



Travailler la lecture pour réduire les inégalités au CE1

Marie Fornecker

► **To cite this version:**

Marie Fornecker. Travailler la lecture pour réduire les inégalités au CE1. Education. 2015. dumas-01219443

HAL Id: dumas-01219443

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01219443>

Submitted on 22 Oct 2015

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

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

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**TRAVAILLER LA LECTURE POUR
RÉDUIRE LES INÉGALITÉS
AU CE1**

Marie FORNECKER

PROFESSEUR DES ÉCOLES

M2 MEEF 1^{er} DEGRE – GROUPE A

Directeur du mémoire :

JOHNNY BROUSMICHE

Année 2014/2015

INTRODUCTION	1
I. LES INÉGALITES ENTRE LES ÉLÈVES.	3
a. Causes intra-scolaires	3
• Population.....	3
• Niveau de la classe	3
• Climat de travail	4
• Posture de l’enseignant face à ces difficultés	5
b. Causes extra-scolaires	6
• Vie dans le quartier de l’école	6
• Rapport au milieu scolaire.....	7
• Rôle des parents.....	9
c. La lecture est un pivot des apprentissages qui implique l’élève, la famille et l’enseignant	10
• Complexité de l’apprentissage de la lecture	10
• Importance de l’apprentissage de la lecture	10
• Un travail entre l’élève, l’enseignant et les parents.....	11
II. RÉPONSES PÉDAGOGIQUES ET REMÉDIATIONS FACE AUX INÉGALITÉS	12
a. États des lieux des difficultés et inégalités liées à la lecture	12
a. Travaux menés sur le développement du plaisir de lire	14
b. Travaux menés sur la mécanisation de la lecture	15
c. Travaux menés sur la compréhension en lecture et le développement de l’autonomie.....	20
III. BILAN ET PROJETS POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS	23
a. Progrès en lecture et réduction des inégalités.....	23
b. Deux points de vue pour un même objectif: travailler la lecture pour permettre des progrès dans les autres matières, travailler les autres matières au profit de la lecture.....	24
c. Poursuivre les projets et les développer	26
CONCLUSION	29
BIBLIOGRAPHIE	31

INTRODUCTION

*L'illettrisme désigne la situation d'une personne qui a bénéficié d'apprentissages mais qui n'a pas acquis - ou qui a perdu - la maîtrise de la lecture et de l'écriture, en raison d'apprentissages trop fragiles. Dès lors, cette personne ne possède pas les compétences de base pour être autonome dans les situations simples de la vie courante et se trouve particulièrement exposée au risque d'exclusion sociale.*¹

D'après l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANCLI), 7% de la population, âgée de 18 à 65 ans et ayant été scolarisée en France, est en situation d'illettrisme, soit 2 500 000 personnes.

L'enseignement de la lecture, qui commence dès la maternelle, est l'un des apprentissages fondamentaux de la triade du lire – écrire – compter. En effet, « l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.² » L'arrivée au CP induit un enseignement plus formel de la lecture dont les programmes de 2008 dégagent trois axes majeurs : mécanisation, compréhension et constitution d'une première culture littéraire. Cela passe par le déchiffrage, la compréhension des mots isolés, la compréhension de l'organisation de la phrase et du texte, la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinées aux enfants.

Enseignante stagiaire dans une classe de CE1 à la porte de Versailles, la lecture est, au fil de l'année, devenue l'enseignement central de ma pratique. En effet, affectée dans le 15^{ème} arrondissement de Paris, je pensais initialement arriver dans une classe dite d'un « milieu favorisé ». Il s'est avéré que la majorité de mes 25 élèves baigne dans un milieu défavorisé et j'ai très rapidement été interpellée par la diversité et l'hétérogénéité de ce premier public d'enseignement.

Dès les premières semaines, mes observations m'ont conduites à faire un lien entre les élèves qui n'avaient jamais leur cahier de correspondance signé et ceux qui ne connaissaient ni leurs leçons, ni leurs poésies, mais aussi ceux qui avaient les plus grandes difficultés face aux apprentissages menés en classe. Cette conclusion, dérangeante et inacceptable selon moi,

¹ Définition du mot *illettrisme* d'après le site internet Agoravox.

² B0 n°3 du 19 juin 2008 concernant les horaires et les programmes d'enseignement de l'école primaire.

m'a poussé à me lancer dans une politique du « tout faire, tout régler en classe ». En donnant le moins de travail possible à faire à la maison, les inégalités extra-scolaires qui règnent entre les familles prennent moins de place au sein du groupe.

Cependant, le niveau aussi hétérogène de ma classe m'a poussé à essayer de faire travailler certains élèves en autonomie pour me donner la possibilité de me concentrer sur d'autres. A nouveau, dès les premières tentatives, je me suis rendue compte que même les élèves les plus moteurs manquaient d'autonomie face à la lecture d'une consigne. Dès lors, la lecture est devenue mon cheval de bataille et je mène, en lien avec les programmes, mon combat sur trois axes : la mécanisation, la compréhension et – en nuance avec les textes officiels – le développement du plaisir de lire chez l'enfant. Ce travail et cette réflexion personnelle me conduisent à me demander comment le travail en lecture au CE1 peut permettre de réduire les inégalités entre les élèves.

Ce mémoire est l'occasion d'approfondir ma réflexion face à ce questionnement en m'intéressant, dans une première partie, aux inégalités entre les élèves qui peuvent être entretenues avec l'apprentissage de la lecture dès l'entrée dans le cycle 2. Une seconde partie exposera les outils mis en œuvre en classe pour permettre aux élèves de progresser dans la lecture. Pour finir, une dernière partie sera l'occasion d'effectuer un bilan du travail réalisé tout au long de l'année et évoquera également les ajustements qui pourront être faits à l'avenir.

I. LES INÉGALITES ENTRE LES ÉLÈVES.

a. Causes intra-scolaires

- **Population**

Située à la fois au milieu des blocs d'immeubles de la cité des Périchaux et dans le 15^{ème} arrondissement de Paris, l'école dans laquelle j'enseigne est localisée dans une zone très mixte de Paris. On pourrait ainsi s'attendre à retrouver cette même mixité dans l'école élémentaire où j'effectue mon stage. Cependant, une fois le portail de l'école franchi, le public fréquentant la cour de récréation reste majoritairement des enfants issus de familles défavorisées. Il est triste de constater que la plupart des parents de la classe moyenne choisissent l'enseignement privé pour leurs enfants car ces derniers ne souhaitent pas les « sacrifier sur l'autel de la république »³.

Les élèves de ma classe sont, pour beaucoup, issus de l'immigration et leurs parents n'ont pas forcément connaissance du fonctionnement du système éducatif français. De plus, beaucoup d'entre eux ne parlent pas le français à la maison.

- **Niveau de la classe**

Cette classe de CE1 est composée de 26 élèves (dont un élève colombien qui est, pour l'instant, majoritairement en classe UPE2A⁴). Sur la totalité des élèves, 3 redoublent leur classe de CE1 notamment car la lecture n'était pas acquise. Sur ces 3 élèves, seul un semble rentrer dans la lecture avec cette année supplémentaire. Hormis ces élèves, nous pouvons en compter 5 autres en grande difficulté. L'un d'entre eux est lourdement suivi à cause de handicaps mentaux divers. Une élève est également suivie depuis ses 2 ans pour de gros troubles du langage. Les trois autres n'arrivent pas rentrer dans les apprentissages, notamment à cause de problèmes comportementaux ou de situations familiales compliquées. Sur les 8 élèves cités ci-dessus, cinq sont suivis par le maître E⁵ du RASED⁶ et (seulement) deux par le

³ Paroles rapportées d'une mère d'élève inquiète par le niveau de la classe et la violence dans l'école. Sa fille sera scolarisée dans un établissement privé à la rentrée 2015.

⁴ UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

⁵ Le maître E est chargé de l'aide pédagogique.

maitre G⁷. Cinq autres élèves ont des difficultés de compréhension, aussi bien quand je donne les consignes que quand ils les lisent. De plus, ils disposent de très peu de vocabulaire, notamment lorsqu'ils sont en situation de production d'écrit. La lecture reste très fragile tant sur le plan de la mécanisation que sur le plan de la compréhension. Pour les quatorze élèves restants, deux sont très bons lecteurs, quatre sont bons lecteurs. Les autres, soit 8 élèves, auront au moins besoin des deux années de cycle II pour acquérir la lecture.

Par conséquent, le rythme de travail est relativement lent. Je pense qu'il est important de mentionner ici que très peu de travail est fourni à la maison. D'une part, les leçons ne sont généralement apprises que par un cinquième des élèves, d'autre part, l'apprentissage des leçons est quelque chose de nouveau pour les enfants et leurs familles. Le mot « apprendre » n'a donc pas le même sens pour l'enseignant que pour les élèves. Bernard Charlot, dans son ouvrage *Du rapport au savoir*, paru aux éditions Economica, précise que pour l'élève, « apprendre, cela peut être lire une fois ou deux, ingurgiter sans comprendre ou inversement comprendre sans mémoriser [...]. Pour l'enseignant, apprendre, c'est comprendre + mémoriser + être capable d'appliquer ou de commenter. »⁸

Je me suis retrouvée confrontée à ces différences de conceptions lors d'une séance de lecture où, pour mes élèves, préparer la lecture était la lire une ou deux fois la veille. Nous avons alors conclu, suite à une discussion, que cela ne suffisait pas et que préparer une lecture signifiait s'entraîner plusieurs fois chaque soir. De la même manière, beaucoup se contentaient seulement de lire leurs leçons. Une élève est intervenue en racontant à ses camarades que sa maman lui faisait lire et réciter la leçon jusqu'à ce qu'elle la connaisse par cœur. Le reste de la classe est resté sans voix devant une telle déclaration.

