



HAL
open science

Gérer l'hétérogénéité des élèves en compréhension de lecture

Manon Pénit

► **To cite this version:**

Manon Pénit. Gérer l'hétérogénéité des élèves en compréhension de lecture. Education. 2019. dumas-02292859

HAL Id: dumas-02292859

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02292859>

Submitted on 20 Sep 2019

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 Paris



Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Gérer l'hétérogénéité des élèves en compréhension de lecture.

**En quoi l'adoption d'une pédagogie différenciée lors du travail en compréhension de l'écrit
favorise-t-elle la réussite de tous les élèves ?**

Présenté par : Manon PÉNIT

Encadré par : Olivier GRUGIER

Table des matières

| | |
|---------------------------|----------|
| Introduction | 3 |
|---------------------------|----------|

PARTIE 1 : CONTEXTE DE MISE EN ŒUVRE

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT..... | 6 |
| 1.1. LA COMPREHENSION EN LECTURE DANS LES PROGRAMMES ET LES TEXTES OFFICIELS..... | 6 |
| 1.1.1. <i>Au Bulletin Officiel du 26 juillet 2018 : programmes de cycle 2.....</i> | 6 |
| 1.1.2. <i>Dans les repères annuels de progression pour la classe de CE2.....</i> | 7 |
| 1.1.3. <i>Dans le Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture.....</i> | 7 |
| 1.2. CONTEXTE D'OBSERVATION..... | 8 |
| 1.2.1. <i>Le contexte particulier de l'année de PES.....</i> | 8 |
| 1.2.2. <i>Situation de l'école.....</i> | 9 |
| 1.2.3. <i>Organisation et composition de la classe.....</i> | 9 |
| 2. SUJET DANS LES PUBLICATIONS..... | 12 |
| 2.1. IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION EN LECTURE..... | 12 |
| 2.2. DIFFICULTES LIEES A CET ENSEIGNEMENT..... | 13 |
| 2.3. DIFFERENCIATION ET MOYENS DE MISE EN ŒUVRE..... | 14 |
| 3. QUESTIONNEMENTS - HYPOTHESES..... | 16 |

PARTIE 2 : DÉMARCHES MISES EN ŒUVRE EN CLASSE

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. PROTOCOLE : ADAPTER LES DISPOSITIFS CHOISIS A MA CLASSE ET A MA PRATIQUE..... | 18 |
| 1.1. CHOIX DES MODALITES DE TRAVAIL..... | 18 |
| 1.1.1. <i>Groupes de besoin.....</i> | 18 |
| 1.1.2. <i>Parcours de lecture.....</i> | 20 |
| 1.1.3. <i>Ateliers préalables.....</i> | 20 |
| 1.2. DIFFERENCIER LES TACHES EFFECTUEES PAR LES ELEVES..... | 21 |
| 1.2.1. <i>Les questionnaires de lecture.....</i> | 21 |
| 1.2.2. <i>Les exercices de closure.....</i> | 22 |
| 1.2.3. <i>Autres exercices (mis en œuvre en dehors de séquence de lecture suivie).....</i> | 23 |
| 2. CORPUS : MISE EN PLACE DES DISPOSITIFS DANS MA CLASSE..... | 25 |
| 2.1. MISE EN PLACE ET FONCTIONNEMENT AU QUOTIDIEN DES GROUPES DE BESOIN..... | 25 |
| 2.2. MISE EN PLACE ET UTILISATION DES PARCOURS DE LECTURE..... | 26 |
| 2.3. EXPLOITATION D'ATELIER PREALABLE..... | 26 |
| 2.4. TACHES PRESENTEES AUX ELEVES..... | 27 |
| 3. RESULTATS : QUEL IMPACT SUR MA CLASSE ET MA PRATIQUE ?..... | 30 |

| | | |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. | LES GROUPES DE BESOIN | 30 |
| 3.2. | LES PARCOURS DE LECTURE : | 30 |
| 3.3. | LES ATELIERS PREALABLES : RESULTATS POSITIFS, MAIS MODALITE INSUFFISANTE POUR LES ELEVES AUX DIFFICULTES IMPORTANTES | 31 |
| 3.4. | LA DIFFERENCIATION AU NIVEAU DES DIFFERENTS EXERCICES PROPOSES..... | 31 |

PARTIE 3 : ANALYSE ET LIMITES DES DISPOSITIFS ET ACTIVITÉS DIFFÉRENCIÉS MIS EN PLACE

| | | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. | DIFFERENCIATION PORTEE SUR L'ORGANISATION DE LA CLASSE ET DU TRAVAIL | 33 |
| 1.1. | GROUPES DE BESOIN..... | 33 |
| 1.2. | PARCOURS DE LECTURE | 36 |
| 1.3. | ATELIERS PREALABLES | 39 |
| 2. | DIFFERENCIATION AU SEIN D'ACTIVITES EFFECTUEES PAR LES ELEVES | 43 |
| 2.1. | ALLEGER LA CHARGE MENTALE | 43 |
| 2.2. | PROPOSER UNE AIDE AU SEIN MEME DE L'EXERCICE..... | 46 |
| 2.3. | DIFFERENCIER EN JOUANT SUR DIFFERENTES VARIABLES : DIFFICULTE DE LA TACHE, TEMPS DE REALISATION, PRESENCE DU PE... 48 | |
| 3. | LIMITES GLOBALES..... | 51 |
| 3.1. | UNE ORGANISATION DELICATE | 51 |
| 3.2. | LA DIFFERENTIATION A-T-ELLE GENERE OU ACCENTUE DES ECARTS DE NIVEAU ? | 51 |
| 3.3. | DEPASSER LES DIFFICULTES SEVERES | 52 |
| 3.4. | PROLONGEMENTS POSSIBLES | 52 |
| | Conclusion..... | 54 |
| | ANNEXES..... | 56 |

INTRODUCTION

Le sujet que j'ai choisi de travailler pour ce mémoire s'est imposé à moi rapidement, dès le début de l'année scolaire. Différentes raisons font que tant la différenciation que la compréhension en lecture représentent pour moi des enjeux importants liés aux pratiques en classe, à ma perception du métier que j'effectue, et à mon rapport aux élèves. Il est important pour moi que celui-ci soit basé sur une bonne connaissance de tous les élèves de la classe, afin de pouvoir ajuster mes méthodes, et de pouvoir leur apporter les meilleures conditions de travail possible.

En premier lieu, la compréhension en lecture représente selon moi un élément très important des apprentissages des élèves, tant dans le cadre de leur instruction, que dans celui de leur éducation. Le fait de pouvoir comprendre pleinement différents types d'écrits permet, en plus de dépasser les obstacles que pourraient représenter un court texte ou une phrase pour mener à bien une tâche en classe (type consigne, problème), de pouvoir se forger un véritable esprit critique, de façonner ses goûts en appréciant pleinement les textes lors de lectures et de se faire une opinion propre sur une multitude d'éléments. Celle-ci a son importance tant pour le parcours de formation des élèves, que pour celle de citoyens, d'individus capables d'analyse, d'interprétation, ou même de critique. À mon sens, la réussite scolaire des élèves dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre de manière claire et précise divers écrits. Il s'agit donc d'un ensemble de compétences clés pour les élèves, qui représentent un enjeu d'enseignement pour le PE.

En parallèle, il m'est très rapidement apparu au début de cette année scolaire, que les élèves de ma classe avaient et ont des niveaux très hétérogènes en compréhension de lecture. Qu'il s'agisse de comprendre des consignes, des textes lus par l'adulte ou lus individuellement, les inégalités en matière de compréhension se sont fait sentir dès le début de l'année. La mise en œuvre de la différenciation à ce niveau m'a semblé à la fois nécessaire pour la réussite de mes élèves, et intéressante à titre personnelle car permettant une évaluation pertinente de mes pratiques. Nous avons choisi, avec ma binôme, de faire passer des évaluations diagnostiques en français et en mathématiques à nos élèves au tout début du mois de septembre 2018. Celles-ci ont révélé d'importants écarts de niveaux et ce notamment en lecture-compréhension. Par la suite, je me suis effectivement aperçue que certains élèves étaient tout à fait à l'aise face à des textes, voir des livres dans leur intégralité, tandis que d'autres avaient de réels blocages.

Ainsi, je me suis rendue compte que j'allais devoir trouver rapidement des moyens pour faire progresser tous mes élèves, en prenant en compte leurs difficultés respectives, voir leurs retards. J'ai donc dû m'interroger sur la différenciation, d'abord dans son ensemble (car bien sûr l'hétérogénéité de niveau de mes élèves ne concerne pas uniquement la compréhension en lecture, mais l'intégralité des thématiques travaillées en classe), puis plus spécifiquement dans le cadre de la compréhension en lecture, qui contrairement à ce qu'on pourrait penser, ne s'astreint pas uniquement à du travail effectué dans le cadre du Français. En effet, même si la compréhension de lecture en tant que telle est rattachée par les programmes à cette matière, elle peut être mise en œuvre dans la quasi-totalité des disciplines travaillées avec les élèves tout au long de l'année.

Pour définir ce sujet, on peut se poser différentes questions quant au sens des mots employés.

La première question à se poser est : qu'est-ce que comprendre lors d'une lecture ? Comprendre un texte est un travail complexe alliant la compréhension de l'explicite et de l'implicite, la capacité à mettre en relation ces deux éléments, et à faire du lien entre eux. Comme l'explique très bien le site Eduscol, comprendre en lecture c'est la capacité à construire à partir du texte et de ses connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Bien sûr la compréhension des mots puis des phrases sont essentielles, mais il s'agit d'étapes transitoires dont la finalité sera la compréhension de textes dans leur intégralité.

Il faut ensuite se demander, qu'est-ce que la différenciation ? Le Conseil Supérieur de l'Éducation en donne une définition plutôt claire en 2001. Il s'agit d'une « démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative ». J'ai trouvé intéressant de compléter cette définition avec les dires de Philippe PERRENOUD qui précise que la différenciation, c'est « rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale ».

Pour moi, la différenciation est donc un ensemble de moyens, de modalités, de dispositifs qui peuvent être mis en place par l'enseignant dans sa classe, avec pour but de faire atteindre les mêmes objectifs à tous ses élèves. Pour cela, il adaptera ses méthodes d'enseignement à leurs

différences, leurs difficultés, leurs facilités, de manière à rendre les apprentissages et leur étude abordables, efficaces et agréables pour tous. Je crois qu'il est important de bien placer l'élève en tant qu'individu avec ses particularités propres au centre de cette notion de différenciation, car c'est à ces élèves que l'on veut donner le maximum de chances de comprendre, de réussir, de progresser ; même s'il est évidemment fort compliqué de réussir à personnaliser son enseignement aux besoins de tous les élèves d'une classe.

Enfin, la dernière question à se poser est : que signifie mettre en œuvre la différenciation dans le cadre de la compréhension en lecture ? Celle-ci passe, selon moi, tant par des modalités de travail, d'organisation de la classe, de gestion du groupe classe, que par un choix précis au niveau des tâches proposées aux élèves. Elle nécessite au préalable une ou plusieurs évaluations diagnostiques, et une certaine connaissance du groupe classe et de ceux qui le constituent, afin de pouvoir au mieux accompagner les élèves. La première variable sur laquelle on peut intervenir est bien évidemment les textes qui seront lus par les élèves. Cela ne concerne pas uniquement le choix du livre pour une lecture suivie par exemple, mais la quasi-totalité des écrits auxquels seront confrontés les élèves : consignes, énoncés d'exercices, traces écrites, petits textes à étudier dans différents contextes, œuvres intégrales... Les autres éléments à différencier seront variables, en fonction des pratiques de l'enseignant ou de ses préférences.

Nous sommes ici face à de multiples questionnements, qui touchent au sujet de la différenciation en compréhension de lecture à différents niveaux.

La question se pose d'une part de trouver une solution pour rendre cet enseignement accessible à tous, y compris et surtout aux élèves ayant des réticences vis-à-vis de la lecture en elle-même, ou ayant des difficultés dans ce domaine.

On peut se demander aussi, comment mettre en place une différenciation efficace qui permettra à l'ensemble des élèves de la classe de travailler les différentes compétences à acquérir en cette fin de cycle 2, et comment s'assurer que ces méthodes fonctionnent réellement et ont un impact positif sur l'enseignement de la compréhension en lecture.

Et enfin, la question qui pour moi a été la plus présente tout au long de mon travail sur ce projet : quelles modalités mettre en œuvre pour réellement accompagner et aider les élèves en difficultés à atteindre les objectifs fixés et à comprendre l'écrit de manière précise et efficace ?

Tout cela est soumis à un autre problème bien présent au quotidien pour de nombreux enseignants : comment permettre la progression de tous les élèves, sans creuser d'écarts de

niveau supplémentaires au sein du groupe classe, et en répondant aux mêmes objectifs d'apprentissage ?

Je vais tenter de répondre à ces questionnements, en testant un certain nombre de dispositifs variés en classe, avec mes élèves.

PARTIE 1 : Contexte de mise en œuvre

1. Contexte d'enseignement

1.1. La compréhension en lecture dans les programmes et les textes officiels.

1.1.1. Au Bulletin Officiel du 26 juillet 2018 : programmes de cycle 2

Les programmes de cycle 2 accordent une place importante à la compréhension en lecture. Ils mettent en avant cette dernière comme étant indispensable à la construction de connaissances et de compétences solides.

L'apprentissage de la lecture en elle-même par le décodage et l'apprentissage du code graphophonologique occupe bien sur une place majeure dans les programmes de ce cycle, étant donné qu'il est principalement initié au CP et consolidé au CE1 puis au CE2. Il est rappelé que l'automatisation qui s'effectue lors du décodage de mots puis de phrases doit être construite simultanément au sens de ce qui est lu, et donc à la compréhension faite des mots, des phrases, des textes. Une attention particulière doit être portée au décalage entre la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit. En effet, les programmes rappellent qu'il existe une différence très importante entre le langage oral et le langage écrit, et qu'une bonne compréhension de l'oral n'entraîne pas nécessairement une bonne compréhension de l'écrit.

Il est également dit que « la compréhension est la finalité de toutes les lectures ». Pour que cela puisse se faire, les élèves doivent développer et mettre en œuvre, tout au long de leur scolarité, des stratégies de lecteur adaptées, en identifiant les buts de leur lecture, les éventuelles difficultés cognitives rencontrées, et comment les résoudre.

La compétence travaillée en cycle 2 qui nous intéressera principalement ici est « Comprendre un texte et contrôler sa compréhension », que l'on trouve dans la partie « Lecture et compréhension de l'écrit » du programme de Français de cycle 2. L'acquisition de cette compétence sous-entend de faire assimiler aux élèves un bon nombre de mécanismes cognitifs (méthode de traitement de l'information mettant en jeu différents processus) et

métacognitifs (mécanismes permettant de se rendre compte de comment l'on traite une information, par quel processus...) complexes, qui sont maîtrisables après un travail sur le long terme, et qui est donc à effectuer à différentes échelles tout au long du cycle 2.

1.1.2. Dans les repères annuels de progression pour la classe de CE2

Les repères annuels dégagent, pour cette même compétence « Comprendre un texte et contrôler sa compréhension », trois axes principaux de travail à réaliser en CE2.

D'abord, le renforcement des capacités d'analyse lors de lecture, en faisant le lien avec le travail d'analyse des phrases en étude de la langue, est mis en avant. La compréhension fine de textes peut se faire par deux entrées, par le sens global, ou par la compréhension faite précisément du lexique, des phrases, et des relations entre les mots dans les phrases. C'est ici au cours du travail en grammaire, orthographe, et conjugaison que ces liens sont mis en valeur, travaillés et compris. Il est utile de passer par ces étapes, qui permettront une compréhension plus fluide et plus systématique lors de la lecture de textes plus ou moins longs.

Ensuite, l'importance de l'explicitation des démarches à mettre en œuvre pour comprendre un texte est rappelée. L'enseignement de la compréhension doit être ponctué, tout au long de l'année, de découverte et d'appréhension de stratégies nouvelles destinées à faire passer petit à petit les élèves de simples lecteurs-décodeurs à lecteurs-experts, démarche qui sera perpétuée au cycle 3.

Pour finir, l'accent est mis sur l'importance de varier les supports de lecture, de manière à ce que les élèves soient capables de lire et comprendre de manière autonome des textes variés dans toutes les disciplines enseignées. La compréhension en lecture sera donc à entraîner tant sur des œuvres littéraires diverses (romans en tout genre, poésie, textes théâtraux, etc.) que sur des supports écrits tels que des articles, des textes documentaires, etc.

1.1.3. Dans le Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture

L'enseignement de la lecture compréhension s'effectue également dans le cadre de plusieurs domaines du SCCC. Dans l'ordre d'importance, les plus concernés sont :

- le domaine 1, à travers l'acquisition de l'ensemble de compétences permettant de « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » ;

- le domaine 2, par l'entraînement à « l'organisation du travail personnel », rendu possible uniquement si ledit travail (principalement écrit) est compris ;
- le domaine 5, qui inclut des capacités de « réflexion et discernement » ainsi que la compréhension d'un ensemble d' « organisations et de représentations du monde », éléments pour lesquels une compréhension fine est souvent nécessaire, et pour lesquels la compréhension de l'écrit est des plus importante.

Un enseignement efficace de toutes les compétences travaillées en lecture-compréhension sera donc un moteur pour la formation d'adolescents puis d'adultes capables de comprendre finement une grande partie d'informations, qui dans notre société, s'échangent encore beaucoup par écrit. Cela leur permettra également de développer leur autonomie, qui sera plus facile à mettre en œuvre car moins perturbée par des problèmes d'incompréhension en tout genre.

1.2. Contexte d'observation

1.2.1. Le contexte particulier de l'année de PES

L'année scolaire 2018-2019 a été ma première année de mise en responsabilité dans une classe. Cette année, durant laquelle nous sommes Professeurs des Écoles Stagiaires, a été rythmée par l'organisation en alternance entre le M2 - MEEF à l'ESPE et le stage en classe.

Ce roulement a bien évidemment impacté mes pratiques en classes, les éléments mis en œuvre au quotidien, et parfois leur bon fonctionnement. Le fait d'être présente puis absente pendant 3 semaines a à la fois représenté un atout (temps de préparation, moins de fatigue en classe...) et un inconvénient (perte de certains repères pour les élèves, difficultés à prendre des habitudes, confusion entre les éléments mis en place par moi ou par ma binôme...).

L'année a également été marquée par l'organisation en binôme, puisque la classe est confiée à deux PES. Le fait de devoir s'organiser à deux en réussissant à imposer ses choix et envies tout en respectant ceux de l'autre peut se révéler par moment difficile à gérer. Certains éléments que j'aurais aimé mettre en place dans la classe, n'ont pas pu être menés à bien car ils étaient source de désaccord avec ma binôme.

La mise en place de diverses méthodes de différenciation est, selon moi, quelque chose qui se fait principalement sur du long terme. Il n'a donc pas toujours été facile de tester certaines pratiques, ou bien de vérifier correctement leur efficacité. Mais j'ai tout de même réussi à tester une assez bonne partie des organisations et modalités de travail qui m'intéressaient.

1.2.2. Situation de l'école

L'école dans laquelle j'ai exercé tout au long de l'année se situe dans le 11^{ème} arrondissement de la ville de Paris. Il s'agit d'une école élémentaire, constituée de 12 classes du CP au CM2, qui accueille également une ULIS école de 12 élèves.

Les élèves évoluent dans un quartier qui connaît une mixité sociale importante. De manière générale, une grande partie est issue de famille de classe moyenne supérieure, et une plus petite partie de classe populaire. Le quartier de l'école connaît une importante gentrification depuis quelques années, ce qui explique les écarts de niveau de vie parfois importants entre les élèves.

Cela a également eu pour effet de faire sortir l'école du réseau d'éducation prioritaire, dont elle faisait partie jusqu'il y a deux ans. Différents dispositifs d'aide aux élèves ont ainsi disparu, supprimant une aide précieuse. Le principal dispositif dont bénéficiait l'école et qui profitait beaucoup aux élèves, d'après mes collègues, était le Coup de Pouce (un dispositif d'aide à l'apprentissage de la lecture à destination des élèves de CP). Étant entrés en CP il y a justement deux ans, aucun de mes élèves n'ont pu bénéficier de ce soutien, qui en aurait probablement aidé une partie à consolider leurs méthodes, et facilité leur entrée dans la lecture.

