

Différencier en lecture compréhension au cycle 2

Noëllie Gonzalez

▶ **To cite this version:**

Noëllie Gonzalez. Différencier en lecture compréhension au cycle 2. Education. 2018. dumas-01908658

HAL Id: dumas-01908658

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01908658

Submitted on 30 Oct 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

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

Mémoire de 2ème année

Année universitaire 2017 - 2018

DIFFÉRENCIER EN LECTURE COMPRÉHENSION AU CYCLE 2

Noëllie GONZALEZ

Directeur du mémoire : Mme Catherine DUPUY

Assesseur :

Soutenu le …… 2018

Résumé : Ce mémoire s'intéresse à la lecture et aux activités de compréhension orale autour de textes narratifs, qui permettent de mettre en place une différenciation pédagogique. La recherche effectuée concerne des situations en petit groupe d'élèves en difficultés, et s'attache à analyser l'efficacité de ces moments au travers de l'observation de différents éléments : le rôle de l'enseignant, les prises de paroles, l'efficacité de la différenciation et des regroupements d'élèves.
Mots-clefs : Différenciation, lecture, compréhension, compréhension orale, travail en groupe, cycle 2, CE1.

Abstract: This dissertation takes an interest in reading and oral comprehension activities on narratives texts that allow the setting up of the principle of educational differentiation. The research carried out relates to situations in which small groups of pupils facing difficulties, and analyses the efficiency of such moments through the observation of different aspects: the teacher's role, the speaking time of both the pupils and the educator, the effectiveness of the differentiation developed and of the grouping together of the learners.
Keywords: Differentiation, reading, comprehension, oral comprehension, group work, 2nd grade.

SOMMAIRE

Introduction

1. Les éléments de cadrage théorique et institutionnel

1.1 Positionnement épistémologique

1.2 La lecture au cycle 2

- 1.2.1. La lecture et la compréhension dans les programmes de cycle 2
- 1.2.2. La lecture au CE1 dans ma classe
- 1.2.3. Le rapport « Lire et écrire au CP »
- 1.2.4. Ressource didactique : Lectorino et Lectorinette

1.3. La différenciation pédagogique

- 1.3.1. La différenciation dans les programmes
- 1.3.2 Le concept de différenciation : l'élève au centre de l'enseignement
- 1.3.3. Une différenciation efficace : analyse des pratiques

1.4 Différencier en lecture

- 1.4.1. Des situations pédagogiques
- 1.4.2. Des typologies de lecteurs

2. Le cadre méthodologique

2.1. Les données collectées et leur contexte

2.2. L'exploitation des outils d'analyse

- 2.2.1. Les typologies de lecteur
- 2.2.2. Catégorisation des attitudes des élèves face à la lecture
- 2.2.3. Le rôle de l'enseignant

2.3. L'analyse de mes données

- 2.3.1. La première séance, deux situations simultanées
- 2.3.2. La deuxième séance, illustrer pour mieux raconter
- 2.3.3. La troisième séance, raconter du point de vue d'un personnage

3. Résultats et bilans de la recherche

3.1 Le rôle de l'enseignant

3.1.1 Les prises de paroles

3.1.2 La planification

3.1.3 L'encadrement et la gestion de classe

3.2 La différenciation en petit groupe

3.2.1 La constitution des groupes

3.2.2 L'enseignante trop présente

3.3 La pertinence des situations

3.3.1 L'échange en reprise des questions

3.3.2 Illustrer pour écrire et comprendre

3.3.3 Adopter le point de vue des personnages

Conclusion

Introduction

Je suis cette année PES dans une classe de CE1 de 24 élèves, à la Chamberte à Montpellier. Il s'agit d'une classe hétérogène de par le niveau des élèves et leur degré d'autonomie. Un petit groupe d'élève se trouve en grande difficulté dans leur rapport à l'écrit, ce qui les entrave lors des activités de lecture et d'écriture ainsi que dans la lecture des consignes. Un élève reconnu comme dyspraxique, avec un trouble déficitaire de l'attention visuelle et auditive, est incapable de travailler seul, et n'a pas encore d'AVS car son dossier MDPH n'a toujours pas été déposé. Il a encore du mal à lire car il différencie difficilement les sons complexes, il confond et inverse les syllabes. Une élève dyslexique ne lit pas encore de manière fluide et n'identifie pas la plupart des sons complexes. Deux autres élèves déchiffrent difficilement, dont une élève qui a été largement désavantagée par son absentéisme depuis le début de l'année. Trois autres élèves ont besoin d'une attention soutenue dans les activités de lecture mais ont fait beaucoup de progrès depuis le début de l'année.

Les écarts de réussite sont importants dans les activités de lecture : j'ai été confrontée dès le début de l'année à des disparités dans les apprentissages des élèves, qui en tant que stagiaire m'ont parues importantes. Six élèves lisaient moins de 20 mots par minute, 13 pour l'un d'entre eux, et cinq lisaient plus de 80 mots par minute, 95 pour l'un d'entre eux, quand la moyenne pour un élève de CE1 est de 68 mots[1]. Des difficultés de compréhension de textes écrits sont générées par ce manque de maitrise du code, et par extension pour certains d'entre eux et pour certains élèves ayant un meilleur niveau en lecture, des problèmes de compréhension de textes lus sont aussi fort présents, que ce soit par un manque de familiarisation avec le lexique et la syntaxe de la langue écrite ou pour d'autres raisons diverses. En tant que jeune enseignante, j'ai tenté de percevoir pour le mieux au travers des premiers apprentissages et réinvestissements de connaissances, le niveau des élèves. J'ai également observé d'autres indicateurs en lien avec l'apprentissage de la lecture, notamment la culture littéraire des élèves, leur intérêt pour les lectures d'histoires en classe, et leur appétence à comprendre de l'écrit et chercher à en différencier les techniques de lecture. J'ai essayé de construire avec eux un rapport à l'écrit et à la culture littéraire positif, en mettant en avant les liens que l'on peut faire entre différentes œuvres du patrimoine et des récits plus actuels, mais également en leur faisant vivre régulièrement des moments de lecture offerte afin de développer ce côté magique qui va de pair avec la maîtrise de la lecture : la capacité à passer de petits caractères écrits noirs sur blanc à des histoires les faisant voyager ou rêver. En outre, j'ai été amenée à penser la différenciation au quotidien et je me suis efforcée de différencier les supports travail dans la classe,

[1] Cogni-sciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France de Grenoble, (2008) *Evaluation de la lecture en fluence.*

de former des groupes de travail en lecture-compréhension, et d'adapter ma présence auprès de ceux-ci. Pour autant il me semble que je peux aller plus loin dans cette différenciation, et qu'il existe d'autres modalités à exploiter. Comment différencier plus justement en lecture, comment proposer des situations adéquates à chaque élève, pour qu'ils acquièrent et s'approprient tous des stratégies efficaces et deviennent autonomes ?

Au cours de cette année, j'ai différencié au sein de ma classe en proposant un étayage plus important dans les activités de déchiffrage à mes 5 élèves en grande difficulté de lecture et de décodage. J'ai également, autant que possible, proposé des fiches de lectures différenciées, avec les mêmes objectifs ou questions mais des procédures qui variaient. Je donne ici un exemple : pour un premier groupe, une phrase réponse correcte à sélectionner et entourer parmi trois différentes, pour un deuxième, une phrase à sélectionner parmi cinq propositions nécessitant un plus long temps de comparaison entre les propositions, enfin pour un dernier groupe une phrase à écrire intégralement. Dans ce type de situation, je proposais donc un texte, que je demandais aux élèves de lire en autonomie (moment au cours duquel je proposais un étayage par ma présence auprès des élèves en difficulté), puis nous le lisions ensemble à l'oral, pour enfin proposer une fiche de questions sur ce même texte. J'ai également mis en place des ateliers de niveau en compréhension, en travaillant à l'oral à travers des échanges, la compréhension en lecture. Or, dans la réflexion que j'ai entamée autour de cette thématique, j'ai été amenée à repenser le lien entre déchiffrage et compréhension, et suis convaincue que je pourrais adapter et diversifier mes pratiques en articulant ces deux aspects liés à la lecture de manière bien plus pertinente. J'essaie donc d'apprendre les gestes professionnels efficaces pour mes élèves, et ce, en analysant ma pratique et en m'appuyant sur les travaux de chercheurs.

Mon idée est de démontrer que la différenciation permet aux élèves de progresser, qu'il est bénéfique de penser le travail de décodage et celui de compréhension conjointement, car ces deux aspects de la lecture entretiennent un dialogisme essentiel, et qu'il ne faut pas essayer de les déconnecter. Il m'apparait que le travail en compréhension peut avoir des effets positifs sur les compétences de décodage, car le sens des mots et plus largement celui du texte et sa cohérence d'ensemble portent les activités de lecture et donc les pratiques de décodage. Cela m'amène à me demander dans quelle mesure la différenciation, notamment par un travail de la compréhension en petit groupe, permet de travailler conjointement toutes les compétences liées à la lecture et ainsi favorise les progrès des élèves les plus en difficulté. Les compétences que j'évoque relèvent du langage, du lexique et de la syntaxe par exemple, mais également de l'intégration d'un modèle mental, de la mémoire, ou encore de la capacité à faire des inférences au sein du texte, ou à

percevoir l'implicite. Des stratégies d'identification, de régulation de la lecture doivent se développer en lien avec celles-ci. Mon hypothèse pour renforcer les apprentissages en lecture et compréhension est de vérifier que les relations entre ces différentes compétences sont instables, car elles se construisent parfois séparément et ne se développent pas de manière équivalente dans chaque texte, mais qu'elles sont essentielles et qu'il s'agit de construire autour d'elles un travail de différenciation s'appuyant sur des moments variés, en groupe ou en classe entière, en passant par de l'écrit, de l'oral, ou encore des jeux de rôles, qui permettent toujours une nouvelle approche de la compréhension.

Il s'agit ainsi de faire émerger, au travers d'analyses de pratiques et des dispositifs expérimentaux que je vais mettre en place, les obstacles, les modalités de remédiation et les situations les plus propices et efficaces pour ajuster mon enseignement et améliorer son efficacité auprès des élèves les plus faibles dans les activités de lecture compréhension, en mettant en évidence les stratégies et modalités qui permettent aux élèves de faire le lien entre le décodage et le sens des textes.

Dans un premier temps, je m'attacherai à répertorier et observer les éléments de cadrage théorique et institutionnel autour de la lecture et de la compréhension au cycle 2, mais également autour de la différenciation pédagogique, notamment en lecture. Ensuite, j'établirai le cadre méthodologique qui est celui de ma recherche, en développant le contexte de collecte des données, et en explicitant mes outils d'analyse pour finir par analyser mes données. Enfin, je condenserai mes résultats en réfléchissant au rôle de l'enseignant, à la modalité de différenciation en petit groupe, et à la pertinence des situations proposées.

1. Les éléments de cadrage théoriques et institutionnels

1.1 Positionnement épistémologique

Le travail que je souhaite réaliser s'axe sur deux domaines : premièrement la pédagogie, car je vais principalement rechercher et analyser des méthodes et des pratiques d'enseignement qui permettent aux élèves d'acquérir le savoir-faire lié aux activités de lecture, en observant les modalités de différenciations efficaces. Il s'agira également de didactique puisque la question des contenus sera traitée, en lien avec les modalités d'apprentissages de la compréhension.

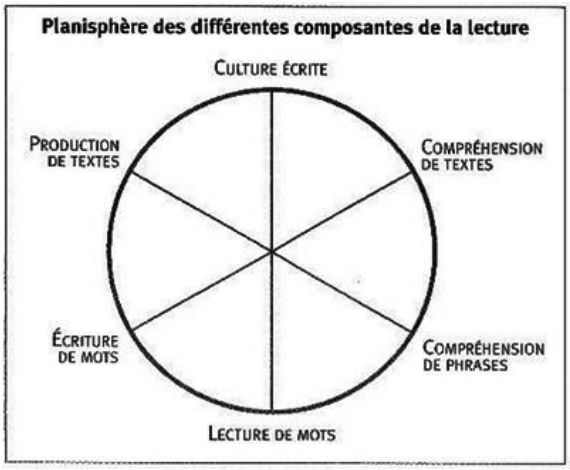
1.2 La lecture au cycle 2

1.2.1. La lecture et la compréhension dans les programmes de cycle 2

Dans les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, la priorité est mise sur la maîtrise de la langue française. Ces programmes évoquent le lien très fort et le décalage entre oral et écrit au cycle 2, en insistant sur la relation constante et essentielle entre les activités de lecture et celles d'écriture.

> La maitrise du fonctionnement du code phonographique, qui va des sons vers les lettres et réciproquement, constitue un enjeu essentiel de l'apprentissage du français au cycle 2. Cependant, l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de commencer à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant ce qui parfois n'est pas tout à fait explicite.[2]

Si le décodage et la maîtrise du code apparaissent comme éléments centraux du français, l'interprétation des textes et de l'implicite est également traitée, ce qui place bien deux pôles essentiels de la lecture au cycle 2, pôles qui entretiennent une relation dialogique. Ce ne sont pas les deux seuls éléments qui doivent s'envisager en corrélation et interdépendance dans l'apprentissage de la lecture. En effet, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe définissent dans leur ouvrage *Apprendre à lire à l'école*, les différentes composantes de la lecture :



[3]

Ces différentes composantes sont des pôles essentiels à l'apprentissage de la lecture. Il s'agit de n'en laisser aucun de côté. Dans ce que les auteurs qualifient d'une « répartition équilibrée » de la lecture, les trois composantes les plus importantes dans la répartition temporelles seraient dans l'ordre : la lecture de mots, la compréhension de textes, et l'écriture de mots, les trois autres, sans écart trop important, se situant légèrement plus bas dans la répartition.

La compréhension de textes, et ainsi, l'accès au sens, sont des enjeux intrinsèquement liés à la lecture et sont également des points cruciaux au sein des programmes. La compréhension est

[2]Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015, Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux.* Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

[3] Goigoux, R., Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école,* p. 11.

évoquée comme « la finalité de toutes les lectures »[4]. Les textes insistent sur l'importance de la diversité des situations de lecture qui conduisent les élèves à « identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. »[5] On peut également lire dans les programmes que les processus à acquérir pour maitriser la lecture et la compréhension sont travaillés conjointement à travers différentes situations :

> Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts. [6]

Les programmes mettent également en avant l'importance de la lecture collective en tant qu'outil pour articuler l'identification des mots et l'accès au sens global, ainsi que la reformulation. Ces activités collectives permettent également un accès facilité à l'implicite et à des connaissances lexicales et encyclopédiques. L'année de CE1 est évoquée comme année de transition qui permet l'automatisation de l'identification des mots. Ces acquis permettront d'accorder de plus en plus de temps à l'apprentissage de la compréhension, dans des lectures variées. Je vais maintenant évoquer mon expérience en traitant de la lecture en CE1 dans la classe dans laquelle j'enseigne deux jours et demi par semaine depuis la rentrée.

1.2.2 La lecture au CE1 dans ma classe

Afin d'envisager l'enseignement de la compréhension de textes narratifs, à travers mon expérience, je vais chercher à éclaircir d'un point de vue notionnel la didactique de la lecture. Quand j'ai débuté l'année scolaire, le CE1 était pour moi un moment durant lequel les élèves prennent progressivement l'impulsion pour se distancier du décodage afin de s'attacher de plus en plus à des compétences propres à la compréhension. Or c'était là une erreur de ma part, car l'enseignement de la lecture est loin d'être terminé en CE1, il se poursuit tout au long de la scolarité, au travers de ses différentes composantes. De plus, l'intégration du CE2 au cycle 2 dans les programmes de 2015 illustre bien le fait qu'il faut accorder un temps long aux élèves pour l'acquisition des apprentissages fondamentaux. Ceci est réaffirmé par le document d'accompagnement d'Eduscol *Pour une lecture heuristique du programme en lecture et compréhension de l'écrit :* « L'enjeu de l'intégration du CE2 au cycle 2 est majeur, il doit favoriser l'automatisation des compétences de base en lecture et écriture pour tous les élèves. »[7].

[4]Ministère de l'Education Nationale. (2015). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015, Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux.
[5] Idem.
[6] Idem.
[7]*Pour une lecture heuristique du programme en lecture et compréhension de l'écrit*, Ministère de l'Education Nationale, 2016, p. 2

L'enseignement de la compréhension en lui-même doit également faire l'objet d'un apprentissage explicite tout au long de la scolarité. Un rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire, le CNESCO, affirme ceci :

> Tous les chercheurs s'accordent à dire qu'il faut un enseignement spécifique de la compréhension du discours, oral avant même l'apprentissage de la lecture, dès l'école maternelle, oral et écrit ensuite, pendant l'apprentissage de la lecture et tout au long de l'enseignement primaire, voire au collège.[8]

Cet enseignement est donc au cœur de mes préoccupations, et je vais, pour éclaircir mon propos, tenter de définir l'activité de lecture. Lire est tout d'abord être capable de déchiffrer, ce qui implique une connaissance du code et des correspondances graphophonémiques, et permet un accès aux mots connus et inconnus. Lire, c'est également donner du sens aux mots identifiés, et plus largement comprendre des phrases qui s'enchainent et créent du sens au-delà du sens d'un mot. « L'enfant doit apprendre que le sens d'une phrase ou d'un texte ne résulte pas de la simple addition des mots qui le composent. »[9] Lire, c'est donc aussi comprendre, et pour comprendre un texte, dans le cas qui m'intéresse, un texte narratif, certaines procédures sont indispensables. Une capacité à intégrer les éléments propres au langage est primordiale : la gestion du lexique parfois inconnu, la familiarisation à une syntaxe parfois très éloignée de l'oral, l'identification du sens derrière les figures de style ou les formules langagières qui peuvent avoir un sens figuré. Il s'agit également de reconnaitre les caractéristiques d'un texte, ce qui est fortement lié à la culture littéraire de l'élève, à sa capacité à créer du lien avec des lectures passées ou des formes déjà rencontrées à l'école ou dans un autre cadre, notamment familial. Il est important, par exemple, d'être capable d'identifier l'énonciateur d'un texte ou de reconnaître des stéréotypes littéraires. Pour le comprendre, il faut également être capable de raisonner face au texte, en intégrant et en classant les informations lues, en les gardant en mémoire, et pour cela il faut avoir compris le fait que la lecture n'est pas simplement un exercice de l'immédiateté du déchiffrage mais qu'on lit pour extraire du texte des informations, des idées. Enfin, un contrôle de la compréhension est nécessaire, pour que les éléments lus forment un tout cohérent et que les informations soient liées entre elles. Toutes ces compétences et procédures s'illustrent dans des attitudes attendues chez les élèves, qui les mènent vers une augmentation de leur autonomie en lecture. Cette autonomie, en cours d'acquisition durant le cycle 2, est perçue et vécue de manière très différente au sein de ma classe. Un petit groupe d'élève se trouve entravé dans la lecture, et en particulier lors des activités de compréhension. Les difficultés rencontrées sont pour la plupart dans ce groupe d'élèves, liées à l'incapacité à dépasser l'étape du décodage pour s'attacher au sens.

---

[8] Bianco, M. (2016, mars). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* CNESCO – IFE. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

[9] Eduscol, *Lire au CP,* p.5.

> La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots ; lorsque celle-ci s'opère de manière quasi automatique, l'élève peut traiter de façon coordonnée l'information lexicale, l'information syntaxique, et relier ce qu'il découvre aux connaissances qu'il possède déjà, de manière à construire une représentation mentale fidèle à ce qu'il a lu.[10]

Le décodage et l'automatisation de la reconnaissance des mots ne sont pas les objets qui m'intéressent spécifiquement. Ce sont des compétences essentielles à la lecture et elles donnent lieu dans ma classe à un enseignement quotidien, notamment au travers d'ateliers. Il s'agit ainsi de se détacher de cette problématique afin d'observer les autres compétences en jeu et les difficultés qu'elles peuvent générer. Dans les activités de compréhension après une lecture orale, voici les éléments problématiques que j'ai pu observer, et qui sont des obstacles : des difficultés à repérer la chronologie, à faire du lien entre les événements, à saisir l'implicite ou encore à isoler les informations importantes et éliminer celles qui sont secondaires, un manque de maîtrise du texte, un mauvais repérage, une absence de retour en arrière, et de manière plus large, une mauvaise construction et représentation mentale de ce qui a été lu. Ces problématiques résultent d'un manque de pratique et de connaissances des stratégies qui doivent être maîtrisées, et une remédiation doit être mise en place, notamment au travers de textes lus à voix haute par l'adulte. Pour cela, il me semble que le travail en groupe réduit permet un échange et une réflexion autour du texte propice aux progrès.

Il s'agira, dans ma dynamique de différenciation, d'observer les attitudes et réussites de mes élèves dans des situations de compréhension de textes lus par l'enseignant, afin d'identifier les procédures mises en place, les réussites, et les remédiations nécessaires. Pour cela je m'intéresse à l'observation de pratiques de classe en lecture compréhension et de modalités de différenciation afin de mettre en lumière des éléments pertinents pour ma propre pratique et l'analyse de celle-ci. Il s'agit de fournir à mes élèves les clefs et les procédures pour comprendre un texte narratif, afin de permettre au plus grand nombre d'entre eux de gagner en autonomie. J'entends par cette idée « d'autonomie » la visée de l'apprentissage de la lecture tel qu'il est poursuivi tout au long de la scolarité : la lecture et compréhension d'un texte et la capacité à en extraire des informations, des idées, explicites ou implicites. La lecture permet aux élèves d'élargir le champ de leurs connaissances, d'accroitre leurs références, et leur permet de développer un rapport à la lecture qui leur est propre.

> La lecture est suivie d'échanges guidés par des questions très ciblées qui permettent d'explorer les paramètres qui seront ensuite mobilisés pour chercher à comprendre en autonomie (qui/quoi/quand/pourquoi/comment).[11]

[10]Eduscol. *Lire au CP,* p.6

[11] Eduscol. *Lire au CP*, p.14

La capacité de l'élève à se poser, seul, face à un texte, ces questions, et à y répondre me parait être une grande étape dans la prise d'autonomie qui doit avoir lieu au cycle 2.

> La progression dans la découverte du texte conduit à réajuster la compréhension (ralentir, revenir en arrière, noter pour se rappeler, etc.), ce qui procède d'un travail normal de lecture et non de difficultés anormales, en particulier avec les textes littéraires. [12]

L'idée d'un réajustement de la compréhension à automatiser, ou du moins à maîtriser, parait également essentielle. En effet, cette capacité à se déplacer dans le texte, à se mouvoir avec aisance dans sa lecture pour identifier les points importants ou intéressants selon un axe de lecture, doit devenir naturelle pour les élèves. Pour cela il faut tout d'abord en faire l'apprentissage, comme de toutes les procédures dont la maîtrise est nécessaire en lecture compréhension, apprentissage qui découlera d'un enseignement qui se doit d'être explicite pour offrir aux élèves la possibilité de s'en emparer.

Je vais à présent m'intéresser à des observations et analyses de pratiques afin de nourrir ma réflexion autour de la lecture. Pour cela je vais évoquer le rapport *Lire et écrire au CP*, riche en analyses et observations sur mon sujet.

1.2.3. Le rapport Lire et écrire au CP

Le rapport Lire et écrire au CP est le fruit d'une vaste enquête effectuée entre 2013 et 2015 et intitulée : « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». Elle a pour objectif, en s'intéressant directement aux pratiques, d'analyser les effets de différentes tâches observées et du temps d'exposition des élèves aux tâches de décodage, compréhension et écriture, afin d'identifier les formes d'enseignement, les contenus et les tâches les plus propices à une efficacité des premiers apprentissages en lecture et en écriture. Ce rapport à l'ampleur sans précédent a réuni, sous la direction de Roland Goigoux, 60 chercheurs, dans 131 classes, et s'est intéressé à des variables pédagogiques de manière très détaillée.

Au sein des cinq sous-ensembles de questions d'enseignement, je me suis intéressée plus spécifiquement à la compréhension de textes écrits. Parmi trois variables pédagogiques développées dans le rapport : le caractère explicite de l'enseignement, le climat de classe et l'engagement des élèves, et les modalités de différenciations, je me suis plus particulièrement attachée à observer la dernière.

Dans un premier temps je vais traiter de la question de la compréhension. Le constat initial est que les compétences langagières nécessaires à la compréhension ne sont pas acquises au début

[12] Idem.

du cycle 2. L'écrit, par son lexique soutenu, sa syntaxe différente de l'oral, est une forme avec laquelle les élèves ont besoin de se familiariser. Ils doivent développer des capacités de régulation de cette activité particulière d'apprentissage de la lecture. Quatre compétences centrales sont exposées : les compétences de traitement du langage, les compétences de traitement du texte, les compétences cognitives, et les compétences stratégiques. Dans la pratique, il s'agira de travailler la reformulation, mais également de jouer avec les textes, pour montrer aux élèves que leur lecture leur permet de détenir des clefs, qu'un texte n'est pas un élément figé mais que l'on peut en extraire des idées et non pas seulement des mots. En effet, ces compétences ne concernent pas seulement les élèves qui se heurtent à des problèmes de décodage ou d'identification des mots, mais également certains élèves qui n'ont pas développé un rapport à l'écrit suffisamment expert pour extraire des textes des informations, qui décodent aisément et paraissent s'arrêter à la lettre du texte, comme si, après l'étape de la lecture validée, le travail était achevé. Il s'agira donc d'enseigner aux élèves, de manière explicite, ces quatre compétences essentielles à la compréhension d'un texte.

Le rapport Lire et Ecrire identifie les pratiques ayant un effet positif en compréhension, que je tâcherai d'évoquer ici. Il apparait que des progrès, chez les élèves les plus fragiles, ont lieu quand le temps consacré à la compréhension augmente progressivement dans l'année de CP. En période 1, il s'agira par exemple de se consacrer, non pas exclusivement, mais de manière plus intensive, au code en lui-même, pour s'en détacher progressivement *:*

> Le choix d'un tempo rapide de planification de l'étude des correspondances graphophonémiques nous semblait bénéfique, car il pouvait accroitre la clarté cognitive pour les élèves (Downing & Fijalkow, 1984) et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux (Goigoux, 1993). (2015, p.29).

Les résultats de l'enquête permettent également de valider l'hypothèse selon laquelle un enseignement en compréhension régulier auquel on consacre beaucoup de temps a des effets positifs sur la compréhension de textes entendus.

> Pour la seconde épreuve, « compréhension d'un texte entendu », ce sont les classes dans lesquelles on consacre beaucoup de temps à l'enseignement de la compréhension, en pratiquant les tâches orales de C1 à C7 (hors C8 et C9), tout au long de l'année qui s'avèrent les plus efficaces, et ce quel que soit le niveau initial des élèves. 2015, p.355).

Les tâches évoquées, propres à la compréhension, sont les suivantes :

> C1. Définir ou expliciter une intention de lecture C2. Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses C3. Décrire, commenter une illustration C4. Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale [P T] C5. Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de

> consigne C6. Rendre explicite une information implicite C7. Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations. (2015, p.39).

Est confirmée la nécessité d'un enseignement de la compréhension ciblé sur des compétences telles de la C1 ou la C7, qui invitent à réfléchir sur le sens de la lecture et qui prouvent à l'élève qu'il est capable d'être acteur de sa lecture et de l'interprétation. Ce sont des habiletés spécifiques, qui s'acquièrent par la pratique. L'hypothèse est confirmée par le rapport qu'« un enseignement de la compréhension régulier et intense tout au long de l'année produit des effets positifs sur la compréhension de textes entendus. » (2015, p.354).

Le travail sur la langue et le lexique apparait comme bénéfique à la compréhension : « les enseignants qui associent un enseignement intensif et régulier, tout au long de l'année, de la compréhension avec celui de l'étude de la langue (notamment son lexique) sont plus efficaces que les autres. » (2014, p356). En effet, le travail autour de la découverte de mots nouveaux, pour essayer de les comprendre en contexte, en proposant des interprétations et en vérifiant leur efficacité, permet de donner aux élèves des clefs pour ne plus être entravés dans leur lecture par un blocage autour d'un mot non compris.

Les tâches de productions écrites autonomes apparaissent également comme ayant un effet positif global sur l'ensemble des élèves. Il me semble que la production écrite donne un sens et un objectif à la lecture, et elle invite les élèves à organiser leur pensée afin de la transcrire par des mots. Sachant qu'il va devoir écrire une phrase sur le texte, l'élève peut établir une sélection des éléments importants ou non, par exemple :

> Les tâches de production d'écrit qui consistent à encoder des unités linguistiques choisies par l'élève font progresser les élèves forts en écriture mais elles sont bénéfiques aux élèves dans leur ensemble si l'on considère le score global en lecture-écriture à la fin du CP. (2015, p.360).

