



HAL
open science

La différenciation en compréhension de texte

Ninon Corpet

► **To cite this version:**

| Ninon Corpet. La différenciation en compréhension de texte. Education. 2021. dumas-03370632

HAL Id: dumas-03370632

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03370632>

Submitted on 8 Oct 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.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

La différenciation en compréhension de texte

Mots Clefs : pédagogies différenciées, compréhension de texte, cycle 2, CE1

Présenté par : Ninon CORPET

Encadré par : Mr. Jeangrand

Je souhaiterais m'adresser ici à mes formateurs qui, en cette année particulièrement difficile, m'ont accompagnée avec intérêt et bienveillance. Dans un premier temps, je remercie mon directeur de mémoire, monsieur Jeangrand, que je n'ai malheureusement pu rencontrer qu'une fois en présentiel, mais qui m'a guidée et conseillée avec patience, contribuant ainsi à l'aboutissement de ce travail. Je remercie également mon tuteur INSPE monsieur Lecardonnell et ma formatrice madame Cribier, qui par leurs précieux et généreux conseils tout au long de l'année, m'ont inspirée et insufflée les valeurs du métier d'enseignant. Enfin, je remercie l'ensemble de mes collègues de l'Ecole d'Application Saint-Sébastien, qui m'ont accueillie avec enthousiasme, se sont toujours montrées à l'écoute, et m'ont régulièrement apporté leur aide et leur soutien.

SOMMAIRE

1. Introduction.....	4
1.1. Quelques définitions	4
1.2. Description du terrain	6
1.3. Problématisation.....	8
2. Partie scientifique.....	8
2.1. Bref historique de la différenciation	10
2.1.1. Les premières différenciations pédagogiques	10
2.1.2. Les enjeux actuels des pédagogies différenciées.....	12
2.2. La lecture compréhension au cycle 2	14
2.2.1. Comprendre un texte : quelles compétences ?	14
2.2.2. Quelques activités spécifiques	17
2.3. La différenciation en lecture-compréhension	18
3. Analyse de terrain	21
3.1. Description des premières tentatives de différenciation et analyse	21
3.2. Description du protocole finalement choisi et analyse	26
3.2.1. Les activités de mimes	26
3.2.2. Les dictées à l'adulte	31
4. Conclusion.....	33
5. Références bibliographiques	35
6. Annexes	36
6.1. Annexe 1 : modèle de questionnaire-type distribué en début d'année	37
6.2. Annexe 2 : tableau descriptif du niveau des 4 élèves en difficulté	38
6.3. Annexe 3 : production inachevée d'un élève visé par la différenciation	39
6.4. Annexe 4 : exemples des 3 niveaux de questionnaire de compréhension	40
6.5. Annexe 5 : fiche de préparation d'une séance type avant le protocole final.....	41
6.5. Annexe 6 : résultats de 8 élèves visés par la différenciation au test de fluence	42
6.5. Annexe 7 : résultats de 8 élèves au test de compréhension de texte.....	43
6.5. Annexe 8 : fiche de préparation d'une séance post protocole	44
7. Résumé du mémoire (disponible en anglais)	46

1. Introduction

En début d'année, j'avais en tête d'axer ma problématique sur les débats philosophiques en Education Civique et Morale. Ce sujet me tenait à cœur car il me semblait que la situation sanitaire anxiogène pouvait potentiellement impacter le climat de classe, et à fortiori, les capacités langagières des petits parleurs. Je souhaitais mettre en place un temps de parole hebdomadaire, consacré à l'expression des émotions et des ressentis de mes élèves face à la maladie, au port du masque et à la menace terroriste qui, dans mon quartier d'affection du 11^{ème} arrondissement, est doublement présente. Cependant, cette problématique s'est avérée être davantage l'expression de mes propres appréhensions que celles, réelles, de mes élèves : un constat rédhibitoire qui m'a poussée à chercher une autre thématique, une thématique qui soulèverait des difficultés plus concrètes et observées factuellement dans les compétences de mes élèves dès le début d'année.

Afin de trouver mon sujet, j'ai fini par m'imposer de répondre à la question suivante : « *quelle difficulté principale rencontres-tu dans l'élaboration de tes séances ?* » ; question à laquelle la réponse émergea rapidement. En effet, la mise en place de séances différenciées afin de remédier à la grande hétérogénéité de mes élèves de CE1, notamment (et surtout) en lecture compréhension, a fait l'objet de mes préoccupations premières lors de mon entrée en fonction.

Ainsi, avant d'inscrire concrètement notre réflexion dans la réalité du terrain, nous proposerons de nous concentrer en amont sur deux questions générales, certes, mais qui nous permettront de définir clairement les thèmes qui seront au cœur de ce mémoire : à savoir, la différenciation et la compréhension de texte. En premier lieu, tentons de définir ce que signifie « *différenciation pédagogique* ».

1.1. Quelques définitions...

Philippe Perrenoud, sociologue et auteur du livre *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, nous offre la définition suivante : la différenciation pédagogique, c'est « *rompre avec la pédagogie frontale (...) c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun (...) dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit (...) très*

*souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui*¹». Cette définition nous permet de poser un premier jalon à notre réflexion : il n'existe pas *une* pédagogie différenciée mais plutôt *des* pédagogies différenciées. Cette distinction, qui semble peut-être évidente, n'est pas sans importance : comme le précise Philippe Perrenoud, la différenciation relève d'une organisation des modalités de travail et de choix didactiques propres à l'enseignant, et ses possibilités sont d'autant plus nombreuses qu'il existe une infinité de profils d'élèves, une infinité de profils de classes. Ainsi, les pédagogies différenciées naissent d'une multitude de paramètres sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour permettre à tous ses élèves d'atteindre des compétences et des savoir-faire communs, paramètres que nous tenterons de définir plus précisément dans une seconde partie. Il est donc nécessaire de garder à l'esprit que ce mémoire n'aura évidemment pas pour objectif de donner une réponse exhaustive à la fameuse question « *comment différencier ?* », mais tentera d'analyser, dans le cadre très précis d'une classe de CE1 du 11^{ème} arrondissement, quelles formes peut prendre la différenciation pédagogique afin de permettre à tous les élèves d'atteindre des objectifs communs.

Enfin, si cette définition nous permet de cerner l'un des principaux enjeux actuels des pédagogies différenciées, notre réflexion se focalisera plus particulièrement sur la différenciation dans le domaine de la compréhension de texte. De ce fait, avant d'entamer pleinement notre réflexion, une deuxième question s'impose : qu'est-ce que « *la compréhension de texte* » ?

Définir ce qu'implique « *comprendre un texte* » nécessite de passer par une question un peu plus large : « *que signifie : savoir lire ?* ». Le guide pédagogique proposé par Eduscol *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* définit l'acte de lire comme suit : « *l'acte de lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux : — l'identification de mots écrits, qui est spécifique à la lecture ; — la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture*² ». L'identification de mots écrits, c'est-à-dire l'acte d'associer des graphèmes à des phonèmes (ou plus simplement l'acte de déchiffrer), fait évidemment partie intégrante du savoir-lire. L'apprenant, afin de devenir *lecteur-expert*, doit avant tout acquérir une fluence de lecture, c'est-à-dire une automatisation d'identification des mots, afin d'accéder au deuxième processus fondamental : comprendre ce qu'il lit. Mais,

¹ Perrenoud, P (2017) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris : ESF Sciences humaines

² Guide Eduscol (2019) *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (p.7)

comme le précisent les auteurs de ce guide, la compréhension n'est pas un acte spécifique à la lecture : *savoir lire* n'est pas nécessairement *savoir comprendre*, bien que la maîtrise du décodage favorise certainement ensuite le développement de stratégies de compréhension. Dans ce même guide, la compréhension de texte est définie comme suit : « *Comprendre un texte, c'est (...) se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte*³ » et la rubrique dans laquelle figure cette définition s'intitule « *comprendre le texte lu ou entendu* ». Le terme « *entendu* » est primordial ici : finalement, il justifie l'idée que la compréhension relève de processus généraux non spécifiques à la lecture, c'est-à-dire tout à fait dissociable de l'acte de décoder, puisque les stratégies de compréhension peuvent être enseignées à partir d'un texte lu à l'apprenant, comme il est majoritairement fait en maternelle. Ainsi, comme le précisent les auteurs du guide Eduscol *Lecture et compréhension de l'écrit* : « *l'enseignement de la compréhension, pour lequel il ne convient pas d'attendre que la maîtrise du code soit installée, est souvent mené à l'oral*⁴ » : c'est donc sur cette composante que nous tâcherons de nous focaliser dans ce mémoire.

A présent, un descriptif de l'environnement socio-culturel de mon école d'affectation nous semble nécessaire afin de bien ancrer notre réflexion dans la réalité du terrain.

1.2. Description du terrain

L'école Saint-Sébastien est située dans le 11^{ème} arrondissement de Paris, quartier que l'on pourrait qualifier de favorisé. Mes 21 élèves de CE1 (7 garçons pour 14 filles) sont pour la plupart issus de milieux bourgeois et ne montrent donc pas de difficulté liée à un contexte socio-économique difficile. Au contraire, certains montrent déjà des qualités de lecteur expert : ils lisent avec fluidité, respectent la ponctuation et l'intonation lors des lectures à voix haute préparées, résumant des textes lus avec cohérence, verbalisent naturellement des hypothèses et projets de lecture, et repèrent déjà aisément les résistances d'un texte. Ce haut niveau est pour beaucoup le résultat d'un grand investissement chez les parents d'élèves, qui, dès le début d'année, nous ont exprimé leur volonté de créer un lien fort avec l'école. Certains ont rapidement manifesté leur désir de connaître nos propres méthodes, nos propres

³ Guide Eduscol (2019) *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (p.9)

⁴ Guide Eduscol (2017) *Français cycle 2 : Lecture et compréhension de l'écrit*, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (p.1)

progressions, afin d'assurer un suivi sérieux et assidu des projets de classe à la maison. De plus, suite à la fermeture prématurée des écoles en fin d'année scolaire 2020, certains parents s'étant pris au jeu de l'enseignement, ont non seulement contribué à assurer la continuité pédagogique, mais sont allés parfois même plus loin qu'il n'était demandé dans les programmes. Le résultat est flagrant : certains de mes CE1 maîtrisent déjà un certain nombre d'attendus de fin de cycle 2 (notamment en lecture compréhension).

Ce constat va de pair avec un second, plus prévisible, surtout en classe de CE1 : la différence de niveau entre certains de mes élèves est très importante. Lorsqu'un bon nombre d'entre eux maîtrisent des compétences avancées en lecture, d'autres arrivent à peine à déchiffrer, voire ne décodent pas du tout. Dès mon entrée en fonction, et après entretien avec les enseignantes de CP, la maîtresse E, la maîtresse G, et la directrice, mon binôme et moi établissons rapidement les constats suivants : deux de mes élèves n'ont pas acquis le principe alphabétique ni la conscience phonologique, et ont un vocabulaire très pauvre. Ces deux élèves (E et A) seront au cœur de nos inquiétudes : toutes deux sont suivies par le RASED depuis leur entrée en CP et feront rapidement l'objet d'une nouvelle demande en début d'année; toutes deux sont issues d'un milieu social défavorisé et toutes deux ont des parents qui ne montrent pas le souhait de collaborer avec l'équipe éducative. Deux autres élèves ne maîtrisent pas les correspondances graphophonologiques et peinent à reconnaître et différencier certaines lettres de l'alphabet : ces derniers feront rapidement l'objet d'une demande auprès du RASED. Enfin, quatre autres déchiffrent difficilement mais surtout, ne font preuve d'aucune autonomie, même lorsqu'il s'agit d'une lecture de consigne courte et simple. Les écarts se creuseront d'ailleurs davantage suite à la fermeture de notre classe, une semaine seulement après la rentrée scolaire, face au diagnostic positif d'une de nos élèves à la Covid 19.

Confrontée à cette hétérogénéité, je comprends rapidement que l'élaboration de séances de lecture compréhension en groupe classe s'annonce impossible si je n'adapte pas les modalités de travail, les objectifs visés et la nature des supports pédagogiques aux différents niveaux des élèves. En effet, pour les intégrer tous pleinement à ces séances (et notamment les 4 en grande difficulté), trois, voire quatre niveaux de différenciation seraient nécessaires : un travail colossal qui semble en début d'année de stage presque insurmontable. A la réouverture de notre classe, je me lance toutefois directement dans la mise en place d'une séquence de lecture suivie, rapidement différenciée, sans soupçonner les nombreuses difficultés d'organisation qu'engendreront ces séances (je détaillerai ces constats ultérieurement). Dès le départ, l'absence presque totale d'investissement des 4 élèves les plus en difficulté lors de ces

séances, est très problématique. Ces derniers, parce qu'ils ne peuvent déchiffrer ni les textes, ni les questionnaires de compréhension proposés, et parce que mes tentatives de différenciation ainsi que ma conception de l'enseignement de la compréhension ne sont pas encore au point, se retrouvent systématiquement confrontés à une surcharge cognitive et donc, à des situations d'échec. En conséquence, ils se mettent en retrait, ne participent jamais, et se montrent tout à fait passifs.

