ». Par exemple, j'utilise ce genre de choses quand le matin, ils continuent à s'appeler entre eux ; à faire l'appel avec des étiquettes et tout ça. Je sais que certains collègues de CP ne passent pas de temps là-dessus, que ça peut-être une perte de temps sur certains car on prend un peu de temps avec cela. Mais, même si ce sont des enfants moyens, moyens-moins en lecture qui, quand même déchiffrent un petit peu, quand ils ont vraiment cette responsabilité et qu'ils lisent les prénoms mais en les appelant, c'est... il se passe autre chose. C'est bien pour les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture ou pour les bons du début d'année. C'est un tout qui peut débloquer un enfant. Chaque enfant avance à son rythme. Ils peuvent assimiler des choses après coup.

Annexe 3 : Verbatim de l'instruction au sosie de Florence

Type de l'entretien : instruction au sosie

Instructeur : Florence, enseignante expérimentée en CP à l'École élémentaire des Cigales de Fabrègues (34)

Sosie : Matthieu B.

Date : Lundi 27 mars à 17h

Lieu : Ecole élémentaire des Cigales, dans la classe de l'enseignante.

00'00''	M : Demain, je suis amené à te remplacer dans ta classe. J'ai besoin, pour ce faire que tu me détailles toutes les techniques, les méthodes que tu vas employer avec tes élèves pour qu'ils ne se rendent pas compte que tu n'es pas là, pour que la séance se déroule comme ils ont l'habitude que cela se passe.
00'19''	F : D'accord. Donc, je vais te montrer le début d'une séance. Nous travaillons avec la méthode « <i>Je lis avec Mona et ses amis</i> ». Chaque élève a donc un livre de lecture et un fichier. Tu fais une séance de début d'apprentissage d'un nouveau son. D'abord, il y a observation de l'image et chaque enfant, à tour de rôle dans la classe, fait une phrase sur ce qu'il observe pour faire des hypothèses de lecture. Ensuite... Ensuite, maintenant, vu qu'on est au mois de mars, ils savent quand même bien lire, donc ils peuvent lire à tour de rôle. Ils te lisent chacun une phrase, à tour de rôle dans la classe. Nous lisons même le reste qui n'est pas prévu normalement, que normalement c'est moi qui leur lis mais maintenant comme ils savent bien lire et qu'ils ont envie de lire, donc on lit aussi le reste. Ce qui permet ensuite de voir si les hypothèses étaient bonnes en les questionnant sur la suite, la compréhension de la lecture.
1'19''	M : D'accord, donc je dois commencer par ça, une observation de l'image... Est-ce que ça... c'est pour que tout le monde soit au même niveau ? Pourquoi ce choix ?
1'27''	F : Voilà, ça leur fait faire du langage oral, ça leur apprend à faire des phrases correctes si tu les reprends. Ça les oblige à écouter les autres aussi, parce que, un élève ne doit pas te faire une phrase qu'un autre a déjà dite. Ça les oblige aussi à s'écouter en même temps... Voilà, c'est... bon... Après il y a des questions de compréhension, sur la compréhension du texte.
1'46''	M : Pour la lecture du texte, est-ce que je dois faire attention à certains élèves qui peuvent avoir des difficultés ou est-ce que je dois interroger n'importe qui dans la classe ?

1'54''	F : Tu les interrogés... alors... en ce moment je les interroge un peu au hasard pour les obliger à bien suivre... comme ça c'est un peu la surprise de qui va être interrogé. Et bon, évidemment, je connais les élèves en difficulté qui sont placés devant. Devant la classe, devant moi.... Donc tu choisis des phrases qui sont un peu plus simples pour eux, pour les faire lire et tu les aides. De toute manière s'ils n'y arrivent pas, tu les aides. Donc, tu les laisses décortiquer. C'est un peu difficile en ce moment car il y a un décalage avec des élèves qui décortiquent encore en syllabique et bon, il y en a 4 ou 5 on va dire et ceux qui lisent très bien.
2'27''	M : Je fais une différenciation pour ceux qui sont un peu en difficulté ?
2'30''	<p>F : Voilà... les aider. Les autres, ils attendent de toute manière. Voilà... à ce niveau-là... voilà...</p> <p>Après quand tu as fait ceci, tu passes à l'étude des sons eux-mêmes. Ils les lisent pff... il y en a, ils les lisent maintenant il n'y a même pas besoin de leur faire découvrir. Ils les devinent. Donc on passe à l'autre page. On lit les sons avec les mots. Jusqu'ici à peu près, la première séance. (<i>elle montre la page</i>)</p> <p>Et là pareil, ils lisent à tour de rôle. Tu fais répéter plusieurs fois. Tu fais comme ça. On répète après, pas mal en collectif au début justement, comme ça les élèves, en répétant tous ensemble, ceux qui sont en difficulté, ça leur permet d'écouter les autres et de s'aider pour la lecture.</p> <p>Le lendemain, je leur fais lire tout seul, mais pour la première approche, comme ça, les élèves en difficulté peuvent s'aider de la lecture des autres, tout en suivant. Ce qui est un peu aussi pour les élèves en difficulté, je fais bien attention qu'ils suivent bien. Tu leur fais bien suivre avec le doigt, comme ça tu peux surveiller qu'ils suivent bien les mots et qu'ils ne sont pas décalés par rapport aux autres.</p>
3'35''	F : Voilà, donc ça c'est la première séance de lecture, qui dure environ trois quarts d'heure maintenant. Au début, je faisais des séances plus courtes, mais maintenant, je peux leur (??)
3'47''	<p>F : Donc après, nous passons au fichier de lecture. Il correspond bien sûr au chapitre. Il y a une première page de compréhension du texte. Alors, on lit les consignes ensemble et tu aides les élèves en difficulté. Une fois que vous avez lu la consigne tous ensemble, toutes les consignes, tu vérifies que l'ensemble de la classe ait compris ce qu'il faut faire et à ce moment-là, ils font la page tout seul. Tu peux t'occuper des élèves en difficulté. Donc, tu leur fais lire tout doucement pendant que les autres avancent le travail. Et... [...] Le premier jour, tu ne fais que ça, tu t'arrêtes ici. Là... (<i>elle montre la page</i>)</p> <p>Le soir, à la maison, en lecture, ils ont cette phrase en bleu et la moitié du texte</p>

