



HAL
open science

Comment se construisent les inégalités d'apprentissage en lecture chez les élèves ?

Alex Gonera

► **To cite this version:**

Alex Gonera. Comment se construisent les inégalités d'apprentissage en lecture chez les élèves ?. Education. 2017. dumas-01623295

HAL Id: dumas-01623295

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623295v1>

Submitted on 9 Jan 2019

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2016 - 2017

Mémoire

**« Comment se construisent les inégalités
d'apprentissage en lecture chez les élèves ? »**

**UE3 - UE5
Semestre 4
session 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : Alex GONERA

Site de formation : Villeneuve d'Ascq
Section : 10

Séminaire suivi : École, Diversité, Identité.
Directeur de mémoire (nom et prénom) : MEUNIER Olivier



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lille



Lille Nord de France

SOMMAIRE

Page 1 - 2 : Introduction.

PARTIE THÉORIQUE : PAGE 2 À 17

Page 2 - 3 : Construction de la problématique.

Page 4 -15 : Hypothèses de travail.

Page 15-17 : Méthodologie.

PARTIE PRATIQUE : PAGE 18 à 35

Page 18 à 25 : Cours Préparatoire.

Page 25 à 30 : Cours Élémentaire 2eme année.

Page 30 à 32 : Cours Moyen 2eme année.

Page 33 à 35 : Résultats des questionnaires.

CONCLUSION : PAGE 35 À 38.

ANNEXE : PAGE 39 à 51

BIBLIOGRAPHIE : PAGE 52 à 53

REMERCIEMENTS : PAGE 53

Dans ce travail de mémoire, il sera question de poser les bases du raisonnement qui va être le notre. Depuis sa création, l'école a pour grandes missions régaliennes d'instruire, d'éduquer et de former des citoyens en devenir. Pour remplir ses objectifs, elle va se baser sur la transmission de savoirs. C'est l'enseignant qui tient la place de médiateur entre les élèves et les connaissances fixées à acquérir. Le problème est que, étant tous différents, les enfants ne vont pas apprendre au même rythme et avec les mêmes facilités. En effet, environ 15 % des élèves en CM2 présenteraient de très lourdes difficultés en lecture¹. On fait alors face à un problème d'inégalité par rapport aux apprentissages scolaires. On peut alors se questionner autour de ce sujet : D'où proviennent ces inégalités ? Comment se construisent elles ? Comment faire pour y remédier ?

Autour de cette thématique très vaste, beaucoup d'avis s'opposent. Certains penseront que les inégalités d'apprentissage se limitent à la classe sociale de l'élève, aux relations vis à vis de l'école dans les familles et à une reproduction du schéma parental. S'en tenir simplement à ces critères, qui peuvent avoir leurs importances pour comprendre les inégalités d'apprentissage, semble beaucoup trop limité et quelque peu fataliste. On aurait alors des élèves scolaires et des élèves qui ne le seraient jamais, peu importe la volonté ou les efforts qu'ils pourraient y mettre. Partir sur ce paradigme limiterait fortement notre raisonnement et nous plongerait dans un scepticisme qu'il convient de rejeter pour appréhender plus largement, et donc de manière plus pertinente, les inégalités d'apprentissage des savoirs scolaires. Nous nous sommes confrontés à un premier paradoxe. L'exigence du métier d'enseignant demande de créer de l'égalité à partir de moyens proprement inégalitaires (évaluation, classement, normalisation ...).

Nous nous étions d'abord intéressés au processus de décrochage scolaire. Ce thème, aussi riche soit-il, semblait finalement assez limité lorsqu'on l'analysait à travers l'école primaire. Certes, on peut penser y chercher les origines, les premiers signes mais encore une fois, le sujet aurait été trop large pour être traité correctement dans ce mémoire.

¹ CHAUVÉAU Gérard, *La mal lecture*, 2008 , INRP

Cependant, cette première piste de travail nous a amené à mener une réflexion concernant les inégalités d'apprentissage. Il nécessitait désormais de préciser ce thème qui était trop large pour être traité de manière sérieuse et précise.

I. PARTIE THÉORIQUE

1) Construction de la problématique

Nous avons alors posé une problématique de départ qui était la suivante : Comment se construisent les inégalités d'apprentissage en lecture chez les élèves ?

Ce questionnement paraissait pertinent tant la lecture prend une place fondamentale dans notre sphère sociétale. Une personne analphabète, de nos jours, se retrouvera directement handicapée *socialement* et marginalisée. Quand on se rend compte de l'enjeu que représente la maîtrise du langage écrit, il n'est pas étonnant de voir des objectifs ministériels se construire autour de cette question. Le ministère de l'éducation nationale estime qu'environ 15% des élèves entrant en 6ème ne savent pas lire. Cela se traduira à l'école par différents objectifs pédagogiques, des réformes, des nouveaux programmes fixés en fonction des cycles et des niveaux de classe.

Contrairement à la marche qui se fait par un apprentissage *naturel*, l'acquisition de la lecture, et donc la maîtrise du langage écrit, est un processus bien plus complexe qui mettra en oeuvre plusieurs facteurs. L'apprentissage de la lecture pose toujours des problèmes, quelque soit l'enfant concerné, de par la complexité des différentes étapes à maîtriser pour y parvenir. Le code alphabétique, qui est le point de départ nécessaire pour maîtriser le code écrit, est purement arbitraire et abstrait pour des enfants de cet âge qui n'ont pas encore les compétences d'abstraction nécessaire pour le comprendre. Une forte pression est ainsi mise sur les professeurs qui vont avoir pour mission première de faire rentrer les élèves dans la lecture. Les enfants subissent eux aussi la pression à la fois de l'institution mais également des parents. Des recherches menées par l'Observatoire National de la Lecture montre que, dans 85 % des cas, les élèves en échec scolaire ont des difficultés en lecture par rapport à leur niveau ou à leur âge.

Ces recherches estiment qu'environ 40% des élèves en classe de CP voient un orthophoniste pour faciliter l'apprentissage de la lecture. Ces statistiques dévoilent à la fois l'inquiétude des parents par rapport à cette étape difficile pour leur enfant mais peut être aussi l'inefficacité de certaines méthodes pédagogiques, de certaines directives ministérielles. La question mérite d'être posée.

Avant d'aller plus loin dans le cheminement de notre problématique, il convient d'explicitier certaines choses. Il sera question d'évoquer les inégalités d'apprentissage en lecture. Il semble alors important de différencier deux choses importantes : « mal lire » et « mal comprendre ». Cette distinction nous est proposée par Gérard Chauveau² dans son texte « *La mal lecture* ». Ce texte vient compléter le dossier n° 30 d'XYZep, « Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche ». Quand on parle de problème d'apprentissage en lecture, la difficulté d'un élève va naître d'un problème strictement lié à la compétence de lecture, c'est à dire à décoder ou à identifier les mots, en fonction de la méthode utilisée par l'élève ou proposée par l'enseignant (syllabique ou globale). Parfois, les difficultés peuvent venir de la compréhension du texte. L'auteur nous propose alors simplement de reformuler oralement une consigne pour connaître l'origine de la difficulté. En effet, si un élève est capable de comprendre une consigne oralement et pas à l'écrit, on peut supposer très fortement que la difficulté vient d'un problème de lecture. Il vaut toutefois faire attention car certains « mauvais lecteurs » ont également des problèmes de compréhension quand la consigne se fait à l'oral. Cela s'explique notamment par des difficultés à traiter la notion de chronologie, de narration qui peut figurer dans une consigne donnée.

Nous nous concentrerons dans ce travail de recherche sur l'aspect purement « pratique » de la lecture. Il sera question de s'intéresser à l'apprentissage de la lecture comme compétence d'identification de mots ou de décodages de ceux ci. Nous aborderons également l'aspect de la compréhension de l'écrit dans des cas précis.

^{2 2} CHAUVEAU Gérard, *La mal lecture*, 2008 , INRP

2) Hypothèses de travail

Depuis le début de notre travail de recherche, nous nous sommes concentrés sur les inégalités d'apprentissage en lecture en cherchant à connaître les différentes causes. Nous avons alors avancé trois grandes hypothèses qui allaient permettre de structurer notre travail de réflexion.

a) Un rapport familial à la lecture

La première grande hypothèse que nous avons dressé concernait l'influence du rapport familial à la lecture dans l'apprentissage de celle-ci. Christian André cite Jacques Fijalkow dans son ouvrage « *Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture* » qui explique que le milieu sociofamilial est vu comme un « handicap socioculturel ». Les différences des enfants, dues à leurs origines sociales, seront pensées en termes d'infériorité ou en termes politiques d'inégalités³. En ce sens, le professeur ne serait là que pour réduire le plus possible ces inégalités. Cependant, Christian André reproche à différentes études de s'intéresser simplement aux dualités « favorisé/défavorisé » ou « riche/pauvre ».

Il explique que le fait de scinder toujours les populations étudiées de la sorte ne permet pas d'avoir une compréhension globale des résultats que l'on obtient. Jacques Fijalkow s'intéresse plutôt aux représentations que vont avoir les différentes familles par rapport à l'école. Il va alors démontrer que l'apprentissage de la lecture, pour les familles défavorisées, constitue plus un « mal nécessaire qu'une étape importante dont dépend l'avenir de l'enfant »⁴.

Cette relation à l'école, et donc aussi à la lecture, semble pertinente à prendre en compte pour envisager les causes des inégalités dans la maîtrise du langage écrit. Les parents sont les premiers acteurs dans la transmission ou plutôt la « médiation », dirait Christian André, de la lecture à leurs enfants.

³ FIJALKOW Jacques, *Mauvais lecteurs, Pourquoi ?*, PUF, 1990, page 102

⁴ FIJALKOW Jacques, *Mauvais lecteurs, Pourquoi ?*, PUF, 1990, page 112

On parlerait alors plus d'un rôle de médiateur dans le sens où les parents vont développer plusieurs situations, comportements, habitudes linguistiques qui vont permettre à l'enfant d'entendre et de mobiliser le langage.

La construction du processus langagier est purement socialisée. Les enfants vont apprendre à travers les interactions langagières, ils comprennent les fonctions de l'oral, de l'écrit, leurs valeurs en écoutant parler et en parlant à leur tour. L'impact des personnes qui les entourent, majoritairement leurs familles mais aussi les enseignants à l'école, est donc prépondérant dans la construction d'une posture de lecteur, de locuteur et d'écrivain. C'est ce qu'affirme Catherine Frier en s'appuyant sur les résultats de sa recherche⁵. La manière qu'a l'adulte de lire, de faire vivre une histoire en la racontant à son enfant serait déterminante dans l'intérêt de l'enfant pour l'objet-livre.

Elle critique la dualité dans laquelle la plupart des recherches sur le sujet ont tendance à s'enfermer. Il n'est souvent question d'analyser que ce qu'il se passe dans deux espaces bien séparés : l'espace scolaire et l'espace familial. Au delà de cette dichotomie, on oublierait de prendre compte des éventuels moments en garderie, en crèche. Un temps durant le travail des parents mais pendant le temps libre des enfants. L'influence de certaines situations langagières dans ces moments *complémentaires* pourraient apporter beaucoup à la compréhension des inégalités⁶.

Jean Pierre Terrail explique que ces inégalités dans le langage sont liés directement à des inégalités sociales, tout en se gardant d'apporter un point de vue déterministe et fataliste. Ces différences pourraient s'observer très rapidement chez les jeunes enfants. Dans son ouvrage « *Entrer dans l'écrit : tous capables* »⁷, il revient notamment sur une étude⁸ menée sur de jeunes américains de 2 ans et leur maîtrise du vocabulaire. Les résultats montrent que 10% des enfants connaissent plus de 500 mots.

⁵ FRIER Catherine, *Passeurs de lecture : Lire ensemble à la maison et à l'école*, Retz, 2006, Page 49

⁶ FRIER Catherine, *Passeurs de lecture : Lire ensemble à la maison et à l'école*, Retz, 2006, Page 20

⁷ TERRAIL Jean-Pierre, *Entrer dans l'écrit : tous capables ?*, La Dispute, p.159-160

⁸ BASSANO Dominique, *La constitution du lexique*

L'enquête révèle également que 10 % des interrogés ne connaissent à peine 100 mots dans leur vocabulaire. Ces différences auront tendance à se maintenir voire à se creuser avec le temps. Jean-Pierre Terrail pense que, à cet âge, ces différences ne peuvent pas s'interpréter par les différences socio-culturelles, les différents résultats ne permettant pas d'appuyer cette idée. On parlerait alors plus de « différence entre individus plutôt qu'entre milieux sociaux ». Selon lui, les écarts dits « sociaux » apparaîtraient pendant les années de scolarité. Il serait alors intéressant de se pencher sur ce qu'il se passe à l'école et comment on cherche à faire acquérir la lecture aux jeunes enfants.

b) L'importance des pratiques enseignantes.