En parallèle, il a été relevé depuis le début de l'année scolaire par l'équipe pédagogique différents problèmes de comportements chez les élèves. Des éléments ont été mis en place et sont encore en discussion avec l'équipe de circonscription, concernant notamment l'attitude de nombreux élèves dans les espaces « communs » tels que les couloirs et les cours de récréation.

J'ai pu constater que les élèves sont souvent très agités, et ont beaucoup de mal à rester calme dans les espaces autres que la classe. L'entrée en classe est donc souvent un moment qui demande du temps, pour que les élèves puissent se mettre au travail sereinement.

1.2.3. Organisation et composition de la classe

La classe dans laquelle je travaille se situe au troisième étage de l'école. Elle est relativement spacieuse, assez pour y installer de manière correcte l'ensemble des élèves, mais trop petite pour pouvoir y organiser des coins type regroupement, bibliothèque, table d'aide... Elle est très haute de plafond (environ 4 à 5 mètres) ce qui a tendance à accentuer le volume

sonore produit par les élèves. Elle ne comporte que très peu de matériel numérique et informatique (un ordinateur en fond de classe).

Elle se compose de 30 élèves de CE2, de 8 à 9 ans. Leur niveau est plutôt hétérogène, et les écarts entre les plus avancés et les plus fragiles sont très importants.

Une petite part de mes élèves, environ 5, sont très avancés. Ils sont très autonomes, comprennent facilement ce qui leur est demandé et se mettent très vite au travail. Ils ont un très bon niveau dans presque toutes les matières, et réussissent à rester bien concentrés sur les tâches. Ils ont donc souvent terminé ce qui leur est demandé avant le reste de la classe. En termes de comportement, ils ont une réelle posture d'élève, sont très à l'écoute, motivés, curieux et prêts à aider les autres.

D'autre part, environ une dizaine des élèves de la classe, sont à l'aise dans le travail et peuvent rencontrer quelques difficultés de temps à autre. Ils sont assez autonomes, mais on a parfois besoin d'une explication ou d'un léger approfondissement pour débloquer une situation problématique. Ils arrivent quasiment toujours à terminer le travail demandé dans le temps imparti. Ils ont également un bon comportement en classe, certains sont bavards ou peuvent se disperser de temps à autres, mais ne sont pas particulièrement dérangeants pour le reste de la classe.

Une autre partie des élèves, un peu plus d'une dizaine, rencontre un peu plus de gêne dans le travail. Ce sont des difficultés qui varient en fonction des élèves, et qui touchent différentes matières en fonction des cas. Ces élèves-là sont plus lents dans leur travail, et ont besoin d'une aide plus régulière que ceux cités précédemment. Ils ont souvent du mal à réaliser l'intégralité du travail demandé à l'autre moitié de la classe, et j'ai donc rapidement mis en œuvre une différenciation au niveau de la quantité de choses à effectuer pour eux. Quant à leur comportement, il varie également en fonction des cas, allant de l'élève T. aux grandes difficultés de concentration et perturbant la classe de manière problématique, à l'élève R. extrêmement discrète et peinant à participer.

Pour finir, 3 élèves présentent des difficultés importantes, et ont besoin d'une aide permanente du PE.

D'une part l'élève A., qui rencontre de gros problèmes de mémoire (diagnostic en cours, le bilan orthophonique ayant révélé des problèmes de mémoire visuelle et auditive) et de concentration. Il a de nombreuses lacunes héritées des années précédentes, et de problèmes non pris en compte par ses précédents enseignants. Nous avons demandé à ses parents de faire effectuer un bilan à leur enfant, qui a été fait rapidement et qui a montré que celui-ci a

d'importants problèmes de mémoire auditive et visuelle, doublés de carences entraînant une fatigue importante se répercutant sur ses capacités attentionnelles. Il a été suivi pendant plusieurs mois par la maîtresse E, et est maintenant suivi chaque semaine par un orthophoniste.

Ensuite, l'élève I., arrivé en France il y a deux ans pour son entrée au CP, repéré dès le début de l'année comme ayant des difficultés et des lacunes. Son enseignante de CE1 nous l'a signalé car il n'a appris à lire qu'en fin d'année dernière, et n'est probablement pas au niveau (elle a demandé un maintien en CE1 qui a été refusé par les parents). Cet élève présente effectivement de très grosses difficultés de compréhension de l'écrit et de gros manques lexicaux, ce qui l'handicape fortement lors de la lecture de textes, de consignes, d'exercices en tout genre, et dès qu'une nouvelle notion est abordée. Issu d'une famille où le français est quasiment absent (mère qui ne parle qu'arabe et père parlant très peu le français), je me suis dit qu'il pourrait s'agir d'un problème lié à la difficulté pour l'élève de passer d'une langue à l'autre, et qui pourrait même avoir débouché sur une forme de dysphasie. Après avoir été suivi par la maîtresse E sans trop d'effet, nous avons suggéré au père de l'enfant de lui faire passer un bilan, chose qui n'a pas encore été faite à notre connaissance. Son comportement est bien sûr impacté par tout cela, et surtout ses capacités de concentration en classe.

Pour terminer, l'élève V. est arrivé au début du mois d'octobre du sud de la France. Il s'agit d'un enfant dyspraxique, qui possède un dossier MDPH, toujours en attente d'une AVS permanente pour l'aider et l'assister en classe. Il a d'énormes difficultés à écrire, ce qui bien évidemment pose problème en classe, et de gros problèmes de concentration. Il a de grandes capacités intellectuelles (probablement une précocité qui est entrain d'être vérifiée et testée), ce qui conduit souvent à une frustration dû au décalage entre les capacités motrices et les capacités cognitives de cet élève. Ces trois élèves sont donc des cas à part, pour lesquels une différenciation permanente doit être pensée, ce qui a nécessité un long travail de réflexion et d'adaptation de mes pratiques.

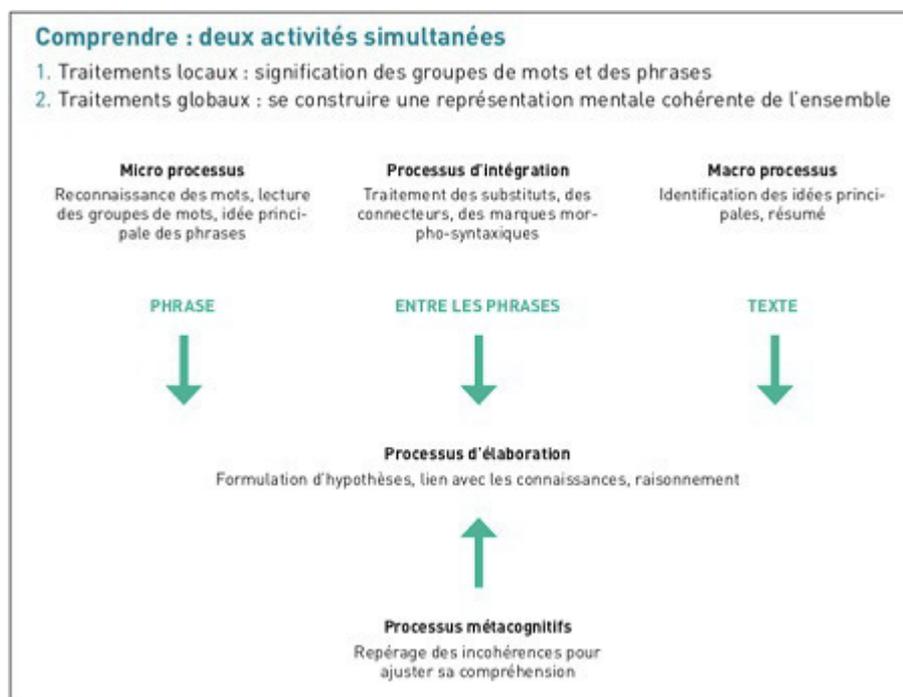
2. Sujet dans les publications

2.1. Importance de l'enseignement de la compréhension en lecture

Au fil de mes lectures, l'importance de l'accompagnement des élèves lors de la construction de la compréhension m'est apparu comme quelque chose de primordial.

L'idée que se font les enseignants de cet enseignement a beaucoup évolué au fil du temps. Comme le rappelle Jocelyne GIASSON¹, il a longtemps été traditionnellement admis par les chercheurs et les enseignants que la compréhension représentait un ensemble d'habiletés qu'il fallait enseigner les unes après les autres, et qui une fois maîtrisées, correspondaient à la compréhension. Le sens se trouvait dans le texte, « où le lecteur devait directement le pêcher ».

Aujourd'hui, il est admis que le lecteur « crée le sens du texte » à la fois à partir du texte, de ses connaissances, et du contexte de lecture. On s'intéresse, depuis un certain nombre d'années, davantage à l'activité cognitive de compréhension, aux processus mis en œuvre pendant celle-ci et aux relations entre ces processus, et enfin aux interactions qui se produisent chez le lecteur pendant la lecture².



¹ GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 3^e édition, Janvier 2008, 255 p.

² Ministère de l'Éducation Nationale, « *Pourquoi enseigner la compréhension de textes ?* », Éducol, Mars 2016, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf

L'apprentissage de la compréhension en lecture revêt aujourd'hui, toute son importance, car former des lecteurs fluides, stratégiques, et dotés d'esprit critique, implique de manière évidente le développement de capacités réflexives solides, qui se travaillent sur le long terme et dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Il s'agit d'un processus qui demandera du temps et un bon encadrement de la part des enseignants afin de guider les élèves, et de faire émerger des stratégies de lecture qui deviendront des mécanismes naturels au fil du temps et des entraînements. Certains blocages seront à dépasser, en particulier chez les élèves qui rencontrent des difficultés à se détacher du sens propre des mots, et à faire du lien entre les éléments qu'ils lisent.

2.2. Difficultés liées à cet enseignement

L'enseignement de la compréhension en lecture se révèle être source de difficulté pour de nombreux enseignants, et notamment pour les enseignants en début de carrière. Il s'agit d'un enseignement complexe, pour différentes raisons.

D'une part, Maryse BIANCO³ explique que, bien qu'il semble évident que la compréhension ne découle pas uniquement du décodage des mots lus, cette idée demeure dans le modèle simple que l'on se fait de l'apprentissage de la lecture en deux temps (avec l'identification des mots d'une part puis la compréhension d'autre part). L'idée demeure également qu'il existe des enfants dits « compreneurs faibles », qui décodent correctement mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ces idées traditionnelles sont souvent ancrées dans les méthodes d'enseignement, et beaucoup d'enseignants peinent à s'en détacher.

Différentes recherches ont pourtant montré que, généralement, que les enfants lisent ou entendent une histoire, ils la comprennent de la même manière. Ainsi, c'est le langage employé qui pose problème : le langage écrit, qu'il soit lu ou oralisé, reste beaucoup plus formel et beaucoup plus résistant aux enfants, qui ont davantage l'habitude du langage oral. C'est en cela que réside la première difficulté liée à cet enseignement.

D'autre part, selon elle, la compréhension de textes est une activité cognitive complexe et multidimensionnelle. Elle met en jeu différentes composantes :

- l'identification des mots ;
- des connaissances sur le langage (vocabulaire, syntaxe, ...) et les connaissances culturelles ;

³ BIANCO Maryse, *Enseigner la compréhension en lecture*, Enregistrement d'un colloque au Collège de France, 13 novembre 2014, 30 min.

- des capacités cognitives générales, telles que l'attention, le raisonnement, la mémoire de travail, l'auto-évaluation ou la régulation ;
- des habiletés spécifiques au traitement de textes (inférences, thèmes abordés, etc.).

Tous ces éléments, à mettre en œuvre de manière simultanée, constituent une tâche souvent fort complexe pour des enfants. Il s'agit donc d'éléments à faire travailler aux élèves de manière distincte, mais également de leur enseigner à les faire intervenir en même temps.

Pour finir, elle met en évidence une chose que j'ai rapidement remarquée dans ma pratique en classe, et que j'ai trouvé très difficile à dépasser. Lors du travail sur la compréhension d'un texte, l'observateur (principalement l'enseignant) perçoit le produit de la compréhension, par exemple la réponse à une question, mais pas ce qui a amené à cette compréhension. Cela est difficilement perceptible pour un observateur, mais également pour l'élève en train de lire et de réaliser son travail de compréhension.

2.3. Différenciation et moyens de mise en œuvre

La différenciation, telle qu'elle a été définie précédemment est, pour de nombreux enseignants et chercheurs, un atout certain à intégrer aux pratiques pédagogiques développées en classe. Cela concerne toutes les disciplines, et peut donc être adapté à l'enseignement de la compréhension en lecture.

Philippe MEIRIEU⁴ parle d'une « attitude de différenciation pédagogique », qui consiste à trouver, en s'interrogeant sur les difficultés et blocages rencontrés par les élèves, des pistes pour donner le maximum de chances aux élèves, de chances de comprendre, de progresser, d'atteindre les objectifs fixés. Il emploie ce qu'il appelle « la métaphore des prises, au sens de l'escalade » en comparant ces aides apportées aux élèves à des prises : « *Une paroi, on ne peut pas la monter à la place de quelqu'un. Un savoir on ne peut pas l'acquérir à la place de quelqu'un. L'élève, c'est lui qui apprend, c'est lui qui monte sur le mur. Mais en même temps il ne peut pas y monter s'il n'y a pas de prises. [...] Il faut lui fournir ces prises.* ». Ces « prises » sont ajustables aux disciplines, aux élèves, aux difficultés rencontrées. Ce sont des leviers, destinés à la réussite et à la mise en confiance de l'élève face aux apprentissages.

Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, la différenciation va permettre de jouer sur différentes variables, pour permettre d'accompagner et de soulager les élèves en difficulté, et de rendre possible en parallèle, un approfondissement avec les élèves avancés.

⁴ MEIRIEU Philippe, *Le pédagogue chercheur*, Module vidéo « Entrée en pédagogie », AFEV, septembre 2008, <https://www.dailymotion.com/video/xbxsz8>

Différents dispositifs ont retenu mon attention au cours de mes lectures. Une partie de ces derniers se sont révélés, après réflexion et étude, difficiles voire impossibles à mettre en œuvre dans ma classe cette année pour différentes raisons (incompatibles avec l'effectif de ma classe, la taille de ma salle, ou avec mes capacités de jeune enseignante...). Ceux dont je parlerai ici sont donc les dispositifs que j'ai à la fois trouvé intéressant à tester cette année, et à la fois testables dans le contexte de mon enseignement.

Tout d'abord, j'ai mis en place certains dispositifs qui sont sortis du cadre de l'enseignement de la compréhension en lecture, pour impacter sur l'intégralité des disciplines étudiées et sur le quotidien en classe. D'abord, j'ai testé la notion de groupe de besoin avec mes élèves, en l'adaptant à mes pratiques. D'après E. BATTUT et D. BENSIMHON⁵, le groupe de besoin est, d'un point de vue purement théorique, « *un groupe qui réunit ponctuellement de trois à sept élèves, en fonction des difficultés ponctuelles qu'ils rencontrent* » qui « *travaille avec l'enseignant pendant que les autres élèves sont placés en autonomie* ».

Ensuite, j'ai testé à plusieurs reprises les ateliers préalables. Il s'agit de courtes séances d'explicitation, qui viennent juste avant une séance d'apprentissage. Elles sont destinées « aux élèves fragiles qui sont peut-être à leur aise dans les séances à fort contenus ».

Parallèlement, j'ai mis l'accent, au fil du temps et sur les conseils de mes PEMF et tuteur ESPE, sur le fait de faire reformuler les consignes, les objectifs d'exercices, et les notions aux élèves, que ce soit pour vérifier leur compréhension, que pour leur faire expliquer avec leurs propres mots à des élèves qui auraient moins bien compris.

J'ai également mis en place des éléments destinés uniquement à différencier dans le cadre de la compréhension en lecture.

J'ai d'abord testé les parcours ou itinéraires de lecture. Ils permettent, dans le cadre de la lecture d'une œuvre intégrale, de faire lire le même livre à tous les élèves, en différenciant en fonction des capacités de décodage de chacun. Cela s'illustre par exemple par la lecture du livre en intégralité pour les élèves à l'aise, par la suppression de certains passages pour des élèves un peu plus en difficultés, par l'ajout de résumé, de lexique, etc..

Les autres éléments que j'ai mis en place ont été directement réalisés sur les activités que j'ai proposées aux élèves. Je les ai adaptées en amont, de manière à ce que les élèves ayant besoin de différentes aides travaillent directement sur des exercices différenciés, et pour que ceux

⁵ BATTUT Éric et BENSIMHON Daniel, *Faire réussir les élèves avec la pédagogie différenciée en cycle 2*, Retz, 2018

étant plus avancés puissent aller « plus loin » de manière autonome. Je détaillerai donc ces mises en œuvre plus loin, dans la Partie 2 – 1.

3. Questionnements - hypothèses

Suite aux différentes lectures que j'ai pu faire sur ce sujet, différentes questions puis hypothèses me sont venues en tête.

D'abord, de manière générale, je me suis interrogée sur les aménagements que suppose une hétérogénéité de niveau importante. Effectivement, tous les élèves de ma classe ne démarrent pas l'année scolaire avec un niveau identique en compréhension de l'écrit. Il me semble alors important de prendre en compte le fait que leurs capacités et leur efficacité dans le travail demandé concernant cet enseignement ne peuvent être les mêmes.

En outre, certains rencontrent des difficultés sévères, plus sérieuses que des incompréhensions momentanées. Ces élèves-là auront probablement besoin d'aménagements plus importants, organisé selon les difficultés qu'ils manifestent.

J'ai ensuite effectué différentes hypothèses, que je me suis appliquée à tester en classe, afin de pouvoir tirer des conclusions concernant ces aménagements et leur efficacité.

Je pense d'une part, qu'il est nécessaire de différencier les tâches (exercices, activités...) effectuées par les élèves, afin de pouvoir les mettre tous en activité de la manière la plus autonome possible. Pour cela, les objectifs et les modalités de travail de ces travaux doivent être conservés au maximum, et je crois que c'est le support qui doit être différent et qui devra être adapté en fonction des besoins des élèves. Il est nécessaire, pour moi, que l'enseignant s'applique à ce que tous les élèves travaillent sur les mêmes types de choses, les mêmes compétences et les mêmes connaissances, et qu'ils aient à élaborer des stratégies identiques, mais en les développant plus ou moins. Le travail doit être commun, mais doit proposer différentes entrées et différents aménagements, afin que celui-ci puisse être effectué par tous.

En outre, comme je l'ai expliqué précédemment, décodage et compréhension de l'écrit ne sont pas synonymes. Je crois qu'il est donc important, occasionnellement, d'alléger la charge mentale que peut représenter le fait de décoder des textes pour certains élèves, afin que ceux-ci puissent se concentrer sur la compréhension d'un texte, et du langage associé à l'écrit. Je suppose ici que faire varier les modalités de travail de certaines activités effectuées par les

élèves, soit en allégeant une partie du travail de lecture à réaliser, soit en le supprimant totalement afin de fixer l'attention des élèves uniquement sur la compréhension, pourrait avoir un impact positif sur le travail des élèves, leur motivation, et leur réussite. Mais il faudra veiller en parallèle, à faire travailler ces mêmes élèves sur leurs compétences en décodage, qui devront être améliorées et, si possible, finalement complètement maîtrisées.

Concernant la différenciation et sa mise en œuvre, j'ai imaginé qu'il pourrait être particulièrement bénéfique de réaliser des groupes en fonction des besoins des élèves, et des similitudes entre ces besoins. Cela pourrait avoir un impact tant sur le climat de classe que sur la réalisation du travail de chacun, et ce notamment lors des travaux de groupe. Cela devrait aussi se répercuter sur l'efficacité de l'aide, du soutien que je peux apporter aux élèves de ma classe, et sur l'accompagnement à dispenser à ceux ayant des besoins particuliers. Ces groupes devront être bien pensés et réfléchis en amont, afin de les organiser correctement et d'y regrouper des élèves ayant des besoins similaires (ou très proches).