	à lire. Sauf s'il y en a qui veulent lire tout, ils lisent tout bien sûr, et cette première partie aussi, là-haut, à reprendre à la maison en lecture. Ils ne font que répéter ce qui a été vu, ce qui permet le lendemain de travailler davantage sur le son : on relit ça, on complète là et on relit le fichier aussi. (<i>elle montre les différentes pages des manuels</i>)
4'55''	M : D'accord. Sur l'ensemble de ma classe, combien j'ai d'élèves en difficulté ?
4'57''	F : Surtout, 2 en assez grosses difficultés, et puis les autres... après... bon... 2 autres ou 3 peut-être qui sont plus lents à lire. Surtout en lenteur de lecture. Il y en a 2 qui sont vraiment en syllabique complet, dont une qui est arrivée deux mois décalés, donc évidemment, elle a du mal à rattraper. Il y a surtout un ou deux en difficulté sur l'ensemble de la classe de 23 élèves.
5'26''	M : Qu'est-ce que je peux utiliser, par exemple, si j'ai besoin de rajouter une aide supplémentaire si je vois qu'ils n'arrivent pas à comprendre le sens de la phrase ou de certains mots ?
5'38''	F : Tu les décortiques avec eux, tu leur laisses le temps de les décortiquer. Tu leur fais bien relire le mot, puis vous relisez bien la phrase ensemble.
5'44''	M : Au niveau du vocabulaire, je ne vais avoir aucun problème de ce côté-là ?
5'47''	F : Ah... ça ils demandent. Parce que des fois, quand on lit ensemble, s'ils ne savent pas un mot, ils lèvent le doigt et te demandent l'explication. Si tu sens qu'il y a un mot où ils accrochent, où ils ne savent pas trop... des fois, ils n'osent pas demander, donc tu poses la question pour savoir s'il y en a un dans la classe qui comprend ce que c'est. En vocabulaire, on n'est pas tous sur la même longueur d'onde. Il y a des mots qu'ils comprennent facilement, puis après tu as... finalement... Voilà... en lecture, pour la première séance. Si c'est pour un jour, c'est ça, c'est tout. Ça tient jusqu'à la récréation, des fois, tu débordes... ça fait à peu près, une heure et demie.
6'25''	M : Qu'est-ce que je fais pour ceux qui auront terminé ? Je suppose que certains finissent très rapidement...
6'29''	F : J'ai mis en place des fichiers d'autonomie. Ce qui fait qu'au fond de la classe, tu as des petits classeurs avec soit des activités de maths ou de lecture. Souvent, ce sont des coloriages maths par exemple. Ou des coloriages lecture avec le même système que celui des maths, mais avec le son qu'on a étudié une semaine avant ou après. Là aussi, ça évolue tout au long de l'année parce que maintenant, je vois que certains, les coloriages de sons ils s'en lassent, donc je

	<p>mets plutôt des mots croisés, avec des niveaux de difficulté. Là aussi, ça leur permet d'avancer à leur rythme, car certains ont 10 ou 15 fiches d'avance sur les autres. Donc là, après... c'est géré comme ça.</p> <p>Ou alors, aussi, ce que je fais des fois... Tu peux leur permettre de prendre l'ardoise quand ils ont fini... Soit tu écris des mots au tableau qui reprennent les sons qu'on a étudiés, soit ils commencent à faire des maths en apprenant par exemple à écrire les nombres en lettres ou alors, tu leur fais faire copier des nombres qui sont au tableau. Les nouveaux nombres... tu fais un mélange des deux. Ils aiment beaucoup utiliser l'ardoise. Ça, ça leur plaît. Maintenant, à ce niveau-là, parce que tu en as qui sont vraiment très en avance, même ça, en deux temps trois mouvements, ils ont fini, donc après tu peux leur laisser écrire des phrases sur l'ardoise. Les phrases qu'ils veulent... et ils s'entraînent à écrire. Voilà pour la lecture.</p>
7'54''	M : Merci.

Annexe 4 : Verbatim de l'entretien complémentaire de Florence

Type de l'entretien : entretien complémentaire

Interviewée : Florence, enseignante expérimentée en CP à l'École élémentaire des Cigales de Fabrègue (34)

Entretien mené par : Matthieu B.

Date : Lundi 27 mars à 17h15

Lieu : École élémentaire des Cigales, dans la classe de l'enseignante.

0'00''	M : Pourrais-tu me dire ce qui est mis en place dans la classe pour aider à l'apprentissage de la lecture ?
0'06''	F : Pour les élèves en difficultés, surtout les élèves en difficultés ?
0'08''	M : Oui... Et puis aussi pour les autres. C'est toujours intéressant pour ma propre pratique.
0'10''	F : D'accord...
0'10''	M : C'est...
0'10''	F : Pour les élèves en difficulté, ce qui les aide beaucoup quand on apprend les sons, là justement [...] J'utilise les sons, comment ça s'appelle déjà... (<i>elle se lève et se dirige vers son bureau</i>) Non ça ce sont les mots d'orthographe. C'est du langage des signes...
0'27''	M : Ah oui ! La méthode Borel-Maissony...
0'32''	F : Voilà, c'est ça ! Je l'ai la fiche. (<i>elle cherche sur son bureau</i>)
0'36''	M : Oui c'est ce que j'ai sur les fiches de sons que je leur imprime aussi, car j'ai des CE1 et nous reprenons les sons aussi.
0'40''	F : Borel-Maissony. ça, ça les aide beaucoup les élèves en difficulté, c'est vrai que ça c'est vachement bien. Parce que ça leur fait faire les sons quand je les reprends. Après le matin, je les prends des fois en soutien aussi, là tu sais... en APC.
0'54''	M : Oui.
0'54''	F : Voilà, ceux qui sont en difficulté je les prends en APC le matin. Voilà, après, moi je fonctionne comme ça... Je fais vraiment les élèves et après, je te dis, l'autonomie quoi.
1'05''	M : C'est une classe qui est comment ? C'est un niveau qui est assez élevé ?
1'09''	F : Oui... C'est un assez bon niveau. Il y a des élèves qui lisent des petits livres, qui

	lisent couramment. Même au début de l'année, il y en a qui sont arrivés qui savaient déjà lire. Bon, pas beaucoup, mais un ou deux. Mais, on a un bon niveau dans l'école.
1'22'	M : D'accord. Quoi d'autre du coup... Est-ce que niveau des livres que tu mets à leur disposition, tu as tous types de niveaux ? Pour que chaque enfant puisse trouver...
1'32''	F : Après j'ai la bibliothèque, là-bas. Des fois, ils peuvent y aller mais... après, ils n'y vont pas très très souvent en fait, on a beaucoup de choses à faire, parce qu'après on a les maths... Donc après, dans la bibliothèque il y a des documentaires, des livres qui sont très simples, plus compliqués. Ils vont beaucoup vers le livre documentaire : j'ai une série, ils doivent l'user... Parce que bon, comme ils n'y passent pas très longtemps, au début d'année, ils regardent les images, après ils lisent un peu...
2'02''	F : Et là, il n'y a pas longtemps, j'ai mis en place l'ordinateur aussi, justement pour les meilleurs. Alors, j'essaie qu'ils y passent un peu tous mais d'abord j'ai commencé par les meilleurs qui ont fini. J'ai des exercices de lecture où il y a des mots mélangés et il y a une liste de mots et il faut qu'ils cliquent sur... enfin, des lettres mélangées, pardon, et il faut qu'ils retrouvent le mot. Après, quand ils ont trouvé le mot, ils cliquent dessus, il s'affiche et puis un autre mot arrive, jusqu'à ce qu'ils finissent la fiche.
2'32''	M : D'accord.
2'32''	F : Voilà... Donc, là ils y vont à tour de rôle.
2'35''	M : Et pour ceux qui sont en difficulté, ça ne pourrait pas être un outil ?
2'37''	F : Voilà. Pour ça... pendant la classe, je ne l'utilise pas parce qu'ils n'ont pas le temps les autres. Par contre, je l'utilise aux APC le matin, pour leur changer. Parce que, quand ils ont fini, je vois les bons qui me disent « on peut aller jouer à l'ordinateur ? » donc ils n'ont vraiment pas l'impression de travailler...
2'50''	M : Oui, c'est du jeu...
2'52''	F : Mais bon... je reconnais que moi, je ne suis pas trop branchée ordinateur (<i>rire</i>) alors que j'ai... bon mais maintenant, ça y est. J'ai mis en place et puis eux, c'est vrai que... ils ont plusieurs jeux. Je leur ai montré. J'ai pris une après-midi justement, je l'ai banalisée et ils faisaient autre chose. Je les prenais par deux ou trois, ils y sont tous passés à l'ordinateur, comme ça ils ont tous vu comment cela marchait. Et à tour de rôle, de temps en temps, même ceux qui sont en difficultés, je leur dis « Bon, allez... ». Il y en avait un qui n'avait pas eu le temps d'y aller un jour, je lui ai dit « Demain matin, tu vas y aller ». C'est vrai que même ceux en difficultés, c'est intéressant d'y aller aussi quoi. Ça leur fait lire, d'une manière ludique en plus.
3'25''	M : Ils n'ont pas vraiment l'impression forcément d'apprendre...
3'26''	F : Ils n'ont pas l'impression de travailler du tout. Quand ils vont là-bas, tout le temps, même les autres, ils disent « On peut aller jouer ? ». « Oui oui, ben vas jouer ! ».
3'32''	M : Et du coup, ceux qui sont en difficulté de lecture, au niveau écriture, ils en sont où