• Climat de travail

Le niveau global de la classe peut être expliqué par un climat de travail qui n'est pas idéal pour rentrer dans les apprentissages dans les meilleures conditions. Éléves parfois violents physiquement comme verbalement, certains d'entre eux « traînent » déjà le soir dans la cité des Périchaux, d'autres ont des grands frères déjà condamnés ou impliqués dans les histoires de drogue remuant régulièrement le quartier et les médias. Beaucoup d'entre eux jouent déjà à des jeux vidéo violents ou regardent des émissions de télé-réalité qui transforme de manière très malsaine les rapports entre les individus.

⁶ RASED : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés.

⁷ Le maitre G travaille avec les élèves pour tenter de résoudre les difficultés liées au devenir élève.

⁸ Page 76, note de bas de page 41 de l'édition Economica de 1997.

Certains élèves vivent avec leur famille dans de petits studios ou dans des foyers ; ils se couchent tard le soir et sont donc très fatigués en arrivant à l'école.

La majorité des élèves souhaite tout de même répondre à ce que l'école, et surtout à ce que leurs maitresses, attendent d'eux. Ils écoutent, restent calmes et sont polis cependant, les élèves perturbateurs restent trop nombreux et à eux seuls, ils arrivent à détériorer le climat de travail.

Je pense également que le fait que nous soyons deux maitresses n'arrange rien à l'ambiance qui réside en classe. Nous sommes deux fois plus patientes étant donné que nous voyons deux fois moins nos élèves que si nous étions à plein temps. Cela implique aussi que nos élèves en profitent et nous testent deux fois plus.

• **Posture de l'enseignant face à ces difficultés**

Le climat de la classe dépend aussi de l'enseignant. La posture de ce dernier est essentielle pour avoir une ambiance de travail sereine.

En tant qu'enseignante débutante, il est délicat de trouver la bonne place au milieu d'une classe. Ni trop sévère, ni trop gentille, le tout sans faire de différences tout en restant bienveillante. C'est un mélange qui doit amener à être équilibré justement, sans doute avec davantage d'expérience. Malgré ma récente entrée dans le monde professionnel, j'ai essayé de trouver ma place afin qu'elle corresponde aux élèves, comme à moi-même. C'est un travail qui, encore aujourd'hui, est semé d'embûches et qui nécessite des réajustements permanents. J'essaye d'être autoritaire pour permettre les apprentissages, en fixant un cadre et des règles qui ont été définies en collaboration avec les élèves. Cette exigence sur le plan du comportement m'impose également d'être intransigente sur le travail et sur l'apprentissage des leçons.

Dès le début de l'année, être équitable avec mes élèves me semblait essentiel. Je tente de dissocier le travail de l'élève et son comportement tout en essayant de me servir d'un bon travail pour le valoriser en espérant l'emmener dans une dynamique positive quant à son comportement. Je pense que les élèves sentent mon désir de justice : ils me respectent et je les respecte. Afin d'être le plus juste possible, j'essaye de prendre du temps pour les écouter, pour leur parler, leur expliquer. Sanctionner un enfant n'a pas de sens s'il ne comprend pas pourquoi il est puni. Le dialogue permet à l'enfant de s'expliquer et il me donne également l'occasion de lui dire pourquoi il a été puni. Il m'arrive, dans des moments de fatigue et d'irritation, de punir un élève injustement. Dans cette situation, le dialogue que je tente

d'établir me permet de comprendre mon manque de discernement et de m'excuser auprès de l'élève.

Il est essentiel pour moi de créer une relation de confiance avec les élèves, le tout dans un environnement « sécuritaire ». Pour les élèves, l'école doit être une bulle d'air où ils se sentent en confiance. Cela me semble d'autant plus essentiel que la plupart de mes élèves vivent des situations délicates dans un milieu difficile.

Ce climat d'apprentissages me permet, dans la mesure du possible, d'entretenir ma politique du « tout faire, tout régler en classe ». Cela n'exclut pas pour autant les parents de la classe : ils sont au courant de ce qu'il se passe à l'école et sont sollicités pour les apprentissages. Les inégalités intra-scolaires sont très importantes, je pense donc qu'il faut essayer de ne pas attiser ces différences avec de nouvelles inégalités extérieures à l'école.

b. Causes extra-scolaires

• Vie dans le quartier de l'école

La majorité de mes élèves vit donc dans des familles qui ne parlent pas toujours le français et dont certains parents ne savent pas lire. La cité des Périchaux fait partie des 16 quartiers de la politique de la ville (QPV). Dans ces quartiers où vivent 350 000 Parisiens, le phénomène d'exclusion est très présent et le taux de chômage atteint 17%, soit 5 points de plus que pour l'ensemble de la capitale. D'autres chiffres restent alarmants : un peu moins de 20% des ménages vit avec moins de 735€ par mois (11% pour la globalité de Paris) et 19% des habitants n'ont pas de diplômes (11,4% pour la capitale). Le chiffre le plus intéressant dans le cadre de ce mémoire – et le plus attristant – est qu'un élève sur 5 arrive à la fin de l'école primaire avec un retard d'au moins un an, contre 13% pour le reste des écoles parisiennes.⁹

Au regard de cet état des lieux, les familles des enfants fréquentant l'école peuvent être considérées comme appartenant à un « ensemble de groupes sociaux caractérisés par une position matériellement et culturellement dominée dans l'espace social et partageant des chances de vie et des conditions de vie marquées par un espace des possibles relativement

⁹ Chiffres tirés du rapport de 2006 de l'observatoire des quartiers parisiens pour la Mairie de Paris dans le cadre de la Politique de la ville.

restreint »¹⁰. Les auteurs de *Les classes populaires aujourd'hui. Portrait de familles, cadres sociologiques* choisissent de définir ainsi les classes populaires.

Pierre Périer, dans son livre *Ecole et familles populaires*¹¹ évoque également ce rapport d'infériorité comme caractéristique des classes populaires. Certains peuvent faire un rapprochement – sans doute trop rapide – entre niveau global d'une école et taux d'enfants issus de l'immigration fréquentant l'établissement scolaire. Il me semble important de citer Pierre Périer qui évoque plusieurs études réalisées par la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Éducation nationale. Ces dernières montrent qu'à « milieu social et familial comparable [...], les performances scolaires des élèves « étrangers » ou « immigrés » y compris d'origine maghrébine, sont un peu supérieures à celles de leurs congénères « français ».» Il explique ensuite que « si les enfants d'immigrés réussissent globalement moins bien que les autres catégories d'élèves c'est parce qu'ils sont surreprésentés dans les classes populaires »¹². En effet, avec la désindustrialisation de la France dans les années 80 et une arrivée massive d'immigrants, on peut observer une « construction progressive de ghettos urbains à travers les regroupements dans certaines cités de familles appartenant à des minorités ethniques souvent en situation de précarité ». Ces ghettos s'inscrivent dans une forme de ségrégation qui impacte les écoles fréquentées par les enfants de ces quartiers et qui ne fait qu'entretenir les stéréotypes et les préjugés. Bien que nous rentrions ici dans un autre débat, il est cependant intéressant de pointer du doigt les sources d'un malaise qui existe pourtant bien au sein des écoles de ces ghettos modernes.

• Rapport au milieu scolaire

Pierre Périer, dans son ouvrage *Ecole et familles populaires*, explique que les relations entre les familles et l'école sont complexes. Il constate également qu'elles ont évolué au cours du temps, notamment avec les modifications successives du milieu éducatif.

Au sein de ma classe, on peut en effet parler de complexité et de diversité lorsqu'il s'agit d'analyser les relations qu'entretiennent les parents avec l'école. Certains sont angoissés face aux difficultés de leurs enfants, d'autres sont en totale adéquation avec l'école. Ces derniers sacralisent ainsi l'institution en disant à leurs enfants à quel point l'école est importante dans la vie tandis que d'autres parents négligent complètement le système et ses acteurs. Ces

¹⁰ Franz Schultheis, Arnaud Frauenfelder, Christophe Delay, Nathalie Pigot, *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de familles, cadres sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 2009.

¹¹ Pierre Périer, *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

¹² Note de bas de page 14 de la page 25 de l'ouvrage de Pierre Périer.

diverses relations sont d'autant plus complexes lorsqu'on les observe au sein du mi-temps en classe. Les parents, tout comme les élèves, choisissent l'une des deux maitresses comme référent. Certains parents sont en pleine contradiction avec l'une alors qu'ils vont dans la même direction que l'autre. Ces réactions sont d'autant plus surprenantes car – dans un souci d'équité et de continuité pour les élèves – nous essayons au maximum de travailler de la même manière.

Cette brève observation invite à s'intéresser au rapport qu'ont les familles populaires avec l'école et le milieu scolaire. Bernard Charlot, dans *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, explique que la réussite à l'école dépend du rapport qu'a l'individu au savoir et au monde. Un mauvais rapport au savoir ou au monde peut ainsi engendrer ce que l'on appelle l'échec scolaire. Par échec scolaire, on entend souvent absence, refus d'apprendre et de travailler, transgression des règles, absence de résultats, de savoir, de compétences. L'auteur cité précédemment ne parle pas directement d'échec scolaire mais « d'histoires scolaires » qui tournent mal. Il se demande ainsi si la reproduction sociale et l'origine sociale sont la cause de l'échec scolaire.