Notre deuxième grande hypothèse devait concerner l'influence du taux de fréquentation des supports écrits. Nous nous étions basé sur une étude de l'INSEE pour chercher des réponses à nos questions.

Cependant, cette hypothèse se rapprochait fortement de la dernière que nous nous étions fixé concernant l'analyse des supports écrits utilisés par les élèves. Il semblait alors plus pertinent de regrouper nos travaux pour enrichir cette troisième hypothèse de réflexion.

Notre seconde hypothèse pour constituer ce mémoire de recherche concernera les pratiques enseignantes. Comme il a été dit plus haut, les enfants partagent la grande majorité de leurs temps entre le domicile familial et l'école.

Dans notre première grande hypothèse de travail, nous nous intéressons principalement à l'importance et l'influence de la famille dans l'apprentissage de la lecture. Nous avons déjà commencé à voir que le rôle de celle-ci était souvent lié à ce qu'il se passe à l'école.

Que se passe-t-il à l'école justement ? Comment les professeurs enseignent-ils l'apprentissage du langage écrit ? Par quels procédés ?

Ce sont les questions que nous nous sommes posées pour travailler cette hypothèse concernant les pratiques éducatives. Nous nous sommes appuyés sur le rapport de projet « LireÉcrireCP » mis en place par Roland Goigoux, soumis à la direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) en juillet 2012.

Ce projet a été lancée en 2012 avec pour objectif d'examiner les pratiques d'environ 130 enseignants afin d'obtenir un maximum d'observations possibles. Ces données ont rendu possible l'analyse objective de différentes méthodes pédagogiques pour enseigner le lire/écrire. Roland Goigoux estime que ce rapport peut ainsi permettre de mettre en lumière les méthodes qui vont favoriser l'apprentissage du langage écrit ou, au contraire, qui vont l'entraver. En se concentrant sur des classes où les élèves ont beaucoup progressé, le but est d'essayer d'y relever les pratiques pédagogiques mises en places par l'enseignant qui ont pu permettre aux élèves de s'améliorer. Enseigner, c'est avant tout rendre capable de quelque chose.

Le rapport soulève quelques questions concernant également la formation des enseignants. C'est un thème que nous aborderons également dans cette partie. José Morais de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) estime que les enseignants actuels ne sont pas assez formés aux mécanismes d'apprentissage.

Il est vrai que la formation qui est donnée aux jeunes enseignants semblent encore trop légère en ce qui concerne les sciences cognitives et les processus d'apprentissages des élèves.

De même, les différentes pratiques pédagogiques pour faire entrer les élèves dans la lecture sont rarement connues des enseignants.

La formation semble contrainte à des horaires trop légers pour assumer un tel programme. Roland Goigoux estime qu'elle n'est pas suffisamment développée et que les conditions de travail ne peuvent pas permettre à l'enseignant d'être le plus compétent possible⁹. Les attentes ne seraient alors pas en adéquation avec les compétences de l'enseignant au regard de sa formation notamment concernant les processus d'apprentissages et les éventuels facteurs qui peuvent les entraver.

Pourtant, il semble fondamental qu'un enseignant puisse comprendre comment *fonctionne* l'apprentissage chez un enfant pour pouvoir enseigner correctement. Évidemment, chaque élève est différent et n'apprend pas de la même manière.

C'est une difficulté que doit gérer l'enseignant. Il lui revient de choisir les méthodes adaptées aux élèves qu'il a en face de lui.

⁹ JARRAUD François, *Goigoux : pour une autre formation des enseignants*, *LeCafePédagogique* (En Ligne), 2016. Accès en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/01/20012016Article635888708848439439.aspx>

L'ONL met d'ailleurs en garde à ce sujet en rappelant que toutes les méthodes d'enseignement de la lecture ne se valent pas et se place comme porteur d'une vérité scientifique *objective*¹⁰.

bi) Les méthodes de lecture

On pourra revenir notamment sur le grand débat entre la méthode à utiliser pour amener un élève à apprendre correctement à lire. Historiquement, deux grandes méthodes ont souvent été opposées : la méthode globale et la méthode syllabique. Elles sont toutes deux des méthodes *phonétiques*. C'est à dire qu'elles font le lien entre graphèmes et phonèmes. La méthode globale part du mot, considéré comme la plus petite unité de sens par ses théoriciens, pour aller vers la partie, symbolisée par la syllabe. Cette méthode part du postulat : « lire, c'est comprendre ». Si le mot est la plus petite unité de sens alors la syllabe ne fait pas sens pour l'enfant, il alors absurde de partir de celle ci, selon les partisans de cette méthode. L'enfant va donc apprendre des mots entiers pour appréhender le langage écrit. Les détracteurs de la méthode globale l'accusèrent souvent de provoquer des situations de dyslexie chez les élèves.

A l'inverse, la méthode syllabique va partir du code alphabétique, une lettre équivaut à un son, pour ensuite associer les lettres entre elles afin de construire des syllabes puis des mots. Elle fût utilisée par la plupart des enseignants et bénéficiait d'une image efficace et traditionnelle. Au point où, le ministre de l'éducation Gilles de Robien voulut imposer l'usage exclusif de cette méthode aux professeurs de CP en 2006. Cette intervention créa une vive polémique dans les sphères éducatives. Premièrement car cette décision venait mettre à mal le principe de liberté pédagogique qui permet à chaque professionnel de l'éducation de bénéficier d'un choix autour de ses supports mais aussi de ses méthodes pédagogiques. Deuxièmement car cela relançait de vieilles querelles autour de la question des méthodes de lecture.

¹⁰ Dirigé par MORAIS José et ROBILLART Guy, *Apprendre à lire*, Odile Jacob , 1998

Des associations comme l'AFL, Association Française pour la Lecture fondée par Jean Foucambert, ont vu, dans cette décision, des visées politiques plus larges comme celle « d'assujettir la jeunesse » ou encore d'écarter l'enfant d'une posture de « chercheur » à celle où l'enfant est « dressé ».¹¹

Comme nous l'expliquions précédemment, l'enjeu autour de la lecture est très fort, au point où, derrière différentes réformes comme celle ci, on voit naître des positions idéologiques et politiques très marquées qui relèvent parfois presque du militantisme. En effet, maîtriser le langage, c'est pouvoir agir sur le monde, sur son existence. Cette compétence se retrouve inévitablement au centre de plusieurs préoccupations idéologiques. Jean Terrail, quant à lui, tend à penser que la méthode syllabique ne serait pas connoté politiquement mais bénéficierait d'une efficacité prouvée par l'expérience et les chiffres.¹².

Le problème de la *meilleure* méthode s'est souvent posé au cours de l'histoire. Jean Terrail nous rappelle que le peu de recherches menées sur le sujet montre une plus grande efficacité des méthodes phoniques et remettent en question la qualité de celles purement globales comme la méthode dite *idéovisuelle* par exemple¹³. Une large étude américaine du « National Reading Panel » de 1998 a regroupé un grand nombre de recherches pour essayer de dégager la méthode plus efficace que les autres. Les résultats ont mis en avant qu'il était important de travailler sur un enseignement phonique mais de le commencer le plus tôt possible et que celui ci était efficace autant sur le décodage que sur la compréhension.¹⁴

Actuellement, la plupart des enseignants utilisent ce que l'on appelle la méthode *mixte*. L'usage des méthodes de lecture varie en fonction de l'époque, des politiques éducatives mais aussi des nouvelles découvertes en neurosciences par exemple.

¹¹ CF le dossier « lecture » de la revue *Education et devenir*. Accès en ligne : <http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#adresse>

¹² TERRAIL Jean, *La syllabique est-elle réactionnaire ?*, p. 143

¹³ TERRAIL Jean, *La syllabique est-elle réactionnaire ?*, p.136

¹⁴ Cf National Reading Panel Report, *Teaching children to read*, 2000

On peut en tout cas le vérifier dans une étude supervisée par Jérôme Deauviau qui regroupe plusieurs classes ECLAIR de CP¹⁵, 77% des enseignants observés utilisent la méthode mixte. Elle consiste à mêler les avantages de la méthode syllabique et de la méthode globale. L'enfant va apprendre des mots et partir de ces mots qu'il connaît pour découvrir les phonèmes, les syllabes. Ainsi, il pourra ensuite décoder de nouveaux mots.

c) La fréquentation et le contenu des supports écrits.

Comme troisième et dernière grande hypothèse, nous avons pour objectif de questionner les différents supports écrits utilisés en classe. Nous nous sommes alors intéressés aux différents manuels mais également aux textes étudiés en classe, aux ouvrages de littérature de jeunesse ou encore à l'affichage en classe. Cette multitude de supports doit être analysée et questionnée selon les objectifs qui sont fixés par l'enseignant.

Il est important, étant tenu de prendre en compte la diversité des élèves, d'observer les différents effets que vont produire divers supports écrits sur certains élèves. Encore une fois, il semble que la différenciation pédagogique soit une nécessité pour éviter de renforcer ou de voir perdurer les inégalités en lecture. Toutefois, il faut garder à l'esprit que différencier n'est pas « donner moins » mais plutôt « donner autrement ».

On apprend à parler en s'entourant de bons locuteurs, il en est de même pour la lecture. L'enseignant doit alors trouver un juste milieu entre exigence et justesse.

Il est également important de connaître les habitudes de lecture de nos élèves au sein et en dehors de la classe. En effet, la diversité des supports écrits dans le domicile familial permet à l'enfant de découvrir les multitudes de possibilités et de manières de lire. Il va pouvoir se confronter à plusieurs types d'écrits, comprendre qu'ils ont tous leurs spécificités, leurs valeurs et des visées bien différentes. Il reste toutefois à analyser si la diversité des oeuvres écrites chez les élèves va forcément de pair avec des habitudes de lecture importantes. Cela étant dit, on constate souvent une corrélation dans les familles de classes moyennes, où l'école est vu comme une priorité, avec une omniprésence de livres et une attente importante des parents concernant l'apprentissage de la lecture.

¹⁵ ESPINOZA Odile, BRUNO Anne-Marie, *Lecture au CP : un effet-manuel considérable*, Université de Versailles, Laboratoire printemps, Novembre 2013, p.8

Nous pensons qu'il devient alors du *devoir* professionnel de l'enseignant de combler au maximum les inégalités à ce niveau et de proposer le plus de textes variés possibles, dans différents registres et sur différents thèmes. C'est donc une grande responsabilité de l'école que de participer à cette transmission du plaisir de lire. Sur la question des inégalités d'apprentissage, l'école doit se porter garant d'une certaine égalité. Elle va permettre de donner accès à différents supports écrits à tous les élèves de sorte à ce qu'aucun élève ne soit « favorisé » par rapport à sa fréquentation de supports écrits à la maison.

Il sera intéressant de comparer les différences entre les élèves qui vont accéder à plusieurs formes de supports écrits à la maison et ceux qui n'y accéderont pas. Les résultats de nos questionnaires aux élèves nous permettront de le faire.

Une étude de l'INSEE ¹⁶, réalisée en 2001, nous montre que 59% des détenteurs d'un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat étaient des lecteurs réguliers entre huit et douze ans.

Cela nous pousse à penser une corrélation entre la fréquentation de supports écrits et la réussite scolaire. Si l'on considère comme « bons élèves », ceux ayant obtenu un diplôme équivalent ou supérieur à celui du baccalauréat, alors on peut supposer que le goût à la lecture favoriserait la réussite scolaire. Dans de plus en plus de familles, même dans les classes populaires, les parents vont avoir tendance à pousser leurs enfants à lire le plus possible. Ici, la lecture n'est plus vécue ou perçue comme un loisir ou un passe temps mais bien comme un complément à l'enseignement scolaire.

Nous l'avons évoqué plus tôt, un des objectifs de l'école est d'amener les élèves à la maîtrise du langage écrit. Pour ce faire, il est demandé dans les programmes officiels de l'éducation nationale de travailler sur cet aspect dès l'école maternelle. Ce qu'on appelle couramment « l'entrée dans la lecture » est toujours un moment important pour l'élève, les parents, ainsi que le professeur. De plus, cette même étude de l'INSEE abordée antérieurement nous révèle que les élèves d'aujourd'hui tendent à être de moins en moins lecteur que les générations précédentes.

¹⁶ *La lecture, une affaire de famille*, Hélène Michaudon, division Conditions de vie des ménages, InseeN° 777 - MAI 2001

Encore une fois, nous pourrions vérifier cela à l'aide des questionnaires fournis aux élèves en distinguant bien la lecture à la maison ou la lecture libre et la lecture obligatoire à l'école.

Au vu des premières hypothèses que l'on a faites concernant l'importance de la relation familiale à la lecture et l'apparente difficulté du système éducatif pour pallier pleinement les inégalités concernant l'accès aux supports écrits, il semble important de traiter brièvement des apports de l'éducation *populaire*.

ci) L'enjeu de l'éducation populaire.

