



HAL
open science

Compréhension en lecture au CM1 et différenciation pédagogique

Pauline Delastre

► **To cite this version:**

Pauline Delastre. Compréhension en lecture au CM1 et différenciation pédagogique. Education. 2019. dumas-02402730

HAL Id: dumas-02402730

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02402730v1>

Submitted on 10 Dec 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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1

Année 2018-2019

DELASTRE PAULINE

*Compréhension en lecture au CM1 et différenciation
pédagogique*

Sous la direction de : Briquet-Duhazé Sophie

Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Education

UNIVERSITÉ DE ROUEN
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention 1

Année 2018-2019

DELASTRE PAULINE

*Compréhension en lecture au CM1 et différenciation
pédagogique*

Sous la direction de : Briquet-Duhazé Sophie

Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Education

Résumé :

L'objectif de ce mémoire est de savoir quelles différenciations pédagogiques les enseignants du CM1 mettent en place concernant la compréhension en lecture pour les élèves en difficulté, et ces différenciations sont-elles propres à chaque élève en fonction de leurs difficultés. Deux hypothèses sont mises en avant l'une indiquant une pratique de différenciation ciblée en fonction des difficultés et l'autre mettant en évidence une remédiation commune à tous ceux en difficulté, l'intensification du travail. Tout d'abord, ce mémoire aborde tous les savoirs théoriques et institutionnels portant sur la compréhension en lecture et la différenciation. Pour arriver à répondre à la problématique, six entretiens semi-directifs enregistrés ont été menés, retranscrits puis comparés afin d'aboutir à des résultats. Enfin ces résultats sont discutés, interprétés en relation avec le cadre théorique sur le sujet. On peut alors considérer que seulement la moitié des enseignantes différencient en fonction des difficultés propres à chaque élève de façon plus ou moins approfondie comme il est évoqué dans la première hypothèse. La principale remédiation commune à tous les élèves en difficulté identifiée lors de cette recherche et faite par toutes les enseignantes est alors l'allègement du travail (simplification et/ou réduction). L'intensification du travail comme remédiation n'est pas faite de façon commune à tous ceux en difficulté comme évoquée dans la seconde hypothèse, cependant certaines enseignantes l'utilisent, mais pour certains élèves dont elles ont identifié des difficultés ciblées. On peut alors supposer que cette pratique de différenciation dépend de l'enseignant, chaque enseignant étant singulier avec ses connaissances sur le sujet (compréhension, différenciation), sa classe, ses méthodes, son vécu, ses expériences...

Mots-clés : compréhension en lecture, difficultés, différenciation pédagogique, cycle 3

MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT

Je soussigné(e),

Delastre, Pauline

Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen

N° étudiant : 21401979

Année universitaire : 2018/2019

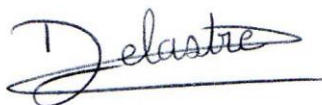
Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : Saint-Pierre-Lès-Elbeuf

Le : 09/03/19

Signature :

A handwritten signature in black ink, reading "Delastre". The signature is written in a cursive style with a large initial 'D' and a long horizontal stroke at the end.

Remerciements

Je tiens à remercier :

- Madame Briquet-Duhazé Sophie, directrice de mémoire, pour son soutien, son écoute et ses conseils qui m'ont guidée tout le long de la réalisation de ce mémoire.
- Ma famille pour m'avoir soutenue et encouragée.
- Les différents enseignants interrogés pour m'avoir accordé leur temps et leur confiance le temps d'un entretien.

Sommaire

INTRODUCTION	1
1. Du thème au sujet	2
2. Problématique et hypothèses	3
3. Cadre théorique.....	4
3.1. Etat des connaissances sur le sujet.....	4
3.1.1. La compréhension en lecture.....	4
3.1.2. La différenciation	21
3.2. Cadrage institutionnel	34
3.2.1. La compréhension en lecture.....	34
3.2.2. La différenciation pédagogique.....	41
4. Méthodologie.....	42
4.1. L'entretien semi-directif	42
4.2. La population	45
5. Résultats.....	47
6. Interprétation	54
CONCLUSION	69
Bibliographie	71
Sitographie.....	72
Annexes	73
Table des matières	111

INTRODUCTION

L'apprentissage de la lecture est un thème primordial à l'école puisqu'elle servira tout au long de la vie scolaire, mais aussi au-delà. Cette maîtrise de la lecture est une composante essentielle non seulement à la réussite scolaire, mais c'est aussi un facteur d'intégration dans la société. Celle-ci permet notamment d'approfondir ses connaissances du monde, des autres ainsi que de soi. Que cela soit à l'école ou dans la vie extrascolaire, nous avons besoin de comprendre l'écrit qui nous entoure. En effet, l'acquisition de la littératie définie par l'Organisation de coopération et de développement économiques comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (OCDE, 2000) est un enjeu très important. De plus, il est intéressant de se pencher sur la compréhension en lecture qui est parfois négligée au profit d'un apprentissage du déchiffrage sans porter attention au sens. Or, il ne suffit pas de savoir déchiffrer un texte pour le comprendre, la compréhension en lecture ne découle pas systématiquement de la capacité à identifier les mots écrits (Bianco, 2015). La compréhension des textes est un acte complexe et sa maîtrise est essentielle pour parvenir à une lecture permettant d'acquérir des connaissances et d'accéder à la culture littéraire ou scientifique. Cette acquisition progresse de la maternelle à l'enseignement supérieur.

Le but premier de l'école est bien de faire réussir tous les élèves ce qui inclut ceux en difficulté notamment concernant cette compréhension en lecture. Ainsi pour amener vers cette réussite, les enseignants doivent mettre en place une différenciation au sein de leur classe.

Pour ce mémoire, j'ai alors choisi d'établir mes recherches sur la différenciation réalisée par les enseignants du Cours Moyen 1ère année (CM1) concernant la compréhension en lecture.

Nous allons voir dans une première partie comment le choix du sujet s'est imposé comme nécessaire. Dans une deuxième partie, nous évoquons la problématique et les différentes hypothèses qui en découlent. Avant toute recherche, il est indispensable de préciser le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit, ceci fera alors l'objet de la troisième partie de ce mémoire. Il convient ensuite de réfléchir dans la quatrième partie à la méthodologie utilisée. Les cinquième et sixième parties présentent respectivement les résultats et la discussion engendrée par ces derniers.

1. Du thème au sujet

La thématique centrale de ce mémoire est donc la compréhension en lecture. Afin d'aboutir à une problématisation, il faut tout d'abord partir de ce thème pour arriver à un sujet. Cette thématique reste très importante aussi bien lors d'une scolarité qu'à la suite de celle-ci donc tout le long d'une vie, c'est pourquoi mon choix s'est porté sur ce thème. De plus, il faut ajouter qu'au bout d'un certain temps, les activités de lecture représentent un support pour l'acquisition de connaissances nouvelles. Cette recherche se porte du côté de l'enseignant, car celui-ci détient un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Je suis alors partie de cette thématique générale pour arriver à mon sujet de mémoire : la différenciation mise en place par les enseignants pour remédier aux difficultés de compréhension que peuvent rencontrer certains élèves du CM1. Ce sujet a émergé grâce à mes nombreuses lectures où j'ai pu constater que l'étude de la compréhension en lecture, ses mécanismes et habiletés associés avaient bien avancé depuis ces dernières années, cependant comme l'évoque le rapport du consensus de 2016 intitulée « *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* » des questions sur la différenciation restent à approfondir. Ce choix s'est conforté lors d'un stage en classe de CM1 où j'ai pu remarquer une difficulté sur la compréhension en lecture très importante voir inquiétante pour certains élèves. Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'Éducation (Ifé) l'ont confirmé lors de cette conférence du consensus de mars 2016 où il est dit que « *39 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire : ils ne sont pas en capacité d'identifier le sujet principal d'un texte, de comprendre des informations implicites et de lier deux informations explicitées séparées dans le texte.* » Déjà en 2012, une étude du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) avait révélé que 19% des élèves français âgés de 15 ans n'atteignaient pas un niveau de compréhension en lecture qui permettrait de participer de manière efficace et productive à la vie de la société.

D'autre part, il est vrai que l'enseignement de la compréhension est nécessaire dans toutes les autres disciplines de par les consignes et documents donnés.

Ce sujet m'intéresse fortement d'autant plus que la réussite de tous les élèves est l'objectif final dans n'importe quel enseignement. Il est alors primordial de faire accéder tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés, aussi différentes soient-elles, à un niveau de compréhension en lecture relatif aux programmes. De par les enquêtes PISA, on constate un creusement des écarts entre les plus performants et les moins performants en compréhension en lecture. « *Autrement dit le nombre d'élèves en très grande difficulté a augmenté dans les*

mêmes proportions que celui des élèves très performants » (Bianco, 2015, p. 188). Cela met en avant le caractère inégalitaire de l'école française, qui fait en effet partie des pays où beaucoup de paramètres tels que le sexe ou encore l'origine sociale ont un gros impact sur les performances.

De nombreuses questions me sont alors venues, comme notamment : quelles différenciations sont possibles pour aider les élèves en difficultés ; comment remédier à ces difficultés en prenant en compte la diversité de chacun ?

2. Problématique et hypothèses

Concernant ce sujet, la problématique qui a pu s'en dégager est alors : comment les enseignants du CM1 amènent-ils les élèves en difficulté de compréhension en lecture à acquérir les habiletés et stratégies nécessaires à ce processus si complexe tout en prenant en compte la diversité des difficultés qui demande des remédiations personnelles et adaptées à chacun ? Autrement dit, quelles différenciations les enseignants du cours moyen première année mettent-ils en place pour aider les élèves en difficulté de compréhension en lecture ? Ces différenciations sont-elles faites en fonction des problèmes de chacun ?

La première hypothèse est alors que les enseignants utilisent de nombreuses méthodes adaptées à chaque élève en fonction de leurs difficultés (motivation, travail de fluidité, travail sur le lexique, travail sur les stratégies...).

La seconde est au contraire que les enseignants ne différencient pas les difficultés des élèves, tous ceux possédant une difficulté, des lacunes dans ce domaine bénéficient de la même remédiation : un travail plus intensif.

3. Cadre théorique

3.1. Etat des connaissances sur le sujet

3.1.1. La compréhension en lecture

Cèbe et Goigoux (site éducol, 2016) définissent la compréhension en lecture comme « *la capacité à construire, à partir des données et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte* ». ¹

Giasson, quant à elle écrit que « *Pour comprendre un texte, le lecteur doit reconnaître les mots et leur signification, activer les connaissances antérieures pertinentes, générer des inférences et réparer, si nécessaire, les pertes de compréhension.* » (2012 p. 11).

Blanc résume l'activité de compréhension « *par la formation d'un réseau représentationnel qui comporte des informations issues des différentes parties d'une histoire, les connaissances antérieures pertinentes à leur compréhension, et les relations établies entre ces différentes sources d'informations.* » (2010, p. 9)

Concernant la compréhension en lecture et notamment son apprentissage, beaucoup d'études ont pu voir le jour. Être un élève déchiffreur ne conduit pas à être automatiquement un lecteur expert, c'est-à-dire qui lit et comprend suffisamment pour apprécier l'activité de lecture et qui peut apprendre à partir de ces textes.

On peut lire dans l'ouvrage datant de 2007 de Jocelyne Giasson « *La compréhension en lecture* » que la conception de la compréhension en lecture a bien évolué au cours du temps. Le modèle traditionnel hiérarchise les habiletés tandis que le contemporain est plus orienté vers l'intégration des habiletés. En effet, une habileté de lecture séparée du contexte perdra une grande partie de sa signification. De plus, le lecteur dans la compréhension n'est plus considéré comme ce récepteur passif du message, mais bien, un actant de cette interaction texte-lecteur. En effet, on pensait auparavant que le sens se trouvait uniquement dans le texte et qu'ainsi le lecteur le transposait dans sa tête. Désormais, on pense que c'est le lecteur qui construit le sens du texte en se servant de celui-ci, mais également de ses propres connaissances et de son intention de lecture.

1

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/86/3/RA16_C3_FRA_01_lect_enj_ens_N.D_612863.pdf

Il existe alors plusieurs modèles explicatifs du processus de lecture.

Le modèle simple de lecture considère que la compréhension en lecture est le fait de comprendre à l'écrit ce que l'on comprend à l'oral. Selon ce modèle, la combinaison de la compréhension à l'oral, compréhension du langage (connaissances sur le monde, vocabulaire, structures de langage, raisonnement verbal et connaissance sur l'écrit) et de l'identification de mots (conscience phonologique, décodage et reconnaissance instantanée) explique la compréhension à l'écrit.

Aujourd'hui, le modèle contemporain interactif de la lecture associe trois grandes composantes : le lecteur, le texte et le contexte. La compréhension résulte alors des interactions entre ses trois composantes. En effet, « *ce que le lecteur comprend est influencé par son propre développement, par les textes qu'il lit et par le contexte dans lequel s'effectue la lecture.* » (Giasson, 2012, p. 14)

Le lecteur comprend alors les structures du sujet (structures cognitives : connaissances sur la langue et sur le monde ; structures affectives : attitudes et intérêts, mais aussi la motivation, le concept de soi comme lecteur, peur de l'échec...) et les processus de lecture qu'il met en œuvre (habiletés mises en œuvre). Les processus de lecture peuvent se catégoriser en cinq grandes catégories qui comportent chacune des habiletés spécifiques :

-les microprocessus qui sont les processus de base en lecture. Ils sont responsables de la compréhension de la phrase (la reconnaissance des mots, la lecture par groupe de mots et la microsélection c'est-à-dire l'identification de l'information importante de la phrase.).

- les processus d'intégration qui consistent à effectuer des liens entre des propositions ou des phrases (l'utilisation des référents, l'utilisation des connecteurs ou encore l'utilisation d'inférences fondées sur le texte ou sur le lecteur). Les marques de cohésion (connecteurs, déterminants, pronoms, ponctuation) permettent l'élaboration d'un modèle de situation cohérent et permettent ainsi de faciliter la compréhension notamment la réalisation des inférences. Les unités anaphoriques dans leur complexité sont à prendre en compte concernant cette compréhension pouvant ainsi rendre un texte plus résistant. Les connecteurs, quand ils sont exprimés, facilitent la compréhension. De plus, la connaissance stockée en mémoire telle que les connaissances sur le monde, sur le langage joue un rôle fondamental dans la compréhension de texte. Bianco (2015, p. 147) écrit à ce sujet que « *les scores d'inférences prédisent les performances en compréhension indépendamment des habiletés langagières fondamentales* ».

Pour effectuer des inférences adaptées, il faut également une capacité d'inhibition. Cela évite une surcharge de la mémoire de travail, d'informations superflues qui impacteraient la compréhension.

- les macroprocessus qui s'orientent vers la compréhension du texte dans son entier (l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure de textes). En effet, la connaissance et la maîtrise des structures textuelles sont des prédicteurs importants de la compréhension des textes. L'utilisation des structures du texte qu'elles proviennent de texte narratif (schéma de récit) ou de texte informatif libère la mémoire de travail, ce qui permet au lecteur de se concentrer sur la compréhension du texte en question. (Fisher, Frey et Lapp, 2008).

- les processus d'élaboration qui sont très variés et utilisés de façon différente par chaque lecteur (les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, l'intégration de l'information du texte aux connaissances, le raisonnement). Celles-ci engendrent des inférences qui ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur et qui ne sont donc pas indispensables à la compréhension littérale du texte.

- les processus métacognitifs qui font référence aux connaissances qu'a un lecteur du processus de lecture. Ils prennent alors en compte deux composantes : l'autoévaluation et l'autogestion (identification de la perte de compréhension, réparation de la perte de compréhension). De plus, ces processus métacognitifs sont essentiels en lecture, car ce sont ceux qui permettent au lecteur de garder en tête la finalité première de la tâche : la compréhension du texte. Brown (1980) définit finement cette autogestion et en ressort 4 aspects différents : savoir quand nous comprenons (ou pas) ; savoir ce que nous comprenons (ou pas) ; savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre ; savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas.

Ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels, mais bien simultanés.

Le texte est une variable qui concerne le matériel à lire. On y trouve alors trois aspects : l'intention de l'auteur qui renvoie au genre du texte et joue un rôle sur la structure et le contenu, la structure du texte qui fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte et le contenu qui renvoie aux connaissances, concepts et vocabulaire transmis. Les textes peuvent être classés selon trois grandes catégories de fonction : agir sur les émotions, agir sur les connaissances et agir sur le comportement. Ces catégories peuvent alors en révéler des plus précises en rajoutant le critère de la forme (séquentielle ou thématique).

Le contexte, lui, va influencer la compréhension du texte. On distingue alors le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte, motivation...), le contexte social (intervention de l'enseignant, des pairs...) et enfin le contexte physique (le temps disponible, le bruit, qualité de reproduction du texte...).

Giasson (2007, p. 7) écrit que « *la compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variables : plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, « meilleure » sera la compréhension.* »

Pour comprendre un texte, il faut alors réaliser dans un temps bref, un ensemble d'opérations qui vont de la reconnaissance des mots écrits à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite, en passant par une analyse syntaxique, mais aussi la mise en relation des référents et idées énoncées dans les phrases.

On peut alors dire que tout texte véhicule un ensemble d'informations, décrit leurs relations et leurs évolutions au fil des lignes, les significations transitent d'une phrase à l'autre pour s'organiser dans une structure d'ensemble que l'on appelle le modèle de situation.

Lors du processus de compréhension se met en œuvre la construction d'une représentation cohérente du modèle de situation. Celle-ci se fait progressivement au fur et à mesure de la lecture du texte. Le modèle de situation est défini comme « *une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte* » (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 11-12). Dans leur modèle de 1983, van Dijk et Kintsch introduisent une distinction. La base de texte correspond aux éléments du texte tandis que le modèle de situation inclut les informations provenant des connaissances et expériences antérieures du lecteur. Le processus de compréhension n'implique plus seulement la construction d'une représentation mentale du contenu du texte, mais aussi l'intégration des informations fournies par le texte aux connaissances d'un individu.

Enfin, il existe également le modèle interactif étendu auquel on ajoute au modèle précédent une perspective plus large, celle du contexte socioculturel (Snow, 2002). Il y a donc les trois variables de base (lecteur, texte, contexte) mais qui sont intégrées à un contexte socioculturel multidimensionnel comprenant le contexte de classe, de l'école, social (de la communauté) et familial. Ce modèle attire l'attention sur des facteurs qui dépassent la situation de lecture en tant que telle, mais ayant une incidence sur elle.

Giasson précise dans son ouvrage datant de 2012 qu'il existerait trois facteurs influençant la compréhension : les facteurs liés au lecteur, les facteurs liés au texte et enfin les facteurs liés à l'enseignement (les enseignants ne possèdent pas tous les mêmes compétences en enseignement de la compréhension).

Actuellement, ce qu'il y a de plus récent concernant la compréhension en lecture provient de la conférence de consensus de 2016 du Cnesco « *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* » qui reprend toutes les études, recherches faites à ce jour. Elle rejoint alors l'idée de Giasson présentée précédemment, mais elle répartit autrement ce que la lecture sollicite comme habiletés, cette fois selon 4 grandes catégories: les capacités d'identification des mots, les connaissances stockées en mémoire (connaissances générales, vocabulaire, morphologie et syntaxe, structure intellectuelles), l'efficacité cognitive générale des individus (attention, mémoire de travail et fonctions exécutives, raisonnement) ainsi que des habiletés propres au traitement des discours continus (cohérence locale et globale, inférences, stratégies : auto-évaluation et régulation). Ces quatre catégories d'habiletés se retrouvent également dans le livre de Maryse Bianco « *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* » publié en 2015. Ces mécanismes et connaissances doivent être mobilisés avec dynamisme, souplesse et souvent simultanément, en fonction des besoins de l'interprétation. Bianco (2015, p. 57) écrit « *La compréhension du langage et des textes résulte donc de l'interaction d'un ensemble de structures cérébrales et de fonctions cognitives qui forment ensemble, "le réseau langagier étendu".* »

Oakhill et Cain (2007) ont mis en évidence que les trois habiletés de haut niveau que sont l'usage des connaissances sur la structure des textes, la production d'inférences et l'autoévaluation de la compréhension en cours sont toutes reliées causalement aux habiletés de compréhension.

On trouve trois habiletés spécifiques au traitement des textes expliquant directement et de manière importante les performances en compréhension : les habiletés d'inférences (anaphores et inférences de connaissances), la fluidité de lecture en contexte (capacité à lire correctement un texte continu, au rythme de la conversation et avec la prosodie appropriée) et le vocabulaire (son étendue comme sa profondeur).

Un compreneur expert est un « compreneur » fluide (automatisation) et stratège (réflexion, explicitation et métacognition). Les mécanismes de la lecture et de la compréhension sont intégrés à son activité cognitive et il est capable de les mobiliser de manière automatique et flexible. De plus, il autoévalue, guide sa compréhension au fur et à mesure de la lecture, il repère les erreurs ou difficultés et possède des stratégies efficaces pour y remédier. Il peut également expliciter ce qu'il a compris ou non et dans quelle mesure ses objectifs de lecture ont été atteints.

Lors du rapport de 2016, on distingue quatre grandes catégories de lecteurs, selon que leurs forces et leurs difficultés renvoient à l'identification ou la compréhension :

les « normo-lecteurs » ; les lecteurs en difficulté générale de lecture ; les lecteurs faibles (déchiffrent et identifient difficilement les mots tout en comprenant relativement bien) ; les faibles compreneurs (déchiffrent et identifient les mots conformément à leur classe d'âge, mais comprennent mal ce qu'ils lisent). Le problème pour ces derniers est que leurs difficultés n'apparaissent que tardivement, à partir du moment où les enjeux de la lecture ne sont plus l'identification des mots (si la compréhension n'est pas travaillée en même temps).

En plus de devoir identifier et analyser les difficultés liées aux mécanismes de la lecture, il faut pour aider les élèves, savoir identifier et analyser les obstacles associés à la compréhension. Il existe des profils particuliers de lecteurs faibles compreneurs, et chacun d'eux présentant des difficultés plus ou moins prononcées dans la maîtrise d'une ou plusieurs habiletés spécifiques.

Maryse Bianco (2015, p. 180) écrit qu'« *En définitive, un même individu peut bien entendu cumuler toutes les difficultés résumées ici, mais chaque faible compreneur présente plus probablement des difficultés spécifiques sur l'une ou l'autre ou sur un sous-ensemble des dimensions de la compréhension. Il y a autrement dit, de multiples façons d'être un compreneur faible et les faibles compreneurs ont toutes les chances de ne pas représenter un groupe homogène, les différences observées au niveau des groupes masquant en réalité les difficultés particulières à chaque individu* ». Il est alors essentiel pour l'enseignant d'élaborer des outils d'évaluation diagnostique prenant en considération la nature multidimensionnelle de l'activité de compréhension et permettant ainsi d'évaluer et de comprendre les relations entre les habiletés élémentaires et les habiletés d'inférence, d'intégration et d'autoévaluation.

Perfetti, Folz et Marron (1996) et d'autres chercheurs distinguaient deux types d'obstacles spécifiques à la compréhension :

- ceux liés aux connaissances du lecteur-compreneur ;
- ceux liés aux processus spécifiques à la compréhension des textes.

En effet, une quantité minimum de connaissances est nécessaire au traitement des textes, cependant elle ne peut pas expliquer à elle seule la compréhension d'un texte.

On peut à présent distinguer des grandes catégories d'obstacles beaucoup plus précises : la maîtrise du déchiffrage ; le développement et la maîtrise du langage oral ; la construction des habiletés spécifiques au traitement des textes.

Les résultats de nombreuses études longitudinales ont montré que toutes les habiletés développées précocement à l'oral sont sollicitées dans l'acquisition de la lecture, mais à des moments différents selon les mécanismes au centre de l'apprentissage (construction des mécanismes d'identification des mots ou compréhension en lecture). Pour résumer, le décodage et le langage oral (vocabulaire, syntaxe...) influencent tous les deux la compréhension en lecture, mais le décodage et l'identification directe des mots possèdent un pouvoir explicatif plus fort sur les performances de compréhension en lecture au Cours Préparatoire (CP) et celles-ci s'amointrissent au cycle 3 où cette fois les autres habiletés de compréhension prendront un poids plus important à mesure que l'apprentissage progresse.

La particularité des faibles compreurs est d'avoir des connaissances langagières moins étendues et moins approfondies (Bianco et al., 2014 ; Oakhill & Cain, 2007). Les enfants ayant un plus faible niveau de langage ont une lecture contextuelle moins fluide et ont moins de facilité à réguler leur compréhension. Le vocabulaire est considéré pour certains comme « la pierre angulaire de la compréhension », car il assure le lien entre le système d'identification des mots et la compréhension. Il est évidemment important de comprendre le sens des mots pour comprendre le sens du texte. Concernant le vocabulaire, il existe l'hypothèse de qualité lexicale développée par Perfetti en 2007. Selon lui, la qualité des représentations lexicales est une condition déterminante de l'efficacité des mécanismes d'identification des mots et d'accès au sens. Cette hypothèse est proche de celle faite par Nation et Snowling (1998, 1999) proposant qu'une des sources de difficultés des faibles compreurs provenait de connaissances sémantiques moins bien organisées. Bianco (2015, p. 102) écrit qu'« Une représentation lexicale de qualité est une représentation qui spécifie à la fois la forme du mot (sa phonologie, sa morphologie, son orthographe) et sa (ou ses) signification(s) de manière précise et flexible. » Ainsi Perfetti (2007) souligne qu'au-delà de l'aspect quantitatif souvent estimé dans les épreuves de vocabulaire, c'est la qualité des représentations faites qui est certainement impliquée dans l'activité de compréhension et certaines

recherches ont pu le confirmer. En effet, l'étendue du vocabulaire et la qualité des représentations lexicales expliquent une part importante des performances de compréhension. Cependant le bon développement de celui-ci ne garantit en aucun cas l'accès à la compréhension des textes. C'est une condition nécessaire, mais non suffisante. De plus, cette influence est réciproque puisque le vocabulaire influence la compréhension en lecture et la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire.

On notera que le vocabulaire s'acquiert notamment grâce aux lectures personnelles des élèves selon deux modes d'apprentissages indirects : l'analyse morphologique et l'utilisation du contexte. Les deux pouvant être combinés et explicités aux élèves pour favoriser leur compréhension. En effet, les lectures personnelles permettent l'étendue du vocabulaire, mais il ne faut pas oublier que les stratégies spécifiques d'intervention, quant à elles, permettent d'enseigner en profondeur le vocabulaire.

Une autre particularité des compreneurs faibles est de ne pas arriver à une lecture assez fluide des textes, malgré l'identification des mots corrects. Les résultats obtenus pour la langue française (Bianco *et al*, 2014) montrent que la fluidité de lecture est liée à la compréhension, mais elle est distincte de la fluence de décodage et de lecture de mots isolés. Divers facteurs influencent la fluidité comme la complexité du texte, le but, l'intérêt, mais aussi la familiarité avec le sujet du texte. La fluidité de lecture en contexte ne devient explicative qu'au cours élémentaire. C'est la recherche Tilsta *et al* de 2009 qui met en évidence l'efficacité verbale et la fluidité de lecture en contexte comme des facteurs jouant sur cette compréhension de l'écrit. En effet, les élèves qui lisent avec plus de fluidité réussissent mieux au test de compréhension en lecture. Cela a été démontré dans l'article « *Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés* » écrit par France Dubé, Lyne Bessette et Chantal Ouellet. Il se trouve aux pages 27 à 44 dans le numéro 76 de *la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* parut en 2016. Lors de cette étude, on constate que les élèves en grande difficulté atteignent un niveau de compréhension équivalent à celui des élèves sans difficulté spécifique grâce aux programmes mis en place pour travailler justement cette fluidité. En effet, les élèves identifiant les mots rapidement et lisant avec fluidité disposent de plus d'énergie cognitive à consacrer à la compréhension. La définition de la « fluidité en lecture » selon Kuhn et Stahl (2003) est la capacité à lire un texte suivi avec exactitude, rapidité et expression. Ainsi, la notion de l'exactitude est reconnue par le National Reading Panel (2008), un lecteur habile aura un haut taux d'exactitude. La rapidité est définie comme étant la reconnaissance instantanée des mots sans effort conscient ou d'attention

(Kuhn). Selon Schwanenflugel *et al*, l'expression serait la capacité de passer de la lecture monotone à une lecture tenant compte des indices visuels pour arriver à une lecture marquée par des variations naturelles de l'intonation, du ton, du rythme à mesure que le texte est lu de façon expressive pour souligner le sens. Cependant cette corrélation entre la fluidité et la compréhension écrite doit être nuancée. En effet, Giasson (2012, p.219) écrit qu'« *à la fin du primaire, le manque de fluidité est corrélé à une faible compréhension, mais une bonne fluidité ne l'est pas nécessairement à une bonne compréhension.* ». La fluidité n'est qu'un aspect de la lecture, elle ne doit pas être isolée de la compréhension. Pour aider les élèves à acquérir une lecture fluide, il existe un ensemble de principes : encourager la lecture quotidienne, servir de modèle aux élèves pour la lecture expressive et leur proposer les activités de lecture répétée.

De plus, il y a une autre particularité des faibles compreneurs, c'est une faible capacité à contrôler et réguler sa lecture. On distingue alors deux processus : l'activité de contrôle de la compréhension (détecter et prendre conscience des obstacles) et aussi les processus de régulation (stratégies pour les surmonter). Le développement des stratégies de compréhension s'appuie sur des capacités de raisonnement, « les fonctions exécutives » (mémoire de travail, planification, flexibilité...). Bianco (2015, p. 231) écrit qu'« *en définitive, l'ensemble des recherches relatives à l'enseignement de la compréhension convergent vers le même constat : les dispositifs efficaces visent la prise de conscience progressive des mécanismes de la compréhension et leur intégration à l'activité quotidienne de lecture. Ils cherchent à développer la connaissance explicite (ou métacognitive) des stratégies qui permettent au lecteur de savoir comment surmonter un défaut de compréhension. Ils s'efforcent donc de développer des lecteurs actifs, capables d'autorégulation.* » Cette stratégie d'autorégulation de la compréhension est donc une stratégie essentielle à enseigner explicitement.

Les plus faibles compreneurs maîtrisent moins bien les opérations permettant de contrôler l'intégration des informations pendant la lecture. Comme pour les structures textuelles et les habiletés d'inférence, les activités d'autoévaluation et de régulation sont très précoces puis suivent une évolution graduelle jusqu'à l'âge adulte. Bianco (2015, p. 213/214) évoque que « *d'une manière générale, l'enseignement de stratégies de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et ce type d'enseignement est plus particulièrement adapté aux élèves les plus fragiles (...)* »

On peut distinguer 4 grands types de stratégies pour comprendre un texte, selon les contenus et le moment de la lecture :

1 - les stratégies de prélecture (prépare à une lecture active) ;

2 et 3 – les stratégies liées à la construction des modèles de situation (elles aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture) qui sont composées des stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte (construction d'une base de texte cohérente) et des stratégies pour aller au-delà du texte (connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur) ;

4 - les stratégies postérieures à la lecture (restructuration et organisation des informations)

Parmi ces stratégies, certaines sont des stratégies métacognitives difficiles à automatiser (stratégies de prélecture et stratégies postérieures à la lecture). Cependant d'autres stratégies peuvent et doivent être intégrées à l'activité de compréhension de façon automatisée (stratégies de type 2 et 3).

Dès 1983, Tierney et Cunningham découpaient déjà ces stratégies en fonction du moment de lecture : les stratégies avant la lecture (se fixer des objectifs, activer les connaissances, survoler le texte), pendant la lecture (reconnaitre un problème, clarifier sa compréhension, se poser des questions) et enfin après la lecture (confirmer ou non les hypothèses, évaluer l'atteinte des objectifs, résumer les idées).

