



HAL
open science

Différenciation pédagogique et lecture au cycle 2

Thomas Cléménçon

► **To cite this version:**

Thomas Cléménçon. Différenciation pédagogique et lecture au cycle 2. Education. 2018. dumas-01936232

HAL Id: dumas-01936232

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936232>

Submitted on 27 Nov 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Différenciation pédagogique et lecture au cycle 2

Présenté par Thomas Cléménçon

Mémoire de M2 encadré par Hélène Savin



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Thomas Cléménçon

Auteur du **mémoire de master 2** ou de l'écrit scientifique réflexif **MEEF-PE** / ~~MEEF-SD~~ / ~~MEEF-EE~~ / ~~MEEF-PIE~~ (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Différenciation pédagogique et lecture au cycle 2

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble.....,
Le 11/05/2018.....

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné Thomas Clémenton
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Différenciation pédagogique et lecture au cycle 2

.....
, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble,
Le 11/05/2018

Signature de l'étudiant(s),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
1. ETAT DE L'ART	2
1.1 APPRENDRE A LIRE A L'ECOLE : DE LA RECHERCHE AU CADRE	
INSTITUTIONNEL	2
1.1.1 Apports de la recherche	2
1.1.1.1 <i>Les composantes de la lecture</i>	<i>2</i>
1.1.1.2 <i>Les mécanismes d'identification</i>	<i>3</i>
1.1.1.3 <i>La question de la compréhension</i>	<i>4</i>
1.1.2 Quel cadre institutionnel ?	5
1.1.2.1 <i>Les constats.....</i>	<i>6</i>
1.1.2.2 <i>Les préconisations</i>	<i>7</i>
1.2 QUELLE DIFFERENCIATION DANS CET APPRENTISSAGE ?	9
1.2.1 Repères historiques et définition de la pédagogie différenciée	9
1.2.2 Les différentes façons de différencier.....	11
1.2.2.1 <i>Différencier les contenus et les processus</i>	<i>12</i>
1.2.2.2 <i>Différencier les modalités d'apprentissage.....</i>	<i>13</i>
2. PROBLEMATIQUE	16
3. METHODE	17
3.1 CONTEXTE	17
3.2 PARTICIPANTS	17
3.3 MATERIEL ET PROCEDURE	18
3.3.1 Modalités de mise en œuvre	18
3.3.2 Détail du protocole	19
3.3.2.1 Evaluation diagnostique.....	19
3.3.2.2 L'atelier Fluence	20
3.3.2.3 L'atelier Compréhension	21
3.3.2.4 L'atelier Inférence	22
3.3.2.5 Bilan intermédiaire sur groupe cible.....	24

4. RESULTATS	25
4.1 RESULTATS DE L’EVALUATION DIAGNOSTIQUE	25
4.2 ATELIER DE FLUENCE	26
4.2.1 Résultats des différentes séances	26
4.2.2 Bilan intermédiaire et perspectives.....	27
4.3 ATELIER INFERENCE	27
4.3.1 Première séance	27
4.3.2 Résultats des séances suivantes	28
4.3.3 Bilan intermédiaire et perspectives.....	29
4.4 ATELIER COMPREHENSION	29
4.4.1 Première séance	30
4.4.2 Séances suivantes.....	30
4.4.3 Bilan intermédiaire et perspectives.....	30
5. DISCUSSION ET CONCLUSION	30
5.1 RECONTEXTUALISATION	31
5.2 MISE EN LIEN AVEC LES RECHERCHES ANTERIEURES	31
5.3 LIMITES ET PERSPECTIVES	33
5.4 RETOUR SUR LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE	34
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXES	36

INTRODUCTION

Savoir lire est un des facteurs majeurs de la réussite scolaire mais aussi une compétence essentielle à la reconnaissance sociale. Selon Gaston Mialaret (1966), « Savoir lire c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique » (p.3). Pour Jocelyne Giasson (2008), dans notre société, « la lecture est nécessaire non pas pour être meilleur que les autres, mais pour « être », tout simplement. C'est pourquoi la lecture a toujours été, et sera encore longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants. » (p.6) On voit donc bien que cet apprentissage est une activité complexe dont l'enjeu est fort. Son enseignement demande des savoirs et savoir-faire particuliers, qui plus est dans une classe hétérogène de fait.

En tant que jeune enseignant en classe de CE1, j'ai vite constaté, à l'instar de mes collègues, l'hétérogénéité des niveaux des élèves face à cet apprentissage majeur. Au sein de ma classe, se côtoient des élèves bons lecteurs, d'autres faibles, certains bons compreneurs et d'autre pas. Comment les aider ? Comment enrayer ce constat d'équipe, qui corrobore les enquêtes internationales, à savoir que dans notre école, certains élèves de CM2 ne comprennent pas ce qu'ils lisent et décodent très lentement ? Et que dans nos classes de CE1, certains élèves montrent de grande difficultés : vitesse de lecture, difficulté à encoder les sons complexes et enfin très grande difficulté de compréhension. Les réponses ne peuvent pas se trouver uniquement tout seul, dans sa classe. A un constat d'équipe doit se formuler une réponse d'équipe. Dans le cadre de notre projet d'école, nous avons fait de l'amélioration des compétences de lecture un axe majeur et avons réfléchi à un dispositif de différenciation en lecture pour nos élèves de CE1.

L'objet de cette recherche est donc d'analyser les effets de ce dispositif de différenciation sur les compétences de lecture des élèves.

Après avoir dressé dans une première partie un état des lieux de la recherche sur les questions de lecture et de différenciation pédagogique, nous verrons plus en détail le protocole mis en place. Enfin, l'observation et l'analyse des résultats obtenus nous permettront d'apprécier la validité de notre hypothèse.

1. ETAT DE L'ART

1.1 Apprendre à lire et à comprendre

1.1.1 Apports de la recherche

Pour mieux appréhender les dernières avancées de la recherche, il semble nécessaire de faire un rapide retour en arrière afin de replacer l'enseignement de la lecture dans un contexte historique, les pratiques actuelles résultant d'un long cheminement.

1.1.1.1 *Les composantes de la lecture*

Afin de percevoir ces évolutions, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, pour mettre en lumière et faciliter la compréhension des différentes modalités d'apprentissage, présentent le poids des composantes de la lecture dans les différents courants de pensée qui ont dominé au cours du siècle dernier.

On trouve en premier lieu la nécessité de construire une « culture écrite ». Il s'agit là de confronter les élèves à des écrits variés et authentiques le plus souvent possible, pour leur permettre d'avoir accès à une culture et à des références communes. Dans ce cadre, il est aussi intéressant de diversifier les supports et les types d'écrits proposés. On prend alors appui sur la littérature de jeunesse mais on sort aussi de l'enseignement du cadre du récit pour proposer des textes documentaires, des recettes, des affiches, différents écrits sociaux...

Puis se construit la « lecture de mots ». Cette composante porte sur la capacité de l'élève à lire des mots par voie directe ou indirecte, notion sur laquelle nous reviendrons dans la suite de ce mémoire.

Ensuite vient « l'écriture de mots ». Cette composante prend en compte l'encodage de mots, ce qui nécessite une bonne connaissance des relations phonème - graphème mais aussi l'apprentissage de l'orthographe normée.

Les composantes « compréhension de phrases » et « compréhension de textes viennent compléter le schéma. Alors que pour la première, il s'agit de comprendre la syntaxe mais aussi le vocabulaire nécessaire à la prise de sens dans l'acte de lire, le travail de la seconde porte sur la prise d'indices réalisée avec l'accompagnement de l'adulte afin de percevoir des éléments qui vont permettre de comprendre au mieux un texte (les personnages de l'histoire, leurs intentions, les relations implicites entre les événements, le déroulement chronologique des actions...).

Enfin la composante « production de textes » permet à l'élève de réinvestir l'ensemble des apprentissages réalisés en situation de production d'écrits.

Sur les différentes figures proposées (cf. figures 2, 3 et 4 de l'annexe 1), on perçoit bien l'évolution des modalités de mise en œuvre de l'apprentissage de la lecture. Avant les années 60, le travail portait essentiellement sur le déchiffrage. La compréhension des phrases et des textes, ainsi que l'écriture des mots n'étaient mis en place qu'une fois cet apprentissage réalisé. Dans les années 70 - 80, l'accent est mis sur la compréhension et la connaissance de la culture écrite. Le temps consacré au déchiffrage, jugé moins noble et moins pertinent, se réduit peu à peu et l'importance de son enseignement est sous-estimée.

A partir du milieu des années 90, le temps consacré aux différentes composantes de la lecture se rééquilibre. Cette nouvelle répartition est aujourd'hui confirmée, dans la mesure où il est alors reconnu qu'il est essentiel de proposer aux élèves des situations d'apprentissage variées qui les mobilisent toutes.

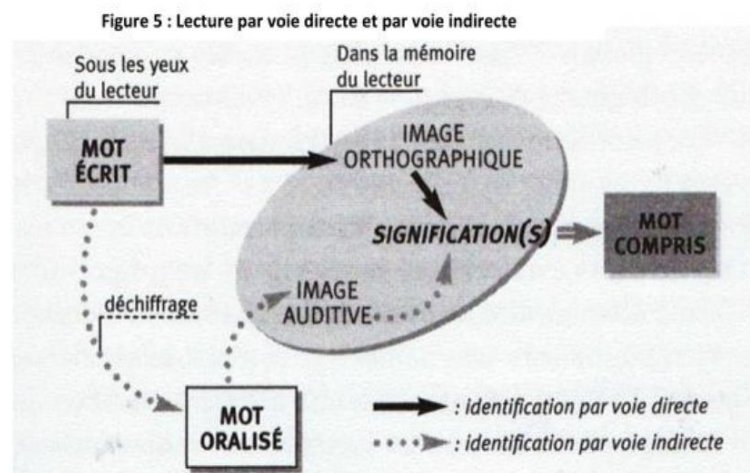
R. Goigoux et al (2000) établissent qu'il est nécessaire pour l'élève de s'appuyer sur un certain nombre de compétences essentielles pour lire : la maîtrise, grâce à un enseignement explicite, du code grapho-phonémique, la compréhension de phrases et de textes, la compréhension référentielle, mais aussi des compétences stratégiques qui vont permettre à l'élève de comprendre et de verbaliser les stratégies qu'il met en place.

1.1.1.2 Les mécanismes d'identification

En France, notre système d'écriture est complexe. On compte au total 37 phonèmes que notre système alphabétique transcrit avec seulement 26 lettres qui permettent de composer 93 graphèmes. Pour ainsi dire, l'acte de lire est difficile et son enseignement est sujet à de nombreuses polémiques (Corinne Totereau, 2005).

Pour clarifier cette question

R. Goigoux et S. Cèbe (2006, p. 20), expliquent de manière très claire les processus mis en jeu dans l'identification des mots.



