



HAL
open science

Les différenciations pédagogiques en français au service de la réussite de chacun

Nolwen Lechat

► **To cite this version:**

Nolwen Lechat. Les différenciations pédagogiques en français au service de la réussite de chacun. Education. 2020. dumas-03182445

HAL Id: dumas-03182445

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03182445>

Submitted on 26 Mar 2021

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

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

Master MEEF

« Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire de recherche

Les différenciations pédagogiques en français au service de la réussite de chacun

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par Nolwen Lechat

le 14 mai 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Cendrine Mercier, formatrice et directrice de mémoire

Remerciements

A Madame Cendrine Mercier, Directrice de ce mémoire,
qui, par son expérience, a participé, aidé, conseillé et encadré à l'écriture de ce mémoire.

A Madame Anne Guerineau, Professeur des écoles,
qui a eu l'amabilité de se rendre disponible afin de me conseiller tout au long de ce travail.

Aux 28 élèves de la classe de CE1,
qui ont eu la patience et la gentillesse de participer à cette étude.

A l'ensemble des formateurs et des PEMF de l'INSPE de Nantes, site du Mans,
qui ont eu un impact dans ma formation et mon évolution professionnelle.

A tous mes collègues du séminaire de recherche,
qui ont participé indirectement à l'écriture de ce mémoire.

Table des matières

Introduction	5
Cadre théorique	7
1. Entre résultats et bien-être à l'école, la place de la réussite scolaire.....	7
2. La différenciation pédagogique, la conséquence de l'inclusion scolaire	10
3. La lecture, omniprésente tout au long de la scolarité	12
4. L'inclusion scolaire, une réussite pour la diversité des publics	14
Problématique / hypothèses	18
Méthodologies	20
1. Les sujets de l'étude.....	20
2. Le matériel de l'étude.....	21
3. La mise en place.....	22
4. L'enquête.....	23
Résultats	26
1. En début d'année scolaire	26
2. En fin d'année scolaire	31
Discussion	39
1. La remise en cause de l'extinction de la lecture chez les jeunes	39
2. Les outils adaptés pour mesurer la fluence en lecture et le bien-être à l'école.....	39
3. L'origine des difficultés scolaires.....	40
4. La différenciation pédagogique comme réponse aux élèves en difficulté de lecture	41
5. Le lien entre bien-être à l'école et réussite scolaire	44
6. Les perspectives de l'inclusion scolaire	46
Conclusion	47
Annexes	50
Bibliographie	52
4ème de couverture en français	54
4th cover in english	55

Introduction

Etudiant en deuxième année de Master de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) du site du Mans. Nous sommes en stage dans une école primaire du Mans. L'école est composée de dix classes dont celle où nous sommes qui est un Cours Élémentaire 1 (CE1) de 28 élèves. Cette école possède une singularité puisqu'elle propose, à l'aide d'enseignants du conservatoire, une Classe à Horaires Aménagés Musique (CHAM) pour les élèves volontaires.

Dès la rentrée en septembre 2019, nous avons remarqué que la classe dans laquelle nous sommes en stage était particulière. Il s'est avéré que les apprenants, regroupés dans cette classe, avaient un niveau hétérogène. En effet, nous pouvions établir dans l'enseignement du français trois typologies d'élèves. Certains sont des allophones nouvellement arrivés en France, d'autres des non-lecteurs ayant suivi une scolarité depuis la maternelle en France ainsi que des élèves ayant de grandes facilités en langue. Lors des premiers jours, nous proposons à l'ensemble de la classe un seul et même enseignement mais les élèves n'avaient pas le même rythme d'apprentissage. Cette problématique a remis en question notre pratique professionnelle. Il fallait trouver une façon de résoudre pédagogiquement ce problème.

L'enseignante, qui est la titulaire de cette classe de CE1, a commencé sa carrière en tant qu'éducatrice spécialisée dans des foyers puis a décidé par la suite de rentrer dans l'éducation nationale par un concours interne. Elle s'est retrouvée professeure des écoles et a ensuite continué sa formation afin de devenir enseignante spécialisée pendant 15ans. Elle s'est orientée vers une formation pour devenir directrice, ce qui l'amena à prendre une direction d'école pendant 5ans. Elle est revenue dans l'élémentaire avec des élèves de CM2 puis depuis cette année avec des élèves de CE1.

Cette enseignante au long parcours, nous a laissé gérer la classe à plusieurs reprises dont l'enseignement du français et plus particulièrement l'étude du fonctionnement de la langue, sous son regard professionnel et bienveillant. Cette mission était l'occasion pour nous de rechercher des techniques pédagogiques et de pratiquer la différenciation pédagogique auprès d'élèves en difficulté quand cela était nécessaire. Nous avons aussi pu discuter et interviewer les élèves sur nos pratiques et leurs ressentis dans leur classe.

Rappelons que nous sommes dans cette classe uniquement un jour par semaine et deux semaines entières en novembre pour pouvoir trouver des solutions adaptées à chaque élève. Ce manque de temps en classe s'explique aussi par l'importante place que nous donnons aux pratiques de l'enseignante présente, elle, à temps complet et pratiquant ces techniques depuis longtemps auprès de ces élèves.

Le terme de différenciation pédagogique (Meirieu, 1989) est reconnu comme le souci de s'occuper des besoins propres d'une personne sans renoncer à penser au groupe classe.

L'enseignant fait alors en sorte que chaque élève apprenne et atteigne le même objectif, mais de façon adaptée à chacun. Les chemins qui mènent aux savoirs sont différents et cognitivement adaptés à chacun pour favoriser la réussite. Cette différenciation pédagogique est une réponse pour les élèves ayant des difficultés dans les apprentissages, par exemple les élèves allophones. Le terme d'élève "allophone" définit une personne qui parle une autre langue maternelle que celle du pays où elle se trouve. Au début de son cursus scolaire, un élève allophone est souvent en position de "non-lecteur", c'est-à-dire une personne ne sachant pas identifier des mots écrits ou qui n'est pas acculturé à l'écrit ou à la lecture. Cette personne n'est pas toujours un allophone mais présente une insuffisance au niveau de la maîtrise langagière. Pour finir, la réussite se définit comme l'accomplissement avec succès d'un parcours scolaire avec une atteinte d'objectifs d'apprentissage et une maîtrise des savoirs. Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis, à travers un diplôme par exemple, sont des indicateurs de réussite scolaire dans le système français.

Suivant les résultats de notre étude, nous mettrons en place une différenciation pédagogique dans notre future classe, même si la classe est un simple niveau comme dans l'exemple de cette étude. Il est possible que les différentes techniques de différenciation ne fonctionnent pas dans une autre classe ou avec d'autres élèves puisque chaque apprenant est différent et a besoin d'une attention particulière et d'un diagnostic personnalisé. L'objectif est d'assurer la réussite scolaire de chaque apprenant dans une classe ordinaire avec toute la richesse que peuvent apporter les différentes cultures des élèves.

Lors de cette lecture de mémoire, vous pourrez lire dans une première partie l'étude des références théoriques de ce sujet, puis nous proposerons notre problématique ainsi que nos hypothèses, dans une troisième partie, nous exposerons la méthodologie et les résultats de notre étude sur les élèves de cette classe. Enfin dans une cinquième partie, nous analyserons les résultats obtenus puis nous conclurons notre étude.

Cadre théorique

1. Entre résultats et bien-être à l'école, la place de la réussite scolaire

1.1. Le constat d'une école basée uniquement sur l'évaluation et la comparaison d'élève

A la rentrée 2019, le Ministre de l'Education Nationale Jean-Michel Blanquer a affirmé les objectifs de l'année " *En effet, plus que jamais, pour se projeter avec confiance vers l'avenir, notre Nation a besoin d'une Ecole de la République qui réussisse.* " (MEN, 2019). La réussite scolaire est synonyme d'accomplissement avec succès d'un parcours scolaire avec une atteinte d'objectifs d'apprentissage et une maîtrise des savoirs. Les résultats scolaires et l'obtention d'une reconnaissance des acquis, à travers le diplôme, le certificat ou l'attestation d'études par exemple, sont des indicateurs de réussite scolaire dans le système français. Ce terme est donc porteur d'une idée de résultats et de performance qui nuit à la réussite de chacun puisqu'en 2004, Rolland Viaud annonce que " *le fait d'évaluer constamment un élève, et ce depuis le début du primaire, amène ce dernier à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, c'est-à-dire pour les notes ou les récompenses annoncées* ", l'élève est donc aspiré dans cette spirale évaluative et oublie le côté plaisir et utile d'apprendre. L'auteur développe l'idée de la démotivation comme frein aux apprentissages puisque l'élève aura, sans but précis, ni explicitation de l'enseignant, des difficultés à avancer et à apprendre : ainsi Rolland Viaud rappelle que " *Bon nombre de chercheurs considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent l'élève à apprendre parce qu'elles sont centrées seulement sur la performance* " (ibid., 2004).

Effectivement la définition de la réussite mélange à la fois une part importante d'estime de soi et un jugement personnel des élèves avec : " *la réussite est la conséquence finale de la motivation. Généralement un élève qui persévère et qui utilise de bonnes stratégies d'apprentissage réussit* " (Viaud, 2004). Plus tôt, en 2000, Rolland Viaud parlait déjà de l'évaluation de l'élève comme un outil de comparaison entre les élèves avec : " *Pour l'élève, la norme de réussite est d'ordre comparatif et relève du jugement porté par l'enseignant sur l'ensemble du groupe et sur la place qui lui est attribuée dans le classement*", certains enseignants jugent les évaluations nationales, réalisées en français et en mathématiques sur des élèves de CP et de CE1, comme n'évaluant que les savoirs, c'est pourquoi il serait intéressant de développer des moyens d'étudier le ressenti des élèves à travers leur bien-être à l'école.

Le bien-être à l'école se mesure à l'aide de différents volets : " *il renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.)* " (MEN, 2015). En effet, le bien-être à l'école est étroitement lié au climat scolaire, relations entre les acteurs. Que ce soit pour l'un ou pour l'autre terme, selon le Ministère de l'Education Nationale, il faut préciser l'interrogation sur des dimensions relationnelles, pédagogiques ou sécuritaires à l'école. Il est

vrai qu'en prenant en considération le bien-être à l'école des élèves, nous assurons un avenir pour les jeunes : " *Considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être à l'école dans un monde en pleine évolution sociale, économique, technologique est un enjeu essentiel pour l'éducation et la formation des adultes de demain.*" (MEN, 2015). Un outil d'évaluation est nécessaire pour mesurer le bien-être à l'école. Un questionnaire de bien-être à l'école et une échelle de satisfaction scolaire ont été créés à travers des modules complémentaires en 2013 et 2014 pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), ainsi que l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (ACSE) et le Défenseur des Droits. Ce projet est porté par Philippe Guimard en collaboration avec Fabien Bacro, Agnès Florin, Séverine Ferrière, Tiphaine Gaudonville et Hué Ngo. L'objectif est d'utiliser un outil d'évaluation du bien-être à l'école pour des élèves à l'école primaire et analyser les différences interindividuelles. Cette mesure multidimensionnelle est de ce point de vue plus intéressante, car elle offre des pistes d'interventions éducatives diversifiées. Cette échelle de bien-être à l'école n'est pas utilisée dans le domaine scolaire et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance affirme sous l'influence du Ministère de l'Éducation Nationale qu'il s'agit de proposer, à travers les évaluations, " *dès le début de l'année, des repères permettant aux enseignants de bien apprécier les acquis qui ancrent les apprentissages. Ils peuvent ainsi identifier les besoins individuels de chaque élève le plus rapidement possible et apporter l'aide la mieux adaptée.* " (Andreu et al., 2019). À l'inverse de l'aspect de contrôle (récompenses ou punitions), l'enseignant privilégiera un aspect informationnel qui renseigne l'individu sur ses qualités ou les défauts de sa production (Viaud, 2000). Nous parlerons alors de bienveillance.

1.2. L'évolution de la liaison entre apprentissage et bien-être à l'école

Dans cette dynamique de répondre aux besoins de chaque élève, il est fondamental de réaliser un diagnostic afin de proposer des réponses pédagogiques adaptées. L'exemple des évaluations nationales en CP et CE1 est un moyen d'évaluer et d'effectuer une évaluation diagnostique en début d'année afin d'adapter les pratiques professionnelles ou activités de l'enseignant, de créer des groupes de besoin en classe, même si le bien-être à l'école est parfois oublié au profit de la réussite. Cette obsession de réussite et de résultat est une norme sociale ayant pour finalité de trouver sa place dans la société. Les élèves comme les enseignants oublient trop souvent la notion de plaisir lorsqu'ils travaillent ensemble, " *les élèves aujourd'hui ont moins de plaisir à apprendre* " (Viaud, 2004). Les auteurs Canvel, Florin, Pilard et Zanna (2018) affirment pourtant que : " *selon l'OCDE, le bien-être à l'école est considéré comme aussi important que la réussite scolaire dans la majorité des établissements des pays concernés* ". Comme le recommande les programmes scolaires, il est primordial d'instaurer un climat de classe basé sur la confiance, la bienveillance et dans des conditions d'apprentissage favorables pour assurer une future réussite scolaire, car : " *les élèves qui se sentent bien à l'école les années suivantes ont de meilleurs résultats, une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle* ". L'environnement dans lequel se déroule les apprentissages est fondamental pour la réussite, mais aussi pour se sentir épanoui et heureux à l'école, " *un lieu qui les motive à apprendre et qu'ils y prennent plaisir à*

faire, il faut créer des environnements d'apprentissage " (Viaud, 2004). Selon Viaud, quatre facteurs pour la dynamique motivationnelle de l'élève relatifs à la classe (l'activité, l'évaluation, l'enseignant ou le climat de classe), à la vie des élèves (la famille ou les amis), à l'école (les horaires ou les règlements) et à la société (les valeurs ou la loi). Un élève est motivé si les activités lui paraissent utiles et intéressantes et qu'il se sent capable de les réaliser. Apprendre peut, en effet, être réalisé sous la pression familiale et/ou par l'enseignant qui oublierait d'encourager les élèves, c'est pourquoi une pédagogie positive est recommandée aujourd'hui. Heureusement, apprendre peut aussi être un acte volontaire de la part de l'élève dans le but de réussir ses études et s'insérer professionnellement. Mais cette vision idéaliste oublie une partie des élèves qui ne suivraient pas un parcours jalonné de succès.

1.3. Classes de niveau, classes séparatives, accrochage scolaire, des réponses face à l'échec scolaire ?

Pour répondre à cette école élitiste, considérant la note comme symbole de réussite, certains chercheurs proposent le concept des classes de niveau : *" l'idée de base (...) s'appuie sur la présupposition pédagogique selon laquelle rassembler des élèves de niveau scolaire proche dans une même classe permettrait de leur offrir une instruction plus efficace. "* (Dupriez et al., 2004). Cette vision divise : *" les uns estiment que les différences individuelles entravent le bon fonctionnement des classes et par conséquent limitent les possibilités d'apprentissage des bons comme des mauvais élèves "* (Ibid., 2004). Lors d'un parcours scolaire, nombreux sont les élèves confrontés à l'échec et par conséquent à l'éloignement d'un parcours scolaire ordinaire, *" dans ce contexte, les enfants en proie à de grosses difficultés d'apprentissage ou qui présentent des problèmes de comportement sont souvent mis à l'écart et réorientés vers des classes séparatives "* (Blaya et al., 2011). Les classes séparatives sont similaires aux groupes de niveau, mais ces modèles sont décrits, par les auteurs Dupriez et Draelants en 2004, comme riches d'effets pervers. Qu'ils se forment dans des milieux favorisés, stables ou fragiles, aucun résultat n'est satisfaisant, *" aucun des courants de recherche ayant travaillé sur les classes de niveau ne conclut à un gain d'efficacité de ce dispositif (tant dans les bons que dans les moins bons élèves) "* (Ibid., 2004). Cette hypothèse de classes de niveau est vite abandonnée pour des raisons de ségrégation sociale, de clivage en fonction de l'origine socio-économique, culturelle et ethnique et parce qu'elle est créatrice d'échec scolaire.

Les auteurs abordent la notion d'échec scolaire sous le terme d' *"accrochage scolaire"*, moins stigmatisant et qui pointe la réussite éducative (Blaya et al., 2011). L'objectif est le même, celui de lutter contre l'échec scolaire, mais en basant l'apprentissage sur la réussite et la réparation de la personne souvent détruite, *" ces jeunes exclus du parcours scolaire normal subissent un processus de stigmatisation et d'étiquetage qui peut entraîner une baisse de l'estime de soi. "* (Blaya et al., 2011). Les mêmes auteurs prévoient d'aider les jeunes par du soutien et de l'empathie pour les féliciter : *" il ne semble pas incohérent d'avancer que des relations de soutien, d'empathie visant à faire progresser les élèves et à les valoriser peuvent faciliter l'accrochage scolaire. "* (Blaya et al., 2011). L'estime de soi est très importante puisque : *" ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il*

apprenne, mais bien celles qu'il pense avoir " (Viaud, 2000). L'enseignant joue alors un rôle majeur dans sa bienveillance et sa confiance qu'il porte à l'élève. Rescolariser l'élève par une méthode d'accrochage scolaire en revalorisant l'élève et en l'incluant dans un cursus scolaire adapté sont *" des démarches d'enseignement, qui sont de nature à contribuer positivement au climat scolaire sont probablement à trouver du côté de ce qui donne une place et un sentiment d'existence aux élèves "* (Canvel et al., 2018). Face à cette école caractérisée d'élitiste et évaluative, il est important de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves. L'élève indique que l'environnement, la mise au travail et les activités scolaires sont des facteurs importants pour une future réussite éducative, *" les accents sont ainsi mis sur une pédagogie différenciée du point de vue des objets à enseigner et des modalités d'enseignement. Il apparaît que l'enseignement sous forme d'atelier ainsi que l'enseignement individualisé sont fortement privilégiés "* (Blaya et al., 2011).

2. La différenciation pédagogique, la conséquence de l'inclusion scolaire

2.1. Classes hétérogènes, apprendre fraternellement en respectant les différences

Dans cet élan d'école de la réussite, les enseignants doivent plus que jamais faire preuve d'innovation pour assurer un suivi des élèves afin de faciliter l'accès aux apprentissages. Suite aux mutations des sociétés, le concept de " vivre ensemble " s'inscrit pleinement dans ce mouvement d'inclusion scolaire et la création de classes hétérogènes, dans lesquelles des élèves appartenant à des milieux de vie, des cultures ou des croyances différentes vont se côtoyer et se rassembler dans ce lieu d'interculturalité, qui est l'Ecole Républicaine. Pour répondre à cette diversité des publics, les enseignants doivent adapter leurs pratiques en proposant une différenciation pédagogique. Selon Meirieu (1989), cette pratique est apparue dans les années 70, qualifiée de *" psychologie différentielle "*, *" d'école sur mesure "* ou *" une individualisation des parcours de formation "* pour arriver à ce qu'elle est aujourd'hui.

Elle est reconnue comme le souci de s'occuper des besoins propres d'une personne sans renoncer à penser au groupe classe selon Meirieu (1989). L'enseignant fait alors en sorte que chaque élève apprenne et atteigne le même objectif, mais de façon adaptée à chacun. Les chemins qui mènent aux savoirs sont différents et cognitivement adaptés à chacun pour favoriser la réussite. Il est possible de mettre place des groupes de remédiation lorsque la différenciation pédagogique n'est pas suffisante. Cette action corrective s'adresse à un groupe d'élève rencontrant des difficultés importantes sur la notion vue en classe, ceci fait suite à une évaluation formative. Lors des groupes de remédiation, l'enseignant apporte un enseignement différent de celui qu'il apporte en classe sous forme de petit groupe pour faciliter le dialogue avec les élèves. Pour synthétiser, la différenciation pédagogique propose des activités différenciées pour chaque élève, mais ayant tous un objectif commun. Elle s'oppose aux techniques d'adaptation, qui reposent sur des activités et des objectifs différents suivant les élèves. Selon Kahn en 2010 : *" par pédagogie différenciée, on peut entendre toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre élèves "*, Meirieu rejoint l'idée de décrire la différenciation pédagogique comme une

façon de " *trouver le meilleur moyen pour apprendre* ". En effet, dans ces classes où la différenciation est présente, " *les pédagogies qu'on y pratique sont généralement plus actives, différenciées et individualisées.* " (Blaya et al., 2011). L'objectif étant de garantir l'égalité des chances : " *la nécessité de différencier la pédagogie pour tenir le pari de la réussite scolaire de tous les élèves* " (Bissonnette et al., 2009). Cette prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers a fait ses preuves selon Viaud (2000) car : " *des travaux expérimentaux ont permis de repérer les pratiques pédagogiques qui favorisent l'implication de l'élève* ".