Pour finir, certains éléments doivent, selon moi, nécessairement varier en fonction des élèves, de leurs diverses capacités, et de leurs besoins, dans le cadre de la compréhension de l'écrit. Par exemple, certains auront besoin de travailler de manière plus approfondie une notion (ou une compétence, une stratégie particulière), avant, pendant ou même après une séance d'apprentissage particulière. Il faudra penser des mises en œuvre qui leur permettront ces approfondissements.

En parallèle, la place occupée par l'enseignant doit également être flexible en fonction de ses élèves et leurs besoins, notamment en termes d'autonomie dans le travail. Certains sont par exemple tout à fait capable de travailler de manière autonome, sur des temps relativement longs, dès qu'une notion est comprise, et sont motivés par cela. Mais d'autres ont énormément de mal à gérer le fait de travailler seul, ont besoin d'un soutien constant, de ré-explications, ou même simplement d'être rassurés et encouragés.

Il faudra donc examiner au préalable les difficultés des élèves, pour en déduire leurs besoins et ainsi penser l'accompagnement et la différenciation de manière plus précise.

Tous les éléments que l'on pourrait mettre en œuvre pour vérifier ces hypothèses sont à adapter à la classe dans laquelle ils seront appliqués. Il est important, selon moi, de préciser que la mise en place de ces dispositifs, leur organisation, et même dans certains cas, leurs effets, seront variables en fonction des classes, des méthodes d'enseignement, et des publics.

PARTIE 2 : Démarches mises en œuvre en classe

1. Protocole : adapter les dispositifs choisis à ma classe et à ma pratique.

1.1. Choix des modalités de travail

1.1.1. Groupes de besoin

Après mes 3 semaines de classe en période 3, j'ai décidé d'essayer de former des groupes de besoins pour le reste de l'année. J'en ai donné précédemment la définition, trouvée au cours de mes lectures. J'ai choisi d'adapter cette méthode à mes besoins en classe, à ce qui me semblait le plus efficace et bénéfique pour ma pratique et pour la mise en œuvre de mes dispositifs de différenciation.

Tout d'abord, pour former ces groupes, j'ai réfléchi aux capacités, aux manières de travailler et aux difficultés de chaque élève et j'ai ainsi créé 3 groupes de besoins différents, qui correspondent aux différentes « catégories » d'élèves au sein de ma classe que j'ai décrit dans la partie 1 (1.2.3.).

D'une part, j'ai réuni les élèves capables de travailler de manière autonome, qui ne rencontrent généralement que peu de difficultés une fois la découverte et l'institutionnalisation d'une nouvelle notion faite et qui ont donc relativement peu besoin de la présence régulière de l'enseignant. Ce groupe contient 15 élèves, il s'agit du groupe « rouge ».

D'autre part, j'ai constitué un second groupe avec les élèves qui ont besoin d'une aide plus récurrente, qui sont plus lents dans leur travail et peuvent avoir besoin de certains ajustements en fonction de la tâche qui leur est demandée. Ce groupe contient 11 élèves, il s'agit du groupe « vert ».

Enfin, le dernier groupe rassemble les élèves qui rencontrent des difficultés importantes, qui vont donc travailler beaucoup plus avec l'aide de l'enseignant, et pour lesquels seront mis en

place de nombreux éléments de différenciation au quotidien. Ce groupe contient 4 élèves, il s'agit du groupe bleu.

J'ai décidé de former les groupes ainsi, car la majorité de la différenciation que j'avais mise en œuvre jusque-là respectait cette division (3 forces d'exercices, 3 types d'aide apportée aux élèves, etc.). En toute logique, c'est l'organisation qui m'a semblé être la meilleure. J'ajouterais que pour moi, cela constitue une variable ajustable en fonction de la composition d'une classe.

Ensuite, à la rentrée des vacances d'hiver, j'ai décidé de changer la disposition des tables dans ma classe (qui ont d'abord été disposées en ilots, puis remises en frontal) pour que cette organisation en groupes de besoin soit également une organisation spatiale. Cela s'est imposé d'abord parce que je voulais sortir d'une organisation uniquement frontale qui ne me convenait pas, et également parce que je trouvais intéressant de pouvoir regrouper spatialement les élèves travaillant sur les mêmes choses ou les mêmes supports. Cela m'a également paru être une bonne manière de faciliter la mise en place des trois groupes dans ma pratique et ma gestion de la classe, qui peut parfois se révéler assez fastidieuse de par le nombre de mes élèves.

Voici donc l'aménagement de la classe tel qu'il est aujourd'hui :

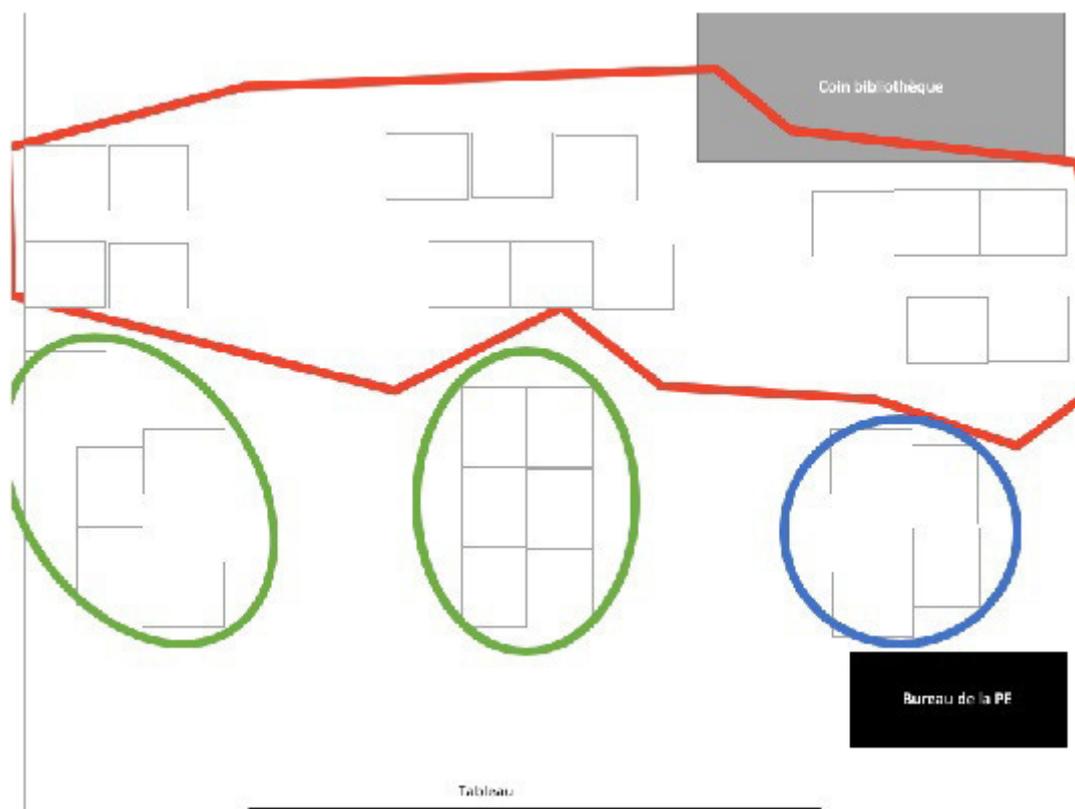


Figure 1 : Plan de la classe pour la période 4 et la fin d'année scolaire

Dès le début de la période 4, les élèves ont ainsi été regroupés et ont commencé à travailler dans ces modalités.

1.1.2. Parcours de lecture

Les parcours ou itinéraires de lecture sont une forme de différenciation appliquée en compréhension de l'écrit dans le cadre de la lecture d'une œuvre intégrale. J'ai observé cette organisation dans une des classes de CM1 de mon école, et je l'ai trouvée des plus pertinente. Il s'agit d'un dispositif permettant aux élèves de choisir (jusqu'à une certaine limite) un des différents parcours proposés, permettant la lecture d'un même livre, en passant par différents « chemins ».

Ces parcours sont pensés au préalable par l'enseignant selon un but précis, ici alléger la charge mentale des élèves peu à l'aise en lecture, pour faciliter leur compréhension de l'histoire.

J'ai donc choisi, en amont, l'œuvre littéraire qui serait étudiée en classe (ici *Le Buveur d'Encre* d'Éric SANVOISIN). J'ai réfléchi aux principaux obstacles qu'elle pouvait représenter pour mes élèves, pour en faire une lecture sur 3 semaines. J'ai vite remarqué que plusieurs chapitres seraient sûrement longs pour certains, et que ceux-ci mettraient probablement beaucoup plus de temps à lire que les élèves à l'aise en lecture. J'ai donc décidé de proposer 3 parcours différents aux élèves.

Le premier parcours serait une lecture intégrale et autonome de l'œuvre, au fil des chapitres lus en classe. Le second parcours serait une lecture de la majorité du livre, entrecoupée de petits résumés remplaçant certains passages trop longs. Enfin, le troisième parcours serait une lecture intégrale de l'œuvre mais réalisée par le PE, pour lequel les élèves réaliseraient donc un travail de compréhension de l'écrit mais oralisé.

Cette œuvre, sur laquelle nous avons travaillé au mois de mars, a donc été lue par les élèves en intégralité, mais en passant par les différents chemins proposés.

1.1.3. Ateliers préalables

J'ai réalisé des ateliers préalables au cours de différentes séquences touchant plusieurs disciplines. Dans le cadre de la compréhension de lecture, ces ateliers peuvent avoir une réelle utilité ou même être nécessaires pour certains élèves, que ce soit pour la bonne compréhension d'un texte, d'une œuvre, ou celle d'un exercice réalisé en parallèle. Un atelier

peut se concentrer tant sur l'étude de la structure d'un texte, que sur celle de son vocabulaire, sa syntaxe, le travail d'inférence à y effectuer. Il peut également permettre un travail méthodologique sur un point précis, tel que les stratégies de lecture à mettre en œuvre pour tel ou tel type d'exercice.

J'ai eu l'occasion de réaliser un atelier préalable en amont d'une séance au cours de laquelle les élèves auraient à travailler sur un puzzle de texte.

J'ai choisi de réaliser un travail supplémentaire avec les élèves que je savais avoir des difficultés en compréhension de lecture, et surtout avec le fait de remettre des morceaux de texte dans l'ordre chronologique. Nous avons déjà réalisé un exercice de ce type en classe, il y a quelques mois, et j'avais alors remarqué que certains avaient rencontré de grosses difficultés. Aussi ai-je décidé de faire travailler ces élèves avant ce nouvel exercice de puzzle. Cela avait pour but de prendre le temps de bien appuyer sur les stratégies à mettre en œuvre pour réussir à faire apparaître une certaine logique temporelle dans l'histoire racontée par le texte. J'ai choisi de leur présenter une fiche d'exercices trouvées dans le très utile manuel de F. BOIS PARRIAUD et A. CORNU-LEYRIT⁶, travaillant la chronologie d'un texte, et ayant pour objectif de remettre les phrases d'un court texte dans le bon ordre pour que celui-ci ait un sens, afin de les préparer à l'exercice répondant aux mêmes objectifs.

1.2. Différencier les tâches effectuées par les élèves

1.2.1. Les questionnaires de lecture

Les questionnaires de lecture sont, selon moi, des exercices qui pour être pleinement révélateurs de la compréhension faite d'un texte, doivent être bien pensés, et les questions bien choisies.

Au cours de l'année, j'ai choisi de faire travailler mes élèves majoritairement sur deux types de questionnaires. D'abord, sur des séries de questions générales, portant sur les grands axes d'un texte, ses caractéristiques, les faits qui s'y déroulent. Ensuite, sur des questionnaires demandant aux élèves de réaliser un travail d'inférence, requérant une compréhension plus fine d'un texte. Cela permet de répondre à des objectifs différents, mais en exploitant un support que les élèves ont l'habitude d'utiliser.

⁶ BOIS PARRIAUD Françoise et CORNU-LEYRIT Annie, *Lire et comprendre, les mots, les phrases, l'implicite*, RETZ, mars 2015.

Pour mettre en œuvre une différenciation au sein de ces activités, j'ai mis un point d'honneur sur le fait de ne pas jouer sur le « niveau » des questions posées. J'ai préféré jouer sur une autre variable, en simplifiant le travail de réponse demandé, par exemple en remplaçant les phrases réponses normalement demandées par des QCM, des réponses très courtes de quelques mots, etc. Cela a pour but d'alléger une partie de la charge mentale nécessaire pour réaliser intégralement les exercices. Nous avons travaillé tout au long de l'année sur le fait de faire des phrases complètes pour répondre à des questions. Il est donc maintenant acquis pour les élèves que pour répondre à une question, ils doivent formuler une phrase complète. Cela s'avère souvent compliqué pour les élèves en difficultés, et c'est pour cette raison que j'ai choisi de ne pas leur imposer cette consigne supplémentaire. L'objectif étant ici de vérifier leur compréhension, j'ai préféré éviter tout blocage lié à un élément n'étant pas absolument nécessaire au succès de l'exercice.

1.2.2. Les exercices de closure

Les exercices de closure sont ce que l'on appelle communément des « textes à trous ». Au cours de mes formations et de mes lectures, j'ai noté de nombreux avis négatifs quant à l'utilisation de ce type d'activité. Mais cette année, au cours d'une séance de formation sur la compréhension en lecture menée par Valérie DRÉVILLON, formatrice en Français, j'ai pu me rendre compte qu'un texte à trous bien construit, et engageant une réflexion intéressante et répondant à des objectifs précis, pouvait être un très bon exercice, notamment dans le cadre de la compréhension en lecture.

J'ai proposé à mes élèves des exercices de closure à deux reprises, à chaque fois dans le cadre de lecture suivie. Je les ai construits de manière à ce que les mots à retrouver nécessitent soit une remise en contexte du texte par rapport à ce qui a déjà été lu, soit une bonne compréhension de ce qui est dit dans le texte lui-même, ou une déduction logique du vocabulaire à employer (expression, représentation de ce qui est lu...).

Pour ce type d'exercice, j'ai choisi de différencier en proposant deux versions de la même activité à mes élèves : une avec l'ajout ce que j'ai appelé des « aides », et une autre sans. Cette aide est composée de mots écrits entre parenthèses à la suite de chaque trou à compléter, qui pourraient être utilisés, et contenant le mot attendu. La version avec aides est plutôt pensée pour les élèves ayant certaines difficultés en lecture compréhension ou faisant preuve d'une certaine lenteur en lecture. La version sans aides est à destination des élèves ayant de bonnes capacités de compréhension. Ceux rencontrant quelques blocages doivent pouvoir travailler sur la version sans aides, et il sera de mon ressort d'essayer de les aider à

dépasser les difficultés potentielles, ou de faire qu'ils ne se bloquent pas sur un mot qu'ils peineraient à trouver.

1.2.3. Autres exercices (mis en œuvre en dehors de séquence de lecture suivie)

J'ai fait travailler mes élèves sur la compréhension en lecture et notamment sur la mise en place de stratégies de lecture, également au cours de séances indépendantes parfois menées seules, parfois répétées plusieurs fois sur une période ou au cours de l'année.

D'une part, j'ai régulièrement fait travailler mes élèves sur le développement de leur capacité à faire des inférences, et à entrainer leur compréhension fine de petits textes. J'ai pour cela utilisé des fichiers trouvés avant la rentrée des classes sur internet, que j'ai trouvé de très bonne qualité. Ils proposent trois petits textes suivis d'une ou deux questions, demandant un travail d'inférence. Nous avons travaillé sur ces fichiers en période 1, 2 et 3, afin de mettre en place ensemble des stratégies pour réussir à répondre et prélever les bonnes informations dans des textes courts. Puis j'ai réalisé le même type d'exercice sur des textes plus longs et enfin sur un chapitre complet d'une œuvre intégrale, en période 4.

Pour ce type d'exercices, j'ai principalement différencié la quantité de textes à traiter, de manière à en demander moins aux élèves en difficultés, pour que ceux-ci ne se concentrent que sur un seul ou au maximum deux textes. Je les ai également accompagnés de manière plus soutenue, et leur ai recommandé d'appliquer les méthodes vues en classe pour bien mettre en œuvre les stratégies de compréhension (soulignage d'informations, flèches...).

La compréhension en lecture ne prend pas place uniquement dans le cadre de l'enseignement du Français. En effet, j'ai réalisé plusieurs séances liées au développement d'une bonne compréhension de l'écrit dans d'autres disciplines, telles que les Mathématiques ou l'Histoire.

Dans le premier cas, les temps consacrés à la résolution de situations problèmes demandent l'utilisation de compétences en compréhension de lecture. La résolution d'un problème en mathématique demande effectivement la mise en œuvre de stratégies de lecture particulières, notamment concernant le repérage des données mathématiques, et la déduction du ou des calculs qui seront à effectuer. J'ai organisé la différenciation pour ce type d'activité, en deux temps. D'abord, celle-ci a été principalement fixée sur l'acquisition de la stratégie de lecture

des problèmes ; puis, sur la mise en œuvre des stratégies vues en classe, de manière accompagnée et/ou un peu plus autonome.

Dans le second cas, il n'est pas nécessaire de rappeler que cette discipline requiert la lecture de texte. Ceux-ci, bien souvent des textes documentaires au CE2, nécessitent une lecture particulière, ainsi que des stratégies de compréhension différentes de celles appliquées à un texte narratif. Cela a donc été travaillé avec les élèves, et j'ai choisi de différencier principalement la difficulté (résistance, longueur, lexique...) des textes sur lesquels les élèves ont affaire au cours des séances d'histoire, et de faire travailler notamment le groupe bleu sur des textes plus simples, plus courts ou plus clairs.

2. Corpus : mise en place des dispositifs dans ma classe.

2.1. Mise en place et fonctionnement au quotidien des groupes de besoin

J'ai commencé à travailler avec l'organisation en groupes de besoin au début de la période 4. Mes élèves ont été placés, dès le jour de la rentrée (des vacances d'hiver) à la place que j'avais anticipée pour eux. J'ai décidé de la leur attribuer moi-même, d'une part car il fallait qu'il soit géographiquement placé dans le groupe correspondant à leurs besoins ; et d'autre part car nous avons toujours été obligées avec ma binôme de réfléchir à un plan de classe qui pourrait fonctionner, nos élèves étant relativement bavards.

J'ai décidé de ne pas directement expliquer à mes élèves qu'ils étaient placés en groupe, car je n'ai pas voulu risquer que cela soit source de remarques. Certains élèves avancés ont tendance à se plaindre lorsque je leur donne une tâche supplémentaire à réaliser, ou que l'activité initiale qu'ils ont à effectuer est plus développée que celle donnée à d'autres élèves. Parallèlement, certains élèves rencontrant des difficultés se disent capables, par fierté bien souvent, d'effectuer un travail de niveau supérieur à ce qui leur est demandé, mais qui en réalité se révèle être effectivement trop ardu. J'ai donc préféré leur faire comprendre cette organisation en groupe au fur et à mesure du travail, d'autant plus que toutes les phases d'une séquence n'en requièrent pas l'exploitation.

Dans le cadre de la compréhension en lecture, cette nouvelle organisation de la classe a été exploitée à chaque séance effectuée.

J'ai réfléchi la séquence autour de la lecture suivie de manière à pouvoir tirer parti le plus possible de cette nouvelle organisation. Le travail au cours des différentes séances a donc été pensé également en fonction des groupes établis.

J'ai adapté la plupart des tâches proposées aux élèves, en variant les supports, la quantité de travail demandé, ou en jouant sur des variables propres à chaque exercice.

Pour chaque séance, j'ai consacré un temps particulier au groupe d'élèves en difficultés (groupe bleu), dans lequel deux élèves ont d'importantes difficultés de compréhension, et avec qui j'ai donc poussé l'accompagnement plus loin, pour les soutenir pas à pas dans les exercices demandés. J'ai bien évidemment été présente également pour le reste de la classe,

mais le groupe rouge a été encouragé à travailler de manière autonome, une fois les consignes données et explicitées.