On note que pour qu'un mot lu soit un mot compris, il faut qu'il renvoie à une ou plusieurs significations dans la mémoire du lecteur. Ce premier point met l'accent sur la nécessité pour le jeune apprenant de posséder le vocabulaire suffisant pour lui permettre de donner du sens au mot qu'il va lire. Pour lire ce mot, l'élève pourra avoir recours à deux stratégies :

- la lecture par voie indirecte (également appelée déchiffrage ou assemblage) : il s'agit là pour l'élève d'être capable d'associer des lettres ou des groupes de lettres (graphèmes), à des unités distinctes de la langue orale (phonèmes) et de les associer en syllabes.
- la lecture par voie directe (également appelée lecture orthographique ou adressage) : le lecteur dispose déjà dans sa mémoire de l'image orthographique du mot, il peut l'identifier sans avoir à passer par le déchiffrage. Le processus devient alors instantané et non conscient pour l'élève.

Pour permettre au jeune élève de devenir un lecteur expert, il sera nécessaire de faire en sorte qu'il puisse enrichir rapidement le capital de mots qu'il lira par voie directe. Ce processus étant beaucoup moins coûteux en ressources cognitives, il lui permettra d'avoir plus facilement accès à la compréhension de l'ensemble de la chaîne écrite d'une phrase. Toutefois, on peut se poser la question de savoir si ces stratégies à elles seules suffisent à comprendre.

1.1.1.3 La question de la compréhension

Afin d'aborder la notion de compréhension, il est avant tout nécessaire de définir ce terme. D'après Nathalie Blanc (2010) « la compréhension d'une histoire est supposée impliquer l'interprétation des informations qui la composent, l'utilisation des connaissances générales dont l'individu dispose pour le faire, afin d'aboutir à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite. » (p.8).

Pour J. Giasson (2008), il existe un consensus entre les chercheurs sur ce qui compose un modèle de compréhension, à savoir le texte, le lecteur et le contexte. Du degré de relation entre ces trois variables dépendra la qualité de la compréhension. La lecture est donc un tout unitaire où les habiletés nécessaires à la compréhension s'influencent mutuellement. Aujourd'hui, on considère que la compréhension d'un texte est dépendante de celui qui le lit. Le lecteur va au-delà de ce qui a été écrit par l'auteur en ajoutant au texte ses réflexions personnelles. La compréhension dépend donc du texte mais aussi de l'intention de lecture et des connaissances du lecteur.

Pour Goigoux et Cèbe (2013), le lecteur doit alors être capable d'autoréguler sa lecture afin de comprendre un texte, et pour cela de faire appel à différentes compétences : tout d'abord les « compétences de décodage ». En effet, même si les conversions grapho-phonologiques sont maîtrisées, un décodage trop lent prive les élèves de toutes leurs ressources attentionnelles. Il est donc nécessaire d'automatiser les procédures d'identification des mots pour améliorer la compréhension. Ensuite, le lecteur doit développer des « compétences lexicales ». Plus le lecteur a de mots dans son lexique interne, mieux il comprendra ce qu'il lit et donc plus il sera capable d'apprendre des mots nouveaux. On distingue ensuite les « compétences narratives » : il s'agit de se construire une représentation mentale de ce qu'on lit au sein de laquelle les liens sont particulièrement importants. Pour le lecteur, c'est être capable de « connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les connaissances dont il dispose » (2013, p. 13).

Enfin, les « compétences inférentielles » doivent permettre au lecteur de « tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances » (2013, p. 16).

A travers ces différents éléments issus de la recherche, nous voyons donc que l'apprentissage de la lecture repose sur de nombreuses compétences à développer pour l'élève ainsi qu'un nombre important de paramètres à prendre en considération pour l'enseignant (textes, contextes, lecteurs). Il convient alors de voir comment l'institution s'est saisie de tous ces éléments et les a transcrits dans les programmes d'enseignement.

1.1.2 Quel cadre institutionnel ?

Les programmes de l'Education Nationale ont suivi les évolutions de la recherche pour proposer un cadre institutionnel en accord avec celle-ci. C'est ainsi que dans les programmes de 2008, on retrouve un certain nombre d'éléments évoqués ci-dessus. On peut ainsi lire : « Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle ».

En lien avec le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, les programmes de 2015 renforcent ceux de 2008. On peut lire : « La compréhension est

indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir et l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension. [...] La construction du sens et l'automatisation constituent deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue. La maîtrise 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. Cet apprentissage est conduit en écriture et en lecture de façon simultanée et complémentaire. »

On voit donc bien à travers cet extrait des programmes tout l'enjeu qui est mis sur la lecture et particulièrement la compréhension. L'expression de cet enjeu est renforcé par les recommandations du jury de la dernière conférence de consensus « Lire, Comprendre, Apprendre » organisée par le CNESEO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) et l'IFE (Institut français de l'éducation). Celui-ci pose différents constats et recommandations qu'il est capital de prendre en compte pour le sujet qui nous intéresse ici.

1.1.2.1 Les constats

L'article « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années » (Daussin, Keskpaik et Rocher ; 2011) et la note d'actualisation (CNESEO, 2016) permettent de dresser un bilan des acquis des élèves en lecture. Voici les principaux résultats synthétisés par le CNESEO :

- **39 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire**

Selon l'étude Cedre de 2009, ces élèves ne sont pas capables, à la sortie de l'école primaire, d'identifier le thème ou le sujet principal d'un texte, de comprendre les informations implicites d'un texte et de lier deux informations explicites séparées dans le texte. Seuls 29 % des élèves sont capables, à la fin de l'école primaire, de repérer les idées essentielles d'un texte pour le résumer.

- **Des difficultés liées au langage courant, aux mots rares et à la compréhension**

À l'entrée en 6^e, un élève sur cinq avait, en 2007, des difficultés liées à la connaissance de mots du langage courant, un élève sur trois avait des difficultés liées à la connaissance de mots rares (DEPP 2007 – réponses au test SPEC 6). À l'entrée en 6^e, un élève sur

trois avait des difficultés dans la compréhension des énoncés (DEPP 2007 – réponses au test SPEC 6).

- **Pas d'évolution en compréhension de lecture sur les 10 dernières années**

La compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans scolarisés en France n'a pas vraiment évolué en moyenne en 10 ans, mais les écarts de performances se sont beaucoup accrus (PISA 2012); les bons élèves sont devenus meilleurs et les élèves en difficulté le sont encore davantage. Ces différences sont aussi très genrées. En effet, entre 2000 et 2012, la proportion d'élèves très performants a augmenté de 6 % chez les filles (contre seulement 2 % chez les garçons), alors que dans le même temps, la proportion d'élèves en difficulté a augmenté de 6 % chez les garçons (contre seulement 2 % chez les filles). Au final, en France, l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes s'est creusé entre les cycles PISA 2000 et PISA 2012, passant de 29 à 44 points de différence en faveur des filles

- **Enfin, l'écart de performance est également plus marqué par l'origine sociale** que par le passé. La contribution de Monseur et Baye (2016, à paraître) montre que le poids de l'origine sociale sur les performances en lecture – mesuré par des régressions quantiles des scores en lecture sur l'indice d'origine sociale – est plus marqué pour les élèves faibles et s'accroît sur la période. Ce résultat est probablement l'élément le plus saillant des enquêtes PISA, et concerne également les autres disciplines (mathématiques et culture scientifique).

De ces constats, le jury de la conférence propose un certains nombres de préconisations qui concordent avec l'orientation des programmes scolaires de 2015.

1.1.2.2 Les préconisations

Parmi les six axes développés par le jury (Identifier les mots ; Développer la compréhension ; Préparer « l'entrée en littérature » ; Lire pour apprendre ; Lire à l'heure du numérique ; Prendre en compte la diversité des élèves), nous nous attarderons sur trois d'entre eux qui paraissent les plus pertinents pour les besoins de réflexion autour de ce mémoire. Sont retranscrits ci-dessous les détails issus du dossier de synthèse (CNESCO, 2016) :

- **Identifier les mots :**

Le jury préconise d'enseigner le principe alphabétique et de travailler à l'acquisition de la capacité d'analyser les mots à l'oral pour en identifier les composants phonologiques (les syllabes puis les phonèmes) dès la grande section de l'école maternelle. Ensuite, dès le début du CP, les enseignants sont invités à introduire au moins une dizaine de correspondances graphèmes/phonèmes afin de permettre aux élèves de décoder des mots de façon autonome. La régularité de l'entraînement sur des exercices d'écriture parallèlement à ceux de lecture toujours dès le CP ainsi qu'une lecture régulière à haute voix permettront aux élèves d'ancrer cette compétence. Ce travail devra se poursuivre tout au long du cycle 2 voire 3, et cela tant que l'élève éprouvera de la difficulté à oraliser les mots écrits.

- **Développer la compréhension**

Dès l'école maternelle, les élèves devront développer leur vocabulaire et la compréhension orale. Pour cela, un temps conséquent devra être consacré à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte). Ce travail se poursuivra tout au long de la scolarité obligatoire. Le jury insiste également sur la nécessité de privilégier un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves et de le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.

- **Prendre en compte la diversité des élèves**

Le jury rappelle à travers cet axe que l'accès aux compétences de lecture et de compréhension est un objectif prioritaire pour tous les élèves, y compris et surtout pour les élèves en difficulté scolaire. Il s'agit alors pour l'enseignant d'identifier les principaux obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la lecture pour ensuite proposer des démarches et des outils adaptés, notamment pour les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (troubles dys.).

On voit donc bien, à travers ces différentes recommandations, comment le jury de la conférence de consensus invite les enseignants à réfléchir à des modalités de travail adaptées aux élèves prenant en compte leurs besoins afin de garantir la réussite de tous.

1.2 Quelle différenciation pour cet apprentissage ?

1.2.1 Repères historiques et définition de la pédagogie différenciée

En France, on observe les prémices de la pédagogie différenciée au début du XX^{ème} siècle par les premières expérimentations menées par Célestin Freinet (instituteur dans les Alpes-Maritimes). Freinet met en place des fichiers autocorrectifs, des plans de travail individuels et des systèmes d'évaluation par compétences à travers des brevets. Il s'est pour cela inspiré de plusieurs expériences menées par Hélène Parkhurst dès 1905 aux Etats-Unis, Carl Washburne dès 1910 en Angleterre et Robert Dottrens dès 1927 en Suisse. De chaque dispositif, il tire les avantages d'une individualisation du parcours, de l'entraide et de l'autonomie sur les apprentissages des élèves. L'objectif de C. Freinet est donc d'amener chaque élève individuellement à l'acquisition de compétences tout en l'intégrant dans des activités collectives mobilisatrices. Pour cela, il porte une attention particulière à donner du sens aux apprentissages en mettant en évidence leur nécessité dans la vie réelle (Bruno Robbes, 2009). Les années 1970 sont le théâtre de grands changements du premier cycle de l'enseignement secondaire avec la création du collège unique en 1975 par le ministre René Haby. La démocratisation et l'unification de l'école ainsi que l'ambition d'amener chacun à un niveau de qualification plus élevé accompagnent l'évolution socio-économique de cette décennie. En corolaire de la massification de l'enseignement, vient la prise de conscience de la nécessité de différencier les apprentissages. On pose aussi les premiers constats que conserver la même pédagogie sans prendre en compte l'hétérogénéité creuse les écarts entre les élèves. Jean-Pierre Astolfi (1995) s'est intéressé aux travaux de R.W. Burns, un pédagogue britannique qui a établi en 1972 sept postulats qui justifient la différenciation pédagogique.

