

# Différenciation, autonomie et compréhension

Les apports des groupes homogènes  
en lecture littéraire

**Présenté par :**

Séverine GAILLARD-NICOLAS

Référent mémoire : Séverine TAILHANDIER

**Année universitaire 2016-2017 - ESPE de Bourgogne**

## Sommaire

Introduction .....	4
I. Comment travailler la compréhension des textes littéraires.....	7
1. Contexte de classe.....	7
2. Pistes didactiques : quelles compétences travailler ?.....	9
3. Choix de l'ouvrage et organisation générale.....	13
II. Démarche pédagogique.....	15
1. Définir des groupes de travail et leurs objectifs.....	15
2. Déroulement de la séquence de travail .....	18
3. Évaluation des élèves .....	21
4. Évaluation de la démarche choisie.....	23
III. Analyse de pratique.....	25
1. Pertinence du choix de l'œuvre.....	25
2. Pertinence des compétences travaillées.....	27
3. Mode d'organisation .....	28
4. Choix des supports .....	30
5. Modes d'évaluation.....	31
Conclusion.....	32
Bibliographie .....	34
Table des annexes.....	35
Annexe 1 .....	36
Première de couverture : <i>Une histoire à quatre voix</i> , A. Browne .....	36
Annexe 2 .....	37
Évaluation diagnostique : quelques productions d'élèves.....	37
Annexe 3 .....	49
Tableur – Mesure des compétences initiales.....	49
Annexe 4 .....	50
Supports de travail de la première séance : quelques productions d'élèves.....	50
Annexe 5.....	57
Fiche de séquence telle que prévue initialement : <i>Une histoire à quatre voix</i> , A. Browne .....	57
Annexe 6 .....	59

Supports de travail de la troisième séance : quelques productions d'élèves .....	59
Annexe 7 .....	66
Supports de travail de la cinquième séance : quelques productions d'élèves.....	66
Annexe 8 .....	72
Supports de travail de la septième séance : quelques productions d'élèves .....	72
Annexe 9 .....	76
Première de couverture : <i>Le tunnel</i> , A. Browne .....	76
Annexe 10.....	77
Fiche de séquence complémentaire : <i>Le Tunnel</i> , A. Browne.....	77
Annexe 11 .....	79
Évaluation sommative : quelques productions d'élèves.....	79
Annexe 12 .....	86
Tableur – Mesure des progrès.....	86

## Introduction

*Le verbe lire ne supporte pas l'impératif*, nous prévient Daniel Pennac<sup>1</sup>. Et, en effet, rien de pire que de forcer un élève à lire quand la tâche de l'enseignant est de permettre aux élèves de *prendre goût* à la lecture<sup>2</sup>.

Pour pouvoir aimer lire les élèves doivent acquérir les compétences qui leur permettront d'apprécier leurs lectures, d'en comprendre les finesses, voire de les interpréter. Nous parlons là de compétences élaborées qui sont certes des objectifs de fin de cycle 3 mais qui ne sont parfois pas acquises. Cependant, faut-il priver des élèves du plaisir de l'analyse littéraire sous prétexte qu'ils ne lisent pas « bien » ? Évidemment non. Mais alors comment procéder ? Comment permettre aux meilleurs lecteurs comme aux plus hésitants d'accéder à la construction du sens ?

La pratique proposée dans ce mémoire a été mise en œuvre dans une classe de CM1 de l'école Vivant Denon, dans le centre-ville de Chalon-sur-Saône. Le climat de classe est plutôt bon et propice aux apprentissages. La plupart des élèves sont studieux et ont envie d'apprendre.

Globalement ces élèves aiment lire et sont demandeurs. Les démarches d'apprentissage ont jusqu'à présent été plutôt axées sur le groupe-classe en soutenant par ailleurs les élèves les moins avancés par des remédiations ponctuelles (APC, tutorat, groupes d'élèves hétérogènes) mais cela tend à laisser les meilleurs lecteurs dans l'ennui : les tâches demandées sont trop simples pour eux. Pour conserver leur envie de lire et leur donner la possibilité d'aller encore au-delà de leurs niveaux du moment, il est nécessaire de permettre à chacun de ces élèves de développer des compétences en fonction de ses capacités. Pour ce faire il est souhaitable de leur fixer des objectifs qui peuvent entrer dans leur zone proximale de développement<sup>3</sup>. Cette zone englobe les tâches que les élèves peuvent effectuer avec de l'aide (de pairs ou de l'enseignant) au moment de l'observation et qu'ils seront donc capables d'effectuer en autonomie peu après. Les objectifs doivent donc être adaptés à chaque élève.

Les objectifs généraux sont les mêmes pour tous, mais les élèves sont regroupés par compétences afin de constituer des groupes de capacités différentes. Les niveaux de compétences visés sont donc propres à chaque groupe.

---

<sup>1</sup> Pennac, D., *Comme un roman*, Éd. Gallimard, 1992

<sup>2</sup> Tauveron, C. (dir.). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*

<sup>3</sup> Voir les travaux de Lev Vygotsky sur le sujet.

Pour la majorité des élèves de la classe, l'objectif visé est d'améliorer la compréhension en lecture : comprendre les émotions et les motivations des personnages en prenant conscience d'une éventuelle méprise et en y remédiant. En outre les lecteurs les plus avancés sont invités à expliciter les mécanismes de leur interprétation du texte : combinaison des informations liées à la compréhension de la structure du récit et de celles liées à l'interprétation des émotions et des motivations des personnages. Pour les lecteurs les plus en difficulté, l'objectif essentiel est de les amener à une première compréhension autonome du texte destinée à être enrichie par les travaux des autres groupes lors des mises en commun.

Pour permettre à chacun d'acquérir les compétences visées et d'être capable de les remobiliser de façon autonome, il est plus pertinent de permettre aux élèves de réaliser cet apprentissage par eux-mêmes. Un dispositif de type tutorat ne serait donc pas adapté. Il vaut mieux lui préférer des groupes constitués d'élèves de compétences comparables, stimulant la discussion et permettant aux élèves de construire les compétences qui sont à leur portée. Ainsi, chaque élève apporte sa participation à la construction de la compétence visée et s'enrichit des apports des autres élèves de son groupe. La construction de la compétence étant faite en partie par lui-même, l'élève est plus à même de comprendre le mécanisme mis en place; il acquiert ainsi cette compétence en partie par lui-même et est donc plus rapidement capable de l'activer en toute autonomie. Cela permet d'éviter l'écueil des groupements d'élèves aux niveaux hétérogènes qui tend à ce que les élèves les moins avancés attendent passivement la prise d'initiative des plus compétents, tant pour la mise au travail que pour son organisation et la résolution du problème posé. L'enseignant doit veiller à accorder à chaque groupe un moment d'étayage pour remédier à des difficultés passagères. Il est donc nécessaire que, pendant ce temps-là, les autres groupes soient capables de travailler en autonomie.

Cette classe a déjà eu l'occasion de travailler en groupes autonomes mais les groupes formés étaient alors constitués d'élèves de niveaux hétérogènes afin de permettre le tutorat des élèves les moins avancés par les plus compétents. Cette fois-ci, la démarche est totalement différente puisqu'il faut constituer des groupes de travail différenciés composés d'élèves dont les compétences travaillées présentent le même niveau de maîtrise<sup>4</sup> pour que chacun progresse à un rythme qui lui est adapté. Pour conserver l'unité de la classe, il apparaît nécessaire d'articuler les travaux de tous ces groupes autour d'un sujet commun et d'une analyse commune pour que les connaissances

---

<sup>4</sup> [https://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/docs/heterogeneite/travail\\_en\\_groupes\\_diversification\\_et\\_differentiation.pdf](https://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/docs/heterogeneite/travail_en_groupes_diversification_et_differentiation.pdf)

développées par les trois groupes se combinent pour permettre une interprétation fine de l'œuvre proposée. Le but de ce mémoire est donc de déterminer **comment différencier les apprentissages en lecture littéraire pour des élèves de niveaux hétérogènes tout en conservant un objectif pédagogique commun**. L'imbrication des deux aspects est ici essentielle : il s'agit d'adapter l'organisation de la classe, du temps de travail et des supports proposés pour que les éléments différenciés permettent, au moment de la mise en commun, d'éclairer le sens de l'œuvre proposée.

Cette réflexion professionnelle doit se nourrir de lectures variées sur le sujet, tant sur le fonctionnement des groupes que sur la didactique de la littérature.

Dans un premier temps, il est nécessaire de mener une réflexion didactique sur la compréhension des textes littéraires : comment la compréhension se construit-elle ? Quelle en est la progression ? Quelles sont les résultats qui peuvent être attendus des élèves en fonction de leurs compétences initiales ?

Dès lors il devient possible d'envisager un fonctionnement de classe permettant à chaque élève d'améliorer ses compétences en lecture-compréhension. Cette seconde partie détaille donc le mode de fonctionnement, l'élaboration des supports, leur utilisation et la place du maître. Les compétences des élèves font l'objet d'évaluations a priori et a posteriori pour mesurer leurs progrès et évaluer l'efficacité de la méthode choisie.

Enfin, en fonction des résultats obtenus et des observations faites en classe, il est primordial d'analyser la pertinence des choix didactiques et pédagogiques engagés au cours de cette démarche. Cette réflexion s'est menée tout au long de la mise en place de la séquence de travail en classe et a donné lieu à des ajustements mais elle doit aussi se poursuivre a posteriori afin d'améliorer la pratique future de l'enseignant.

## I. Comment travailler la compréhension des textes littéraires

### 1. Contexte de classe

L'objectif est d'amener la classe à comprendre et interpréter les textes littéraires.

Conformément aux programmes de 2016 pour le cycle 3<sup>5</sup>, les élèves :

- sont amenés à acquérir une maîtrise suffisante de la langue française pour assurer une autonomie en lecture ;
- deviennent conscients des moyens à mettre en œuvre pour résoudre des problèmes en lecture ;
- développent des capacités à choisir les méthodes de travail les plus appropriées.

La classe considérée comprend 29 élèves. Les élèves ont une bonne image de l'école et des attentes disciplinaires élevées mais ils ont été habitués à des pédagogies transmissives : ils ont envie que l'enseignant leur transmette ses connaissances, ils apprécient s'exercer mais ils n'ont pas été habitués à rechercher des solutions en autonomie. Cela se traduit par des attitudes d'attente et des difficultés à prendre des décisions et des initiatives. Par ailleurs de grands écarts de compétences peuvent être constatés.

Les différents travaux de lecture réalisés en début d'année ont rapidement permis de réaliser les observations suivantes :

- La majorité du groupe-classe a déjà atteint un bon niveau de lecture et leur intérêt pour la lecture est très développé ;
- Quelques très bons lecteurs, d'un niveau proche du collège, semblent d'ores-et-déjà capables d'interpréter un texte, de mettre en œuvre des stratégies de lecture différentes et de moduler leur registre de lecture orale dès la première lecture ;
- La classe présente également des lecteurs moins performants qui rencontrent des difficultés de déchiffrement du texte, des difficultés de références implicites et, pour certains, des difficultés lexicales ayant pour conséquence des difficultés de compréhension fine des textes lus.

---

<sup>5</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94708](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708)

Mais ce constat approximatif ne permet pas de déterminer avec précision les compétences devant être travaillées spécifiquement par chaque élève. Pour les déterminer avec précision, il convient de réaliser une évaluation diagnostique précise.

De cette façon seulement, il est possible de différencier les travaux demandés en lecture pour que le niveau d'analyse de lecture soit adapté aux besoins spécifiques de chaque élève et que chaque élève puisse ainsi progresser, y compris les meilleurs.

La différenciation étant faite sur le niveau de compréhension qui leur est exigible en fonction des compétences déjà acquises (Lev Vygotsky), c'est donc la capacité des lectures littéraires à développer les compétences cognitives et métacognitives qui est exploitée. En effet, selon les travaux de J. Giasson<sup>6</sup>, c'est grâce aux discussions initiées par leurs lectures littéraires que les élèves apprennent à identifier les imprécisions de leur compréhension. En explicitant leurs doutes, les élèves sont amenés à rechercher des indices pour résoudre leurs problèmes de lecture, à confronter leurs interprétations, à déterminer celles qui sont les plus adéquates. L'objectif majeur de cette démarche peut être résumé par une expression empruntée à J. Giasson : *développer ses habiletés en lecture*.

L'œuvre étudiée étant la même pour tous, cela permet de mettre en évidence les différents niveaux d'analyse possibles en lecture et de mettre en commun les analyses faites par les différents groupes pour enrichir la compréhension de l'œuvre par tous les élèves.

Il convient donc dans un premier temps de définir les compétences qui devront être travaillées.

---

<sup>6</sup> Giasson, J., *Les textes littéraires à l'école*.

