



La lecture au CP

Les difficultés dans l'apprentissage du code en lecture - Les pratiques enseignantes au Cours Préparatoire.

RÉSUMÉ

Au cycle des apprentissages fondamentaux, un des domaines d'apprentissage du français s'intitule « Lire ». Il permet aux élèves de développer plusieurs compétences telles que « identifier des mots de manière de plus en plus aisée, (...), lire à voix haute, etc. » (BO n°11, 2015), qui sont liées aux domaines 1 et 5 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui sont « Les langages pour penser et communiquer » et « Les représentations du monde et l'activité humaine » (BO n°17, 2015). Certains élèves sont en difficulté face à l'apprentissage du code en lecture. C'est pourquoi nous posons la problématique suivante : est-il possible d'identifier explicitement des mises en œuvre de différenciation pédagogique susceptibles d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage du code en lecture au Cours Préparatoire et de produire des effets de progression ? Au travers de lectures, d'entretiens et d'observations en classe de CP, nous avons remarqué diverses manières qu'ont les enseignants d'aider leurs élèves dans l'apprentissage du code en lecture, en particulier par la mise en place d'une différenciation pédagogique qui s'exerce de plusieurs façons (groupes de besoins, travaux différents donnés aux élèves selon leur niveau, etc.).

Margaux **GRIPOIS**

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

cours préparatoire, lecture, difficultés, apprentissage, code, enseignement

INTRODUCTION

Quatre objectifs ont été retenus pour mener l'étude sur le thème des difficultés dans l'apprentissage du code en lecture au CP. Il a tout d'abord fallu observer les processus d'apprentissage de la lecture pour ensuite révéler les difficultés rencontrées par certains élèves dans cet apprentissage. L'objectif suivant consistait à observer les pratiques enseignantes ayant pour but d'aider ces élèves à apprendre à lire. Enfin, il s'agissait d'observer la mise en place d'une différenciation pédagogique en lecture au CP. La problématique qui se pose est la suivante : est-il possible d'identifier explicitement des mises en œuvre de différenciation pédagogique susceptibles d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage du code en lecture au Cours Préparatoire et de produire des effets de progression ? Différentes questions en découlent : les enseignants prennent-ils en compte les difficultés des élèves dans l'apprentissage de la lecture ? Dans la préparation des cours, dans leur mise en œuvre, dans l'évaluation des apprentissages ? Quelles mises en œuvre les enseignants utilisent-ils pour pallier les différences d'acquisition des élèves dans l'apprentissage de la lecture ? Nous avons retenu trois catégories d'observables, qui ont été choisies au fil des lectures et des premières observations en classe, car elles nous ont semblé essentielles à observer pour travailler sur les difficultés d'apprentissage en lecture des élèves. La première porte sur la mise en place d'une différenciation pédagogique qui permettrait de favoriser plus ou moins l'entrée dans le code. La seconde concerne l'évaluation des apprentissages en lecture qui ne se ferait pas de manière différenciée. Enfin, la troisième prend en compte la formation, dite insuffisante, des Professeurs des Écoles dans l'enseignement du décodage/encodage.

1. <http://www.cnrtil.fr/definition/lecture>

2. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lecture/46547>

CADRE THÉORIQUE

En abordant les difficultés de l'apprentissage du code en lecture d'un point de vue théorique, il s'agit d'observer comment se fait cet apprentissage, quelles sont les origines supposées des difficultés en lecture, mais il s'agit également de s'intéresser à la perception des pratiques enseignantes du point de vue de la recherche, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du code en classe de CP. Pour cela, il est important de définir la notion de lecture.

Définition de la lecture

D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, lire c'est « déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral »¹. Pour l'encyclopédie Larousse, lire c'est « déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte »². Ces deux définitions montrent la difficulté à définir le terme, c'est pourquoi nous allons l'aborder du point de vue des chercheurs.

La lecture d'après les chercheurs

Différents cadres théoriques permettent d'appréhender la question des difficultés d'apprentissage du code. Nous pouvons faire appel à différents domaines tels que celui de la psychologie cognitive, pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, représenté par Fanny De La Haye (2014), celui de la didactique du français et des sciences de l'éducation, pour l'acte de lire et pour traiter de la différenciation et de l'évaluation, représenté ici notamment par Laurent Talbot (2007), Philippe Perrenoud (2005), Roland Goigoux (2015) et Philippe Meirieu (1985).

L'apprentissage du code en lecture

L'une des recherches récentes les plus influentes concernant le thème des difficultés d'apprentissage du code en lecture est celle de l'Institut Français de l'Éducation. Le rapport de l'IFE (2015), présente une recherche faite par Roland Goigoux

et une cinquantaine de chercheurs sur le sujet de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages des élèves. Le but est de mettre en avant les effets produits par les diverses façons d'enseigner, qui diffèrent d'un enseignant à l'autre, sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les chercheurs ont retenu trois variables pour cette enquête : « le caractère plus ou moins explicite de l'enseignement dispensé ; les modalités de différenciation et d'aide aux élèves en difficulté ; le climat de classe et l'engagement des élèves dans les tâches scolaires » (IFE, 2015). D'après la recherche effectuée par l'IFE (2015), la compréhension doit être enseignée aux élèves, de plus, plus les enseignants passent de temps à faire lire leurs élèves à voix haute, moins ces derniers se trouvent en difficulté face à la lecture d'un texte.

Le but est de mettre en avant les effets produits par les diverses façons d'enseigner.