Le même fonctionnement a été appliqué aux séances indépendantes de compréhension de lecture.

2.2. Mise en place et utilisation des parcours de lecture

J'ai, pour la première fois, mis en œuvre des parcours de lecture pour une séquence de lecture suivie⁷ en période 4.

La lecture du livre par les élèves a donc été impactée directement par ce procédé. Le livre contient 6 chapitres, et j'ai choisi de dédier 5 séances à la lecture et l'étude de ces derniers.

Lors de la première séance, j'ai d'abord fait travailler tous les élèves sur la couverture du livre, de la même manière. Puis, j'ai présenté cette nouvelle organisation aux élèves, en leur détaillant les différents types de parcours, et la manière dont nous allons travailler au cours de la séquence. Je leur ai expliqué qu'ils pouvaient tous choisir le parcours de leur choix, mais que je me réservais un droit de véto, au cas où certains choisiraient un parcours qui ne conviendrait vraiment pas ; et qu'ils pouvaient également tester un parcours pour la première séance d'exercices et décider de le changer pour le reste de la séquence.

La plupart des élèves ont su choisir le parcours leur convenant, mais j'ai noté que certains, notamment aux deux « extrêmes » de la classe, avait tendance à vouloir prendre un parcours à l'opposé de celui qui avait été pensé pour leur niveau. Par exemple, l'élève E. d'une part, élève avancé et très bon lecteur, qui m'a demandé à prendre le parcours 3, pour « avoir moins de travail » ; ou encore l'élève I. aux grosses difficultés, dont j'ai déjà parlé plus haut, qui a voulu prendre le parcours 1, et a semblé ne pas se rendre compte que le parcours 3 était mieux adapté à son niveau. Deux élèves ont demandé à changer de parcours lors de la 2^{ème} séance, choix qui était justifié et que j'ai approuvé.

Par la suite, le fonctionnement en parcours a bien été suivi par les élèves jusqu'à la fin de la séquence.

2.3. Exploitation d'atelier préalable

⁷ Comme dit précédemment, nous avons travaillé sur *Le Buveur d'Encre*, d'Éric SANVOISIN

J'ai mis en place un des ateliers préalables au cours d'un APC, et j'ai fait ce travail uniquement avec 5 élèves choisis par rapport aux difficultés qu'ils avaient manifestées lors du travail de puzzle de texte effectué en période 3.

Après s'être réinstallés en classe, sur un même îlot, je leur ai donc expliqué que nous allions travailler en classe sur un exercice de puzzle. Je leur ai demandé de se remémorer ce travail déjà réalisé ensemble, et le but de l'exercice. Le fait de remettre dans l'ordre chronologique a vite été donné par un élève, et je leur ai demandé de réfléchir à ce qui avait été difficile pour eux. Je leur ai ensuite dit que nous allions travailler pendant un petit temps ensemble sur des exercices similaires mais plus simples, car portant sur des textes plus courts, avec uniquement 3 phrases à remettre dans l'ordre. J'ai mis les élèves au travail sur le premier exercice, et je leur ai ensuite posé des questions pour qu'ils mettent en avant la manière dont ils avaient retrouvé l'ordre ou non. Pour ceux qui rencontrent des difficultés, le fait de lire à voix haute le texte dans l'ordre choisi leur permet de se rendre compte que celui-ci ne fonctionnait pas. Nous avons donc conclu ensemble que pour vérifier, il fallait régulièrement relire le texte avec l'ordre choisi. Pour certains, notamment I., des erreurs ont persisté sur la plupart des exercices, et j'ai encore beaucoup de mal à déterminer à quel endroit se joue son problème de compréhension.

Au cours de cet atelier, j'ai réalisé que certains élèves avaient du mal à dépasser le décodage et la compréhension des mots, pour passer à une compréhension globale et surtout pour se faire une représentation mentale des éléments lus. J'ai dû prendre le temps de bien leur faire comprendre qu'en lisant, ils devaient s'imaginer le déroulé de l'histoire, le contexte, les personnages, les actions effectuées par ces derniers, et que cela les aiderait beaucoup.

Une fois tous les exercices effectués, j'ai récupéré et conservé les fiches afin de pouvoir les réexaminer.

2.4. Tâches présentées aux élèves

Les questionnaires de lecture ont été réalisés en classe tout au long de l'année. La mise en place des deux versions de questionnaires pour différencier en fonction des difficultés des élèves a été effectuée à partir du début de la période 4. Auparavant, je différenciais assez peu au niveau des supports, et jouais plutôt sur le nombre de réponses auxquelles les élèves devaient répondre, le temps dont ils disposaient, ou ma présence pour les aider.

L'utilisation des deux versions a été mise en œuvre assez naturellement, les élèves ayant déjà l'habitude d'avoir d'une part, des tâches différentes à effectuer en fonction des

individus, et d'autre part, compris et pris l'habitude du fonctionnement en groupe de travail avec des différences dans les supports entre chaque groupe.

Pour les deux versions, les modalités choisies étaient connues des élèves : d'une part la réponse à des questions par des phrases, étant devenue normalement un automatisme (pas toujours pris en compte par l'ensemble des élèves) et d'autre part, des consignes différenciées demandant aux élèves de cocher, entourer, ou répondre par quelques mots, qui avaient également déjà été abordées au cours d'autres exercices.

Le travail s'est donc fait correctement, sans demandes particulières des élèves.

L'exercice de closure différencié sur lequel j'ai fait travailler mes élèves et sur lequel je me suis concentrée ici, s'est également déroulé globalement comme prévu. Les élèves ont compris qu'il y avait deux versions de l'exercice, et n'en ont pas été perturbés.

Plusieurs élèves travaillant sur la version sans aides ont rencontré des difficultés face à un mot notamment, qui était effectivement difficile à retrouver. Je les ai accompagnés individuellement, de manière à leur faire comprendre quelles questions se poser, et comment se mettre à la place d'un personnage.

Le puzzle de texte est toujours un exercice qui motive particulièrement les élèves, et que ceux-ci sont contents de réaliser.

L'exercice en lui-même n'a pas été différencié, mais j'en parlerai ici car il a été, pour certains, préparé au cours de l'atelier préalable. L'activité a été bien réussie par la majorité des élèves de la classe, certains ont fait quelques petites erreurs, mais beaucoup moins que lors de l'autre puzzle de texte réalisé plus tôt dans l'année. Le fait de mettre en place une sorte d'autocorrection (une fois tous les morceaux du texte collés dans l'ordre choisi, les élèves devaient lire le chapitre dans leur livre, et vérifier que cela correspondait à ce qu'ils avaient produit, ou bien corriger en repérant les éléments dans le désordre) a beaucoup plu aux élèves, et ils se sont appliqués à la réaliser correctement.

Deux élèves n'ont pas eu le temps de terminer l'exercice, et ont donc dû prendre la correction au moment de la mise en commun sans pouvoir vérifier par eux-mêmes.

Les cinq élèves que j'avais pris en atelier préalable ont très bien réussi l'exercice, en ne faisant qu'une seule erreur ou même aucune pour trois d'entre eux. J'ai commencé le travail avec deux d'entre eux, I. et A., qui avaient rencontré le plus de difficultés au cours de l'atelier. J'ai choisi de les laisser faire la majorité de l'exercice seuls, afin de pouvoir observer, analyser et évaluer le travail qu'ils étaient capables de fournir eux-mêmes.

Comme je l'ai déjà précisé plus haut, le travail particulier sur la compréhension fine de courts textes et sur la réalisation d'inférences n'a pas fait l'objet d'une différenciation approfondie. Nous avons, au préalable, travaillé tous ensemble sur les stratégies qu'il était possible de mettre en place pour réussir à répondre aux différentes questions posées. Lors du temps consacré à ces exercices, j'ai choisi de réduire la quantité de travail demandée aux élèves qui rencontraient des difficultés, mais en les laissant travailler seuls. Ce travail ne fait généralement pas l'objet de mise en commun ou de correction collective

Pour finir, les exercices demandant des compétences de compréhension de l'écrit mis en œuvre en Mathématiques et en Histoire, dont j'ai parlé plus haut, ont suivi la même mise en œuvre. En effet, dans les deux cas, je n'ai pas différencié les supports donnés aux élèves. J'ai préféré jouer sur la difficulté variable des textes utilisés dans ces exercices, sur la quantité de travail donnée, sur le temps laissé aux élèves pour réaliser la ou les tâches demandées. La plupart du temps, je choisis de différencier en priorité des éléments jouant sur l'atteinte des objectifs du travail donné, et qui ne touchent donc pas forcément à la compréhension, mais à des compétences ou des connaissances inhérentes à ces disciplines.

3. Résultats : quel impact sur ma classe et ma pratique ?

3.1. Les groupes de besoin

La mise en place des trois groupes de besoins dans ma classe a abouti à différents résultats.

En premier lieu, j'ai observé que les élèves ont été plus régulièrement en position de réussite, et surtout plus investis dans leur travail. La mise en activité s'est faite plus rapidement, plus naturellement qu'auparavant, lorsque ces groupes n'étaient pas utilisés.

En parallèle, cela a eu une incidence non négligeable sur mes pratiques en classe. Ce dispositif a grandement facilité mon organisation, tant dans la gestion du travail donné aux élèves (distribution des exercices, consignes particulières, explications supplémentaires...) et la mise en œuvre d'une différenciation enrichie, qu'au niveau de ma présence plus ou moins appuyée auprès de certains.

J'ai eu le sentiment que beaucoup de temps avait été gagné grâce à cette nouvelle organisation, et encore davantage en l'associant à l'usage de plan de travail. Les groupes de besoin ont permis de limiter l'attente des élèves efficaces et ayant souvent terminé le travail prévu avant le reste de la classe. Ils ont également donné l'occasion aux élèves demandeurs d'avoir un accompagnement de l'enseignant plus régulier et plus constant (car moins souvent interrompu par d'autres élèves).

En termes de comportement, cette organisation n'a pas eu d'impact négatif, et a même tendu à mettre plus au travail les élèves et à limiter la déconcentration de certains ayant certaines prédispositions au bavardage et au papillonnage.

3.2. Les parcours de lecture :

Les parcours de lecture ont eu des résultats plutôt positifs. Tous les élèves ont réussi à entrer dans l'œuvre étudiée et surtout à la comprendre, ce qui était le but principal de la mise en place de ces aménagements.

Comme les groupes de besoin, les parcours ont permis de gagner du temps. En effet, les écarts de vitesse de lecture étant relativement importants entre les élèves de ma classe, le fait de proposer trois parcours organisés comme je l'avais prévu (cf. 1.1.2.) a permis de réguler ces

écarts et de les réduire. Cela a donc permis de limiter les temps d'attente ou les « temps morts » pendant lesquels les élèves doivent patienter avant de se mettre au travail.

L'impact sur la limitation des zones d'incompréhension dans les textes a aussi bien fonctionné, et cela s'est ressenti chez les élèves ayant choisi le parcours 2 ou le parcours 3.

Pour finir, le fait de laisser les élèves choisir un des 3 trois parcours proposés les a motivés et les a investis dans leur lecture. Les rendre acteurs a eu un impact extrêmement positif sur cette lecture, et plusieurs élèves m'ont directement fait part de leur désir de pouvoir travailler de cette manière-là plus souvent.

3.3. Les ateliers préalables : résultats positifs, mais modalité insuffisante pour les élèves aux difficultés importantes.

L'atelier préalable auquel j'ai fait référence plus haut, qui a permis un travail sur la chronologie de textes a eu des résultats mitigés.

Sur 5 élèves, 3 ont réussi à dépasser leurs incompréhensions et leurs difficultés, et même si certains des exercices ont parfois dû être revus car comportant quelques erreurs, ils ont tous réussi à me rendre un travail juste en fin de séance.

Les difficultés ont subsisté tout de même chez 2 élèves, et notamment chez l'élève I. qui, malgré mon accompagnement, n'a réussi que très peu des exercices de la fiche proposée.

Ce dispositif a eu un impact favorable sur l'exercice de puzzle réalisé en classe, qui a été particulièrement bien réussi par les élèves, y compris par ceux ayant réalisé cet atelier préalable qui ont réussi à ne faire qu'une seule erreur ou même aucune.

Contre toute attente, les deux élèves ayant manifesté d'importantes difficultés pendant l'atelier préalable ont su remobiliser les stratégies vues au cours de l'atelier, en me les précisant oralement, et à les appliquer au puzzle de texte réalisé en classe, réussissant presque complètement le travail demandé.

3.4. La différenciation au niveau des différents exercices proposés

Au cours des différents autres exercices que j'ai proposé à mes élèves, la différenciation a eu des résultats variés.

J'ai été très satisfaite des effets qu'ont eu les questionnaires en deux versions, car ceux-ci ont été très positifs pour mes élèves. Le fait d'amoindrir une partie de la charge

mentale a grandement réussi aux élèves rencontrant des difficultés, qui ont pu aller au bout de la tâche, ce qui reste assez rare. Ils n'ont bloqué sur aucun des exercices, aucune des questions, et ont avancé à un bon rythme, en comprenant toujours ce qui leur était demandé. La quasi-totalité des réponses faites aux questions et du travail qu'ils ont réalisé est correct. Cela s'applique tant aux questionnaires de lecture simples (sur le chapitre 1), qu'à ceux interrogeant la compréhension fine et le travail d'inférences des élèves (sur les chapitres 2 et 3).

Le fait d'être dans une posture de réussite leur a aussi permis de développer un rapport plus positif à la lecture et à la compréhension de l'écrit, ce qui n'avait pas toujours été le cas au fil de l'année. Même si quelques erreurs peuvent subsister dans leur travail, j'ai tout de même constaté une grande différence entre la réalisation de ces questionnaires et ceux effectués plus tôt dans l'année.

Les élèves plus avancés, qui ont travaillé sur la version 1 des deux questionnaires, ont également bien réussi leurs activités dans l'ensemble.

La différenciation au sein de l'exercice de closure a également été efficace, notamment pour les élèves qui ont eu à travailler sur la version avec aide. Les élèves en difficultés sont bien entrés dans l'exercice, et l'ont globalement bien réussi. L'exercice a été réalisé dans le temps imparti, sauf pour un élève qui est resté bloqué sur une difficulté sans réussir à passer au-dessus (malgré le fait que cela se soit déjà produit à de nombreuses reprises, et que je l'ai déjà exhorté à laisser des éléments de côté si nécessaire, pour passer à la suite).

La version sans aides s'est révélée compliquée par endroits, et j'ai effectivement relevé des zones trop difficiles en analysant les rendus des élèves, et en comparant les erreurs ou difficultés qu'ils m'ont signalées.

Concernant les autres éléments présentés dans cette partie, et n'ayant pas fait l'objet d'une différenciation particulière, en dehors du fait de jouer sur les variables liées aux difficultés du ou des supports présentés, au temps donné pour la réalisation de l'exercice, ou à la présence plus ou moins importante du PE, les résultats ont été mitigés. Tous ces éléments ont un résultat positif pour les élèves lorsque l'exercice a déjà été effectué auparavant, qu'il a été bien compris et qu'il est presque devenu habituel pour la plupart des élèves. En dehors de ce cadre, les résultats sont beaucoup plus mitigés.

PARTIE 3 : Analyse et limites des dispositifs et activités différenciés mis en place

1. Différenciation portée sur l'organisation de la classe et du travail

1.1. Groupes de besoin

Après mise en place et observation des groupes, différents éléments ont retenu mon attention.

Le fait de réaliser trois groupes s'est révélé sur certains points tout à fait pertinent. Les élèves ont été intégrés à un groupe au niveau assez homogène, reflétant leurs capacités. Leur fonctionnement au quotidien a répondu à mes attentes.

Le travail entre pairs a été facilité. Les élèves ont mieux communiqué entre eux et ont travaillé dans une ambiance plus sereine. Le fait d'être positionné à côté d'élèves de niveau approximativement similaire les a placés dans une dynamique plus positive. Moins de conflits m'ont été rapportés durant cette période 4. Ce climat ne peut qu'être favorable au bon déroulement du travail des élèves et à leur réussite.

J'ai attribué moi-même les places aux élèves pour différentes raisons. D'une part pour que les élèves soient regroupés selon les groupes de niveaux effectués. D'autres part, pour des raisons de gestion de classe, afin de ne pas laisser des élèves trop bavards ou distraits les uns à côté des autres. Le fait que des élèves qui s'entendent bien soient assis côte à côte ne me pose pas de problèmes, car je trouve que cela peut donner une bonne ambiance de travail ; tant que les élèves réussissent à se concentrer quand il le faut.

Le réaménagement de la classe a permis de manifester spatialement et matériellement ces trois groupes. Les élèves s'y sont assez vite habitués, même s'il a fallu gérer dans les premiers jours les quelques bavardages au niveau des îlots, et entre certains élèves très avancés assis côte à côte.

Le fait de placer les élèves avancés en autonomie en fond de classe, derrière les trois îlots constitués d'élèves plus en difficulté qui se sont donc tous retrouvés « devant », a eu un effet moteur. Cela s'est vu particulièrement dans la fréquence de participation des élèves, car ceux des groupes bleu et vert ont, dans l'ensemble, été bien plus actifs qu'à leur habitude.

Malgré mes efforts pour me décentrer de l'avant de la classe (face aux élèves, proche du tableau), la zone qui attire le plus l'attention des élèves et où celle-ci est le plus régulièrement fixée reste le tableau et ses alentours. Bien que ma classe soit grande, le nombre important d'élèves et donc de tables et chaises rend les déplacements parfois compliqués. Le fait qu'il n'y ait qu'un seul grand tableau utilisable et pas assez d'espace pour créer un coin de regroupement, rend un autre fonctionnement difficile à mettre en place. Aussi, les élèves en difficultés, plus lents dans la mise au travail ou ayant du mal à rester concentrés, sont plus et mieux sollicités en étant positionnés proches du tableau. Les élèves plus autonomes et ne rencontrant pas ces problèmes sont à l'aise et efficaces plus en arrière, ce qui a été prouvé par cet aménagement de la classe.

Avec cette organisation, ma pratique a évolué. J'ai pu passer davantage de temps avec mes élèves les plus en difficultés que j'avais regroupés dans le groupe bleu. Cela a été un choix personnel, car je pense qu'une présence soutenue est nécessaire à la réussite de ces enfants, qui ont continuellement besoin d'être stimulés et encouragés. L'accompagnement de ces élèves s'est donc fait quotidiennement, tant au cours des séances de compréhension de l'écrit que dans le cadre d'autres disciplines.

J'ai tout de même veillé à être suffisamment présente pour les autres élèves, et notamment pour le groupe vert, au sein duquel certains élèves sont souvent en demande. J'ai donc beaucoup fait la navette entre les deux groupes, en tentant tout de même de pousser ces élèves demandeurs à se lancer dans les activités de manière autonome.

Les résultats de l'utilisation des groupes de besoin dans la classe ont permis de mettre en évidence d'autres éléments.

En premier lieu, j'ai trouvé les élèves plus investis dans le travail. L'agencement de la classe et le regroupement par besoins ont eu pour effet de rendre les élèves plus réactifs, et plus efficaces dans leur travail. J'ai pu constater cela d'abord en observant les élèves, et également en notant le fait que j'ai eu moins besoin de reprendre ces derniers, de les pousser continuellement à se mettre au travail ou à les remobiliser. J'ai également relevé moins de manifestations de mauvaise volonté chez des élèves qui avaient tendance à avancer « à reculons », à ne pas vouloir se mettre au travail, à faire le minimum.

En second lieu, cette organisation m'a permis de gagner beaucoup de temps et d'être plus efficace dans ma gestion de classe et l'organisation du travail, par rapport à une organisation plus traditionnelle. Ce temps peut être réinvesti, en donnant une aide plus personnalisée aux élèves, plutôt que, par exemple, monopoliser des temps en classe entière pour expliquer une consigne à quelques élèves qui auraient mal compris. Le fait que les élèves soient plus investis a également dû jouer ici.