## 2. Pistes didactiques : quelles compétences travailler ?

Globalement, ces élèves savent lire (d'un point de vue phonologique). Aucun ne peut être considéré comme un lecteur débutant, même si certains révèlent de fortes hésitations en déchiffrage dues à des troubles de l'ordre de la dyslexie. Ces difficultés étant traitées en particulier, dans d'autres moments de classe, les travaux qui nous intéressent ici concernent la construction de la compréhension en lecture.

Lors d'un précédent travail en classe, effectué sur *Le hollandais sans peine* de M.-A. Murail, qui avait donné lieu à une analyse de pratique dans le cadre de la formation suivie à l'ESPE, la capacité des élèves dyslexiques à comprendre des textes littéraires lus par le maître avait été mise en évidence. La lecture phonologique et la lecture-compréhension doivent donc être enseignées séparément. De cette façon, les élèves en difficulté en lecture sont à même de travailler eux-aussi sur la construction du sens du texte.

Nous allons donc travailler sur la construction du sens en lecture et, à ce titre, il est utile de rappeler les réflexions de J.-L. Dufays sur le sujet. Dans la partie de son ouvrage consacrée à l'orientation préalable de la lecture<sup>7</sup>, J.-L. Dufays explique que le lecteur situe le texte à première vue dans un horizon d'attente. Simultanément, il se fonde sur des indices pour effectuer des hypothèses sur le texte. Cette première orientation influence l'attention que le lecteur va porter à l'œuvre et donc son type de lecture.

En tant qu'enseignant, il faut donc travailler cet aspect de deux façons :

- choisir une œuvre qui rassurera le lecteur fragile au premier regard ;
- la choisir également de façon à ce que rapidement des questions se posent à l'esprit du lecteur confirmé.

C'est pour ces raisons que la séquence proposée s'appuie sur l'étude de l'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (Annexe 1).

Grâce aux travaux de J.-L. Dufays<sup>8</sup>, nous disposons d'une variable didactique pertinente pour notre cas d'étude. En étudiant un album, à première vue « simple », nous créons un horizon d'attente pour nos élèves : ils imaginent sans difficulté l'histoire de lecture rapide et de compréhension facile. Nous pouvons donc utiliser cette approche comme un premier levier de

---

<sup>7</sup> Dufays, J.-L., *Stéréotype et lecture*.

<sup>8</sup> Dufays, J.-L., *Stéréotype et lecture*.

différenciation : pour les élèves les moins à l'aise en lecture, cet horizon d'attente les met en confiance. Ils sont rassurés par les images, par la taille du texte, et se sentent capables d'effectuer les travaux demandés. Pour les élèves ayant plus de facilité, cet horizon d'attente, qui les confronte à des problèmes d'interprétation, leur permet de formuler des questionnements et de les résoudre.

Pour comprendre un texte, les élèves doivent, dans un premier temps, s'appliquer à donner du sens aux phrases lues. Cette étape permet une autre différenciation fondée sur le niveau de compréhension des lecteurs. Il est donc important d'adapter le degré de compréhension demandé au lecteur : du sens propre de la phrase à l'exploitation des *hésitations et des incertitudes référentielles*<sup>9</sup>. Encore une fois, l'univers d'Anthony Browne se prête bien à cette différenciation. Il peut se lire comme un simple album de littérature enfantine, ou donner lieu à des questionnements pour déterminer les narrateurs, le lieu, le temps, le récit - finalement uniques - et les ressentis, multiples.

Puis, au fur et à mesure de la levée des incertitudes grâce à l'analyse du texte, les élèves sont amenés à une compréhension globale du texte. Deux niveaux de contextualisation sont mis en évidence : le premier s'appuyant sur les *hors-textes*, et donc sur l'environnement socio-culturel de l'écrivain et du lecteur (sur le sujet, une lecture éclairée de Umberto Eco<sup>10</sup> permet d'approfondir si on le souhaite les mécanismes de cette interaction), le second s'appuyant sur le *co-texte* et le contenu propre du texte étudié. Selon les lectures proposées, ces deux niveaux de contextes peuvent coexister ou non. Il convient donc d'en avoir conscience, et de le considérer comme un niveau de complexification dans les lectures proposées aux élèves.

Il est également intéressant de bien distinguer les différents types de problèmes de compréhension auxquels les élèves doivent faire face. D'après C. Tauveron<sup>11</sup>, il existe quatre types de problèmes :

- Les problèmes de compréhension directement imputables aux élèves (d'ordres cognitif ou culturel) ;
- Les problèmes de compréhension volontairement créés par l'auteur (soit pour conduire à une compréhension erronée, soit pour empêcher la compréhension immédiate) ;
- Les problèmes d'interprétation liés au texte ;

---

<sup>9</sup> Dufays, J.-L., *Stéréotype et lecture*.

<sup>10</sup> Sur ce sujet, on peut notamment mentionner Eco, U., *Lector in fabula*

<sup>11</sup> Tauveron, C. (dir.). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*

- Les problèmes d'interprétation volontairement créés par le lecteur.

Ce dernier point relève d'un niveau de lecture particulièrement élevé car il suppose que l'élève a déjà résolu tous les points de questionnement de l'ouvrage, l'a bien compris, l'a interprété justement et cherche désormais à aller plus loin dans une seconde interprétation en recherchant un autre sens à sa lecture. *Une histoire à quatre voix* permet surtout de travailler sur les trois premières de ces compétences, nous nous y intéresserons donc tout particulièrement.

Les travaux de Jocelyne Giasson<sup>12</sup> enrichissent cette classification des problèmes en spécifiant les différents types de méprises commises par les élèves. Celles-ci mettent en évidence les stratégies de lecture qu'ils utilisent et donnent donc des pistes sur les compétences à travailler par ces élèves.

La compréhension ne s'arrête pas à l'appréhension du sens premier du texte mais s'enrichit d'une interprétation, d'une réaction et d'une appréciation. La distinction qui nous intéresse principalement est celle faite entre les étapes de compréhension et d'interprétation. En effet, pour J. Giasson, qui reprend les propos de Vandendorpe, *la différence entre comprendre et interpréter se rapporte au degré de conscience du lecteur*. Si, pour affiner sa compréhension du texte, le lecteur est capable d'explicitier qu'il comble les vides laissés par l'auteur, alors il interprète. La compréhension d'un texte peut être éclairée par la lecture, la relecture du texte et l'étude des indices ; mais l'interprétation est un travail personnel effectué par le lecteur. L'interprétation est variable d'un lecteur à l'autre et d'un moment à l'autre. Elle peut et doit être discutée mais ne peut être validée ou jugée.

Ce travail est difficile à mener avec des élèves car il suppose des compétences en métacognition, c'est à dire une capacité à expliciter sa façon de raisonner. Il faut donc distinguer les niveaux de compréhension de la capacité d'interprétation.

Pour Jocelyne Giasson<sup>13</sup>, la construction du sens est un processus complexe qui met en œuvre à la fois les capacités de l'élève à attribuer du sens aux mots, aux phrases, au texte mais aussi à lier ces éléments à ses connaissances et à ses expériences ; ce processus révèle donc la capacité de l'élève à interpréter le texte. Mais cette interprétation ne doit pas se faire sans limites. Pour interpréter un texte avec justesse, les connaissances du lecteur doivent rester au plus près des indices proposés par l'auteur. Cela signifie que le sens d'un texte ne réside pas uniquement en lui-

---

<sup>12</sup> Giasson, J., *La lecture : de la théorie à la pratique*

<sup>13</sup> Giasson, J., *La lecture : de la théorie à la pratique*

même mais *dans la transaction qui s'établit entre les deux* (lecteur et texte). Enfin, il est primordial de bien intégrer la notion de contexte dans la compréhension. Pour ce faire, l'enseignant détermine les conditions de contact des élèves et du texte : intention de lecture (objectif communiqué aux élèves), mode de lecture (voix haute, silencieuse, offerte), type de support. La rencontre entre ces trois variables (texte, lecteur, contexte) et leur interactivité fait naître le sens du texte.

Pour bien cadrer la démarche didactique mise en œuvre, il est nécessaire de choisir en toute transparence un modèle d'apprentissage. Les deux objectifs visés par le dispositif étant la construction des savoirs par les élèves avec une grande part d'autonomie et la mise en œuvre de stratégies explicites d'interprétation, il apparaît que cette pratique de classe s'inscrit dans un modèle cognitif de traitement de l'information.

Dans un autre ouvrage<sup>14</sup>, Jocelyne Giasson différencie différentes stratégies de compréhension. Pour être considérés comme une « stratégie », les moyens mis en œuvre par l'élève pour comprendre un texte doivent l'être consciemment. Selon elle, un bon lecteur est capable d'identifier un problème au cours de la lecture et de choisir la façon la plus adaptée d'y remédier. Les stratégies mises en œuvre par un lecteur expert sont nombreuses. Mais, selon J. Giasson, il n'appartient pas à un enseignant d'enseigner toutes les stratégies de lecture à ses élèves mais plutôt, par l'enseignement de quelques-unes d'entre-elles, d'initier chez ses élèves *un comportement de recherche continue de sens*.

Pour l'apprentissage de stratégies de lecture en lien avec les textes narratifs, elle propose trois types d'activités :

- comprendre la structure du récit ;
- comprendre les émotions et les motivations des personnages ;
- combiner le schéma de récit et les motivations des personnages.

Cette progression permet de distinguer les trois niveaux de différenciation mis en place en classe.

L'album *Une histoire à quatre voix* permet d'aborder ces trois types d'activité. C'est la structure du récit qui va permettre d'en comprendre le sens, puis d'associer à chaque personnage un sentiment et enfin de comprendre le cheminement du récit, l'évolution des personnages.

---

<sup>14</sup> Giasson, J., *Les textes littéraires à l'école*.

### 3. Choix de l'ouvrage et organisation générale

La lecture de Catherine Tauveron<sup>15</sup> a permis de se remémorer quelques règles essentielles pour choisir l'ouvrage étudié. Ainsi, l'enseignant ne choisit pas une œuvre parce qu'elle lui plaît, car le goût est une affaire personnelle. Le rôle de l'enseignant est de permettre aux élèves de construire leur jugement. L'enseignant doit donc s'attacher à permettre aux élèves de prendre goût à la lecture. Pour ce faire, il est essentiel qu'il apprenne le doute à ses élèves : douter de leur première impression, du narrateur, des personnages, de leur interprétation, remettre en question, chercher des indices, trouver des pistes : telle est la mission du lecteur ! Ainsi l'élève est amené à *construire des conduites de lecture réutilisables*. Ainsi, après avoir étudié une première fois le point de vue par la lecture antérieure de *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine, ils pourront réutiliser leurs compétences avec *Une histoire à quatre voix*. Mais ils devront aussi remettre en question leur première impression, questionner les liens entre les personnages, rechercher des indices pour émettre des hypothèses de compréhension et les vérifier.

S'il est essentiel d'initier les élèves à l'art de dénouer les nœuds des lectures qui leur sont proposées, il faut également que les difficultés puissent être surmontées par les élèves. À ce propos, on trouve chez C. Tauveron le souci du respect de la zone proximale de développement de Vygotsky : la démarche pédagogique doit s'adapter aux capacités de chaque élève et lui permettre de progresser dans la compétence travaillée.

L'ouvrage choisi est donc facile d'accès pour les élèves et révèle des subtilités en seconde lecture. Par la richesse de ses illustrations, cet album rassure les élèves ; la structure de l'album est facilement exploitable et permet de remettre en question les premières impressions de lecture ; il revient ensuite à l'enseignant de guider les élèves vers une compréhension plus approfondie ; c'est là un questionnement essentiel de l'enseignant.

Afin de pallier les difficultés de certains élèves, des remédiations différenciées ont été mises en place dès le début de l'année pour leur permettre de suivre la séquence du moment. Cette séquence était consacrée aux contes et contes refaits. Des ateliers de lecture-compréhension ont été mis en place en APC pour les élèves en difficulté ainsi que des groupes de travail en tutorat dans lesquels les élèves les plus avancés devaient guider les élèves les moins avancés.

---

<sup>15</sup> Tauveron, C. (dir.). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*

Cette première approche de la différenciation a permis aux élèves en difficulté de 'rattraper' le groupe-classe. Mais cela restait insatisfaisant sur deux points : les élèves en difficulté n'ont développé ni leur capacité à travailler en autonomie ni leur confiance en eux et les élèves les plus avancés risquaient de s'ennuyer si cela se reproduisait trop souvent.

Ce constat amenait donc à réfléchir à un autre mode de différenciation : les groupes de niveau homogène. Ce faisant, il faut veiller à ne pas tomber dans l'écueil de la différenciation à visée exclusive des plus faibles mais veiller également à différencier le contenu des tâches pour les élèves les plus avancés. Ce sont eux qui risquent de s'ennuyer le plus si les séances ne sont pas suffisamment enrichissantes ; il faut donc leur permettre de progresser et pas seulement en aidant les autres.