Psychologie cognitive

En psychologie cognitive, F. De La Haye, explique que depuis plusieurs années, le nombre d'élèves en difficulté face à la lecture augmente (2014). C'est ce que disent également É. Nonnon et R. Goigoux qui parlent de « crises de la lecture scolaire » (2007). F. De La Haye affirme que le déchiffrement des lettres, des mots, doit être mis en place dès le plus jeune âge afin que les élèves puissent accéder plus aisément à la lecture qui est un processus complexe (2014). Pour lire, il faut savoir à la fois décoder, déchiffrer et comprendre le sens de ce que l'on lit, cela est compliqué à réaliser pour de jeunes lecteurs. F. De La Haye (2014) affirme que la connaissance de la langue, de la phonologie, des sons est indispensable pour apprendre à lire, il faut donc travailler la conscience phonologique qui est la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage (syllabes, phonèmes). Sur ce dernier point, l'auteure rejoint la pensée de P. Cortès (2008) qui

considère que les élèves ont du mal à mémoriser les correspondances graphie-phonie, d'où l'importance de travailler la conscience phonologique. Comme R. Goigoux et S. Cèbe, F. De La Haye explique que les difficultés de lecture sont liées à des difficultés de compréhension : « Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner » (2014), ce qui rejoint les conclusions de l'étude IFE (2015). L'auteure affirme, comme S. Valdois (2003), l'importance de cibler les difficultés de l'apprentissage en lecture, identifier si elles viennent du décodage ou de la compréhension ou des deux, avant de commencer à différencier les activités pour certains élèves. Pour R. Goigoux et S. Cèbe (2006) qui se concentrent sur l'apprentissage de la lecture en CP, apprendre à lire revient à apprendre à identifier des suites de mots et à en comprendre le sens. En CP, l'enseignement de la lecture a pour but de rendre l'identification de mots rapide et efficace. Les auteurs citent la voie directe qui est celle qu'utilisent les lecteurs performants (2006) qui ont alors dans leur mémoire une image orthographique d'un mot souvent rencontré leur permettant de l'identifier rapidement. R. Goigoux et S. Cèbe (2006) expliquent que certains enfants ont du mal à apprendre à lire car ils ne sont pas suffisamment guidés pour mémoriser certains mots (les mots outils : dans, et, ou ...). La mémorisation de ces mots outils est essentielle pour faciliter la lecture des élèves, il est donc nécessaire qu'ils soient affichés en classe et accessibles aux élèves.

Sciences de l'Éducation

Du point de vue des Sciences de l'Éducation, L. Talbot et une équipe de chercheurs ont filmé plusieurs pratiques enseignantes au CP durant une année scolaire (2007). Suite à cette recherche, L. Talbot a dénoncé les recherches affirmant que les enseignants laisseraient de côté les élèves les plus faibles (2007). Il démontre le contraire en affirmant que les enseignants certes font souvent

appel aux bons élèves, mais que leur pratique serait avant tout centrée sur les élèves en difficulté afin de les faire progresser (2007). L. Talbot explique l'importance de l'effet maître en CP qui représenterait entre 10% et 20% des variations de l'apprentissage en lecture en CP, l'impact des pratiques enseignantes n'est donc pas négligeable (2007). L'idée de L. Talbot est en lien avec celles de S. Valdois (2003) et F. De La Haye (2014), qui considèrent que le rôle de l'enseignant dans cet apprentissage est essentiel. L. Talbot (2007), montre que pour que les élèves apprennent mieux à lire, il faut prendre en compte trois éléments : le contexte ou l'environnement de la classe, le comportement ou l'activité de l'enseignant dans la classe et la dimension personnelle ou cognitive. Les enseignants qui développent un effet maître positif sont ceux qui vont véritablement permettre aux élèves de progresser et de dépasser leurs difficultés (L. Talbot, 2007).

Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est un des points les plus importants de notre recherche. D'après Louis Legrand, cette pratique permet « de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève » (1998) et le niveau scolaire de chaque élève, ainsi, le maître adapte ses activités pour ses élèves en difficulté afin qu'ils puissent réussir leur scolarité. La différenciation pédagogique a deux objectifs : adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves ; prendre en compte la diversité individuelle de chaque élève pour arriver à un objectif pédagogique commun pour tous (Legrand 1998). P. Meirieu (1985) et P. Perrenoud (2005) expliquent eux aussi que cette pratique doit engendrer un objectif pédagogique identique pour tous les élèves, seuls les moyens pour y parvenir vont varier en fonction du niveau des élèves. Les objectifs poursuivis doivent donc être les mêmes pour l'ensemble de la classe, c'est la

« condition » de la différenciation. P. Meirieu définit la différenciation pédagogique de la même manière que L. Legrand (1998) en expliquant qu'il s'agit de « multiplier les itinéraires d'apprentissage » (1985) afin d'adapter les activités des élèves en fonction de leur niveau scolaire. P. Meirieu (1985) distingue deux types de différenciation : la différenciation successive qui consiste, pour l'enseignant, à se servir de supports, d'outils et de situations d'apprentissage diverses afin que chaque élève puisse trouver une méthode qui lui corresponde pour entrer de façon efficace dans l'apprentissage ; la différenciation simultanée qui consiste, elle, à donner aux élèves en difficulté dans certains domaines, un travail correspondant à leur niveau et qui leur permet de progresser à leur rythme. Pour P. Meirieu (1985), il s'agit, avec ce type de différenciation, d'établir « des plans de travail individuels », ainsi, les élèves avancent à leur propre rythme et sont évalués de façon individuelle selon leur savoir-faire à un moment donné de l'année scolaire. Il explique qu'avec « les groupes de besoins » (1985) l'enseignant prend en charge des petits groupes d'élèves qui en sont au même stade d'apprentissage et peut donc se consacrer à les faire progresser en fonction de leurs besoins, les élèves ont alors plus de facilités à comprendre, à apprendre et osent plus facilement parler de leurs difficultés. P. Perrenoud, lui, estime que la différenciation est une « discrimination positive » (2005) qui permet de différencier les élèves dans l'unique but de les aider. Il explique, comme L. Legrand (1998) et P. Meirieu (1985), que cette pratique agit sur les différences de niveau des élèves certes, mais que les objectifs d'apprentissage ne diffèrent en aucune façon. P. Perrenoud (2005) insiste également sur le fait que l'école doit permettre « à chacun d'accéder à une culture scolaire commune, celle de l'éducation de base » par le biais de la différenciation pédagogique. Pour l'auteur, cette pratique, en classe, doit être une « préoccupation » qui doit