Il existe huit stratégies concernant la compréhension en lecture qui ont été révélées efficaces lors d'études antérieures (Cervetti, Pearson, Barber, Hiebert et Bravo 2007; Scharlach 2008) qui sont : prédire, activer ses connaissances antérieures, reconnaître la structure du texte, faire des inférences causales, se poser des questions en lisant, comprendre les mots de substitution, comprendre les mots nouveaux à l'aide du contexte et de la morphologie, et enfin identifier l'information principale et formuler l'information principale. Parmi ces stratégies, on distingue la production d'inférence qui est au cœur de la compréhension et qu'il faut enseigner aux élèves. Inférer, c'est lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle. Elle sert à établir des liens entre les parties du texte pour que la compréhension soit cohérente et elle permet aussi d'effectuer des liens entre le texte et les connaissances du lecteur pour combler les blancs laissés par l'auteur. « *L'inférence concerne alors toute information non explicite que génère mentalement le lecteur afin de bien comprendre le texte.* » (Giasson, 2012, p.243). Les inférences nécessaires à la compréhension sont

les inférences causales (lien de cause à effet), les inférences référentielles (anaphores) et les inférences lexicales dont la nécessité est relative (trouver le sens d'un mot en se servant du contexte). Il est possible notamment de les classer en deux catégories : les inférences logiques (résultat certain) et les inférences pragmatiques (probable, mais pas nécessairement vrai). Dans l'article « *Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture* » écrite par Marie-Hélène Giguère *et al* aux pages 141 à 160 dans le n°76 de *la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* édité par I.N.S.H.E.A datant de 2016, une expérience a montré que la structuration de l'enseignement de la compréhension chez les enseignants a permis de développer leur pratique pédagogique selon les 4 dimensions développées par Shulman et Shulman (2004) : la vision, l'engagement, le savoir et les pratiques. Enfin, cette étude a eu un effet positif sur les résultats des élèves, ce qui montre une fois de plus l'importance de ces stratégies et leur développement chez les élèves.

Le rapport de la conférence de consensus de 2016 évoqué précédemment donne alors trois lignes directrices pour penser l'enseignement du langage et de la compréhension en lecture :

- Enseigner les procédures spécifiques de la compréhension des textes
- Tirer profit des relations qu'entretiennent le langage oral et celui de l'écrit, tisser les liens entre les différentes modalités d'appréhension du langage et engager un travail oral, précoce et continu, dès la première année de l'école. De plus, l'expérience sensori-motrice tout comme les capacités de raisonnement doivent être sollicitées et verbalisées afin d'être intégrées à l'activité de compréhension.

- Inscrire cet enseignement dans la durée et le faire de manière intégrée à un enseignement continu de la lecture et de la langue. En effet, lors de certaines études, on a pu observer que les faibles compreneurs de CM1 se caractérisaient par des difficultés de compréhension orale dès la grande section (Catts *et al*, 2006).

Par ailleurs, en fonction des textes, il faut solliciter différentes habiletés concernant la compréhension. Un même individu pourra atteindre des niveaux de compréhension différents en fonction des textes même si ces derniers correspondent à son niveau scolaire/de lecture. Comme pour la narration, le texte documentaire engendre un enseignement spécifiquement centré sur la reconnaissance des structures typiques des textes, cela étant bénéfique aux

élèves. En effet, la connaissance et la maîtrise des structures textuelles sont des prédicteurs importants de la compréhension des textes. Bianco (2015, p. 136) le confirme en écrivant que « *Le niveau de compréhension atteint par un individu à l'issue d'une lecture dépend de ses objectifs bien sûr, mais il est également déterminé par une interaction entre ses connaissances préalables et la manière dont le texte est structuré* ».

Irwin et Durkin en 1986, sont en accord pour dire que très souvent l'enseignement de la compréhension se limitait aux questions et que les seuls retours donnés aux élèves étaient l'exactitude ou non de la réponse donnée. Une autre intervention qui était récurrente fut la répétition de plusieurs exercices. Aujourd'hui, on sait qu'il faut ajouter une fonction explicative et que l'enfant doit être actif. Il faut pour un réel apprentissage la participation de l'apprenant. L'apprentissage implicite représente un aspect fondamental dans tout enseignement, mais il ne peut à lui seul rendre compte de toutes nos acquisitions. Tous nos apprentissages proviennent d'une combinaison complexe d'apprentissages implicites et explicites, d'automatisation, mais aussi de contrôle métacognitif.

Les recherches ont conclu que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui mettent en œuvre un enseignement direct (explicite). Une approche explicite étant plus favorable aux progrès des élèves. Cet enseignement n'est bien sûr pas la seule méthode, il peut très bien cohabiter avec l'apprentissage coopératif, l'enseignement réciproque... Le modèle d'enseignement du type intervention « avant- pendant -après la tâche de lecture » est tout à fait pertinent lui aussi pour l'enseignement de la compréhension en lecture.

Giasson (2007, p. 28) écrit sur l'enseignement explicite qu'« *une des premières caractéristiques de ce modèle est donc une meilleure définition et une revalorisation du rôle de l'enseignant* ». Pour ce modèle, il faut également placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière. On ne découpe pas les habiletés en habiletés sous-jacentes. Enfin, cet enseignement se caractérise aussi par l'importance du développement de l'autonomie de l'élève. Le but est de construire des lecteurs autonomes en leur montrant, puis en les guidant et enfin en leur donnant la prise en charge de la responsabilité. Cet enseignement se fait dans la durée, et doit être multimodal (oralisation, visualisation, simulation), car il n'est pas spécifique à une modalité perceptive.

Il faut alors mettre en place un enseignement direct. On distingue d'après Rosenshine et Stevens 1986 ; Rosenshine 2009, 6 principes pour ce type d'enseignement : la révision journalière ; la présentation du nouveau matériel : nouvelles notions, objectifs de la leçon ; la

pratique guidée ; les feed back et corrections ; le travail individuel (ou pratique indépendante) ; les révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles.

Ce guidage consiste à fournir des corrections et feedbacks et à engendrer la participation active de l'élève permettant la confrontation des points de vue et la construction collective des stratégies. La maîtrise d'une habileté cognitive complexe implique une intégration des mécanismes par répétition, systématisation et révision régulière des notions apprises. Cet enseignement est une approche qui demande une attitude active et réflexive de l'élève en y ajoutant des principes de guidance par le maître et des principes d'entraînement. L'élève doit centrer son attention sur les obstacles qu'il rencontre face à des textes complexes et cet enseignement lui propose alors des raisonnements pour les surmonter.

Concernant l'enseignement des stratégies, le même principe est préconisé et consiste à rendre perceptible par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe. Ces dernières doivent être définies et il faut en préciser l'utilisation. Il faut rendre le processus transparent, interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie, favoriser l'autonomie dans son utilisation et assurer son application. Il faut alors que les élèves savent les différents types de connaissances reliés à cette stratégie (déclarative, procédurale et pragmatique), comment faire (la stratégie), mais aussi quoi, pourquoi et quand la faire. Giasson (2012, p. 197) écrit « *C'est par la discussion collaborative que les élèves voient comment fonctionnent les processus de lecture et c'est par les démonstrations de l'enseignant qu'ils apprennent des stratégies de lecture qu'ils emploieront par la suite de façon autonome.* ».

On peut alors distinguer deux approches pertinentes de l'enseignement de la compréhension selon Giasson (2012). La première étant l'enseignement explicite de certaines stratégies et de leur utilisation pour la lecture encourageant ainsi l'élève à penser ses processus mentaux. La seconde se concentre plus sur le contenu du texte et vise la co-construction de la signification grâce à des discussions ouvertes avec l'enseignant et les pairs permettant ainsi à l'élève de se concentrer sur les idées et les liens qui existent entre elles pour se faire une représentation mentale du texte. Ces deux approches engagent activement le lecteur dans la tâche de lecture et ne sont pas opposées, mais plutôt complémentaires.

L'enseignement explicite ne garantit pas à lui seul un enseignement efficace. Pour le devenir, il faut que les enseignants utilisent des exercices pertinents, mais donnent aussi des réponses adaptées aux difficultés rencontrées par les élèves. Or cela se détermine par la maîtrise théorique des contenus à enseigner. Bianco (2015, p. 237) exprime que « *Le projet est*

bien celui d'une construction des connaissances permettant l'intériorisation et le passage d'une activité soumise aux régulations externes de l'environnement à une activité intériorisée et autorégulée [...] ». Il faut de plus proposer des activités de complexités croissantes adaptées au niveau des élèves et leur âge, les confronter à des défis adaptés à leur capacité cognitive actuelle. Enfin, il faut proposer des répétitions et des révisions pour finaliser l'apprentissage. En effet, l'enseignement explicite n'exclut en aucun cas l'appel à la réflexion, la découverte, la résolution de problème ni à la confrontation progressive de situation complexe.

L'influence des connaissances du lecteur sur la compréhension de texte est aujourd'hui bien connue. Les enseignants sont donc sensibilisés à l'importance d'établir des liens entre ce que les élèves rencontrent dans les textes et ce qu'ils savent déjà. Pour aider les élèves à établir un pont entre connaissances et contenu de texte, il faut stimuler leurs connaissances sur des concepts essentiels et favoriser chez eux l'organisation de celles-ci. Il faut prendre en considération la quantité et la qualité des connaissances qui vont avoir un impact sur la compréhension.

Le travail oral est forcément présent dans l'enseignement continué de la lecture pour différentes raisons :

- l'acquisition d'une lecture fluide nécessite un entraînement oral. En effet, les dispositifs pédagogiques d'entraînement comme de remédiation passent toujours par l'oral qui donne une rétroaction directe à l'enseignant et à l'élève.
- l'oralisation est nécessaire pour rendre perceptible les mécanismes de compréhension. Celle-ci a des fonctions pour l'enseignant, mais aussi pour l'élève. En effet, l'enseignement de la compréhension passe par la manipulation de l'oral, la discussion et la verbalisation des procédures et des raisonnements. Cela représente le cœur de l'enseignement des stratégies de lecture.

La compréhension en lecture s'enseigne aussi sans lire ce qui est le cas des jeunes enfants dont les capacités de déchiffrage sont réduites et bien en deçà de leur capacité réelle de compréhension, l'oral est alors une nécessité. Raconter une histoire, répondre à des questions ouvertes ou énoncer à voix haute le contenu de sa pensée sur l'histoire au moment même de la découverte sont des activités permettant d'accéder aux habiletés de compréhension chez l'enfant même très jeune. (Blanc, 2010). Il est certain que toutes les habiletés permettant le

développement de la compréhension émergent très tôt, dès les premières années d'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle, mais se développent aussi sur le long terme, leur maîtrise n'étant souvent réelle qu'à la fin de l'adolescence. Il s'agit donc d'un enseignement qui s'inscrit dans la durée qui doit être spécifique et complémentaire à celui de la maîtrise de la langue.

Pour revenir à la place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture, celle-ci a été remise en cause de nombreuses fois. Les reproches qui ont été faits sont que les questions étaient trop littérales et ne portaient que sur des informations mineures. Celles-ci servaient finalement plus à l'évaluation qu'à l'apprentissage en lui-même, ne servant parfois qu'à vérifier que les élèves avaient lu le texte. Cependant, les questions avant, pendant et après la lecture ont toujours leur place dans l'enseignement, mais il faut savoir comment, quand et où elles doivent être posées. Smith et Barrett (1974) en proposent une classification : reconnaissance littérale ou rappel ; inférence ; évaluation ; appréciation. Cela nous renvoie alors à la compréhension littérale (provient de l'information donnée précisément dans le texte), inférentielle (demande au lecteur de faire des liens qui ne sont pas donnés explicitement par l'auteur entre les différentes parties du texte) et critique (exige que le lecteur tienne compte des propos de l'auteur pour les comparer à sa propre conception du monde ou pour évaluer la pertinence du texte.). Maintenant, on s'appuie davantage sur la taxinomie de Pearson et Johnson (1978) qui établit un lien entre la question et la réponse effectivement produite par l'élève ce qui donne alors : la relation est explicite et textuelle ; la relation est implicite et textuelle ; la relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur. À celle-ci, on ajoute « l'intrusion textuelle ». Raphael (1986) propose alors d'initier les élèves à cette classification en commençant par distinguer les réponses venant du texte et celles venant de la tête du lecteur. À ce sujet, Durkin (1981) a précisé que les questions posées se distinguent en deux catégories : les questions sur le produit (évaluation) et celle sur le processus (enseignement). Cette dernière amène l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à telle réponse. Avant de poser la question, il faut alors se demander : quel objectif est visé par celle-ci, l'enseignement d'une stratégie ou bien le travail sur un contenu de texte ? Le questionnement réciproque est aussi une bonne manière de développer sa compréhension grâce notamment à l'interaction entre l'enseignant et les élèves.

Selon Giasson (2012), le rappel de récit serait un des meilleurs moyens pour évaluer la compréhension de la lecture faite. En effet, celui-ci oblige l'élève à sélectionner les éléments

importants, les placer dans l'ordre et à faire des inférences pour donner une version cohérente de l'histoire. Ce rappel donne une vue d'ensemble contrairement aux questions posées qui incitent à se reporter à une partie seulement de l'histoire ce qui ne renseigne alors pas sur l'habileté de l'élève à générer une représentation globale du texte.

Blanc (2010) confirme cette importance du rappel de récit pour étudier la compréhension de l'élève et ajoute qu'une mesure parfaite de cette compréhension en lecture n'existe pas. Chaque « épreuve » comporte des avantages et des inconvénients qu'il est cependant important de connaître afin de faire les choix d'évaluation qui s'imposent, au vu des objectifs poursuivis.

Il faut prendre en compte le fait qu'un enseignement profite plus aux élèves en difficulté de compréhension alors que des activités autonomes d'imprégnation telles que la lecture silencieuse sont bénéfiques aux élèves les plus performants, ce qui incite à la pédagogie différenciée. Mais pour cela, il faut une bonne formation des enseignants incluant des outils et des connaissances théoriques. Giasson (2012) propose pour les élèves en difficulté de compréhension en lecture de déterminer tout d'abord la source du problème de cette difficulté (identification des mots, fluidité ou compréhension en elle-même). Si cette difficulté provient de la compréhension du texte en elle-même, les interventions qu'elle propose sont la préparation de la lecture avec les élèves (activation des connaissances, exposition des grandes lignes du texte...), le guidage de la compréhension pas-à-pas (discussion au cours du texte pour se créer une représentation, mais aussi rendre transparent les processus de compréhension) et enfin la proposition de schémas pour organiser l'information (permettant ainsi de faire des liens entre les idées). En effet, enseigner la représentation graphique du contenu du texte aux élèves de la 3^e à la 6^e année (CE2 à la 6^e) améliore leur compréhension, cette amélioration étant encore plus importante chez les élèves en difficulté (National Reading Panel, 2000). Pour aider les élèves en retard, il faut augmenter le temps d'enseignement, réduire la taille du groupe et surtout donner des textes à leur niveau et attrayants. Les élèves éprouvant des difficultés persistantes ont besoin des mêmes interventions en compréhension que les autres (discussion collaborative, stratégies de lecture et textes au bon niveau). De plus, la motivation est un élément central de la compréhension chez les élèves, il faut alors trouver des textes qui les intéressent. Enfin, il faut aider ces élèves à parfaire leurs habiletés en identification des mots, pour éviter ce premier obstacle à la compréhension. (Giasson, 2012).

De surcroît, il est important de comprendre que plus on lit, plus on améliore les connaissances et les mécanismes fondamentaux permettant d'accéder à la compréhension. Ecalle et Magnan l'ont confirmé en 2008 : l'exposition à l'écrit favorise le développement de la compréhension en lecture et l'acquisition de connaissances. Il s'agit alors d'un cercle vicieux qui creuse une fois de plus les inégalités, car les moins bons lecteurs évitent la situation de lecture tandis que les plus performants lisent beaucoup plus volontairement et donc continuent de progresser.

Il convient alors d'aider les élèves à construire des compétences langagières adaptées et des habiletés spécifiques telles que la lecture contextualisée fluide et le traitement stratégique et autorégulé des textes. L'enseignement de la compréhension de lecture doit faire une place privilégiée à la modalité orale et s'inscrire dans la durée. Un enseignement précoce permet de prévenir les difficultés. De plus, en étant structuré, systématique et explicite, il devient une méthode efficace pour la fluidité comme pour la régulation stratégique de la lecture. Il faut retenir qu'il faut faire appel à la réflexion et à l'utilisation d'activités de résolution de problème et/ou de découverte, proposer une confrontation progressive aux situations complexes sans oublier d'intégrer l'idée que l'enseignement doit guider l'apprentissage et favoriser la construction des automatismes.

En 2003, lors de la conférence de consensus réalisée sur le sujet, il était encore difficile de donner des indications sur la manière d'enseigner cette compréhension, il existe alors deux approches, l'enseignement réciproque (collaboration du maître et des élèves par une discussion sur le texte) et l'instruction directe des stratégies de contrôle et régulation de la compréhension.

Des recommandations venant de la conférence datant de 2016 sont alors bien définies concernant l'enseignement de la compréhension en lecture :

- « *Développer le vocabulaire et la compréhension orale dès l'école maternelle* »
- « *Consacrer un temps conséquent à l'étude de la langue par un travail systématique sur la dimension linguistique (vocabulaire, morphologie, syntaxe, inférences, type de texte), dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire.* »
- « *Privilégier un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves et le prolonger aussi longtemps que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles afin d'en faire des lecteurs autonomes.* »

Pour finir, les recherches permettent de pointer un aspect primordial de l'enseignement, la différenciation. Pour celle-ci, des recherches supplémentaires sont encore

nécessaires. Il est important de proposer aux élèves moyens ou faibles, un enseignement explicite et structuré et de le prolonger aussi longtemps que nécessaire en les guidant progressivement sur comment investir ses connaissances au service du traitement des textes longs. Il faut alors penser une pédagogie différenciée en analysant les capacités de chaque élève.

3.1.2. La différenciation

La différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée a fait l'objet de multiples définitions au cours du temps.

La différenciation pédagogique est définie généralement comme une pédagogie qui par des voies différentes si cela est nécessaire va permettre à chaque apprenant d'atteindre la maîtrise d'un ensemble de compétences.

Selon P.Meirieu et N. Rouche (1987, introduction) différencier, « *c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, s'appuyer sur la singularité pour permettre l'accès à des outils communs, en un mot : être en quête d'une méditation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir.* »

Selon L.Legrand (1995, p. 5), « *Il s'agit dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève* ».

Selon H. Przesmycki (2008, p.10), il s'agit d'une « *pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation ; une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par le même itinéraire.* »

Le comité d'organisation de la récente conférence de consensus de 2017 intitulée : « *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* » a défini la différenciation comme « *la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable* » (p. 22 de la synthèse).

L'expression « différenciation de la pédagogie » est relativement nouvelle dans le vocabulaire, celle-ci a été introduite par Louis Legrand dans les années 70. Cependant cette no-

tion, sous ses formes diverses, est apparue bien avant remontant à des préoccupations anciennes soucieuses d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves.

C'est particulièrement avec l'ère des Lumières, se préoccupant de la démocratisation et de l'égalité que vint les controverses explicites sur l'unification et la différenciation de l'enseignement.

La première massification de l'instruction est la conséquence de l'obligation scolaire et engendre une école profondément différenciatrice de par les nombreuses filières dont l'accès se fait par l'origine sociale. Cette différenciation par les contenus s'accompagne d'une différenciation par les méthodes (cours magistral/exercice oral ou écrit ; intérêt du maître seulement pour la matière/intérêt à la vie personnelle de l'élève).

Ce qui a conduit à la différenciation pédagogique fut notamment cette nécessité sociale de scolariser les élèves dits « idiots » ou « imbeciles » dans les années 1900.

Cela commence alors par un diagnostic, cette pédagogie doit motiver les élèves, et proposer des tâches correspondantes aux aptitudes. L'enseignement sera ainsi actif et devra correspondre aux intérêts de l'enfant lui-même et solliciter la zone proximale de développement (Vigotsky, 1934). Enfin, une relation individualisante et sympathiquement attentive doit être mise en place entre l'enseignant et l'élève.

Cette pédagogie « spéciale » sera le fond de la pédagogie dite « nouvelle » et aussi de nombreux aspects de la différenciation contemporaine selon Legrand.

Les apports de « l'éducation nouvelle » et de « la méthode active » sont très importants dans la conception actuelle de la différenciation. Pour l'éducation nouvelle, l'intelligence est une fonction d'adaptation : elle répond à un besoin de répondre ou d'agir. De plus, elle met l'accent sur le diagnostic. L'erreur est indispensable, le savoir se construisant par tâtonnement expérimental. On retiendra notamment cette notion de choix des sujets qui dépend des individus et de coopération. Chacun est invité à utiliser ce qui lui convient et par conséquent ce qui convient à ses difficultés. Cependant, l'homogénéité des publics de cette époque toujours séparée en primaire et secondaire, explique le manque de différenciation intraclasse étant déjà faite par le choix de l'école.

La seconde massification se fait en 1959, avec la grande réforme d'extension de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Tous les jeunes suivent alors un enseignement secondaire qui entraînera un changement fondamental de la conception classique de la différenciation. En effet, unifiant le système éducatif secondaire inférieur, cela rassemble ainsi tous les élèves jusqu'ici séparés dans différents établissements et met alors en lumière la diversité des élèves

et appelle ainsi à une pédagogie différenciée. L'orientation devient par conséquent une nécessité se faisant par l'observation des aptitudes lors de l'enseignement commun empêchant en théorie le déterminisme social de l'époque. Cependant, ces classes nouvelles avaient déjà été créées avant par Jean Zay, suivant la méthode active préparant ainsi à l'accès à des filières spécifiées.

En 1963, la création des collèges d'enseignement général amène une fois de plus une grande hétérogénéité des élèves rassemblés. Pour pallier cette hétérogénéité, est proposé et accepté un maintien par filières de niveau des élèves dans les collèges d'enseignement secondaire, ce qui revenait finalement à faire ce qu'était déjà mise en place, mais dans un même établissement cette fois sous forme de classes. La différenciation demeurait alors institutionnelle, puisque chaque filière pratiquait une pédagogie différente, adaptée au public qui était concerné. Le changement est que l'admission dans l'une ou l'autre classe se fait selon le niveau d'entrée en première année du secondaire (parmi ces classes, la classe de « transition »). Il s'agit donc d'une différenciation structurelle. Une des filières appelée « transition » réunissait les élèves en difficulté dans laquelle les méthodes pédagogiques s'inspiraient de Cousinet, Freinet, Ferrière, plus particulièrement la méthode active. Ils s'appuient alors sur l'individualisation, la motivation et la concrétisation en vue de l'induction.

Bien entendu, une évolution du système moins ségrégative a vu le jour avec des systèmes éducatifs unifiés. Alors la différenciation va apparaître plus comme l'adaptation d'un enseignement unifié à la diversité des élèves.

Le concept de différenciation apparaît notamment en parallèle avec l'évolution de la reconnaissance de l'élève comme personne. Ainsi Cousinet, Freinet et Oury proposent une pédagogie recentrée sur l'apprenant et ses intérêts.

C'est la réforme Haby (1975) du collège unique qui supprimera les filières, globalisera les contenus disciplinaires. La méthode active est alors recommandée, notamment avec la mise en place des heures de soutien avec une pédagogie adaptée aux élèves. Il y a alors bien une seule et même filière pour tous les élèves.

Ici apparaît pour la première fois dans les textes officiels, l'idée d'une pédagogie différenciée (1978). C'est une conception nouvelle, car celle-ci n'est pas attachée à une filière, mais ne concerne que l'individu dans sa spécificité psychologique face à un apprentissage commun. En revanche, le cycle d'orientation : la quatrième / troisième reste très traditionnelle, avec des filières et des choix d'options et donc avec une différenciation institutionnelle.

A l'Institut Pédagogique National appelé ensuite Institut National de Recherche Pédagogique (IPN/INRP), Louis Legrand lance une expérimentation dès 1967. L'idée centrale étant de supprimer les filières. En s'inspirant des expériences anglaises et québécoise, la différenciation de la pédagogie se trouve ainsi dans les conditions de sa définition fonctionnelle. Legrand (1995, p. 37) écrit « *elle découle d'une confrontation individualisée entre un programme et les caractéristiques de tel élève* ». Le professeur fait partie d'une équipe et ajuste ses techniques au public qui lui est confié. Les professeurs groupent alors à certains moments les élèves en fonction de leurs compétences et difficultés et définissent les pédagogies correspondantes à chaque groupe. Le but était ici de montrer qu'avec des organisations et des pratiques pédagogiques particulières, on peut permettre à tous les élèves d'avoir le même enseignement. Cette expérimentation eu une réussite assez relative et à de plus creuser les écarts entre les élèves « forts » et « faibles ».

En 1981, furent créées les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) prenant ainsi en compte l'hétérogénéité socio-économique et culturelle des élèves. De plus, dès 1982 on note que le rapport de la commission sur la formation des personnels de l'éducation nationale fait référence aux différents modules de formation dont un s'intitule « Pédagogie différenciée ».

Dans l'enseignement primaire, la différenciation pédagogique apparaît comme un moyen de faire face aux difficultés des premiers apprentissages. La loi d'orientation de juillet 1989 organise la scolarité sous forme de cycles, promeut l'égalité des chances et fait apparaître la notion d'équité (ne plus traiter chacun de la même façon, mais en fonction de ses différences).

Des études approfondies en sciences de l'éducation conduisirent à considérer la pédagogie différenciée comme une variante de la « pédagogie de maîtrise ». C'est Bloom qui est le premier à proposer cette pédagogie. L'essentielle de cette dernière est l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après, portant sur les données cognitives et affectives. L'évaluation formative que l'on connaît est alors un élément essentiel de cette pédagogie. L'analyse des objectifs pédagogiques met l'accent sur la manière dont les élèves peuvent aborder et maîtriser les programmes. Il s'agit de la traduction des programmes par des comportements observables.

Les apports de la psychologie cognitive ont été nombreux. Tout d'abord, les élèves sont divers parce qu'ils atteignent de façon différente et à des âges différents les stades décrits par Piaget. Cela vient de très nombreux facteurs, mais au moins pour une part des condition-

nements intellectuels primitifs précoces venus du milieu, mais aussi des enseignants, du symbole qu'il représente pour l'élève et de l'attitude de l'élève lui-même. De plus, 7 modes de pensée ont pu être classés (inductive, déductive, créatrice...), mais aussi 2 stratégies d'appropriation (globale ou analytique).

On peut ajouter que la différenciation pédagogique s'inscrit dans la lignée des travaux en psychologie différentielle. Celle-ci met en évidence la diversité des fonctionnements individuels. Les performances sont différentes selon que l'activité soit verbale, numérique, spatiale ou pratique. Les supports ont aussi leurs importances individuelles dans l'activité intellectuelle. La façon dont les individus appréhendent un domaine d'étude joue également un rôle sachant que la détection de ses attitudes aura un grand intérêt pour l'adaptation des processus d'apprentissage aux individus. Enfin, il a été mis en relief le fait qu'un individu donne plus ou moins d'importance à l'audition ou à la visualisation.

Legrand (1995 , p. 52) écrit « *La différenciation de la pédagogie apparaît aujourd'hui comme l'aboutissement d'évolutions déjà anciennes. Elle synthétise des tendances spontanées, liées à des choix politiques et sociaux, et les apports récents des sciences de l'éducation.* »

La différenciation pédagogique se justifie autant par des valeurs philosophiques humanistes (principe d'éducabilité, respect de la personne, volonté d'un idéal d'égalité des chances, responsabilité des adultes...) que par théorie didactique (importance du sens donné à l'apprentissage, élève reconnu et actif dans l'activité...)

L'hétérogénéité entre les hommes est un fait. P. Burns (1971, p. 55-56) le confirme, chaque profil d'élève est différent :

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Il sera donc opérationnel de mieux connaître les élèves à la fois dans l'hétérogénéité de leurs cadres de vie non scolaire et scolaire, puis dans l'hétérogénéité de leurs processus

d'apprentissage. Comprendre leur fonctionnement cognitif permet d'adapter plus finement les démarches pédagogiques à ce qu'ils sont. »

On distingue alors lors de la conférence sur la différenciation faite en 2017 différents types de différenciation pédagogique :

- la différenciation structurelle qui différencie les parcours et relève de la responsabilité des autorités éducatives. On trouve alors la différenciation verticale qui se manifeste à plusieurs niveaux d'enseignement (ex : secteur ordinaire/spécialisé, filières/sections, redoublement) et horizontale qui elle se manifeste sur un niveau scolaire (ex : classes de niveau).;

- la différenciation pédagogique qui différencie les traitements et relève de la responsabilité des enseignants

Legrand avait déjà plus ou moins perçu cela en expliquant que la différenciation pouvait se faire en fonction de deux objectifs différents : adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves ou bien un objectif commun étant défini, il faut prendre alors en compte la diversité individuelle pour l'atteindre.

Pour ce mémoire, nous nous attarderons seulement sur la différenciation pédagogique. Le but de la différenciation est de répondre à des besoins préalablement identifiés chez les élèves, afin que chacun puisse maîtriser les connaissances et compétences du socle commun dans l'objectif de lutter contre le décrochage scolaire tout en amenant chaque élève au maximum de son potentiel. Celle-ci s'effectue alors par une mise en interaction de personnes hétérogènes avec un savoir et une institution commune. En effet, les élèves ont des façons d'apprendre et des résultats différents et les enseignants ont des pratiques diverses. Le savoir quant à lui qui est défini par les programmes, donne des objectifs cognitifs (connaissances/savoirs), méthodologiques (méthodes/savoir-faire) et comportementaux (comportement/savoir-être). Enfin, l'institution est garante de la finalité collective de l'enseignement et détermine les contenus et structures.

Elle s'organise à partir d'éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves tels que leurs différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux (représentation, stade de développement opératoire, connaissances, modes de pensée, stratégies d'apprentissages), leurs différences socioculturelles (valeurs, croyances, histoire familiale, codes de langages, richesses et

spécificités culturelles...) et leurs différences psychologiques (vécu, personnalité, volonté, attention, créativité, curiosité...)

Pour différencier, Legrand coordonne quant à lui plusieurs variables : les savoirs, les processus, la distance conceptuelle, les langages et les situations relationnelles d'apprentissage. Il faut alors pour satisfaire au besoin abandonner son style personnel pour laisser la place à une pédagogie variée, utilisant toutes les ressources des types d'apprentissage.

Comme évoqué auparavant, il faudrait prendre en compte l'hétérogénéité des élèves induite par l'appartenance socio-économique, l'origine socioculturelle, les cadres psychofamiliaux, les stratégies familiales et la diversité des cadres scolaires. De plus, il existe de nombreux processus d'apprentissage dont les paramètres sont : la diversité de la motivation des élèves à apprendre et travailler (intérêt, besoin, plaisir, degré d'énergie, image de soi et des autres), l'hétérogénéité des âges, la diversité des rythmes, la diversité des stades de développement opératoire, la diversité de gestion des représentations mentales, la diversité des modes de pensée (déductive, inductive, créatrice...) et des stratégies d'appropriation, la diversité des modes de communication et d'expression et enfin l'hétérogénéité des prérequis.

Sabine Kahn (2010) pense que l'on peut concevoir les différences des élèves de 3 manières, chacune appelant à des différenciations différentes. On trouve alors une conception « naturalisante » de la différence qui renvoie à la nature même de l'individu (par exemple : les troubles de l'apprentissage...). On trouve ensuite la conception « quantitative » qui provient de la comparaison de la performance d'un élève avec celles des autres. La différence est alors interprétée comme un manque de connaissances, de travail, de rigueur, de motivation, d'attention... Enfin, on trouve la conception en termes de « diffraction » qui trouve son explication dans le désajustement relationnel de l'élève avec la culture scolaire.

