

# Pratiquer une pédagogie différenciée en vue d'enrichir la compétence de lecture dans le secondaire

■ Bahar Yaras

Diplômée de la Haute École de Bruxelles – Brabant – Unité structurelle DeFré

*Cet article rend compte d'une recherche qui s'est donné pour objectif de proposer et d'analyser un dispositif pratique, expérimenté dans des classes de secondaire, et visant l'application d'une démarche différenciée sur l'appropriation et la consolidation des habiletés de lecture.*

## A. INTRODUCTION

Qu'est-ce qu'un lecteur accompli ? Disposons-nous, concrètement, de balises déterminant le niveau précis d'acquisition des compétences de lecture de chacun de nos élèves ? Une fois posé un diagnostic relativement précis, de quels outils bénéficions-nous afin de faire face à l'hétérogénéité des résultats obtenus ? La succession de ces réflexions m'a menée à me questionner sur les possibilités d'accompagner chacun de mes élèves sur ce chemin long et personnel qu'est celui de l'apprentissage de la lecture. Un nombre considérable de solutions ont été jugées envisageables, quelques fois exécutables mais rarement congruentes. Finalement, comment braver les obstacles liés non seulement à la pluralité des profils d'apprentissage, mais également aux spécificités de chacun des adolescents dont l'apprentissage de la lecture m'est confié ?

## B. CADRE THÉORIQUE

### 1. La différenciation pédagogique

Le besoin d'une pratique différenciée des apprentissages découle d'un constat indéniable (Burns cité par Feyfant, 2016) : celui de la pluralité des caractéristiques propres à chacun des apprenants.

Les spécialistes de la différenciation s'accordent à qualifier les différences scolaires de « socialement construites » (Kahn, 2010, p. 8). En effet, elles sont le résultat du regard extérieur de l'observateur (en l'occurrence, l'enseignant) qui les détecte, les classe et par là, institue les différences entre ses élèves. Il est vrai que ces dissemblances

sont initialement objectives, mais dans la mesure où certaines sont sélectionnées comme significatives et d'autres sont négligées, il s'agit là d'un repérage établi par l'observateur, se basant sur son propre système de critères.

Par ailleurs, dans certains cas d'échecs scolaires, ces différences socialement construites provoquent des malentendus sociocognitifs, pouvant être présentés comme des « désajustements relationnels de l'élève avec la culture scolaire » (Kahn, 2010, p. 87). L'élève en difficulté ne percevrait pas ce qui est spécifique et essentiel à ladite culture. Quelquefois, alors même que l'apprenant conçoit les "règles du jeu" de l'école, il pourrait les rejeter pour diverses raisons. Ainsi, l'élève soumis à un nouveau savoir rencontre un obstacle, celui de la culture scolaire à laquelle il doit inévitablement s'acclimater, ce qui lui impose donc de passer par une certaine acculturation afin d'apprendre selon le modèle scolaire proposé (ou imposé). L'un des chemins empruntables pour contrer ce malentendu est la mise en exergue des savoirs travaillés en trois temps, en commençant par une contextualisation (par le biais d'activités concrètes), poursuivant par une décontextualisation (à travers des moments d'explicitation du savoir en jeu) pour terminer par une recontextualisation (permettant à l'élève d'envisager les nouvelles situations dans lesquelles ce savoir peut être transféré). La mobilisation permanente de ce questionnement avec les élèves leur permettrait de saisir les attentes explicitement annoncées et ainsi, d'éloigner le risque du malentendu sociocognitif.

Après avoir abordé la question des différences, tentons à présent de circonscrire le concept de pédagogie différenciée, en confrontant diverses approches le définissant. D'abord, la différenciation implique une « multiplication des itinéraires d'apprentissage » (Meirieu, 1987). En effet, elle se donne pour premier moyen la diversité des chemins empruntables en vue d'atteindre un objectif pédagogique, selon ses propres spécificités. Ensuite, elle porte le statut de « pédagogie de processus. Elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propre itinéraire d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire » (Przesmycki, 1991, p. 10). Il est intéressant de retenir la notion d'explicitation, qui s'ajoute à la pluralité des itinéraires d'apprentissage. Enfin, l'optimisation des conditions de travail est un dernier objectif qu'elle se donne, afin que « chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1997, p. 56) par une utilisation de toutes les ressources disponibles et une variation des paramètres de ces ressources.

