



HAL
open science

La continuité de l'apprentissage de la lecture au cycle 2

Anais Alcedo, Romane Robion

► **To cite this version:**

Anais Alcedo, Romane Robion. La continuité de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Education. 2022. dumas-03713203

HAL Id: dumas-03713203

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03713203v1>

Submitted on 4 Jul 2022

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

Master MEEF

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » Mention
premier degré**

Mémoire

La continuité de l'apprentissage de la lecture au cycle 2

ALCEDO Anaïs - ROBION Romane

Directeur de mémoire: Marc Boisson

Année universitaire 2021/2022

SOMMAIRE

CADRE THEORIQUE p.7

Introduction p.7

I- La lecture et son apprentissage p. 8

I-1- Du point de vu des neurosciences p.8

I-2- Qu'est-ce que la lecture? p.9

I-3- Qu'est-ce que l'apprentissage de la lecture? p. 11

I-3-a- L'apprentissage du code et des correspondances graphophonologiques

I-3-b- L'apprentissage de la compréhension en lecture p.13

II- La continuité de l'apprentissage de la lecture sur le cycle 2 p.15

II-1- Attendus des programmes p.15

II-2- Les apports de la continuité des apprentissages sur la consolidation de la lecture : l'équilibre des différentes composantes de la lecture p.17

II-3- Les difficultés des élèves en lecture et les apports de la continuité de l'apprentissage de la lecture à ce sujet p.20

III- L'enseignement des différentes composantes de la lecture : exemples d'activités d'apprentissage de la lecture p.23

III-1- Enseigner le code et le déchiffrage p.23

III-2- Enseigner la compréhension p. 24

III-2-a- Le vocabulaire p.25

III-2-b- La syntaxe p.25

III-2-c- L'implicite et la compréhension globale d'un texte p.26

III-3- Enseigner la production de textes p.28

III-4- Les différents types de textes utilisés p.29

Conclusion p.30

Annonce de la problématique et de nos hypothèses de recherche

RECUEIL DE DONNEES p. 32

I- Méthodologie de recueil des données p. 32

I-1- Justification au regard de la problématique p.32

I-2- Présentation du dispositif d'enquête p.32

I-2-a- Description du terrain d'enquête p.32

I-2-b- Description du dispositif d'enquête p.33

I-3- Présentation de la méthodologie de recueil des données p.34

I-3-a- Rôle des données recueillies p.34

I-3-b- Description des données recueillies p.35

II- Analyse des données p.38

II-1- Présentation des résultats p.38

II-1-1- L'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture p. 38

II-1-1-a-Comparaisons globales des temps de lecture observées en CP et en CE2 (diagrammes) p.38

II-1-1-b-Les composantes dominantes selon le niveau de classe p.41

II-1-1-c-Les composantes minoritaires selon le niveau de classe p.42

II-1-1-d-Les variations de cet équilibre et la différenciation du point de vue des enseignantes p.43

II-1-1-e- La question de l'ordre d'enseignement des composantes p.44

II-1-2- L'enseignement des composantes de l'apprentissage de la lecture p.45

II-1-2-a- Les supports et outils p.45

II-1-2-b- Aides et interventions des enseignantes p.48

II-1-2-c- Le rôle de la production de textes p.49

II-2- Traitement et interprétation des résultats p.50

II-2-1- Les évolutions temporelles de l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture au cours du cycle : vérification de nos hypothèses p.50

II-2-1-a- Un temps global consacré à la lecture qui évolue au cours du cycle p.50

II-2-1-b- Une inversion de l'équilibre des composantes entre le CP et le CE2 ? p.51

II-2-1-c- La stabilité de certaines composantes tout au long du cycle p.54

II-2-2- La variabilité de l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture : un équilibre qui varie selon les besoins des élèves p.55

II-2-2-a- Un enseignement des composantes qui évolue au fur à mesure du cycle p.55

II-2-2-b- Un équilibre variable selon les besoins de la classe p.57

II-2-2-c- Un équilibre variable selon les besoins de l'élève? p.58

II-2-3- Une pratique enseignante qui rejoint les constatations et les préconisations de la recherche p. 59

II-2-3-a- Un enseignement des composantes en parallèle et en continu sur le cycle 2 p.59

II-2-3-b- Des supports d'enseignement évoqués par la recherche p.60

III- Phase critique p.61

Conclusion p. 63

Bibliographie p.64

ANNEXES p.67

I- Définitions du vocabulaire spécifique utilisé par l'enseignante de CP et évoqué dans les grilles d'observations p.67

II- Grilles d'observation de l'enseignement des composantes de la lecture en CP p. 68

II-1- Grille d'observation générale des composantes de l'apprentissage de la lecture lors de la première semaine d'observation en CP p.68

II-2- Grille d'observation générale des composantes de l'apprentissage de la lecture lors de la seconde semaine d'observation en CP p.70

II-3- Grille d'observation détaillée de la lecture de mots en CP p.72

II-4- Grille d'observation détaillée de l'écriture de mots en CP p. 74

II-5- Grille d'observation détaillée de la production de textes en CP p. 77

II-6- Grille d'observation détaillée de l'apprentissage de la culture écrite en CP p. 79

II-7- Grille d'observation détaillée de la compréhension de phrases en CP p. 80

II-8- Grille d'observation détaillée de la compréhension de textes en CP p. 81

III- Recueil de supports et de production d'élèves au CP p. 83

III-1- Lecture et écriture de mots p.83

III-1- a- Fiches CODéo

III-1-b- Graphisme

III-1-c- Gammes de mots et de phrases

III-2- Production de textes p.85

III-2- a- Devinette du jour

III-2-b- Écrits d'invention

III-3- Compréhension p. 86

III-3- a- Phrases en vrac

III-3-b- Jeu de compréhension « Planète de la lecture »

IV- Grilles d'observation de l'enseignement des composantes de la lecture en CE2 p. 87

IV-1- Grille d'observation générale des composantes de l'apprentissage de la lecture lors de la première semaine d'observation en CE2 p.87

IV-2- Grille d'observation générale des composantes de l'apprentissage de la lecture lors de la seconde semaine d'observation en CE2 p. 89

IV-3- Grille d'observation détaillée de l'écriture de mots en CE2 p. 91

IV-4- Grille d'observation détaillée de la production de textes en CE2 p. 92

IV-5- Grille d'observation détaillée de l'apprentissage de la culture écrite en CE2p.93

IV-6- Grille d'observation détaillée de la compréhension de phrases en CE2 p.95

IV-7- Grille d'observation détaillée de la compréhension de textes en CE2 p.96

V- Questionnaires portant sur l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture, destinés aux enseignants p.98

V-1- Réponses de l'enseignante de CP p.98

V-2- Réponses de l'enseignante de CE2 p.100

V-3- Réponses de l'enseignante de CE1 p.104

Résumé p.108

CADRE THEORIQUE

Introduction

Étant deux étudiantes, nous allons avoir la chance de pouvoir faire nos stages dans deux écoles différentes et donc deux cycles: cycle 2 d'une part avec une classe de CP, et cycles 2 et 3 d'autre part avec une classe de CE2-CM1. Cela va nous permettre de faire une comparaison entre le début du cycle 2 et sa fin mais aussi avec le passage au cycle 3. Nous pourrons aussi observer l'évolution de l'apprentissage de la lecture, les différentes méthodes des enseignants selon les niveaux, ainsi que les demandes des textes officiels à ce sujet sur l'ensemble du cycle.