En travaillant entre pairs, les élèves mettent également en jeu des compétences du socle commun<sup>16</sup>:

- Apprendre à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages, acquérir la capacité de coopérer, de réaliser des projets (Méthodes et outils pour apprendre).
- Développer la confiance en soi et le respect des autres, former le jugement, construire l'idée de preuve et d'argumentation (Respect de la personne et du citoyen).

Pour mettre en place ce type de dispositif et le confronter à la pratique professionnelle dans le contexte de la classe considérée, une séquence de lecture littéraire doit être mise en place. Pour que cette séquence soit la plus cohérente possible avec les besoins des élèves, il convient tout d'abord de définir les groupes de travail sur la base de critères observables qui permettent également de déterminer des objectifs propres à chacun de ces groupes. Le contenu des supports pourra alors être adapté à chaque groupe.

De ce fait, une première séance d'évaluation diagnostique est nécessaire. Elle est réalisée lors de la première lecture de l'album par les élèves pour relever leur niveau de compréhension immédiate et le niveau des compétences acquises.

---

<sup>16</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834)

## II. Démarche pédagogique

### 1. Définir des groupes de travail et leurs objectifs

#### a. Évaluation des niveaux de compétences

Il convient dans un premier temps de mesurer le niveau de lecture de chaque élève, de déterminer leurs difficultés et leurs compétences. Une première séance d'évaluation diagnostique est donc programmée. Le but de cette séance est notamment de mesurer le niveau de compréhension d'un texte lu silencieusement et la capacité de l'élève à justifier son interprétation.

Lors de cette séance, l'ouvrage est proposé pour la première fois aux élèves. Ils sont invités à le lire une première fois (en collectif) puis conservent le livre pour répondre individuellement à la fiche de lecture (annexe 2).

Il est important d'engager les élèves dans une démarche de progression. L'objectif de la fiche (mesurer leurs compétences en lecture) leur est donc explicité en spécifiant que par la suite, chaque compétence sera retravaillée en groupe.

Les compétences mesurées lors de cette évaluation diagnostique sont les suivantes :

- repérer les personnages principaux,
- comprendre le sens premier du récit,
- repérer les informations de second niveau (notamment les narrateurs),
- résumer,
- justifier son interprétation,
- exploiter la structure du récit pour comprendre,
- interpréter l'intention de l'auteur.

Chaque compétence est évaluée par plusieurs questions. En fonction de la justesse de leurs réponses, les élèves obtiennent un pourcentage de réussite pour chaque question. Ces mesures sont répertoriées dans un tableur (annexe 3) qui permet par la suite de classer les élèves dans le groupe de niveau qui lui correspond le mieux pour chacune des compétences qui seront travaillées.

## b. La constitution des groupes de travail et la définition de leurs objectifs

Les élèves ont développé des compétences différentes et des niveaux différents de maîtrise de ces compétences. Le croisement de ces constats offre plusieurs supports de travail possibles, et donc des travaux différenciés.

Chaque niveau de maîtrise d'une compétence laisse entrevoir la prochaine compétence à acquérir par les élèves. En respectant autant que possible le principe de la zone proximale de développement de Lev Vygotsky, les apprentissages se veulent plus progressifs, l'élève sent que l'objectif fixé est atteignable et prend conscience des progrès que sa réflexion lui permet de faire.

Pour faciliter les échanges et la construction commune de leurs progrès, les groupes de travail sont constitués d'élèves dont la zone proximale de développement est proche sur la compétence étudiée. Cette répartition leur permet d'échanger entre pairs ayant des compétences et des niveaux comparables ; le tutorat n'est donc pas utilisé ici. La formation de groupes est utilisée pour encourager les discussions. De cette façon, comme le mentionne J. Giasson<sup>17</sup>, les discussions engendrées vont leur permettre de *clarifier leur pensée*, donc, de mettre en évidence des problèmes éventuels et de les résoudre. Pour répondre aux besoins de chaque élève, la constitution des groupes est spécifique à chaque séance.

Puisque la compétence de compréhension est commune à toute la classe, les tâches accomplies par chaque groupe sont mises en commun afin de permettre à toute la classe de l'atteindre. Il est donc important de respecter un cadre continu tout au long de la séquence avec :

- Des œuvres communes à tous les groupes ;
- Des groupes définis en fonction soit du niveau de lecture soit du type de frein à la lecture auquel les élèves doivent faire face ;
- Des éléments du programme communs mais des objectifs pédagogiques différenciés et propres à chaque groupe ;
- Des supports de travail adaptés à chaque groupe pour mettre en jeu différents niveaux de compréhension pour différencier le niveau d'étayage.

Les objectifs pédagogiques différenciés envisagés sont les suivants :

---

<sup>17</sup> Giasson, J., *Les textes littéraires à l'école*.

- Pour les moins avancés : accéder à un premier degré de compréhension en lecture ;
- Pour la majorité du groupe-classe : développer son utilisation des stratégies de compréhension ;
- Pour les plus avancés : expliciter les stratégies mises en œuvre pour comprendre, interpréter une œuvre littéraire et en développer de nouvelles.

Les compétences travaillées sont également différenciées :

- Pour les lecteurs les plus en difficulté, l'accent sera mis sur la capacité à comprendre la structure du récit et la compréhension du sens général du récit ;
- Pour la majorité du groupe-classe, il s'agit de comprendre les émotions et les motivations des personnages en prenant conscience d'une éventuelle méprise et en y remédiant ;
- Les lecteurs les plus avancés seront invités à expliciter les mécanismes mis en œuvre dans leur interprétation du texte en combinant les informations liées à la compréhension de la structure du récit et à l'interprétation des émotions et des motivations des personnages.

Les procédés découverts par chaque groupe et leur éclairage partiel sur la compréhension du texte doivent régulièrement être mis en commun pour constituer les pièces du puzzle de l'analyse.

## 2. Déroulement de la séquence de travail

Pour amener les élèves à réagir au texte proposé, Jocelyne Giasson<sup>18</sup> propose la démarche suivante, dont les étapes ne sont pas systématiques :

- Faciliter l'accès au texte ;
- Inviter les élèves à exprimer leur compréhension initiale ;
- Soutenir les élèves dans l'exploration de leurs interprétations ;
- Amener les élèves à réfléchir sur les expériences personnelles ;
- Aider les élèves à adopter une position critique ;
- Faire le point.

Cette démarche requiert de la persévérance de la part des élèves : se questionner, discuter, remettre en question sa première interprétation, chercher des indices, élaborer des hypothèses, les vérifier, conclure. Tout cela est exigeant et les élèves devront être guidés par leur enseignant dans cet apprentissage.

Il est également important de prendre en considération l'évolution des compétences de l'élève-lecteur évoquée par J. Giasson<sup>19</sup>. Elle permet de situer le niveau des élèves, de mesurer avec précision les écarts entre les différents élèves, de les regrouper en fonction de leur niveau et d'anticiper les prochaines compétences qui peuvent être à leur portée. J. Giasson considère que les élèves sont au stade de lecteur en transition au cours du cycle 2. Dans la classe que nous considérons, certains élèves n'ont cependant pas encore développé toutes les compétences propres à ce stade. Cette lecture est donc particulièrement éclairante pour les situer avec précision. Au cycle 3, les élèves deviennent des *apprentis stratèges* et doivent *commencer à acquérir des stratégies de compréhension efficaces et variées*. Il convient donc de déterminer quelles stratégies les élèves savent utiliser seuls et quelles sont celles dont l'apprentissage leur sera proposé.

Une seule compétence est travaillée par séance. Les élèves sont répartis par groupes en fonction de leur niveau d'atteinte de la compétence visée.

Avant d'élaborer les supports de travail des élèves, il est nécessaire de déterminer sur quels éléments ils devront travailler.

---

<sup>18</sup> Giasson, J., *Les textes littéraires à l'école*.

<sup>19</sup> Giasson, J., *La lecture : de la théorie à la pratique*

J. Giasson<sup>20</sup> distingue les éléments suivants :

- Structure ;
- Personnages ;
- Point de vue ;
- Temps et lieu ;
- Séquence ;
- Atmosphère et style ;
- Thème.

Le choix de lecture proposé aux élèves rend plus pertinent d'exploiter la structure, les personnages, les points de vue, le temps et le lieu et, éventuellement, pour les lecteurs les plus avancés, par l'étude des images, l'atmosphère des récits.

Les supports doivent répondre à des objectifs pédagogiques différents et être complémentaires. Pour permettre le bon fonctionnement de la classe, les différentes étapes doivent être précisées et la présence de l'enseignant anticipée. Les supports sont construits pour permettre le travail en autonomie des groupes qui ne bénéficient pas de la présence de l'enseignant<sup>21</sup>.

Après avoir évalué les compétences des lecteurs, déterminé les activités littéraires qui leur seront proposées et organisé le travail en groupe, il reste à proposer des supports de travail adaptés à chaque tâche. Sur ce sujet, la deuxième partie de l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron permet de déterminer les dispositifs les mieux adaptés à chaque situation<sup>22</sup>.

Après avoir établi les limites des dispositifs dits traditionnels, C. Tauveron se pose la question de ce que peuvent être des dispositifs fertiles. Pour elle, un dispositif fertile *doit inviter l'élève à lire, lui permettre d'identifier un problème, de le résoudre et favoriser l'interaction entre l'élève et le texte*. Les dispositifs qu'elle choisit s'appuient donc sur les questionnements des élèves, provoquent les malentendus et les incompréhensions afin d'accompagner les élèves dans l'élaboration et l'appropriation de stratégies de compréhension.

Elle distingue deux types de dispositifs. Les dispositifs de première présentation du texte, ou comment faire entrer les élèves en lecture, qui permettent en fait de choisir un mode de lecture de

---

<sup>20</sup> Giasson, J., *Les textes littéraires à l'école*.

<sup>21</sup> Moulin, C., Bichet, S. (date non précisée). *Organiser des ateliers différenciés au cycle 2*.

<sup>22</sup> Tauveron, C. (dir.). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*

l'ouvrage étudié (lecture linéaire, fragmentée, par dévoilement progressif, en désordre, lecture-puzzle...) Les dispositifs de questionnement des textes sont très variés, et doivent être choisis par l'enseignant en fonction du type de texte choisi, du niveau de compréhension visé, et des compétences de ses élèves. C'est cette partie qui permettra de constituer les supports les mieux adaptés aux besoins identifiés et aux objectifs visés.

La première présentation de l'album se fait en lecture in extenso puisque le but est de déterminer les compétences des lecteurs. Par la suite, les échanges oraux seront privilégiés et utilisés comme dispositifs de questionnement en deux temps : échanges de réflexion au sein d'un groupe de travail, échanges collectifs pour la mise en commun et la construction du sens.

Lors de la première séance, la compétence travaillée est *Identifier les personnages*. Voici la répartition des élèves envisagée pour cette première séance en fonction des résultats obtenus au test de lecture (annexe 3):

- Trois élèves ont eu des résultats particulièrement faibles. Ils sont de niveau 1 (support 1 en annexe 4).
- Trois élèves ont des résultats assez bons, ils sont de niveau 3 (support 3 en annexe 4).
- Six élèves ont déjà acquis la compétence, ils sont de niveau 4 (support 4 en annexe 4), se partagent en deux groupes de 3 élèves pour travailler sur l'exploitation des images dans cet album.
- Le reste de la classe a des résultats moyens, ils sont de niveau 2 (support 2 en annexe 4) et se partagent en groupes de deux à trois élèves.

Chaque séance de travail d'une compétence est ensuite suivie d'une séance de mise en commun des réflexions des élèves (en collectif) pour permettre la construction de la compréhension de l'œuvre et donne lieu à une trace écrite.

Les autres séances sont organisées selon la même logique (annexe 5), à l'exception des séances 3 (annexe 6) et 5 (annexe 7) qui ont respectivement pour objectif 'Comprendre le sens premier d'un texte littéraire résistant' et 'Repérer les informations de second niveau'. Pour ces compétences, les groupes ont été composés en fonction des caractéristiques que les élèves n'avaient pas su identifier lors de la première lecture.

Enfin, les élèves seront réévalués sur les mêmes compétences mais sur une nouvelle œuvre, inconnue, pour mesurer leur progression dans chaque compétence.

### 3. Évaluation des élèves

#### a. Évaluations formatives

Au fur et à mesure des séances de lecture, les élèves sont guidés dans leur réflexion par des fiches de travail. Ces fiches de travail sont adaptées au niveau de maîtrise de la compétence visée par chaque groupe. Selon les séances et les compétences visées, il existe entre deux et quatre supports différents par séance. Les élèves sont répartis en groupes de deux à trois élèves, chacun des élèves devant remplir sa propre fiche. Les fiches d'élèves d'un même groupe doivent avoir le même contenu puisque les réponses aux questions sont faites en groupes.