Prendre en compte la diversité individuelle de chaque élève pour arriver à un objectif pédagogique commun pour tous .

concerner tous les enseignants. En effet, la différenciation pédagogique n'est plus vue comme un dispositif d'aide aux élèves en difficulté mais devient une modalité essentielle dans la construction de séances d'apprentissage, afin de prendre en compte la diversité des élèves. P. Perrenoud (2005) met en garde les maîtres en affirmant que différencier ne veut pas dire individualiser. La différenciation doit mener à un travail en groupes de besoins permettant à plusieurs élèves de même niveau de s'entraider et de progresser ensemble. Il ne faut donc pas individualiser les apprentissages d'un élève qui serait en difficulté mais au contraire lui faire partager ses difficultés avec d'autres élèves, via les travaux en groupes de besoins, de niveau, qui vont permettre aux élèves de coopérer pour parvenir à surmonter leurs difficultés et progresser (Perrenoud, 2005). P. Perrenoud explique également que les élèves doivent être confrontés à des problèmes afin de les surpasser pour progresser. Il est donc important pour un enseignant de comprendre que ce n'est pas parce qu'un élève est en difficulté qu'il ne doit réaliser que des travaux simples et réalisables entièrement par lui seul. En effet, même s'il est essentiel de mettre en confiance l'élève en le mettant en situation de réussite, un élève en difficulté doit se trouver face à des situations problèmes adaptées à son niveau qui l'aideront à progresser dans ses apprentissages. L'auteur met l'accent sur la prise en compte du rythme des élèves, rien ne sert de passer « trop » de temps sur une notion compliquée à comprendre pour l'élève, l'idéal est que toute une classe apprenne au même rythme mais de « façon différenciée » afin que chaque élève soit en réussite au même moment de l'année, sur les mêmes apprentissages (Perrenoud, 2005). Différencier est avant tout un travail d'équipe, entre les enseignants, entre les élèves et entre les enseignants et les élèves (Perrenoud, 2005). Pour permettre aux élèves de progresser de façon effective, l'enseignant différencie ses activités pour

les élèves en difficulté, mais les familles doivent également suivre cette pratique et s'adapter au niveau de leur enfant afin de le mettre en position de réussite dans différentes situations familiales qui se présentent à lui (Perrenoud, 2005). La différenciation et la mise en confiance, en réussite, d'un élève est donc le fruit d'une relation cohérente entre les familles et l'école. Annie Feyfant (2016) s'interroge elle aussi sur la différenciation pédagogique et la définit comme une « réponse à une hétérogénéité qui perturbe les pratiques d'enseignement, pour pallier les inégalités entre élèves en difficultés et les autres. » Pour A. Feyfant comme pour les enseignants que nous avons interrogés, la différenciation pédagogique est une « conviction » qui devient innée à l'enseignement. A. Feyfant suggère différentes pratiques de la différenciation : « offrir des textes selon le niveau de lecture des élèves, encourager l'utilisation du numérique, offrir des occasions de travailler en équipe, proposer de travailler avec un matériel différent pour une même tâche ». Ce sont des pratiques que nous avons vues mises en oeuvre durant nos observations. Au fil des lectures et observations en classe, nous avons retenu cinq façons de différencier : organiser des groupes de besoins et de niveaux, la différenciation successive, la différenciation simultanée, l'étayage plus ou moins intensif lors des lectures et l'aide apportée aux élèves les plus performants. Pour obtenir ces données et les analyser, nous avons utilisé une méthodologie décrite dans la suite de cet article.

MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNÉES

Méthodologie

Nous avons choisi de traiter le sujet de l'apprentissage de la lecture au CP et surtout la mise en place d'une différenciation en faveur des élèves en difficulté car beaucoup de questions se posent à ce sujet. Comment apprendre à lire à des élèves de six ans,

comment repérer les élèves en difficulté, de quelle façon les aider ? Voici

un tableau récapitulatif de la méthodologie utilisée :

TABLEAU N°1
Méthodologie

| | |
|-----------------------------|--|
| 1^{re} étape | Nous avons d'abord réalisé un tri parmi les diverses informations recueillies sur le sujet et avons choisi d'utiliser les références qui nous paraissaient les plus pertinentes. |
| 2^e étape | Il a fallu effectuer quatre entretiens et observations de séances de lecture avec des enseignants de CP rencontrés durant nos stages de Master (cf. Annexes). |
| 3^e étape | À l'aide des données obtenues, nous avons construit une analyse basée sur la comparaison entre les recherches réalisées par les chercheurs, ce que nous ont dit les enseignants lors des entretiens et ce que nous avons observé de leur pratique sur le terrain. |
| 4^e étape | Nous avons réalisé notre analyse à partir d'une description des pratiques enseignantes sur la base des critères suivants : la réalisation de séances/séquences de lecture ; la question des élèves en difficulté ; la mise en place d'une différenciation pédagogique en classe ; l'évaluation en lecture ; la formation des enseignants ; l'efficacité de la pratique enseignante qui doit entraîner une progression pour les élèves en difficulté ; une séance typique de lecture en classe. |
| 5^e étape | Nous avons effectué une critique de la mise en place d'une différenciation pédagogique dans chaque classe observée. |
| 6^e étape | Il a fallu comparer les pratiques de chaque enseignant afin de voir lesquelles sont les plus efficaces concernant la progression en lecture des élèves. |
| 7^e étape | Enfin, nous avons comparé les travaux des chercheurs avec ce que nous avons observé sur le terrain par rapport aux trois catégories choisies : la mise en place d'une différenciation pédagogique permet de favoriser plus ou moins l'entrée dans le code, et apporte plus ou moins de solutions aux problèmes rencontrés ; l'évaluation des apprentissages en lecture ne se fait pas de manière différenciée ; la formation des Professeurs des Écoles dans l'enseignement du décodage/encodage est insuffisante. |

Cette recherche compréhensive et descriptive de ce qui est mis en œuvre dans les classe se focalisera sur les trois catégories d'observables retenues:

- La mise en place d'une différenciation pédagogique permet de favoriser plus ou moins l'entrée dans le code, et apporte plus ou moins de solutions aux problèmes rencontrés.