Dans ce mémoire, il a été décidé que notre sujet serait la continuité de l'apprentissage de la lecture. En lien avec nos deux stages, il nous semblait en effet important de nous questionner sur la continuité et sur l'évolution de l'apprentissage de la lecture au fil des années d'élémentaire. Nous nous sommes donc posé diverses questions, comme point de départ, afin d'orienter nos lectures et notre recherche. Quelle part de décodage et quelle part de compréhension en cycle 2 puis en cycle 3 ? Y a-t-il un après apprentissage de la lecture? L'apprentissage de la lecture s'arrête-t-il à la fin du cycle 2? [...]

Afin d'étudier ce thème et d'approfondir notre questionnement, il nous faut tout d'abord établir l'état de la recherche à ce sujet, et en faire ressortir les notions principales. Pour ce faire, nous étudierons dans une première partie la lecture et son apprentissage, puis, dans une seconde partie, la continuité de l'apprentissage de la lecture au cycle 2, et enfin, dans une troisième partie, l'enseignement des différentes composantes de la lecture.

I- La lecture et son apprentissage

Dans cette partie, nous allons définir ce qu'est la lecture et comment se construit son apprentissage du point de vue institutionnel mais aussi scientifique.

I-1- Du point de vu des neurosciences

Du point de vue du cerveau, lire c'est mettre en œuvre une suite d'opérations de traitements de signes par l'œil et de mécanismes cérébraux d'interprétation de ces signes. Il y a tout d'abord une reconnaissance visuelle de lettres ou de mots. Ensuite le message est transmis de la rétine jusqu'au cerveau par le nerf optique, sous forme d'impulsions électriques. Les signes sont ainsi reconnus dans le cortex visuel qui se met ensuite en relation avec les aires du langage.

Afin de lire , le cerveau a donc besoin de mettre en lien 2 systèmes : le système visuel, appelé le cortex visuel, qui est situé à l'arrière du cerveau et qui représente "l'entrée" du processus de lecture; et le système verbal qui se situe dans le lobe temporal dans la partie gauche de notre cerveau. Grâce à ce lien, le cerveau va pouvoir effectuer des connexions neuronales entre les zones permettant de reconnaître les lettres (graphèmes), donc par la vue, et les zones permettant de reconnaître les sons entendus (phonèmes). Le processus d'apprentissage de la lecture est donc l'association des phonèmes aux graphèmes, c'est-à-dire que le cerveau va visualiser un à un chaque graphème composant un mot et va ensuite les connecter pour les représenter en phonèmes.

Dans l'apprentissage de la lecture plusieurs représentations vont se créer dans le cerveau, et ces dernières nécessitent un bagage et des connaissances en amont. D'après le cours de M.Boisson (2021) il y en a trois : la représentation phonologique qui est le son du mot, la représentation sémantique qui est le concept du mot et la représentation orthographique qui est la reconnaissance des lettres. Pour construire ces représentations, le cerveau a besoin de maîtriser le principe alphabétique, c'est-à-dire le code. En le maîtrisant, le cerveau va pouvoir former des

sons en identifiant des associations de lettres.

Selon une étude publiée par les chercheurs Ghislaine Dehaene-Lambertz, Karla Monzalvo et Stanislas Dehaene (d'après un article de Sander Elena, publié en 2018), il existe aussi une partie du cerveau qui a pour seul but de reconnaître les mots dans l'apprentissage de la lecture. Cette zone du cerveau est appelée "la boîte aux lettres" du cerveau. Elle est la zone de formation visuelle des mots, que l'on retrouve chez l'adulte qui a appris à lire, indépendamment du système d'écriture utilisé. Afin de comprendre comment cette zone liée à la lecture et son apprentissage se forme, les chercheurs ont fait passer plusieurs IRM fonctionnelles à des enfants de 6 ans et 2 mois en moyenne en leur montrant des images. Les enfants devaient alors réagir à la vue d'une image en particulier, le personnage "Charlie". Grâce à cette étude, les chercheurs ont découvert qu'une zone spécialisée du cortex visuelle s'activait à la vue de chaque catégorie d'image. Mais lorsque la catégorie d'image était "les mots" la zone que les chercheurs ont pu voir s'activer était "la boîte aux lettres". Cette zone commence à s'activer durant l'année de CP de manière proportionnelle au niveau de lecture. Elle se trouve dans l'hémisphère gauche du cerveau et persiste une fois que la lecture des mots devient un automatisme. Elle traduit directement la capacité des enfants en lecture. Il s'agit d'une zone préalablement conçu pour un autre usage (la reconnaissance des visages notamment) qui se modifie et se spécialise lors de l'apprentissage de la lecture. Selon l'hypothèse du recyclage neuronal de Stanislas Dehaene, psychologue français, la lecture repose "*sur des mécanismes cérébraux anciens, qui ont évolué pour un autre usage, mais qui disposent d'une marge suffisante de plasticité pour parvenir à se recycler ou se reconvertir à ce nouvel usage*", c'est-à-dire que la plasticité cérébrale permet au cerveau de s'adapter aux diverses activités en changeant sa spécialisation par exemple.

Selon Stanislas Dehaene et Claire Montailoux (2012), l'apprentissage de la lecture est aussi lié à la mise en place des circuits du langage parlé, qui se construisent très tôt dans le cerveau de l'enfant. En effet, ces circuits apparaissent au plus tôt vers l'âge de 2 mois et sont très bien établis vers les 5 ans. On peut ensuite séparer l'apprentissage de la lecture en deux parties: la première qui consiste à associer des sons avec des lettres (phonèmes/graphèmes), ce que l'on

peut appeler le “décodage”, et la deuxième qui consiste à rendre ce décodage automatique chez celui qui apprend.

I-2- Qu’est-ce que la lecture?