	exactement ? Ont-ils des difficultés à passer à l'écrit ?
3'40''	F : Un peu moins qu'en lecture parce que, bon, moi je leur fais faire des... de la copie, des mots et je leur donne... je fais des dictées de syllabes, dictées de mots, dictées de phrases. Et le week-end, ils ont dictée ou de syllabes ou de mots ou de phrases... Mais je ne fais que des dictées préparées par contre. Donc, en écriture, bon après, écrire bien, ils ont du mal. Mais... sans fautes, je veux dire. Mais après, les mots qu'ils ont appris par contre, ils n'ont pas trop... pas plus de difficultés que les autres par contre. Après, ils ont des difficultés... ceux qui sont en difficultés, même les autres un peu sur les sons... c'est le [e], le [ɛ̃]... ça...
4'16''	M : C'est compliqué... on est obligé de les reprendre...
4'19''	F : Et oui, tout le temps... Après, les sons qu'ils confondent le [b] / [d]... Et justement la méthode, la méthode avec les signes est très importante. Ça, ça les aide bien...
4'32''	M : Le [ã] et le [ɔ̃], ils ont beaucoup de difficultés ?
4'36''	F : oui... des fois, il y en a qui vont confondre le [ɔ̃] et le [u] aussi. Voilà... Par contre, je leur fais... quand je leur fais lire, je leur fais entourer. Parce que moi, en plus des lectures qui sont là, j'ai un cahier de lecture...
4'49"	M : D'accord.
4'50"	F : ... sur lequel dès le début de l'année, parce que je prends les mots qu'ils ont et je leur fais... je leur mélange d'une autre manière sinon c'est du par cœur quoi. C'est vraiment du global pratiquement. Je te montre... (<i>elle cherche un cahier dans un casier.</i>) Et donc... ça c'était au tout début... Tu vois... Bon, là je leur ai donné à chacun comme ça les parents peuvent les aider et tout. Du coup voilà... Après, voilà... Au début ce sont les syllabes justes, (<i>elle tourne les pages du cahier</i>) et petit à petit, on passe aux mots. Tu vois les syllabes, les mots, comme ça. Quand on a fini le livre, après le 3eme jour, ils sont... ces lectures-là à faire à la maison. Et quand il y a les sons doubles, justement, je les aide à... je leur fais entourer. Ils savent ce que c'est... Il y en a qui ont des difficultés sur les sons doubles comme le [u], le [ɔ̃], le [ɛ̃], tout ça... Ils ont du mal, donc je leur fais entourer chaque fois les... tu vois... regarde... (<i>elle montre le cahier</i>) Les sons là, comme ça...
5'50"	M : Est-ce que tu différencies dans les documents que tu donnes, en fonction de...
5'52"	F : Non... A la maison, là le soir, non. Je donne tout pareil.
5'54"	M : D'accord.
5'55"	F : Après, je leur dis aux parents, s'ils ne veulent pas se disputer : bon, s'il ne veut pas tout faire, vous ne faites faire que les syllabes. Voilà... Le texte... euh... les syllabes et les mots, vous en faites la moitié. Quand ils en ont marre, qu'ils n'en peuvent plus le soir parce que... Ils sont fatigués... Avec tout ce qu'on leur demande dans la journée, donc je dis n'insistez pas trop parce que, sinon, ils n'en peuvent plus.
6'15"	M : Et l'avantage de cette méthode ? Pourquoi as-tu choisi celle-ci plutôt qu'une

	autre ?
6'19"	F : Alors, celle-là parce qu'elle était plus syllabique puisqu'on est revenu au syllabique, qu'on faisait toujours... On n'a jamais fait du global hein... Donc on faisait... Celle-là, du coup, elle est plus syllabique au début, tu vois... (<i>Elle montre des pages du manuel</i>). [l] et [a], la... C'est bon ? Donc on a dit, on va revenir un peu à ça. Et bon, moi j'ai essayé plusieurs méthodes. Ça fait 20 ans que je fais du CP donc... J'ai fait Ratus, j'ai fait Abracadalire aussi. Avant, je faisais Abracadalire. Et du coup, avec ma collègue, on a dit qu'on allait essayer celle-là (<i>NB : Je lis avec Mona et ses amis</i>) et elle est bien.
6'46"	M : Donc c'est un choix dans le cycle en fait, de prendre en CP la même...
6'48	F : Voilà ! Oui ! Toujours ! Par contre, on a... depuis que je suis là, on a toujours fonctionné avec une même méthode. Ça permet aussi aux parents de dire « Bon ben elles font la même méthode », et ont l'impression que les deux CP font la même chose. Des fois...
7'04	M : Ils avancent au même rythme...
7'05"	F : Oui, voilà ! Exactement ! À peu près... Comme ça aussi, à une époque, ça nous permettait de préparer les évaluations ensemble, tu vois... Puis d'avoir justement des repères comme ça. Entre collègues, c'est intéressant. [...] Voilà...
7'17	M : Oui, comme tu as une bonne expérience du CP, tu te rends compte que le syllabique au final, ça n'a jamais vraiment gêné les enfants et que...
7'27"	F : J'ai toujours fais, même si dans Abracadalire, par exemple, au début tu as plus de global. Mais justement, il y en avait trop... Donc, les mots que je leur donnais à apprendre en global à la maison, j'en enlevais la moitié. Je mettais juste les plus importants. Et après, quand tu commences à avoir les sons, tu passes de suite au syllabique. De toute manière, on a jamais fait du... enfin, moi du coup, j'ai jamais fait de global pur. Il n'y en a pas beaucoup qui ont dû le faire. Je pense...
7'58"	M : Donc, c'est le code en premier... C'est le code tout au long du...
8'02"	F : Ah oui, tout au long ! En fait, tu vois au début, ils ont cette phrase-là à apprendre par cœur. Donc, ça c'est en global pour les premières. Donc c'est vrai qu'au début d'année on fait beaucoup plus de petits jeux, de... tu vois, de repères syllabiques, frappés et tout ça. Bon, maintenant on ne les fait plus... Donc après, ta pratique elle évolue au cours de l'année aussi... selon leur niveau. C'est toujours comme ça. Après, moi je complète toujours avec une autre méthode parce que, autant avec Abracadalire il y avait trop de global, donc on en enlevait un peu et on rajoutait plus de syllabique, celle-là, elle est bien au début, autant vers la fin je trouve qu'il n'y a pas assez de textes compréhension. Donc moi, je prends des montages, là... Je prends du Ratus, puisqu'à Ratus il y a un petit texte et après tu as les questions. Ce sont des phrases où on te demande vrai ou faux. Donc, tu vois, je compose avec ça parce que là je trouve qu'il n'y en a pas assez.