La sociologie de la reproduction cherche à expliquer pourquoi et comment les élèves sont amenés à occuper telle ou telle position dans le milieu scolaire. Bourdieu avance que les positions scolaires donneront les futures positions sociales. Ainsi, pour comprendre le comportement et la position occupée par un enfant à l'école, il s'agirait de l'observer et de comparer avec les positions sociales des parents. Les sociologues de la reproduction parlent alors de reproduction des différences. Bernard Charlot évoque cependant les limites d'une telle approche de l'échec scolaire, notamment en précisant que la position sociale est déterminée par la CSP¹³ du père alors que c'est généralement la mère qui prend en charge la scolarité des enfants. De plus, les mamans sont aujourd'hui de plus en plus actives et les catégories socioprofessionnelles des parents sont parfois différentes. Charlot approche aussi cette limite en parlant des différences de réussite scolaire dans une même fratrie. Ainsi, chaque individu occupe sa place dans la société et cette place dépend des propres relations de l'individu avec le savoir et le monde. L'auteur du livre invite également à s'interroger sur le sens que les parents et leurs enfants confèrent à leur position dans la société.

Bernard Charlot cherche ensuite à briser le stéréotype qui correspondrait à lier origine sociale et échec scolaire. Il explique que l'échec scolaire a un lien avec les inégalités sociales et non

¹³ Catégorie socioprofessionnelle.

pas avec les origines sociales en montrant le lien entre les possibilités financières d'une famille, le niveau culturel, les pratiques d'éducation et la réussite scolaire.

Ce rapide développement fait également écho aux les cours de sociologie et de psychologie de l'enfant qui avaient été dispensés pendant le M1, notamment sur les phénomènes liés au contexte de l'apprentissage. L'effet Pygmalion, le feed-back, la menace du stéréotype, le conformisme, permettent entre autre d'avoir une vision différente des difficultés que peuvent avoir les familles et leurs enfants avec l'école.

• **Rôle des parents**

Je parlais plus haut de ma volonté d'établir une relation de confiance avec les élèves. Le but est également d'obtenir la confiance des parents. Ces derniers nous confient leurs enfants : ils nous laissent mener la barque de leurs apprentissages et les enseignants les sollicitent pour accompagner les sorties et faire les devoirs. Le rôle du parent est donc complexe et il devient un sujet récurrent en salle des maitres ! La maman de tel enfant est angoissée, le papa de tel enfant ne signe jamais le cahier de correspondance, les parents de tel autre ne font jamais les devoirs avec lui, etc.

Malgré ces difficultés, une bonne communication entre les parents et l'enseignant entraîne des discours positifs à la maison sur l'école et permet une dynamique positive dans la triade parents-élève-enseignant qui est bénéfique pour l'apprentissage de l'enfant.

Cela suppose d'exposer aux parents ce qu'on attend d'eux pour permettre à leur enfant de réussir. En tant qu'enseignante débutante cela est délicat car les parents attentifs à la scolarité de leur enfant me testent en demandant souvent des justifications quant au travail mené en classe. Malgré ces difficultés, je vois le rôle du parent comme étant aussi important que celui de l'enfant et de l'enseignant. Le parent accompagne l'enfant dans ses apprentissages, ce qui demande un suivi quotidien du travail.

Cela constitue un idéal, j'ai conscience que beaucoup de parents d'élèves dévalorisent l'école et ses acteurs, que d'autres parents ne se sentent absolument pas concernés par la scolarité et les difficultés de leur enfant. Dès lors, l'enfant et l'enseignant doivent redoubler d'efforts pour tenter de combler cette défaillance. Le rôle du parent reste fondamental dans la réussite scolaire de l'enfant.

c. La lecture est un pivot des apprentissages qui implique l'élève, la famille et l'enseignant

- **Complexité de l'apprentissage de la lecture**

Dès le plus jeune âge, lire des histoires à l'enfant permet de développer le plaisir, mais cela permet également d'élargir le vocabulaire et d'acquérir des compétences langagières. L'enfant apprend ainsi à communiquer et entre plus facilement dans l'apprentissage de la lecture. Au-delà d'être un moment de plaisir lorsqu'on est petit, la lecture devient un réel enjeu dès l'entrée à l'école maternelle. Les programmes mettent la lecture au centre des apprentissages que le cycle I est amené à favoriser grâce au langage oral qui en est « le pivot »¹⁴. Les ateliers de phonologie qui ont lieu avant l'école élémentaire permettent de développer des compétences chez les enfants qui seront nécessaires à l'acquisition de la lecture dès le CP.

Une fois l'école maternelle terminée, l'élève qui arrive au CP doit apprendre à lire. Les psychologues spécialisés de l'enfance, tout comme les études d'Emilia Ferreiro sur les différents stades de l'écriture, montrent que l'âge de 6 ans est propice à cet apprentissage. La lecture est complexe car pour pouvoir y entrer, il faut aussi pouvoir entrer dans l'écriture.

Les textes stipulent que l'élève a deux ans – le CP et le CE1 – pour apprendre à lire. Cependant, cet apprentissage, complexe et fragile, devrait se consolider au CE1 chez les élèves les plus en difficulté afin de réussir de manière positive l'entrée au cycle 3.

- **Importance de l'apprentissage de la lecture**

Ce sont des questions concernant l'entrée au cycle 3 qui entraînent le plus souvent le redoublement du CE1. L'apprentissage de la lecture doit permettre à l'enfant d'être autonome dans le milieu scolaire, afin de répondre aux attentes des enseignements, mais aussi à l'extérieur de l'école, en tant que futur citoyen responsable. Les chiffres de l'illettrisme donnés en introduction restent alarmants d'autant plus que la lecture est partout. Lire permet de devenir indépendant face aux médias, de trouver du travail mais aussi de s'enrichir culturellement, de s'évader.

¹⁴ B0 n°3 du 19 juin 2008 concernant les horaires et les programmes d'enseignement de l'école primaire.

Ce travail commence à l'école. Je me suis d'ailleurs rendu compte en début d'année que mes élèves n'étaient absolument pas autonomes. Ils n'arrivaient pas à faire un exercice – même s'ils avaient déjà fait – si je ne leur lisais pas la consigne. Dans ce souci de rendre mes élèves autonomes à l'école et dans leur vie quotidienne, je les conduis à faire des exercices seuls dans ce que j'ai appelé le cahier d'autonomie. Les lectures à travailler, les leçons, les exercices d'approfondissement sont réunis dans ce cahier. Les élèves ont déjà été confrontés aux consignes des exercices qui sont à faire. Chacun avance à son rythme et j'essaye d'intervenir le moins possible dans ce travail. Avant tout, quand les élèves ne comprennent pas quelque chose, je leur demande de relire la consigne.

Ce travail est mené dans la mesure où l'autonomie face à une consigne est une condition principale pour le passage au cycle 3, mais aussi dans un souci de rendre tous les élèves autonomes face aux différents apprentissages du milieu scolaire et face aux difficultés rencontrées dans la vie quotidienne.

• Un travail entre l'élève, l'enseignant et les parents.

Je me rends compte cette année de l'importance d'un travail collaboratif en lecture. L'enseignant a de réelles attentes dans ce domaine pour ses élèves. Je leur donne un texte à travailler et attends d'eux qu'ils le lisent de manière bien spécifique. Pour ce faire, les élèves s'entraînent : ils doivent d'abord déchiffrer le texte puis le lire en respectant les codes de la lecture à haute voix. Cet entraînement doit être accompagné par les parents qui aident l'enfant à répéter ce processus.

Il faut donc expliciter les règles du jeu à chaque acteur de cet apprentissage. Avec ma collègue, nous rappelons régulièrement aux parents d'élèves qu'il est très important d'accompagner quotidiennement leur enfant dans la lecture. Nous précisons qu'il faut s'entraîner tous les soirs plusieurs fois, dans une volonté de progresser. Il ne s'agit pas ici de lire pour faire les devoirs, mais réellement de permettre à l'enfant d'acquérir un savoir-faire. Cette vision des choses n'est pas toujours reçue de cette façon par les parents. Les élèves qui ne travaillent pas régulièrement progressent moins et affichent un manque de compréhension lors de la lecture d'une consigne ou d'un texte.

II. RÉPONSES PÉDAGOGIQUES ET REMÉDIATIONS FACE AUX INÉGALITÉS

a. États des lieux des difficultés et inégalités liées à la lecture

Tous les enfants n'ont pas le même rapport à l'objet « livre ». C'est en effet la première inégalité qui peut être mise en évidence : toutes les familles n'ont pas forcément de livres chez eux. Dès lors, certains parents vont lire, très tôt, des histoires à leurs enfants, ce qui va « développer les compétences précoces de langage et d'alphabétisation. »¹⁵ Ceci ne sera pas le cas chez l'enfant qui n'aura pas eu la chance d'écouter des histoires lues régulièrement.

Dès le début de l'année, la lecture était pour ma collègue et moi-même un point essentiel à faire travailler à nos élèves. Nous leur demandions donc de lire tous les soirs à la maison pour préparer une lecture qui serait travaillée le lendemain en classe. Cela laissait alors place à des séances de lecture laborieuses où seuls quelques élèves pouvaient lire. En fonction du niveau de lecture des élèves interrogés, soit le reste de la classe s'ennuyait car la mécanisation n'était pas encore maîtrisée, soit il n'arrivait pas à suivre quand l'élève se révélait être bon lecteur.

Ainsi, deux points peuvent être soulevés concernant les difficultés liées à la lecture : d'une part, nous avons la complexité de mise en place d'une séance de lecture qui ne profite qu'à quelques élèves pendant que d'autres sont passifs, d'autre part, il y a les problèmes liés à la gestion des différences de niveaux entre les élèves.