La constitution des groupes est revue à chaque séance pour permettre à chaque élève d'être inclu au groupe qui lui permet la progression la plus efficace en fonction des résultats qu'il a obtenu lors de l'évaluation diagnostique (annexe 3).

La mise en commun collective et la vérification des fiches individuelles permet de vérifier l'évolution de la réflexion de chaque lecteur. Les fiches sont collées dans le cahier de lecture de l'élève et se veulent des supports à la réflexion. Elles sont des essais. Un peu comme on conserve dans le cahier de sciences ses hypothèses et ses essais, on conserve ici les traces des idées de lecture, du parcours de la compréhension pour construire des méthodes de lecture comme on conduit une démarche d'investigation scientifique.

## b. Évaluation sommative

Les progrès des élèves sont l'objet d'une évaluation dans plusieurs domaines pour vérifier la pertinence de ce mode de fonctionnement :

- Évaluer objectivement les compétences acquises (en cohérence avec celles mesurées lors de l'évaluation diagnostique) ;
- Évaluer l'autonomisation des élèves en lecture. Aucune aide de l'enseignant n'étant apportée, l'augmentation du nombre de réponses justes permet de mesurer une progression dans la résolution des problèmes de lecture en autonomie.
- Évaluer leur intérêt pour ce type de pratique et mesurer son influence sur l'appréciation des travaux de lecture en classe, le mode de travail utilisé, leurs propres impressions de progrès.

L'évaluation sommative doit reprendre les mêmes compétences que celles travaillées en classe et mesurer de la même manière chacune d'entre elles afin de mesurer le progrès de chaque élève. Elle doit être réalisée dans les mêmes conditions que lors de l'évaluation diagnostique pour mesurer les progrès de chaque élève.

Pour s'assurer qu'ils ont effectivement progressé dans les domaines étudiés, il faut les évaluer en travail en autonomie sur une nouvelle œuvre. Les élèves ayant déjà étudié les contes en début d'année, le choix s'est porté sur *Le Tunnel* d'A. Browne (annexe 9) car sa structure très caractéristique de conte est facilement détectable par les élèves.

Les élèves sont évalués en quatre séances (annexe 10) pour :

- Vérifier leur compréhension du réseau de personnages ;
- Justifier leur interprétation ;
- Exploiter la structure du texte ;
- Interpréter l'intention de l'auteur.

Quelques évaluations se trouvent en annexe 11 et les résultats sont répertoriés en annexe 12. La large majorité des élèves sont en progression sur toutes les compétences, ce qui est très positif.

#### 4. Évaluation de la démarche choisie

Pour évaluer la pertinence de la démarche, il faut mesurer individuellement les progrès des élèves dans les domaines étudiés en classe et vérifier que les élèves ont progressé.

Les critères évalués doivent donc être comparables à ceux de l'évaluation diagnostique pour permettre leur comparaison.

Pour réaliser ces évaluations, le choix est fait de construire des fiches beaucoup moins guidées que les précédentes, pour permettre aux élèves de mieux expliciter leur compréhension. Les cahiers de lecture restent à leur disposition pour leur permettre d'aller rechercher les éléments dont ils peuvent avoir besoin : les procédures utilisées, la structure du conte... Le but est de leur permettre de réussir en toute autonomie : tous les savoirs construits sont à leur disposition, il leur faut trouver les liens avec ce qui leur est demandé.

Après comparaison des deux évaluations (annexe 12), diagnostique et sommative, les progrès mesurés sont plutôt satisfaisants. On voit en figure 1 la mesure des résultats moyens par compétences en évaluation initiale et finale.

<b>Compétences</b>	<b>Moyenne de classe – Évaluation initiale</b>	<b>Moyenne de classe – Évaluation finale</b>
Repérer les personnages	67%	87%
Justifier son interprétation	21%	73%
Exploiter la structure pour comprendre	17%	72%
Interpréter l'intention de l'auteur	9%	76%

Fig. 1

En étudiant plus en détail les résultats, il apparaît que seuls quatre élèves n'ont pas progressé sur une des compétences évaluées :

- Deux élèves ont régressé dans la compétence 'repérer les personnages' passant respectivement de 100% et 83% de réussite à 80%. Ce score reste cependant tout à fait correct, et à regarder en détail l'évaluation finale, seule manque pour une parfaite compréhension des personnages l'explicitation des points communs (peu visibles) des personnages.

- Un élève n'a pas progressé et s'est maintenu à 0% en 'exploiter la structure pour comprendre'. Il s'agit d'un élève brillant en mathématiques mais faisant face à de réelles difficultés à questionner un texte et à remettre en doute sa compréhension initiale. Exploiter la structure pourrait lui permettre de questionner le texte sans remise en question personnelle. Cela pourrait l'aider dans sa démarche. Il faudra retravailler cette compétence avec lui lors d'une prochaine séquence.
- Une élève a légèrement régressé dans la compétence 'exploiter la structure pour comprendre' en passant de 100% de réussite à 80%. Elle n'a pas su identifier la bonne étape de résolution du conte. Une petite finesse qui lui a échappé mais le reste de la démarche est parfaitement comprise.

On peut donc dire que la démarche a globalement bien fonctionné dans la classe.

### III. Analyse de pratique

Si la démarche adoptée semble avoir globalement permis aux élèves de progresser et avoir donc rempli son objectif premier, il est cependant important de préciser que la démarche initialement prévue a été adaptée en cours d'étude pour mieux répondre aux besoins des élèves. Le choix de l'œuvre étudiée a lui aussi été déterminant : elle est très attrayante et permet aux élèves de réinvestir directement les savoirs construits en cours d'année.

#### 1. Pertinence du choix de l'œuvre

L'œuvre choisie est *Une histoire à quatre voix* d'A. Browne. Elle a été choisie à la fois pour son apparente simplicité, qui permet aux élèves les moins confiants de se rassurer par les images et la taille des caractères, et pour la richesse de sa composition : quatre narrateurs, donc autant de points de vue, mais unité de temps, de lieu et de récit.

La richesse des illustrations peut elle aussi être exploitée et permet notamment de réaliser des supports « bonus », distincts de la compétence visée lors d'une séance. On peut y avoir recours pour inviter les élèves à exploiter autre chose que le texte lorsque la compétence visée par la séance est déjà acquise ou alors trop éloignée de leur zone de développement actuelle.

Sur ces points le choix de l'œuvre a bien fonctionné. Les élèves se sont pris au jeu de la recherche d'indices dans le texte, dans les illustrations, dans la mise en page. Cet album est très riche et permet de travailler de nombreuses compétences (exploiter la structure, les personnages, les points de vue, le temps et le lieu) mais c'est là-aussi que réside sa difficulté : tout étudier est long et source de lassitude pour les élèves.

Cette difficulté a été ressentie au cours de la 7<sup>e</sup> séance (annexe 8). Les élèves avaient déjà suffisamment lu l'album pour être à même d'en exploiter la structure et avaient d'ores et déjà compris l'intention de l'auteur. Les autres séances ne présentaient donc plus d'intérêt pour eux.

Le déroulement de la séquence a donc été réadapté. Il était nécessaire de leur proposer une nouvelle œuvre et d'évaluer leur progression tout en veillant à ce que tous construisent des compétences, même s'ils avaient été en échec sur les évaluations proposées. Pour cette raison, une mise en commun a été effectuée après chaque évaluation.

Pour réaliser cette évaluation sur plusieurs séances, c'est une nouvelle œuvre d'A. Browne qui a alors été choisie : *Le Tunnel*. Tout en permettant aux élèves d'enrichir leur connaissance de

l'auteur-illustrateur, le choix de conserver le même auteur est aussi une façon de les rassurer : ils connaissent les stratégies employées dans l'une de ses œuvres et s'attendent donc à pouvoir les exploiter et cela les rassure. De plus, cette œuvre est un conte et la structure du conte a déjà été étudiée en début d'année. Elle permet donc un réinvestissement des connaissances des élèves.

Pour éviter cette lassitude, il aurait été envisageable, et sans doute pertinent, de travailler sur trois œuvres différentes : l'une pour l'évaluation diagnostique, l'une pour le développement des compétences visées, la dernière pour l'évaluation finale.

## 2. Pertinence des compétences travaillées

Les compétences travaillées lors de ces séquences sont :

- Repérer les personnages principaux
- Comprendre le sens premier du récit
- Repérer les informations de second niveau
- Résumer
- Justifier son interprétation
- Exploiter la structure du récit pour comprendre
- Interpréter l'intention de l'auteur

Au moment de la construction de la séance, 'résumer' me semblait être une compétence assez simple après avoir déterminé les éléments essentiels du récit.

C'est en fait une compétence complexe qui fait appel à la fois à la capacité d'interprétation et d'exploitation de la structure du récit. Les élèves se sont trouvés en grande difficulté pour être capable de résumer cette œuvre, alors qu'ils en avaient bien déterminé les éléments essentiels. Pour les amener à résumer, nous avons en fait exploité la structure du récit, ce qui les a amenés à tout de suite interpréter l'intention de l'auteur par l'enrichissement des illustrations. La progression de la séquence ne correspondait pas à la progression réelle des compétences des élèves.

La compétence 'résumer' aurait dû être travaillée en fin de séquence, ou en avant-dernière étape avant l'interprétation des intentions de l'auteur, et aurait ainsi permis le réinvestissement des autres compétences construites et de la compréhension du texte.

La progression des autres compétences était assez logique et s'est bien déroulée, bien qu'elle ait été trop longue. Dans un futur travail sur le sujet, il semble important de regrouper les compétences pour diminuer le nombre de séances, sans quoi les élèves ont l'impression de ne pas avancer.

L'étude des images, et donc le travail de la compétence « Analyser des images complexes, les mettre en relation entre elles et avec le texte » (qui n'a pas été spécifiée préalablement) s'est révélée très riche. Elle a souvent permis d'aller bien au-delà de la simple interprétation du texte et de recentrer l'attention des élèves et leur motivation.

### 3. Mode d'organisation

Pour travailler les différentes compétences visées lors de cette séquence de lecture littéraire, les élèves ont été répartis en groupes de niveau homogène, composés d'élèves visant l'acquisition du même niveau de compétence. Cette organisation a pour but de favoriser les échanges entre pairs et ainsi de favoriser la réflexion et la progression des élèves. Au début, les élèves ont eu des difficultés à travailler ensemble : soit parce que les uns attendaient que les autres travaillent (tout habitués qu'ils étaient aux groupes de tutorat), soit parce qu'ils ne s'entendaient pas suffisamment pour travailler ensemble et notaient chacun des réponses différentes sur leur fiche. Il a fallu remédier à ce type de comportements.

Pour les attentistes, cela s'est résolu assez rapidement car les élèves étant de niveaux comparables, il était difficile, voire impossible, qu'un seul élève du groupe réussisse à répondre seul à toutes les questions. Ils ont donc dû tous se mettre à réfléchir ensemble pour trouver des réponses satisfaisantes.

Pour les différends personnels en revanche, cela a été plus compliqué. Il a fallu agir en deux temps : d'abord en montrant les manquements d'une copie, qui aurait été si bien complétée par les apports d'une autre, puis, si cela ne suffisait pas, en ne ramassant qu'une seule copie pour le groupe, prise au hasard, pour évaluer le travail du groupe. Il fallait donc que tous soient d'accord sur tout ce qui était écrit sur chaque copie.

En fin de séquence, cela devenait un réel plaisir de les voir travailler ainsi : bien que modifiés à chaque séance, les groupes se mettaient au travail rapidement et avec efficacité, le niveau sonore de la classe avait baissé, de nombreux élèves faisaient des efforts pour chuchoter, et les discussions étaient de plus en plus efficaces : le temps de travail se raccourcissait.

Ce mode de travail a donc globalement nécessité un peu de persévérance mais a été très efficace.

Les mises en commun collectives à la fin de chaque séance semblent avoir plutôt bien fonctionné car les élèves participaient et ont ainsi retenu une grande partie des démarches proposées.

Les traces écrites en revanche n'ont pas toujours été pertinentes. La formulation d'une conclusion a été systématiquement exigée à la fin de chaque séance pour formaliser les

apprentissages. Les élèves copiaient ensuite cette trace écrite dans leur cahier pour compléter leurs écrits de travail. Mais cela s'est avéré fastidieux et peu fructueux.

Il aurait sans doute été plus efficace de les laisser noter des corrections et compléments d'informations sans exiger une formalisation. Cela aurait aussi pu être un début de travail sur la prise de note. En effet, même si celle-ci aurait sans doute été approximative, les apprentissages n'auraient probablement pas été menacés car après avoir discuté en groupe d'un sujet, pris des décisions, noté ces décisions sur sa copie, en avoir discuté en collectif, l'apprentissage est déjà bien ancré. Même si la formalisation n'est pas faite, la progression est en cours.