Avant tout, lire c’est déchiffrer un code. Il existe plusieurs sortes de code, le nôtre étant dit alphabétique. Dans ce système, chaque lettre (ou graphème) et association de lettres codent un son. On associe ainsi un graphème, c’est-à-dire l’unité de l’écriture selon R.H Stetson, à un phonème, l’unité de son. Pour pouvoir lire, il faut savoir dans un premier temps identifier les mots mais cela reste insuffisant, il va aussi falloir construire du sens à partir de ces mots et ainsi comprendre le texte. Pour ce faire, il faut d’abord et avant tout savoir décoder les sons associés aux lettres. Pour lire il faut lier sans cesse ses deux activités distinctes de décodage et de compréhension, l’objectif final de la lecture n’étant pas de déchiffrer mais de comprendre le sens de ce qui est écrit. Mais décoder ne suffit pas pour comprendre, le décodage n’est qu’un moyen de parvenir à la compréhension.

En effet, pour comprendre un mot, avant de comprendre la phrase ou le texte en entier, il faut en avoir une représentation mentale, savoir ce qu’il signifie et lui associer du sens. La lecture n’est donc pas passive pour le lecteur, il associe les données visuelles du texte à ses propres connaissances pour accéder au sens. En nous appuyant sur le cours de M. Boisson (2021) la lecture est une construction de significations, qui est réalisée par une personne à partir d’un texte écrit dans un contexte donné. C’est donc le fruit d’une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur, en fonction des buts qu’il poursuit à travers cette lecture. De plus, la compréhension ne suppose pas seulement de comprendre les mots lus individuellement, mais de comprendre leur relation et le sens qu’ils forment ensemble. Ainsi la compréhension demande aussi des connaissances grammaticales de morphologie et de syntaxe. Pour comprendre un texte il faut établir, en plus, des liens entre les mots, des liens entre les phrases, ce qui suppose des capacités d’attention et de mémorisation importantes. Selon Michel Fayol (2020) le lecteur confronté à un texte doit tout d’abord élaborer la base du texte (de qui il s’agit, où cela se passe, etc), puis il doit développer à partir de cette base des “sous-

structures” (que fait tel ou tel personnage, etc). De plus et en parallèle, le lecteur doit utiliser ses propres connaissances et des indices du texte pour établir des hypothèses sur l’histoire et combler les ellipses.

Du point de vue institutionnel (Programme du cycle 2, 2021), lire c’est d’abord identifier des mots de manière de plus en plus aisée. Il s’agit ensuite de parvenir à comprendre un texte et à contrôler sa compréhension. Il faut également pratiquer différentes formes de lecture (conte, poésie, etc), et enfin lire à voix haute, de manière fluide.

I-3- Qu’est-ce que l’apprentissage de la lecture?

Il s’agit ici de se questionner sur les enjeux de l’apprentissage de la lecture, sur ce que les enfants doivent apprendre concrètement et comment cela se construit progressivement. Pour se faire, nous verrons tout d’abord l’apprentissage du code puis celui de la compréhension en lecture.

I-3- a- L’apprentissage du code et des correspondances graphophonologiques

Apprendre à lire c’est d’abord apprendre la valeur phonique de chaque lettre/graphème, il s’agit donc d’apprendre les correspondances graphophonologiques. En français, on ne se contente pas d’apprendre le son de chaque lettre mais aussi celui d’association de lettres (on, an, oi, etc) ainsi que les accents et signes tels que la cédille. De plus, certaines associations de lettres ne se prononcent pas de la même façon selon le contexte grammatical, par exemple le son “ent” dans “lavent” et “seulement”. D’autres lettres ne se prononcent tout simplement pas tels que les s marquant le pluriel. L’enfant doit donc apprendre à la fois toutes les correspondances graphophonologiques mais aussi les codes grammaticaux. Il s’agit donc d’un apprentissage extrêmement complexe. Une fois cela fait, il doit aussi établir la compréhension de ce qui est lu, ce que nous verrons plus en détail par la suite.

Selon la théorie d’Uta Frith, l’apprentissage de la lecture passe par trois

stades : logographique, alphabétique et orthographique. Dans le premier, le stade logographique, l'enfant reconnaît un mot dans sa globalité, il peut s'agir par exemple de son prénom. Il ne reconnaît pas les lettres où les sons qui leur sont associés mais seulement le mot entier qu'il a appris par cœur et enregistré comme une image. Le mot n'est donc pas lu mais deviné.

Le deuxième est le stade alphabétique. L'enfant établit cette fois-ci une liaison entre lettres et sons, entre graphèmes et phonèmes. Il déchiffre ainsi lettre par lettre les mots mais commence aussi à établir des comparaisons entre les mots. Il peut ainsi décoder plus rapidement un nouveau mot parce qu'il commence pareil qu'un autre lui étant déjà connu. En effet, selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006) avoir un stock de mots connus favorise l'apprentissage, car cela permet d'établir des hypothèses et similitudes, par exemple si l'enfant connaît les mots Maman et Marie, il peut en dégager le son [ma]. Il procède ainsi par analogie en utilisant les similitudes orthographiques des mots.

La troisième phase, justement appelée orthographique, résulte progressivement de la deuxième. A force d'entraînement le lecteur reconnaît instantanément la plupart des mots sans passer par un déchiffrement phonèmes par phonèmes. Malgré cette reconnaissance immédiate du mot, cette phase diffère du premier stade logographique, le mot étant identifié par ses différentes unités orthographiques (lettres et groupe de lettres dans un certain ordre) et non par sa configuration visuelle globale.

Selon Uta Frith, la stratégie logographique, c'est-à-dire la reconnaissance du mot entier et non lettre par lettre, a moins d'impact que le principe alphabétique, la reconnaissance des lettres, sur l'apprentissage de la lecture. La connaissance des lettres permet de reconnaître et d'identifier plus de mots, même si elle est basée sur une reconnaissance partielle du mot, par exemple une seule syllabe ou lettre du mot. La stratégie logographique, elle, permet d'en reconnaître un plus petit nombre, et le nombre de mots connus augmente moins vite. De plus, il y a un risque de confondre des mots qui se ressemblent visuellement. Mais le mode alphabétique est lent, la lecture est séquentielle contrairement à la reconnaissance logographique qui est instantanée. Le processus alphabétique est donc bénéfique pour l'apprentissage de l'écriture mais moins pour la lecture, du moins il n'est pas suffisant. Il faut dépasser ce stade, même s'il est important de le maîtriser. Pour se faire, il faut

accéder au processus orthographique. La lecture devient simultanée mais sûre et précise, contrairement au processus logographique.