En dehors des structures traditionnelles de l'enseignement, l'éducation populaire a vocation à donner à chacun la possibilité de progresser, de s'émanciper tout au long de sa vie. Cela va se traduire concrètement par différentes animations socio-culturelles.

Il s'agit d'amener la culture, l'enseignement à la rencontre des personnes. On peut reprendre pour exemple l'Association Française pour la Lecture (AFL, agréée « association éducative complémentaire de l'enseignement public »).

Comme nous l'évoquions tout à l'heure, cette association est marquée politiquement et idéologiquement. Son action pourrait presque être qualifiée de militante. Cela n'empêche pas de l'utiliser comme exemple pour observer les intérêts de ce que l'on appelle plus largement l'éducation populaire. Cette association est reconnue comme *mouvement pédagogique*,

L'intérêt du langage est directement en lien avec la culture ici. Les deux permettent d'améliorer son expression et tendent à donner les clés à chacun pour transformer ses pratiques, construire ses idées et agir sur le monde. L'éducation populaire se donne pour mission de pallier les manques des institutions étatiques. Elle se positionne également en ultime garant de la culture lorsque celle-ci est en danger, c'est ce qui explique que la plupart des associations soient aussi marquées idéologiquement. Pour illustrer ce point, on peut utiliser la citation reprise par Jean François Chosson : « Dans le Vercors, sous les rochers, près des braises dont il fallait cacher la fumée aux « mouchards » qui évoluaient dans le ciel, l'éducation populaire continuait.

Les textes littéraires, dans un tel climat, ont une nouvelle résonance. Ces hommes, ensemble, prenaient conscience que quoi qu'il arrivât, les forces de lumière triompheraient des forces d'oppression »¹⁷.

Historiquement, l'éducation populaire a trouvé son importance dans ce type de moment, lorsque la culture ne pouvait circuler qu'entre les citoyens. C'est ce qui s'est également passé lors de l'épisode de la commune de Paris en 1871. Les ouvriers apprenaient à lire entre eux et les savoirs se partageaient de la sorte. Cette idée renvoie aux principes de Joseph Jacotot, mis en lumière dans « *Le maître ignorant* » de Jacques Rancière (1987). On retrouve cette idée que chacun peut s'instruire tout seul et que tout le monde peut enseigner.

D'une manière bien plus nuancée, on retrouve un peu de cette idée dans les instructions officielles de ces dernières années concernant la posture que doit prendre l'enseignant et la place de l'élève, en tant qu'acteur de ses propres apprentissages. L'intérêt de mettre des livres à disposition des élèves relève de cette volonté de faire naître le goût à la culture et aux arts mais également une forme d'autonomie à ce niveau.

En s'intéressant à la fréquentation des supports écrits, il sera nécessaire de se concentrer également sur leurs contenus. Nous nous attarderons sur les différents supports que les enfants lisent chez eux ou en classe mais également sur les manuels ou les supports pédagogiques utilisés par l'enseignant(e). Chaque support offre un contenu différent et pose des objectifs pédagogiques précis. Nous allons pouvoir nous intéresser à la façon dont certains manuels font, ou ne font pas, sens pour certains élèves. Cet axe de recherche constitue une part importante dans la recherche sur les inégalités d'apprentissage en lecture. Nous utiliserons les travaux de Stéphane Bonnery qui a traité cette question dans *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*.

Nous questionnerons l'exigence posée par beaucoup de récents manuels utilisés en classe. De plus en plus de connaissances sont pré-requises pour aborder les savoirs, ce qui va plonger un grand nombre d'élèves dans la difficulté.

¹⁷ CHOSSON Jean François, *Peuple et Culture 1945-1995 : 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire*, p.22

Ces connaissances, qui habituellement ne sont pas directement enseignées à l'école, vont dépendre du capital culturel de la sphère familiale.

Ces types de support vont avantager les élèves socialement « favorisés » et mettre dans des situations d'échecs le reste de la classe. Les manuels vont attendre des enfants qu'ils créent du savoir par eux mêmes. En soit, ces types de support vont poser plus de questions qu'ils ne vont y répondre.

Les manuels scolaires, si ils deviennent de plus en plus exigeants dans leurs contenus, répondent finalement à une politique éducative qui va également dans ce sens. Les préoccupations autour de l'école sont nombreuses et chaque gouvernement a toujours pour objectif de la réformer. La plupart des décisions politiques cherchent à « redresser » le niveau des élèves. Ces volontés politiques se traduisent dans de nouveaux programmes, et donc, de nouveaux supports pédagogiques. Les manuels scolaires ont tendance à se calquer le plus possible sur les attentes et les finalités des programmes scolaires. Si celles ci sont de plus en plus exigeantes, les supports le seront également et inversement. Il est important de le rappeler pour comprendre comment se construisent les contenus des supports utilisés en classe.

La littérature de jeunesse tient une place très importante dans les classes d'écoles. Elle constituera également une partie de nos recherches concernant l'étude des supports pédagogiques.

Il sera pertinent de comprendre l'intérêt pédagogique de proposer tel ou tel livre dans une bibliothèque de classe. Comme pour les manuels, nous verrons comment le choix de différentes oeuvres en littérature de jeunesse peut poser problème à certains élèves. Chaque livre ne demande pas les mêmes compétences au lecteur. L'étude des livres proposés en classe constituera une part importante de notre étude des supports pédagogiques.

Nous nous intéresserons également à la place de l'affichage dans les différentes classes visitées. Celui ci est recommandé à l'école primaire et doit accompagner les élèves dans leurs parcours de formation.

Voici les trois grandes hypothèses que nous avons posé pour effectuer ce mémoire de recherche. Notre travail s'articulera suivant ces différents axes sans pour autant perdre de vue l'essentielle complémentarité de ces hypothèses.

En effet, on ne peut pas penser ces hypothèses de manière déconnectée. Chacune va contribuer à identifier les différentes origines des inégalités d'apprentissage en lecture.

Pour aborder un processus aussi multifactoriel, il convient de dresser plusieurs hypothèses mais de faire en sorte que celle ci puissent se rejoindre pour tirer des conclusions pertinentes.

3) Méthodologie

En ce qui concerne la méthodologie de notre travail de recherche, nous avons choisi de travailler différents angles de réflexion.

Tout d'abord, pour pouvoir rendre compte des différents niveaux d'apprentissages en lecture, nous observerons à la fois une classe de CP, de CE2 ainsi qu'une classe de CM2.

Travailler sur trois classes, cela demande de l'attention ainsi que de l'organisation pour que les observations restent précises et le plus justes possible. Cette démarche a un intérêt indéniable qui est de pouvoir tracer au mieux les différentes évolutions concernant les inégalités d'apprentissage à mesure que l'on progresse dans la scolarité en école primaire. Ces trois classes représentent, dans les programmes et dans la vie d'un élève, des moments charnières au niveau des savoirs et, plus particulièrement, des apprentissages fondamentaux où l'on retrouve les mathématiques et le français.

L'intérêt de se concentrer, en premier lieu, à la classe préparatoire est que cela nous donne la possibilité d'avoir un regard sur la manière dont se fait l'entrée dans la lecture à l'école élémentaire. Les premiers apprentissages sont souvent déterminants pour la suite de la scolarité. Il est donc très intéressant de pouvoir observer différentes séances de décodage, d'écriture etc.

Nous pouvons alors avancer des hypothèses au regard des différents comportements observés chez les élèves. Pour cela, il faut également que l'on puisse mieux connaître les élèves en question.

Pour ce faire, il faudra passer par l'entretien avec l'enseignante. Il est délicat de soumettre un questionnaire écrit aux élèves de CP qui, pour la plupart, ont encore des difficultés à la lecture ainsi qu'à l'écrit.

Nous soumettrons également l'enseignante à un questionnaire pour en savoir plus sur ses pratiques pédagogiques, sur les objectifs d'apprentissages fixés, sur sa vision de l'apprentissage de la lecture et sur son avis concernant les supports à disposition. Ce questionnaire est disponible en annexe (doc.1), nous utiliserons toujours le même peu importe le niveau de classe observé. Nous analyserons ensuite les supports utilisés en classe que ce soit les manuels, les livres de littérature de jeunesse mais aussi les affichages, très présent dans la classe.

Dans la classe de CE2, nous observerons les différentes séances en Français. Nous prêterons attention aux différents niveaux et besoins des élèves. Il sera question de mener la même démarche que dans la classe de CP. Toutefois, il nous sera désormais possible de proposer un questionnaire également aux élèves. Celui ci est disponible en annexe (doc.2), ce sera le même que nous proposerons en CM2. Dans ce cas ci, nous analyserons également les manuels utilisés et les différents affichages. Il sera intéressant d'observer les éventuelles variations en fonction du niveau et de la classe observée. Nous porterons attention à la place des différents supports écrits dans la classe. Contient-elle peu ou beaucoup d'affichage ? Dispose t'elle d'une bibliothèque de classe ? Quelle est son fonctionnement ? Quelle place a la lecture offerte dans l'emploi du temps hebdomadaire ? Voici des exemples de questions que nous soulèverons lors de notre analyse sur le terrain.

Dans la classe de CM2, nous étudierons les différentes séances de littérature, une matière présente dans les programmes du cycle 3 en français, mais aussi les séances de lecture pour analyser les différents niveaux en se basant sur des critères comme la fluidité dans la lecture, le respect de la ponctuation, l'intonation nécessaire en fonction du texte lu etc.

Nous nous intéresserons à la construction du manuel de Français utilisé en classe, l'édition Caribou CM2 de 2010. Nous parlerons également des différents ouvrages étudiés en classe : *Les Nougats* de Claude Gutman mais aussi *Drôle de Samedi soir* de Patrick Cauvin. Ces deux oeuvres ont été travaillées avec les élèves depuis le début de l'année.

Chaque élève sera également soumis à un questionnaire qui permettra, une fois de plus, de rendre compte de ses habitudes de lectures, ses attrait ou non pour cet exercice ou encore le type de livres lu à la maison mais également à l'école. Il sera pertinent, pour collecter des éléments de réponse à notre première grande hypothèse, de distinguer la lecture à la maison et celle qui est faite à l'école.

Nous procéderons toujours de la même manière. D'abord, nous prendrons un temps pour observer les différentes séances qui mettent en jeu des compétences de lecture. De cette manière, nous pourrons déjà dresser un premier bilan par rapport aux niveaux de la classe. Cela va également nous permettre d'analyser la posture, l'attitude de l'enseignant par rapport aux élèves en difficulté mais également au groupe classe dans son intégralité. Nous profiterons de notre présence en classe pour analyser les différents supports pédagogiques utilisés et pour les commenter. Enfin, nous passerons un temps d'entretien avec l'enseignant(e) pour confronter la théorie à la pratique. Il sera intéressant de voir ce que l'enseignante dit de sa classe, de sa pratique et de ses supports par rapport à ce que nous avons analysé. C'est dans cette mise en commun que pourront se dégager certains facteurs importants pour venir enrichir nos hypothèses de réflexion.

La méthodologie proposée ci dessus nous permet de venir apporter des résultats aux différents axes de questionnement qui constituent ce mémoire de recherche. Nous reviendrons sur les observations faites, les résultats statistiques apportés par les questionnaires, l'analyse des supports pédagogiques ou encore l'opposition entre le discours théorique et la pratique de l'enseignant.

En les interprétant, nous pourrons tirer certaines conclusions qui permettront d'apporter des éléments de réponse à notre problématique et à nos hypothèses de départ.

II. PARTIE PRATIQUE

Dans cette partie de notre mémoire de recherche, nous allons revenir, classe par classe, sur les observations faites pour rendre compte des pratiques enseignantes observées mais également des habilités des élèves en lecture. Ensuite, les entretiens avec les enseignants nous permettront d'aller plus loin que nos observations dans la connaissance des élèves, et notamment de leurs milieux sociaux, et dans la pratique de l'enseignant. Puis, l'analyse des supports écrits mis à disposition des élèves permettra d'enrichir notre troisième grande hypothèse concernant la fréquentation et le contenu des supports écrits. Nous commencerons par une classe de CP puis celle de CE2 pour finir sur la classe de CM2.

Ces différents résultats nous permettront de dresser une sous partie, pour chaque classe, qui consistera à faire une analyse réflexive des pratiques observées en les opposant aux théories pédagogiques prescrites par les instructions officielles ou par des textes de chercheurs sur le sujet. Cela nous permettra, entre autre, de trouver des éléments de réponse à notre hypothèse concernant l'impact des pratiques enseignantes dans l'acquisition de la lecture.

1) Cours préparatoire

a) Observations en classe.

Lors de nos premières observations dans la classe de CP, nous nous sommes concentrés à analyser l'aisance des élèves dans des situations de lecture. L'enseignante travaillait avec les élèves sur le manuel « Ratus et ses amis ». L'objectif de séance était de travailler sur le phonème (f) qui se transcrit par le graphème (ph). Le titre du texte est « L'éléphant rose » (la leçon est à retrouver en annexe; doc.3).