2.2. Vivre ensemble, c'est réussir à trouver sa place tout en respectant celle des autres

La loi de réaffirmation de l'école (2019) prévoit en effet d'inclure tous les élèves dans le système scolaire quel que soit leurs besoins " *en plaçant l'élève au centre du système éducatif, impose une prise en compte de la diversité et de la singularité des élèves* " (Luginbühl, 2005) puisque " *l'enjeu fondamental de la pédagogie différenciée s'inscrit dans une communauté, dans une collectivité, parce qu'on acquiert des savoirs qui nous donnent notre place* " (Meirieu, 1989). L'enseignant n'est pas le seul à agir sur l'élève : " *la pédagogie différenciée, c'est aussi accepter qu'il y a des choses que l'enseignant n'est pas capable de transmettre.* " (Meirieu, 1989). La réussite scolaire commence par une inclusion réussie, l'élève doit trouver sa place dans la structure définie comme : " *l'école pour tous qui soit aussi une école de chacun* " (Luginbühl, 2005). Pour Meirieu, il ne faut pas ranger ou classer les élèves, mais il faut les faire évoluer avec " *le problème c'est qu'il ne s'agit pas seulement de mettre des élèves dans des tiroirs, c'est-à-dire de les étiqueter comme il faut. Il s'agit de les faire progresser, et surtout, de les faire grandir* " (Meirieu, 1989). Mais la différenciation pédagogique ne modifie-t-elle pas la dynamique du groupe ? Effectivement, une limite est nécessaire dans la différenciation pédagogique afin d'éviter la suppression de la dynamique du collectif, il faut prendre en compte " *la nécessité de différencier sans atomiser et d'individualiser sans creuser les écarts* " (Meirieu, 1989) ou entreprendre une socialisation avec les autres : " *cela veut dire qu'on ne peut pas avoir une politique pédagogique de type avancé, novatrice autour de la pédagogie différenciée si, simultanément, on ne travaille pas en permanence sur la socialisation.* " (Meirieu, 1989). L'objectif pour tous les élèves serait d'évoluer et grandir par les différences des autres : " *Constituer une société où ils puissent s'enrichir réciproquement de ces différences.*" (Meirieu, 1989). Ce dispositif de travail en classe entière hétérogène ne doit pas non plus être en permanence utilisé pour répondre aux besoins de chacun. Il peut être intéressant de former des groupes de niveaux homogènes " *à l'intérieur de classes fondamentalement hétérogènes, il est en effet stimulant de créer, à certains moments, des groupes plus homogènes qui permettent de s'adapter aux besoins et aux rythmes de différentes catégories d'élèves* " (Dupriez et al., 2004).

2.3. Enseigner par la différenciation pédagogique

La multitude de possibilités pour différencier s'apparente à un " *éventail de solutions pédagogiques qui témoigne de l'évolution possible des pratiques pédagogiques d'enseignement, de la prise de conscience que la diversité des élèves peut être perçue comme un levier de réussite, comme une richesse, un potentiel et non comme un obstacle* "

(Luginbühl, 2005). Meirieu (1989) affirme qu'il n'y a pas une méthode, mais des méthodes puisque la différenciation doit être adaptée à chacun, " *j'ai beau avoir assisté à toutes les conférences possibles du monde et à avoir lu tous les livres sur la pédagogie différenciée, ça n'enlèvera jamais rien à difficulté de commencer un jour à différencier sa pédagogie, concrètement dans sa classe* ". Les auteurs Bissonnette, Gauthier et Richard (2009) évoque la nécessité de développer une technique et de jouer sur des paramètres d'intensité car " *la recherche montre que ce n'est pas en diversifiant les approches que la différenciation donne les meilleurs résultats mais plutôt en appliquant une même approche d'enseignement explicite à des niveaux d'intensité variables selon les besoins des élèves* ". Il faut dans un premier temps repérer l'essentiel de la leçon puis dans un second temps réduire ou augmenter les apports théoriques selon Meirieu (1989) " *une des difficultés de la différenciation, dans un premier temps, d'identifier les objectifs-noyaux les plus importants* ". L'enseignant bouleverse alors le rapport au savoir et place l'élève au centre de l'apprentissage et devient acteur de son apprentissage : " *accepter l'idée de pédagogie différenciée, c'est accepter de basculer d'une fonction de transmetteur à une fonction d'entraîneur, c'est-à-dire ne plus être seulement celui qui distribue des savoirs, mais être celui qui entraîne les gens au travail* " (Meirieu, 1989).

3. La lecture, omniprésente tout au long de la scolarité

3.1. Enseigner la lecture

L'école de la confiance a pour objectif " *former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École* " (MEN, 2018). Plus tôt en 1994, Casanova définissait déjà la mission de l'école dans l'enseignement de la lecture : " *le rôle joué par l'école est fondamental, lorsqu'il s'agit de former des lecteurs compétents et efficaces (...) en consolidant pour l'avenir un goût de la lecture qui permettra de continuer à se former, à s'informer et prendre plaisir à avoir un bon livre entre les mains* ". Effectivement à la sortie de l'école primaire, tous les élèves doivent avoir acquis une lecture autonome et automatisée. L'évolution de la pratique littéraire rythme les cycles de l'école élémentaire, de l'écoute en passant par la pratique et la maîtrise de la lecture, jusqu'à la compréhension et la confrontation à divers genres littéraires selon le Ministère de l'Education Nationale en 2018.

L'apprenti-lecteur doit alors dès l'école maternelle avoir une conscience phonémique, phonologique et comprendre le principe alphabétique comme le signalaient les articles précédents. Selon Eduscol en 2015, la conscience phonémique est la prise de conscience que le langage parlé est composé de sons élémentaires, les phonèmes, qui sont les plus petites unités de la parole. Elle fait partie des compétences fondamentales qui amènent l'enfant à la lecture. La conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime ou le phonème. Dans l'apprentissage de la lecture, l'acquisition du principe alphabétique est une étape incontournable. Le principe alphabétique, c'est comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un son (phonème). En effet le langage est considéré comme un facteur de réussite : " *la maîtrise de la langue serait considérée comme un*

indicateur de la réussite scolaire, alors que la compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines au primaire " (Dubé et al., 2016).

Dès le cycle 2, la lecture correspond à *" une maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes complexes, qui permet la lecture des syllabes puis des mots, est à consolider dès le début du CE1 afin d'assurer l'automatisation nécessaire à une lecture fluide, précise et rapide, indispensable à l'accès au sens "* (MEN, 2019). Le Ministère de l'Éducation Nationale impose aussi un rythme d'apprentissage de la lecture, car : *" on peut considérer qu'à la fin du CP, tous les élèves devraient pouvoir lire au minimum 50 mots en une minute "*.

Cette ambition de développer de bons lecteurs, par des étapes clefs, est confirmée par les auteurs Dubé et Ouellet (2016) avec *" l'enseignement-apprentissage de la lecture passe par plusieurs dimensions importantes : la conscience phonémique, le principe alphabétique, la fluidité et la compréhension "*, l'article reprend le travail effectué en cycle 1 et 2 mais ajoute l'idée que plus tard, au cycle 3 et 4 par exemple, l'apprentissage de la lecture fluide ainsi que la compréhension de l'implicite est réalisé et abordé par les enseignants. L'objectif final est de donner l'envie et le goût de lecture aux élèves dès le plus jeune âge.

3.2. Donner l'envie et le goût de la lecture aux élèves

L'apparition des appareils multimédias a distancé les jeunes des livres, *" le goût de la lecture se perd, on lit moins qu'auparavant, telle est la thèse généralement acceptée et attribuée, en grande partie, à l'extension massive des moyens audiovisuels "* (Casanova, 1994), pourtant dans les enquêtes, les élèves placent la lecture comme un enseignement indispensable à l'école et dans la vie, *" la lecture est l'activité à laquelle les élèves accordent le plus de valeur et envers laquelle ils se sentent le plus compétents et ont le sentiment d'avoir le plus de contrôle "* (Viaud, 2004). Il est important de prendre en considération que le goût de la lecture et le plaisir de lire dépend du choix de la thématique du livre ou du travail effectué avant, pendant et après la lecture du livre (Casanova, 1994).

Pour les élèves qui n'iraient pas dans ce sens, le lien avec les familles est primordial pour donner le goût de la lecture dans la sphère privée. Des opérations comme *" un livre pour les vacances "* doivent être encouragées pour assurer une continuité entre les lectures à l'école et au domicile familial. Le professeur des écoles doit, lui aussi, favoriser la circulation des livres dans la classe. Pour Casanova (1994), la suppression de l'évaluation en lecture éviterait que l'apprentissage de la lecture devienne une contrainte. Lire pour le plaisir deviendrait alors une volonté et serait pour Casanova (1994) *" le moyen de former de bons lecteurs, c'est trouver une méthodologie du travail scolaire susceptible d'engendrer du plaisir de lire "*.

3.3. Expliciter l'intérêt de la littératie et lutter contre l'illettrisme

Dans la vie quotidienne, la littératie constitue l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite, dans les journaux, les publicités, les livres ou dans les médias en général, dans le but d'atteindre des objectifs personnels, d'avoir un regard critique et d'étendre ses

connaissances et ses capacités (Dubé *et al.*, 2016). En 1993, Savater compare la prise d'information par la lecture aux informations par l'image avec : " lire c'est déjà une façon de penser, tandis que les images à elles seules se limitent à stimuler des façons de sentir et de souffrir " et le Ministère de l'Education Nationale affirme que : " la lecture participe de l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à la réussite des élèves et à leur réalisation en tant qu'individu " en 2018.

La capacité à lire un texte à voix haute, pour un élève, n'est pas innée, " c'est une activité bien particulière qui repose sur des compétences étroitement corrélées les unes aux autres : lire sans hésitation un texte, comprendre ce qui est lu, produire des effets sur un auditoire afin que ce dernier puisse, en l'absence de support, en comprendre le sens " (MEN, 2019). En conséquence, les erreurs de compréhension peuvent s'expliquer par un décodage défaillant empêchant la lecture d'un mot connu, par un manque de vocabulaire ou plus largement d'un champ culturel non maîtrisé.

Le Ministère de l'Education Nationale propose d'identifier les difficultés rencontrées généralement par les élèves en lecture le plus rapidement possible afin de lutter contre l'illettrisme. Les signes d'un élève non-lecteur sont :

- 1) une maîtrise insuffisante des relations graphèmes-phonème, par lesquelles l'élève n'arrive pas à lire ni à décoder par voie directe,
- 2) une difficulté à lire les graphèmes dont la prononciation dépend du contexte,
- 3) une confusion entre des mots qui sont phonétiquement proches.

En effet, le Ministère de l'Education Nationale annonce que " la compréhension, finalité de la lecture, passe par un déchiffrement hautement automatisé pour permettre aux lecteurs de se concentrer sur le sens de ce qu'ils lisent. Le travail ambitieux de la compréhension se fait à partir de textes qui méritent d'être interrogés, interprétés, discutés, lus par les élèves eux-mêmes, les compétences de déchiffrement étant assurées ". Pour aider les professeurs des écoles à gérer l'enseignement de la lecture, le Ministre de l'Education Nationale Jean-Michel Blanquer publie " le guide ¹ Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP/CE1 qui développe les fondements sur lesquels s'appuie cet enseignement pour que les élèves acquièrent ces apprentissages fondamentaux efficacement ". Suite à l'enseignement de la lecture, certains élèves ne relèvent pas d'un parcours scolaire ordinaire ou présentent des difficultés pour lire, l'exemple des élèves allophones et/ou seulement des élèves non-lecteurs, qui auront besoin d'un accompagnement personnalisé, une différenciation pédagogique pour apprendre à lire.

4. L'inclusion scolaire, une réussite pour la diversité des publics

4.1. L'accueil des élèves allophones à l'école

¹https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lectureécriture_2019_CE1_web_1173175.pdf

L'expression "diversité des publics" de l'école s'oppose depuis trop longtemps à la réussite scolaire. Cette prise en compte de la pluralité des publics indique le rôle considérable joué par le gouvernement. Ainsi, " *la situation en France montre combien il est essentiel qu'un cadre, des principes et des valeurs garantissent la prise en compte de la diversité dans un système éducatif égalitaire et unifié* " (Luginbühl, 2005). C'est pourquoi les enseignants acceptent le défi d'inclure des élèves allophones et/ou seulement non-lecteurs dans les classes (Dupriez et al, 2004).

Selon le Ministère de l'Education Nationale en 2012, est considéré comme allophone celui qui parle une autre langue que celle du pays où il réside. Le français n'est donc pas sa langue première, ni d'usage, mais va progressivement devenir sa langue seconde (FLE : Français Langue Etrangère). Le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) se décline pour l'académie de Nantes en cinq Centres Départementaux pour la Scolarisation des élèves Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CDSNAV) sous l'autorité de l'Inspecteur d'Académie, Directeur Académique des Services de l'Education Nationale (IA-DASEN) pour gérer l'accueil de l'élève et de la famille, la scolarisation et l'inclusion des Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA) et les Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs (EFIV). Il se peut qu'une orientation en structures de FLE-intensif comme les Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) soit effectuée.

4.2. L'apprentissage du français, un premier pas vers le langage de l'école

L'arrivée d'un élève allophone dans une classe ordinaire questionne professionnellement l'enseignant de la classe. Un lien avec l'enseignant de l'UPE2A est fondamental pour le suivi de l'élève et pour assurer la continuité des apprentissages. Afin d'évaluer ou d'estimer la capacité de l'élève à s'exprimer dans la FLE, des niveaux du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sont à disposition. Avant toutes interventions, il faut laisser l'élève allophone en situation d'écoute et ne pas se précipiter dans les apprentissages et provoquer un blocage ou une surcharge cognitive. " *Le processus d'acquisition du français comme langue seconde s'inscrit dans un temps d'apprentissage nécessairement long* " (MEN, 2016). Les auteurs Armand, Beck et Murphy (2016) sont du même avis, en disant que l'enseignant ne doit pas oublier de laisser du temps à l'élève pour s'adapter et ne pas confondre temps d'adaptation et soucis d'apprentissage avec : " *il est donc important de ne pas confondre la manifestation de difficultés d'apprentissage avec des phénomènes propres au processus normal d'apprentissage d'une langue seconde* ". Dans les moments où l'élève effectue des efforts ou des tentatives d'expression, il est nécessaire de le valoriser même si ses tentatives sont approximatives. L'élève sera en situation d'apprentissage rassurante et ne sentira pas dans une insécurité linguistique, " *l'erreur est constitutive de tout apprentissage* " (MEN, 2016).

Pour se faire l'élève doit être accompagné à l'oral comme à l'écrit pour progresser dans le langage scolaire et quotidien français : " *concernant les élèves allophones, l'enjeu majeur*

est celui de l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation. (...) l'absence d'accompagnement dans les apprentissages du français peut générer des difficultés dans leurs apprentissages scolaires. " (MEN, 2016). L'acquisition de la langue se fait de l'oral vers l'écrit et de la compréhension vers la production, *" ainsi, pour apprendre à lire et à écrire dans une langue seconde, les élèves auront besoin, d'une part, d'une explicitation plus grande et d'une intensification de l'enseignement des différentes stratégies en littérature "* (Richard et al., 2010).

Enfin les progrès en langue se feront aussi par une volonté de l'élève à apprendre le français comme langue seconde. En effet un enrichissement du vocabulaire pour comprendre le langage scolaire utilisé en classe et se confronter à l'apprentissage de la lecture est important avec : *" il s'agit de l'importance de mettre en place un enseignement explicite et systématique des différentes composantes de la lecture. "* (Richard et al., 2010). Cette explicitation servira à l'élève allophone à comprendre le langage typique de l'école avec *" la maîtrise de cette langue scolaire permet entre autres de comprendre un problème mathématique, de dégager les idées principales d'un texte d'histoire, de rédiger un texte ou de produire un exposé oral dans une langue soutenue est un élément prépondérant de la réussite."* (Armand et al., 2016).

Le bien-être à l'école de l'élève représente une part importante dans la réussite scolaire. Par conséquent, l'enseignant doit, plus que jamais, penser à créer des situations d'ouverture aux langues quand un élève se retrouve dans une classe ordinaire par le biais de l'inclusion scolaire *"l'objectif est de faire émerger des attitudes positives vis-à-vis des langues et des locuteurs tout en offrant des occasions multiples de travailler la langue d'enseignement "* (Buchs et al., 2019). Ces activités servent à reconnaître et accepter les origines des élèves puisque *" soutenu par un milieu scolaire qui légitime et reconnaît son bagage linguistique et culturel, l'élève allophone sera plus à même d'opérer des transferts positifs entre sa langue maternelle et le français langue seconde "*(Armand et al., 2016).

4.3. L'inclusion des élèves allophones dans les classes ordinaires

Accueillir les élèves allophones dans l'établissement ne suffit pas. Nous l'avons souligné précédemment que l'inclusion se passe d'abord par une fréquentation assidue d'une classe dite ordinaire. Face à cette inclusion scolaire, un élève allophone peut se trouver en difficulté face au contexte de classe qui peut être inconnu, *" la difficulté d'adaptation et d'apprentissage peut aussi bien être attribuable à un choc culturel lié à l'immigration, notamment le fait de devoir se familiariser avec de nouveaux modes d'enseignement ainsi qu'avec d'autres types de relations enseignant-élèves, différents de ceux du pays d'origine "* (Armand et al., 2016). En plus, l'accueil des élèves allophones dans une classe classique entraîne une mise en place de projets afin de dynamiser les rencontres et valoriser la différence, la langue et la culture d'origine de l'élève ainsi que celle des parents (MEN, 2016). Le lien avec la famille et la langue d'origine est indispensable pour favoriser la stabilité de l'élève et ne pas provoquer une rupture totale, *" notre dispositif est pensé pour valoriser les compétences des élèves dans leurs langues d'origine."* (Buchs et al., 2019).

Pour favoriser la réussite d'un élève allophone, le professeur des écoles ajustera ses gestes du quotidien pour faciliter la communication avec un élève allophone. Il s'appuiera sur sa gestuelle, sur des outils de références, de types affichages, imagiers, répertoires ou encore sur des supports visuels et/ou numériques, il répètera ou reformulera les consignes par exemple et proposera des travaux de groupe ou du tutorat entre les élèves issus de la classe hétérogène (MEN, 2016). L'enseignant va devoir accepter et transformer les différentes origines des élèves en une richesse même si cela représente un défi, "*l'hétérogénéité représente autant une richesse qu'un défi, notamment lorsque les enseignants souhaitent proposer des pratiques permettant de renforcer la participation de tous les élèves dans les activités scolaires*" (Buchs et al., 2019). Aujourd'hui, les professeurs des écoles adaptent leurs pratiques à la diversité des élèves et se remettent constamment en question sur leurs gestes professionnels, " *dans le cadre de l'école inclusive, les élèves à besoins éducatifs particuliers amènent les enseignants à se questionner davantage sur la manière d'ajuster leurs pratiques pédagogiques*" (MEN, 2016). Une pratique enseignante rassurante et bienveillante à l'égard de ces enfants venant d'arriver dans le pays est une sage décision par exemple " *un parcours personnalisé pour l'élève allophone et développer des pratiques de différenciation pédagogique afin de les inclure au mieux dans la classe ordinaire.*" (MEN, 2012). Les activités prévues pour la classe ordinaire seront rendues accessibles à l'élève allophone, comme une différenciation pédagogique classique gardant comme nous l'avons vu un objectif commun, mais des activités différentes, " *si l'inclusion d'un élève allophone en classe ordinaire nécessite des adaptations pédagogiques, il est important que le travail proposé s'articule à celui de la classe et qu'il ne s'en écarte pas trop.*" (MEN, 2016). Comme constaté précédemment, la difficulté de langue est standard à toutes personnes étrangères, mais cette phase est transitoire pour les allophones non-lecteurs et par conséquent " *l'objectif est d'abandonner progressivement les adaptations pour que l'élève puisse poursuivre sa scolarité de la manière qu'un élève francophone natif et que l'allophonie laisse place à un plurilinguisme conscient et assumé*" (MEN, 2016). La différenciation pédagogique répond aux besoins de l'inclusion scolaire et ainsi favorise la réussite de tous.