Ces tâches écrites font partie de mes pratiques, et je pense en effet qu'elles sont fort bénéfiques aux progrès des élèves en écriture et en lecture. Je propose à mes élèves un cahier « d'écrivain » dans lequel ils peuvent écrire librement, et dans lequel ils ajoutent chaque semaine un thème, un lanceur d'écriture. Il a été affirmé avec eux depuis le début de l'année que l'orthographe ne devait pas être un frein, il faut, bien sûr, chercher dans les listes de mots outils et dans les mots à apprendre, des mots que l'on sait orthographier, mais en cas d'hésitation, il faut sans scrupule, écrire « comme on entend ». Cela engage les élèves à réinvestir les correspondances graphophonémiques connues, ce qui ne peut qu'être bénéfique aux activités de lecture. Quant à la compréhension en elle-même, le rapport identifie une compétence lui étant bénéfique : « Définir ou expliciter une intention de lecture », c'est-à-dire proposer une formulation effective avant et pendant l'activité du but de celle-ci, et de la compétence, dans un premier temps par le maître, puis par l'élève qui doit prendre

l'habitude de se poser les questions « qui, quoi, où, comment, pourquoi ». Il parait intéressant de faire des pauses dans l'activité de lecture pour recentrer tous les élèves sur la recherche de sens et d'informations dans le texte, pour qu'ils maintiennent une attitude active et non passive. Il semble nécessaire de « proposer, débattre ou négocier une interprétation », permettant une discussion autour des interprétations quand le sens d'un mot ou d'une expression pose problème. Il faut ainsi autant que possible donner du sens à la lecture, en permettant aux élèves de déterminer ce qu'ils recherchent en lisant, et d'intégrer le fait qu'une lecture est orientée et qu'ils peuvent eux-mêmes choisir une intention ou orienter leur regard si ils recherchent quelque chose dans un texte. Mettre des mots sur cette action de lecture qui peut paraitre dénuée de sens à un élève, qui trop éloigné de l'écrit n'en comprend ni les codes ni les intérêts, c'est une démarche pourtant cruciale.

Pour résumer, le rapport préconise toujours plus d'explicite dans l'enseignement de la compréhension, c'est-à-dire qu'il ne faut pas hésiter à décortiquer les stratégies qui permettent de comprendre, au-delà des consignes, dans les stratégies de lecture. Par exemple, remplacer un mot qu'on ne comprend pas par un autre qui parait convenir afin de poursuivre sa lecture sans heurt, revenir en arrière pour comprendre une reprise anaphorique désignant un personnage, identifier des mots qui indiquent un enchainement logique ou chronologique.

Ajouté à cela, il est important de laisser les élèves s'exercer à négocier leur lecture, à échanger ou débattre sur le sens pour que cet exercice devienne un réflexe quand ils rencontrent et découvrent un texte. Cela permet de développer la capacité de régulation de l'activité de lecture, l'habitude de faire des pauses, des retours, d'interrompre sa lecture pour faire le point ou isoler une information.

A l'entrée au CP, les élèves ne possèdent pas les mêmes acquis en lecture et en compréhension. Le rôle de l'école est de compenser ces différences pour leur permettre à tous d'acquérir ces compétences en lecture. Le rapport Lire et Ecrire évoque certains facteurs environnementaux qui expliquent les difficultés de compréhension plus élevées chez les élèves issus de milieux populaires :

> De nombreuses études (pour une revue, voir van Kleeck, 2008) montrent que, si dans les familles favorisées les discussions portent au départ sur le niveau littéral et sur les éléments simples et concrets, au fil des années d'école maternelle, les parents incitent davantage l'enfant à produire des inférences qui reposent sur la mise en œuvre de plus hauts niveaux de raisonnement. L'exposition précoce aux histoires, à la lecture et aux échanges autour des livres favorise le développement des compétences en lecture. Aussi tous les enfants ne sont pas égaux à l'entrée à l'école parce qu'ils ne bénéficient pas des mêmes pratiques et que, nous l'avons vu, toutes les pratiques ne se valent pas. (2015, p.33)

Les échanges que rencontrent les enfants à l'extérieur de l'école diffèrent dans leur complexité et leur variété lexicale, et le rapport à l'écrit et à la lecture qui est développé n'est pas le même. Tous

ne bénéficient pas des mêmes pratiques, et cela est aussi vrai à l'école maternelle. Les enfants entrent à l'école élémentaire avec des outils et des stratégies, des connaissances et des compétences disparates, ce qui explique, entre autres, l'hétérogénéité des niveaux. Cela nous amène à réfléchir à une des variables pédagogiques centrales dans le rapport Lire et écrire au CP, les modalités de différenciation.

Je vais ainsi retranscrire les analyses et résultats du rapport au sujet de la différenciation, en particulier dans les pratiques au quotidien pour les élèves les plus faibles, qui donne lieu à des pratiques très diverses dans les classes. Deux logiques sont évoquées, la première favorisant un contenu différent pour les élèves en difficulté, la seconde des moyens proposés différents (un temps de travail, une aide méthodologique, une présence enseignante renforcée). L'hypothèse est que la seconde serait plus efficace. Les auteurs répertorient et observent dans les classes cinq sortes de différenciation : une tâche identique avec aide, une tâche différente aménagée, une tâche différente avec aide, une tâche différente ou bonifiée plus longue ou plus complexe pour les élèves performants, et enfin les autres formes de différenciations observées. La plus efficace serait, au vu des résultats, la première : une tâche identique avec aide, ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle l'adaptation des moyens pour arriver à une même tâche est la forme la plus adéquate et efficace d'aide. La présence du maître semble plus largement avoir un effet positif, et le manque de prise en charge un effet négatif sur les élèves en difficulté.

A la suite de ces considérations, je vais m'intéresser à l'ouvrage « Lectorino et Lectorinette » afin d'observer la réflexion de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux autour de la compréhension de textes narratifs et des propositions de pratiques de classe adaptées. Le rapport nous a permis de mettre en lumière des pratiques efficaces dans les classes, et cet ouvrage est un outil didactique qui propose un enseignement explicite de la compréhension en lecture, avec de nombreuses pistes détaillées de travail en classe.

1.2.4. Lectorino et Lectorinette

Je vais ici traiter l'ouvrage de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Lectorino et Lectorinette (2013), dans lequel les auteurs développent les différents aspects de la compréhension de textes narratifs en lecture. Quatre axes essentiels sont exposés : les compétences de décodages, les compétences lexicales, les compétences narratives et enfin les compétences inférentielles, qui permettent, dans les activités de lecture compréhension, de développer chez l'élève une autorégulation.



Le premier axe qui est développé est celui du décodage et des compétences qui y sont associées. Ils évoquent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension et la nécessité d'inclure, dans les activités de lecture compréhension, un volet visant l'automatisation des procédures d'identification des mots. En effet, d'après Cèbe et Goigoux : « Lorsqu'il est insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante qui prive les élèves de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens. » (2006, p.20)[13] Le décodage apparait donc comme un premier obstacle à la compréhension. Pour autant les auteurs rappellent que l'on retrouve dans les classes beaucoup de « bons décodeurs mauvais compreneurs ». L'automatisation de la lecture est bien sûr une condition essentielle mais elle est loin d'être suffisante.

Les auteurs évoquent ensuite comme deuxième grand axe, les compétences lexicales des élèves. L'idée qu'ils développent principalement est que plus le lecteur connait de mots, mieux il comprend ce qu'il lit, et mieux il comprend, plus il apprend de mots. Le déficit lexical est ainsi la cause et la conséquence des difficultés, et ce déficit serait en partie causé par le manque d'enseignement explicite des connaissances lexicales. Ce travail apparait essentiel au cycle 2 en préparation de la suite de la scolarité, en effet les auteurs affirment que « la corrélation entre le décodage et la compréhension décroit au fil de l'école primaire tandis que celle qui lie compréhension du langage oral (notamment lexique) et compréhension en lecture augmente. »

La troisième dimension sur laquelle s'appuie la lecture compréhension est celle des compétences narratives. Il s'agit d'apprendre aux élèves à construire une représentation cohérente et unifiée, en connectant les informations lues avec ses connaissances, en effectuant un tri pour conserver les informations importantes et rejeter les autres. Les auteurs définissent la lecture comme « interaction entre les données du texte et les connaissances du lecteur en fonction des buts poursuivis ». Il s'agit dans cet axe de mémoriser des idées et non plus des mots, cela notamment au travers de la construction de représentations mentales. Je cite les auteurs : « La compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique

[13] Goigoux, R., Cèbe, S. *Apprendre à lire à l'école*.

d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes ». Cette représentation mentale en lien avec les compétences langagières amène à la capacité d'effectuer une narration qui rendra compte de la compréhension du texte. L'accent est mis sur la structuration du texte et le déroulement chronologique des faits.

Le dernier axe est celui des compétences inférentielles. Il s'agit, finalement, pour l'élève, de tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites, grâce à une mise en relation d'informations présentes en lien avec une base de connaissances préalables. Les élèves doivent produire des inférences, en s'attachant notamment aux états mentaux des personnages.

Ces quatre axes forment un tout qui a pour objectif et finalité l'autorégulation. Il s'agit en effet de former des lecteurs autonomes et capables de contrôler leur lecture, capable de répondre aux obstacles qu'ils rencontrent par des stratégies qu'ils maîtrisent et qui leur ont été enseignées explicitement. Les stratégies générales qui découlent de cette autorégulation sont les suivantes :
Assigner un but à son activité, s'intéresser aux relations causales, fabriquer une représentation mentale, déterminer et mémoriser ce qui est important, répondre et se poser des questions, produire des inférences, utiliser des connaissances antérieures à la lecture, savoir prévoir la suite, résumer sa lecture, contrôler sa compréhension.
Cette autorégulation visée par les enseignements de l'école en lecture compréhension n'est pas acquise par les élèves au même rythme. Les compétences de décodage, narratives, lexicales, et inférentielles, sont plus ou moins développées chez les apprenants et nécessitent parfois de mettre en place des modalités de différenciation, afin de respecter le rythme de chacun et de donner des chances à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs. Je vais, afin de m'intéresser plus amplement à cette dynamique d'adaptation au niveau et rythme de chaque élève, évoquer le sujet de la différenciation pédagogique.

1.3 La différenciation pédagogique

1.3.1. La différenciation dans les programmes

Les enjeux que j'évoque et qui sont ceux de ma pratique sont centraux dans les nouveaux programmes et dans les instructions officielles. La différenciation est évoquée dans la *Circulaire de rentrée 2016* : « Différencier les pratiques pédagogiques vise aussi à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire. » En effet, le fait de varier les pratiques pédagogiques et de les adapter aux élèves, en étant flexible sur sa pratique permet de toujours rechercher une médiation efficace entre l'élève et le savoir. En particulier au cycle 2, de grandes différences existent entre les élèves et les programmes insistent sur ce point, ainsi que sur la nécessité de laisser à chacun son propre rythme :

> Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme.

L'insistance dans les programmes de cycle 2 sur le respect du rythme de chaque élève est en lien avec la différenciation, qui tient une place centrale dans mon enseignement et dont les activités de lecture ne peuvent que bénéficier. Les programmes évoquent de nouveau ce sujet à propos de la lecture et mettent en avant l'importance des ateliers : « L'entrainement en lecture à voix haute est régulier. Ces activités sont pratiquées en classe où des ateliers peuvent aisément permettre la différenciation, et non pas reportées durant le travail personnel hors de la classe. ». On trouve ici un rappel du fait que les inégalités à l'école sont intrinsèquement liées au fait que les élèves sont suivis et guidés de manière différente à la maison. Les enseignants ne peuvent compter sur les familles pour effectuer les activités d'entrainement de la lecture, sous peine de pénaliser une partie d'entre eux qui ne sont pas accompagnés de manière suffisante par les adultes hors de l'école.

1.3.2 Le concept de différenciation : l'élève au centre de l'enseignement

Mon questionnement tourne autour de la différenciation en lecture compréhension, je vais donc tenter de définir le concept de « différenciation » et de m'appuyer sur des éléments théoriques pour en délimiter le champ d'action, et les éléments pédagogiques que je pourrai mettre en place dans la classe. Pour ce faire je cite Philippe Perrenoud[14] :

> Différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. (2003, p.51)

En ce sens il apparait que tout contenu proposé uniformément à un groupe est intrinsèquement inadapté à chaque individu. Pour autant nous pouvons modérer ce propos radical en affirmant que la différenciation est inhérente à l'enseignement, et qu'elle est avant tout une réalité incontestable dans les classes puisque les enseignants interagissent nécessairement de façon diverse avec leurs élèves. Ainsi, j'évoquerai les réelles directions pédagogiques de différenciation marquée. Il ne s'agit pas de faire de la différenciation une finalité mais un moyen d'atteindre des objectifs, et cette différenciation ne doit cesser d'évoluer et de s'adapter. Il s'agit de considérer la diversité des élèves afin d'assurer la réussite scolaire de tous. L'enjeu pour l'élève est de gagner en estime de soi, de se sentir respecté tel qu'il est. Dans cet objectif, il s'agira de mettre en confiance dans une atmosphère

[14] « Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes ». (1992). In Cahiers pédagogiques, 1992, n° 306, pp. 49-55.

sereine les élèves en les valorisant, en ajustant l'enseignement afin qu'il soit bénéfique à tous et plus efficace pour les élèves les plus faibles. J'appuie mon propos avec celui d'Annie Feyfant :

> Une pratique différenciatrice doit prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes matériels mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension. (2016, p.13)[15]

Il s'agit en fait de construire son enseignement en plaçant au centre de cette construction et réflexion, les élèves et leurs besoins. Le Conseil supérieur de l'éducation définit ainsi la différenciation pédagogique :

> La visée est celle de l'atteinte d'objectifs communs et de la poursuite de la réussite éducative pour le plus grand nombre. […] Il s'agit dans les cours, de faire varier la pratique pédagogique. Impliquant les diagnostics de départ, la pédagogie différenciée cherche donc à identifier le niveau de développement des élèves, leurs styles cognitifs et leurs intérêts.[16]

L'idée de l'importance des objectifs communs est essentielle dans une pratique saine de la différenciation en classe. En effet il s'agit d'identifier les typologies d'élèves, ainsi que leurs procédures afin d'adapter et d'orienter les activités et remédiations proposées.

1.3.3. Une différenciation efficace : analyse des pratiques

Afin de m'attacher à envisager des pratiques de différenciation efficace, j'ai pris connaissances de travaux autour des pratiques enseignantes au sein des classes au travers d'une recherche portant sur cent classes de cours préparatoire ayant donné lieu à des entretiens autour des pratiques enseignantes sur un sous-échantillon de huit classes à efficacité contrastée (Piquée, 2010). Le constat est le suivant : si tous les enseignants affirment que leur différenciation s'appuie sur la longueur de la tâche proposée aux élèves, l'attention particulière qu'ils leur portent, un statut de l'erreur particulier et les encouragements fournis, la traduction dans les classes est fort différente selon les enseignants. En effet, dans les classes les moins efficaces, les enseignants proposent des tâches dans lesquels ils sont sûrs que les élèves en difficulté vont réussir. Ils pratiquent ce que l'auteur qualifie de « pédagogie de la réussite » qui participe plus largement à une différenciation des objectifs qui apparait comme nocive, et qui s'apparente également à une forme de stigmatisation. Les enseignants de ces classes moins efficaces auraient tendance à proposer un

[15] Feyfant, A. (2016). Dossier de veille de l'IFE n°113. *La différenciation pédagogique en classe.* Repéré à : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr

[16] Bianco, M. (2016, mars). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* CNESCO – IFE. Repéré à : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

travail sur le concret aux élèves faibles, réservant l'abstrait aux plus avancés, avec une idée générale que la procédure, pour les groupes en difficulté, serait plus importante que la tâche en elle-même.

> Dans les classes les plus efficaces, les aides données aux élèves en difficulté sont variées (« Je développe toutes les stratégies possibles et imaginables », « Je lui ai donné des cubes, je lui ai expliqué, posé des questions… J'essaie tout ») mais sont essentiellement centrées sur une différenciation des moyens, des conditions de réalisation des tâches et du temps de présence de l'enseignant à leurs côtés […] À l'inverse, dans les classes les moins efficaces, la différenciation des moyens se révèle moins variée et se double de contenus appauvris (« Les exigences avec M., ma volonté aujourd'hui, c'est qu'elle apprenne à lire, au moins un apprentissage de base. Mais au-delà de ça, on ne sait pas où on va ») qui rendent difficile l'intégration dans le collectif classe. (2010, p.32).

Dans le cas des classes les plus efficaces, il apparait que les élèves en difficulté sont intégrés le plus possible au groupe, et que les enseignants différencient les moyens d'effectuer une tâche et le temps de présence auprès des élèves. La réalisation de la tâche, aussi accompagnée qu'elle soit, est essentielle, et les analyses des enseignants des classes évaluées les plus efficaces dans cet article en témoignent.

> Ils [les enseignants des classes les plus efficaces] parlent plutôt de « travail en petit groupe » qui permet à l'enseignant de distribuer son temps d'une façon qu'il juge plus efficace, d'être aux côtés de tous les élèves les plus fragiles en même temps : « J'ai pris quelques enfants pour un travail en maths pour être plus près d'eux, et les autres peuvent faire en autonomie », « Je peux faire soit des équipes très hétérogènes, soit au contraire je fais une équipe avec des enfants qui ont plus de difficultés et je reste avec eux. C'est pour pouvoir m'attarder avec ceux qui avancent à un rythme différent ». (2010, p.30)

L'auteur conclut que c'est bien la nature de l'aide qui est déterminante quand on différencie en classe. Pour autant, cet article de Céline Piquée traite de la différenciation dans tous les enseignements, et je vais m'intéresser pour ma part, en conservant à l'esprit ces considérations d'ordre plus général, m'intéresser spécifiquement à la différenciation dans le domaine du « lire et écrire ». Maintenir des objectifs communs à toute la classe, éviter la stigmatisation des élèves en difficulté et adapter la présence et les moyens proposés aux élèves semblent des clefs essentielles d'une différenciation efficace. Je vais, à la lumière de ces analyses, m'intéresser à la différenciation en observant plus spécifiquement les activités de lectures et de lecture compréhension.

1.4 Différencier en lecture

1.4.1. Des situations pédagogiques

Il s'agit dans la classe de mettre en place des situations de lecture adaptées et cohérentes avec l'objectif visé : permettre à tous d'acquérir les stratégies et compétences qui les rendront

autonomes dans leur lecture. A la base du processus d'apprentissage se trouve la lecture, le décodage et les éventuels problèmes rencontrés. Je mettrai en place des ateliers de décodage de syllabes simples puis complexes, mais également des ateliers de fluence qui porteront au fil du temps de plus en plus sur l'intonation et l'intention du lecteur. Il s'agit dans un premier temps de travailler l'identification des mots et de gagner en efficacité et précision. Cette identification n'est jamais aléatoire et demande une pratique régulière et continue tout au long de la scolarité. Décoder permet de découvrir le sens d'un mot qui n'a jamais été lu. Il s'agit d'interroger son dictionnaire mental oral afin d'obtenir, grâce au bruit, la clef d'accès autonome au sens. Une fois la charge cognitive liée au décodage allégée, et quand le décodage des mots est mieux maîtrisé, on peut la reporter plus aisément sur la compréhension. Comme formulé dans le document d'accompagnement d'Eduscol : « La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots » (2010, p.6), parce que meilleure la reconnaissance des mots est, meilleure est la structuration de la phrase, puis du texte, et la construction d'une représentation mentale est plus efficace.

Pour autant, j'ai pu le constater dans ma classe, décoder aisément ne signifie pas comprendre aussi aisément. Goigoux et Cèbe écrivent « Déchiffrer ne suffit pas si l'on ne possède pas, en mémoire, une signification associée à l'image acoustique du mot » (2006, p.19). En effet, lire le mot ne suffit pas pour le comprendre, et de plus, l'épreuve de la lecture demande des efforts pour les jeunes élèves qui sont parfois trop concentrés sur le déchiffrage et ne mémorisent pas les éléments lus, ne créent pas d'image mentale cohérente. Le faisceau d'activité autour d'un texte est large, il s'agit alternativement de déchiffrer puis de décoder, d'interpréter, de repérer des éléments, d'effectuer des pauses, des retours en arrière, tout en étant confronté à un lexique parfois complexe. Pour se saisir d'un texte par la lecture de manière complète et satisfaisante, il ne suffit pas de travailler séparément des compétences de déchiffrage et de compréhension. L'oral participe largement au travail de compréhension et prépare celui qui aura lieu en lecture, et ce à partir de la maternelle. Il faut donc travailler de manière spiralaire les compétences qui découlent de la lecture, poursuivre ainsi le décodage (qui permet d'identifier des mots écrits), mais travailler parallèlement des compétences linguistiques, textuelles, et référentielles.

Les ateliers d'écriture paraissent avoir un intérêt dans le travail en compréhension. Comme évoqué dans l'étude du rapport Lire et écrire, il me semble que la production invite les élèves à organiser leur pensée, se familiariser avec les mots d'un texte, et qu'elle donne un objectif à la lecture. Elle invite l'apprenant à définir son intention de lecture quand il s'agit d'écrire sur le texte lu et son sujet, elle l'invite à repérer des indices ou des structures de répétition quand il s'agit d'imaginer la suite de l'histoire. Le travail de compréhension et d'explicitation des procédures en petit groupe semble fort bénéfique, il s'agit alors de développer les compétences suivantes : prélever une

information dans un texte, justifier une réponse, reformuler une idée ou raconter une histoire de manière chronologique ou en modifiant son point de vue.

Pour développer les apprentissages des élèves, il s'agit de leur permettre, dès le cycle 2, de prendre l'habitude d'être confrontés régulièrement à des types d'écrits variés. Les programmes l'affirment ainsi « Au terme des trois années qui constituent désormais ce cycle, les élèves doivent avoir acquis une première autonomie dans la lecture de textes variés, adaptés à leur âge. » (2015). Au cœur de ces textes, ils rencontreront des obstacles, obstacles face auxquels on leur propose des stratégies. Echanger avec les élèves autour d'un texte, librement ou de manière guidée apparait essentiel. Dans un atelier d'oral, il s'agirait de commencer par faire parler les élèves librement, mais également, et dans le but d'enseigner de manière la plus explicite possible, il s'agira de demander aux élèves « Comment as-tu compris cela ? », ou encore « Comment peux-tu me prouver qu'il s'agit de la bonne réponse ? », « A-t-on déjà vu cela dans un autre texte ? ». On peut envisager de proposer aux élèves de faire des dessins, des schémas, ou encore de raconter l'histoire en questions grâce à des objets sur lesquels prendre appui. Il s'agit en fait de mettre à profit les quatre composantes principales de l'enseignement de la lecture définies par Goigoux, l'identification et la production de mots, la compréhension de texte, la production de texte (comme exercice d'explicitation d'un texte éventuellement), et enfin l'acculturation à l'écrit.

Je vais observer la différenciation dans ma classe selon ces axes : le degré de guidage proposé par l'enseignant, les organisations et aménagements de la classe, les choix de situations d'apprentissage et les outils et supports employés. Afin de poursuivre ma réflexion sur la différenciation pédagogique, je vais m'intéresser à ma classe et à mes élèves de CE1, de manière à identifier les difficultés qu'ils rencontrent et pour tenter d'y remédier.

1.4.2. Des typologies de lecteurs

Il me semble que les observations que je vais m'attacher à faire sur les apprentissages des élèves peuvent être conduites, dans le cadre de mon mémoire, par des essais de définitions de typologies de lecteurs, reprenant le cadrage théorique que j'ai développé. Voici les typologies que j'ai définies à partir de mon observation :

1) Les élèves qui ne font pas de lien entre décodage et compréhension. Ces élèves sont absorbés par le décodage qui leur apparait comme une fin en soi. Le fait que des informations qui ont un sens et qui se réfèrent à d'autres éléments, connus ou inconnus, n'est pas acquis. Ces élèves trouvent des obstacles dans le lexique et se heurtent à des détails.

2) Les élèves qui ne sont pas capables de circuler dans un texte, ou d'extraire des informations. Les éléments importants se noient pour ses élèves parmi la quantité de mots et d'éléments. Ils ne sont

pas capables d'identifier ce qui est ou non pertinent, et peuvent fixer leur attention sur un détail anecdotique du texte.
3) Les élèves qui ne construisent pas de représentation du texte, ne mémorisent pas les éléments, n'ont pas de modèle mental leur permettant de traduire ce qui est lu ou entendu.
4) Les élèves qui prennent le texte à la lettre et échouent à faire des inférences.
5) Les élèves qui comprennent à l'oral mais sont incapables de se repérer dans le texte pour justifier leurs réponses.

Ces typologies de lecteurs sont liées à mon expérience et ne sont en aucun cas définitives. Elles évoluent et varient selon les élèves, mais j'ai pu les observer dans ma classe à partir du moment où j'ai débuté les activités de lecture compréhension à partir d'un texte, en septembre, et elles ont donné lieu à des observations plus précises des élèves notamment dans les moments de travail en groupe. Ce sont des outils méthodologiques qui permettent à mon avis des observations plus fines et au plus près des processus d'apprentissage des élèves.

2. Le cadre méthodologique

2.1 Les données collectées et leur contexte

J'ai construit le cadre méthodologique autour de la forme didactique et pédagogique de différenciation qui me paraissait la plus efficace dans ma classe : le travail de lecture compréhension d'un texte lu par l'adulte, en petit groupe. Mon idée étant de faire des essais de typologie des élèves, j'ai pensé qu'il serait fort intéressant de pouvoir travailler sur leurs attitudes, leurs prises de parole, qui traduiraient leur engagement dans l'activité de compréhension. Dans mon corpus se trouve également la vidéo d'une situation de classe de rappel d'un texte et d'échange autour de ce texte, qui donne lieu à des productions d'écrit pour une partie de la classe, et un travail à l'oral avec une autre partie. Je vais donc étudier les travaux d'élèves sur une activité de production et d'invention de la suite d'un récit. Le travail sur des vidéos permet d'observer le déroulement d'une situation selon les objectifs fixé et de suivre des élèves en particulier pour les observer plus précisément. D'autre part, l'analyse de ces données permet un retour sans pareille sur l'activité de l'enseignant, et il me semblait primordial de pouvoir établir une distance critique et une analyse de ma pratique dans les activités de différenciations et de lecture compréhension.

Mon corpus se compose de trois vidéos de classe, enregistrées dans ma classe de CE1 durant la période 4 de l'année. J'ai rencontré certaines difficultés dans la composition de mon corpus, certaines matérielles, un enregistrement vidéo qui ne démarre pas et un autre qui s'interrompt avant la fin de la séance faute de mémoire dans l'appareil. D'autres problèmes se sont posés, tous en lien avec un manque d'organisation et de ma part, oubli de lancer l'enregistrement vidéo, temps prévu pour la séance qui s'avère trop court, ou encore un mauvais placement de la vidéo qui nuit à la qualité du son et qui ne filme qu'une partie des élèves. Plus généralement, une absence de planification raisonnée par rapport à l'emploi du temps du rendu du mémoire a fait que ces vidéos sont peu nombreuses et assez proches dans le temps, ce qui ne permettra pas de faire d'analyse comparative sur un temps long, mais plutôt une analyse de ma pratique de classe et l'efficacité de ces situations, ainsi que des pistes qu'il me faudra poursuivre au vu de l'écart entre les pratiques préconisées par la recherche et celles que j'ai pu réellement mettre en place.

2.2 Explicitation de mes outils d'analyse.

Je vais, avant de m'atteler à l'observation de mes séances, développer les points qui seront au cœur de mes analyses. Je vais observer dans un premier temps l'attitude physique des élèves et leur engagement dans l'activité, qui traduit à la fois la qualité de la gestion de la situation et qui permet aussi d'observer le niveau d'écoute. L'attitude des élèves permet de constater si ils sont ou non impliqués dans l'activité et actifs. Le nombre de prises de parole sera une variable pertinente, dans le cas des élèves autant que dans celui de l'enseignante, mais c'est aussi la qualité de ces prises de paroles qui m'intéressera. Cette qualité peut également être évaluée dans le cadre de mes prises de parole en tant qu'enseignante, et il me faudra analyser si mes observations et reformulations sont ou non étayantes, si mon temps de parole est adéquat. Il s'agira d'observer par rapport à cela le niveau de liberté et d'autonomie que j'accorde aux élèves dans les situations d'oral, mais également l'attention que je leur accorde dans ces situations de petit groupe durant lesquelles je dois également conserver une part d'attention dédiée au reste de la classe qui travaille en autonomie. La sollicitation et l'attention que je porte aux élèves est un facteur qui joue un rôle crucial sur l'engagement des élèves et leur assurance dans le travail à l'oral.

Ces éléments me permettront d'étudier les typologies d'élèves que j'ai développées et la pertinence des activités proposées pour ceux-ci. Il s'agira également d'observer que mes élèves développent des stratégies variées, ce qui me permettra d'enrichir ces catégories de lecteurs qui sont en elles-mêmes instables et évolutives.