L'enseignante fait une première lecture du texte aux élèves qui écoutent tout en se référant au texte écrit. Elle refait ensuite lire le texte aux élèves qui demandent la participation. Elle laisse le temps à chacun de déchiffrer et ne presse pas ses élèves. Les autres sont attentifs à la lecture et suivent sur leurs manuels.

La plupart des élèves semblent maîtriser déjà relativement bien le principe alphabétique et commencent à décoder plutôt rapidement pour leurs âges. L'enseignante revient ensuite avec les élèves sur la partie théorique de la leçon en reprenant les différents sons (f) dans les mots proposés par le manuel. Les élèves volontaires lisent un mot présent dans la liste disponible. L'enseignante demande à quoi sert la petite courbe rose qui lie les mots « un éléphant » ou encore « petit éléphant ».

Aucun élève ne sait donner la réponse alors l'enseignante poursuit : « C'est la liaison, il faut la faire quand la lettre qui termine un mot est une consonne et que la première lettre du mot qui suit est une voyelle ». L'enseignante reprend les mots en insistant bien sur la liaison, les élèves répètent en classe entière après elle.

La séance se poursuit en passant à la partie qui concerne à vérifier la compréhension du texte par un exercice où l'élève doit affirmer si les phrases sont vraies ou fausses. L'enseignante réalise l'exercice à l'oral. On constate que ce sont souvent les mêmes élèves qui lèvent la main pour prendre la parole et répondre aux questions. L'enseignante tente de remotiver les plus discrets en leur disant de ne pas se « laisser porter par les autres ». A chaque fois qu'un élève donne une réponse, l'enseignante essaye de le faire justifier. Certains élèves ont encore des difficultés à expliquer leurs réponses. Elle fait relire le passage dans le texte à l'élève.

Les élèves lisent la dernière liste de mot puis passent à un exercice d'écriture. L'enseignante leur demande d'écrire « Ratus a vu un éléphant » sur 5 lignes ainsi que le graphème « **ph** » dans leurs cahiers d'écriture. C'est sur cette activité que la séance va prendre fin.

b) Entretien avec l'enseignante

Après la séance, nous rencontrons l'enseignante pendant la pause méridienne pour revenir sur nos observations, pour en savoir plus sur la classe mais également sur ses méthodes et ses choix pédagogiques. Nous lui soumettons les questions qui sont présentes sur le questionnaire disponible en annexe (doc.1). Ici, nous reprenons les points importants de l'intégralité de l'entretien (cf annexe) pour les commenter.

Nous avons commencé l'entretien en s'intéressant au niveau « global » en lecture dans la classe, l'enseignante estime que celui-ci est bon dans l'ensemble et que tous les élèves arrivent à déchiffrer convenablement depuis fin février, ce qui n'est pas « habituel » précise-t-elle. Elle pense que cela s'explique par « le grand nombre d'élèves favorisés dans la classe ». L'école en question se situe à Pont à Marcq, à plus d'une dizaine des kilomètres de Lille. Nombreuses familles sont de classe moyenne et travaillent sur la métropole. Cela n'empêche évidemment pas les différences de niveaux par rapport à la lecture mais le niveau global de la classe semble déjà supérieur à celui que nous avons pu observer lors de stages du Master 1 dans une zone géographique moins favorisée.

Pour notre question traitant des élèves qui sont sollicités à lire à la maison, l'enseignante nous explique qu'à chaque rentrée scolaire, elle demande aux parents de faire lire l'enfant régulièrement à la maison. Elle constate ensuite par l'observation si ses recommandations ont été entendues par les familles. Par ce faire, elle cherche à mettre en jeu le principe de *coéducation*. Cette notion est de plus en plus présente dans les instructions officielles de ces dernières années. Comme nous l'avons abordé plus tôt, l'apprentissage de la lecture semble plus efficace quand celui-ci se fait à l'école mais aussi en parallèle à la maison. L'enseignante explique que ce contact avec les parents volontaires lui permet de pouvoir assurer une réelle complémentarité de ces enseignements en dehors de l'école. Il est question de savoir comment elle procède avec les parents qui ne s'engagent pas à cette « collaboration ».

Il se dégage un sentiment d'impuissance chez l'enseignante envers les parents qui décident de ne pas suivre ses recommandations.

Nous échangeons ensuite avec l'enseignante sur les activités mises en place en classe pour travailler l'acquisition de la lecture. Les élèves travaillent cette compétence cinq fois dans la semaine par le biais de « beaucoup d'exercices sur les sons, sur les syllabes qui se passent sous forme de jeux ». Le fait que l'enseignante insiste sur le côté ludique, part importante des programmes du cycle 1, est pédagogiquement intéressant. En effet, les élèves de cours préparatoire, à peine sortis de l'école maternelle, ont encore besoin de ce rapport au jeu.

Les instructions officielles pour le cycle 1 privilégient que « toute situation de jeu peut être l'occasion de mobiliser le langage dans ses différentes dimensions ¹⁸ ».

Cette volonté d'assurer une transition « douce » entre le cycle 1 et le cycle 2 est louable et pédagogiquement intéressante. En ce qui concerne ses objectifs d'apprentissages fixés en lecture, l'enseignante explique ne pas en avoir précisément et « avancer en fonction des élèves ». Une réponse assez inattendue puisque celle-ci ne se réfère pas une seule fois aux programmes officiels.

Nous abordons ensuite les profils d'élèves en difficulté dans l'activité de lecture. L'enseignante dit avoir repéré deux élèves en situation de grande difficulté. Elle témoigne ne pas avoir assez de temps pour s'occuper de manière « plus individualisée » de ses deux élèves. Pour elle, l'origine de ces difficultés pour l'un relèverait d'un « gros manque d'intérêt et d'investissement de la famille autour du travail scolaire » et pour l'autre d'une « situation familiale très difficile donc peu disposée à permettre une aide aux apprentissages ». Ces deux élèves seraient tout deux « issus de familles en grande précarité économique ». Pour l'enseignante, ces deux élèves ont des capacités mais le manque de sollicitations à la maison serait la cause de leurs difficultés grandissantes.

c) Etude des supports pédagogiques

En ce qui concerne les supports écrits, car c'est sur ceux là que nous allons nous concentrer, la classe de CP que nous avons observé était relativement bien pourvue en quantité d'albums de jeunesse mais également d'affichages. La plupart de ses affiches sont à retrouver en annexe (doc.4 , 5 et 6). On peut constater que l'enseignante a choisi de concentrer la plupart de son affichage pour travailler le code alphabétique. Ce type de support est assez classique dans les classes de cours préparatoire, il permet aux élèves de s'approprier les différents phonèmes. On remarque que, sur chaque fiche, on retrouve à la fois le phonème, les graphèmes possibles ainsi qu'un mot où l'on retrouve le son en question. Une petite illustration vient illustrer le mot en question pour les élèves qui auraient plus de facilité à retenir des éléments visuels.

¹⁸ *Ressources maternelle - Jouer et apprendre : Cadrage général*, site Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale.

Concernant le support pédagogique utilisé dans cette séance, l'enseignante a fait le choix d'utiliser le manuel « Ratus et ses amis ». Encore une fois, cette édition est relativement courante pour ce niveau de classe. Si l'on s'intéresse au contenu du manuel, on remarque que les leçons se présentent toujours sous la forme suivante : un texte court, un ensemble de mots qui reprennent le phonème, un exercice de compréhension de texte et des lignes d'écritures. Le manuel essaye de mettre en jeu les différentes compétences prescrites par les programmes du cycle 2 comme : **identifier des mots de manière de plus en plus aisée** , **comprendre un texte** ou **copier de manière experte**.

On constate que les exercices se calquent aux demandes des programmes. L'objectif d'apprentissage ici semble être de faire acquérir le phonème (f) représenté par le graphème (ph). Pourtant, on constate que le manuel induit la notion d'accord, représenté par le petit trait rose entre les mots. Il est souvent recommandé de ne traiter qu'un seul objectif d'apprentissage par leçon. Le fait de traiter de la liaison semble louable à première vue mais cela peut laisser beaucoup d'élèves dans l'incompréhension. C'est d'ailleurs l'impression qui s'en est dégagé lorsque l'enseignante a abordé le sujet.

Stéphane Bonnery explique que les différents supports de travail en classe exigent des élèves des opérations de plus en plus complexes¹⁹. Cela peut se vérifier dans un support comme celui ci, on constate qu'on trouve peu d'indications sur la manière d'utiliser toutes les données qui nous sont proposées. Le manuel se veut le moins « cadrant » possible et induit une certaine forme d'autonomie chez l'élève. Le fait de préciser la liaison suppose que les élèves maîtrisent déjà cette compétence et peuvent ainsi faire le lien direct. Ce support ne demande pas forcément davantage de réflexion aux élèves mais il va fixer des compétences pré-requises. Il semble important d'atteindre d'abord l'objectif d'apprentissage de manière durable et solide plutôt que de vouloir mêler plusieurs compétences différentes au sein d'un même temps d'apprentissage.

¹⁹ BONNÉRY Stéphane, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, Paris, 2015, ISBN

Ce type d'exercice ne posera pas de problèmes aux élèves qui ont déjà intégré cette compétence au préalable mais il peut amener des élèves à perdre le fil de la leçon en ajoutant une complexité qui n'est pas nécessaire au vu de l'objectif de cette séance.

Dans l'entretien, nous avons demandé à l'enseignante de nous faire part des différents supports qu'elle utilisait, en dehors du manuel « Ratus » pour travailler l'acquisition de la lecture. Elle utilise plusieurs « petits textes divers en fonction des événements (anniversaires, fêtes nationales) ». Elle privilégie les thèmes qui sont « proches des enfants ». La classe lit deux petits albums sur l'année, le premier à partir de Noël et le second sur la dernière période de l'année.

Interrogée sur le manuel de français, l'enseignante estime que « aucune méthode n'est parfaite » et qu'il nécessite d'y ajouter un étayage. L'utilisation du manuel « Ratus et ses amis » constitue plus, à ses yeux, une manière de « rassurer les parents » qu'un véritable outil pédagogique.

d) Analyse réflexive des pratiques enseignantes

Dans cette sous partie, il sera question de revenir sur les pratiques enseignantes observées en classe. Nous les confronterons à ce que nous avons retenu de l'entretien mais également à d'autres théoriciens qui traitent du sujet.

Revenons d'abord à notre première grande hypothèse autour du rôle de la famille dans l'apprentissage de la lecture. L'enseignante lie directement, en entretien, les difficultés des élèves avec leurs situations socio-culturelles. Précisons que le cas d'un des deux élèves ne relève pas tant de sa classe sociale mais d'une situation familiale très difficile qui l'empêche de concentrer son attention et ses préoccupations autour de l'école. L'enseignante avait expliqué qu'elle ne pouvait pas « forcer » les parents à pratiquer la coéducation.

Nous pouvons remarquer que ce sentiment d'impuissance, si on peut l'appeler ainsi, se retrouve parfois dans sa pratique qui ne va pas interroger les élèves les plus discrets en classe. Elle les reprend à l'oral mais son intervention ne va pas plus loin.

Pour Jean-Pierre Terrail, il ne faut pas céder à ce qu'il appelle « le renoncement pédagogique »²⁰ et déceler l'origine des difficultés de l'élève en passant par le dialogue : « Seul l'échange avec les intéressés peut permettre d'identifier la source du trouble et d'y remédier. »²¹

Concernant la pratique, la posture de l'enseignante par rapport à ces deux élèves est finalement assez floue, elle reconnaît leurs difficultés mais adopte une position très pessimiste et fataliste. Il n'est pas question de porter un jugement de valeur ici, simplement de confronter la théorie à la pratique. Les deux élèves sont trop souvent laissés isolés par rapport au reste de la classe qui participe. Or, des recherches²² ont montré qu'il était nécessaire de faire parler les élèves et de les mettre en activité pour les amener à l'acquisition d'apprentissages ciblés. Le fait que l'enseignante n'ait pas fixé d'objectif d'apprentissage bien spécifique peut être une explication à certaines difficultés rencontrées par les élèves. Si la finalité des activités langagières n'est pas connue des élèves ou de l'enseignante, cela va forcément poser des problèmes. Un travail qui ne fait pas sens va avoir du mal à être maîtrisé par les élèves et n'a pas de réel intérêt éducatif. Il pourrait être pertinent d'explicitier plus concrètement aux élèves ce qui est attendu dans les leçons et l'intérêt de les travailler.

Concernant les supports pédagogiques utilisés, nous avons déjà abordé les difficultés que pouvaient amener le manuel utilisé. L'enseignante ne semble d'ailleurs pas convaincue de celui-ci mais l'utilise néanmoins pour « rassurer les parents ». Les choix pédagogiques de l'enseignante semblent se justifier par des raisons qui sont externes à l'école et qui ne sont pas en lien avec les programmes ou encore les besoins des élèves. Les temps de lecture offerte sont assez rares et les élèves n'ont pas le réflexe d'aller chercher des livres à la bibliothèque de classe. Sur le document 6 en annexe, on peut voir plusieurs méthodes de lecture et manuels de français.