Problématique / hypothèses

Les dispositifs de différenciation pédagogique sont apparus pour nous comme l'une des méthodes les plus efficaces pour répondre aux Besoins Educatif Particuliers de chaque élève (élèves allophones, en difficulté ou en réussite), tout en respectant un objectif commun, qui répond aux attendus du programme de l'Education Nationale. Aux vues de la diversité des élèves de cette classe de CE1, nous avons voulu tester la différenciation pédagogique auprès des élèves présentant des difficultés en lecture ou non. Nous l'avons vu précédemment la place primordiale de la lecture à l'école (Dubé *et al.*, 2016) mais aussi dans la vie quotidienne de l'élève. Notre objectif s'est fixé sur la question de la différenciation pédagogique d'une enseignante de CE1 auprès d'élèves allophones et non-lecteurs ou seulement des élèves non-lecteurs au service de la réussite scolaire. Par cette différenciation pédagogique, nous souhaitons que chaque élève progresse en lecture durant ces six mois d'étude.

Notre problématique peut être formulée de la façon suivante : de quelle(s) façon(s) la mise en place de différenciations pédagogiques en français proposées par une enseignante de CE1 à des élèves allophones et/ou seulement non-lecteurs favorisent-elles la réussite de chacun ?

Notre objectif est de rendre les élèves de cette classe de CE1 autonomes en lecture face un texte écrit. Pour réussir notre projet de lecture en français, nous allons utiliser la différenciation pédagogique pour répondre à la diversité des élèves et à leurs besoins. A la suite de ce travail effectué tout au long de l'année, des progrès en lecture devraient être remarquables. Les élèves acquerront une conscience phonologique qui facilitera le décodage des mots et ainsi ils gagneront en fluence grâce à la lecture par voie directe². Cette procédure est utilisée par les lecteurs qui connaissent déjà le mot. L'élève parvient à le reconnaître ou à l'identifier directement, c'est la reconnaissance des mots écrits dans son lexique mental. Autrement dit, l'installation de la voie directe est déterminée par l'automatisation de la lecture alphabétique. Les choix des textes à lire seront divers et variés. En effet, ils seront composés à certains moments de mots décodables mais jamais rencontrés, à d'autres moments de textes posant des difficultés de compréhension et enfin différents types de texte. Les lectures seront imposées ou non afin de démontrer l'importance et la pluralité qu'offre la lecture. En effet, les élèves devront lire des textes dans l'enseignement du français, dans les autres disciplines scolaires (lecture de problèmes en mathématiques ou lecture de documentaires en questionner le monde) ou encore de manière autonome, à la suite d'un travail fini grâce à une bibliothèque en libre accès dans la classe. Nous voulons des résultats en lecture à la fin de l'année scolaire tout en garantissant un bien-être à l'école.

Nous souhaiterions que les élèves s'ouvrent aux autres grâce à la lecture. C'est pourquoi nous allons proposer un temps, tous les vendredis après-midi, consacré à la présentation et au partage d'une lecture réalisée à la maison ou à l'école. Il est fondamental de

² Roche, M. (2013). *Apprentissage de la lecture : du décodage à la compréhension*. Education

créer une relation entre ce qui est lu à la maison et à l'école. L'élève est alors porteur de la connaissance et de la culture auprès de sa famille. Nous pourrions prouver à ce moment-là les bienfaits (plaisir, passion, découverte, explication, savoir) et la diversité culturelle que produit la lecture sur l'Homme. Ces présentations feront l'objet d'une évaluation de l'expression oral par une prise de parole devant les autres. A la suite de ce temps, les élèves pourront alors se partager les livres présentés, ce qui créera une cohésion de groupe et un lien avec la famille.

En plus de la présentation des atouts de la lecture et de l'ouverture aux autres, les élèves entreront dans l'apprentissage de la lecture. L'enseignant proposera aux élèves en difficulté de lecture, comme l'exemple des élèves allophones, une méthode de lecture mixte d'album adaptée (Hargreaves, R. (1971). *Monsieur Madame*). Cette méthode mélange à la fois la reconnaissance de syllabe connue de l'élève (méthode descendante globale) et un déchiffrement des sons lettre par lettre (méthode ascendante syllabique). L'adaptation de la méthode de lecture est accompagnée d'une différenciation pédagogique du support, du temps et des exercices proposés à ces élèves. Les élèves, qui sont déjà lecteurs, pourront découvrir de nouveaux textes, plus long plus compliqués ou venir en aide aux élèves présentant des difficultés à lire certains mots. Alain Baudrit (2003) disait que " Associer un élève tuteur avec un élève tutoré, c'est compter sur les aptitudes du premier pour favoriser les apprentissages du second. ", il est vrai que ce système de tutorat entre élèves³ se basera sur la cohésion de groupe et l'entraide. En plus de l'aide apportée par les élèves en réussite, les élèves présentant des fragilités persistantes devront continuer à lire de façon régulière et systématique pour acquérir une fluence suffisante et une autonomie dans la lecture de textes variés.

Au fur à mesure de l'année, les méthodes de lecture ainsi que les différenciations pédagogiques seront réduites puis à terme abandonnées. L'objectif à terme serait que toute la classe lise les mêmes textes avec la même méthode mais ce travail se fera à l'échelle du cycle 2 voire même poursuivi en début de cycle 3. Rappelons que l'inclusion des élèves en difficulté est assurée par des interventions de l'UPE2A, initialement définie, ou des professeurs des écoles spécialisés rattachés aux Réseaux d'Aides Spécialisés aux enfants en Difficulté (RASSED) qui apportent des aides spécialisées à dominante pédagogique. Ces rencontres permettent d'apporter en équipe une meilleure réponse aux difficultés d'apprentissage. Les élèves pourront alors se diriger vers un travail de compréhension, comme l'implicite des textes ou en même temps la production écrite.

Les freins à cette démarche résident dans l'implication des élèves puisque la motivation et l'envie de lire des élèves n'est pas mesurable par l'enseignant. L'élève reste acteur de son apprentissage. Nous sommes conscients que les méthodes pédagogiques sont adaptées à cette classe et par conséquent ne correspondront peut-être pas à une autre classe de niveau similaire. Rajoutons que notre étude se déroule sur une année scolaire, ce qui provoque une pression dans le temps, dans les résultats et dans les évolutions possibles.

³ Baudrit, A. (2003). *Le tutorat à l'école : Que peuvent faire les élèves tuteurs ? Carrefours de l'éducation.*

Méthodologies

Afin de former des élèves bons lecteurs et acteurs de leurs apprentissages, nous avons eu l'idée de tester et d'étudier les conséquences d'une différenciation pédagogique sur des élèves. Nous avons étudié à travers un exercice d'évaluation en lecture reconnu par l'Education Nationale et un questionnaire mesurant l'échelle du bien-être à l'école, l'efficacité de la différenciation pédagogique. Cette étude longitudinale d'une durée de six mois sera administrée en début et en fin d'année afin de prouver une éventuelle évolution des élèves dans le domaine de la lecture.

1. Les sujets de l'étude

Notre enquête s'est déroulée dans une classe de CE1, composée d'une enseignante et de 28 élèves, dont 18 filles et 10 garçons, âgés de 7 ans en moyenne. Cette classe était localisée dans une école au Mans dans un quartier à la limite d'un Réseau d'Education Prioritaire (REP).

Les élèves de cette classe étaient très curieux mais avaient des niveaux scolaires et des caractères totalement différents. En effet, dans l'enseignement du français, cette classe pouvait être divisée en quatre groupes différents :

- Le premier groupe était composé de quatre élèves allophones et deux élèves en grande difficulté de lecture. Les objectifs, dans l'enseignement du français, étaient de mettre en place la phonologie pour apprendre à lire, de développer l'envie d'apprendre à lire et à écrire mais aussi d'oser parler et faire.
- Le second groupe était composé de quatre élèves présentant des difficultés majeures en lecture. Les objectifs pour ces élèves, dans l'enseignement du français, étaient de développer la lecture par entraînement systématique, de travailler sur les éventuelles confusions de sons et de développer l'écoute et la mise au travail.
- Le troisième groupe était composé de douze élèves présentant quelques difficultés de compréhension en lecture et ayant besoin d'une aide en grammaire, en conjugaison et en orthographe. Les objectifs pour ces élèves étaient de développer une confiance en eux, de développer la compréhension, d'améliorer la fluence et l'aisance en lecture.
- Le dernier groupe était composé de six élèves ayant un bon niveau dans l'enseignement du français. Les objectifs pour ces élèves étaient de continuer à développer la compréhension, la fluence et l'aisance en lecture afin de consolider les bases en français.

L'enseignante et nous faisons attention à la manière avec laquelle nous nous adressions aux élèves lors des prises en main de la classe afin d'instaurer un climat de confiance et de travail. Ces gestes permettaient d'éviter toutes stigmatisations entre élèves. Ils étaient conscients qu'il existait des niveaux différents en lecture mais chacun devait avancer à son rythme pour progresser.

2. Le matériel de l'étude

Notre étude longitudinale prenait en compte deux mesures et s'étendait sur deux temps dans l'année scolaire 2019-2020 (en septembre et en mars). Notre travail s'est basé sur la séquence n°5 et plus précisément sur l'exercice n°18 des évaluations nationales⁴, proposées en 2019 par l'Education Nationale, ainsi qu'un questionnaire pour mesurer le bien-être à l'école⁵, proposées en 2014 par le laboratoire du CREN⁶ de Nantes. La question du bien-être à l'école sur des élèves en difficulté est intéressante puisque les évaluations nationales reposent uniquement sur un classement des pratiques cognitives (savoir et savoir-faire). Il était important d'interroger les élèves sur leurs vécus ou leurs ressentis à l'école (savoir-être) pour mesurer leur bien-être à l'école en tant qu'élève en difficulté. Des comparaisons entre résultats scolaires et bien-être à l'école ont été analysées.

La première mesure a été administrée aux élèves de CE1, par le biais des évaluations nationales, lors des premières et quatrièmes périodes de l'année scolaire. Rappelons que l'exercice n°18 des évaluations nationales, permet d'évaluer la lecture à haute voix d'un texte et par la suite de connaître les BEP de chaque élève. L'élève avait une minute pour lire le maximum de mots pendant que l'enseignante ou nous prenions des notes sur la fluidité, la fluence ou les éventuelles erreurs des élèves. Cet exercice a été jugé pertinent par 77% des enseignants étant en CE1 (Andreu *et al.*, 2019). Il est vrai qu'à la suite des évaluations nationales, l'enseignante a reçu un bilan complet des résultats de chaque élève de la classe. Ce système de score permet de faire émerger trois groupes d'élèves par rapport à deux seuils. D'abord des élèves à BEP se trouvant sous le seuil 1, des élèves fragiles se trouvant entre le seuil 1 et 2 et enfin des élèves en réussite se trouvant au-delà du seuil 2. La mise au point de tels indicateurs permet aux professeurs des écoles de connaître le profil de ses élèves, de prévenir les difficultés scolaires ou d'y répondre de manière personnalisée dans l'apprentissage de la lecture dans notre exemple.

La seconde mesure a été proposée au cours des mêmes périodes que l'exercice des évaluations nationales. Elle avait pour objectif de mesurer le bien-être à l'école à partir des réponses à vingt-huit questions concernant six thématiques différentes : la relation avec l'enseignant, l'activité scolaire, la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Pour ce questionnaire, les élèves ont été interrogés de manière individuelle. Nous avons posé les questions oralement puis nous avons rempli un tableau suite aux réponses des élèves. Le score des réponses allait de 1 pour le non bien-être à l'école à 4 pour un élève dans un bien-être à l'école. Pour faciliter la compréhension de l'élève, nous avons symbolisé les scores par quatre personnages issus du film d'animation "Vice-versa"⁷. Les quatre images représentaient les émotions des élèves (colère, peur, tristesse et joie) et permettaient de répondre aux questions posées.

⁴ <https://eduscol.education.fr/cid142270/evaluations-au-ce1-2019-2020.html>

⁵ <http://cren.univ-nantes.fr/questionnaires-be-scol/>

⁶ Centre de Recherche en Education de Nantes

⁷ Rivera, J. & Lasseter, J. (Producteurs), Docter, P. (Réalisateur). (2015). *Vice-versa* [Film]. Etats-Unis : Pixar Animation Studio & Walt Disney Pictures

3. La mise en place

Ces deux mesures, les évaluations nationales et l'échelle du bien-être à l'école, ont été administrées en début et en fin d'année afin d'analyser une possible évolution en lecture à la suite d'une différenciation pédagogique proposée par l'enseignante et/ou nous. Une organisation particulière a été mise en place pour mesurer le bien-être à l'école et rendre compte du niveau de lecture de chaque élève.

D'abord en ce qui concerne le déroulement de l'exercice n°18 des évaluations nationales, le texte à lire se trouve à la page 37 du guide de l'enseignant et à la page 59 du guide de l'élève. L'enseignant prend les élèves individuellement et lit la consigne en s'assurant que l'élève est bien compris. Il lui demande de reformuler s'il n'a pas compris. Par exemple la consigne peut ressembler à ce texte : "Tu n'as rien à écrire mais tu vas devoir lire un texte à voix haute le plus vite possible en une minute. Au bout d'une minute, je t'arrêterai. Peut-être que tu ne réussiras pas à lire tous les mots mais fais du mieux que tu peux. Si tu n'arrives pas à lire un mot, dis-moi : je ne sais pas. Maintenant que tu as compris, nous allons commencer." L'enseignante ou nous lançons alors le chronomètre et l'élève commence à lire. Le texte à lire à voix haute était le suivant :

"Madame et Monsieur Petit vivent dans une grande maison entourée d'un jardin avec leur chien, Médor. La porte du jardin reste toujours fermée pour que Médor ne s'échappe pas. Médor aime se coucher en regardant le ciel. Au début de l'hiver, Madame et Monsieur Petit décident de le mettre dans la cuisine, bien au chaud. Comme il préfère s'endormir en regardant les étoiles, Médor aboie très fort et très longtemps au début de la nuit. Madame et Monsieur Petit n'arrivent plus à dormir. Au bout d'une semaine, ils décident de remettre Médor dans le jardin, mais avec une niche et une couverture."

Au bout d'une minute, l'enseignant dit : "Stop, merci, la minute est terminée." Dans le tableau de cotation présent page 60 dans le guide de l'élève, l'enseignant note le temps de lecture s'il est inférieur à une minute, pour l'élève qui réussirait à lire tous les mots ou le nombre de mots correctement lus, pour l'élève qui ne lirait pas tous les mots en une minute. L'enseignant coche le cas de figure correspondant à l'élève puis calcule le nombre de mots lus en une minute et l'annonce à l'élève.

Ensuite pour répondre au questionnaire sur le bien-être à l'école, les élèves sont invités à quitter la classe pour passer ce test individuellement avec nous. Cette mesure a été prise afin de garantir la confidentialité des réponses. En effet, les questions prennent en compte la relation avec l'enseignant, les activités scolaires, l'avis sur la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Il était important de mettre l'élève en confiance et lui annoncer que ses réponses ne seront ni divulguées ni utilisées contre lui mais resteront confidentielles et uniquement dans le cadre de notre travail. Les réponses pourront permettre d'établir un lien entre le bien-être à l'école et les résultats scolaires. Pour réaliser correctement le test, les réponses aux questions ont été simplifiées pour garantir la compréhension des élèves. A chaque question, l'élève devait positionner son doigt sur une des

quatre images représentant les émotions du film "Vice-versa". Ce dispositif a facilité les quatre réponses possibles du questionnaire initial. Lorsque l'élève répondait à une question, nous notions sa réponse dans un tableau avec lequel nous avons mesuré le bien-être à l'école des élèves. Chaque entretien a duré entre 5 et 8 minutes.

4. L'enquête

Entre le début et la fin de l'année, des différenciations pédagogiques ont été proposées aux élèves pour l'enseignement de la lecture. Nous avons regroupé toutes ces différenciations pédagogiques en quatre catégories différentes qui ont subi des modifications ou des améliorations au cours de l'année. Elles concernaient la présence de différents outils à disposition des élèves, la mise en place d'une organisation particulière dans la classe, l'évolution des méthodes de lecture ainsi que l'utilisation des techniques humaines accompagnées de gestes professionnels.

D'abord, différents outils étaient à la disposition des élèves en difficulté de lecture. Ces aides pouvaient être consultées librement dans la journée. Il s'agissait d'une part d'un affichage spécifique dans la classe comme par exemple l'affichage de l'alphabet, celui des sons, des aides mnémotechniques ou du texte lu au moment de l'année. D'autre part d'une pochette d'aides avec à l'intérieur un imagier, appelé dictionnaire à images et des fiches mnémotechniques dans les domaines du français et des mathématiques. Nous avons fait le choix de placer les élèves en difficulté de lecture et notamment les allophones devant afin d'écrire des informations sur le tableau pouvant les aider dans leur organisation de journée ou la mise au travail. L'enseignante pouvait aussi à tout moment les voir agir et travailler même si l'objectif était de créer une certaine autonomie dans le travail. Nous avons remarqué qu'il fallait ritualiser les activités pour qu'elles deviennent automatiques chez les élèves. L'auto-évaluation aurait été un moyen de développer l'autonomie des élèves en difficulté et d'apporter un regard critique sur leur travail, mais sa mise en place a été compliquée par un manque de motivation des élèves et l'absence d'un adulte pour les guider dans la correction.

En plus des aides matérielles, une organisation particulière a pu être menée au quotidien dans la classe. Par exemple, l'enseignante et nous avons pensé et proposé différentes organisations afin de travailler un même objectif, celui de la lecture à voix haute. En effet, nous avons procédé à des différenciations pédagogiques pour les élèves lecteurs, pour ceux qui présentaient des difficultés de compréhension, mais aussi pour les non-lecteurs. Premièrement, il y a eu une adaptation des supports d'activité puisque la longueur des textes était plus ou moins longue suivant les capacités des élèves. La prise en compte du niveau de difficulté du texte a été possible à l'aide des logiciels "LISI"⁸ ou "DOXILOG"⁹ qui mesurent le niveau de difficulté d'un texte. Il est important de préciser que ces outils n'étaient pas une référence absolue mais permettaient d'obtenir une évaluation de la difficulté des textes et nous aidaient à confirmer nos choix. Les critères de réussite étaient donc différents entre les élèves.

⁸ Mesnager, J. (2008). *Evaluer la difficulté des textes* (logiciel Lisi). Editions Nathan.

⁹ Bordet, Y. (2002). *Doxillog*. Consulté sur <http://www.doxilog.com/#>

Deuxièmement, la présentation de la consigne était différente car elle était écrite pour les lecteurs et énoncée à l'oral pour les non-lecteurs. Enfin, le temps laissé à la réalisation d'un exercice pouvait varier d'un élève à l'autre. Malgré ces différenciations pédagogiques, l'activité générale restait majoritairement identique pour tous les élèves de la classe. Pour venir en aide aux élèves en difficulté de lecture, nous avons proposé un système de tutorat et d'étaillage entre les élèves dans un premier temps puis des binômes de lecture fixe dans un second temps. L'objectif était basé sur l'entraide et la collaboration. Pour les élèves lecteurs, il était possible d'aller aider les élèves qui ne savaient pas déchiffrer certains mots par exemple. Ce système n'était possible que si les élèves bloquaient sur un minimum de mots, par exemple des mots jamais rencontrés ou difficiles à lire. Nous avons diversifié les modalités de confrontation à un texte, en laissant des temps de lecture en présence d'un adulte, des temps libres, des temps d'écoute, des temps de compréhension et des temps d'entraînement à la lecture-fluence individuellement ou en classe entière. Ces activités, qui concernaient l'ensemble de la classe, favorisaient la cohésion du groupe classe et réduisaient les possibles frontières entre les différents niveaux des élèves.

De plus, entre le mois de septembre et le mois de mars, l'enseignante a tenté différentes méthodes de lecture répondant notamment aux BEP des élèves allophones.

De septembre à décembre, la méthode utilisée était dite "mixte" car elle mélangeait à la fois la méthode syllabique et globale. L'enseignement de la lecture s'est réalisé à l'aide des albums de Roger Hargreaves, *Monsieur Madame*¹⁰ sortis en 1971, dans lesquelles les personnages vivaient des aventures différentes. L'objectif pour les élèves était de décoder, en petit groupe, le maximum de mots dans l'album et ainsi découvrir de nouveaux mots de vocabulaire. Les albums n'étaient pas choisis par hasard puisque nous avons recherché en amont les thèmes qui intéressaient les élèves en difficulté de lecture. Une liste avec différentes thématiques avait été distribuée aux élèves allophones afin de rechercher les centres d'intérêt qu'ils voulaient travailler en classe.