En effet, selon Burns, il n'existe pas deux apprenants qui :

- apprennent à la même vitesse ;
- apprennent au même moment ;
- utilisent les mêmes techniques d'étude ;
- résolvent les problèmes de la même manière ;
- possèdent le même répertoire de comportements ;
- ont le même profil d'intérêts ;
- soient motivés par les mêmes buts.

Ainsi, la pédagogie différenciée semble être un moyen de lutter contre l'échec scolaire en prenant en compte l'hétérogénéité.

La circulaire n°77-123 du 28 mars 1977 définit la pédagogie de soutien à l'école primaire et indique que la différenciation pédagogique peut suivre quatre modalités. La première concerne le cadre des activités courantes de la classe, la seconde une individualisation des activités de certaines séquences, la troisième un soutien et une intention délibérée de rattrapage, qui doit rester exceptionnel et la dernière est en liaison avec l'organisation de groupes de niveau selon les disciplines.

Dans les années 1980, l'Institut pédagogique national (IPN) dirigé par Louis Legrand est à l'origine de collèges expérimentaux et d'autres pédagogues comme André de Peretti et Philippe Meirieu se joignent à la réflexion sur la différenciation. Entre 1981 et 1984, Alain Savary, ministre de L'Education Nationale relance le mouvement de rénovation pédagogique. Il propose, dans le cadre de la création des Missions académiques de formation des personnels de l'Education Nationale (MAFPEN), des modules de formation de formateurs concernant huit domaines et dont le sixième domaine concerne la pédagogie différenciée. En 1981, la création des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) donne une nouvelle dimension à la différenciation. En effet, cela semble un moyen privilégié de lutter contre les inégalités devant l'école puisqu'est prise en compte l'hétérogénéité socio-économique et culturelle des élèves¹. En 1982, Louis Legrand rédige un rapport sur la réforme des collèges (*Pour un collège démocratique*, Documentation française, 1982) dans lequel il insiste sur l'urgence de mettre en oeuvre dans une pratique concrète la différenciation.

Enfin, la loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989 donne la possibilité de mettre en place la pédagogie différenciée sous la forme du projet d'établissement et du projet personnel de l'élève, qui apprend à s'évaluer par des bilans réguliers. Cette loi d'orientation installe aussi les cycles à l'école primaire. Ainsi, la pédagogie différenciée est officialisée puisqu'il s'agit maintenant de réfléchir les apprentissages sur trois ans, afin de respecter les différents rythmes des élèves. Selon Bernard Rey, « Au fond, la mise en place des cycles ne fait qu'institutionnaliser une réalité bien connue des enseignants : toute classe est toujours hétérogène. » (1998, p. 128)

En 1992, Philippe Perrenoud (sociologue et professeur à l'Université de Genève) pose le postulat suivant : « Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux. »² En effet, une classe s'organise autour d'apprenants qui, par leurs différences socio-culturelles, socioéconomiques,

¹ Circulaires n°81-6238 du 01/07/1981 et n°81-536 du 28/02/1981

² Perrenoud, P. *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes* In *Cahiers pédagogiques*, 1992, n° 306, pp. 49-55.

cognitives et psychologiques (H. Przesmycki, 2004) créent une hétérogénéité au sein de celle-ci. Une fois encore, la nécessité de différencier les approches selon l'auditoire est soulignée.

De ce bref historique émergent quelques caractéristiques de la pédagogie différenciée dont plusieurs définitions ont été proposées notamment celle de P. Meirieu (1989), pour qui « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité » mais également « [...] c'est se laisser interpellé par cette évidence si importune pour celui qui sait déjà : il n'y a de savoir que par le chemin qui y mène. »

Pour P. Perrenoud (1995), « la pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur un constat anthropologique indiscutable : l'hétérogénéité entre les humains est de fait et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie. »

H. Przesmycki (2004) y voit quant à lui « [...] une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. »

La différenciation pédagogique peut donc se définir comme une pédagogie individualisée et variée et qui consiste à organiser la classe de telle façon que cela crée des conditions favorables pour chacun d'apprendre. Différencier consiste alors à mettre en place des dispositifs dans la classe ou dans l'école permettant de pallier les difficultés des élèves et faciliter l'atteinte des compétences visées. La pédagogie différenciée n'a pas pour but de différencier les objectifs mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des chemins différents. Elle a pour finalité de réduire les inégalités et de lutter contre l'échec scolaire. La notion de différenciation pédagogique doit aussi se comprendre à travers ses objectifs. En effet, elle doit permettre à chaque élève de prendre conscience de ses capacités et de parvenir à les développer en nourrissant le désir d'apprendre. Par la pédagogie différenciée, l'apprenant doit être amené à « enrichir ses interactions sociales et cognitives, améliorer la relation enseigné/enseignant et apprendre l'autonomie. » (H. Przesmycki, 2004)

Afin de parvenir à mettre en place une différenciation pédagogique, il existe plusieurs facteurs sur lesquels l'enseignant peut intervenir.

1.2.2. Les différentes façons de différencier

P. MEIRIEU (1985) discerne deux types de différenciation, non exclusifs l'un de l'autre mais au contraire dont la « combinaison peut permettre d'ébaucher un modèle de séquence

d'apprentissage qui, malgré ses imperfections, représente un cadre utilisable par le maître, dans un emploi du temps normal ».

Tout d'abord, il note la différenciation successive dans le cadre de moments collectifs. L'enseignant propose alors successivement des outils, des consignes et des supports variés, de manière à ce que chaque élève puisse trouver la méthode qui lui convient le mieux. La progression des élèves se fait alors de façon collective.

Ensuite la différenciation simultanée, plus complexe, qui propose des objectifs et des contenus d'apprentissage différents pour chacun mais au même moment. Ainsi, à un moment donné, les élèves pratiquent des activités différentes selon leurs besoins. On peut citer pour exemple le travail individualisé par plans de travail et le travail en groupes de besoin ou de niveau.

P. Meirieu distingue trois catégories de paramètres pouvant donner lieu à une différenciation : les contenus et processus, les modalités d'apprentissage et les productions attendues. Pour ce travail de recherche, nous nous intéresserons aux deux premières.

1.2.2.1 Différencier les contenus et processus

Les contenus correspondent à ce sur quoi la tâche va porter. Ils peuvent être associés aux processus, qui englobent l'ensemble des activités qui permettent à l'élève de comprendre l'apprentissage visé. L'objectif principal et commun à tous les élèves étant l'acquisition de compétences et connaissances que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes des programmes.

Dans sa présentation de la différenciation simultanée, P. MEIRIEU décrit une différenciation des contenus motivée par une différenciation des objectifs d'apprentissages. Ainsi, les élèves s'adonnent à des activités très différentes au même moment dans la classe. Cela permet de répondre à leurs besoins à cet instant. Cette différenciation des contenus à un niveau avancé pose cependant quelques « problèmes matériels : l'organisation de la salle, la mise à disposition des outils nécessaires, ... ». Il faut aussi un certain détachement de l'enseignant qui doit, tout en préservant une discipline nécessaire au bon déroulement de la séance, accepter que les élèves échangent entre eux, se déplacent librement et qu'il ne puisse pas contrôler ce que chacun fait. Ces contraintes matérielles et spatiales peuvent s'estomper en mettant en place une différenciation des contenus plus modeste. En effet, il est possible de varier les contenus en variant la complexité et l'amplitude de la tâche proposée aux élèves. De cette manière, il est possible, tout en proposant à chaque élève des contenus accessibles et suffisamment stimulants de modifier les consignes données, la manière de présenter, les exemples proposés (Bruno ROBBES, 2009). L'objectif est ainsi le même pour chacun mais les modalités d'entraînement

différentes. Il est aussi possible de proposer des exercices gradués, avec une autocorrection. Ainsi, chaque élève peut avancer de façon autonome à son rythme et la guidance de l'enseignant est adaptée aux besoins de chacun.

Variation des contenus sous-entend qu'une partie des apprentissages peut être faite en autonomie. Cela s'applique donc particulièrement dans le cadre du travail individuel, ce qui est surtout vrai pour les étapes d'automatisation ou de réinvestissement. Les élèves travaillent sur des compétences communes mais à des niveaux et/ou des rythmes différents, ce qui nécessite des échanges réguliers avec l'enseignant pour qu'il puisse approuver et encourager la progression. La variation des outils d'apprentissage peut aussi permettre à chacun d'entrer dans l'apprentissage. En effet, certains outils peuvent être utilisés par un groupe d'élève sans que cela soit nécessaire pour d'autres. Ainsi, l'affichage dans la classe peut permettre aux élèves de se repérer dans ce qu'ils sont en train d'apprendre. Certains les utilisent comme aide-mémoire des apprentissages en cours, d'autres en ont besoin comme soutien, pour se rassurer. De la même façon, on peut proposer aux élèves les plus fragiles sur une notion, de travailler avec leur cahier de leçon ouvert, afin de les rassurer et de les amener petit à petit à s'en détacher.

1.2.2.2. Différencier les modalités d'apprentissage

Les modalités d'apprentissage correspondent à l'organisation de la tâche proposée. Il s'agit là de proposer une diversification des situations de travail. Tout d'abord, différencier la configuration spatiale, c'est accepter que toutes les organisations ne sont pas possibles pour tous les élèves. Certains ressentent le besoin d'être isolés pour un travail individuel, ce qui ne doit pas être perçu comme une sanction mais comme une adaptation à ses besoins. Le plan de classe évolue donc régulièrement au cours de l'année pour s'adapter aux besoins des élèves. Il est ensuite possible de varier l'organisation spatiale lors de la journée. Par exemple, il est possible d'organiser un coin réservé au travail en autonomie et un îlot dédié au groupe qui travaille avec l'enseignant. De cette façon, l'espace dédié à chaque atelier est matériellement représenté et permet aux élèves de créer des repères.

La variation de la durée proposée pour chaque tâche permet aussi à chacun de rentrer dans l'apprentissage à son rythme. Il est ainsi possible de fixer un temps déterminé variable selon les facilités des élèves. Le but étant de développer l'autonomie et de donner des repères aux élèves, pour qu'ils puissent au fur et à mesure améliorer leur rapidité d'exécution tout en respectant leur propre rythme. Permettre à certains élèves de découper la tâche en étapes ou sous-étapes aide également à respecter les différents rythmes d'apprentissage.

Différencier les modalités d'apprentissage consiste aussi en une diversification de l'organisation du groupe. Il s'agit d'alterner les situations de travail individuel, en groupes ou en collectif. Cette alternance quotidienne ou au moins plusieurs fois par semaine est indispensable au bon déroulement de la classe pour remobiliser l'attention des élèves mais a aussi un intérêt dans la différenciation. Elle permet à tous les élèves de rencontrer des situations dans lesquels ils se sentent à l'aise, selon leur facilité à s'exprimer en groupe et donc de faire des progrès. Plusieurs groupements d'élèves peuvent être décrits. Ils peuvent être homogènes ou hétérogènes selon l'objectif. Dans les groupes homogènes d'élèves, P. Meirieu (2009) distingue les groupes de niveaux et les groupes de besoins.