Pour José Morais (1994), la théorie d'Uta Frith est intéressante et essentielle pour comprendre la progression dans la lecture, mais cependant trop axée sur une perspective développementale, faisant apparaître des capacités les unes après les autres. En réalité, cela ne se produit pas pareil et pas dans le même sens pour tout le monde, l'apprentissage de la lecture n'étant pas un phénomène biologique mais culturel. Il dépend de nombreux facteurs et notamment de l'éducation parentale et de l'école. Par exemple, on constate souvent l'apparition d'une "orthographe spontanée" chez les enfants de parents dits "lettrés". Beaucoup d'enfants acquièrent le principe alphabétique à l'école, où couramment l'apprentissage commence par la lecture. Du moins, même si ces deux apprentissages se font conjointement, on favorise souvent d'abord la lecture avant de passer à l'écriture. Ces enfants n'accèdent donc pas aux différents stades d'apprentissage dans l'ordre de la théorie de Frith, ils ne passent pas par l'écriture alphabétique avant la lecture alphabétique.

Chez le lecteur expert ces trois stades cohabitent : il reconnaît certains mots de manière globale, la plupart de manière orthographique et il revient parfois à la conversion phonologique, soit le stade alphabétique, pour identifier les mots qui ne le sont pas dès le premier abord. Le passage d'un stade à un autre chez l'apprenti lecteur ne se caractérise donc pas par la disparition mais par la moindre fréquence de son usage. De plus, les stades logographiques et alphabétiques cohabitent presque dès le début de l'apprentissage de la lecture, car le processus logographique ne permet de reconnaître qu'un nombre extrêmement limité de mots et ne permet donc pas d'entrer véritablement dans la lecture.

I-3-b- L'apprentissage de la compréhension en lecture

L'objectif de la lecture est de comprendre ce qu'on lit, c'est-à-dire d'accéder au sens des mots. La connaissance de la signification des mots ne suffit pas pour autant, la mémorisation des règles orthographiques et grammaticales est, par exemple, une composante essentielle de la compréhension, et elle est

particulièrement difficile à assimiler pour les élèves. Le niveau de lexique oral, c'est-à-dire le vocabulaire que possède l'apprenti lecteur, quant à lui, à une faible incidence sur le déchiffrage mais une influence conséquente sur la compréhension, selon Michel Fayol (2020).

Comme nous l'avons dit dans la première partie, la compréhension en lecture nécessite aussi des capacités à établir des relations entre les mots et à les interpréter. La compréhension ne dépend donc pas seulement des capacités de déchiffrage, elle suppose aussi des compétences supplémentaires. Selon Michel Fayol (2020), les performances du lecteur débutant en compréhension sont liées principalement aux capacités de déchiffrage, puis à partir de la fin de l'élémentaire et après, ce sont les capacités à utiliser le contexte et à dériver les significations des mots qui font une bonne compréhension. Les facultés de compréhension et d'interprétation du lecteur accompli doivent être enseignées et explicitées, toujours d'après Michel Fayol (2020). La capacité à établir des hypothèses, à repérer les indices d'un texte, mais aussi à réagir face à un texte difficilement compréhensible suppose l'établissement de stratégies de lecture. Ces dernières peuvent être un retour en arrière dans le texte, une relecture ou une modulation de la vitesse de lecture. Ces procédures stratégiques améliorent les performances de compréhension de manière significative, mais elles n'apparaissent pas naturellement chez l'enfant. Il s'agit donc de les enseigner au même titre que l'enseignement du code ou des graphèmes. En outre, ces compétences de compréhension sont utilisées avant même l'apprentissage de la lecture, à travers la lecture offerte notamment, l'enfant pré-lecteur établit déjà des stratégies de compréhension. Elles peuvent donc commencer à être travaillées avant la lecture, même s'il est bien sûr fondamental de les enseigner en parallèle de l'apprentissage de la lecture, afin qu'elles y soient associées.

Certains enseignants pensent qu'en CP-CE1 ce travail de compréhension est prématuré ou inutile. Ils préfèrent attendre d'avoir suffisamment avancé le déchiffrage ou prennent le parti d'un apprentissage implicite de la compréhension au fur à mesure de l'avancée dans la lecture. Ils comptent ainsi sur la répétition des lectures pour automatiser et comprendre, ce qui n'est pas complètement faux mais

qui est une conception réductrice de la lecture. Pour la plupart des enseignants cependant on ne peut pas séparer la compréhension de l'identification des mots, il s'agit d'apprendre aux élèves à contrôler eux-mêmes leur compréhension. En effet, le fait de compter sur un apprentissage implicite de la compréhension crée des inégalités, car ce qui n'est pas appris en cours, certains l'apprendront avec leur famille. Tous les élèves doivent comprendre que lire ce n'est pas comprendre par petit bout ou "en îlot", selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006), mais que lire c'est faire du lien entre la totalité des informations, ce qui demande un raisonnement et un effort de mémorisation afin de saisir l'idée globale du texte et pas seulement le sens de quelques phrases isolées.

II- La continuité de l'apprentissage de la lecture sur le cycle 2

Pour approfondir le sujet questionné au départ, nous allons étudier la continuité de l'apprentissage de la lecture tel qu'il est défini dans les programmes officiels, puis essayer d'en comprendre les apports sur l'apprentissage et l'aide que cela peut apporter face aux difficultés rencontrées.

II-1- Attendus des programmes

Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, la lecture est reliée au domaine 1, « Les langages pour penser et communiquer », en particulier à la partie qui concerne la langue française *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit*, mais aussi à *Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère (ou régionale)*, et *Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages scientifiques*. Il s'agit donc d'une compétence transdisciplinaire.

Au CP, l'apprentissage de la lecture doit se consacrer principalement sur le travail de correspondances entre lettres, groupes de lettres et phonèmes. Ces activités de code sont dans la continuité de ce que les élèves ont pu expérimenter

en GS. A la fin du CP, le déchiffrage doit être aisé et l'automatisation du code alphabétique doit être complète. Celle de l'identification des mots doit commencer à se mettre en place. Cette identification des mots écrits passe par un travail de mémorisation de formes orthographiques tel que copie de mots, restitution différée, ou transcription de sons en lettres. Écrire est ainsi aussi un moyen d'apprendre à lire. La compréhension est aussi travaillée mais dans une moindre mesure que les années suivantes, et sur des supports différents qu'au CE1 et CE2.

A la fin du CE1, l'élève devrait parvenir à une lecture courante de textes composés de mots familiers. Au CE1 et au CE2, le travail de la lecture est mis en lien avec l'écriture, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension. A la fin du CE2, soit à la fin du cycle, l'élève doit pouvoir lire de manière fluide à voix haute (avec les intonations appropriées) un texte d'une demi-page (entre 1400-1500 signes). Ce texte doit être d'un niveau adapté d'un point de vue syntaxique et lexical. Cette lecture à haute voix se fait après un temps de préparation. Cela contribue à créer une relation entre mots écrits et compréhension. Les attendus de fin de cycle sont aussi identifier des mots rapidement, c'est-à-dire décoder aisément des mots inconnus réguliers; et lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. La part de travail d'encodage baisse donc pour laisser de plus en plus de place au travail de compréhension.