1.3. Problématisation

La question principale que je me pose alors est la suivante : quels dispositifs de différenciation dois-je mettre en place, afin d'intégrer pleinement ces élèves en difficulté à mes séances de compréhension de texte ? Et plus précisément : comment faire pour que ces derniers, malgré leurs difficultés apparentes, apprennent à maintenir une attitude active et réflexive de lecteurs, comme le demande spécifiquement le programme du cycle 2 ?

Dans un premier temps, nous présenterons dans une partie plus théorique, les évolutions historiques des principales pédagogies différenciées, et les enjeux de la compréhension de texte au cycle 2. Nous proposerons ensuite de clôturer cette partie scientifique par une liste non-exhaustive de variables didactiques, sur lesquelles l'enseignant pourrait ainsi s'appuyer afin de mettre en œuvre des dispositifs de différenciation en lecture-compréhension. Puis, nous mettrons en exergue les difficultés rencontrées concrètement lors de mes premières séances de lecture compréhension, en analysant mes tentatives de différenciation et leurs effets sur le groupe-classe. Enfin, nous présenterons et analyserons le protocole que j'ai finalement choisi de mettre en place dans ma classe afin de pallier ces difficultés, en pointant les réussites et les pistes d'amélioration retenues in fine.

2. Partie scientifique

La pédagogie différenciée est une notion bien connue des professeurs stagiaires : au cours de nos deux années de formation à l'INSPE, le principe de différenciation nous est présenté comme primordial et indissociable du métier de professeur des écoles. En se penchant sur le référentiel de compétences du métier du professorat et de l'éducation, nous pouvons lire la compétence suivante : « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement*

*et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves*⁵». L'intitulé « *en prenant en compte la diversité des élèves* » met bien en exergue le principe de différenciation comme socle commun à tous les professeurs des écoles. Toutefois, si le référentiel des compétences souligne et impose la nécessité d'adapter les enseignements aux différents profils d'élèves, le professeur, de toute évidence, différencie naturellement et indirectement ses élèves. Comme l'explique Philippe Perrenond, dont les propos sont rapportés par Bruno Robbes dans *La pédagogie différenciée* : « *Dans une classe, la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne incontestable, car il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant : le problème n'est pas de nier ce fait mais de le contrôler*⁶ ». Finalement, il ne s'agit pas ici de justifier la nécessité de mener des pédagogies différenciées : de même qu'aucun Homme ne ressemble à un autre, toute classe se veut hétérogène, et tout apprenant progresse à sa manière, à son rythme, et au gré de ses propres besoins et capacités. Ainsi, comme le précise Bruno Robbes dans ce même rapport : « *la pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur un constat anthropologique indiscutable : l'hétérogénéité entre les humains est de fait et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie*⁷ ». Il revient donc au professeur de prendre en compte cette réalité afin de la mettre au cœur de sa pratique. De ce fait, l'enjeu de la différenciation réside plutôt dans la capacité de l'enseignant à penser, organiser et construire cette différenciation en amont, afin de créer un cadre propice aux apprentissages et adapté aux divers profils des élèves.

Si un historique sur la différenciation pédagogique n'est pas l'objet de ce mémoire, nous nous proposerons néanmoins de procéder à quelques brefs rappels historiques utiles, susceptibles d'éclairer les problématiques liées aux premiers protocoles de différenciation mis en place dans ma classe de CE1.

⁵ Education.gouv.fr, Bulletin officiel de l'Education Nationale, de la jeunesse et des sports n°30 (25 juillet 2013), *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*

^{6,7} Robbes B. (2009) Conférence *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre* (p.5)

2.1. Bref historique de la différenciation

2.1.1 Les premières différenciations pédagogiques

Si le terme « *pédagogie différenciée* » apparaît pour la première fois en France, en 1973, chez le pédagogue Louis Legrand, ce dernier est déjà inspiré par des pédagogues américains.

Les premières tentatives de différenciation apparaissent chez l'américaine Helene Parkhurst au début du XX^{ème} siècle. Cette pédagogue met en place un « *plan Dalton* » qui consiste en une individualisation du travail : les élèves avancent à leur rythme personnel, sur des supports pensés en fonction de leur propre niveau, et adaptés à leur personnalité. Cette organisation prend la forme de contrats de travail individuels, les élèves étant maîtres de leurs apprentissages et choisissant les matières dans lesquelles ils souhaitent s'engager. Ainsi, ces derniers travaillent principalement en autonomie et contrôlent leurs apprentissages via un système autocorrectif, tandis que l'enseignant est présent afin d'aider et d'accompagner ses élèves si nécessaire.

Nous pourrions souligner ici les limites de ce travail essentiellement écrit et autonome : quelle place y a-t-il pour stimuler les élèves, pour les motiver et les aiguiller dans leur apprentissage ? Tout jeune apprenant peut-il réellement avoir le recul et la maturité nécessaire pour organiser et orienter lui-même son temps de travail scolaire, en toute autonomie ? Le sociologue Meirieu théoriserait les limites de cette individualisation, que nous aborderons plus en détail ultérieurement.

La seconde expérience naît dans une petite école rurale d'Angleterre, chez Carl Washburne, qui reprend les points essentiels d'Helene Parkhurst : à savoir, une volonté d'individualiser les apprentissages par le biais de plans de travail. Dans ses classes à niveaux multiples, il met également en place un système d'entraide entre les élèves, qui ressemble au principe du tutorat : les aînés sont amenés à aider et accompagner les plus jeunes au sein de la classe. Ainsi, contrairement au « *plan Dalton* » mentionné précédemment, celui-ci intègre à sa pédagogie individualisée des travaux et activités de groupe réguliers, redonnant sens au principe du groupe-classe. En 1922, ce pédagogue met en place le « *plan Winneka* », un plan de travail individualisé qui, comme celui d'Helene Parkhurst, vise à proposer aux apprenants des supports de travail autonomes, adaptés au rythme de chacun, et accompagnés de fichiers autocorrectifs.

A ce stade, nous constatons que le principe de différenciation s'appuie principalement sur une volonté de rendre autonomes les apprenants, afin que ces derniers puissent se positionner comme maîtres de leurs apprentissages. Carl Washburne est d'ailleurs conscient des limites de ce plan pédagogique : cette individualisation, qui par ailleurs exclut toute notion de collectivité et privilégie abusivement l'écrit, ne laisse finalement pas de place à la stimulation des élèves par l'enseignant, et part du postulat que tout élève est naturellement motivé, curieux des apprentissages, et capable d'acquérir majoritairement seul les compétences fondamentales visées par l'école. Gardons toutefois en tête que ces premières tentatives de différenciation pédagogique naissent dans un système scolaire très différent du nôtre : les classes à niveaux multiples comme celles de Carl Washburne par exemple, nécessitent une organisation pédagogique bien particulière, dans laquelle les objectifs visés par les enseignements sont évidemment décuplés face à l'hétérogénéité du niveau des élèves.

L'enseignement individualisé fait ensuite son entrée sur le continent avec le suisse Robert Dottrens, initialement instituteur, puis professeur de pédagogie à l'université, qui souligne à son tour la nécessité d'adapter les enseignements aux besoins individuels des élèves, plutôt qu'au service d'un groupe opaque. A l'occasion d'un stage mené au Centre International de l'Ecole Moderne d'Aoste, il justifie l'importance de cette nouvelle conception de l'enseignement par le caractère instable, changeant, et constamment évolutif de la société : « *Nous savons tous à quel redoutable rythme évolue la vie sociale ; le plus élémentaire bon sens commande que l'éducation en tienne compte (...). Nous ne pouvons plus nous satisfaire d'un type d'éducation collective qui forme de la même manière tous les enfants d'une classe, tous ceux d'une génération ! La nécessité nous conduit à réaliser une éducation individualisée sur le plan personnel, communautaire, sur le plan collectif*⁸ ». Robert Dottrens concrétise alors l'individualisation des apprentissages en créant l'école expérimentale du Mail en 1927, dans laquelle des professeurs s'essaient à la mise en place de ces pédagogies modernes, basées sur des fiches individuelles mais cette fois non autocorrectives, revalorisant ainsi la relation entre le professeur et les apprenants.

Ces trois méthodes, pionnières de la différenciation, sont évidemment loin d'être les seules, et nous pourrions en citer encore de nombreuses : celles-ci nous suffiront toutefois à comprendre les raisons pour lesquelles notre conception des pédagogies différenciées a dû évoluer depuis. Elles nous permettront également de mettre en lumière les raisons pour

⁸ Dottrens R. (1964) Exposé liminaire : *Travail individualisé, Enseignement programmé* n°7-8, Centre international d'Aoste (p.15-16)

lesquelles mes premières tentatives de différenciation en séance de compréhension de texte, essentiellement basées sur des supports de travail écrits et individualisés, n'ont pas pu aboutir. Ainsi, nous nous permettrons à présent d'effectuer un « *bond historique* » dans l'histoire de la différenciation, afin de comprendre ce vers quoi les pédagogies différenciées tendent à présent, et ce vers quoi j'ai finalement décidé d'orienter mon protocole de différenciation en classe. Précisons cependant qu'est incluse dans ce « *bond historique* » la réforme Haby de 1975 et la mise en place du « collège unique », réels tournants dans l'histoire de la différenciation, car elles engendreront inéluctablement un grand intérêt en faveur des pédagogies différenciées : les professeurs devront à présent, à partir de disciplines communes, enseigner à des élèves aux niveaux définitivement hétérogènes, et la différenciation pédagogique apparaîtra alors indispensable pour lutter contre l'échec scolaire et favoriser l'acquisition par tous d'un socle commun de connaissances.

2.1.2 Les enjeux actuels des pédagogies différenciées

Les pédagogies différenciées sont donc aussi nombreuses que variées, et il ne nous sera pas possible ici d'en aborder tous les enjeux actuels, ni de prétendre les définir dans leur intégralité. De ce fait, nous nous proposons à présent de cibler quelques-unes des problématiques qu'elles soulèvent aujourd'hui, problématiques en lien avec celles rencontrées sur mon terrain. Ainsi, plutôt que de définir les formes que doivent prendre les pédagogies différenciées dans les classes, nous choisirons dans un premier temps de nous concentrer sur celles qu'elles ne doivent pas prendre.

Philippe Meirieu, chercheur en sciences de l'éducation et de la pédagogie, s'est par la suite proposé de définir les enjeux des pédagogies différenciées, pointant du doigt l'une des limites de ce que nous avons appelé jusqu'ici la pédagogie individualisée : « *Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité*⁹ ». Ce dernier touche ici une problématique essentielle : la différenciation ne doit pas constituer un cloisonnement et une individualisation systématique des temps de travaux scolaires. Ceci aurait effectivement pour conséquence d'isoler les élèves (notamment ceux en difficulté, qui sont souvent les plus visés par les dispositifs de différenciation aujourd'hui), et de réduire drastiquement les contacts oraux, pourtant essentiels, au sein d'une classe. Par ailleurs, pour l'enseignant, des dispositifs d'individualisation permanents nécessiteraient une connaissance fine (si ce n'est impeccable) et immédiate des élèves, ainsi qu'une préparation très conséquente en amont. Dans *Retours sur*

⁹ Meirieu P (1989) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF

la « *pédagogie différenciée* » Philippe Meirieu précise : « *Je suis très préoccupé par l'hégémonie de l'individualisation (...) parce que cette dernière apparaît finalement, non pas comme une manière d'accompagner de manière adaptée (...) son sujet, mais (...) comme une manière de l'enfermer dans son individualité¹⁰* ». Finalement, tout comme l'enseignant se doit de mettre en place des dispositifs didactiques adaptés au profil de ses élèves, il est indispensable que tous les élèves aient l'opportunité de s'intégrer à leur tour à la collectivité, et puissent partager avec elle des objectifs et des valeurs communs. Philippe Meirieu ajoutera « *les grandes figures de la pédagogie ont toujours insisté sur la fécondation réciproque et l'interaction nécessaire entre les dispositifs groupaux et (...) individuels et c'est cela que la pédagogie différenciée a cherché à formaliser¹¹* ». Ceci introduit donc deux des premiers paramètres sur lesquels reposeront mes tentatives de différenciation en classe : d'une part, la valorisation des phases d'interaction orale entre les élèves, d'autre part, la gestion des alternances entre les travaux individuels et collectifs lors des séances.