En janvier, l'enseignante a modifié plusieurs fois sa méthode de lecture, pour finalement stabiliser son choix en février, sur la méthode du manuel *Bout de gomme* adressée à un niveau CP. Cette méthode travaillait à la fois le vocabulaire et la lecture. L'enseignante expliquait que ce manuel offrait aux élèves une certaine autonomie et permettait de revenir sur des notions plus anciennes. Les élèves avaient effectivement besoin d'une aide pour la correction ou pour confirmer la prononciation d'une syllabe ou d'un mot. Le reste du manuel fonctionnait avec un système d'image qui rendait l'utilisation de cette méthode efficace pour une classe hétérogène. La compréhension par l'image est adaptée au public allophone et permet de libérer l'enseignante pour travailler avec le reste de la classe. Les notions tels que l'étude des phonèmes simples, avec par exemple "a" ou "i", sont des activités d'enrôlement qui permettent d'étudier plus tard des phonèmes complexes, avec par exemple "u" et "ã", ayant différents graphèmes. Les activités d'enrôlement correspondent à des activités relativement simples réalisées en début d'année ou en début de séance. Elles ont pour objectif de rassurer et

¹⁰ Hargreaves, R., (1971). *Monsieur Madame*

motiver l'élève afin de le préparer au travail. L'étude des homophones, pour différencier le phonème "p" du phonème "b", a été travaillée avec les élèves en difficulté de lecture.

Au mois de mars, l'enseignante et nous avons réfléchis aux solutions à apporter aux élèves en difficulté de compréhension. Dans les programmes du cycle 2 (CP, CE1 et CE2), la construction du sens et l'automatisation constituent deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue. La maîtrise du fonctionnement du code phonographique doit aller des phonèmes vers les graphèmes et réciproquement. C'était dans ce sens que nous avons voulu proposer aux élèves ayant des problèmes de compréhension d'entrer dans l'écriture afin de répondre en partie à leur besoin. En effet, les élèves essayaient de lire avant d'écrire et utilisaient le système de décodage. Ainsi, ils découvraient certains mots, leur découpage et s'interrogeaient sur le sens.

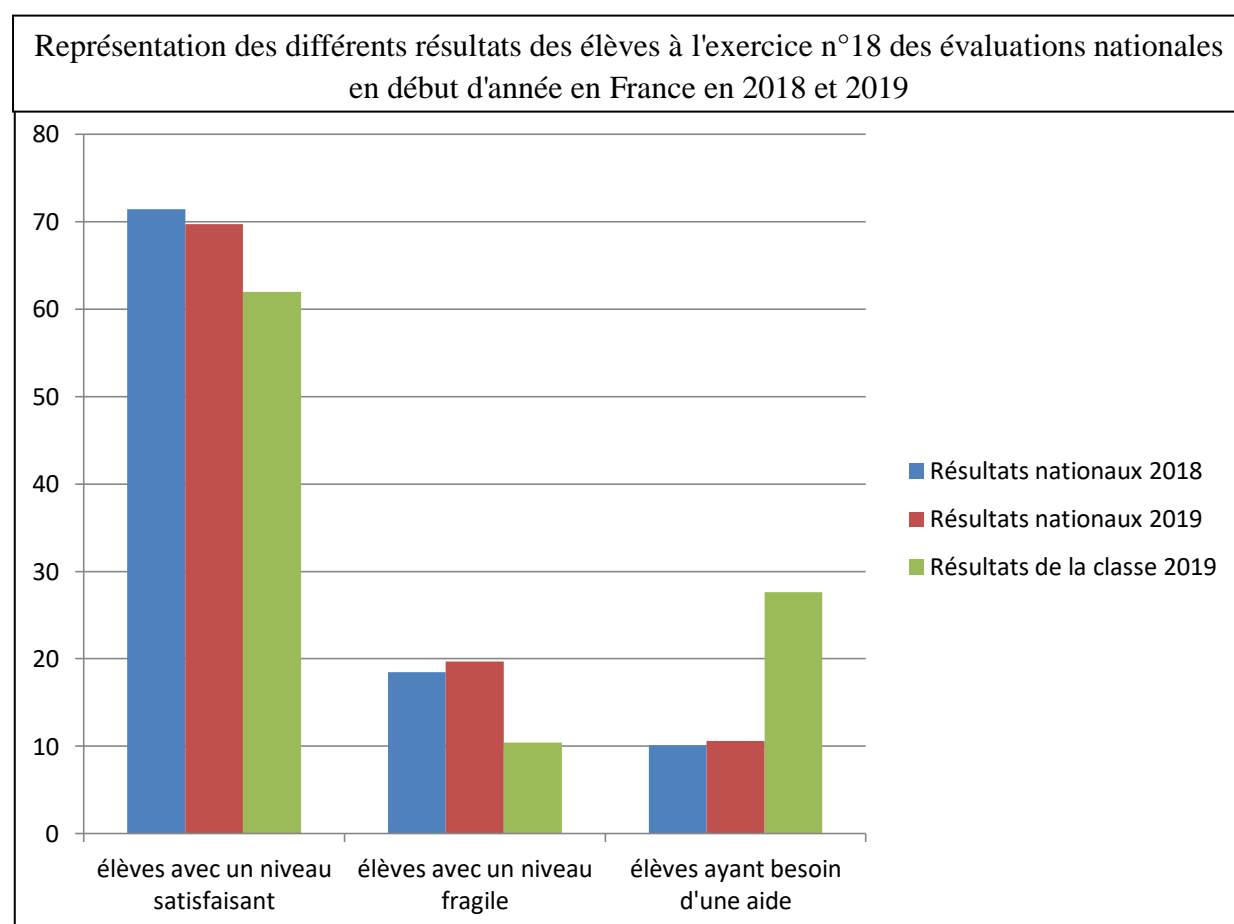
Enfin, nous avons regroupé tous les gestes professionnels ainsi que les techniques humaines favorisant l'apprentissage de la lecture. La présence d'un Accompagnant aux Enfants en Situation de Handicap (AESH), d'une personne en service civique, d'un stagiaire ou d'un adulte comme l'enseignante ont été des aides humaines indispensables pour les élèves rencontrant des difficultés plus importantes en lecture. Le rôle de l'adulte était d'adapter son débit de parole et de l'accompagner d'une gestuelle afin de faciliter la compréhension des élèves allophones lors d'une lecture. L'activité de lecture, par le décodage, demandait effectivement une attention particulière pour l'élève. Pour entrer dans le long processus de lecture, il fallait mettre l'élève en situation de réussite. Pour cela, nous n'hésitions pas à mettre l'élève en confiance lors d'une lecture en l'encourageant ou en le félicitant par exemple lorsqu'un mot était correctement lu. Pour rassurer ces élèves en difficulté de lecture, la relation à l'adulte et entre les adultes sont nécessaires pour garantir une coéducation de l'enfant. Rappelons qu'avant toutes actions ou modifications du comportement du professeur des écoles envers l'élève, une rencontre avec les parents doit être envisagée. La famille est alors conviée à une réunion ou à une équipe éducative plus tard dans l'année si les problèmes persistent afin de discuter de la situation de l'élève. Il était alors possible d'impliquer les parents dans les apprentissages en les invitant dans la classe pour leur montrer le travail ou les projets de l'élève. L'enseignante exposait ce qui était possible de mettre en place pour aider l'élève. Des solutions étaient envisageables comme la participation aux Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), la présence d'un AESH à ses côtés ou encore un aménagement du temps scolaire avec une prise en charge par le RASED ou l'UPE2A.

L'inclusion scolaire des élèves en difficulté dans une classe ordinaire était le moyen de partager des moments, de s'ouvrir, de grandir, de progresser avec les autres mais surtout de trouver sa place au sein d'un groupe hétérogène riche. Pour analyser si ces différenciations pédagogiques ont eu un intérêt ou des conséquences positives sur les élèves présentant des difficultés en lecture, nous allons étudier les résultats d'un exercice des évaluations nationales et les réponses à un questionnaire sur le bien-être à l'école. Nous allons comparer les résultats entre le début et la fin d'année afin de savoir si la mise en place d'une différenciation pédagogique a été un moyen de répondre aux BEP et de garantir la réussite de chaque élève en lecture.

Résultats

1. En début d'année scolaire

Nous avons analysé les résultats de l'exercice n°18 (lire à voix haute un texte) en français tiré des évaluations nationales de CE1 réalisé en septembre. L'objectif de cette activité était de décoder, c'est-à-dire identifier un mot rapidement et le lire à voix haute. Le calcul du score total de l'élève correspondait au nombre de mots correctement lus sur une base de soixante secondes. Si le temps de lecture était inférieur, alors le nombre de mots lus était rapporté à la minute. Le nombre de mots, appelé item, était au nombre de 102. Dès le début de l'année, les résultats suivants ont été récoltés.



La récolte des résultats a permis de faire émerger une caractérisation en trois groupes dans la classe pour répondre aux BEP de chaque élève :

- Un groupe au-dessus du seuil 2 (élèves avec un niveau satisfaisant) réunit les élèves réussissant à lire entre 30 et 102 items de cet exercice. En France, le pourcentage d'élèves de CE1 se trouvant au-dessus du seuil 2 à l'exercice n°18 des évaluations nationales, s'élevait à 71,4% en 2018 contre 69,7% en 2019. Le niveau en lecture à voix haute avait subi une baisse de 1,7 point.

- Les élèves de notre classe en 2019 au-dessus de ce seuil représentaient 62% de la classe soit environ 7,7 points en moins que les résultats nationaux en 2019. Ces chiffres traduisaient un nombre moins important d'élèves ayant un bon niveau en lecture dans notre classe.
- Un groupe entre les seuils 1 et 2 (élèves avec un niveau fragile) qui réunit les élèves lisant entre 11 et 29 items de cet exercice. Ces élèves lisent, dans le meilleur des cas, les deux premières phrases. Le seuil 2 correspond généralement aux élèves dont le recours aux procédures phonologiques et orthographiques est encore fragile. Les élèves de CE1, se trouvant entre les seuils 1 et 2, s'élevaient à 18,5% en 2018 contre 19,7% en 2019 pour les résultats nationaux. Nous remarquons une hausse de 1,2 point entre les deux années.
 - Les élèves de notre classe en 2019 se trouvant entre les deux seuils représentaient 10,4% de la classe soit environ 9,3 points en moins. Ces chiffres traduisent un nombre réduit d'élèves se situant à un niveau intermédiaire en lecture dans notre classe en le comparant avec les résultats nationaux.
- Un groupe sous le seuil 1 (élèves ayant besoin d'une aide) qui réunit les élèves entre 0 et 10 items lus dans l'exercice n°18. Ces élèves lisent, dans le meilleur des cas, la première phrase qui correspond aux dix premiers items. Le seuil 1 correspond généralement aux élèves dont le recours aux procédures phonologiques et orthographiques est extrêmement coûteux. Les élèves de CE1, se trouvant sous le seuil 1, s'élevaient à 10,1% en 2018 contre 10,6% en 2019 pour les résultats nationaux. Le niveau en lecture à voix haute avait subi une légère hausse de 0,5 point.
 - Les élèves de notre classe en 2019 sous ce seuil représentaient 27,6% de la classe soit environ 17 points en plus que les résultats nationaux en 2019. Ces chiffres traduisent de grandes difficultés en lecture pour les élèves de notre classe. Les difficultés de maîtrise de la procédure orthographique ou phonologique, comme le décodage, des problèmes avec les graphèmes dont la prononciation dépend du contexte (vivent ou vivant), les confusions de mots qui ont des phonèmes proches (/p/ et /t/, /t/ et /d/, /f/ et /v/ ou encore /s/ et /z/), des difficultés à lire des mots contenant des lettres muettes finales autres que "e" (exemples : début, fort, plus) ou encore des difficultés avec des mots qui ne peuvent pas être lus correctement en utilisant les relations graphophonologiques (mots à prononciation exceptionnelle : "monsieur" par exemple) sont généralement rencontrés dans cet exercice.

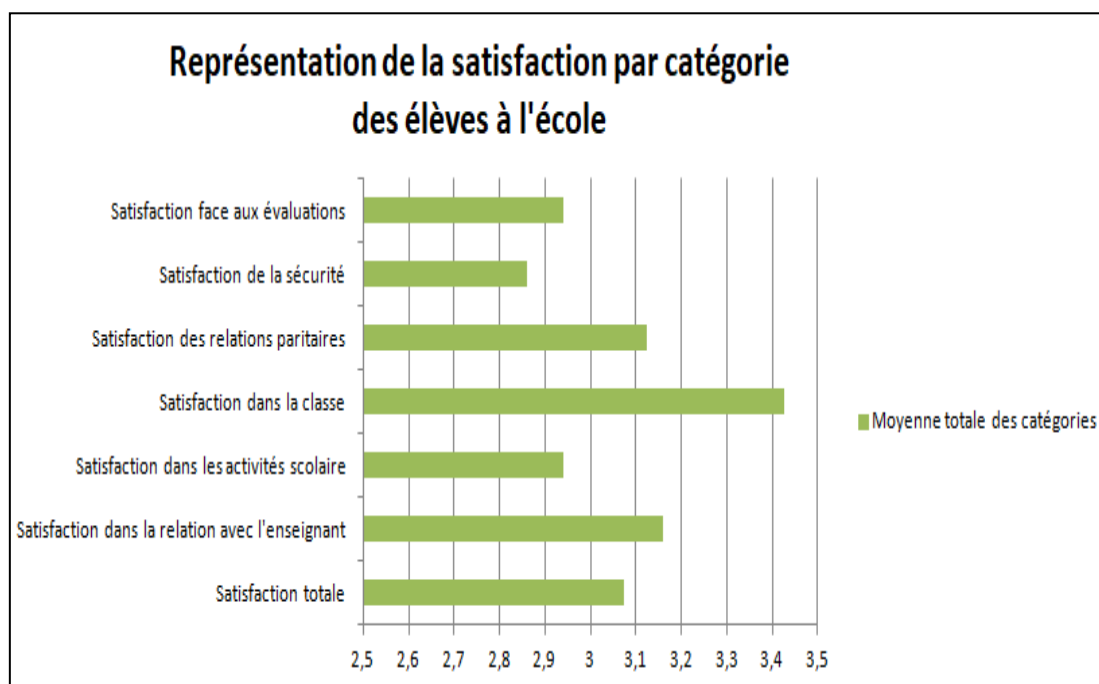
Afin de conclure sur les résultats des élèves à l'exercice de lecture à voix haute des évaluations nationales, nous pouvons dire que les tests de notre classe étaient en-dessous de la moyenne nationale. La récolte des résultats a partagé la classe en trois groupes différents mais elle a permis de déceler dès le début de l'année les forces et les faiblesses des élèves en lecture. Ce repérage précoce a entraîné des modifications dans la pratique enseignante puisque des différenciations pédagogiques ont été proposées aux élèves.

Nous avons ensuite analysé les résultats des élèves de CE1 au questionnaire sur le sentiment de bien-être à l'école. L'objectif pour l'élève était de répondre personnellement et honnêtement à des questions sur le sentiment de bien-être à l'école. Chaque item du questionnaire interrogeait la satisfaction des élèves à l'égard 1/ des activités scolaires, 2/ des relations avec les enseignants, 3/ la satisfaction à l'égard de la classe, 4/ des relations paritaires, 5/ du sentiment de sécurité et 6/ la satisfaction à l'égard des évaluations. Pour chacune d'entre elles, le sentiment de bien-être à l'école des élèves est évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux items qui la composent. Enfin, un score global de bien-être à l'école a été obtenu en calculant la moyenne des scores à l'ensemble des items du questionnaire. Les réponses se distribuent sur une échelle de Lickert en 4 points dans laquelle un total du sentiment de bien-être à l'école devrait tendre vers le chiffre 4 et inversement un sentiment de non bien-être à l'école tendrait vers le chiffre 1. Nous avons anonymé les réponses pour garantir la confidentialité des élèves. Le questionnaire a été administré uniquement aux élèves en difficulté de lecture, c'est-à-dire ceux appartenant aux groupes 1 et 2 initialement présentés. L'objectif était d'établir un lien entre la réussite scolaire et le sentiment de bien-être à l'école. Les résultats du sentiment de bien-être à l'école pour ce début d'année ont été récoltés dans le tableau suivant.

Elève n° Catégories	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Moyenne par catégorie
Satisfaction dans la relation avec l'enseignant	2,6	3,2	3,2	3,4	3,2	3,2	3,0	3,2	3,2	3,4	3,2
Satisfaction dans les activités scolaires	3,6	3,2	2,6	2,8	3,4	2,6	3,0	3,2	2,4	2,6	2,9
Satisfaction dans la classe	4,0	3,2	3,7	3,5	4,0	3,5	3,2	4,0	3,0	2,0	3,4
Satisfaction des relations paritaires	3,7	2,7	3	2,7	3,5	3,0	3,2	3,2	2,0	4,0	3,1
Satisfaction de la sécurité	2,4	3,2	3,2	3,2	2,8	3,8	2,4	2,8	2,0	2,8	2,9
Satisfaction face aux évaluations	3,8	2,6	1,4	2,8	3,2	3,6	3,0	3,0	3,4	2,6	2,9
Satisfaction générale	3,4	3,0	2,9	3,1	3,4	3,3	2,9	3,2	2,7	2,9	3,1

La récolte des résultats au questionnaire du sentiment de bien-être à l'école a permis de faire émerger différents problèmes mais aussi des réussites pour les élèves de notre classe. Nous avons étudié les résultats des différentes catégories qui permettent de définir la

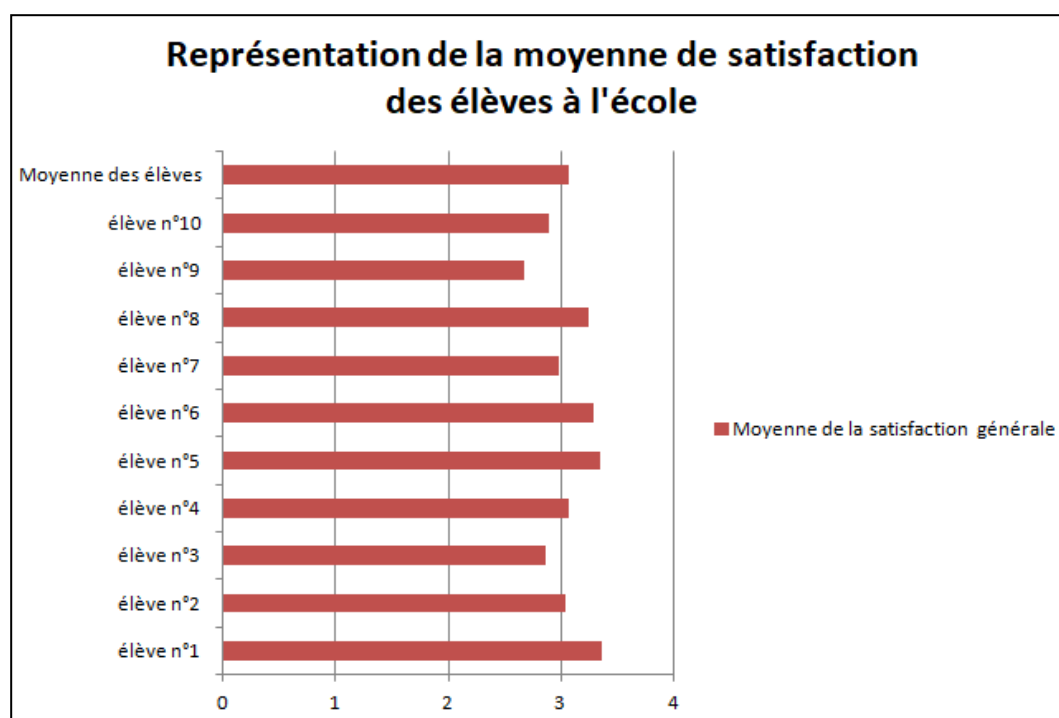
satisfaction générale des élèves. L'objectif était de comprendre d'où venaient les forces et les faiblesses du bien-être à l'école en début d'année. A l'aide du tableau précédent, nous avons représenté les moyennes des résultats à chaque catégorie dans le graphique suivant.