Tout au long de l'élémentaire, la lecture silencieuse et à voix haute se pratique régulièrement, les élèves doivent avoir une lecture aisée pour entrer au collège. Par exemple, durant le cycle 2, les élèves devront lire au moins 5 à 10 œuvres, par an et en classe. La lecture à voix haute développe la fluidité et l'efficacité du lecteur. Elle fait partie des activités de français.

La continuité de cet apprentissage sur le cycle 2, soit sur trois années depuis que le CE2 y a été ajouté par les nouveaux programmes de 2013, permet d'assurer des compétences de lecture solides. Cet apprentissage est quotidien et mis en lien avec des activités d'écriture, de grammaire, de vocabulaire et autres, de manière permanente. Il s'agit de perfectionner la maîtrise du code alphabétique et de parvenir à une identification rapide et précise des mots. Cela passe aussi par une mémorisation progressive et exponentielle des mots. Le but final de ce cycle est d'atteindre l'autonomie en lecture et une bonne compréhension des textes lus.

II-2- Les apports de la continuité des apprentissages sur la consolidation de la lecture : l'équilibre des différentes composantes de la lecture

L'enjeu du cycle 2, comme nous l'avons vu précédemment, mais aussi de la suite de la scolarité, est de former des lecteurs fluides et comprenant aisément ce qu'ils lisent. La fluidité de la lecture, aussi appelée fluence, est la vitesse de plus en plus rapide avec laquelle les deux activités de décodage et de compréhension s'enchaînent. Elle se mesure par la rapidité de lecture à voix haute, mais aussi par la capacité à mettre les bonnes intonations. Plus la fluidité de la lecture est bonne plus elle permet de se concentrer sur la compréhension, le décodage étant automatisé. La création de ces automatismes ne peut se faire que sur la durée et le cycle 2 en est un maillon essentiel. L'apprentissage de la lecture nécessite d'être progressif, structuré et explicite, à travers des exercices de consolidation et de mémorisation réguliers.

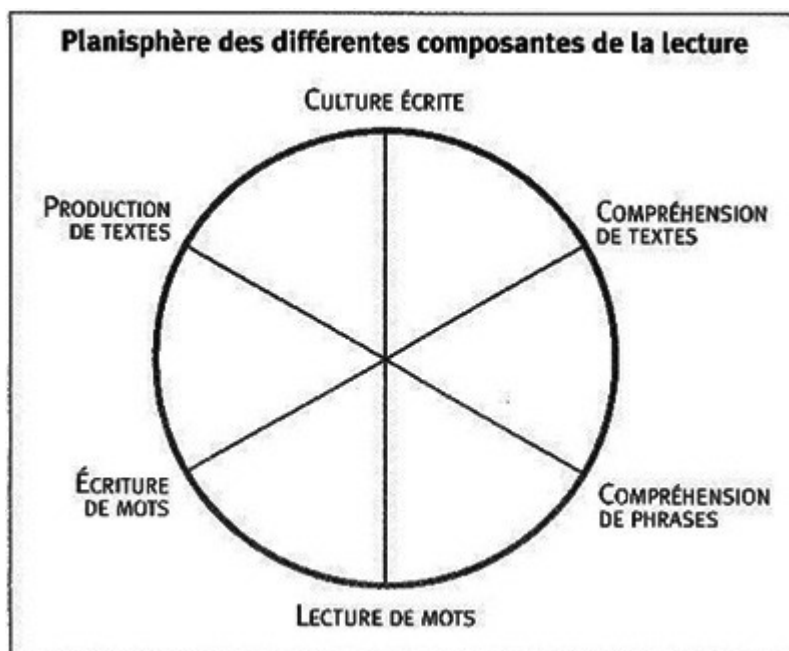


Schéma des différentes composantes de la lecture, issu de l'ouvrage de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006), *Apprendre à lire à l'école, Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, Paris.

Savoir lire implique différents domaines (voir schéma ci-dessus) que sont la

lecture de mots, la compréhension de phrases, la compréhension de textes, mais aussi en lien avec l'écrit, l'écriture de mots, la production de textes et la culture écrite. Il s'agit donc de pouvoir identifier (déchiffrage et mémorisation orthographique) et produire des mots écrits, en lien avec la maîtrise phonologique du langage; mais aussi de comprendre ce qui est lu (connaissance de la syntaxe et du vocabulaire et habilités spécifiques de la compréhension); et enfin, de se familiariser avec la culture écrite, c'est-à-dire avec les œuvres et les règles linguistiques. Ce travail autour de la culture écrite permet aussi de découvrir les possibilités qu'impliquent le savoir lire et le savoir écrire, et de construire son "statut" de lecteur. Toutes ces compétences doivent être étudiées et développées simultanément, selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006). Il faut ainsi regrouper toutes les connaissances requises pour apprendre à lire et écrire, c'est ce que ces deux chercheurs appellent "l'approche intégrative" de l'apprentissage de la lecture.

Pour eux, la question qui demeure est : comment faut-il doser ces différentes composantes dans l'ensemble du cycle 2 ? Sur ce point, les programmes laissent globalement la liberté aux enseignants d'équilibrer les différents domaines comme ils le souhaitent, même s'ils insistent sur certains points tels que l'apprentissage de la compréhension et l'importance de l'apprentissage de l'identification des mots en début de CP. En effet, si ce travail sur la compréhension n'est pas effectué dès le début de l'apprentissage de la lecture, les enfants risquent plus tard de bien déchiffrer mais de mal comprendre. Les programmes demandent donc un temps important consacré à la compréhension dès le début du cycle 2. Ainsi il est bien sûr recommandé dans Le Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP "*d'enseigner explicitement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, et de pratiquer la combinatoire*", c'est-à-dire d'enseigner le code, mais pas seulement. Le Guide précise bien sûr qu'il existe "*une corrélation entre la capacité à déchiffrer sans hésitation et la compréhension de textes*" que le décodage est donc une condition de la compréhension. Mais les programmes insistent aussi sur le fait que même si les élèves ne disposent pas encore de capacités de déchiffrage suffisantes, on peut travailler la compréhension à l'écrit, pour des textes courts et ne faisant pas appel à des connaissances trop difficiles, ou bien oralement, par des lectures offertes pour des textes plus longs et complexes.