2.3 L'analyse du corpus

2.3.1 La première séance : deux situations simultanées

La première vidéo comporte deux situations pédagogiques. Cette séance se déroule dans la semaine qui suit une évaluation de lecture compréhension, la compétence étant « Je lis un texte silencieusement et j'en extrais des informations ». La première situation est la suivante : après un rappel du texte (*La ruse du jaguar*, d'Yves-Marie Clément) et de son contenu, je le lis à l'oral pour la première fois. Je propose ensuite à la classe d'écrire la suite de l'histoire dans leur « cahier d'écrivain », cahier dans lequel ils écrivent librement et sans correction à partir de lanceurs renouvelés toutes les semaines, dans le but de lire au reste de la classe leurs productions, sur la base du volontariat. Je laisse donc une grande partie de la classe s'atteler à cette tâche, et je rassemble dans une partie de la classe un petit groupe d'élèves ayant eu beaucoup de difficultés à réaliser l'évaluation. La deuxième situation est la suivante : je pose à ces sept élèves les questions de l'évaluation, maintenant qu'une lecture orale a eu lieu, afin d'identifier si c'est réellement la forme écrite du texte qui a posé problème. La vidéo s'étant interrompue, faute de mémoire, la fin de la deuxième situation et la fin de la séance, la lecture orale des suites de l'histoire proposées par les élèves, ne figurent pas dans la vidéo. Pour autant j'ai pu prendre en photo les écrits de plusieurs élèves, qui permettent d'évaluer globalement ce qui a été produit.

Je vais tout d'abord évoquer le début de la séance, le temps de rappel. Le début de la première séance, qui est une introduction préparatoire aux deux situations simultanées qui vont suivre, est un moment de rappel autour du texte lu par les élèves la semaine précédent, *La ruse du jaguar* (voir annexe 1.2). J'ai choisi ce texte tout d'abord car nous travaillions autour des animaux, et il me semblait qu'il apportait un lexique intéressant à ce niveau. Ensuite, il s'agit d'un texte avec une structure répétitive, et l'intrigue principale est assez facile à comprendre, le récit comporte quelques obstacles liés au lexique mais ces obstacles étaient au niveau de mes élèves, et me permettaient d'observer leur capacité à dépasser la difficulté lexicale en comprenant en contexte certaines expressions. Par exemple, une des questions à choix multiples de l'évaluation (voir annexe 2.2) était : « Le jaguar espère… Choix 1 : Gagner beaucoup d'argent, choix 2 : Devenir célèbre, choix 3 : Devenir le chef du village. »La réponse à cette question devait s'appuyer sur deux expression. La première « payer un bon prix », présente à deux reprises, en présentation du jaguar « Il arrangeait les histoires de famille et en contrepartie, se faisait payer un bon prix », ensuite, quand le chef vient lui demander de l'aide « Je te paierai un bon prix. ». La seconde, quand le jaguar réfléchit pendant la nuit, il pense : « Mon salaire vaudra sûrement son pesant d'or... ». Ces expressions qui expriment l'idée que le jaguar est animé par un désir de richesse et qu'il n'agit pour aider autrui qu'en échange d'un salaire, doivent être identifiées et retrouvées dans le texte pour répondre à la question, en contexte, elles paraissent tout à fait compréhensibles par des élèves, en

particulier la première. En revanche, je n'avais pas identifié le terme de « ruse », au centre de l'intrigue et de la caractérisation du personnage principal, comme possiblement problématique. Pourtant comme nous allons le voir, il a donné lieu à un échange autour de son sens, ce qui, plus largement, faisait partie de mes objectifs pour cette partie introductive à mes séances.

Les compétences que je souhaitais observer chez les élèves étaient multiples, tout d'abord, « Rappeler les éléments principaux d'un texte après une lecture silencieuse » et « Raconter et reformuler un texte lu », en l'occurrence, la lecture silencieuse avait eu lieu la semaine précédente, mais avait certainement été renouvelée plusieurs fois durant l'évaluation. Il s'agissait également, dans ce moment de rappel, de « Proposer, débattre, négocier une information » au sujet de ce texte. Pour essayer de cerner l'écart entre les compétences visées, les objectifs de la séance et ce qui s'est réellement déroulé, je vais m'attacher à étudier la vidéo de ce moment de classe, et à en analyser les points clefs.

Au début de la séance, j'essaie de raviver le souvenir de ce texte, pour voir ce dont les élèves se souviennent, et malgré des difficultés quelques élèves rappellent les éléments importants : le titre, l'intrigue, les personnages. Les tâtonnements sont fructueux mais seulement huit élèves prennent la parole, et on peut observer dans la vidéo que pour les autres, le temps commence à se faire long, et des signes d'ennui apparaissent. En effet, cette phase de rappel, avant lecture orale, dure près de huit minutes, et est menée exclusivement par l'enseignante. Il aurait certainement fallu donner plus de rythme à ce moment, en prenant la parole moins souvent et de manière plus courte.

02 :01	Baptiste	Il y avait un jaguar, et il aidait des gens.
02 :09	Enseignante	Il aidait des gens, des êtres humains ou des animaux ? Haaron tu te souviens de quoi ?

Dans cet extrait, par exemple, on observe que je mets l'élève sur la piste de la distinction entre l'aide que fournit le jaguar aux animaux de la forêt, et celle qu'il va fournir pour la première fois à un homme. J'aurais, il me semble, dû laisser les élèves échanger entre eux en restant en recul, et attendre que quelqu'un formule cette idée. Il m'apparait que cette emprise que j'ai sur la séance, de manière plus large, et la distribution de parole que j'opère, engage les élèves à être dans une attitude de passivité, puisqu'ils savent que c'est l'enseignante qui « conduit » la séance. Un peu plus tard, j'essaie de les laisser réagir eux-mêmes à une erreur que fait un élève.

05 :15	Akram	Il y avait un humain, il avait une fille, et sa fille elle voulait pas manger sa nourriture…
05 :25	Enseignante	D'accord. Et qu'est-ce qu'il fait cet humain ?
05 :31	Akram	Eh ben il va demander au jaguar si il peut l'aider.
05 :36	Enseignante	Si il peut l'aider à faire une… ?
05 :41	Akram	Une ruse à la petite fille pour qu'elle mange ?
[…]		

06 :58	Gabriel	Non, il assomme un singe et après il lui donne à manger.
07 :00	Enseignante	Il le donne à manger à qui ?
07 :02	Baptiste	Ben… à l'enfant.
07 :04	Enseignante	A l'enfant ? Comment il s'appelle l'enfant ? C'est une fille ou un garçon ?
07 :09	Elèves	Un garçon !
07 :11	Enseignante	Ahhh, donc c'est un garçon !
07 :12		C'est une fille !
07 :19	Enseignante	On va vérifier on va lire le texte.

On peut observer que je me retiens de corriger l'erreur d'Akram à 05 :15, en pensant qu'un élève va remarquer cette confusion, mais cela ne dure pas longtemps, quand Baptiste, à 07 :02 évoque « l'enfant », je bondis sur l'occasion pour demander « A l'enfant ? Comment il s'appelle l'enfant ? C'est une fille ou un garçon ? », leur ôtant la chance de réellement « Proposer, débattre, négocier une information », compétence qui était pourtant essentielle à ma séance. Cela me conduit à observer que ma gestion des prises paroles est problématique, car seulement dix élèves participent (et parfois avec une seule réplique) à cet échange, qui dure, si on ignore le moment de lecture orale, tout de même quinze minutes. Il me semble, avec le recul précieux de la vidéo, que mes élèves devraient être entrainés et habitués à échanger entre eux avec une circulation de parole plus fluide, contrôlée certainement par ma présence et mon langage corporel mais beaucoup moins dominée par l'enseignante. Il s'agit de donner des responsabilités aux élèves, de leur faire confiance, pour les rendre acteurs de ce genre de situation.

La majeure partie des informations obtenues par les élèves dans ce moment de rappel est en fait issue de la lecture orale que je fais du texte. Ce moment permet une découverte de lexique en contexte, puisque la définition de « tamanoir », cherchée dans le dictionnaire aboutit à la découverte d'une image de fourmilier dans ce dictionnaire, ce qui me parait intéressant. Autre moment de découverte lexicale, un échange a lieu autour du terme de « ruse » :

02 :09	Enseignante	Il aidait des gens, des êtres humains ou des animaux ? Haaron tu te souviens de quoi ?
02 :16	Haaron	Je me souviens que ça s'appelait *La ruse du jaguar.*
02 :19	Enseignante	Oui, très bien, le texte s'appelait *La ruse du jaguar.* Qu'est-ce que c'est que la ruse ? Qu'est-ce que c'est ? Levana ?
02 :32	Levana	La ruse c'est euh… c'est euh… Tu dis « regarde là-bas il y a un papillon » mais c'est pas vrai.
02 :41	Enseignante	Ah ! D'accord, quelqu'un peut expliquer autrement ? C'est bien Levana c'est un peu ça oui. Baptiste ?
01 :46	Baptiste	La ruse c'est quand on arrive à faire des plans et que ils sont mis en pratique et qu'ils servent à faire des plans…
02 :57	Enseignante	Haaron ?
02 :59	Haaron	Une ruse c'est c'est c'est c'est comme quelqu'un prépare une chose que que que… En fait c'est… c'est un…
		Rires dans la classe.
03 :15	Enseignante	Ho ho ! Mais c'est n'importe quoi ! Rigoler pendant qu'un élève parle ! Oui Haaron ? C'est quelque chose… ? Si tu veux on te laisse quelques secondes, tu mets les mots dans l'ordre, tu réfléchis à une définition.

03 :33	Haaron	Oui, c'est quand quelqu'un avait prévu une chose et quand elle allait le faire personne s'y attendait
03 :43	Enseignante	D'accord. Ce n'est pas la définition, mais vous avez tous dit des choses qui sont vraies. Sérine ? Non ? Une ruse, c'est un peu comme un piège, on s'organise pour que quelque chose, dont une personne n'est pas au courant, soit mis en pratique, et quand c'est mis en pratique ça fonctionne, et on a un peu piégé la personne, ou alors on a réussi à trouver une manière détournée de lui faire faire ce qu'on veut, d'accord ? Gabriel tu ranges ça, et tu peux ranger ta trousse je ne t'ai pas demandé de la sortir. Bon, je vais vous relire le texte. Ou quelqu'un veut me raconter l'histoire ? J'ai l'impression que personne ne s'en souvient. Adham, tu te rappelles de quoi dans cette histoire ?
05 :04	Enseignante	Qui est-ce qui veut me raconter toute l'histoire ? C'est un jaguar, c'est un jaguar qui aide oui, d'accord, il aide les animaux, qu'est-ce qu'on a d'autre à raconter ?
05 :15	Akram	Il y avait un humain, il avait une fille, et sa fille elle voulait pas manger sa nourriture…
05 :25	Enseignante	D'accord. Et qu'est-ce qu'il fait cet humain ?
05 :31	Akram	Eh ben il va demander au jaguar s'il peut l'aider.
05 :36	Enseignante	Si il peut l'aider à faire une… ?
05 :41	Akram	Une ruse à la petite fille pour qu'elle mange ?

Ce moment permet de discuter l'interprétation d'un terme, et de travailler la compétence, « Proposer, débattre, négocier une information » est observable. La première élève à répondre, Levana, a en fait assez bien cerné ce qu'est une ruse, Baptiste et Haaron ajoutent des éléments intéressants. Dans ma reprise, à 03 :43, j'avais l'intention de développer le rôle « encyclopédique » de l'enseignant, qui apporte le savoir et valide. Or je n'avais pas de définition simple et concise de la ruse, ce qui a abouti à une définition à peu près aussi floue que celle des élèves, mais qui avait le mérite de valider les hypothèses. J'aurais pu demander à un élève de chercher dans le dictionnaire et de lire la définition. Je note également au vu de la vidéo et du verbatim que cette définition validée que je fournis est perdue dans un flot de paroles de plus d'une minute, et qu'il a dû être aisé pour un élève peu attentif de passer à côté. Après la lecture orale, je demande « Alors ? On a vérifié toutes les choses qu'on avait dites ? Est-ce que c'est une fille ou un garçon ? », en réduisant toutes les « choses qu'on avait dites » c'est-à-dire les hypothèses avant relecture, à « Est-ce que c'est une fille ou un garçon ? ». Encore une fois, en voulant trop guider je m'éloigne de la pédagogie que je souhaitais développer. C'est là l'expression d'une intervention techniciste loin de la co-construction des apprentissages que je vise et du modèle socioconstructiviste que je voulais mettre en œuvre. La comparaison se réduit donc uniquement à ce sujet, et après un échange autour du tamanoir, je lance le travail de production d'écrit. Celui-ci est reçu avec peu d'enthousiasme, ce que je relève en disant que je sais qu'il est pour eux difficile d'inventer. Or je me trompe, mes élèves aiment inventer et imaginer des histoires, même si parfois ils ont du mal, mais cette situation en particulier ne les inspire pas parce qu'elle n'est pas de nature à inspirer, comme je vais l'observer maintenant.

Je vais à présent observer spécifiquement la partie qui concerne la production écrite. L'objectif de cette situation était de permettre un réinvestissement du texte *La ruse du jaguar* et du lexique de celui-ci. Cette situation amenait à témoigner de la compréhension ou non du texte, par la reprise d'informations et éventuellement d'indices. Les compétences attendues étaient : produire plusieurs phrases simples, mobiliser des connaissances lexicales en lien avec le texte, mettre en œuvre de manière autonome une démarche de production de texte : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence et les écrire. Il s'agissait également de réinvestir des éléments du récit, ainsi que du lexique rencontré.

Je vais m'attacher à analyser, grâce à la vidéo, la première situation, celle de la production d'écrit de la suite du texte. L'élément de motivation est que les élèves, en poursuivant cette histoire, vont pouvoir se trouver en position de lecteur devant l'ensemble de la classe, mais vont aussi pouvoir comparer leur version à la suite réelle que je leur ai annoncée et que je lirai. Je leur ai également proposé, une fois le travail terminé, d'illustrer leur récit. Plusieurs éléments ont participé à l'écart très fort entre mes prévisions et les résultats de cette activité. Premièrement, la portion de texte lue à l'oral était pauvrement choisie. En effet, je n'ai opéré à l'oral que la relecture du passage étudié pendant l'évaluation (voir annexe 1.2). Or, ce texte a une structure de répétition, puisque le jaguar apporte à trois reprises des animaux au fils du chef, et les élèves, n'ayant connaissance que d'un de ces moments, n'avaient aucun moyen de percevoir cela. Si j'avais lu le début de la deuxième partie, lorsque le jaguar apporte un deuxième animal, les élèves auraient pu proposer un troisième, par exemple. De plus, la section de texte lue ne comportait pas de situation à problème, puisque le fils du chef mangeait le singe. Il aurait, au minimum, fallu raconter aux élèves que cette ruse, qui semblait avoir fonctionné, se révélait insuffisante par la suite. Je n'ai pas pensé poursuivre ma lecture pour ne pas empiéter sur le travail que j'avais prévu avec le petit groupe, et cette erreur de jugement a compromis ma situation de production d'écrit. Je peux ajouter à cela que les élèves sont peu familiers, avec cette pratique de production, d'une suite d'histoire, ils l'ont pratiquée deux fois dans l'année avant cela, et il aurait été bénéfique de passer un peu plus de temps sur la consigne, en proposant aux élèves de donner des idées, des exemples de suite à ceux qui n'avaient pas d'inspiration. Au tout début du travail, quand je m'installe avec le groupe, à part, à 21 : 42, un élève vient me voir et m'annonce « Mais je ne m'en rappelle pas de la suite de l'histoire. » Cela illustre ce que je viens de développer, la démarche n'est pas comprise, et il n'a aucune piste pour imaginer la suite de l'histoire. On observe dans la vidéo que plusieurs élèves viennent me voir pendant la production d'écrit, et que peu à peu les élèves au travail à leur bureau commencent à être agités, à faire autre chose. Le résultat correspond à ces observations : sur les dix productions qui ont été lues et que j'ai photographiées, seuls trois élèves ont fait se poursuivre l'histoire, ce qui parait assez naturel avec du recul, puisque la situation sur laquelle s'achevait l'extrait n'était pas

problématique. Sept élèves, seulement, ont conclu l'histoire, l'élève 10 par exemple : « Tout est redevenu normal avec le chef du village. », l'élève 2 « Et le chef a retrouvé la joie et le remercie infiniment au jaguar et son fils aussi. », l'élève 4 « Le fils va manger beaucoup il va pas s'arrêter. ». Deux élèves ont conclu avec un petit retournement de situation. Pour ces élèves, il apparait que la situation n'a pas été propice à des réinvestissements très fructueux. La durée allongée de la situation avec le petit groupe au fond de la classe a prolongé cette situation d'écrit, et la plupart des élèves qui travaillaient la production ont fini par prendre des activités que je propose pour les temps libre, ce qui n'était pas l'objectif de la séance.

Pour les élèves qui ont écrit, cela a permis de réinvestir des indices, des informations du texte. Par exemple l'élève 1 a écrit : « J'imagine la suite de suite de l'histoire « La ruse du jaguar ». Le fils du roi du village a mangé le singe. Puis retourne aller dormir. Puis un autre village lui demande de l'aide. Puis un autre puis un autre puis un autre puis tous les villageois. » Cet élève s'est souvenu que le texte évoquait la célébrité du jaguar chez les animaux : tout le monde se tourne vers lui en cas de problème, et il a transféré cette idée sur les humains. L'élève 3 a écrit « Le jaguar va manger. Un autre animal veut régler un problème de famille. Le problème est que le papa singe s'est battu avec ma maman singe il règle le problème et se fait payer 1000 euros. ». Le problème évoqué n'est pas en lien avec le texte, mais il a repris un animal évoqué dans le récit, le singe, et la thématique de l'argent, à travers le fait que le jaguar est attiré par l'argent pour régler les affaires de la forêt. Ce travail aura donc été bénéfique à une petite partie des élèves, pour la majorité, et on peut l'observer dans les productions, notamment les dessins, il s'est agi d'une perte de temps. La situation a duré bien trop longtemps est n'a pas été préparée assez rigoureusement durant l'échange qui l'a précédé.

Je vais à présent observer la situation qui se déroulait en parallèle de la production d'écrit en autonomie, celle de l'échange autour du texte, qui reprenait les questions rencontrées dans l'évaluation, avec les élèves ayant présenté des difficultés importantes pour y répondre. L'objectif était en effet de répondre à ces questions en s'appuyant sur une lecture du texte par l'enseignante et sur le texte en lui-même. La première compétence visée en lien avec cette activité était « Expliciter une intention de lecture », c'est-à-dire lire et réfléchir en gardant à l'esprit l'idée que l'objectif est de répondre aux questions, en cherchant des informations précises. Les compétences découlant de l'échange oral étaient les suivantes « Participer à des échanges dans des situations diversifiées », ici en petit groupe et avec la présence de l'enseignante, « Dire pour être entendu et compris », et « Proposer, débattre, négocier une information », cette dernière étant centrale pour cette activité puisqu'il s'agissait de réfléchir en groupe, en validant ou non les hypothèses afin d'obtenir des

informations sûres. Enfin, il s'agissait de « Contrôler sa compréhension », mais également « Etendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris ».

La séance s'est assez bien déroulée mais a duré trop longtemps, en particulier par rapport au fait qu'elle était menée en même temps que la production d'écrit, et que cette seconde activité nécessitait un temps plus court. Une fois que les élèves avaient fini leur travail sur le cahier d'écrivain, il y a eu de plus en plus de bruit dans la classe, ce qui était préjudiciable au bon déroulement de l'activité d'oral. De plus, il me semble que les élèves étaient peut-être trop nombreux pour un tel moment, ils étaient sept et certains comme Bachir ou Sérine ont très peu eu l'occasion de participer. Une telle séance avec cinq élèves aurait, il me semble, été plus bénéfique.

Je vais m'attacher à analyser cette séance à partir de la vidéo et du verbatim. Tout d'abord je tirerai les mêmes conclusions que pour la première partie de la séance, le rappel du texte évoqué précédemment : mes prises de paroles sont trop nombreuses et trop longues. Tous les élèves ne participent pas, certains souhaitent avoir la parole et ne l'obtiennent pas, comme Haaron ou Levana que l'on peut voir en train de lever le doigt sans se voir accorder la parole à plusieurs reprises dans la vidéo, et chez qui on observe le début d'une frustration. Ces élèves veulent s'exprimer, veulent proposer des interprétations et les débattre et l'opportunité ne leur est pas toujours offerte. Cela m'amène à penser qu'un fonctionnement en prise de parole par un tour de table serait intéressant, pour que chacun ait l'occasion de formuler son interprétation à son tour, sous forme d'une phrase. En effet, j'ai essayé de compenser ces faits en interrogeant les élèves après une réponse, comme on peut l'observer ici :

26 :07	Enseignante	Donc là c'est le problème du…	
26 :08	Haaron	Chef	
26 :11	Enseignante	*A Levana* C'est ça que tu voulais dire ?	
26 :12	Levana	Oui.	
26 :14	Enseignante	Toi aussi ?	
26 :15	Sérine	Oui.	

On peut constater que je leur propose la parole pour leur permettre d'exprimer leur point de vue, mais cela est fait en un mot, et ne leur permet pas d'ajouter de nuance ou de développer des compétences en expression orale. De manière plus générale, on peut observer au fil de la vidéo les attitudes des élèves et en tirer des conclusions intéressantes.

En effet, l'attitude corporelle des élèves nous en dit beaucoup sur cette situation. Tout d'abord, au début de la vidéo, les élèves semblent satisfaits de cette activité en petit groupe avec l'enseignante. Abderazak, qui se trouve face à la caméra, s'installe en chantant, en souriant, alors qu'il s'agit d'un enfant très renfermé et discret en classe entière. La plupart de ces élèves apprécient le travail en petit groupe et s'y montrent plus bavards et plus vifs, à l'exception de Lola, qui ne prend la parole que seule avec l'enseignante, ou dans un groupe vraiment très réduit. Lola fait partie

de ces élèves évoqués dans les typologies de la partie 2, qui ne font pas le lien entre le décodage et la compréhension. Elle lit correctement et a beaucoup progressé en déchiffrage depuis le début de l'année, mais le fait que les mots lus soient des informations qui se connectent les unes aux autres n'est absolument pas acquis par cette élève. Elle ne construit aucune représentation du texte, et ainsi ne mémorise pas les éléments en leur donnant du sens, ou une structure chronologique. Elle n'apparait pas sur la vidéo car le cadre ne permet pas de voir tous les élèves, mais elle a, dans ces activités comme dans le travail en classe entière, une attitude prostrée, le regard dans le vague. Elle montre les signes d'une grande timidité, rougit quand elle est interrogée, parle très doucement et de manière souvent inaudible. A plusieurs reprises dans la séance je tente de la solliciter sans succès, et quand elle prend la parole, on observe à quel point elle est en difficulté en compréhension orale :

25 :50	Haaron	En fait son problème c'est qu'en fait son fils son fils ne veut pas manger.	
25 :57	Enseignante	C'est le problème de qui déjà ?	
26 :02	Haaron	Du du fils du chef du village. J'ai oublié comment il s'appelle.	
26 :07	Enseignante	Donc là c'est le problème du…	
26 :08	Haaron	Chef	
26 :11	Enseignante	A Levana C'est ça que tu voulais dire ?	
26 :12	Levana	Oui.	
26 :14	Enseignante	Toi aussi ?	
26 :15	Sérine	Oui.	
26 :28	Enseignante	[…] C'est quoi le problème du chef ?	
27 :16	Bachir	C'est que son fils ne veut plus manger.	
26 :18	Enseignante	C'est que son fils ne veut plus manger, on est tous d'accord. Lola tu es d'accord ? C'est quoi le problème du chef ?	
27 :30	Abderazak	Je peux réexpliquer moi ?	
27 :32	Enseignante	C'est quoi le problème du chef Lola ? Qu'est-ce que tu es en train de faire puisque tu n'as pas écouté ? Tout le monde l'a dit, Bachir vient de le répéter. Eh bien Lola ? Qu'est-ce que c'est Abderazak ?	
27 :50	Abderazak	Le chef du village il va voir le jaguar parce que son fils ne veut plus manger.	
28 :03	Enseignante	C'est bien Abderazak, tu comprends Lola ? Le problème du chef du village c'est… Il va voir le jaguar il lui dit « J'ai besoin d'aide » j'ai besoin d'aide pour…	
28 :45	Lola	Manger.	
28 :47	Enseignante	Pour manger, lui ? Ou pour que quelqu'un d'autre mange ?	
28 :50	Lola	Quelqu'un d'autre.	
28 :51	Enseignante	C'est qui ce quelqu'un d'autre ? C'est le jaguar, c'est le chef du village, c'est le fils du chef du village ?	
29 :00	Lola	Le jaguar.	
29 :01	Levana	Mais non.	
29 :09	Abderazak	Je peux dire la réponse ?	
29 :12	Enseignante	Adham ?	
29 :18	Adham	C'est le fils du chef.	
29 :19	Enseignante	Et oui c'est le fils du chef.	

Dans cet extrait, on traite du « problème du chef du village ». Il s'agissait d'une des questions de l'évaluation. Ce problème est formulé à quatre reprises dans l'extrait, mais Lola n'est pas capable

de l'identifier. Elle parait retenir des éléments sans les lier entre eux « manger » est donc identifié à 28:45 comme un problème, mais après mon intervention à 28:51, elle parait choisir un des personnages, dont elle a entendu plus tôt la désignation, un peu au hasard. Cette élève semble réellement ne pas comprendre ce qui est attendu d'elle, et cela dans la plupart des activités de classe. Il est possible que mes interventions trop longues à 28:03, 28:47, et 28:51 ne l'aident pas en la noyant dans une quantité trop importante d'informations. Il me parait en tout cas que cette situations d'échange oral pour travailler la compréhension ne lui corresponde pas du tout, et ne l'aide pas à améliorer sa capacité à construire une image mentale et une représentation globale du récit. Il me semble que cette séance est beaucoup plus bénéfique à des élèves comme Abderazak ou Levana, qui sont de bons compreneurs dans les activités orales, mais qui ont beaucoup de mal à décoder correctement, et ainsi à se repérer dans le texte pour chercher ou justifier des réponses. Une situation comme celle-ci leur permet d'exprimer ce qu'ils comprennent, de le justifier à l'oral, et même si elle n'améliore pas leurs compétences en décodage, elle permet de créer du sens et de relier réponses et textes, comme quand Abderazak dit une phrase dont il se souvient de la lecture orale « C'est la première fois que je travaille pour un homme » à 35:39, mais ne la trouve pas dans le texte, puis qu'Haaron la trouve dans le texte à 35:51, lui montre, et lui permet ainsi de la lire au groupe et de valider ses propos par une preuve à 36:18. Ici le texte en lui-même et la lecture lui permettent dans la négociation d'une information d'avoir en quelque sorte le dernier mot, et ça met en évidence, pour un élève comme lui, que le texte est indispensable en compréhension.

Le texte justement, peut être décodé sans aucun souci et pourtant mal interprété. Adham est un élève qui déchiffre très bien, mais qui n'est pas capable de circuler dans le texte pour en extraire des informations pertinentes. Il fixe parfois son attention sur un détail ou sur une partie tronquée du texte, qu'il sort de son contexte. Ça a été le cas durant cette situation, au moment où les élèves devaient répondre à la question « Le jaguar a-t-il déjà travaillé pour un homme ? », en s'appuyant sur le texte pour justifier leur réponse. Adham pense que le jaguar a déjà travaillé pour un homme, et s'appuie sur une partie de phrase en excluant le début de celle-ci.

33 :47	Enseignante	Prouvez-moi votre réponse. Il faut prouver la bonne réponse il y en a qui disent oui d'autres non.	
35 :17	Enseignante	Adham a une réponse ! Il a déjà travaillé pour un homme ? Oui ?	
35 :30	Adham	Oui. Il travaille pour un homme. « Je travaille pour un homme ».	
35 :39	Abderazak	« C'est la première fois que je travaille pour un homme. »	
35 :41	Enseignante	Ah bon il dit ça ? C'est écrit où ? Est-ce que c'est la première fois ?	
35 :51	Haaron	Oui c'est la première fois ! C'est ici !	
35 :54	Enseignante	Montre le à Sérine.	*Haaron montre à Sérine puis Abderazak.*

36 :15	Enseignante	Abderazak tu as trouvé ? Tu lis la phrase ?	
36 :18	Abderazak	« C'est la première fois que je travaille pour un homme. »	
36 :25	Enseignante	Ah alors ça veut dire qu'il a déjà travaillé pour un homme avant ça ?	
36 :27	Abderazak	Non, non.	