Dans la description précédemment faite, un autre paramètre est facteur d'inégalités bien qu'il soit un peu plus implicite. La lecture est à préparer le soir à la maison, ainsi, certains élèves vont être accompagnés par leurs parents, qui se rendront disponibles pour faire travailler leur

¹⁵ Voir l'article « Promoting literacy in the physician's office » publié sur le site du National Center for Biotechnology Information

enfant. Ces élèves là vont pouvoir s'entraîner à lire à haute-voix, avec un adulte qui sera présent pour corriger, expliquer et perfectionner. D'autres parents vont demander aux enfants de faire leurs devoirs, mais ils ne seront pas forcément à côté d'eux pour les accompagner dans la lecture. Ces élèves là peuvent alors être amenés à faire une lecture silencieuse – qui ne relève pas du tout des mêmes compétences que l'exercice qui sera demandé en classe. Pour finir, une troisième catégorie d'élèves sera laissée livrée à elle-même ; la lecture sera peut-être surveillée ou bien, le cahier de textes ne sera jamais ouvert et la lecture jamais travaillée.

Ce rapide état des lieux d'une première séance de lecture permet déjà de mettre en évidence un nombre certain d'inégalités et de difficultés. Il me semble essentiel de souligner qu'autant d'obstacles se dressent alors qu'il s'agit ici d'un simple exercice – censé être quotidien – mettant en jeu des compétences liées à la mécanisation de la lecture.

D'autres inégalités sont également visibles lorsque l'on travaille la lecture en classe, non plus sur la mécanisation mais sur la compréhension. De nouveau, en rapport avec les inégalités entre les familles, certains élèves manquent terriblement de vocabulaire. Ils ne comprennent pas certains mots, qui sont pourtant très simples et qui font partie de leur quotidien. De même, l'organisation de la phrase ou des schémas narratifs simples ne sont pas compris par tous.

De plus, l'article « Promoting literacy in the physician's office » mentionné précédemment stipule également que l'enfant qui n'aura pas baigné dans la lecture dès son plus jeune âge en aura une conception peu importante et ennuyante. L'enfant sera peu motivé à l'idée de lire et percevra la lecture comme un exercice fastidieux et vide de sens. Ainsi, il ne saisira par forcément le sens et l'utilité de la lecture et des différents écrits. C'est ici le plaisir de lire et la constitution d'une culture qui sont profondément affectés.

Cet article mentionne également l'impact que les troubles de la lecture peuvent avoir sur les enfants, comme par exemple : un risque accru d'échec scolaire, une mauvaise estime de soi, l'appartenance à un groupe défavorisé à l'âge adulte ou des difficultés à trouver un emploi. En observant les catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves de ma classe ayant les plus grandes difficultés en lecture (excepté les élèves suivis pour troubles), il s'avère que la majorité d'entre eux a un emploi précaire ou est au chômage. Dès lors, le schéma familial peut être amené à se reproduire.¹⁶

¹⁶ Paul Willis dans *L'école des ouvriers* évoque la manière dont se reproduisent les schémas familiaux des populations dites dominées. D'une part, l'échec à l'école des parents conditionne les enfants à ne pas réussir en lien avec une opposition à l'autorité et un refus du conformisme et d'autre part, un processus « d'auto-damnation ».

a. Travaux menés sur le développement du plaisir de lire

Dans un premier temps le plaisir de lire se travaille en classe avec la mise en place d'une activité hebdomadaire. Chaque semaine, je choisis à la bibliothèque jeunesse de mon quartier trois livres. J'essaie de faire un choix varié en fonction du format du livre, des couleurs de la couverture, du thème mais aussi du contenu du livre. Il m'est arrivé de choisir par exemple des histoires sans texte, des histoires déclinées en bandes dessinées ou des livres dont la mise en page était originale. La mise en contact avec ces différents ouvrages permet aux élèves de s'ouvrir à la littérature en découvrant des choses qu'ils n'ont pas forcément l'habitude de voir à la maison ou de trouver dans la bibliothèque de la classe.

Je montre les couvertures des trois livres à la classe. Ils lisent le titre de chaque ouvrage et réfléchissent quelques minutes à ce qui pourrait se passer au simple regard de la couverture. Ensuite, un moment d'échanges est mis en place pour chacun des trois livres : les élèves donnent leur point de vue sur ce qu'ils imaginent en se justifiant grâce à leur interprétation de la couverture. Certains rebondissent sur des idées alors que d'autres proposent quelque chose de complètement différent. Cet échange est très intéressant car il permet aux élèves de s'évader, de laisser parler leur imagination et d'échanger avec leurs camarades.

Les élèves votent ensuite en remplissant un bulletin sur lequel ils s'expriment au sujet du livre qu'ils préfèrent, puis le bulletin est glissé dans une boîte. Le dépouillement est effectué par les élèves. Cela leur apprend les bases fondamentales d'un vote et les sensibilise à leur devoir de futur citoyen. Le livre qui a été élu à la majorité fait l'objet d'une lecture offerte lorsqu'un moment est propice pour ce genre d'activités.

Ce moment est particulièrement apprécié des élèves : ils écoutent une histoire lue par un adulte, voient les images et découvrent enfin le contenu du livre. De plus, le principe de la lecture offerte permet également de leur montrer que l'on peut lire simplement pour le plaisir : il n'y a pas de questionnaire de lecture à la fin de la séance. C'est un moment privilégié pour la classe et pour chacun. Par la suite, les trois livres sont mis à disposition des élèves lorsqu'un travail est terminé ou pendant les APC¹⁷ si l'enfant souhaite rester en classe pour les feuilleter.

¹⁷ Activités pédagogiques complémentaires

La seconde idée m'est venue lors d'un rendez-vous avec les parents d'une élève en difficulté du lire/écrire. Je conseillais aux parents (qui n'avaient pas de livre chez eux) d'emmener leurs enfants aux bibliothèques de la ville de Paris qui, en plus d'être gratuites, permettent d'emprunter plus de 40 ouvrages à la fois. De surcroît, les espaces de bibliothèques jeunesse – au-delà d'être agréables et colorés pour les enfants - sont également des lieux de sociabilisation où beaucoup d'autres enfants choisissent des livres. Cela permet à l'enfant de se sociabiliser à travers l'objet-livre et de prendre conscience qu'il est aussi moyen de partage et de communication. Après avoir présenté le concept – plus qu'intéressant et alléchant – les parents m'avaient répondu que ce n'était pas possible car, leur seule journée libre pour les loisirs était le samedi et qu'ils allaient le passer dans un célèbre fast food. J'ai alors pris contact avec la bibliothèque jeunesse la plus proche pour tenter d'y organiser des sorties scolaires. Tous les parents le souhaitant étaient conviés pour participer à cette sortie afin de faire découvrir aux enfants comme aux parents un lieu plaisant et important pour le développement de l'enfant.

La troisième composante permettant de développer le plaisir de lire est travaillée lors de la mécanisation de la lecture à haute voix. Une explication plus détaillée ci-dessous permettra de mieux contextualiser le concept. Il s'agit d'enregistrer les élèves lors de lectures à haute voix qu'ils ont préparés à la maison. Les élèves s'entendent lire et peuvent alors juger de la qualité de leur lecture. Les premières écoutes étaient délicates : c'était pour certains la première fois qu'ils entendaient leur voix enregistrée. Même en tant qu'adulte, cela est toujours étrange de s'entendre parler, le choc pour les enfants est sans doute encore plus important.

Le plaisir vient plutôt quelques mois après. J'essaye de faire écouter à certains élèves, qui ont des difficultés en lecture, les premiers et les derniers enregistrements. Ils entendent réellement leurs progrès et n'en sont que plus fiers et motivés pour persévérer.

b. Travaux menés sur la mécanisation de la lecture

Mon approche sur le travail de la mécanisation en lecture a beaucoup évolué depuis le début de ma pratique d'enseignante. Comme mentionné plus tôt, les premières séances de lecture se sont avérées laborieuses et peu efficaces. Très vite, j'ai placé la lecture sur des créneaux où mes élèves étaient en demi-groupes. Ils ont été construits en fonction du niveau en lecture des élèves. Ainsi, le premier groupe est formé des 12 élèves dont la mécanisation

de la lecture est la moins bien maîtrisée, le deuxième est composé des 13 autres élèves. De ce fait, le deuxième demi-groupe reste très hétérogène car certains ont encore de grosses difficultés avec la mécanisation de la lecture alors que d'autres sont de très bons lecteurs. Je pense que pour optimiser au maximum ce temps de lecture et l'adapter à chacun, il faudrait des composer des groupes de 5 à 6 élèves. L'effectif de la classe ne le permettant pas, il faudrait réfléchir à un travail en atelier avec un quart de groupe qui travaillerait en autonomie pendant que les autres élèves feraient de la lecture avec moi. Cela fait l'objet d'une de mes réflexions actuelles, mais il faudrait pouvoir disposer d'un second créneau de décloisonnement pour ainsi établir un roulement entre les groupes.