Philippe Meirieu (1996) distingue deux grands courants théoriques de la différenciation : le diagnostic a priori et l'inventivité régulée. Pour le premier, il est nécessaire de connaître les besoins exacts de l'élève avant d'agir. Pour le second, les propositions pédagogiques différenciées permettent d'identifier ce qui convient aux élèves et l'observation de leurs effets permet de réguler celles-ci. Meirieu privilégie sans hésitation la seconde. La première est pour lui une impasse qui tient au fait qu'en aucune façon, les remédiations pédagogiques ne peuvent être déduites mécaniquement des caractéristiques des sujets et confond formation de la personne et fabrication de l'objet. L'inventivité régulée redonne à l'enseignant le pouvoir

d'agir, en mettant au point des méthodes, des situations, des dispositifs, des techniques et des outils pédagogiques qui vont permettre aux élèves, différents de fait, d'apprendre.

La pédagogie différenciée s'appuierait donc sur des principes de diversification et d'adaptation ainsi que sur des principes d'éducabilité et d'intelligence.

La différenciation permet comme il est écrit dans le livre « *La pédagogie différenciée* » de Halina Przesmycki datant de 2008 (p. 14) de :

- «
- *prendre conscience de leurs capacités ;*
 - *développer leurs capacités en compétences ;*
 - *débloquer et nourrir leur désir d'apprendre ;*
 - *sortir de l'échec par la répétition de situations analogues où ils réussissent ;*
 - *construire leur identité*
- *se socialiser en apprenant à confronter des points de vue différents. »*

La méthodologie suivie conduit à la réussite scolaire par la mise en œuvre de 3 objectifs fondamentaux pour les apprentissages : enrichir l'interaction sociale et cognitive ; améliorer la relation enseignée/enseignants ; apprendre l'autonomie.

Selon H. Przesmycki, le processus général de pédagogie différenciée se déroule en trois étapes : partir de l'individu (ses pensées, connaissances, sentiments et comportements) ; établir l'interaction sociale et cognitive (groupe restreint) ; réorganiser en groupe les réponses diverses autour de l'objectif visé. On ajoute à cela la situation de départ (choix et description des objectifs, le contenu final à apprendre et les prolongements (réactivation, exercice, leçons, nouvelle différenciation, évaluation...) On trouve alors dans ce schéma une différenciation des structures, une différenciation des processus d'apprentissage et une différenciation des contenus.

Pour cela, il faut absolument prendre en compte les représentations des élèves. Przesmycki (2008, p 33) écrit à ce sujet : « *Comment corriger et développer des connaissances si on les enseigne sans savoir à quoi les élèves les 'raccrochent' pour y trouver du sens ?* » Astolfi (1992) le confirme en disant que tout enseignement efficace doit être précédé d'une phase d'état des lieux théorique et en précisant qu'il doit être pensé en termes d'obstacle à franchir pour chaque élève. La construction du savoir se fait par ruptures et réajustements successifs des représentations mentales. Cela se rattache à la théorie du conflit

sociocognitif, du déséquilibre de Piaget. Il faut prendre en compte la place majeure de l'interaction sociale et de la négociation dans le développement cognitif. Enfin, on note une influence des besoins psychologiques fondamentaux (besoin de structure, de reconnaissance et de stimulation) sur l'évolution des représentations. Pour certains chercheurs, le premier moment de la différenciation est donc le diagnostic des aptitudes. Legrand (1995, p. 46) écrit que « *L'observation que le maître peut faire, au cours de son enseignement, reste le vecteur essentiel de la différenciation [...]* ». Il faut alors mettre en relief ce qui ne va pas et ce qui va dans les savoirs et savoirs faire, mais aussi observer les compétences affectives pour avoir des renseignements utilisables pour la différenciation. Legrand (1995, p. 47) écrit « *Partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée, telle est la tâche du pédagogue soucieux de différencier rationnellement son enseignement.* » Lors d'une séquence d'enseignement, il est alors possible de différencier avant en testant les prérequis, mais aussi en réactivant certaines notions et en préparant à ce qui va suivre en fournissant des repères et des clés d'accès. On peut également différencier pendant. L'enseignant soutient/étaye les élèves grâce à de l'aide individuelle ou des interactions guidées. Il peut adapter les conditions de réalisation d'une tâche (supports, consignes, exigences, qualité de travail ou temps mis à disposition). Enfin, il peut évaluer ceux dont la progression pose un problème. La différenciation se fait aussi après la séquence, en s'exerçant (consolidation plus longue pour certains) notamment par exemple par l'intermédiaire d'un plan de travail, et en revoyant les élèves pour cibler les difficultés effectives de chacun (groupe de besoin).

On trouve alors pour différencier différents types d'évaluation à notre disposition : l'évaluation diagnostique qui se fait avant de s'engager dans l'apprentissage, il s'agit comme dit précédemment de savoir les ressources et les besoins que chaque élève possède dans deux domaines : leurs capacités (méthode de travail, familiarité avec tel outil, maîtrise de telles situations) et leurs compétences acquises.

L'évaluation formative qui se fait en cours d'apprentissage signifie « *mettre en forme des objectifs à réaliser en les décrivant en termes d'activité de l'élève identifiable par un comportement observable* » (Przesmycki, 2008, p. 41). Cette évaluation participe donc à la formation de l'élève, car elle explicite le déroulement de l'apprentissage exigé. Celle-ci permet donc de repérer les points qui bloquent la progression, mais aussi les obstacles et situations qui mettent en difficulté l'élève. Elle a donc une fonction régulatrice permettant d'ajuster sa méthode et de ne pas figer la différenciation dans une sectorisation provisoire. De

plus, elle est formative pour l'enseignant en fournissant des données concrètes, il lui est possible de contrôler sa pratique pédagogique et de la remettre en question. Cette évaluation est fondée sur un principe : l'atteinte ou non d'objectif opérationnel. Le recueil des informations peut alors porter sur les résultats (perspective néobéhavioriste) ou sur les processus (perspective cognitive).

L'évaluation sommative critériée peut être utile pour mesurer les progrès effectués et travailler sur la mise en place d'une remédiation.

L'auto-évaluation et la coévaluation représentent un moyen privilégié de différenciation. Chaque élève peut alors à sa manière prendre conscience de ses erreurs et de ses réussites. Il s'interroge sur ce qu'il vient de faire en se déterminant par rapport à l'atteinte des objectifs et ainsi se corriger, les erreurs devenant des essais. La définition des objectifs peut en plus être réalisée avec les élèves et surtout en fonction de ces derniers.

On peut distinguer la différenciation successive de la différenciation simultanée. La première consiste à alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage. Elle nécessite une certaine flexibilité, d'être capable d'ordonner à un objectif repéré des outils et des situations diversifiées. La différenciation simultanée, quant à elle, propose aux élèves à un moment donné, dans une classe, des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et en fonction de leurs ressources et de leurs besoins. De par sa complexité, elle exige alors des moyens plus importants.

Il faut pour mettre en place une bonne différenciation avoir des attentes scolaires élevées pour tous. Il s'agit d'organiser des apports individuels pour tous les élèves et ne pas faire une remédiation pour les seuls élèves en difficulté. Il faut de plus que l'apprentissage ait du sens pour l'apprenant. Des objectifs précis et à court terme sont formulés et enfin le maintien des temps d'enseignement collectif en classe entière est important.

La conférence de 2017 affirme que la différenciation pédagogique doit trouver un juste équilibre. En effet, ni un enseignement totalement collectif en classe entière ni un enseignement totalement individualisé ne sont efficaces pour faire réussir l'ensemble des élèves. Cette organisation doit de plus garder un niveau d'exigence élevé sur ce que les élèves doivent savoir et savoir-faire.

Il est à noter que la différenciation peut porter sur le contenu d'apprentissage, le processus d'apprentissage, les productions/résultats ou encore les environnements affectifs et physiques. Il existe une multitude de pédagogies qui peuvent être efficace par exemple : l'enseignement explicite, le tutorat, les groupes homogènes au sein de la classe et entre les classes, le co-enseignement ou la co-intervention, la classe inversée, les contrats, les groupes de besoin... Il est important de préciser que les groupes de besoin, se faisant en repérant les difficultés majeures des élèves, sont une alternative proposée par Meirieu, au vu du creusement des écarts engendrés par les groupes de niveaux.

Il est également possible d'adapter une situation d'apprentissage en supprimant les informations inutiles sur les supports proposés à certains élèves en difficulté sur une notion donnée et ainsi libérer les ressources cognitives à mobiliser pour l'apprentissage. La différenciation se fait alors par l'intermédiaire du support.

Il existe donc différentes variables permettant la mise en place de séquences d'apprentissage différenciées :

- le cadre spatial (lieu, environnement, organisation),
- les situations d'apprentissage : situation impositive collective, situation individualisée, situation interactive créant les conditions d'un conflit sociocognitif, travail par groupe
- les contenus proposés : accessibles, suffisamment stimulants, portant sur la notion à acquérir telle qu'elle est définie dans l'objectif de la séquence, mettant en jeu chez l'élève l'opération mentale recherchée
- les dimensions du sens d'un apprentissage (finalisé par l'amont/par l'aval, sens fonctionnel/symbolique, en référence à des pratiques scolaires/extrascolaires) et de la motivation des élèves
- les modes de pensée et les stratégies d'appropriation : inductive, déductive, créatrice, dialectique, divergente, convergente, analogique ; globale ou synthétique, analytique
- les différents supports et outils d'apprentissage : tableau noir, manuel scolaire, ordinateur, fichiers de travail individuel... méthodes actives, techniques Freinet...
- les modes de différenciation et leur alternance : successive, simultanée
- l'organisation temporelle : déroulement de la séquence, alternance des différents temps, régulation en cours d'activité (degré de guidage), rythme d'apprentissage
- les attitudes pédagogiques de l'enseignant : s'appuyer sur les erreurs des élèves sans stigmatisation ; discuter avec eux pour qu'ils comprennent le sens des aides apportées, les

critères de la constitution des groupes... ; les amener à reformuler leur compréhension, à réfléchir à leur façon d'apprendre

- l'évaluation des acquis pour chaque élève, afin de préparer la séquence suivante.

Un apprentissage peut être organisé en 4 temps : la découverte, l'intégration, l'évaluation et la remédiation.

Pour différencier, un enseignant aura trois axes de travail :

- se donner des instruments d'évaluation assez précis, dont le type correspond aux objectifs poursuivis ;
- être attentif aux caractéristiques de ses élèves ;
- mettre en œuvre des démarches pédagogiques et didactiques adaptées.

Enfin on peut noter qu'il est intéressant d'utiliser le numérique efficacement dans le cadre d'une approche de pédagogie différenciée. Il faut alors mettre en place des formes de guidage pour aider les élèves à sélectionner les bonnes informations et ainsi faciliter leur apprentissage.

Le jury de la conférence de 2017 a tenu à développer quatre conditions pour faire réussir tous les élèves :

- « - *Un temps d'apprentissage ajusté aux rythmes d'apprentissage des élèves*
- *Un rapport adéquat entre l'élève et l'école*
- *Un environnement structuré, avec des aides et des repères*
- *Des situations d'apprentissage limitant les informations inutiles »*

Les recommandations qui sortiront de la conférence de consensus de 2017 sur la pédagogie différenciée tournent autour de 4 axes : les pratiques enseignantes ; les dispositifs dans la classe ; l'organisation de l'école ou de l'établissement ; la formation des enseignants.

Concernant les pratiques enseignantes, il faut tout d'abord garantir des objectifs ambitieux communs à tous, prendre en compte la diversité des élèves dans les situations collectives, faire expliciter par les élèves ce que l'on attend d'eux, pratiquer l'auto-évaluation pour responsabiliser davantage les élèves, varier les situations d'apprentissage, agencer les différentes phases d'apprentissage, adopter des postures enseignantes variées et enfin éviter les difficultés liées au travail à la maison.

Pour ce qui est du dispositif dans la classe, il est recommandé de se libérer, ponctuellement de la gestion de la classe, de faire coopérer les élèves efficacement, d'organiser un tutorat entre élèves, de regrouper temporairement des élèves d'un même besoin, de travailler à plusieurs enseignants.

La différenciation peut dépasser le simple cadre de la classe et s'élargir à l'organisation de l'école ou de l'établissement. Il est alors dit qu'il est important de désigner l'établissement, l'école ou la circonscription comme lieu de construction de la pédagogie, de créer une souplesse grâce à l'organisation de l'emploi du temps, de favoriser les classes hétérogènes tout en organisant des groupes restreints temporaires.

Enfin, l'axe portant sur la formation des enseignants recommande de former efficacement les enseignants aux obstacles dans l'apprentissage des élèves, de développer localement, par la formation, une culture professionnelle collective et de concevoir une formation fondée sur des expériences vécues par les enseignants.

Si de nombreuses différenciations pédagogiques sont bénéfiques aux apprentissages, il ne faut pas généraliser étant donné que la recherche a montré aussi que d'autres formes de différenciation peuvent engendrer des effets négatifs notamment en creusant les inégalités scolaires. Celles-ci sont dues à une mauvaise conduite par volonté de bien faire ou à cause de contraintes liées aux contextes d'exercices. Il ne faudrait alors pas dans ces pratiques pédagogiques proposées aux élèves justement quelque chose de potentiellement différenciateur. En effet, les enseignants peuvent avoir tendance à proposer des activités plus simples, plus découpées, moins stimulantes aux élèves en difficulté. Mais aussi leur donner moins d'autonomie, leur donner moins la parole, etc et finalement d'accroître les écarts de performance entre les élèves et les démotiver surtout lors de la transition-école/collège. En plus d'avoir des effets négatifs sur les apprentissages, il y a donc des effets sur la motivation des élèves. Il faut alors que l'enseignant soit vigilant pour éviter tous ces effets négatifs.

Les problèmes à résoudre et les dangers à éviter lors de la mise en place d'une différenciation pédagogique sont :

- de tendre vers une ségrégation entre bons et mauvais élèves en les catégorisant, ce qui reviendrait à retomber dans la « reconstitution des filières »
- de considérer tous les élèves comme identiques (mythe identitaire)
- de faire référence trop fréquemment aux examens
- de vouloir à tout prix respecter la structure traditionnelle de l'emploi du temps

- de ne pas résister aux pressions sociales susceptibles d'entraver la mise en œuvre de la différenciation.

Malgré toutes ces recherches et les avancées sur le sujet, les nombreuses enquêtes ont montré qu'en France, si l'on compare aux pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), la différenciation pédagogique est encore peu répandue. Cette situation est peut-être en lien avec le manque de formation continue dans ce domaine.

3.2. Cadrage institutionnel

Les programmes de 2016 confirment ce qui a été dit précédemment et insistent donc sur les deux aspects en exprimant que l'oral aide à construire le sens et que « *les difficultés sont d'ordre différent. Il faut les repérer et travailler de manière continue avec les élèves* ».

3.2.1. La compréhension en lecture

Pour ce qui est des programmes de l'Education Nationale, concernant le cycle 3, de nombreuses indications sont mises concernant la compréhension en lecture.

La plus récente parution a été faite grâce à un projet d'ajustement et de clarification des programmes, ces ajustements ont alors vu le jour par l'intermédiaire de la publication du Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018. Ces ajustements concernent le français, les mathématiques et l'enseignement moral et civique pour les cycles 2, 3 et 4. Pour l'apprentissage du français plus particulièrement la lecture au cycle 3, cette parution reprend les programmes du 26 novembre 2015 publié dans Bulletin Officiel spécial n°11 dans lesquels on peut voir quelques modifications et ajouts. En effet, on peut constater tout d'abord que les compétences à travailler lors de ce cycle en lecture n'ont pas changé pour trois des quatre indications :

- lire avec fluidité ;
- comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ;
- contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.

Un changement est à noter puisqu'à présent une des compétences qui était « *comprendre un texte littéraire et l'interpréter* » a été remplacée par « *comprendre un texte littéraire et se l'approprier* ». L'interprétation est alors mise de côté pour laisser place à une appropriation qui renvoie à quelque chose de plus général. En effet, l'élève va plus qu'interpréter les textes, il va se les approprier réellement afin d'en tirer ultérieurement une interprétation. Il est no-

tamment écrit à la page 7 du Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018 : « *Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines...* »

On peut alors constater que 3 de ces 4 compétences sont en lien direct avec la compréhension de l'écrit et la première ayant un lien moins direct « lire avec fluidité », mais jouant tout de même un rôle crucial dans cette compréhension.

Les ajustements comme les programmes de 2015 réaffirment qu'il faut mettre en place un enseignement explicite de la compréhension. En effet, dans ces derniers on peut voir écrit : « *Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre. Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.* ». Puis dans les ajustements, on constate que « *Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.* »

Les attendus de fin de cycle sont les mêmes qu'en 2015, c'est-à-dire : « *Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture* » ainsi que « *Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines* » auxquels s'ajoute : « *Lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes* » avec notamment des indications pour chaque niveau. Aux CM1, les élèves devront alors lire 5 ouvrages de littérature de jeunesse et 2 œuvres du patrimoine.

Concernant la compétence « *lire avec fluidité* », les compétences et connaissances associées sont :

- mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers ;
- automatiser le décodage ;
- prendre en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens), les marques de ponctuation, dans la lecture

Comme il a été dit précédemment, la fluidité est un facteur de bonne compréhension. De ce fait, toutes ces connaissances et compétences associées sont à travailler pour permettre aux élèves d'écartier toute difficulté de fluidité de lecture.

La compétence « *Comprendre un texte littéraire et se l'approprier* » a pour connaissances et compétences associées :

- être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;
- être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles ;
- être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales ;
- être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes dans les textes lus (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.) ;
- être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre ;
- être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe.
- être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures.

On remarque alors que si l'on compare avec les programmes de 2015, pour cette compétence, les connaissances et compétences associées ont été simplifiées, avec notamment des suppressions, mais celles-ci se retrouvent dans les exemples de situations données. On peut également noter l'ajout de la 4^{ème} connaissance ajoutant la notion d'aspect verbal. De plus, certaines de ces connaissances renvoient à des habiletés et stratégies notamment concernant les repérages de ces difficultés et démarches de lecture mise en place.

Enfin, les compétences : « *comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter* » et « *contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.* » de 2015 ont été regroupé dans les ajustements de 2018. Les compétences et connaissances associées de cette rubrique sont alors :

- être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;
- être capable de mettre en relation différentes informations ;
- être capable d'identifier les différents genres représentés et de repérer leurs caractéristiques majeures.

Une fois de plus ces ajustements ont engendré une simplification des compétences et connaissances associées. En effet, celles-ci étaient beaucoup plus détaillées dans les programmes de 2015.

De plus, contrairement aux programmes de 2015, aucun repère de progressivité n'est inscrit. Il est vrai qu'en 2015, on pouvait voir qu'il était précisé par exemple qu'aux CM1 et CM2 « *l'entraînement à la lecture à haute voix pour acquérir la fluidité et la rapidité nécessaires à une bonne compréhension doit être poursuivi pour l'ensemble des élèves et en particulier pour ceux qui ont encore des difficultés de décodage. Ces difficultés sont identifiées et font l'objet de situations d'apprentissage spécifiques (mémorisation progressive d'éléments, situations de lecture découverte et d'entraînement, travail ciblé sur certaines correspondances graphèmes-phonèmes), et d'entraînement à la lecture à haute voix et silencieuse (lectures et relectures).* » Il est aussi précisé que les conditions de la construction d'un rapport à la lecture en situation d'autonomie sont des temps d'apprentissages consacrés aux activités de compréhension, leur fréquence et leur régularité. De plus, on pouvait lire que lorsque les élèves à l'entrée du cycle 3 n'avaient pas tous une lecture suffisamment fluide pour accéder au sens de l'ensemble des textes auxquels ils doivent être confrontés, les modalités de travail devaient alors permettre cela. Les ouvrages doivent être de genres variés et adaptés à leurs âges. On peut voir dans ses repères issus des programmes de 2015, que les activités de lecture mêlent compréhension et interprétation et suppose alors une appropriation, une verbalisation de ses expériences de lecture et un partage collectif de celles-ci. Aux CM1/CM2 les connaissances sur le fonctionnement des textes littéraires doivent se développer grâce à ses différentes lectures et permettre de résoudre des problèmes de compréhension. L'écriture peut aussi être un moyen pour remédier aux difficultés de compréhension en lecture. Des objectifs d'apprentissages étaient clairement définis :

- identifier les personnages d'une fiction, les intentions qui les font agir, leurs relations et l'évolution de ces relations ;

- comprendre l'enchaînement chronologique et causal des événements d'un récit, percevoir les effets de leur mise en intrigue ;

- repérer l'ancrage spatio-temporel d'un récit pour en déduire son rapport au réel et construire la distinction fiction-réalité ; commencer à organiser un classement des œuvres littéraires en fonction de leur rapport à la réalité (récits réalistes, historiques, merveilleux, fantastiques, de science-fiction ou d'anticipation, biographiques ...) ;

- comprendre que la poésie est une autre façon de dire le monde ; dégager quelques-uns des traits récurrents et fondamentaux du langage poétique (exploration des ressources du langage, libertés envers la logique ordinaire, rôle des images, référent incertain, expression d'une sensibilité particulière et d'émotions) ;

- découvrir différentes formes théâtrales ; recourir à la mise en voix ou la mise en espace pour en comprendre le fonctionnement ;
- comprendre et interpréter des images, les mettre en relation avec les textes (albums, bandes dessinées) ;
- repérer certaines références culturelles, faire des liens entre les textes et les œuvres, comparer la mise en situation des stéréotypes ;
- mettre en lien les textes avec le monde et les savoirs sur le monde ;
- identifier des valeurs, notamment lorsqu'elles sont portées par des personnages, et en discuter à partir de son expérience ou du rapprochement avec d'autres textes ou œuvres.

Enfin, il est même précisé pour les classes à double niveau CM1/CM2 que les mêmes textes peuvent être donnés amenant ainsi un enrichissement aussi bien pour les uns que pour les autres. Il faudra évidemment veiller à ce que les élèves du CM1 puissent repérer les obstacles éventuels à leur compréhension.

Les programmes établis avant ceux de 2015 ont été faits en 2008, et sont parus dans le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. Il faut tout d'abord noter que le cycle 3 était différent de celui d'aujourd'hui étant donné qu'il se composait du CE2, CM1 et CM2.

Déjà en 2008, il est écrit que l'étude des textes, des textes littéraires particulièrement, a pour but de développer les capacités de compréhension. Cependant, il est vrai que dans ces programmes, la partie consacrée à la lecture est assez brève. Ils précisent que ce cycle continue de mettre en place un apprentissage systématique concernant :

- l'automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;
- la compréhension des phrases ;
- la compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
- la compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- la compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

La compréhension de texte est alors tout comme dans les nouveaux programmes au cœur de la lecture au cycle 3. Cependant le découpage des apprentissages n'est pas fait de la même façon et à présent on peut voir en détail chaque compétence que l'élève doit acquérir pour arriver à une compréhension efficace. Dans ce programme de 2008, il est dit que l'élève : « *apprend à*

comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. » Ils précisent également que cela s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte et sur son analyse précise (traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence). Ce programme est en plus accompagné d'une progression pour indiquer aux enseignants quelles acquisitions doivent faire les élèves pour chaque niveau.

On constate alors que si l'on compare avec les nouveaux programmes la compréhension en lecture avait déjà une place importante, mais celle-ci s'est renforcée avec le temps. Aujourd'hui, les compétences liées à la compréhension sont plus riches et détaillées qu'avant. En effet, on peut constater qu'il y a une insistance encore plus forte sur l'acquisition de stratégies et d'habiletés. Par exemple, cette notion de « contrôle de la compréhension » avec le repérage de ses propres difficultés ou encore de « lecteur autonome » où l'élève devra être capable de recourir aux différentes démarches de lecture apprises en classe. En effet, ces programmes mettent en avant notamment les compétences à acquérir qui vont permettre d'améliorer la compréhension directement ou indirectement et non seulement des compétences relevant de la compréhension.

Enfin, les indications concernant les compétences à acquérir par niveaux ont été progressivement supprimées pour laisser aux élèves le temps d'apprendre à leur rythme, toujours dans une logique de cycle, ce qui laisse une certaine liberté à l'équipe éducative. En effet, nous sommes passés en 2008, par une réelle progression bien définie pour chaque niveau, puis en 2015 par un repère de progressivité qui ne donnait que quelques indications puis en 2018, on n'a pu voir ces repères disparaître complètement.

On peut noter également qu'avec la publication du Bulletin Officiel spécial n°3 du 26 avril 2018 portant sur les 4 recommandations pédagogiques comprenant la note de service du 25 avril 2018 intitulé « *Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome* » que l'importance de la lecture est une fois de plus mise en avant, plus particulièrement la compréhension en lecture avec 4 rubriques appelées « *Comprendre en maîtrisant le code alphabétique* », « *Comprendre le sens explicite et les implicites des textes* », « *Comprendre des textes longs* » et « *Partager ses lectures : le plaisir de lire et de mieux comprendre* ».

C'est le Bulletin Officiel n° 17 du 23 avril 2015 qui a fait apparaître le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures.

Pour ce qui est de la lecture est plus précisément de la compréhension en lecture, le domaine n°1 : les langages pour penser et communiquer, évoque à la page 3 dans son objectif de connaissances et de compétences « *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* » que l'élève « *adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture* ».

Le domaine n°2 : les méthodes et outils pour apprendre, sont aussi concernés puisque l'élève sera amené à lire des textes, et par conséquent à mobiliser des méthodes et outils pour l'aider à accéder au sens.

La compréhension en lecture touche toutes les disciplines. Comme il est dit dans le Bulletin Officiel n°30 du 26 janvier 2018 dans le volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun : « *Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. En histoire, en géographie et en sciences, on s'attachera à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques* »

Les ressources sur Eduscol datant de 2016 concernant la compréhension en lecture suivent les recherches puisqu'elles les citent explicitement. En effet, comme il est dit dans ce document de ressource « *Pourquoi enseigner la compréhension* », différents modèles convergent pour dire que la compréhension est un processus multidimensionnel qui demande simultanément des compétences linguistiques, textuelles, référentielles (connaissances « sur le monde », encyclopédiques sur les univers des textes), stratégiques ou métacognitives. Ainsi s'opère deux types de traitements des textes : locaux pour accéder à la signification des groupes de mots et phrases et plus globaux pour construire une représentation mentale et cohérente de l'ensemble.

Ce document cite également Jocelyne Giasson qui distingue deux approches dans l'enseignement de la compréhension :

- L'enseignement des stratégies de compréhension proposant un enseignement explicite
- Des discussions ouvertes pour la co-construction de la signification

Un autre document de ressources Eduscol sur la compréhension de l'écrit intitulé « *Les stratégies de compréhension* » précise que les élèves en difficulté ne disposent pas (ou peu) de stratégies. Les résultats de la recherche le confirment, l'enseignement explicite de

stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

Ce document précise notamment les différents classements des stratégies de compréhension fait par des chercheurs et donnent également des activités et démarches pour une pédagogie adaptée de la compréhension en lecture. Il évoque aussi le rôle de la lisibilité des textes dans la compréhension ainsi que l'évaluation de la complexité des textes. Enfin, il donne de nombreuses indications concernant la compréhension et les difficultés des textes narratifs et informatifs.

Ces ressources apportent des informations importantes et accompagnent ainsi les professionnels de l'éducation.

3.2.2. La différenciation pédagogique

L'institution parle elle aussi explicitement de la différenciation que les enseignants se doivent de mettre en place. On peut lire par exemple dès la première page du Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018 : « *L'enseignement doit être structuré, progressif et explicite. Les modalités d'apprentissages doivent être différenciées selon le rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite.* »

Toujours dans ce même bulletin, on peut y lire : « *l'entraînement à la lecture à haute voix pour acquérir la fluidité et la rapidité nécessaires à une bonne compréhension doit être poursuivi pour l'ensemble des élèves et en particulier pour ceux qui ont encore des difficultés de décodage. Ces difficultés sont identifiées et font l'objet de situations d'apprentissage spécifiques (mémorisation progressive d'éléments, situations de lecture découverte et d'entraînement, travail ciblé sur certaines correspondances graphèmes-phonèmes), et d'entraînement à la lecture à haute voix et silencieuse (lectures et relectures).* ». On comprend alors que la différenciation doit être effectuée tout en ciblant les difficultés de chacun afin d'apporter des situations d'apprentissages adéquates.

En outre, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation publié par le ministère de l'éducation le 1er juillet 2013 confirme le fait que les professeurs des écoles doivent faire de la différenciation pédagogique. En effet, on le voit dès la compétence 4 : « *Prendre en compte la diversité des élèves.* » L'enseignant doit alors pour cela adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. La compétence 6 qui est « *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » demande alors d'accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. Les élèves en

difficulté doivent alors bénéficier de remédiation adaptée à leurs difficultés. La compétence P3 « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* » exige alors de différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun, mais aussi d'adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour finir la compétence P5 qui est « *Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves* » a pour conséquence pour le professeur des écoles de devoir repérer les difficultés afin d'assurer la progression des apprentissages, mais aussi de mettre en œuvre des activités de remédiation.

Enfin, il ne faut pas oublier que ce système sous forme de cycle est une invitation très forte à la pédagogie différenciée, ayant pour but de réduire l'échec scolaire. En effet, cela permet de laisser plus de temps aux élèves de maîtriser les compétences attendues. Les enseignants disposent également de plus de temps pour mettre en œuvre des pédagogies différentes. Cette organisation en cycle est censée permettre à chaque élève de suivre son propre cheminement en respectant son rythme, chaque enfant étant unique et singulier.

Cependant, il est vrai que les textes officiels sont assez imprécis quant aux mesures concrètes que devraient mettre en œuvre les enseignants pour pratiquer la pédagogie différenciée.

4. Méthodologie

4.1. L'entretien semi-directif

Le choix de la méthodologie pour recueillir les informations nécessaires à cette recherche s'est porté sur l'entretien semi-directif appelé aussi entretien semi-dirigé. En effet, cette problématique implique une méthodologie bien définie : l'entretien semi-directif. Pour répondre à cette question qui se place donc du côté de l'enseignant, un entretien semi-directif se révèle tout à fait adapté. Le but sera alors de faire parler sur cette pratique qui est la différenciation faite sur la compréhension en lecture de façon anonyme.

L'entretien semi-directif s'intitule ainsi, car il n'est ni entièrement ouvert ni entièrement fermé. Il y a à la fois plus de liberté pour l'enquêté mais aussi pour le chercheur. C'est en premier lieu une discussion, un dialogue entre deux personnes. Cette discussion est bien entendu orientée par le chercheur. Il s'agit alors d'un interview et non d'une interrogation. En effet, s'entretenir avec quelqu'un, c'est plus que questionner. C'est une réelle expérience qui contient toujours un certain nombre d'inconnus. Il s'agit d'un processus interlocutoire et non pas seulement d'un prélèvement d'informations. Comme l'écrit Alain Blanchet et Anne Got-

man, « *L'écoute de l'autre est venue s'ajouter à l'interrogation pure* » (2015, p.20). L'entretien permet d'explorer des faits dont la parole est le vecteur principal : des systèmes de représentations (pensée construite) et des pratiques sociales (fait expérimenté).