En termes de progression, les programmes donnent des repères précis sur l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes. En revanche, ils ne

conseillent pas de progression précise pour les autres composantes, comme la compréhension, même s'ils insistent sur son apprentissage, en conseillant une démarche syllabique qui combine déchiffrage et compréhension. Ils recommandent ainsi de pratiquer la lecture en lien avec la compréhension dès le CP, mais aussi en lien avec l'écriture. En effet, la pratique de l'encodage mais aussi de la production d'écrits favorisent la construction des capacités de déchiffrage des élèves, Le Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP préconise donc une pratique "fréquente et régulière" de l'écriture sous toutes ses formes, en lien avec la lecture.

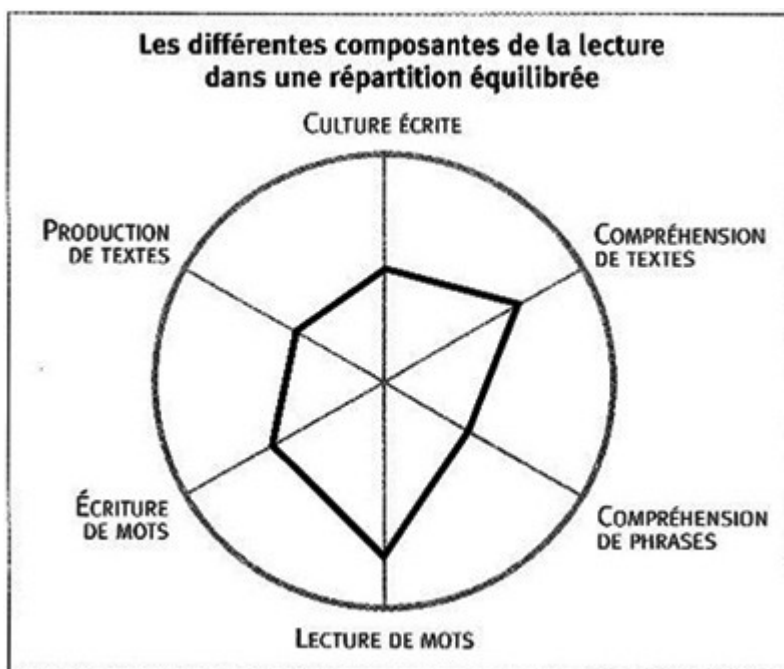


Schéma d'un exemple de répartition équilibrée des différentes composantes de la lecture, issu de l'ouvrage de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006), *Apprendre à lire à l'école, Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, Paris.

L'histoire de l'enseignement de la lecture est une suite de continuités et de ruptures, des méthodes aussi différentes que parfois contradictoires ont été élaborées, et il est parfois difficile pour les enseignants de s'y retrouver et de construire leur propre enseignement de la lecture. Cependant, aujourd'hui ce qui ressort le plus de toutes ces expériences, c'est, comme nous l'avons dit précédemment, qu'il ne faut pas favoriser le déchiffrage au détriment de la compréhension, et inversement. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il faille leur laisser la même place et la même importance tout au long du cycle 2. Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006) "Si enseigner c'est choisir, dans le cas de

l'apprentissage de la lecture choisir c'est d'abord savoir renoncer, au moins dans un premier temps." Il s'agit de choisir ce qui semble le plus pertinent pour apprendre à lire, selon le niveau des élèves, leur avancée dans la lecture, etc. Il s'agit aussi de distinguer les activités de lecture pouvant être réalisées simultanément et celles qui doivent se succéder selon un ordre précis. Par exemple déchiffrer des mots ou un petit texte demande au préalable une certaine connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes.

II-3- Les difficultés des élèves en lecture et les apports de la continuité de l'apprentissage de la lecture à ce sujet

Il s'agit ici de prendre en compte les difficultés des élèves en lecture, de voir quelles solutions peuvent être apportées par les enseignants et surtout de s'interroger sur l'apport d'un apprentissage continu de la lecture à ce sujet.

Il existe différents types d'apprentis lecteurs, dont certains rencontrent plus de difficultés que d'autres. Selon Maryse Bianco (2016) il existe quatre grandes catégories de lecteurs. Tout d'abord les normo-lecteurs qui apprennent à décoder et à comprendre au rythme correspondant à leur niveau scolaire. Ensuite, les lecteurs en difficulté générale de lecture, qui identifient difficilement les mots et comprennent difficilement ce qu'ils lisent. Ces deux premières catégories représentent la majorité des apprentis-lecteurs. Les deux derniers types de lecteurs rassemblent ceux ayant des difficultés spécifiques soit sur le déchiffrage, soit sur la compréhension. La troisième catégorie contient ainsi les lecteurs faibles qui décodent difficilement, mais comprennent bien quand ils arrivent à déchiffrer, ce sont notamment les dyslexiques. Et enfin, la dernière catégorie est composée des faibles compreneurs, qui identifient les mots conformément à leur classe d'âge mais comprennent difficilement, à l'oral comme à l'écrit.

Afin d'aider les élèves avec des difficultés, ces dernières pouvant persister jusqu'à la fin du cycle 2, dans le cas d'absence de pathologie, nous pouvons nous appuyer sur la Zone Proximale de Développement, plus communément appelée la ZPD qui nous vient tout droit des travaux de Lev Vygotsky. Selon l'article de Peter E.

Doolittle (1995), la zone proximale de développement est la différence entre ce qu'un enfant est capable de réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'une tierce personne plus compétente, en prenant l'exemple d'un élève il s'agira alors de l'enseignant. Afin de rendre cela plus concret, nous pouvons prendre l'exemple d'un enfant qui sait lire des graphèmes simples tel que "o" (ici nous pouvons donc parler de ce que l'enfant est capable de lire seul) mais va avoir besoin de l'aide de son professeur pour lire "eau", "au" ou encore "a" dans des mots venant de l'anglais comme "football" ou "yacht". Cette zone proximale de développement va contrer la zone d'autonomie, elle va permettre d'accompagner les élèves dans l'apprentissage.

De même, nous allons pouvoir nous appuyer sur les fonctions de l'étayage de Bruner qui ont une liaison forte avec la zone proximale de développement. Les fonctions d'étayage sont aux nombres de six que nous allons d'abord citer puis expliciter par la suite: l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration ainsi que la démonstration.