Un peu plus tard durant la séance, lorsque nous échangeons autour de la ruse du jaguar qui a fait manger un singe à l'enfant, Adham qui était en retrait semble soudain avoir trouvé une information capitale : le jaguar aurait aussi donné à manger un perroquet :

39 :12	Adham	Il lui a donné un perroquet.	
39 :18	Enseignante	Adham il nous dit qu'il a mangé aussi un perroquet, c'est vrai ?	
39 :22	Abderazak	Non !	
39 :25	Enseignante	Il y marqué « perroquet » pourtant dans le texte, je le vois moi « perroquet » il est là.	
39 :27	Adham	Et serpent !	
39 :30	Enseignante	Ah serpent il lui a donné à manger un serpent aussi ?	
39 :31	Haaron	Ben non ! Ca a du venin.	
39 :34	Enseignante	Ah, il va falloir qu'on relise !	

Il s'agit alors de travailler autour du fait que les réponses s'appuient sur le texte, mais qu'elles s'appuient surtout sur la construction mentale que l'on a fait du texte, dans laquelle les informations se sont fixées dans leur chronologie. Ici le mot « perroquet » apparait en effet dans le début texte, parmi les animaux qui ont entendu parler du jaguar. Adham a voulu mettre à profit la méthode que je leur demandais de maîtriser, celle qui leur permettait de s'appuyer sur le texte pour donner une information, mais il n'a fait qu'extraire un mot sans son contexte, de manière arbitraire. Il semble important au vu de cette séance, de travailler avec mes élèves autour de la chronologie et de la construction d'une représentation mentale des textes travaillés. C'est ce que j'ai essayé de mettre en place dans la séance 2, dans laquelle il s'agit d'utiliser le dessin pour écrire et pour comprendre un texte narratif.

2.3.2. Deuxième vidéo : illustrer pour mieux raconter

La deuxième vidéo a été prise durant une situation dans laquelle je propose aux élèves la lecture d'un texte, sans image, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton,* de Zad et Didier Jean (voir annexe 3.2). Je leur demande ensuite de choisir un moment de l'histoire, de le dessiner, puis d'écrire une phrase qui explique de quel moment il s'agit. Il fallait ensuite replacer les dessins dans l'ordre, pour finalement raconter chacun à son tour l'histoire de manière chronologique (voir la fiche de préparation en annexe 3.1).

Dans cette situation l'illustration imaginée par les élèves était utilisée comme moyen pour faire écrire les élèves, observer ce qu'ils avaient ou non compris, mais également comme appui

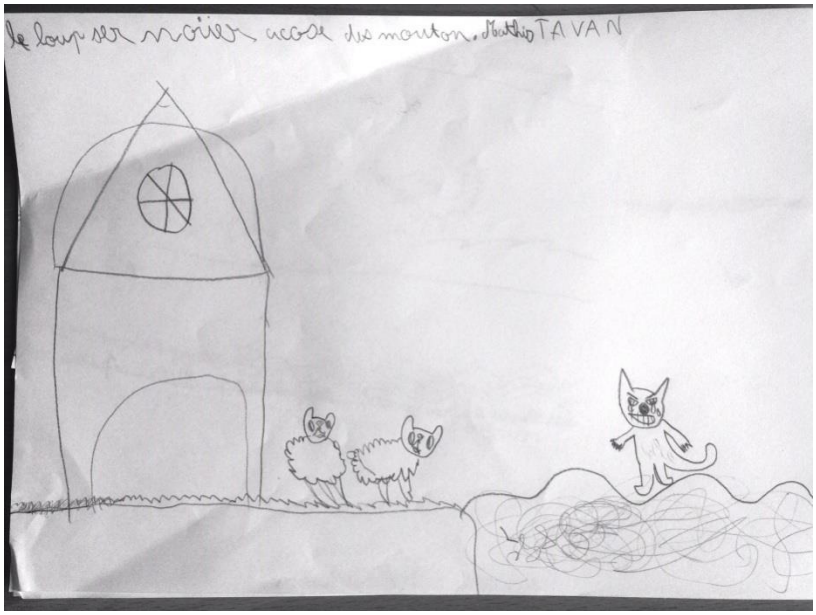
pour raconter le récit, le reformuler, identifier les enchainements chronologiques, les étapes, les liens de cause à effet, retrouver les personnages et événements importants. Les premières compétences, liées à la lecture orale du texte par l'enseignante étaient les suivantes : « Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. Maintenir une attention orientée en fonction du but. », « Repérer et mémoriser des informations importantes ; organiser l'enchainement mental de ces informations. ». Il s'agissait de pratiquer une écoute de texte active, en restant concentré autour du but d'enregistrer les informations et les éléments principaux, et de construire une représentation et chronologie pendant la lecture. Une nouvelle fois, cette séance visait les compétences « Participer à des échanges dans un groupe » et « Dire pour être entendu et compris », mais elle invitait les élèves à « Produire des écrits ».

Je vais à présent analyser les réussites et les éléments problématiques dans cette séance en observant mes élèves au travers de la vidéo et du verbatim. Dès le début de la séance, j'essaie d'établir les conditions optimales pour l'écoute : j'enlève les trousses de la table je demande aux groupes travaillant en autonomie de faire le silence. J'essaie de ne pas proposer de distractions aux élèves afin qu'ils puissent maintenir leur attention orientée vers l'écoute du texte le plus possible. Ensuite, durant le moment pendant lequel les élèves dessinent, j'essaie de leur faire comprendre que le dessin ne doit pas être une production d'arts plastiques, pour laquelle on prend son temps, on réfléchit aux supports et aux outils. Pour moi ce dessin est une manière détournée de faire écrire les élèves, autant qu'un appui visuel important pour la suite de la séance et la réorganisation chronologique des moments de l'histoire, mais il n'est pas une fin en soi, et j'ai du mal à leur communiquer cette idée. Je le fais pourtant ensuite, en essayant de fixer une limite de temps :

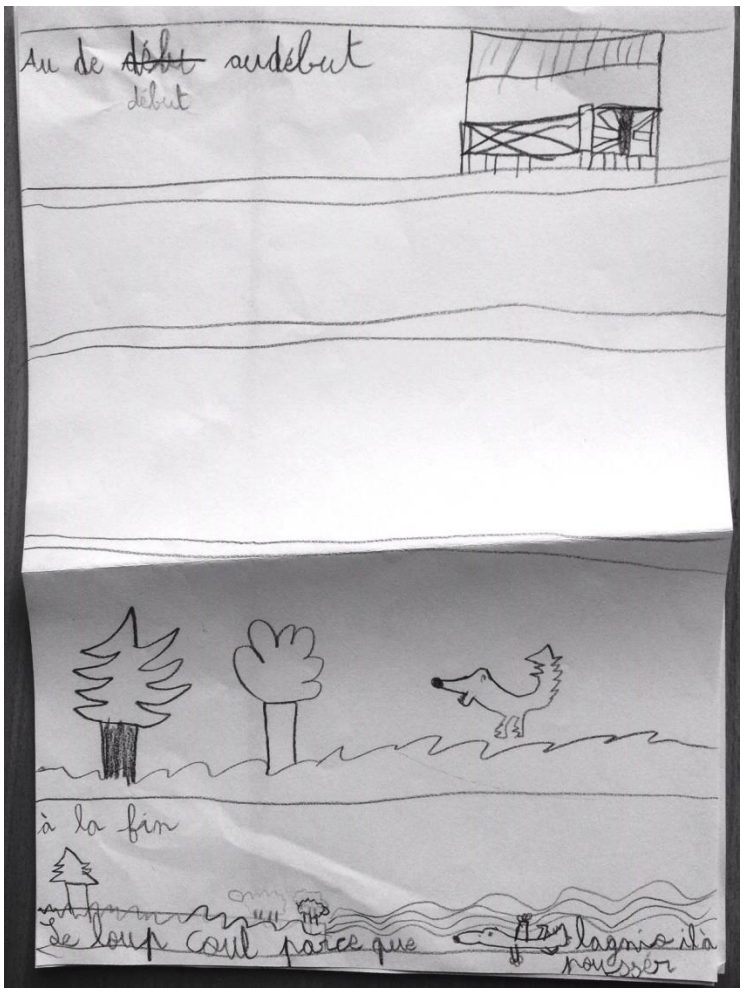
11 :22	Enseignante	On n'est pas en train de faire de l'art plastique, on n'est pas en train de faire le dessin le plus ressemblant possible. On fait juste un dessin et on écrit la phrase. Allez je donne encore deux minutes.	*Il aurait fallu matérialiser le temps avec le sablier.*

Comme je le remarque dans les commentaires, il aurait fallu que le temps soit matérialisé, or, mon sablier d'une minute que j'utilise souvent pour cadrer le temps dans les ateliers était utilisé par les élèves en activité de lecture-fluence. J'aurais bien sur très bien pu limiter le temps sans cet objet, ce que je n'ai pas fait par manque de rigueur, et qui a été préjudiciable au bon déroulement de ma séance. En effet, c'est à 20:58 que je finis par retirer leurs crayons à Adham et Lola, les deux derniers élèves encore en train de dessiner ou d'écrire, dix minutes après avoir annoncé « Allez je donne encore deux minutes. » Cet élément a allongé la séance dans le temps, mais surtout a fait que certains élèves n'étaient pas à l'écoute, puisqu'ils étaient encore attelés à la réalisation de leurs illustrations. Un de mes objectifs était que les élèves reconstituent la chronologie à partir de tous les

dessins, et sans avoir prêté attention aux dessins des autres, cela semblait compliqué. Cela permet également de noter que je n'ai pas été assez attentive à ce qu'il se passait dans mon atelier. De plus, le temps passé à dessiner ayant été trop long, la fin de l'activité se déroule dans l'empressement, je me dépêche de faire passer les élèves au tableau, je parle à leur place, oubliant les compétences que je vise, ma répartition du temps trahit mes objectifs. Dans la vidéo, on remarque à plusieurs reprises que je suis occupée à reprendre des élèves en autonomie, par des gestes ou des interpellations orales, et cela m'empêche d'écouter les autres, et me fait parfois même leur couper la parole ce qui n'est absolument pas correct quand on essaie d'engager des élèves à s'exprimer à l'oral. Je n'ai pas pu mener cette séance sereinement parce que ma gestion de la classe et l'installation des ateliers en autonomie n'étaient pas suffisamment maîtrisés. Un autre écart entre mes prévisions et la réalité était le suivant : j'étais convaincue que les élèves fourniraient des dessins de divers moments de l'histoire (le discours du bélier, la mort de différents moutons, la mise en place du plan ou les grimaces au loup). Or ça n'a pas été le cas du tout, deux élèves ont dessiné la mort du premier mouton, les quatre autres la noyade du loup.



Ce dessin, celui de Mathis, correspond à ce qui était demandé. Il est intéressant car il semble prendre un peu le parti du loup, « Le loup s'est noyé à cause des moutons », et le loup, bien qu'encore en vie sur l'illustration, pleure. Cet élève semble avoir presque devancé la séance suivante dans laquelle il faudra raconter l'histoire d'après le point de vue d'un autre personnage. La plupart des dessins obtenus correspondaient à la demande, mais celui d'Adham, non :



Il apparait sur son dessin que cet élève a prévu d'illustrer chronologiquement toute l'histoire racontée. Il a commencé par le début, semble avoir hésité, il a dessiné le loup devant le bois, et enfin le loup qui coule. S'il n'a pas respecté les consignes, sa démarche était bonne, il a fixé des éléments dont il se souvenait dans la chronologie. A la fin, en écrivant « Le loup coule parce que l'agneau l'a poussé », il tire une conclusion autour de laquelle il aurait été intéressant d'échanger avec le texte sous les yeux. En effet, il n'est jamais mentionné que le loup ait été poussé par les moutons, ou l'agneau.

Le fait que les élèves aient presque tous choisi d'illustrer ce moment, ce qui est problématique à la fois pour la reconstitution de la chronologie et pour le récit de l'histoire intégrale d'après les images, est à mettre en lien avec le fait que c'est un moment impressionnant et important, mais il s'agit également du dernier souvenir que les élèves ont du texte. Il aurait fallu les inviter à se « rejouer le film » du récit dans leur esprit pour choisir un moment. L'objectif de la séance qui était de permettre aux élèves, grâce aux illustrations, de raconter l'intégralité de l'histoire a pu être atteint seulement par deux élèves, Levana et Abderazak, par un manque de temps dû à une planification mal maitrisée et une gestion du temps problématique. Comme on peut l'observer ici,

Levana, qui est la première à prendre la parole, fait un résumé tout à fait correct et respectueux de la chronologie, même si il manque de détails :

24 :56	Levana	Un jour dans l'histoire, - *inaudible* – le loup est venu prendre un agneau, après il était revenu prendre un agneau et après encore encore un et après au bout d'un moment ils avaient peur les moutons et le le le chef il avait dit si c'était comme ça on va faire quelque chose pour qu'il arrête et – *inaudible* – il s'est fait enlever pendant la nuit et après - *inaudible.*	
25 :49	Enseignante	Attendez attendez.	*Je décide de prendre la tablette pour l'approcher.*
25 :53	Levana	Il s'est fait manger, il s'est pas fait manger, après ils ont fait un plan, ils l'ont nargué, après les autres ils l'ont encore nargué et après à la fin, à la fin et ben il s'est fait faire tomber dans l'eau et il s'est noyé.	

Il me semble que cette séance, bien qu'elle n'ait pas permis à tous les élèves d'atteindre les objectifs visés, a tout de même permis de développer de manière détournée une méthodologie pour la compréhension d'un texte qui consiste à s'en faire une image ou un film mental. Le travail autour de ce texte a été poursuivi dans une séance que je vais maintenant évoquer.

3.3. Troisième vidéo : raconter du point de vue d'un personnage

La troisième vidéo est la suite de la séance autour de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton,* qui se déroule le lendemain. Il s'agit alors, après une nouvelle lecture, de distribuer à chaque élève une carte personnage de l'histoire, et de leur proposer de raconter l'histoire, mais cette fois en adoptant le point de vue d'un personnage (voir la fiche de préparation en annexe 4.1). Cette séance a été interrompue par manque de temps.

Dans le cadre de cette séance, il s'agissait de proposer aux élèves d'adopter le point de vue d'un des personnages. Il s'agissait de démontrer leur capacité à suivre et distinguer les personnages, malgré les reprises anaphoriques, cela pour reconstituer une chronologie et réfléchir au sens du texte, s'en imprégner, tout en identifiant les informations pertinentes pour l'intrigue au sein du récit lu par l'enseignante. Les compétences visées étaient celles d'une situation d'oral en groupe, déjà évoquées « Participer à des échanges dans un groupe » et « Dire pour être entendu et compris », mais également « Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. Maintenir son attention orientée en fonction d'un but. », et « Repérer et mémoriser les informations importantes ; construire l'enchainement de ces informations ». La séance a donc débuté par une lecture orale expressive du texte par l'enseignante. Un des élèves n'était pas présent la veille, lors

de la découverte du texte, et c'est de cet élève qu'est venu un échange autour d'un mot de vocabulaire inconnu, qui m'a permis de me rendre compte qu'une seule élève avait compris le sens du mot « brouter » et que la veille il manquait donc cette information à la grande majorité des élèves durant le travail d'illustration :

05 :30	Haaron	J'ai un truc à dire, ça veut dire quoi brouter ?	
05 :34	Enseignante	Brouter ? Qu'est-ce que ça veut dire brouter ? Mathis ?	
05 :37	Mathis	Ça veut dire que les moutons…	
05 :38	Enseignante	*Aux autres élèves :* Ho ho ! Un par un au tableau ! Pardon excuse-moi.	*J'interromps Mathis en pleine explication*
05 :45	Mathis	Ça veut dire que les moutons ils vont des bruits « beuuu ».	
05 :48	Enseignante	Ahhh, ça veut dire ça ? Sérine ?	
05 :51	Haaron	Bêêêê	
05 :51	Sérine	Non ils mangent.	
05 :51	Enseignante	Chut !	
05 :53	Sérine	Ils mangent.	
05 :54	Enseignante	Sérine elle dit qu'ils mangent. Est-ce que quelqu'un sait ce que ça veut dire « brouter » ?	
05 :59	Adham	Mmmmm « brouter » ça veut dire	
06 :13	Enseignante	Oh finalement personne ne sait	
06 :14	Adham	Ils pètent ?	
06 :15	Enseignante	Qu'est-ce que c'est dans l'histoire ? Non c'est pas ça. Qu'est-ce que écoutez « Depuis toujours on avait la tête baissée, occupés à brouter » ?	
06 :25	Enseignante	[…]	
06 :37	Lola	Ca veut dire qu'il est triste ?	
06 :39	Enseignante	Qu'il est triste ça veut dire ?	
06 :40	Abderazak	Non, non, ça veut dire comme ça	*Abderazak lève les yeux vers le plafond*
06 :43	Enseignante	Qu'il est pensif ?	
06 :44	Haaron	Occupé	
06 :45	Enseignante	« Occupés à brouter »… qu'est ce qu'ils font les moutons toute la journée dans le pré ?	
06 :49	Abderazak	Mêêêêê !	
06 :50	Sérine	Ils mangent !	
06 :52	Enseignante	Eh oui ! Sérine elle dit ils mangent, mais c'est ça ! Ils sont occupés à brouter de l'herbe ! Ils broutent de l'herbe ça veut dire qu'ils mangent de l'herbe, des moutons qui mangent de l'herbe. D'accord ?	

Durant cet extrait du verbatim, les élèves débattent autour d'une interprétation, ou du moins proposent des interprétations autour du terme « brouter » qui revient tel un leitmotiv tout au long du texte « la tête baissée, occupés à brouter ». Mathis commence par proposer une définition erronée, et j'échoue à lui fournir le terme adéquat « bêler » ce qui pourtant aurait pu être bénéfique pour une découverte de lexique en contexte. Ensuite, Sérine propose une bonne explication, et au lieu de demander aux élèves si cette définition leur conviendrait, je réponds ainsi « Sérine elle dit qu'ils mangent. Est-ce que quelqu'un sait ce que ça veut dire « brouter » ? », laissant penser que la

réponse de Sérine est exclue. Un peu après je dis « Oh finalement personne ne sait », or, Sérine avait apporté un élément pertinent. Après avoir rappelé à la phrase pour les aider « Qu'est-ce que c'est dans l'histoire ? Non c'est pas ça. Qu'est-ce que, écoutez « Depuis toujours on avait la tête baissée, occupés à brouter » ? », je finis par valider l'hypothèse de Sérine, qui heureusement est assez assurée de son idée pour la formuler à nouveau. Il n'y a pas vraiment eu de débat.

Nous nous intéressons ensuite à l'activité au cœur de la situation, le récit raconté par les élèves en adoptant le point de vue d'un des personnages, qui débute par l'enseignante donnant en exemple, le récit selon le point de vue du mouton sombre.

07 :21	Enseignante	Moi j'ai le mouton sombre. Alors moi je vais raconter l'histoire qu'a vécue le mouton sombre.	
07 :27	Enseignante	Alors euh je suis un mouton sombre et euh je vivais avec d'autres moutons et un jour euh, un mouton qui était malade a été emporté par le loup et tué, et puis juste après ça a été à mon tour et le loup est arrivé et comme j'étais un peu sombre les autres ils ne m'aimaient pas trop, parce que je faisais comme une tâche au milieu du troupeau, et puis le loup m'a emporté et il m'a tué moi aussi. D'accord ? Mathis tu racontes ?	
08 :00	Enseignante	C'est quoi ton personnage ?	
08 :02	Mathis	C'est le bélier	
08 :04	Enseignante	C'est le bélier, tu nous racontes l'histoire ? Comme l'a vécue le bélier ?	
08 :08	Mathis	Le bélier c'était euh… tu as raconté…	
08 :12	Enseignante	Tu dis « Je suis le bélier »	
08 :14	Mathis	… celui que t'as raconté là	
08 :17	Enseignante	Le mouton sombre ?	
08 :18	Mathis	Oui	
08 :20	Enseignante	Il faut que tu dises… - à un autre élève qui vient me voir : Tiens regarde – Il faut que tu dises « Je suis le bélier » et tu racontes ce qu'il t'est arrivé. Qu'est-ce qui t'est arrivé ?	
08 :27	Mathis	Je suis le bélier, je suis le bélier, on m'aime pas parce que je fais comme une tâche dans le troupeau…	
08 :37	Enseignante	C'est ça le bélier dans le troupeau ?	
08 :38	Abderazak	Non c'est…	
08 :40	Enseignante	Chut… attends attends on écoute Mathis	
08 :42	Mathis	*Inaudible*	
08 :47	Enseignante	Et après qu'est-ce qu'il s'est passé ?	
08 :50	Mathis	Eh ben le loup il s'est…	
08 :55	Enseignante	Mmmm Abderazak ?	
08 :57	Abderazak	En fait le loup il est euh	
09 :00	Enseignante	Non, le bélier personne ne l'aime parce qu'il est sombre ?	
09 :03	Abderazak	Non parce que en fait c'était le chef du troupeau	
09 :05	Enseignante	Ahhh le bélier c'est le chef du troupeau Mathis tu te rappelles ? Le bélier c'est celui qui est le chef. Qu'est-ce qu'il fait dans l'histoire ? Fany !	*Mathis parait déçu de ne pas avoir compris.*

Dans la vidéo, on entend mon hésitation dans le récit. Il s'agit d'un manque de préparation : j'aurais dû rédiger l'histoire du mouton sombre de manière concise avant la séance afin de la délivrer avec assurance. Ensuite, on peut voir que Mathis, soucieux de bien faire, et ainsi de faire comme j'ai montré, reprend en fait l'histoire du mouton sombre. Même après une tentative pour le remettre sur la voie cela reste très compliqué. Il aurait peut-être été bénéfique que je donne deux exemples, pour montrer aux élèves les différences entre deux « témoignages » des personnages. J'aurais pu les lancer dans l'activité et construire en accompagnant le premier élève à intervenir, un exemple pour les autres. Je ne m'attendais pas à autant de difficulté de la part de mes élèves et j'avais mal évalué ma situation, qu'ils découvraient pour la première fois. Il me semble avec du recul que ce genre de situation gagne à être répétée plusieurs fois afin que les élèves se l'approprient et en bénéficient réellement. Encore une fois interrompue par manque de temps, cette séance avortée n'a pas été très fructueuse. Abderazak a réussi à raconter l'histoire, il a bien commencé par le « je » mais l'a abandonné sans que je ne le reprenne.

10 :31	Enseignante	Et toi qu'est-ce qu'il t'est arrivé ?	*Les élèves se lèvent.*
10 :35	Abderazak	L'aaa… nn	
	Enseignante	C'est le son « gn » tu te rappelles ? L'a-gneau. Qu'est-ce qu'il t'est arrivé ?	
10 :48	Abderazak	En fait j'ai… préparé un plan	
11 :00	Enseignante	Tu as préparé un plan… chuuuuut	
11 :05	Abderazak	Pour le loup… *Inaudible*	
11 :15	Enseignante	Les filles écoutez ! Haaron écoute !	
11 :17	Abderazak	Le petit, le petit agneau en fait il va dans la forêt après il a rencontré le loup et le loup il voulait absolument le manger et après inaudible après les autres ils sont arrivés après le loup il est tombé dans le piège.	

Son intervention, qui a été la plus intéressante, s'est déroulée dans le bruit et la précipitation car la sonnerie avait retenti. Cette situation reste à mes yeux séduisante et je pense la renouveler de manière régulière afin qu'elle soit maîtrisée par les élèves, et que nous puissions aller jusqu'à échanger des points de vue et des états émotionnels pour chacun des personnages.

Il s'agit maintenant de prendre du recul sur mes observations, afin d'en tirer des conclusions plus générales, dans le but de mieux comprendre mes réussites et mes échecs, mais surtout d'améliorer ma pratique et de permettre aux élèves de progresser.

3. Résultats et bilan de la recherche

3.1 Le rôle de l'enseignant

Je vais commencer par évoquer, dans la condensation de mes analyses, le point qui m'a paru le plus marquant : le rôle de l'enseignant dans des situations de compréhension en groupes dans un objectif de différenciation pédagogique.

3.1.1 Les prises de paroles

Le rôle de l'enseignant, comme j'ai pu l'observer en analysant ma pratique, se traduit principalement par ses prises de paroles dans la classe et au sein du groupe. En effet, durant le visionnage des vidéos réalisées dans ma classe et en observant les verbatim, j'ai pris conscience de l'écrasant flot de paroles que je produisais dans ces séances en classe. Lors de séances de compréhension, qui doivent engager les élèves à s'exprimer en construisant un discours composé d'enchainements de phrases construites, j'étais la personne qui développait le plus cette compétence de prise de parole en continu. Si cela peut jouer un rôle d'exemple pour les élèves, il n'en reste pas moins que les élèves paraissent parfois perdus devant le nombre d'informations que je fournis. Si je cherche à m'éloigner du facteur quantitatif, on peut observer que la qualité de mes prises de paroles mérite d'être interrogée. Je m'attache à reformuler les propos des élèves, ce qui me parait être une pratique intéressante, mais je le fais parfois non plus parce que ce sera bénéfique mais par simple réflexe et mimétisme, répétant parfois les erreurs de syntaxe, ce qui devient tout de suite beaucoup plus problématique. En outre, mes interventions éludent parfois certains questionnements qui auraient pu faire l'objet d'une discussion ou d'un débat avec les élèves. S'ajoute à cela le fait que mes reformulations incluent parfois des ajouts qui ôtent aux élèves la possibilité de finir leur propos ou d'aller plus loin dans leur pensée. Ces réflexes qui peuvent être les miens sont souvent dus à un manque de temps, et une volonté d'avancer dans l'activité qui, en fait, nuit aux progrès des élèves par rapport à mes objectifs de séance. Cela peut être mis en lien avec la réflexion en amont autour des situations de classe.

3.1.2 La planification

L'importance d'une planification sans faille est bien démontrée dans mes séances. En effet, bien que je connaisse le rôle essentiel de la préparation des situations de classe, l'analyse des vidéos a mis en lumière des aspects à ne pas négliger, notamment en lien avec la mise en activité autonome des élèves, la passation des consignes et la gestion du temps.

Durant chaque séance étudiée, et étant donné que je différenciais les activités de compréhension en travaillant avec un petit groupe d'élèves en fond de classe, une partie de mes élèves se trouvait en travail autonome. Or, la gestion de ces élèves a pu être poser problème, notamment parce que l'activité qu'ils pratiquaient était plus courte que celle du petit groupe et qu'ils se trouvaient désœuvrés, créant un bruit de fond et n'étant plus en situation d'apprentissage. La passation des consignes peut également jouer un rôle sur cette situation. Nous avons pu voir dans la situation de production d'écrit autour de la suite du texte *La ruse du jaguar*, qu'une meilleure réflexion autour des consignes aurait certainement permis aux élèves de travailler plus sereinement et de produire des écrits plus riches, qui leur aurait certainement demandé un temps plus long. Nous avons également observé qu'une passation orale des consignes défaillantes, incomplètes, ou accompagnées d'un exemple incomplet pouvait générer un travail ou un échange oral beaucoup moins productif et bénéfique. Encore une fois, le lien peut être fait avec la gestion du temps, qui est améliorée par des prises de paroles concises et efficaces de l'adulte et une maîtrise des activités des élèves. La séance 2 d'illustration d'un texte en est l'exemple : avec une meilleure gestion du temps de chaque étape de l'activité, la situation aurait été beaucoup plus fructueuse. Il faut une rigueur dans la gestion du temps qui permet de tirer le maximum des séances proposées et des journées de manière plus générale. Cette question du temps va de pair avec une gestion efficace de la classe et des élèves.

3.1.3 L'encadrement et la gestion de classe

L'encadrement des élèves parait jouer un rôle central dans le bon déroulement de situations de différenciations en petit groupe avec la présence du maître comme celles que j'ai imaginées. En effet, une bonne maîtrise de la classe permet de conserver une atmosphère plus sereine. Les élèves qui travaillent en autonomie doivent chuchoter, connaître les activités qu'ils ont le droit de pratiquer en autonomie, ne pas se dissiper dès que l'enseignant tourne le dos. Tout cela n'est pas totalement acquis dans ma classe, bien que les élèves réussissent à travailler en autonomie et soient familiers avec les activités de « temps libres » qu'ils peuvent pratiquer, le travail autonome reste parfois générateur d'agitation. Durant mes séances, j'ai souvent dû reprendre mes élèves, en général avec des gestes ou des regards, et parfois en haussant le ton ou en les interpellant à travers la classe, parfois en interrompant le travail de groupe ou la prise de parole d'un élève. Il me semble qu'il faudrait que j'arrive à opérer ces reprises d'élèves, qui parlent trop fort, s'agitent, ou ne font pas le travail demandé, uniquement par des gestes et des regards afin de ne pas interrompre les moments d'échange comme c'est trop souvent le cas. Mais tout cela rejoint la problématique d'une bonne préparation en amont, avec des activités de réinvestissement maîtrisées par les élèves autonomes et une gestion du temps efficace, car le réel problème est le manque d'occupation des élèves

autonomes qui, et c'est tout à fait compréhensible, une fois qu'ils ont fini leurs activités, s'occupent à autre chose et deviennent bruyants. Tout cela est en lien avec le choix de différenciation pédagogique de travailler avec un petit groupe d'élèves durant le temps de classe, que je vais traiter maintenant.