Dans une revue intitulée *Individualisation ou déni de la pédagogie ? Table ronde*, Françoise Carraud, maître de conférence en sciences de l'éducation, aborde une autre problématique, qui semble se retrouver dans les tentatives de différenciation des jeunes enseignants dans leur classe : « *on a tendance à voir se développer ce que les chercheurs ont appelé la « pédagogie du garçon de café » (...), qui conduit à un épuisement professionnel des enseignants. Ils cherchent ainsi à répondre aux attentes et aux besoins de chacun, en se déplaçant dans la classe vers des élèves qui attendent chacun qu'on vienne répondre individuellement à leurs demandes, à leurs besoins, à leurs difficultés¹²* ». Cette dérive pédagogique, qui porte le nom explicite de « *pédagogie du garçon de café* », nous semble assez répandue, notamment chez les professeurs stagiaires. En effet, soucieux d'adapter leur enseignement aux besoins et aux capacités de chacun, ces derniers finissent parfois indirectement par individualiser la majorité de leurs échanges avec les élèves. Cependant, ici encore, gardons à l'esprit que *différencier* ne doit pas systématiquement rimer avec *individualiser* : individualiser les passations de consignes, les temps de travail, les interactions, ne doit pas constituer les seuls paramètres sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer afin de prendre en compte la diversité des élèves. D'ailleurs, cette attention permanente qu'accorde parfois l'enseignant aux élèves en difficulté s'apparente à une sorte de *pédagogie de soutien* :

^{10,11} Meirieu.com, Entretien entre Meirieu P. et Kahn S. (2012) *Retours sur la « pédagogie différenciée »*

¹² Site Canopée, Educ-revue, séminaire de la revue Diversité (2008) *Individualisation ou déni de la pédagogie ? Table ronde*

l'enseignant s'épuise à jongler entre les uns et les autres (souvent les mêmes), laisse trop souvent les dits « *bons élèves* » livrés à eux-mêmes, et la notion de groupe-classe se retrouve finalement biaisée.

Si nous nous sommes ici proposés de définir quelques problématiques actuelles rencontrées par les enseignants lorsqu'il s'agit de mener des pédagogies différenciées, il est bien sûr primordial de pousser la réflexion un peu plus loin en proposant des variables didactiques concrètes, sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer afin de pallier l'hétérogénéité des classes. Toutefois, nous ferons le choix de lier directement ces paramètres avec les enjeux de la compréhension de texte, ce qui nous permettra d'orienter plus précisément notre réflexion sur le domaine d'enseignement abordé dans ce mémoire. Ainsi, il nous semble d'abord nécessaire de définir les objectifs visés par l'enseignement de la compréhension de texte au cycle 2.

2.2. La lecture compréhension au cycle 2

La différenciation étant un vaste domaine de recherche, j'ai décidé dans le cadre de ce mémoire de m'orienter plus précisément sur le domaine de la compréhension de texte au cycle 2. Nous nous proposerons donc à présent de définir plus précisément quelles compétences doivent acquérir les élèves de CE1 afin de tendre vers une posture de lecteurs experts.

2.2.1 Comprendre un texte : quelles compétences ?

Le lecteur-expert est celui qui, ayant acquis un certain nombre de compétences, développe des stratégies lui permettant d'autoréguler l'activité de compréhension : en d'autres termes, c'est celui qui est assez autonome pour maîtriser et réguler, sans l'aide de l'enseignant, sa compréhension. Dans le texte introductif du manuel pédagogique *Lectorino Lectorinette*¹³, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux proposent de se concentrer sur quatre compétences fondamentales à l'acquisition de cette maîtrise par des élèves de cycle 2.

Des compétences de décodage...

L'automatisation du décodage, comme nous l'avons déjà expliqué, fait bien sûr partie des processus nécessaires au développement des capacités de compréhension chez les élèves : le déchiffrage est une activité cognitive très coûteuse. Un élève qui ne lit que par voie

¹³ Goigoux R., Cèbe S. (2013) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris : Retz

indirecte, c'est-à-dire sans reconnaissance orthographique des mots, et donc sans fluidité, ne peut se concentrer sur le sens de ce qu'il lit. Ainsi, imposer à un petit lecteur de *comprendre* en même temps qu'il décode, c'est mettre cet élève en situation de surcharge cognitive. Toutefois, gardons à l'esprit que l'objectif de ce mémoire ne porte pas sur l'enseignement de la fluence de lecture, mais sur le développement chez les élèves d'une posture réflexive de lecteur, une posture relative aux stratégies de compréhension : deux processus dissociables bien que transversaux. Notre réflexion portera donc précisément sur l'enseignement de la compréhension de texte, aux élèves ne maîtrisant pas l'automatisation du décodage.

Des compétences lexicales...

Comme le précisent les auteurs du manuel : « *plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit*¹⁴ ». En effet, le développement d'un répertoire lexical riche favorise les processus de compréhension : les élèves qui associent directement le signifiant (c'est-à-dire l'image acoustique du mot déchiffré) au signifié (la représentation mentale de ce mot) peuvent ainsi accéder à une représentation mentale immédiate de ce qu'ils lisent. Ceci vient justifier l'importance de mener avec les élèves des séances régulières et spécifiques au vocabulaire des textes étudiés. Cependant, comme pour l'automatisation du décodage, les compétences lexicales doivent être dissociées des stratégies à mobiliser pour comprendre un texte : elles feront donc partie intégrante des séquences mises en place dans ma classe, mais nous nous concentrerons sur d'autres séances, bien spécifiques à l'acte d'*apprendre à comprendre un texte*.

Des compétences inférentielles et interprétatives...

Pour Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, les processus inférentiels, c'est-à-dire la capacité à « *tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans les textes*¹⁵ » ont un rôle majeur dans le développement des stratégies de compréhension. En effet, les textes résistants, c'est-à-dire contenant des implicites, peuvent représenter un frein à la compréhension immédiate : cela implique que le lecteur mette en relation les informations explicites contenues dans le texte, avec ses connaissances encyclopédiques (c'est-à-dire sa connaissance du monde). La compréhension de l'implicite repose d'ailleurs très souvent sur la capacité à comprendre les états mentaux des personnages : que pensent-ils ? Que veulent-ils ? Que ressentent-ils ? Quel est

^{14,15} Goigoux R., Cèbe S. (2013) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris : Retz (p.10) ; (p.16)

leur but et leur mobile ? Finalement, les événements d'un récit narratif évoluent principalement autour des intentions des personnages et des relations entre eux : se représenter une histoire de manière cohérente doit obligatoirement passer par une hiérarchisation des événements, et cette hiérarchisation dépend majoritairement de la capacité à déterminer l'identité psychologique et sociale des personnages. Ainsi, interroger un texte ne peut se résumer à un repérage des informations littérales : le traitement et la verbalisation des implicites sont des stratégies de compréhension qu'il est primordial d'enseigner explicitement aux jeunes élèves, afin qu'ils adoptent une posture réflexive de lecteur. A cela nous ajouterons la nécessité d'apprendre à formuler des hypothèses de lecture pour contrôler sa compréhension : le lecteur-expert est celui qui, conscient que la représentation mentale qu'il se fait de l'histoire évoluera au fil de sa lecture, allie sa connaissance du monde et celle des textes littéraires pour anticiper la suite et se créer un horizon d'attente (*anticiper les réactions d'un personnage face à un événement par exemple ; ou encore, anticiper l'apparition d'éléments propres au genre littéraire du texte étudié*). Cela peut par ailleurs constituer un but de lecture motivant pour les élèves : « *lisons la suite pour vérifier si nos hypothèses étaient les bonnes...* », ce qui fera partie de nos priorités lors des séances de compréhension de texte.

Des compétences narratives...

Les compétences narratives, (soit, la capacité à raconter une histoire en la reformulant de manière cohérente), impliquent deux types de traitement des informations contenues dans un texte. D'une part, il est nécessaire de traiter les informations de manière locale : c'est-à-dire construire la signification des groupes de mots et des phrases décodées. D'autre part, et nous nous concentrerons essentiellement là-dessus, le lecteur doit réaliser un traitement global des informations : c'est-à-dire, se construire une représentation mentale de l'ensemble du texte. Ainsi, cela implique que l'élève apprenne à hiérarchiser les informations locales et à les relier entre elles de manière cohérente pour les traiter ensuite de manière globale, c'est-à-dire comme un « tout ». Mémoriser ces différents éléments sur le long terme est donc primordial pour que la construction du sens se fasse sur l'ensemble du texte. La complexité de cette tâche réside aussi dans le fait que cette représentation mentale se doit d'évoluer constamment au fil de la lecture : toute information nouvelle doit être traitée puis incluse dans la représentation mentale globale que l'élève se fait de l'histoire. De plus, si cette représentation mentale doit intégrer tous les éléments primordiaux d'une histoire, cela implique parfois d'y intégrer les implicites, ce qui constitue également une difficulté et des compétences supplémentaires.

Nous pouvons donc constater que la compétence des programmes du cycle 2 « *maintenir une attitude active et réflexive de lecteur, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de lecture)* », sur laquelle nous tâcherons de nous concentrer dans ce mémoire, regroupe en son sein de nombreuses autres compétences : des compétences inférentielles, interprétatives, narratives... Il serait très ambitieux de prétendre la développer dans son entièreté chez mes élèves en difficulté, notamment parce qu'elle s'enseigne tout au long de la scolarité. De ce fait, nous nous permettrons plus tard de cibler, à même cette compétence, et pour mes élèves en difficulté, des savoir-faire plus précis : la capacité à se faire une représentation mentale globale d'un texte en vue de le résumer avec cohérence, et la capacité à contrôler sa compréhension par la verbalisation des implicites et hypothèses de lecture. Ainsi, tentons à présent de définir quelques possibles activités favorisant le développement de ces composantes, en classe.

2.2.2 Quelques activités spécifiques...

Pour Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, le recours systématique à des activités cycliques de reformulation, de rappel, de résumé, et de verbalisation des hypothèses de lecture, permettent aux élèves de développer ces compétences. C'est la raison pour laquelle les activités de « *narration orale* » sont prépondérantes dans les modules proposés par *Lectorino* *Lectorinette*, modules sur lesquels repose mon protocole final. Ces activités peuvent également s'appuyer sur le recours aux mimes et à la théâtralisation, car selon les auteurs, le fait de « *se fabriquer un film* » faciliterait aussi la mémorisation : « *Duke & Pearson (2002) affirment qu'une représentation visuelle aide le lecteur à comprendre, à organiser et à se rappeler « mille mots ». Le texte est verbal, abstrait et éminemment oubliable quand une représentation visuelle et concrète est probablement plus facilement mémorisable*¹⁶ ». Notons que si nous avons finalement privilégié ce type d'activités afin de développer une posture réflexive de lecteur chez mes élèves en difficulté, cela est en partie dû au fait qu'elles sont réalisables avec l'intégralité du groupe-classe, et permettent d'éviter une différenciation *individualisée* et constante des supports de travail. En effet, contrairement aux questionnaires de compréhension qui requièrent souvent des compétences de décodage (rien qu'à la lecture des consignes), mais également des compétences rédactionnelles, la reformulation orale d'un récit et la théâtralisation de celui-ci exonèrent les petits et non-lecteurs d'une surcharge cognitive

¹⁶ Goigoux R., Cèbe S. (2013) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris : Retz (p.14)

importante, tout en leur permettant de réaliser la même tâche que le reste de leurs camarades. Enfin, les modules de ce manuel pédagogique s'appuient aussi sur la verbalisation régulière des pensées des personnages, lorsque celles-ci ne sont pas littéralement décrites dans les textes : ces activités peuvent se concrétiser sous la forme de « *bulles de pensées* », comme il en existe dans les bande-dessinées, que les élèves doivent compléter en mobilisant leur connaissance des états mentaux des personnages concernés.

Après avoir ciblé quelques activités visant à développer une attitude réflexive de lecteur chez des élèves de cycle 2, nous concluons notre travail de recherche par une proposition de variables didactiques visant à mener une différenciation en classe, dans ce domaine.

2.3. La différenciation en lecture-compréhension

Pour exposer les variables didactiques sur lesquelles notre protocole de différenciation en compréhension reposera, nous nous appuyerons notamment sur un principe relatif à « *l'étayage* » de Jérôme Bruner, psychologue américain. Il peut paraître surprenant de nous appuyer sur ce concept : en effet, celui-ci n'est pas explicitement lié aux principes de différenciation. Toutefois, il nous permettra de mettre en lumière l'un des rôles de l'enseignant, celui là-même qui doit adapter ses enseignements aux différents profils d'élèves. Ainsi, les protocoles de différenciation concrètement établis dans ma classe s'appuieront en partie sur une « *réduction des degrés de liberté* », notamment par le biais de la lecture offerte.

Réduire les degrés de liberté par le biais de la lecture offerte...

Réduire les degrés de liberté c'est simplifier la tâche et réduire ainsi les difficultés liées à sa résolution. Dans *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet décrivent le rôle de l'enseignant lors des séances de compréhension comme suit : « *c'est lui qui encadre, guide et contraint le fonctionnement des élèves dans l'activité ; c'est le plus souvent lui qui lit lui-même le texte (pour permettre aux piètres décodeurs de participer activement à l'activité proposée) ; c'est encore lui qui (...) prépare la lecture individuelle (...) en lisant et en expliquant les questions*¹⁷ ». La lecture offerte des passages étudiés est donc l'une des variables didactiques sur lesquelles il est possible de s'appuyer lors des séances : cela permet effectivement aux élèves ne maîtrisant pas le décodage de les libérer d'un poids cognitif, de les mettre en

¹⁷ Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S. (2004) *Lire écrire, un plaisir retrouvé : Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, Ministère de l'éducation national, Paris : DESCO (p. 6)

confiance, et de les amener à se concentrer exclusivement sur la compréhension des éléments de l'histoire, qui requiert d'autres compétences que celles du déchiffrage. La réduction des degrés de liberté peut alors se concrétiser sous la forme d'une différenciation en classe : pour certains élèves, la lecture individuelle du passage ne sera pas imposée mais leur sera offerte. Concrètement, cela peut être réalisé en groupe réduit : en début de séance par exemple, les élèves en difficulté sont regroupés sur une table d'appui, dans le fond de la classe, et se voient offrir la lecture du passage par l'enseignant. Précisons que ces derniers doivent toutefois être conscients que les activités de compréhension s'appuient sur des textes écrits et non des histoires oralisées : l'enseignant, s'il offre la lecture des passages, doit veiller à ce que ces élèves travaillent régulièrement à partir du support écrit (l'utilisation du vidéoprojecteur pour se référer systématiquement au texte et accompagner les élèves dans cette tâche est une option pertinente).