D'après nos observations et nos lectures, les groupes de besoins, la différenciation simultanée et la différenciation successive permettent d'observer de réels progrès d'apprentissage dans le domaine de la

lecture pour les élèves en difficulté. Cependant, donner un travail identique à tous les élèves avec étayage de l'enseignant durant l'activité de lecture apporte moins de progrès. La différenciation pédagogique en faveur des élèves les plus performants n'aurait aucun impact sur les élèves en difficulté. Il serait donc pertinent de favoriser le travail en groupes de besoins, la différenciation simultanée (donner aux élèves un travail correspondant à leur niveau / activité simplifiée, raccourcie / plans de travail) et la différenciation successive (se servir de supports et outils variés pour mettre en place les situations

d'apprentissage / travaux de groupes, individuels, numérique, visuels, etc.). Un seul enseignant sur les quatre observés utilise la différenciation successive puisqu'il travaille à partir de l'outil numérique pour ses élèves en difficulté ; trois enseignants sur les quatre observés travaillent par le biais de groupes de besoins pour favoriser la progression de leurs élèves en difficulté ; les quatre enseignants observés utilisent la différenciation simultanée, l'un d'entre eux donne plus ou moins de travail à faire, les trois autres enseignants préparent, en amont des séances, des activités adaptées au niveau de chacun de leurs élèves. Ici, des chercheurs tels que F. Simon (2007), P. Meirieu (1985), P. Perrenoud (2005) et R. Goigoux (2015) permettent d'identifier les différentes mises en place d'une différenciation pédagogique en classe. Cependant, affirmer qu'une méthode est meilleure qu'une autre pour faire progresser les élèves reste délicat. En effet, d'autres facteurs entrent en jeu.

Les enseignants doivent bénéficier d'une formation spécifique au repérage des difficultés en lecture.

- L'évaluation des apprentissages en lecture ne se fait pas de manière différenciée.

E. Nonnon et R. Goigoux (2007) proposent de faire des évaluations différenciées en fonction des capacités des élèves. On peut observer que deux enseignants sur les quatre observés pratiquent des évaluations différenciées en lecture alors que les deux autres n'en pratiquent pas. L'évaluation différenciée va permettre aux élèves d'être en réussite en situation d'évaluation ce qui peut leur donner l'envie de progresser. Cependant, l'évaluation non différenciée mettra les élèves en difficulté face à un échec mais permettra à l'enseignant de voir quel domaine de la lecture il doit approfondir pour les aider à progresser. La question qui se pose ici est celle des moyens pris pour mesurer les progrès des élèves dans leurs compétences en lecture et donc de savoir quelle évaluation privilégier. En organisant une évaluation différenciée,

on sait que l'élève en difficulté aura plus de facilité à réussir mais son niveau par rapport aux attentes de fin de CP ne sera pas forcément représenté puisque l'élève n'aura pas été confronté à la difficulté. Au contraire, en organisant une évaluation non différenciée, l'enseignant sait dès le départ que les élèves en difficulté n'y arriveront pas et seront confrontés à la difficulté. Cependant, via cette méthode, l'enseignant pourra constater ce qui ne va pas par rapport à ce qui est attendu des élèves en fin de CP. La solution serait peut-être d'alterner ces deux types d'évaluation afin que les élèves ne soient pas tout le temps en échec mais parfois tout de même confrontés à la difficulté.

- La formation des Professeurs des Écoles dans l'enseignement du décodage/encodage est insuffisante.

Plusieurs chercheurs tels que S. Valdois (2003) ; P. Perrenoud (2005) ; F. De La Haye (2014) estiment que les enseignants doivent bénéficier d'une formation spécifique au repérage des difficultés des élèves en lecture et à la façon de différencier pour adapter les apprentissages à chacun. Les enseignants interrogés eux-mêmes expliquent ne pas être suffisamment formés pour apprendre à lire aux élèves de CP (cf. Annexes), pour repérer leurs difficultés et pour les aider malgré la mise en place de certains dispositifs ayant pour but d'aider les élèves³. Les enseignants souhaiteraient être mieux formés concernant le domaine de l'apprentissage de la lecture au CP car c'est un apprentissage qui ne doit pas être réalisé à la légère sous peine de voir apparaître l'illettrisme. Tous les enseignants interrogés déclarent que leurs élèves ont progressé tout au long de l'année. Si cela est remarquable dans les groupes de besoins organisés par les trois enseignantes interrogées qui voient les difficultés diminuer, pour le quatrième, cela est moins visible. En effet, il ne différencie pas les activités données aux élèves mais donne moins de travail à faire aux élèves en difficulté pour ne pas les surcharger.

3. Activités Pédagogiques Complémentaires Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

Ses élèves progressent moins rapidement que dans les autres classes de CP observées, on peut alors s'interroger sur sa manière de différencier pour aider ses élèves les moins à l'aise en lecture.