3.2 La différenciation en petit groupe

J'ai fait le choix de construire mes séances de différenciation pédagogique autour de moments d'échanges en petit groupe, avec des élèves rencontrant des difficultés en lecture compréhension. Je vais, à la lumière de mes analyses, identifier les avantages et inconvénients de ce choix, ainsi que les possibles remédiations.

3.2.1 La constitution des groupes

La constitution des groupes pour travailler la lecture compréhension à l'oral s'appuyait sur les difficultés de ceux-ci dans les travaux en lien avec l'écrit et les problèmes de compréhension en particulier. Pour la première situation, j'ai formé les groupes en observant les performances des élèves à l'évaluation de lecture pour laquelle je proposais un retour. J'ai été amenée à repenser ce petit groupe d'élèves, car dans la première situation le groupe composé de sept élèves ne permettait pas à chacun de travailler les compétences visées. En effet, afin que la parole circule dans le groupe, et que chacun trouve sa place, un groupe de cinq ou six au maximum me parait plus pertinent. La distribution de la parole dans le groupe doit prendre en compte la diversité des élèves, certains élèves ne lèveront jamais le doigt et ne doivent pas être écrasés par ceux qui sont toujours volontaires. L'excès inverse est à déplorer également, j'ai pu observer que certains élèves très motivés perdaient progressivement leur intérêt pour l'activité si on ne leur offrait pas suffisamment de moments pour s'exprimer. Il serait peut-être bénéfique de faire des groupes plus réduits pour que les grands parleurs entrainent les petits parleurs sans craindre de ne pas leur laisser de place. Cela serait en lien, entre autres, avec une responsabilisation des élèves quant à la gestion de la parole. En effet, j'ai pu noter que ma gestion des échanges pouvait être étouffante et contre-productive.

3.2.2 L'enseignante trop présente

Je traiterai maintenant d'un écueil important observé dans mes vidéos : une trop grande présence enseignante. En effet, lors des séances, je suis la seule responsable de la distribution de la parole, et je me l'accorde en fait à moi-même pour la plus grande partie. Le temps de parole de l'enseignante dans mes verbatim est démesuré. Il serait préférable de n'être pour les élèves qu'une présence qui peut valider si besoin, relancer une situation ou remettre dans le bon chemin, mais ils

doivent avant tout apprendre à travailler en groupe, à échanger dans le respect mutuel et à débattre entre eux et non pas avec l'enseignante. Il faut donc prendre de la distance tout en gardant le contrôle, la clef étant, pour les élèves, la pratique régulière de ce genre d'activité. Une situation de travail de compréhension en petit groupe doit permettre à chacun de s'expliquer, d'écouter les autres, et d'apprendre non seulement des stratégies de lecture dans le cas étudié, mais également des manières d'être avec l'autre et de communiquer. On peut également avancer que le choix des situations proposées et des supports associés doit être en adéquation avec un échange en petit groupe.

3.3 La pertinence des situations

Dans l'objectif de créer des situations stimulantes et fructueuses en compréhension de textes narratifs, j'ai fait le choix de situations particulières au sujet desquelles j'ai pu tirer certaines conclusions.

3.3.1 L'échange en reprise des questions

La situation de retour sur un travail précédemment fait en classe entière avec un petit groupe d'élèves en difficulté me parait très intéressante. En effet, cela montre aux élèves qu'on n'a pas laissé en suspens leur difficulté et qu'on peut y remédier. Cela permet de réfléchir au lexique d'un texte, mais c'est également une situation très favorable à la proposition d'idées et d'informations qui sont ensuite discutées. En revanche, le fait de proposer cette situation à un groupe d'élève trop nombreux tend à la rendre inégalitaire, et même si on apprend aussi en écoutant et en observant, il s'agit de pouvoir permettre à chacun de s'exprimer et de s'affirmer dans le groupe, de proposer ses procédures et d'étudier celles des autres. Il s'agit sinon de travailler en faisant un tour de table, durant lequel chacun parle à son tour, donnant ainsi nécessairement un temps de parole à chacun. C'est ce que je pensais faire de manière détournée dans la séance suivante, dans laquelle il s'agissait d'illustrer, d'écrire, mais aussi de lire et de s'exprimer.

3.3.2 Illustrer pour écrire et comprendre

Cette situation, bien qu'elle ait connu quelques écueils dans sa mise en place, devait permettre à chaque élève deux moments de parole obligatoires : le passage au tableau pour présenter son dessin, lire sa phrase, et choisir où placer chronologiquement sa production, mais également le moment de reformulation du récit avec comme appui les dessins organisés. Ici il me semble que c'est la mauvaise gestion du temps qui a été un obstacle, il aurait fallu réaliser les dessins et produire les phrases dans un temps très réduit, et passer plus de temps sur ces deux

moments de paroles, afin que chacun puisse y participer sereinement. Cette expression orale qui traduit la compréhension en permettant la reformulation du récit était également au cœur de la conception de la séance suivante.

3.3.3 Adopter le point de vue des personnages

Cette situation, dans laquelle il fallait raconter le récit du point de vue des personnages permet à la fois de reconstituer la chronologie de l'histoire en accordant une place centrale aux protagonistes, mais elle permet également de s'attacher à construire des représentations mentales qui varient et qui prennent en compte les états émotionnels des personnages. Il m'apparait que c'est réellement le facteur de la pratique qui a posé problème, en dehors du fait que la séance ait dû être interrompue avant la fin. Je crois que cette situation permet de travailler la compréhension de manière détournée et invite les élèves à réfléchir et à repenser leurs considérations premières sur un texte.

Le travail en petit groupe est certainement fructueux, mais il faut pour cela en maîtriser toutes les composantes, afin de le rendre bénéfique pour tous, sans laisser de côté la partie de la classe qui travaille en autonomie, en ayant un recul maîtrisé face à l'activité et en proposant des situations propices à la réflexion, à l'expression et à l'échange.

Conclusion

Le travail de recherche que j'ai effectué a, tout d'abord, étudié les éléments théoriques et de recherche autour de mon sujet. Je me suis alors trouvée devant la multiplication des sources et des éléments, précieux alliés pour enseigner, mais en quantité alarmante. J'ai fait certains choix, afin de réfléchir plus spécifiquement aux modalités de différenciation au sein de petits groupes travaillant grâce à l'oral, et de manière conjointe, des compétences liées à la lecture et à la compréhension. Cela m'a permis de prendre du recul avant de me lancer dans l'expérimentation, et j'ai réalisé mes vidéos de classe au cours de certaines séances qui me paraissaient pertinentes. Malgré les difficultés matérielles rencontrées et les failles dans ma planification, j'ai obtenu un corpus de trois vidéos. Ces moments de classes sont apparus comme bien éloignés des théories et propositions didactiques qui m'avaient parues si pertinentes dans ma première partie. Les situations que j'ai redécouvertes au travers de l'analyse de mes vidéos étaient décevantes et certains éléments que je n'avais pas

envisagés devenaient les points saillants de ma pratique, voire les obstacles principaux au bon déroulement de mes séances. J'ai pu constater l'intérêt de ces échanges autour de la compréhension en petit groupe et le lien qu'ils permettaient de faire entre le texte en lui-même et son interprétation. Mais j'ai surtout pu en observer les limites et prendre du recul sur mon travail. Une séance peut être préparée avec beaucoup de bonne volonté, il faut en envisager tous les aspects afin d'en faire réellement un moment d'apprentissage efficace pour les élèves, notamment les élèves avec lesquels j'ai choisi de travailler, ceux qui étaient le plus en difficulté. Le travail que j'ai effectué pour ce mémoire a constitué, bien plus que je ne le pensais, une expérience formatrice qui m'a amenée à être une enseignante plus réfléchie, qui prend du recul et essaie de se mettre en perspective pour que les élèves, et non plus moi-même, soient réellement au centre du travail de la classe. C'est un travail qui m'a rendue plus humble et m'a placée face à la grande variété des possibles et de la tâche à effectuer pour améliorer toujours ma pratique en pensant en priorité aux apprenants dans toute leur diversité.

Bibliographie

Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France de Grenoble, (2008) *Evaluation de la lecture en fluence.* Repéré à : https://www.dyslexia-international.org/ONL/FR/Course/Media/E.L.F.E.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 Novembre 2015, Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux.* Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Ministère de l'Education Nationale, EDUSCOL. (2016). *Pour une lecture heuristique du programme en lecture et compréhension de l'écrit.* Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture/53/9/00-RA16_C2_FRA_2_lecture_heuristique_642539.pdf

Ministère de l'Education Nationale, EDUSCOL. (2010). *Lire au CP.* Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf

Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* CNESCO – IFE. Repéré à : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. In Cahiers pédagogiques, 1992, n° 306, pp. 49-55. Repéré à : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html

Piquée, C. (2010). *Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. Revue française de pédagogie* n°170, janvier-mars 2010. Mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 19 avril 2018. Repéré à : http://journals.openedition.org/rfp/1520 ; DOI : 10.4000/rfp.1520

Goigoux, R., Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris, France : Retz.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette*. Paris, France : Retz.

Ecalle, J., Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2è éd.). Malakoff, France : Dunod.

Observatoire national de la lecture. (1998). *Apprendre à lire.* Paris, France : Odile Jacob – CNDP.

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon: ENS de Lyon. Repéré à : http://ife.ens- lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr

Reverdy, C. (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon.

Bucheton, D. (2017). *Quelles postures l'enseignant et les élèves doivent-ils adopter dans le cadre de la différenciation ?* CNESCO. Lyon : ENS de Lyon.

Goigoux, R. (2002). *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie*. Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002. Repéré à : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_13.pdf

Clément, Y.-M. (2010). « La ruse du jaguar », *Contes et fables d'animaux.* Paris : Hatier.

Jean, D. (2004). *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton.* Paris : Syros Jeunesse.

ANNEXES

1 Séance 1, situation 1

1.1 Fiche de préparation

1.2 Le texte : *La ruse du jaguar*

1.3 Verbatim de la situation 1 de la séance 1

1.4 Productions écrites d'élèves

1.4.1 Elève 1

1.4.2 Elève 2

1.4.3 Elève 3

1.4.4 Elève 4

1.4.5 Elève 5

1.4.6 Elève 6

1.4.7 Elève 7

1.4.8 Elève 8

1.4.9 Elève 9

1.4.10 Elève 10

2. Séance 1, situation 2

2.1 Fiche de préparation de la situation 2

2.2 L'évaluation de lecture compréhension

2.3 Verbatim de la situation 2

3. Séance 2

3.1 Fiche de préparation de la séance 2

3.2 Le texte : *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*

3.3 Verbatim de la séance 2

3.4 Dessins et phrases des élèves

3.4.1 Dessin de Sérine

3.4.2 Dessin de Mathis

3.4.3 Dessin de Levana

3.4.4 Dessin d'Adham

3.4.5 Dessin de Lola

3.4.6 Dessin d'Abderazak

3.4.7 Les dessins au tableau

4. Séance 3

4.1 Fiche de préparation de la séance 3

4.2 Verbatim de la séance 3

1 Séance 1, situation 1

1.1 Fiche de préparation

	FRANÇAIS **Lecture compréhension / production de texte**	
CE1	Ecrire la suite de *La ruse du jaguar*	Durée : 25 minutes
Objectif spécifique	- Rappeler les éléments principaux d'un texte après une lecture silencieuse. - Réinvestir les éléments du récit en inventant la suite. - Réinvestir le lexique.	
Compétences visées	- Proposer, débattre, négocier une information. - Raconter, reformuler un texte lu. - Produire un texte : trouver et organiser ses idées, élaborer des phrases s'enchaînant avec cohérence, écrire ces phrases. - Lire le texte écrit à haute voix devant la classe.	
Modalités	Classe entière, puis travail individuel.	
Matériel	Cahier d'écrivain	
Déroulement	1) Phase de rappel du texte, échange sur le récit et le lexique - Demander aux élèves s'ils se souviennent du texte travaillé en évaluation de lecture - S'accorder avec les élèves sur les points suivants : les personnages, l'enjeu du texte, la résolution du problème. - Relire le texte - Echanger après relecture, retour sur les éléments proposés avec preuves à l'appui grâce à la lecture orale. Echanger autour du lexique, négocier et fixer les définitions des mots problématiques. Lancer le travail sur le cahier d'écrivain. « Mais cette histoire n'est pas terminée. Il y a une suite. Aujourd'hui dans le cahier d'écrivain, vous devrez imaginer la suite de l'histoire *La ruse du jaguar*. Ensuite vous passerez au tableau, et quand tous les volontaires seront passés, je vous lirai la suite qu'a écrit l'auteur, et nous comparerons, nous verrons si certains élèves avaient trouvé la fin de cette histoire. » Ecrire au tableau « J'imagine et j'écris la suite de l'histoire « La ruse du jaguar » ».	
	2) Phase de travail individuel	
	3) Phase de retour collectif Faire passer au tableau les élèves qui le souhaitent. Revenir sur les éléments du texte précédent : est-ce que la suite parait logique ? Se déroule-t-elle avec les mêmes personnages ? Dans le même endroit ? Se déroule-t-elle bien après l'épisode lu ? Est-ce qu'il y a une fin qui termine vraiment l'histoire et qui règle les problèmes des personnages ? Lire la suite de l'histoire, et recueillir les remarques et réactions. Poser les mêmes questions que précédemment. Demander aux élèves s'il y avait des indices de ce qui allait se passer.	

1.2 Le texte : *La ruse du jaguar*

La ruse du jaguar

Partie 1 : [Partie lue aux élèves avant la production]

Autrefois, près du village au bord du fleuve, vivait un jaguar très rusé. Quand un problème survenait dans la grande forêt, on faisait toujours appel à lui. Il arrangeait les histoires de famille et en contrepartie, se faisait payer un bon prix.

Tous les animaux des environs, le tapir, le tamanoir, le paresseux, le singe, le perroquet, et même le serpent avaient eu affaire à lui. Sa réputation avait même atteint les oreilles des hommes.

Un jour, qu'il dormait tranquillement sous une belle branche de parasolier, Talokoe, le chef du village au bord du fleuve vient le trouver :

- Bonjour, jaguar !
- Bonjour, maître des hommes !
- Jaguar, mon ami, je viens te voir car depuis trois jours et trois nuits, mon fils Alima refuse obstinément de se nourrir.
- Grrrr ! Grogna le jaguar. C'est pour un caprice d'enfant que tu troubles ma sieste ?
- C'est qu'il est déjà très affaibli, je crains le pire.
- Dis-moi ce que tu attends de moi !
- Toi seul par ta ruse peux lui rendre l'appétit. Viens donc demain midi. Je te paierai un bon prix.

Toute la nuit, le jaguar réfléchit au moyen de forcer le petit d'homme à retrouver le goût de manger. A force du penser et de penser encore, il finit par avoir une idée. Aux aurores, il se tapit sur une branche au-dessus de la rivière et attendit. Il se dit : « C'est la première fois que je travaille pour un homme ! Mon salaire vaudra sûrement son pesant d'or... »

Un singe passa par là. Le jaguar lui sauta dessus et l'assomma d'un bon coup de patte. A midi, il apporta son gibier au village. Il entra dans la case de Talokoe et s'adressa en ces mots à son fils :

- Alima, fils d'homme, si tu manges ce singe, tu deviendras aussi agile que lui !

Alima dévora le singe.

Partie 2 :

Trois jours plus tard, comme convenu, le jaguar revint au village pour toucher son salaire. Il trouva le chef Talokoe assis devant sa case en train de se lamenter.

- Ta ruse n'a pas marché longtemps, jaguar. Depuis trois jours, Alima n'a rien voulu manger !

Gêné, le jaguar s'en retourna dans la forêt. Toute la nuit, il veilla, tapi sur une branche au-dessus de la rivière.

Un serpent anaconda passa par là. Le jaguar sauta dessus et l'assomma d'un bon coup de patte.

A midi, il rapporta son gibier au village. Il entra dans la case de Talokoe et s'adressa en ces mots à son fils:

- Alima, fils d'homme, si tu manges ce serpent, tu deviendras aussi puissant que lui !

Alima dévora le serpent.

Trois jours plus tard, comme convenu, le jaguar revint au village pour toucher son salaire. Il trouva de nouveau le chef Talokoe assis devant sa case en train de se lamenter.

- Une fois de plus, ta ruse n'a pas marché, jaguar. Voilà trois jours qu'Alima ne veut plus rien avaler !

Le jaguar, qui n'avait jamais manqué une affaire de sa vie, s'en retourna dans la forêt. Il se tapit sur une branche durant toute la nuit.

Au matin, il vit passer Maïpouri, le tapir. Il lui sauta dessus et l'assomma d'un bon coup de patte.

A midi, il rapporta son gibier au village. Il entra dans la case de Talokoe et s'adressa en ces mots à son fils :

- Alima, fils d'homme, si tu manges ce tapir, tu deviendras aussi gourmand que lui !

Trois jours plus tard, en revenant au village pour toucher son salaire, le jaguar y trouva Talokoe fort réjoui.

- Merci mille fois, jaguar. Grâce à ta ruse, Alima a retrouvé l'appétit. Entre donc dans ma case, je vais te payer.

Les yeux du jaguar s'illuminèrent. Il entra dans la case où il faisait sombre. Il attendit. Mais rien ne se passa.

Il sortit alors la tête hors de la case, et reçut un bon coup de bâton derrière les oreilles.

Le soir même, au repas, Talokoe se pencha sur son fils et lui dit :

- Alima, fils d'homme, si tu manges ce jaguar, tu deviendras aussi rusé que lui !

Clément, Y.-M. (2010)« La ruse du jaguar », *Contes et fables d'animaux.* Paris : Hatier.

1.3 Verbatim de la situation 1 de la séance 1

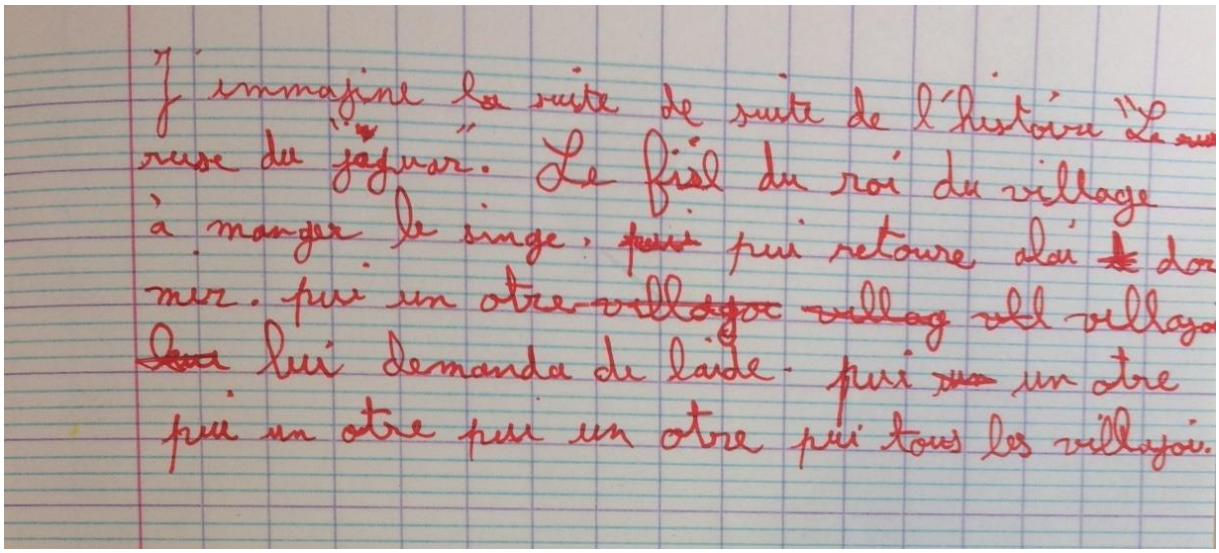
Temps	**Intervenant**	**Propos**
00 :15	Enseignante	Aujourd'hui, ce matin, on va continuer de travailler sur…
00 :19	Fany	La lecture !
00 :21	Enseignante	Oui on va faire de la lecture et on va revoir, reparler à nouveau du texte sur lequel on avait fait la lecture compréhension. Qui se rappelle du texte ? Comment il s'appelait le texte Lola ? Tu te rappelles de l'évaluation de lecture ? On avait lu un texte, il y avait des questions, chacun travaillait de son côté car la maîtresse voulait connaitre le niveau de tous les élèves. C'est ça les évaluations, pour que je sache quel est votre niveau. De quoi est-ce qu'il parlait ce texte Luca ?
01 :05	Luca	Le Petit Poucet ?
01 :12	Enseignante	Non, Faris ?
01 :15	Faris	C'était une malédiction ?
01 :30	Gabriel	Il y avait un jaguar ou je sais plus…
01 :36	Enseignante	Déjà, bravo, il y avait un jaguar. On réfléchit tous et on essaie de se rappeler ?
01 :40	Akram	Il y avait trois cowboys
01 :50	Enseignante	Non, Teddy ? Baptiste ? Loup tiens toi correctement.
02 :01	Baptiste	Il y avait un jaguar, et il aidait des gens.
02 :09	Enseignante	Il aidait des gens, des êtres humains ou des animaux ? Haaron tu te souviens de quoi ?
02 :16	Haaron	Je me souviens que ça s'appelait *La ruse du jaguar.*
02 :19	Enseignante	Oui, très bien, le texte s'appelait *La ruse du jaguar.* Qu'est-ce que c'est que la ruse ? Qu'est-ce que c'est ? Levana ?
02 :32	Levana	La ruse c'est euh… c'est euh… Tu dis « regarde là-bas il y a un papillon » mais c'est pas vrai.
02 :41	Enseignante	Ah ! D'accord, quelqu'un peut expliquer autrement ? C'est bien Levana c'est un peu ça oui. Baptiste ?
01 :46	Baptiste	La ruse c'est quand on arrive à faire des plans et que ils sont mis en pratique et qu'ils servent à faire des plans…
02 :57	Enseignante	Haaron ?

02 :59	Haaron	Une ruse c'est c'est c'est c'est comme quelqu'un prépare une chose que que que… En fait c'est… c'est un…
		Rires dans la classe.
03 :15	Enseignante	Ho ho ! Mais c'est n'importe quoi ! Rigoler pendant qu'un élève parle ! Oui Haaron ? C'est quelque chose… ? Si tu veux on te laisse quelques secondes, tu mets les mots dans l'ordre, tu réfléchis à une définition.
03 :33	Haaron	Oui, c'est quand quelqu'un avait prévu une chose et quand elle allait le faire personne s'y attendait
03 :43	Enseignante	D'accord. Ce n'est pas la définition, mais vous avez tous dit des choses qui sont vraies. Sérine ? Non ? Une ruse, c'est un peu comme un piège, on s'organise pour que quelque chose, dont une personne n'est pas au courant, soit mis en pratique, et quand c'est mis en pratique ça fonctionne, et on a un peu piégé la personne, ou alors on a réussi à trouver une manière détournée de lui faire faire ce qu'on veut, d'accord ? Gabriel tu ranges ça, et tu peux ranger ta trousse je ne t'ai pas demandé de la sortir. Bon, je vais vous relire le texte. Ou quelqu'un veut me raconter l'histoire ? J'ai l'impression que personne ne s'en souvient. Adham, tu te rappelles de quoi dans cette histoire ?
05 :04	Enseignante	Qui est-ce qui veut me raconter toute l'histoire ? C'est un jaguar, c'est un jaguar qui aide oui, d'accord, il aide les animaux, qu'est-ce qu'on a d'autre à raconter ?
05 :15	Akram	Il y avait un humain, il avait une fille, et sa fille elle voulait pas manger sa nourriture…
05 :25	Enseignante	D'accord. Et qu'est-ce qu'il fait cet humain ?
05 :31	Akram	Eh ben il va demander au jaguar si il peut l'aider.
05 :36	Enseignante	Si il peut l'aider à faire une… ?
05 :41	Akram	Une ruse à la petite fille pour qu'elle mange ?
06 :28	Enseignante	Qu'est-ce qu'il met en place comme ruse, le jaguar ? Baptiste ?
06 :38	Baptiste	Ben il tue un singe…
06 :42	Enseignante	Il tue un singe.
06 :50	Baptiste	Et quand il dort il lui fait manger.
06 :54	Enseignante	C'est ça Gabriel ?
06 :58	Gabriel	Non, il assomme un singe et après il lui donne à manger.
07 :00	Enseignante	Il le donne à manger à qui ?
07 :02	Baptiste	Ben… à l'enfant.
07 :04	Enseignante	A l'enfant ? Comment il s'appelle l'enfant ? C'est une fille ou un garçon ?
07 :09	Elèves	Un garçon !
07 :11	Enseignante	Ahhh, donc c'est un garçon !
07 :12	Hafssa	C'est une fille !
07 :19	Enseignante	On va vérifier on va lire le texte.
07 :22	Adham	C'est le maître des hommes !
07 :23	Enseignante	C'est le maître des hommes, l'enfant ? On écoute ! Faris ?
07 :35	Faris	Non c'est le prince des hommes.
07 :45	Teddy	C'est le roi du village.
07 :50	Enseignante	On va tout vérifier parce que je vais lire le texte et vous allez écouter attentivement, et on va vérifier ce qui est vrai ou non. On écoute attentivement, tout le monde. Haaron tu écoutes ?
	Enseignante	*Lecture orale du texte.*
11 :58	Enseignante	Alors ? On a vérifié toutes les choses qu'on avait dites ? Est-ce que c'est une fille ou un garçon ?
12 :01	Lison	C'est un garçon.

12 :03	Enseignante	C'est le fils du chef du village, c'est un garçon, et il s'appelle comment ?
12 :05	Lison	Alima
12 :07	Enseignante	Alima ! C'est peut-être pour ça que vous avez cru que c'était une fille parce que les prénoms qui finissent par « a » sont souvent pour les filles, mais pas tout le temps du tout du tout ! Alima c'est un prénom de garçon.
12 :20	Adham	Comme Luca.
12 :23	Saïfallah	Comme Saïfallah.
12 :35	Gabriel	C'est quoi un tamanoir ?
12 :39	Enseignante	Si tu veux tu peux chercher dans le dictionnaire pour expliquer à tout le monde.
12 :45	Faris	Je peux prendre un dictionnaire ?
12 :55	Enseignante	Non non, vous prendrez des dictionnaires en temps libre.
13 :37	Enseignante	Quelqu'un sait ce que c'est qu'un tamanoir ? On l'appelle aussi le fourmilier.
13 :45	Gabriel	Ah ben voilà il est là !
13 :48	Enseignante	Regardez, il a une longue trompe, comme un éléphant, mais on l'appelle le fourmilier pourquoi ? Qu'est-ce qu'il mange ?
14 :00	Faris	Des fourmis.
14 :05	Enseignante	Voilà et comme il a une trompe il prend avec les fourmis. Ah vous les avez vus à la serre amazonienne. Faris tu peux reposer le dictionnaire, vous regardez en temps libres ou j'apporterai une photo plus grande.
14 :50	Enseignante	Alors, je vais donner un travail qu'on va faire sur le cahier d'écrivain. Ce travail ça va être de réfléchir et imaginer la suite de l'histoire. Parce que l'histoire elle n'est pas finie, je l'ai moi elle est là sur mon bureau et tout à l'heure je vais vous la lire, mais tout à l'heure. Vous allez imaginer la suite. Ouh, imaginer c'est toujours difficile hein ! Vous allez imaginer la suite et alors il peut se passer tout ce que vous voulez. Mais dans le texte il y avait des indices, une histoire. Il faut trouver… comment peut se poursuivre l'histoire. Tout le monde sort la trousse et le cahier d'écrivain. Ecoutez bien il y a un petit groupe qui va venir avec moi, c'est des élèves qui ont eu du mal la dernière fois à répondre aux questions et comme ça on va vérifier qu'ils ont bien compris le texte. C'est moi qui vais dire. Oulala il y a des élèves qui ne sont pas en train de sortir le cahier ou de sortir la trousse.
18 :42	Enseignante	Ce travail il se fait en silence. Vous n'avez pas besoin d'aide pour écrire la suite. Quand on ne sait pas écrire un mot, on l'écrit comme on l'entend, d'accord ? Moi je vais travailler pendant dix minutes au fond avec les élèves et vous avez 10 minutes pour écrire la suite. Quand vous aurez terminé d'écrire la suite de l'histoire vous pourrez illustrer votre histoire, c'est-à-dire faire un dessin en dessous de ce que vous avez écrit ou sur la page d'à côté.