Pour les séances de lecture, les apprentis-lecteurs devaient préparer le texte et lors de la séance, ils le lisaient. J'interrogeais les élèves dans l'ordre dans lequel ils étaient assis. Avec des demi-groupe de 12 et 13 élèves, ils pouvaient tous lire en 45 minutes. Cependant, ce laps de temps restait trop court pour reprendre chaque élève et travailler individuellement sur les points qui posaient problèmes. De plus, aucune réflexion ne permettait aux élèves de savoir ce qu'ils devaient faire pour « bien » lire. Lors du stage d'observation dans l'école de ma PEMF, Geneviève Postel-Vinay, nous avons observé une classe de CM1 dont la maîtresse avait établi des critères de lecture avec ses élèves. En m'inspirant de cette méthode, j'ai souhaité élaborer avec la classe nos propres critères de lecture. Ces derniers permettraient alors aux élèves de se représenter ce qu'est une bonne lecture. En groupe classe, différents élèves ont été invités à lire. Ils commentaient chaque lecture en opposant ce qu'ils trouvaient bien et ce qui l'était moins. A la fin de la séance, nous avons établi les critères suivants :

- Le volume : les élèves doivent lire suffisamment fort pour que toute la classe puisse les entendre ;
- La fluidité : les élèves doivent réussir à déchiffrer correctement les mots pour ne pas « lire comme un robot » ;
- Le ton : les élèves doivent prendre en compte la ponctuation pour faciliter la compréhension des phrases et pour mieux lire à haute voix, dans les lectures individuelles comme dans les lectures à plusieurs voix ;
- Les liaisons : elles permettent de lire comme on parle, sans saccader les mots et contribuent à la fluidité.

Une fois les critères de lecture définis avec les élèves, j'ai créé des fiches permettant à ces derniers de s'auto-évaluer sur leur lecture¹⁸. Cependant, une fois la lecture terminée, les élèves remplissaient la fiche sans pouvoir vraiment prendre de recul sur leur production. Ainsi, il était difficile de leur faire comprendre les points qui méritaient plus d'attention et de travail. Geneviève Postel-Vinay m'a alors conseillé d'enregistrer les élèves et d'écouter leurs productions avec eux.

J'ai ainsi établi mes séances de lecture selon le schéma suivant¹⁹ :

Les élèves sont regroupés dans l'espace dédié à la lecture. Les uns après les autres, ils lisent le texte qui était à préparer pendant la semaine. Ensemble, nous réécoutons la lecture de l'enfant grâce à l'enregistrement. Cela permet dans un premier temps à l'élève de s'entendre. Je lui demande alors ce qu'il a pensé de sa lecture.

Au départ, les élèves avaient énormément de mal à dire que quelque chose était bien. Cette forme de dévalorisation m'importait beaucoup car je souhaite mettre le travail et les progrès en avant. Certains avaient tendance à dire que tout ce qu'ils faisaient était « nul ». Dès lors, mon rôle d'enseignante était de rebondir sur la grille d'auto-évaluation en leur demandant si ce mot apparaissait dans les critères. Un vrai travail de langage a été mené pour forcer les élèves à verbaliser, à poser des mots sur ce qu'ils avaient entendu. La grille est remplie en accord avec le groupe classe et un objectif de travail est défini pour la semaine qui suit.

Aujourd'hui, ces séances sont très productives car les élèves se valorisent entre eux et se montrent mutuellement l'exemple pour parfaire leur lecture. Ils sont très respectueux du camarade qui lit et très à l'écoute les uns des autres. Ces séances, bien qu'elles aient évolué de manière positive depuis le début de l'année ont toujours un écueil : avec la lecture et l'écoute des enregistrements, seule la moitié du demi-groupe a le temps de lire. Ainsi, le suivi des élèves reste assez délicat étant donné que chaque enfant ne lit que 2 fois par mois. (Pour pallier ce manque de lecture à haute voix, j'essaie – et de plus en plus – de solliciter les élèves qui ont des difficultés pour la lecture des consignes et autres petites phrases.)

Une fois les lectures et enregistrements terminés, les élèves reçoivent le texte à préparer pour la semaine suivante. Ils doivent dans un premier temps le lire silencieusement. Dans un second temps, j'effectue une lecture magistrale du texte avant de le reprendre, phrase par phrase. Cette étape permet l'explication de l'extrait. Je laisse au maximum les élèves essayer d'expliquer le texte entre eux, de recontextualiser pour mieux comprendre. J'interviens

¹⁸ Voir Annexe 1

¹⁹ Voir Annexe 2

uniquement si l'incompréhension est générale ou si l'explication donnée par l'élève est incorrecte ou incomplète.

Pendant la récréation, je reproduis le texte au tableau et au moment du retour en classe, le il est repris et codé. Avec les élèves, les phrases sont lues les unes après les autres et le texte est annoté de la manière suivante²⁰ :

|| = une grande pause ;

| = une pause plus courte qui permet de respirer ;

les enfants = il y a une liaison ;

↗ = la voix monte, comme pour une question ;

↘ = la voix baisse, comme à la fin d'une phrase.

Ce code doit permettre aux élèves de les aider à s'entraîner à lire tout seul en ayant, à leur disposition, des indications sur la manière dont ils doivent lire et doit aussi le servir d'aide mémoire. En effet, sans le rond bleu qui met en évidence la présence d'une liaison, les élèves oublient de la faire. Grâce au rond bleu, les élèves pensent à faire la liaison et cela améliore la qualité de leur production.

Une explicitation de « préparer la lecture » a également été faite. Après une discussion en groupe classe, les élèves ont compris que lire une seule fois ne suffisait pas. Ils ont également compris que pour être prêt, il fallait s'entraîner à lire à haute voix et plusieurs fois par semaine.

Cette séance pourrait être perfectible, cependant, dans la mesure où elle nous correspond, aux élèves comme à moi-même, je continue à travailler ainsi afin de créer une sorte de rituel. Les écueils que je souhaiterais souligner restent, comme évoqués ci-dessus, des groupes de travail surchargés et la nécessité de préparer la lecture à la maison. Une remarque a été faite plus haut afin de diviser l'effectif des demi-groupes par deux, quant à la préparation de la lecture à la maison, j'encourage les élèves à s'entraîner seul ou à deux lorsqu'ils ont terminé leur travail en classe. Cependant, les élèves les plus lents ne bénéficient jamais de ce temps libre.

Bien que je ne dispose que de très peu de recul pour affirmer que ces séances permettent aux élèves de progresser - ou de ne pas progresser en lecture - je pense malgré tout

²⁰ Voir Annexe 3

qu'elles ont permis des évolutions. Avec le critère de lecture « volume », tous les élèves se sont forcés à lire plus fort. Ainsi, tous peuvent maintenant mettre une croix dans la colonne « très bien ». Cela est encourageant pour les élèves les plus en difficultés qui obtiennent ainsi un résultat positif pour au moins l'un des critères. Ensuite, l'enregistrement permet de garder une trace. Quand un élève se dévalorise ou lorsque qu'un camarade est trop dur avec lui, je m'appuie sur les enregistrements précédents pour montrer qu'il a progressé.

Je ne sais pas si ces progrès sont simplement dus au fait que les élèves grandissent et travaillent en classe ou si les séances menées leur permettent vraiment de s'améliorer en lecture. En attendant de pouvoir répondre à ces questions, j'ai tout de même tenté d'analyser les différents enregistrements pour effectuer un bilan sur les progrès des élèves.

Tout d'abord, un élève n'a pas fait de progrès. Pierre²¹ ²² souffre d'une pathologie l'empêchant d'associer les lettres aux sons pour former les syllabes. Il est suivi régulièrement pour tenter de réduire ses difficultés.

Ensuite, Lucie²³ et Jean²⁴ ont de grandes difficultés en lecture. Ils sont également suivis à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Lucie a fait preuve tout au long de l'année de beaucoup de persévérance et les progrès sont plus flagrants que pour Jean, qui n'a pas vraiment de soutien à la maison.

Ces trois élèves lisaient et étaient enregistré lors des APC, où nous n'étions que tous les 4 car leurs difficultés en lecture pouvaient les stigmatiser au sein de la classe. Cela me permettait également de retravailler certains points en profondeur. Pierre travaillait également sur la lecture de simples syllabes, le texte étant beaucoup trop compliqué pour lui.

D'autres élèves ont fait très peu de progrès. Leur niveau en lecture était proche de celui du lecteur expert. Les séances menées en lecture n'étaient pour eux qu'un entraînement supplémentaire qui leur a tout de même permis de gagner en assurance et de parfaire leur lecture. Je me suis notamment rendue compte en analysant les enregistrements que Yassine et Léa²⁵ mettaient plus d'intonation dans leur lecture. Ils servaient également d'exemples pour les autres élèves. Je demande à la classe de suivre le texte en même temps que ces deux élèves lisent afin que tous les enfants puissent s'imprégner d'une bonne lecture.

²¹ L'ensemble des prénoms mentionnés dans ce mémoire a été modifié afin de ne pas porter préjudice aux différents élèves cités.

²² Ecouter Enregistrement 1

²³ Ecouter Enregistrement 2 – Enregistrements du 12 janvier 2015 et du 30 mars 2015

²⁴ Ecouter Enregistrement 3 – Enregistrements du 12 janvier 2015 et du 30 mars 2015

²⁵ Ecouter Enregistrement 4

Hormis ces cinq élèves, pour le reste de la classe, les progrès sont variables. Certains ont fait de gros progrès car ils ont pris conscience de l'importance de travailler la lecture régulièrement ; d'autres en ont fait grâce au code qui a été mis en place.

Par exemple, le code a permis à Mona²⁶ de travailler sur l'intonation. En mettant en évidence les variations de la voix sur le texte, cette élève a mieux travaillé et cela se remarque. Le travail sur les liaisons se ressent également lors de l'écoute des enregistrements. Les efforts fournis dans ces deux paramètres en plus d'un suivi plus sérieux à la maison a permis à Mona de lire avec davantage de fluidité. Il reste encore des efforts à fournir mais les progrès me semblent être un indicateur encourageant.