CONCLUSION

L'apprentissage de la lecture, du code en classe de CP, est un apprentissage complexe que de nombreux chercheurs analysent depuis plusieurs années. Il amène les enseignants à se servir de la différenciation pédagogique qui devient incontournable au sein de tous les domaines d'apprentissage pour venir en aide aux élèves les plus en difficulté face à la lecture. C'est d'ailleurs une des compétences attendues des professeurs des écoles puisque, d'après la compétence P3 du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, les professeurs doivent « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. » (BO n°30, 2013). À la lecture de différents ouvrages et articles ainsi qu'au vu des observations et entretiens effectués avec des enseignants de CP, nous avons répertorié différentes mises en œuvre de différenciation pédagogique susceptibles d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Pour répondre à notre problématique, nous avons mis en avant cinq façons d'organiser une différenciation péda-

gogique dans sa classe : les groupes de besoins et de niveaux, la différenciation successive, la différenciation simultanée, l'éclatement plus ou moins intensif et l'aide apportée aux élèves les plus performants. D'après nos observations et les entretiens effectués, il semblerait que pour aider leurs élèves en difficulté d'apprentissage du code en lecture, les enseignants favoriseraient le fonctionnement en groupes de besoins mais favoriseraient aussi la différenciation simultanée qui consiste, comme nous l'avons déjà définie, à donner aux élèves un travail correspondant à leur niveau (activité simplifiée ou raccourcie), à donner une activité différente de celle du reste de la classe, à mettre en place des plans de travail. Pour cela, les enseignants prennent de leur temps libre, en amont des séances de lecture, pour préparer ces activités, ces textes de lecture adaptés aux différents niveaux de leurs élèves. Ainsi les élèves sont au plus près de leur Zone Proximale de Développement (D'après Vygotski, « la ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. »⁴) et sont donc plus enclins à être en situation de réussite lors de leur apprentissage en lecture. En effet, trois des enseignants interrogés ont constaté de réels progrès chez leurs élèves (entrée dans le décodage, accès à une lecture plus aisée, la lecture n'est plus une suite de lettres sans véritable sens), ce qui peut prouver que la différenciation pédagogique aide les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture et produit des effets de progression sur l'apprentissage du code ■

4. http://differentiation.org/pdf/notion_zpd.pdf

BIBLIOGRAPHIE

Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.12-15-18. Récupéré du site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Cortes, P. (2008). Apprentissage de la lecture aux élèves en difficulté. Récupéré du site Académie Nancy-Metz : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/spip.php?article397>

De La Haye, F. (2014). Lecture : apprentissage et difficultés, p.1-4-6-11
Récupéré du site Réseau Canopé académie de Rennes : <http://canope.ac-rennes.fr/sites/default/files/ckfinder/files/Lecture-apprentissage-et-difficultes.pdf>

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1998). Nathan Université. 2^e édition (Legrand, 1998), p. 762

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe *Dossier de veille de l'IFE, n°113*, novembre. Lyon. Récupéré du site ENS Lyon : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

Goigoux, R. & Cebe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école – Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz, Collection Savoirs pratiques éducation, p. 19 à 29.

Goigoux, R. (2015). Rapport IFE : Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, p.25-26-38-46-47-56- 57-58-63-64-103-104-256-303-351-394-395. Récupéré du site Institut Français de l'Éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Meirieu, P. (1985). La pédagogie différenciée: l'essentiel en une page. *Cahiers pédagogiques, n°239*.

Nonnon, E. & Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères, n°36*, p. 5-7-31.

Perrenoud, P. (2005). Différencier : un aide mémoire en quinze points. *Vivre le primaire, n°2*, mars-avril, 34, p.1-2-3. Récupéré du site Université de Genève : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_03.pdf

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013), p.4. Récupéré du site education.gouv : http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html-Competences_communes_a_tous_les_professeurs

Simon, F. (2007). Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves dans une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire. *Repères n°36*, p. 81-82-86-91.

Socle Commun de Connaissance, de Compétence et de Culture Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015, p.3. Récupéré du site eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

Talbot, L. (2007). Pratiques d'enseignement au CP et élèves en difficultés., p.1-2-3. Récupéré du site Congrès International AREF : http://www.congresintaref.org/acte_cd.php?act=show&cont_id=541

Valdois, S. (2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture, p.4-5-6-8-9- 10-11. Récupéré du site Scérén CNDP-CRDP : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/valdois.pdf>

ANNEXES



ANNEXE N°1

Portraits des enseignants

| | Véronique (enseigne en CP depuis 2 ans) | Gwendoline (enseigne en CP depuis 4 ans) | Jean (enseigne en CP depuis 8 ans) | Carole (enseigne en CP depuis 10 ans) |
|---|--|---|--|--|
| Type d'école | Ecole rurale | Ecole urbaine | Ecole rurale | Ecole urbaine |
| Nombre d'élèves dans la classe | Double niveau GS/CP (8 CP) | 28 élèves de CP | 19 élèves de CP | 22 élèves de CP |
| Les séances/séquences de lecture | 5 séances de lecture par semaine. Utilisation d'albums de littérature de jeunesse. Méthode de lecture « À l'école des albums ». Méthode des alphas. 2 découvertes de textes par semaine. | 3 séances de lecture-compréhension de texte par semaine. 1 séance de phonologie par semaine. 1 séance en lecture fonctionnelle par semaine. Méthodes de lecture « Grand Large » et « Ribambelle ». Utilisation d'albums de littérature de jeunesse. 3 découvertes de texte par semaine. | 5 séances de lecture par semaine. Méthode de lecture « À l'école des albums ». Méthode des alphas. Méthode Borel-Maisonny. 5 découvertes de texte par semaine (hors albums). | 2 séances de lecture chaque jour. Utilisation d'albums de littérature de jeunesse, de contes, de comptines. 1 ou 2 découvertes de texte par semaine. |
| Les élèves en difficulté | 4 élèves moins avancés dans le domaine du lire-écrire. | 7 élèves éprouvent des difficultés dans divers domaines de l'apprentissage de la lecture. | 6 élèves en difficulté de lecture. | 6 élèves en difficulté de lecture. |