8'51"	M : Oui donc ils mettent un texte prétexte pour voir le son... mais après ils ne vont pas plus loin...
8'55"	F : Oui, après il n'y a pas... y'a pas... un truc compréhension assez poussé je trouve. Maintenant, là ça manque. Bon après, tu complètes. Tu fais avec... tu t'adaptes à la méthode. Comme en maths, c'est pareil : les fichiers, il y a des côtés qui ne te vont pas. Donc, après, tu fais ta mixture. Mais bon, je trouve que c'est bien aussi d'avoir une méthode. Ça rassure les parents, tu sais où tu vas... Donc après c'est intéressant.
9'20"	M : D'accord !

Annexe 5 : Verbatim de l'instruction au sosie de Yolande

Type de l'entretien : Instruction au sosie

Interviewée : Yolande, enseignante expérimentée en CP à l'École élémentaire Georges Brassens de Nézignan l'Évêque (34)

Entretien mené par : Thomas B.

Date : Vendredi 28 avril à 17h15

Lieu : École élémentaire Georges Brassens, dans la classe de l'enseignante.

0'0''	Thomas : Demain je dois prendre ta place dans ta classe. On imagine que l'on a le même physique. Qu'est-ce que je dois faire pour que les enfants ne remarquent pas que j'ai pris ta place.
0'14''	<p>Yolande : D'accord... Ben écoute en général je commence ma journée par un « Quoi de neuf ». Je demande aux enfants qui veulent, ils ne sont pas obligés... Souvent, il y a quelques petits groupes de 6 ou 7 enfants qui lèvent le doigt pour raconter des événements un peu particuliers de la veille. Donc, voilà... C'est l'occasion pour eux de parler, donc je les laisse librement parler. Après, je me permets de temps en temps de reprendre leurs phrases si elles ne sont pas correctes. Sans leur demander de répéter, ce n'est pas le but. Juste que les autres entendent la bonne façon de dire.</p> <p>En général, bon... ils ont bien compris qu'on ne venait pas pour raconter qu'on s'était brossé les dents le matin et qu'on avait pris son petit déjeuner. Que c'était des événements un peu particuliers. C'est l'occasion pour les autres de rebondir : c'est une séance de langage assez agréable le matin et qui met tout le monde un peu à l'aise et dans le bain. Ça dure en général 10 minutes, un quart d'heure.</p>
1'24''	T : D'accord
1'25	Y : Ensuite, le deuxième rituel c'est la date. Donc, pareil... c'est l'occasion de construire des phrases, de travailler le temps qui passe... hier, aujourd'hui, demain... Comme j'ai un tableau de responsabilités, chaque semaine un enfant responsable de la date vient l'afficher. Il fait les phrases « hier, aujourd'hui, demain ». Voilà.
1'56''	Y : Et puis ensuite, on enchaîne sur la séance de lecture. En général, je leur demande quasiment à chaque fois de se rappeler ce qu'on a fait la veille. Se remémorer...
2'12''	T : Je te coupe. Comment amènes-tu la transition entre la date et la lecture ?
2'19''	Y : Justement, je leur demande ce qu'on avait fait la veille.
2'24''	T : D'accord. Ils savent directement qu'après les rituels ils passent à la lecture ?
2'27''	Y : Oui. C'est systématique. Je pense que c'est vraiment leur idéal. Vraiment, le moment dans la journée où ils sont le plus attentif, c'est le créneau du matin, avant

	la récréation. Ils le sont aussi après, mais vraiment il y a une heure qu'il faut exploiter à fond dans la journée parce qu'ils sont très attentifs, reposés et ils ont envie de s'y mettre. Je trouve qu'il y a une dynamique à ce moment-là donc il ne faut vraiment pas trop trop tarder non plus à commencer les apprentissages.
3'04''	T : Donc, je leur demande ce que nous avons vu la veille ?
3'07''	Y : Oui, tout à fait. Où on en était. En fait, la méthode de lecture Mona, que tu connais un peu, est divisée en chapitre. Chaque chapitre à des épisodes. C'est vraiment un récit où il se passe plein de péripéties et il y a une chronologie, donc ils... d'où l'importance de rappeler où on en était pour imaginer la suite. En général, nous partons de ça.
3'31''	T : Et tu fais comment ? Tu... Ils lèvent le doigt et tu leur donnes la parole, ou c'est toi qui les interrogés pour raconter l'épisode de la veille ? Cela se passe comment ?
3'42''	Y : Non en général, je pose ma question et ils lèvent le doigt. J'en interroge un. Après, si tu veux, dans un travail de lecture, je fonctionne par phonème. Je pense que, après, l'ordre des phonèmes est discutable, c'est en fonction des méthodes. À un phonème correspond on va dire, au minimum trois jours parfois quatre. Sachant que pour certains sons, certains phonèmes qui posent certaines confusions et qui sont compliqués, comme le [g] et le [k]... on va y revenir plusieurs fois dans l'année. Donc le premier jour, nous partons sur un travail de compréhension. En fait, quand je te dis que je démarre directement en leur posant la question, nous démarrons de la nouvelle page, du nouveau chapitre où apparaissent un texte et une image. Tu veux voir ? C'est la suite en fait... Voilà...
4'47''	<i>Elle montre la page dans le manuel</i>
4'51''	Y : Donc là, tu vois, « <i>Drôles de vacances, épisode 9</i> ». Il y a neuf épisodes en tout, c'était le dernier du chapitre « <i>Drôles de vacances</i> ». Avec toujours les mêmes personnages qui reviennent. Ce sont vraiment des repères pour eux au niveau de la situation, des lieux, des pièces. Les lieux sont les mêmes, etcetera quoi. En fait, quand on passe à un nouvel épisode, la première chose que je leur demande c'est justement de raconter ce qui s'était passé auparavant. Donc là, en général, ils sont plusieurs à intervenir parce qu'ils aiment bien raconter ça en détails, certains ont oublié certaines choses... Je fais en sorte très souvent...
5'35''	Y : Puisque tu me disais que le thème était plutôt la différenciation en lecture, comment faire en sorte que chacun participe et se sente à l'aise... et puis, ne soit pas perturbé par une différence de niveau qui est évidente. On doit, je pense, de manière bienveillante, faire en sorte que chacun soit à l'aise tout en continuant... Nous ne sommes pas là pour niveler par le bas, je trouve... Il faut... Autant valoriser ce qu'ils savent aussi mais je pense que...
	De manière générale, la plupart du temps quand j'interroge, j'interroge toujours