Réduire les degrés de liberté dans les réponses attendues...

Par ailleurs, lorsque les séances de compréhension s'appuient sur des questionnaires de lecture, le nombre de questions pourra être réduit, ou du moins, les modalités de réponses pourront mobiliser d'autres compétences que celles rédactionnelles, et moins mobilisatrices cognitivement (*souligner, entourer, relier, dessiner...*). Nous remarquerons toutefois que ces variables tendent parfois vers une individualisation des supports, et nécessitent la présence appuyée de l'enseignant, notamment pour expliciter les questions posées aux non-lecteurs (ce qui fera l'objet d'une future analyse). Il est également envisageable d'avoir recours à la dictée à l'adulte lors des travaux de compréhension : la tâche de rédaction est entreprise par l'enseignant, qui écrit les réponses de l'élève sous sa dictée, et permet ainsi à ce dernier de se concentrer exclusivement sur le signifié.

Ainsi, la réduction des degrés de liberté est l'une des variables sur lesquelles il est possible de s'appuyer en lecture-compréhension, afin d'adapter son enseignement aux besoins des élèves. Mais il est possible de procéder tout à fait autrement.

Privilégier les activités orales de groupe...

Dans l'introduction du manuel *Lectorino Lectorinette*, les auteurs abordent la notion de différenciation : « *La piste d'une différenciation forte avec création de groupes de soutien est bien sûr une réponse possible et pertinente. Avec Lectorino & Lectorinette, nous en explorons cependant une autre, susceptible d'être retenue par un plus grand nombre de maîtres, car elle modifie moins leur organisation pédagogique : un enseignement collectif qui*

*prend pour cible prioritaire les élèves les moins performants¹⁸ ». En effet, plutôt que de diviser constamment la classe en groupes homogènes, il est également envisageable de mener des activités majoritairement collectives : et cela implique des activités essentiellement orales. Les activités de mime et de « *narration orale* » par exemple, permettent ainsi de réunir les élèves autour d'objectifs communs, bien que réduits : se faire une image mentale de l'histoire pour la résumer avec cohérence, compétences primordiales comme nous l'avons abordé plus tôt. Nous pourrions alors imaginer mener une différenciation plus poussée en compréhension de texte, en amont des séances, avec les élèves en difficulté (en APC notamment), pour leur permettre de s'investir et de participer davantage lors des séances en groupe-classe.*

Lors de mes recherches sur le spécialiste de la pédagogie Philippe Meirieu, je me suis tout particulièrement arrêtée sur une de ses déclarations, qui nous permettra de conclure notre réflexion : « [...] *il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement¹⁹ ». Il n'existe donc pas de modèle de différenciation précis et universel, une sorte de *recette magique* à transmettre aux jeunes professeurs, pour leur permettre d'adapter, de manière effective et certaine, leur pédagogie aux besoins de leurs élèves. Ceci touche à la problématique même de la recherche menée dans ce mémoire : la nécessité de différencier est indiscutable mais, concrètement, comment m'y prendre à présent pour mettre en place cette différenciation, en contexte, dans mon école d'affectation, dans ma classe, et avec mes propres élèves ? Et plus précisément, comment faire pour intégrer pleinement mes élèves en difficulté aux séances de lecture compréhension, afin qu'ils apprennent à maintenir une posture réflexive de lecteur ? Il est donc nécessaire à présent de présenter les protocoles de différenciation concrètement établis dans ma classe d'affectation dès le début d'année.*

¹⁸ Goigoux R., Cèbe S. (2013) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris : Retz (p.31)

¹⁹ Meirieu P., (1987) Introduction *Cahiers Pédagogiques « Différencier la pédagogie »*

3. Analyse de terrain

3.1. Description des premières tentatives de différenciation et analyse

Dès la première semaine de rentrée scolaire, mon binôme et moi choisissons un premier ouvrage d'étude en lecture suivie : *Le petit ogre et la princesse grenouille* de Paul Thiès. Faute de temps, faute de recul, nos premières séances en lecture-compréhension ne sont pas matériellement différenciées (seule l'attention que nous portons aux élèves, individuellement, l'est). Dans un premier temps, nous nous déplaçons dans les rangs et consacrons majoritairement notre attention aux élèves semblant avoir des difficultés et de réels blocages à se mettre au travail. Le déroulé d'une séance est initialement conçu comme suit :

1^{ère} phase : découverte et lecture individuelle du nouveau passage

2^{ème} phase : lecture magistrale du passage par le professeur

3^{ème} phase : discussion collective autour de la suite de l'histoire

4^{ème} phase : travail en autonomie sur un questionnaire traditionnel de lecture-compréhension

Cette modalité de travail ne convient pas : la phase de lecture individuelle du passage n'a d'intérêt que pour les élèves lecteurs, et face aux différents niveaux de fluence de chacun, nous nous retrouvons vite dépassées. D'une part, il y a le groupe de lecteurs experts qui termine de lire en quelques minutes et qui, inéluctablement, sollicite l'attention de l'enseignante ; d'autre part se trouvent les élèves en difficulté qui, mis en situation d'échec face à la tâche demandée, attendent passivement l'aide de l'enseignante à leur table. Enfin, il y a ceux qui ont besoin de plus de temps pour lire et ceux qui ne sont pas assez autonomes pour se mettre au travail. Nous *tombons* rapidement dans une pédagogie s'apparentant à celle du *garçon de café*, décrite précédemment : nous effectuons de constants allers-retours entre les élèves afin d'accorder un temps individualisé à chacun d'entre eux, et surtout à ceux qui nous paraissent le plus en difficulté. Et puis, nous ne ciblons pas assez les compétences précises que nous souhaitons enseigner à nos élèves lors de ces séances. Ou du moins, celles-ci sont trop nombreuses et non explicitées : la phase de travail sur questionnaire mobilise des compétences de décodage (sans mentionner la phase de lecture individuelle), mais aussi des compétences inférentielles²⁰.

²⁰ Un modèle de questionnaire-type distribué à mes élèves en début d'année est disponible en annexe (p. 37)

Ces premières séances sont toutefois formatrices : nous réalisons très vite qu'il est nécessaire d'adapter nos objectifs de séance, et donc nos supports de travail, aux différents profils d'élèves. Il faut souligner que cette prise de conscience doit aussi sa rapidité aux entretiens que nous avons eus avec les anciennes enseignantes de CP, en tout début d'année scolaire. Nous avons, grâce à leur fine connaissance de nos élèves de CE1, déjà conscience des prévisibles difficultés scolaires de certains. Ainsi, nous établissons rapidement une liste de 4 élèves (2 non-lecteurs et 2 très-petits-lecteurs) dont une différenciation nous semblerait indispensable²¹ et une liste de 4 élèves qui nécessitent l'aide systématique du professeur afin de se mettre au travail, mais dont nous ne ciblons pas encore précisément la nature des difficultés (est-elle due à des difficultés de déchiffrage ou de compréhension ? Est-elle due à un manque de confiance en soi ? Est-elle due à des difficultés d'attention ?). La fermeture de notre classe pour mise en quarantaine viendra interrompre cette prise de conscience émergente.

A la réouverture de notre classe, je décide de mettre en place un premier niveau de différenciation : les questionnaires de lecture-compréhension sont au nombre de deux. Cette fois, les 8 élèves mentionnés précédemment n'auront pas à réaliser le même travail. Afin de pallier une surcharge cognitive, leur questionnaire est réduit, leurs consignes sont plus courtes, et les réponses aux questions ne doivent pas systématiquement être rédigées (*relier des événements entre eux, représenter l'histoire par le dessin, entourer la bonne réponse...*). Cette « réduction des degrés de liberté », qui s'appuie sur l'un des principes d'étayage de J.Bruner, constitue ainsi le premier type de variables didactiques sur lequel je m'appuie pour répondre à l'hétérogénéité des élèves. Je tente également de modifier le déroulé de mes séances : la phase de lecture individuelle de l'extrait n'est pas pertinente pour les 4 élèves en grande difficulté. Le déroulé est donc repensé comme suit :

1^{ère} phase : lecture individuelle de l'extrait pour 13 élèves ; lecture magistrale de l'extrait aux 8 élèves différenciés sur la table de soutien (souvent suivie d'un petit échange oral).

2^{ème} phase : lecture magistrale de l'extrait au groupe classe

3^{ème} phase : discussion collective autour de la suite de l'histoire

4^{ème} phase : travail en autonomie sur un questionnaire de lecture-compréhension différencié

²¹ Un tableau descriptif des difficultés scolaires de ces 4 élèves en lecture-compréhension est disponible en annexe (page 38)

Ce premier niveau de différenciation a l'avantage de mettre tous les élèves à la tâche au même moment. Les 8 élèves qui autrefois attendaient mon aide à leur table sont regroupés ensemble et découvrent immédiatement la suite de l'histoire. Ils sont donc exonérés des compétences de décodage que requiert la lecture individuelle du passage étudié. Cependant, des limites s'imposent vite : la surveillance du groupe classe lorsque je me trouve à la table de soutien n'est pas évidente, et surtout, ma lecture magistrale aux élèves en difficulté a tendance à déconcentrer le reste de la classe. De plus, certaines phases sont redondantes pour ces élèves : ils enchaînent deux temps de lecture magistrale suivis de deux temps de discussion collective. Ceci a toutefois l'avantage de les mettre en réussite lors de la phase d'échange avec le groupe classe : certaines questions de compréhension leur ont déjà été posées à la table de différenciation, en amont, et ils ont ainsi la possibilité de participer lors de cette phase collective. Je remarque alors que le taux de participation des 4 élèves en grande difficulté augmente lors de cette phase d'échange : alors qu'ils ne participaient pas du tout lors des séances précédentes, ou ne parvenaient pas à répondre correctement lorsque je les interrogeais, ils commencent à lever la main, et parviennent à traiter des questions larges de type littéral (« *Que se passe-t-il pour le personnage principal ? Pourquoi ?* »).

Concernant les questionnaires de lecture-compréhension, la différenciation par le biais d'une *réduction des degrés de liberté* porte ses fruits pour les 4 élèves dont nous ne ciblions pas encore la nature des difficultés, qui se mettent davantage au travail. Certains parviennent à répondre aux questions posées et retrouvent confiance en eux. Finalement, la difficulté principale est celle de la passation de consignes. Comme je ne détaille à l'oral que les questions des supports de travail non différenciés, il est nécessaire que j'aie lire et expliciter la consigne à chacun des élèves en difficulté, à leur table : une situation difficile à gérer en terme de temps comme d'énergie, de mon côté comme du leur. D'ailleurs, il m'est impossible d'accompagner individuellement ces élèves pour leur permettre de répondre à toutes les questions du support de travail : pour les 4 en grande difficulté, seuls les premiers exercices seront réalisés, car j'aurais été présente et les aurais aidés de manière appuyée, à leur table²². Pour le reste, ils rendront *copie blanche*. Je ne parviens donc toujours pas à me sortir de la dite *pédagogie du garçon de café*, et ces élèves sont encore en situation d'échec. L'option d'une phase supplémentaire de passation de consigne collective à ce petit groupe sur la table de différenciation aurait été pertinente mais ne me traversera pas l'esprit à ce moment de l'année.

²² Un exemple de production d'élève visé par la différenciation dans ma classe est disponible en annexe (p.39) : celui-ci illustre bien, à ce stade de l'année, mon incapacité à l'aider pour l'intégralité du travail demandé.

Cependant, à ce stade, la classe est globalement au travail et je peux donc me concentrer sur d'autres points à améliorer. Je trouve notamment que mes questionnaires de lecture sont trop réducteurs. Les questions sont souvent des questions de compréhension littérale, qui survolent le texte et ne permettent pas le développement de compétences narratives et inférentielles, primordiales à la construction d'une posture réflexive de lecteur. En effet, pour répondre aux questions posées, les élèves doivent essentiellement piocher puis recopier les informations du texte, sans réflexion approfondie. Dans *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, les auteurs abordent cette problématique : « ce repérage superficiel leur suffit bien souvent pour répondre aux questions (...). Ils mettent en œuvre des procédures relativement rudimentaires qui demandent peu d'efforts : ils identifient un mot-clé dans la question (...) puis (...) cherchent à localiser, dans le texte, un indice (une majuscule...) ou un segment textuel (...) qui renvoie à ce mot-clé²³ ». Finalement, comme le rappellent les auteurs de *Lectorino Lectorinette* : « la lecture d'un texte suivie de questions ne suffisent pas²⁴ », et cela se ressent bien chez mes élèves en difficulté, qui ne progressent pas.