| | Véronique (enseigne en CP depuis 2 ans) | Gwendoline (enseigne en CP depuis 4 ans) | Jean (enseigne en CP depuis 8 ans) | Carole (enseigne en CP depuis 10 ans) |
|-------------------------------------|---|---|--|---|
| La différenciation | Ateliers de lecture. Utilisation du numérique « clicmaclasse ». Complexification ou simplification des textes donnés à lire aux élèves. Activités différenciées préparées en amont des séances de lecture. Groupes de besoins. Pas plus de 3 élèves en APC. | Moins d'exercices et mots plus facilement décodables. Groupes de besoins. Groupes de remédiation. Plans de travail. Activités différenciées préparées en amont des séances de lecture. | Différenciation centrée sur la quantité de travail donnée aux élèves. Pas d'activités différenciées. Jean étaye les apprentissages en situation. Mots plus ou moins déchiffrables dans les textes qu'il produit. | Activités différenciées. Panel d'exercices différenciés adaptés aux niveaux des élèves. Activités différenciées préparées en amont des séances de lecture. Trois textes différents préparés pour aborder une même histoire. Groupes de besoins. |
| L'évaluation | Évaluation quotidienne (cahier du jour). Évaluation bilan. Évaluations différenciées. | Cahier de réussite. Évaluations non différenciées. | Évaluation par le biais d'une écoute et d'une observation quotidienne. | Observation au jour le jour. Évaluations non différenciées. |
| La formation des enseignants | Formation initiale en STAPS. Enseignants jamais suffisamment formés. Formation par partage d'expériences entre collègues. | Formation initiale à l'IUFM. Stages de master MEEF formateurs. Formation grâce aux échanges avec les collègues et le travail sur le terrain. Enseignants pas suffisamment formés pour déceler les difficultés des élèves. | Formation initiale à l'École Normale. Enseignants non formés pour enseigner la lecture ou pour déceler les difficultés des élèves en lecture. Auto-formation. | Formation initiale à l'IUFM. Aucune formation pour l'enseignement du décodage-encodage. Auto-formation. Formation par l'échange d'expériences avec les collègues. |
| La pratique enseignante | Les élèves ont progressé depuis septembre. Importance de la posture enseignante, bienveillante. | De moins en moins d'élèves dans le groupe de besoins (8 en début d'année ; 2 en fin d'année). L'enseignant doit donner l'envie de lire à ses élèves. | Élèves en progrès, ils se rendent compte qu'ils ont des difficultés. Pas de progrès réels observés dans le domaine de la lecture. | De moins en moins d'élèves dans le groupe de besoin (8 en début d'année ; 2 en milieu d'année). Importance de la diversité des personnalités enseignantes qui contribuent chacune à la progression des élèves. |

ANNEXE N°2

Extraits d'entretiens

Carole

Différenciation

M : *Quels dispositifs tu mets en place pour aider ces élèves ? Par exemple des groupes de besoins*

C : Oui alors je les prends séparément. Tous les deux je les mets avec les quatre qui sont le plus en difficulté quand on fait une découverte de texte, pour qu'ils en soit à peu près au même niveau. On essaye de chercher l'intérêt, pourquoi on va lire le texte, pourquoi on a envie d'aller voir ce qui est écrit, parce qu'on veut connaître la suite. On cherche la motivation. On est plus sur des jeux pour repérer les sons, des choses comme ça. On est plus dans le ludique avec ces enfants là que dans la réelle lecture. Et puis on fait des jeux de phonologie, on travaille beaucoup sur la phonologie, sur l'apprentissage des lettres. Je les prends en soutien pour retravailler les lettres qu'on a vues dans la semaine, là où ça coince et pour faire du découpage de syllabes. On reprend un peu le travail de maternelle.

M : *D'après toi, en quoi cela aide les élèves ?*

C : J'espère que ça aide les élèves. On travaille vraiment sur la motivation, donc vu que c'est ce qui leur manque pour la plupart, enfin au moins pour ces deux enfants là. Je me dis que si je ne faisais pas ces découpages, les prendre en groupes, ils seraient perdus dans la masse, parce que la plupart ont compris. Donc la motivation ne serait plus du tout là parce qu'on serait trop loin de ce qu'ils peuvent atteindre. Donc il faut vraiment être, dans ce qu'on appelait avant la Zone Proximale de Développement. Donc je reste au plus près de ce qu'ils peuvent atteindre, parce que sinon, ils seraient noyés dans le lot et voilà, ces deux là, je les aurais perdus depuis longtemps.

M : *Tu fais des activités de remédiation, qu'est-ce que tu fais plus particulièrement ?*

C : Les activités de remédiation, c'est surtout le travail individuel. On revient les remotiver, leur segmenter le travail. Leur dire bon bah voilà ta première tâche c'est ça, elle est où la lettre ? Maintenant on la relie avec celle là puis on fait un son. Donc c'est vraiment leur segmenter le travail. C'est aussi de leur donner moins de travail que les autres, des activités plus courtes avec, je ne sais pas, s'il y a cinq mots à compléter, eux n'en auront que deux ou trois, c'est déjà plus facile. Ils ont des fiches de lecture aussi plus faciles. Les textes de lecture, je les adapte, je mets des mots moins compliqués, des mots plus courts avec des sons moins complexes. Quand on est en soutien, on passe par le jeu, par le ludique, les activités de remédiation passent par des jeux de cartes par exemple. C'est exactement la même chose, on est toujours dans la lecture mais ils ont l'impression de jouer aux cartes donc comme c'est plus ludique, c'est plus facile.