	ceux qui ont plus de difficultés en premier. Parce que déjà d'une part, pour ne pas qu'ils répètent ce qui a été entendu au préalable et puis aussi parce que c'est une manière de leur montrer qu'ils savent. Ils savent des choses quand même, même s'ils ont plus de difficultés. Ils sont capables de raconter ce qui s'était passé avant, de sortir des choses. En général, c'est comme ça que je fonctionne car j'ai toujours les mêmes qui lèvent le doigt. Donc quand je vois que c'est toujours les mêmes, je pose la question « <i>Mais il n'y a que Romane, Jean qui sont capables de me répondre ?</i> ». Alors bon, j'attends un petit peu et des doigts se lèvent.
7'00''	Après bien sûr, une fois que les enfants qui ont un peu des difficultés répondent, je vais aussi interroger les autres qui ne vont pas répéter ce qui a été dit car ils ont bien compris que cela a déjà été dit, mais ils vont compléter. C'est vrai qu'à l'oral, voilà comment je gère la différenciation de manière générale et pas qu'en lecture en fait. Je ne pense pas qu'on puisse honnêtement croire que l'enfant ne se rendent pas compte des différences en fait. Pour moi, c'est évident quoi. D'une manière ou d'une autre, ce qui est important, c'est la bienveillance. Ils ne sont pas là en compétition... Il faut valoriser l'enfant, où il en est et lui montrer qu'il y a plein de moments où il est capable de répondre. Mais en même temps, le fait de valoriser celui qui sait, de manière bienveillante ça fait que... je trouve que les autres sont admiratifs. Ça tire vers le haut. Voilà, c'est comme ça que je fonctionne. De toute façon, pas de compétition mais en même temps, voilà... être conscient du niveau auquel on est. Ne pas croire que ça va, que tout va bien, qu'il n'y a pas d'efforts à fournir spécialement. C'est important car la vie est comme ça et déjà au CP, de toute façon, même si on essaye de masquer tout ça, d'une manière ou d'une autre, eux s'en rendent compte et pas forcément d'une manière très bienveillante justement.
8'41''	Y : Donc, premier jour... Attends, j'ai pris des petites notes pour ne rien oublier. Alors donc... On oralise, description du dessin...
9'01''	T : Donc tu commences par l'illustration ?
9'03''	Y : Oui, par l'illustration.
9'05''	T : L'épisode a été rappelé...
9'08''	Y : Alors là on est dans une... c'est un jour destiné plutôt à la lecture compréhension, donc je ne vais pas m'attacher à leur demander où on entend tel son ou tel autre son. Ça va être plutôt « Qu'est-ce qu'on voit ? » « Où est-on ? » « Qui sont les personnages ? » « Que se passe-t-il ? » « Que font-ils ? » « Qu'est-ce qui risque de se passer ? » D'imaginer l'histoire. Dans la méthode de Mona, tu as une partie en bleue qui va être après décortiquée par les enfants, où l'on va travailler la phonologie. La partie en noire, c'est moi qui la lis, excepté quand justement certains en sont à pouvoir tout lire, sans problème, même si tous les sons n'ont pas été travaillés. En fait, dans la partie en bleu n'apparaissent que les sons qui ont été travaillés. Alors que de la partie en noire on a un mélange de tout. Il se trouve que régulièrement, en général, quand tu arrives à Noel, il y en a 3 ou 4 qui sont déjà capables de tout lire. Dans ces cas-là, je les fais

	lire eux. Ça les valorise et puis les autres sont impressionnés aussi, cela leur donne envie... tu en as souvent... dès que tu en a certains qui commencent à savent lire la partie noire tout seul, ça stimule vraiment les autres. Ils disent « tu sais maitresse, moi j'ai lu avec Papa, maman. J'ai réussi à lire un peu la partie en noire. » Ils sont contents, quoi. Après...
10'30''	T : Donc, les illustrations ont ...
10'32''	Y : Voilà. La partie en bleu est écrite au tableau.
10'37''	T : D'accord.
10'38''	Y : Donc, la partie en bleu, on la décortique. D'accord ? On essaye de la lire tous ensemble.
10'45''	T : On la lit tous ensemble et ...
10'47''	Y : On la lit... ce n'est pas moi... moi je trouve rien, ce sont eux qui découvrent cette partie en bleu. Moi je ne dis rien, c'est écrit au tableau et eux lèvent le doigt et viennent. Alors, ça peut être totalement dans le désordre, c'est-à-dire dès qu'ils ont repéré un mot ou un groupe de mots... Alors, j'essaye de leur demander en général, très tôt je leur parle de... même si c'est des termes abstraits pour eux au départ, ils ont très bien compris ce que c'était, maintenant à ce stade de l'année ce qu'est un déterminant, un article, les groupes de mots si tu veux. Ça serait bien qu'ils trouvent un groupe de mots. Qu'ils trouvent le nom, je leur dis le petit mot qui est avant. Au début, je leur demande et après tu n'as plus besoin de leur demander. Donc, ils viennent tour à tour. Là pareil, je vais systématiquement interroger en premier les enfants qui ont du mal. Les enfants qui en sont un petit peu plus loin, qui sont encore dans le déchiffrage pur et qui accroche encore sur certains sons. C'est là que c'est intéressant finalement. Donc voilà... comme un puzzle, petit à petit apparaissent les mots. Ça, ça leur plaît beaucoup car ils découvrent. Alors, évidemment, il y a des enfants qui savent... après quelques secondes de réflexion, qui ont déjà lu. Ils comprennent très vite que de toute façon je les interrogerais après.
12'07''	Y : Une fois que tout a été décortiqué, je demande à plusieurs enfants, on va dire que j'en fais passer sept ou huit, de relire la partie en bleu, en finissant par les enfants très bons lecteurs qui vont lire ça de manière très fluide. C'est vrai qu'à la fin, on va dire à la fois on pourrait me dire qu'ils connaissent quasiment par cœur le texte mais ce n'est pas grave. C'est la grosse inquiétude des parents en fait... « <i>Il ne sait pas lire, il lit par cœur, ce n'est pas possible</i> ». Alors que non, ce n'est pas que ça la lecture. On ne peut pas leur reprocher, quand on a travaillé un texte, de se souvenir. Mais justement, ils ne le savent pas complètement par cœur donc quand ils le visualisent, eh ben en fait, ils se souviennent et puis en déchiffrant un petit bout du mot, ils se souviennent complètement. Ils rentrent dans la lecture, donc il faut laisser faire ça. Voilà, donc ça c'est cette partie... ce premier jour. Une fois toute cette partie orale