Le premier groupe, qu'il appelle plus volontiers groupe de « niveau-matière » se base sur le constat que dans la structure de base c'est-à-dire la classe hétérogène, on retrouve des élèves de niveaux différents. Cela peut être un obstacle pour certaines disciplines pour lesquelles les acquisitions se superposent à des pré-acquis. Il propose donc de regrouper les élèves par niveau pour chaque matière ou discipline, afin d'éviter les « structures ségrégatives ». Un même élève pourra donc être dans le groupe A pour la grammaire et dans le groupe B pour les mathématiques. Ces groupes de « niveau-matière » permettent ainsi aux élèves de changer régulièrement de groupes et la progression d'une matière est plus aisément linéaire puisque le groupe est supposé plus homogène. Cependant, ce sont souvent les mêmes élèves qui ont un niveau faible dans plusieurs matières, ce qui ne fait pas toujours correctement varier la composition des groupes. La dérive de ce dispositif est de ne prendre en compte dans l'évaluation des acquis des élèves que les apprentissages vus en groupes, qui ont des objectifs différents, aux dépens de ce qui est appréhendé dans la classe hétérogène de base.

Ensuite, le système de tutorat et donc de groupements hétérogènes peut être mis en place facilement en classe. Ce dispositif consiste à former des binômes sur la base du volontariat, composés chacun d'un élève « faible » et d'un élève « expert » ou « savant ». Lors des temps de travail individuel, l'élève rencontrant un obstacle peut se référer à son tuteur pour demander une aide ou une explication. Ce dispositif permet de responsabiliser le tuteur et de favoriser l'entraide. De plus, l'aide entre pairs est parfois plus adaptée que l'aide apportée par un adulte : l'explication d'un enfant à un enfant en utilisant un « langage enfantin » permet parfois de débloquer des situations.

P. Meirieu préfère le dispositif de groupes de besoins, qui consiste à faire des groupes qui ont la même difficulté et pas nécessairement la même note à une évaluation. Cela nécessite de retrouver la logique, le processus mis en jeu par l'élève dans une réponse et pas seulement le résultat. Cette proposition, plus souple que celle du « niveau-matière », peut se présenter de la

façon suivante : elle engage plusieurs classes sur un même créneau horaire pour une même discipline. Les élèves sont répartis selon leurs ressources et les types de besoins qui ont été détectés lors de l'évaluation diagnostique préalable par les enseignants. Les groupes sont formés selon l'objectif de remédiation correspondant à un besoin ciblé. Cela permet d'obtenir une grande diversité de répartition des élèves selon que l'objectif visé est un objectif de savoir disciplinaire, de méthodologie, de remédiation ou encore d'enrichissement. Il s'agit donc de différencier les propositions pédagogiques pour répondre aux besoins grâce à une concertation entre enseignants. Le caractère temporaire et évolutif de ce regroupement en alternance avec une classe hétérogène permet d'adapter l'enseignement aux élèves le mieux possible et donc de leur apporter les enseignements qui leurs sont bénéfiques. C'est ce dispositif que nous avons choisi de mettre en place au sein de l'école où j'effectue mon stage et qui est l'objet de ce mémoire.

2. PROBLEMATIQUE

Au travers de l'état de l'art, nous avons montré que l'apprentissage de la lecture et plus particulièrement la capacité à comprendre ce qui est lu, reposait sur de nombreuses compétences à développer pour l'élève (décodage, lexique, inférences,...) ainsi qu'une variété de paramètres à prendre en considération pour l'enseignant, notamment le niveau des élèves et leurs besoins spécifiques au vu de ces différentes compétences à acquérir. L'hétérogénéité des élèves complexifie la tâche de l'enseignant qui doit alors trouver le meilleur accompagnement pour chaque élève en fonction de ses besoins. La pédagogie différenciée nous amène des éléments de réponses. Elle permettrait de prendre en compte tous les élèves et de les faire progresser. C'est pourquoi, dans le cadre de notre projet d'école, nous avons choisi d'organiser des ateliers décloisonnés de lecture pour l'ensemble des élèves de CE1 répartis en groupes de besoin comme une réponse à la gestion de cette hétérogénéité.

Nous pouvons alors nous demander en quoi la mise en place de groupes de besoins, dans le cadre l'apprentissage de la lecture, permet de prendre en compte la diversité des élèves et de favoriser l'apprentissage chez les élèves les plus en difficulté ?

Nous tenterons tout au long de cette étude de répondre à cette question et de valider l'hypothèse que d'une part, la mise en place d'un dispositif de pédagogie différenciée peut permettre d'améliorer l'implication des élèves dans l'apprentissage de la lecture et d'autre part que le travail en groupe de besoin permet d'améliorer les compétences de lecture et de compréhension des élèves.

3. METHODE

3.1 Contexte

La phase d'expérimentation s'est déroulée dans le cadre de mon stage en classe de CE1-CE2, dans laquelle j'ai exercé à mi-temps durant toute de l'année scolaire.

L'école est située en zone urbaine en limite de Réseau d'Education Prioritaire mais hors de celle-ci. Le quartier dans lequel se trouve l'école compte un nombre important de logements sociaux et presque la moitié des élèves y vivent donc beaucoup d'élèves sont issus de milieux sociaux défavorisés.

Concernant les résultats scolaires, notamment en français, 51% des élèves de CM2 affichent de meilleurs résultats que la moyenne nationale. Par contre 49% des élèves sont en dessous de la moyenne nationale dont 35% très en dessous.

C'est pourquoi dans le dernier projet d'école (2014-2017) de nombreuses actions ont été initiées en français, notamment un travail de lecture compréhension dans le cadre des APC de cycle 2, un travail autour de la fluence de lecture pour les classes du cycle 3.

Dans nos classes de CE1 constituées de 47 élèves, certains élèves sont faibles en lecture : faible vitesse de lecture, difficulté à encoder les sons complexes et enfin très grande difficulté de compréhension.

Je suis pour ma part dans une classe composée de 27 élèves : 18 CE1 et 9 CE2. Les élèves ont des niveaux scolaires très hétérogènes. Pour mes élèves de CE1, les acquisitions en lecture sont elles aussi très variées. Certains élèves ne lisent pas du tout, d'autres décodent et d'autres encore ont un bon niveau de lecture.

3.2 Participants

Le dispositif d'ateliers mis en place vise à faire travailler les élèves de CE1 en fonction de leurs besoins. Il s'adresse particulièrement aux élèves chez qui nous avons constaté des difficultés de compréhension liées à leur niveau de lecture. Ainsi, sur l'ensemble des CE1 (47 élèves), 29 d'entre eux ont participé au dispositif et le reste des élèves, jugés bons lecteurs, a travaillé sur des activités de compréhension en autonomie.

Le protocole a donc été mis en place pour 29 élèves répartis comme suit :

Atelier	Effectifs
Fluence	12
Inférence	7
Compréhension	10
Total	29

3.3 Matériel et procédure

3.3.1 Modalité de mise en œuvre

En nous appuyant sur l'apport de la recherche comme vu dans la première partie de ce mémoire, nous avons fait le choix en équipe de travailler pour ce qui est de la forme en groupes de besoins et pour ce qui est du fond autour de trois compétences pour développer la lecture-compréhension chez les élèves. Ainsi nous leur proposons, chaque lundi de 13h45 à 14h45, trois ateliers spécifiques autour de ces compétences : la fluence de lecture, la capacité à faire des inférences et la compréhension de texte.

La mise en œuvre se déroule d'après le calendrier suivant :

Semaine du 5 au 9 février 2018	Evaluation diagnostique et détermination des groupes de besoins
Du 26 février au 26 mars 2018	5 séances
26 avril 2018	Bilan intermédiaire
Du 30 avril au 11 juin	6 séances
18 juin 2018	Evaluation finale
25 juin 2018	Bilan final

Les CE1 de l'école étant répartis dans trois classes différentes, chaque enseignant a en charge un atelier. J'ai pour ma part eu en charge l'atelier de fluence.

3.3.2 Détail du protocole

3.3.2.1 *Evaluation diagnostique*

Afin de déterminer nos groupes de besoin, nous avons mis en place une évaluation diagnostique que nous avons fait passer à l'ensemble des élèves de CE1. Celle-ci a été construite de manière à déterminer à la fois quels élèves avaient besoin d'un temps de travail plus spécifique en lecture-compréhension et parmi eux, quelle compétence particulière ils avaient besoin de travailler. Sur les 47 élèves évalués, 29 ont été retenus pour participer aux ateliers. Cette identification se base sur les scores totaux obtenus à l'évaluation. L'analyse en détail des scores individuels nous a permis de constituer les groupes.

Cette évaluation est divisée en trois parties :

- Test de fluence « Le géant égoïste »
- Questionnaire d'évaluation de lecture-compréhension (cf. annexe 2, exercice 1 et texte « Manon » questions 1 à 4)
- Devinettes et questions d'inférences (cf. annexe 2, exercice 2 et texte « Manon » question 5)

L'épreuve de compréhension était notée sur 12 points (2 points par bonne réponse), celle d'inférence sur 6 points (2 points par bonne réponse, 1 point si réponse incomplète).

Le test de fluence utilisé a été établi par le Laboratoire COGNISCIENCES Grenoble (2008). On demande à l'élève de lire un texte « le mieux possible », jusqu'à ce qu'on l'arrête au bout d'une minute. On compte alors le nombre de mots qui ont été lus par l'élève auquel on soustrait le nombre d'erreurs (mots sautés ou mal lus). On obtient ainsi le nombre de mots correctement lus en une minute. On peut alors comparer le score obtenu par l'élève au score moyen d'un élève de ce niveau de classe, fourni par les auteurs du test. L'intérêt de ce dernier est de situer de manière simple le niveau des élèves en déchiffrage. Les auteurs du test considèrent qu'un score de 41 mots est défini comme faible et 15 mots comme très faible.

Nous avons choisi de prioriser les compétences à travailler pour des élèves qui cumuleraient des difficultés sur plusieurs compétences. Ainsi nous avons considéré qu'il leur fallait d'abord travailler la fluence de lecture, puis la compréhension de texte (notamment l'explicite du texte) avant de travailler l'inférence (implicite du texte).

Les élèves ayant obtenus un score de fluence inférieur à 45 sont donc automatiquement inscrits à l'atelier de fluence. Les élèves ayant obtenus une note en compréhension inférieure à 9 sont inscrits dans cet atelier et ceux ayant obtenus une note en inférence inférieure à 3 sont inscrits en atelier fluence si et seulement si leurs autres notes sont supérieures aux résultats attendus.

Sur les 47 élèves évalués, 29 d'entre eux ont donc obtenus des résultats inférieurs au niveau attendu dans une ou plusieurs des compétences.