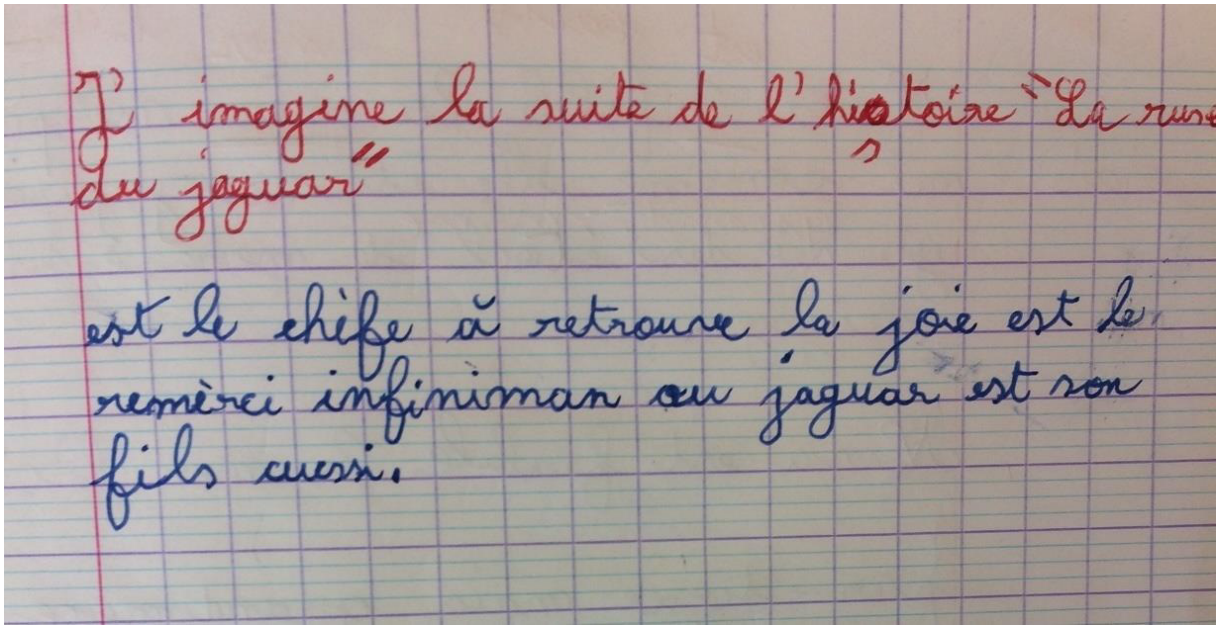
1.4 Productions écrites d'élèves

1.4.1 Elève 1



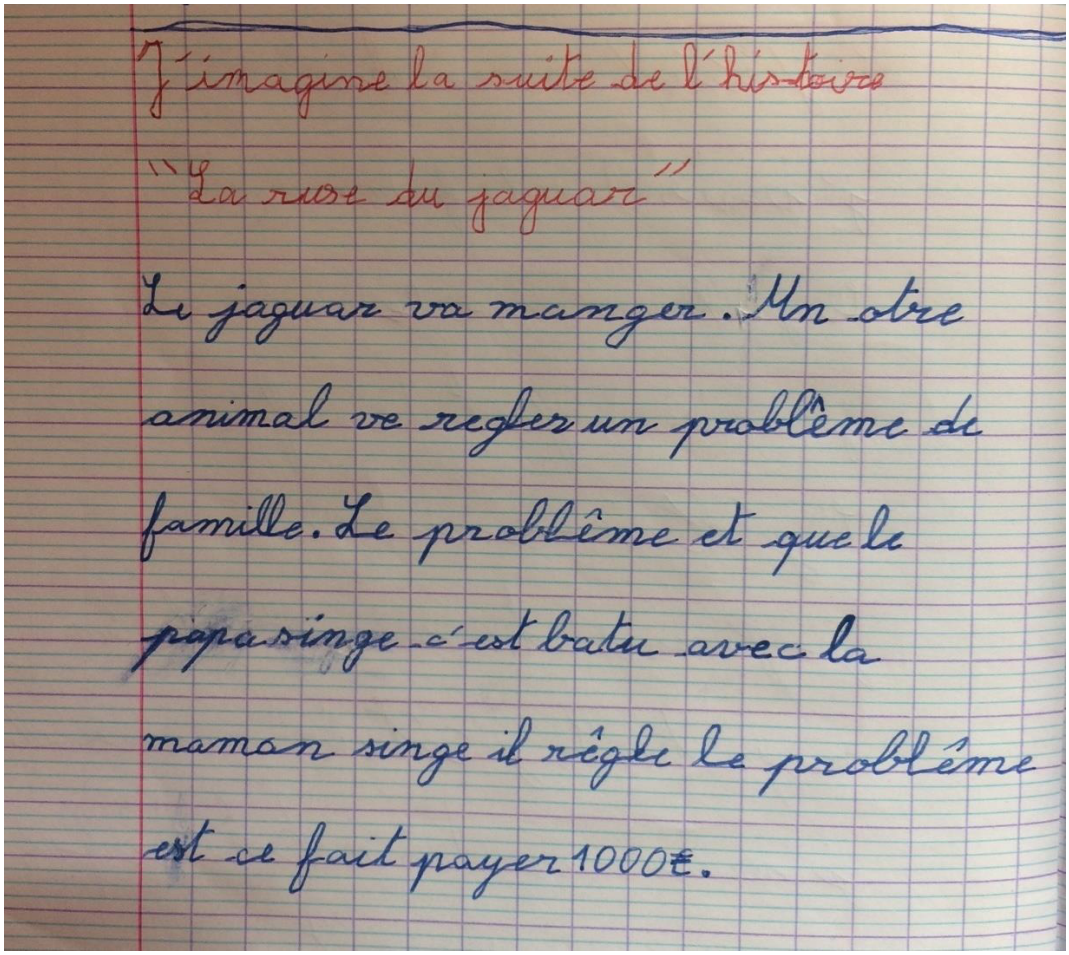
« J'imagine la suite de suite de l'histoire « La ruse du jaguar ». Le fils du roi du village a mangé le singe. Puis retourne aller dormir. Puis un autre village lui demande de l'aide. Puis un autre puis un autre puis un autre puis tous les villageois. »

1.4.2. Elève 2



J'imagine la suite de l'histoire « La ruse du jaguar ».
Et le chef a retrouvé la joie et le remercie infiniment au jaguar et son fils aussi.

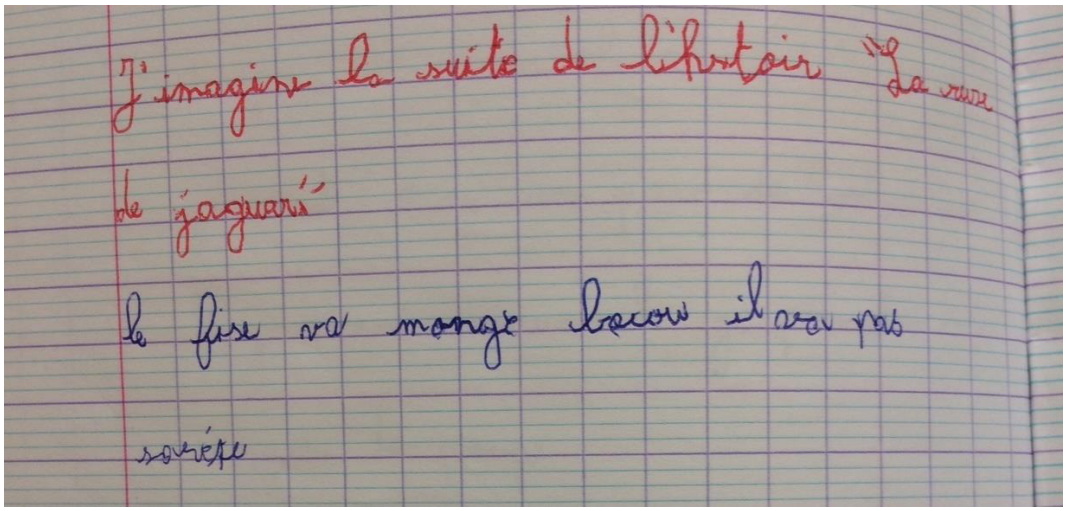
1.4.3 Elève 3


J'imagine la suite de l'histoire
"La ruse du jaguar"
Le jaguar va manger. Un autre
animal ve regler un problème de
famille. Le problème et que le
papa singe c'est batu avec la
maman singe il règle le problème
est ce fait payer 1000€.

J'imagine la suite de l'histoire « La ruse du jaguar »

Le jaguar va manger. Un autre animal veut régler un problème de famille. Le problème est que le papa singe s'est battu avec ma maman singe il règle le problème et se fait payer 1000 euros.

1.4.4 Elève 4


J'imagine la suite de l'histoir "La ruse
de jaguar"
le fise va mange beaco il va pas
soréte

J'imagine la suite de l'histoire « La ruse du jaguar »

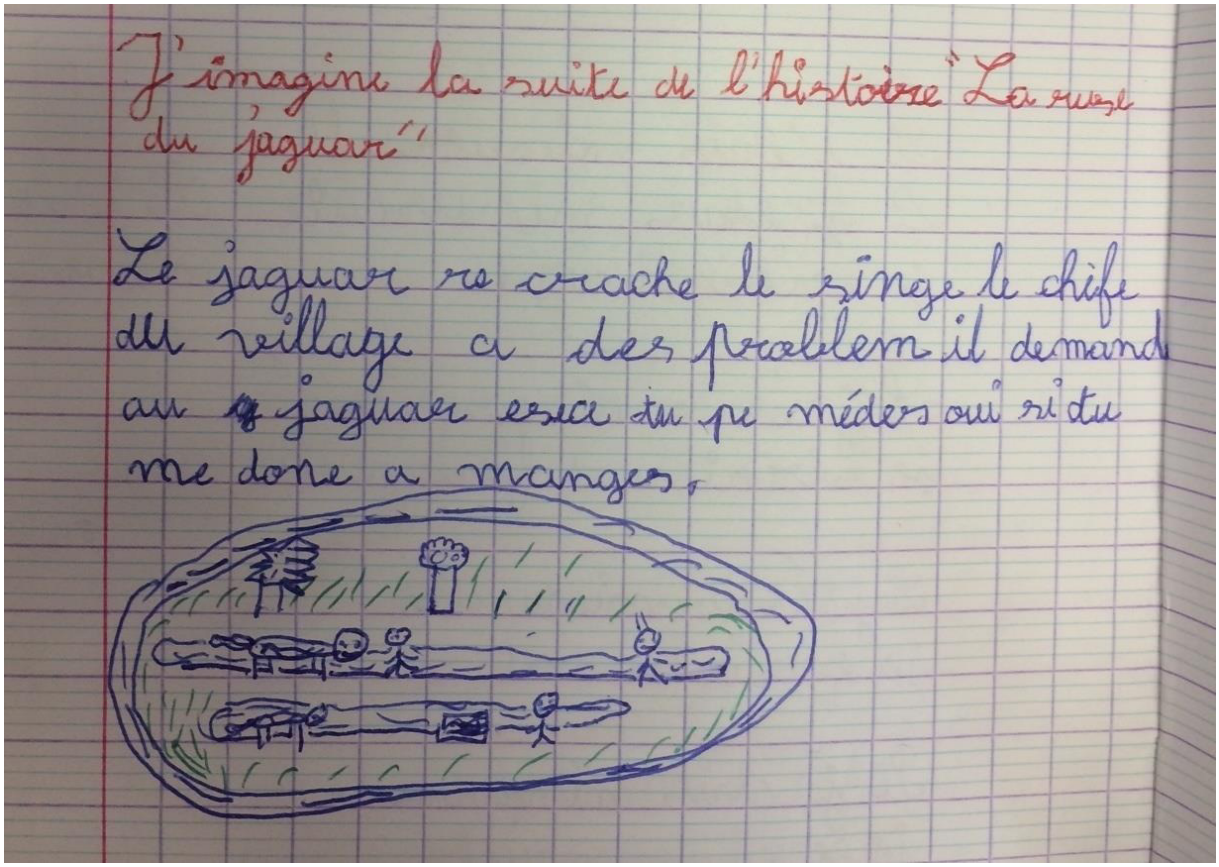
Le fils va manger beaucoup il va pas s'arrêter.

1.4.5 Elève 5



J'imagine la suite de l'histoire « La ruse du jaguar ». Que le garçon retrouve pas l'appétit et que le jaguar n'arrive pas.

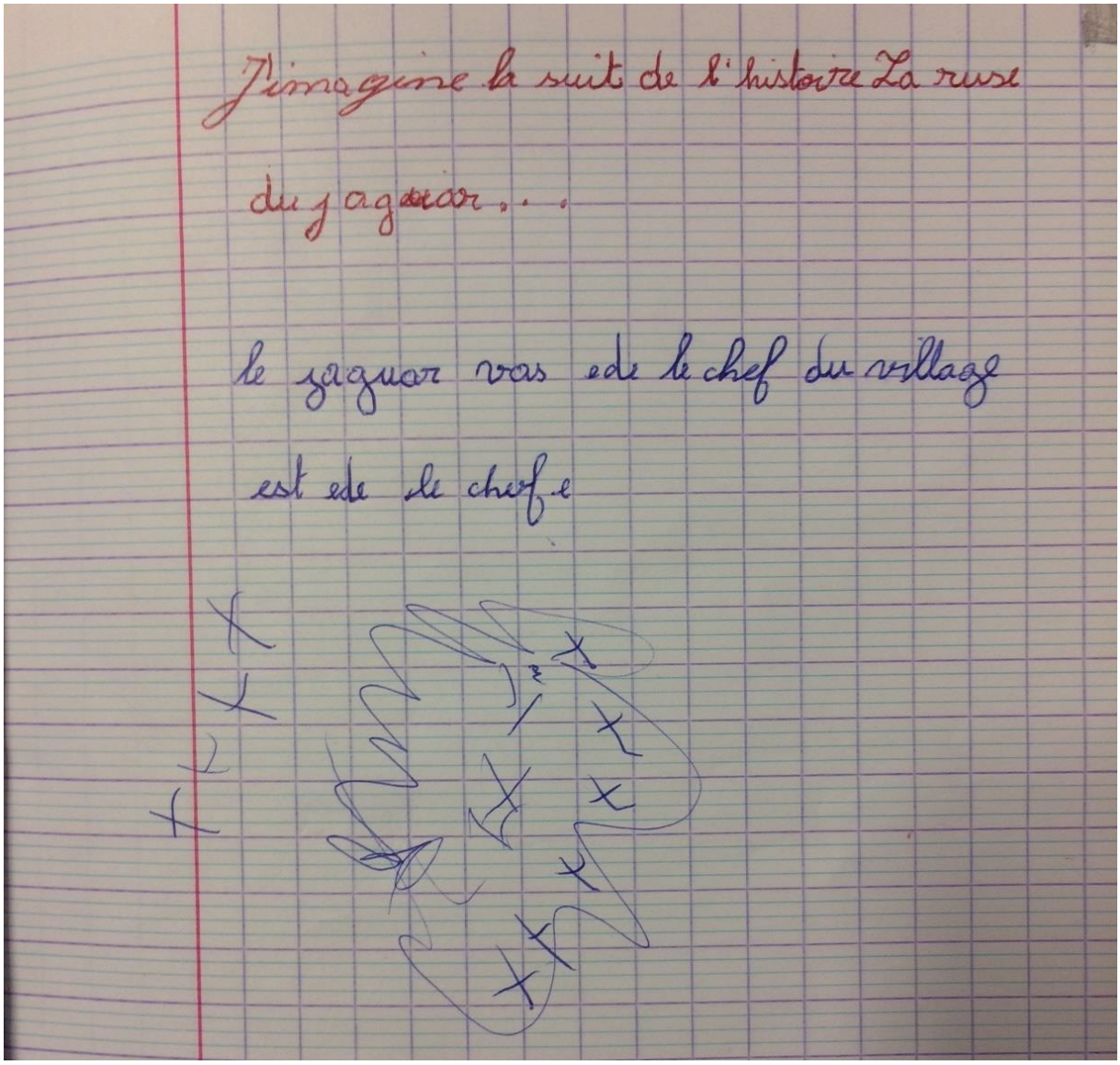
1.4.6 Elève 6



J'imagine la suite de l'histoire « La ruse du jaguar »

Le jaguar recrache le singe le chef du village a des problèmes il demande au jaguar est-ce que tu peux m'aider oui si tu me donne à manger.

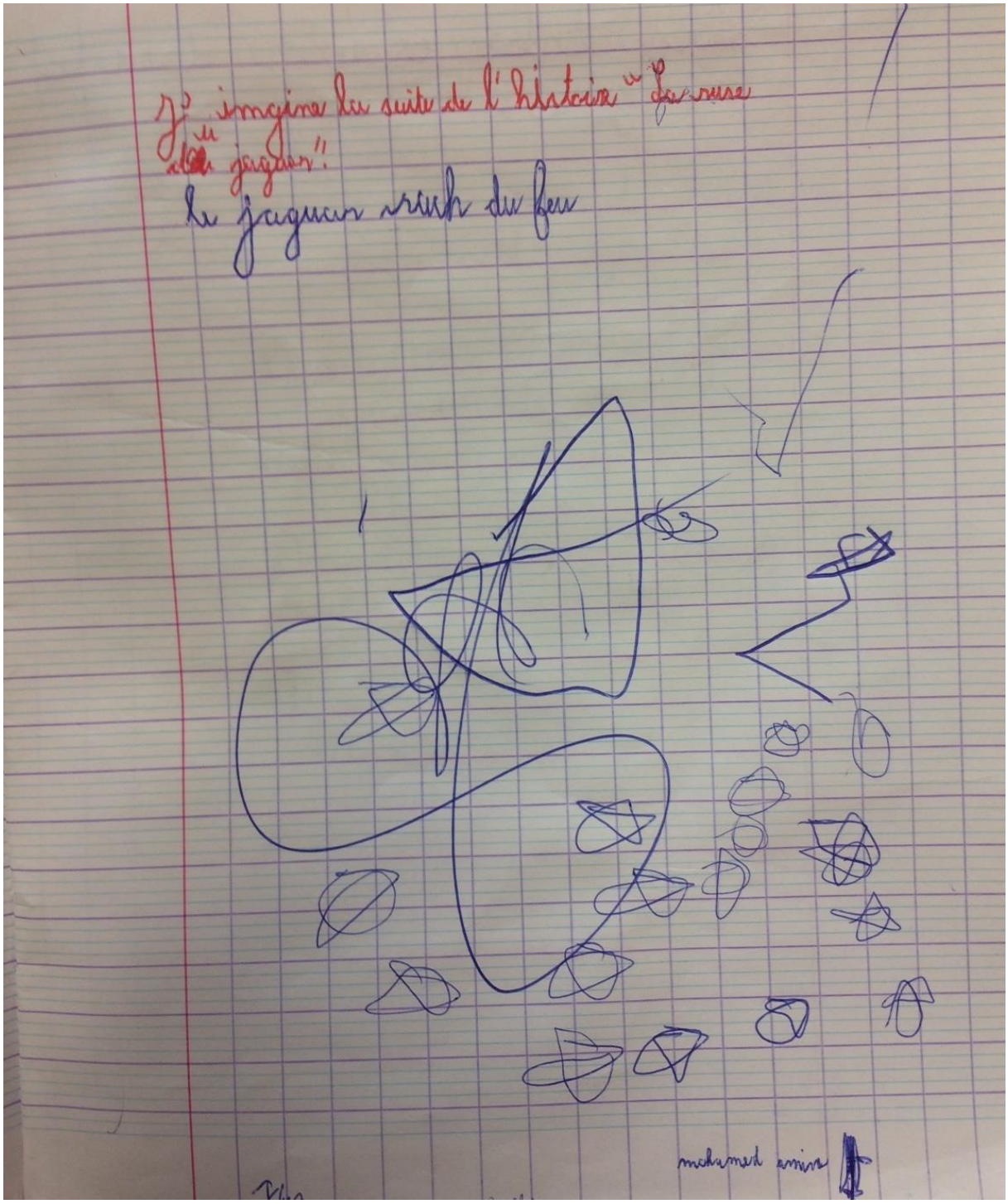
1.4.7 Elève 7



J'imagine la suite de l'histoire « La ruse du jaguar »

Le jaguar va aider le chef du village et aide le chef.

1.4.8 Elève 8



J'imagine la suite de l'histoire « La ruse du jaguar »

Le jaguar crache du feu.

1.4.9 Elève 9



J'imagine la suite de l'histoire « La ruse du jaguar »

Le jaguar vient voir le roi et son fils quand il a mangé le singe il voulait que manger des singes.

1.4.10 Elève 10



J'imagine la suite de l'histoire La ruse du jaguar »

Tout est redevenu normal avec le chef du village.

2. Séance 1, situation 2

2.1 Fiche de préparation de la situation 2

	FRANÇAIS **Lecture compréhension**	
CE1	Compréhension de texte à l'oral : *La ruse du jaguar*	**Durée :** 15 minutes
Objectif spécifique	- Echanger au sujet du texte et répondre aux questions qui avaient posé problème précédemment.	
Compétences visées	- Expliciter une intention de lecture. - Proposer, débattre, négocier une information. - Dire pour être entendu et compris. - Participer à des échanges dans des situations diversifiées. - Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris. - Contrôler sa compréhension.	
Modalités	Première partie de la séance en classe entière. Groupe de 6 élèves ayant eu des difficultés pour travailler sur ce texte en lecture autonome, réunis avec l'enseignante en fond de classe.	
Matériel	Un texte par élève.	
Déroulement	1) Phase de rappel du texte, échange sur le récit et le lexique - Demander aux élèves s'ils se souviennent du texte travaillé en évaluation de lecture - S'accorder avec les élèves sur les points suivants : les personnages, l'enjeu du texte, la résolution du problème. - Relire le texte - Echanger après relecture, retour sur les éléments proposés avec preuves à l'appui grâce à la lecture orale. Echanger autour du lexique, négocier et fixer les définitions des mots problématiques.	
	2) Réponse aux questions à l'oral - Où se passe l'histoire ? - Pourquoi le jaguar est-il célèbre ? - Quel est l'objectif du jaguar ? Que pense-t-il ? - Quel est le problème du chef du village ? - Le jaguar a-t-il déjà travaillé pour un homme ? Pour qui travaille-t-il habituellement ?	

2.2 L'évaluation de lecture compréhension

Cette évaluation a été donnée une semaine plus tôt aux élèves. Les questions de la situation de groupe sont reprises de ce document.

Prénom :…… Date :…….

EVALUATION DE FRANCAIS
LECTURE COMPREHENSION

CE1 - 2ÈME TRIMESTRE- Année scolaire 2017-2018

Compétence : Je sais donner après lecture des informations sur un texte.

1) Tu entoures la bonne réponse. ①②③④

- L'histoire se passe :
  - Près de la mer
  - Près d'une ville
  - Près d'un village

- Le jaguar était célèbre par qu'il :
  - Courrait vite
  - Construisait des maisons
  - Réglait les problèmes

- Le jaguar espère :
  - Gagner beaucoup d'argent
  - Devenir célèbre
  - Devenir le chef du village

2) Tu réponds en écrivant une phrase. ①②③④

- Quel est le problème du chef du village ?

……

- Le jaguar a-t-il déjà travaillé pour un homme ?

……

3) Tu entoures vrai ou faux. ①②③④

Au début de l'histoire le jaguar dort sous un rocher. VRAI FAUX

Le fils du chef n'a pas mangé depuis 3 mois. VRAI FAUX

Le jaguar réfléchit toute la nuit à une solution au problème. VRAI FAUX

Le jaguar assomme un singe pour l'apporter au fils du chef. VRAI FAUX

La ruse du jaguar n'a pas fonctionné. VRAI FAUX

2.3 Verbatim de la situation 2

Temps	Intervenant	Propos	Commentaires
20 :50	Abderazak	On ne va pas avoir assez de place.	*Abderazak qui est plutôt renfermé et prostré quand on travaille en classe entière s'installe en chantant, en souriant.*
21 :00	Enseignante	Adham tu veux venir avec nous aussi quand tu as fini d'écrire ? Sérine tu viens avec nous s'il te plait ?	
21 :20	Haaron	Il faut d'abord imaginer	
21 :24	Enseignante	Non, nous on va répondre aux questions parce que l'autre fois vous aviez eu des difficultés.	
	Enseignante	Mais on n'a pas besoin des trousses et des cahiers, je ne vous ai pas précisé j'aurais dû préciser.	
21 :42	Akram	Mais je ne m'en rappelle pas de la suite de l'histoire.	
21 :44	Enseignante	Eh bien c'est toi qui doit l'inventer, c'est normal que tu ne t'en rappelles pas c'est pour ça.	
22 :20	Enseignante	La dernière fois quand on fait l'évaluation vous aviez du mal à répondre aux questions. On va voir si maintenant vous y arrivez. Qui peut me raconter l'histoire ? Sérine ?	*Haaron a levé le doigt avec enthousiasme. Abderazak et Sérine lèvent le doigt.*
22 :45	Sérine	C'est un jaguar	
22 :50	Enseignante	C'est un jaguar…	
22 :54	Enseignante	Qu'est-ce qu'il se passe avec ce jaguar ?	
22 :56	Sérine	C'est un jaguar et c'était la première fois qu'il aidait un humain.	*Ici Sérine répond en fait à une des questions de l'évaluation.*
23 :03	Enseignante	D'accord, et il a donné quoi cet humain ?	
23 :06	Sérine	Il a réussi à faire manger.	
23 :16	Enseignante	Il y avait une question dans le travail c'était : « Quel est le problème du chef du village ? »	
23 :30	Enseignante	On écoute Adham ? Quel est le problème du chef du village ? Ecoutez. Alors Adham ? Quel est le problème du chef du village ?	*Levana se lève.*
23 :53	Abderazak	Je sais je sais	
23 :53	Enseignante	C'est quoi la question que je pose Lola ?	
23 :59	Bachir	Arrête de dire « je sais »	
24 :02	Enseignante	Oui Abderazak c'est très embêtant. Alors Lola, tu écoutes la question ? Ce chef du village il a un problème. Quel est son problème ? Non ? Qu'est-ce qu'il se passe dans l'histoire ?	*Levana, Sérine, Abderzazak et Haaron lèvent le doigt.*
24 :45	Bachir	C'est qu'il va raconter tous ses problèmes.	
24 :50	Enseignante	C'est qu'il va raconter tous ses problèmes ? C'est	

		bizarre comme problème.	
24 :55	Bachir	C'est qu'il va raconter...	
25 :02	Enseignante	Qu'est-ce qu'il va raconter au jaguar ? Adham ? C'est quoi son problème ?	*Haaron semble contrarié, il lève le doigt depuis le début. Il frappe sur la table.*
25 :24	Adham	Il règle les problèmes.	
25 :29	Enseignante	Qui est-ce qui règle les problèmes ?	
25 :31	Adham	Le chef, c'est le chef.	
25 :40	Enseignante	C'est le chef qui règle les problèmes ? Oui Haaron ?	
25 :50	Haaron	En fait son problème c'est qu'en fait son son fils son fils ne veut pas manger.	
25 :57	Enseignante	C'est le problème de qui déjà ?	
26 :02	Haaron	Du du fils du chef du village. J'ai oublié comment il s'appelle.	
26 :07	Enseignante	Donc là c'est le problème du…	
26 :08	Haaron	Chef	
26 :11	Enseignante	*A Levana* C'est ça que tu voulais dire ?	
26 :12	Levana	Oui.	
26 :14	Enseignante	Toi aussi ?	
26 :15	Sérine	Oui.	
26 :28	Enseignante	Et toi Adham ? Tu voulais dire quoi ? Est-ce que tu es d'accord ? Je relis ? « Jaguar, mon ami, je viens te voir car depuis trois jours et trois nuits mon fils Alima refuse obstinément de se nourrir… » Et ensuite il lui dit : « Toi seul par ta ruse peut lui rendre l'appétit, viens donc demain midi, je te paierai un bon prix. » C'est quoi le problème du chef ?	
27 :16	Bachir	C'est que son fils ne veut plus manger.	
26 :18	Enseignante	C'est que son fils ne veut plus manger, on est tous d'accord. Lola tu es d'accord ? C'est quoi le problème du chef ?	
27 :30	Abderazak	Je peux réexpliquer moi ?	
27 :32	Enseignante	C'est quoi le problème du chef Lola ? Qu'est-ce que tu es en train de faire puisque tu n'as pas écouté ? Tout le monde l'a dit, Bachir vient de le répéter. Eh bien Lola ? Qu'est-ce que c'est Abderazak ?	
27 :50	Abderazak	Le chef du village il va voir le jaguar parce que son fils ne veut plus manger.	
28 :03	Enseignante	C'est bien Abderazak, tu comprends Lola ? Le problème du chef du village c'est… Il va voir le jaguar il lui dit « J'ai besoin d'aide » j'ai besoin d'aide pour…	
28 :45	Lola	Manger.	
28 :47	Enseignante	Pour manger, lui ? Ou pour que quelqu'un d'autre mange ?	
28 :50	Lola	Quelqu'un d'autre.	
28 :51	Enseignante	C'est qui ce quelqu'un d'autre ? C'est le jaguar, c'est	

		le chef du village, c'est le fils du chef du village ?	
29 :00	Lola	Le jaguar.	
29 :01	Levana	Mais non.	
29 :09	Abderazak	Je peux dire la réponse ?	
29 :12	Enseignante	Adham ?	
29 :18	Adham	C'est le fils du chef.	
29 :19	Enseignante	Et oui c'est le fils du chef.	
29 :20	Abderazak	Reste concentrée Lola.	
29 :25	Enseignante	Oui Lola, reste concentrée. Alors pourquoi est-ce que c'est inquiétant ? Pourquoi est-ce qu'il est inquiet ? Sérine ?	
29 :35	Abderazak	C'est pas bon pour la santé.	
29 :36	Enseignante	Eh oh, tu t'appelles Sérine ? Sérine ?	
29 :40	Sérine	Parce que il imagine le pire.	
29 :42	Enseignante	Qu'est-ce que c'est le pire ?	
29 :44	Sérine	De mourir.	
29 :45	Enseignante	De mourir pourquoi ?	
29 :46	Abderazak	Parce qu'il mange pas bien	
29 :48	Enseignante	Quand on ne mange pas on peut mourir, et oui.	
29 :50	Haaron	Même boire. On meurt de déshydration.	
29 :51	Enseignante	Oui même boire, on meurt de déshydratation. Boire et manger, bien boire et bien manger c'est très important. Comme son fils ne veut plus le faire il est très inquiet. Il y avait une autre question après, la question c'était « Est-ce qu'il a déjà travaillé pour un homme le jaguar ? » Bachir ?	
30 :41	Bachir	Oui.	
30 :42	Enseignante	Comment tu le sais ?	
30 :43	Bachir	C'est écrit.	
30 :45	Enseignante	C'est écrit ? Où ça ? Qui pense qu'il a déjà travaillé pour un homme comme Bachir ? Haaron ?	
31 :08	Haaron	Non c'est la première fois.	
31 :10	Abderazak	Moi je dis non.	
31 :15	Enseignante	Levana qu'est-ce que tu en penses ?	
31 :15	Levana	Non.	
31 :20	Enseignante	Et toi Lola ? Tu dis oui ?	
31 :20	Lola	Oui.	
31 :23	Enseignante	D'accord on va chercher dans le texte c'est écrit. Tu dis non ? Tu me montres dans le texte où c'est écrit.	*Les élèves se mettent à lire. Haaron déchiffre à voix haute, Abderazak également.*
32 :00	Levana	Arrêtez !	
32 :02	Enseignante	On lit dans la tête !	*Les élèves ne lisent pas, ils se disputent autour de ce problème de lecture à haute voix.*
32 :08	Levana	Lis dans ta tête ! Haaron.	
32 :13	Abderazak	Lui, *(en parlant d'Haaron)* il peut pas lire dans sa tête, il sait pas.	
32 :21	Levana	Je vais le dire alors.	