Cet interview permettra d'apporter les informations concernant les pratiques, mais surtout les représentations de chaque enseignant interrogé. En effet, il ne faut pas oublier qu'avec l'entretien, le travail porte sur des représentations. Il y a un décalage temporel entre ce qui a été fait et le moment où il est dit, et surtout la personne ne dit pas forcément ce qu'elle fait, cela peut être ce qu'elle a envie de faire, ce qu'elle pense faire... Il ne s'agit pas seulement de faire décrire, mais de faire parler sur. Alain Blanchet et Anne Gotman écrivent que « *L'objectivation renvoie au fait que lorsqu'il parle l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué, mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire). Car les faits « existent en tant que réalité vécue, mais ils sont fabriqués au cours des processus d'interrogation, d'observation et d'expérience* » (Rabinow, 1988, p.137). *Explicitant ce qui n'était encore qu'implicite, s'expliquant sur ce qui jusqu'ici allait de soi, extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis.* » (2015, p.26)

De plus, l'avantage de l'entretien est le recueil qualitatif de l'information impossible dans un questionnaire. Il est vrai que ce face à face permet de porter une attention sur les attitudes des enseignants (silence, posture, expression, mimique...) afin de ne pas laisser passer d'informations essentielles ce qui permettrait une analyse plus fine des propos dits par les enseignants. Ces attitudes sont de réels indicateurs concernant le ressenti de la personne sur le thème abordé. Ce contact direct est alors un point positif pour cette analyse, mais aussi parce qu'il est plus facile pour les personnes interrogées de s'exprimer spontanément à l'oral qu'à l'écrit. Être face à la personne permet de se dévoiler plus facilement et de se sentir concerné par la problématique. Lors de ces entretiens, il est important de laisser les enseignants s'exprimer sans pour autant trop s'écarter de l'objectif de la recherche. Le but est alors de mettre en valeur la parole des enseignants en permettant une libre expression. L'entretien fait alors apparaître les processus et les « comment ».

La personne qui interroge lors de l'entretien se doit d'établir un bon contact afin de le mettre en confiance. Il faut écouter sans interrompre, être compréhensif et ne porter aucun jugement. Tout en amenant la personne vers l'objectif de la recherche, il faut lui donner envie

de s'exprimer en restant ouvert à la discussion. En effet, il faut montrer que le propos de l'interrogé est intéressant et qu'il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses. Il faut rester totalement neutre afin de ne surtout pas influencer les différentes réponses fournies par les enseignants. L'interviewer doit « *intervenir pour aider l'interviewé à parler, dissiper ses inquiétudes, encourager l'expression fidèle et précise de ses pensées et sentiments, aiguiller le discours sur les points oubliés ou négligés, soutenir l'émergence de l'implicite et susciter si nécessaire l'explicitation.* » (Blanchet et Gotman, p.65). L'entretien est à la fois un rapport social, une situation d'interlocution, mais aussi et surtout un protocole de recherche. La recherche est qualitative et l'interviewer est extérieur au processus étudié.

Pour réaliser ces entretiens, j'ai établi en amont un support appelé guide d'entretien (Cf annexe) qui se base sur la problématique portant sur la différenciation de la compréhension en lecture faite par les enseignants pour les élèves en difficulté et les hypothèses. Ce support a pour but de guider les thématiques abordées lors de l'entretien à l'aide de questions. Sa fonction est de structurer l'interview afin de ne pas s'éloigner de l'objectif. Lors de ces entretiens, des questions ouvertes successives et cohérentes afin de faire apparaître les concepts clés liés à ma problématique et mes hypothèses, sont faites. Ces questions n'ont pas d'ordre fixe, ne sont pas toutes forcément évoquées si celles-ci ont déjà fait l'objet d'une réponse spontanée et certaines peuvent s'ajouter pour suivre ce que dit l'interviewé. Des relances peuvent être faites sans pour autant imposer une réponse. On trouve alors dans le guide de l'entretien : une question d'accroche amenant le sujet principal, des questions annonçant les différents thèmes de la conversation appelées les consignes et les relances qui suivent le discours de l'interlocuteur, l'encourageant à continuer et à préciser ses idées. Il est important d'aborder lors de l'entretien tous les thèmes écrits sur le guide d'entretien afin de mener à bien ce dialogue structuré et de pouvoir l'analyser et le comparer aux autres. La difficulté se tient là dans l'entretien semi-directif où il faut savoir relancer une conversation quand cela est nécessaire pour orienter sur des thèmes en lien avec le sujet sans compromettre l'envie de s'exprimer de la personne interrogée ou encore de l'influencer totalement. Pour résumer, le chercheur laisse au maximum venir l'interviewé pour qu'il parle ouvertement des différents thèmes avec ses propres mots et dans l'ordre qu'il souhaite. Il faut simplement grâce au guide de l'entretien recentrer l'entretien quand celui-ci s'écarte du sujet voulu et poser des questions pour orienter l'interviewé sur les sujets dont il n'avait pas parlé. « *Le guide d'entretien se dis-*

tingue ainsi du protocole du questionnaire dans la mesure où il structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours » (Blanchet et Gotman, p.62)

Les paramètres de la situation d'entretien sont l'environnement (programmation temporelle, la scène, la distribution des acteurs), le cadre contractuel de la communication (objectif de l'entretien, choix de l'interviewé, mode de prise de contact, enregistrement ou non, le thème de l'entretien mettant en jeu l'expertise ou non des interlocuteurs, types d'actes demandés), les modes d'interventions (stratégies d'écoute, stratégie d'intervention). Il existe alors 3 types d'interventions : la contradiction, la consigne et la relance. Les relances sont les interventions les plus efficaces pour soutenir la production discursive de l'interviewé même si elles ne sont pas neutres influençant tout de même le discours en traduisant une certaine intention de l'interviewer.

Pour avoir ces différents rendez-vous avec des enseignants, j'ai utilisé un mode d'accès direct aux interviewés principalement (mode d'accès le plus neutre), mais aussi un mode d'accès indirect (fait par l'entremise de tiers institutionnels ou personnels), ce dernier est cependant moins neutre, car il y a la demande de l'enquêteur, mais aussi la demande d'une tierce personne (amicale, sociale...).

Tous mes entretiens ont eu lieu dans la classe respective de l'enseignant, excepté un seul qui a eu lieu chez l'enseignante elle-même. Ces derniers se sont déroulés après la classe sauf celui chez l'enseignante qui s'est fait lors d'une après-midi libre.

Pour faciliter l'analyse des résultats, il me paraît important d'enregistrer les entretiens avec l'accord des enseignants. Cela permet notamment d'être plus attentif et d'être dans une posture d'écoute totale. Il est tout de même possible de prendre quelques notes en plus permettant d'étayer l'analyse du discours de l'enquêté (attitudes...). Ces entretiens enregistrés font ensuite l'objet d'une retranscription pour mettre en avant les résultats. Pour analyser ces entretiens, j'ai alors repéré les points communs, ceux qui divergent, mais j'ai aussi tenté d'extraire ce qui peut être spécifique à certains enseignants. Enfin, de par cette analyse, s'engage une discussion, une tentative d'interprétation de ces entretiens.

4.2. La population

Dans leur livre « *L'entretien* » Anne Gotman et Alain Blanchet écrivent « *Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses*

aux questions que l'on se pose. » (2015, p 46.45). La population est donc déterminée par la problématique et les hypothèses. Il s'agit des professeurs des écoles enseignants à des élèves du CM1, première année du cycle de consolidation où les textes deviennent de plus en plus complexes et où l'approche du second degré commence à se faire sentir. Le choix de la population se veut diversifier dans l'objectif d'avoir une analyse plus vaste et donc plus significative. La diversité de la population est aussi définie en fonction de variables stratégiques liées au sujet pouvant alors jouer un rôle dans la structuration des réponses.

La population interrogée lors de cette recherche comporte alors des enseignants en Réseau d'Education Prioritaire (REP), REP + et non-REP+, en milieu rural et urbain, ayant une expérience dans l'enseignement importante ou non et enfin ayant bénéficié de la formation initiale récemment ou pas.

Voici-ci un tableau récapitulatif de la population interrogée :

	Entretien numéro 1	Entretien numéro 2	Entretien numéro 3	Entretien numéro 4	Entretien numéro 5	Entretien numéro 6
Sexe	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme	Femme
Age	51 ans	33 ans	53 ans	25ans	44ans	39ans
Formation	IUFM	Master MEEF	IUFM	Master MEEF	IUFM	IUFM
Expérience dans l'enseignement	28ans	2 ans Reconversion	26 ans	1ans	17 ans	14ans
Expérience en CM1	Le plus souvent	1 ^{ère} année	6 ans	1 ^{er} année	8ans	4ans
Niveau de classe	CM1/CM2	CM1/CM2	CM1	CE2/CM1	CM1	CM1/CM2
Milieu de l'école	Urbain favorisé	Urbain REP+	Rural favorisé	Urbain REP+	Urbain favorisé	Urbain REP

5. Résultats

Dans tous les entretiens, les enseignants citent dès la première prise de parole la compréhension en lecture. De plus, 4 sur 6 insistent sur la difficulté des élèves à accéder au sens.

Une enseignante évoque que lire c'est prendre de l'information, mais c'est aussi anticiper.

2 enseignantes mentionnent une baisse des capacités de compréhension chez les élèves. L'une fait une comparaison entre les élèves de nos jours et les élèves de son époque. L'autre fait une comparaison entre les élèves de cette année et ceux des années précédentes, la compréhension en lecture serait de plus en plus difficile au fil des années.

4 enseignants sur 6 abordent la transversalité de la compréhension en lecture, notamment qu'elle est partout, dans toutes les matières et pas seulement dans les créneaux spécifiques à celle-ci. Certains enseignants précisent que par conséquent, cette compréhension se travaille dans les autres matières.

Une enseignante évoque une différence entre les élèves qui lisent beaucoup et ceux qui lisent peu. Elle exprime même que le livre se perd, que les élèves lisent de moins en moins au fur et à mesure que le numérique prend de l'importance.

4 enseignants sur 6 amènent spontanément l'adaptation plus ou moins importante faite en compréhension en lecture pour certains élèves en difficulté.

Une interrogée exprime qu'elle a conscience que sa classe est hétérogène, précisant que chacun de ses élèves est différent de par plusieurs facteurs. Elle dit alors « *C'est une classe totalement hétérogène, il ne faut pas demander la même chose à Paul ou à Jacques, ils n'ont pas le même niveau, ils n'ont pas les mêmes familles, ils n'ont pas les mêmes lectures à la maison, ils n'ont pas le même vocabulaire.* » (cf. entretien n°4)

2 enseignantes évoquent la difficulté du métier. L'une l'exprime par le fait qu'il faut tâtonner, ajuster constamment le travail donné aux élèves au fur et à mesure de l'année et de plus, ce qui fonctionne avec un groupe ne fonctionne pas forcément avec un autre. L'autre enseignante parle du fait de ne pas toujours savoir à l'avance les difficultés qui vont surgir lors d'une séance, une séance ne fonctionnant pas toujours.

La plupart des enseignantes fonctionnent plus ou moins de la même façon pour travailler la compréhension en lecture. Il s'agit alors d'une lecture soit d'un texte soit d'un livre, suivi ensuite de questions orales ou écrites ou encore les deux. Une des interviewées fait lire le texte, le fait cacher puis pose des questions à l'oral. Elle évoque même le fait qu'il ne faut

pas faire que de l'écrit au risque de « dégoûter » les élèves. Une enseignante construit elle-même ses questionnaires. 2 utilisent le rallye lecture, mais seul une d'entre elles amène les questionnaires de compréhension en relation avec chaque livre. De plus, cette enseignante précise qu'elle fait également du travail de compréhension sur d'autres textes où il y a alors une lecture individuelle puis une lecture à voix haute faite par elle le plus souvent, une explication du vocabulaire puis des questions écrites ou orales. Celle-ci estime qu'elle fait peut-être trop souvent des lectures avec des questions écrites. Elle explique alors cela par le fait qu'à l'oral elle ne peut pas savoir si tout le monde a compris. Une autre enseignante précise quant à elle qu'elle ne donne que des questions simples auxquelles ils sont capables de répondre en trouvant la réponse dans le texte. Une des interrogées dit qu'elle fait une première lecture silencieuse, puis une première compréhension orale collective, ensuite une lecture orale puis enfin un retour sur la compréhension, le fil de l'histoire et l'organisation des idées. Elle précise qu'elle donne également des questions écrites pour que les élèves apprennent à rédiger une réponse. Enfin la dernière enseignante évoque des fiches et des questions de compréhension liée aux lectures suivies. Elle souligne ne pas aimer le terme "fiche", alors il s'agirait plutôt de questions soit orales ou écrites, mais très peu et avec des réponses courtes. Elle évoque également des compréhensions réalisées à partir de petits textes où les élèves doivent déceler des indices. Elle réalise aussi des compréhensions de consignes de niveau différent sur ordinateur sur logiciel Educatif en Activités Pédagogiques Complémentaires (APC). Elle exprime faire du travail en groupe sur la compréhension où les élèves vont alors répondre sur feuille, les feuilles de chaque groupe sont affichées au tableau et discutées.

Pour ce qui est du travail effectué en compréhension en lecture en classe, tous les enseignants ont évoqué l'importance du vocabulaire dans la compréhension en lecture, mais ils ne la travaillent pas de la même façon. Une enseignante réalise des exercices de travail sur le vocabulaire, notamment où il faut retrouver le mot qui est caché grâce au contexte, mais aussi sur le champ lexical, elle dit alors lors de l'entretien « *j'ai trouvé dans une méthode de Retz, là on travaille, entourer rapidement tout ce qui fait partie de la cuisine par exemple.* » (cf. entretien n°1). Une autre enseignante réalise un rituel pour enrichir le lexique en expliquant le sens d'un mot par jour et en le mettant en contexte dans une phrase. Une autre enseignante s'appuie sur ses lectures et lorsque les élèves rencontrent un mot difficile, ils réalisent une « fleur du vocabulaire » indiquant alors la nature, le sens et un exemple du mot dans une phrase. Les autres enseignants n'ont pas parlé du travail effectué sur le vocabulaire dans leur classe. L'une d'entre elles évoque d'ailleurs le paradoxe entre l'envie de donner plus de vocabulaire aux élèves grâce aux lectures et le fait que celles-ci seraient trop loin de leur zone

proximale de développement. Cette même enseignante aborde ce cercle vicieux dans lequel sont certains élèves, moins ils lisent, moins ils ont de vocabulaire et moins ils ont de vocabulaire, moins ils ont envie de lire ensuite.

3 enseignantes évoquent l'implicite, une explique ne pas en faire avec la plupart de ses élèves, estimant ce travail beaucoup trop compliqué pour le niveau de ses élèves, ne faisant alors que des questions relevant de l'explicite. Une autre enseignante explique travailler sur l'implicite moins formellement, c'est-à-dire seulement en posant des questions orales montrant leur compréhension ou non. Enfin la dernière exprime simplement qu'il y a deux niveaux de compréhension, l'explicite et l'implicite.

4 enseignantes travaillent sur la prise d'indice dans le texte, sur la recherche d'information et deux précisent le travail sur les inférences, dont une le faisant pour les élèves en difficulté.

Une enseignante aborde une stratégie qui est le besoin de reprendre la lecture si elle pose une question approfondie après une lecture à voix haute.

2 enseignantes citent la grammaire en relation avec les compréhensions. L'une parle du travail qu'elle fait avec ses élèves sur les connecteurs, et l'association des pronoms personnels à leur référent tandis que l'autre dit simplement qu'on acquiert la compréhension aussi avec la grammaire. Elle dit à ce sujet : « *Comprendre un texte c'est... il y a beaucoup de choses... Déjà, voilà il y a des indicateurs de temps, tout ce qui est, tout ce qui est accord, aussi de l'adjectif, savoir à quoi il se rapporte... même dans une petite phrase, euh la compréhension on l'acquiert aussi avec la grammaire, etc, on trouve les indices comme ça.* » (cf. entretien n°6)

Une enseignante réalise un travail sous forme d'atelier, un groupe dirigé travaille alors à l'aide de petits textes simples sur les connecteurs, l'association des pronoms personnels à leur référent, l'organisation du récit, la prise d'indice dans le texte. Les autres groupes autonomes travaillent sur la lecture rapide, l'avancement dans leur livret des « Incorruptibles », et la lecture plaisir ou encore d'autres choses en fonction de la semaine.

3 enseignantes sur 6 mentionnent la lecture plaisir. L'une d'entre elles comme dit précédemment l'utilise en tant qu'atelier. Une des personnes la relie aux rallyes lectures qui sont notés, mais qui doivent rester un plaisir. Une autre exprime une idée de lecture pendant ¼ d'heure pour montrer que la lecture n'est pas que scolaire, mais peut être un loisir. Elle précise notamment en liaison avec la lecture plaisir, la lecture partage notamment de par la lecture des CM2 faite aux CM1, mais aussi la lecture des CM1 faite aux maternelles.

2 enseignantes suggèrent le point important de la motivation, une explique qu'elle choisit des lectures dans le but qu'elles plaisent aux élèves. Selon elle, si la lecture leur plait, stimulant ainsi la motivation, ils vont plus facilement s'y mettre. Une autre évoque le manque de motivation de certains élèves. Enfin, une enseignante ne nomme pas la motivation explicitement, mais le rallye lecture donne une récompense au meilleur lecteur ce qui peut être une source de motivation.

2 enseignantes sur 6 évoquent l'imagerie mentale à se faire lors de la lecture d'une histoire.

Aucune enseignante ne parle de stratégie d'autorégulation enseignée aux élèves.

Aucune enseignante n'exprime la réalisation d'un travail sur la structure des textes avec les élèves.

Concernant les difficultés de compréhension en lecture, tous les enseignants sans exception parlent des difficultés liées à la compréhension telles que la fluidité de lecture, le vocabulaire. Ils invoquent tous l'importance de ces deux facteurs dans l'accès au sens.

4 sur 6 évoquent le déchiffrement comme difficulté impactant directement sur la compréhension.

Seulement 2 enseignantes sur 6 citent l'implicite comme difficulté.

3 personnes sur 6 expriment de façon plus ou moins différente qu'il y a des élèves qui lisent bien, mais qui ne comprennent pas tandis que d'autres ne comprennent pas parce qu'ils lisent avec difficulté. Une de ses personnes ajoute que ce n'est pas non plus forcément parce qu'on ne sait pas lire, qu'on ne comprend pas un texte. Une autre enseignante mentionne quant à elle cette idée, mais en la reliant seulement à la lecture orale, en expliquant que l'élève ne comprenait pas le texte, car il mettait tous ses efforts dans la lecture à voix haute pour se faire comprendre des autres et en perd alors l'accès au sens lui-même. Au contraire, une enseignante a exprimé que deux de ses élèves comprenaient mieux en lisant à voix haute, ce qui relevait alors d'une différenciation mise en place pour ces deux élèves.

4 enseignantes sur 6 évoquent alors la compréhension comme difficulté sans cette fois être relié à un souci de lecture.

2 enseignantes sur 6 parlent des difficultés liées à la motivation des élèves face à la lecture.

Par ailleurs, une enseignante sur 6 explique que les élèves oublient le but de la lecture et lisent pour lire.

Une enseignante sur 6 exprime les difficultés des élèves à se faire un « film » correct de l'histoire, les élèves n'en faisant pas ou rajoutant des éléments erronés.

Une enseignante évoque la difficulté à se représenter les univers des lectures en fonction des récits et à sortir du sens propre, du 1^{er} degré.

Enfin une enseignante aborde la difficulté des élèves à faire le lien entre un pronom personnel et son référent d'une phrase à l'autre.

Au niveau de la différenciation mise en place pour les élèves en difficulté, 6 enseignantes sur 6 allègent le travail demandé pour ceux en difficulté de compréhension en lecture soit par une réduction du travail, une simplification ou les deux. Ils vont donner moins de questions, réduire le texte à lire ou bien les deux. Ils donnent alors plus de questions à ceux qui le peuvent pour approfondir. Une enseignante demande même pour les plus habiles un résumé. Une des enseignantes justifie cette réduction de la quantité de travail par le fait que pour les élèves en difficulté, la charge de travail à faire paraît immense si l'on donne tout d'un coup et que cela peut alors les bloquer. C'est au fur et à mesure de l'année qu'elle donne plus à ses élèves en tâtonnant. C'est alors une différenciation au niveau du support. De plus, cette dernière propose même des textes différents en fonction des élèves. Elle précise que n'ayant que 7 élèves du CM1, cela ne la dérange pas de prendre 7 textes différents ou de diviser les questions. Elle exprime qu'il s'agit surtout d'une question d'effectif ne faisant pas cela avec ses 15 CE2. En effet pour ces derniers, elle fait alors des groupes précisant qu'elle sait pourtant que dans un même groupe, ils n'ont pas tous les mêmes niveaux. Une enseignante change même totalement les questions pour ceux en grosse difficulté. Une autre adapte son questionnaire de compréhension en fonction de l'élève pouvant même jusqu'à demander aux élèves les plus avancés de créer le questionnaire montrant ainsi directement leur compréhension. Toutes les enseignantes différencient plus ou moins les supports.

3 enseignantes sur 6 évoquent l'entraide comme différenciation. Une d'elles a mis en place un tutorat pour les 6/7 élèves en grande difficulté. Elle explique alors *« j'ai mes élèves qui sont vraiment en difficulté comme je ne peux pas tout le temps reformuler, me détacher, comme ils sont 6 ou 7, du coup ils ont un tuteur qui est chargé de leur lire les consignes »* (Cf entretien n°2). Une interviewée explique que certains élèves en difficulté sont poussés par les autres. Lors de travail de groupe, l'élève plus à l'aise va stimuler celui en difficulté, lui montrer des réponses correctes. Enfin, une enseignante accepte qu'ils s'aident entre eux, il ne s'agit pas de donner la réponse à son voisin, mais d'expliquer la question, de dire où se situe à peu près la

réponse dans le texte, ce qui permet de les aider au lieu de rester bloqué, l'enseignante n'ayant pas encore vu ou les élèves ne demandant pas forcément de l'aide non plus.

3 enseignantes sur 6 citent le travail de la fluidité en APC. Une après avoir fait passer des tests à toute sa classe, fait réaliser des exercices pour redonner du rythme à la lecture. Elle prend alors tous les élèves pour ne pas pointer du doigt ceux en difficulté. Une autre prend en APC les élèves qui manquent de fluidité. Elle a pour cela réalisé un test diagnostique en début d'année, puis elle en fait un autre en milieu et fin d'année afin de voir où ils en sont. Elle évoque aussi que ce travail étant individuel, il est très difficile à mettre en place pendant les heures de classe collective. Enfin une autre enseignante à la demande de son Inspecteur de l'Éducation National (IEN) travaille sur la fluence en APC pour ceux qui en ont besoin, elle-même a abordé l'importance de la fluidité dans la compréhension en lecture. Une autre enseignante n'a pas évoqué ce travail en APC, mais a précisé qu'elle ne pouvait se permettre de prendre un élève ou un groupe de lecture à haute voix pour travailler la fluence en classe avec 22 élèves.

4 enseignantes sur 6 ont mentionné des tests diagnostiques : 2 concernant la fluidité, 1 concernant la lecture de consigne et 1 ne précisant pas le domaine.

2 enseignantes parlent lors de leur entretien de la volonté de ne pas mettre en échec les élèves. En effet, une explique que le rallye lecture doit être une lecture plaisir, elle guide alors les élèves dans le choix du livre afin qu'il soit adapté à leur capacité. L'autre enseignante ne donne quant à elle que des questions auxquelles ils sont capables de répondre pour qu'ils ne soient pas frustrés puis elle augmente au fur et à mesure quand elle sent que l'élève est prêt. Si c'est le cas, elle continue sinon elle revient où elle en était avec l'élève pour fixer les bases.

4 enseignantes sur 6 évoquent le fait de s'occuper davantage des élèves en difficulté, d'aller les aider individuellement lors des moments en classe. Une d'elles prend individuellement à l'oral pour savoir ce qu'ils ont retenu de la lecture passage par passage. Une interrogée exprime même l'envie de prendre ces élèves pour les faire lire à la bibliothèque, car c'est eux qui en ont le plus besoin. Une autre prend si besoin 5 minutes lors des séances pour voir un élève afin de l'aider. Enfin, une enseignante suggère que pour ceux en difficulté de compréhension sans difficulté de déchiffrement, elle peut rester avec eux pour répondre aux questions. Elle précise qu'elle a 3 à 4 élèves vers qui elle va souvent, les autres n'ayant pas de souci, elle aide alors plus ou moins en fonction de l'élève.

2 enseignantes évoquent le fait d'individualiser sur le moment, d'adapter au moment T où elles constatent les difficultés. Une précise que cela dépend du support parfois elle sait qu'elle devra aider et d'autres fois elle n'avait pas prévu que la compréhension poserait problème.

2 enseignantes sur 6 expriment faire la différence entre ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas. Une interviewée précise même différencier les attendus et objectifs, elle dit alors à ce sujet « *je ne peux pas me permettre d'avoir, enfin d'avoir les mêmes objectifs et d'attendre les mêmes choses d'un élève qui est super fluent, qui comprend tout, d'un élève qui à peine arrive à mettre de la compréhension sur ce qu'il déchiffre* » (Cf entretien n°4). Elle ne demande pas la même chose à des élèves de niveaux différents.

3 enseignantes sur 6 expliquent qu'elles lisent à voix haute les textes pour les élèves en difficulté de lecture (déchiffrement, fluidité, dyslexie).

Une enseignante laisse deux élèves lire à voix haute dans la pièce d'à côté, car ils comprennent mieux ainsi qu'avec une lecture silencieuse.

Une enseignante dit ne plus faire un travail différent pour les élèves en difficulté, car plus elle simplifiait moins ils en faisaient (texte plus simple au niveau du vocabulaire, image à remettre dans l'ordre...). A présent elle réduit simplement la charge de travail. Elle explique qu'elle utilise les mêmes textes pour tous, car elle trouve cela moins discriminant, mais elle donne simplement moins à lire et moins de questions. Elle évoque aussi la préférence pour le travail de compréhension sur des textes pour les élèves en difficulté, car dans les livres ils se noient pour chercher les informations. Alors quand elle travaille dans les livres, pour certains elle précise les pages où l'information se trouve.

3 enseignantes sur 6 demandent des réponses attendues aux questions moins exigeantes pour les élèves en difficulté : réponse sans faire de phrase, ou phrase courte alors que les autres élèves font des phrases en reprenant la question de départ ou encore des questions à choix multiples pour que cela soit moins lourd.

Une enseignante ayant un élève dyslexique et dysorthographique fait une réelle adaptation notamment comme l'écriture open dys et tenir le rôle secrétaire pour ses réponses.

3 enseignantes mettent en place des groupes. Une utilisant des groupes de niveau pour ses ateliers de lecture, le groupe le plus faible a alors une activité différente. Il s'agit d'une adaptation, d'un travail simplifié, un peu plus court que les autres groupes. Une autre enseignante fait des groupes de niveaux pour les dictées en relation avec l'orthographe. Plus le groupe est performant, plus la dictée est longue, les élèves ayant plus de mots à apprendre. Une autre enseignante utilise quant à elle des groupes de besoin concernant la compréhension en lecture.

Les élèves en difficulté vont travailler différemment par rapport aux autres, ils peuvent travailler sur la première de couverture, la 4^e de couverture, les inférences, le vocabulaire. Pendant ce temps, les autres élèves en autonomie travaillent sur un questionnaire de compréhension en lecture et l'enseignante les aide simplement au début de la séance pour vérifier la bonne compréhension des questions. Cependant même dans ces groupes de besoin, le travail est individualisé. Ce groupe est une excuse pour avoir ses élèves autour d'elle, pour travailler et s'organiser, mais il est très rare qu'ils fassent tous la même chose.

Une enseignante évoque une stimulation orale différente pour les élèves en difficulté de lecture, elle les interroge sur des lectures de consigne, des recherches et lecture de définitions dans le dictionnaire.

Une enseignante pour son rallye lecture conseille les élèves en difficulté sur le choix de livres plus simples au début. De plus, ils peuvent avoir plus de temps pour leurs lectures que les autres.

Une enseignante sur 6 donne des outils aux élèves en fonction de leurs difficultés. Pour ceux ayant des difficultés de décodage, les élèves possèdent un code couleur des sons (qu'ils ont depuis le CP et qu'ils gardent seulement s'ils en ont encore besoin), l'alphabet (pour les recherches dans le dictionnaire). De surcroît, l'enseignante possède certains codes gestuels reliés à certains sons pour aider des élèves.

Une enseignante réalise des décroisonnements dans le cadre de Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) pour les élèves en difficulté de décodage et fait également appel au maître E appartenant au Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED).

6. Interprétation

De par les résultats, nous pouvons constater que les enseignants du CM1 comprennent l'importance de la compréhension en lecture dans ce niveau de classe. Cette importance que les enseignants accordent à la compréhension en lecture se retrouve notamment dans cette notion de transversalité de la compréhension en lecture. En effet, les enseignants ont conscience que la lecture ne relève pas seulement de la matière destinée à cela. De plus, certains insistent sur cette difficulté que les élèves ont d'accéder au sens causé par de nombreux facteurs. Certains mentionnent même une baisse des capacités de compréhension chez leurs élèves, en les comparant soit à leur époque soit seulement aux élèves des années précédentes. On peut alors relier cette différence à la constatation d'une enseignante qui pense que les

élèves lisent de moins en moins, le numérique prenant peut-être une place plus importante de nos jours. En effet, il existe une corrélation entre la fréquence de lecture et les performances en lecture. Ecalte et Magnan (2008), admettent que l'exposition à l'écrit favorise le développement de la compréhension en lecture et l'acquisition de connaissances. Un cercle vicieux se met alors en place creusant une fois de plus les inégalités, les moins bons lecteurs évitant la situation de lecture freinant alors leur progression tandis que les plus performants lisent beaucoup plus volontairement et donc continue de progresser.

Les résultats montrent que les enseignants, quels que soient leur milieu, leur âge, etc, travaillent la compréhension en lecture plus ou moins sur un même modèle, chacun ajoutant ses habitudes. En effet, les lectures proviennent soit de livres ou de textes, ces dernières sont suivies de questions orales ou/et écrites données par les enseignants.

Même si certaines des enseignantes utilisent des questions orales, le typique questionnaire de lecture ressort souvent. À ce sujet, une enseignante exprime que cela peut « *dégouter les élèves* », une autre estime en faire peut-être trop souvent tandis qu'une autre faisant déjà une compréhension orale explique qu'elle fait des questions écrites pour qu'ils apprennent à rédiger des réponses. Ce questionnaire relève plutôt d'une « habitude » dans l'enseignement et les enseignants semblent oublier qu'il peut avoir plusieurs fonctions. En effet, celui-ci n'apprendra rien aux élèves s'il demande des informations mineures, dans ce cas il servira en fait d'évaluation et non d'apprentissage. C'est d'ailleurs ce qu'il semble être pour les enseignantes, un retour sur ce qu'ils ont compris. L'une d'elles justifie même son utilisation par le fait qu'à l'oral, elle ne peut savoir si tout le monde a compris. En effet, les questions portent alors sur le produit et non sur le processus.

Il faut alors, qu'elles soient orales ou écrites, distinguer les questions en deux catégories comme l'a fait Durkin (1981), les questions sur le produit (évaluation) qui semble être ce que font les enseignants puisqu'ils n'ont évoqué que ce type de questions lors des entretiens et les questions sur le processus (enseignement). Ces dernières amènent pourtant les élèves à réfléchir sur la façon dont ils sont arrivés aux réponses, ce qui est plus que nécessaire pour l'enseignement de la compréhension. Celles-ci permettent aussi de rendre explicites les mécanismes de la compréhension inaccessible à l'observation directe. Par ailleurs, un enseignement explicite de la compréhension est préconisé pour tous les élèves et à prolonger autant que nécessaire pour les élèves moyens ou faibles telle est l'une des recommandations de la conférence de consensus sur la lecture datant de 2016. L'enseignant devrait alors poser ces

deux types de questions en fonction des objectifs visés, l'enseignement de stratégies ou bien un travail sur le contenu des textes.

Certaines des enseignantes réalisent aussi des questions orales collectives, l'une d'elles précise que ce retour sur la compréhension permet l'organisation des idées. Il s'agit véritablement d'une bonne stratégie puisque la co-construction de la signification par la discussion ouverte avec l'enseignant et les pairs permet selon Giasson (2012) de se concentrer sur les idées et les liens de l'histoire pour se faire une représentation mentale du texte.