Abdel²⁷ a fait des efforts pour lire plus fort. Cela lui donne envie de mieux lire tout en gagnant confiance en lui.

Le reste des élèves de la classe a fait des progrès considérables dans plusieurs des domaines cités ci-dessus²⁸. L'échantillon choisit pour ce mémoire est plutôt représentatif de l'ensemble du groupe classe.

Pour pouvoir conclure sur la pertinence des travaux menés sur la mécanisation de la lecture, il faudrait pouvoir comparer la classe et ses progrès à une autre classe de CE1 qui n'aurait pas suivi ces séances de lecture. De plus, la mise en place de ces séances a eu lieu au retour des vacances de Noël. Il est probable que les progrès faits par les élèves auraient été plus conséquents avec un travail qui aurait commencé dès la rentrée de septembre. Par ailleurs, travailler sur la mécanisation est censé permettre aux élèves de mettre progressivement moins d'énergie dans le déchiffrage pour laisser de plus en plus de place à la compréhension en lecture.

c. Travaux menés sur la compréhension en lecture et le développement de l'autonomie

La compréhension en lecture est très importante car c'est notamment en saisissant ce qui est lu que l'on peut faire des progrès dans l'ensemble des domaines de l'école. En effet, lire et comprendre une consigne permet, par exemple, de réussir un exercice. Selon moi, comprendre ce que l'on lit permet également de devenir autonome en classe.

²⁶ Ecouter Enregistrement 5 - Enregistrements du 12 janvier 2015 et du 30 mars 2015

²⁷ Ecouter Enregistrement 6 – Enregistrements du 12 janvier 2015 et du 13 avril 2015

²⁸ Ecouter Enregistrement 7 – Enregistrements de différents élèves mettant en évidence divers progrès.

Pour commencer, je travaille depuis le début de l'année avec les ouvrages de Bernard Friot²⁹. Ces livres sont composés d'une succession de nouvelles qui sont construites en partie sur de l'implicite. Ainsi, je lis régulièrement une nouvelle en classe entière, puis les élèves expliquent ce qu'ils ont compris de la petite histoire. Je leur pose différentes questions pour les conduire à expliciter l'implicite. Je choisis ici d'enlever les barrières et les difficultés liées au déchiffrage pour permettre aux élèves de se concentrer uniquement sur le sens du texte. La difficulté d'un tel travail reste à nouveau la gestion du groupe. Pendant la lecture, certains n'écoutent pas et lors de la discussion en groupe classe, bien que la plupart des élèves participent, d'autres restent passifs.

Ensuite, le second travail mené sur la compréhension a lieu dans le cadre des séances sur la mécanisation de la lecture. Comme exposé en annexe dans la fiche de préparation, une fois que la totalité de l'histoire a été découverte et travaillée par les enfants, les élèves reprennent tous les textes lus. Un questionnaire de lecture me permet alors d'évaluer les progrès en compréhension de chaque élève. Les exercices des questionnaires de lecture varient : les élèves doivent remettre les épisodes du texte dans l'ordre, répondre à des questions par une phrase ou encore, retrouver des éléments précis dans le texte. Lors de ce travail, je commence par distribuer le texte. Les élèves le lisent une première fois silencieusement, puis, j'effectue une lecture magistrale. Ensuite, nous lisons ensemble les consignes et les questions avant que les élèves passent à l'exercice. J'aide les élèves les plus en difficulté en lecture à relire les choses essentielles du questionnaire et ceux qui ont des difficultés en écriture, à remplir le questionnaire.

Mon travail reste encore limité dans le développement de ce domaine alors que ce dernier est essentiel. Je pense que la lecture des nouvelles est un point positif car les élèves sont – pour la majorité – captivés par l'histoire. Cependant, un questionnaire écrit permettrait peut-être de motiver davantage les quelques enfants qui sont plus passifs. Par la suite, une correction collective permettrait de garder la richesse des échanges tels qu'ils existent déjà aujourd'hui.

Même si le travail dans ce domaine pourrait encore se développer dans la classe et faire l'objet de recherches pour permettre aux élèves de progresser, j'ai tout de même remarqué une évolution dans le courant de l'année. De nouveau, je ne peux pas affirmer que les progrès des élèves sont dus au travail mené en classe en lecture ou s'ils sont tout simplement le résultat d'un gain de maturité et d'une prise d'habitudes de travail par chacun. Au retour des vacances

²⁹ *Histoires pressées* et *Nouvelles histoires pressées* de Bernard Friot.

de février, j'ai mis en place les cahiers d'autonomie. Ces cahiers permettent aux élèves qui ont terminé un exercice de travailler seul sur la même compétence que celle qui était visée par l'exercice. Dans ce cahier, les exercices sont progressifs avec des objectifs qui se complexifient au fur et mesure. J'ai été très étonnée de voir que mes élèves n'avaient presque pas besoin d'explication lorsqu'ils travaillaient en autonomie sur leur cahier.

III. BILAN ET PROJETS POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS

a. Progrès en lecture et réduction des inégalités

Comme mentionné ci-dessus, la plupart des élèves de la classe a fait des progrès en lecture. Pour que ces progrès soient davantage marquants et comme je l'ai précisé plus haut, il aurait fallu mettre en œuvre les travaux en lecture dès le début de l'année. Peut-être que dans le cadre d'une dynamique de cycle, il serait préférable pour les élèves de débiter ces travaux dès le CP afin d'apprendre aux élèves à réellement comprendre ce qu'ils lisent. C'est effectivement le premier écueil que j'avais repéré chez certains de mes élèves dès les premières semaines. Ils savent encoder mais ils ne comprennent pas ce qu'ils sont en train de lire. Bien que le déchiffrage demande une grande énergie intellectuelle, il est pourtant nécessaire de se concentrer sur la compréhension.

Même si des progrès sont observables, il est possible que ces derniers ne soient pas forcément dus au travail menés en lecture. Le temps d'observation est trop court et il n'y a pas de matière à comparer ces progrès. Il aurait fallu comparer avec un second échantillon d'élèves de CE1 venant d'un quartier similaire pour observer les progrès de chaque groupe d'élèves au fil de l'année et effectuer ainsi un bilan plus affiné en fin d'année scolaire.

Bien que des progrès aient été faits pour la majorité des élèves, on ne peut pas vraiment dire qu'ils ont permis de réduire les inégalités. En effet, même si Lucie a beaucoup progressé cette année, elle ainsi que Pierre et Jean ne sont toujours pas indépendants face à la lecture. Même si l'on considère que les difficultés de Pierre et Lucie sont liées à des problèmes pathologiques relativement lourds, il n'en est pas de même pour Jean. Dans son cas, il s'agit d'un réel échec car malgré son deuxième CE1, nous n'avons pas réussi à le faire rentrer dans la lecture. Cette troisième année de cycle II aurait pourtant dû permettre à Jean de s'améliorer dans ce domaine.

Malgré tout, certains élèves étaient déjà autonomes à leur entrée au CE1 face à la lecture d'une consigne et avaient également une bonne capacité en compréhension. Les progrès que ces élèves ont fait leur ont permis, pour la plupart, de rejoindre les meilleurs éléments de la classe. Cela a pu se vérifier avec les questionnaires de lecture que les élèves réussissent mieux maintenant. Ils ne se trompent plus sur des questions de compréhension simples, qui touchent

notamment aux personnages principaux et aux lieux des histoires. Globalement, je pense que les élèves ont été amenés à réfléchir davantage. J'essaye de les pousser dans cette réflexion en leur demandant régulièrement de trouver des indices dans le texte étudié.

Il est peut-être ambitieux de parler de réduction d'inégalités, mais j'estime qu'un petit pas est déjà fait pour aller dans cette direction dans la mesure où l'acquisition de la lecture est nécessaire pour être autonome dans la vie de futur citoyen. De la même manière que face à la compréhension d'une consigne, j'espère que mes élèves poursuivront leurs efforts et leur réflexion lorsqu'ils liront. Il faut cependant qu'un travail sur la compréhension et la lecture soit poursuivi au cycle III pour consolider les acquis, encore très fragile, de la plupart des élèves de ma classe.

Ces progrès en lecture et en compréhension ont aussi permis aux élèves de progresser dans le reste des matières. Ils sont plus actifs dans une démarche d'investigation et lorsqu'ils doivent trouver des informations dans un texte pour valider une hypothèse et répondre à une question. Ils ont également progressé en grammaire et en conjugaison, sans doute parce qu'ils ont plus de facilités à lire et à comprendre ce qu'ils lisent. Ces progrès sont sûrement aussi dus aux nombreux exercices de répétitions qui ont permis de mettre en place des automatismes. Néanmoins, Jean, dont les difficultés en lecture sont toujours conséquentes, n'arrive toujours pas à réussir de simples exercices d'analyse grammaticale alors que d'autres élèves, qui sont davantage rentrés dans la lecture, ont eu de grandes réussites dans ce domaine.

Dans la dynamique des nouveaux programmes et en lisant les propositions qui les concernent, il pourrait être intéressant de s'épanouir pleinement dans un tel projet sur la lecture en choisissant de suivre une classe sur l'ensemble du futur cycle II : du CP au CE2. Un vrai travail de réductions d'inégalités pourrait être mené en mettant en place des relations de tutorat entre les élèves.

**b. Deux points de vue pour un même objectif:
travailler la lecture pour permettre des progrès
dans les autres matières, travailler les autres
matières au profit de la lecture**

Dans le cadre des travaux menés en classe, j'étais partie dans l'optique suivante : faire travailler les élèves en lecture leur permettrait de faire des progrès dans le reste des matières. Cette vision a été développée précédemment. En questionnant l'une des formatrices de l'ESPE dans le cadre du module Projet pour la classe sur les difficultés du lire/écrire, cette dernière m'exposait une autre vision possible.