De plus, mes séances sont déjà très longues (45 minutes en moyenne) et le temps manque pour une correction collective. En effet, après un temps d'échange à l'oral, les élèves répondent aux questions, puis les questionnaires sont ramassés, corrigés, et *in fine*, aucun retour n'est apporté concrètement sur leurs productions. Par ailleurs, les 8 élèves bénéficiant d'un travail réduit n'ont pas tous les mêmes besoins ni les mêmes difficultés : il faudrait prévoir encore d'autres niveaux de différenciation pour que l'intégralité de mes élèves progressent.

Je débute donc ma deuxième période munie de trois niveaux de questionnaires de compréhension différents : un travail colossal et très ambitieux. La lecture suivie porte alors sur un roman policier : *On a volé les oreilles de monsieur Lapin* de Pascal Hérault. 13 élèves travaillent sur le même support « expert », 6 élèves travaillent sur le premier niveau de questionnaire différencié, et les deux derniers travaillent sur un questionnaire, encore simplifié²⁵. Quel que soit le niveau du questionnaire, j'essaie à présent d'intégrer des questions de type inférentiel et interprétatif, en prenant soin d'aborder implicitement dans la phase de

²³ Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S. (2004) *Lire écrire, un plaisir retrouvé : Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, Ministère de l'éducation nationale, Paris : DESCO (p. 8)

²⁴ Goigoux R., Cèbe S. (2013) *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris : Retz (p.5)

²⁵ Un modèle de chaque niveau de questionnaire est disponible en annexe (p.40), ainsi qu'une fiche de préparation d'une de ces séances (p.41)

discussion orale les réponses aux questions posées. Ainsi, à défaut de prévoir une phase dédiée exclusivement à la correction des questionnaires, je tente d'enseigner les stratégies de compréhension du texte avant de distribuer les supports de travail. Cette fois, parmi les 6 élèves mentionnés précédemment, les 4 lecteurs sont familiarisés avec les consignes et les réponses attendues, et se montrent donc plus autonomes, tandis que les 2 non-lectrices sont systématiquement avec moi sur la table d'appui. Mais cette organisation ne me permet toujours pas d'organiser un temps de retour sur les questionnaires de lecture, et ne réduit donc pas les limites qu'ils représentent. De plus, bien que l'intégralité du groupe-classe soit enfin au travail, la confection de 3 niveaux de questionnaires est intenable pour moi sur la durée. D'ailleurs, si une phase de retour sur les productions était possible, il aurait fallu diviser ce temps par trois, et dans ce cas, le temps manque donc encore. Finalement, je réalise qu'à ce stade, mes tentatives de différenciation tendaient vers une individualisation des supports de travail, et que les interactions et narrations orales manquaient cruellement à mes séances.

Et puis, finalement, la connaissance que j'ai du niveau de mes élèves et de leurs besoins s'affine : je comprends que parmi les 8 élèves bénéficiant de supports différenciés, les 4 lecteurs manquent davantage de confiance en eux et d'autonomie que de compétences en lecture-compréhension. Ce constat s'appuie sur une évaluation en fluence de lecture, dont les résultats me permettent de constater que ces derniers déchiffrent plutôt aisément, et sur les évaluations nationales de CE1, qui indiquent qu'ils sont également capables de comprendre ce qu'ils lisent²⁶. La réduction des degrés de liberté de leur questionnaire de lecture contribue donc davantage à leur redonner confiance et à les mettre en situation de réussite qu'à pallier des difficultés de déchiffrage et de compréhension (ce qui justifie toutefois l'utilité de mettre en place une différenciation pour ces élèves). Ces évaluations me confirment également que les 4 autres élèves en difficulté ont effectivement un niveau très fragile en compréhension de texte.

A ce stade, ce sont donc les limites de mes questionnaires de compréhension comme supports de travail en lecture suivie qui finissent par retenir définitivement mon attention. Je décide alors de me lancer dans la mise en place de séances dont le support ne serait plus celui du questionnaire, afin d'expérimenter d'autres protocoles de différenciation pour mes 4 élèves en grande difficulté. Pour ce faire, je décide de m'inspirer du manuel pédagogique *Lectorino Lectorinette*, dans lequel les séances de compréhension de textes narratifs prennent appui sur

²⁶ Des tableaux récapitulatifs des résultats de ces 8 élèves au test de fluence et aux questions de compréhension des évaluations nationales de CE1 sont disponibles en annexe (p.42-43)

des supports et activités majoritairement collectives, qui sont plus innovantes à mon sens, et qui favorisent le développement de réelles stratégies de compréhension.

3.2. Description du protocole finalement choisi et analyse

Je fais le choix de mener la séquence correspondant au module 4 de *Lectorino Lectorinette*, qui s'appuie sur l'étude du livre *La Fiole à turbulon*, de Marie-Sabine Roger. Ce module me permet de penser la différenciation autrement : lors des séances, je favorise davantage les activités orales collectives, et les 4 élèves en difficulté se retrouvent moins souvent à la table d'appui. Je choisis donc de me servir des heures d'APC²⁷ pour mener une différenciation plus appuyée avec ces élèves, et afin de leur donner les outils nécessaires pour participer ensuite pleinement lors des séances collectives.

Parmi les activités menées lors de cette séquence, nous nous concentrerons ici sur deux dispositifs, et nous tâcherons d'analyser si ces derniers ont finalement permis à mes 4 élèves en difficulté de se faire une représentation mentale des textes en vue de les résumer avec cohérence, et de contrôler leur compréhension, en verbalisant les implicites et hypothèses de lecture. Il s'agit des activités de mimes et des dictées à l'adulte, que nous aborderons dans cet ordre.

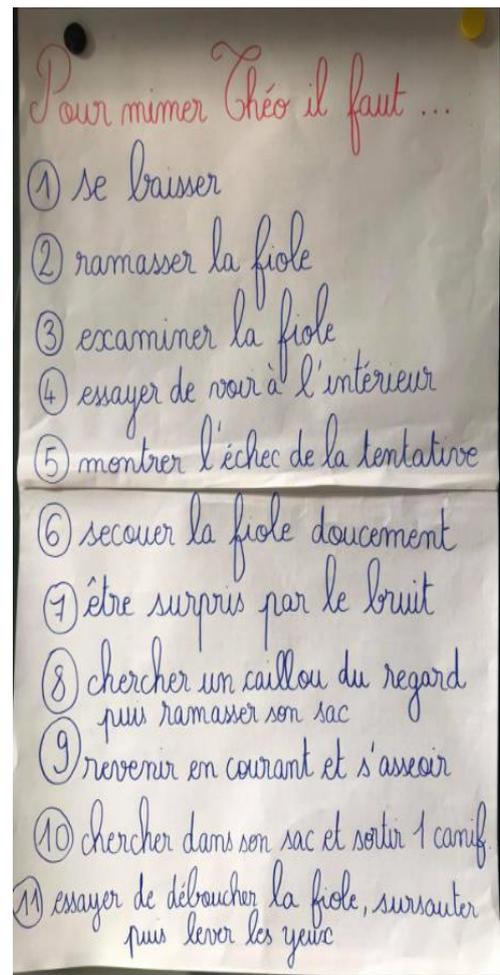
3.2.1. Les activités de mime...

Pour que mes élèves en difficulté se fassent une représentation mentale cohérente du premier chapitre de l'histoire, je mène alors des activités collectives de mime. Dès le départ, cette manière de travailler la compréhension de texte m'attire pour plusieurs raisons : d'une part, c'est une activité originale et ludique qui privilégie l'expression corporelle. Pour les 2 non-lectrices, qui ne participent presque jamais et peinent à trouver leurs mots lorsque je les interroge, cela les libère de leurs difficultés d'élocution tout en favorisant la mémorisation de nouveaux mots de vocabulaire. En effet, nous verrons que le fait d'associer systématiquement un geste au mot semble leur permettre de s'approprier véritablement le lexique de l'histoire. D'autre part, les séances portant sur la confection des étapes du mime peuvent tout à fait être menées à l'oral en groupe-classe, notamment parce qu'elles ne requièrent pas de compétences rédactionnelles ou de décodage. Cela me permet alors de rallier la totalité de mes élèves autour

²⁷ APC : Activités Pédagogiques Complémentaires

d'un objectif commun et motivant : et effectivement, l'ensemble de mes CE1 s'investit immédiatement et avec enthousiasme lors de ces séances.

Sur la droite se trouve l'affichage collectif correspondant aux étapes du mime, finalisé après 3 séances de compréhension sur le chapitre 1 de l'histoire. Lors de ces séances, je privilégie fréquemment la lecture magistrale des passages au groupe-classe : mes élèves peuvent ainsi se concentrer exclusivement sur la compréhension et la reformulation des étapes du récit. De plus, j'accorde beaucoup plus de temps aux phases d'interaction orale : cela me permet d'entendre un plus grand nombre d'élèves, et je veille à interroger systématiquement les 4 en difficulté. Après cette phase de lecture offerte, nous *disséquons* donc collectivement le texte et résumons précisément sur cette affiche les actions effectuées par le personnage principal, en veillant à y inclure ses émotions et les mots de vocabulaire du récit, qui font également l'objet de séances spécifiques.



Chaque fois que nous nous mettons d'accord sur une étape supplémentaire, nous prenons le temps de mimer la scène depuis le début, pour nous mettre d'accord sur la nature des gestes et favoriser leur mémorisation. Lors de ces phases de narration orale, je constate alors que les 4 élèves en difficulté participent systématiquement : le recours à l'expression corporelle les a certainement mis en confiance et motivés à s'investir pleinement dans la tâche. J'ai d'ailleurs été très surprise des capacités de mémorisation de ces derniers, qui sont finalement parvenus à reproduire la presque totalité des onze étapes du mime lorsqu'ils venaient *jouer* la scène au tableau, à la fin de ces séances. Comme nous procédions de manière spiralaire, en reprenant, en résumant, et en *jouant* systématiquement les étapes depuis le début, cela semble avoir favorisé la mémorisation du récit et l'appropriation de son lexique.

Pour nous permettre d'analyser concrètement les effets du mime sur la capacité de ces élèves à mémoriser et résumer le chapitre avec cohérence, nous nous proposons d'observer des extraits de retranscriptions d'entretiens avec ces derniers. Nous commencerons par une

discussion réalisée à postériori, en APC, avec deux de ces 4 élèves (A et E). L'extrait débute après avoir demandé à l'une d'entre elles de résumer le chapitre 1 de *La Fiole à turbulon*.

« E : En fait, il y a Théo... Un petit garçon... Il a vu une fiole à...

A : A turbulon !

E : Et il l'a examinée. Et il a essayé de regarder il y avait quoi dedans. Il a essayé plein de fois mais ça marchait pas. Et il a essayé de regarder à l'intérieur et (*hésitations*)...l'a secouée. Et ça faisait *tingeling tingeling*, puis il voulait l'ouvrir avec un couteau (*silence*)... Euh, avec un canif.

(...)

PE : Vous souvenez-vous de l'activité que nous avons faite ensemble afin de bien visualiser et mémoriser le début de l'histoire ; afin de se faire comme un petit film de l'histoire de Théo ?

A : Le mime. On imitait les trucs.

PE : Vous mimiez quoi ?

(...)

E : On a mimé Théo !

PE : Le fait de mimer l'histoire, qu'en avez-vous pensé ? A ?

A : J'ai aimé.

PE : D'accord. Et, est-ce que le fait de mimer l'histoire vous a aidé à certaines choses ?

A : En fait, moi, ça m'a aidé un peu (*silence*) ... Ça m'a aidé pour apprendre le livre parce que des fois j'arrivais pas à lire. Et aussi quand on faisait le cinéma ça m'a aidé plus, parce que ça donnait des informations sur le livre qu'on *comprendait pas trop* parce que ça bougeait pas ».

Cet échange nous permet de visualiser les avantages, mais aussi les limites de cette activité. D'une part, la réutilisation du lexique du passage, et le respect de sa chronologie par E. constitue un point très positif (précisons à nouveau que cette élève s'exprimait avec beaucoup de difficultés, voire pas du tout, en début d'année). Nous pouvons en effet remarquer qu'elle reformule, de mémoire, quelques intitulés propres à l'affiche confectionnée en groupe-classe. D'autre part, lorsque A. mentionne l'aide qu'est le mime pour elle, elle souligne implicitement l'efficacité d'associer les gestes aux mots pour accéder à une représentation mentale (« *ça donnait des informations sur le livre qu'on comprendait pas trop parce que ça bougeait pas* »), et le fait que le mime favoriserait la mémorisation des éléments d'une histoire (« *ça m'a aidé à apprendre le livre* »).

Mais ces deux derniers éléments constituent également les limites de cette activité : si le fait de *jouer* l'histoire peut aider certains élèves à la comprendre, cela ne devrait pas devenir systématique, au risque de constituer une dénaturation de l'objet même du livre, qui effectivement « *ne bouge pas* », et ne bougera jamais (le but étant bien sûr d'arriver à se faire une représentation exclusivement mentale et autonome de l'histoire, à partir d'un texte écrit). De plus, lorsque A. utilise l'expression « *apprendre le livre* », cela souligne une des confusions que l'on retrouve chez certains élèves en compréhension de texte : il ne s'agit pas d'apprendre par cœur le récit mais de le reformuler avec cohérence, ce qui constitue l'une des compétences phares du lecteur-expert. Cela signifie que mon enseignement n'a peut-être pas été assez explicite à ce niveau.