²⁰ TERRAIL Jean-Pierre, *Entrer dans l'écrit: tous capables ?*, p.212

²¹ TERRAIL Jean-Pierre, *Entrer dans l'écrit: tous capables ?*, p.213

²² CRINON Jacques, *Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires*, p.76 dans *La construction des inégalités scolaires*, 2011

Nous avons questionné l'enseignante à ce sujet qui explique que ce sont plusieurs manuels de l'école mais qu'elle n'a pas vraiment pris le temps de les consulter individuellement. Ils sont « à disposition des élèves ». Dans toutes nos observations, aucun élève ne viendra prendre un de ces manuels.

2) Cours élémentaire 2e année

a) Observations en classe

Pour essayer d'être le plus représentatif, et dans une logique de progressivité des apprentissages scolaires, nous avons ensuite observé des séances de lecture de livre dans une classe de CE2.

Nous assistons à quelques situations où les élèves lisent à l'oral devant leurs camarades. L'enseignante interroge chaque enfant et amène même les plus timides à prendre la parole. La première observation que nous pouvons relever est que l'on constate beaucoup plus d'élèves en situation de difficulté en lecture que dans le cours préparatoire. Sur 23 élèves, 6 semblent en grande difficulté et 4 arrivent à déchiffrer mais pas de manière fluide. Une fois la lecture terminée, l'enseignante revient avec les élèves sur le passage étudié. Cette phase de travail est totalement oralisée, l'enseignante demande aux élèves de résumer ce qu'il s'est passé. Chacun lève la main pour prendre la parole et ajouter des éléments de détail à ce que vient de dire un camarade. Quand chacun s'est exprimé, l'enseignante explique aux élèves qu'ils vont écrire collectivement le résumé qui vient d'être fait à l'oral. Un enfant propose une première phrase, il vient essayer de l'écrire au tableau. Quand celui-ci ne sait pas écrire un mot ou se trompe, l'enseignante interpelle des enfants, pas forcément volontaires, pour l'aider. Entre chaque temps d'écrit, les élèves discutent oralement de ce qui pourrait convenir à ajouter ensuite. La même activité se prolonge pendant une dizaine de minutes jusqu'à ce que la trace écrite soit terminée. Chaque élève la recopie dans son cahier de littérature. Ils les échangent ensuite avec leurs voisins pour corriger les éventuelles erreurs. Une fois la correction faite, la séance se termine; les élèves partent en récréation et nous entamons l'entretien avec l'enseignante.

b) Entretien avec l'enseignante

L'entretien complet avec l'enseignante est à retrouver en intégralité en annexe. Ici, nous reviendrons sur les points importants de celui-ci pour les commenter. Concernant le niveau global de sa classe en lecture, l'enseignante estime que celui-ci est « correct avec toutefois un petit groupe en grosse difficulté ». Ses observations sur les élèves en difficulté rejoignent les nôtres. Plusieurs critères sont abordés pour expliquer l'origine de ces difficultés :

- Mauvaise maîtrise du déchiffrage qui bloque alors l'accès à la lecture et à l'envie de lire. L'élève concerné a de grosses difficultés dans le décodage « depuis le cours préparatoire ». Son entrée dans la lecture a été plus tardive que ses camarades. Il est issu d'une famille « plutôt populaire », seul son père travaille, il est artisan. L'élève en question semblait très motivé les années précédentes mais sa volonté tend à baisser face aux difficultés qu'il rencontre. L'enseignante nous dit lui porter un grand intérêt lors des situations de lecture de sorte à ce qu'il « n'abandonne pas ».

- Manque de vocabulaire.

Ce problème précisé par l'enseignante semblerait concerné un nombre important d'élèves même les bons lecteurs. Le manque de vocabulaire de certains poserait problème dans la fluidité de certains textes. Les mots qui posent problème ne sont pas forcément des mots très complexes d'après l'enseignante. Elle estime que cela constitue le résultat d'élèves « plutôt désintéressés » par rapport aux livres.

- Manque de pratique dans le milieu familial, peu d'accès aux livres en dehors de l'école. Image peu valorisante de la lecture et de l'école.

Ce problème ne concerne qu'un seul des élèves en très grande difficulté. L'enseignante dit avoir essayé plusieurs fois de rencontrer les parents sans succès. L'élève serait complètement en dehors de la « culture scolaire », n'en comprenant pas les codes. C'est un problème qui a tendance à se poser chez certains élèves. L'assimilation des consignes, de ce qui est demandé à l'école demande de savoir en comprendre les codes. Pour cela, il faut avoir certaines clés de compréhension, cela n'a rien d'inné.

Les élèves qui n'arrivent pas à intégrer les différents codes de l'institution scolaire ont tendance à se trouver rapidement en grande difficulté scolaire.

Pour répondre à ces différents problèmes, l'enseignante s'est fixé plusieurs objectifs :

- Donner aux élèves le goût de la lecture.

Cet objectif semble être la volonté principale de l'enseignante. Empiriquement, si un élève a le goût à la lecture, il aura plus de facilité à l'acquérir.

- Maîtrise de la lecture orale.

Cet objectif d'apprentissage fixé par l'enseignante est en lien avec les programmes de 2015. Elle estime qu'il correspond bien aux besoins de sa classe où les élèves « ont généralement du mal à s'exprimer devant les autres ».

- Compréhension des différents types de lecture.

L'enseignante se fixe cet objectif pour permettre aux élèves les plus éloignés de la lecture de découvrir que celle-ci est très variée et se présente sous plusieurs formes. Du point de vue pédagogique, il est pertinent de faire accéder les élèves à différents types de lecture qui induisent différents registres de langue.

- Recours à l'écrit pour mieux appréhender la lecture.

L'enseignante explique toujours travailler la lecture et l'écriture dans une même séance. Elle estime que « ces deux compétences se complètent et permettent de figer ce qui a été lu et compris ».

Dans les activités proposées pour amener à l'acquisition de la lecture, l'enseignante propose également des temps de lecture offerte quotidien aux élèves. Chaque semaine, les élèves de CE2 vont lire une histoire de leur choix aux élèves de maternelles. Cette initiative est intéressante car elle vient inclure les élèves au sein d'une activité de promotion de la lecture aux plus jeunes. Les élèves deviennent alors acteurs et impliqués, cela peut permettre à ceux en difficulté de retrouver une forme de valorisation d'eux-mêmes grâce à cette posture particulière.

c) Etude des supports pédagogiques

Le livre traité dans la séance observé est « Le jongleur le plus maladroit » (cf. doc 8 en annexe). Cette oeuvre est présente dans la liste de référence en littérature cycle 2 proposée par Eduscol. Elle est classée niveau 2, ce qui signifie qu'elle est accessible et compréhensible sous réserve d'un bon étayage de l'enseignant.

Dans l'extrait proposée ici, on remarque plusieurs choses qui pourraient créer des difficultés. Tout d'abord, on a un vocabulaire d'époque qu'il est important de recontextualiser avec les élèves; En effet, des termes comme « messire » ou « paillasse » ne s'utilisent plus aujourd'hui et il convient d'en parler avec les élèves.

La contextualisation de l'histoire semble importante pour faciliter la compréhension des personnages, des relations entre eux. Les termes « intendant » ou « seigneurs » sont à définir également. Il faut revenir brièvement sur les relations de pouvoir à l'époque féodale pour que les enfants puissent saisir le sens de l'histoire.

Nous abordons des questions de compréhension car, face à un lexique inconnu ou difficile, la lecture va être plus difficile et problématique même pour les bons lecteurs. Encore une fois, cela pourrait altérer le « diagnostic » de l'enseignant en faisant passer un problème de compréhension pour une difficulté dans la compétence de lecture stricte.

Nous avons interrogé l'enseignante sur les supports écrits qu'elle utilisait en classe. Pour remplir son objectif sur les différents types de lecture, elle choisit des ouvrages de littérature de jeunesse très variée (roman policier, BD, journaux intimes...). Elle utilise des fiches documentaires à mettre en lien avec les sorties ou certains projets. La classe est également en correspondance avec une classe au Mali. Ce projet permet à l'enseignante de travailler sur la lecture mais également sur l'écriture et les spécificités de certains types d'écrits (ici, la lettre). Nous lui avons demandé les raisons pour lesquelles elle choisissait un support écrit. L'enseignante nous a donné plusieurs raisons que nous listons ci-dessous:

- La diversité.
- La pertinence du niveau de lecteur demandé.
- De l'attrait chez les élèves (dans les thèmes abordés ou même dans l'esthétique).
- Des thèmes abordés pour faciliter la transversalité.
- De l'intérêt d'une exploitation approfondie qui peut amener une amélioration en lecture.

Les manuels ne servent que de banques d'exercices à l'enseignante. Elle se centre sur les productions écrites des élèves pour amener différentes remédiations.

d) Analyse réflexive des pratiques.

En ce qui concerne l'action pédagogique de l'enseignante, nous avons constaté une attitude très présente dans la classe. Quand elle prend la parole durant le temps de lecture offerte, les intonations sont mises, des gestes viennent accentuer le discours pour rendre l'activité encore plus *vivante* et susciter l'intérêt des élèves.

Lors de la lecture collective, tous les élèves sont amenés à lire, peu importe le niveau de lecture. On a pu constater un réel étayage de la part de l'enseignante qui relance constamment les élèves les plus en difficulté en les félicitant. Chaque élève écoute et suit assidûment le cours de la séance. Pour gérer les échanges entre élèves, l'enseignante n'intervient presque pas car « les règles ont été travaillées le plus possible depuis le début de l'année ». L'attention conjointe des élèves permet un véritable enchaînement sur l'autre pendant l'activité de co-construction de la trace écrite. Chaque idée est respectée et l'enseignante prend soin à ce que chacun puisse participer à la production écrite.

« Il est fondamental pour un élève en difficulté de prendre conscience qu'il peut se trouver en situation de réussite en participant à la réalisation d'un projet collectif ». Nous avons relevé cette phrase lors de l'entretien car elle nous ramène à cette importance de la confiance pour pouvoir apprendre. Chez un élève en difficulté, il faut que les situations de réussite soient accessibles et *concrètes* pour qu'elles aient une utilité. C'est ce que s'efforce de mettre en place l'enseignante dans sa classe. Les élèves sont très réceptifs à cet accompagnement adapté.

Lors des activités de lecture autonome, plusieurs groupes de besoin sont mis en place avec des consignes différenciées. L'enseignante encadre le groupe des élèves plus en difficulté de sorte à pouvoir répondre directement à leurs questions ou leur venir en aide de manière plus efficace.

3) Cours Moyen 2eme année

a) Observations en classe.

Dans la classe de CM2 dont nous avons la responsabilité, nous avons observé plusieurs séances de lecture collective et nous avons établis un diagnostic pour rendre compte des différents niveaux de lecture dans la classe. La plupart de ce type de séances s'appuyaient sur le recueil de nouvelles : *Les Nougats*, oeuvre qui figure dans la liste de référence pour le cycle 3. Il était pertinent d'utiliser cette oeuvre, de « niveau 1 » donc relativement accessible pour cette classe, pour pouvoir juger des différents niveaux en lecture. A l'image de la classe de CP, le niveau global de la classe en lecture est très satisfaisant. Toutefois, nous avons observé que trois élèves ont encore beaucoup de mal à lire avec aisance et fluidité. Les deux premiers sont issus de familles populaires et le dernier de famille aisée. Malgré le fait que la lecture ne soit pas un exercice facile pour ces élèves, ils sont extrêmement motivés dès qu'il s'agit de lire à la classe. Ce constat se pose d'ailleurs à l'ensemble de la classe. Les élèves ont très envie de lire. Ce sont des moments privilégiés pour eux, nous avons pu observer que c'était les rares fois où l'attention était conjointe et où les élèves, mêmes les plus perturbateurs, étaient très calmes et attentifs.

Pour répondre aux besoins de ces trois élèves en difficulté, la plupart des responsabilités qui nécessitent de lire à la classe leur sont souvent attribuées tout en prenant garde de rester juste par rapport au reste de la classe.

Les problèmes en lecture résident dans des lacunes accumulées depuis l'entrée dans la lecture. Le troisième élève a des difficultés qui relève plus d'un problème de dyslexie.

Concernant les pratiques enseignantes mises en place, nous amenons régulièrement les élèves, une fois par semaine, à aller à la bibliothèque pour choisir un livre à lire chez eux ou en période d'autonomie en classe. Cela permet de pallier les différences de fréquentations de supports écrits dans le cercle familial comme nous l'expliquions précédemment. Nous parlions également du rôle des *médiateurs* de la lecture, il nous semble nécessaire que l'enseignant en soit un. Son statut est même fondamental car la figure de l'enseignant reste encore très importante dans les représentations des élèves.