En découvrant les données, nous avons remarqué que les résultats étaient très hétérogènes pour nos élèves suivant les questions posées. D'abord, les résultats étaient mitigés pour la satisfaction dans les activités scolaires. En effet, 5 élèves sur 10 avaient en-dessous de 3 points de satisfaction dans les apprentissages. Il fallait créer un système qui répondait aux BEP de chaque élève. Les résultats pour les relations paritaires, c'est-à-dire l'entente entre les élèves, étaient très partagés et complètement différents suivant les individus, allant de 2 points pour un élève en querelle avec les autres à 4 points pour un autre sans problème. L'inclusion scolaire dans les classes n'était pas suffisante pour créer du lien entre les élèves en difficulté et ceux en réussite. Il fallait déclencher et soutenir auprès des élèves les bienfaits et l'importance de la fraternité. Il fallait créer du lien entre les élèves. Tout comme les résultats des relations entre les élèves, le sentiment de sécurité à l'école était très différent entre les élèves. Avec un peu plus de 2 points, 6 élèves se sentaient en insécurité contre seulement 4 élèves se sentaient en sécurité avec plus de 3 points. Des solutions pour réduire les problèmes d'insécurité devront être pris pour rassurer ces élèves en difficulté. Le groupe se divise en deux pour les résultats sur le rapport aux évaluations. Quand un élève se démarquait avec seulement 1,4 point de satisfaction face aux évaluations, suivi de 3 élèves ayant plus de 2 points et 5 élèves avec 3 points ou plus. Des mesures efficaces devront être prises pour travailler avec ces élèves sur leur sentiment d'échec ou la peur éprouvés lors d'une évaluation. Avec des moyennes par catégorie allant de 2,9 à 3,4 points, nous pouvions dire que des problèmes existaient dans le malaise face aux activités scolaires, les mauvaises relations avec les autres élèves, le sentiment d'insécurité ou encore la peur de l'échec lors des évaluations pour ces élèves en difficulté de lecture. Pour répondre à ces faiblesses, il fallait mettre en place des aides pour permettre à ces élèves de progresser et d'augmenter leur sentiment de bien-être à l'école.

En étudiant les données, nous avons constaté que la relation entre les enseignants et les élèves ainsi que le bien-être à l'école et dans la classe étaient plus que satisfaisants. Effectivement mise à part un élève ayant 2,6 points, les moyennes des élèves aux questions relatives à la relation avec l'enseignant étaient supérieures à 3 points. Ces chiffres traduisaient une bonne entente entre les élèves et l'enseignante. Nous avons précédemment énoncé l'importance de cette confiance l'un envers l'autre pour garantir la réussite dans les apprentissages. En plus de cette bonne relation, les résultats de la satisfaction dans la classe étaient très satisfaisants puisque 9 élèves sur 10 avaient obtenu une moyenne dans cette catégorie allant de 3 à 4 points qui était le score maximum. Ces deux catégories, la satisfaction dans la relation avec l'enseignante ainsi que le bien-être à l'école et dans la classe, avaient respectivement 3,1 et 3,4 points de moyenne pour nos élèves. Tous ces points positifs devront être préserver voire améliorer en plus des problèmes précédemment énoncés.

L'étude et l'exploitation des résultats des différentes catégories ont permis d'établir un premier état de la satisfaction générale du début d'année pour nos élèves en difficulté de lecture. Le bien-être à l'école général s'élevait à 3,1 points, ce qui était décevant pour un début d'année. L'objectif de notre étude serait de stabiliser voire d'augmenter les scores obtenus dans les différentes catégories mesurant le bien-être à l'école général. Pour terminer l'étude de ces chiffres, nous pouvions constater des différences notables entre les moyennes des différentes catégories mesurant le bien-être à l'école. Nous avons retenu que nos élèves éprouvaient un bien-être à l'école dans la salle de classe et qu'ils entretenaient une bonne relation avec l'enseignante. En revanche la sécurité, les relations paritaires, les activités ainsi que les évaluations devront être améliorés pour espérer voir une augmentation lors de la seconde mesure en fin d'année. Analysons maintenant les différentes moyennes des élèves à l'aide du graphique suivant.



La moyenne générale de bien-être à l'école de nos élèves s'élevait à 3,1 points. Cette satisfaction était convenable mais mériterait des améliorations. Ce graphique permettait de lire les moyennes de satisfaction de chaque élève. La moyenne de satisfaction la plus basse d'un élève était de 2,7 points contre 3,4 points pour la plus haute. L'écart-type s'élevait à 0,7 ce qui prouvait l'inexistence de grande disparité entre les élèves. Des différenciations pédagogiques devront être proposées à l'ensemble du groupe interrogé. Ces chiffres traduisaient un bien-être à l'école général satisfaisant pour nos élèves mais ils pouvaient être améliorés en modifiant la relation entre les élèves, le sentiment d'échec face aux activités ou aux évaluations ainsi que la sécurité pour ainsi augmenter le bien-être à l'école général.

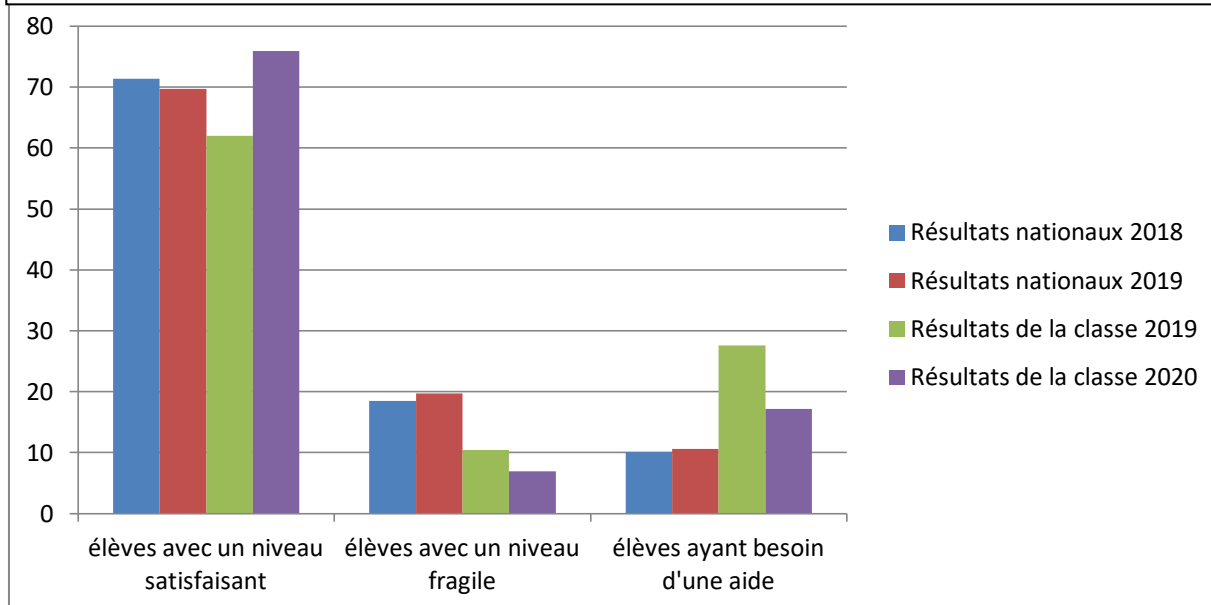
Afin de conclure sur la récolte des résultats du bien-être à l'école du début de l'année, nous avons étudié les réponses obtenues suite aux questions posées et nous avons pu mesurer le bien-être à l'école général des élèves. Des problèmes comme des réussites ont été identifiés à l'aide des différentes catégories du questionnaire. Les résultats étaient plutôt satisfaisants même s'ils pouvaient être encore améliorés pour certains élèves dans les domaines de la sécurité, des activités ou dans la relation avec les autres.

Pour terminer l'exploitation des données du début d'année, nos objectifs étaient de comprendre s'il existait un lien entre difficulté en lecture et bien-être à l'école tout en décelant les forces et les faiblesses de nos élèves. Cette analyse a été possible par une récolte des résultats en lecture avec l'exercice des évaluations nationales mais aussi celle du bien-être à l'école à l'aide d'un questionnaire. Les chiffres traduisaient effectivement pour nos élèves un niveau de lecture en-dessous de la moyenne nationale accompagné d'une satisfaction correcte pour le bien-être à l'école. Nous pouvons affirmer qu'une corrélation existait entre les deux mesures. Des progrès en lecture devront alors être réalisés tout en garantissant des améliorations pour le bien-être à l'école. Les apprentissages en lecture devront être adaptés pour nos élèves en difficulté, en proposant des différenciations pédagogiques par exemple.

2. En fin d'année scolaire

A la suite de la mise en place de différenciations pédagogiques, au mois de mars, c'est-à-dire six mois après le début d'année, nous avons étudié les résultats à l'exercice n°18 (lire à voix haute un texte) en français tiré des évaluations nationales de CE1. L'objectif de cette activité était de décoder et d'identifier un mot rapidement et le lire à voix haute afin de constater des possibles évolutions par rapport au début d'année. Le calcul du score de l'élève correspondait au même que celui du début de l'année, c'est-à-dire le nombre de mots correctement lus sur une base de soixante secondes. Si le temps de lecture était inférieur, alors le nombre de mots lus était rapporté à la minute. Le nombre de mots, appelé item, était toujours au nombre de 102. Les résultats suivants ont été récoltés et représentés dans le graphique suivant pour cette fin d'année.

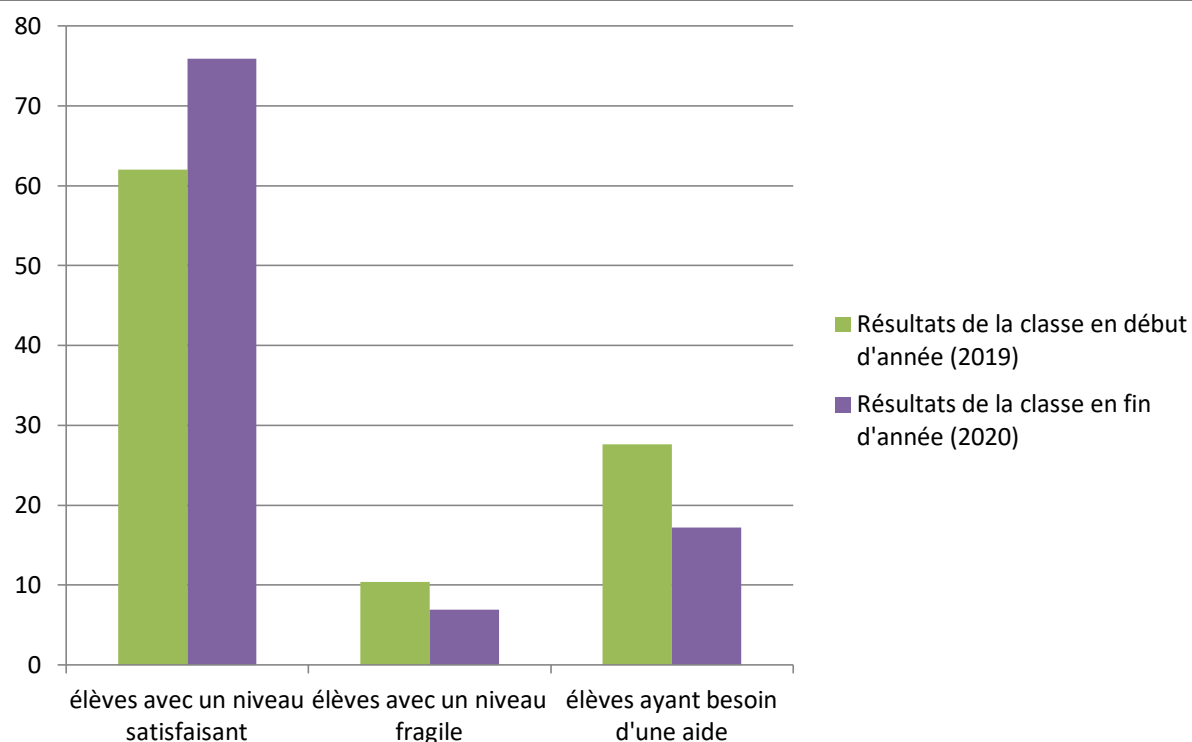
Représentation des différents résultats des élèves à l'exercice n°18 des évaluations nationales en fin d'année



La récolte des résultats a permis de faire émerger une caractérisation en trois groupes dans la classe pour comparer les évolutions des BEP en lecture, entre le début et la fin de l'année, mais aussi par rapport aux résultats nationaux :

- En fin d'année, c'est-à-dire en mars 2020, les élèves du groupe, se trouvant au-dessus du seuil 2, représentaient 75,9% de la classe, soit environ 6,2 points de plus que les résultats nationaux en 2019 et plus de 6 points par rapport au début de l'année. Ces chiffres traduisaient, dans notre classe, un nombre croissant d'élèves ayant un bon niveau en lecture.
- En cette fin d'année, les élèves, se trouvant entre les seuils 1 et 2 (élèves avec un niveau fragile), représentaient seulement 6,9% dans notre classe soit environ 12,8 points de moins que les évaluations nationales en 2019 et une baisse d'environ 4 points par rapport au début de l'année. Ces chiffres traduisent un nombre réduit d'élèves se situant à un niveau intermédiaire en lecture dans notre classe. Cette évolution s'explique par le mouvement et le progrès de certains élèves passant dans le groupe supérieur.
- En cette fin d'année, 17,2% des élèves de la classe se trouvaient sous le seuil 1 (élèves ayant besoin d'une aide), soit environ 6,6 points de plus que les résultats nationaux en 2019 et environ 10 points de moins qu'en début d'année. Ces chiffres traduisaient encore des difficultés en lecture pour les élèves de notre classe mais en comparant avec les résultats du début, l'évolution est positive.

Représentation des résultats de la classe à l'exercice n°18 des évaluations nationales en début et en fin d'année



La représentation des résultats de la classe à l'exercice n°18 des évaluations nationales en début et en fin d'année permet de prouver une évolution positive dans l'apprentissage de la lecture. En effet, le nombre d'élèves ayant un niveau satisfaisant à augmenter d'environ 13,9 points, passant de 62% à 75,9% de la classe. Cette augmentation provoque des baisses dans les deux autres groupes, regroupant les élèves fragiles ou en grande difficulté.

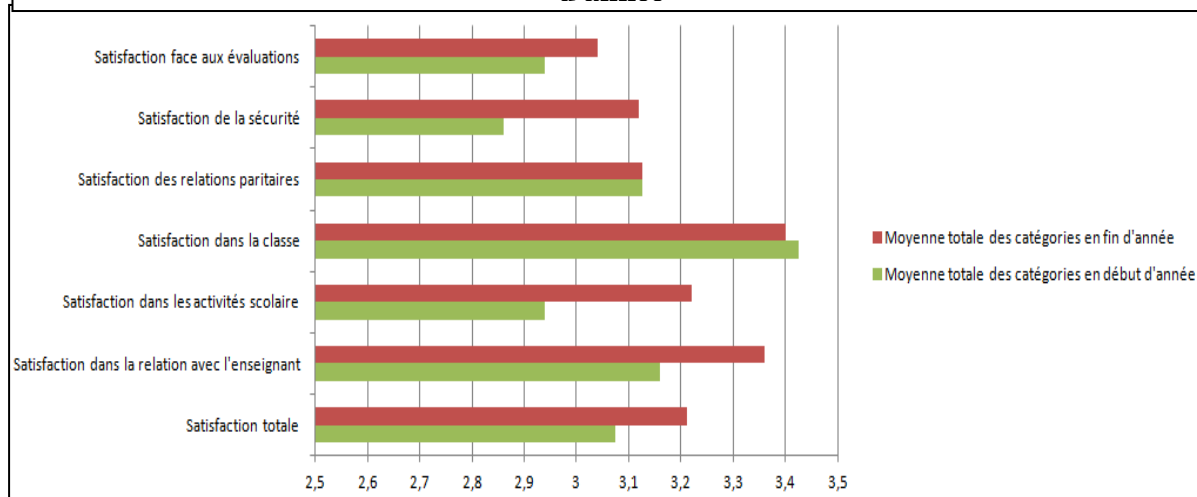
Afin de conclure sur les résultats des élèves à l'exercice de lecture à voix haute des évaluations nationales en début et en fin d'année, nous pouvons dire que ces tests ont subi une importante hausse dépassant même la moyenne nationale de 2018 et de 2019 du début d'année. La récolte des résultats avait, encore une fois, partagé la classe en trois groupes différents mais elle a permis de remarquer des évolutions positives dans les activités de lecture à voix haute entre les groupes. Il était vrai que mise à part deux élèves, s'expliquant par de la fatigue ou une stagnation dans le niveau de lecture, tous les élèves ont progressé en lecture. Certains élèves avaient même changé de groupe en passant à celui qui était supérieur. Ces tests et ce repérage précoce ont entraîné des modifications dans la pratique professionnelle de l'enseignant, notamment par les différenciations pédagogiques proposées aux élèves. L'évolution positive de nos résultats a montré que les différenciations pédagogiques en lecture sont efficaces et permettent à l'élève de réussir. Etudions maintenant les résultats du questionnaire sur le bien-être à l'école en fin d'année.

Nous avons, comme explicité dans le protocole, étudié les résultats des élèves de CE1, en fin d'année, au même questionnaire concernant le bien-être à l'école en début d'année, à la suite des différenciations pédagogiques. L'objectif pour l'élève était toujours le même celui de répondre personnellement et honnêtement à des questions sur le bien-être à l'école. Chaque item du questionnaire interrogeait la satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires, des relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, des relations paritaires, du sentiment de sécurité et la satisfaction à l'égard des évaluations. Pour chacune d'entre elles, le niveau de bien-être à l'école des élèves était évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux items qui la composent. Enfin, un score global de bien-être à l'école a été obtenu en calculant la moyenne des scores à l'ensemble des items du questionnaire. Les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points dans laquelle un bien-être à l'école devrait tendre vers le chiffre 4 et inversement un non bien-être à l'école tendrait vers le chiffre 1. Nous avons anonymé les réponses pour garantir la confidentialité des élèves. Le questionnaire a été administré comme en début d'année aux élèves en difficulté de lecture, c'est-à-dire ceux appartenant aux groupes 1 et 2. L'objectif était d'établir un possible lien entre la réussite scolaire et le bien-être à l'école. Les résultats du bien-être à l'école après les différenciations pédagogiques ont été récoltés dans le tableau suivant.

Elève n° Catégories	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Moyenne par catégorie
Satisfaction dans la relation avec l'enseignant	2,8	3,2	3,4	3,6	3,8	3,2	3,2	3,2	3,6	3,6	3,4
Satisfaction dans les activités scolaires	3,6	3,8	3,4	3,0	3,4	3,0	3,0	3,4	3,0	2,6	3,2
Satisfaction dans la classe	4,0	3,5	3,3	3,5	3,3	3,3	3,5	4,0	3,3	2,5	3,4
Satisfaction des relations paritaires	3,8	2,5	2,8	2,8	3,3	3,3	3,3	3,3	3,0	3,5	3,1
Satisfaction de la sécurité	3,2	3,0	2,8	3,8	2,8	3,6	3,0	3,0	3,0	3,0	3,1
Satisfaction face aux évaluations	3,4	2,8	3,0	3,2	3,0	2,8	3,2	3,0	3,4	2,6	3,0
Satisfaction générale	3,5	3,1	3,1	3,3	3,3	3,2	3,2	3,3	3,2	2,9	3,2

La récolte des résultats au questionnaire du bien-être à l'école, en début d'année, avait permis de faire émerger différents problèmes mais aussi des réussites pour les élèves de notre classe. Nous avons étudié les résultats des différentes catégories qui permettaient de définir la satisfaction générale des élèves. L'objectif était de comprendre d'où venaient les forces et les faiblesses du bien-être à l'école en début d'année. A l'aide du tableau précédent, nous avons représenté les moyennes des résultats de chaque catégorie en début et en fin d'année dans le graphique suivant.

Représentation des satisfactions par catégorie des élèves à l'école en début et en fin d'année



En découvrant les données, mise à part la catégorie de la satisfaction en classe, nous avons remarqué que les résultats des différentes catégories avaient pour ainsi dire toutes augmenté. Cette évolution était significative pour certaines catégories, légère pour d'autres, voire nulle pour une satisfaction. Malgré des résultats en légère hausse, les satisfactions restaient très hétérogènes pour la classe suivant les questions posées, comme lors de la récolte du début d'année.