Dans un premier temps, le professeur doit enrôler l'élève, c'est ce qui correspond au fait d'engager et d'avoir l'adhésion (Thierry Dias, Chantal Tieche Christinat) de l'élève en donnant de l'intérêt à la tâche à réaliser. Dans un second temps, il pourra y avoir, selon les explications de Thierry Dias et Chantal Tieche Christinat, une réduction des degrés de liberté qui va consister à simplifier la tâche en réduisant le nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Cela sera accompagné de l'étape du maintien de l'orientation qui va avoir pour but de maintenir la poursuite de l'objectif à atteindre, puis un déploiement de la sympathie de l'adulte qui accompagne, pour que l'élève continue à se sentir motivé dans la recherche de solution. Si ces étapes ne montrent pas leur efficacité non plus, le tuteur va pouvoir signaler les caractéristiques déterminantes, il s'agit ici de "signaler les caractéristiques qui sont pertinentes pour l'exécution de la tâche" pour "faire prendre conscience des écarts." Il ne faudra pas oublier l'étape du contrôle de la frustration qui va consister à contrôler la dépendance de l'élève vis-à-vis de son professeur et donc prendre de plus en plus de distance afin de viser une prise d'autonomie progressive. Puis dans un dernier temps, si toutes ces étapes n'ont pas mené à la réussite de l'élève, il va falloir passer à la démonstration qui va équivaloir à la présentation de solution pour la tâche demandée, le tuteur va présenter un essai

de solution suivi de l'imitation de l'élève.

L'accompagnement des difficultés de lecture suppose donc un accompagnement continu durant tout le cycle 2 et au-delà. Cela demande une adaptation personnelle pour chaque élève, évoluant à des rythmes différents dans la lecture, indépendamment du niveau scolaire (CP, CE1 ou CE2). L'apprentissage de la lecture est donc bien un apprentissage qui se construit et se consolide au fur à mesure du cycle 2 et même après.

Face aux difficultés des élèves en lecture et pour mesurer l'effet de la continuité de cet apprentissage sur leurs capacités, il s'agit aussi de se demander si le temps qui est consacré à chaque composante, définie par Roland Goigoux, a un effet sur les performances des élèves. Une étude dirigée par Roland Goigoux (mars 2016) a analysé l'impact du temps consacré aux différents aspects de la lecture (ici la lecture, l'écriture, l'étude de la langue et la compréhension) sur les difficultés et les performances des élèves. Les résultats montrent que *“l'allongement du temps consacré à l'étude de la langue et, dans une moindre mesure, celui de la compréhension a un effet positif sur les performances globales des élèves en lecture-écriture à la fin du CP. Pour l'étude de la langue, l'effet est d'autant plus fort que les élèves sont faibles au début de l'année (score global)”*. Pour la compréhension c'est aussi la constance des activités (des rituels de compréhension par exemple) qui joue sur les progrès des élèves. Globalement, à part pour la compréhension, le temps plus ou moins long de l'enseignement a peu d'impact sur la lecture et l'écriture. Cependant, ce constat n'est pas valable pour les élèves dits “faibles lecteurs”, pour lesquels un effet bénéfique de la longueur de l'enseignement de la lecture et de l'écriture a été observé dans cette étude. Elle démontre que les travaux en autonomie ou en ateliers avec d'autres adultes ont moins d'impact sur les élèves en difficulté qu'un enseignement plus long dispensé par le maître. Pour la lecture, ces élèves sont donc plus dépendants de l'enseignant ; peut-être car ils s'engagent plus au côté de l'enseignant ou aussi parce qu'ils reçoivent plus de conseils ou de feedback lorsque le professeur encadre leur travail.

III- L'enseignement des différentes composantes de la lecture : exemples d'activités d'apprentissage de la lecture

III-1- Enseigner le code et le déchiffrage

Tout d'abord, selon le rapport rédigé suite à la recherche *Lire et Écrire* dirigée par Roland Goigoux (mars 2016) cet enseignement est le plus important au CP. Selon cette étude, en considérant que le déchiffrage regroupe le décodage et l'encodage (soit la lecture de mots et l'écriture de mots), les enseignants y passent en moyenne 43 % du temps entier consacré à l'apprentissage de la lecture sur une semaine. La lecture et l'écriture de mots semblent donc être les composantes de l'apprentissage de la lecture majoritaires au CP.

L'enseignement du code se fait surtout par des manipulations de syllabes écrites et orales. Il s'agit avant tout d'apprendre les trois facettes de la lettre : son nom, sa valeur sonore et son écriture ou son tracé (majuscule, minuscule, attaché). Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006), la difficulté pour les élèves réside dans le collage des phonèmes en syllabes, par exemple comprendre le fait que les phonèmes [t] et [i] ensemble font le son [ti]. C'est par l'écriture encore plus que par la lecture que cela est compris, la lecture de mots s'effectue donc en parallèle d'écriture de mots. Les exercices de production de syllabes sous dictée, de découpage d'un mot en syllabe, sont donc essentiels.

D'autres exercices plus éloignés de cette manipulation de syllabes peuvent participer à l'apprentissage du déchiffrage. Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006) il existe notamment un exercice très critiqué mais utile à petite dose, si l'on précise bien que ce n'est pas lire, il s'agit de reconnaître la silhouette du mot, par exemple le mot "monde" devient □□□■ □. Les enfants peuvent compter le nombre de lettres, les dissocier les unes des autres et comprendre qu'elles ont un ordre particulier. Un autre exercice est cependant à éviter, toujours selon eux : retrouver

un mot à partir d'un modèle dans une liste, par exemple retrouver crabe dans vague, crabe, lame ; car il s'agit ici seulement de discrimination visuelle et non de déchiffrement des sons.

La question que posent aussi Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006) est faut-il partir de l'étude du phonème ou du graphème ? Par exemple, la méthode de *la Planète des Alphas* commence par l'étude des graphèmes qui sont associés ensuite aux phonèmes. La plupart des manuels font l'inverse, ils partent des phonèmes et donnent différentes façons de les coder. On appelle ces méthodes les "méthodes intégratives à dominante phonémique", "intégratives" car elles combinent plusieurs composantes (lecture, compréhension, écriture) et "phonémique" car elles partent de l'étude du phonème. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe donnent un exemple de ce type de séance sur le phonème [u]. L'enseignante donne plusieurs mots avec le son OU à l'oral, et demande aux élèves quel est le son commun, où il se trouve (en début ou en fin du mot). Ils écrivent ensuite ces mots à partir de la dictée des lettres que leur fait l'enseignante, qu'elle accompagne de commentaires, par exemple pour ours le s fait « sss », pour hibou le h ne fait pas de son, etc. Les élèves parviennent ainsi à isoler les lettres formant le son OU. Pour finir on énonce que le son [u] est formé du mariage de o et u. Ensuite les élèves mobilisent cette nouvelle connaissance, par exemple en écrivant des mots comportant le son OU, ou en retrouvant parmi plusieurs images lesquelles comportent le son OU, etc. Cette méthode permet aux enfants de bien assimiler le fait que la langue est composée d'unités linguistiques que sont les graphèmes et les phonèmes.