Concentrons-nous à présent sur une deuxième retranscription d'un entretien, dans lequel nous entendrons notamment les deux autres élèves visés par la différenciation dans ma classe (N. et I).

« PE : Est-ce que vous vous souvenez de l'activité qu'on a faite pour résumer et mémoriser le début de l'histoire de Théo ?

N : On faisait des mimes.

PE : Qu'en aviez-vous pensé du fait de mimer l'histoire ?

N : Bah... Ca me rappelle l'histoire... (*silence*). Comme ça on s'en souvient toujours.

(...)

PE : Et toi, I ?

I : C'était trop bien parce que en vrai j'adore les mimes et surtout j'adore quand j'apprends ça à l'école.

PE : Et quand on travaillait autrement qu'avec les mimes, vous vous sentiez comment par rapport à l'histoire ?

E : On se sentait un peu perdu.

N : Un peu perdu, et en difficulté.

PE : Pourquoi N. ?

N : Parce que on se souvient plus trop.

PE : Le mime te permettait de mieux te souvenir de l'histoire ?

N : Oui.

(...)

PE : N, peux-tu essayer de résumer *La fiole à turbulon* ?

N : En fait, Théo il trouvait la fiole sur la plage. Il se dit : « *qu'est-ce que c'est que cette fiole bizarre ?* ». Il l'a pris... (*hésitations*) Ah oui, comment on dit déjà ? Il a « *couture* » quelque chose...

I : Il l'a examiné de ses propres coutures ?

N : Non, il l'a examiné sous toutes ses coutures ! Ensuite, il essaie d'écouter à l'intérieur. Après il regarde de plus près. Et il essaie de l'ouvrir. (*silence*)

PE : Il essaie de l'ouvrir avec quoi ?

N, I et E (*en chœur*) : Un canif !

PE : E, tu te souviens de ce que c'est, un canif ?

E : C'est un peu comme un couteau, c'est pointu.

N : C'est un couteau de pique-nique ! ».

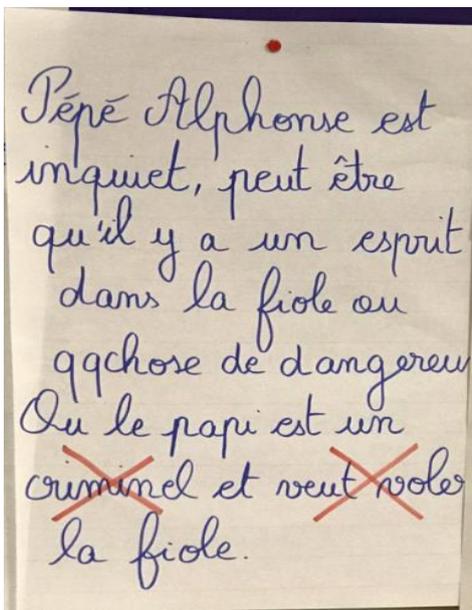
Ici également, nous pouvons établir plusieurs constats : d'une part, ces élèves semblent considérer le mime comme une aide à la mémorisation de l'histoire (sans mentionner l'aspect motivant qui, bien qu'il ne s'agisse pas d'une observation très objective, a certainement aidé ces derniers à s'investir lors des séances, ce qui constituait mon objectif général premier). De plus, lorsque N. résume *La Fiole à turbulon*, il semble prendre la peine de remobiliser le lexique étudié : notamment l'expression « *examiner sous toutes ses coutures* » qui, bien qu'elle ne figure pas entièrement sur l'étape 3 de l'affiche, a été systématiquement réemployée par les élèves lors des phases de narration orale. Cela est dû au fait que certaines séances menées au cours du module consistaient en une appropriation appuyée du vocabulaire de l'histoire. Enfin, N. intègre un élément phare à son résumé : les pensées du personnage, qui ne sont pas explicitées dans le texte initial, mais qu'ils ont été amenés à verbaliser lors des séances. Ceci constitue donc une compétence inférentielle de lecteur, qu'il est nécessaire de mobiliser et d'intégrer à la représentation mentale d'une histoire.

Finalement, les activités de mime semblent avoir permis à ces élèves de mémoriser les événements du chapitre, et de résumer celui-ci avec cohérence. D'une part, ils ont su la mimer correctement, en respectant la chronologie des événements (et nous regretterons l'absence de vidéo pour appuyer ce constat). D'autre part, cette activité a favorisé le développement de compétences lexicales (ce qui ne constituait pourtant pas mon objectif premier) : en témoignent les prises de parole de mes élèves, qui ont su remobiliser le lexique du récit. Toutefois, notons que cette activité ne favorise pas la capacité à hiérarchiser les

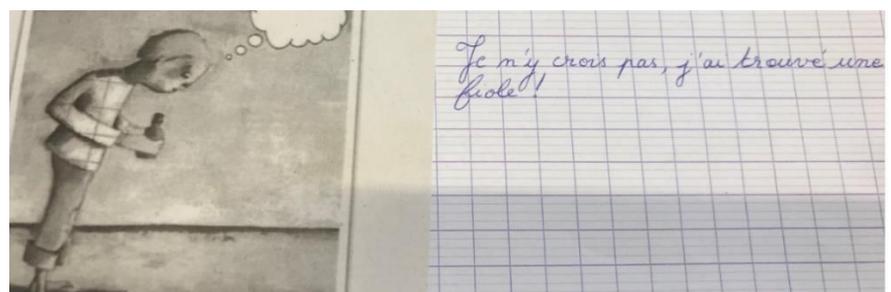
événements selon leur degré d'importance, quitte à ne pas en intégrer certains dans les résumés. Le mime impose un relevé très détaillé des actions opérées par les personnages, ce qui dessert la notion de traitement global et de sélection des informations. Enfin, si cette activité peut aider certains ponctuellement, elle ne doit pas constituer une stratégie de compréhension sur le long terme : la représentation « *mimée* » de l'histoire doit tendre vers une représentation mentale autonome de celle-ci. Enfin, précisons que tous les passages d'une histoire ne se prêtent pas au mime, et que cela limite donc les opportunités d'y avoir recours²⁸.

3.2.2. La dictée à l'adulte

Bien que mes séances soient devenues plus collectives dans l'ensemble, j'ai tout de même continué à mener une différenciation pédagogique sur la table d'appui. Ainsi, la dictée à l'adulte pour mes 4 élèves en difficulté, est devenue prépondérante lors de mes séances de compréhension de texte. Outre le fait d'avoir décidé de réaliser moi-même l'affiche résumant les étapes du mime (sous la dictée des élèves), j'ai décidé d'utiliser cette variable didactique dans d'autres contextes. Pour analyser ses effets, observons les quelques documents réalisés en dictée à l'adulte ci-dessous :



Père Alphonse est inquiet, peut être qu'il y a un esprit dans la fiole ou qq chose de dangereux. Ou le papi est un ~~criminel~~ et veut ~~voler~~ la fiole.



En prenant moi-même en charge le geste graphique lors des travaux individuels, mes 4 élèves en difficulté ont pu systématiquement réaliser les mêmes tâches que leurs camarades-scripteurs autonomes. Nous avons ici des exemples des tâches suivantes : verbaliser des hypothèses de

²⁸ L'une des fiches de préparation de ces séances autour du mime est disponible en annexe (p.44-45)

lecture pour contrôler sa compréhension (l’affiche sur la gauche), et verbaliser les pensées des personnages pour suppléer aux blancs du texte (les pages de cahiers sur la droite).

A gauche, nous observons donc mes prises de notes, effectuées sous la dictée d’élèves en difficulté : je leur avais demandé, après la découverte d’un passage, d’émettre des hypothèses de lecture sur la suite de l’histoire. Pendant ce temps d’échange tous les 5, leurs camarades devaient également répondre à la question : « *à ton avis, que va-t-il se passer ?* » dans leur cahier de lecteur. Lorsqu’avant, cette phase était réalisée très rapidement, à l’oral, et que seuls les bons lecteurs participaient, le recours à cette activité par le biais d’une dictée à l’adulte, a permis aux élèves en difficulté de prendre le temps de contrôler leur compréhension. Une fois ces hypothèses établies, je proposais un temps de partage des productions pour confronter les idées des élèves, en veillant à faire participer systématiquement les 4 en difficulté. En rouge, nous pouvons observer que deux éléments ont ensuite été barrés sous la demande de ces 4 élèves : « *criminel* » et « *veut voler* ». En effet, cette affiche a été conservée puis ressortie en APC avec ces derniers qui, après avoir découvert la suite de l’histoire, ont affiné avec grand intérêt leurs hypothèses initiales, et éliminé progressivement celles qui n’étaient plus envisageables en vue des nouveaux éléments : ceci constitue une compétence de lecteur primordiale, qu’ils n’ont certainement pas acquise définitivement, mais avec laquelle ils ont eu l’occasion de se familiariser.

Enfin, à droite, nous observons les productions de deux de ces élèves, qui avaient pour consigne d’imaginer les pensées du personnage principal. Celles-ci étaient tout à fait cohérentes avec les premiers éléments de l’histoire, ce qui souligne leur capacité à mettre en lien les informations textuelles portant sur le personnage, et leurs connaissances encyclopédiques.

Lors de ces activités, mes 4 élèves en difficulté ont donc su maintenir une attitude réflexive et active de lecteurs. Toutefois, précisons qu’il aurait fallu davantage de données pour prétendre avoir développé ces compétences sur le long terme : nous resterons donc modestes sur le succès de ce protocole.

Pour conclure, bien que ce mémoire ne porte pas sur le développement d’une fluence de lecture chez mes élèves de CE1, je pense essentiel de préciser que les lectures offertes n’ont pas été les seuls types de lectures menées avec mes élèves en difficulté. Si ce module consacre des séances propres à la compréhension de texte, il intègre également des séances visant à améliorer les compétences de décodage des élèves : ces derniers doivent effectivement garder à l’esprit que les activités de compréhension s’appuient systématiquement sur des éléments

textuels concrets, symbolisés par des textes écrits. J'ai donc mené régulièrement des activités de décodage différenciées avec mes 4 élèves en difficulté (E, A, I et N) : parmi celles-ci, la lecture avec interruption surprise et pointage. Les productions d'élèves ci-dessous ont été réalisées à la fin du module de *La Fiole à turbulon*, en guise d'évaluation formative, dont les objectifs étaient doubles : évaluer leur connaissance des marques du dialogue (qui a fait l'objet d'une leçon lors de la séquence), et évaluer leur progression en fluence et en décodage. Cela m'a permis de rattacher tout de même les séances de compréhension au texte, en tant qu'objet, bien que ces derniers aient été systématiquement exonérés des compétences de décodage lors de la découverte des passages étudiés. Précisons que le texte était déjà connu de ces élèves, et que le reste de la classe travaillait alors en groupe sur un dialogue issu d'un texte différent. Les passages surlignés correspondent à des prises de paroles de personnages, que je leur demandais de repérer, et les « barres » sont les repères annotés par les élèves au cours de la lecture interrompue.

Et c'est d'une voix soucieuse qu'il demanda :

« Où as-tu trouvé ça ? »

« Là-bas, au bord de l'eau, répondit Théo, brusquement intimidé. »

« Tu as essayé de la casser ? »

« Oui, mais je n'ai pas trouvé de caillou ! »

« Ouf ! Dieu merci ! soupira le vieil homme en s'asseyant près de Théo. »

« Pourquoi il ne faut pas l'ouvrir ? s'étonna Théo. Qu'est-ce que c'est ? »

« C'est une fiole à turbulon, chuchota le vieux d'un ton brusquement inquiet. Les turbulons sont des êtres maléfiques, des démons de la mer... »

Théo allait éclater de rire quand il vit l'expression bizarre du vieil homme.

Et c'est d'une voix soucieuse qu'il demanda :

« Où as-tu trouvé ça ? »

« Là-bas, au bord de l'eau, répondit Théo, brusquement intimidé. »

« Tu as essayé de la casser ? »

« Oui, mais je n'ai pas trouvé de caillou ! »

« Ouf ! Dieu merci ! soupira le vieil homme en s'asseyant près de Théo. »

« Pourquoi il ne faut pas l'ouvrir ? s'étonna Théo. Qu'est-ce que c'est ? »

« C'est une fiole à turbulon, chuchota le vieux d'un ton brusquement inquiet. Les turbulons sont des êtres maléfiques, des démons de la mer... »

Théo allait éclater de rire quand il vit l'expression bizarre du vieil homme.

4. Conclusion :

Au travers de ce mémoire, j'avais pour objectif majeur de réfléchir aux dispositifs de différenciation possibles, pour intégrer pleinement les élèves ne maîtrisant pas l'automatisation du décodage, aux séances de compréhension de texte. Mais cet objectif, trop général, a fait émerger une autre problématique : si une différenciation des supports et des modalités de travail sont les conditions *sine qua non* pour donner l'opportunité à ces élèves d'adopter une posture réflexive de lecteur, elles doivent impérativement s'accompagner d'une réflexion poussée sur les enjeux de la compréhension de texte au cycle 2. Ainsi, en analysant mes premières tentatives de différenciation, je réalise que ma volonté de rendre actifs ces élèves lors de mes séances, et

de ne pas les mettre en situation d'échec ou de passivité, m'a parfois fait oublier les objectifs visés par cet enseignement. En effet, si ces derniers ont finalement pu remplir leur questionnaire partiellement, cela n'indique pas qu'ils ont développé de réelles capacités de compréhension. De même, si ces derniers ont bénéficié d'un temps différencié pour résumer un passage, verbaliser des hypothèses de lecture, ou encore imaginer les pensées d'un personnage, cela ne garantit pas qu'ils puissent réinvestir ces compétences lors de la prochaine lecture.