M : *Tu fais de la différenciation. Comment tu as fait ce choix de mettre en place tes activités différenciées ?*

C : En fait, on sait bien, quand on est jeune enseignant, qu'il faut différencier, c'est une évidence. Puis on le voit dans la classe, quand on voit que les enfants ne suivent plus, on se dit bien qu'il faut proposer quelque chose mais pour trouver ces activités là, on va dire que c'est au fur et à mesure de l'expérience, de ce dont on parle avec les collègues ou sur des sites aussi. On lit aussi beaucoup de choses. Donc au fur et à mesure, c'est l'expérience qui construit tout un panel d'exercices et on pioche en fonction des élèves. Par exemple, ce que je fais cette année avec ces deux enfants là, je ne faisais pas la même chose l'année dernière, parce que ce n'étaient pas les mêmes difficultés, ce n'était pas les mêmes enfants. L'année dernière, c'était des enfants très motivés mais qui voulaient aller trop vite. Donc on s'adapte, on a tout un panel d'exercices, de choses dans la tête ou dans les classeurs et puis on pioche au fur et à mesure des besoins des enfants, on complète au fur et à mesure des années.

M : *D'après toi, c'est efficace tout ce que tu mets en place ?*

C : J'espère. Oui, parce-que ces enfants là, si on ne différenciait pas, je pense qu'on aurait beaucoup moins de résultats en fin d'année, même si on sait bien qu'ils n'arriveront sans doute pas au niveau des plus performants, mais au moins ils progressent par rapport à où ils en étaient. Si on ne différenciait pas, il y aurait beaucoup moins de progrès.

M : *Comment tu vois cette progression ?*

C : Déjà dans leur niveau de lecture, aussi dans leur niveau d'autonomie devant la lecture. Quand on leur donne un texte, les enfants en grande difficulté souvent, oh là là, il y a plein de lettres dans tous les sens. Quand on voit qu'ils commencent d'eux-

mêmes à prendre leur crayon et entourer ce qu'ils savent lire tout seul, comme on commence à le faire, en début d'année ils ne le faisaient pas, ils regardaient les lettres ou ils coloriaient une lettre dans le mot, maintenant, ils colorient des mots. Ça veut dire qu'ils commencent à comprendre qu'une lettre, ce n'est pas suffisant, donc on voit qu'ils ont progressé puisqu'ils colorient des mots en entier. Et puis au bout d'un moment, ils colorient des petits bouts de phrase. C'est sur ces petites choses là.

M : *Lorsque tu prépares tes séances ou séquences de lecture, tu prépares en même temps des activités différenciées ?*

C : Oui tout de suite. Quand j'ai commencé mon travail sur le loup là, je sais bien que j'ai dans la classe au moins quatre niveaux de lecture différents, donc là aujourd'hui, j'ai fait trois textes différents. Et je les prépare tout de suite parce-qu'il faut bien penser tout de suite à ton organisation. Comme j'ai trois groupes et que je ne peux pas faire la même chose en même temps, pendant que je vais lire avec celui là, il faut bien que je prépare l'activité d'autonomie en annexe. Donc je sais que eux seront en autonomie, avec ce groupe là, je prépare un texte adapté. Donc c'est au fur et à mesure. Je ne prépare pas toute ma séquence, on va dire je ne prépare pas mon groupe classe et après les activités remédiées, je n'ai pas un groupe classe, on va dire que j'en ai quatre groupes classe. Donc je prépare les quatre en même temps au fur et à mesure des étapes.

M : *Dans tes temps de soutien, le soir, c'est toi qui choisis tes élèves ? Est-ce que les parents ont leur mot à dire ?*

C : Oui, c'est une activité en dehors du temps scolaire donc ce n'est pas une activité obligatoire. On est obligé de leur demander, quand je choisis mes élèves en difficulté, je mets un mot dans le cahier et je demande « acceptez-vous que je prenne votre enfant en soutien ? ». Je dois avoir l'autorisation. Je choisis les enfants en fonction de ce que je veux travailler. Là, j'ai vraiment envie qu'il y en ait trois qui décollent parce qu'une fois qu'ils auront décollé ça sera plus simple. Je prends les trois enfants. Sur les deux très en difficulté de lecture, je n'en prends qu'une. Le deuxième, je sais que le soutien ne va rien lui apporter. Ce soutien là ne va pas l'aider, ce dont il a besoin, c'est d'une aide extérieure qui n'est pas dans mes compétences. Donc lui rajouter du scolaire, ça ne va servir absolument à rien à part à le dégoûter un peu plus. Donc j'attends que le suivi extérieur soit mis en place. Ceux pour qui du temps scolaire en plus peut servir, je les prends. Par exemple, cette année j'ai proposé, il y en a deux qui ont refusé.

Evaluation

M : *Comment tu évalues les apprentissages en lecture ?*

C : L'évaluation se fait au jour le jour déjà, sur une petite fiche de travail, quand ils sont en autonomie, je vois ce qu'ils peuvent faire, quand je regarde dans leur cahier, quand je suis avec eux et que je les fais lire. Et puis, avec Hélène, ma collègue de CP, on a choisi aussi de faire des évaluations à un moment donné pour savoir où ils en sont à un point donné. Donc il y a deux sortes : il y a l'évaluation continue et tout le temps. En maths par exemple, il y a le petit bilan à la fin du cap'maths et puis il y a l'évaluation de fin novembre début décembre pour prendre une photo de la classe, à ce moment là, c'est une photo de la classe. Alors c'est

sûr qu'il y a des enfants qui vont louper l'exercice par exemple. Parce-qu'ils n'ont pas compris la consigne ou parce qu'ils étaient malades. Moi je sais que j'ai l'évaluation continue donc après, je module. Dans les livrets je module. Je sais où ils en sont en gros, dans les évaluations, je ne suis pas trop étonnée. Les choses sur lesquelles je vois que toute la classe flanche, par exemple la phrase, je me dis voilà ça c'est à moi de reprendre. Mais c'est vrai que ces évaluations là, de la photo de la classe, elles servent vraiment au collectif, dire bah voilà, toute la classe a loupé la phrase, ça veut dire que c'est moi qui ne l'ai pas assez travaillée. Donc c'est plus une photo de la classe pour voir ce que moi j'ai à retravailler parce-qu'en gros leur niveau je le connais, je sais où ils en sont.