#### 4. Choix des supports

Les supports ont été élaborés dans le but de permettre aux élèves d'acquérir en autonomie (grâce au travail entre pairs) des compétences en lecture. Pour faciliter leur réflexion, pour leur tracer un chemin vers la solution, ils ont donc été volontairement très complets, composés de nombreuses questions à la difficulté très graduée.

Cette façon de procéder permet en effet de les amener à trouver le chemin mais cela n'encourage par leur réflexion personnelle et ne permet pas de faire ressortir des incompréhensions. Cet écueil a été constaté en cours de séquence, aussi a-t-on veillé à ce que la rédaction des supports pour la deuxième œuvre y remédie. La correction de ces supports montre que les résultats ont été assez bons, ce qui prouve bien que les élèves étaient capables de travailler de cette façon. Mais l'auraient-ils été sans avoir au préalable travaillé sur des fiches très directives ? Sans doute pas tous.

C'est un sujet qui mérite une réflexion approfondie car les deux approches présentent des avantages. Un questionnement plus approfondi permettrait de définir à quels moments utiliser quels types de supports car la solution la plus efficace serait sans doute de varier : d'abord guider, puis, peu à peu, laisser le champ plus libre à la rédaction autonome. Cela permet aussi de travailler l'écriture. À ce titre, la relecture de l'ouvrage de C. Tauveron<sup>23</sup>, et notamment de la partie consacrée aux typologies de travail sera sans doute d'une grande aide et sera d'autant plus enrichissante que cette séquence a suscité des questionnements.

Il semble aujourd'hui évident qu'une partie de la classe (celle qui a déjà accédé à la connaissance) aurait pu travailler à l'élaboration du support de travail : quelles questions poser pour amener les autres à se questionner sur une compétence donnée ?

Il aurait été pertinent et plus efficace de varier beaucoup plus les supports de travail et les types d'écrits demandés aux élèves.

---

<sup>23</sup> Tauveron, C. (dir.). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*

## 5. Modes d'évaluation

L'évaluation diagnostique a été réalisée individuellement pour permettre de mesurer avec précision le niveau de compétence de chaque élève. Les évaluations finales se sont donc aussi faites individuellement pour vérifier leur progression. Entre-temps, les élèves ont été régulièrement évalués en groupe. Cela aurait pu représenter un léger risque si tous les élèves n'avaient pas été acteurs de leur progression dans leur groupe, mais cela n'a pas été le cas puisque globalement, tous les élèves ont progressé.

Comme l'évaluation a été avancée dans le déroulement de la séquence, elle a été séparée en plusieurs évaluations pour s'assurer, entre chaque compétence, que les obstacles liés à la compétence évaluée précédemment étaient surmontés avant de passer à l'évaluation suivante. Il convient de s'assurer de la maîtrise des élèves des compétences construites par une nouvelle évaluation, sur une nouvelle œuvre pour vérifier les résultats obtenus.

Idéalement, il serait plus pertinent de ne faire qu'une seule évaluation. Cela n'a pas pu être fait, comme cela avait été initialement prévu, au cours de cette séquence car la 7<sup>e</sup> séance 'résumer' était mal placée dans l'ordre de la séquence et en a modifié la suite.

## Conclusion

Deux questions sont à l'origine de ce mémoire :

Comment permettre aux moins bons lecteurs de prendre goût à la lecture en accédant à la compréhension et à l'interprétation ?

Comment permettre aux meilleurs lecteurs d'aller encore plus loin dans leur analyse littéraire pour conserver leur plaisir de lire ?

Et, finalement, comment concilier ces deux questionnements ?

Pour y répondre, il était nécessaire d'étudier et de mettre en pratique des pistes pédagogiques pour **différencier les apprentissages en lecture littéraire pour des élèves de niveaux hétérogènes tout en conservant un objectif pédagogique commun.**

De cette façon, chacun progresse à son rythme tout en construisant une compétence. La mise en commun de leurs découvertes dévoile les subtilités de l'œuvre étudiée, permet de lui donner du sens.

Ainsi, en s'inspirant d'ouvrages majeurs de la didactique de la lecture littéraire, ce mémoire étudie la mise en place de groupes de travail de niveaux homogènes dans une classe de 29 élèves de CM1 et leur fonctionnement en autonomie durant quatre séances, enrichies d'autant de mises en commun. Il mesure ensuite avec précision les progrès dans l'acquisition de quatre compétences essentielles en lecture étudiées au cours du déroulement de ce dispositif.

Les résultats globaux sont positifs, les progressions mesurées et appréciables. Mais finalement, celles qui sont les plus remarquables et les plus conséquentes pour la vie de la classe sont les moins mesurables : les élèves ont gagné en savoir-vivre et en savoir-travailler. Ils sont désormais capables de travailler en groupes efficacement et en autonomie.

Concernant les questionnements en lecture de l'enseignant en revanche, quelques points restent à éclaircir :

- Tout d'abord la longueur de la séquence proposée, source de lassitude ;
- ensuite le type de supports ; trop guidés, trop similaires.

Il faut varier les types d'écrits, et laisser plus de possibilités d'expression aux élèves.

Mais dans l'immédiat, il importe de faire le lien avec une lecture-plaisir, plus personnelle, mais liée aux compétences développées en classe. Ce sera aussi l'occasion de vérifier la capacité des élèves à découvrir, puis réinvestir des stratégies de lecture développées par des pairs, et ainsi progresser de façon moins formelle. Une grande variété d'œuvres doit être proposée aux élèves pour leur permettre d'exprimer leurs impressions de lecture, leur compréhension, leur interprétation. Il serait intéressant de leur proposer des ateliers de lecture en autonomie avec des écrits de travail moins directifs leur permettant de se constituer un cahier de lecteur relatant leurs expériences de lecteurs. On pourra, dans un second temps, envisager de confronter les interprétations des élèves pour éclairer des textes résistants.

## Bibliographie

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école* (2<sup>e</sup> édition, adaptée par T. Escoyez). Louvain-La-Neuve : De Boeck Éducation.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (4<sup>e</sup> édition, adaptée par T. Escoyez). Bruxelles : De Boeck Éducation.

Moulin, C., Bichet, S. (date non précisée). *Organiser des ateliers différenciés au cycle 2*.

<http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/DOC>

[Organiser des ateliers differencies au cycle2.pdf](#)

Tauveron, C. (dir.), Campoli, C., Claustre, D., Dormoy, D., Gippet, F., Gromoer, B., ... Sève, P. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier.

## Table des annexes

Annexe 1 – Première de couverture : *Une histoire à quatre voix*, A. Browne

Annexe 2 – Évaluation diagnostique : quelques productions d'élèves

Annexe 3 – Tableur : mesure des compétences initiales

Annexe 4 – Supports de travail de la première séance : quelques productions d'élèves

Annexe 5 - Plan de séquence initial : *Une histoire à quatre voix*, A. Browne

Annexe 6 – Productions d'élèves : 5 fiches de la séance 3

Annexe 7 – Productions d'élèves : 4 fiches de la séance 5

Annexe 8 – Productions d'élèves : 3 fiches de la séance 7

Annexe 9 – Première de couverture *Le Tunnel*, A. Browne

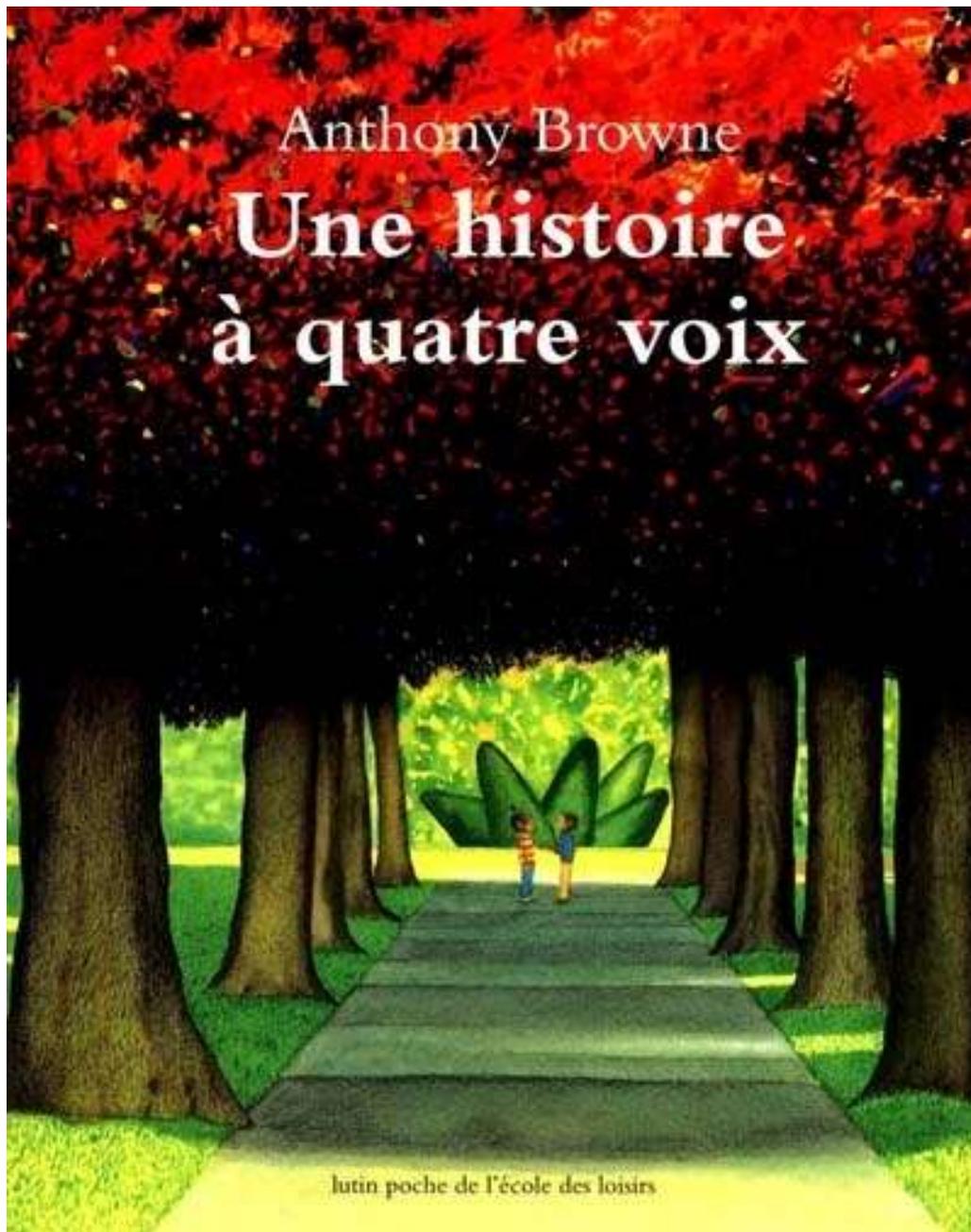
Annexe 10 – Plan de séquence complémentaire : *Le Tunnel*, A. Browne

Annexe 11 – Évaluations sur *Le Tunnel* : quelques productions d'élèves

Annexe 12 – Tableur : comparaison des résultats des évaluations

Annexe 1

Première de couverture : *Une histoire à quatre voix*, A. Browne



## Annexe 2

Évaluation diagnostique : quelques productions d'élèves

Ci-après les productions de 11 élèves.

Nom :

E #1

TITRE DU LIVRE : Une histoire à quatre voix

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? \_\_\_\_\_

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? \_\_\_\_\_

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? \_\_\_\_\_

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? \_\_\_\_\_

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? \_\_\_\_\_

B3 - De quoi parle ce livre ? \_\_\_\_\_

B4 - Où se déroule le récit principal ? dans un parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? dans une chambre

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? <sup>C4</sup> \_\_\_\_\_

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ? \_\_\_\_\_

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ? \_\_\_\_\_

Nom : X # 4

TITRE DU LIVRE : Une histoire à quatre voix

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? ALbert, Victoria, Charles, Réglisse, la maison de Victoria, le papa de Réglisse.

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? L'amitié et l'amour la tristesse

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? entre eux car il y a beaucoup de sentiment

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? Réglisse, Charles ?

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? c'est la écriture et ont mis « 4 voix » est... <sup>premise</sup> bien!

B3 - De quoi parle ce livre ? de l'émotion, des sentiment

B4 - Où se déroule le récit principal ? au parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? dans sa chambre, dans le cartier sur un banc, dans un arbre.

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? C4

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...)?

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ?

Nom :

G #5

TITRE DU LIVRE :

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ?

Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ?

Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ?

les deux chiens, les deux enfants  
les deux maîtres (de chiens)

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ?