Par ailleurs, je pense peut-être avoir été trop ambitieuse lors de la mise en place de mon protocole final : des compétences narratives aux compétences inférentielles, en passant par les compétences interprétatives, leur trop grand nombre ne m'a pas permis d'évaluer concrètement ce que mes élèves avaient finalement retenu. Sans doute aurait-il été plus judicieux de cibler précisément l'une de ces compétences, nécessaire au maintien d'une posture réflexive de lecteur : posture qui sera finalement travaillée tout au long de la scolarité, si ce n'est tout au long de la vie.

Toutefois, ce travail réflexif autour des pédagogies différenciées et de la compréhension de texte, m'a permis de m'interroger sur les méthodes arrêtées, et de devenir plus constructive. Lorsque, en début d'année, mes échecs de différenciation en lecture-suivie rimaient avec découragement, il me semble aujourd'hui que l'enseignant se nourrit de toutes ces expériences, qu'elles soient vaines ou effectives. Peut-être ai-je parfois voulu trop en faire, quitte à *tomber* dans cette fameuse *pédagogie de garçon de café*, alors même que la différenciation naît aussi dans « *le moindre geste et de manière très simple, dans le quotidien de toutes les classes*²⁹ ». Aujourd'hui, je maîtrise mieux ce que signifie et implique « *comprendre un texte* », et conçois ce vers quoi doivent tendre les pédagogies différenciées. J'entamerai ma prochaine période avec de nouveaux protocoles de différenciation et de nouvelles ambitions. Nous concluons ce mémoire en citant à nouveau Meirieu, qui, il y a quelques temps, décrivait sa conception de la différenciation comme suit :

« *Elle est la construction de l'humain par toutes les voies possibles, quand on ne se résigne pas à laisser quiconque au bord de la route*³⁰ ».

^{29,30} Meirieu.com, Entretien entre Meirieu P. et Kahn S. (2012) *Retours sur la « pédagogie différenciée »*

5. Références bibliographiques

Bulletin officiel de l'Education Nationale, de la jeunesse et des sports n°30 (25 juillet 2013),
Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Site : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

CEBE Sylvie, GOIGOUX Rolland, THOMAZET Serge *Lire écrire, un plaisir retrouvé : Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, Ministère de l'éducation nationale, Paris DESCO (2004)

Site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>

DOTTRENS Robert, Exposé liminaire : *Travail individualisé, Enseignement programmé n°7-8*, Centre international d'Aoste (1964)

Site : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/34736>

GOIGOUX Rolland, CEBE Sylvie *Lectorino & Lectorinette CE1-CE2 Apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris : Retz (2013)

Guide EDUSCOL *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*, Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse (2019)

Site : <https://eduscol.education.fr>

Guide EDUSCOL Français cycle 2 : *Lecture et compréhension de l'écrit*, Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse (2017)

Site : <https://eduscol.education.fr>

MEIRIEU Philippe et KAHN Sabine Entretien *Retours sur la « pédagogie différenciée »* (2012)

Site : https://www.meirieu.com/ARTICLES/peda_diff_2012.pdf

MEIRIEU Philippe *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF (1989)

PERRENOUD Philippe *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* Paris : ESF Sciences humaines (2017)

MEIRIEU Philippe Introduction *Cahiers Pédagogiques « Différencier la pédagogie »* (1987)

Site : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>

MEIRIEU Philippe, Article *Petite histoire de la pédagogie différenciée...*

Site : http://www.meirieu.com/ARTICLES/HISTOIRE_PEDA_DIFF.pdf

ROBBES Bruno, Conférence *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre* (2009)

Site : http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Site Canopée, Educ-revue, séminaire de la revue *Diversité Individualisation ou dénie de la pédagogie ? Table ronde* (2008)

Site : <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=39220>

6. Annexes

6.1. Annexe 1 : modèle de questionnaire-type distribué à mes élèves en début d'année

6.2. Annexe 2 : tableau descriptif du niveau des 4 élèves en difficulté en lecture-compréhension

6.3. Annexe 3 : production inachevée d'un élève visé par la différenciation en début d'année

6.4. Annexe 4 : exemples des 3 niveaux de questionnaires distribués à mes élèves en cours d'année

6.5. Annexe 5 : fiche de préparation d'une séance-type sur *On a volé les oreilles de monsieur*

Lapin

6.6. Annexe 6 : résultats des 8 élèves visés par la différenciation au test de fluence

6.7. Annexe 7 : résultats des 8 élèves visés par la différenciation au test de compréhension de texte

6.8. Annexe 8 : fiche de préparation d'une séance inspirée du module 4 de *Lectorino*

Lectorinette

6.1. Annexe 1 : modèle de questionnaire-type distribué à mes élèves en début d'année

Texte 2 ☆	Le petit ogre et la princesse grenouille	
<p>1 Relie chaque phrase au bon dessin. Numérote les phrases dans l'ordre de l'histoire.</p>		
<input type="radio"/> Zéphyrin marcha toute la journée.	<input type="radio"/> Il aperçut un doigt de pied qui dépassait d'un buisson.	
<input type="radio"/> C'était un doigt velu-griffu-barbu.	<input type="radio"/> L'ogronillon décida d'explorer la forêt.	
<input type="radio"/> Pouah ! Quelle horreur ! C'était le doigt de Malgriffue la sorcière.	<input type="radio"/> Et gnap ! Il mordit dans le doigt.	
<p>2 Colorie d'une même couleur la question et la réponse correspondante.</p>		
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">Il dépassait d'un buisson.</div>	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">Elle est poilue.</div>	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">Il est velu-griffu-barbu.</div>
<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">Comment est le doigt de pied de la sorcière ?</div>	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">Où était caché le pied ?</div>	
	<div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">Comment est la verrue de la sorcière ?</div>	
<p>3 A qui appartient le doigt de pied poilu ?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>4 Pourquoi Zéphyrin croque-t-il le doigt de pied velu ?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

6.2. Annexe 2 : tableau descriptif du niveau des 4 élèves en difficulté en lecture-compréhension
(tableau basé sur les entretiens avec les enseignantes de CP, et les premiers constats en classe)

Difficultés repérées en lecture-compréhension	
<p><i>Les 2 élèves non-lecteurs</i></p> <p>(A et E)</p>	<p><u>En décodage :</u></p> <p>A et E ne connaissent pas encore les correspondances grapho-phonémiques et ne maîtrisent pas pleinement le principe alphabétique. Elles déchiffrent quelques rares syllabes simples avec l'aide d'un adulte mais n'ont pas encore une conscience pleine du système phonologique.</p> <p><u>En compréhension de texte :</u></p> <p>Lorsqu'un texte leur est lu, elles comprennent les informations littérales simples de type : <i>Qui ? Où ?</i> Toutefois, elle ne parviennent pas à faire des inférences ni à interpréter les intentions des personnages ou de l'auteur. Leur manque de vocabulaire est également un frein important à la bonne compréhension des textes.</p>
<p><i>Les 2 élèves « très petits lecteurs »</i></p> <p>(N et I)</p>	<p><u>En décodage :</u></p> <p>N et I ont encore des difficultés à établir les correspondance grapho-phonémiques, notamment dans les syllabes complexes. Le principe alphabétique est acquis mais certaines lettres de l'alphabet font encore l'objet de confusions.</p> <p><u>En compréhension de texte :</u></p> <p>Les compétences en décodage étant très limitées, le déchiffrage des mots est encore trop difficile pour permettre une compréhension de ce qui est lu. Guidés par le professeur, ils peuvent répondre à des questions de type littéral et parviennent à établir quelques inférences simples, relatives aux états-mentaux des personnages.</p>

6.3. Annexe 3 : production inachevée d'un des élèves visé par la différenciation, en début d'année, en lecture compréhension (le premier exercice de ce questionnaire différencié a été réalisé avec le guidage appuyé de l'enseignante, à la table de cet élève).

1 Relie chaque phrase au bon dessin. Numérote les phrases dans l'ordre de l'histoire.

Zéphyrin marcha toute la journée.
 Il aperçut un doigt de pied qui dépassait d'un buisson.
 C'était un doigt velu-griffu-barbu.
 L'ognilon décida d'explorer la forêt.
 Pouah ! Quelle horreur ! C'était le doigt de Magniffue la sorcière.
 Et gnap ! Il mordit dans le doigt.

2 Colorie d'une même couleur la question et la réponse correspondante.

Comment s'appelle la sorcière ? Elle est poilue. Où était caché le pied ?
 Il est velu-griffu-barbu. Elle s'appelle Magniffue. Comment est la verrue de la sorcière ?
 Comment est le doigt de pied de la sorcière ? Il dépassait d'un buisson.

3 Pourquoi Zéphyrin croque-t-il le doigt de pied velu ? Recopie la bonne réponse.

Zéphyrin croque le doigt car il a l'air délicieux.

Zéphyrin croque le doigt car il a très faim.

6.4. Annexe 4 : exemples des 3 niveaux de questionnaires distribués à mes élèves en cours d'année

Questionnaire « expert »

On a volé les oreilles de Monsieur Lapin
Pascal Hérault

CE1 Date: 10/11/11

Fiche 4 - partie 1

1 Ecris le titre du chapitre 4.
Un lapin dans le placard.

2 Remets les mots dans l'ordre pour recomposer la réponse que font tous les opticiens au commissaire Mastiff. Puis récris-la sans oublier la ponctuation !
vend ne on pas ce lunettes de genre
On me vend après la garde de lunettes.

3 Au début du chapitre, le commissaire Mastiff est découragé. Avec tes mots, explique pourquoi.
Oui! Très bien!
Parce qu'il ne trouve pas opticiens avec les mêmes lunettes rouges.

4 A ton avis, que va faire le commissaire Mastiff chez l'acheteur des lunettes ?
Non, il l'a déjà!
Il vas lui demander la marque de l'acheteur.

5 Question bonus : dans la phrase « un modèle assez semblable à celui du voleur », trouve un synonyme du mot « semblable » (rappelle-toi, des synonymes sont des mots qui ont le même sens, ou presque !).
Oui! Super!
ressemblable, ressemblant.

Questionnaire différencié niveau 2

On a volé les oreilles de Monsieur Lapin
Pascal Hérault

CE1 Date: 10/11/11

1 Recopie le titre du chapitre 4 correctement.
Un lapin dans le placard.

2 Quel personnage vois-tu page 25 de ton livre ?
le commissaire Mastiff

3 Que note le commissaire sur l'acheteur ? Coche la bonne réponse.
 Son nom et son adresse
 La marque de ses lunettes
OK bon?

4 A ton avis, qui est l'acheteur des lunettes ? Coche la réponse de ton choix.
 un ami
 le voleur
 Monsieur Lapin

Questionnaire différencié niveau 1

Continue ainsi. Tu fais beaucoup de progrès.
Bravo ☺

On a volé les oreilles de Monsieur Lapin
Pascal Hérault

CE1 Date: 10/11/11

1 Recopie le titre du chapitre 4 correctement.
Un lapin dans le placard.

2 Que note le commissaire sur l'acheteur ? Coche la bonne réponse.
 Son nom et son adresse
 La marque de ses lunettes

3 Dessine l'indice que Monsieur Lapin a trouvé dans sa chambre.


6.5. Annexe 5 : fiche de préparation d'une séance-type sur On a volé les oreilles de monsieur

Lapin

9
Chapitre 5 : partie 2
Lecture et compréhension de l'écrit

 Objectif(s) de séance	<p>-Savoir repérer les informations implicites d'un texte et faire des inférences.</p> <p>-Savoir émettre des hypothèses de lecture à partir du passage lu.</p> <p>-Savoir remplir un questionnaire en autonomie.</p>	 50 minutes (5 phases)
 Matériel	<p>-1 ouvrage par élève</p> <p>-3 questionnaires de lectures différents (1 pour les lecteurs experts, 1 pour les petits lecteurs et 1 pour les non-lectrices).</p> <p>-La fleur de Monsieur Lapin</p>	

1. Rappel de la séance précédente (collectif) | réinvestissement | 5 min.

Consigne
Où nous en sommes-nous arrêtés dans l'histoire de Monsieur Lapin?

Réponse attendue
Au début du chapitre 5. Le commissaire Mastiff va chez l'acheteur des lunettes. C'est un serpent et il a une mauvaise vue. On le soupçonne d'être le voleur des oreilles de Monsieur Lapin. Le commissaire Mastiff entre chez lui, peut-être pour l'interroger.

Consigne
Nous allons poursuivre la lecture du chapitre 5. Vous allez finir de lire la page 32 et vous vous arrêterez à la fin de la page 33.

Activité des élèves
Distribution des livres.