32 :58	Enseignante	Qui est-ce qui lit à voix haute ?	
32 :59	Levana	Adham	
33 :01	Enseignante	Eh oh ! Quand on lit comme des grands, on lit avec les yeux, dans la tête.	*Les élèves se concentrent.*
33 :47	Enseignante	Prouvez-moi votre réponse. Il faut prouver la bonne réponse il y en a qui disent oui d'autres non.	
35 :17	Enseignante	Adham a une réponse ! Il a déjà travaillé pour un homme ? Oui ?	
35 :30	Adham	Oui. Il travaille pour un homme. « Je travaille pour un homme ».	
35 :39	Abderazak	« C'est la première fois que je travaille pour un homme. »	
35 :41	Enseignante	Ah bon il dit ça ? C'est écrit où ? Est-ce que c'est la première fois ?	
35 :51	Haaron	Oui c'est la première fois ! C'est ici !	
35 :54	Enseignante	Montre le à Sérine.	*Haaron montre à Sérine puis Abderazak.*
36 :15	Enseignante	Abderazak tu as trouvé ? Tu lis la phrase ?	
36 :18	Abderazak	« C'est la première fois que je travaille pour un homme. »	
36 :25	Enseignante	Ah alors ça veut dire qu'il a déjà travaillé pour un homme avant ça ?	
36 :27	Abderazak	Non, non.	
36 :30	Enseignante	Non puisque c'est la première fois. Lola, est-ce qu'il a déjà travaillé pour un homme ? Lis la phrase. Toi aussi lis-la Levana. Quand il y a des questions en lecture, les réponses sont dans le texte. La dernière fois tu n'arrivais pas à trouver les réponses, mais elles sont écrites dans le texte, il y a de petites preuves dans le texte pour répondre aux questions.	
37 :20	Levana	C'était quoi les autres questions ?	
37 :23	Enseignante	Il n'y avait que deux grandes questions comme cela, dans les petites questions il y avait « Est-ce que la ruse du jaguar a réussi ? »	
37 :30	Sérine	Oui !	
37 :31	Abderazak	Oui !	
37 :33	Enseignante	Elle a réussi la ruse du jaguar Lola ? Qu'est-ce qu'il voulait faire le jaguar ? C'était quoi sa ruse Lola ?	
37 :54	Abderazak	Faire manger.	
37 :59	Enseignante	C'était quoi la ruse ? Il l'a un peu piégé, mais c'était quoi la ruse ? C'était quoi comme animal ?	
38 :16	Levana	Un singe.	
38 :20	Enseignante	Comment il a fait pour lui faire manger ? Comment il l'a convaincu ? Il lui a dit « tiens mange » ?	
38 :35	Abderazak	Mais non !	
38 :37	Enseignante	Il l'a un peu piégé, il lui a dit quoi ?	
38 :40	Abderazak	Il lui a dit « C'est bon mange ».	
38 :42	Enseignante	Ah non. C'est à la fin du texte. Qu'est-ce qu'il lui a dit Levana ?	

38 :48	Levana	Il lui a dit si tu manges ça tu vas devenir plus fort.	
38 :53	Enseignante	Ah, non, il n'a pas dit exactement ça. Il a dit : « Si tu manges ça… »	
39 :57	Sérine	Si tu manges ça tu vas devenir plus agile que lui.	
39 :02	Enseignante	Oui c'est ça, c'est ça Haaron ?	
32 :05	Haaron	Je voulais dire je voulais dire que, parce que toi t'as dit « lui » pas « un singe ».	
39 :12	Adham	Il lui a donné un perroquet.	
39 :18	Enseignante	Adham il nous dit qu'il a mangé aussi un perroquet, c'est vrai ?	
39 :22	Abderazak	Non !	
39 :25	Enseignante	Il y marqué « perroquet » pourtant dans le texte, je le vois moi « perroquet » il est là.	
39 :27	Adham	Et serpent !	
39 :30	Enseignante	Ah serpent il lui a donné à manger un serpent aussi ?	
39 :31	Haaron	Ben non ! Ca a du venin.	
39 :34	Enseignante	Ah, il va falloir qu'on relise !	

3. Séance 2

3.1 Fiche de préparation de la séance 2

	FRANÇAIS **Lecture compréhension**	
CE1	Illustrer et raconter une histoire entendue *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*	**Durée :** 20 minutes
Objectif spécifique	- Dessiner un moment de l'histoire et écrire une phrase qui décrit ce moment. - Remettre les moments de l'histoire dans l'ordre. - Raconter l'histoire en respectant la chronologie et en identifiant les personnages et les événements importants.	
Compétences visées	- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. Maintien d'une attention orientée en fonction du but. - Repérage et mémorisation des informations importantes ; enchainement mental de ces informations. - Participer à des échanges dans un groupe. - Dire pour être entendu et compris. - Produire des écrits.	
Modalités	Groupe de 6 élèves en fond de classe Reste de la classe en ateliers autonomes	
Matériel	- Feuilles blanches - Crayons de couleur neutre - Tableau et aimants	
Déroulement	1) Lecture du texte Lire le texte (sans aucune image) *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton.* Lire sans aller trop vite, de manière théâtrale, en insistant sur certains mots.	
	2) Production des dessins et des phrases Dire aux élèves « Rappelez-vous bien l'histoire que je viens de vous lire, et repensez à un moment de cette histoire. Dessinez ce moment, et écrivez une phrase qui dit de quel moment il s'agit. » Limiter le temps à moins de 5 minutes, le dessin ne doit pas être précis ou colorié. Ne fournir qu'un crayon par élève, pas de crayons de couleur.	
	3) Présentation des dessins et organisation chronologique Chaque élève vient présenter son dessin au tableau, le montre aux autres, lit la phrase, et l'accroche. Il s'agit de le placer par rapport aux autres dessins, au bon endroit « Ton dessin, il se range avant, ou après celui-ci ? Dans l'histoire ça se passe avant ça ou après ça ? Plutôt au début ou à la fin ? »	
	4) Narration de l'histoire par les élèves Demander à chaque élève de raconter l'histoire du début à la fin. Commencer par les élèves ayant le plus de difficultés en expression orale, pour que les suivants aient des ajouts à faire. Il s'agit de préciser de plus en plus l'histoire, sa chronologie, les personnages et leurs rôles.	

3.2 Le texte *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*

L'agneau qui ne voulait pas être un mouton

Depuis toujours, on vivait dans ce pré, nous, les moutons.
Depuis toujours, le soleil se levait et se couchait sur nos toisons.
Pourtant un soir, un loup vint à rôder autour du troupeau.
On aurait dû se méfier et se serrer les coudes. Seulement voilà, depuis toujours, on vivait la tête baissée occupés à brouter, alors on a continué !
Une nuit, ce qui semblait impossible arriva.
Le loup pénétra dans l'enclos et dévora le premier mouton qu'il rencontra.
Bon, après tout, celui-là était déjà très malade, alors…
Alors le soleil se leva et se coucha sur nos toisons.
La vie repris son cours et l'on oublia vite ce pauvre mouton.
Cependant un jour, le loup revint. Il engloutit encore un mouton.
Celui-ci, on ne l'aimait pas trop. Son pelage sombre faisait comme une tache au milieu du troupeau.
Et puis, on avait toujours vécu la tête baissée, occupés à brouter, alors on n'a pas bronché.
Pendant deux jours, le soleil se leva et se coucha sur nos toisons.
On commençait à l'oublier, ce loup, quand il revint. Cette fois-ci, il s'attaqua au mouton à trois pattes, à celui qui louchait et tua même une brebis et ses petits.
Dans les rangs du troupeau, on commençait à s'inquiéter.
- Si ça continue, on va se faire tous dévorer !
- Ne craignez rien, les rassura le bélier. Le loup n'emporte que les plus faibles.
Depuis toujours on vivait la tête baissée, occupés à brouter, alors on n'a rien changé.
Mais quand le loup revint la fois suivante, c'est au bélier qu'il s'attaqua.
Il le surprit dans son sommeil et l'emporta au plus profond des bois.
Nous étions effrayés, désespérés, accablés… Qu'allions-nous devenir sans notre chef ?
Soudain, le plus jeune d'entre nous s'écria :
- Si nous ne faisons rien, le loup va nous dévorer les uns après les autres, jusqu'au dernier. Et alors, il sera trop tard pour résister. Aujourd'hui, nous sommes assez nombreux pour lui tendre un piège. Au lieu de pleurnicher, battons-nous pendant qu'il est encore temps !
Aussitôt, le troupeau se rassembla. C'était bon d'être ensemble !
Toute la journée, nous cherchâmes un plan et quand la nuit arriva, nous avions trouvé.
C'est vrai que le risque était grand… Mais après tout, il fallait bien se débarrasser de ce loup, alors !
Alors dans la douceur du soleil couchant, un agneau s'approcha du bois en faisant mine de brouter.
Comme prévu, le loup apparut. Et comme prévu, nous gardâmes la tête baissée sans broncher.
Soudain, l'agneau, comme pris de folie, se tourna vers le loup, lui tira la langue et enchaîna les meilleures grimaces de son répertoire.
Le loup, qui n'aimait pas que l'on se moque de lui, bondit sur ce mouton riquiqui.
Mais il arriva parfois qu'un mouton rusé court plus vite qu'un loup énervé…
Et ce n'était pas terminé ! Les vieux, les jeunes, même les éclopés, tout le monde se mit à narguer le loup, le faire courir dans tous les sens pour l'attirer jusqu'au bout du pré.
Là, à bout de nerfs, aveuglé par la colère, le loup tomba dans le piège que nous lui avions tendu. Il disparut dans la mer et on ne l'a plus jamais revu.

Jean, D. (2004).*L'agneau qui ne voulait pas être un mouton.* Paris : Syros Jeunesse.

3.3 Verbatim de la séance 2

Temps	Intervenants	Propos	Commentaires
00 :06	Enseignante	Je vais vous lire une histoire.	
00 :11	Enseignante	Il va falloir être bien attentif à cette histoire. Puisqu'après on va travailler dessus. On va faire un travail dessus d'accord ?	
00 :20	Enseignante	Pour le moment vous n'avez pas besoin des trousses donc je les prends. Hop je les mets ici. Levana s'il te plait tu ranges ?	*J'enlève les trousses pour éviter que les élèves ne jouent avec.*
00 :28	Enseignante	*Au reste de la classe.* Ici on a besoin de silence, pour le moment je vais lire une histoire donc ceux qui font de la lecture fluence, préparez les textes, et vous commencerez à lire à voix haute ensuite. Non non non non non tu fais le travail que tu as à faire Fany, tu l'auras une prochaine fois.	
00 :45	Enseignante	L'histoire s'appelle « L'agneau qui ne voulait pas être un mouton. »	
00 :55	Enseignante	*Lecture de l'histoire.*	*Levana parait fort attentive, ses expressions traduisent la surprise. J'interromps toute tentative de distraction.*
05 :45	Enseignante	Je vais vous demander de faire un travail, et ce travail ça va être, tant que vous avez bien l'histoire en tête,	
		Déplacement d'Abderazak qui était mal installé.	
06 :07	Enseignante	Tant que vous avez encore l'histoire en tête, vous allez dessiner, choisissez un moment de l'histoire, le moment que vous voulez, n'importe quel moment, celui que vous voulez, et vous le dessinez, et en dessous du dessin, en dessous du dessin vous écrirez une phrase, qui dit quel moment c'est. Est-ce que c'est compris ?	
06 :32	Enseignante	Tu me dis ce qu'il faut faire Mathis ? Qu'est-ce qu'il faut faire Mathis ?	
06 :36	Mathis	Eh ben il faut dessiner un truc qu'on a entendu et écrire.	
06 :48	Enseignante	Voilà, on dessine un moment de l'histoire et on l'écrit. Allez tenez.	*Distribution du matériel.*
06 :52	Enseignante	Tout le monde va en avoir, vous savez, pas de panique.	
07 :50	Enseignante	Chut	
	Enseignante	Allez on choisit le moment qu'on veut, c'est pas la peine de se creuser la tête. Chut.	
08 :30	Abderazak	Maîtresse on dessine ou on écrit ?	
08 :32	Enseignante	Vous dessinez un moment de l'histoire, pense à un moment qui s'est passé. Tu le dessines et en dessous tu écris une phrase. Si par	

		exemple tu dessines, si tu dessines un mouton… *Explications inaudibles car chuchotées.*	
09 :18	Levana	Je veux le bleu.	
09 :20		Non non non quand on a une seule couleur on fait avec la couleur c'est un dessin comme ça. *Geste qui veut dire rapide.*	
10 :10	Lola	Moi je fais la rivière et quand…	
	Enseignante	Chuuut	
10 :18	Enseignante	Abderazak tu ne risques pas de te tromper. Tu vas pas te tromper.	
11 :16	Levana	Maîtresse ? Comme ça ?	
11 :20	Enseignante	C'est très bien ce que tu as dessiné déjà.	
11 :22	Enseignante	On n'est pas en train de faire de l'art plastique, on n'est pas en train de faire le dessin le plus ressemblant possible. On fait juste un dessin et on écrit la phrase. Allez je donne encore deux minutes.	*Il aurait fallu matérialiser le temps avec le sablier.*
		Inaudible.	
13 :45	Enseignante	Je vois beaucoup de dessins mais pas beaucoup de phrases.	
14 :11	Abderazak	J'ai terminé.	
14 :33	Enseignante	*A Adham :* Ah mais les phrases elles ne sont pas écrites. Moi je veux une phrase entière.	
14 :37	Adham	J'arrive pas à gommer.	
14 :40	Enseignante	C'est pas grave, tu barres, regardes, et tu écris en dessous.	
15 :03	Enseignante	Lola tu écris la phrase s'il te plait ? Allez ok.	
15 :15	Abderazak	Mais j'ai fini !	
15 :18	Enseignante	Et oui toi tu as finis mais tu peux faire un petit truc en plus tu peux dessiner la mer. Allez Lola !	
15 :45	Abderazak	C'est un mouton qui tire la langue !	
16 :00	Enseignante	Qu'est-ce qu'il se passe ici ?	
	Adham	Elle dit que… *inaudible.*	
	Enseignante	Non Lola je t'ai demandé d'écrire la phrase donc maintenant tu écris la phrase, tout le monde a terminé presque.	
16 :18	Abderazak	C'est bon j'ai fini !	
16 :20	Enseignante	C'est très bien, on attend les autres et on fait la suite ?	
16 :30	Enseignante	Allez Lola on écrit la phrase et on peut continuer ! Qu'est-ce que c'est la phrase que tu voulais écrire, qu'est-ce qu'il se passe sur le dessin là ?	
16 :47	Enseignante	Qu'est-ce qu'il se passe sur le dessin Lola ? Qu'est-ce qu'il se passe avec le dessin qu'est ce que tu as dessiné ?	
16 :56	Lola	C'est le loup…	
16 :58	Enseignante	Et il est en train de faire quoi le loup, il est en train de manger au restaurant ?	*Lola rigole.*

17 :04	Lola	Non il coule !	
17 :06	Enseignante	Ah ! Alors tu dis : le loup coule.	
		Les élèves commencent à parler de leurs dessins.	
17 :18	Enseignante	Arrêtez arrêtez, chacun a fait son dessin.	
17 :25	Enseignante	On attend Lola et après on continue.	
17 :35	Abderazak	Moi j'ai écrit parfaitement !	
18 :00	Abderazak	Mathis t'as fait quoi ? T'as fait le loup qui tombe dans la mer ? Moi aussi j'ai fait pareil. *Il lui montre son dessin.*	
18 :45	Enseignante	Tu as terminé ? Allez hop ! Tu as terminé toi Sérine ? Tu as terminé Adham ?	
19 :05	Enseignante	Alors Sérine ? Viens avec moi tu vas nous montrer ton dessin et nous dire ce qu'il se passe sur ton dessin.	
19 :24	Enseignante	Hé ho les filles ! Non non non, les filles maintenant on s'écoute !	*Levana et Lola continuent leur dessin.*
19 :27	Enseignante	Alors qu'est-ce que c'est ton dessin ?	*Adham et Lola continuent leur dessin.*
19 :19	Sérine	Mon dessin c'est quand le loup il… *[Inaudible]*	
19 :30	Enseignante	Ah le premier. Qu'est-ce qu'il y a marqué ?	*Je suis distraite par les autres élèves et essaie de capter leur regard pour leur signifier de faire le silence.*
19 :35	Sérine	*Inaudible.*	
19 :41	Enseignante	La…	
	Sérine	La… Le loup, le loup mange le premier mouton.	
20 :04	Enseignante	Tu l'accroches au tableau ? Le moment de Sérine c'est le moment où le loup mange le premier mouton. Merci Sérine ! Ensuite ? Le dessin de Mathis. Tout le monde va passer.	
20 :20	Enseignante	Omar ! Tiens-toi correctement.	
20 :23	Enseignante	Qu'est-ce que c'est toi ton dessin ?	
20 :26	Mathis	*Inaudible*	
20 :32	Enseignante	« Le loup s'est noyé à cause des moutons. » C'est après ce qu'a dit Sérine ou c'est avant dans l'histoire ?	
20 :36	Mathis	Après	
20 :38	Enseignante	Ca se passe après oui d'accord ; on peut le laisser ici. Levana tu viens me montrer ? Laisse passer Levana. Doucement Omar ! Allez Levana, on écoute tous ce que Levana a écrit ?	*Adham et Lola dessinent toujours.*
20 :58	Enseignante	*En prenant les crayons des mains d'Adham et Lola.* Allez ça suffit vous deux vous avez fini vos phrases, là, on va écouter les autres un petit peu hein, d'accord ? Vous voulez bien ? On regarde ce qu'a fait Levana ? Tu lis ? *Pointant vers la phrase.*	*Ces élèves arrêtent de dessiner neuf minutes après que j'aie annoncé « je vous laisse deux minutes ».*
21 :07	Levana	« Le loup…	
21 :08	Enseignante	Chuuut	*Ici je coupe la parole de l'élève en train de lire en*

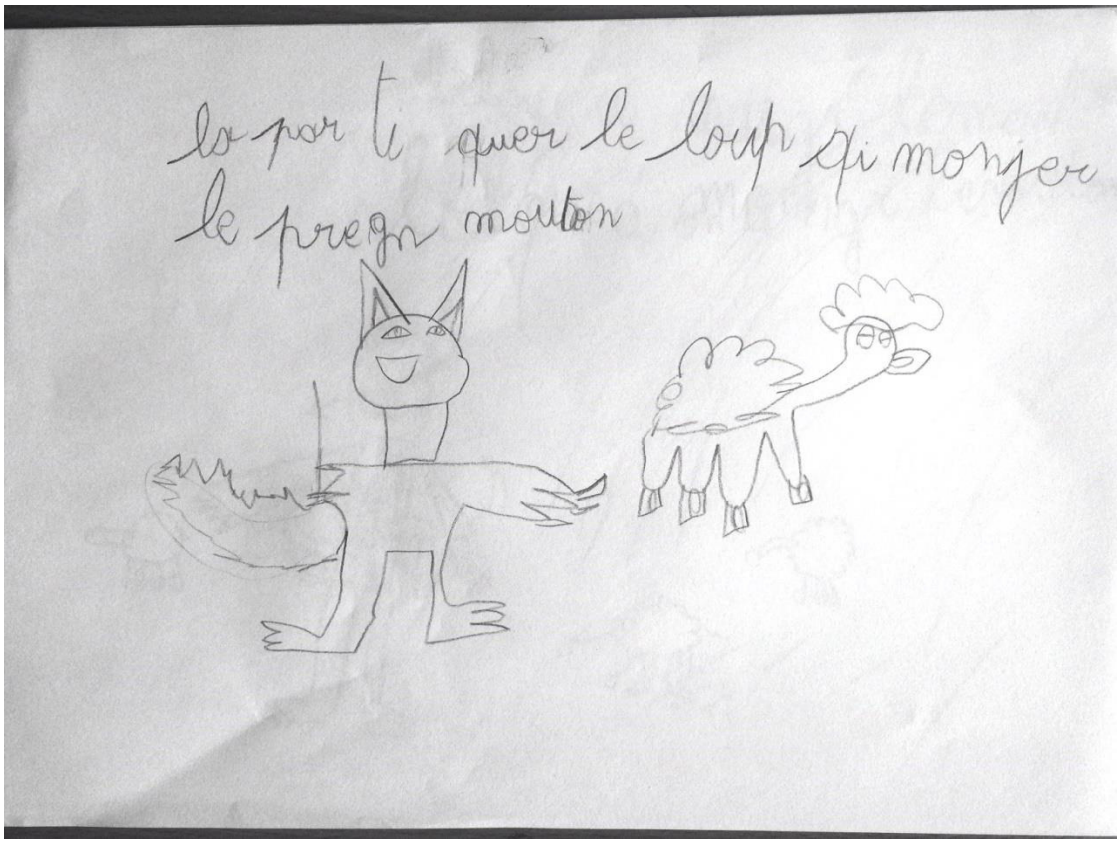
			voulant faire le silence dans le reste de la classe.
21 :10	Levana	… a mangé le mouton »	
21 :14	Enseignante	Le loup a mangé le mouton. C'est avant ce qu'a dit Sérine ? Avant ce qu'a dit Mathis ? On va essayer de les remettre dans l'ordre. Toi ce qui se passe c'est avant ou après ?	
21 :30	Enseignante	C'est avant que le loup il se noie ? Oui ?	*Levana acquiesce sans grande conviction.*
21 :32	Enseignante	Alors on va le mettre avant. *Décrochant le dessin.* Est-ce que c'est avant que le loup mange le premier mouton ?	
21 :38	Levana	C'est avant.	
21 :40	Enseignante	Vous êtes d'accord les autres ? Oui ? C'est avant ? Abderazak ?	
21 :45	Abderazak	C'est Sérine le premier.	
21 :47	Enseignante	C'est Sérine le premier, pourquoi ?	
21 :55	Enseignante	Fany s'il te plait ! Oui Sérine tu en penses quoi ?	
22 :10	Sérine	*Inaudible.*	
22 :12	Enseignante	Toi c'est le premier mouton. Levana c'est le premier mouton toi ?	
22 :14	Levana	Euh oui je pense.	
22 :16	Enseignante	D'accord, bon ben alors c'est la même chose que Sérine. *Plaçant les deux dessins au début du tableau.*	
22 :20	Enseignante	Ensuite Adham tu viens nous dire ce que tu as mis ?	
22 :22	Adham	C'est pas terminé	
22 :25	Enseignante	Ah si tu as terminé là !	
22 :26	Adham	Non	
22 :27	Enseignante	Ah non mais tu as raconté toute l'histoire ?	
22 :29	Adham	Ben oui	
22 :30	Enseignante	Ca c'est le début, ça c'est le milieu et ça c'est la fin ? Et à la fin tu as écrit « Le loup coule parce que l'agneau il l'a poussé. » Alors on va plier la feuille et on va dire que ton dessin c'est celui-là d'accord ? Tu viens le placer à l'endroit où il faut le placer ?	*Décision de plier la feuille et choix d'un moment sans consulter l'élève.*
23 :05	Enseignante	Tu le place où ? Viens Lola !	
23 :15	Enseignante	Faris ! *A Lola qui place son dessin :* C'est tout à la fin c'est encore après ? D'accord.	
23 :20	Enseignante	Le loup…	
23 :22	Lola	Le loup tombe dans la rivière.	
23 :27	Enseignante	Très bien. Elle l'a mis tout à la fin.	
23 :30	Enseignante	Allez Adham tu le dis ?	*Utilisation du verbe « dire » au lieu du verbe « lire ».*
23 :32	Adham	Le loup coule, parce que l'agneau il l'a poussé.	
23 :36	Enseignante	C'est bien. Abderazak ? C'est quoi ta phrase	*Pressée par le temps je*

		toi ?	*fais passer les élèves très vite, sans commenter.*
23 :45	Abderazak	*Inaudible*	
23 :47	Enseignante	Dans ta phrase tu as écrit quelque chose. Hé ho les filles ? On écoute la phrase d'Abderazak comme il a écouté la vôtre ?	*Adham et Levana font coucou à la caméra, Levana et Lola jouent.*
23 : 59	Abderazak	*Inaudible*	
24 :17	Enseignante	Qui est-ce qui peut me raconter l'histoire maintenant ?	
24 :18	Abderazak	Moi !	*L'enthousiasme d'Abderazak est visible.*
24 :19	Enseignante	Grâce à ça… Je vous interrogerai tous les deux d'accord ? Levana. Attends une seconde, Saïfallah ? Viens ici, non non les garçons je vous sépare. Ca ne me fait pas rigoler. Met toi là, non là.	*Je laisse le groupe d'élèves seuls.*
24 :47	Enseignante	Alors Levana tu nous racontes toute l'histoire ? On l'écoute bien ? Et si jamais on n'est pas d'accord on pourra lui dire pourquoi. Chut !	
24 :56	Levana	Un jour dans l'histoire, - *inaudible* – le loup est venu prendre un agneau, après il était revenu prendre un agneau et après encore encore un et après au bout d'un moment ils avaient peur les moutons et le le le chef il avait dit si c'était comme ça on va faire quelque chose pour qu'il arrête et – *inaudible* – il s'est fait enlever pendant la nuit et après - *inaudible*.	
25 :49	Enseignante	Attendez attendez.	*Je décide de prendre la tablette pour l'approcher.*
25 :53	Levana	Il s'est fait manger, il s'est pas fait manger, après ils ont fait un plan, ils l'ont nargué, après les autres ils l'ont encore nargué et après à la fin, à la fin et ben il s'est fait faire tomber dans l'eau et il s'est noyé.	
26 :25	Enseignante	D'accord, très bien. Abderazak tu nous racontes ton histoire ?	
26 :30	Abderazak	En fait c'était les moutons quand ils broutaient eh ben le loup il les a entendu brouter et ben après il est parti les manger…	
26 :39	Enseignante	Oui.	
		Il est parti les manger…	
	Enseignante	Il est parti les manger.	*Reprise par réflexe de répétition d'une structure erronée, au lieu de la corriger.*
	Abderazak	Il est parti manger le premier mouton, après une nuit l'autre nuit encore et ben il a remangé le deuxième, et après le chef il a dit que si on reste comme ça et ben on va le loup	

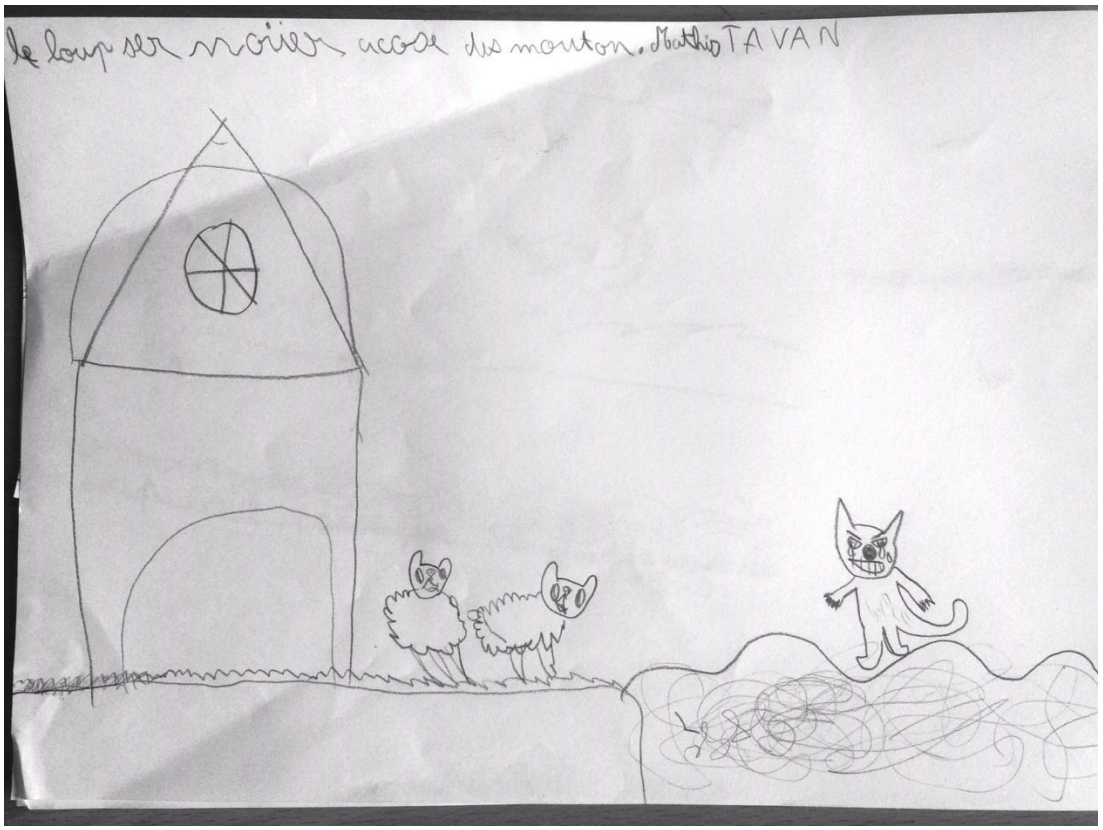
		il va tous nous dévorer…	
27 :08	Enseignante	Et alors qu'est-ce qu'ils ont fait ?	*La sonnerie vient de retentir.*
27 :09	Abderazak	Après une nuit ben le loup il a man… il s'est pris l'attaque du loup par derrière, après	
27 :22	Enseignante	Et après ?	
27 :22	Abderazak	Après il l'a mangé	
27 :23	Enseignante	D'accord	
27 :25	Abderazak	Après une nuit encor le petit agneau il a dit si on reste comme – *inaudible* -	
27 :33	Enseignante	Ouuuuh j'entned plus rien la	
27 :36	Enseignante	Et après ?	
	Abderazak	Et après il a fait un plan et après il a fait des grimaces au loup et après ils ont tous fait des grimaces au loup et après ils l'ont fait venir dans le piège et après il est parti dans l'eau… il est parti dans la mer.	
27 :57	Enseignante	C'est la fin ? *Abderazak acquiesse.* Très bien, merci.	