L'ami d'une maman avec son  
fils un papa avec sa fille

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ?

ils jouent ensemble

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ?

les <sup>deux</sup> enfants

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ?

quand c'est 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup>  
voix c'est le garçon et quand c'est 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> voix c'est la  
fille

B3 - De quoi parle ce livre ?

d'un petit garçon qui s'appelle Charles

B4 - Où se déroule le récit principal ?

le parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ?

la maison

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ?

pendant 3 jours

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ?

chapitres

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ?

car  
il a de l'imagination, faire lire les enfants

Nom : ML # 7

TITRE DU LIVRE : Une histoire à quatre voix

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? Charles Victoria Albert  
Réglisse

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? \_\_\_\_\_

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? \_\_\_\_\_

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? Réglisse la mère de  
Charles et Charles

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? la mère c'est écrit en gras  
Réglisse les lettres sont écrites et Charles s'est écrit en fin

B3 - De quoi parle ce livre ? De Charles qui joue dans le parc avec Réglisse

B4 - Où se déroule le récit principal ? Dans un parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? chez eux

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? Ch  
Au temps actuelle  
elle dure 2 jours

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ? en chapitre

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ? \_\_\_\_\_

Nom : F # 8

Bravo!

TITRE DU LIVRE : Une histoire à quatre voix

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? Charles, Réglisse, victorien,

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? famille, amis

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? qui parle d'eux

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? Charles, Maman de Charles, Papa de Réglisse.

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? par exemple à chaque voix il parle d'eux.

B3 - De quoi parle ce livre ? il parle que Charles et Réglisse deviennent amis

B4 - Où se déroule le récit principal ? dans un parc.

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? dans une maison

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? quand ils se promènent

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ? à chaque personnage et voix

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ? il a fait ces choix parce que c'est important d'accepter des personnes gentils

son but c'est qu'ils fassent pareil.

Nom : L #10

TITRE DU LIVRE : Une histoire à quatre voix

Bravo!

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? Victoria, Charles, la maman de Charles, Reglise, Albert, le papa de Reglise

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? C'est un papa avec sa fille et son chien, une maman avec son fils et son chien

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? \_\_\_\_\_

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? Reglise

Victoria, Charles, maman de Charles, le papa de Reglise.

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? \_\_\_\_\_

B3 - De quoi parle ce livre ? ~~Une histoire~~

B4 - Où se déroule le récit principal ? Dans un parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? Dans la rue et dans leurs maisons

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? 4 Pendant une journée

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ? Par plusieurs voix.

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ? Je pense comment se passe la journée de différents personnes.

Nom : M #18

TITRE DU LIVRE : une histoire à quatre voix

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? Charles Réglesse  
Victoria Albert

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? l'amitié entre  
la fille le garçon et les deux chiens on l'amitié

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? il joue ensemble  
il s'occupe des choses

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? Anthony Browne

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? s'est écrit  
odesus de l'entre du livre et sur le côté en haut

B3 - De quoi parle ce livre ? il parle d'un garçon qui rencontre  
une amie

B4 - Où se déroule le récit principal ? dans un parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? la maison  
et dans un autre parc dans la rue

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? dans une  
ville de singe et elle dure 1 journée

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ? par moments

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ? (de sa part)  
mais dire que c'est bien d'avoir des amis et  
de l'amitié

T #19

Nom

TITRE DU LIVRE : Une histoire d quatre noix

FICHE DE LECTURE

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? Kalidoscope

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? la maman et Charles - un monsieur et réglise victoria et albert

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? notre fils Charles. Un homme avec réglise pour aller parer albert

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? la maman car elle dit c'est l'heure d'emmener victoria notre chien et Charles les autres fils

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? Une petite fille - un petit garçon  
maman est charles et victoria. un papa, nos fils et albert son chien

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? la maman de Charles. Un petit garçon.

B3 - De quoi parle ce livre ? d'un parc de, est de gens qui se chamaille ou qui parle ou qui joue  
chien

B4 - Où se déroule le récit principal ? dans un parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? la maison

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? 5 jours

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...)? textes et illustration car on voit des illustrations et des textes à toutes les pages

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ? \_\_\_\_\_

Nom :

C # 21

TITRE DU LIVRE : Une histoire à quatre voix

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? Charles et

une petite fille, sont amis Victoria et sa maman et son papa

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? Victoria et <sup>son</sup> bêtard

Papa et Charles

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? Ils jouent

ensemble, ils font des promenades

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? \_\_\_\_\_

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? \_\_\_\_\_

B3 - De quoi parle ce livre ? Le livre parle d'un petit garçon et d'une petite fille

B4 - Où se déroule le récit principal ? Dans un parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? dans sa maison,

dans la rue,

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? C4 Elle se déroule

au temps madame et elle dure <sup>deux</sup> ~~une~~ journées.

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ? Le livre est

partagé en chapitres

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ? \_\_\_\_\_

Nom :

J # 22

TITRE DU LIVRE :

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ?

Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ?

Anthony Browne

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ?

Charlie,

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ?

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ?

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ?

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ?

B3 - De quoi parle ce livre ?

B4 - Où se déroule le récit principal ?

Dans un parc

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ?

Dans une ville et dans leur maison

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ?

En 1999 et ça dure 4 jours

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ?

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ?

Nom : R #24

TITRE DU LIVRE : une histoire à quatre voix

**FICHE DE LECTURE**

A1 - Qui est l'auteur de ce livre ? Anthony Browne

A2 - Qui est l'illustrateur ? la petite fille

A3 - Qui sont les principaux personnages du livre ? Victoria, Charles, le batard, réglisse, la maman.

B1 - Quels sont les liens entre les personnages ? le petit garçon et la petite fille sont ami.

C1 - Quels sont les indices qui te permettent de trouver les liens ? qu'ils s'amusent ensemble.

B2 - Qui parle ? Qui est (ou sont) le (ou les) narrateur(s) ? une petite fille.

C2 - Quels sont les indices qui te permettent de savoir qui parle ? \_\_\_\_\_

B3 - De quoi parle ce livre ? des animaux

B4 - Où se déroule le récit principal ? \_\_\_\_\_

B5 - Quels sont les autres lieux où se déroulent une partie de l'histoire ? à un parc de jeux, dans les bois.

B6 - Quand se déroule l'histoire ? Combien de temps dure-t-elle ? <sup>C4</sup> 2 jours. Le jour et un petit peu la nuit.

C3 - Comment est partagé ce livre (chapitres, texte, illustrations...) ? \_\_\_\_\_

D1 - À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il fait ces choix ? Quel pourrait être son but ? \_\_\_\_\_



## Annexe 4

Supports de travail de la première séance : quelques productions d'élèves

Ci-après les productions de 6 élèves de groupes différents.

## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Identifier les personnages

Groupe 1

Nom : E #1

Aide-toi des questions ci-dessous pour compléter ce tableau.

Page	Nom	Informations à son sujet
3	Victoria	c'est le labrador
3	charlie	c'est un enfant singe
10	reglise	fillette
17	victoria	c'est un labrador
24		
26		

Quel personnage est présent p. 3 et 4 mais dont on ne connaît pas le nom ?

... La maman

De quel nouveau personnage parle-ton p.8 sans dire son nom ?

... La fillette reglise

Combien de personnages sont évoqués p. 10 ?

... le chien, reglise, le père de reglise

Que sais-tu à leur sujet ?

Combien de personnages sont évoqués p. 16 ?

... 2

De quel nouveau personnage parle-ton p.18 sans dire son nom ?

Quelle information apprend-on sur ce personnage p.22 ?

Combien de personnages sont évoqués p. 24 ?

Que sais-tu à leur sujet ?

## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Identifier les personnages

Groupe 2

Nom :

ML # 7

Complète le tableau ci-dessous pour connaître tous les personnages de l'histoire.

Page	Informations à son sujet	Nom
3	Victoria est un Labrador de pure race.	Victoria, Charles.
3	Charles est un fils en singe	
3	C'est la mère de Charles - Sœur	Yvonne
4		Stuart
8	une petite fille	Régine
10	papa de Régine	

Quelles informations de la p.10 t'aident à compléter celle de la p.8 ?

.....

À quelle page as-tu déjà vu les personnages des p.16-17 ?

.....

Comment s'appelle la petite fille qui parle p.18 ?

Régine

À quelle page l'as-tu déjà vue ?

p. 8, 11, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 27, 29, 30

Qui est Albert (p.24-25) ?

Le chien de Régine

Qui est Charlie (p.30) ?

C'est Charles le singe

Finis de compléter le tableau avec toutes ces informations !

## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Identifier les personnages

Groupe 3

Nom :

R #24

Complète le tableau ci-dessous en indiquant tout ce que tu apprends sur les personnages en lisant le chapitre « Voix 1 ».

Page	Informations à son sujet	Nom
3	un labrador de pure race.	Victoria
3	un petit singe.	Charles
4	un chien.	Albert

Complète le tableau ci-dessous en indiquant tout ce que tu apprends sur les personnages en lisant le chapitre « Voix 2 ».

Page	Informations à son sujet	Nom
9		réglisse

Y-a-t-il un personnage commun aux deux voix ?

Complète les tableaux précédents avec les informations contenues dans le chapitre « Voix 3 ».

Quel nouveau personnage apparaît dans ce chapitre ?

Essais de trouver un ou deux adjectifs pour décrire le caractère de chaque personnage-singe.

# Histoire à quatre voix, A. Browne

## Identifier les personnages

Groupe 4

Nom : G #5

### Observe très attentivement les personnages de la première voix.

Quel est le signe distinctif de la mère ?

les boucles d'oreilles, le chapeau

À quelles pages retrouves-tu des traces de ce signe ?

Ar 2 et 7 p. 7, 6, 5, 17, 24, 8, 9, 23, 25, 26, 30

Quel <sup>personnage</sup> deux-tu voir dans ce chapitre mais dont le texte ne parle pas ?

le père de Charles

### Observe très attentivement les personnages de la deuxième voix.

Quel est le signe distinctif du père ?

Le retrouves-tu ailleurs, avec un autre usage ?

### Observe très attentivement les personnages de la troisième voix.

Observe l'illustration p.18. Que remarques-tu ? Quelle information cela te donne-t-il sur ces deux personnages ?

Cite tous les personnages de passage dans les illustrations du livre que tu reconnais mais dont le texte ne parle pas (mentionne les pages).

# Histoire à quatre voix, A. Browne

## Identifier les personnages

Groupe 4

Nom :

J # 22

Observe très attentivement les personnages de la première voix.

Quel est le signe distinctif de la mère ?

Un chapeau

À quelles pages retrouves-tu des traces de ce signe ?

de la page 3.

Quel peux-tu voir dans ce chapitre mais dont le texte ne parle pas ?

Victoria

Observe très attentivement les personnages de la deuxième voix.

Quel est le signe distinctif du père ?

Un bonnet

Le retrouves-tu ailleurs, avec un autre usage ?

Oui avec un gantalon tacher

Observe très attentivement les personnages de la troisième voix.

Observe l'illustration p.18. Que remarques-tu ? Quelle information cela te donne-t-il sur ces deux personnages ?

La petite fille est heureuse et le petit garçon est malheureux.

Cite tous les personnages de passage dans les illustrations du livre que tu reconnais mais dont le texte ne parle pas (mentionne les pages).

Un mouffette, la Jacoude, le père Noël, Mavis Pappion, King-Kong.

Nom	Informations
Charles	Petit garçon - TRISTE
Victoria	Chien de Charles
Albert	Maman de Charles - sœur
Brigiane	Chien de Brigiane
	Petite fille - joyeuse
	Papa de Brigiane - TRISTE

# Histoire à quatre voix, A. Browne

## Identifier les personnages

Groupe 4

Nom : T #19

Observe très attentivement les personnages de la première voix.

Quel est le signe distinctif de la mère ?

C'est d'être brun et d'avoir un chapeau, mais elle a aussi un chapeau.

À quelles pages retrouves-tu des traces de ce signe ?

à page 2, à page 7

Quel ~~poux-tu voir~~ dans ce chapitre mais dont le texte ne parle pas ?

à maman de B. maman

Observe très attentivement les personnages de la deuxième voix.

Quel est le signe distinctif du père ?

son fils B. monty

Le retrouves-tu ailleurs, avec un autre usage ?

un chapeau

Observe très attentivement les personnages de la troisième voix.

Observe l'illustration p.18. Que remarques-tu ? Quelle information cela te donne-t-il sur ces deux personnages ?

Il fait pas beau d'un côté et de l'autre. Il fait pas beau des montagnes d'un côté et de l'autre et ça pas de montagne, les arbres.

Cite tous les personnages de passage dans les illustrations du livre que tu reconnais mais dont le texte ne parle pas (mentionne les pages).

.....  
.....  
.....