	faite, il y a un fichier d'exercices qui correspond à cette page-là. C'est purement des questions de compréhension où ils sont obligés de revenir dans le texte, surtout dans la partie en bleu et plus tard dans la partie noire, pour répondre aux questions. Alors, ce sont des « vrai ou faux », « compléter une phrase qui est dans le texte », purement de la compréhension.
13'31	T : Donc le premier jour, si je reste un jour, je leur fais travailler sur l'illustration, ensuite sur la phrase marquée...
13'40	Y : Il y a quand même une partie phonème car tu décortiques cette partie-là. Le premier jour, elle est assez courte. Une partie phonème où on rappelle le phonème du jour. J'ai mis en rouge, ou j'ai vraiment souligné, entouré et mis en rouge les... le phonème du jour.
13'58	T : D'accord, sur les phrases que tu as écrites au tableau.
14'00	Y : Sur les phrases que j'ai écrites au tableau.
14'02''	T : Et donc ensuite, après ce petit travail où ils ont décortiqué chacun, on fait une lecture collective ...
14'06''	Y : Alors après, moi je lis l'ensemble de l'histoire. Une fois qu'on a bien relu ça, je leur relis l'ensemble de l'histoire. Et là, je vais leur demander si c'était bien ce qu'on avait pensé ou pas, oui oui, ah ben non, finalement c'était ça... Et puis donc, on passe aux exercices dans le fichier.
14'23''	T : D'accord. Et donc, comment tu fais la transition entre la partie lecture et la partie... on va passer dans le travail...
14'31''	Y : Oh ben tout simplement, je leur dis « <i>Ecoutez, on va voir si vous avez bien compris ce qui c'était passé. Vous allez répondre à certaines questions.</i> » Alors, ...
14'40''	T : Ils ont le fichier d'exercices les élèves ?
14'42''	Y : Oui oui oui.
14'43''	T : Donc je leur demande de sortir le fichier d'exercices...
14'45''	Y : Exactement. Exactement. Ou alors, quelques fois il est en correction, donc on le distribue. Il y a un responsable des livres. Donc, ils viennent, ils sont deux. Je distribue les livres et ils les donnent à chacun et chacun ouvre son fichier.
15'00''	T : Et comment tu leur passes les consignes au moment du fichier exercices ?
15'05''	Y : Alors, là-dessus je trouve que la méthode de Mona est très bien faite. Là c'est le deuxième fichier. Sur le premier, c'est que du visuel. Regarde les consignes qui sont là. (<i>Elle montre une page du fichier</i>)
15'19''	T : Ah oui.
15'20''	Y : Et donc ça fonctionne très bien parce que ça on le travaille énormément les

	premiers temps, à la rentrée. Donc voilà. C'est très parlant. Le feutre, colorie, entoure, numérote, on barre, on souligne... Très vite, ils sont... ils sont presque autonome par rapport à la consigne. Et...
15'38''	T : D'accord, donc tu ne leur lis pas toutes les consignes ?
15'42''	Y : Nous les découvrons ensemble. C'est à eux de me dire ce qu'il faut faire.
15'48''	T : Et du coup, tu balayes tout le fichier d'exercices ? Où tu fais exercice par exercice ?
15'53''	Y : Non je balaye tout le fichier d'exercices sachant que c'est assez courant. Je veux dire, ce n'est pas non plus un travail de titan. Bon, là c'est le deuxième fichier. Tu vois là, par exemple... non ce n'était pas ça... excuse-moi... Voilà ! Compréhension, c'est la page de compréhension. Donc tu vois, là par exemple, tu as un vrai ou faux, ensuite tu as une question de compréhension et tu dois y répondre en faisant une phrase. En suite tu dois compléter une phrase et là, entourer. Donc, si tu veux, c'est pas un travail non plus énorme. Après, maintenant ils savent lire quasiment tous... tous sont capables de me lire les consignes. Au bout d'un certain temps, à partir de la fin du premier fichier, les dessins sont remplacés par des mots. Donc oui, on balaye d'abord tout simplement parce que je ne... Le but du jeu c'est que ce soit quand même une explication collectivement. À un moment donné, je ne vais pas répéter cinquante fois les mêmes choses. Donc, s'il y en a un qui commence, il ne va pas forcément finir exactement en même temps que l'autre donc va falloir que j'explique la deuxième... donc faut que ce soit un moment propice... Par contre, je leur demande beaucoup d'attention à ce moment-là et je leur dis que je ne vais pas répéter forcément ce qu'il y a à dire. Bon, je répète de toute façon individuellement... Ensemble, on décortique les consignes.
17'12''	T : Et les élèves en difficulté, ils n'ont pas de soucis à...
17'15''	Y : Après, je leur dis que s'il y a un problème, vous venez tranquillement. Ils viennent, ils viennent me voir et je vais leur réexpliquer individuellement. Ça reste quelques cas isolés. C'est toujours le même type d'exercice qui revient. Quand un nouvel exercice qui n'a jamais été fait, même en phonologie c'est pareil, apparaît, là on prend le temps de le faire, même on le fait ensemble. Du coup, ils ont vraiment l'habitude. Ça se fait, je t'avouerais, ça se fait assez rapidement. En un quart d'heure, 20 minutes maxi. Après, bien sûr quand je te dis un quart d'heure, 20 minutes, un petit groupe d'enfants va avoir fini au bout de 5 minutes. Pour eux, j'ai des albums. Ce sont des enfants qui sont lecteurs, avec une lecture fluide, qui lisent déjà des petits romans... Après, en même temps, ils adorent la méthode de lecture. Je veux dire, ce serait dommage qu'ils s'en passent. Il y a tout plein d'autres choses qui sont travaillées dans cette méthode. On travaille déjà des notions grammaticales, quelque part et donc... Il y le graphisme et plein de choses... C'est pas parce que tu es bon lecteur qu'il ne faut pas... Je pense que c'est important de revoir les sons parce qu'ils ont toujours quelques failles, a un moment donné, ils croient que c'est ça et en fait c'est

	pas ça... Pour moi, c'est important qu'ils le fassent. D'ailleurs, ils ne s'en plaignent pas et ils le font très rapidement. Par contre, on enchaîne sur d'autres choses après, il faut les occuper, il n'y a pas de miracle.
18'49''	T : Tu les mets en autonomie ? Ils ont du travail ?
18'51''	Y : Alors, ils ont des... Moi j'ai une série de petits albums, toujours de Mona. Alors ils adorent. C'est carrément des petites histoires, type sorcière, de cirque... Bref... Ils le lisent et je leur donne des questions de compréhension. C'est quasiment un travail de CE1 si tu veux. J'en ai plusieurs comme ça. Donc, quand ils en finissent un, je leur en donne un autre. Ce matin, la petite Romane était sur celui-ci. Je lui ai mis trois questions de compréhension, elle est repartie, elle a pris son temps et répondu.
19'23''	T : Et pour les élèves en difficulté, du coup tu...
19'26''	Y : Alors, les élèves en difficulté...
19'28''	T : Déjà, est-ce-que je les repère facilement dans la classe ? Tu en as combien ?
19'32''	Y : Alors, cette année c'est... J'en ai 27 et cette année, franchement je suis super contente. J'ai rarement... c'est assez homogène en fait. J'ai des très bons, des bons et des moyens on va dire. Mais franchement ils sont tous lecteurs, c'est top. Mais après, c'est vrai quand tu as des enfants qui ont vraiment, qui n'ont pas eu les déclics et qui ont du mal à rentrer... Donc là c'est sûr qu'il faut individualiser et être derrière eux, les aider un peu et ne pas hésiter à leur demander... Ce que je fais aussi, qu'ils adorent faire les grands, c'est... enfin quand je dis les grands, ce ne sont pas des grands vu qu'ils ont le même âge mais ceux qui se débrouillent bien, c'est d'aller aider. Mais là c'est pareil, au départ il faut leur montrer comment aider parce que sinon ils donnent la réponse. En gros, c'est plus simple hein ? Donc, leur montrer comment on peut aider l'autre sans lui donner la réponse, juste en reformulant la question, en l'aidant à chercher les informations dans le texte. La plupart du temps, c'est ça qu'on leur demande et ça, ça leur plaît énormément aussi.
20'42''	T : Donc là, si je dois prendre la classe, je n'aurais pas d'élèves qui vont buter sur ...
20'45''	Y : Tu n'auras à priori aucun élève qui sera largué. Mais cette année... J'en ai eu. En général, c'est quand même... Je trouve qu'au CP, ça peut arriver que tu aies un ou deux élèves comme ça. Mais c'est des blocages assez spécifiques, surtout des enfants....
21'01''	T : Et du coup, comment tu faisais... Parce que ça m'intéresserait dans le cadre du mémoire. Comment faisais-tu pour les gérer ?
21'09''	Y : Alors, comment je faisais pour les gérer ? Certaines années, j'ai eu des enfants qui avaient des A.V.S. Donc, ça c'est génial parce que... Ce sont des cas particuliers... Moi je trouve que, plus ça va, plus je travaille au CP et plus je trouve que... que ces cas d'enfants qui ont vraiment de grosses difficultés à ne pas avoir les