Celui-ci se doit de leur donner les meilleures dispositions possibles et de les préparer au mieux à la poursuite de leurs cursus scolaires. Ce travail de médiation passe par la prise d'*habitudes culturelles* comme celle, ici, d'aller à la bibliothèque. Cela permet de dépasser les stéréotypes de classes et d'amener les élèves à en faire l'expérience. Cette idée répond à ce qui est demandé dans le référentiel de compétences du professeur des écoles.

Il est important que la lecture, même quand elle s'opère dans le cadre de l'école, ne perde pas sa part de plaisir. Celui-ci se retrouve dans des choix pédagogiques comme le fait de donner la possibilité aux élèves de choisir un livre, ils deviennent alors responsables et autonomes dans cette décision.

En ce qui concerne la gestion de classe, nous avons pu noter que la lecture *offerte* par l'enseignant aux élèves fonctionnait très bien. Cela permet un temps de « pause » dans la journée qui est très souvent nécessaire pour permettre de mener correctement les séances. Les élèves sont très réceptifs à l'histoire racontée par l'enseignant. Cela permet encore une fois de proposer plusieurs types de récits, plusieurs genres. Cette lecture n'a pas vocation à être forcément travaillée ou évaluée, on peut simplement faire un retour plus personnel sur les impressions et opinions de chacun de sorte à s'entraîner au discours critique. Cela renvoie encore une fois cette idée de plaisir de la lecture par simple envie de lire et pas nécessairement dans une optique d'évaluation ou de compréhension fine. Si pour bien lire, il faut aimer cela alors le goût à la lecture doit être un objectif pédagogique assumé. Dans ces idées évoquées, on retrouve cette notion presque *politique* autour de la lecture.

b) Étude des supports pédagogiques.

Pour revenir sur le premier livre étudié en français, il a été question de partir du recueil « Les Nougats » pour les raisons que nous avons énoncées précédemment. Celui-ci permettait de dresser rapidement un diagnostic sur les différents niveaux de lecture chez les élèves. Le second livre sur lequel nous travaillons en classe avec les élèves est « Drôle de Samedi soir » de Patrick Cauvin. Il figure également dans la liste de référence et est catégorie niveau 2.

L'idée est de créer une forme de progression dans la lecture. On part d'un livre au vocabulaire et aux tournures de phrases accessibles pour une classe de CM2, composé de plusieurs nouvelles courtes, à un recueil de trois histoires longues, environ une trentaine de pages chacune, avec un registre langagier plus riche. La phase d'observation et de diagnostic lors de l'étude de la première oeuvre permet d'anticiper et de mieux encadrer les élèves les plus en difficulté lors de l'étude du second livre.

Le manuel utilisé en classe pour travailler en français est l'édition Caribou niveau CM2. En ce qui concerne le manuel, nous avons constaté que son fonctionnement fonctionne toujours de la même manière pour chaque leçon (grammaire, littérature, orthographe ...). On nous présente un texte suivi de 5 questions de compréhensions qui sont à traiter à l'oral. Les règles à retenir de la leçon sont synthétisées avant le passage aux exercices. C'est ce que l'on appelle une règle *déductive*. Les élèves partent de la règle pour déduire les exemples qui la justifient lors des exercices. Elle permet de développer un raisonnement logique mais ne va pas favoriser une démarche constructiviste, favorisant la recherche et le raisonnement. En ça, ce manuel pose question puisqu'il est demandé que, dans nos choix pédagogiques, l'élève soit au coeur de ses apprentissages pour en construire le sens.

En ce qui concerne les exercices, un schéma se répète peu importe la leçon, on trouve plusieurs questions qui indiquent avec un nombre d'étoiles la difficulté de l'exercice. Celle-ci est croissante et équilibrée (en moyenne deux à trois exercices d'un même niveau). Nous avons constaté qu'en suivant ce manuel, les séances étaient très laborieuses pour les élèves qui intègrent vite ce schéma qui semble trop directif pour certains. Le texte est souvent très court et les questions pour l'oral sont parfois mal adaptées. Ce type de manuel, très peu ludique, peut avoir tendance à sortir les élèves de l'activité et ne va pas aider ceux en difficulté mais plutôt aller dans le sens de ceux qui maîtrisent déjà certains pré-requis. En les fixant, le manuel va faire un tri dans les élèves dès le début de la leçon. Pour éviter que cela se produise, cela nécessite de prévoir à l'avance les notions à revoir avec les élèves les plus en difficulté. Sans cette organisation et cet étayage de l'enseignant, l'approche du manuel pourrait amener à conserver voire à faire grandir les inégalités en lecture des élèves.

4) Résultat des questionnaires

Pour faire un retour complet sur notre travail de recherche, il convient maintenant d'aborder les résultats obtenus des questionnaires (doc.1 en annexe) distribués aux élèves.

En effet, nous avons pu observer en classe, analyser les supports et échanger avec les enseignants. Ce regard de spectateur en classe nous a permis de mieux connaître les élèves mais cela n'est pas suffisant pour connaître le rapport familial à la la lecture pour chacun d'entre eux ou encore la fréquentation des supports écrits à la maison.

Pour rendre compte de ces données, nous avons soumis les élèves des classes de CE2 et CM2 au même questionnaire. Voici certains des résultats que nous en avons tirés et que nous allons commenter. L'intégralité des résultats est disponible en annexe.

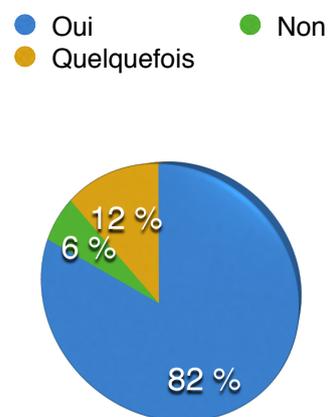
a) Cours élémentaire 2eme niveau

Sur les 23 élèves, voici les résultats que nous avons obtenu concernant le rapport familial à la lecture ainsi que la fréquentation des supports écrits. Nous avons demandé aux élèves si ils lisaient à la maison. Nous avons obtenu une importante majorité de réponse positive. Rappelons que 6 élèves étaient en grande difficulté de lecture dans cette classe.

Les résultats pourraient s'accorder avec ce constat.

Concernant les livres privilégiés par les enfants, on retrouve à 57 % les romans, à 34 % les bandes dessinées, les albums à 5% et d'autres genres à 4%.

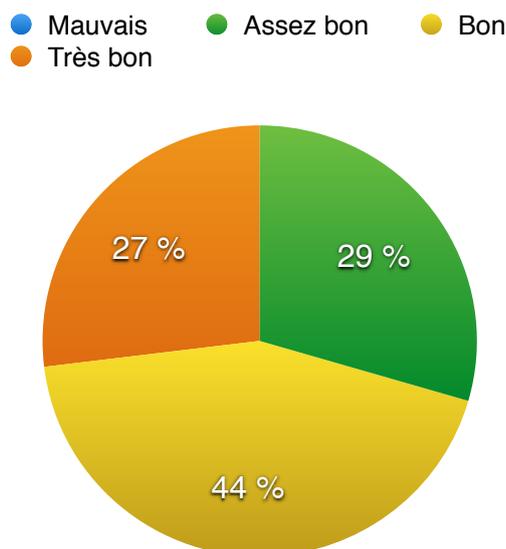
On remarque que les albums, très utilisés en maternelle et en classe préparatoire, désertent peu à peu les bibliothèques des enfants à mesure qu'ils grandissent. Toutefois, les bandes dessinées sont très appréciées par les élèves. Le pourcentage de parents qui lisent à la maison est de 68 % contre 30% qui ne lisent pas (2% d'élèves ne savent pas répondre à la question). Dans ces 68%, on en retrouve 53 % qui lisent des journaux, 38 % qui lisent des magazines et 9% qui lisent des romans. Ces résultats ne présentent pas une grande diversité dans les supports de lecture chez les familles.



Concernant la lecture à l'élève, voici ce que l'on observe. 91% des parents lisaient des histoires à leurs enfants lorsqu'ils étaient plus jeunes contre seulement 12% qui le font encore actuellement. Il est courant de voir cette pratique diminuer à mesure que l'enfant grandisse. Toutefois, les élèves du cours élémentaire sont encore jeunes et, en grande majorité, demandeurs d'histoires et de lectures offertes. Peut être que ce résultat donnerait plus à voir une habitude sociale et culturelle plutôt qu'une véritable décision des parents en fonction des « besoins » de leur enfant par rapport au langage.

b) Cours moyen 2eme année

En demandant aux élèves d'estimer leur niveau personnel de lecture, voici les résultats que nous avons obtenus.

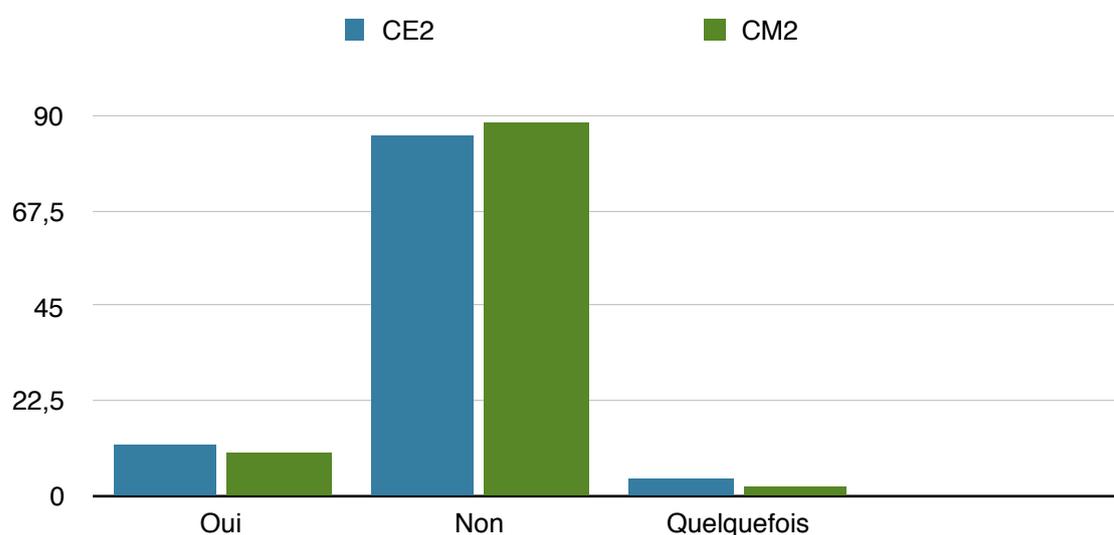


Aucun élève n'a estimé avoir un mauvais niveau en lecture et on remarque que la majorité des élèves estiment avoir un bon de niveau de lecture. Cela montre que les élèves sont assez conscients de leur niveau réel en lecture et qu'aucun ne tombe dans un fatalisme par rapport à certaines difficultés.

Ce niveau peut s'expliquer en partie par la fréquentation des supports écrits par les élèves. En effet, dans cette classe, on compte 88% d'élèves qui disent lire tous les jours contre 9% quelquefois et 3% qui ne lisent qu'à l'école.

Ces résultats montrent un goût majoritairement prononcé pour la lecture à la maison. On constate qu'une corrélation peut se faire avec le niveau de lecture global de la classe.

Il est intéressant de constater également que, sur ces 21 élèves, près de 37 % ont des parents qui ne lisent pas à la maison, un chiffre en baisse par rapport à celui en CE2 (68%). Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves en CM2 sont plus autonomes dans leurs choix et moins conditionnés par les pratiques des parents.



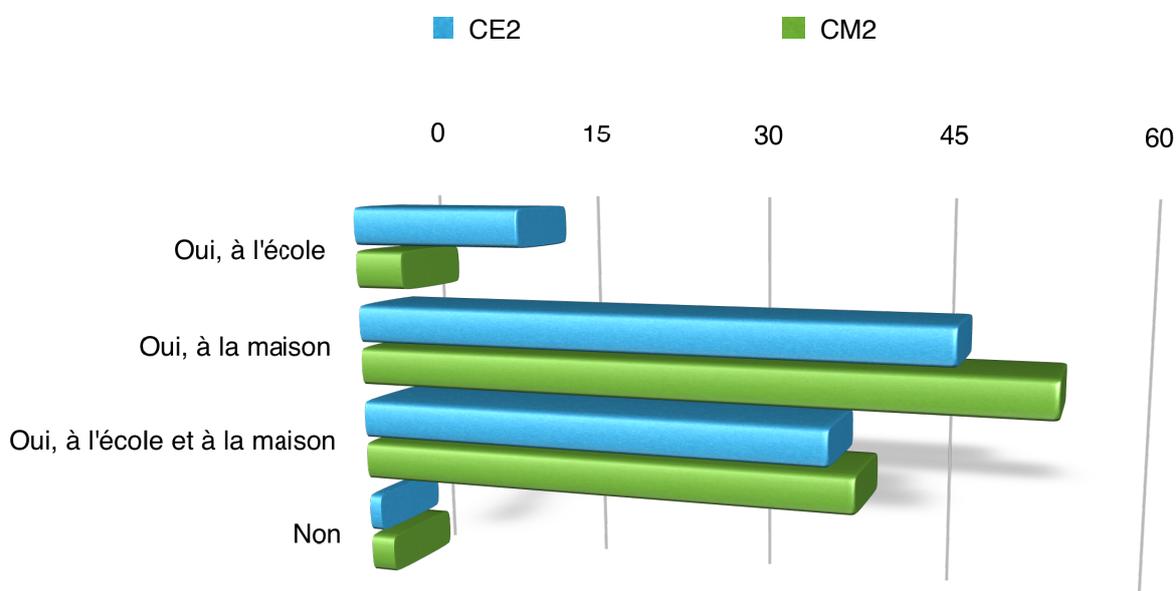
On constate que le nombre de parents qui lisent encore des histoires à leurs enfants reste assez fixe entre le CE2 et le CM2. On peut considérer que les parents qui le font en CE2 continueront à le faire jusqu'à la fin du parcours primaire de leur enfant.