3.4 Dessins et phrases des élèves

3.4.1 Dessin de Sérine



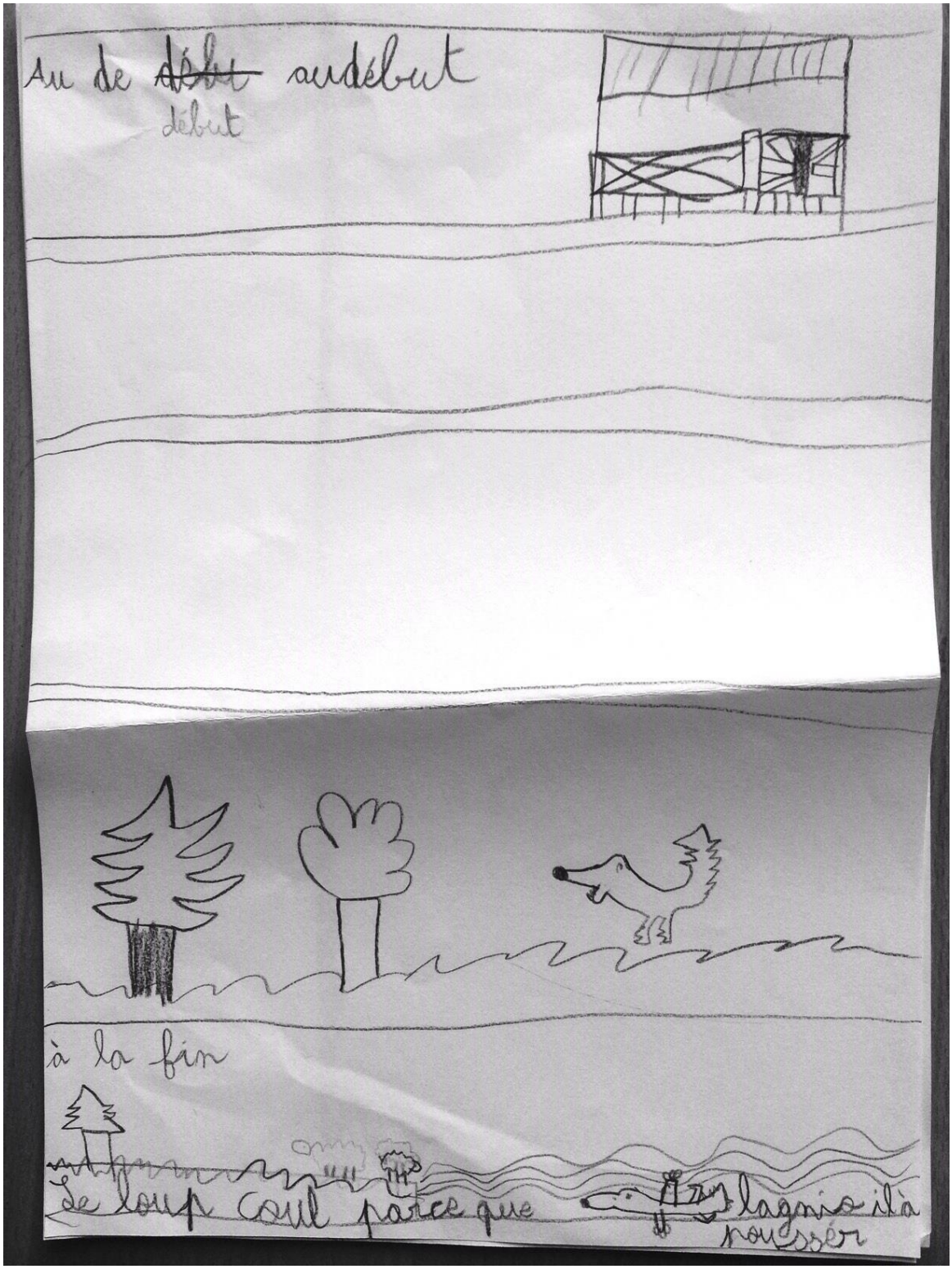
3.4.2 Dessin de Mathis



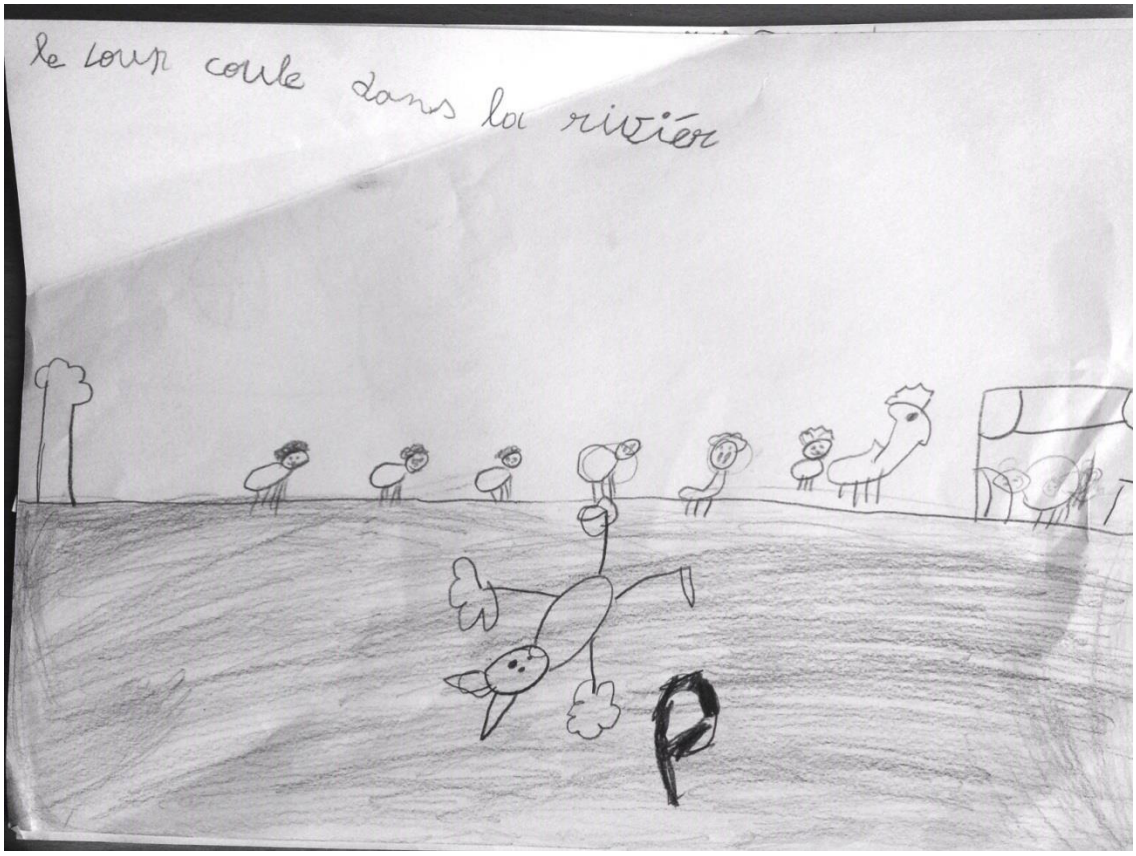
3.4.3 Dessin de Levana



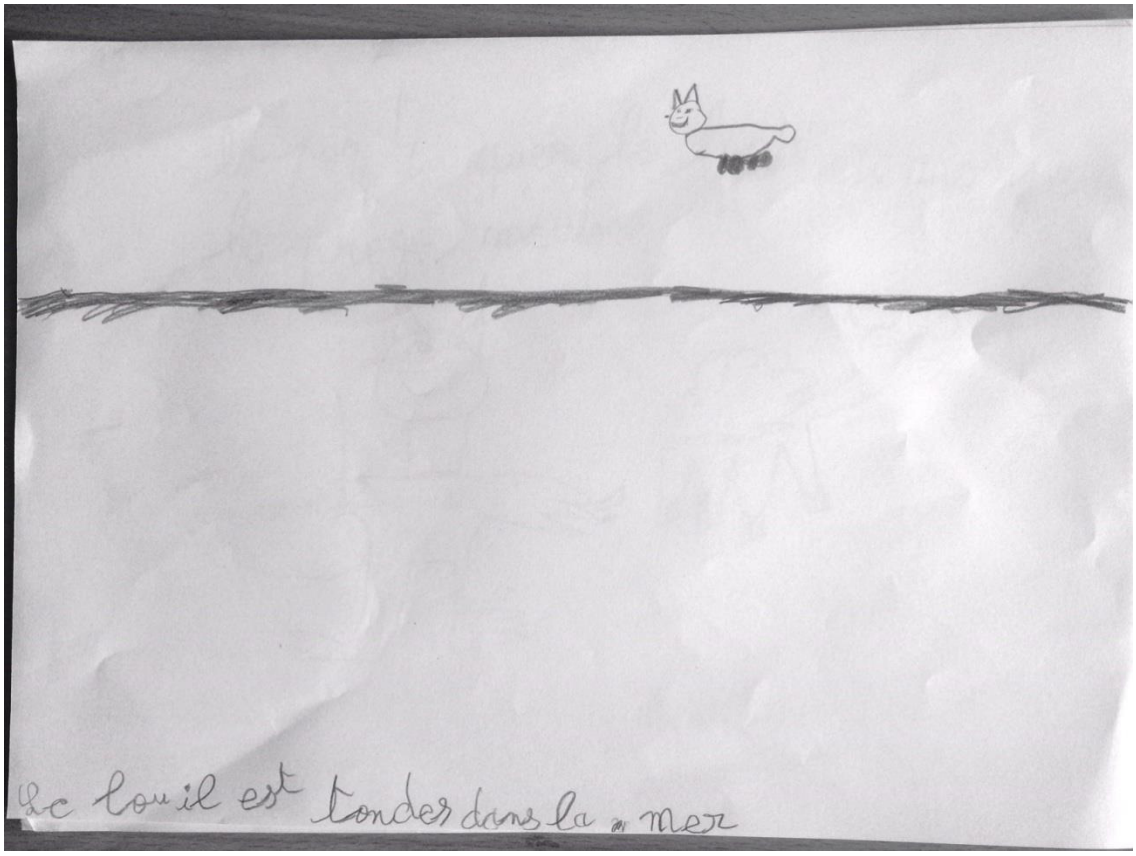
3.4.4 Dessin d'Adham



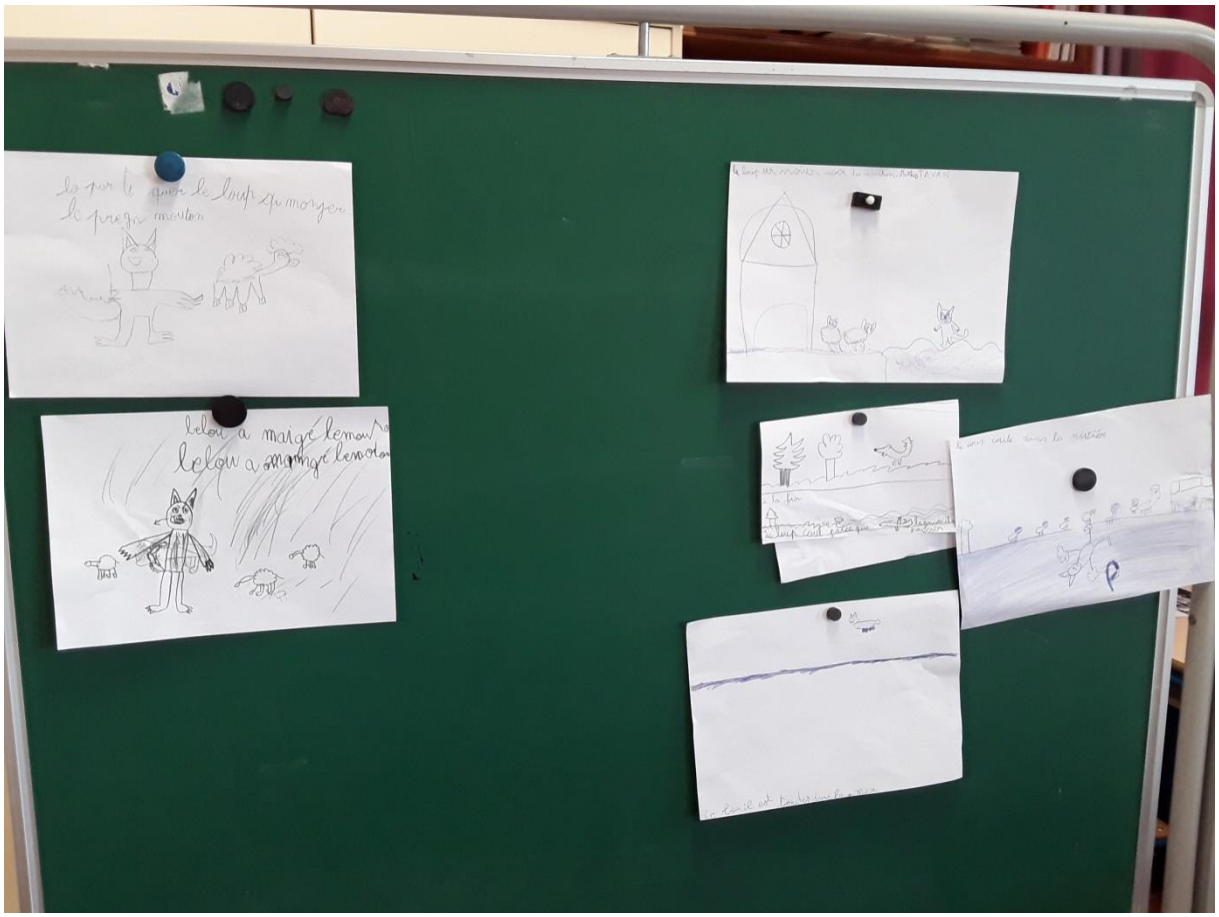
3.4.5 Dessin de Lola



3.4.6 Dessin d'Abderazak



3.4.7 Les dessins au tableau



Séance 3

4.1 Fiche de préparation de la séance 3

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">FRANÇAIS
Lecture compréhension</td></tr>
<tr><td>CE1</td><td>Raconter en adoptant le point de vue d’un personnage</td><td>Durée : 15 minutes</td></tr>
<tr><td>Objectif spécifique</td><td colspan="2">- Raconter l’histoire L’agneau qui ne voulait pas être un mouton en adoptant le point de vue d’un des personnages de l’histoire.
- Reconstituer la chronologie des événements de l’histoire.
- Extraire des informations pertinentes du récit lu à l’oral par l’enseignant.</td></tr>
<tr><td>Compétences visées</td><td colspan="2">- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. Maintien d'une attention orientée en fonction du but.
- Repérage et mémorisation des informations importantes ; enchainement mental de ces informations.
- Participer à des échanges dans un groupe.
- Dire pour être entendu et compris.</td></tr>
<tr><td>Modalités</td><td colspan="2">Groupe de 6 élèves en fond de classe
Reste de la classe en ateliers autonomes</td></tr>
<tr><td>Matériel</td><td colspan="2">Cartes personnages : Le loup, l’agneau, la brebis, le mouton malade, le mouton à trois pattes, le mouton sombre.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Déroulement</td><td colspan="2">1) Relecture du texte intégral
Lecture expressive orale par l’enseignante.</td></tr>
<tr><td colspan="2">2) Consignes et distribution des personnages
Expliquer aux élèves « Vous allez raconter cette histoire, en vous mettant dans la peau d’un des personnages. Vous allez raconter son histoire à lui ».
Donner un exemple avec un personnage, un des premiers moutons à disparaitre par exemple en insistant sur le « je » utilisé mais également sur le fait que quand le personnage meurt, l’histoire se termine de son point de vue.</td></tr>
<tr><td colspan="2">3) Prise de parole des élèves pour raconter l’histoire.</td></tr>
<tr><td colspan="2">4) Echanges et réactions
Echanger autour des points de vue. Demander si ils avaient imaginé l’histoire du point de vue du loup, par exemple, qui est seul, puis qui se fait piéger et qui disparait à tout jamais.</td></tr>
</table>

4.2 Verbatim de la séance 3

Temps	Intervenants	Propos	Commentaires
00 :30	Enseignante	Bachir et Saïfallah ? Non non non c'est une lecture silencieuse. Adham aussi. Adham tu viens ? Pose ton livre et viens.	*Les autres élèves sont en autonomie, ils découvrent une série de nouveaux albums apportés en classe.*
00 :44	Enseignante	Cette histoire on l'a déjà lue hier, je vais la relire parce que Haaron n'était pas là. On écoute bien on est bien attentifs parce qu'après vous allez devoir la raconter vous aussi.	
01 :00	Enseignante	*Lecture expressive du récit.*	
05 :18	Sérine	Il sait pas nager	
05 :20	Enseignante	Comment ? Et non je pense qu'il ne sait pas nager le loup.	
05 :27	Enseignante	Je vais vous distribuer… Haaron ?	
05 :30	Haaron	J'ai un truc à dire, ça veut dire quoi brouter ?	
05 :34	Enseignante	Brouter ? Qu'est-ce que ça veut dire brouter ? Mathis ?	
05 :37	Mathis	Ca veut dire que les moutons…	
05 :38	Enseignante	*Aux autres élèves :* Ho ho ! Un par un au tableau ! Pardon excuse-moi.	
05 :45	Mathis	Ca veut dire que les moutons ils vont des bruits « beuuu ».	
05 :48	Enseignante	Ahhh, ça veut dire ça ? Sérine ?	
05 :51	Haaron	Bêêêê	
05 :51	Sérine	Non ils mangent	
05 :51	Enseignante	Chut !	
05 :53	Sérine	Ils mangent	
05 :54	Enseignante	Sérine elle dit qu'ils mangent. Est-ce que quelqu'un sait ce que ça veut dire « brouter » ?	
05 :59	Adham	Mmmmm « brouter » ça veut dire	
06 :13	Enseignante	Oh finalement personne ne sait	
06 :14	Adham	Ils pètent ?	
06 :15	Enseignante	Qu'est-ce que c'est dans l'histoire ? Non c'est pas ça. Qu'est-ce que écoutez « Depuis toujours on avait la tête baissée, occupés à brouter » ?	
06 :25	Enseignante	Non non attendez, Sofia ? Saïfallah et Sara on y va un par un au tableau, non tu attends.	*Les élèves vont au tableau chercher les albums.*
06 :37	Lola	Ca veut dire qu'il est triste ?	
06 :39	Enseignante	Qu'il est triste ça veut dire ?	
06 :40	Abderazak	Non, non, ça veut dire comme ça	*Abderazak lève les yeux vers le plafond*
06 :43	Enseignante	Qu'il est pensif ?	
06 :44	Haaron	Occupé	
06 :45	Enseignante	« Occupés à brouter »… qu'est-ce qu'ils	

		font les moutons toute la journée dans le pré ?	
06 :49	Abderazak	Mêêêêê !	
06 :50	Sérine	Ils mangent !	
06 :52	Enseignante	Eh oui ! Sérine elle dit ils mangent, mais c'est ça ! Ils sont occupés à brouter de l'herbe ! Ils broutent de l'herbe ça veut dire qu'ils mangent de l'herbe, des moutons qui mangent de l'herbe. D'accord ?	
07 :03	Enseignante	Je vous distribue chacun un personnage, et ce personnage, il va raconter l'histoire comme il l'a vécue. Je vous donne je vous montre un exemple ? Vous écoutez l'exemple ?	
07 :21	Enseignante	Moi j'ai le mouton sombre. Alors moi je vais raconter l'histoire qu'a vécue le mouton sombre.	
07 :27	Enseignante	Alors euh je suis un mouton sombre et euh je vivais avec d'autres moutons et un jour euh, un mouton qui était malade a été emporté par le loup et tué, et puis juste après ça a été à mon tour et le loup est arrivé et comme j'étais un peu sombre les autres ils ne m'aimaient pas trop, parce que je faisais comme une tâche au milieu du troupeau, et puis le loup m'a emporté et il m'a tué moi aussi. D'accord ? Mathis tu racontes ?	
08 :00	Enseignante	C'est quoi ton personnage ?	
08 :02	Mathis	C'est le bélier	
08 :04	Enseignante	C'est le bélier, tu nous racontes l'histoire ? Comme l'a vécue le bélier ?	
08 :08	Mathis	Le bélier c'était euh… tu as raconté…	
08 :12	Enseignante	Tu dis « Je suis le bélier »	
08 :14	Mathis	… celui que t'as raconté là	
08 :17	Enseignante	Le mouton sombre ?	
08 :18	Mathis	Oui	
08 :20	Enseignante	Il faut que tu dises… - *à un autre élève qui vient me voir :* Tiens regarde – Il faut que tu dises « Je suis le bélier » et tu racontes ce qu'il t'es arrivé. Qu'est-ce qui t'es arrivé ?	
08 :27	Mathis	Je suis le bélier, je suis le bélier, on m'aime pas parce que je fais comme une tâche dans le troupeau…	
08 :37	Enseignante	C'est ça le bélier dans le troupeau ?	
08 :38	Abderazak	Non c'est…	
08 :40	Enseignante	Chut… attends attends on écoute Mathis	
08 :42	Mathis	*Inaudible*	
08 :47	Enseignante	Et après qu'est-ce qu'il s'est passé ?	
08 :50	Mathis	Eh ben le loup il s'est…	
08 :55	Enseignante	Mmmm Abderazak ?	

08 :57	Abderazak	En fait le loup il est euh	
09 :00	Enseignante	Non, le bélier personne ne l'aime parce qu'il est sombre ?	
09 :03	Abderazak	Non parce que en fait c'était le chef du troupeau	
09 :05	Enseignante	Ahhh le bélier c'est le chef du troupeau Mathis tu te rappelles ? Le bélier c'est celui qui est le chef. Qu'est-ce qu'il fait dans l'histoire ? Fany !	*Mathis parait déçu de ne pas avoir compris.*
09 :19	Enseignante	Quelqu'un d'autre veut dire son personnage ? Sérine c'est qui ton personnage ?	
09 :21	Sérine	Je sais pas je sais pas le lire	
09 :23	Enseignante	Essaie de le lire	*Prenant le papier de ses mains, je ne lui montre que la première syllabe, puis la seconde.*
09 :26	Sérine	La… bre… lis	
09 :31	Enseignante	Non c'est un b ça	
09 :33	Abderazak	C'est la brebis !	
09 :38	Enseignante	Alors tu dis « je suis la brebis »	
09 :42	Sérine	Je me rappelle plus	
09 :44	Enseignante	Olala…Euh, quel personnage tu as toi ?	
09 :46	Haaron	Le mouton malade	
09 :48	Enseignante	Alors raconte l'histoire qui lui est arrivée	*La sonnerie retentit, ce qui crée du bruit dans la classe.*
09 :52	Enseignante	Ho ho ! Doucement ! On écoute Haaron.	
09 :56	Haaron	J'ai été tué avant le mouton noir.	
10 :02	Enseignante	Attendez !	
10 :04	Haaron	Et en fait, et en fait j'étais avec le loup m'a mangé et ensuite je suis mort ensuite tout le monde m'a oublié	
09 :25	Enseignante	Et toi Lola tu es qui ?	
10 :15	Lola	Le loup	
10 :20	Enseignante	Chuuuut ! Deux minutes de silence ! On écoute Lola et c'est bon.	
10 :25	Enseignante	Alors ! Et alors qu'est-ce qu'il t'es arrivé toi ?	*Lola hausse les épaules.*
10 :28	Enseignante	Tu sais plus ? Dans l'histoire ?	*Lola fait non de la tête.*
10 :31	Enseignante	Et toi qu'est-ce qu'il t'es arrivé ?	*Les élèves se lèvent.*
10 :35	Abderazak	L'aaa… nn	
	Enseignante	C'est le son « gn » tu te rappelles ? L'a-gneau. Qu'est-ce qu'il t'es arrivé ?	
10 :48	Abderazak	En fait j'ai… préparé un plan	
11 :00	Enseignante	Tu as préparé un plan… chuuuuut	
11 :05	Abderazak	Pour le loup… *inaudible*	
11 :15	Enseignante	Les filles écoutez ! Haaron écoute !	
11 :17	Abderazak	Le petit, le petit agneau en fait il va dans la foret après il a rencontré le loup et le loup il	

		voulait absolument le manger et après *inaudible* après les autres ils sont arrivés après le loup il est tombé dans le piège.	
11 :39	Enseignante	D'accord et toi Sérine la brebis tu te souviens plus ? *A Adham* toi tu avais qui ?	
11 :43	Adham	Le mouton à trois pattes	
11 :47	Enseignante	D'accord et qu'est-ce qui lui est arrivé à lui ?	
11 :48	Adham	Ben il était mangé par le loup.	
11 :50	Enseignante	D'accord il a été mangé par le loup au début ou à la fin ?	
11 :55	Adham	*Inaudible*	
11 :57	Enseignante	D'accord très bien.	
11 :58	Sérine	*Inaudible*	
12 :01	Enseignante	C'est qui la brebis ?	
12 :03	Sérine	*Inaudible*	