	déclics, ce n'est pas une question de milieu social ou quoique ce soit, souvent c'est lié à des dys quelque chose. Donc dans ce cas-là, il y a l'A.V.S et dans d'autres cas, je vais faire en sorte d'être... d'installer l'enfant près de moi pour pouvoir vraiment m'adapter. En fait, on va dire... Je travaille beaucoup avec Borel-Maisonny. Tu connais ?
21'56''	T : Oui.
21'57''	Y : Voilà. Pour des enfants, par exemple dyslexiques... moi je le suis aussi un peu... (rires) ça marche très très bien le fait d'associer un geste au phonème. Un geste qui est souvent lié à la... à la morphologie en fait. Le [r]... (<i>elle fait le geste</i>) ça les aide. J'ai utilisé comme ça des outils un peu personnalisés qui vont les aider. Et puis, je vais réduire la quantité de travail aussi forcément. S'ils ont mis 20 minutes à faire un exercice alors que les autres ont répondu à trois questions, je ne vais pas leur demander d'aller au bout quoi. Dans la mesure où ils sont volontaires et où ils font des efforts... Je suis obligé de personnaliser.
22'40''	T : Tu leur réduis le nombre d'exercices...
22'42''	Y : Oui !
22'43''	T : Pour qu'ils suivent quand même l'avancement.
22'44''	Y: Oui ! Je ne veux pas que...
22'44''	T : Tu ne décales pas ?
22'45''	Y : Non, moi je ne décale pas les enfants. Je... Je comprends hein, ça m'arrive de faire du travail de groupe mais c'est différent. Ce sont des situations vraiment prédéfinies notamment en mathématiques quand tu travailles les problèmes ou des choses comme ça. Après, il y a des domaines où je pense que, pour garder une dynamique de classe intéressante et... Voilà, je préfère. Je ne veux pas que les enfants se décalent entre eux. Je préfère adapter le contenu mais le jour où on passe à un autre son, on passe à un autre son pour tout le monde. En mathématiques c'est pareil. Mais j'ai des moments où je mets les bons en autonomie et je prends en main pour renforcer des notions les moins bons. Il y a des moments comme ça mais c'est pas tout le temps.
23'35''	T : Et quand tu les prends ces élèves en difficulté, est-ce-que tu leur refais faire la même activité avec toi à côté ou est-ce-que tu leur fais faire... différemment ?
23'45''	Y : Non... On travaille la même notion mais différemment. La méthode de Mona est pas mal pour ça, tu as des fichiers de différenciation, avec pour phonème des fiches de phonologie très intéressantes et qui vont plus loin. Tu as des difficultés croissantes, tu vois. Donc, je vais... Quand je vois que ça pêche vraiment au niveau, par exemple, une confusion de son, je vais prévoir deux ou trois séances vraiment consacrées à ça avec les enfants qui ont, par exemple, pas réussi leur évaluation, pour qui j'ai compris que ce n'était pas encore acquis. Voilà.

24'29"	T : Et tu leur fais refaire l'évaluation, puisqu'on parle de l'évaluation... Si jamais ils ne l'ont pas réussie, tu les refais travailler mais est-ce qu'après tu leur fais repasser ou est-ce que tu profites d'un autre moment pour cela ?
24'42"	Y : Oui, alors... En général, je ne fais pas. Je trouve qu'il y a déjà beaucoup d'évaluations. Je ne peux pas passer mon temps à ça.
24'52"	T : Et tu prends parti de le faire par observation du coup, de faire évoluer ton appréciation en ayant observé plutôt que de leur faire... Quand je dis évaluation, je ne dis pas forcément travail écrit.
25'02"	Y : Si tu veux, il y a un cahier du jour, un fichier d'exercices, donc chaque fin de semaine je fais signer un des cahiers. Donc, si tu veux que ce soit moi pu les parents, même si ce n'est pas dans le cahier d'évaluation, nous savons où ils en sont. Après, quand les enfants ont des difficultés, on discute beaucoup avec les parents. On sait. On sait que ça va mieux, c'est pas grave si ça n'a pas été modifié encore, ça va l'être sur la prochaine évaluation. Mais, quand même, le programme de CP est très chargé. Ce que je veux dire, si on veut voir tous les sons, on ne peut pas se permettre d'être en permanence en train d'évaluer les gamins, sachant que nous les évaluons au quotidien. Je sais où en sont mes élèves. Donc... Non, je vais faire des séances de rattrapage de certaines notions mais je ne vais pas forcément réévaluer tout de suite derrière. Je vais attendre que ça soit bien digéré.
26'09"	T : Tu parlais des parents... au niveau des devoirs...
26'11"	Y : Oui...
26'12"	T : Alors, j'ai compris que ta classe est plutôt homogène, donc j'imagine que tu donnes les mêmes devoirs à tout le monde...
26'20"	Y : Oui...
26'21"	T : mais dans les années où tu avais des classes de niveau hétérogène...
26'24"	Y : Non, j'ai toujours donné les mêmes devoirs à tout le monde.
26'26"	T : Toujours les mêmes devoirs ?
26'27"	Y : Oui. Je n'en donne pas beaucoup.
26'29"	T : Ah, tu n'en donnes pas beaucoup ?
26'31"	Y : Non non.
26'32"	T : Et est-ce que... tu disais, tu parlais des parents. De quelle manière associes-tu les parents ?
26'37"	Y : Sitôt que... Sitôt que je sens une inquiétude des parents, parce que l'année de CP c'est sujet à ça, aux inquiétudes... Dès que, à partir du mois de janvier c'est l'affolement si l'enfant ne lit pas encore correctement. Donc je n'hésite pas, on se voit, on prend rendez-vous, on discute et je les rassure. Je leur dis qu'effectivement