CONCLUSION

Nous avons entamé ce travail de recherche avec trois grandes hypothèses. Nous voulions mesurer l'importance de la famille et de sa relation à la lecture dans l'apprentissage de celle-ci. Nous avons remarqué que la grande majorité des élèves lisaient à la maison et avaient baigné dans la lecture depuis le plus jeune âge grâce aux histoires racontées par les parents. Les deux élèves issus de familles populaires en CM2 sont également très sollicités à la maison voire plus que la moyenne de la classe.

Il n'est donc pas question de tirer des conclusions qui seraient déterminées uniquement par des facteurs socio-culturels même si l'école étudiée est ce que l'on peut qualifier d'école « favorisée » en prenant en compte des critères objectifs.

Nous nous sommes intéressés à observer les pratiques enseignantes pour voir comment celles-ci pouvaient favoriser ou entraver l'apprentissage de la lecture à l'école. Nous avons constaté qu'il était nécessaire de mettre les élèves, et surtout les plus en difficulté, en activité permanente mais en leur donnant des cadres favorisant la réussite. L'étayage de l'enseignant et la différenciation sont des éléments clés pour lutter contre les inégalités d'apprentissage. Le problème du manque d'encadrement des élèves en difficultés que l'on a pu observer en classe fait parti d'un des constats du rapport « Lire, Ecrire » supervisé par Roland Goigoux. Il convient également d'apporter du sens à ce qui est lu et travaillé en classe. Le rapport nous révèle que les problèmes de compréhension orale sont nombreux chez les élèves. Il est question de s'intéresser au langage dans sa globalité et pas simplement au déchiffrage comme nous avons pu le voir en classe préparatoire par exemple. Nous expliquions précédemment que la famille devait être un médiateur pour l'enfant concernant la lecture, c'est également le cas de l'enseignant. Les élèves aiment lire et aiment qu'on leur lise des histoires, c'est ce que les résultats aux questionnaires et les observations en classe nous ont montré. Il faut que l'école travaille la lecture pour y trouver le plaisir simple de lire, au delà de vouloir directement l'évaluer.

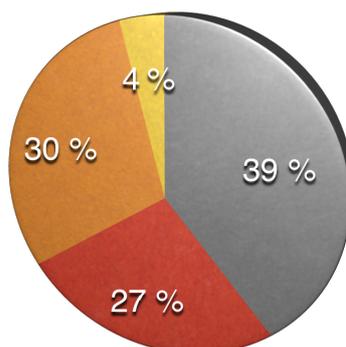


Pour toi, la lecture est-elle un plaisir?

Notre dernière hypothèse concernait la fréquentation des supports écrits et leurs contenus. Nous avons analysé plusieurs supports pédagogiques en classe et nous avons constaté plusieurs choses. Premièrement, la plupart des enseignants ne sont pas satisfaits du manuel qu'ils utilisent. Celui-ci sert souvent de base d'exercices ou de point de départ pour reconstruire un support plus personnel. Cette démarche semble intéressante. En effet, un enseignant qui remet en question un support qu'il utilise, qui le modifie dans le but de le faire correspondre au mieux à ses objectifs d'apprentissage, cela montre que l'investissement pédagogique est important. Le manuel n'est pas utilisé comme un guide pour l'enseignant et pour les élèves. Lorsque c'est le cas, comme nous avons pu le voir en cours préparatoire, les difficultés ne tardent pas à émerger. Il convient d'utiliser le manuel avec une grande précaution et dans un objectif bien précis. Il faut le penser comme un support à l'enseignant mais pas comme une méthode infallible qu'il devrait suivre à la lettre. Ce regard critique permet de déceler certaines difficultés que vont induire certains manuels scolaires pour des élèves en difficulté.

Concernant la fréquentation des supports écrits, le résultat de nos recherches nous montre qu'il est fondamental d'amener les élèves à découvrir plusieurs types d'écrits. Les nombreuses activités mises en place comme la lecture aux maternelles, les temps de lecture offerte, la mise en place d'une bibliothèque de classe ou encore les sorties dans celle de la municipalité. Tout ces temps que l'on considère parfois, à tort, en dehors du « temps scolaire » sont déterminants dans la construction du plaisir de lire. Il suffit de constater l'effet du projet collectif de pièce de théâtre mis en place dans toutes les classes de l'école pour se rendre compte de l'impact de ces actions pédagogiques. Voici les résultats obtenus en CM2 quand on questionne les élèves sur leur type de lecture préféré :

● Romans ● BD ● Pièces de théâtre
● Autre



C'est cette richesse langagière qu'il faut transmettre aux élèves, ce plaisir de lire et de découvrir. De ce que nous avons pu démontrer ici, il semble que ce soit le point de départ à une bonne maîtrise de la lecture. Il revient à chacun, professionnel de l'éducation ou parent, de jouer ce rôle de conteur d'histoires ou de « passeurs de lecture » pour reprendre un terme propre à Catherine Frier. Les supports écrits doivent être choisis avec réflexion et ne doivent pas devenir un frein à l'apprentissage de la lecture. Peut être le moment est-il venu de prôner la lecture comme un véritable moyen d'émancipation plus que comme une compétence scolaire formelle.

ANNEXE

Doc.1 - Modèle du questionnaire à l'enseignant(e)

Comment qualifieriez vous le niveau global de votre classe concernant la maîtrise de la lecture ?

Avez vous connaissance des élèves qui sont sollicités à lire ou qui se font lire des écrits à la maison ?

Quels supports utilisez vous pour travailler l'acquisition de la lecture ?

Comment les choisissez vous ?

Quelles activités menez vous dans votre classe pour amener à l'acquisition de la lecture ?

A raison de combien de fois par semaine travaillez vous les compétences langagières ?

Quels objectifs d'apprentissage avez vous fixés ?

Avez vous des élèves avec des grosses difficultés langagières et notamment dans le décodage ?

Avez vous des hypothèses sur les origines de ces difficultés ?

Quel est votre avis sur les manuels scolaires que vous utilisez ?

Connaissez vous la situation socio-économique de vos élèves en difficulté ?



MA FICHE DE LECTEUR

- Comment qualifierais-tu ton niveau en lecture ?

Mauvais - Assez bon - Bon - Très bon

- Combien de fois lis-tu par semaine ?

Jamais - Quelques jours par semaine - Tous les jours.

- Quels sont tes livres préférés ?

Romans - Albums - BD - Pièce de théâtre - Autre.

- Est ce que tu lis à la maison ?

Oui - Non - Quelquefois.

- Tes parents lisent-ils à la maison ?

Oui - Non - Ne sais pas.

- Si oui, que lisent-ils le plus ?

Journaux - Magazines - Romans - BD - Autre

- Pour toi, la lecture est-elle un plaisir ?

Oui, à l'école - Oui, à la maison - Oui, à l'école et à la maison - Non

- Plus jeune, tes parents te lisaient-ils des histoires ?

Oui - Non - Quelquefois - Ne sais pas.

- Tes parents te lisent-ils encore des histoires ?

Oui - Non - Quelquefois.

L'éléphant rose



- J'ai vu un éléphant rose sur la route ! dit Ratus.
 - Un gros éléphant ou un petit éléphant ? demande Mina.
 - Un joli éléphant rose ! répond Ratus.
- Belo devine que Ratus a menti.
- J'ai téléphoné à Victor

et il n'a pas vu d'éléphant rose ! dit Belo.

Mais il a vu une soucoupe volante.

Le rat continue à mentir :

- Alors, dit-il, c'est que l'éléphant est venu en soucoupe volante.

PROBLÈME - 28 - 1. Exercice avec la voix

Sécher / élever / élever

- Faire observer les variations de la borne orale du mot « éléphant » en fonction de la dernière lettre de mot que la syllabe est page ci-dessus, en haut à droite.
- L'exercice oral / l'écrit doit stimuler les élèves à toujours rechercher un sens à ce qu'ils font. De même, la lecture et l'application de la règle ci-dessus peuvent conduire à une discussion sur le thème du message.

CONSTRUCTION DES MOTS

- un joli éléphant
- un éléphant
- un gros éléphant
- un petit éléphant
- pas d'éléphant
- l'éléphant

phan pho phe pha phi phon phé

voix / haine

1. Ratus est assis sur son mur.
2. Le rat dit qu'il a vu un éléphant sur la route.
3. L'éléphant que Ratus a vu est un gros éléphant vert.
4. Belo pense que Ratus ne dit pas la vérité.
5. Le chat a vu une soucoupe volante.
6. Dans le jardin, Marou joue avec un petit ours.
7. La moto de Belo a un gros phare.



- une photo
- une phrase
- un siphon
- Philippe
- Sophie
- Stéphane
- un téléphone
- un phénomène
- un magnétophone

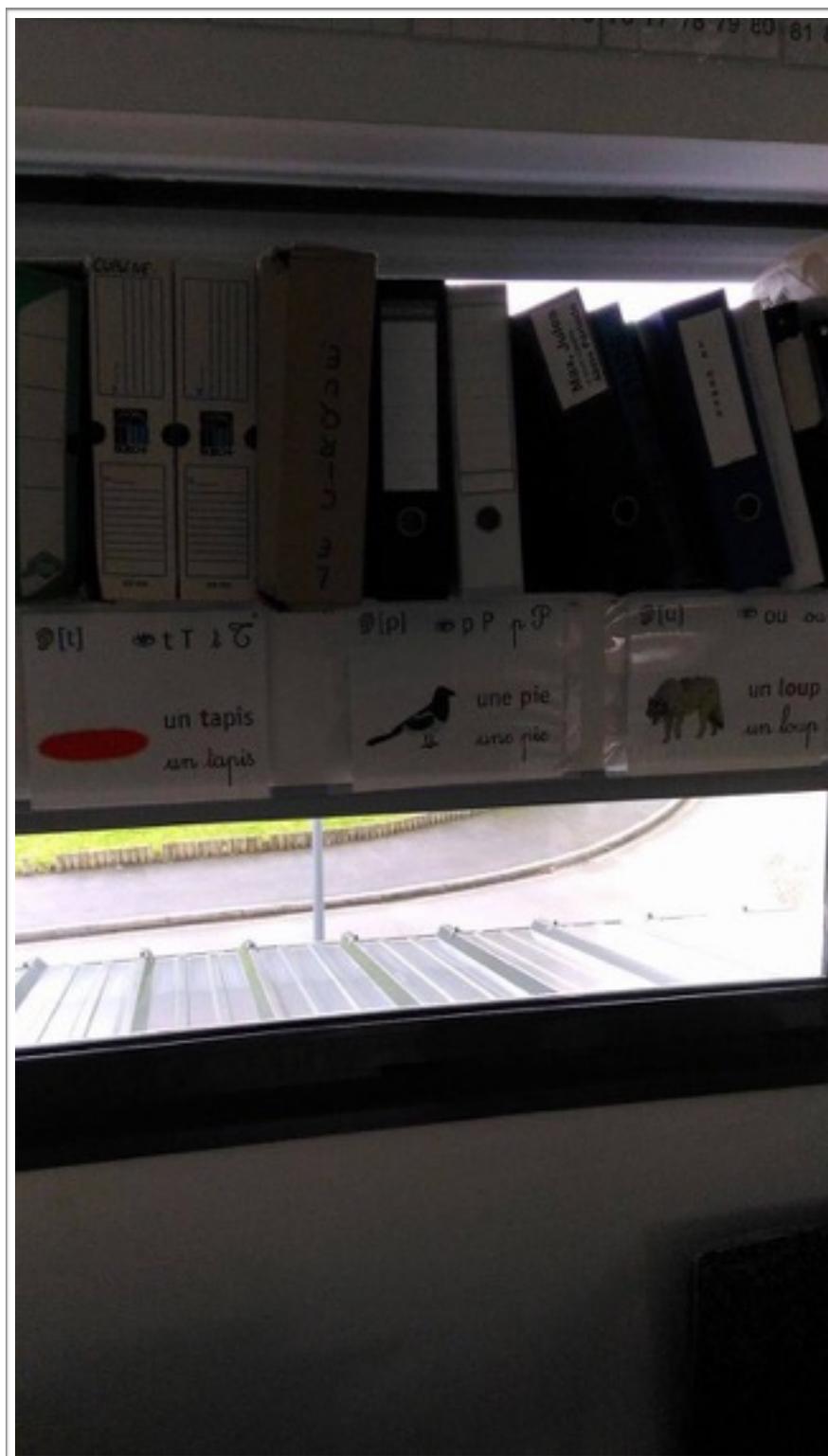
Ratus a vu un éléphant.