## 2. La lecture

Nous envisageons la lecture comme un processus actif, mettant son praticien en activité cognitive. Cette approche, soutenue par Giasson (2007), implique une manœuvre dynamique de stratégies de lecture en vue d'aboutir à l'élaboration constante, et donc

active, d'hypothèses de sens et de vérification de celles-ci. Cette construction de sens variera à la lumière des différences des lecteurs, dont les expériences antérieures, les connaissances liées au monde et au texte sont distinctes. La somme de ces apports aboutira à une lecture propre à chacun.

Non seulement la lecture exige une approche active et constructive, mais elle met également en relation tout lecteur (avec ses processus, ses structures cognitives et affectives) et texte (comprenant l'intention de l'auteur, sa structure et son contenu) dans un contexte particulier (que l'on peut déterminer sur trois axes : psychologique, social et physique). En ce sens, elle est qualifiée d'interactive (Giasson, 2007), et son efficacité dépendra de la corrélation entre ces trois variables.

Parmi les facteurs qui déterminent le lecteur, Giasson (2011) distingue diverses catégories d'habiletés, dénommées processus, simultanément mobilisées lors de toute lecture :

- » les microprocessus : rendent possibles l'appréhension des informations regroupées au sein d'une phrase. Cette compétence réunit la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots ainsi que la micro-sélection.
- » les processus d'intégration : contribuent à l'élaboration de liens entre les propositions ou les phrases (compréhension adéquate du réseau anaphorique et des articulateurs textuels, saisie des inférences).
- » les macroprocessus : permettent une compréhension globale du texte, qui apparaît donc sous la forme d'un tout cohérent. Les enjeux ici sont l'identification des idées principales du texte, la construction de résumés ainsi que la reconnaissance et l'exploitation de la structure textuelle.
- » les processus d'élaboration : laissent place au dépassement du texte. Les principales compétences mises en jeu sont la prédiction, l'imagerie mentale, la réaction émotionnelle et l'intégration de l'information nouvelle en lien avec ses connaissances préalables.
- » les processus métacognitifs : représentent des outils guidant le lecteur dans sa construction de sens. De cette manière, l'élève aura la possibilité d'évaluer sa compréhension, de s'ajuster si nécessaire au texte et au contexte.

Idéalement, tous ces processus mentaux s'agencent de façon complémentaire en vue d'aboutir à une littératie équilibrée (Taberski, 2014), alternant harmonieusement temps d'explication des stratégies (par la mobilisation des processus métacognitifs) et moments de lecture. Cette notion nous rappelle l'un des socles de la différenciation : la division des apprentissages en trois temps (contextualisation, décontextualisation et recontextualisation de la stratégie travaillée) et témoigne de la possibilité d'une collaboration entre lecture et différenciation.

Par ailleurs, la littératie équilibrée prônée par Taberski rejoint la définition de la lecture littéraire, envisagée par Dufays (2002) comme un va-et-vient dialectique entre la lecture-participation et la lecture-distanciation, la première englobant les dimensions psychoaffectives et subjectives liées à l'acte de lire ; la seconde, l'analyse des moyens mis en oeuvre par l'auteur pour provoquer ces effets psychoaffectifs et subjectifs. La lecture littéraire serait donc un équilibre parfait entre la distanciation et la participation, équilibre au cœur duquel l'apprenti lecteur est constamment amené à expérimenter.

En outre, Taberski et Giasson proposent la mise en place d'un répertoire de stratégies de lecture offrant un aperçu explicite des habiletés lecturales acquises. En effet, l'activation d'une multitude de stratégies cognitives et l'explicitation des divers mécanismes effectués mentalement favoriserait l'autonomie des apprentis lecteurs. Les deux didacticiennes s'accordent donc à recommander un enseignement explicite des stratégies de lecture.

### **C. DISPOSITIF PRATIQUE**

#### **1. Contexte d'enseignement et public cible**

La méthodologie suivie consiste en la récolte et la comparaison, avant et après le processus de différenciation, de l'état d'acquisition de certaines compétences de lecture littéraire.

L'expérimentation s'est déroulée dans une école secondaire du réseau communal de Schaerbeek. Le groupe pilote était composé de 18 élèves (dont l'âge moyen était de 17 ans), membres d'une classe de quatrième année du secondaire de l'enseignement professionnel, en section bureautique. La classe témoin, quant à elle, rassemblait cinq jeunes filles d'âge moyen égal à la classe pilote, en section coiffure. Il est utile de mettre en exergue le taux d'absentéisme élevé au sein des groupes-classes, réalité qui impliquera certains ajustements du dispositif.