D'abord, le groupe était divisé pour les résultats concernant le rapport aux évaluations en début d'année. Quand un élève se démarquait avec seulement 1,4 point de satisfaction face aux évaluations, suivi de 3 élèves ayant plus de 2 points et 5 élèves avec 3 points ou plus. Des mesures efficaces, comme la différenciation pédagogique, ont été prises pour travailler avec ces élèves sur leur sentiment d'échec et la peur éprouvés lors d'une évaluation. Pour cette fin d'année, malgré son évolution positive, cette catégorie était celle où il reste le plus de difficulté en la comparant aux autres. En effet, les élèves ont obtenu des moyennes allant de 2,6 à 3,4 points, comptant 7 élèves au-dessus de 3 points, ce qui augmentait la moyenne de cette catégorie. Les résultats en début d'année pour les relations paritaires, c'est-à-dire l'entente entre les élèves, étaient très partagés et complètement différents suivant les individus, allant de 2 points pour un élève en querelle avec les autres à 4 points pour un autre sans problème. L'inclusion scolaire dans les classes n'était pas suffisante pour créer du lien entre les élèves en difficulté et ceux en réussite. Nous avons déclenché et soutenu auprès des élèves les bienfaits et l'importance de la fraternité à travers l'Enseignement Moral et Civique (EMC). Il fallait créer du lien entre les élèves et nous avons eu l'idée de favoriser la mixité en choisissant nous même les groupes lorsqu'il y avait des travaux en commun. Depuis, les résultats en fin d'année n'ont pas montré de changements particuliers puisque l'évolution était nulle. Tout comme les résultats des relations entre les élèves, le sentiment de sécurité à l'école en début d'année était très différent entre les élèves. Avec un peu plus de 2 points, 6 élèves se sentaient en insécurité contre seulement 4 élèves se sentaient en sécurité avec plus de 3 points. Des solutions pour réduire les problèmes de sécurité ont été prises pour rassurer ces élèves en difficulté, notamment les gestes professionnels de l'enseignant ainsi que l'organisation

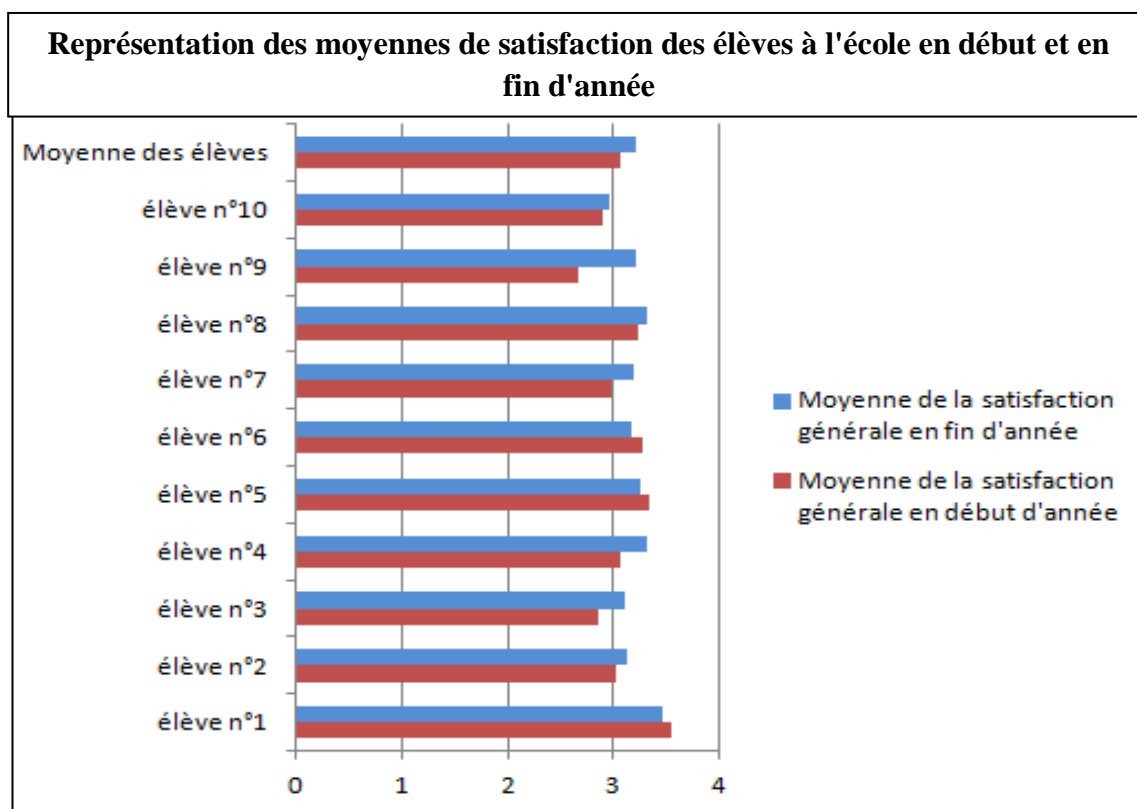
particulière en classe. Pour cette fin d'année, la catégorie de la sécurité à l'école restait parmi celles qui étaient en retrait. Pourtant, elle a connu une évolution positive puisque 8 élèves sur 10 avaient 3 points ou plus. Ces actions devront être poursuivies par la suite.

Il est vrai qu'avec des moyennes par catégorie allant de 3,0 à 3,4 points en fin d'année, nous pouvions dire, malgré des évolutions positives, que des problèmes persistaient encore dans la peur de l'échec lors des évaluations, dans les relations avec les autres élèves ou dans le sentiment d'insécurité pour ces élèves en difficulté de lecture. Par manque de temps, nos méthodes n'ont pas été assez efficaces pour répondre complètement à ces faiblesses. Heureusement notre mise en place d'aides individualisées a permis à certains élèves de progresser et d'augmenter leur bien-être à l'école. Le rôle de l'enseignant était prépondérant.

En effet, les résultats du début d'année étaient mitigés quant à la satisfaction dans les activités scolaires puisque 5 élèves sur 10 avaient en-dessous de 3 points de satisfaction dans les apprentissages. Avant le second questionnaire, il fallait créer un système qui répondait aux BEP de chaque élève et c'est ce qui a été fait par des différenciations pédagogiques. Nous avons pu constater qu'il ne restait plus qu'un élève en-dessous des 3 points de satisfaction dans les activités. Cette évolution traduisait un bien-être à l'école par les activités adaptées. Dès le début de l'année, nous avons constaté que la relation entre les enseignants et les élèves ainsi que le bien-être à l'école étaient plus que satisfaisants. Effectivement mise à part un élève ayant 2,6 points, les moyennes des élèves aux questions relatives à la relation avec l'enseignant étaient supérieures à 3 points. Ces chiffres traduisaient une bonne entente entre les élèves et l'enseignante. Nous avons précédemment énoncé l'importance de cette confiance l'un envers l'autre pour garantir la réussite dans les apprentissages. En cette fin d'année, 9 élèves sur les 10 avaient une satisfaction avec l'enseignant supérieure à 3,2 points. Ces résultats permettaient de prouver que les différenciations pédagogiques proposées par l'enseignant ont renforcé le lien entre l'enseignant et l'élève. En plus de cette bonne relation, les résultats de la satisfaction dans la classe étaient très satisfaisants puisque 9 élèves sur 10 avaient obtenu une moyenne dans cette catégorie allant de 3 à 4 points qui était le score maximum. En cette fin d'année, les résultats dans cette catégorie ont très légèrement baissé puisque que seulement deux élève ont obtenu 4 points dans celle-ci en fin d'année contre trois élèves en début d'année. Malgré tout, le résultat de cette catégorie lui permettait de rester la satisfaction la plus importante de notre classe.

En début d'année, ces trois catégories, le bien-être dans les activités scolaires, la satisfaction dans la relation avec l'enseignante ainsi que le bien-être à l'école et dans la classe, avaient respectivement 2,9 ; 3,2 et 3,4 points de moyenne. Nous avons comme objectif d'améliorer les points faibles mais aussi de préserver voire améliorer tous les points positifs. Ceci a été possible par la mise en place de la différenciation pédagogique. Dorénavant, les moyennes du bien-être dans les activités scolaires, de la satisfaction dans la relation avec l'enseignante ainsi que du bien-être à l'école et dans la classe ont respectivement obtenu 3,2 ; 3,4 et 3,4 points de moyenne. Ces résultats étaient très positifs.

L'étude et l'exploitation des résultats des différentes catégories avaient permis d'établir un premier état de la satisfaction générale du début d'année et de la fin d'année pour nos élèves en difficulté de lecture. Le bien-être à l'école général s'élevait à 3,1 points, ce qui était décevant pour le début d'année. En fin d'année et à la suite de nos différenciations pédagogiques, la récolte des résultats a permis de mesurer le nouveau bien-être à l'école général s'élevant à 3,2 points, soit 0,1 point de plus. L'objectif de notre étude était de stabiliser voire augmenter les scores obtenus dans les différentes catégories mesurant le bien-être à l'école général. Nous sommes satisfaits de ces évolutions mais nous reconnaissons qu'il reste encore des éléments à améliorer pour que le bien-être à l'école soit total. L'étude de ces chiffres, nous ont permis de constater des différences notables entre les moyennes des différentes catégories mesurant le bien-être à l'école donc connaître les points d'appuis. Nous retenons que nos élèves éprouvaient un bien-être à l'école dans la salle de classe, qu'ils entretenaient une bonne relation avec l'enseignante et sont satisfaits des activités. En revanche, la sécurité, les relations paritaires et les évaluations devront continuer à être améliorés pour constater une évolution d'ici la fin du cycle 2 (fin de CE2). Comme pour la première mesure, analysons les différentes moyennes des élèves à l'aide du graphique suivant.



La moyenne générale de bien-être à l'école de nos élèves s'élevait à 3,1 points en début d'année. Le nouveau bien-être à l'école général s'élevait à 3,2 points en fin d'année, soit 0,1 point de plus. Cette nouvelle satisfaction était convenable et encourageante mais elle mériterait des améliorations. Ce graphique permettait de lire les moyennes de satisfaction de chaque élève. La moyenne de satisfaction la plus basse d'un élève était de 2,7 points contre 3,4 points pour la plus haute pour le début d'année. La moyenne de satisfaction la plus basse d'un élève était de 2,9 points contre 3,5 points pour la plus haute pour la fin d'année. L'écart-

type du début d'année s'élevait à 0,7 points contre 0,6 points en fin d'année, ce qui prouvait encore une fois l'inexistence de grande disparité entre les élèves. Des différenciations pédagogiques ont été proposées à l'ensemble du groupe interrogé. Ces chiffres traduisaient donc un bien-être à l'école général satisfaisant pour nos élèves même s'il pourrait être encore amélioré.

Afin de conclure sur la récolte des résultats du bien-être à l'école du début et de la fin d'année, nous avons étudié les réponses obtenues suite aux questions posées et nous avons pu mesurer le bien-être à l'école général de nos élèves. Des problèmes comme des réussites ont été identifiés à l'aide des différentes catégories du questionnaire. Entre les deux moments de l'année, l'évolution était très satisfaisante même si certaines catégories pourraient être encore améliorés pour certains élèves dans les domaines de la sécurité ou dans la relation avec les autres notamment.

Pour terminer l'exploitation des données du début et de la fin d'année, nos objectifs étaient de comprendre s'il existait un lien entre difficulté en lecture et bien-être à l'école tout en décelant les forces et les faiblesses de nos élèves. Cette étude longitudinale a été possible par la récolte, à deux reprises, des résultats en lecture à l'aide de l'exercice des évaluations nationales mais aussi par un questionnaire mesurant le bien-être à l'école.

Lors de la première prise de mesure, les chiffres traduisaient effectivement chez nos élèves un niveau de lecture en-dessous de la moyenne nationale, accompagné d'une satisfaction correcte pour le bien-être à l'école. A la suite de ce repérage précoce, des modifications dans la pratique professionnelle de l'enseignant ont été visibles, notamment par la mise en place de différenciations pédagogiques. Lors de la seconde mesure, nous avons constaté une évolution significative en lecture puisque le niveau de nos élèves avait subi une importante hausse, dépassant même la moyenne nationale de 2018 et de 2019 du début d'année. La division de la classe en trois groupes différents permettait de déceler les évolutions en lecture à voix haute entre les groupes. Il est vrai que la plupart de nos élèves avaient progressé en lecture. Certains élèves avaient même changé de groupe en passant à celui qui était supérieur, quand d'autres en revanche avaient progressé en lecture mais leur évolution ne leur permettait pas de changer de groupe. La mesure du bien-être à l'école a, quant à elle, permis de constater des problèmes comme des réussites à l'aide des différentes catégories du questionnaire. Une légère augmentation a pu être remarqué entre les deux moments de l'année. Cette évolution était très satisfaisante pour le bien-être à l'école général, même si certaines catégories aurait pu être encore améliorés pour certains élèves dans les domaines de la sécurité ou dans la relation avec les autres élèves notamment.

Effectivement dans notre configuration de classe, les évolutions positives dans les deux mesures (bien-être et réussite en lecture) prouvent l'efficacité des différenciations pédagogiques et permettent à l'élève de réussir. Par conséquent, nous affirmons qu'une corrélation existe entre le bien-être à l'école et les résultats scolaire en lecture.

Discussion

A la rentrée 2019, le Ministre de l'Education Nationale Jean-Michel Blanquer avait affirmé les objectifs de l'année " *En effet, plus que jamais, pour se projeter avec confiance vers l'avenir, notre Nation a besoin d'une École de la République qui réussisse.* " (MEN, 2019). Dans cet élan d'école de la réussite, les enseignants doivent plus que jamais faire preuve d'innovation pour assurer un suivi des élèves afin de faciliter l'accès aux apprentissages, notamment celui de la lecture et donc de la compréhension. Dès le cycle 2, la lecture correspond à " *une maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes complexes, qui permet la lecture des syllabes puis des mots, est à consolider dès le CE1 afin d'assurer l'automatisation nécessaire à une lecture fluide, précise et rapide, indispensable à l'accès au sens* " (MEN, 2019). Dans la vie quotidienne, la littératie constitue l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite, dans les journaux, les publicités, les livres ou dans les médias en général, dans le but d'atteindre des objectifs personnels, d'avoir un regard critique et d'étendre ses connaissances et ses capacités (Dubé et al., 2016).

1. La remise en cause de l'extinction de la lecture chez les jeunes

Afin d'actualiser les constats, l'auteur Cassanova (1994) disait que l'apparition des appareils multimédias avait distancé les jeunes des livres, " *le goût de la lecture se perd, on lit moins qu'auparavant, telle est la thèse généralement acceptée et attribuée, en grande partie, à l'extension massive des moyens audiovisuels.* " Pourtant dans une nouvelle enquête réalisée par l'institut Ipsos¹¹ pour le Centre national du livre (CNL) auprès d'un échantillon de 1500 jeunes âgés de 7 à 19 ans montrent des résultats positifs en lecture. Cette enquête a permis de dresser, à rebours des idées reçues, un état des lieux précis et documenté de la lecture chez les jeunes. En effet, les enfants lisent toujours à l'école mais aussi pour leur propre plaisir de lire. Nous avons remarqué lors de notre enquête la passion générale de la classe à savoir lire ou à feuilleter les livres pour les non-lecteurs. Ils consacrent ainsi plus de 3 heures par semaine à la lecture. En raisonnant en nombre de livres lus, ce sont les enfants de primaire (âgés de 6 à 11 ans) qui lisent le plus. " *La maîtrise de la langue serait considérée comme un indicateur de la réussite scolaire, alors que la compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines au primaire* " (Dubé et al., 2016). Sans l'acquisition de la lecture, nous avons conscience que nos élèves ne pourront jamais être en réussite totale car ils seront gênés à un moment dans leur parcours scolaire ou dans leur vie quotidienne pour lire. Afin de réaliser un premier diagnostic, nous avons recherché des outils pour mesurer la fluence en lecture tout en prenant en compte le bien-être à l'école.

2. Les outils adaptés pour mesurer la fluence en lecture et le bien-être à l'école

Il est vrai que Rolland Viaud (2000) annonçait que " *le fait d'évaluer constamment un élève, et ce depuis le début du primaire, amenait ce dernier à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, c'est-à-dire pour les notes ou les*

¹¹ <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Enquete-les-jeunes-et-la-lecture>

récompenses annoncées ", l'élève est donc aspiré dans cette spirale évaluative et oublie le côté plaisir et utile d'apprendre. Pour éviter ce point négatif, nous avons accompagné la mesure de la fluence en lecture par une prise en compte du sentiment de bien-être à l'école. Notre étude longitudinale prenait donc en compte deux mesures et s'étendait sur deux temps dans l'année scolaire 2019-2020 (en septembre et en mars).

Premièrement, notre travail s'est basé sur la séquence n°5 et plus précisément sur l'exercice n°18 des évaluations nationales¹², proposées en 2019 par l'Education Nationale. Cet exercice de lecture à voix haute a permis d'établir un repérage précoce des connaissances acquises, de repérer les difficultés ainsi que d'avoir des informations sur le profil des élèves. Ainsi nous pouvions prévenir la difficulté scolaire et y répondre de manière personnalisée dans les premières années d'apprentissage de la lecture. Nous affirmions que cette unique mesure ne suffisait pas.

Ensuite, une seconde mesure a été proposée au cours de la même période afin d'évaluer le bien-être à l'école des élèves en difficulté. Il s'agissait d'un questionnaire mesurant le bien-être à l'école¹³, proposées en 2014 par quelques membres du laboratoire du CREN¹⁴ de Nantes. Ce projet est porté par Philippe Guimard en collaboration avec Fabien Bacro, Agnès Florin, Séverine Ferrière, Tiphaine Gaudonville et Hué Ngo. L'objectif était d'utiliser un outil d'évaluation du sentiment de bien-être à l'école pour des élèves à l'école primaire et d'analyser les différences interindividuelles. Nous avons remarqué que les six thématiques mesurant le bien-être à l'école étaient efficaces puisque ces questions étaient mélangées et par conséquent indirectement posées. En revanche nous avons été contraint d'adapter les réponses pour nos élèves pour que celles-ci soient plus compréhensives. La question du bien-être à l'école était intéressante puisque les évaluations reposaient uniquement sur les pratiques cognitives, c'est pourquoi il était important d'interroger les élèves sur leur vécu et leur bien-être à l'école en tant qu'élève en difficulté.

De manière générale, la mise en place de ces deux mesures a été très bien accueillie par les élèves et les réactions étaient positives face à notre étude. Nous voulions une évolution dans les résultats en lecture à la fin de l'année tout en garantissant un bien-être à l'école suite à des différenciations pédagogiques. En plus des deux outils de mesure, le professeur des écoles a dû repérer l'origine des difficultés pour y répondre de manière efficace.

3. L'origine des difficultés scolaires

Normalement l'apprenti-lecteur doit dès l'école maternelle avoir acquis une conscience phonémique, phonologique et commencer à maîtriser le principe alphabétique. Les trois années à la maternelle n'ont pas été suivies par l'ensemble de nos élèves. En effet, la majorité de la classe a fréquenté l'école maternelle quand d'autres n'y sont jamais allés ou de manière occasionnelle. Ces parcours scolaires atypiques creusent une fois de plus les écarts entre les

¹² <https://eduscol.education.fr/cid142270/evaluations-au-ce1-2019-2020.html>

¹³ <http://cren.univ-nantes.fr/questionnaires-be-scol/>

¹⁴ [Centre de Recherche en Education de Nantes](#)

élèves. Durant notre étude, nous avons remarqué un absentéisme important chez ces élèves en difficulté, ce qui entraîne un retard dans les apprentissages. Le lien avec les familles est primordial pour donner le goût de la lecture dans la sphère privée mais cette relation est parfois compliquée par un manque d'implication dans l'éducation de l'enfant. Malgré tout, l'enseignante et nous avons pour objectif de faire progresser les élèves, voire de les faire devenir des lecteurs autonomes. Il est important de rappeler que nous parlerons maintenant d'"*accrochage scolaire*" (Blaya *et al.*, 2011), moins stigmatisant et valorisant la réussite éducative. L'objectif est le même que celui de lutter contre l'échec scolaire, mais en basant l'apprentissage sur la réussite et la réparation de la personne souvent détruite par l'échec, "*ces jeunes exclus du parcours scolaire normal subissent un processus de stigmatisation et d'étiquetage qui peut entraîner une baisse de l'estime de soi.*" (Blaya *et al.*, 2011). Effectivement, ces élèves en difficulté de lecture se retrouvent perdus et à l'écart de tous. Pour les élèves allophones par exemple, le rôle de l'enseignant va être de "*valoriser les compétences des élèves dans leurs langues d'origine.*" (Buchs *et al.*, 2019). Nos élèves allophones avaient un manque de confiance en eux. Philippe Meirieu (1989) conseillait aux enseignants d'essayer de faire ressortir l'élément important ou de travailler sur la notion clef de la leçon avec cette citation : "*une des difficultés de la différenciation, dans un premier temps, d'identifier les objectifs-noyaux les plus importants*". Le travail avec les élèves en difficulté relevait d'une pratique individualisée s'apparentant à de la différenciation pédagogique. L'objectif était de répondre aux BEP de chaque apprenant et de cibler les difficultés majeures.