2. Lecture du passage (individuel) | découverte | 10 min.

Activité des élèves
Lisent le passage individuellement.

Différenciation
Le groupe des petits et non-lecteurs me rejoint sur la table d'appui : lecture offerte du passage et échange autour de quelques questions de compréhension (si le temps)

Informations complémentaires
Parmi les dits "petits lecteurs", proposer à certains de prendre en charge la lecture de certaines phrases (leur laisser lire le titre à minima)

3. Discussion autour de la suite de l'histoire (collectif) | mise en commun / institutionnalisation | 10 min.

Activité de l'enseignant
Lecture magistrale du passage.

Consigne
Que se passe-t-il dans l'histoire? Pouvez-vous me résumer le passage?

Activité de l'enseignant
Interroger plusieurs élèves. Relancer, reformuler, faire émerger des hypothèses et faire verbaliser les implicites (faire en sorte de répondre plus ou moins aux questions du questionnaire)

Réponse attendue
Le commissaire entre chez le serpent. Le serpent est un bouquiniste : il collectionne les vieux livres. Mastiff trouve cela louche. Il lui montre les lunettes et lui demande s'il connaît cet objet. Le serpent a une mauvaise vue et décidé d'aller chercher ses lunettes.

Astuce
Demander pourquoi le commissaire s'interroge sur le métier de bouquiniste ; demander pourquoi il pense le piéger en lui montrant les lunettes ; demander pourquoi Mastiff pense à une ruse lorsque le serpent va chercher ses lunettes...

4. Questionnaires de lecture-compréhension (individuel) | entraînement | 20 min.

Activité de l'enseignant
Distribue les questionnaires différenciés. Explicite les questions du questionnaire expert.

Activité des élèves
Ecrivent la date en écriture mathématiques. Réalisent la fiche questionnaire en autonomie.

Différenciation
E et A retournent sur la table d'appui. Je leur lis les consignes. Pendant qu'elles réalisent la question 1, je m'assure que les 6 autres (surtout N. et I.) sont au travail et les aide si besoin. Je retourne sur la table d'appui pour faire la question 2 avec E et A. Je les laisse en autonomie pour la question 3. Passer dans les rangs pour aider les autres si besoin.

Activité des élèves
Collent le questionnaire dans le cahier d'exercice de français.

5. Debrief (collectif) | remédiation | 5 min.

Consigne
Certaines questions vous ont-elles posé problème?

Activité des élèves
Verbalisent les difficultés rencontrées.

Activité de l'enseignant
Annoncer l'objet de la séance suivante.

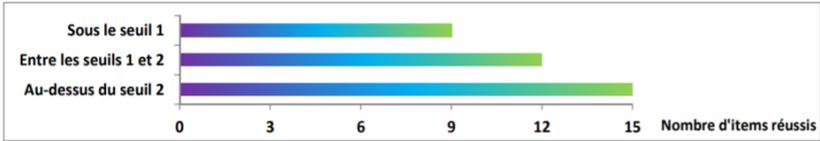
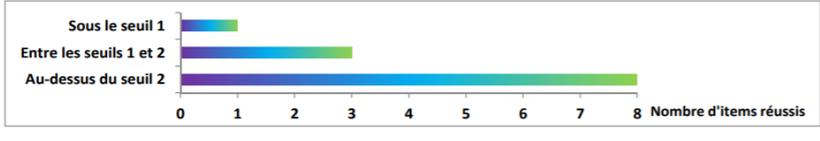
6.6. Annexe 6 : résultats des 8 élèves visés par la différenciation au test de fluence

Nombre items	Critère de réussite	Groupe sous le seuil 1 (à besoin)	Groupe entre les seuils 1 et 2 (fragile)	Groupe au-dessus du seuil 2
102	Pour chaque item, décoder ou identifier le mot rapidement et le lire à voix haute.	<p><u>Seuil :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves de ce groupe réussissent entre 0 et 10 items de cet exercice (1^{ère} phrase). 	<p><u>Seuil :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves de groupe réussissent entre 11 et 29 items de cet exercice (1^{ère} et 2^{ème} phrase). 	<p><u>Seuil :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves de groupe réussissent entre 30 et 102 items de cet exercice.
	Tâche de l'élève			
	Lire correctement le plus de mots possibles d'un texte en une minute.			

Ce tableau d'analyse des tests de fluence est issu du *Guide des scores CE1*, publié par le Ministère de l'Éducation Nationale (http://www.ac-grenoble.fr/ien.fv/IMG/pdf/Guide_des_scores_CE1.pdf). Il nous permet de renseigner la troisième colonne du tableau récapitulatif des résultats, ci-après.

Elèves visés par la différenciation	Nombres de mots lus en 1 minute	Niveau de l'élève en fonction des seuils (ci-dessus)
A	3	à besoin
E	5	à besoin
I	28	fragile
N	27	fragile
M	45	au-dessus du seuil
S	45	au-dessus du seuil
Ma	51	au-dessus du seuil
L	66	au-dessus du seuil

6.7. Annexe 7 : résultats des 8 élèves visés par la différenciation aux tests de compréhension de texte (support : évaluations nationales CE1)

Nombre items	Critère de réussite	Groupe sous le seuil 1 (à besoin)	Groupe entre les seuils 1 et 2 (fragile)	Groupe au-dessus du seuil 2
15	Pour chaque item, comprendre la phrase prononcée par l'enseignant et lui associer l'image qui correspond.	Seuil : - Les élèves de ce groupe réussissent entre 0 et 9 items de cet exercice.	Seuil : - Les élèves de ce groupe réussissent entre 10 et 12 items de cet exercice.	Seuil : - Les élèves de ce groupe réussissent 13 et 15 items de cet exercice.
	Tâche de l'élève Ecouter une phrase puis indiquer l'image correspondante parmi 4 propositions.			
Nombre items	Critère de réussite	Groupe sous le seuil 1 (à besoin)	Groupe entre les seuils 1 et 2 (fragile)	Groupe au-dessus du seuil 2
8	Décoder un texte, maîtriser le vocabulaire en prenant appui sur le contexte, comprendre l'implicite et répondre à des questions lues par l'enseignant.	Seuil : - Les élèves de ce groupe réussissent entre 0 et 1 item de ces exercices.	Seuil : - Les élèves de ce groupe réussissent entre 2 et 3 items de ces exercices.	Seuil : - Les élèves de ce groupe réussissent entre 4 et 8 items de ces exercices.
	Tâche de l'élève Lire un texte puis répondre à des questions (prélèvement, inférences, titre, vocabulaire).			

Ces tableaux d'analyse des tests de compréhension sont issus du *Guide des scores CE1*, publié par le Ministère de l'Éducation Nationale (http://www.ac-grenoble.fr/ien.fv/IMG/pdf/Guide_des_scores_CE1.pdf). Ils nous permettent de renseigner la quatrième colonne du tableau récapitulatif des résultats, ci-après.

Elèves visés par la différenciation	Nombre d'items réussis au 1 ^{er} exercice	Nombre d'items réussis au 2 ^{ème} exercice	Niveau de l'élève en fonction des seuils (ci-dessus)
A	9	1	à besoin
E	10	0	fragile - à besoin
I	12	3	fragile
N	11	2	fragile
M	13	5	au-dessus du seuil
S	15	5	au-dessus du seuil
Ma	13	7	au-dessus du seuil
L	14	6	au-dessus du seuil

6.8. Annexe 8 : fiche de préparation d'une séance inspirée du module 4 de Lectorino
Lectorinette

Cycle : 2
Niveau : CE1

Séance : Séance 4B
Séquence : La fiole à turbulon

Objectifs : S'entraîner à reformuler pour mieux comprendre et mémoriser

Matériels : -Tableau du lexique (individuel) + illustrations (à projeter)
-Fin chapitre 1 (individuel + à projeter)

Durée:
45 min

Temps	Ce que l'enseignant dit / fait :	Ce que les élèves disent / font :	Evaluation / Remédiation :
<p>Rappeler et présenter 5'</p> <p>Explication à priori du vocabulaire 10'</p>	<p>« <i>Qu'avons-nous fait lors de la séance précédente ?</i> »</p> <p>« <i>Aujourd'hui, vous allez découvrir la fin du premier chapitre de la fiole à turbulon. Vous allez vous entraîner à reformuler les paragraphes pour mieux comprendre et mémoriser, mais aussi à raconter toute l'histoire depuis le début, en la mimant. Cela vous permettra, une fois le livre terminé, de raconter l'histoire en entier</i> ».</p> <p>« <i>La suite de l'histoire contient plusieurs expressions et mots difficiles. Je vais donc vous faire le cadeau de vous expliquer ces mots avant de découvrir la suite. Ces « mots cadeaux » ont été choisis parce qu'ils sont importants pour comprendre la suite des événements, même si on est très malin et qu'on sait se servir du contexte pour comprendre certains mots</i> ».</p> <p><u>Distribution du tableau du lexique</u> (individuel). « <i>Ces mots, vous allez devoir faire l'effort de les apprendre, de savoir les réutiliser, comme ceux des séances précédentes</i> ».</p> <p><u>Projection des images du lexique</u> Discussion autour du lexique : demander aux élèves d'essayer de les définir puis leur expliquer si besoin.</p>	<p>Réponse attendue : « <i>Nous avons mimé les actions de Théo pour mieux mémoriser l'histoire + nous avons imaginé les pensées de Théo</i> »</p> <p>Donnent leur définition des mots nouveaux.</p>	

<p>Découverte de la suite du texte 10'</p> <p>Jouer la scène et prévoir la suite 15'</p>	<p>« Un élève peut-il venir nous mimer le début de l'histoire ? »</p> <p><u>Distribuer la suite du chapitre 1</u> « Vous allez lire la suite et vous entraîner, comme la dernière fois, à vous faire une image mentale de l'histoire, car ensuite nous allons la mimer ».</p> <p><u>Comparaison des hypothèses en S4A (2)</u> Afficher les prises de note précédentes et inviter les élèves à comparer la suite de l'histoire avec leurs propres hypothèses.</p> <p><u>Afficher l'affiche listant les actions de Théo et projeter le texte</u> (vidéoprojecteur) « Nous allons continuer à lister les actions de Théo pour nous permettre, comme des acteurs, de nous souvenir de nos rôles, de ce qu'on doit faire pour jouer l'histoire. Que doit-on ajouter après la 7^{ème} étape (« être surpris par le bruit ») ? ».</p> <p><u>Faire jouer les élèves volontaires</u></p> <p><u>Formuler des hypothèses sur la suite</u> « A votre avis, que va-t-il se passer ? Que vont faire, que vont se dire Théo et Pépé Alphonse ? » Demander aux élèves d'y répondre dans leur cahier de lecteur</p> <p>Mettre en commun ces hypothèses en valorisant celles qui s'appuient sur les connaissances du texte (cf. « Ne fais surtout pas ça, malheureux ! ») et prendre des notes sur une affiche</p>	<p>Elève volontaire vient mimer le début du chapitre 1</p> <p>Etapes attendues : 8. Cherche du regard (un caillou) dans plusieurs directions 9. Revenir en courant, s'asseoir en tailleur, sortir un couteau de son sac 10. Au moment d'arracher le bouchon, sursauter, se retourner et lever les yeux.</p> <p>Les uns jouent, les autres vérifient/complètent.</p> <p>Les élèves écrivent une ou deux phrases dans leur cahier de lecteur, en verbalisant leurs hypothèses de lecture</p>	<p>A, E, N, et I, sur la table de soutien avec le texte : lecture offerte puis lecture interrompue</p> <p>Montrer aux élèves qu'ils ont réussi à trouver ce qui allait se passer car ils ont su se mettre à la place de Théo, et dans sa tête.</p> <p>Demander systématiquement aux élèves de se référer au segment textuel correspondant : le surligner au vidéoprojecteur</p> <p>Interroger A, E, N ou I en priorité</p> <p>A. E. N.et I. sur la table de soutien : répondent en dictée à l'adulte sur une affiche dédiée</p>
<p>Bilan 5'</p>	<p><u>Ramasser les tapuscrits et faire coller le tableau du lexique</u> « Qu'avez-vous appris lors de cette séance ? »</p>	<p>Réponse attendue « Traduire les idées des personnages, mimer leurs actions et les lister permet de mieux comprendre, mieux mémoriser, et prévoir la suite de l'histoire ! »</p>	

7. Résumé du mémoire

Ce mémoire porte sur la différenciation pédagogique dans le domaine de la compréhension de texte au cycle 2. Il regroupe ainsi plusieurs objectifs : d'une part, interroger les variables didactiques possibles, sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour pallier l'hétérogénéité des classes, et favoriser la réussite de tous les élèves. D'autre part, cibler précisément les enjeux de la compréhension de texte, afin de permettre aux élèves ne maîtrisant pas suffisamment les compétences de décodage, de tendre vers une posture active et réflexive de lecteur.

This memoir is about pedagogical differentiation regarding comprehension in the second cycle. Therefore, it has several objectives. On one side, to interrogate possible didactical variables, on which teachers can rely on to prevent any kind of class heterogeneity and favor every pupil's success. On the other, to precisely target the objectives of text comprehension, in the aim to offer to pupils having decoding skills difficulties, the possibility to reach an active and reflective reader posture.