Parallèlement à l'enrichissement des habiletés lecturales, je me suis également intéressée aux structures affectives des élèves par rapport à la lecture. Avant d'entamer le dispositif, un questionnaire à double objectif a été soumis aux apprenants : il s'agissait de déterminer, d'une part, leur attitude psychoaffective par rapport à la lecture ; d'autre part, leurs habitudes liées à l'acte de lire. Les données recueillies sont globalement du même ordre : très peu d'élèves ont coutume de lire ; il s'agit d'apprenants qui ne considèrent pas la lecture comme une activité enrichissante, porteuse de sens.

## 2. Méthodologie du dispositif pratique

Le dispositif peut globalement se définir en trois temps : évaluation diagnostique (pré-test), création des structures de différenciation, évaluation finale (post-test). Ces trois étapes interviennent au sein d'une séquence d'apprentissage dont la tâche finale est de résumer une nouvelle à chute. Les différents moments de différenciation dont le groupe pilote a bénéficié s'insèrent donc entre chacune des activités de la séquence (voir annexe I).

### a) Évaluation diagnostique – pré-test

**Choix et résumé du texte support (F. BROWN, « Le Vaudou » in *Lune de miel en enfer*, 1964)** : le récit nous immerge au sein d'une scène de ménage. Monsieur et madame Decker envisagent le divorce, à une seule condition : l'héritage complet des biens communs par madame Decker. Celle-ci propose un marché : la pratique du Vaudou contre l'héritage. Finalement, c'est à l'époux, homme de précaution, que profitera l'accord. En effet, il a discrètement remplacé sa mère par celle de son épouse, qui a donc malaxé une poupée Vaudou avec ses propres cheveux.

Cette nouvelle a été choisie pour ses qualités de lisibilité et de « résistance » (Tauveron, 1999, p. 18) qui la rendent à la fois accessible à des élèves de quatrième secondaire, tout en n'offrant

pas une compréhension immédiate. En effet, la clarté du réseau anaphorique, la cohérence de la progression thématique, l'identification aisée de l'ellipse narrative ainsi que la proximité de l'univers de référence (une scène de ménage entre adultes) permettent une entrée aisée dans le texte. Néanmoins, quelques éléments comme certaines rétentions d'informations (le narrateur ne dévoile à aucun moment de manière explicite la mort de madame Decker : le lecteur est donc amené sur une piste de compréhension retardée, surprise générée par l'ellipse concernant les actions de Monsieur Decker dans la salle de bain) ou encore l'effacement des liens logiques « empêchent délibérément la compréhension immédiate » (Tauveron, 1999, p. 19) et obligent le lecteur à inférer pour comprendre la chute.

Le pré-test a pour but d'établir le niveau de développement des diverses familles de stratégies de lecture définies par Giasson. Les questions le composant ont donc été identifiées selon la nature du processus visé.

Le pré-test n'avait pas pour visée de mobiliser toutes les familles de stratégies. En ce qui concerne les microprocessus, et plus particulièrement la lecture par groupes de mots, des données ont pu être recueillies lors de séances d'observation d'activités de lecture orale. Les carences constatées chez certains apprenants font l'objet d'une attention particulière durant les moments de différenciation en travail de groupes.

Concernant ensuite les processus métacognitifs, ils seront exploités lors des pauses métacognitives, entre chacun des moments de travail en groupes de besoins. Séparer ce processus des autres stratégies m'a semblé pertinent car « cette discussion métacognitive est fondée sur le principe que si les élèves savent comment ils apprennent, ils auront plus de chances de réussir dans les tâches de compréhension de texte » (Giasson, 2011, p. 163). Une variation des modalités a donc été mise en place par l'alternance entre les trois moments principaux du dispositif : le travail en groupe de besoins, les moments d'explicitation et le travail sur la séquence didactique autour de la nouvelle à chute (voir vue d'ensemble en [annexe I](#)).

Voici donc la liste des questions composant l'évaluation diagnostique, regroupées par processus mobilisé (les réponses au questionnaire se trouvent en [annexe II](#)).