## Annexe 5

Fiche de séquence telle que prévue initialement : *Une histoire à quatre voix*, A. Browne

### **Littérature – Séquence 6 : Lecture littéraire –**

#### **Une histoire à quatre voix, A. Browne – 14 séances**

##### **Composantes du socle concernées :**

1. Les langages pour penser et communiquer :
  - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
2. Les méthodes et outils pour apprendre :
  - Coopération
  - Organisation du travail personnel
3. La formation de la personne et du citoyen
  - Réflexion et discernement

##### **Objectifs pédagogiques travaillés :**

- Gagner en autonomie en lecture
- Observation du fonctionnement du texte
- Lire, comprendre et interpréter
- Identifier les personnages
- Comprendre le sens premier d'un texte littéraire résistant
- Repérer les informations de second niveau
- Résumer un texte lu
- Justifier son interprétation
- Exploiter la structure du texte pour comprendre
- Interpréter l'intention de l'auteur
- Analyser des images complexes, les mettre en relation entre elles et avec le texte

##### **Contexte :**

Suite à la réalisation d'une fiche de lecture à la première lecture de l'album, des groupes de besoins ont été identifiés pour chaque compétence en lecture-compréhension. Chaque compétence est travaillée par groupes de besoins (1 séance), puis mise en commun (1 séance).

Séance	Durée	Objectifs	Organisation	Matériel
1	30'	Identifier les personnages	En groupes	Albums, fiches
2	30'	Mise en commun	Collectif	Albums, fiches
3	30'	Comprendre le sens premier d'un texte littéraire résistant	En groupes	Albums, fiches
4	30'	Mise en commun	Collectif	Albums, fiches
5	30'	Repérer les informations de second niveau	En groupes	Albums, fiches
6	30'	Mise en commun	Collectif	Albums, fiches
7	30'	Résumer un texte lu	En groupes	Albums, fiches
8	30'	Mise en commun	Collectif	Albums, fiches
9	30'	Exploiter la structure du texte pour comprendre	En groupes	Albums, fiches
10	30'	Mise en commun	Collectif	Albums, fiches
11	30'	Justifier son interprétation	En groupes	Albums, fiches
12	30'	Mise en commun	Collectif	Albums, fiches
13	30'	Interpréter l'intention de l'auteur	En groupes	Albums, fiches
14	30'	Mise en commun	Collectif	Albums, fiches

## Annexe 6

Supports de travail de la troisième séance : quelques productions d'élèves

Ci-après les productions de 5 élèves de groupes différents.



## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Comprendre un récit

Groupe 1

Nom : E #1

Quels sont les trois personnages principaux dont il est question dans la première voix ?

Jack, Charles et sa mère, Victoria

Quels sont les liens entre ces personnages ?

Quels sont les trois personnages principaux dont il est question dans la deuxième voix ?

reglisse, son père et le chien

Quels sont les liens entre ces personnages ?

Dans certaines images de cette partie, on voit apparaître un personnage que l'on a déjà vu dans une autre partie. Lequel ?

le père de reglisse

Dans la troisième voix, à qui appartient le chien avec qui joue Victoria ?

reglisse

Avec qui Charles joue-t-il ?

reglisse

Combien y-a-t-il de personnages en tout dans la quatrième voix ?

papa de reglisse, reglisse, abba

Peux-tu faire un schéma pour expliquer tous les liens entre les personnages (comme ce qu'on avait fait dans *Le Hollandais facile* ?

## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Comprendre un récit

Groupe 1

Nom : J # 22

Quels sont les trois personnages principaux dont il est question dans la première voix ?

Victoria, Charles, maman de Charles.

Quels sont les liens entre ces personnages ?

Victoria est la chienne de Charles et de sa mère.

Quels sont les trois personnages principaux dont il est question dans la deuxième voix ?

Réglisse, le père de Réglisse, Albert.

Quels sont les liens entre ces personnages ?

Albert est le chien de Réglisse et de son père.

Dans certaines images de cette partie, on voit apparaître un personnage que l'on a déjà vu dans une autre partie. Lequel ?

Dans la troisième voix, à qui appartient le chien avec qui joue Victoria ?

Le père de Réglisse.

Avec qui Charles joue-t-il ?

Avec Réglisse.

Combien y a-t-il de personnages en tout dans la quatrième voix ?

Peux-tu faire un schéma pour expliquer tous les liens entre les personnages (comme ce qu'on avait fait dans *Le Hollandais facile* ?

## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Comprendre un récit

Groupe 1

Nom : ML # 7

Quels sont les trois personnages principaux dont il est question dans la première voix ?

Charles, Victoria, la mère

Quels sont les liens entre ces personnages ?

Ils sont de la même famille

Quels sont les trois personnages principaux dont il est question dans la deuxième voix ?

Le père, Réglisse, Albert

Quels sont les liens entre ces personnages ?

Ils sont de la même famille

Dans certaines images de cette partie, on voit apparaître un personnage que l'on a déjà vu dans une autre partie. Lequel ?

Victoria

Dans la troisième voix, à qui appartient le chien avec qui joue Victoria ?

À Réglisse

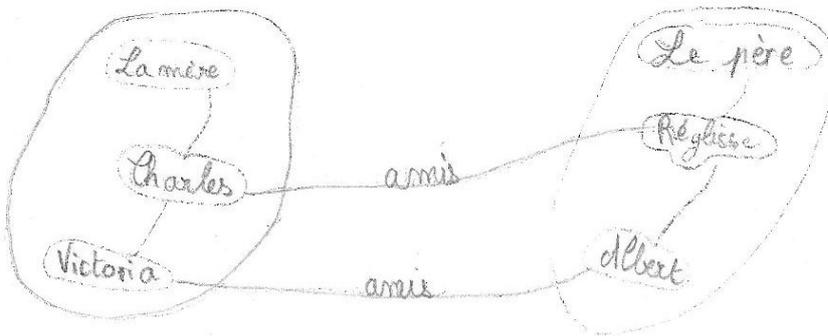
Avec qui Charles joue-t-il ?

Réglisse

Combien y-a-t-il de personnages en tout dans la quatrième voix ?

6 personnages

Peux-tu faire un schéma pour expliquer tous les liens entre les personnages (comme ce qu'on avait fait dans *Le Hollandais facile*) ?



## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Comprendre un récit

Groupe 2

Nom: R #24

Quels personnages sont assis sur le banc du parc dans la première voix ?

Charles et sa maman et le papa de Régisse.

Quels personnages sont assis sur le banc du parc dans la troisième voix ?

La maman de Charles, Charles et Régisse.

Observe bien les trois illustrations de banc dans ces deux parties et essaie de deviner quels sont les personnages dont on ne voit qu'une petite partie.

Le papa de Régisse et la maman de Charles.

Où se déroule cette histoire ?

dans un parc.

## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Comprendre un récit

Groupe 3

Nom :

Quels personnages sont assis sur le banc du parc dans la première voix ?

.....

Quels personnages sont assis sur le banc du parc dans la troisième voix ?

.....

Observe bien les trois illustrations de banc dans ces deux parties et essaie de deviner quels sont les personnages dont on ne voit qu'une petite partie.

.....

.....

Quand se déroule cette histoire ?

.....

## Annexe 7

Supports de travail de la cinquième séance : quelques productions d'élèves

Ci-après les productions de 4 élèves de groupes différents.

## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Repérer les informations de second niveau

Fiche 1 – Les lieux

Nom :

À quel endroit commence la première voix ?

.....

Quel est le lieu principal où se déroule cette voix ?

.....

Où se termine-t-elle ?

.....

À ton avis, dans quel lieu est le père de Réglisse sur la première image de la deuxième voix ?

.....

Puis où sont-ils ?

.....

Quel est le lieu principal où se déroule cette voix ?

.....

Où se termine-t-elle ?

.....

Quels sont les différents lieux où se déroule la troisième voix ?

.....

Quels sont les différents lieux où se déroule la quatrième voix ?

.....

Pour résumer, quels sont les différents lieux où se déroule toute cette histoire ?

.....

.....

Quel est le lieu principal où se déroule cette histoire ?

.....

**Histoire à quatre voix, A. Browne**

**Repérer les informations de second niveau**

Fiche 2 - Les narrateurs

Nom : M #18

Quels sont les personnages que tu rencontres dès la première page ?

Victoria, Charles et sa maman

Qui est le narrateur de cette page ?

la maman

Quels ont les indices qui t'ont permis de le savoir ?

parce que c'est la seule que l'on n'entend pas parler

Sur quel ton le narrateur de la première voix s'adresse-t-il à Victoria ?

Et à Charles ?

calmement

Quels sont les personnages que tu rencontres au début de la deuxième voix ?

Régisse son papa et son chien Albert

Qui est le narrateur de cette voix ?

le papa

Quels ont les indices qui t'ont permis de le savoir ?

c'est la seule que l'on n'entend pas parler

Qui est le narrateur de la troisième voix ?

Charles

Que pense-t-il de Régisse la première fois qu'il en parle ?

Et à la fin de cette voix ?

il la trouve gentille

Qui est le narrateur de la quatrième voix ?

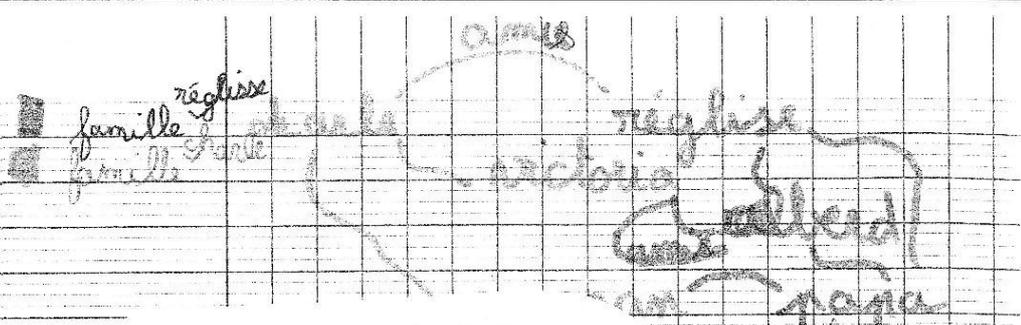
Régisse

Quel est son avis au sujet de Charles ?

qu'il est triste

À ton avis, pourquoi le livre est-il partagé en voix et non en chapitres ?

car à chaque fois il y a un différent personnage



## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Repérer les informations de second niveau

Fiche 3 - Lieux et narrateurs

Nom : ML # 7

À quel endroit commence la première voix ?

Devant une maison

Qui est le narrateur de cette page ?

Anthony Brownne, la mère de Charles

Quels ont les indices qui t'ont permis de le savoir ?

Il est mentionné sur la couverture. On a lu le texte "notre fils"

À ton avis, dans quel lieu est le père de Régisse sur la première image de la deuxième voix ?

Chez lui

Qui est le narrateur de cette voix ?

Le père de Régisse

Quels ont les indices qui t'ont permis de le savoir ?

On a lu le texte " J'espère "

Quels sont les différents lieux où se déroule la troisième voix ?

Chez Charles, Dans le parc, Dans la rue

Qui est le narrateur de la troisième voix ?

Charles

Quels sont les différents lieux où se déroule la quatrième voix ?

Au parc et Dans la rue

Qui est le narrateur de la quatrième voix ?

Régisse

Pour résumer, quels sont les différents lieux où se déroule toute cette histoire ?

Chez Charles, Dans le parc, Dans la rue et chez Régisse

À ton avis, pourquoi le livre est-il partagé en voix et non en chapitres ?

A chaque voix c'est un autre personnage qui parle

TB

Bien

# Histoire à quatre voix, A. Browne

## Repérer les informations de second niveau

Fiche 3 - Lieux et narrateurs

Nom : X # 4

À quel endroit commence la première voix ?

sur un trottoir devant une maison dans la rue

Qui est le narrateur de cette page ?

Anthony Browne La maman de Charles "notaire fob"

Quels ont les indices qui t'ont permis de le savoir ?

C'est ma On a lu le texte et on m'a dit que c'est la mère de Charles le notaire

À ton avis, dans quel lieu est le père de Régisse sur la première image de la deuxième voix ?

Chez lui sur son canapé

Qui est le narrateur de cette voix ?

La narratrice de la 2ème voix c'est la mère de Régisse

Quels ont les indices qui t'ont permis de le savoir ?

On a lu le texte "J'avais Besoin"

Quels sont les différents lieux où se déroule la troisième voix ?

Chez Charles dans la rue dans le parc

Qui est le narrateur de la troisième voix ?

Charles

Quels sont les différents lieux où se déroule la quatrième voix ?

En la Au parc dans la rue

Qui est le narrateur de la quatrième voix ?

~~Charles~~ Régisse regisse

Pour résumer, quels sont les différents lieux où se déroule toute cette histoire ?

Dans la rue dans le parc dans son appartement, chez Charles, chez Régisse

À ton avis, pourquoi le livre est-il partagé en voix et non en chapitres ?

Parce que à chaque voix c'est un nouveau personnage qui parle

## Histoire à quatre voix, A. Browne

### Repérer les informations de second niveau

Fiche 4 – Analyser les images

Nom L #10

Observe la végétation du parc dans la première voix.

À quelle saison cela fait-il penser ? Pourquoi ?

Automne. Cela me fait penser à l'automne. Avec les feuilles de couleur orange et le temps.

À quel moment de la journée cela fait-il penser ? Pourquoi ?