En effet, il s'agissait ici de faire travailler la lecture indirectement dans les autres matières pour permettre aux élèves de faire des progrès et ainsi réduire les inégalités. C'est ce que Mme Geneviève Postel-Vinay m'a également conseillé de faire afin de permettre aux élèves de lire plus souvent. Là où je lisais auparavant les consignes, je prends aujourd'hui quelques minutes de plus par jour pour faire lire les élèves qui ont le plus de difficultés. De même, en découverte du monde, j'invite régulièrement les élèves à lire d'abord silencieusement puis je demande à certains de le faire à haute voix. Cette vision des choses permet aussi d'aller dans le sens de l'acculturation, favorable aux apprentissages et au développement des savoir-faire liés à la lecture.

Ainsi, pour booster davantage les progrès des élèves cette double vision pourrait être intéressante à développer. Cela impliquerait que tous les apprentissages soient basés sur un travail en lecture. Ce travail serait par moment explicite aux yeux des élèves car ces derniers travailleraient uniquement la lecture. Il serait aussi implicite dans d'autres domaines de l'école où les élèves acquerraient des compétences dans le domaine travaillé et en lecture. Il s'agit ici de se lancer dans une dynamique davantage transdisciplinaire pour favoriser au mieux les apprentissages des élèves. Cela permettrait de mettre les apprentissages au centre d'une réflexion qui serait plus scientifique et intellectuelle et offrirait la possibilité aux élèves – comme à l'enseignant – de sortir d'un cloisonnement classique des domaines d'apprentissages de l'école.

Dans cette démarche, l'idéal serait finalement de faire travailler la lecture de manière plus régulière sans que les élèves ne s'en rendent forcément compte. Ce travail se ferait ainsi de manière plus naturelle car les élèves ne ressentiraient pas autant le stress ou l'angoisse d'être écoutés par le reste de la classe et l'enseignant. Les séances de lecture plus formelles, sur le modèle opté et décrit dans les parties précédentes, permettraient de mettre en évidence les progrès des élèves et de travailler sur des choses plus spécifiques. Ainsi, les élèves pourraient se placer dans un cercle vertueux où travailler dans les différents domaines d'apprentissages leur donnerait la chance de faire des progrès en lecture. Ces derniers leur offrirait alors la possibilité d'atteindre un niveau de compréhension plus élevé pour de mieux réussir dans l'ensemble des domaines de l'école.

c. Poursuivre les projets et les développer

En observant les planisphères des différentes composantes de la lecture présentés dans le livre *Apprendre à lire à l'école* de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, il est évident que ma pratique est loin d'amener les élèves à un apprentissage de la lecture équilibré. En effet, nous travaillons beaucoup et de manière exigeante sur la lecture de mots ainsi que sur la compréhension de phrases et de textes mais nous délaissions l'écriture de mots, la production de textes ainsi que la culture écrite. Ainsi, il faudrait réussir, dans une pratique d'enseignement futur, à équilibrer l'ensemble pour obtenir un planisphère des différentes composantes de la lecture qui ressemblerait à celui proposé dans l'ouvrage cité ci-dessus :

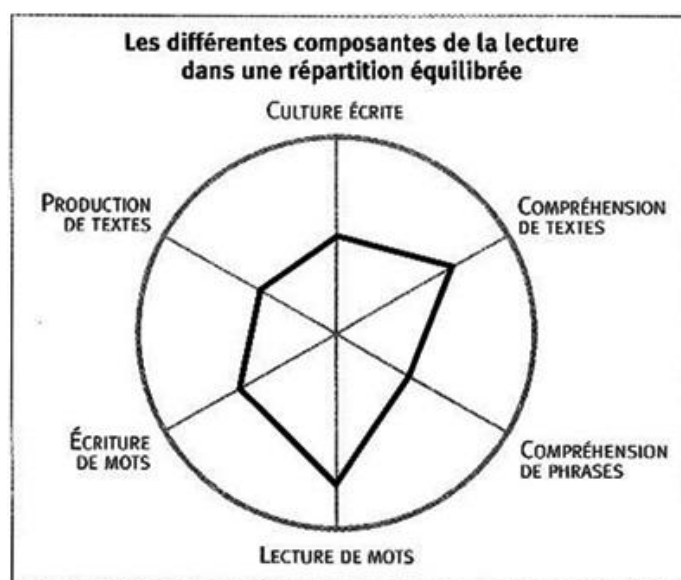


Diagramme de la p.15 de *Apprendre à lire à l'école*, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe

Les chercheurs et responsables de l'Education nationale se sont accordés en 2003 sur « la nécessité de développer simultanément et en interaction toutes les compétences requises pour apprendre à lire et à écrire »³⁰. L'une des compétences abordées est la culture écrite. Il est précisé qu'un travail de familiarisation avec cette dernière permet à l'élève de développer un pouvoir d'action et de réflexion qui le met dans une position de lecteur. Il s'agit ici d'un processus d'acculturation qui permet d'acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire et de nouvelles attitudes.

Le travail dans ce domaine pourrait être davantage approfondi au sein de ma pratique car, en effet, je travaille presque exclusivement la lecture sur de petites histoires dont les

³⁰ Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, *Apprendre à lire à l'école*, Retz, 2013

personnages principaux sont souvent des animaux ou des enfants de l'âge de mes élèves. J'avais basé ce choix sur les recherches de Bruno Bettelheim concernant le rôle des processus inconscients dans la lecture et les pratiques pédagogiques qu'il a employé à l'école orthogénique de Chicago pour permettre à ses élèves d'entrer dans la lecture. L'auteur de *La lecture et l'enfant* explique effectivement que « quel que soit le bagage de l'enfant à son arrivée à l'école, dès qu'il est en classe le facteur essentiel de son apprentissage de la lecture est la façon dont la maîtresse lui présente le matériel littéraire »³¹. Par la présentation du matériel littéraire, il parle notamment de la qualité qu'aura l'expérience de lecture : si elle est intéressante, importante et agréable, l'enfant entrera de manière plus positive dans l'apprentissage. C'est d'abord pour cette raison que j'ai cherché à présenter des textes agréables, drôles et semés de péripéties pour les élèves. Afin de ne pas les lasser, je change systématiquement de thème : animaux, insectes, humains, tout en gardant cette volonté de légèreté dans l'histoire. En fonction du continent et du moment où se déroule l'histoire et de l'identité du personnage principal, l'enfant est confronté à des mots qu'il ne connaît pas, qu'il doit apprendre à lire et qu'il doit comprendre. Je prends tout de même garde à ne pas choisir des textes insuffisants et ennuyeux ; mon objectif étant de développer le plaisir de la lecture. Je choisis également ce type d'histoires car Bettelheim, en analysant les erreurs de lecture chez les jeunes enfants, s'est rendu compte qu'elles étaient souvent liées au « émotions, angoisses, ou fantasmes éveillés [...] par le texte ou les images présentées ». Ainsi, modifier le mot qui effraie l'élève lui permet de résoudre un problème auquel il est confronté.

Après réflexion, je pense que ce choix est intéressant à faire en début d'année. Cependant, je suppose qu'il serait d'autant plus intéressant de faire évoluer le choix des textes. Ainsi, il serait peut-être plus judicieux d'inviter les élèves à lire des histoires qui leur parlent tout en essayant d'aller, au fur et à mesure de l'année, vers des textes différents, pouvant faire écho à d'autres apprentissages tels que la découverte du monde. Cela permettrait ainsi d'étoffer le travail d'acculturation, d'autant plus que de nombreuses méthodes de lecture vont dans le sens du développement de la culture écrite.

En lien avec ce travail d'acculturation, je pense qu'il pourrait être très intéressant de développer l'écriture au sein de la classe. Le travail en mi-temps rend – selon moi – l'exercice complexe, avec une semaine qui s'écoule entre le premier jet et la correction de la production. Les élèves n'ont plus le même engouement que le premier jour de rédaction, d'autant plus si un autre exercice d'écriture s'est glissé entre les deux séances de production d'écrits.

³¹ Bruno Bettelheim et Karen Zelan, *La lecture et l'enfant*, Editions Robert Laffont, 1983

Pour finir, l'idéal serait de commencer le travail dès le début de l'année pour conduire les élèves vers une réelle réflexion et vers un travail de fond autour des compétences nécessaires à la lecture.

CONCLUSION

La lecture est un thème essentiel de l'école. C'est ainsi que, de la maternelle à la fin de la scolarité, elle est un enjeu primordial de la réussite scolaire d'un élève. Etre autonome, avoir la capacité de réfléchir, de se faire son propre avis, de se cultiver, de rechercher une information : voilà le but premier de cet apprentissage.

Ce mémoire a ainsi été l'occasion de mener une réflexion sur différents fronts pour permettre aux élèves de ma classe d'acquérir les compétences et les savoir-faire liés à la lecture. Au début, très focalisée sur la mécanisation et la compréhension, j'ai ensuite essayé de mêler ces deux points fondamentaux avec le développement du plaisir de lire. Ainsi, j'ai tenté de m'inscrire dans une nouvelle démarche d'enseignement en rendant les séances de lecture, qui au départ, étaient difficiles à élaborées et inintéressantes pour les élèves, plus ludiques et utiles pour chacun. Cette réflexion n'en est qu'à son début et le projet est amené à évoluer encore vers un travail en double voie : il s'agirait d'utiliser la lecture de manière implicite dans tous les domaines de l'école et de travailler des points plus spécifiques lors de séances qui seraient davantage formalisées. Ces dernières permettraient de mettre en avant les progrès des élèves.