FAMILLES DE PROCESSUS	STRATÉGIES MOBILISÉES	QUESTIONS
Processus d'élaboration	Prédiction	Question 1 : Après avoir lu le titre, que peux-tu imaginer pour le contenu de l'histoire ?
	Imagerie mentale	Question 12 : Dessine la scène qui se passe entre les lignes 27 – 31 d'une part, et les lignes 32 – 35 d'autre part.
	Prise de position affective par le biais de la projection	Question 13 : T'es-tu retrouvé, dans ta vie, dans une situation analogue à la scène décrite ? Comment aurais-tu réagi à la place de monsieur Decker ?
Macroprocessus	Identification de l'idée principale ainsi que des détails complémentaires du texte	Question 2 : Identifie l'idée principale et les informations secondaires dans le texte. Assure-toi d'évaluer l'importance des détails.
	Résumé	Question 11 : Résume l'histoire en vue de la raconter à un élève du primaire (maximum trois lignes).
Processus d'intégration	Anaphores	Question 3 : Relève les référents auxquels se rapportent les éléments soulignés.
	Connecteurs	Question 4 : Quelle est la relation entre les deux éléments ? Entoure la bonne proposition.
	Inférences de premier degré, dont les réponses sont fondées sur le texte	Question 5 : Quelle est la nature de la relation entre les deux personnages ?

		Question 6 : Ont-ils une bonne entente ?
		Question 7 : Quel était l'objectif du voyage à Haïti ?
	Inférence obligatoire	Question 8 : « Une mort provoquée par le Vaudou est impossible à reconnaître d'une mort par lâchage du cœur » : explique cette phrase en quelques mots.
	Inférences logiques basées sur les informations délivrées par le texte et les schémas antérieurs	Question 9 : Comment se termine l'histoire pour les deux personnages ?
		Question 10 : Pourquoi dit-on de monsieur Decker qu'il est un homme de précaution ?
	Travail sur le lexique en contexte par la démarche d'intégration des indices	Question 14 : Je paraphrase, explique par mes mots, ces différents termes ou expressions.

Je souhaiterais mettre en exergue l'importance de l'utilisation d'un autre canal que l'écriture, par le biais d'une différenciation des productions des élèves. Je constate en effet que cette dimension est essentielle pour un certain nombre d'apprenants. Prenons le cas d'un élève de la classe pilote qui semblait avoir saisi la chute de la nouvelle. En effet, sa réponse à la question 12 était correcte : il avait bien dessiné Madame Decker, décédée, et son époux, surpris de la mort de sa femme. Pourtant, ce même élève n'a pas répondu correctement à la question 9 qui interroge, elle aussi, la fin de la nouvelle. Nous pouvons en déduire que par moments, un autre canal que l'écriture (le dessin, l'utilisation de mots-clés) permet une différenciation des productions d'élèves et leur offre une diversité de chemins pour témoigner de leur compréhension du texte.

### b) Création de structures de différenciation

À la suite de cette première évaluation diagnostique, les réponses des élèves ont été analysées et des groupes de besoins ont été créés.

Cette configuration en sous-groupes présente de nombreux avantages. Premièrement, elle permet une concentration particulière sur les difficultés et les besoins des élèves. En outre, ces îlots sont temporaires et donc non stigmatisants, puisqu'ils rassemblent en leur sein des élèves qui ont un même besoin à un moment donné de leur apprentissage. Les objectifs de chacun des comités sont spécifiques et varient en fonction de l'état de développement des stratégies de lecture.

À la lumière des données récoltées dans le pré-test, quatre familles de stratégies ont semblé nécessaires à travailler avec les élèves (des exemples d'activités se trouvent en [annexe III](#)) :

- » les microprocessus : la lecture par groupes de mots ;
- » les processus d'intégration : les référents ainsi que l'inférence ;
- » les macroprocessus : l'idée principale et le résumé ;
- » les processus d'élaboration : l'imagerie mentale et les réponses affectives.

Une fois les groupes de besoins créés, les contenus fournis aux élèves sont également différenciés. En effet, chaque équipe se voit proposer des supports de travail adaptés à ses besoins, en sachant que l'enjeu poursuivi n'est pas de réduire les exigences en fonction des différents niveaux, mais bien de s'entraîner au développement de stratégies de lecture en fonction de l'état de développement des compétences de chacun des élèves.

Les processus d'enseignement sont eux aussi diversifiés par la mise en place d'un lien de tutorat. Ainsi, les élèves pour qui l'une ou l'autre stratégie est acquise sont dirigés vers les groupes de besoins auxquels ils apporteront leur aide, si nécessaire.