On peut se demander l'intérêt du questionnaire écrit pour les élèves en difficulté si ce n'est d'évaluer la compréhension. En effet, les questions écrites confrontent encore plus les élèves à leurs difficultés puisqu'ils ont déjà du mal à lire les textes et on leur demande ensuite de lire et comprendre des questions. Les questions orales pour ces élèves semblent alors plus propices à leur progression dans cette acquisition longue qu'est la compréhension en lecture.

De plus, pour évaluer la compréhension il ne faut pas négliger le rappel de récit qui serait un des meilleurs moyens pour évaluer cette compréhension en lecture, selon Giasson (2012). En effet, ce rappel permet d'avoir une vue d'ensemble de ce que l'élève a compris contrairement aux questions posées qui portent simplement sur une partie de l'histoire la plupart du temps.

Pour différencier en fonction des difficultés des élèves, il faut alors trouver la source du problème dans la compréhension en lecture. Il apparaît lors de ces entretiens que les enseignants connaissent certaines sources de problèmes de compréhension en lecture puisqu'ils citent tous les difficultés de compréhension liées à la fluidité de lecture et au manque de vocabulaire. En effet, ce sont deux obstacles qui ont été révélés par les recherches comme liés directement aux performances de compréhension en lecture. Ces difficultés sont des particularités de profil d'élève "faible compreneur".

Il apparaît au vu des résultats que l'importance du vocabulaire dans la compréhension en lecture est bien connue des enseignants. En outre, deux d'entre elles procèdent à un enrichissement du vocabulaire à partir de mots choisis ou de mots incompris dans les lectures tandis qu'une autre fait travailler une stratégie explicitement à ses élèves : l'utilisation du contexte pour trouver un mot. Ils réalisent alors des exercices où un mot est caché dans un texte et ils doivent trouver ce mot grâce aux contextes. Il s'agit alors d'un travail sur la prise d'indice afin d'étendre et d'approfondir le vocabulaire. Cette dernière activité permet de travailler les inférences lexicales qui restent importantes pour la compréhension. De plus, cette dernière enseignante fait également un travail sur le champ lexical avec ses élèves.

Cependant, il est surprenant qu'aucun des enseignants n'évoque les difficultés d'autorégulation de la compréhension qui est pourtant une autre particularité de cette catégorie de lecteur. Ils ont alors une faible capacité à contrôler et réguler leur lecture. On peut donc se demander si aucun enseignant n'a repéré cette difficulté ou si tout simplement celle-ci allant de soi elle n'a pas été précisée qu'elle soit vue implicitement ou explicitement. De plus, l'autorégulation n'a pas été non plus évoquée en tant que stratégie à enseigner que cela soit pour les élèves en difficulté ou la classe entière. Il semble pourtant indispensable d'enseigner cette stratégie explicitement afin de rendre visible les mécanismes invisibles de la compréhension.

On constate alors que malgré la diversité de la population, tous les enseignants se rejoignent sur ces différents points.

Une autre difficulté bien connue de la lecture est le déchiffrement, 4 sur 6 des enseignants l'ont présentée en relation avec la compréhension. En effet, il faut pouvoir dépasser cet obstacle qu'est le déchiffrement pour pouvoir accéder au sens si l'on veut que la lecture se fasse par l'élève lui-même. Il s'agit alors de profil d'élève "faible lecteur".

Cependant, il faut faire attention comme l'ont exprimé 3 des enseignantes, une mauvaise compréhension peut être due à un mauvais déchiffrement, mais elle n'est pas toujours reliée. C'est-à-dire qu'un élève peut lire sans difficulté, mais ne pas comprendre ce qu'il lit et inversement, le fait qu'un élève déchiffre mal n'enlève en rien sa capacité à comprendre des textes. On peut alors interpréter une certaine compréhension de ses différents profils de lecteur par quelques enseignantes interrogées. En effet, parmi les difficultés, la compréhension « pure » sans souci de lecture a été évoquée par un peu plus de la moitié des enseignantes.

De nombreuses autres difficultés ont été citées, mais elles ne semblent pas évidentes pour tout le monde n'ayant été évoquées que par seulement 1 ou 2 enseignantes, par exemple : l'implicite, la motivation, l'oubli du but de la lecture, l'imagerie mentale lors de la lecture, la représentation de l'univers du récit, le sens figuré dans les textes et les questions, l'association des pronoms personnels aux référents dans des phrases ou bien encore la surcharge cognitive lors de lecture à voix haute ou au contraire la lecture silencieuse. Pourtant, toutes ces difficultés sont également très importantes et demandent une attention particulière pour faire acquérir cette difficile compétence qu'est la compréhension en lecture. Les enseignantes semblent alors connaître un certain nombre de difficultés de compréhension en lecture, mais il est difficile de dire avec ces entretiens si elles ont été identifiées clairement pour chaque élève.

Le fait de vouloir et de devoir adapter pour les élèves en difficulté semble aller de soi pour la plupart des enseignants. Une enseignante a même montré qu'elle avait réellement conscience de l'hétérogénéité d'une classe, plus précisément de sa classe, chaque élève ayant son propre vécu, sa propre famille et par conséquent ses propres lectures.

Les résultats sont plus que significatifs concernant la mise en place d'une différenciation bien précise. Tous les enseignants interrogés lors de la recherche apportent la même différenciation à tous les élèves en difficulté. Il ne s'agit pas d'un travail plus intensif comme évoqué dans la seconde hypothèse, mais au contraire d'un allègement du travail renvoyant soit à une réduction de celui-ci ou bien à une simplification ou encore les deux. La différenciation se fait sur le support, en réduisant la lecture, le nombre de questions (ne laissant que les questions « basiques ») ou encore modifiant les questions. Cette différenciation concerne aussi les exigences demandées puisqu'elles sont au vu du travail réduit et/ou simplifié moins élevées que pour les autres. Il s'agit alors d'une adaptation des conditions de réalisation d'une tâche (ici supports et exigences). Cet allègement est justifié par l'une d'entre elles par le fait que pour les élèves en difficulté, le travail peut paraître immense et les bloquer. Cette dernière donne alors plus au fur et à mesure de l'année quand ces derniers sont prêts. Par cette volonté de bien faire, en proposant des activités plus simples et donc moins stimulantes, les enseignantes peuvent engendrer des effets négatifs sur les apprentissages notamment en creusant les inégalités scolaires ainsi que sur la motivation des élèves. Il faut alors que les enseignants restent vigilants pour éviter cela. La différenciation sur le support est tout à fait possible par exemple lors de la réduction de la lecture, on peut alors supprimer les informations inutiles afin de libérer les ressources cognitives. De plus, concernant les exigences, il faut donner évidemment du travail adapté aux capacités de chacun, mais il faut également garantir des objectifs ambitieux communs à tous, des attentes scolaires élevées pour tous, là se trouve la difficulté. À ce sujet, 2 enseignantes expriment justement le fait de faire la différence entre les élèves « qui peuvent » et « ceux qui ne peuvent pas ». L'une explique qu'elle différencie les attendus et objectifs selon les élèves. En effet comme précisé plus haut, les exigences ne sont pas les mêmes en fonction du niveau de l'élève. Il faut alors une fois de plus faire attention à ne pas engendrer des effets négatifs. Il apparaît alors nécessaire de modifier les attendus sans pour autant creuser des écarts, il faut exiger de chacun le meilleur de ses capacités. Concernant les exigences moins élevées comme différenciation, celles-ci touchent également les réponses attendues aux questions de compréhension pour 3 enseignantes (réponse sans faire de phrases, phrases courtes, questions à choix multiples). Cette différenciation ne touche pas vraiment la compréhension en lecture directement, mais plutôt l'écriture, elle permet alors une

surcharge cognitive moins élevée pour l'élève qui peut mettre toute sa concentration dans la compréhension.

Une enseignante conseille les élèves dans le choix de leur lecture afin qu'il soit adapté à leur capacité. Les élèves ont donc, avec le rallye lecture des livres différents correspondant à leur niveau. Une autre enseignante explique qu'elle peut prendre 7 textes différents, chacun correspondant au niveau de ses élèves. Une fois de plus, la différenciation se fait au niveau du support. Cependant, un point important est soulevé par cette dernière lors de son explication. En effet, elle précise qu'elle n'a que 7 CM1 et qu'elle ne fait pas cela avec ses 15 CE2. Il s'agit pour elle d'une question d'effectif. L'individualisation se fait plus naturellement avec un faible effectif. Lorsque le nombre d'élèves augmente, l'individualisation se perd au profit des « groupes de niveau » beaucoup plus pratiques pour l'enseignant. Pourtant, l'enseignante sait que dans un même groupe de niveau se trouve à l'intérieur encore des niveaux différents. Cependant pour cette enseignante le côté pratique l'emporte, l'individualisation du support amenant une charge de travail considérable pour ses 15 CE2.

Au contraire, une autre enseignante utilise les mêmes textes pour tous trouvant cela moins discriminant, mais elle donne simplement moins à lire et moins de questions. Elle exprime même ne plus simplifier (vocabulaire plus simple, image à remettre dans l'ordre...) à présent, car lorsqu'elle le faisait, elle avait l'impression que les élèves en faisaient d'autant moins. Cette enseignante a alors pris conscience des effets négatifs que peut engendrer une simplification du travail demandé aux élèves. Enfin, elle précise préférer le travail sur des textes pour les élèves en difficulté, car selon elle, ces derniers se « noient » dans les livres pour chercher les informations, l'obligeant ainsi à préciser les pages où les informations se trouvent pour certains élèves en difficulté.

Par ailleurs, il est étonnant de constater lors de ces entretiens qu'aucune enseignante n'a évoqué un travail sur la structure des textes en relation avec la compréhension. Pourtant l'utilisation de la structure des textes fait partie des macroprocessus, une des catégories d'habiletés mise en œuvre lors de la lecture. Cette maîtrise est un prédicteur important dans la compréhension des textes et elle permet notamment de libérer la mémoire de travail pour une meilleure concentration sur la compréhension du texte en lui-même. On peut tout de même penser que ce travail est fait en classe d'après des programmes à suivre, mais qu'il n'est peut-être pas directement relié à une aide pour la compréhension par les enseignantes interrogées.

Deux autres enseignantes utilisent des groupes de niveau avec leurs élèves de CM1 dans cette recherche. Celles-ci n'ont pas évoqué la justification de ce choix, mais l'on peut

supposer qu'il s'agit également d'une question d'effectif. L'une d'entre elles n'en fait cependant pas réellement en compréhension en lecture puisqu'elle parle seulement de ses groupes concernant les dictées d'orthographe. La seconde enseignante utilise les groupes de niveau en atelier de lecture et propose à son groupe le moins performant des activités différentes, simplifiées, plus courtes, ce qui renvoie une fois de plus à un allègement du travail. Cette dernière par son travail sous forme d'atelier, se retrouve alors avec un groupe dirigé, la taille du groupe avec lequel elle travaille est alors réduite ce qui est bénéfique aux élèves en retard. En effet, les autres groupes sont en autonomie sur la lecture rapide, la lecture plaisir et l'avancement de leur livret des « Incorruptibles » ou encore d'autres choses en fonction de la semaine. Les groupes sont alors formés sur le niveau des élèves dans un domaine précis (orthographe, lecture). Pour autant, ces groupes de niveau ne différencient pas en fonction des difficultés rencontrées par chaque élève. Cette façon de former les groupes peut engendrer un creusement des écarts entre les niveaux, c'est pourquoi Meirieu propose alors les groupes de besoin se formant en repérant les difficultés majeures de chaque élève. Une seule enseignante, lors de la recherche, à évoquer le travail en groupe de besoin notamment concernant la compréhension en lecture. Ce dispositif étant un levier important pour la différenciation, il apparaît étonnant qu'une seule enseignante sur 6 ne le mette en place ou même ne l'évoque. Cette dernière explique que dans ces groupes de besoin, les élèves vont travailler différemment sur des éléments qu'elle ne ferait pas avec les autres (première de couverture, 4ème de couverture, inférences et vocabulaire). Il s'agit d'une différenciation sur les contenus d'apprentissages. Elle précise un point très important en exprimant le fait que dans ces groupes de besoin, le travail est individualisé, et qu'il est très rare que tous les élèves en difficulté fassent la même chose et qu'elles ne proposent pas les mêmes outils à tout le monde. Elle dit alors que ces groupes de besoin sont une sorte d'excuse pour avoir ses élèves là autour d'elle. On peut alors supposer que l'enseignante faisant ses ateliers de lecture selon les groupes de niveau cherche également à les avoir autour d'elle lors de l'atelier dirigé, pour pouvoir les aider individuellement en plus de la simplification du travail donné. En effet, elle n'est pas la seule à montrer le besoin d'être auprès des élèves en difficulté pour différencier. L'enseignante utilisant les groupes de besoin peut individuellement les aider en fonction des problèmes. Elle exprimera même l'envie de faire lire les plus en difficulté à la bibliothèque.

3 autres enseignantes évoquent cette pratique qui est d'aller aider individuellement les élèves lors de la classe en fonction de leur difficulté. On constate alors que c'est une différenciation importante et qui de plus se fait en fonction des difficultés de chacun puisqu'elle est individuelle. Elle correspond donc à la première hypothèse d'une certaine manière.

Deux enseignantes précisent quant à elle individualiser sur le moment en fonction des difficultés ne pouvant pas toujours prévoir à l'avance. La différenciation peut-être alors spontanée, elle n'est pas pensée en amont même si les enseignants savent plus ou moins quels élèves ils devront aider. En effet, il n'est pas toujours facile pour l'enseignant de prévoir les difficultés éventuelles de chaque élève, c'est pourquoi celle-ci peut avoir un caractère imprévu.

Pour différencier, la moitié des enseignantes interrogées utilise comme différenciation : l'entraide. Il s'agit d'un dispositif dans la classe qui est justement recommandé pour la différenciation lors de la conférence de consensus de 2017 sur la pédagogie différenciée, qu'il soit sous forme de tutorat, de travail de groupe ou de simple entraide autorisé par l'enseignante. La première a mis en place un tutorat pour les élèves en grande difficulté de lecture déchiffrage (lecture des consignes). Une autre exprime la stimulation des élèves en difficulté lors du travail de groupe par les élèves performants, mais aussi la démonstration de réponses « correctes ». Enfin la dernière accepte l'entraide, sans donner les réponses, mais plutôt d'expliquer la question ou encore de donner des indices sur l'endroit où se trouve la réponse. La première et la dernière de ses enseignantes relient cette différenciation aux côtés pratiques expliquant qu'elles ne peuvent pas toujours être là pour ceux en difficulté et de plus certains élèves ne vont pas non plus demander de l'aide. On peut alors comprendre qu'elles allient le côté pratique aux côtés pédagogiques. Tandis que la deuxième enseignante citée voit cela plutôt comme une réelle stimulation entre élèves quand il y a un projet commun, un travail à réaliser tous ensemble.

La moitié des enseignantes travaille la fluidité de lecture en APC. En effet, si toutes les enseignantes comprennent le rôle important que joue la fluidité dans la lecture seulement 3 mettent une remédiation en place lors des APC. En effet, comme l'ont précisé deux enseignantes, ce travail lors des heures de classe entière est plus que difficile notamment de par le fait que ce travail est individuel et qu'il n'est pas compatible avec un effectif important. C'est pourquoi un groupe de taille réduit est nécessaire pour cette remédiation. Cette différenciation est alors ciblée pour les élèves puisqu'elle est faite en fonction de leurs difficultés, ici la fluidité. Cela correspond bien à ma première hypothèse où les enseignants amènent une remédiation en fonction de la difficulté : un travail sur la fluidité. Il apparaît alors que ces groupes formés en APC sont finalement des groupes de besoin ciblés sur le manque de fluidité. Alors même s'ils n'ont pas été évoqués, les enseignants n'ayant peut-être pas l'impression d'en faire, il n'y a pas seulement une enseignante réalisant des groupes de besoin, mais trois, deux ne le faisant que pour la fluidité tandis qu'une le fait à la fois pour la fluidité et la compréh-

sion en lecture (inférences, 1^{ère} de couverture...). De plus, ces APC rentrent dans le cadre d'un travail plus intensif puisque les élèves en bénéficiant possèdent un temps d'enseignement supérieur aux autres élèves. Cette remédiation est alors celle évoquée dans ma seconde hypothèse même si elle n'est pas commune à tous ceux en difficulté de compréhension en lecture.

Pour savoir quels élèves ont besoin de cette remédiation concernant la fluidité de lecture, 2 enseignantes ont réalisé des tests diagnostiques, la troisième ayant sûrement jugé sans test formel. Ainsi ces trois enseignantes ont clairement identifié cette difficulté pour des élèves ciblés. De plus, nous pouvons constater que 2 autres enseignantes réalisent aussi des tests diagnostiques, une sur la lecture de consigne et l'autre n'a pas précisé le domaine. Astolfi (1992) dit à ce sujet qu'un enseignement efficace est précédé d'une phase d'état des lieux théorique et précise qu'il doit être pensé en termes d'obstacles à franchir pour chaque élève. Ces tests permettent alors de voir justement les besoins de certains élèves sur certaines compétences. Un enseignement efficace se doit d'être commencé par une phase d'analyse de l'élève pour trouver les difficultés précises. Ainsi le premier moment de la différenciation est le diagnostic. Legrand dit quant à lui qu'il faut partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée afin de différencier rationnellement son enseignement. Philippe Meirieu (1996) parle d'inventivité régulée où les propositions pédagogiques différenciées permettent d'identifier ce qui convient aux élèves et l'observation de leurs effets permet de réguler celles-ci.

Pour différencier, il est important de mettre en place des évaluations assez précises dont le type correspond aux objectifs poursuivis (évaluation diagnostique, formative, sommative, auto-évaluation et coévaluation). À part l'évaluation diagnostique, il est important de noter qu'aucune autre forme d'évaluation n'a été évoquée lors des entretiens même s'il apparaît évident que d'autres formes d'évaluation sont mises en place dans leur classe notamment par l'intermédiaire de leurs questions écrites et/ou orales citées précédemment.

Les retranscriptions ont permis de constater que 3 des enseignantes lisent à voix haute les textes pour les élèves en difficulté de lecture que celle-ci soit liée au déchiffrement, à la fluidité ou encore à la dyslexie. Il s'agit alors d'une réelle différenciation ciblée. Même si toute la classe bénéficie le plus souvent de cette lecture collective, elle est en réalité destinée aux élèves en difficulté, afin qu'ils puissent travailler leur compréhension au même titre que les autres élèves, c'est-à-dire sans obstacle qui influe sur cette compréhension. Ainsi les élèves ne comprenant pas à cause de cette lecture difficile peuvent travailler leur compréhension « pure ».

Dans la même optique, une enseignante remarque que deux élèves comprennent mieux lorsqu'elles lisent à voix haute leur texte. C'est pourquoi lors des compréhensions en lecture, elle différencie en laissant ces deux derniers lire de la façon qui leur convient pour travailler leur compréhension dans les meilleures conditions.

Une des enseignantes différencie la stimulation orale des élèves en difficulté ne demandant que des lectures de consignes et des recherches/lectures de définitions dans le dictionnaire. On peut alors se demander s'il s'agit d'une bonne différenciation. L'enseignante souhaite sûrement par cette stimulation ne pas demander de lire de « longs » textes à ses élèves pour ne pas les mettre en difficulté, mais c'est pourtant ces élèves qui ont le plus besoin de lire. En effet, pour qu'ils s'améliorent, il faut augmenter le temps d'enseignement, d'entraînement.

Une seule enseignante évoque la différenciation mise en place pour un élève à besoins éducatifs particuliers en relation avec la lecture compréhension, ici un élève dyslexique et dysorthographique. En plus, de lire à voix haute, elle utilise également l'écriture Opendys et joue le rôle de secrétaire pour écrire ses réponses notamment lors des différentes compréhensions en lecture. Une fois de plus, il s'agit d'une différenciation bien ciblée, concernant le support, mais aussi une aide ponctuelle qu'elle lui apporte.

Une seule enseignante explique donner un temps supplémentaire pour des lectures concernant les élèves en difficulté, ce qui est un paramètre de différenciation très important. Chacun avançant à son rythme dans les apprentissages, mais aussi dans une simple lecture, il paraît alors indispensable de prendre en compte ce paramètre du temps qui peut stresser les élèves en difficulté et donc accentuer leur échec dans la lecture oubliant le but final qui est la compréhension et non la rapidité.

Deux enseignantes lors de leur entretien ont exprimé explicitement la volonté de ne pas mettre en échec les élèves. Elles donnent alors des livres en lien avec leur capacité et des questions auxquelles ils sont capables de répondre, augmentant le niveau au fur et à mesure quand l'élève est prêt. En effet, pour tous les élèves, mais surtout ceux en difficulté le sentiment de compétence est un point central de la motivation et la motivation étant elle-même un point central dans la compréhension mais aussi la différenciation. On peut noter également que des enseignantes ont invoqué la motivation pour la classe entière notamment une en proposant des livres qui leur plaisent. Ainsi elle joue sur la variable à la fois du texte, mais aussi du lecteur en apportant des textes qui éveillent leur intérêt et par conséquent jouent sur leur motivation. En effet, la motivation tout comme le concept de soi comme lecteur et la peur de

l'échec font partie des structures affectives du lecteur, cette prise en compte est alors importante puisque le lecteur fait partie des trois variables influençant la compréhension de lecture selon le modèle contemporain explicatif du processus de lecture. De plus, comme il a été dit plus haut, il peut s'agir également d'une difficulté. Une école utilise même un système de récompense pour les meilleurs lecteurs (bon d'achat pour des livres). Cependant, si cela peut motiver les plus performants, on peut se demander qu'en est-il des élèves en difficulté ? Il faudrait alors voir si cela ne leur met pas trop de pression ou encore si cela ne les décourage pas de se comparer aux plus performants de la classe. Cette récompense amènerait ainsi l'effet contraire à celui voulu. On pourrait relier aussi la motivation à la lecture plaisir. Seulement trois enseignantes ont parlé lors des entretiens de la lecture plaisir (atelier lecture plaisir, rallyes lectures, lire pendant ¼ d'heure le livre que l'on veut, lecture partage). En effet, il faut montrer à tous les élèves plus particulièrement à ceux en difficulté que la lecture peut être un loisir afin de stimuler leur intérêt pour la lecture, ce qui aura alors un impact positif sur la compréhension en lecture.

Une seule enseignante donne des outils aux élèves en fonction de leur difficulté afin de différencier notamment sur la compréhension en lecture. Par exemple, pour ceux qui ont des difficultés de décodage, ils possèdent un code couleur des sons sur leur table qui les aide pendant leur lecture. Cet outil d'aide est une différenciation qui dépasse le cadre de la classe, car il s'élargit à l'école entière. En effet, mis en place dès le CP, les élèves le conservent seulement s'ils en ont besoin. Il est vrai qu'il est important de désigner l'école entière comme lieu de construction de la pédagogie. Ils possèdent également sur leur table l'alphabet qui les aide dans leur recherche dans le dictionnaire. Les outils mis à disposition des élèves sont de réelles clés pour la différenciation, car ils permettent de faire atteindre des objectifs communs à tous les élèves, mais par des voies différentes tout en leur permettant de conserver une certaine autonomie. Cet outil leur permet de ne pas rester bloquer dans la lecture (déchiffrement) et de pouvoir se concentrer un peu plus sur la compréhension. Cette même enseignante utilise un code gestuel pour certains sons complexes afin d'aider une fois de plus les élèves en difficulté.

Enfin, dépassant également le cadre de la classe, cette enseignante réalise des décroisements avec la classe de CE1 dans le cadre d'un PPRE afin de remédier aux difficultés de décodage de certains élèves. Ne pouvant revoir les bases dans sa classe, ce décroisement permet un temps d'enseignement plus important concernant les besoins de certains élèves. L'élève a alors un travail plus intensif de par un temps d'enseignement plus conséquent

comme évoqué dans ma seconde hypothèse, mais cette remédiation est ciblée comme dans ma première hypothèse. L'enseignante cible alors sa différenciation en fonction de la difficulté en amenant un travail plus intensif comme remédiation. De plus, cette même enseignante fait appel au maître E ce qui permet une fois de plus d'intensifier le travail en petit groupe sur une difficulté bien ciblée, mais cette fois avec un intervenant différent. Cette intervention s'avère tout à fait adaptée aux élèves en difficulté.

Une enseignante évoque l'enseignement à ses élèves en difficulté d'une stratégie en lien avec la compréhension : les inférences. En effet, cette stratégie très importante est également travaillée par trois autres enseignantes, mais pour la classe entière soit en collectif ou en atelier dirigé, deux d'entre elles ne citant pas le mot exact, mais parlant de prise d'indices. Les habiletés d'inférences expliquent directement et de manière importante les performances en compréhension. La production d'inférence est bien au cœur de la compréhension et il faut l'enseigner explicitement. Elle fait d'ailleurs partie des habiletés à mettre en œuvre lors de la lecture. Par ailleurs, les enseignantes n'ont pas évoqué le travail sur l'implicite fait avec les élèves en difficulté si l'on se base sur les propos des enseignantes interrogées. On peut constater également qu'elle n'est pas réellement travaillée avec la classe entière non plus. En effet, seulement 3 l'ont évoqué, et seulement une a précisé le travailler de façon informelle. Cependant, on peut comprendre que l'implicite est finalement travaillé avec les élèves des enseignantes travaillant sur la prise d'indices dans le texte, ici les inférences fondées sur le texte. Donc une enseignante travaillerait l'implicite avec les élèves en difficulté et trois autres avec la classe entière.

Concernant les inférences, une des enseignantes travaille avec tous ses élèves lors d'atelier dirigé sur les inférences référentielles. En effet, c'est la seule ayant évoqué le travail sur l'utilisation des référents, les autres enseignantes travaillant sur les inférences n'ont pas précisé le type. En plus de l'utilisation des référents, elle travaille également sur les connecteurs qui font partie aussi des habiletés mises en œuvre par le lecteur lors de la compréhension. Il s'agit du processus d'intégration. Ce travail est alors très important pour les élèves de la classe, car les marques de cohésion permettent l'élaboration d'un modèle de situation cohérent et permettent ainsi de faciliter la compréhension. Ces habiletés sont essentielles, il est alors étonnant qu'une seule enseignante ne l'évoque dans son travail de classe. On peut noter aussi que le lien entre la grammaire et la compréhension est peu connu puisque seulement deux enseignantes sur les 6 les associent, dont une seule le travaille. On peut alors supposer que les autres enseignants travaillent les connecteurs et les pronoms personnels en grammaire

sans l'associer à la compréhension. De plus, elle est la seule à expliquer son travail sur l'organisation du récit de façon formelle lors de ces mêmes ateliers. En effet, organiser le récit est une stratégie postérieure à la lecture qui permet une restructuration et une organisation des informations. Cette enseignante va alors dans le sens des travaux de Bianco (2015) puisqu'il s'agit d'une des 4 stratégies de lecture-compréhension exposées par la chercheuse.

En outre, une enseignante évoque un travail sur la 1^{ère} de couverture, la 4^e de couverture avec ses élèves en difficulté de compréhension lors de ses groupes de besoin. On peut alors supposer qu'il ne s'agit pas d'un simple travail sur la composition d'un livre, mais bien d'une réelle stratégie de pré-lecture préparant ainsi ses élèves à une lecture active en anticipant le sujet, le thème de la lecture. Cette stratégie est alors tout à fait adaptée aux élèves en difficulté de compréhension et il s'agit une fois de plus d'une des stratégies de lecture-compréhension mise en avant par Bianco (2015).

Une autre intervention bénéfique aux élèves en difficulté de compréhension est le guidage pas à pas, c'est-à-dire une discussion au cours du texte pour se créer une représentation et rendre transparents les processus de compréhension. Une seule des enseignantes fait alors cela avec ses élèves en difficulté les prenant individuellement en leur demandant ce qu'ils ont compris passage par passage au travers d'une discussion orale. Concernant cette représentation mentale, seulement deux enseignantes sur 6 ont évoqué l'imagerie mentale que l'on se fait lors d'une lecture. En effet, il faut que les élèves se construisent dans leur tête une représentation mentale cohérente et cela doit être enseigné explicitement.

Une enseignante utilise le numérique en APC pour travailler la compréhension de consignes. Ce logiciel éducatif comme elle l'explique lors de l'entretien possède plusieurs niveaux de difficulté ce qui permet alors de différencier en fonction du niveau de chaque élève. Il est vrai que le numérique peut être un outil utile pour les enseignants afin de les aider dans la mise en œuvre de cette différenciation.

De façon générale, nous pourrions comprendre que la moitié des enseignantes différencient plus ou moins la compréhension en lecture en fonction des difficultés des élèves ce qui rejoint la première hypothèse. L'une d'elles (entretien n°2) différenciant totalement pour tous ses élèves de façon individualisée selon les difficultés. Nous pouvons relier cela au cadre de son école se trouvant en REP+, amenant une différenciation plus que nécessaire au vu des grandes difficultés de lecture de ses élèves notamment en déchiffrage. Nous pourrions alors penser que cette différenciation est due au milieu, cependant l'autre enseignante en REP+ réa-

lise une différenciation pédagogique elle aussi, mais pas selon les difficultés des élèves, mais plutôt du niveau donnant alors plus ou moins de travail. De plus, les deux autres enseignantes qui différencient en fonction des difficultés des élèves sont quant à elle respectivement dans un milieu REP et favorisé, ce qui écarte le facteur lieu où se situe l'école. Par ailleurs, nous pourrions penser que cette différence de pratique entre les enseignants serait due à la proximité temporelle de leur formation initiale ou encore aux années d'expérience dans l'enseignement. Cependant les trois enseignantes qui différencient en fonction de difficulté ciblée ont bénéficié de la formation initiale récemment, mais aussi il y a longtemps et par conséquent leurs années d'expériences vont de 2 ans à 28 ans. En outre, d'autres enseignantes parmi celles qui différencient selon les niveaux des élèves et non selon les difficultés précises de chacun ont également un nombre d'années d'expérience différent et une formation initiale plus ou moins proche. L'influence du nombre d'années d'enseignement ou de la formation plus ou moins récente sur les pratiques de différenciation n'est alors pas vérifiée pour cette recherche. Parmi les trois enseignantes différenciant en fonction des difficultés, on pourrait mettre en avant le fait que celle qui différencie vraiment de façon approfondie (outils, décloisonnement, groupe de besoin...) se trouve dans une école où un système de différenciation est mis en place au niveau de l'école entière. Ce qui amènerait une certaine dynamique au sein de chaque classe.

La première hypothèse qui suppose que les enseignants utilisent de nombreuses méthodes adaptées à chaque élève en fonction de leurs difficultés pour acquérir la compréhension en lecture ne peut alors être affirmée puisqu'elle dépend de l'enseignant en question.

La deuxième hypothèse suggérait que les enseignants ne différencient pas les difficultés des élèves, ceux possédant une difficulté, des lacunes dans ce domaine bénéficient de la même remédiation : un travail plus intensif. Celle-ci est quant à elle partiellement vérifiée puisque les enseignants apportent une remédiation commune aux élèves en difficulté, mais celle-ci n'est pas une intensification du travail, mais un allègement du travail. En effet, comme il a été vu précédemment, toutes les enseignantes amènent un allègement du travail de par une réduction et/ou une simplification afin d'aider les élèves en difficulté. Cependant, on observe tout de même une intensification du travail pour les élèves en difficulté c'est-à-dire travailler plus sur cette compétence que les autres sans difficulté de la part de trois enseignantes. Le travail intensifié, contrairement à ce qui est dit dans l'hypothèse ne se fait pas pour tous les élèves en difficulté telle une remédiation commune, mais en fonction de difficultés bien précises puisqu'elle relève d'un manque de fluidité travaillée en APC, d'un groupe

besoin en compréhension en lecture pour une des enseignantes ou encore d'un décloisonnement fait par cette même enseignante pour travailler le déchiffrement.