Ce mémoire m'a surtout montré l'importance de l'acculturation dans l'apprentissage de la lecture au-delà de la nécessité d'effectuer un travail répétitif sur la mécanisation.

Les enregistrements et leur écoute en classe ont permis de créer un climat serein entre les élèves durant les séances. Ils ont d'abord appris à ne plus se dévaloriser et à avoir un regard objectif sur leurs lectures. Ce moment, où les critiques comme les compliments ont leur place, a permis aux élèves de s'identifier en tant qu'individu à part entière dans un groupe. L'appui des enregistrements est l'occasion pour chacun d'accepter la parole des autres et de donner une petite place à tous dans chacune des séances. C'est une expérience que je retenterais sans doute dans le reste de ma carrière.

Dans l'optique d'avoir une classe à plein temps, où la gestion de l'emploi du temps devient plus malléable, j'envisage de créer un partenariat avec la bibliothèque pour y multiplier les sorties et permettre aux élèves d'emprunter des livres suffisamment régulièrement pour stimuler leur plaisir de lire. Cela permettrait sans doute de lutter d'une manière efficace contre l'une des principales inégalités extra-scolaires.

Les inégalités en classe n'ont pas été résolues malgré les travaux menés en lecture. Presque tous les élèves ont fait des progrès et la majorité est maintenant autonome face à la lecture d'une consigne. C'est déjà, selon moi, une manière d'effacer les inégalités sociales en permettant à chacun de devenir autonome. Un projet sur une plus grande période, telle que le cycle II et même peut-être le cycle III, permettrait un meilleur encadrement des élèves – futurs citoyens – dans cette dynamique. Un travail d'équipe serait nécessaire entre les enseignants au profit de la réussite de chaque élève.

Par ailleurs, le recours aux nouvelles technologies permet de mettre les élèves dans de réelles situations d'apprentissages. Prendre du recul sur soi-même, bien que cela puisse être délicat et désagréable au départ, donne à chacun les moyens de s'améliorer. Ainsi, vidéos, sons et images seront sans doute pour moi des outils clefs de mon enseignement futur. En effet, la vidéo pourrait être un réel point positif pour faire progresser les élèves en EPS. L'image pourrait servir de support pour les arts visuels, la découverte du monde et la production d'écrits. Enfin les enregistrements et le son pourraient appuyer l'enseignement de la musique, la poésie et la lecture. Cette vision des choses rendrait l'enseignement plus interactif et intéressant pour les élèves. En abordant les domaines de l'école de manière transdisciplinaire, les nouvelles technologies permettraient de créer un pont entre l'ensemble des matières. Dans cette dynamique l'élève serait placé au cœur même de son apprentissage en évoluant à travers l'image et le son.

BIBLIOGRAPHIE

WILLIS Paul, *L'école des ouvriers, Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers?*, Marseille, Agone, 2011

Franz Schultheis, Arnaud Frauenfelder, Christophe Delay, Nathalie Pigot, *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de familles, cadres sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 2009.

CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 3^{ème} édition, 2007.

GOIGOUX Roland et CEBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école, Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz, 2006.

PERIER Pierre, *Ecole et familles populaires, Sociologie d'un différend*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, Economica, 1997.

BETTELHEIM Bruno et ZELAN Karen, *La lecture et l'enfant*, Paris, Robert Laffont, 1981.

NEWMAN Peter, « Promoting literacy in the physician's office », 2002,
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2795690/>

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**TRAVAILLER LA LECTURE POUR
RÉDUIRE LES INÉGALITÉS
AU CE1**

ANNEXES

Marie FORNECKER

PROFESSEUR DES ÉCOLES

M2 MEEF 1^{er} DEGRE – GROUPE A

Directeur du mémoire :

JOHNNY BROUSMICHE

Année 2014/2015

Annexe 1 : fiche de préparation des séquences de lecture

Lecture					
Niveau : CE1			Date : Toutes les périodes		
Discipline : Français		Domaine : Lecture		La séance 1 a lieu toutes les semaines le lundi matin. La séance 2 a lieu lorsque l'ensemble de l'histoire a été découverte.	
Compétences disciplinaires BO de2008		<ul style="list-style-type: none"> - Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus. - Lire avec : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée - Lire et écouter lire des œuvres intégrales et rendre compte de sa lecture. - Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu. 			
N° de la séance	Nom de la séance	Durée	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus. - Lire avec : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée - Lire et écouter lire des œuvres intégrales et rendre compte de sa lecture. 	
1	Entrainement	55 min	Objectifs		
	Phase de la séance	Durée	Matériel	Déroulement	Analyse
	1 Collective (La classe est en demi-groupe)	30'	Ordinateur et dictaphone (téléphone)	<p>Les élèves sont avec moi dans l'espace dédié au regroupement pour la lecture.</p> <p>Chaque semaine la moitié du demi-groupe passe en lecture comme suit :</p> <p>L'élève est enregistré pendant qu'il lit. Une fois la lecture terminée, la classe écoute l'enregistrement.</p> <p>Si besoin est, je peux redemander à l'élève de relire un passage qui lui a posé problème pour travailler autour de la difficulté et donner des conseils pour les prochaines lectures.</p> <p>L'élève lecteur doit dans un premier temps donner ses impressions par rapport à l'écoute : qu'est-ce qui était bien ? Qu'est-ce qui était un peu moins bien ? Qu'est-ce que je dois travailler pour la semaine prochaine ?</p> <p>Le groupe intervient pour valider, confirmer ce que l'élève lecteur dit ou bien pour dire ce qu'il pense. L'échange permet de remplir la grille d'évaluation donnée plus bas.</p> <p>L'élève colle la grille en dessous de la lecture et un nouvel élève passe pour l'enregistrement de la lecture suivant le même principe.</p>	

	2 Collective	15'	Photocopies avec la lecture à préparer pour la semaine suivante	Le texte est distribué à chaque élève. Les élèves doivent d'abord lire le texte silencieusement en déchiffrant les mots inconnus. Je fais ensuite une lecture magistrale, puis le texte est repris, phrase après phrase pour l'expliquer. Les élèves essaient d'échanger au maximum entre eux pour expliquer ce que certains ne comprennent pas. Je n'interviens que quand personne n'a compris ou lorsque l'explication donnée mérite d'être modifiée ou complétée.	
	Les deux demi-groupes se succèdent sur le même principe. Une fois les deux demi-groupes passés, j'écris pendant la récréation le texte de quelques lignes au tableau.				
	4 Collective	10'	Photocopies avec la lecture à préparer pour la semaine suivante. Texte reproduit au tableau	Le texte est relu une première fois de manière magistrale. Puis, en classe entière, le texte est codé au tableau. Les élèves reproduisent le code sur le texte au fur et à mesure.	
	5 Individuelle	~ 10' chaque soir	Photocopie du texte	L'enfant travaille la lecture à la maison tous les soirs.	
	N° de la séance	Nom de la séance	Durée	Objectifs	- Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.
	Evaluation	35 min			
2	Phase de la séance	Durée	Matériel	Déroulement	Analyse
	1 Individuelle	5'	Feuille d'évaluation	Les élèves lisent le texte dans un premier temps en silence.	
	2 Collective	10'	Feuille d'évaluation	Je fais une lecture magistrale du texte. Puis je lis les questions.	
	3 Individuelle	20'	Feuille d'évaluation	Les élèves répondent aux questions.	

La séquence est répétée tout au long de l'année avec de petites histoires découpées en 4 ou 5 passages. Chaque semaine, un nouveau passage est lu. A la fin de toutes les lectures, les enfants ont pris connaissance de toute l'histoire et l'évaluation sur la compréhension peut être faite.

Annexe 2 : grille d'autoévaluation remplie à chaque lecture :

Prénom :		Date :	
	C'est très bien	C'est plutôt bien	Je dois encore travailler
Le ton			
Le volume			
La fluidité			
Les liaisons			
Ce que je dois travailler pour la semaine prochaine :			

Annexe 3 : Texte codé :

Saturnin est un petit éléphanteau qui vit en troupeau avec ses semblables. Ce matin-là, il ne se sent pas très bien, un peu fatigué, un peu ramolli, alors il se dirige vers la rivière pour boire et se rafraîchir. Il a soif mais il doit patienter avant d'approcher la berge car les autres pachydermes l'occupent déjà. Aucun ne le remarque parce qu'il est trop petit. Il doit même prendre garde à ne pas se faire bousculer tant les éléphants s'ébrouent vigoureusement.

Annexe 4 : CD contenant l'ensemble des enregistrements cités dans le .corps du mémoire :

Ce mémoire évoque un travail mené en lecture dans une classe de CE1 avec comme principal objectif la réduction des inégalités entre les élèves. Le projet a été mis en place dans une classe très hétérogène dont les élèves vivent pour beaucoup dans un milieu peu propice aux apprentissages. Le travail réalisé a pour objectif de rendre les enfants, futurs citoyens, autonomes tout en leur apprenant à aimer la lecture. Pour atteindre ce but, de régulières séances sur la mécanisation, basées sur des enregistrements d'élèves, ont été mises en place tout en travaillant sur la compréhension. Le développement du plaisir de lire a pris de plus en plus d'importance au cours de l'année afin d'essayer de respecter au mieux les trois axes développés dans les programmes. Pour tenter d'approfondir le projet, il s'agirait maintenant de mettre en lien la lecture avec des travaux en écriture tout en confrontant les élèves à différents types de textes pour favoriser l'acculturation.