3.3.2.2 *L'atelier Fluence*

Objectif : renforcer la fluidité de lecture

Déroulement d'une séance type :

- 1) Mise en route : Présentation de la séance + rappel de l'objectif
- 2) Lecture offerte par l'enseignant : pendant ce temps les élèves soulignent les mots qui leur posent des difficultés (de lecture ou de compréhension)
- 3) Explication des mots et/ou de la manière de les lire
- 4) Lecture par l'élève chronométrée : pendant la lecture, l'enseignant et les autres élèves du groupe relèvent les erreurs (mots mal lus, repris plusieurs fois,...), puis calculent le nombre de mots correctement lus à la minute
- 5) Avec l'élève, l'enseignant revient sur les erreurs de lecture : explications, répétition par l'élève des mots mal lus, les oublis...
- 6) Avec l'élève, remplissage de la feuille de suivi de lecture pour observer ses scores et visualiser les progrès.

N. B. : chaque texte est lu une deuxième fois par l'élève au cours de la séance suivante avant de passer à un nouveau texte

Matériel utilisé : Méthode de fluence – Editions la cigale

Modalité : Le groupe de fluence est composé de sept élèves. Le groupe est divisé en deux sous-groupes (un de trois élèves, un de quatre) afin de permettre à l'enseignant d'avoir une meilleure attention aux élèves. Chaque sous-groupe effectue la moitié du temps d'ateliers.

Critères de réussite :

- L'élève augmente le nombre de mots correctement lus à la minute
- L'élève diminue les erreurs de lecture

3.3.2.3 L'atelier Compréhension

Objectifs :

- Lire pour comprendre
- Entrer dans la compréhension fine d'un texte
- Elaborer des stratégies de lecture

Compétences travaillées liées à la compréhension de texte :

- Repérer les informations explicites
- Identifier les personnages
- Repérer la chronologie et les lieux
- Identifier les liens logiques
- Effectuer les inférences nécessaires pour combler les absences du texte

Première séance :

Explicitation de la stratégie de lecture : représentations mentales + la fleur de compréhension (support : texte « Manon » - évaluation diagnostique)

Déroulement d'une séance type :

- Lecture individuelle d'un texte court : chaque élève dispose d'un texte
- Lecture à haute voix ou lecture magistrale : l'enseignant explique les mots non compris
- Représentation mentale de l'histoire : individuellement, chaque élève imagine l'histoire dans sa tête (le lieu, les personnages et le déroulement des actions). Un élève peut ensuite expliquer au groupe les images qui lui sont parvenues.
- Recherche d'indices dans le texte : chaque élève cherche des indices dans le texte et les propose au groupe. La fleur de compréhension (4 pétales : qui, où, quand, quoi) est complétée collectivement.

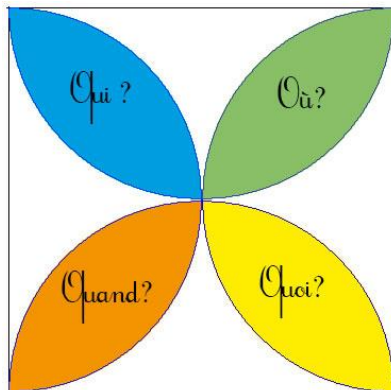


Figure : la fleur de compréhension simplifiée

- Correction collective

Matériel utilisé : *Version simplifiée par l'enseignante de la fleur de compréhension QQQQCP, textes pris sur différents sites internet pédagogiques.*

Critères de réussite :

- L'élève est capable d'expliquer ses propres images mentales.
- L'élève trouve des indices pour compléter la fleur de compréhension.

3.3.2.4 L'atelier Inférence

Objectifs :

- Faire prendre conscience qu'il faut parfois effectuer des inférences pour comprendre un texte
- Apprendre à effectuer des inférences

Déroulement de la séance 1 :

Phase 1 : texte sans inférence

1. Distribuer le texte 1 (cf. textes annexe 7) aux élèves.
2. Lecture individuelle silencieuse
3. Vérifier la compréhension de certains mots
4. Entourer le mot interrogatif de la question puis expliquer ce qu'on cherche à savoir (un endroit).
5. Souligner le ou les mot(s) qui permettent de répondre à la question.
6. Répondre à la question
7. Recenser les réponses
8. Faire remarquer que comprendre où cela se passe nous aide à comprendre le texte en entier car on se fait une image mentale de l'histoire. Dans ce texte, la réponse est facile car l'endroit est écrit (« dans la voiture »). Tous les élèves le soulignent pour bien le voir. Expliquer que parfois, ce n'est pas écrit dans le texte. Il faut donc chercher des indices pour deviner la réponse.

Phase 2 : texte avec inférences

1. Distribuer le texte 2 aux élèves
2. Lecture individuelle silencieuse
3. Vérifier la compréhension de certains mots
4. Entourer le mot interrogatif de la question puis expliquer ce qu'on cherche à savoir (un endroit).

5. Souligner le ou les mot(s) qui permettent de répondre à la question. Ce sont des indices.
6. Répondre à la question
7. Recenser les réponses. Lorsque la réponse est fausse, demander de l'expliquer.
8. Demander si l'endroit est écrit dans le texte. Explicitation des stratégies des élèves pour trouver la réponse. Favoriser les interactions entre élèves (ils peuvent intervenir quand ils ne sont pas du même avis que leur camarade).
9. Expliquer qu'il fallait donc chercher des indices pour deviner où se passait l'action. Les élèves soulignent les indices (siège, volant, ceinture, démarre). A chaque mot, verbaliser les pistes possibles, demander si l'action se passe obligatoirement dans une voiture. Par exemple, on peut installer un bébé dans un siège derrière un vélo...mais avec le mot « volant », on devine que ce n'est pas un vélo, sinon il aurait été écrit « guidon ».
10. Chercher tous ensemble d'autres indices : frein à main, clé, contact, rétroviseur, radio...

Phase 3 : Institutionnalisation

- Réaliser une affiche pour nous aider à comprendre un texte

Pour comprendre un texte :

1. Entourer le mot interrogatif dans la question (c'est ce qu'on cherche)
2. Souligner les indices.
3. Vérifier notre idée avec tous les indices
4. Répondre à la question

- Réaliser une seconde affiche pour nous aider à chercher où l'action se passe :

Quand on cherche où l'action se passe, on cherche un endroit.

On doit chercher des indices qui nous font penser à un endroit. Par exemple, les indices « volant », « ceinture », « démarrer » nous font penser à une voiture.

Suite des séances et progression :

Les séances suivantes reprennent la procédure utilisée en phase 2 avec d'autres textes.

Sur l'ensemble des séances une progression dans le type de questionnement est prévue

Séance 1 : Découverte, mise en place des procédures et affiches

Séance 2 – 3 : Entraînement sur la question **Où ?**

Séance 4 - 5 : Entraînement sur la question **Qui ? A qui ?**

Séance 6 - 7 : Entraînement sur la question **Quand ?**

Séance 8 - 10 : Entraînement sur la question **Quoi ? Qu'est-ce que ?**

Séance 11 : Entraînement sur toutes les questions

Critères de réussite :

- L'élève est capable de trouver des indices pour répondre à la question posée.
- L'élève est capable de trier les indices retenus selon leur pertinence pour répondre à la question.

3.3.2.5 Bilan intermédiaire sur groupe cible

Comme décrit dans la partie mise en œuvre, le dispositif d'ateliers décloisonnés se poursuit actuellement et se terminera en fin d'année scolaire. Nous pourrions à ce moment-là dresser un bilan complet des progrès des élèves avec un nombre de données suffisant. Pour les besoins de ce mémoire, étant donné les contraintes de calendrier et la taille du dispositif, il m'apparaissait important et utile de proposer à l'équipe qu'un bilan intermédiaire soit mis en place. A cette étape de la recherche, je décide alors de rétrécir le cadre d'observation des résultats à l'espace classe, à savoir aux 11 élèves de ma classe de CE1 participant aux ateliers. Celui-ci m'a tout d'une part permis de réaliser un premier recueil de données et d'observer d'autre part quelques effets de la participation de mes élèves aux ateliers sur leur travail en classe. Nous verrons dans les parties suivantes comment ils nous éclairent, même partiellement, sur la validité de notre hypothèse de départ. D'autre part, j'ai profité de ce moment de bilan pour recueillir les témoignages et avis de mes collègues sur ces premiers ateliers.

Le groupe cible sur lequel repose le bilan intermédiaire et le recueil des données est composé comme suit :

Atelier	Effectifs
Fluence	2
Inférence	4
Compréhension	5
Total	11

4. RESULTATS

N'étant pas avec les élèves dans les ateliers de compréhension et d'inférence, les résultats sont ici formulés sur la base des observations de mes collègues collectées lors de notre réunion de bilan intermédiaire. Ils sont enrichis de constats que j'ai pu effectuer en classe.

4.1 Résultats de l'évaluation diagnostique

Le tableau ci-dessous présente les résultats des élèves les plus en difficultés en lecture-compréhension à l'évaluation diagnostique. Les cases colorées indiquent les élèves sélectionnés dans chaque groupe.

Evaluation diagnostique groupe cible			
Elèves	Compréhension	Inférence	Fluence
barème	12 points	6 points	MCLM*
1	5	0	51
2	6	0	63
3	6	0	79
4	8	2	50
5	8	2	52
11	11	2	43
12	12	3	43
18	11	1	63
19	12	1	73
20	12	2	78
21	12	3	72

* Mots Correctement Lus à la Minute

Tableau 1 : résultats de l'évaluation diagnostique sur groupe cible

NB : les numéros d'élèves correspondent à leur ordre dans le tableau en Annexe 4

On notera après lecture de ce tableau et au vu des résultats des élèves que la notion de lecture experte révèle une diversité de compétences qu'il convient bien de travailler séparément. En effet, il est intéressant de constater, comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, qu'à elle seule chaque compétence ne fait pas de l'élève un bon lecteur. Et que se fier simplement à la capacité de l'élève à décoder ne permet pas de conclure à l'expertise de lecture d'un élève. On voit qu'il n'y a pas de corrélations entre le niveau de fluence et le niveau de compréhension. Si on prend par exemple l'élève n°3, qui atteint un haut score de fluence, n'affiche en compréhension qu'un score assez moyen. A l'inverse, l'élève n°12 qui affiche le score le plus bas en fluence arrivent à des résultats en compréhension et en inférence assez corrects.