La mise en groupes des élèves qualifie la différenciation de simultanée. Cette distribution du travail en fonction des besoins de chacun permet aux apprenants de se concentrer sur des tâches différentes au cours d'un même temps, en vue d'atteindre leur objectif personnel. Ce qui revient à dire que lors de ces moments de travail différencié, tous les apprenants sont actifs, nul n'est mis à l'écart ou en attente. Pendant le travail collaboratif en sous-groupes, le professeur guide chacun des îlots si nécessaire, s'assurant que les consignes sont comprises et respectées.

L'enseignement proposé à travers les séances se veut également régulateur. En effet, entre les différents moments de travail en sous-groupes, des pauses métacognitives ont lieu et donnent la possibilité de construire des automatismes métacognitifs à acquérir lors de toute activité de lecture. Ces pauses d'explicitation des stratégies sont essentielles pour l'acquisition des processus de lecture. Une phase de décontextualisation des divers processus est donc présente, lors de chacune des dites pauses. Afin de rendre ces moments de collaboration constructifs pour chacun des apprenants, un travail par « fiches de stratégies » (Taberski, 2014, p. 239) a été mis en place, outil qui a pour avantage de structurer progressivement les stratégies travaillées par chacun des élèves (un exemple de fiche de stratégies se trouve en [annexe IV](#)). Voici une liste non exhaustive de stratégies qui composent ces fiches personnelles :

Je planifie ma lecture.	Je lis par groupes de mots.	J'identifie ce qu'un mot ou un groupe de mots remplace.
Je me questionne.	Je prédis.	Je vérifie mes hypothèses.
Je me construis une image mentale.	Je ressens des émotions.	J'évalue ma compréhension.



J'infère.	J'identifie les informations principales.	Je résume.
-----------	---	------------

Comme explicité précédemment, les groupes de besoins sont évolutifs. Pour déterminer le niveau d'acquisition des stratégies travaillées lors de la séance, les supports d'activités sont relevés en fin de cours. Ils sont lus, analysés et pour chacun des cours, les groupes sont ajustés, si besoin.

En somme, les séances d'apprentissage se déroulent dans une certaine complémentarité des ingrédients essentiels à une littératie équilibrée : nous jonglons entre des moments collectifs de construction, en passant par des rencontres individuelles entre le professeur et certains élèves, sans omettre le travail en sous-groupes, élément essentiel de notre dispositif. De cette manière, les apprenants ont l'opportunité d'expérimenter diverses situations d'apprentissage, au sein desquelles la différenciation leur permet de consolider leurs savoir-faire à leur propre rythme.

### c) Évaluation finale – post-test

**Choix et résumé du texte support du texte support (J.-P. CHABROL, « Le plat du chien » in Contes d'Outre-temps, Paris, Presse-Pocket, 1971) :** dans un village breton, une famille de touristes aperçoit au loin un chien, mangeant dans un plat de porcelaine rare, d'une valeur estimable. Le père décide d'acheter l'animal à un prix élevé, prétextant que ses enfants ont perdu leur chien et que celui-là lui ressemble fortement. Il avait donc pour projet, en se procurant l'animal, d'emporter avec lui le plat en porcelaine. Mais, le vieux paysan, qui n'en est pas à son coup d'essai, ne lui accorde pas l'objet de ses désirs. La famille repart avec un chien, qu'elle abandonnera quelques centaines de mètres plus loin, et une dépense considérable. Tel est pris qui croyait prendre.

De nouveau, le choix du support d'évaluation résulte d'une analyse de sa lisibilité et de sa résistance, comparable

à celle du pré-test. Ainsi, concernant sa lisibilité, la présence de structures dialogales, le respect de la chronologie des actions ainsi que la familiarité des champs lexicaux mobilisés facilitent la compréhension du récit. Cependant, certaines opérations plus complexes sont nécessaires pour construire une compréhension fine du texte, opérations regroupant principalement des inférences de divers degrés, des plus simples aux plus complexes. Le lecteur est donc amené à construire progressivement le sens du récit, en se servant des indices et de ses propres connaissances. Par exemple, une première inférence simple apparaît au moment où l'élève comprend que le père n'était pas à la recherche de son chien perdu, mais bien dans le projet de récupérer le plat à un prix moindre que sa valeur initiale. Cette inférence pourrait être réalisée à la suite du relevé de certains indices, dispersés tout au

long du texte : « Vise un peu, chérie, dans quoi bouffe ce cabot. Ce disant, il amorce une discrète marche arrière. La pâtée du chien se trouve dans un plat énorme, en porcelaine de Chelsea, une fortune aux yeux de l'amateur ». Une seconde, la plus complexe du récit, provoque sa chute : « Dans un rayon de quelques kilomètres, après un joli virage, on trouve pas mal de chiens errants ». Il s'agit d'une inférence liée non seulement au texte, mais également aux processus de l'élève. En effet, le narrateur n'explique

pas que le paysan a mis en place un jeu prémédité pour tromper le touriste, et que surtout, ce n'est pas la première fois qu'il le fait. Celle-ci n'est donc perceptible seulement si les inférences précédentes ont été opérées.