4. La différenciation pédagogique comme réponse aux élèves en difficulté de lecture

Une fois le repérage des difficultés ainsi que leurs origines découvertes, l'objectif était de travailler avec ces élèves sur ces points d'appuis. Pour autant, le Ministère de l'Éducation Nationale impose tout de même un rythme d'apprentissage en lecture, puisqu'il dit : "*on peut considérer qu'à la fin du CP, tous les élèves devraient pouvoir lire au minimum 50 mots en une minute*" (MEN, 2019). Suite aux évaluations nationales, nos élèves en grande difficulté étaient assez éloignés de cet attendu puisqu'ils lisaient en moyenne 5 mots par minute, soit 10 fois moins que les recommandations. Afin de lutter contre ces écarts, l'enseignante et nous avons décidé de différencier notre enseignement puisque selon Kahn, en 2010 : "*par pédagogie différenciée, on peut entendre toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre élèves*". Meirieu (1989) propose de définir la différenciation pédagogique comme une façon de "*trouver le meilleur moyen pour apprendre*". L'auteur ajoute qu'il n'y a pas une méthode, mais des méthodes puisque la différenciation doit être adaptée à chacun, "*j'ai beau avoir assisté à toutes les conférences possibles du monde et à avoir lu tous les livres sur la pédagogie différenciée, ça n'enlèvera jamais rien à difficulté de commencer un jour à différencier sa pédagogie, concrètement dans sa classe*" (Meirieu, 1989). Ce sont les chemins qui mènent aux savoirs qui sont différents et cognitivement adaptés à chacun pour favoriser la réussite de tous. Proposer une différenciation pédagogique aux élèves allophones et/ou non-lecteurs afin de développer leur littéracie et leurs savoirs en français est fortement recommandé, notamment par des apports de didactiques en lecture (Dubé *et al.*, 2016). Ce sont ces raisons qui nous ont fait penser à

utiliser la différenciation pédagogique comme une réponse aux difficultés. Notre objectif était le même que celui de Philippe Meirieu (1989) qui souligne qu'il ne faut pas ranger ou classer les élèves, mais qu'il faut les faire évoluer : " *le problème c'est qu'il ne s'agit pas seulement de mettre des élèves dans des tiroirs, c'est-à-dire de les étiqueter comme il faut. Il s'agit de les faire progresser, et surtout, de les faire grandir* " (Ibid, 1989). En effet, dans ces classes où la différenciation pédagogique est présente, " *les pédagogies qu'on y pratique sont généralement plus actives, différenciées et individualisées.* " (Blaya et al., 2011). C'est un des objectifs de l'école de la confiance de « *former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École.* » (MEN, 2018).

Afin de favoriser la réussite des élèves en difficulté, notamment celle des allophones, nous avons utilisées des différenciations pédagogiques. Elles ont été modifiées en cours d'année et sont de quatre natures différentes :

Les gestes de l'enseignant	L'organisation particulière	Les outils	Les méthodes de lecture
Adapter son débit de parole et l'accompagner d'une gestuelle afin de faciliter, chez les élèves, la compréhension	Adapter les supports d'activité : à l'aide des logiciels LISI et DOXILOG, penser la longueur des textes plus ou moins longue suivant les capacités des élèves	Afficher en classe : - l'alphabet - différents sons - les textes lus - les aides mnémotechniques	Méthode mixte, à l'aide des albums <i>Monsieur Madame</i> , en lien avec le centre d'intérêt de l'élève afin de découvrir du nouveau vocabulaire
Encourager et féliciter lors d'une lecture	Laisser du temps pour la réalisation d'un exercice	Fabriquer une pochette d'aides consultable à tout moment avec :	Méthode du manuel <i>Bout de gomme</i> adressée à un niveau CP (compréhension par l'image, adaptée aux allophones) pour :
Eviter toutes les stigmatisations entre les élèves tout en ayant conscience des niveaux différents en lecture	Adapter les consignes : - écrites pour les lecteurs - énoncées à l'oral pour les non-lecteurs puis reformulées pour assurer la compréhension	- des imagiers - des fiches mnémotechniques dans les domaines du français et des mathématiques	- travailler le vocabulaire simple - retravailler les phonèmes simples puis complexes, les homophones et les graphèmes)
Faire attention à la manière de s'adresser aux élèves en instaurant un climat de confiance	Créer un système de tutorat et d'entraide entre les élèves ou des binômes de lecture		
Des solutions, après consultation de la famille, sont possibles comme : - la participation aux Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) - la présence d'un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap (AESH) - l'aménagement du temps scolaire avec le RASED ou l'UPE2A	Placer les élèves en difficulté plutôt devant le tableau pour créer un espace de travail et des repères pour ces élèves en manque de confiance Ritualiser les activités tout en diversifiant les modalités de lecture : - avec un adulte ou seul - en écoute ou en compréhension - en entraînement individuel ou collective - en jouant (Memory)		- Libérer l'enseignante pour travailler avec le reste de la classe

Nos outils, notre organisation particulière, notre méthode de lecture ou l'expérience de l'enseignante ont été des différenciations pédagogiques qui ont fonctionnées (voir en annexes) mais ces techniques d'adaptation ont leurs limites, ce qui nous emmène directement vers les points de vigilance à adopter en classe.

En revanche, des points de vigilance sont à adopter lorsque nous voulons différencier notre enseignement. D'abord, il faut éviter de supprimer la dynamique du collectif, "*la nécessité de différencier sans atomiser et d'individualiser sans creuser les écarts*" (Meirieu, 1989) ou entreprendre une socialisation avec les autres : "*cela veut dire qu'on ne peut pas avoir une politique pédagogique de type avancé, novatrice autour de la pédagogie différenciée si, simultanément, on ne travaille pas en permanence sur la socialisation.*" (Meirieu, 1989). Dans notre étude, nous avons remarqué que la différenciation pédagogique creusait l'écart entre les élèves en réussite et ceux en difficulté. Pour autant, la différenciation pédagogique ne s'adresse pas uniquement aux élèves en difficulté mais peut aussi permettre à des élèves en réussite de continuer à progresser. Nous affirmons que "*l'hétérogénéité représente autant une richesse qu'un défi, notamment lorsque les enseignants souhaitent proposer des pratiques permettant de renforcer la participation de tous les élèves dans les activités scolaires*" (Buchs et al., 2019). L'objectif pour tous les élèves était d'évoluer et de grandir par les différences des autres : "*Constituer une société où ils puissent s'enrichir réciproquement de ces différences.*" (Meirieu, 1989). Nous avons créé pour cela des moments en classe entière. Pourtant ce dispositif de travail en classe entière hétérogène ne doit pas non plus être en permanence utilisé pour répondre aux besoins de chacun. Il peut être intéressant de former des groupes de niveaux homogènes "*à l'intérieur de classes fondamentalement hétérogènes, il est en effet stimulant de créer, à certains moments, des groupes plus homogènes qui permettent de s'adapter aux besoins et aux rythmes de différentes catégories d'élèves*" (Dupriez et al., 2004). Des nuances sont à apporter pour garantir un équilibre dans la classe puisque le temps laissé à la réalisation d'un exercice pouvait varier d'un élève à l'autre, ce qui provoquait des décalages et une organisation particulière. La variable temps est à la fois un point positif et négatif dans la gestion de la classe. Nous avons remarqué que le manque de personnel était une difficulté dans les classes car les élèves non-lecteurs n'ont aucune autonomie dans leur travail. L'enseignante et nous devons sans cesse nous partager entre les différents groupes de la classe. L'autoévaluation ou l'autocorrection aurait été un moyen de développer l'autonomie des élèves en difficulté et d'apporter un regard critique sur leur travail, mais sa mise en place a été compliquée par un manque de motivation des élèves et l'absence d'un adulte pour les guider dans la correction. S'ajoute à ces problématiques, un manque d'implication des familles dans la scolarisation de l'enfant. En effet, un absentéisme important d'un élève en difficulté provoque une baisse des résultats scolaires. L'enjeu se situe dans le domicile de l'élève. Le lien avec les familles est primordial pour donner le goût de la lecture dans la sphère privée. Des opérations comme "*un livre pour les vacances*" doivent être encouragées pour assurer une continuité entre les lectures à l'école et au domicile familial. L'enseignante a favorisé la circulation de livres entre la classe et la maison. Pour Casanova (1994), la suppression de l'évaluation en lecture éviterait que l'apprentissage de la lecture devienne une contrainte. Lire pour le plaisir deviendrait alors une volonté de l'élève puisque comme nous venons de le voir avec les familles, l'enseignant n'est pas le seul à agir

sur l'élève : "*accepter qu'il y a des choses que l'enseignant n'est pas capable de transmettre.*" (Meirieu, 1989). Avant toute décision, une concertation avec les parents doit être tenue.

Afin de terminer sur l'efficacité des différenciations pédagogiques, nous souhaitons que chaque élève progresse en lecture durant ces six mois d'étude. Il s'est avéré que nos résultats ont été positifs. Il est vrai que nos hypothèses ainsi que nos objectifs ont été vérifiés puisque les élèves de notre classe ont pour une majorité progressé en lecture. En ce qui concerne leur bien-être à l'école, celui-ci a augmenté modérément. Nous pouvons alors conclure qu'à la suite de la mise en place des différenciations pédagogiques, nos élèves ont progressé. Nos choix de différenciation pédagogique, notre organisation en classe ainsi que nos outils ont été efficaces. En effet, les élèves ont été confrontés à des textes à lire divers et variés ainsi qu'à des lectures imposées devenues libres vers la fin de l'année. Nos élèves ont eu la démonstration de l'importance et de la pluralité qu'offre la lecture avec la construction de la voie directe.

Nous sommes conscients que les méthodes pédagogiques ont été adaptées à cette classe et par conséquent ne correspondront peut-être pas à une autre classe de niveau similaire. Il est possible que les différentes techniques de différenciation ne fonctionnent pas avec d'autres élèves puisque chaque apprenant est différent et a besoin d'une attention particulière ainsi que d'un diagnostic personnalisé. Rajoutons que notre étude se déroulait sur une année scolaire, ce qui provoque une pression dans le temps, dans les résultats et dans les évolutions possibles. Pour autant, dans notre contexte, les différenciations pédagogiques ont été une réponse pour les élèves ayant des difficultés dans les apprentissages de lecture, notamment pour les élèves allophones. Rappelons qu'il n'est pas possible de différencier tout le temps et dans tous les enseignements. L'efficacité d'une différenciation pédagogique repose une adaptation des gestes professionnels, le choix d'outils adaptés, une organisation particulière ainsi qu'une méthode de lecture adaptée et trouvée rapidement. Pour autant, la volonté de l'élève à apprendre le français, le lien avec la famille, sa présence en classe, l'expérience de l'enseignante et le nombre d'élève sont des facteurs à prendre en compte pour favoriser sa réussite.

5. Le lien entre bien-être à l'école et réussite scolaire

Suite aux mutations des sociétés, le concept de "*vivre ensemble*" s'inscrit pleinement dans ce mouvement d'inclusion scolaire, de réussite et de bien-être à l'école. La création de classes hétérogènes, dans lesquelles des élèves appartenant à des milieux de vie, des cultures ou des croyances différentes vont se côtoyer, est recommandée dans le lieu de l'interculturalité, qui est l'Ecole Républicaine. Notre étude longitudinale a été possible par la récolte, à deux reprises en début et en fin d'année, des résultats en lecture à l'aide de l'exercice des évaluations nationales mais aussi par un questionnaire mesurant le bien-être à l'école. Entre ces deux mesures, l'enseignante et nous avons proposé des différenciations pédagogiques afin de favoriser la réussite des élèves. L'expression "*diversité des publics*" de l'école s'oppose depuis trop longtemps à la réussite scolaire. C'est pourquoi les enseignants

acceptent le défi d'inclure des élèves allophones et/ou non-lecteurs dans les classes dites ordinaires (Dupriez *et al.*, 2004).

Pourtant, rassembler différents niveaux d'élève et garantir à la fois leur bien-être et leur réussite scolaire n'était pas évident au premier abord. La réussite scolaire commence par une inclusion réussie, l'élève doit trouver sa place dans la structure définie : "*l'école pour tous qui soit aussi une école de chacun*" (Luginbühl, 2005). Effectivement, en début d'année, la première récolte des données traduisait chez nos élèves un niveau de lecture en-dessous de la moyenne nationale, accompagné d'une satisfaction correcte mais décevante pour le bien-être à l'école. Durant notre étude, nous avons trouvé certaines explications aux problématiques rencontrées par nos élèves en difficulté. En effet, elles s'expliquaient notamment par des problèmes de culture, avec la barrière de la langue pour nos élèves allophones, par un absentéisme important, par une non-scolarisation en maternelle, par une faible implication des parents dans la scolarité de l'élèves ou encore par un manque de temps et de personnels auprès de ces élèves en difficulté. Ces difficultés mises bout à bout creusaient les écarts entre les élèves de la classe en lecture et diminuaient leur bien-être à l'école. En effet, les élèves en difficulté de lecture se retrouvaient rapidement perdu puisque la lecture est présente dans toutes les disciplines scolaires.

A la suite des résultats du début d'année, des modifications dans la pratique professionnelle de l'enseignante et dans la nôtre ont été visibles, notamment par la mise en place de différenciations pédagogiques en lecture. Notre repérage précoce du niveau de lecture et du bien-être à l'école ont joué un rôle important dans le diagnostic de nos élèves et a permis pour notre étude d'analyser les résultats entre le début et la fin d'année. "*Si l'inclusion d'un élève allophone en classe ordinaire nécessite des adaptations pédagogiques, il est important que le travail proposé s'articule à celui de la classe et qu'il ne s'en écarte pas trop*" (MEN, 2016). Pour que notre étude soit efficace, il fallait rendre tous les élèves de cette classe de CE1 autonomes en lecture face un texte, à l'aide des différenciations pédagogiques pour assurer un même enseignement pour tous, tout en garantissant le bien-être à l'école. Les travaux de Canvel *et al.*, (2018) montraient l'importance de lier bien-être à l'école et performance scolaire. Notre action a été dans ce sens afin de faire progresser les élèves en lecture tout en garantissant un bien-être à l'école.

Au fur à mesure de l'année, les méthodes de lecture et les différenciations pédagogiques auraient dû être réduites puis abandonnées. A la suite de celles-ci, la récolte des résultats du bien-être à l'école et de la lecture en fin d'année était partagé. En effet, nous avons constaté une évolution significative en lecture puisque le niveau de nos élèves avait subi une importante hausse, dépassant même la moyenne nationale de 2018 et de 2019 du début d'année. Il est vrai que la plupart de nos élèves avaient progressé en lecture. Certains élèves avaient même changé de groupe en passant à celui qui était supérieur. En revanche, bon nombre d'élèves restaient dans le même groupe que celui du début d'année, malgré une évolution positive du nombre de mots lus par rapport au début de l'année. La mesure du bien-être à l'école général a légèrement augmenté entre les deux moments de l'année même si certaines catégories aurait pu être encore améliorés dans les domaines de la sécurité ou dans la

relation avec les autres élèves notamment. Nous remarquons que notre étude n'a pas totalement été accomplie puisque des facteurs, comme cités précédentes, ont réduit les chances de ces élèves de devenir autonome en lecture et d'augmenter de manière plus importante leur bien-être à l'école. Pour autant, nous pouvons dire que la majorité des élèves ont progressé en lecture et se sentent plus à l'aise dans les enseignements puisque leur bien-être à l'école a lui aussi augmenté. Comme le recommande les programmes scolaires, il était primordial d'instaurer un climat de classe basé sur la confiance, la bienveillance et dans des conditions d'apprentissage favorables pour assurer une future réussite scolaire, car : *" les élèves qui se sentent bien à l'école les années suivantes ont de meilleurs résultats, une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle "*. Nos résultats le prouvent puisque tous les élèves de notre classe ayant progressé en lecture, ont aussi augmenté leur bien-être à l'école.

Effectivement dans notre configuration de classe, malgré des éléments à améliorer, l'évolution générale et positive des deux mesures (bien-être et réussite en lecture) prouvent l'efficacité des différenciations pédagogiques et permettent à l'élève de réussir. Par conséquent, nous affirmons qu'une corrélation existe entre le bien-être à l'école et les résultats scolaires en lecture.

6. Les perspectives de l'inclusion scolaire

Il est vrai que nous avons prouvé l'efficacité des différenciations pédagogiques par leurs résultats positifs en lecture et par l'augmentation du bien-être à l'école des élèves. Nous l'avons souligné précédemment que l'inclusion scolaire se développait d'abord par la fréquentation assidue et active d'une classe, dite ordinaire, appuyé par des interventions extérieures ou des différenciations pédagogiques proposées par l'enseignant à long terme et adaptées à chaque élève.

Au vue des résultats du bien-être à l'école et du niveau de lecture, les différenciations pédagogiques vont être maintenues au moins jusqu'à la fin de l'année. Notre étude se déroulait sur six mois, ce qui provoque une pression dans le temps, dans les résultats et dans les évolutions possibles. L'objectif à long terme serait que tous les élèves lisent les mêmes textes avec la même méthode. Ce travail se fera à l'échelle du cycle 2 voire même en début de cycle 3 comme nous le disions dans nos hypothèses. De plus, l'enseignante devra communiquer avec les enseignants de CE2 de l'année prochaine afin qu'il y ait une continuité pédagogique puisque nos résultats ont mis en évidence des difficultés persistantes. Les différenciations pédagogiques devront être poursuivies par les prochains professeurs des écoles afin d'éviter de repartir à zéro avec ces élèves en difficulté.

Pour ce qui est de la lecture au quotidien, il pourrait être envisager de développer le quart d'heure lecture en classe. Ce processus propose aux élèves comme aux enseignants de consacrer un quart d'heure par jour à la lecture libre en classe et ainsi permettre de s'ouvrir aux autres.

Conclusion

Au cours de cette étude longitudinale, nous avons essayé de répondre à la problématique suivante : de quelle(s) façon(s) la mise en place de différenciations pédagogiques en français proposées par une enseignante de CE1 à des élèves allophones et/ou seulement non-lecteurs favorisent-elles la réussite de chacun ? Notre objectif était de comprendre si les différenciations pédagogiques pouvaient être un moyen de faire réussir les élèves en lecture tout en augmentant leur bien-être à l'école. Dès le cycle 2, la lecture correspond à " *une maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes complexes, qui permet la lecture des syllabes puis des mots, est à consolider dès le CE1 afin d'assurer l'automatisation nécessaire à une lecture fluide, précise et rapide, indispensable à l'accès au sens* " (MEN, 2019).

D'abord, Rolland Viaud (2004) rappelle que : " *bon nombre de chercheurs considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent l'élève à apprendre parce qu'elles sont centrées seulement sur la performance.* ", les pratiques de l'enseignant et les évaluations influent sur les apprentissages de l'élève. Nos pratiques doivent être adaptés selon les BEP des élèves en prenant en compte certes les performances mais aussi le bien-être à l'école. Il est vrai qu'en prenant en considération le bien-être à l'école des élèves, nous assurons un avenir pour les apprenants car : " *considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être à l'école dans un monde en pleine évolution sociale, économique, technologique est un enjeu essentiel pour l'éducation et la formation des adultes de demain* " (MEN, 2015). La réussite scolaire commence par une inclusion scolaire réussie, l'élève doit trouver sa place dans la structure définie comme : " *l'école pour tous qui soit aussi une école de chacun* " (Luginbühl, 2005). En premier lieu, il est important de déceler les forces et les faiblesses des élèves pour y remédier de manière adaptée et efficace. Afin de mesurer le bien-être à l'école, un questionnaire peut être administré aux élèves et en ce qui concerne la lecture, l'exercice n°18 des évaluations nationales permet d'évaluer la lecture à voix haute.