Enfin, en dernier lieu, j'ai remarqué que cela avait joué sur le comportement de certains élèves d'ordinaire perturbateurs. Je pensais que l'organisation en groupes de besoins pourrait rendre la gestion de classe plus difficile, surtout dans le contexte de ma classe (élèves nombreux, bavards, et fonctionnement en 3 semaines / 3 semaines différent). Le fait d'avoir d'une part plusieurs îlots, dont un de 6 élèves parmi lesquels deux perturbateurs, et d'autre part d'éloigner certains élèves ayant tendance à s'éparpiller ou à bavarder à l'avant de la classe m'a d'abord un peu effrayée. Finalement, cela s'est très bien passé, et j'ai au contraire constaté que la majorité de ces élèves étaient plus calmes et plus concentrés. Je n'ai constaté aucune dégradation dans le comportement de mes élèves qui pourrait être liée à cette nouvelle organisation, mais plutôt un mieux voir une nette amélioration chez certains.

| Éléments observés | AVANT | APRÈS |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Investissement dans le travail | Besoin d'exhortation au travail de la part du PE. Nombreux élèves qui ont besoin d'être poussés continuellement et rappelés à l'ordre. Difficulté à garder une concentration soutenue pendant un certain temps. | Élèves qui entrent mieux et plus rapidement dans la tâche. Élèves investis plus longtemps et plus engagés dans leur travail. |
| Temps accordé à une séance | Temps consacré à l'explication des consignes, des tâches à effectuer et aux questions en tout genre beaucoup plus important. | Possibilité de répondre aux questions de manière plus individualisées, par groupe. Les élèves en autonomie peuvent commencer plus tôt le travail, et élèves en difficultés ont des réponses à leurs questions ou à leurs besoins plus précises, plus ajustées. |
| Organisation du PE (observation et réflexion sur ma pratique) | Gestion du groupe classe dans son intégralité. Temps consacré à la mise en œuvre de la différenciation plus élevé car moins bonne organisation de la classe et différenciation moins précise. | Gestion par petits groupes plus régulière. Cible mieux les besoins de chacun, et va droit au but. Mise en œuvre de la différenciation plus efficace au niveau des supports. |

En définitive, selon moi, ce dispositif en groupe a été bénéfique à la fois pour mes élèves, et pour mes pratiques en classe et leur évolution. Néanmoins j'ai dégagé certaines limites, ou certains points à améliorer concernant ce système de groupes.

D'une part, certaines nuances pourraient être apportées à ces trois groupes. Le groupe bleu ne m'a pas semblé avoir besoin de changement particulier, si ce n'est peut-être rendre son accès flexible pour l'élève M., le moins en difficulté de ce groupe de 4, ou pour certains élèves du groupe vert qui pourraient rencontrer par moment des difficultés plus importantes. Le groupe rouge, qui rassemble le plus d'élève, pourrait se diviser en plusieurs sous-groupes dans certaines disciplines ou pour certaines activités, dans une optique d'affinement des besoins des élèves le composant.

En outre, j'ai constaté comme je l'ai dit précédemment que le fait de placer les élèves en situation d'autonomie avait été une importante source de motivation et donc un moteur dans leur travail. Le groupe bleu a été finalement très peu concerné par ce travail autonome, tel que l'ont été régulièrement les élèves du groupe rouge. Il faudrait faire évoluer cela de manière à les placer plus souvent dans cette position, afin de leur apporter cette motivation et une certaine confiance en eux dans le travail ; et également changer ma pratique en occupant moins le rôle de référent pour ces élèves.

En parallèle, l'organisation de cette année en alternance est selon moi une limite non négligeable, voire un obstacle empêchant d'expérimenter la portée que peuvent avoir ces groupes de niveaux sur le long terme. Étant donné que ma binôme et moi-même n'avons pas choisi les mêmes modalités d'organisation de la classe, ces groupes ne peuvent être mis en place que sur trois semaines, puis doivent être abandonnés et remis en place cinq semaines plus tard. Les élèves doivent donc se réhabituer à ce fonctionnement, ainsi qu'aux aménagements de la classe qui alternent du frontal simple, à la mise en îlots d'une partie de la classe.

Ce roulement est à la fois difficile car peu stable pour les élèves, et source de complication pour nous enseignantes lorsque notre tour vient de reprendre la classe.

1.2. Parcours de lecture

Les parcours de lecture ont eu un impact plutôt positif sur ma séquence de lecture suivie. Certains éléments plus négatifs concernant cette organisation particulière demeurent malgré tout.

Les trois types de parcours ont été assez bien adaptés aux capacités de mes élèves, et ont permis d'équilibrer les temps consacrés à la lecture individuelle de l'œuvre. Les écarts ont été considérablement réduits, ce qui a permis encore une fois de limiter les temps d'attente, de moins presser les élèves plus lents, et de mettre les élèves plus rapidement en activité une fois la lecture terminée. Le parcours 2 a bien rempli son rôle, car les élèves l'ayant choisi ont toujours eu le temps de lire en intégralité leur texte, et surtout ont pu faire le travail demandé ensuite sans être handicapés par le fait d'avoir lu certains passages en moins.

Le parcours 3 est celui sur lequel, après réflexion et mise en œuvre en classe, j'ai le plus de réserves. Il a sans aucun doute permis à des élèves tels que I. ou A. de mieux comprendre l'œuvre et de mieux suivre le fil de l'histoire. Certains élèves, ayant moins de difficultés, ont tout de même choisi ce parcours, car je pense que la présence de l'enseignant les rassuraient, dans un domaine où ils ne se sentent pas à l'aise. Ces élèves-là pourraient également être encouragés à lire par moment seuls, ou bien à prendre le rôle de l'enseignant en s'occupant de la lecture à voix haute.

Le fait de laisser la possibilité aux élèves de choisir leur propre parcours de lecture a beaucoup plu à ces derniers. Cela les a motivés, et les a surtout réellement investis dans la tâche.

J'ai décidé d'autoriser les élèves à revenir sur leur choix de parcours afin que ceux-ci puissent avoir la liberté de douter, d'essayer, de se tromper et de revenir sur leur choix si nécessaire. Assez peu d'élèves ont choisi de réaliser un changement, seulement 5 sur 30. Trois ont décidé d'échanger pour un parcours plus simple (du 1 vers le 2), un pour un parcours plus difficile (du 2 vers le 3) et un dernier en changeant radicalement (du 1 vers le 3). Dans la plupart des cas, les élèves se sont rendu compte qu'ils avaient besoin de faire un changement en essayant pendant une séance, et en se comparant au groupe classe : soit ils avaient fini leur lecture bien avant les autres, soit ils étaient loin d'avoir terminé en même temps. Je les ai laissé faire leur propre choix, et les ai conseillé lorsque certains me l'ont demandé.

En outre, comme je l'ai expliqué, certains élèves ont eu du mal au premier abord à choisir le parcours réellement approprié à leurs capacités, ou n'ont pas voulu choisir en fonction de celles-ci. En effet, une fois l'explication faite des différents parcours possibles, plusieurs élèves ont immédiatement manifesté haut et fort le fait de choisir le parcours le plus « difficile », le parcours 1. J'avais pourtant justement veillé à ne pas classer ces différents parcours, ou à ne pas donner d'indications quant au niveau de difficulté de chacun d'eux. Ces élèves étaient pour la majorité des élèves rencontrant justement des difficultés dans le

domaine de la lecture, ou de la compréhension de l'écrit. Il a fallu que je discute avec eux individuellement, afin de comprendre pour quelles raisons ils souhaitaient faire ce choix-là, et pourquoi celui-ci n'était pas forcément le meilleur pour eux.

D'autre part, deux élèves m'ont fait part malicieusement de leur souhait de choisir le parcours 3, car « beaucoup plus facile » et demandant « moins de travail ». Il s'agissait de deux élèves avancés, très bons lecteurs, qui ont jugé le livre sur lequel a porté la séquence comme très facile et n'ont donc pas été motivés par cette tâche trop simple pour eux. Il aurait probablement fallu leur faire lire une autre œuvre plus longue ou plus complexe, en utilisant par exemple le principe des lectures-réseaux.

Cette méthode a eu des résultats tout à fait positifs, et a rempli mes attentes et les objectifs que je m'étais fixés.

D'une part, le fait que les élèves lisent des textes d'une longueur et d'un niveau adapté à leurs capacités les a tous placés en situation de réussite, et les a aidés à mieux focaliser leur attention sur la bonne compréhension de ce qu'ils lisaient. Ils ont pu se détacher, ne serait-ce qu'un peu de la tâche de décodage du texte pour mieux entrer dans la compréhension, ce qui était un de mes objectifs principaux en mettant en place ces parcours.

Les phases de lecture en classe ont également été plus courtes, et surtout la durée plus équilibrée : les élèves ont fini de lire généralement à peu près en même temps. Les lecteurs avancés ont donc été moins en attente, et les faibles lecteurs moins pressés.

Cela a également rendu possible la limitation des zones d'incompréhension, qui ont d'autant plus facilité la compréhension de tous. Le fait de pouvoir sélectionner les parties de texte supprimées dans le parcours 2, offre la possibilité de raccourcir le texte, et de cibler la lecture sur les éléments les plus importants à la bonne compréhension de l'ensemble du récit, de supprimer des passages jugés complexes, riches en vocabulaire difficile, ou contenant des informations non nécessaires à la compréhension de l'œuvre. L'écriture des petits résumés remplaçant ces zones doit être bien pensée, et doit regrouper les informations essentielles à la compréhension de la suite de l'histoire.

Tout cela a permis de les faire entrer de manière plus efficace et plus sereine dans la lecture du livre étudié.

| Éléments observés | AVANT mise en place des parcours | APRÈS mise en place des parcours |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Gestion du temps | Écarts importants en terme de temps de lecture : certains lisent très rapidement, | Les élèves finissent de lire de manière beaucoup plus coordonnée. Les temps |

| | | |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | d'autres beaucoup plus lentement ; certains ont des soucis de compréhension, d'autres très peu voire aucun. Temps d'attente importants entre le moment où les premiers élèves terminent leur lecture et celui où les derniers y arrivent. | d'attente sont réduits, voire même disparaissent. Cela permet de lancer beaucoup plus rapidement les élèves dans l'activité qui suit la lecture. |
| Limiter les zones d'incompréhension | Deux tiers des élèves de la classe rencontrent des difficultés de compréhension variables, allant d'un mot occasionnellement, à des parties entières de texte. | Les incompréhensions sont amoindries. D'une part soit parce que les zones susceptibles d'être mal comprises ont été supprimées ou réduites, ou d'autre part car les élèves lisent le texte avec l'enseignant et que les incompris sont levés sur le moment. |

Cette modalité a bien aidé les élèves en difficultés, en allégeant une partie du travail de lecture en fonction des capacités des élèves. Mais l'utilisation de ces parcours a tout de même certaines limites.

Le fait que le parcours 3 ne permette pas du tout aux élèves de lire par eux-mêmes peut représenter un inconvénient majeur. Les élèves ayant choisi les parcours 1 et 2 sont tous dans une posture de lecteur, et travaillent à la fois sur le décodage et sur la compréhension de l'écrit, en faisant interagir leurs différentes compétences en la matière. Les élèves du parcours 3 quant à eux, travaillent certes de manière appuyée sur la compréhension du texte, mais ne se retrouvent à aucun moment dans la position de lecteur. C'est un manque à prendre en considération, qui doit, selon moi, être rééquilibré par des séances de lecture régulières en parallèle à cette séquence de lecture suivie, ou bien par l'ajout de phase de lecture faite oralement par les élèves.

Il faut également rappeler que ce type de dispositif n'est pas applicable à tout type de séquence ou de séance. Sa mise en œuvre repose sur certaines contraintes qu'il est indispensable de prendre en compte en amont (choix de l'œuvre, organisation du travail, fonctionnement en groupes...).

1.3. Ateliers préalables

Pour organiser l'atelier préalable dont j'ai principalement parlé plus haut, et que je vais analyser ici, j'ai décidé en préparant ma séquence, quels élèves travailleraient avec moi au cours de cette séance supplémentaire. Pour ce faire, j'ai réutilisé les évaluations faites auparavant sur la capacité des élèves à retrouver l'ordre de parties de texte non rangées. J'ai sélectionné ceux qui avaient manifesté les difficultés les plus importantes. Le groupe ainsi

constitué était formé d'élèves aux niveaux variés, et étaient ainsi composé à la fois d'un élève du groupe rouge, de deux élèves du groupe vert, et de trois élèves du groupe bleu.

Comme je l'ai préalablement expliqué, j'ai choisi de travailler sur le fichier de *Lire et comprendre, les mots, les phrases, l'implicite*. Ce document permet de travailler sur l'ordre chronologique d'un texte, et sur les indices que l'on peut relever tant dans l'écriture que dans la représentation faite du texte pour réussir à retrouver le bon ordre du déroulement de l'action écrite. Il ne s'agit pas d'un processus simple, encore plus pour les élèves qui font face à des difficultés de compréhension de l'écrit, ou de représentation des éléments lus. Mais le fait de proposer des textes très courts comme base de travail m'a semblé intéressant, et propice à la décomposition de la stratégie à employer.

L'atelier préalable permet d'évaluer sur le moment le niveau de compréhension d'un élève devant un exercice et de son niveau d'acquisition de la ou les compétence(s) travaillée(s). Le fait de travailler en très petit effectif et sur une compétence unique très précise facilite le travail de l'enseignant, tant au niveau du repérage des difficultés qu'au niveau de l'aide aux élèves. En outre, le fait que tous les élèves travaillent sur la même difficulté, et qu'ils soient tous regroupés avec l'enseignant permet un meilleur partage des ressentis, des questionnements, et des stratégies. C'est une occasion efficace de faire circuler la parole de manière horizontale.

Cela m'a permis également de faire formuler plus facilement et plus systématiquement les stratégies choisies et utilisées par les élèves. Il est important pour moi de connaître les stratégies des élèves, car cela permet de comprendre l'origine de certaines difficultés. Celles-ci sont donc entendues et discutées par l'ensemble du groupe, ce qui permet aussi un travail de représentation intéressant. Les construire et les déconstruire avec les élèves, qu'elles soient justes ou non, ne peut selon moi que favoriser la pleine compréhension de la stratégie finale à employer.

Cet atelier m'a aidé à prévoir les besoins des élèves au cours de l'exercice de puzzle de texte. Après avoir retravaillé avec eux, j'ai pu adapter la manière dont j'allais aborder cet exercice, pour qu'ils s'y confrontent de la meilleure manière possible. Grâce à cet atelier, j'ai pu remobiliser en classe entière, au moment de la réalisation du puzzle de texte, les stratégies que nous avons élaborées ensemble et qu'il serait intéressant de réutiliser pour cette activité.

Mais il a surtout été l'occasion de débloquer une notion difficile, avant de l'aborder en classe. Les élèves ont été rassurés par le fait d'avoir déjà travaillé sur quelque chose de très similaire très peu de temps avant, et je n'ai donc pas constaté de blocage face à un exercice

leur ayant déjà posé problème auparavant. Ce format d'atelier préalable pourrait également être mis en place pour aborder une notion nouvelle potentiellement source de difficultés.

À terme, lorsque l'on observe les puzzles de texte constitués par les élèves, qui restaient tout de même l'objectif final de la mise en œuvre de cet atelier préalable, on observe de manière assez claire que l'exercice a été bien mieux réussi.

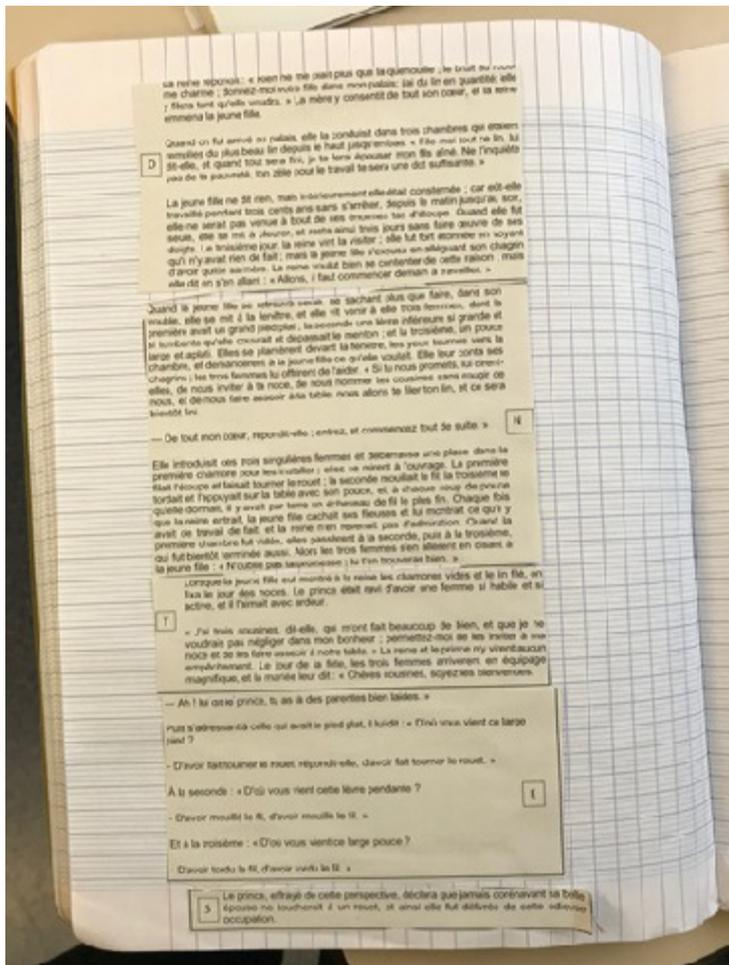
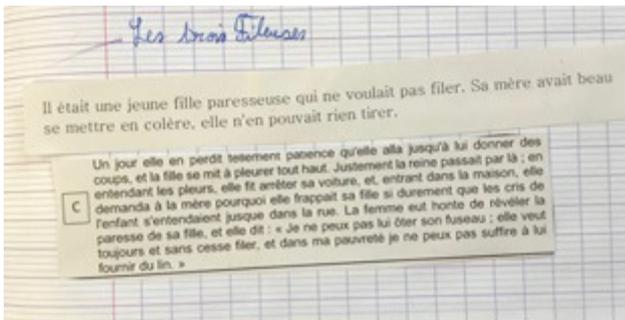


Figure 2 : Puzzle de texte effectué sans atelier préalable après correction

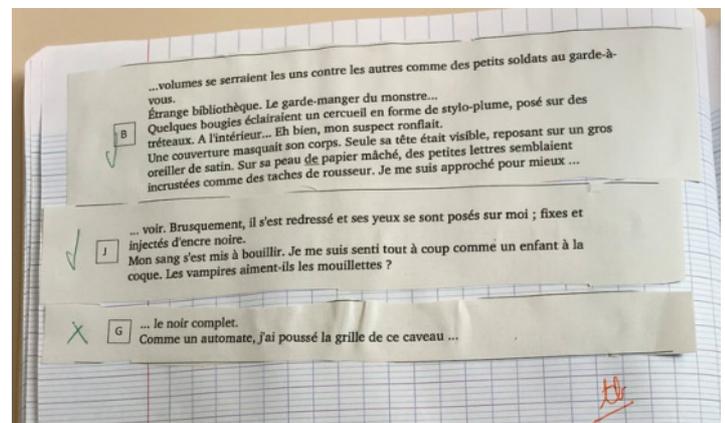
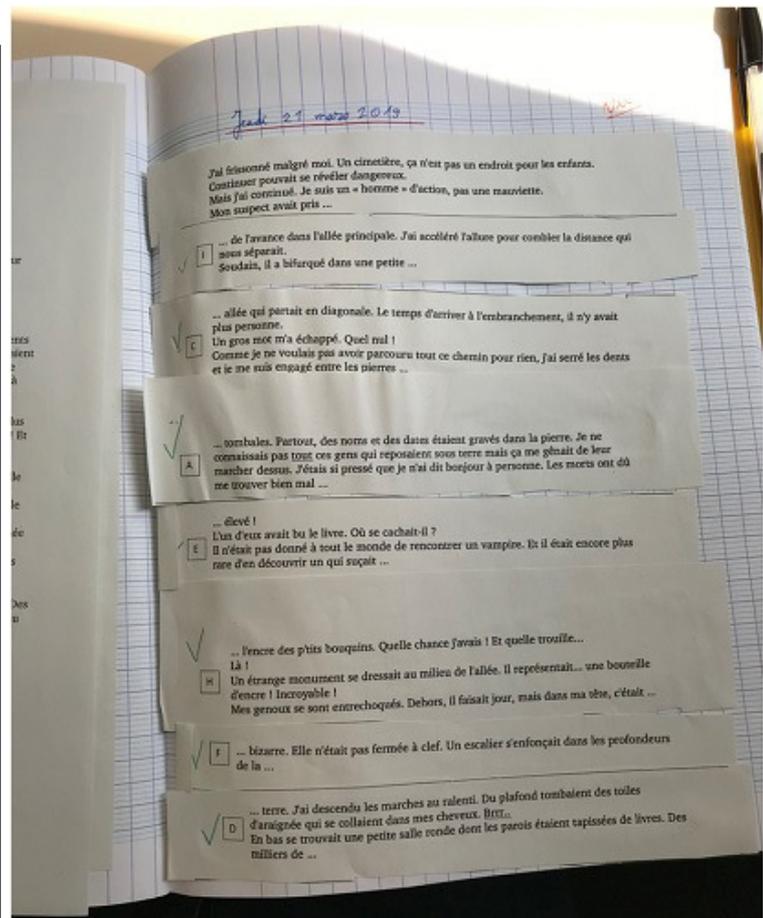


Figure 3 : Puzzle de texte effectué après atelier préalable.