On peut alors supposer que tous les enseignants ne différencient pas en fonction des difficultés de chacun parce qu'ils n'ont pas les outils ou les méthodes pour le faire. En effet, il ne s'agit pas d'un manque de conscience des différentes difficultés des élèves, celles-ci étant connu pour la plupart. On peut souligner aussi le fait que l'effectif important peut être un frein, cela a notamment été évoqué par une enseignante exprimant ne pas différencier individuellement pour ses 15 CE2 alors qu'elle le fait pour ses 7 CM1. Même s'il s'agit d'une différenciation en fonction des niveaux, cette raison peut s'appliquer aussi à la différenciation en fonction des difficultés. Deux enseignantes expriment même la difficulté du métier en relation avec la différenciation soit due à un tâtonnement perpétuel pour donner un travail aux élèves en adéquation avec leurs capacités ou encore due à l'imprévu des difficultés qui ne peuvent être toujours anticipé. La réussite de tous les élèves est alors un réel défi dans la prise en compte de chaque élève. L'enseignant a pour but de faire atteindre des attendus similaires à tous, en adéquation avec la demande de l'institution, ce qui peut engendrer une certaine pression pour ces derniers pouvant alors délaissé quelques parts les élèves en difficulté retardant le rythme collectif.

Il faut de plus ajouter à cette interprétation que le faible échantillon rend difficile l'affirmation ou non des hypothèses faites. Elle a cependant permis de cerner une première approche de cette différenciation faite en compréhension en lecture en fonction des difficultés et elle mériterait un approfondissement.

CONCLUSION

L'acquisition de la compréhension en lecture est un processus long et complexe. Elle est alors plus qu'importante à enseigner étant donné son utilité voire même sa nécessité dans le monde d'aujourd'hui. Pour tous les élèves, il s'agit d'un apprentissage primordial qui peut s'avérer laborieux pour certains. En effet, les enseignants se doivent de remédier aux difficultés concernant cette compétence au vu de son importance pour toute la scolarité et la vie future. Une réflexion est alors nécessaire, c'est que j'ai essayé d'entreprendre lors de la réalisation de ce mémoire où ma problématique est : comment les enseignants du CM1 amènent-ils les élèves en difficulté de compréhension en lecture à acquérir les habiletés et stratégies nécessaires à ce processus si complexe tout en prenant en compte la diversité des difficultés qui demande des remédiations personnelles et adaptées à chacun ? Ma première hypothèse est que les enseignants utilisent de nombreuses méthodes adaptées à chaque élève en fonction de leurs difficultés. Celle-ci n'a pas été vérifiée, tout d'abord parce que tous les enseignants interrogés ne différencient pas en fonction de difficultés précises reliées à chaque élève. En effet, certains différencient en fonction des difficultés de chacun, les sources des problèmes étant clairement identifiées et d'autres différencient en fonction de leur niveau dans la compétence. Cette façon de faire dépend alors de l'enseignant lui-même, l'élève est unique c'est une certitude, mais il ne faut pas oublier que l'enseignant aussi. En effet, ils ont chacun leur connaissance en compréhension en lecture et en différenciation, leurs expériences sont variées et non comparables, tant de facteurs à prendre en compte pouvant avoir un impact sur cette pratique de différenciation en compréhension en lecture. Concernant ma seconde hypothèse qui est au contraire que les enseignants ne différencient pas les difficultés des élèves, tous ceux possédant une difficulté, des lacunes dans ce domaine bénéficient de la même remédiation : un travail plus intensif, on peut conclure que les enseignantes lors de cette recherche n'ont pas permis de vérifier entièrement l'hypothèse. Une remédiation commune à tous les élèves en difficulté a bien été mise en avant, mais il ne s'agit pas d'une intensification du travail, mais d'un allègement de celui-ci (simplification et/ou réduction du travail). De plus, une intensification du travail est tout de même faite par certains enseignants, mais pas pour tous les élèves en difficulté comme expliquée dans l'hypothèse, mais pour des élèves avec des difficultés bien ciblées, alors la remédiation est faite en fonction des difficultés de chacun.

Par ailleurs, des résultats auraient été surement plus représentatifs et donc plus approfondis avec un échantillon beaucoup plus important, mais aussi avec des observations directes dans les classes qui auraient permis peut-être un meilleur constat ne se basant pas que sur des propos.

De ce mémoire en ressort un sentiment de réelle difficulté de la part des enseignants d'appliquer cette différenciation avec précision selon chaque difficulté propre à chaque élève malgré une volonté de bien faire évidente. Cette recherche pose alors de nombreuses questions qui amènent des réflexions supplémentaires, par exemple d'où viennent les difficultés des enseignants à mettre en place cette différenciation ciblée pour la compréhension en lecture si complexe (effectifs des classes, manque de motivation, manque d'outils, manque de connaissances, manque de temps...)

Bibliographie

- Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod
- Blanchet, A et Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin
- Dubé F, Bessette L., Ouellet C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, p. 27-44
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J (2012). *La lecture, apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Giguère, M.-H., Turcotte, C. et Godbout, M.-J. (2016). Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, p. 141-160 .
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie* France : Presses Universitaires.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée* Paris : Hachette édition.

Sitographie

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/05/0/ense1169_annexe2V2_986050.pdf (consulté en octobre 2018)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf (consulté en octobre 2018)

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987 (consulté en octobre 2018)

<http://luxeuil.circo70.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/4/2018/08/programmesC3.pdf> (consulté en octobre 2018)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ense1169_annexe2V2_986050.pdf (consulté en octobre 2018)

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm (consulté en octobre 2018)

http://mapage.noos.fr/jc.rolland/doc_eppee/doc_educ_nat/Programmes%202008/hs3.pdf (consulté en octobre 2018)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/SPE_MEN_3-26-4-2018/19/9/BO_SPE_MEN_3_939199.pdf (consulté en octobre 2018)

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 (consulté en octobre 2018)

https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf (consulté en octobre 2018)

<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/> (consulté en octobre 2018)

<https://www.cnesco.fr/fr/lecture/> (consulté en mars 2017)

http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/ressources_peda/Masters/SLEC/entre_meth_recher.pdf (consulté en octobre 2018)

http://homepages.ulb.ac.be/~jmdecrol/Upload_enseignement/GeogF419_EntretiensPP.pdf (consulté en octobre 2018)

Annexes

Annexe 1 : guide de l'entretien

1 Phrase d'accroche :

Je mène une recherche sur la lecture dans les classes de CM1, première année du cycle de consolidation. Que pouvez me dire à ce sujet ?

2 Relance générale sur un sujet important du mémoire évoqué brièvement :

Vous avez dit « ... » Pouvez-vous développer ?

3 Consigne sur la compréhension en lecture si elle n'a pas été évoquée :

Concernant la compréhension en lecture que pouvez me dire à ce sujet ?

4 Relance sur la compréhension en lecture si elle a été évoquée, mais pas dans sa pratique de classe :

Vous m'avez parlé de la compréhension en lecture, que mettez-vous en place pour vos élèves concernant cette compétence ?

5 Consigne sur les différentes difficultés si elle n'a pas encore été évoquée :

Quelles sont les difficultés de compréhension en lecture perçues dans votre classe ?

6 Consigne sur la différenciation pédagogique si elle n'a pas encore été évoquée :

Que pouvez me dire sur la différenciation pédagogique ?

7 Relance sur la différenciation si elle a été évoquée, mais pas dans sa pratique de classe :

Vous venez de parler de la différenciation pédagogique, que mettez-vous en place comme différenciation pédagogique pour vos élèves ?

8 Relance pour confirmer ou non une hypothèse si elle n'a pas encore été indiquée :

Vous m'avez parlé des difficultés de vos élèves en compréhension en lecture et de la différenciation mise en place dans votre classe, celle-ci est-elle commune aux élèves en difficulté ou bien ciblée pour chacun ? Pouvez-vous développer ?

Annexe 2 : retranscriptions des entretiens menés

Entretien n°1 :

« Je mène une recherche sur la lecture dans les classes de CM1, première année du cycle de consolidation. Que pouvez me dire à ce sujet ?

Sur la lecture en général euh bah... qu'elle est essentielle pour arriver chez les grands. Et au niveau de la compréhension parce que lire c'est avant tout comprendre et malheureusement il y en a plein, de plus en plus bah qui arrivent, qui déchiffrent, mais qui ne comprennent absolument pas ce qu'ils lisent et puis bah pour la compréhension des consignes dans toutes les matières, la lecture elle est primordiale quoi. (Pause). Voilà donc on la retrouve systématiquement, il y a la littérature, mais c'est dans toutes les matières en fait, c'est complètement transversal et voilà. Donc un enfant qui a des difficultés de compréhension de lecture arrivé au CM c'est difficile un peu partout pour les consignes donc on oralise quand même de plus en plus les consignes quoi parce ce que bah il y en a plein qui sinon ne comprendrait pas, on fait répéter, qu'est-ce que tu as compris, toujours s'assurer que la consigne est comprise quoi parce que voilà.

Vous m'avez parlé de la compréhension en lecture, que mettez-vous en place pour vos élèves concernant cette compétence ?

Alors au niveau du travail bah on adapte c'est-à-dire que c'est juste je vais en donner moins, c'est-à-dire que l'on va partir sur les mêmes bases, mais les enfants qu'ont plus de mal ils vont dans l'atelier par exemple pour lire à haute voix parce que je me suis rendu compte que j'en ai deux s'ils ne lisent pas à haute voix, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Donc dans un premier temps, voilà ils sortent avec leur livre et vont lire à haute voix euh dans l'atelier et puis je vais essayer que d'ici la fin de l'année ils arrivent à lire dans leur tête quoi. Voilà c'est des petites choses comme ça, mais et puis bah quand on passe à l'écrit et qu'il y a un travail écrit bah ils auront un petit moins à faire, je vais plus m'occuper d'eux quoi il y en a pour qui ça roule tout seul et puis ce petit groupe là, mais je ne fais pas un travail différent parce que je l'ai fait et je me suis rendu compte que plus j'adaptais moins ils en faisaient. C'est-à-dire que je choisisais un texte sur le même thème et beaucoup plus facile au niveau du vocabulaire, etc. (pause). Les questions c'était des dessins entourés ou des images à remettre dans l'ordre et en fait plus je simplifiais moins ils en faisaient.

Vous avez trouvé cela contreproductif ?

Oui j'ai trouvé. Donc je me suis dit que partir d'une même base pour tout le monde déjà c'était moins comment dire discriminant quelque part que dire bon bah je fais des groupes différents. Mais ils sont différents dans le sens où je leur demande des choses différentes, mais sur le même texte quitte à lire que la première partie.

Vous utilisez les mêmes supports pour tous, mais vous adaptez ensuite alors ?

Voilà, et puis quand c'est repris en groupe, ils ont l'ensemble de l'histoire et puis le soir essayer qu'ils la relisent en entier à la maison. Et puis (pause) travailler la compréhension aussi j'essaie une fois par semaine c'est pas toujours facile des petits exercices systématiques euh de compréhension, qui travaille le vocabulaire essentiellement donc ça peut être aussi travailler sur le vocabulaire. Voilà. (pause) donc que j'ai trouvé dans une méthode de Retz, là on travaille, entourer rapidement tout ce qui fait partie de la cuisine par exemple, donc il y a des listes de mots et puis hop on y va, des choses comme ça où c'est un petit peu plus des exercices entre guillemets, parce que l'on ne travaille pas enfin j'essaie qu'il n'y ait pas que la compréhension dans un livre parce que je me rends compte que la littérature c'est bien, mais avant on travaillait beaucoup sur les textes et je pense qu'il faudra y revenir parce que les enfants qu'ont du mal sur un livre même s'il y a plein de passages qu'on leur lit un texte c'est plus court et puis on peut donner un texte histoire, documentaire. Voilà varier la littérature c'est bien je pense de lire plusieurs livres, mais 6 7 dans l'année bah du coup voilà c'est plus la lecture travaillée comme on pouvait la travailler un temps, ce qui fait que quand ils ont... (pause) ceux qui ont du mal en lecture quand ils ont des informations à aller chercher dans deux chapitres bah ils se noient quoi, forcément donc faut que je leur précise à quelle page ils vont trouver la réponse, dans un premier temps. (pause) Peut être revenir parfois à des choses un peu plus classiques je ne sais pas, à voir quoi, mais euh travailler juste des textes quoi et puis se dire bah on fait 3 livres dans l'année quoi parce que c'est bien aussi un livre suivi, mais euh travailler des thèmes particuliers on pouvait prendre un thème par exemple, ils prennent un texte documentaire, un extrait de roman, fin c'était riche aussi, mais bon. Voilà. (pause). Et puis là en APC je vais mettre en place le travail de fluidité, la fluence comme on dit, donc j'ai des tests que je vais leur faire passer et puis bah ça aussi ça fait partie de la lecture c'est que le nombre de mots par minute... Certains savent déchiffrer, mais ce n'est pas fluide quoi et puis mettre le ton après ça ça va être encore autre chose. Il faut qu'on revienne à cela parce qu'il y en a qui lisent tellement lentement que même quand ils te lisent tu ne com-

prends rien donc je me dis que dans leur tête ils ne comprennent rien quand ils lisent quoi. Donc je vais m'atteler à ce côté-là aussi, mais là en APC.

En plus petit groupe donc ?

Ouais

Vous allez faire un test à chacun ?

Ouais c'est ça, je vais les chronométrer et en fonction de ça après, il existe bah des exercices des choses à faire avec eux pour leur redonner du rythme quoi. Donc ce que je faisais l'année dernière ou il y a deux ans c'était avec un chronomètre donc je me chronométrais je leur lisais le texte je me chronométrais donc à un rythme voilà normal quoi et après je disais voilà il faut essayer de se rapprocher le plus possible de ce temps-là. Donc il s'entraînait à leur place et dès qu'ils chutaient sur un mot hop ils retournaient au début du texte. C'était ludique et puis le fait de les chronométrer ils adoraient quoi donc j'ai vu que voilà au niveau de la fluence c'était mieux bon après c'est qu'une chose parce qu'il y a des enfants qui lisent voilà qui sont bon lecteur et tout puis tu te rends compte qu'ils ne comprennent rien quoi. Donc, mais bon c'est sûr que celui qui n'a pas la fluence, il est sûr de pas hein franchement quand tu l'entends à voix haute même toi tu comprends pas quoi donc bon. Mais il n'y a pas que le fait de bien lire après il y a autre chose donc il y a une méthode Retz Lector Lectrix pour les grands. Vous avez dû en entendre parler. Donc ils leur demandent de se faire un petit film dans la tête quand ils lisent et puis euh bah ils se rendent compte qu'ils ne se font pas toujours les mêmes images et on se rend compte qu'ils se font des films complètement différents des fois enfin, ils en rajoutent ils se compliquent la vie donc des fois c'est pour arriver au même résultat, mais ouais donc tout ça, c'est intéressant à travailler avec eux quoi. Voilà ils arrivent à comprendre et parce qu'il y en a (imitant un élève) oh ça y est j'ai lu mon chapitre (question de l'enseignante) ouais tu en as retenu quoi ? Voilà quoi silence radio. Donc si j'arrive à activer un petit peu, bon alors il va arriver quoi à l'autre à ce moment-là hop, mais bon sur le coup comme ça y en a tu les cueilles à froid ?? Ils lisent pour lire, ils oublient le but. (pause) Ouais lire c'est apprendre c'est prendre de l'information quoi s'ils n'ont pas ça voilà quoi et puis il y a le côté aussi ça m'ennuie, il y en a voilà ça les ennue de se donner la peine de lire la consigne. Je ne comprends pas systématiquement donc bah je dis tu vas me lire la consigne (imitant un élève) ah bah oui je comprends. Donc des fois c'est ça aussi.

Il y a un manque de motivation ?

Ouais donc faut arriver à faire la part des choses bon, au bout d'un moment tu vois ceux qui ont vraiment des difficultés et ceux voilà, mais euh je vais les passer tous, je pense, sur le test, ouais, je crois, je vais tous les passer pour être voilà (pause) pour bien voir s'ils sont bien dans... Parce que bon des fois on se dit oui il est pas mal oui, ceux qui sont entre les deux et puis mes très bons lecteurs comme ça ça me permettra de voir comment ils se situent.

Vous m'avez parlé des difficultés concernant la fluence, le vocabulaire, avez-vous repéré d'autres difficultés ?

La compréhension de l'histoire en général, ils comprennent, mais rien quoi, mais bon c'est des cas extrêmes, des fois ils comprennent de travers. Parce que des fois comprendre un mot que tu ne comprends pas ça t'empêche pas de comprendre tout le sens du texte. On avait des exercices comme ça où l'on cachait des mots dans l'histoire et ils devaient deviner quel mot pouvait se cacher ça ça les... Parce que lire c'est anticiper aussi donc, mais bon le vocabulaire je pense que... Ou alors ils ne comprennent aucun mot de ce qu'ils lisent quoi, mais si c'est quelques mots à droite, à gauche ça n'empêche pas de comprendre le sens général du texte quoi. Mais ouais ça c'est la fluidité ça c'est sûr. Et après qu'est-ce qu'il se passe dans leur tête comment voilà... S'ils ne se font pas ce film, s'ils ne font pas l'effort de rentrer dans l'histoire de se dire bon là je suis en train de lire un texte qui parle de quoi de rentrer dedans voilà forcément il passe à côté. S'il n'y a pas le but derrière de se dire bon donc des fois pour ça que c'est intéressant parfois de dire vous lisez vous cachez le texte ça c'est que je fais avec les cm2 et ils lisent 2 chapitres hop puis après à l'oral on fait voilà qu'est-ce que fait tel personnage, comment ça s'est passé, je leur dis d'essayer de faire l'effort je peux pas interroger tout le monde en même temps ils sont 16, essayer de faire l'effort d'avoir la bonne réponse. Et voilà à l'oral il ne faut pas faire que de l'écrit non plus sinon tu les dégoutes quoi enfin lire si c'est à chaque fois répondre à des questions c'est pas intéressant. Donc à l'oral, et puis ça peut être aussi je sais plus comment il appelait ça j'ai fait en début d'année sur les nouvelles de Bernard Frio c'est-à-dire que pour comprendre euh on partait de quoi (souffle) c'était pas, tu ne poses pas des questions, mais dire, parler des sentiments, de prendre un thème sur le texte et puis de dire bon bah quels sont tous les passages, surlignes tous les passages qui parlent du mauvais caractère du personnage par exemple et là tu vois s'ils comprennent aussi, ce n'est pas forcément quel est le caractère du personnage, voilà aller chercher l'information puis dans du sens plus général, ça aussi ça marche bien, ça a un nom spécial et je l'avoue que ce n'était pas mal aussi de fonctionner comme ça, mais voilà là tout de suite ça me vient pas, je vous le

redirai, je vais le retrouver dans mes documents. (document présenté après l'entretien : travail sur les inférences)

Vous m'avez parlé de différenciation pédagogique à travers le fait que vous preniez un même support pour les élèves et que vous adaptiez ensuite, pouvez m'en dire plus à ce sujet.

(Pause et souffle)

Bah je l'avoue que là chez les grands ouais on garde le même support, ils ont le même livre que les copains, mais je vais en demander moins, je vais les autoriser à lire à voix haute et je me suis rendu compte, mais si tu lis à voix haute tu comprends mieux bah oui bon bah... Et puis après c'est des élèves que je vais prendre en APC après voilà, mais je vais tous voir ce qu'ils sont capables de faire et puis en APC il n'y aura pas que des lecteurs en difficulté pour pas non plus les pointés du doigt. Donc on s'était lancé l'idée aussi de la lecture pendant un quart d'heure tout le monde lit, on prend un quart d'heure, j'ai découvert ça cette année tout le monde lit, la maitresse elle lit tout le monde lit son livre, ce qu'on veut, là on se pose « tranquillo » et puis tout le monde lit. Montrer que c'est une activité qui peut être un loisir aussi parce que souvent pour les mauvais lecteurs c'est très scolaire pour eux, à la maison ils lisent plus. En même temps à leur âge je n'aimais pas lire donc je comprends bien voilà maintenant j'aime bien parce que je choisis mes livres, mais c'est vrai que les livres choisis par quelqu'un d'autre, mais même quand j'avais le droit de choisir un livre à la bibliothèque, ça m'ennuyait, je l'avoue que je n'aimais pas lire (rire). Donc bah ceux qui ne sont pas... Mais maintenant il y a beaucoup de choix donc il y a toujours un thème au moins, un documentaire qui peut les intéresser une bd... Et puis l'adaptation c'est aussi tu vas me répondre à ces questions-là alors il n'y a pas forcément de phrase à faire et puis après c'est bon qu'est-ce que tu en retiens, tu vois je vais le prendre à l'oral et bon là qu'est-ce que tu as retenu quoi.

Vous les prenez individuellement ?

Bah voilà, mais vraiment mes deux gros cas qu'est-ce que tu retiens et on fait passage par passage quoi. (blanc)

Vous avez un CM1/CM2, est-ce que vous différenciez au niveau de la compréhension ou est-ce pareil pour tous ?

Alors même pas le livre, c'est-à-dire que là on travaille sur un auteur Roald Dahl et donc les CM2 ils ont « Charlie et la chocolaterie » et les CM1 ils ont « Georges bouillon ». Je ne veux pas qu'ils aient le même livre, c'est un choix parce que quand on est en CM2 on n'a pas envie d'avoir la même lecture que les CM1, moi je trouve que (pause) maintenant on sait très bien qu'il y a des livres qui peuvent être adapté aux deux, mais bon « Charlie et la chocolaterie » déjà pour des CM1 il faut qu'ils soient déjà sacrément bon lecteur. Voilà après on aura le thème des contes, on l'a pas mal travaillé au CM1 l'année dernière donc les CM1 ils vont avoir Ali Baba et puis les CM2 ils vont avoir « Sinbad le marin ». Tu vois donc on va prendre deux contes des milles et une nuit, mais pas les mêmes puis ça permet comme ça aussi que les CM2 lisent au CM1, on a aussi l'activité de lecture avec les maternelles. Donc ça c'est sympa aussi parce que les petits c'est cash, c'est-à-dire que si on ne met pas le ton ou quoi ils s'en vont donc les grands ils ont la pression quand ils vont lire aux petits. J'en ai un qu'est un peu dur dans la classe, (imitant l'élève en question) oh il m'écoute pas du tout, tu vois ce que c'est no comment (rire). Donc oui il y a ça aussi pour la lecture, lecture partage, partager aux plus jeunes, voilà ça a un côté sympa et puis bah mettre le ton, intéresser un plus petit que soit c'est encore une autre façon. Après on va être dans le thème des policiers donc c'est pareil c'est facile ils auront chacun leur livre. Même si on est sur le même thème, on n'est pas (pause) soit c'est le thème de l'auteur soit c'est le sujet, les contes. Voilà j'y tiens particulièrement même si ce n'est pas toujours facile de différencier comme ça, en même temps pour les CM2 je trouve que ce n'est pas valorisant d'avoir la même base que les CM1. Bah je pourrai faire un travail plus dur, ils auront 3 questions de plus, ouais ce n'est pas vraiment (pause) et puis bah il y a des livres oui où franchement Charlie c'est plus du niveau CM2 que CM1 quoi, il y a une vraie différence quand on voit... J'en avais déjà eu un, mais avec 5 CM2, et des très bons donc je n'avais pratiquement pas à m'en occuper quoi. Là j'ai un vrai double niveau avec moitié moitié donc des fois les cm2, ils percutent plus vite ça va plus vite voilà il y a une différence donc leur donner les mêmes choses à lire voilà quoi.

Vous m'avez parlé des difficultés de vos élèves en compréhension en lecture et de la différenciation mise en place dans votre classe, celle-ci est-elle commune aux élèves en difficulté ou bien ciblée pour chacun ? Pouvez-vous développer ?

Chacun aurait son petit programme particulier ? Honnêtement non c'est une façon de fonctionner plus qu'un programme individuel quoi. On fonctionne... J'ai dit il y en a deux qui vont lire à haute voix bon il y en a peut-être un je vais lui dire bon tu lis bon peut-être je vais

lui en donner un peu moins à lire, mais bon on ne peut pas dire que c'est un programme personnel. C'est une façon d'adapter en disant tu me lis ce bout-là, tu me dis ce que tu as compris ou... j'individualise sur le moment, c'est une façon de faire en disant bon il va en faire moins, mais il va en faire quand même et sur le même support que les autres. Voilà, mais nan je ne me dis pas untel alors il va faire ci ça, je sais mon petit groupe de 4 5 là voilà.

Et bien merci

Mais de rien.

Entretien n°2 :

« Je mène une recherche sur la lecture dans les classes de CM1, première année du cycle de consolidation. Que pouvez me dire à ce sujet ?

Sur la lecture, euh plein de choses euh... Je ne sais pas par où commencer (rire). Bah déjà je ne sais pas si c'est propre à la REP +, enfin je pense qu'il doit y avoir d'autres élèves comme ça ailleurs, mais nous on a quand même un nombre significatif d'élèves qui arrivent en CM1 qui ne sont pas lecteurs. Euh... Sachant que moi dans ma classe je ne fais pas de lecture, je ne fais pas de phono toutes ces choses-là donc c'est assez compliqué pour ces élèves-là puisqu'ils n'accèdent pas au sens en fait. Donc ce qui se passe pour ces élèves-là, c'est qu'il y a des outils quand même, des adaptations et que l'on décloisonne. Un élève qui est non lecteur dans ma classe, j'en ai une qui va une demi-heure par jour en CE1/CE2 pour retravailler en fait sur le décodage. Elle déchiffre à peine des syllabes... donc euh voilà. Parce que sinon normalement nous c'est beaucoup lecture-compréhension qu'on fait, normalement, mais on est bien obligé d'adapter pour ces élèves-là qui quand même le font en classe avec moi, mais c'est moi qui vais lire. Pour qu'ils puissent... Pour que je puisse quand même travailler sur ce qu'ils sont capables de comprendre parce que ce n'est pas parce qu'ils ne savent pas lire qu'ils ne comprennent pas un texte et ce qui se joue dans le texte en fait. Donc voilà.

Vous m'avez parlé de la compréhension en lecture, pouvez vous développer ce sujet que cela soit de façon générale, mais aussi dans vos pratiques de classe ?

Je pense déjà que c'est quelque chose qui se travaille sur toutes les disciplines c'est pas... enfin ça peut être aussi bien en mathématique en résolution de problème, en histoire aussi avec l'étude de document euh... Ce qui n'empêche pas que j'ai aussi quand même un créneau dans la semaine sur la lecture-compréhension où là on travaille sur des œuvres. En fait moi j'ai fait le choix, je ne travaille pas avec méthode (pause) je ne sais plus comment elle s'appelle, euh... Lectorino Lectorinette et il y aussi la version pour les plus âgés. Donc moi je ne travaille pas avec ça, euh je travaille sur une œuvre directement et c'est moi qui construit mes questionnaires, ça me permet d'adapter en fait selon le niveau des élèves, euh sachant que je peux même aller jusque pour les élèves les plus avancés leur demander de construire le questionnaire pour la classe donc je sais que s'ils le construisent, ils ont compris et qu'ils cherchent les subtilités dans le texte. Sur ma pratique, j'imagine que je pourrais détailler plus... C'est comme ça que je fonctionne globalement... Et on a une œuvre par période, pour

vraiment ce qui est du créneau lecture-compréhension parce qu'après comme j'ai dit ça se travaille au quotidien dans toutes les disciplines. Donc le créneau sert vraiment pour travailler l'œuvre littéraire. Là je sais que par exemple on a un projet résolution de problème où les élèves devaient eux-mêmes écrire, parce que du coup la lecture c'est lié à l'écriture aussi, écrire un problème. On a d'abord travaillé sur la compréhension des énoncés, donc c'est en lien aussi. Et en histoire aussi en histoire-géographie beaucoup parce que comprendre un texte, comprendre ce qu'il se joue, c'est même encore des fois plus compliqué que sur les créneaux de lecture-compréhension parce qu'il faut comprendre qu'il y a un positionnement d'un auteur en lien avec le contexte donc euh voilà.

Vous m'avez parlé de certaines difficultés par exemple celles liées aux difficultés de déchiffrement. Pouvez-vous développer sur les autres difficultés de compréhension que vous rencontrez chez vos élèves ?

Donc il y a les élèves comme je disais non-lecteurs, qui n'ont pas encore en fait même des fois la conscience phonologique ou le principe alphabétique. Alors faut savoir que ce sont des profils particuliers, ce sont des élèves qui sont souvent en attente d'une notification MDPH et en fait ça traîne parce que ça a été compliqué pour la famille de monter le dossier ou fin... (pause) donc des élèves qui peuvent se retrouver en CM1 alors qu'ils devraient être par exemple en ULISS, voilà. Cela, ça peut arriver euh... après on peut avoir des choses plus classiques entre guillemets. On peut avoir la fluence qui n'est pas encore au top (rire) enfin qui n'est pas encore au niveau on va dire... enfin ça c'est quelque chose qu'on travaille en APC pour ces élèves-là. On profite de nos heures d'APC pour travailler la fluence parce que pareil en classe c'est compliqué, c'est quelque chose qui se travaille en individuel donc ce n'est pas toujours évident. Moi je fais des tests de fluence en début d'année, en milieu d'année et en fin d'année dans ma classe en individuel pour voir où ils en sont. Mais le travail sur la fluence se fait à l'extérieur de la classe en APC, pour ceux qui en ont besoin. Et après on a aussi des élèves qui effectivement lisent très bien, la fluence ça se passe très bien, mais la compréhension pas du tout où ils n'accèdent pas au sens. Et j'ai aussi un élève qui a du mal à lire fin qui est très lent à la lecture, il a encore besoin de déchiffrer et pour autant il comprend. Donc c'est vraiment protéiforme. Il y a de tout. Et on a aussi des très bons lecteurs (rire). Faut le dire aussi ! mais ça représente, après c'est des CM1/CM2, mais j'ai un tiers de ma classe qui est au niveau des attendus. Il faut préciser que j'ai 13 CM1 sur mes 23 élèves.

Que pouvez me dire sur la différenciation pédagogique ?