4.2 Atelier de fluence

4.2.1 Résultats des différentes séances

Les résultats ci-dessous présentent les scores détaillés des élèves entre la séance 1 et la séance 6. La séance 1 est celle d'évaluation diagnostique, les séances 2 à 4 portent sur un premier texte, les séances 5 et 6 portent sur un autre texte.

séances	S1 : évaluation diagnostique	S2			S3			S4			S5			S6		
		Texte 1 : 75 mots			Texte 1 : 75 mots			Texte 1 : 75 mots			Texte 2 : 92 mots			Texte 2 : 92 mots		
Elèves	MCLM éval. Diag	MLM	ERR	MCLM	MLM	ERR	MCLM	MLM	ERR	MCLM	MLM	ERR	MCLM	MLM	ERR	MCLM
11	43	50	2	48	61	2	59	61	-	61	53	3	50	67	2	65
12	43	69	3	66	72	1	71	75	-	75	68	5	63	92	2	90

MLM = Mots Lus à la Minute

ERR : Nombre d'erreurs MCLM : Mots Correctement Lus à la Minute

Tableau 2 : résultats des élèves du groupe cible de l'atelier Fluence

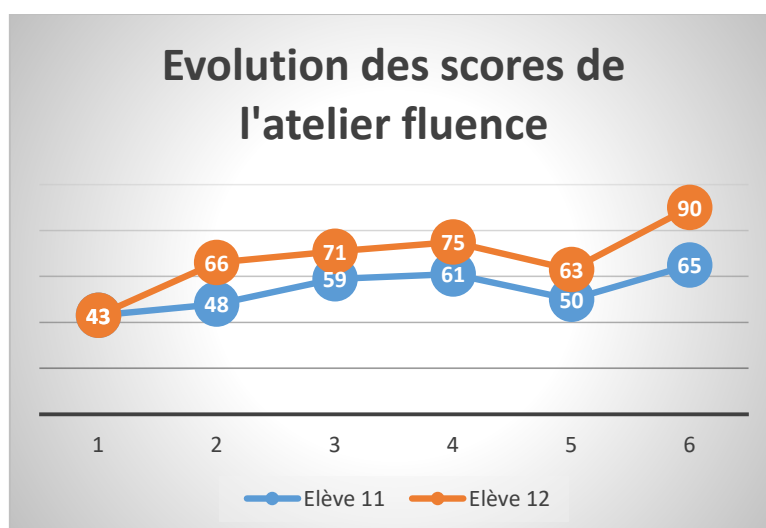


Figure 1 : Evolution des scores des élèves du groupe cible à l'atelier Fluence

4.2.2 Bilan intermédiaire et perspectives

L'analyse de la courbe d'évolution des scores pour ces deux élèves montre que leur fluidité de lecture a globalement progressé au cours des ateliers. On constate que la courbe décroît à partir de la séance 5 mais ce résultat est dû à un changement de texte. Malgré tout, les deux élèves, en abordant un nouveau texte, démarrent tous les deux avec un score supérieur celui obtenu à l'évaluation diagnostique. On observe aussi, en regardant le tableau 2, que le nombre d'erreurs commises par les élèves est plus important au texte 2. En effet celui-ci est plus long et comporte un vocabulaire plus riche, nécessitant une étape d'appropriation (compétences lexicales) par les élèves. Le matériel utilisé est fort heureusement construit avec ces deux critères : longueur et richesse lexicale.

4.3 Atelier Inférence

Pour être en réussite sur cet atelier, les élèves doivent être à la fois capables de trouver des indices pour répondre à la question posée et également de trier ces indices selon leur pertinence pour répondre à la question, c'est-à-dire d'opérer une activité de déduction.

4.3.1 Première séance : Découverte, mise en place des procédures pour inférer

Phase 1 : texte sans inférence

Elève 1 :	<u>Texte 1</u>
Papa est dans la voiture, il installe le bébé dans son petit siège à l'arrière. Puis il s'installe devant et il démarre.	
Où est papa ? <u>Dans la voiture</u>	
Elève 2 :	<u>Texte 1</u>
Papa est dans la voiture, il installe le bébé dans son petit siège à l'arrière. Puis il s'installe devant et il démarre.	
Où est papa ? <u>Dans la voiture</u>	

Durant cette phase, l'ensemble des élèves a été capable de souligner les mots qui permettaient de répondre à la question. On constate donc que la compréhension de l'explicite du texte n'est pas un problème.

Phase 2 : texte avec inférence

Elève 1 : Texte 2
 Maman installe le bébé dans son petit siège. Puis elle s'installe devant le volant, elle attache sa ceinture et elle démarre.
 Où est maman ? si installe devant le volant dans la voiture

Elève 2 : Texte 2
 Maman installe le bébé dans son petit siège. Puis elle s'installe devant le volant, elle attache sa ceinture et elle démarre.
 Où est maman ? elle est dans la voiture dans la voiture

Par contre, pour cette phase de l'atelier, 3 élèves sur 4 ont répondu comme l'élève 1. L'élève 2 est le seul à avoir réussi à opérer une inférence. On constate aussi qu'aucun élève n'a réussi à souligner les indices seuls. L'élève 2 a souligné l'ensemble de la deuxième phrase du texte et les autres élèves ont, quant à eux, souligné la même chose qu'en phase 1.

L'explicitation (et donc la modélisation) de la procédure est donc nécessaire pour que chacun puisse arriver à effectuer la stratégie proposée.

4.3.2 Résultats des séances suivantes

Le tableau ci-dessous présente les résultats des élèves aux différents exercices d'inférence.

	Résultats des exercices d'inférence															
	Texte 2		Texte 3		Texte 4		Texte 5		Texte 6		Texte 7		Texte 8		Texte 9	
	ICR	RC	ICR	RC	ICR	RC	ICR	RC	ICR	RC	ICR	RC	ICR	RC	ICR	RC
élève 1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
élève 2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
élève 3	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
élève 4	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1

ICR = Indices Correctement Repérés

RC = Réponse Correcte

0 = Non

1 = Oui

Tableau 3 : résultats des élèves du groupe cible de l'atelier Inférence

On constate tout d'abord qu'à partir du texte 4, tous les élèves ont été en situation de réussite plus d'une fois mais qu'aucun élève n'a été en réussite partout. On peut alors en déduire que la procédure proposée a été comprise et mise en application. On note ensuite une différence entre la capacité à répondre à la question et celle de justifier avec l'aide du texte (les indices) sa réponse. En effet, plusieurs élèves réussissent à trouver la réponse, c'est-à-dire d'avoir une compréhension suffisante du texte sans pour autant réussir à souligner les indices sur lesquels repose leur déduction. On voit aussi que l'élève n°2 arrive à trouver correctement les indices dans le texte n°8 sans pour autant formuler une réponse correcte. Difficile dans ce cas de déduire l'origine de l'erreur : problème de vocabulaire ou impossibilité de mettre en lien différents indices pour trouver une réponse cohérente ?

4.3.3 Bilan intermédiaire de l'atelier et perspectives

Les premiers résultats sont très encourageants et montrent que les élèves ont progressé dans leur capacité à faire des inférences. Toutefois, l'irrégularité des résultats montrent bien que leur réussite dépend des textes étudiés. Pour preuve le texte 4 (le supermarché) a été réussi par tous les élèves alors que le texte 8 (la boulangère) leur a posé plus de problèmes. On peut donc y voir un rappel de ce que nous avons vu d'une part avec N. Blanc (2010) à savoir que la compréhension (et particulièrement ici la déduction) repose en partie sur l'utilisation des connaissances générales dont l'individu dispose. On veillera alors à proposer dans la suite des ateliers une progression des textes et des questionnements non seulement sur le type de réponse à apporter (Où ? Qui ? Quand ? Quoi ?) mais également sur les connaissances générales à mobiliser pour pouvoir répondre.

4.4 Atelier Compréhension

Pour rappel, afin d'être en réussite dans cet atelier, les élèves devaient être capables d'expliquer leurs propres images mentales créées suite à la lecture du texte et également de trouver des indices pour compléter la fleur de compréhension.

4.4.1 Première séance : présentation de la stratégie de lecture

- Créer des images mentales

Les élèves ont été attentifs lors de cette phase, et ont semblé avoir bien saisi de quoi il était question. Deux élèves ont eu plus de difficulté à comprendre ce qui était attendu. L'enseignante a alors modélisé la stratégie à employer en prenant appui sur le texte étudié en évaluation diagnostique. Cette explicitation a permis aux deux élèves de comprendre le travail à réaliser.

- Créer des catégories grâce à la fleur de compréhension

Cette phase a été plus difficile pour trois élèves ayant eu un très faible score en inférence. Alors qu'ils ne présentent que peu de difficultés à opérer cette stratégie à l'écoute du texte, cela diffère lorsqu'il s'agit de repérer les informations à l'écrit. Cependant, le procédé a bien été compris par tous les élèves.

4.4.2 Séances suivantes (séances 2 à 5)

La stratégie de lecture présentée en première séance est répétée sur différents textes et la fleur de compréhension est complétée collectivement comme une trace écrite de l'exercice. Cette trace écrite deviendra dans les séances suivantes (à partir de la séance 6) un travail individuel puisque les élèves seront amenés à la compléter individuellement. On note déjà que pour la plupart des élèves, la notion de stratégie est acquise et la tâche demandée lors de l'atelier est ritualisée. Les descriptions d'images mentales sont de plus en plus précises. Un élève reste en grande difficulté sur cet exercice, n'arrivant pas à formuler « ce qui se passe dans sa tête ». Par ailleurs cet élève, en difficulté sur l'ensemble des disciplines scolaires, va être amené à effectuer différents tests pour vérifier la présence de troubles d'apprentissages.

4.4.3 Bilan intermédiaire de l'activité et perspectives

A cette étape du dispositif, deux critères nous ont permis d'évaluer la réussite de cet atelier :

- l'utilisation par les élèves de la stratégie proposée ;
- la motivation des élèves ;

D'après les constats effectués dans les précédents paragraphes, on peut dire que les élèves ont, dans la grande majorité, compris la stratégie proposée. J'ai pu également constater dans ma classe lors d'une séance de lecture-compréhension que trois élèves de l'atelier m'ont demandé de pouvoir afficher en classe une fleur de compréhension. Cette demande a interloqué les autres élèves de la classe. Les élèves de l'atelier ont alors pu expliquer au reste de la classe la stratégie qu'ils avaient apprise. Cela leur a permis de retrouver une certaine confiance en classe et je constate une participation plus volontaire.

Il faudra alors vérifier dans les prochains ateliers s'ils sont capables à présent d'effectuer individuellement la catégorisation des éléments du texte. Nous pourrons aussi vérifier si cette stratégie opère dans d'autres matières, notamment dans la compréhension d'énoncés de mathématiques (résolution de problème).

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

5.1 Recontextualisation

L'objectif de cette étude était d'analyser si la mise en place de groupes de besoins en ateliers décloisonnés, dans le cadre l'apprentissage de la lecture en CE1, permettait de prendre en compte la diversité des élèves et de favoriser l'apprentissage notamment des élèves les plus en difficultés. Trois ateliers ont ainsi été mis en place pour répondre au plus près des besoins des élèves : un atelier de fluence, un atelier de compréhension de texte et un atelier d'inférence.

5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

L'hypothèse selon laquelle la mise en place d'un dispositif de pédagogie différenciée pouvait améliorer les compétences de lecture et de compréhension des élèves, a été posée en grande partie d'après les travaux de R. Goigoux et S. Cèbe (2013).

En effet, selon eux, les compétences de décodage (fluence), les compétences narratives (compréhension) et les compétences inférentielles font partie des quatre grands ensembles de compétences à travailler spécifiquement pour améliorer le niveau des élèves en compréhension de texte. L'analyse des activités proposées aux élèves dans chaque atelier montre que ces

ensembles de compétences se travaillent toujours en interaction avec le dernier grand champ de compétences, celui des compétences lexicales. C'est le cas de l'activité de fluence où une des étapes est l'explicitation des mots inconnus des élèves. C'est le cas aussi dans les autres ateliers où seul le vocabulaire connu des élèves leur permet de créer des représentations mentales.