En effet, sur le premier exercice de puzzle de texte (figure 1), l'exercice n'a pas été réussi par l'élève, qui a du tout modifier suite à la correction, et recoller les morceaux correctement.

En revanche sur le second puzzle de texte qui a été réalisé après le travail fait en atelier préalable, on voit bien que l'élève a mieux réussi, mieux compris le sens global et donc mieux retrouvé l'ordre des morceaux. Une erreur subsiste, pour laquelle l'élève a dû être induit en erreur par le fait que, en observant surtout le début de chaque morceau, deux d'entre eux pouvaient convenir pour le même emplacement.

| Éléments observés | AVANT mise en place d'atelier préalable | APRÈS mise en place d'atelier préalable |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Préparer un exercice difficile | Travail fait sur le moment, lorsqu'un exercice pose problème ou qu'un élément est source de difficultés. | Les élèves qui pourraient avoir besoin d'aide sont choisis en amont par le PE. Le travail en plus est fait dans le calme, et les élèves travaillent ensemble à la résolution de leur(s) difficulté(s) commune(s). |
| Aboutissement : réaliser un puzzle de texte | Exercice difficile, réaliser de manière fastidieuse. L'ordre choisi est presque entièrement erroné. | Mise en route un peu difficile pour certains, besoin de rappel de ce qui a été vu au cours de l'atelier préalable. Mais une fois entré dans l'exercice, élèves motivés et concentrés, qui ont tous réussi entièrement ou presque l'exercice. |
| Réussite de l'exercice de puzzle de texte | Puzzle partiellement réussi voire non réussi. | Puzzle mieux réussi, la majorité des élèves ont trouvé l'ordre juste, ceux qui ont encore des erreurs n'en ont que très peu. |

En réfléchissant aux autres utilisations que l'on pourrait faire de ces ateliers, j'ai réalisé que certaines limites étaient à prendre en compte lors de leur mise en place.

D'abord, ce type de dispositif ne permet pas toujours de limiter ou débloquent certaines difficultés rencontrées par un élève. Par exemple, l'élève I. que j'ai fait participer à l'atelier, a rencontré de nombreuses difficultés dans la réalisation des exercices du fichier d'entraînement, et n'a quasiment jamais réussi à mettre des mots sur sa manière de procéder ou de réfléchir pour remettre les textes dans l'ordre chronologique. Son puzzle de texte a été assez réussi, ce qui j'imagine montre que l'atelier a malgré tout eu un impact sur sa manière de travailler. Mais de grosses difficultés sont toujours présentes, et nécessitent bien plus que quelques ateliers pour être résolues.

Ensuite, j'ai trouvé que ce procédé était difficile à mettre en place sur des temps en classe entière, dans une classe organisée comme la mienne. J'ai donc préféré organiser ces ateliers sur le temps d'APC. Mais ces temps sont relativement courts, ce qui ne laisse pas

toujours suffisamment de temps pour travailler correctement avec les élèves concernés. Un fonctionnement global de la classe en plusieurs ateliers, sur certains temps de la journée le permettrait probablement mieux.

2. Différenciation au sein d'activités effectuées par les élèves

2.1. Alléger la charge mentale

Comme je l'ai expliqué précédemment, j'ai choisi de différencier les questionnaires de lecture donnés à mes élèves en jouant sur le format des réponses à apporter aux différentes questions. J'ai effectivement préféré ici faire travailler en priorité les élèves en difficulté sur leurs compétences en compréhension de l'écrit, plutôt que sur leurs capacités d'écrivains. L'objectif des exercices était de vérifier sa compréhension en répondant aux questions. Le fait de rédiger des phrases était donc un enjeu secondaire. Je crois que le fait que les élèves n'aient pas à se soucier de réfléchir à la formulation d'une phrase, expliquant ce qu'ils ont compris, les soulage d'un poids assez important, qu'il ne faut pas sous-estimer. Leur capacité à construire des phrases pourra être testée dans le cadre d'une séance différente, spécifique. Leur réflexion peut ainsi être entièrement consacrée au texte et à ce qu'ils en comprennent.

Au cours des deux séances durant lesquelles les élèves ont travaillé sur ces questionnaires, je me suis demandée si deux versions étaient suffisantes. La version 2 du questionnaire était spécifiquement destinée aux élèves présentant d'ordinaire d'importantes difficultés de compréhension, ainsi qu'à l'élève V., comprenant bien mais ayant des difficultés à écrire compte tenu de sa dyspraxie. Certains élèves travaillant sur la version 1 n'ont pas toujours bien su faire les phrases demandées, ou répondre correctement aux questions posées. Il aurait pu être utile de proposer une version intermédiaire du questionnaire, pour les élèves au niveau intermédiaire.

En observant les deux questionnaires à la page suivante, on remarque d'importantes différences quant à la réalisation de l'exercice et la réussite de l'élève.

Avant toutes choses, il semble évident que l'élève (ici I.) a énormément de difficultés à répondre aux questions posées par des phrases. Dans le questionnaire 1, celles-ci ne sont quasiment jamais complètes, et surtout ne font pas toujours sens.

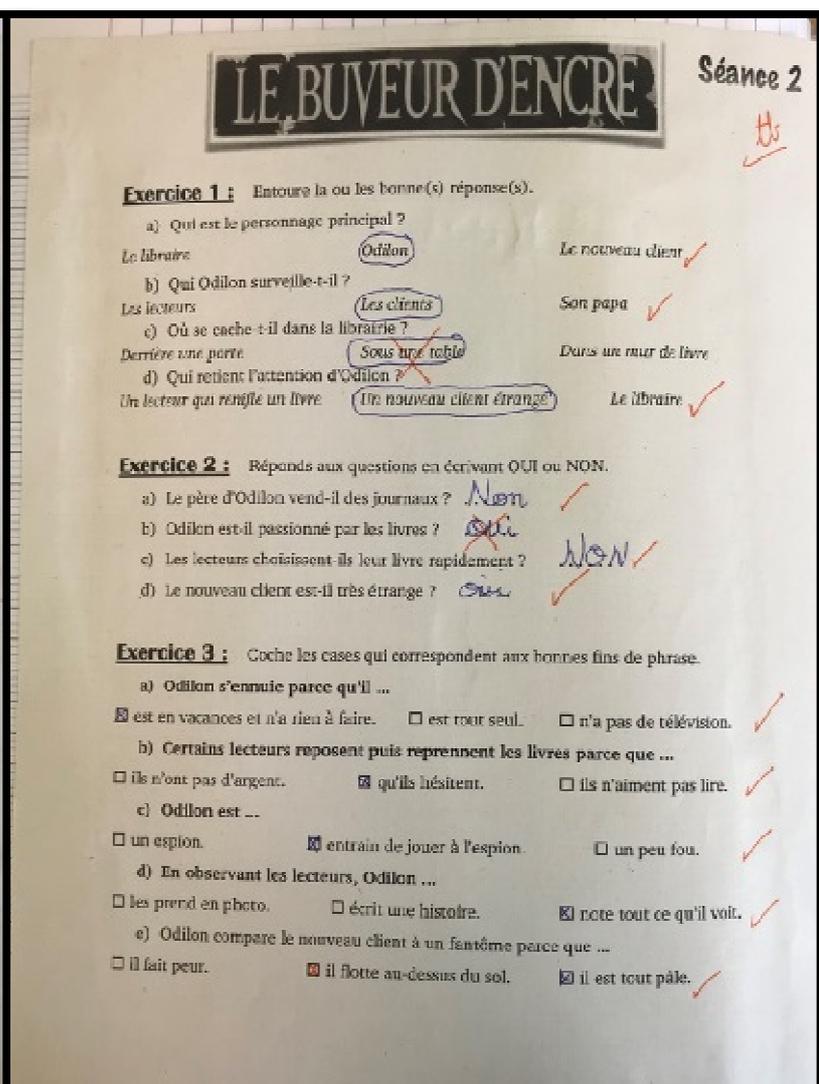
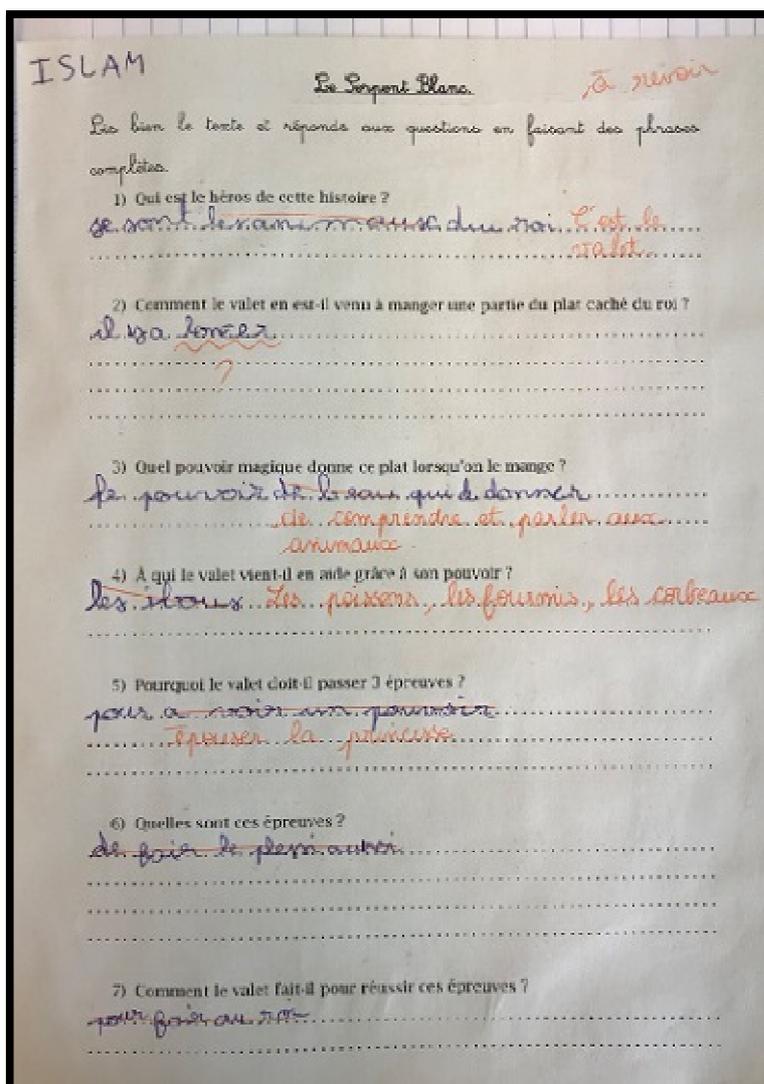
On constate également, dans le premier questionnaire, que la totalité des réponses sont erronées. Le texte a pourtant été lu entièrement, oralement par certains élèves, et suivi à l'écrit par chacun. Malgré tout, I. n'a pas réussi à trouver des réponses à ces questions, qui étaient pourtant relativement simples et générales. D'autres élèves, plus à l'aise en lecture, ont quant à eux très bien réussi l'exercice.

En revanche, en observant le questionnaire 2, on remarque que I. a répondu correctement à quasiment toutes les questions (11 réponses justes sur 13 questions) et a su faire tous les exercices de manière autonome.

Le décalage entre ces deux questionnaires et leur réussite me semble suffisamment frappant pour pouvoir affirmer que la différenciation mise en place a permis de mettre davantage l'élève en situation de réussite.

Figure 1 : Questionnaire avant différenciation

Figure 2 : Questionnaire après différenciation



| Éléments observés | AVANT | APRÈS |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exercice effectué entièrement | Plusieurs élèves n'ont pas le temps de terminer le questionnaire, où sont pressés par le temps. | Les questionnaires ont été faits entièrement par tous les élèves. |
| Exercice réussi | Nombre important d'erreurs qui subsistent dans les questionnaires des élèves en difficulté. Difficulté pour certains à faire des phrases, qui parfois n'ont pas de sens. Globalement bien réussi pour les élèves avancés, et mitigé concernant les élèves moyens. | Sauf quelques rares exceptions, la plupart des questionnaires des élèves sont réussis, notamment ceux des élèves en difficulté. |

Après analyse, certaines limites non négligeables ont retenu mon attention.

D'abord, je me suis interrogée sur le fait que la version 2, bien qu'allégeant une partie de l'effort à fournir par l'élève, présente des choix, et va de ce fait, apporter des indices sur la réponse à fournir. Le fait de devoir choisir une des propositions données (par exemple dans l'exercice 1 et l'exercice 3 du questionnaire n°1) sous-entend que la bonne réponse se trouve d'ores et déjà dans les options proposées. Le travail « d'enquête » de l'élève est donc largement réduit et même facilité. Il est donc difficile d'être absolument certain que la réussite de l'élève vient de l'allègement effectué ici, et pas du fait que l'exercice est globalement facilité par cette forme de différenciation. Les exercices demandant de donner soi-même une réponse (comme l'exercice 2 du questionnaire n°1) montrent tout de même que les élèves ont su répondre seuls sans faire trop d'erreurs.

En outre, je pense que ce mode de différenciation pourrait avoir tendance à creuser les écarts entre les niveaux des élèves, et particulièrement entre les élèves avancés et ceux en difficulté. Même si le travail de tous les élèves a le même objectif de vérification de la bonne compréhension du texte lu, les élèves avancés travaillent sur des supports dans lesquels ils sont moins accompagnés, et qui nécessitent une réflexion plus importante. Il est également à noter que les élèves en difficultés sont en réussite grâce aux aides apportées, et auraient probablement de la peine à faire le même travail que celui demandé au reste de la classe. L'enseignant doit donc faire différents choix, notamment concernant ses priorités.

2.2. Proposer une aide au sein même de l'exercice

Cela a été mis en place notamment dans le cadre de l'exercice de closure proposé à mes élèves (cf. annexe).

J'ai exprimé en amont l'importance, selon moi, de bien construire un texte à trous pour que la complétion de celui-ci soit utile et intéressante pour l'élève. Les mots du texte qui seront supprimés et à retrouver par les élèves doivent être sélectionnés selon des critères précis, en lien avec les objectifs de la séance. Ici, j'ai donc supprimé des mots qui, pour être retrouvés, demandent aux élèves soit un travail de remémoration des éléments lus jusqu'alors et des éléments importants de l'histoire, soit un travail de compréhension du texte à trous afin de déduire les mots manquants.

J'ai choisi d'adjoindre des aides à cet exercice, afin de créer une deuxième version à destination des élèves plus en difficulté et plus hésitants dans le cadre de la compréhension de l'écrit. Ces aides permettent d'aiguiller la réflexion de l'élève, en lui donnant des mots qui pourraient être utilisés dans le trou correspondant. Il faut veiller à ce que ces mots proposés puissent fonctionner, et que l'élément permettant de choisir le bon soit en lien avec la compréhension faite du texte lu.

Certains élèves travaillant sur la version sans aides ont rencontré quelques difficultés. En fonction, c'est généralement un ou deux mots que certains n'ont pas réussi à trouver, ou ont confondu. Plusieurs d'entre eux m'ont demandé de l'aide, que j'ai essayé de leur apporter sans leur donner trop d'indices. Après observation et réflexion, il s'agissait toujours des deux mêmes mots, qui ont été compliqué à retrouver pas plusieurs élèves. Il fallait pour cela, réaliser un travail important de représentation et d'interprétation (du contexte, de la réflexion du personnage), et les élèves devaient se mettre à la place du narrateur, ce qui s'est avéré ardu pour certains. Il pourrait être envisageable de proposer un autre système d'aide en cas de blocage sur un mot, qui serait associé au travail en autonomie des élèves.

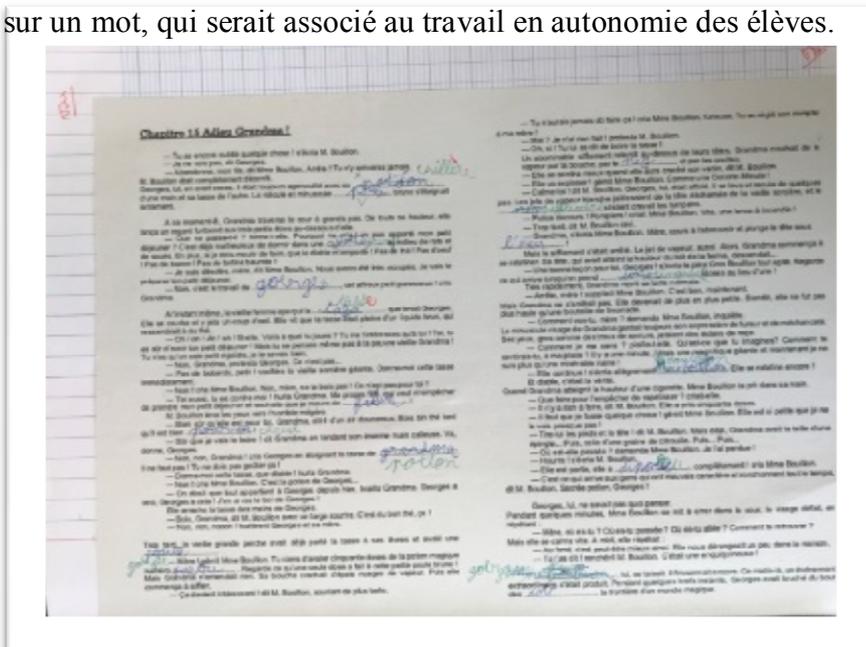
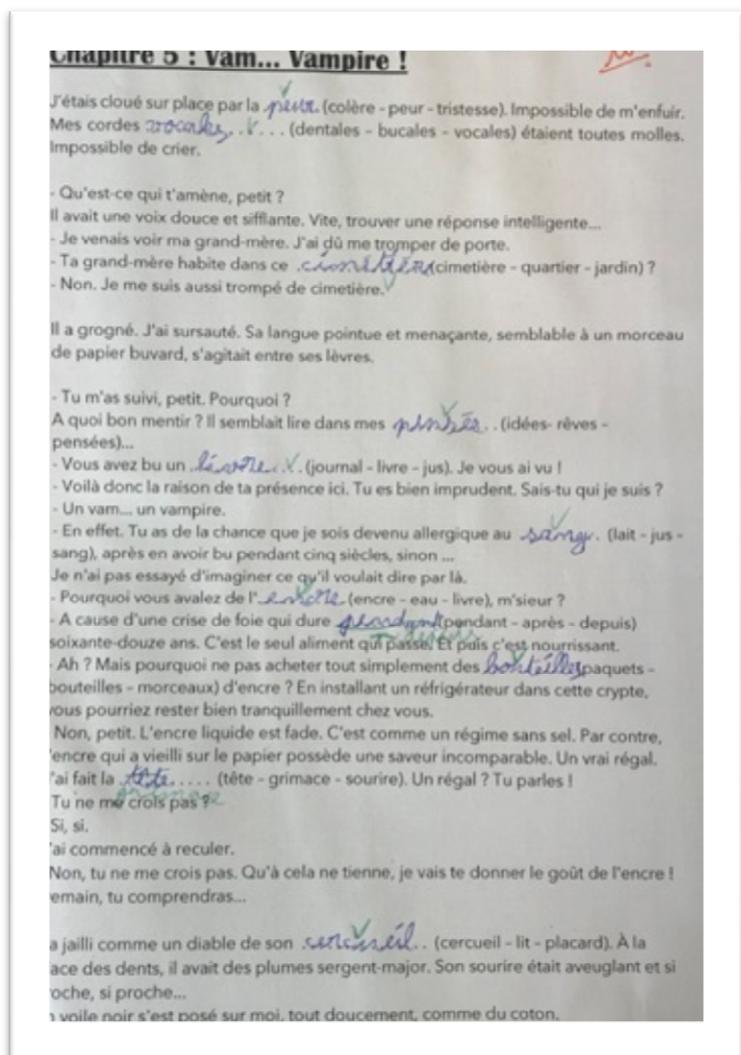


Figure 1 : Closure non différenciée (sans aides)

En observant les exercices de closure présentés ici, on peut affirmer que les aides ont, dans l'ensemble, aidé les élèves dans la réussite de cet exercice.