A la fin des huit séances de cours, au moment du transfert, les élèves ont réalisé une évaluation finale qui m'a permis de mesurer l'impact du travail différencié des stratégies de lecture. Il s'agissait d'évaluer les mêmes familles de stratégies que lors du pré-test.

**QUESTIONNAIRE DE LECTURE – POST-TEST (LES RÉPONSES SONT DISPONIBLES EN [ANNEXE V](#))**

FAMILLES DE PROCESSUS	STRATÉGIES MOBILISÉES	QUESTIONS
Processus d'élaboration	Prédiction et vérification d'hypothèses	Question 1 : Quel est le titre du texte ? Que penses-tu lire dans ce récit ? Est-ce que tes hypothèses de lecture ont été confirmées ? Explique.
	Imagerie mentale	Question 11 : Dessine le plat du chien en estimant sa valeur en euros.
Macroprocessus	Prise de position affective par le biais de la projection	Question 9 : Comment aurais-tu réagi à la place du paysan ?
	Identification de l'idée principale ainsi que des détails complémentaires du texte	Question 2 : Trouve l'idée principale et les détails complémentaires dans le texte. Assure-toi d'évaluer l'importance des détails.
	Résumé	Question 8 : Entoure le résumé le plus exact de l'histoire.
Processus d'intégration	Anaphores	

		Question 3: Relève les référents auxquels se rapportent les éléments soulignés.
	Inférences de premier degré, dont les réponses sont fondées sur le texte	Question 4: Quel personnage aurait pu dire ou penser ces paroles ?
	Inférence obligatoire	Question 5: Coche la réponse qui te semble la meilleure pour répondre à la question.
	Inférences logiques basées sur les informations délivrées par le texte et les schémas antérieurs	Question 6: Pourquoi le touriste paie-t-il si cher le chien ? Pourquoi le vieux marchand trouve-t-il autant de défauts à son chien ?
		Question 7: Pourquoi trouve-t-on pas mal de chiens errants ?
	Travail sur le lexique en contexte par la démarche d'intégration des indices	Question 10: Je paraphrase, explique par mes mots, ces différents termes ou expressions.

#### d) Analyse et interprétation des résultats

Au terme du dispositif de différenciation, le post-test de lecture m'a permis d'évaluer ses apports en termes d'enrichissement de la compétence lectorale. Voici les données recueillies au sein des deux classes :



Plusieurs constats significatifs peuvent être relevés. D'abord, nous remarquons une progression des stratégies de lecture dans la classe pilote, contrairement au groupe témoin.

Intéressons-nous de plus près à chacune des familles de processus et tentons d'expliquer l'écart entre, d'une part, les pré et post-tests et, d'autre part, les classes.

Tout d'abord, en ce qui concerne les microprocessus, nous observons une évolution dans la classe pilote alors qu'une constance est remarquée dans la classe témoin. Cette constance résulte du niveau de maîtrise initial des élèves du groupe témoin de la lecture par groupes de mots. Cette famille de stratégies n'a donc pas fait l'objet d'un entraînement en sous-groupes de besoins, par conséquent, aucune évolution n'a pu être enregistrée.

Intéressons-nous à présent aux processus d'intégration, qui semblaient être le point faible des deux groupes-classes. Nous observons une progression plus marquée dans la classe pilote. Diverses interprétations sont envisageables, dont la plus plausible : les membres de la classe pilote éprouvaient davantage de difficultés à mobiliser la stratégie « compréhension des anaphores », alors que dans la classe témoin, c'était l'identification des inférences qui était problématique. Il est naturel que la consolidation des processus d'inférence exige plus de temps et d'entraînement que celle de l'identification des référents. Ajoutons tout de même qu'une approche différenciée des processus d'inférence aurait pu favoriser l'acquisition de ceux-ci.