A ce titre, l'atelier de compréhension (remplir la fleur de compréhension) proposait aux élèves d'opérer une stratégie de lecture, en catégorisant les mots du texte selon le type de question auxquels ils renvoient. A cette étape de l'étude, les élèves ont certes compris le travail effectué par l'enseignant, mais ont semblé en grande difficulté pour faire de même. En effet, connaître la stratégie ne suffit pas à l'appliquer. Il semblerait donc pertinent d'aller plus loin dans le travail d'aide à la catégorisation, notamment une activité sur les connecteurs logiques du texte.

En analysant les premiers résultats des différents ateliers, on note que l'ensemble des élèves a progressé, validant ainsi une partie de notre hypothèse de départ.

La deuxième partie de notre hypothèse s'est basée sur les travaux de P. Meirieu (2009) autour de la différenciation pédagogique. Selon lui, la prise en compte de la diversité des élèves peut passer par une différenciation des modalités d'apprentissage. Le recours au décroisement des classes nous a permis de mettre en place des groupes de besoins. Pour cela, l'évaluation diagnostique a été une étape nécessaire. L'analyse des résultats de cette évaluation (cf tableau 1) nous a confirmé la pertinence de ce choix révélant la disparité des compétences des élèves. D'autre part, les retours de mes collègues lors de notre réunion de bilan intermédiaire m'ont montré, à l'instar de ce que j'observe dans l'atelier de fluence, une grande implication des élèves dans les tâches proposées et un réel plaisir à participer aux ateliers. J'observe aussi que le décroisement des classes a eu un effet bénéfique sur l'ambiance entre élèves, mais également sur les relations élèves-enseignants. Tout le monde se connaît un peu mieux, ce qui est bénéfique pour le climat scolaire.

5.3 Limites et perspectives

Plusieurs limites sont à souligner. Tout d'abord, la création des groupes de besoin s'est faite à partir d'une évaluation diagnostique qui présupposait des besoins des élèves. En effet, nous avons défini, sur la base de nos observations, les trois ensembles de compétences à travailler avec les élèves et avons cherché à répartir les élèves dans ces ateliers. La configuration du dispositif est aussi la conséquence de nos contraintes matérielles plutôt qu'un choix guidé par la recherche. Sur les trois enseignants de CE1, nous sommes deux à avoir une classe en double niveau (CP-CE1 et CE1-CE2). La présence de la directrice de l'école sur ces temps d'ateliers nous a alors permis de pouvoir nous consacrer aux élèves de CE1.

Ensuite la durée de l'étude proposée est relativement courte. Les ateliers se sont mis en place en février et ne se sont déroulés que sur cinq séances pour l'instant. Il aurait été plus pertinent de mettre en place le dispositif plus tôt dans l'année pour pouvoir recueillir suffisamment de données à la fois quantitatives et qualitatives.

Le panel limité à 11 élèves gagnerait aussi à être augmenté et enrichi. Pour des questions logistiques, j'ai fait le choix de n'observer que les élèves de ma classe participant aux ateliers alors que de nombreux autres élèves ont bénéficié du dispositif. Les résultats auraient probablement alors été plus pertinents. D'autre part, il aurait pu être intéressant d'analyser les résultats des élèves n'ayant pas bénéficié du dispositif et de vérifier, par une évaluation finale, comment l'écart de niveau entre les élèves aurait évolué ?

D'autre part, la progression constatée des élèves doit être relativisée du fait du faible nombre de séances analysées (5 séances) et de l'absence d'un groupe comparatif. En effet, il aurait été pertinent de pouvoir analyser les résultats d'un groupe témoin qui n'aurait pas eu de travail en atelier. Cela aurait permis une véritable analyse comparative. Sa mise en place aurait été toutefois impossible étant donné les contraintes de temps et de planning de ce mémoire.

Enfin, on ne peut faire l'impasse sur le fait que les élèves progressent de par l'ensemble des activités réalisées en classe. Difficile donc de déterminer absolument que ce sont bien les ateliers décloisonnés qui les font progresser même si on peut avancer qu'ils y contribuent.

5.4 Retour sur la pratique professionnelle

Les apports de cette étude pour ma pratique professionnelle sont nombreux. La mise en place d'un travail de recherche m'aura permis de faire une passerelle entre nos cours à l'ESPE et le terrain d'expérimentation qu'est notre lieu de stage. J'ai également pu me rendre compte, par l'expérience, de la complexité de l'apprentissage de la lecture chez les élèves. J'ai pris conscience du travail nécessaire à la prise en compte de leur diversité. J'ai enfin pu vérifier que le travail d'équipe est une des composantes majeures de la réussite des élèves et un moteur personnel puissant. Pouvoir partager entre collègues nos réflexions, nos difficultés, nos constats a été une véritable source d'enrichissement. Aujourd'hui je pense bien moins à « mes élèves » qu'à « nos élèves ».

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI, J. P. (1995) *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* : Éducat

BLANC, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod

CNESCO (2016). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>

Forget, A. (2017). *La différenciation dans l'enseignement : état des lieux et questionnement*.

Rapport commandé par le Cnesco. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

GIASSON, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Paris/Bruxelles : De Boeck

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

GOIGOUX, R. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz

GOIGOUX R., FAYOL M., GOMBERT J.-E., COLE P., VALDOIS S., MOUSTY P. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan université.

LEGRAND, L. (1995) *Les différenciations de la pédagogie*, Paris : PUF

MEIRIEU P., (1ère édition 1985, 15ème édition 2009) *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF éditeur

MEIRIEU P., (1ère édition 1989, 8ème édition 1995) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF éditeur

MIALARET, G. (1966). *L'apprentissage de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France

PERRENOUD, P. (1ère édition 1995, 4ème édition 2005) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF éditeur

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

REY B., (1998) *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris : ESF éditeur

ROBBES, B., (2009) *La pédagogie différenciée repéré à :*

www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

TOTEREAU, C. (2003). *La lecture chez l'enfant* repéré à : www.ac-grenoble.fr/ecole/74/maternelle74/IMG/totereau.pdf

ANNEXES

Annexe 1 – Les composantes de la lecture GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, <i>Apprendre à lire à l'école</i> , RETZ, 2006.....	1
Annexe 2 – Questionnaire d'évaluation diagnostique en lecture compréhension	2 et 3
Annexe 3 – Texte d'évaluation diagnostique en fluence, <i>méthode de fluence</i> , éditions la Cigale	4
Annexe 4 – Résultats de l'évaluation diagnostique	5
Annexe 5 – Exemple de texte de fluence et de fiche de suivi individuelle	6
Annexe 6 – Exemple de texte de l'atelier compréhension et fleur de compréhension	7
Annexe 7 – Textes de l'atelier inférence.....	8

Annexe 1 : Les composantes de la lecture

(Source : GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école*, RETZ, 2006)

Figure 2 : Les différentes composantes de la lecture dans les années 1960

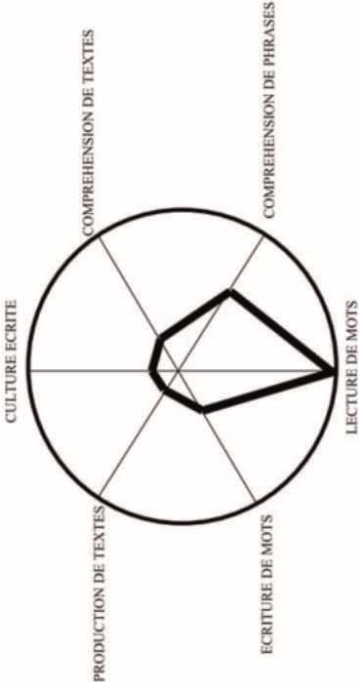


Figure 4 : Les différentes composantes de la lecture dans une répartition équilibrée

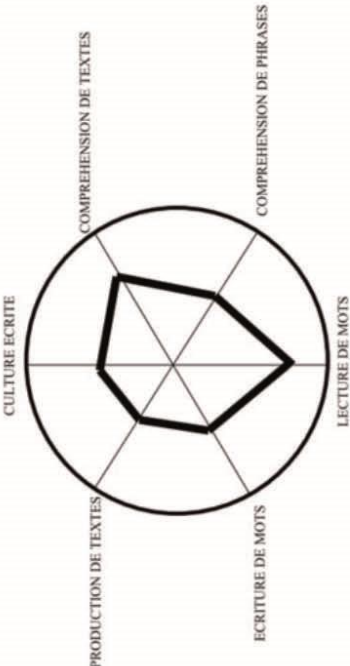


Figure 1 : Planisphère des différentes composantes de la lecture

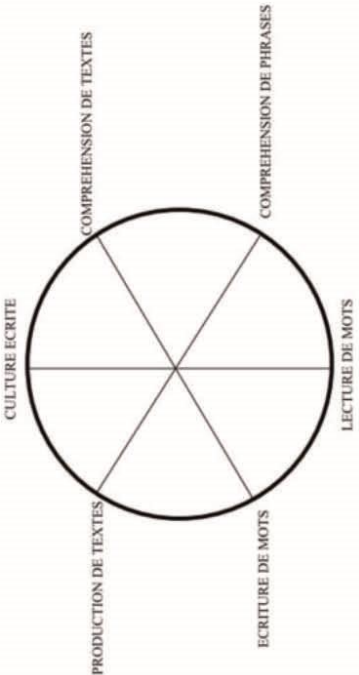
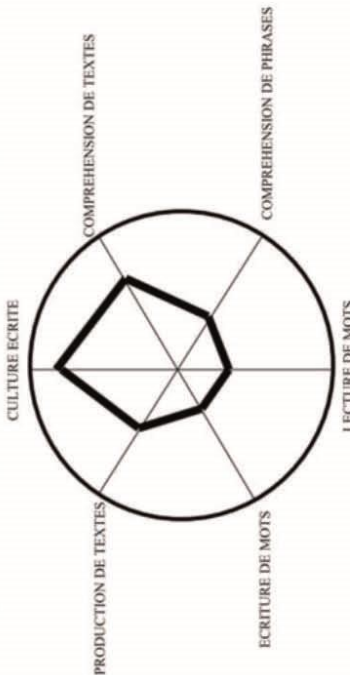


Figure 3 : Les différentes composantes de la lecture dans les années 1970



Annexe 2 – Questionnaire d'évaluation diagnostique en lecture compréhension (p1/2)

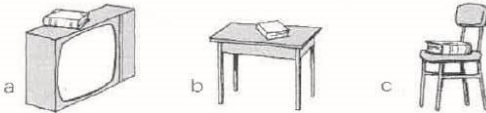
Prénom :

Date :

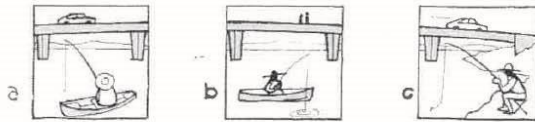
Évaluation de lecture compréhension - CE1 - A

Exercice 1 : Entoure la bonne réponse.

❶ Maman a posé son livre sur la table.



❷ Le pêcheur est dans sa barque.
Il regarde une voiture passer sur le pont.