M : *Est-ce que tu différencies les évaluations ?*

C : Non. C'est une question qu'on se pose tous les ans. C'est une question où on dit bah oui mais ça sert à quoi de donner un texte à cet enfant là alors que de toute façon on sait très bien qu'il a du mal à lire les syllabes. Donc on en a encore reparlé parce-que c'est quelque chose de très compliqué, il y a deux écoles on peut dire. L'année dernière on a eu une grosse discussion par rapport à ça avec l'inspecteur qui disait qu'il fallait faire un livret où les enfants étaient en réussite. Mais, moi ce qui me gêne c'est que les parents ont un livret en réussite donc ils vont dire bah c'est bon, la

maîtresse m'a dit que c'était difficile, je l'ai vu deux fois en rendez-vous, elle m'a fait venir pour avoir un bilan orthophoniste et tout ça mais les évaluations ça va donc on ne s'inquiète pas trop. Alors l'inspecteur c'est oui mais à force de leur dire qu'ils sont en difficulté ça stresse les parents. Oui, mais ils ont aussi leur rôle à jouer les parents là dedans. Donc le livret, je le vois vraiment pour dire, pour alerter certains parents, pour dire, voilà le niveau général de la classe, voilà ce qu'on doit savoir faire en CP et voilà où en est votre enfant. Pour aussi dire vous avez aussi votre part de travail, il faut faire les devoirs, il faut lui faire faire des jeux pour le soutenir. Pas obligatoirement faire des devoirs pour faire du bachotage mais c'est pour les aider, pour les enfants en difficulté. Pour arrêter de jouer que à la Barbie mais on peut aussi jouer aux petits chevaux pour apprendre à compter. Il faut que les parents prennent aussi leur part de responsabilité. Donc oui, on fait les mêmes évaluations pour tout le monde.

Formation

M : *Sur la formation des enseignants, est-ce que tu penses qu'ils sont suffisamment formés concernant l'enseignement du décodage-encodage ?*

C : Non. Il n'y a aucune formation. Enfin moi, tel que je l'ai vécu, ça fait quelques années, mais il n'y avait aucune formation. On nous disait ce qu'il ne fallait pas faire, ça c'était pas bien, ça c'était pas bien. En plus on était à l'époque où il y avait la bataille entre la méthode globale et la méthode syllabique, il y avait soit l'une, soit l'autre et rien au milieu et c'était la grande bataille, donc il ne fallait surtout pas faire de méthode syllabique, surtout pas faire de méthode globale, donc nous on ne savait pas quoi faire. Quand je suis sortie de l'IUFM, non on n'avait pas de formation parce-que ... Alors vous, vous je ne sais pas si vous en avez beaucoup mais je ne suis pas persuadée non plus. Je ne suis pas persuadée qu'on apprenne. Si je me revois enseignante au début, je pousserais des hurlements mais ouais, on se forme par nos propres moyens, pas en animation pédagogique non plus hein il faut être clair. On a des heures obligatoires. Non, on se forme par les lectures, on achète des bouquins à nos frais c'est surtout ça, par l'échange avec les collègues, ça c'est super formateur et puis vous, j'espère qu'on vous donne des billes quand vous venez en stage mais c'est vrai qu'une fois qu'on est dans sa classe, on ne peut plus aller voir dans les autres classes et c'est vrai que le plus formateur c'est ça. Ce qui m'a beaucoup apporté c'est d'être un moment détachée en tant que maître formateur, d'avoir été dans les classes des jeunes collègues et de voir des choses, de dire ah bah oui tient, ça me fait réfléchir sur ma propre pratique parce qu'en classe on est tout seul, il n'y a personne pour nous voir, il n'y a personne pour nous dire si c'est bien ou pas parce que l'inspecteur il vient une fois tous les quatre ans donc voilà. Non, on se forme entre nous, entre collègues, dans la lecture et dans ce qu'on trouve. Les enseignants ils devraient aller à l'ESPE parler de leur pratique. Parler de sa pratique, échanger sur sa pratique ça nous fait progresser nous, ça fait progresser les autres aussi.

M : *D'après toi, les enseignants sont suffisamment formés pour déceler les difficultés des élèves en lecture ?*

C : Dans la lecture en particulier, pas vraiment. Pour déceler les problèmes, c'est vrai qu'il y a eu depuis quelques années un effort de fait sur les formations pour les enfants souffrant de dyslexie, on commence à avoir une formation. Je ne sais pas ce qu'il en est à l'ESPE mais nous on en a un petit peu. On peut s'inscrire à des modules comme ça. On sort de la norme, les enfants qui ont des troubles, mais les enfants qui n'ont pas de troubles, non. Ceux qui sont dans la petite moyenne et qui ont du mal, non. La petite puce là, je pense que c'est un manque de motivation, mais je n'ai pas trop de solutions pour elle. Elle n'a pas l'air d'avoir de troubles de l'apprentissage, elle n'a pas de problème apparemment dans son milieu social donc je vois bien qu'elle n'apprend pas, qu'elle n'apprend pas aussi vite que les autres, ça ne rentre pas, donc je mets ça sur le compte de la motivation, mais je n'ai pas été formée pour voir quelles peuvent être les autres difficultés.

M : *Est-ce que tu as été formée pour aider les élèves en difficulté de lecture ?*

C : Moi j'ai eu la chance de commencer ma carrière, quand j'étais au Mans, par être maître surnuméraire en ZEP. J'ai été maître surnuméraire détachée à la lecture. Donc j'ai eu la chance à ce moment là d'aller dans les autres classes, de voir comment ils travaillaient et puis on faisait partie d'un groupe de réflexion sur la lecture donc à ce moment là, je me suis auto-formée, entre collègues, sur ça. Mais si je n'avais pas eu la chance d'être maître surnuméraire, non.