Penchons-nous à présent sur les macroprocessus. Comme observé dans les schémas, la classe pilote a présenté des progrès à ce niveau-là. De nouveau, le résultat reste inchangé au sein de la classe témoin.

Enfin, une diminution des résultats dans la classe témoin peut être relevée pour la dernière famille de stratégies : les processus d'élaboration. Cette évolution négative pourrait s'expliquer par l'absence de moments métacognitifs lors desquels les élèves auraient bénéficié d'un échange et d'une construction collective des stratégies relevant de ces processus, à savoir la prédiction ainsi que les réponses affectives.

En somme, une réelle évolution positive des compétences lectorales est observée dans la classe pilote, ce qui permet de confirmer que la pratique de la différenciation pédagogique présente bien un apport positif à l'enrichissement de la compétence de lecture des élèves de cette classe. Certes, cette progression varie d'un élève à l'autre, mais je suis satisfaite de constater cette avancée, aussi minime soit-elle.

Enfin, la lecture des questionnaires post-test relatifs aux structures affectives permet de mettre en avant une évolution positive des attitudes psychoaffectives des membres de la classe pilote.

### **e) Limites et biais du dispositif**

Les premiers biais sont d'ordre pragmatique. En effet, dans le cadre restreint d'un stage de trois semaines, seules huit séances de cinquante minutes de cours ont pu

être accordées à l'expérimentation. Par conséquent, les résultats obtenus ne peuvent être considérés comme significatifs sur du long terme.

Une seconde famille de biais serait plutôt d'ordre relationnel – pédagogique. Un développement positif de certaines compétences telles que la coopération, la sociabilisation ainsi que l'entraide me paraissent judicieuses à mettre en exergue. En effet, même si mon objectif principal était le développement de la compétence de lecture ; j'ai pu observer s'installer, par la mise en place du dispositif, et plus particulièrement des groupes de besoins, une aisance dans la communication entre plusieurs élèves. Ainsi, j'émetts l'hypothèse que la mise en pratique d'un dispositif de différenciation pourrait avoir des conséquences bénéfiques sur d'autres compétences comme la coopération et la socialisation.

Enfin, le choix du genre textuel travaillé, la nouvelle à chute, ne serait-il pas en partie responsable de l'implication et de la motivation croissantes des élèves ? Giasson (2007) estime en effet qu'il existe un lien étroit entre l'apprentissage, la motivation et le choix des supports étudiés, ce qui reviendrait à dire que toute action éducative, quelle qu'en soit la forme, serait déterminée par divers facteurs interagissant parfois en dehors de l'acte pédagogique.

Voici identifiées, par la mise en avant de certains biais, les conséquences insoupçonnées de mes actions pédagogiques. Ces imprévus de nature variée me donnent l'occasion de m'interroger sur les limites de mon dispositif. En effet, bien que les conclusions aient permis de répondre à mes hypothèses, questions et objectifs de recherche, celles-ci présentent malgré tout l'une ou l'autre restriction qu'il conviendrait de souligner.

La première limite que l'on pourrait avancer concerne le vécu des élèves lors des regroupements par besoins. En effet, avoir recours de manière systématique à des associations en petits groupes pourrait engendrer un sentiment d'inefficacité personnelle chez certains apprenants, qui pourraient imaginer que leurs compétences ne leur permettent pas d'intégrer des groupes différents.

Une seconde limite d'ordre didactique pourrait être adressée au dispositif proposé. En plaçant les élèves par groupes de besoins, j'ai pris le parti de travailler certaines stratégies de lecture de manière disjointe, selon les besoins prioritaires des élèves. Or Giasson privilégie une approche simultanée des différentes habiletés de lecture. Néanmoins, les traiter distinctement me semblait efficace. En effet, les élèves, faibles lecteurs pour la plupart, ont été entraînés à l'acquisition successive de certaines stratégies, classées par difficulté croissante, afin de ne pas se retrouver au cœur d'une surcharge cognitive. L'enjeu était donc de se concentrer sur une habileté à la fois, tout en mobilisant, de manière implicite, d'autres stratégies de lecture. A l'avenir, il serait bénéfique de privilégier davantage une approche simultanée des stratégies, ou du moins, de conscientiser les élèves sur l'utilisation automatique et nécessaire de certaines habiletés indispensables à toute lecture.

### D. CONCLUSION

Je me suis interrogée sur les actions éducatives réalistes à mettre en place afin de tenir compte de l'hétérogénéité présente dans nos classes.