Pour les élèves qui ont des difficultés encore de déchiffrage, je vais réduire déjà... la lecture. Ils ont des outils sur leur table si tu veux tu pourras regarder tout à l'heure. C'est un code qui est mis en place dans l'école depuis le CP et soutenu par le maître E parce qu'on a aussi des élèves qui sont vus par le maître E, ça ne dépend pas du handicap et que c'est juste une difficulté qui voilà qui peut aussi être prise en charge par le maître E. Et du coup c'est un code en fait, où chaque son a une couleur et on repère dans le texte en fait, on met ces sons-là, ces syllabes-là en couleur, en correspondance avec le code. Donc ces élèves-là ont le code en permanence sur leur table et euh le texte en couleur. Bah en fait c'est mis en place au CP et pour les élèves qui vont acquérir la lecture c'est lâché en fait on s'en sert plus, mais on conserve pour les élèves qui ont encore des difficultés notamment sur les sons complexes « on », « en », « in », donc euh il y a ça. Je sais que le maître E travaille beaucoup avec la méthode Borel-Mesonny. Euh... c'est une méthode qui associe en fait des gestes à chaque son pour aider les élèves à mémoriser. Alors moi je ne la connais pas cette méthode-là donc c'est vrai que je ne peux pas assurer la continuité en classe, ceci étant j'ai quand même un code moi avec mes élèves pour certains sons. Je leur dis juste par exemple le « on », « en », « in » (faisant un geste à chaque son), quand je fais la dictée par exemple pour les aider ou des choses comme ça. Euh... Donc on va avoir ça. Euh... certains... vont encore avoir l'alphabet aussi quand on fait de la recherche par exemple dans le dictionnaire des choses comme ça, pour qu'ils puissent retrouver le mot. Euh... je vais avoir quoi d'autre. Ça c'est pour l'encodage et le décodage. Donc réduction évidemment des textes à lire, adaptation. Euh pour la compréhension, la lecture compréhension, euh... je prends un, les élèves qui sont vraiment en difficulté, en fait les autres sont autonomes, ils vont avoir leur questionnaire, ils sont capables de lire leur question, de comprendre ou au pire en début de séance, on va voir s'il n'y pas de souci de compréhension sur les questions. Une fois qu'eux sont autonomes, en fait je prends un groupe de besoin avec moi dans la classe et je travaille différemment un peu comme en maternelle, par exemple des choses que je ne fais plus avec les CM1/CM2 qui sont plus avancés, euh travailler sur la couverture, la quatrième de couverture, les inférences toutes ces choses-là, euh ça je vais le faire avec ce groupe-là. Euh et travailler énormément sur le vocabulaire parce que du coup, du coup ils peuvent... même quand ils arrivent, souvent c'est en lien, c'est pauvre au niveau lexical donc même s'ils arrivent à déchiffrer, ils ne peuvent pas accéder au sens, parce

que le mot en fait ils le comprennent pas. Aller chercher dans le dictionnaire, c'est compliqué donc c'est tout un travail en fait là-dessus. Et toute l'année moi je fais des rituels d'enrichissement lexical pour toute la classe. J'ai le matin le mot du jour où je choisis un mot et une fois qu'il a été expliqué, alors d'abord on essaye de trouver la nature du mot ensemble, euh une fois qu'on a trouvé la nature, ils doivent me faire une phrase, quand on a expliqué bien sûr le sens, avec le mot en contexte. Pas une définition, c'est vraiment utilisé le mot en contexte. Après les volontaires lisent, on échange et au fur et à mesure de l'année ce rituel-là évolue. Et après on travaille un peu... Je ne fais pas des coroles, mais c'est un peu le même principe, je vais leur donner un thème par exemple les transports et je vais partir d'eux, tous les mots en fait de vocabulaire qu'ils connaissent et comment on peut les utiliser dans des phrases. Voilà. Du coup c'est lié, ça n'apparaît pas directement lié à la lecture compréhension, mais en fait ça l'est. Euh voilà. C'est à peu près les grosses choses que je mets en place là-dessus. Et puis du décroisement pour certains élèves, mais ça ça rentre dans le cadre d'un PPRE en fait, pour les élèves qui ont vraiment besoin. (pause) Ah oui ! et du tutorat, j'ai mes élèves qui sont vraiment en difficulté comme je ne peux pas tout le temps reformuler, me détacher, comme ils sont 6 ou 7, du coup ils ont un tuteur qui est chargé de leur lire les consignes. Par exemple, en mathématique, ils vont leur lire les consignes, comme ça eux peuvent être autonome dans leur travail. Et j'ai aussi quand même des temps dès que je peux, euh... ça je n'arrive pas encore à le mettre en place régulièrement, mais pour prendre ces élèves-là et les faire lire quand même parce que du coup finalement ils auraient besoin de lire plus que les autres. Donc j'essaie de prendre un petit moment. Ce n'est pas forcément formel, c'est dans la bibliothèque, être en contact avec le livre, on choisit un livre, on lit une phrase. Voilà.

Vous m'avez parlé des difficultés de vos élèves en compréhension en lecture et de la différenciation mise en place dans votre classe, celle-ci est-elle commune aux élèves en difficulté ou bien ciblée pour chacun ? Pouvez-vous développer ?

Bah plutôt ciblé de par mes groupes de besoin. C'est même quasiment individualisé parce que même dans le groupe de besoin en fait... quand je fais mon groupe de besoin, je fais, je ne propose même pas les mêmes outils à tout le monde. C'est juste que ça me permet d'avoir ces élèves autour de moi pour travailler et m'organiser euh, mais c'est très rare qu'on fasse tous la même chose. D'autant plus que j'ai mes, par exemple sur l'étude de la langue j'ai mes ULISS en inclusion, cette année j'ai fait le choix de les garder en inclusion parce que comme j'avais des élèves qui avaient des difficultés similaires dans ma classe, mais qui n'étaient pas en

ULISS, toute façon je mettais des choses en place pour eux donc avec l'enseignante d'ULISS on s'est dit bah sur ce temps-là ceux qui peuvent, j'ai 3 ULISS j'en ai 2 qui suivent l'étude de la langue avec nous. (pause) Donc voilà.

Merci beaucoup.

Mais de rien.

Entretien n°3 :

Je mène une recherche sur la lecture dans les classes de CM1, première année du cycle de consolidation. Que pouvez me dire à ce sujet ?

Alors que la lecture est une matière très importante, euh moi je la pratique tous les jours, mais pas seulement... je ne l'appelle pas sur mon cahier journal lecture quoi. J'ai des périodes de lecture, mais en fait tu lis tout le temps. Tu fais un problème tu lis, tu fais des maths tu lis, fin tu as les consignes. La lecture c'est euh je dirais c'est sans arrêt sur les 6 heures de la journée quoi. Tu fais de l'art plastique, on fait beaucoup d'histoire des arts, euh bah on démarre d'une lecture tu vois donc la lecture c'est le quotidien et je dirai c'est sans arrêt. Après je ne sais pas s'il faut que je précise euh... Après j'ai des périodes de ce qu'on appelle vraiment lecture par semaine où mes élèves lisent. Moi j'ai mis en place un rallye lecture donc euh il y a je ne sais pas une vingtaine de petits albums que cela soit BD, roman, policier, documentaire, etc. Donc ils choisissent ce qu'ils veulent, ils ont 15 jours voir plus s'il y a les enfants qui sont en difficulté. En général je leur donne 15 jours, au bout de ces 15 jours, ils ont un questionnaire et ils doivent répondre aux questions par rapport aux livres. Ça c'est le rallye lecture, à la fin de l'année, c'est noté, on lit, mais ça toute l'école le fait enfin CE2, CM1, CM2, et à la fin de l'année on récompense dans chaque classe les meilleurs lecteurs on dit. Donc voilà on leur offre un bon d'achat pour aller acheter des livres. Ça marche assez bien, ils sont assez motivés. Moi je laisse, faut que ça reste une lecture plaisir parce que faut pas, c'est noté, mais faut que cela soit, le rallye lecture faut que ça soit plaisir. Donc s'il y a des enfants qu'ont du mal à lire euh bon déjà au début je leur conseille de prendre des livres plus faciles et puis au fur et à mesure du coup bah ils prennent un peu plus durs et s'ils mettent plus de 15 jours, ce n'est pas grave. Pendant que les autres répondent à leurs questions, ils continuent leurs lectures et puis ils répondent plus tard, c'est assez, c'est lecture à la carte un peu, mais ça fait partie de, enfin c'est un projet de toute une année et qui se, qui marche avec tout le cycle 3, donc, euh enfin CE2, CM1, CM2 je dis cycle 3, mais ça a changé. C'est tous les ans, alors il y a des thèmes, j'ai un rallye lecture sur les petits personnages sur l'histoire, en fait en même temps ils apprennent un peu l'histoire sur bah l'Égypte, il y a euh Louis XIV, le moyen-âge, voilà ça brasse toutes les périodes historiques et puis c'est un petit moment historique je dirais. Après il y a de la mythologie, il y a du documentaire, il y a de la BD, fin voilà. C'est assez varié. Donc ça c'est une partie lecture proprement dite. Après moi je fais souvent par période par exemple la période, la première période j'ai travaillé sur les fables. Donc j'ai étudié les Fables

de la Fontaine, alors ça fait partie de la poésie en même temps et on les a étudiées en lecture parce qu'on a tout détaillé, la compréhension, parce que forcément les fables c'est subtil, la compréhension est un peu compliquée. Donc ça ça faisait partie de ma première période après la deuxième période, j'ai travaillé sur " Les histoires pressées" de Bernard Friot, donc ça ça marche à tous les coups parce que c'est assez amusant et puis c'est assez facile à comprendre, il y a toujours un petit truc drôle qu'ils aiment bien et donc, euh. Alors souvent on lit à voix haute, euh et puis après il y a des questions qu'ils font en individuel ou alors parfois je fais un travail de groupe, ensemble ça dépend de... c'est varié. Voilà donc en fait à chaque période, j'ai un thème de lecture euh précis quoi. Là sur cette période-là, on part en classe de neige donc ma lecture est tournée sur la montagne, voilà. Donc lecture aussi de paysages, lecture sur la naissance du ski, voilà tout est sur le thème de la montagne pour cette période-là. Après je pense qu'au retour euh bah je ne sais pas encore je pense que cela sera sur le retour de la classe de neige. Et puis la dernière période je vais peut-être refaire, je l'avais fait il y a deux ans, le théâtre, donc j'avais fait les contes et j'avais mis à la fin, j'avais fait une pièce de théâtre « Cendrillon » et fin... il y avait deux pièces, Cendrillon et puis « Le loup », il y avait deux petites pièces, c'était sur le loup, le petit chaperon rouge et puis un autre truc. Voilà donc à chaque période j'ai un thème de lecture et j'essaie de trouver des lectures en lien avec ce thème et puis on travaille chaque semaine dessus.

D'accord

En plus du rallye lecture, voilà. Ça c'est mes grands trucs de lecture. (pause)

Concernant la compréhension en lecture que pouvez me dire à ce sujet ?

Euh, alors quand on, quand je donne un texte de lecture, alors souvent soit ils le lisent, euh, seuls et après on fait une lecture à voix haute tous ensemble. Alors à la première lecture seule, bon je les laisse se débrouiller, à la deuxième lecture à voix haute, on lit, on met le ton pour essayer de comprendre, enfin voilà parce que même en CM1 il y a des enfants, ce n'est pas une lecture fluide et quand ils lisent tu ne comprends pas. À la deuxième lecture à voix haute, souvent c'est moi qui lit en mettant le ton et dès qu'il y a un mot de vocabulaire qu'ils ne comprennent pas, ils lèvent la main et là on explique. On a mis en place nous, un... un lutin, enfin un protège document nous on appelle ça un lutin, de vocabulaire uniquement en lien avec nos lectures. C'est-à-dire qu'on a fait une fleur, je crois que je ne l'ai pas là, attends (cherche dans son sac). Non je ne l'ai pas, non. En fait le principe, c'est... faut que je trouve

une feuille (cherchant une feuille) et on a mis ça comme projet pour l'école entière donc même pour les CP, donc avec un vocabulaire. (Dessinant une fleur sur sa feuille) On est partie de ça, une fleur avec ici (au centre de la fleur) on met le titre du texte étudié, l'auteur et puis on a fait une fleur, ici (un pétale) on a mis les noms (sur un autre pétale) on a mis les adjectifs, les adverbes et... et je ne sais plus. En dessous on a les expressions, parce que dans des lectures il y a toujours des expressions. Et pour chaque mot dont ils ne connaissaient pas la signification, on le place, est-ce que c'est un nom, un adjectif, un adverbe et je cherche le. Qu'est ce qu'il me manque à ton avis ?

Le verbe

Et bah voilà ! Très bien, verbe ! (l'écrivant dans son dernier pétale). Voilà pour chaque nom, on a une feuille à côté, enfin à côté ou derrière et on donne la définition, donc on cherche une définition en commun, on l'écrit et on fait une phrase exemple. Donc chaque enfant va trouver une phrase. Chaque enfant a son lutin. Donc les CP tu vois c'est du vocabulaire autour de leur quotidien, nous en CM1 et CM2 c'est à partir de nos lectures. Par exemple pendant les vacances on leur a donné un petit livre à lire c'était « Les nougats », je ne sais pas si tu connais, donc c'est assez simple. Donc en septembre on a travaillé sur « Les nougats », on a relu les chapitres, ils l'avaient déjà lu, donc a relu les chapitres ensemble à voix haute, on a étudié le vocabulaire, on a placé... on a séparé en chapitre, chapitre 1 et 2, il y en avait 4 grands. Donc la première fleur c'était chapitre 1 et 2. On a trouvé tous les mots, les adverbes, etc, et après on a complété notre feuille. Donc ça c'était pour leur améliorer la compréhension au démarrage parce que s'il y a du vocabulaire qu'ils ne comprennent pas... et après le vocabulaire pour qu'ils puissent... de toute façon le vocabulaire et la lecture ça va ensemble. On se rend compte que bah ils sont pauvres en vocabulaire, tu vois quand tu fais des leçons de vocabulaire euh, mot de la même famille tout ça, il y en a plein qui... c'est difficile de trouver une définition, enfin un sens à un mot, qu'ils utilisent pourtant parfois, mais ils ne savent pas le définir donc voilà. Donc on s'est dit que, depuis cette année on a fait ça. Et ils adorent parce que c'est leur fleur de vocabulaire et du coup ils réutilisent ces mots-là dans les productions d'écrits. Tu vois parce qu'ils ont appris quelques mots et parfois on leur dit « bah vous n'hésitez pas à reprendre votre lutin pour utiliser les adverbes que vous avez appris ». Voilà donc ça ça fait partie de la compréhension de nos lectures. Après on fait souvent, on met trop peut-être, une lecture avec des questions pour voir s'ils comprennent bon moi je le fais aussi pas mal à l'oral, pour euh... Alors l'inconvénient, c'est qu'à l'oral c'est toujours les bons qui

répondent parce que... ou les moins timides et donc je ne sais pas si certains ont compris. (pause) Après il a aussi les problèmes en math euh... bah faut qu'ils comprennent donc ça fait partie de la compréhension en lecture aussi. Et c'est pour ça que je disais la lecture, c'est tout le temps (pause).

Ensuite

Bon après les faire lire c'est pas forcément, il y en a qui lisent beaucoup, d'autres tu vois bien que pff dès qu'il faut prendre un livre c'est...

Il y a des différences.

C'est énorme, mais ça je crois que ça a toujours été, mais ils lisent quand même de moins en moins, après moi, après 25 ans tu vois bien que... Le livre se perd un peu, parce que... ils ont leur tablette, donc euh c'est différent, mais bon faut évoluer. Mais je ne suis pas sûr qu'ils aillent lire leur petit album sur leur tablette, mais bon, peut-être j'aimerais bien, on aimerait bien (rire).

Quelles sont les difficultés de compréhension en lecture perçues dans votre classe ?

Alors euh...(pause). Moi j'ai... deux groupes vraiment, j'ai des très bons lecteurs qui lisent très vite, qui comprennent très vite et c'est assez subtil donc bon tu vois ceux-là. Euh après j'en ai en lecture qui déchiffre encore et donc là forcément euh... Je pense, alors quand ils lisent à voix basse dans leur tête, ils arrivent à comprendre plus facilement que s'ils lisent à voix haute devant toute la classe. Parce que je pense qu'ils font un tel effort pour lire correctement, pour se faire comprendre auprès des autres et pour mettre le ton, qu'ils n'arrivent plus à comprendre. Après si tu poses une question assez précise, assez subtile, euh... bah ils ne sont pas capables d'y répondre parce qu'ils ont fait trop attention à leur lecture orale, donc bon, voilà. Ils se sont concentrés sur le fait de bien lire, mettre l'intonation, s'arrêter aux virgules et du coup ils n'ont pas mis un sens à la phrase tu vois. Alors oui sur des textes simples, oui, évidemment quand même en CM1, sinon ça serait dramatique. Mais si tu poses des questions plus approfondies parfois ils sont obligés de reprendre la lecture. Voilà. Après euh non-moi on est dans milieu relativement je dirais... (pause)

Favorisé ?

Voilà favorisé, donc bon, c'est des enfants qui sont... ouais qui sont quand même assez bons. Donc au niveau de la compréhension, voilà quoi par rapport au texte de CM1, ça suit quand même largement. Quand j'enseignais en ZEP, ce n'était pas la même chose. Et d'ailleurs nous quand on a des réunions avec les professeurs de 6^e, puisque maintenant la 6^e fait partie du cycle 3, et on est avec des collègues de REP et on n'a pas du tout les mêmes exigences, tu vois avec nous à la campagne, bah on lit des vrais albums, des vrais romans. On est capable de produire des résumés, de produire des petites nouvelles alors qu'eux, il y a certains profs qui disent bah faut leur apprendre à écrire une phrase. Donc si tu veux ils ne savent pas faire un sujet, un verbe, un complément correct, c'est à écrire tout simplement, donc ça veut dire que pour eux la lecture n'est pas acquise, après c'est la différence. Donc nous si tu veux on peut se permettre de faire des vrais romans, voilà. Et du coup en production d'écrit tu peux faire des résumés, des comptes rendus. Et mon collègue en CM2, bah c'est le groupe que j'avais l'année dernière ils sont excellents et bah ils écrivent des nouvelles tu vois alors quand on a dit ça devant les profs ils disaient bah, les autres collègues de REP ils disaient : « Non, mais nous, ils ne savent même pas, s'ils écrivent une phrase on est content. » Donc, voilà après c'est la différence de milieu quoi. Mais nous pourquoi ne pas le faire puisqu'ils peuvent le faire, c'est ce qu'on essayait de leur faire comprendre, euh parce qu'ils avaient l'air de dire (imitant ses collègues) : « Oui bah les vôtres ils sont bons ! ». Oui bah oui ils sont bons, mais justement s'ils sont bons on ne va pas les freiner et leur refaire des phrases, « Mon papa est dans le garage », donc voilà c'était ça quoi. Nous on a de la chance, on peut faire des choses intéressantes moi je vois quand j'ai monté une pièce de théâtre, c'était quand même des textes. Bah c'était avec les CE2 donc, les CM2 actuels ; il y en a que j'ai eu 2 ans, en CE2 et en CM1. Et maintenant c'est un excellent groupe, et le théâtre j'ai fait des textes quand même très longs et ça a marché et c'était vraiment super. Ils avaient tout appris par cœur, c'était une belle expérience. Mais c'est lourd à mener. Donc là comme il y a la classe de découverte on ne pouvait pas tout faire. Fin je ne pouvais pas tout faire donc je ne l'ai pas refait cette année.

Que pouvez me dire sur la différenciation pédagogique ?

Alors, par rapport à la lecture, comme je te disais avec le rallye lecture je ne leur donne pas le même temps. S'ils ont du mal, déjà j'offre un livre plus facile parce que les mettre en échec face à la lecture ça ne sert à rien, enfin surtout pour le rallye lecture je parle. Euh donc il faut que cela soit un plaisir. Voilà donc je donne les albums plus faciles à ceux qui ont du mal. Et

puis après ceux qui peuvent plus, je leur donne un livre plus dur et puis je me permets de les guider dans leur choix. Après pour ceux qu'ont plus de mal dans la compréhension par exemple je leur demande si c'est à l'écrit, je leur demande de faire une phrase courte simple, juste la réponse pour voir s'ils ont bien compris. Ceux qui peuvent je veux une phrase reprenant la question, « comment s'appelle le héros du roman ? Le héros de mon roman s'appelle... », voilà je veux des phrases puisqu'ils en sont capables et je veux qu'ils aillent en profondeur pas juste voilà. Si tu veux ça, je fais la différence entre ceux qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas. Après ce que je mets en place en classe aussi, c'est des ateliers de lecture. Donc c'est-à-dire qu'il y a des enfants qui sont encore, bah ceux qui ont plus de mal, au début d'année surtout les deux premières périodes, on en était encore à faire des petites lectures de consignes rapides, donc ils faisaient des petites choses. Ils avaient une petite feuille, prend un crayon bleu, souligne juste, entoure, tu vois déjà ça, tu vois tout de suite s'ils lisent bien ou pas. C'est tout bête, c'est des petits tests de début d'année pour ceux qui ont du mal. Et puis après du coup, tu multiplies les consignes et donc du coup après tu passes à des choses plus... Mais ceux qui peuvent, tu passes directement à des vraies lectures et des vraies études de documents, alors que cela soit du documentaire ou du roman. Après quand comme je te disais j'ai des projets communs, par exemple sur les fables, là on était tous à travailler ensemble, donc ceux qu'ont plus de difficultés, bah ils sont aussi poussés par les autres et voilà. Bah parfois tu vois je fais aussi, pour des questions, bon des fois je veux que cela soit individuel parce que je veux vraiment savoir ce qu'il en sort de ce texte-là, mais je fais aussi du travail de groupe et donc là souvent je mets un qui a plus de mal avec un bon qui va le stimuler, qui va pouvoir lui montrer des réponses correctes et faire des phrases correctes. L'entraide, ça marche beaucoup, la coopération je ne sais pas comment vous dites maintenant. De toute façon ça revient au même. Voilà si tu as vraiment des grosses difficultés chez des enfants bah tu donnes pas les mêmes questions. Tu vois si par exemple, tu as des questions toutes bêtes : « quel est l'auteur ? L'illustrateur ? ». Tout ça tu le donnes à tout le monde, après bon le caractère du héros fin tout ça c'est assez simple, c'est des questions simples de démarrage que tu donnes à tout le monde. Et après tu peux donner plus enfin souvent moi c'est ce que je fais, je donne plus à ceux qui sont capables pour aller plus loin, pour approfondir et à la fin tu demandes un petit résumé que tu ne vas pas forcément faire pour les autres, parce que c'est trop... C'est le support qui n'est pas le même. (pause)

Vous m'avez parlé des difficultés de vos élèves en compréhension en lecture et de la différenciation mise en place dans votre classe, celle-ci est-elle commune aux élèves en difficulté ou bien ciblée pour chacun ? Pouvez-vous développer ?

Euh bah non je cible pour chacun parce que par exemple moi j'en ai une qui a une AVS, donc elle-même tu vois en orthographe, je ne lui donne pas les mêmes, elle a quelques mots comme les autres, les autres en ont plus. Je donne par exemple, en orthographe, il y a trois groupes je dirais, je donne tous les lundis, ils ont des mots à apprendre donc bah celle qui a une AVS, je lui en donne que 5 par exemple. Le deuxième groupe en apprennent 15 enfin je dis ça, ça dépend de la dictée. Et puis à la fin de semaine euh, donc le lundi on met, le lundi je fais une dictée de mots, donc ceux qui ont appris ils s'arrêtent au mot qu'ils ont appris, après je continue avec les autres. Le mardi sur l'ardoise avec les mots appris je fais une phrase. On écrit cette phrase, on la corrige au tableau, on fait une analyse, on cherche le verbe, le sujet, complément, etc, on fait la nature aussi, les déterminants. Ça tous les mardis sur chaque ?. En général, à la fin du CM1 nature, fonction ils maîtrisent parce qu'ils en font tous les jours donc (rire). Et donc le mardi je fais, la phrase, j'essaie de trouver les mots pour tout le monde. Le jeudi, je refais une phrase simple avec les mots des deux groupes du premier et il y a une phrase plus longue pour les derniers. Et le vendredi donc je reprends toutes ces phrases, donc c'est un texte, ça c'est des textes que j'ai faits, en lien avec les leçons d'orthographe, de grammaire, etc. La tu vois je fais le futur donc je fais mes dictées au futur. Euh je fais le pluriel des adjectifs et des... euh le pluriel et féminin des adjectifs et noms donc mes dictées sont conçues avec ces règles-là. Et donc le vendredi les deux, parce que j'en ai que deux en grosses difficultés, tu vois elles font une seule phrase, après le groupe deux ils en font plus, et ceux qui peuvent je fais la dictée entière. Donc c'est ça la différence, ce qui revient au même avec les lectures, je leur laisse plus de temps, ils n'ont pas les mêmes questions enfin voilà. Mais je te dis-moi je suis en milieu plutôt favorisé donc j'en ai que deux en difficulté. Et j'en ai que 21 moi donc je n'en ai pas beaucoup et j'en ai vraiment que deux en grosse difficulté et la j'ai un enfant du voyage qui vient d'arriver, mais lui je sais qu'il va repartir en avril. Je pense qu'il va aller dans mon groupe 1 parce que... donc voilà, mais euh je ne te le mets pas dans les deux puisqu'il va intégrer le groupe comme ça, parce que même aux vacances, en général ces gamins-là... (pause) Ils voyagent, c'est les enfants du voyage et puis s'ils n'ont pas envie de venir à l'école ils ne viennent pas, c'est un peu différent, c'est un mode de vie. Donc voilà. (pause)

Merci

De rien

Entretien n°4 :

« Je mène une recherche sur la lecture dans les classes de CM1, première année du cycle de consolidation. Que pouvez me dire à ce sujet ?

Bah en CM1 normalement la lecture est plus ou moins autonome, ils sont plus ou moins lecteurs, experts pas tous, malheureusement. Euh moi j'ai 7 CM1, ils sont tous lecteurs, donc lecture silencieuse et compréhension donc ça fonctionne aussi, euh lecture à voix haute pas de souci, donc c'est plus ou moins fluide après enfin c'est le travail sur la fluence et ça la fluence euh ils ont beaucoup de mal, c'est-à-dire qu'ils sont capables de lire, mais il y en a pour qui c'est encore une lecture saccadée. Donc ce n'est pas encore assez fluide, donc marquer tout ce qui est virgule, les temps de pause, etc pour eux c'est encore un peu compliqué ou même le fait de mettre le ton par exemple dans un dialogue, ça c'est... on y travaille. (Rire) Pour l'instant, on essaie juste la compréhension, c'est déjà pas mal et après... mais honnêtement ils comprennent assez bien donc c'est déjà ça. Donc période 1 et 2 c'était plus la compréhension et là on essaie tout ce qui est mettre le ton et puis les temps de pause enfin pour eux en fait ils font jamais de pauses, c'est-à-dire que (rire) ils sont capables de dire un texte, mais sans aucune pause et même les points ne sont pas marqués... mais après je pense que c'est difficile et puis après on est en REP+ donc la lecture a été plus ou moins laborieuse pour certains et puis au point où ils en sont maintenant honnêtement je peux être que contente.

Vous m'avez parlé de la compréhension en lecture que pouvez me dire à ce sujet ? Pouvez-vous développer ?

C'est laborieux, c'est-à-dire que tout ce qui est compréhension bah comme la lecture elle n'est pas assez fluide et il n'y a pas encore la fluence et tout le reste, la compréhension ça va être en fait des questions simples, c'est-à-dire que par exemple une question sur à ton avis que cherche à dire le narrateur, alors là... je n'essaie même pas en fait. C'est-à-dire que l'implicite on n'y est pas encore enfin là on est encore dans l'explicite et l'explicite bien clair et net. C'est-à-dire qui sont les personnages, à ton avis ?? Voilà des questions purement basiques. Avec certains oui on peut commencer à s'aventurer dans les : à ton avis, justifier, etc mais pour d'autres c'est encore compliqué. La compréhension c'est un peu... (pause) laborieux.

D'accord.

Que mettez-vous en place pour vos élèves concernant cette compétence ?

On a beaucoup de lecture suivie, par exemple et puis des lectures à thème, donc notre thème cette année c'est Harry Potter, donc on a travaillé sur le premier. Donc on a fait période 1 et la moitié de la période 2 sur le Harry Potter 1 en lecture suivie. Donc ça pour eux ça fonctionnait super bien en fait, donc la compréhension était plus simple, mais après faut rester sur des questions bah euh qui n'ont pas de lien avec l'implicite, c'est-à-dire ne pas chercher à aller trop loin avec eux donc dire quelque chose qu'ils sont capables de trouver dans le texte, en fait ne pas chercher autre chose, ça c'est niet. Après même les CM2... en fait on s'en rend compte maintenant que quand moi je me projette et que je me dis à leur âge moi ce que je lisais, ce que je faisais en lecture et que là je vois de quoi eux ils sont capables, il y a un écart, mais phénoménal. Et puis même là ils ne sont pas capables de lire enfin là on enchaîne du coup sur « Charlie et la chocolaterie », on l'a terminé euh les questions que j'ai posées étaient beaucoup plus simples parce qu'enfin « Charlie et la chocolaterie » et quand même beaucoup plus compliqué qu'« Harry Potter » à comprendre et pour eux c'était compliqué enfin, est ce que euh..., déjà essayer de se représenter l'univers « Charlie et la chocolaterie » pour ceux qui n'ont pas vu le film, pour eux c'est carrément laborieux. Et puis même ils ont un langage, et puis ils n'ont pas le même langage que euh, le gros problème en fait en lecture c'est surtout tout ce qui est lexique et vocabulaire. Donc comme ils ne lisent pas beaucoup à mon avis, j'en suis sûr même bah ils n'ont pas tout le lexique qui fait qu'ils pourraient comprendre en fait facilement. C'est-à-dire que même des fois des questions de compréhension simples comme euh, à ton avis euh que cherche à trouver le personnage principal enfin pour eux ça va être bah il cherche à trouver quelque chose. Pour eux ça ne va pas être quel est le but, pour eux ça va être du sens premier quoi. En fait ils prennent tout au premier degré, donc pour eux il n'y a que du sens propre. Après ils sont encore jeunes, mais bon quand on compare entre ce que nous on arrivait à faire à leur âge et ce qu'eux font, c'est compliqué.

Vous m'avez parlé de certaines difficultés par exemple la fluence ou le vocabulaire, avez-vous repéré d'autres difficultés de compréhension en lecture dans votre classe ?

Bah après ça relève du déchiffrage, donc beaucoup vont être encore dans le déchiffrage, donc ne mettent aucun sens à ce qu'ils lisent. Mais après les gros problèmes enfin les problèmes majeurs ça restera pour moi c'est clair et net, c'est les problèmes de vocabulaire. Enfin moins ils vont lire moins ils vont avoir de vocabulaire, en fait c'est un cercle vicieux, c'est-à-dire que moins ils vont avoir de vocabulaire moins ils vont avoir envie de lire et puis ça va être comme ça en fait. Et après oui la fluence, c'est problématique parce que mettre une minute ou

une minute trente à lire une phrase, une phrase et demie, bah c'est compliqué, c'est compliqué quand euh c'est beaucoup trop long. Par exemple lecture à voix haute, il y a des camarades qui n'arrivent pas à suivre enfin c'est-à-dire qu'il va commencer à lire enfin je sais pas, l'élève x va commencer à lire ça va être trop long bah je vais perdre tous les autres donc... et puis ça devient problématique parce qu'on ne peut pas se permettre de prendre un élève ou un groupe d'élève en lecture à haute voix enfin on peut pas pour travailler la fluence, etc, donc à 22 dans une classe on ne peut pas se permettre de pouvoir travailler les... enfin travailler tout ce qui est problème majeur alors qu'il y a autre chose à faire et puis là lecture c'est vraiment problématique parce qu'après c'est un manque de vocabulaire tout ça et c'est pour ça justement que je choisis des lectures à thème parce que je me dis que comme ça au moins ils apprécieront ce qu'ils lisent, c'est plus motivant, oui voilà c'est à la carotte. C'est ça en fait c'est-à-dire que je le vois très bien on travaille par thème à chaque période donc là on est sur la poésie et c'est... bah honnêtement c'est à l'appétence, c'est-à-dire que si ça leur plait bah ils vont y mettent du leur, mais par contre si ça ne plait pas... c'est-à-dire quand fait je pense que par exemple choisir du Victor Hugo pour des CM1, ça ne sert à rien, honnêtement, des fois je vois certains livres, je vois des textes je me dis, mais nan, je me dis, mais je ne tente pas, je ne vais pas tenter le diable parce que déjà je vais avoir des questions du genre (imitant un élève) maitresse, ça veut dire quoi ce mot-là, ça veut dire quoi ce mot-là, et puis ils vont être totalement perdus et après c'est ça en fait c'est un cercle vicieux entre le manque de vocabulaire donc pas pouvoir se dire bon bah je vais pas mettre ce texte-là parce que ce n'est pas à leur portée et en fait ça va être ça, c'est entre, bah en fait c'est un paradoxe entre le j'ai envie de leur donner beaucoup plus de vocabulaire et le paradoxe en disant oui, mais en fait c'est trop loin de leur zone proximale de développement, donc ça ne sert à rien, ça va juste les bloquer, donc pour l'instant on y va crescendo. (pause)

Que pouvez me dire sur la différenciation pédagogique ?