Ça. Cela fait penser au matin. Parce qu'au matin parce que à la p. 3

Compare les illustrations des pages 6 et 7. Que remarques-tu ?

Sur les deux images on voit les chiens se courir. on nous donne une information (matinal)

Observe les illustrations de la deuxième voix.

À quelle saison cela fait-il penser ? Pourquoi ?

Cela me fait penser à l'hiver parce que il n'y a plus de feuilles sur les arbres.

À quel moment de la journée cela fait-il penser ? Pourquoi ?

Cela fait penser au soir car on voit des soleil qui se couchent et on voit des étoiles.

Deux images de cette voix illustrent le même lieu.

Compare ces deux images. Indique ce qui est semblable et ce qui est différent.

C'est la p. 11 et 13. P.M. il fait presque nuit les pt sonage son triste le lampadere n'est pas pareille ect...

Quelles indications cela te donne-t-il sur les sentiments du narrateur ?

Observe les illustrations de la troisième voix. Quels sont les changements que tu remarques ?

Quelles indications cela te donne-t-il sur les sentiments du narrateur ?

Observe les illustrations de la quatrième voix.

Quelles indications cela te donne-t-il sur les sentiments du narrateur ?

## Annexe 8

Supports de travail de la septième séance : quelques productions d'élèves

Ci-après les productions de 3 élèves de groupes différents.

# Histoire à quatre voix, A. Browne

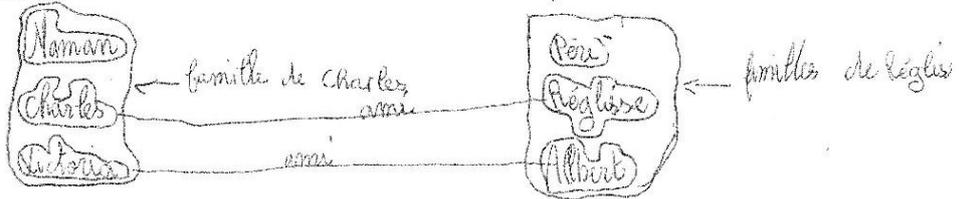
## Résumer un texte lu

Nom : ML # 7

Fais un schéma pour illustrer les liens entre les personnages au début du livre :



Fais un schéma pour illustrer les liens entre les personnages à la fin du livre :



Qu'est-ce qui a changé ?

Av. début de l'histoire ils ne se connaissent pas et la fin ils se connaissent

Quand ces liens ont-ils changé ?

En milieu de l'histoire quand C et R se rencontrent. Les chiens (l'arrivée au parc.)

Pourquoi ont-ils changé ?

Parce qu'ils se sont rencontrés.

Maintenant, tu peux résumer cet album :

Situation de départ : ils se connaissent mais pas la famille de Charles et la famille de Régisse ne se connaissent pas.

Évènements qui modifient la situation de départ : ils se rencontrent

Situation finale : ils sont amis (la famille de Charles et de Régisse)

# Histoire à quatre voix, A. Browne

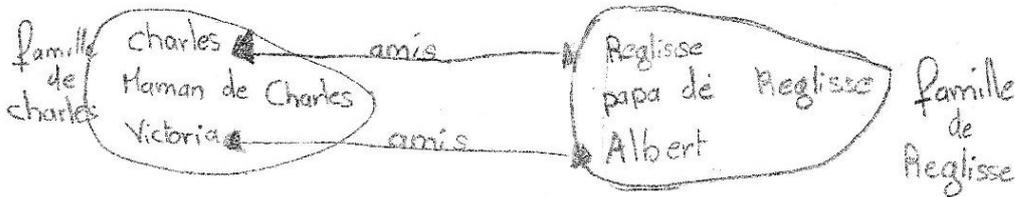
## Résumer un texte lu

Nom : L #10

Fais un schéma pour illustrer les liens entre les personnages au début de l'histoire :



Fais un schéma pour illustrer les liens entre les personnages à la fin de l'histoire :



Qu'est-ce qui a changé ?

Charles et Réglisse sont devenus amis + et Albert + Victoria

Quand ces liens ont-ils changé ?

Quand ils se sont rencontrés pour la première fois des chiens arrivent au parc.

Pourquoi ont-ils changé ?

Ils ont joué ensemble et ils ont parlé ensemble.

Maintenant, tu peux résumer cet album :

Situation de départ : ~~C'est une~~ La famille de Charles va au parc, la famille de Réglisse, mais elles ne se connaissent pas.

Événements qui modifient la situation de départ : Les chiens font connaissance. Les familles s'assoient sur le même banc. Les enfants jouent ensemble.

Situation finale :

# Histoire à quatre voix, A. Browne

## Résumer un texte lu

Nom :

C

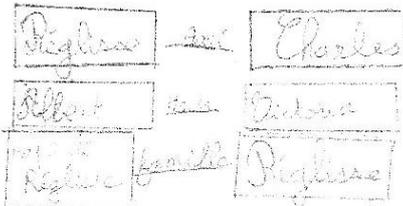
# 21

Fais un schéma pour illustrer les liens entre les personnages au début <sup>de l'histoire</sup> du livre :



de l'histoire

Fais un schéma pour illustrer les liens entre les personnages à la fin du livre :



Qu'est-ce qui a changé ?

Réglisse et Charles sont devenus amie et A + V = amie

Quand ces liens ont-ils changé ?

Ils ont changé quand Réglisse a commencé parler à Charles quand C et R se rencontrent - Les chiens dès l'arrivée au parc.

Pourquoi ont-ils changé ?

Ils jouent ensemble

Maintenant, tu peux résumer cet album :

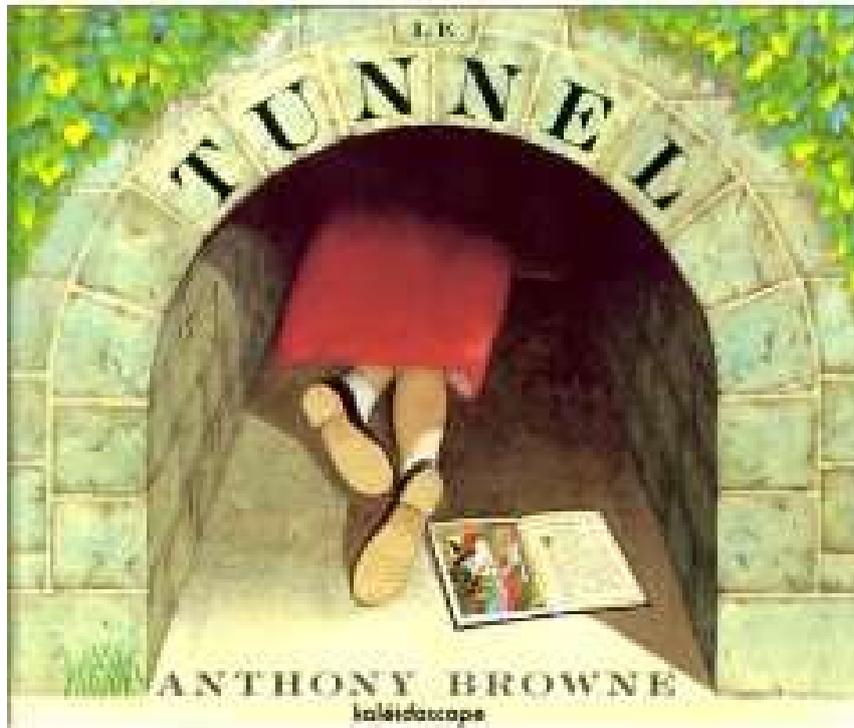
Situation de départ : La famille de Charles va au parc - La famille de Réglisse aussi, mais elles ne se connaissent pas

Événements qui modifient la situation de départ : Les chiens font connaissance - Les familles s'assoient sur le même banc

Situation finale :

## Annexe 9

Première de couverture : *Le tunnel*, A. Browne



## Annexe 10

Fiche de séquence complémentaire : *Le Tunnel*, A. Browne

## Littérature – Séquence 7 : Lecture littéraire – Le tunnel, A. Browne – 7 séances

Objectif à long terme : • Lutter contre les stéréotypes de genre • Travailler à l'égalité Filles / Garçons

### Composantes du socle concernées :

4. Les langages pour penser et communiquer :
  - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
5. Les méthodes et outils pour apprendre :
  - Coopération
  - Organisation du travail personnel
6. La formation de la personne et du citoyen
  - Réflexion et discernement

### Objectifs pédagogiques travaillés :

- Observation du fonctionnement du texte
- Lire, comprendre et interpréter
- Identifier les personnages
- Comprendre le sens premier d'un texte littéraire résistant
- Justifier son interprétation
- Exploiter la structure du texte pour comprendre
- Interpréter l'intention de l'auteur

### Contexte :

Suite à la réalisation d'une fiche de lecture à la première lecture de l'album Une Histoire à quatre voix, des groupes de besoins ont été identifiés pour chaque compétence en lecture-compréhension. Les compétences ont été travaillées par groupes de besoins dans la séquence 6 dédiée à l'étude d'Une histoire à quatre voix du même auteur.

Cette séquence permet de vérifier les apprentissages des élèves et de réinvestir le travail effectué sur les contes.

Séance	Durée	Objectifs	Organisation	Matériel
1	30'	Comprendre le réseau de personnages	Individuel	Texte, copies
2	30'	Mise en commun	Collectif	
3	30'	Justifier son interprétation	Individuel	Texte, copies
4	30'	Reconnaître et exploiter la structure du texte	Individuel	Texte, fiche 1
5	30'	Mise en commun	Collectif	
6	30'	Interpréter l'intention de l'auteur	Individuel	Texte, fiche 2
7	30'	Correction et trace écrite	Collectif	

## Annexe 11

### Évaluation sommative : quelques productions d'élèves

Ci-après 15 productions d'élèves :

- 5 sur les compétences « identifier les personnages » et justifier son interprétation
- 5 sur la compétence « exploiter la structure pour comprendre »
- 5 sur la compétence « interpréter l'intention de l'auteur »



G # 5

Mardi 4 avril

Comparaer

Le tunnel d'Anthony Browne.

le frère et la sœur

PA+

frère

sœur

il joue au foot

ils se chamaient

elle reste à la maison

il embête sa sœur

elle a peur du noir

Comment le frère considère-t-il sa sœur?

PA+

Il la considère comme :

- une poule mouillée (tu es une vraie ~~pas~~ poule mouillée)
- un bébé (~~pas~~ pauvre bébé)
- nouille (ne sois pas si nouille)

4/04/17

E #1

Le tunnel di St. Brown

fiore  
buccherai  
blaqueur de l'elles-croix

~~fiore~~ ~~blaqueur~~

PA-

Comment le fiore considère il son sexe?

PA+

leté: Oh pauvre leté  
poule moulté: Pou est sans œufs poule moulté  
noël: noël pas moulté

L #10

4/10/4/17

## Le Tunnel, d'A Browne

Comparer le frère et la sœur

PA+

	Frère	sœur
		Différent
	il joue	elle lit et rêve
il se bagarre	il est bruant	elle est sage
et	avec les copains	toute seul
il effrayais sa sœur		elle reste dans son lit

PA+

Comment le frère considère-t-il sa sœur ?

Il la considère comme une petite : "pauvre bébé"

Il la considère comme une poule mouillée : "une vraie poule mouillée"

Il la considère comme une bête : "ne sait pas si nouvelle"

Il la considère comme un bébé : "petite sœur"

Mardi 1. 11.10  
# 21

C

### Le tunnel, d'Et - Bourne

Comparer le frère et la sœur

PA<sup>1</sup>

frère	sœur
- s'amusaient avec ses copains	- passait des heures seule à la maison
- il riait, criait	- elle lit et rêvassait
- il hurlait, il bloquait les billes	- elle restait éveillée
- il se chahutait...	- elle écoute les bruits de la nuit
	- elle avait peur du noir

Comment le frère considère-t-il sa sœur ?

(A)

(Relever les parties du texte (partiel) qui justifient ton avis)

- "Il la considère comme une petite fille" "oh pauvre bébé"
- "Il la considère comme une chouchou" "pauvre mouton"
- "Il la considère comme une idiote" "mouille"



# Différenciation, autonomie et compréhension

## Les apports des groupes homogènes en lecture littéraire

Ce mémoire professionnel se propose d'étudier comment procéder pour permettre à tous les lecteurs d'une classe de CM1 d'accéder à un niveau de compréhension plus élevé.

Il étudie en détail et analyse la mise en pratique de pistes pédagogiques pour **différencier les apprentissages en lecture littéraire pour des élèves de niveaux hétérogènes tout en conservant un objectif pédagogique commun et une œuvre commune.**

Dans l'ensemble, le mode de travail proposé a bien plutôt bien fonctionné. Cependant, certains ajustements ont dû être réalisés en cours de séquence et des améliorations devront être apportées pour une future utilisation de ce type de dispositif.

Mots clés : lecture, compréhension, groupes homogènes, différenciation.