Ici, l'élève A. a bien mieux accompli son travail dans la deuxième closure (figure 2). L'objectif consistant à retrouver les mots manquants a été mieux rempli, comme le démontre la correction faite de l'exercice. Presque tous les mots utilisés pour compléter les trous sont justes (9 mots sur 11), avec parfois quelques fautes de copie. Le premier exercice (figure 1) a très clairement été bien mieux réussi (10 mots justes sur 18). Les aides ont donc été bénéfiques ici, en permettant à l'élève de mieux accomplir l'exercice, et d'être de cette manière en situation de réussite face à ce travail de compréhension de l'écrit.

Figure 2 : Closure différenciée (avec aides)

| Éléments observés | AVANT mise en place des aides | APRÈS ajout des aides pour certains |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Exercice effectué entièrement | Difficulté, voire impossibilité de terminer l'exercice pour plusieurs élèves. | Tous les élèves ont fait l'exercice du début à la fin. |
| Exercice réussi | Nombre d'erreurs assez important chez les élèves en difficulté. Certaines phrases n'ont pas de sens une fois complétées (par exemple chez A.). | La plupart, voire l'intégralité des réponses sont justes. |

Comme on peut le constater en observant le tableau ci-dessus, cette méthode de différenciation a été un succès, car elle a placé les élèves en difficultés en situation de réussite, et leur a également permis d'aller au bout du travail demandé.

Cependant, je me suis de nouveau interrogée sur le fait que cet apport d'aides dans l'exercice facilitait également le travail de recherche et de réflexion des élèves. Étant donné que ce format de l'exercice propose pour chaque trou trois mots possibles, on peut envisager que les élèves n'ont qu'une investigation très limitée à effectuer, puisque la réponse juste se trouve parmi les options données. Il est ainsi intéressant de glisser quelques « pièges » (mots qui pourraient bien convenir, mais qui sont hors contexte) dans ces aides, afin de vérifier que les élèves ont une compréhension assez fine de ce qu'ils lisent.

En outre, certains élèves rencontrent par moment des petites difficultés, qui ne posent pas un réel problème en soi quant à l'entraînement de leurs compétences de compréhension. Mais la grande majorité de ces derniers ont tendance à ne pas réussir à passer au-dessus de la difficulté pour effectuer le reste de l'exercice. Cela pose par contre un problème qui doit être dépassé. Il faut donc trouver un aménagement permettant à ces élèves d'accéder à une aide légère, en toute autonomie.

La principale contrainte que pose la closure repose sur le fait que ce type d'exercice ne peut, selon moi, pas être effectué au cours de n'importe quelle séance. Pour qu'il soit réalisé avec succès, il nécessite une mise en contexte du texte qui est à compléter, et surtout une certaine connaissance de l'œuvre étudiée (personnages, lieux de l'action, intrigue, etc.).

2.3. Différencier en jouant sur différentes variables : difficulté de la tâche, temps de réalisation, présence du PE...

Le fait de faire varier ces différents éléments est une forme de différenciation plus facile à mettre en place. Cela s'explique, dans ma pratique, par le fait qu'une importante préparation ou réflexion sur la tâche ne sont pas forcément nécessaires.

Le fait de jouer sur la longueur d'une activité (en termes de contenus) ou sur le nombre d'exercices donnés à un élève va impacter sur la charge de travail à effectuer. J'ai pu remarquer que la plupart des élèves ont comme but principal de finir l'intégralité du travail demandé, parfois au détriment de la qualité de leur production. J'essaie ainsi de leur faire comprendre au quotidien, que je préfère qu'ils en fassent moins mais correctement. C'est donc régulièrement que je demande aux élèves ayant des difficultés de ne pas faire tout le

travail, où que je leur donne un ou plusieurs exercices en moins. Cela a tendance à les décontracter, et à relâcher une pression qui impacte négativement sur leur capacités et leur travail.

Donner plus ou moins de temps aux élèves pour effectuer une tâche va jouer sur le même type d'élément. Ces deux variables peuvent être adaptées de concert. Donner un peu plus de temps à un élève va lui permettre de relâcher la pression et d'être plus détendu face à son travail. De surcroit, imposer un temps maximum peut être motivant pour certains élèves, car instaurant une sorte de challenge.

Parallèlement, faire varier la difficulté, en octroyant un exercice plus ou moins résistant à un élève va permettre d'adapter le travail à deux niveaux. Le travail pourra être simplifié pour les élèves en difficultés, mais il pourra également être corsé pour les élèves plus avancés. Cela permettra d'adapter le travail aux capacités des élèves, en conservant le même objectif.

Le dernier élément sur lequel j'ai choisi de varier, est ma présence auprès des élèves, au cours de la réalisation d'activités. Pour cela, j'ai choisi de mettre certains élèves plus régulièrement en situation d'autonomie, en leur proposant différents moyens de dépasser d'éventuels blocages par eux-mêmes. J'ai aussi la possibilité d'accentuer ma présence auprès d'élèves dans le besoin, en leur réexpliquant des éléments mal compris, en les orientant dans leurs stratégies, etc. J'essaie, au quotidien, de ne pas trop habituer les élèves en difficulté à ma présence, en essayant de les mettre de plus en plus en position de réussite de manière autonome.

Le fait de jouer sur ces différentes variables va avoir un impact inégal en fonction des élèves.

D'un côté, ces éléments ont la plupart du temps un effet positif pour les élèves qui rencontrent des difficultés de manière occasionnelle. Cela permet de les dépasser ou de les travailler en cours de séance.

Mais d'un autre côté, cela n'a pas toujours le même effet sur les élèves rencontrant des difficultés plus importantes. Ces variables n'ont pas forcément un impact suffisant, et ne permettent pas toujours de faire réellement progresser ces élèves.

| Éléments observés | AVANT différenciation | APRÈS différenciation |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compréhension de la tâche effectuée et des | Les élèves peuvent parfois rencontrer des difficultés ou des incompréhensions qu'ils n'arrivent pas à dépasser, et qui les | Le fait de donner des supports moins complexes à certains a un effet positif et facilite la compréhension. |

| | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| stratégies à mettre en place | bloquent dans leur travail et leurs apprentissages. Certains essaient de faire le travail malgré cela, mais ne comprennent pas bien ce qu'ils font, pourquoi et comment. | Plus de temps est accordé à l'explication minutieuse d'une notion, ou à son réinvestissement. La compréhension est en général améliorée, en particulier chez les élèves « moyens ». Cela ne suffit pas toujours à la bonne compréhension des élèves en difficulté. |
| Réussite de la tâche | La tâche confiée comporte souvent des erreurs chez les élèves qui auraient eu besoin d'un aménagement ou d'une aide particulière. Certains sont en réussite directement. | Plus d'élèves sont en situation de réussite. Il subsiste tout de même des erreurs, en particulier chez les élèves les plus en difficulté. |

Ce type de modalités n'a donc pas toujours une incidence positive et efficace pour la réussite des élèves.

Il n'est pas toujours suffisant de faire osciller ces facteurs, lorsque le travail porte sur quelque chose de relativement nouveau ou sur une activité qui ne serait pas effectuée quotidiennement. Les séances effectuées la plupart du temps en classe, au CE2, ne sont en général pas assez longues pour pouvoir consacrer des temps optimaux d'aide aux élèves. Des séances supplémentaires sont souvent nécessaires (par exemple en APC).

Cela ne permet pas non plus un travail vraiment en profondeur quant aux difficultés rencontrées, pour des raisons organisationnelles. Ces variables permettent donc d'aider, la majorité des élèves, mais suffisent rarement pour ceux faisant face à des difficultés sérieuses.

3. Limites globales

La mise en œuvre d'une différenciation efficace dans ma classe a été, sur de nombreux points, un atout pour mes élèves et un pas supplémentaire vers leur réussite. Mais le fait de mettre en place différents types de dispositifs dans le cadre de la compréhension en lecture présente certaines limites, auxquelles j'ai pu me heurter cette année.

3.1. Une organisation délicate

La mise en œuvre de tous ces éléments n'a pas toujours été simple. La réflexion, la préparation, la mise en place et parfois la correction de ces outils peut se révéler longue voire même fastidieuse, dans une classe composée d'un nombre d'élève important. Cela a probablement également été accentué par le fait que cette année est ma première année d'exercices.

L'instauration de ces dispositifs demande d'une part, un temps de travail en amont non négligeable, qui vient s'ajouter au travail habituellement à fournir pour la classe et son fonctionnement. D'autre part, cela demande aussi une implication quasi constante de l'enseignant en classe et auprès des élèves, ainsi qu'une très bonne connaissance des élèves et de leurs capacités, ce qui peut être compliqué après seulement quelques mois de pratique de ce métier.

Je dirais donc que tout cela correspond, pour moi, aux principales limites à l'élaboration et au déploiement d'une différenciation de qualité au sein de la classe.

3.2. La différenciation a-t-elle généré ou accentué des écarts de niveau ?

Après observation et analyse des résultats qu'ont eu les dispositifs que j'ai mis en place dans ma classe et auprès de mes élèves, quelques interrogations se sont imposées quant aux écarts de niveaux entre mes élèves.

Je me suis rendue compte assez rapidement, au moment où j'ai intégré la majorité de ces éléments au sein de ma pratique, qu'une grande partie de la différenciation que j'avais pensée était surtout à destination des élèves en difficulté. En effet, la plupart des choses introduites ont eu pour but de mettre ces élèves en situation de réussite, sans prendre suffisamment en compte les élèves avancés. J'ai tenté d'y remédier, notamment au cours de la période 4, mais je me suis vite rendue compte que cela demandait un travail supplémentaire que je n'étais pas toujours en mesure de fournir.

J'ai donc commencé à me demander si la différenciation en tant que telle, ou bien celle que j'ai mise en place, favorisait l'apparition d'écarts de niveau, notamment entre les élèves avancés et ceux en difficulté. J'ai constaté que de manière générale, celle-ci n'avait quoiqu'il en soit pas tendance à résorber ces écarts, même si elle permettait la réussite des élèves et leur progression quant à leur acquisition de connaissances et compétences diverses.

Cela nécessiterait sûrement une différenciation spécifique, composée de dispositifs visant cette homogénéisation des niveaux.

3.3. Dépasser les difficultés sévères

La dernière limite notable que j'ai relevée est le fait que la différenciation mise en place ici, dans le cadre de la compréhension de l'écrit, n'a pas toujours été suffisante concernant les élèves rencontrant des difficultés importantes, voir des troubles des apprentissages.

Par exemple, pour les élèves I., A. ou V. rencontrant d'importantes difficultés liées à différentes raisons, les éléments mis en place les ont aidés, mais n'ont pas toujours eut l'impact que j'aurais souhaité, et surtout sur le long terme. Ces élèves ont probablement besoin d'aménagements plus importants, établis après un réel diagnostic des difficultés qu'ils rencontrent, et de leurs capacités.

Les dispositifs que j'ai mis en œuvre ont aidé ces élèves à effectuer des tâches précises, les ont aidés à développer certaines compétences, mais de manière assez irrégulière, et qui n'a pas toujours dépassé le cadre d'une séance précise.

3.4. Prolongements possibles

Divers prolongements sont envisageables autour de la différenciation en compréhension de l'écrit.

Pour commencer, des projets différenciés sur le long terme pourraient être menés, ce qui permettrait de faire travailler les élèves de manière plus progressive, d'étudier des œuvres littéraires plus tranquillement en s'attardant plus sur les zones résistantes et leur déconstruction. Un travail d'équipe pourrait être envisagé, de même qu'un fonctionnement en tutorat qui permettrait aux élèves avancés de mettre à profit leurs capacités.

Il pourrait être intéressant de réaliser davantage de correction collective ou de mises en commun, afin de permettre un partage de stratégie de compréhension entre les élèves. Cela permettrait de faire travailler les élèves sur leur manière de s'exprimer et d'explicitier leurs idées.

En outre, il serait intéressant de penser et mettre en œuvre une différenciation encore plus précise qui permettrait de s'attacher plus particulièrement aux capacités de chaque élève. Pour cela, on pourrait penser des groupes plus précis, et variables en fonction des disciplines, des activités ou des besoins de chacun.

CONCLUSION

Dans ma pratique en classe, gérer l'hétérogénéité de niveau de mes élèves en compréhension de lecture a été intimement lié à la mise en œuvre de la différenciation. Comme je l'ai expliqué tout au long de cet écrit, le travail effectué en classe a régulièrement besoin d'être adapté à ceux qui l'effectuent et à leurs capacités. J'ai tenté de faire cela au maximum, en étant tout de même limitée à plusieurs reprises par le contexte de ma classe, et de cette année d'enseignement particulière.

De manière globale, les dispositifs que j'ai choisi de mettre en œuvre en classe ont bien fonctionné, et ont, en général, porté leurs fruits. Ainsi, les hypothèses que j'ai réalisées au début de mon travail, et que j'ai choisi de tester ici, se sont vérifiées. Le fait de prendre en compte un bon nombre de caractéristiques de mon groupe classe et de mes élèves, telles que leurs capacités et leurs difficultés, leurs besoins, leurs sources de motivation, ou encore l'accompagnement dont ils ont besoin leur a permis d'être plus nombreux et plus régulièrement en situation réussite lors de travaux portant sur la compréhension de l'écrit. Les élèves rencontrant d'importantes difficultés ont été plus à l'aise et ont eu de meilleurs résultats une fois les éléments de différenciation instaurés.

Tester tous ces éléments en classe a également eu un impact sur ma pratique. Cela m'a énormément apporté, et notamment le fait de mettre en place différentes formes et différents types de méthodes différenciatrices. J'ai en particulier beaucoup apprécié le fonctionnement en groupes de besoins, que je ne me vois plus retirer de ma pratique désormais. Cela m'a permis de bien mieux mener ma classe et surtout mes 30 élèves, et donc d'apprendre à mieux gérer un effectif important, en répondant aux besoins des élèves en difficulté sans pour autant négliger les autres élèves.

Cela m'a donc permis de mieux gérer l'hétérogénéité des élèves de ma classe, et de mieux répondre à ce qui constitue, pour moi, un des défis majeurs de la pratique du métier d'enseignant.

Mais certaines questions demeurent, auxquelles ils seraient bon de s'intéresser voir de répondre, pour aller plus loin, et mieux connaître l'impact de la différenciation sur les élèves. Il est effectivement clair, pour moi, que la différenciation est un atout pour les élèves, qu'elle aide à placer dans une meilleure situation de travail, et à mieux atteindre les objectifs. Néanmoins, il faut se demander si elle a une incidence uniquement sur un instant T, ou sur le long terme. Certains élèves voient leurs capacités améliorées, et sauront les réinvestir sur un temps plus long, mais ce n'est pas forcément le cas pour ceux rencontrant de sévères difficultés, voire des troubles des apprentissages. Une différenciation adaptée et plus importante doit donc probablement être mise en place dans ce genre de cas, mais nécessite, selon moi, l'intervention de professionnels autres que le personnel enseignant (tant pour un diagnostic précis que pour un suivi personnalisé).

ANNEXES

Table des annexes

| | |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Séquence de lecture suivie sur <i>Le Buveur d'Encre</i> | 57 |
| Questionnaires n°1 proposés aux élèves (version 1 puis 2)..... | 61 |
| Questionnaires n°2 proposés aux élèves (version 1 puis 2)..... | 62 |
| Exercices de closure proposés aux élèves (avec et sans aides)..... | 63 |
| Exercice proposé aux élèves au cours de l'atelier préalable..... | 64 |
| Photographies de l'agencement de la classe..... | 65 |

Lecture suivie Le buveur d'encre

Lecture de l'ouvrage organisée en 3 parcours. Travail sur la compréhension en lecture et sur les stratégies de lecture.

Informations générales



Objectif

- Lire une oeuvre intégrale en choisissant parmi différents parcours de lecture (3 ?)
- Comprendre un texte, et pouvoir réaliser différents types d'exercices permettant de contrôler cette compréhension.
- Développer des stratégies de lecture en fonction de l'objectif demandé.



Relation avec les programmes

■ Cycle 2 - Programme 2018

- Savoir lire pour découvrir ou valider des informations sur...
- Maîtriser en oeuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Être capable de faire des inférences



Auteur



Licence

Créative Commons - Liberté de reproduction, distribution et communication publique sous conditions : citation de la paternité, pas d'utilisation commerciale, pas de modification.

Déroulement des séances

- Séance 1 : S1 Découverte de l'oeuvre (35 min)
- Séance 2 : S2 Chapitre 1: La capotille (Questionnaire) (45 min)
- Séance 3 : S3 Chapitres 2 & 3 (Questionnaire & inférences) (45 min)
- Séance 4 : S4 Chapitre 4 : Dans le cimetière... Br... (Puzzle de texte) (40 min)
- Séance 5 : S5 Chapitre 5 : Vamp... Vampire I (Obsure) (40 min)
- Séance 6 : S6 Chapitre 6 : Hum... Dâlbeux... (Résumé) (39 min)
- Séance 7 : S7 Rédaction du résumé du chapitre 6 (20 min)

1

S1 Découverte de l'oeuvre



Objectif

- Identifier les éléments de la 1ère et la 4ème de couverture.
- Identifier les personnages principaux de l'histoire à travers le résumé.

35 minutes



Document

Document à télécharger



Attention

Document à télécharger

1. Mise en route

5 min.

Document à télécharger

Document à télécharger

2. Découverte et observation du livre

5 min.

1. Activité des élèves

Activité de l'enseignant

3. Travail sur la 1ère et la 4ème de couverture

15 min.

1. Activité des élèves

Activité de l'enseignant

Document à télécharger

4. Identification des personnages principaux et du lieu de l'action

10 min.

1. Activité des élèves

Document à télécharger

Document à télécharger

2 52 Chapitre 1 : La cachette (Questionnaire)

Objectif(s) de séance

- Choisir un parcours de lecture correspondant à ses capacités.
- Répondre à des questions portant sur un texte.

45 minutes (3 phases)

Matériel

- Livre individuel parcours 1
- Tapuscrits parcours 2
- Livre PE
- Questionnaires V1 et V2
- Fichier Imagine...
- Affichage inscription parcours

Remarques

Bien noter dans le cahier de suivi quel élève est dans quel parcours.

1. Présentation des différents parcours et choix des élèves.

15 min.

Activité de l'enseignant

- Explication des 3 parcours :
 - parcours 1 : lecture de l'ouvrage en entier de manière autonome. Exercices à réaliser sur le texte.
 - parcours 2 : lecture d'une partie de l'ouvrage ; certains passages sont résumés, lecture monolingue, mais autonome. Exercices à réaliser sur le texte.
 - parcours 3 : lecture de l'ouvrage en entier par le maître/esse, élèves écoutent. Exercices à réaliser sur le texte, avec aide.
- Chacun choisit le parcours qu'il préfère, mais PE a son mot à dire : ne pas être trop ambitieux ni feignant.