Ratus a vu un éléphant.

ph

ph

Doc.4 , 5, et 6 : Affiches en classe de CP







1 Quand Aymeri le jongleur, passa devant la
ferme, il entendit des cris. Surpris, il
s'approcha à pas de loup et aperçut un
homme grand et maigre, vêtu d'une cape
5 noire, qui fouettait un paysan.

Le paysan pleurait :

- Arrêtez, messire l'intendant ! Arrêtez !

« Tiens tiens, se dit Aymeri, voilà donc l'intendant du
château. »

10 L'homme à la cape noire cria :

- Je vais t'apprendre, misérable, à cacher du grain dans ta
paillasse ! Le grain appartient à ton seigneur et tu dois lui
donner.

- Je veux bien donner au seigneur une part de ma récolte,
15 gémit le paysan, mais si je lui en donne trop, je n'aurai plus
assez à manger, et mes enfants non plus !

- Tu pourras toujours manger des glands et des baies de la
forêt !



Transcription de l'entretien avec l'enseignante de CP

« - Comment qualifiez vous le niveau global de votre classe concernant la maîtrise de la lecture ?

Mme D. : Cette année, la classe a un réel bon niveau. Depuis février, la plupart de mes élèves déchirent correctement. Sur mes 23 élèves, j'en ai deux qui ont des grosses difficultés. Le reste de la classe a de très bonnes capacités.

- Avez vous connaissance des élèves qui sont sollicités à lire ou qui se font lire des écrits à la maison ?

Mme D. : Chaque année, je rencontre les parents dans ma classe quelques semaines après la rentrée. Souvent, on a un premier contact à ce moment là, certains viennent me voir après. Je profite de ce moment pour m'adresser aux parents pour leur demander de faire lire leur enfant régulièrement, on sent très vite si cela est fait ou pas. Je fais un petit rappel, pour certains de l'importance de leur participation à l'apprentissage de la lecture. Je ne peux faire lire chaque enfant que quelques minutes par jour d'ou l'importance de leur aide. Après, ceux qui ne veulent pas, je ne peux tout de même pas les forcer.

- Quels supports utilisez vous pour travailler l'acquisition de la lecture ?

Mme D. : J'utilise le livre méthode Mona ainsi que des fiches personnalisés pour chaque son. J'aime bien utiliser des petits textes divers comme lors du poisson d'avril ou pour les anniversaires des élèves. J'ai quelques albums que je traite sur différentes périodes comme Noel par exemple Je finis toujours avec des albums ou des bandes dessinées.

- Comment les choisissez vous ?

Mme D. : Je fais attention à la difficulté et à l'intérêt de l'histoire. Souvent, je reprends des choses qui ont fonctionnées les années précédentes.

- Quelles activités menez vous dans votre classe pour amener à l'acquisition de la lecture ?

Mme D. : Je fais beaucoup d'exercices sur les sons, sur les syllabes sous formes de jeux.

- A raison de combien de fois par semaine travaillez vous les compétences langagières ?

Mme D. : Je les travaille 5 fois par semaine donc tous les jours. Au CP, on est obligé de travailler en répétition pour que les élèves apprennent bien.

- Quels objectifs d'apprentissage avez vous fixés ?

Mme D. : En réalité, je ne me fixe pas d'objectif avant, je préfère faire en fonction de l'avancement des élèves. Ça me permet de bien cibler ce que je veux travailler ensuite.

- Avez vous des élèves avec des grosses difficultés langagières et notamment dans le décodage ?

Mme D. : Comme je le disais, j'ai deux élèves en grande difficulté de décodage. Je connais les professeurs en maternelle et c'est comme ça depuis toujours.

- Avez vous des hypothèses sur les origines de ces difficultés ?

Mme D. : Pour le premier, il y a un gros manque d'intérêt au travail scolaire et aucun investissement de la famille ou très peu. Pour l'autre, il vit une situation familiale terrible donc il n'est pas disposé à apprendre. Tout simplement.

- Quel est votre avis sur les manuels scolaires que vous utilisez ?

Mme D. : Le manuel, c'est pour rassure les parents. Moi, je pense qu'aucune méthode n'est parfaite, il faut toujours ajouter des compléments. Je préfère faire « à ma sauce ».

- Connaissez vous la situation socio-économique de vos élèves en difficulté ?

Mme D. : Oui, comme je le disais tout à l'heure. J'ai deux élèves qui vivent des situations familiales dures avec des parents sans emploi et dans une grande précarité.

Transcription de l'entretien avec l'enseignante de CE2

- Comment qualifiez vous le niveau global de votre classe concernant la maîtrise de la lecture ?

Mme T. : Le niveau global est correct avec toutefois un petit groupe en grosse difficulté. Ce sont des élèves qui n'arrivent pas à suivre le rythme de la classe.

- Avez vous connaissance des élèves qui sont sollicités à lire ou qui se font lire des écrits à la maison ?

Mme T. : J'en prends vite connaissance, oui. Lors de la réunion de rentrée, je donne ce conseil aux parents, je fais référence au livre « Comme un Roman » de Daniel Pennac. Je donne une lecture à préparer à la maison au moins 2 fois par semaine et les enfants le font généralement. J'ai aussi connaissance de parents qui vont beaucoup plus loin, en particulier des enseignants.

- Quels supports utilisez vous pour travailler l'acquisition de la lecture ?

Mme T. : J'utilise avant tout des ouvrages de littérature de jeunesse afin d'aborder un maximum de types de lecture : roman policier, BD, récits, journaux intimes, pièce de théâtre ... J'utilise également des fiches documentaires pour préparer la classe de mer ou alimenter certains projets de classe comme la réalisation d'affiche ou l'écriture de lettres aux parents d'élèves pour notre action de solidarité.

- Comment les choisissez vous ?

Mme T. : Je les choisis en fonction de la diversité, j'essaye de varier. Je regarde aussi la pertinence du niveau de lecteur demandé en regardant les instructions officielles et les fiches eduscol. Je me concentre sur l'attrait des albums, je pense que c'est important d'avoir de beaux albums. J'essaye de mettre des thèmes que l'on aborde en classe sur d'autres matières pour enrichir l'apprentissage. Je regarde aussi l'exploitation que l'on peut en faire en classe.

- Quelles activités menez vous dans votre classe pour amener à l'acquisition de la lecture ?

Mme T. : Je pratique quotidiennement des séances de lecture quotidienne ainsi que plusieurs rallye lecture. Les enfants adorent ! On fait aussi des lectures d'albums aux maternelles, ça aussi, les enfants adorent ! Ça leur donne vraiment un sentiment de valorisation. J'aime bien aller avec eux à la bibliothèque également.

- A raison de combien de fois par semaine travaillez vous les compétences langagières ?

Mme T. : Chaque jour , sans exception.

- Quels objectifs d'apprentissage avez vous fixés ?

Mme T. : J'essaye avant tout de leur donner le goût de lire. C'est très important. Après, je m'attache à la lecture orale et à la compréhension de différents types de lecture. Les programmes le demandent et c'est comme cela que l'on devient bon lecteur. Je les amène aussi à avoir recours à l'écrit pour apprendre ou se documenter, c'est un moment très important.

- Avez vous des élèves avec des grosses difficultés langagières et notamment dans le décodage ?

Mme. T : Oui, j'en ai 5 ou 6.

- Avez vous des hypothèses sur les origines de ces difficultés ?

Mme T. : Il y a une mauvaise maîtrise du déchiffrage qui bloque alors l'accès à l'écrit et à l'envie de lire. Je constate aussi un gros manque de vocabulaire qui s'explique par un manque de pratique avec la famille. En dehors de l'école, ces gamins ne lisent pas et les parents ne valorisent pas ça du tout.

- Quel est votre avis sur les manuels scolaires que vous utilisez ?

Mme T. : C'est une aide pour moi, une banque d'exercices mais je n'aime pas les utiliser sans réfléchir.

- Connaissez vous la situation socio-économique de vos élèves en difficulté ?

Mme T. : Généralement, oui.

Résultats du questionnaire chez les élèves de CE2

CE2 : RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE



- Comment qualifierais-tu ton niveau en lecture ?

2 % Mauvais - 22 % Assez bon - 65 % Bon - 11 % Très bon

- Combien de fois lis-tu par semaine ?

2% Que à l'école - 33 % Quelques jours par semaine - 65 % Tous les jours.

- Quels sont tes livres préférés ?

57 % Romans - 5% Albums - 34 % BD - Pièce de théâtre - 4% Autre.

- Est ce que tu lis à la maison ?

82 % Oui - 6 % Non - 12 % Quelquefois.

- Tes parents lisent-ils à la maison ?

68 % Oui - 30 % Non - 2% Ne sais pas.

- Si oui, que lisent-ils le plus ?

53 % Journaux - 38 % Magazines - 9 % Romans - BD - Autre

- Pour toi, la lecture est-elle un plaisir ?

14 % Oui, à l'école - 47 % Oui, à la maison - 38 % Oui, à l'école et à la maison - 1% Non

- Plus jeune, tes parents te lisaient-ils des histoires ?

91 % Oui - 6 % Non - Quelquefois - 3 % Ne sais pas.

- Tes parents te lisent-ils encore des histoires ?

12 % Oui - 85 % Non - 4 % Quelquefois.

Résultats du questionnaire chez les élèves de CM2

CM2 : RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE



- Comment qualifierais-tu ton niveau en lecture ?

Mauvais - 29 % Assez bon - 44 % Bon - 27 % Très bon

- Combien de fois lis-tu par semaine ?

3% Que à l'école - 9 % Quelques jours par semaine - 88 % Tous les jours.

- Quels sont tes livres préférés ?

39 % Romans - Albums - 27% BD - 30 % Pièce de théâtre - 4% Autre.

- Est ce que tu lis à la maison ?

82 % Oui - 6 % Non - 12 % Quelquefois.

- Tes parents lisent-ils à la maison ?

60 % Oui - 37 % Non - 3% Ne sais pas.

- Si oui, que lisent-ils le plus ?

71 % Journaux - 9 % Magazines - 10 % Romans - BD - Autre

- Pour toi, la lecture est-elle un plaisir ?

4 % Oui, à l'école - 54 % Oui, à la maison - 40 % Oui, à l'école et à la maison - 2 % Non

- Plus jeune, tes parents te lisaient-ils des histoires ?

96 % Oui - 2 % Non - Quelquefois - 2 % Ne sais pas.

- Tes parents te lisent-ils encore des histoires ?

10 % Oui - 88 % Non - 2 % Quelquefois.

BIBLIOGRAPHIE

- Dorville ALAIN, *Les Véritables causes de l'échec en lecture*, A. Dorville, 1979
- ANDRÉ Christian, *Parentalité et apprentissage de la lecture : les gestes de médiation dans l'apprentissage de la lecture*, Harmattan, 2003
- CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire : histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Retz, 2007
- PERRET-TRUCHOT Laetitia, *Analyser les manuels scolaires : questions de méthodes*, Presses universitaires de Rennes, 2015
- GOIGOUX Roland et CÈBE Sylvie, *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, 2006
- FRIER Catherine, *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*, Retz, 2006
- KAKPO Séverine, *Lecture cursive et familles populaires*, Disponibilité du texte : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-39.htm>
- RENARD Fanny, *La construction des habitudes de lecture*, Disponibilité du texte : <http://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2011-3-page-75.htm>
- National Reading Panel Report, *Teaching children to read*, 2000
- TERRAIL Jean- Pierre, *Entrer dans l'écrit : tous capables ?*, La Dispute, 2013
- Terrail Jean-Pierre, *La syllabique est-elle réactionnaire ?*, La Découverte, 2006

- DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*, PUF, 2009
- ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques, *La construction des inégalités scolaires : au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, 2011

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie M. Meunier, responsable du séminaire de recherche « École, Diversité, Identité » à l'ESPE de Villeneuve d'Ascq. En tant que directeur de mémoire, il m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des pistes de réflexions et à les mettre en pratique.

Je remercie également mes collègues pour leurs patiences et leur disponibilité ainsi que les élèves qui ont été très coopératifs.

Pour finir, je souhaite remercier ma famille et mes proches qui m'ont soutenu tout au long de ce projet.