	<p>dans tel ou tel domaine il y a des petits soucis mais que je ne suis pas plus inquiète que ça, que ça va venir. Ou alors, quand il y a d'autres choses qui interviennent... là, ça nous dépasse aussi, il faut voir l'orthophoniste, etc-cetera... Dans ces cas-là, j'essaie de les voir le plus rapidement possible, pour trouver l'aide. Je ne suis pas capable de résoudre tout. Je fais ce que je peux mais je ne suis pas psychologue, je ne suis pas orthophoniste. Voilà... Euh... Après, oui... Au niveau des devoirs, non non, j'en donne pas parce que je trouve qu'ils sont très chargés déjà. Au minimum, la page de lecture. Après en général, j'ai une petite dictée à préparer par semaine.</p>
27'47"	T: Donc, quelques mots à apprendre...
27'49"	Y : Quelques mots ou des fois une phrase. C'est vrai que ni les uns ni les autres ne s'en plaignent. Il y a peut-être des enfants un peu plus en difficulté. Ça va être un peu dur mais ils y arrivent. Les bons ne me demandent pas spécialement plus de travail, ils sont encore petits aussi. Ils sont fatigués en rentrant, il ne faut pas trop les charger. Quelques fois une petite poésie à apprendre mais je leur laisse quand même du temps. Donc, ça c'est le premier jour. Ça va ? On a le temps ?
28'21"	T : Du coup, ça te mène jusqu'à la récréation, la lecture compréhension ?
28'27"	Y : Ça me mène jusqu'à la récréation. Quasiment, jusqu'à la récréation. L'écrit... non, en général, il y a 20 minutes d'écriture avant.
28'37"	T : Ah, tu fais 20 minutes d'écriture...
28'41"	Y : 20 minutes d'écriture, on reprend le... la lettre qui correspond au phonème.
28'44"	T : Donc ce sont des copies de mots ?
28'46"	Y : J'ai un fichier d'écriture de Mona qui est très très bien fait. <i>(Elle se déplace pour récupérer un fichier d'écriture)</i>
28'55"	T : Tu travailles aussi avec Mona pour...
28'57"	Y : Oui, tout à fait.
28'58"	T : Tu utilises la méthode en entier en fait.
29'00"	Y : Ah oui oui oui. J'ai tout moi. <i>(rires)</i> Donc, ils ont...
29'10"	T : J'imagine que ça évolue.
29'12'	<p>Y : Oui. On ne fait pas forcément dans l'ordre. Je le fais dans l'ordre des sons étudiés. D'accord ?</p> <p>Après, j'ai d'autres fiches en écriture. Ils ne font pas que ça, ils ont un petit cahier d'écriture, un petit cahier rouge. Là ils en sont aussi... ce qui est très intéressant, au bout d'un moment, justement tu parlais de différenciation... Par exemple, j'ai des enfants qui sont capables de me recopier... là on en est à la page 96... <i>(Elle tourne les pages)</i> Ce qui est intéressant là, c'est quand tu leur demande de recopier, de passer du script au cursif. C'est à dire qu'ils recopient et ils sont capables</p>

	maintenant...
29'56"	T : En lisant du script, ils passent à l'écrit.
29'58"	Y : Complètement. Par exemple la petite Romane, elle te fait ça en 5 minutes. Tu vois ?
30'07"	T : J'aurai une question sur la copie. Est-ce que tu leur donnes en début d'année une technique pour copier où alors, vraiment ils copient...
30'15"	Y : Alors, tous ne sont pas capables de faire ça. C'est à dire que... Alors, ils ont un mémo pour passer du script au cursif justement. (<i>Elle se déplace dans la classe pour récupérer le mémo.</i>)
30'28"	Y : C'est un petit tableau... qu'est-ce que j'en ai fait ? Il doit être là-bas... Tu as un modèle en fait, pour quand ils ont un doute. Voilà... Après, sinon je leur demande de faire vraiment attention à la ponctuation. Ne pas oublier les points, les majuscules...
30'49"	T : Quand tu fais la lecture, est-ce que tu as des gestes... est-ce que tu montres aux élèves... Par exemple, quand vous faites la lecture collective, est-ce que tu leur demande de suivre avec le doigt ?
31'00"	Y : Certains prennent la règle. Certains ça les aide pour pas oublier une ligne en fait. Après...
31'09"	T : Mais toi, tu ne leur donnes pas d'exigences particulières...
31'12"	Y : Non non non... Je les laisse faire comme ils veulent. Certains, surtout au début, prennent la règle et puis après, ils s'en passent. Certains naturellement vont suivre avec le doigt et d'autres n'en ont pas besoin. Donc je ne les oblige pas. Voilà en gros...
31'34"	Y : Après le jour 2... Donc là, ça va être une journée consacrée vraiment au phonème, à la phonologie. Donc on démarre toujours par Borel-Maisonny. On fait des petits exercices, ils aiment bien ça aussi, avec l'ardoise. On sort l'ardoise. Je leur fais juste les gestes de Maisonny. Tu vois... Je ne sais pas, aucun son ne sort. C'est la bouche et le geste et eux écrivent le mot et après le lisent. Comme le langage des sourds, c'est... ça, ils adorent. Que ce soient les bons comme les moins bons. Donc je fais participer les enfants. Certains enfants trouvent des mots et viennent les exprimer en gestes et les autres doivent trouver ce que c'est. Ça part de ça. Toute une séance de phonologie. On frappe avec les mains les syllabes et on doit dire où est-ce qu'on a trouvé le phonème. On décortique pas mal de mots où on trouve le phonème dedans. Voilà tout ce qu'on peut faire en phonologie...
32'49"	T : Sous forme de jeux...
32'50"	Y : On revient sur l'illustration et je leur demande où on a pu trouver le phonème étudié sur le dessin et ensuite d'autres mots. On trouve d'autres mots. Et là c'est pareil, j'interroge ceux qui ont un peu plus de mal, qui vont s'accrocher pas mal au

	livre. Et puis après, les meilleurs qui eux trouvent plein d'autres mots.
33'10"	T : Ça arrive du coup que les élèves en difficulté te trouvent déjà des mots dans le jeu de l'ardoise ?
33'19"	Y : Oui oui ! Je te dis, essaye ça. Borel-Maisonny pour les enfants qui ont du mal en déchiffrage, c'est assez magique. Franchement, c'est... Et les parents me le disent, car quand je leur donne... ils ont un fichier de sons... dans le cahier rouge, où on colle à chaque fois... Ils ont une image qui correspond. Tu vois ? Je vais te donner un exemple... Par exemple, le [n], le n. En fait, c'est une consonne nasale. Le fait de faire ça, ça fait vibrer nez et ils le sentent tout de suite. C'est... Après, tu en as d'autres, c'est un peu plus anecdotique... C'est plus visuel qu'autre chose. Le [l]...
34'18"	T : Mais tu l'associes forcément au son...
34'20"	Y : Le [l], je leur dis si ce que.... Pour les enfants qui visuellement, une graphie ne leur parle pas forcément et qui font des confusions, par contre ça, ça leur parle. Qu'on vienne à ce qu'il faut faire avec la bouche, avec la langue, avec le nez... Le souffle, le fffffff (elle souffle), c'est abdominal. Franchement, c'est assez magique. A la base, Borel-Maisonny, ça a été créé pour les enfants dyslexiques donc ce n'est pas pour rien je pense. Donc, toute une séance de phonologie qui, de la même façon, va se terminer par...
	T : ... des exercices
	Y : Voilà, les exercices. J'explique bien la fiche d'exercice à faire. Bon, c'est toujours les mêmes exercices qui reviennent mais bon, c'est de la phonologie avec très souvent une petite dictée à la fin. Ça c'est le deuxième jour. Le troisième jour, exercices d'entraînement en phonologie, en compréhension de texte. Là, j'utilise justement un fichier de différenciation et c'est là que je vais prendre en main, mettre en autonomie les élèves qui maîtrisent bien et prendre en main les enfants qui ont plus de mal.
	T : D'accord, à ce moment là, tu les regroupes pareil plutôt et ... en terme spatial je veux dire...
	Y : Oui... en terme spatial, oui ou non. Quelques fois ça m'arrive de les regrouper et d'autres fois non. Je leur donne des consignes orales et je passe les voir individuellement. Mais très souvent, je les mets en groupe avec moi. Parce qu'en général, il y en a cinq ou six. Donc là j'en profite pour me consacrer un peu plus à eux.
	T : Ça m'a l'air pas mal déjà...