2. Lecture du chapitre 1 et questionnaire

20 min.

Différenciation

- Distribution du livre aux élèves du parcours 1.
- Distribution du fichier Tapuscrit aux élèves du parcours 2.
- Lecture avec les élèves du parcours 3.

Questionnaire V1 à disposition.

Différenciation

- Questionnaire V2 à donner à : Islam, Virgile, Adam, Mathieu, Anass, Capucine, Rose, Meylis, Dabonba au mains.

Activité de l'enseignant

- PE principalement avec les élèves du parcours 3. Au moment du questionnaire, prendre le temps de faire le tour des élèves et observation.

3. Imagine...

10 min.

Distribution de la feuille d'écriture

Consigne

- Qui peut bien être ce nouveau client ? Donne ton avis, en faisant bien attention de respecter les éléments donnés par le texte.
- Faire ramasser par les ramasseurs et récupérer les feuilles.

3 53 Chapitres 2 & 3 (Questionnaire & inférences)

Objectif(s) de séance

- Justifier ses réponses à des questions de lecture.
- Faire des inférences.
- Imaginer des questions sur le texte et les soumettre à un élève.

45 minutes (5 phases)

Matériel

- Livre individuel
- Fichier Tapuscrit
- Questionnaire inférences V1 et V2
- Feuille questions de lecture inventées

Remarques

Lecture préalable des deux chapitres à la maison.

1. Mise en route

5 min.

Activité des élèves

Sorte de tapuscrits et des livres.

Activité de l'enseignant

- Vérifier que les élèves de 1^{er} degré ont bien un livre chacun.
- Explication de ce qui va être fait : lecture puis questionnaire, avec questions qui porteront sur des éléments implicites. Que veut dire le mot implicite ? Explication rapide. Orienter la relecture du texte de manière à ce que les élèves fassent attention à des détails qui ont pu leur échapper au cours de leur première lecture.
- Bien préciser qu'une fois la lecture terminée, venir directement silencieusement chercher son questionnaire.

2. Lecture des chapitres 2 et 3

10 min.

Activité des élèves

- Parcours 1 : Les élèves relisent les chapitres 2 et 3 jus à la maison dans leur livre.
- Parcours 2 : Les élèves relisent leurs tapuscrits du chapitre 2 et du chapitre 3 (pas de résumé dans ceux-ci car courts).
- Parcours 3 : Les élèves écoutent la lecture des chapitres par le PE, en suivant sur leur livre.

3. Questionnaire inférences

15 min.

Activité des élèves

Récupérer son questionnaire et y répondre individuellement, en s'aidant du texte si besoin.

Différenciation

- Deux types de questionnaire : une version plus complexe, avec plus d'écrit. Le second plus rapide à effectuer, avec moins d'écrit. Faire bien attention à ce que les deux aient les mêmes objectifs.

Activité de l'enseignant

Aide au groupe bleu. Passer dans les rangs vérifier le travail.

4. Créer ses questions de lecture

10 min.

Re mobilisation du groupe classe afin de donner les nouvelles consignes.

Consigne

- Vous allez essayer d'inventer des questions qui porteront sur le texte. Des questions comme moi je pourrais vous poser, peut être un peu plus simples. Vous en ferez au moins 2, et 4 maximum. Puis vous les demanderez à votre voisin qui devra y répondre pendant que vous répondrez à celles qu'il ou elle a préparé.

Donner un exemple ou en demander aux élèves si besoin.

Mise au travail. Passer dans les rangs pour voir les élèves qui auraient besoin d'aide, attention à Edouard, Islam.

4 s4 Chapitre 4 : Dans le cimetière... Br... (Puzzle de texte)

Lecture et compréhension de l'écrit

Objectif(s) de séance

- Lire en mettant en place une stratégie.
- Remettre les morceaux de texte dans le bon ordre, de manière à ce que l'assemblage ait du sens.

40 minutes (5 phases)

Matériel

- Fichiers morceaux de texte (2 versions)
- Début du chapitre sur feuille
- Livre individuel
- Tapuscrits

1. Mise en route

Activité de l'enseignant

Explication de ce qu'il va être fait : lecture du début du chapitre puis puzzle. Aucun élève ne sort son livre. Il servira plus tard.

(collectif) | découverte | 3 min.

2. Lecture du début du chapitre

Activité des élèves

Lecture du début du chapitre distribué sur feuille (interdiction d'aler lire la suite)

(individuel) | découverte | 7 min.

Activité de l'enseignant

- Lecture avec le groupe du parcours 3
- Distribution du fichier avec les morceaux de textes (qui ont chacun une lettre attribuée) à découper

Différenciation

Deux types de fichiers morceaux de textes

Consigne

D'abord ranger les morceaux dans l'ordre, puis les coller

3. Travail sur le texte

Activité des élèves

Travail sur la remise dans l'ordre du texte

(individuel) | recherche | 15 min.

4. Auto-correction

Consigne

Vous allez prendre votre livre (ou tapuscrit) et lire le chapitre 4. Ensuite vous allez corriger vous même le tri et l'ordre que vous avez trouvé.

(individuel) | évaluation | 10 min.

Activité de l'enseignant

Lecture avec les élèves du parcours 3. Vérifier qu'ils ont bien compris le travail d'auto-correction. Passage dans les rangs, aide aux élèves.

5. Mise en commun et correction collective

Demander aux élèves quels classements ils ont trouvé.

Donner l'ordre des lettres correspondant aux morceaux de textes. Ceux qui ont encore des erreurs peuvent numéroter les morceaux.

(collectif) | mise en commun / institutionnalisation | 5 min.

Activité des élèves

Lecture sur le chapitre.

5 s5 Chapitre 5 : Vam... Vampire ! (Closure)

Compréhension de l'écrit

Objectif(s) de séance

- Comprendre un texte.
- Réaliser un exercice de closure, en s'aidant du texte et des indices qu'on peut y trouver.
- Imaginer la suite d'un texte.

40 minutes (3 phases)

Matériel

- Appareils photo
- Appareils photo
- Appareils photo

1. Mise en route

Activité de l'enseignant

Présentation de l'exercice de closure et de la consigne.

(collectif) | découverte | 5 min.

2. Relecture du chapitre 4.

Activité de l'enseignant

Présentation de l'exercice de closure et de la consigne.

(collectif) | découverte | 5 min.

Activité des élèves

Appareils photo

3. Exercice de closure

Activité des élèves

Appareils photo

Appareils photo

Différenciation

Appareils photo

(individuel) | évaluation | 15 min.

4. Imaginer la suite du chapitre 5.

Activité des élèves

Appareils photo

(individuel) | évaluation | 15 min.

Appareils photo

6

56 Chapitre 6 : Hum | Délicieux... (Résumé)

Lecture et compréhension de l'écrit

Objectif(s) de séance 39 minutes (4 phases)

- Réaliser un résumé à l'écrit du chapitre 6.
- Comprendre comment doit être formé un résumé, de quoi il doit être composé.
- Lire et comprendre un texte de manière à en extraire l'essentiel.



Matériel
 Livre individuel
 Tapuscrit ch 6
 Fiche résumé Latin Bazar



Remarques
 Lecture à la maison

1. Mise en route

Activité de l'enseignant 5 minutes | découverte | 9 min.
 Explication de ce qui va être fait au cours de la séance et explication de la tâche finale.
 Ou est ce qu'un résumé ?

2. Lecture de la fiche sur le résumé

Activité des élèves 11 min.
 Lecture de la fiche Latin Bazar sur le résumé.
 Discussion autour du résumé.

Activité de l'enseignant
 Questions de compréhension sur ce qu'on vient de lire. Insister auprès des élèves qui ont des difficultés en écriture et en orthographe.
 Réaliser le début de l'affichage : les choses à mettre dans le résumé, à repérer dans le texte.

3. Lecture du chapitre 6

Consigne 8 min.
 Lire le chapitre 6 en essayant de repérer les éléments importants de cet extrait du livre.
 Activité des élèves
 Lecture du chapitre 6 individuellement.
 Différenciation
 Lecture orale du PE avec le parcours 3, les élèves suivent en même temps sur leur livre.

4. Repérage des éléments importants pour le résumé / brouillon 15 min.

Activité des élèves
 Surveiller tous les éléments importants dans le texte, les éléments clés dont on ne peut pas se passer pour comprendre l'action. Faire une vraie sélection, sans couper d'éléments importants.
 Noter au brouillon tous ces éléments en faisant une liste.
 Possibilité de s'aider de la fiche de LB.

Différenciation
 Prévoir un petit tableau d'aide avec les catégories de choses auxquelles il faut penser pour les élèves qui auraient du mal à gérer une liste au brouillon seuls.

Activité de l'enseignant
 Passe dans les rangs, évaluer et questionner les élèves pour leur faire trouver seul les éléments importants.

Mise en commun rapide :

Adi vite des élèves
 Comment les éléments à noter obligatoirement dans le résumé.
 Adi vite de l'enseignant
 Compter l'affichage

7

57 Rédaction du résumé du chapitre 6

Lecture et compréhension de l'écrit

Objectif(s) de séance 20 minutes (2 phases)

- Résumer une lecture.
- Organiser ses propos à l'écrit de manière à produire un texte court répondant à certains critères.



Matériel
 Fiche résumé LB
 Brouillon
 Fiche écriture au propre

1. Mise en route

Rappel de ce qui a été vu juste avant la cantine. Re-mobilisation des élèves. 3 min.

2. Écriture

Activité des élèves 17 min.
 Se lancer dans l'écriture de son résumé.
 Activité de l'enseignant
 Passer entre les élèves, aide à apporter à ceux qui le demandent.
 Différenciation
 Accompagnement plus poussé auprès du groupe bleu.

Séance 2

Exercice 1 :

 Entoure la ou les bonne(s) réponse(s).

- a) Qui est le personnage principal ? Le nouveau client
Le libraire *Odilon*
- b) Qui Odilon surveille-t-il ? Son papa
Les lecteurs *Les clients*
- c) Où se cache-t-il dans la librairie ? Dans un mur de livre
Derrière une porte *Sous une table*
- d) Qui retient l'attention d'Odilon ? Le libraire
Un lecteur qui ramène un livre *Un nouveau client étrange*

Exercice 2 :

 Réponds aux questions en écrivant OUI ou NON.

- a) Le père d'Odilon vend-il des journaux ?
- b) Odilon est-il passionné par les livres ?
- c) Les lecteurs choisissent-ils leur livre rapidement ?
- d) Le nouveau client est-il très étrange ?

Exercice 3 :

 Coche les cases qui correspondent aux bonnes fins de phrase.

- a) Odilon s'ennuie parce qu'il ...
 est en vacances et n'a rien à faire. est tout seul. n'a pas de télévision.
- b) Certains lecteurs reposent puis reprennent les livres parce que ...
 ils n'ont pas d'argent. qu'ils hésitent. ils n'aiment pas lire.
- c) Odilon est ...
 un espion. entraîné de jouer à l'espion. un peu fou.
- d) En observant les lecteurs, Odilon ...
 les prend en photo. écrit une histoire. note tout ce qu'il voit.
- e) Odilon compare le nouveau client à un fantôme parce que ...
 il fait peur. il flotte au-dessus du sol. il est tout pâle.

Séance 2

Exercice 1 :

 Réponds aux questions en écrivant peu de mots.

- a) Qui est le personnage principal ?
- b) Qui Odilon surveille-t-il ?
- c) Où se cache-t-il dans la librairie ?
- d) Qui retient l'attention d'Odilon ?

Exercice 2 :

 Entoure V (vrai) ou F (faux). Si tu entoures F, donne la bonne information.

- a) Le père d'Odilon vend des journaux. V F
- b) Odilon est passionné par les livres. V F
- c) Les lecteurs choisissent leur livre rapidement. V F
- d) Le nouveau client est très étrange. V F

Exercice 3 :

 Réponds aux questions en faisant une phrase.

- a) Pourquoi Odilon s'ennuie-t-il ?
- b) Pourquoi certains lecteurs reposent puis reprennent les livres ?
- c) Odilon est-il vraiment un espion ? Pourquoi ?
- d) Que fait le jeune garçon en observant les lecteurs ?
- e) Pourquoi Odilon compare-t-il le nouveau client à un fantôme ?

Exercice 1 : Indique dans chaque case **O** s'il s'agit d'Odilon, et **NC** s'il s'agit du nouveau client.

Exercice 2 : Entoure la ou les bonnes réponses.

a. Pourquoi Odilon pousse-t-il un cri de stupefaction ? Si tu ne connais pas le mot « stupefaction », cherche-le dans le dictionnaire.

Parce qu'il fait très chaud
ce/lour-là.

Parce qu'il a vu le client
abimer le livre

Parce qu'il a vu le
client aspirer le livre.

b. Pourquoi le livre qu'Odilon ouvre est-il si fin et si léger ?

Parce que c'est un
tout petit livre.

Parce que le client l'a
complètement aspiré.

Parce que le client a
arraché toutes les pages.

c. Pourquoi Odilon quitte-t-il la librairie en courant ?

Parce qu'il veut suivre
le client étrange.

Parce qu'il a décidé
d'aller faire une course.

Parce qu'il a peur que
son papa le gronde.

d. Comment se fait-il que le buveur d'encre avance sans bouger les jambes ?

Parce qu'il est
paralysé.

Parce qu'il glisse
sur le sol.

Parce qu'il flotte
au-dessus du sol.

Exercice 3 : Indique dans chaque case **O** s'il s'agit d'Odilon, et **NC** s'il s'agit du nouveau client.

Exercice 1 : Indique dans chaque case **O** s'il s'agit d'Odilon, et **NC** s'il s'agit du nouveau client.

Exercice 2 : Réponds aux questions en faisant des phrases.

a. Pourquoi Odilon pousse-t-il un cri de stupefaction ? Si tu ne connais pas le mot « stupefaction », cherche-le dans le dictionnaire.

b. Pourquoi le livre qu'Odilon ouvre est-il si fin et si léger ?

c. Pourquoi Odilon quitte-t-il la librairie en courant ?

d. Comment se fait-il que le buveur d'encre avance sans bouger les jambes ?

Exercice 3 : Indique dans chaque case **O** s'il s'agit d'Odilon, et **NC** s'il s'agit du nouveau client.

Chapitre 5 : Vam... Vampire !

J'étais cloué sur place par la..... (colère - peur - tristesse). Impossible de m'enfuir. Mes cordes Impossible de crier.

- Qui'est-ce qui t'amène, petit ?
- Il avait une voix douce et sifflante. Vite, trouver une réponse intelligente...
- Je venais voir ma grand-mère. J'ai dû me tromper de porte.
- Ta grand-mère habite dans ce (cimetière - quartier - jardin) ?
- Non. Je me suis aussi trompé de cimetière.

Il a grogné. J'ai sursauté. Sa langue pointue et menaçante, semblable à un morceau de papier buvard, s'agitait entre ses lèvres.

- Tu m'as suivi, petit. Pourquoi ?
- A quoi bon mentir ? Il semblait lire dans mes (idées- rêves - pensées)...
- Vous avez bu un (journal - livre - jus). Je vous ai vu !
- Voilà donc la raison de ta présence ici. Tu es bien imprudent. Sais-tu qui je suis ?
- Un vam... un vampire.
- En effet. Tu as de la chance que je sois devenu allergique au (lait - jus - sang), après en avoir bu pendant cinq siècles, sinon...
Je n'ai pas essayé d'imaginer ce qu'il voulait dire par là.
- Pourquoi vous avalez de l'..... (encre - eau - livre), m'sieur ?
- A cause d'une crise de foie qui dure (pendant - après - depuis) soixante-douze ans. C'est le seul aliment qui passe. Et puis c'est nourrissant.
- Ah ? Mais pourquoi ne pas acheter tout simplement des (paquets - bouteilles - morceaux) d'encre ? (En installant un réfrigérateur dans cette crypte, vous pourriez rester bien tranquillement chez vous.
- Non, petit. L'encre liquide est fade. C'est comme un régime sans sel. Par contre, l'encre qui a vieilli sur le papier possède une saveur incomparable. Un vrai régal. J'ai fait la (tête - grimace - sourire). Un régal ? Tu parles !
- Tu ne me crois pas ?
- Si, si.
- J'ai commencé à reculer.
- Non, tu ne me crois pas. Qu'à cela ne tienne, je vais te donner le goût de l'encre !
Demain, tu comprendras...

Il a jailli comme un diable de son (cerueil - lit - placard). À la place des dents, il avait des plumes sergent-major. Son sourire était aveuglant et si proche, si proche...
Un voile noir s'est posé sur moi, tout doucement, comme du coton.

Chapitre 5 : Vam... Vampire !

J'étais cloué sur place par la..... Impossible de m'enfuir. Mes cordes étaient toutes molles. Impossible de crier.

- Qui'est-ce qui t'amène, petit ?
- Il avait une voix douce et sifflante. Vite, trouver une réponse intelligente...
- Je venais voir ma grand-mère. J'ai dû me tromper de porte.
- Ta grand-mère habite dans ce ?
- Non. Je me suis aussi trompé de cimetière.

Il a grogné. J'ai sursauté. Sa langue pointue et menaçante, semblable à un morceau de papier buvard, s'agitait entre ses lèvres.

- Tu m'as suivi, petit. Pourquoi ?
- A quoi bon mentir ? Il semblait lire dans mes
- Vous avez bu un Je vous ai vu !
- Voilà donc la raison de ta présence ici. Tu es bien imprudent. Sais-tu qui je suis ?
- Un vam... un vampire.
- En effet. Tu as de la chance que je sois devenu allergique au après en avoir bu pendant cinq siècles, sinon...
Je n'ai pas essayé d'imaginer ce qu'il voulait dire par là.
- Pourquoi vous avalez de l'....., m'sieur ?
- A cause d'une crise de foie qui dure soixante-douze ans. C'est le seul aliment qui passe. Et puis c'est nourrissant.
- Ah ? Mais pourquoi ne pas acheter tout simplement des d'encre ?
En installant un réfrigérateur dans cette crypte, vous pourriez rester bien tranquillement chez vous.
- Non, petit. L'encre liquide est fade. C'est comme un régime sans sel. Par contre, l'encre qui a vieilli sur le papier possède une saveur incomparable. Un vrai régal. J'ai fait la Un régal ? Tu parles !
- Tu ne me crois pas ?
- Si, si.
- J'ai commencé à reculer.
- Non, tu ne me crois pas. Qu'à cela ne tienne, je vais te donner le goût de l'encre !
Demain, tu comprendras...

Il a jailli comme un diable de son À la place des dents, il avait des plumes sergent-major. Son sourire était aveuglant et si proche, si proche...
Un voile noir s'est posé sur moi, tout doucement, comme du coton.

• Remettez les phrases dans l'ordre chronologique.

Nom :

Date :

Mets les phrases dans l'ordre pour qu'elles racontent une histoire : écris 1 pour la première, 2 pour la deuxième et enfin 3 pour la dernière.

Le petit chat miaule devant le réfrigérateur parce qu'il a faim.

Il dévore les croquettes.

Maman verse des croquettes dans son assiette.

Je monte dans la voiture pour aller à l'école.

Je prends mon cartable et je sors de la maison.

Je mets mon blouson car il fait froid.

Elle revient du marché avec son panier plein.

Le marchand pèse les fruits et les légumes. Elle les paye.

La maman d'Anna choisit des bananes et des pommes de terre.

Elle lui achète un paquet de bonbons.

Dans la cour, il distribue des bonbons à ses copains.

Rachid va faire des courses au supermarché avec sa maman.

Pour la première fois, Émilie entre toute seule dans la boulangerie.

La maman d'Émilie lui demande d'aller acheter une baguette de pain.

Elle achète la baguette et rentre chez elle, très fière.

Il va payer à la caisse.

Il choisit le carburant puis met l'essence dans le réservoir.

Papa s'arrête à la pompe à essence parce que le réservoir est vide.