Les résultats obtenus en fin de dispositif me permettent de songer à une relation étroite entre l'application d'une pédagogie différenciée et l'enrichissement de la compétence lectorale. En outre, ma seconde hypothèse, considérant les relations possibles entre la mise en œuvre d'une différenciation et la motivation des élèves, a pu être confirmée par les questionnaires sur les structures affectives. Cependant, expliquer ces évolutions positives par le seul apport de mon dispositif serait biaisé, pour les raisons évoquées précédemment. Dès lors, élargir mon champ de vision en incluant les facteurs interagissant au cœur de toute action pédagogique permettrait de nuancer mes conclusions.

Moyennant les prudences et réserves liées à mes conclusions, je peux affirmer que la mise en pratique de ce dispositif a permis l'atteinte de mes objectifs. Certes, il est difficile de différencier, comme nous avons pu le voir au fil de nos questionnements ; néanmoins, il me semble que la différenciation relève d'une prise de position personnelle, au bénéfice du brassage social et de la réussite de tous. C'est en cela que la différenciation dépasse, selon moi, l'unique application mécanique d'une pédagogie pour mériter l'appellation de « philosophie ». Peut-être s'agirait-il là d'une « ambition volontariste » (Zakhartchouk, 2001, p. 80), mais répondant sans aucun doute aux valeurs d'une démocratie sociale. Aussi limitée soit-elle, cette expérimentation m'a convaincue que la prise en compte de chacun est un pari pour la réussite de tous car, comme le défend Meirieu (2008, p. 2), « tous les enfants sont doués pour toutes les matières. Et, même si ce n'est pas vrai, vous devez faire comme si. Effectivement, nous n'avons aucune manière de prouver que tous les enfants sont aptes à toutes les disciplines et au plus haut niveau. Il y a même de fortes chances pour que ce ne soit pas le cas. Mais on doit faire comme si, en faisant le pari qu'ils peuvent quand même y arriver. Pourquoi ? Parce qu'on ne sait jamais à quoi attribuer un échec et avoir la certitude que cet échec est imputable exclusivement au déficit d'une personne et non pas aux conditions éducatives de l'accompagnement qui lui a été proposé. ». Ainsi, ce pari d'éducabilité met en avant l'obstination pédagogique du didacticien, convaincu de l'éducabilité de l'humain, qui qu'il soit.

Prendre en compte les spécificités de chacun nous permet donc de différencier notre pédagogie, et non pas de la rendre « différenciatrice ». En effet, le pédagogue doit continuellement mesurer l'impact de ses actions sur chacun des élèves, en s'assurant de s'adapter à leurs besoins sans introduire de discrimination. Cette approche reste donc bien entendu un moyen, et non pas une fin en soi. Elle ne se donne pas pour mission, encore moins pour ambition, de répondre à tous les usages scolaires. Tomber

dans une « illusion pédagogique » [Zakhartchouk, 2001, p. 81] attribuant le monopole absolu à ce moyen irait à l'encontre de la philosophie-même de la différenciation, prônant la variation et la multiplicité des chemins. Le pédagogue réaliste ne devrait donc pas s'imaginer un parcours sans résistances, sans obstacles, au risque de perdre espoir et obstination pédagogique. L'enjeu, ne l'oublions pas, se situe dans la volonté d'épanouissement et de réussite de tous les élèves dont nous avons la responsabilité, et ce, quel que soit le chemin que nous décidons d'emprunter.

## BIBLIOGRAPHIE

- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5 - 16.
- Giasson, J. (2007). *La lecture - De la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture*. De Boeck.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Meirieu, P. (1987). La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page. *Cahiers pédagogiques*, 254-255.
- Meirieu, P. (2008). Le pari de l'éducabilité. Récupéré sur <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF.
- Przesmycki. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette Education.
- Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture - Développer la compréhension des jeunes lecteurs*. Chenelière Education.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. .
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Institut National de Recherche Pédagogique.

## ANNEXES

[Annexe I](#) - Canevas simplifié de la séquence d'apprentissage et moments d'ateliers de différenciation

[Annexe II](#) - Questionnaire de lecture - pré-test

[Annexe III](#) - Exemples d'activités à proposer lors du travail en sous-groupes de besoins

[Annexe IV](#) - Exemple de fiche de stratégies de lecture

[Annexe V](#) - Questionnaire de lecture - post-test