❸ Le matin papa lit le ...

a le pain

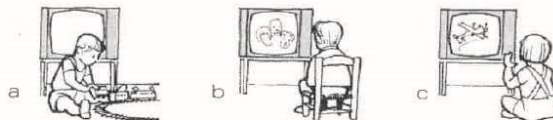
b le journal

c la pipe

❹ Le chien saute sur le fauteuil de papa.



❺ Assis par terre Lucas regarde une émission de télévision.



Annexe 2 – Questionnaire d'évaluation diagnostique en lecture compréhension (p2/2)

⑥ J'ai deux roues, un guidon, et une selle.
Je suis...

- a une voiture b un avion c un vélo

⑦ La pluie tombe très fort. Léo a ouvert son parapluie.



⑧ Lina a une montre carrée avec un bracelet blanc.



Exercice 2 : Réponds aux questions.

① Devinette:

Après s'être changé dans les vestiaires, Tom marcha lentement le long du bassin pour ne pas glisser. Puis il s'avança vers le plongoir.

Où se trouve Tom?

② Devinette:

« Papa, s'il te plaît, achète-nous en... »

- Non, vous allez encore avoir des caries !

- Allez, s'il te plaît... »

- Bon, d'accord, mais une chacun seulement ! Et ne jetez pas le bâton et le papier n'importe où ! »

Qu'est ce qui a été acheté ?



DATE :

MLM : ERR : MCLM :

Géant égoïste

Tous les après-midi, en revenant de l'école, les enfants allaient jouer	12
dans le jardin du Géant. C'était un grand et ravissant jardin avec	24
une douce herbe verte. Ça et là, sur l'herbe, il y avait de belles fleurs	39
qui ressemblaient à des étoiles, et il y avait douze pêchers qui, au	52
printemps, s'épanouissaient en délicates floraisons couleur de rose	60
et de perle, et, en automne, portaient des fruits magnifiques. Les	71
oiseaux, assis sur les arbres, chantaient si joliment que les enfants	82
s'arrêtaient de jouer pour les écouter. « Comme nous sommes	91
heureux ici ! » s'écriaient-ils. Un jour, le Géant revint. Il était allé	103
visiter son ami, l'Ogre de Cornouailles, et était resté sept ans avec	115
lui. Au bout de sept ans, il avait dit tout ce qu'il avait à dire, car	131
sa conversation était limitée, et il avait décidé de retourner dans	142
son château. Quand il arriva, il vit les enfants jouer dans le jardin.	155
« Que faites-vous ici ? » s'écria-t-il d'une voix très rude, et les enfants	168
s'enfuirent. « Mon jardin à moi est mon jardin à moi », dit le Géant ;	181
« tout le monde peut comprendre cela, et je ne laisserai personne	192
d'autre que moi y jouer. » Et il construisit tout autour un mur très haut	206
et mit un écriteau : DEFENSE D'ENTRER SOUS PEINE D'AMENDE.	215

Annexe 4 – Résultats de l'évaluation diagnostique

Evaluation diagnostique			
Elèves	Compréhension	Inférence	Fluence
barème	12 points	6 points	MCLM*
1	5	0	51
2	6	0	63
3	6	0	79
4	8	2	50
5	8	2	52
6	7	2	41
7	8	2	62
8	6	3	51
9	8	2	69
10	9	3	81
11	11	2	43
12	12	3	43
13	12	3	42
14	11	3	44
15	12	3	38
16	9	3	44
17	11	3	35
18	11	1	63
19	12	1	73
20	12	2	78
21	12	3	72
22	9	2	86
23	11	0	56
24	12	0	82
25	10	2	79
26	9	2	52
27	12	1	73
28	12	1	81
29	12	2	51

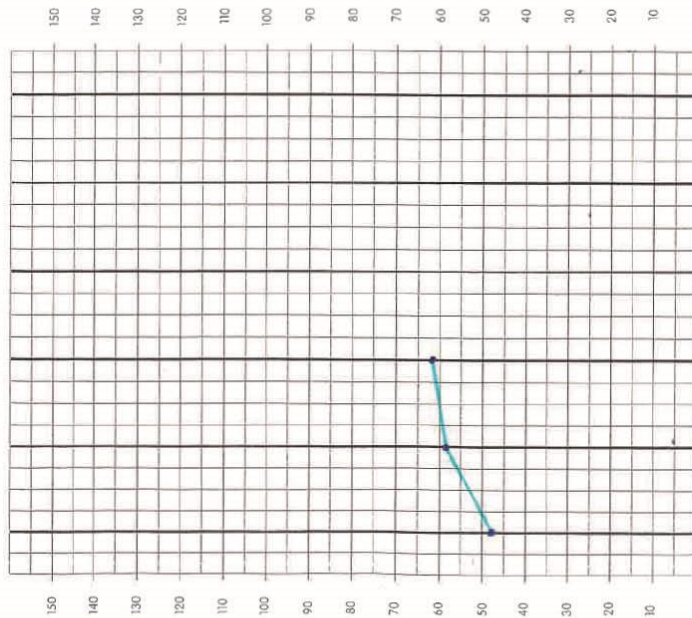
* Mots Correctement Lus à la Minute

X : Elèves de ma classe représentant le groupe cible



La tortue

TEXTE : n°9 (15 mots)



MLM	50	61	61			
ERR	2	2	-			
MCM	48	59	61			

La tortue

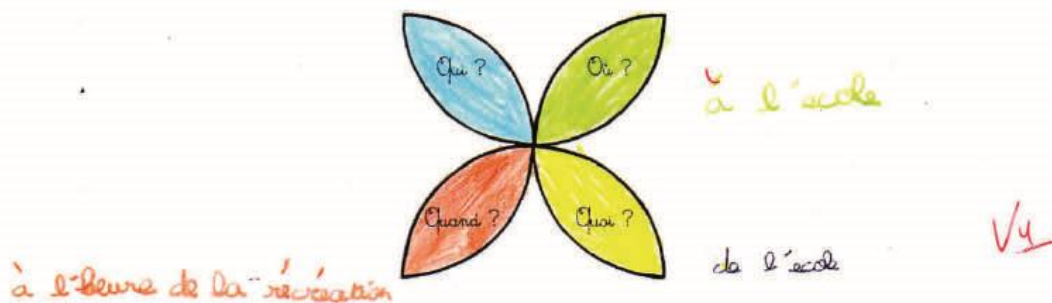
La tortue a une carapace très dure et très lourde. Quand elle a peur, elle rentre sa tête et ses pattes dans sa carapace. Cet animal n'a pas de dent mais un bout de corne à l'avant de la bouche pour déchirer la nourriture. Dans la nature elle se nourrit de plantes et d'herbes. Dans un potager, elle adore manger les salades, les tomates et les prunes. Elle peut vivre plus de deux cents ans !

Annexe 6 – Exemple de texte de l'atelier compréhension et fleur de compréhension

Texte 1:

La sonnerie vient de retentir. La maitresse demande à ses élèves de terminer leur travail.
Ils vont ensuite aller s'habiller et se ranger pour sortir dans la cour. Ils pourront alors jouer au ballon ou à la corde à sauter.

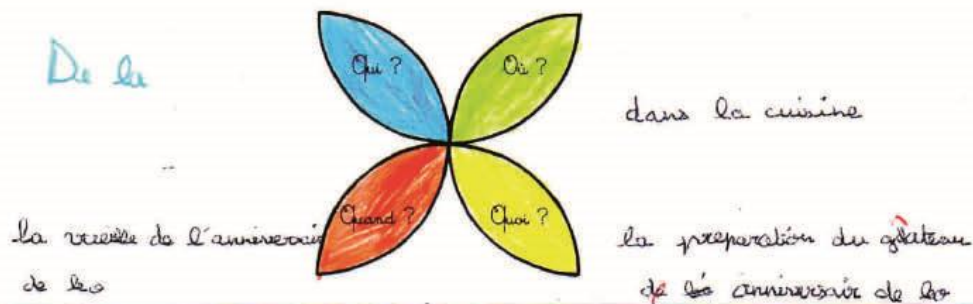
La fleur de la compréhension



Texte 2:

Demain c'est l'anniversaire de Léo alors sa maman lui prépare un gâteau.
Elle commence par mélanger des œufs et de la farine. Puis elle ajoute du sucre et des pommes. Elle met enfin à cuire pour trente minutes.
Il va être très content car c'est son gâteau préféré.

La fleur de la compréhension



Annexe 7 – Exemples de textes de l'atelier inférence

Texte 1

Papa est dans la voiture, il installe le bébé dans son petit siège à l'arrière. Puis il s'installe devant et il démarre.

Où est papa ? dans la voiture

Texte 2

Maman installe le bébé dans son petit siège. Puis elle s'installe devant le volant, elle attache sa ceinture et elle démarre.

Où est maman ? devant le volant dans la voiture

Texte 3

Julien a réussi à grimper en s'accrochant à l'écorce. Il est déjà haut. Il essaie maintenant d'attraper la première branche ! Il ne faut pas qu'il tombe !

Où Julien est-il ? il est sur un arbre

Texte 4

Papa a oublié sa liste de courses et il est obligé de parcourir tous les rayons ! Il regarde bien les prix avant de faire son choix. Il prend mes céréales et mes biscottes préférées et il les pose dans le caddie ! Il dit « bonjour » à la caissière puis il paie ses achats.

Où est papa ? dans un magasin

Texte 5

Je regarde à droite et à gauche pour voir si une voiture arrive mais surtout j'attends que le petit bonhomme passe au vert avant de traverser.

Où suis-je ? il est sur le passage piéton devant sur le trottoir

Texte 6

Ce qu'il aime dans ce métier, c'est de sauver et d'aider les gens, bien sûr. Mais il adore également conduire les énormes véhicules rouges garés à la caserne.

Qui est-il ? un pompier



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Différenciation pédagogique et lecture au cycle 2
Auteur : Thomas Cléménçon

Résumé :

Savoir lire est un des facteurs majeurs de la réussite scolaire mais aussi une compétence essentielle à la reconnaissance sociale. Son enseignement demande des savoirs et savoir faire particuliers, qui plus est dans une classe hétérogène.

En nous appuyant sur les recherches théoriques nous avons mis en place trois ateliers de lecture différenciés en décroisement de classe autour des compétences de fluence, de compréhension et d'inférence. Les élèves les plus en difficultés en lecture de toutes les classes de CE1 ont été répartis dans les ateliers en fonction de leur besoin. L'analyse à mi-parcours des premiers résultats montrent une progression générale des élèves, une plus grande participation en lecture au sein de leur groupe classe et un plaisir à participer à ces ateliers aux côtés d'élèves de même niveaux.

Mots clés : Différenciation – Enseignement de la lecture – cycle 2 CE1– groupes de besoin

Summary :

Knowing how to read is one of the major factors of academic success but also an essential skill for social recognition. His teaching requires particular knowledge and skills, moreover in a heterogeneous class.

Based on theoretical research, we have set up three differentiated reading workshops in class decompartmentalization around fluency, comprehension and inference skills. Students with the most reading difficulties in all CE1 classes were divided into the workshops according to their needs. The mid-term analysis of the first results shows a general progression of the students, a greater participation in reading within their class group and a pleasure to participate in these workshops alongside students of the same level.

Key words : Differentiation - Teaching Reading - Cycle 2 CE1 - Needs Groups