Oui, ils ne vont pas tous avoir les mêmes textes, ça va être soit de la différenciation sur la longueur du texte ou pas du tout le même texte en fait. C'est-à-dire qu'avec certains je peux pousser, par exemple là en ce moment avec les poèmes je peux pousser sur un poème de 20 vers sans souci et puis les autres on va rester sur du 5/6, histoire de pas trop en donner trop d'un coup parce qu'en fait je pense que leur phobie c'est, c'est le trop, c'est-à-dire que... c'est voir que (imitant un élève), mais la feuille est pleine, je vais devoir lire tout ça. Surtout s'ils ont des difficultés bah en fluence, etc, en vocabulaire, plus c'est gros, plus pour eux ça va

paraître immense et il y en a avec lesquels je commençais avec un paragraphe, une strophe seulement et là on arrive à faire une poésie en entière donc il n'y a aucun problème. En fait je pense qu'il faut y aller en tâtonnant et je base ma différenciation sur ça. C'est-à-dire qu'après j'ai la chance d'en avoir que 7 donc pour différencier c'est beaucoup plus simple par exemple là avec mes CE2, j'en ai 15, c'est un peu plus compliqué de différencier en lecture alors qu'eux je peux différencier. Je peux différencier aussi sur les questions sur ce que j'attends d'eux, c'est-à-dire que certains je vais pouvoir pousser à une compréhension du texte approfondie et d'autres je vais rester sur, euh en surface, juste sur bah qu'est ce que tu as compris, donc pour toi qui sont les personnages principaux, qu'est ce que tu as compris, qu'est ce qu'ils font, qu'est ce qu'ils veulent faire et puis ça reste là. On essaie de pas trop les brusquer, après il y en a d'autres que je peux pousser, deux, trois poèmes, qui sont capables de me répondre à des questions enfin sans aucun problème. Donc en fait la différenciation c'est plus sur..., le support, les attendus et objectifs. Donc je peux pas me permettre d'avoir, enfin d'avoir les mêmes objectifs et d'attendre les mêmes choses d'un élève qui est super fluent, qui comprend tout, d'un élève qui à peine arrive à mettre de la compréhension sur ce qu'il déchiffre et là lui poser des questions, qui ont... (imitant un élève) déjà j'ai lu ton texte donc qu'est-ce que tu me demandes encore, c'est bon je viens de le lire déjà et puis j'ai souffert en lisant donc tes questions là honnêtement. Et puis des fois c'est une ou deux questions et il y en a d'autres qui vont en avoir une dizaine. Donc en fait tout se base là-dessus par exemple, à l'oral il y en a que je vais beaucoup plus stimuler que d'autres, ceux qui lisent beaucoup moins, qui n'osent pas, bah eux je vais les interroger, mais pour des choses toutes bêtes, mais lecture de consignes, euh chercher une définition dans le dictionnaire, bah est-ce que tu veux bien la lire. Truc tout bête et puis en fait au fur et à mesure, c'était bah je sais pas trop et puis en fait ils se rendent compte que les autres ne les jugent pas du tout et il y a aucune, aucune concurrence dans la classe. Après c'est un climat de classe que j'ai essayé d'instaurer où on ne se moque pas des autres quoi, peut être que toi tu as des difficultés en lecture, mais peut être que lui il a des difficultés en math et inversement. Donc je pense que la différenciation c'est plus sur ça, je ne peux pas demander, enfin on ne peut pas se permettre de demander la même chose à des élèves qui n'ont pas le même niveau en lecture et je pense que c'est là l'erreur qu'on peut faire. Je préfère demander, poser deux trois questions, quitte à ce qu'il les réussisse bien que de me dire je lui en pose 5 ou 6 et en fait il va en réussir que deux et il va se sentir frustré de ne pas savoir le faire et du coup la prochaine fois il va me dire bah oui, mais je n'y arrive pas. Donc je base tout là-dessus et puis pour l'instant ça fonctionne assez bien, donc j'arrive à augmenter au fur et à mesure sans qu'ils s'en rendent compte forcément, à un

moment ils vont s'en rendre compte (imitant un élève) et, mais avant je n'avais pas autant de questions ! Mais ça fonctionne bien, faut juste bien... en fait au moment où je me dis il est prêt on tente, soit je tente et puis ça passe soit je tente et je vois que non c'est encore un peu fragile bah on reste où on est encore histoire de bien fixer les bases et après on approfondira, c'est ça en fait il ne faut pas trop en demander. C'est une classe totalement hétérogène, il ne faut pas demander la même chose à Paul ou à Jacques, ils n'ont pas le même niveau, ils n'ont pas les mêmes familles, ils n'ont pas les mêmes lectures à la maison, ils n'ont pas le même vocabulaire. On ne peut pas se permettre de tout demander. Après pour moi c'est plus facile on est que 7 donc honnêtement je sais pas si... enfin pour l'instant c'est assez fiable, mais après est ce que si j'en avais 15 ou si j'en avais 22, des CM1, est-ce que j'aurais pu différencier comme ça, je ne pense pas honnêtement, honnêtement je pense pas du tout, mais là comme j'en ai que 7 je me permets, j'ai la chance d'en avoir que 7. Et puis avoir un suivi en lecture ce n'est pas toujours facile, par exemple avec mes CE2 c'est beaucoup plus compliqué, j'ai le double donc de me dire attends est-ce que lui il avait réussi la dernière fois, alors que là c'est facile de s'en souvenir. Et puis on sait, on commence à les connaître par cœur donc c'est beaucoup plus simple alors que... Je pense que plus ils sont nombreux plus c'est compliqué en fait de différencier parce qu'il va falloir faire des groupes de niveau, alors qu'à 7, je peux faire 7 groupes différents ça ne me pose aucun problème. Je peux me dire, ça ne me dérange pas de prendre 7 textes différents, par exemple s'il y a besoin ou de par exemple diviser les questions alors que sur 15 élèves je pense que je ne m'amuserais pas à faire ça. Je pense que je me dirais bon bah les 4 là, ont peut-être le même niveau je vais les mettre peut-être ensemble, alors que peut-être il y en a un qui peut aller beaucoup plus vite que les autres et inversement.

Votre différenciation faite en compréhension en lecture est alors ciblée pour chaque élève du CM1 que vous avez ?

Oui ciblée pour chacun, mais après c'est différent parce que je le répète encore, mais j'en ai que 7, donc je peux cibler beaucoup plus différemment, par exemple mes CE2, je n'arrive pas à cibler. Enfin je peux cibler pour ceux, par exemple je peux me permettre de donner aux bons lecteurs le même texte ça ça ne me dérange pas, les mêmes questions, mais après, les moyens et les pas du tout lecteurs, ceux qui ne le sont pas encore qui déchiffrent encore bah en fait je suis obligée de les mettre plus ou moins ensemble alors qu'en fait ils ont chacun un niveau différent même s'ils sont dans le groupe des plus faibles entre guillemets lecteurs qui sont les

moins fluents, enfin qui ne sont pas du tout lecteurs experts. Je ne peux pas me permettre de même s'ils sont 4/5/6 de me dire bon bah j'en prends un individuellement parce que déjà mes CM1 sont beaucoup plus autonomes donc je peux me permettre de les laisser faire de la compréhension, etc et d'aller vers les CE2 ou même mettre mes CE2 en autonomie et me permettre de passer en voir un pendant 5 minutes, je ne peux pas faire ça avec les CE2. C'est totalement différent, après c'est l'avantage et l'inconvénient d'un double niveau. Après ce n'est pas dérangeant, j'ai toujours eu un double niveau et je pense qu'avoir un niveau pur, je pense que ça me dérangerait parce que je saurais plus quand est-ce que je les mets en autonomie, alors que là je sais parfaitement où les mettre en autonomie et j'ai réussi à jongler sur le fait de bon bah eux sont en lecture, eux je peux faire autre chose avec eux et puis je reviens les voir ensuite et puis comme ils sont par petit groupe à chaque fois c'est mieux. Alors que des fois on ne peut pas se permettre, par exemple l'année dernière je ne me serais jamais permis de différencier un par un, j'ai commencé 3^e, 4^e période. Là dès la première période, j'ai fait évaluation diagnostic et bim j'ai commencé, je me suis dit bon bah quitte à perdre du temps, quitte à le perdre maintenant quoi. Après je débute aussi, j'ai que 2 ans donc là, on tâtonne, de toute façon ça va être ça. On tâtonne, on voit ce qui marche, ce qui ne marche pas trop. Et puis ce qui peut fonctionner parfaitement avec certains peut ne pas du tout fonctionner d'une année à l'autre, donc il va falloir changer, après c'est la joie, la joie du métier.

Eh bien merci beaucoup.

Entretien n°5 :

Je mène une recherche sur la lecture dans les classes de CM1, première année du cycle de consolidation. Que pouvez me dire à ce sujet ?

La lecture est de plus en plus compliquée en CM1. Enfin cette année, comme les années précédentes les enfants sont plus dans le déchiffrement, donc ils vont déchiffrer du coup ils accèdent de moins en moins au sens, et c'est vraiment... Bon là j'ai une année où il y a aussi des soucis de vocabulaire, beaucoup d'enfants dans cette classe ont eu euh, ont appris à lire en CE1. Donc voilà on a aussi un décalage au niveau des apprentissages à ce niveau-là et en fait voilà la lecture orale est de moins en moins fluide et l'accès au sens est de plus en plus compliqué.

Vous m'avez parlé d'accès au sens, donc concernant cette compréhension en lecture que pouvez me dire à ce sujet ?

C'est-à-dire ? Comment je la mets en place ?

Oui à la fois comment vous percevez la compréhension au niveau de la lecture, mais aussi concernant vos pratiques de classe.

Bah la compréhension comme je disais tout à l'heure, elle est vraiment très compliquée, enfin moi je trouve quand CM1 depuis là euh, 8 années que je suis là, les enfants ont de... On a de moins en moins d'enfants qui accèdent au sens de la lecture, ils vont lire un texte, mais sans forcément comprendre et en fait ils... Alors déjà il y a le déchiffrement qui pose problème et puis ils ont de plus en plus de problèmes à faire le lien par exemple avec un pronom personnel, ils ne le rattachent pas à la phrase juste avant forcément. Donc voilà, il faut travailler sur les connecteurs chose que je n'avais pas forcément l'habitude de faire avant et bah maintenant donc j'ai mes bannettes là-bas, ça correspond à mes groupes d'ateliers en lecture. Donc en fait sur ces groupes-la il y a, euh je fonctionne un peu comme en maternelle. Donc il y a un groupe avec moi, on va travailler justement sur les connecteurs, sur des tout petits textes souvent assez simples, cette année plus simple que d'habitude. Et donc on va lire et puis dans la phrase suivante il y a un « il », mais alors qui est-ce « il » et donc voilà on essaie de revenir au référent. Donc on fait ça et donc mes autres groupes sont sur la lecture rapide de mots donc par contre sont en autonomie, il y a la lecture de phrases euh... Et puis souvent mon 4^e groupe bon ça dépend ça peut être euh si j'ai un groupe sur les incorruptibles, on participe cette année

au prix des incorruptibles, donc ça peut être avancer mon petit livret sur mes incorruptibles, finir mon illustration ce genre de choses, ou bien bah on prend, c'est le groupe euh, la classe n'est pas en atelier enfin est disposée en individuel parce que c'est une classe très bruyante, très bavarde qui joue d'un rien, donc voilà on est en frontal par contre on se met en groupe d'atelier ils sont près de la bibliothèque sinon c'est mon groupe lecture plaisir. Donc on prend un livre, on s'entraîne à le lire à l'oral, une page et puis après donc on le lit en silence donc souvent c'est plutôt des petits albums en fait et puis on va le présenter à la classe dès qu'on a un petit moment ou le lundi matin au moment du « quoi de neuf » si on a des oublis de « quoi de neuf ». Et puis donc en parallèle, on essaie de faire aussi un petit peu de la lecture dans des petits livres, là on a travaillé sur « Loin des yeux près du cœur » qui est assez simple, c'est une nouvelle et donc sur un enfant handicapé qui est aveugle donc voilà pour travailler aussi le sens et comment je réponds à une question (rire) parce que souvent la réponse à une question c'est juste le mot voilà. On a travaillé sur toute la première période, comment répondre à une question aussi enfin voilà c'est assez long, mais on a réussi. Et donc voilà je travaille sur ses deux formes, ateliers et puis euh... compréhension où là donc on va, donc ils le lisent silencieusement... enfin dans leur tête, ensuite je leur demande ce qu'ils ont compris pour essayer de construire le sens du chapitre, ensuite on va le lire à l'oral toute la classe de façon à ce que les enfants qui ont de gros problèmes de lecture, j'ai un enfant qui est fortement dyslexique, euh puissent entendre et donc voilà, est-ce qu'on avait bien compris le fil de l'histoire, que fait le personnage et on essaie d'organiser les idées pour essayer qu'ils aient des images de ce qu'ils ont lu. Et après on passe aux questions quand même pour apprendre à rédiger une réponse. Donc d'abord à l'oral pour essayer d'accrocher tout le monde sur la compréhension. Si je les laisse seuls, c'est une catastrophe, cette année plus que les autres années, mais je pense que ça vient du fait aussi que voilà certains enfants ont accédé à la lecture assez tard et puis il y a un vocabulaire qui est relativement pauvre. Là on a eu une intervention des gendarmes sur le harcèlement donc c'était un jeu du Cluedo, alors déjà peu d'enfants connaissaient le Cluedo, donc déjà euh... (rire) Et en fait voilà, donc à la fin, correction, donc le gendarme dit : bah tient ce groupe-là vous auriez pu trouver plus d'indices en fait et puis là il y a un enfant qui dit : bah oui, mais euh je ne savais pas que VC et toilettes c'était pareil. Ah oui, désolé, je n'avais pas pensé, bah voilà quelques fois il y a des mots de vocabulaire tellement simples euh voilà donc ils se retrouvent bloqués par des petites brouilles quoi.

Donc vous avez dit que la compréhension orale se faisait en classe entière et les petits groupes en atelier sont sur la lecture rapide, la lecture plaisir et ?

C'est ça et le travail sur les connecteurs, organiser le récit, prendre des indices dans le texte. Et en fait j'ai des groupes enfin ceux sont des groupes de niveau en fait voilà parce que j'ai des enfants qui ne vont pas pouvoir voilà faire tout non plus tout seul. Donc voilà, c'est... j'ai mon groupe des Clovis qui est mon groupe le plus faible, voilà donc ils tournent, on fait deux ateliers, enfin on tourne, on fait juste deux ateliers, on met deux semaines les quatre activités, mais après voilà souvent ça s'organise comme ça. Il y a souvent le stand atelier lecture plaisir ou lecture orale ou voilà après ça dépend comment s'est passé la semaine, de leur attention du moment, de l'approche des vacances (rire) euh voilà.

Vous m'avez parlé des difficultés de vos élèves liées à la compréhension notamment concernant le vocabulaire, le décodage. Avez-vous perçu d'autres difficultés liées à la compréhension en lecture ?

Euh non... (pause). Enfin voilà je pense que c'est essentiellement la lecture orale qui n'est pas fluide et puis euh... enfin je me dis que les enfants, si on prend l'année de CE1 donc certains sont encore beaucoup sur la lecture et finalement on va leur apprendre plein d'orthographe, plein de conjugaison, plein de grammaire. Enfin il y a énormément de notions et je pense que certains enfants ne sont pas prêts pour ça et n'ont pas encore la lecture et je pense que c'est une année qui est vraiment surchargée et je me dis que quelques fois ça serait bien, de toute façon, on le refait derrière et finalement en CM1 tout ce qui est compréhension enfin maîtrise de la langue, il n'en reste pas grand-chose (rire). Quelques fois... je leur dis : mais si rappelez-vous, vous l'avez déjà fait, si !...

Pourquoi certains des élèves comme vous disiez ont-ils appris à lire en CE1 ?

Alors ils ont fait une année de CP, mais euh, le maintien n'a pas été accepté donc ils sont passés en CE1 et donc il y en a euh dans ma classe, euh cinq qui voilà qui ont réussi ils savent lire, tout le monde déchiffre, mais euh il y en a cinq qui ont appris à lire au CE1 donc forcément qui ont un retard par rapport aux autres. Mais voilà ils sont plus dans le déchiffrement que dans la lecture compréhension.

Que pouvez me dire sur la différenciation pédagogique ?

Mise en place dans la classe, euh bah au niveau de mes ateliers déjà j'ai mes groupes de niveau pour essayer de gérer et le travail est aussi plus allégé, il y a une quantité moins importante. Après euh tout ce qui n'est enfin pas tout ce qui est livre, mais je ne suis pas, financièrement on ne peut pas acheter de vrais livres, donc bah je les tape ou je les trouve tapés. Euh l'écriture opendys pour les enfants dyslexiques et puis bah c'est passer par la lecture orale pour les enfants qui sont dyslexiques. J'ai un enfant qui est dyslexique et en fait voilà quand je parle de lecture orale, je vois bien que ça lui pose un problème monstrueux. Donc voilà puis c'est être secrétaire, il est dysorthographique aussi donc c'est être secrétaire pour ses réponses et euh... voilà. (pause) Qu'est ce que j'ai d'autres... (pause). Alléger la quantité et puis voilà proposer des, quand je fais mes ateliers ils ont des activités différentes. Après j'essaie aussi dans mes questionnaires de pas mettre que des questions, mais de mettre aussi des solutions à choix multiple, voilà je colorie ou j'entoure la réponse pour pas que ça soit trop lourd non plus pour eux.

Vous m'avez parlé des difficultés de vos élèves en compréhension en lecture et de la différenciation mise en place dans votre classe, celle-ci est-elle commune aux élèves en difficulté ou bien ciblée pour chacun ? Pouvez-vous développer ?

Bah en fait j'ai une adaptation vraiment pour mon, j'ai un seul enfant cette année qui est dyslexique, dysorthographique, j'ai un autre enfant j'ai des soupçons, mais il n'y a encore rien du coup voilà. Il y a lui qui a vraiment le plus d'adaptation même sur le quotidien de la classe finalement, ça veut dire les traces écrites données, on a essayé à compléter, mais bon ce n'est pas encore, je pense que ce n'est pas... il les a souvent toutes faites. Et puis j'ai un autre enfant qui a énormément de mal à écrire du coup voilà passer pour être secrétaire, par contre les autres de ce groupe-là, mon groupe des Clovis, vont rédiger eux-mêmes les réponses même si voilà, il va y avoir des fautes d'orthographe. Il y a plus d'adaptation finalement pour deux élèves de la classe de façon à les aider davantage.

Donc il y a deux élèves pour qui la différenciation est vraiment ciblée ?

Voilà qui ont plus d'adaptation donc au niveau bah de la police d'écriture, secrétaire pour ces deux-là et puis les autres non par contre. Ils vont avoir le travail adapté, moins de travail, mais ils vont écrire, ça reste, ils vont faire la même chose que les autres, parce que voilà Nathan et Anthony, ils comprennent comme les autres par contre c'est les difficultés de passage à l'écrit qui les bloquent complètement. Et puis donc ça c'est pour le groupe des Clovis qui a un tra-

vail un peu différent, un peu plus simplifié, un peu plus court que les trois autres groupes. Les trois autres groupes sont capables de faire la même chose.

Merci

Bah de rien.

Entretien n°6 :

« Je mène une recherche sur la lecture dans les classes de CM1, première année du cycle de consolidation. Que pouvez me dire à ce sujet ?

Bah dit donc c'est vaste (rire). Euh... en lecture nous on travaille sur trois pôles, on a la lecture suivie donc à partir de livres, là on lit "L'œil du loup" en ce moment en CM1, on a... je fais des fiches de lecture-compréhension donc à partir de vraiment des petits textes où ils doivent vraiment déceler des indices en fait. Donc ça je le fais sous forme de fiche ou par groupe, cela m'arrive, je leur donne sous forme de... oui de chasse aux indices en fait. Ils aiment bien aussi. Et le 3^e pôle c'est euh le rallye lecture, on fait un rallye lecture, un rallye BD là cette année. Voilà. (pause). Euh pour la lecture suivie parfois il y a des fiches de lecture enfin des fiches... il y a des questions de compréhension, je ne vais pas dire fiche parce que la fiche classique, je n'aime pas du tout et puis elle ne sert à rien. Donc les questions elles peuvent être à l'oral, elles peuvent être aussi, euh... à l'écrit, mais il y en a très peu, avec des réponses courtes. Et souvent on lit des chapitres, juste pour que... je les évalue un peu en lecture oralisée, j'ai un petit tableau de lecture oralisée donc fluidité, je vous en donnerai un si vous voulez, je note la fluidité de lecture, l'intonation, la ponctuation, le respect de la ponctuation, etc, quoi. Ils ont une petite note sur 10, c'est juste un indice pour eux quoi. Voilà. (pause) Je ne sais plus quoi dire.

Vous m'avez parlé de la compréhension en lecture, est-ce que vous pourriez développer ?

(pause)... La compréhension... (pause). Comprendre un texte c'est... il y a beaucoup de choses... Déjà, voilà il y a des indicateurs de temps, tout ce qui est, tout ce qui est accord, aussi de l'adjectif, savoir à quoi il se rapporte... même dans une petite phrase, euh la compréhension on l'acquiert aussi avec la grammaire, etc, on trouve les indices comme ça. Après il y a deux niveaux de compréhension, il y a l'implicite et l'explicite, euh voilà, les CM1 euh... (pause) sur "L'œil du loup", l'implicite est très compliqué, ils sont plus sur de l'explicite, mais le livre est difficile aussi pour eux. Euh voilà, on va venir à l'implicite ensemble, mais pour l'instant, ils n'y sont pas encore.

Vous n'avez pas encore travaillé l'implicite avec vos CM1 ?

On le fait, mais pas... (pause)

Pas de façon approfondie ?

Voilà ! On le fait parfois, on peut le faire en mathématique aussi, voilà on fait de la lecture aussi dans les, au niveau des problèmes, de la compréhension au niveau des problèmes, de la compréhension en sciences, la compréhension partout ! C'est vrai que la lecture on l'a retrouve partout aussi hein, ça je ne l'ai pas dit (rire). On la retrouve partout, on peut, elle est importante. Et du coup moi je prends les élèves, bon après c'est... euh... l'inspecteur veut qu'on prenne les élèves en lecture en APC. Donc j'ai travaillé beaucoup sur la lecture fluence, sur la compréhension de, enfin sur la rapidité de lecture, euh selon... selon je ne sais pas qui ! (rire) Plus on lit vite mieux on va comprendre le texte et je pense que voilà que c'est réel à part les élèves qu'on vraiment des problèmes de vocabulaire, etc, c'est vrai que la fluidité de lecture joue beaucoup dans la compréhension quoi et donc du coup, du coup voilà, on peut travailler sur la lecture fluence. Mais on est plus sur de la compréhension de consignes sur ordinateur, sur logiciel éducatif, je ne sais pas si vous voyez. Donc il y a différents niveaux de compréhension, ils ont des petites consignes, des objets à placer dans des pièces en fait de la maison et donc du coup en fonction de la phrase, de la tournure de la phrase l'objet va être à un endroit ou à un autre. Ce n'est pas forcément évident pour tout le monde. Donc du coup voilà ça on fait en APC aussi. (pause)

Vous m'avez dit qu'en compréhension vous faisiez du travail à l'oral, parfois à l'écrit. Quand c'est à l'oral comment cela se passe-t-il ?

Alors j'aime bien qu'ils travaillent en groupe aussi donc ils ont une petite feuille de groupe en général, et je peux parfois leur lire aussi un petit énoncé et leur poser quelques questions et ils y répondent sur feuille. Après on met les feuilles au tableau et on en discute quoi, on essaie de voir... on discute, voilà (rire)

Vous m'avez parlé de difficultés notamment sur la fluence qui pouvaient engendrer des difficultés de compréhension, vous avez également évoqué des difficultés liées à un manque de vocabulaire, alors pourriez-vous développer et avez-vous perçu d'autres difficultés de compréhension en lecture dans votre classe ?

J'ai deux ou trois élèves qui n'intègrent pas le vocabulaire j'ai l'impression que, qu'il y a un réel souci par rapport à ça. On a beau le travailler et euh c'est très compliqué, tout ce qui est compréhension de consignes, ça va être compliqué. En mathématique finalement, c'est un peu répétitif, c'est souvent la même chose, les exercices de français aussi, mais alors tout ce qui

est compréhension en géographie, en histoire, des compréhensions de... même comprendre un document, un texte avec du vocabulaire supplémentaire ou en sciences aussi, là ils sont... ils sont... perdus. Donc le vocabulaire a beaucoup d'importance dans la compréhension, voilà.
(pause)

Donc il y a le vocabulaire, la fluence, il y a l'implicite, mais que vous ne faites pas vraiment encore.

Si, si euh si, enfin je le fais plus avec les CM, enfin sur des questions de compréhension de, de, du texte qu'ils ont vraiment à lire, ils lisent « Croc blanc », sur la compréhension de texte, je fais de l'implicite avec eux, les CM2, vraiment des questions, voilà, qui décèlent un petit peu les indices dans leur texte. Les CM1, je le fais moins, mais bon de toute façon je leur pose des questions à l'oral qui vont montrer s'ils ont compris ou pas. Et donc c'est vrai qu'il y a pas mal d'implicites aussi dans les livres... donc... on le fait quand même, moins formellement, mais on le fait quand même. (pause)

Que pouvez me dire sur la différenciation pédagogique ?

En lecture du coup ? En compréhension en lecture ?

Oui

(Pause)

Ça dépend alors parce que j'ai des élèves qui vont lire très bien, mais peu comprendre et d'autres qui ne lisent pas très bien, qui mettent du temps et du coup qui ne comprennent pas à cause de ça. Donc ceux qui ont des difficultés à lire, je vais leur faire lire un petit morceau de texte et moi je vais aller vers eux leur lire la suite avant qu'ils répondent éventuellement aux questions, ceux qui lisent vite et ne comprennent pas bah je suis avec eux pour répondre aux questions. Après je n'ai pas forcément de groupes, j'ai des élèves euh je fais de l'individuel en fait. J'ai 3 4 élèves, je vais vers eux, je vais les voir souvent et il y a qu'eux que je vais voir parce que les autres ils roulent, ils fonctionnent. C'est des grands donc voilà ils sont autonomes et ils peuvent aussi s'aider, ils le savent, c'est une classe bruyante ma classe (rire) enfin bruyante c'est un bien grand mot aussi, mais ils ont le droit de s'aider, de voilà. Pas forcément de donner les réponses à son voisin, mais voilà (imitant un élève) : je n'ai pas compris est-ce que tu peux m'expliquer la question, est-ce que tu peux me dire à peu près où je vais trouver la réponse dans le texte et ça j'autorise quoi. Ça les aide, c'est bien, plutôt que l'enfant

reste devant sa feuille à ne rien faire, ce n'est pas la peine. Moi je n'ai pas forcément l'œil, et ils ne vont pas forcément demander de l'aide non plus, ça, c'est compliqué. Donc la différenciation, oui je n'ai pas... et puis je n'aime pas faire des groupes, je préfère faire des groupes hétérogènes et vraiment voilà, j'ai... j'ai des élèves moteurs dans chaque groupe, j'ai des élèves qui ont des difficultés dans quasiment chaque groupe aussi et puis... et ça tourne, c'est bien. Voilà.

Donc au niveau de la compréhension, vous différenciez pour ceux qui ont des difficultés au niveau de la lecture, déchiffrage, fluidité, vous lisez pour eux, enfin une partie. Et pour les autres, vous individualisez, vous allez aider.

Voilà ! Bon ils ont peut-être moins de questions ou c'est vrai que j'adapte en fonction du texte aussi. Quand je me rends compte que c'est dur, que le texte est compliqué, il peut y avoir des textes qui sont simples aussi ou courts, euh voilà en fonction du support, c'est au temps T que je vois quasiment. Bon là, là ces livres-là sont compliqués donc je sais qu'à chaque fois je vais devoir aller faire mon petit tour, mais sinon sur d'autres choses je ne le sais pas forcément au départ que ça va poser problème, c'est ça toute la difficulté d'être enseignant aussi ! (rire) Parfois la séance foire totalement, on ne sait pas forcément.

Vous m'avez parlé des difficultés de vos élèves en compréhension en lecture et de la différenciation mise en place dans votre classe, celle-ci est ciblée pour chacun puisque vous m'avez dit que vous individualisez. Pouvez-vous développer ?

Non ! (rire), je ne sais pas quoi dire d'autres, oui je fais en fonction de l'élève, j'adapte, j'aide plus ou moins... On va par contre passer le test ROC au niveau de la compréhension donc c'est peut-être bon à savoir aussi. C'est un test de fluidité de lecture, je pourrai vous l'envoyer si vous voulez. Et le test ROC bah justement toutes les écoles d'ici le font passer et ils font un petit peu leurs classes du collège en fonction des résultats du test ROC. Ils ne mettent pas tous les mauvais lecteurs dans la même classe, non au contraire, mais justement pour ne pas se retrouver, parce que justement une année où je crois ils s'étaient retrouvés avec tous les mauvais lecteurs dans la même classe et ça n'allait pas du tout, ça ne fonctionnait pas. Et du coup ils peuvent se faire une idée du niveau de l'enfant et si l'enfant va avoir besoin d'une aide dès le début de l'année. Et du coup nous on fait passer en CM2, ce fameux test et comme ça ils savent. Attendez ce n'est pas le premier qu'on fait passer. On fait passer ODEDYS avant, oui ODEDYS pour vraiment se rendre compte s'il y a des difficultés de lecture, donc tous les

élèves parmi les élèves de CM2, c'est CM2 par contre c'est pas CM1, parmi mes CM2 qui auront des difficultés de lecture euh je vais leur faire passer le test ROC. L'année dernière ils étaient trois, donc c'est vraiment de la lecture de syllabes, la lecture, et on peut, on se rend compte, alors je sais plus si c'est le ODEDYS ou le ROC, ça fait longtemps que je l'ai passé, on a tendance à oublier très vite, euh je crois que c'est le ODEDYS. On se rend compte des inversions de syllabes, etc, sur des élèves et donc des problèmes éventuellement dys pour que voilà dès leur arrivée au collège ils soient pris en charge et c'est chouette, parce que les élèves clairement qu'ont des problèmes dys ils vont pas tous à l'orthophoniste, faut pas se leurrer, j'ai un gamin dans ma classe, ça fait deux ans que je l'ai, depuis le CP c'est demandé, il est en CM2. Je ne suis pas orthophoniste, je ne peux pas dire qu'il est dyslexique, mais à ce que je vois... dans la liste des enfants enfin de ce que les dyslexiques, des problèmes des dyslexiques, lui il a tout, donc... Il n'a pas de chance cet enfant c'est tout... mais bon du coup il pourra être aider au niveau du collège par les enseignants quoi. Voilà, voilà. Si j'ai des choses qui me reviennent, je vous envoie un mail.

Bien merci.

Avant l'entretien, l'enseignante se confie à propos d'une élève ayant un profil SEGPA, en me disant que pour cet élève, officiellement en CM2, elle adapte en lui proposant la plupart du temps les activités des CM1 afin que ces dernières soient à sa portée.

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. Du thème au sujet	2
2. Problématique et hypothèses	3
3. Cadre théorique.....	4
3.1. Etat des connaissances sur le sujet.....	4
3.1.1. La compréhension en lecture.....	4
3.1.2. La différenciation	21
3.2. Cadrage institutionnel	34
3.2.1. La compréhension en lecture.....	34
3.2.2. La différenciation pédagogique.....	41
4. Méthodologie.....	42
4.1. L'entretien semi-directif	42
4.2. La population	45
5. Résultats.....	47
6. Interprétation	54
CONCLUSION	69
Bibliographie	71
Sitographie.....	72
Annexes	73
Table des matières	111