Puis, à la suite de la première récolte des données de ces deux mesures (bien-être à l'école et lecture), nous pouvions établir trois typologies d'élèves en lecture et constater un bien-être à l'école correcte pour notre classe. Certains élèves étaient des allophones nouvellement arrivés en France, d'autres des non-lecteurs ayant suivi une scolarité ordinaire ou non depuis la maternelle ainsi que des élèves ayant de grandes facilités en français.

En effet, face à cette diversité d'élève, l'idée de la différenciation pédagogique nous est apparue comme évidente pour répondre aux Besoins Educatifs Particuliers (BEP) des apprenants. Sachant que le terme de différenciation pédagogique (Meirieu, 1989) est reconnu comme le souci de s'occuper des besoins propres d'une personne sans renoncer à penser au groupe classe. L'enseignant fait alors en sorte que chaque élève apprenne et atteigne le même objectif que les autres, mais de façon adaptée à chacun. Les chemins qui mènent aux savoirs sont différents et cognitivement adaptés à chacun pour favoriser la réussite. Effectivement, dans ces classes où la différenciation est présente, " *les pédagogies qu'on y pratique sont*

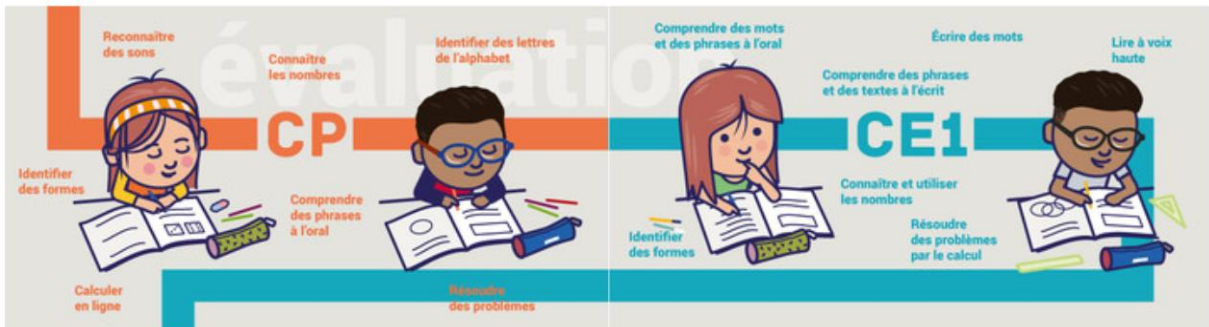
généralement plus actives, différenciées et individualisées. " (Blaya et al., 2011). L'objectif étant de garantir l'égalité des chances : " *la nécessité de différencier la pédagogie pour tenir le pari de la réussite scolaire de tous les élèves* " (Bissonnette et al., 2009). Cette prise en compte des élèves à BEP a fait ses preuves selon Viaud (2000) car : " *des travaux expérimentaux ont permis de repérer les pratiques pédagogiques qui favorisent l'implication de l'élève* ". Les différenciations pédagogiques, que nous avons utilisées, ont été modifiées en cours d'année et sont de quatre natures :

1. Différents outils ont été à la disposition des élèves en difficulté de lecture. Ces aides pouvaient être consultées librement dans la journée. Il s'agissait d'une part, d'un affichage spécifique dans la classe comme par exemple l'affichage de l'alphabet, celui des sons, des aides mnémotechniques ou du texte lu au moment de l'année. D'autre part, d'une pochette d'aides avec à l'intérieur un imagier (consultable en annexe) et des fiches mnémotechniques.
2. Une organisation particulière a pu être menée au quotidien dans la classe. Premièrement, il y a eu une adaptation des supports d'activité et des consignes suivant les capacités des élèves. Deuxièmement, les élèves en difficulté étaient placés devant le tableau. Enfin, le temps laissé à la réalisation d'un exercice pouvait varier d'un élève à l'autre. Malgré ces différenciations pédagogiques, l'activité générale restait majoritairement identique pour tous les élèves de la classe. Pour venir en aide aux élèves en difficulté de lecture, nous avons proposé un système de tutorat et d'étaillage entre les élèves dans un premier temps puis des binômes de lecture fixe dans un second temps. Nous avons ritualisé les activités tout en diversifiant les modalités de confrontation à un texte, en laissant des temps de lecture en présence d'un adulte, des temps libres, des temps d'écoute, des temps de compréhension et des temps d'entraînement à la lecture-fluence individuellement ou en classe entière.
3. L'enseignante a tenté différentes méthodes de lecture répondant notamment aux BEP des élèves allophones. L'enseignante a stabilisé son choix sur la méthode du manuel *Bout de gomme* adressée à un niveau CP. Cette méthode travaillait à la fois le vocabulaire et la lecture. L'enseignante expliquait que ce manuel offrait aux élèves une certaine autonomie, par la présence importante d'image, adaptée au public allophone et permettant de libérer l'enseignante au reste de la classe, et permettait de revenir sur des notions plus anciennes. La maîtrise du fonctionnement du code phonographique doit aller des phonèmes vers les graphèmes et réciproquement. C'était dans ce sens que nous avons voulu proposer aux élèves ayant des problèmes de compréhension d'entrer dans l'écriture afin de répondre en partie à leur besoin.
4. Les gestes professionnels ainsi que les aides humaines ont favorisé l'apprentissage de la lecture. Le rôle de l'adulte était d'adapter son débit de parole et de l'accompagner d'une gestuelle afin de faciliter la compréhension des élèves allophones lors d'une lecture. Pour entrer dans le long processus de lecture, il fallait mettre l'élève en situation de réussite ou en confiance. Lors d'une lecture il faut l'encourager ou le

féliciter par exemple. Des solutions plus poussées étaient envisageables comme la participation aux Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), la présence d'un AESH à ses côtés ou encore un aménagement du temps scolaire avec une prise en charge par le RASED ou l'UPE2A.

Enfin, lors de la seconde récolte, les résultats à nos deux mesures ont montré l'efficacité des différenciations pédagogiques proposées par l'enseignante et nous. Effectivement, la majorité de nos élèves avaient à la fois progressé en lecture tout en ayant un bien-être à l'école en hausse. Dans notre cas, nous affirmons que les différenciations pédagogiques ont répondu aux BEP de tous les élèves. Elles favorisent la réussite de tous puisque bien-être à l'école et résultats scolaires sont extrêmement liées. Ces dispositifs différenciés sont variés, nombreux, imposés ou non et ritualisés le plus souvent. Ils doivent se dérouler sur un temps long pour assurer chez les élèves, une autonomie suffisante en lecture. En revanche, cette inclusion scolaire devra encore faire ces preuves quant à l'implication des parents afin d'éviter un absentéisme trop important. Différencier son enseignement ne veut pas dire oublier le collectif et l'enrichissement entre les élèves à travers le tutorat par exemple. Rappelons que l'inclusion scolaire est assurée par des interventions de l'UPE2A, initialement définie, ou par des professeurs des écoles spécialisés rattachés aux RASED apportant des aides spécialisées à dominante pédagogique. Ces rencontres permettent d'apporter en équipe une meilleure réponse aux difficultés d'apprentissage. Les élèves pourront alors se diriger vers un travail de compréhension de texte ou de production écrite si cela n'est pas déjà réalisé.

Annexes



QUESTIONNAIRE SUR LE BIEN-ETRE A L'ECOLE

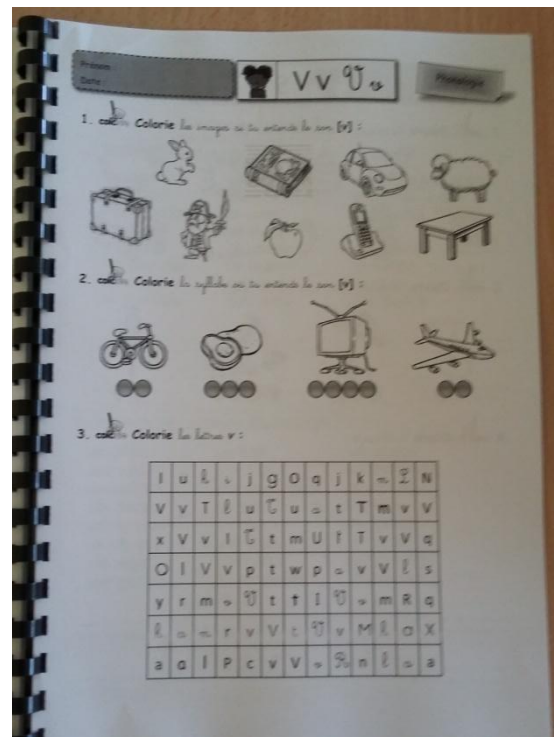
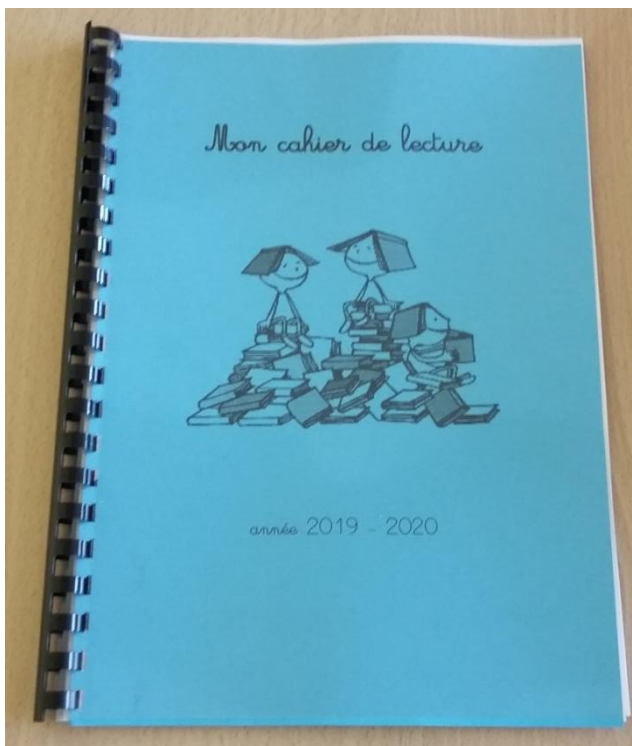
(Bacro, Florin & Guimard, Université de Nantes, CREN)

Bonjour,

Je vais vous poser des questions sur vous et sur l'école. Je veux savoir comment vous êtes, quel genre de personne vous êtes à l'école. Laissez-moi d'abord vous expliquer ces questions. Chaque question parle de deux types d'enfants, et je veux savoir lequel est le plus comme vous.

Voilà un exemple de question :

Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur cour de récréation	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement leur cour de récréation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





Part de jeu (C.P.)

Le son /i/

2

1- Je lis des syllabes et des mots

mi		un ami
ri		une souris
ni		une niche
pi		une pile
vi		la vipère
li		un lit

2- Je lis le tableau du son /i/

	i	un nid	
une image	six 6	lundi	
une île	un domino	mardi	
	un tipi	un tipi	
	dimanche	y	
	midi	le stylo	
		le pyjama	

mi
si
di
ri
ti
fi

Le son /i/

2

1- Je dessine les mots de la chanson du son /i/

	une souris		une pie
	un logis		des spaghetti

2- Je lis la chanson du son /i/

Dame souris, devant son logis
 Entendit la pie, la pie Bécassine
 Que grignotez-vous ? lui dit-elle
 Des spaghetti, le cœur vous en dit ?
 Non, merci ! Non, merci !
 Pour mon régime
 Point de spaghetti !!

ri
mi
li
pi
si
vi

Bibliographie

Andreu, S., Ciodi, I., Conceicao, P., Eteve, Y., Fabre, M., Le Breton, S., Persem, E., Portelli, T., Rocher, T., Vourc'h, R., Wuillamier P. (2019) Evaluations, repères CP et CE1 : premiers résultats, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, série étude, E03.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*. Consulté sur :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/5/Livre_Lecture-ecriture_2019_CE1_web_1173175.pdf

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2019). *Lecture à voix haute*. Consultable sur <https://eduscol.education.fr/cid142270/evaluations-au-ce1-2019-2020.html>

Buchs, C., Sanchez-Mazas, M., Margas, N., Maradan, M., Zinetti, D. & Lamarina, E. (2019). *Différencier l'enseignement par des activités coopératives plurilingues*, *Babylonia*, 59-65.

Canvel, A., Florin, A., Pilard, P., & Zanna, O. (2018). *Santé, bien-être à l'école et climat scolaire*. *Administration Education*, N°157, 67-72.

Blanquer, J.-M. (2018). *Lecture : construire le parcours d'un lecteur autonome*. *Bulletin officiel spécial n°3 du 26 avril 2018*, Ministère de l'éducation nationale.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016), *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire*. Développer des pratiques de différenciation pédagogique.

Dubé, F. & Ouellet, C. (2016). *Apprenants en difficulté en littérature : enseignement et apprentissage*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarité*, cairn, N°76, 5-10.

Armand, F., Beck, I.-A. et Murphy, T. (2016). *Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés*.

Rivera, J. & Lasseter, J. (Producteurs), Docter, P. (Réalisateur). (2015). *Vice-versa* [Film]. États-Unis : Pixar Animation Studio & Walt Disney Pictures.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), *Éducation et formation, climat scolaire et bien-être à l'école*. Disponible sur :
https://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), *Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - L'écrit - Découvrir le principe alphabétique*. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>.

Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T. & Ngo, H. (2014). *Questionnaire de bien-être à l'école*. Questionnaires BE-scol, outils d'évaluation du bien-être à l'école. Consultable sur : <http://cren.univ-nantes.fr/questionnaires-be-scol/>

Roche, M. (2013). *Apprentissage de la lecture : du décodage à la compréhension*. Education.

Van Zanten, A. (2012). *La profession enseignante en France : quelles évolutions ?* Revue internationale d'éducation de Sèvres, N°30.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2012). *Scolariser, Inclure et Accompagner les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs dans l'académie de Nantes*.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. & Tièche Christinat, C. (2011). *Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires*. Éducation et francophonie, N°39, 227–249.

Richard, M., Bissonnette, S. & Gauthier, C. (2010). *Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les élèves allophones*, Education Canada, vol 48.

Bissonnette, S., Gauthier, C. & Richard, M. (2009). *Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées*. Revue internationale d'éducation de Sèvres.

Viaud, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3ème congrès des chercheurs en Education.

Baudrit, A. (2003). *Le tutorat à l'école : Que peuvent faire les élèves tuteurs ?* Carrefours de l'éducation, 118-134.

Luginbühl, O. (2005). *Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ?* Revue internationale d'éducation de Sèvres, N°40.

Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). *Classe homogènes versus classe hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*. Revue Française Pédagogie, N°148.

Viaud, R. (2000). *La motivation : condition essentielle de la réussite*. Sciences Humaines, hors-série, N°12.

Casanova, M.-A. (1994). *Graine de lecteurs, la didactique de la lecture dans la classe*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, N°2.

Meirieu, P. (1989). *Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros !* Consultable sur : https://www.unige.ch/fapse/life/files/1614/5408/6994/meirieu-1995-differencier_c_est_possible.pdf

4ème de couverture en français

Mots clés

Différenciation pédagogique, lecture, élèves allophones, élèves non-lecteurs, réussite scolaire.

Résumé en français

A la rentrée 2019, le Ministre de l'Education Nationale Jean-Michel Blanquer a affirmé les objectifs de l'année « *En effet, plus que jamais, pour se projeter avec confiance vers l'avenir, notre Nation a besoin d'une École de la République qui réussisse.* » (MEN, 2019). Dans cet élan d'école de la réussite, les enseignants doivent plus que jamais faire preuve d'innovation pour assurer un suivi des élèves afin de faciliter l'accès aux apprentissages. L'expression "Diversité des publics" de l'école s'oppose depuis trop longtemps à la réussite scolaire. C'est pourquoi les enseignants acceptent le défi d'inclure des élèves allophones et/ou non-lecteurs dans les classes (Dupriez *et al.*, 2004). Suite aux mutations des sociétés, le concept de "vivre ensemble" s'inscrit pleinement dans ce mouvement d'inclusion scolaire et la création de classes hétérogènes, dans lesquelles des élèves appartenant à des milieux de vie, des cultures ou des croyances différentes vont se côtoyer et se rassembler dans ce lieu d'interculturalité, qui est l'École Républicaine. L'école de la confiance a pour objectif « *Former à la fois de bons lecteurs et des lecteurs actifs ayant le goût de la lecture fait partie des missions fondamentales de l'École.* » (MEN, 2018). La différenciation pédagogique (Meirieu, 1989) est reconnue comme le souci de s'occuper des besoins propres d'une personne sans renoncer à penser au groupe classe. L'enseignant fait alors en sorte que chaque élève apprenne et atteigne le même objectif mais de façon adaptée à chacun. Les chemins qui mènent aux savoirs sont différents et cognitivement adapté à chacun pour favoriser la réussite.

A partir des évaluations nationales aux élèves de CE1 (proposées par l'Education Nationale) proposées en septembre, nous pouvons prévenir la difficulté scolaire et y répondre de manière personnalisée dans les premières années d'apprentissage de la lecture. Une seconde mesure est proposée au cours de la même période pour évaluer le bien-être à l'école de ces élèves. La question du bien-être scolaire est intéressante puisque les évaluations reposent uniquement sur les pratiques cognitives (savoirs et savoirs faire) c'est pourquoi il est important d'interroger les élèves sur leurs vécus (savoir être) et leur bien-être à l'école en tant qu'élève en difficulté. Les travaux de Canvel *et al.*, (2018) montrent l'importance de lier bien-être à l'école et performance scolaire. Cette première phase nous permet de proposer de la différenciation pédagogique aux élèves allophones et/ou non-lecteurs afin de développer leur littéracie (Dubé *et al.*, 2016) et leurs savoirs en français par des apports didactiques en lecture. Ces deux mesures (évaluations nationales et échelle du bien-être à l'école) seront administrées en fin d'année afin d'analyser une possible évolution en lecture à la suite de la différenciation pédagogique proposée par l'enseignante.

Notre problématique peut être formulée de la façon suivante : De quelle(s) façon(s) les différenciations pédagogiques en français proposées par une enseignante de CE1 à des élèves allophones et/ou non-lecteur favorisent la réussite de chacun ? Cette analyse de données nous permettra de compléter la littérature scientifique.

4th cover in english

Keywords

Educational differentiation, reading, allophone students, non-reading students, academic achievement.

English summary

At the start of the 2019 school year, the Minister of National Education Jean-Michel Blanquer affirmed the objectives for the year: "*Indeed, more than ever, to project itself with confidence towards the future, our Nation needs a successful School of the Republic.*" (MEN, 2019). In this drive for a successful school, teachers must more than ever be innovative in monitoring students to facilitate access to learning. For too long, the expression "Diversity of audiences" in schools has been opposed to success at school. That is why teachers accept the challenge of including allophone and/or non-reading students in the classroom (Dupriez et al., 2004). As a result of changes in societies, the concept of "living together" is fully in keeping with this movement towards inclusive education and the creation of heterogeneous classes, in which pupils from different backgrounds, cultures or beliefs will rub shoulders and come together in this place of interculturality, which is the Republican School. The School of Confidence has the following objective: "*To train both good readers and active readers with a taste for reading is one of the fundamental missions of the School.*" (MEN, 2018). Pedagogical differentiation (Meirieu, 1989) is recognized as the concern to take care of a person's own needs without giving up thinking about the classroom group. The teacher then ensures that each student learns and achieves the same objective but in a way that is adapted to each one. The paths that lead to knowledge are different and cognitively adapted to each one to promote success.

Based on the national assessments for CE1 pupils (proposed by the French National Education) proposed in September, we can prevent school difficulties and respond in a personalised way in the first years of learning to read. A second measure is proposed during the same period to evaluate the well-being of these pupils. The question of school well-being is interesting since the assessments are based solely on cognitive practices (knowledge and know-how), which is why it is important to ask the pupils about their experiences (knowing how to be) and their well-being at school as pupils with difficulties. The work of Canvel *et al.* (2018) shows the importance of linking well-being and school performance. This first phase allows us to propose pedagogical differentiation to allophone and/or non-reading students in order to develop their literacy (Dubé *et al.*, 2016) and their knowledge in French through didactic contributions in reading. These two measures (national assessments and the well-being scale) will be administered at the end of the year in order to analyze a possible evolution in reading following the pedagogical differentiation proposed by the teacher.

Our problem can be formulated as follows: In what way(s) does the pedagogical differentiation in French proposed by a second grade teacher to allophone and/or non-reading students promote success for each student? This data analysis will enable us to complete the scientific literature.