III-2- Enseigner la compréhension

Comme nous l'avons vu précédemment, la compréhension est le but final de la lecture et doit donc être enseignée, avec notamment les stratégies de compréhension qui doivent être explicitées selon Michel Fayol (2020). Les programmes insistent ainsi sur le fait d'apprendre la compréhension avant de savoir bien décoder. Au CP, la compréhension est donc enseignée en même temps que l'apprentissage du déchiffrement. L'étude Lire et Écrire dirigée par Roland Goigoux (2016) constate qu'au CP 15,5% du temps d'apprentissage du lire-écrire est consacré à la compréhension. Cet apprentissage de la compréhension est proche

de celui qui s'effectue déjà en maternelle, avec quatre sortes de compétences :

- des compétences linguistiques liées au lexique et à la syntaxe : enrichir le vocabulaire et se familiariser avec des tournures de phrases propres à l'écrit ;
- des compétences textuelles : apprendre à mettre en relation toutes les informations pour construire une compréhension globale du texte, et non comprendre seulement des phrases isolées ;
- des compétences encyclopédiques : construire de nouvelles connaissances autour des textes sur le monde, etc ;
- et enfin des compétences stratégiques : apprendre à contrôler sa lecture, l'évaluer et la réguler.

L'enseignement de la compréhension englobe donc ces différents domaines, que nous allons approfondir.

III-2-a- Le vocabulaire

Alain Bentolila et Bruno Germain (2018) insistent sur la quantité et la qualité du vocabulaire que possèdent les élèves. Pour reconnaître plus vite les mots et les associer à du sens il faut que ce qui est déchiffré fasse écho au répertoire de mots que l'enfant possède, que cette suite de sons évoque quelque chose pour lui. Le déchiffrement et la compréhension seront grandement facilités par cette maîtrise du vocabulaire, d'où l'importance de l'apport d'un vocabulaire riche et varié en maternelle. Cela accroît aussi la motivation car il est plus stimulant de reconnaître un mot que l'on déchiffre et de le comprendre.

III-2-b- La syntaxe

Selon Alain Bentolila et Bruno Germain (2018), la compréhension passe aussi par l'apprentissage du principe syntaxique. Il ne s'agit pas ici d'apprendre la nature et la fonction grammaticales des mots mais de saisir leurs rôles respectifs dans la phrase pour en déduire le sens. Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Comprendre que tel mot désigne l'acteur de l'action et que cet autre désigne l'action elle-même ou l'endroit où elle se passe. Les élèves doivent donc appréhender le principe de la

grammaire, sans mettre de mots dessus dans un premier temps. Les enfants émettent ainsi de premières règles : celui qui fait l'action se trouve souvent au début de la phrase, etc. Cet apprentissage est d'autant plus difficile pour les enfants, qu'il existe souvent un grand écart entre la langue parlée et la langue écrite, au niveau de la syntaxe.

Il existe deux sortes de syntaxes liées à la lecture, d'après les auteurs de *Enseigner la lecture au cycle 2* (Gombert J-E., Goigoux R. et al; 2000). Ces deux catégories sont:

- la morphosyntaxe, c'est-à-dire les mots grammaticaux, les accords et toutes autres indicateurs syntaxiques;

- et le reste de la syntaxe qui concerne les fonctions des mots telles que sujet, verbe, etc, mais aussi l'ordre des mots dans la phrase.

Selon eux, la morphosyntaxe est utile dans la lecture car elle permet la reconnaissance des mots mais elle concerne plus l'écrit, et notamment l'orthographe. Le reste de la syntaxe est plus utile au niveau de la compréhension globale de la phrase, selon eux, et en cela ils rejoignent le point de vue d'Alain Bentolila évoqué précédemment. En effet, l'agencement des mots et leur rôle dans la phrase permet d'en construire le sens.

III-2-c- L'implicite et la compréhension globale d'un texte

Comprendre l'implicite d'un texte c'est mettre en lien le comportement du personnage avec ce qu'il pense, saisir la différence entre ce qu'il dit et ce qu'il pense. Roland Goigoux (2017) prend l'exemple d'un texte du manuel *Narramus* qui raconte l'histoire d'un renard demandant à une souris de venir manger chez lui. Cette dernière fait mine d'accepter, car en réalité le renard veut la dévorer, la souris le sait et prépare une ruse pour y échapper. Seul le dialogue est réellement explicite dans le texte, tout le reste est sous-entendu. Pour le comprendre il faut faire référence à ce que l'on sait du renard et de la souris, à des connaissances extérieures et aussi à des indices dans le texte.

Comprendre un texte de manière globale c'est aussi être capable d'en parler, de raconter ou résumer le récit. Toujours selon Roland Goigoux, cela prépare à la production d'écrits, car il faut être capable de convoquer les idées sans interactions avec quelqu'un d'autre, ce qui est la première étape lorsque l'on écrit un texte. Dans

les programmes de l'Éducation Nationale ce type de travail est ainsi appelé "oral scriptural".

Pour apprendre la compréhension à partir de textes écrits, il existe différentes activités comme par exemple la découverte de texte. Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006), il s'agit d'une lecture collective à haute voix poursuivant trois objectifs: aider les élèves à identifier les mots écrits, s'assurer qu'ils comprennent le sens des phrases, et enfin travailler la compréhension de l'ensemble du texte. Cette découverte de texte combine donc le travail sur le code et sur le sens. Chaque élève doit participer à la découverte progressive du sens. Au final, cela leur permet d'effectuer une lecture individuelle et silencieuse du texte, dont ils maîtrisent pleinement le déchiffrement et la compréhension. Ce type d'exercice peut se dérouler ainsi : tout d'abord, il s'agit de mobiliser ses connaissances antérieures qui vont servir à la compréhension; le texte étant découvert par petits morceaux, on peut résumer le début et formuler des questions sur la suite de l'histoire. Le texte est lu phrase par phrase et le sens de l'ensemble est construit progressivement. A chaque nouvel extrait du texte, les élèves déchiffrent ou reconnaissent des mots ensemble. L'enseignante apporte son aide si besoin pour diviser les syllabes, identifier les mots par analogie, etc. Ensuite, ils travaillent sur la compréhension, l'extrait est relu avec des intonations, les élèves sont amenés à reformuler le sens. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe prennent l'exemple ici d'une enseignante qui travaille particulièrement sur les substituts, de quel personnage parle-t-on lorsqu'on dit il, elle, qui, etc. Il s'agit de comprendre la cohésion du texte, les élèves entourent ainsi d'une couleur spécifique pour chaque personnage toutes les mentions de ce personnage. Ils découvrent par cet exercice que le "nous" englobe plusieurs personnages, par exemple.

Pour Roland Goigoux (2017), ce qui manque le plus en termes d'apprentissage de la compréhension c'est l'étude de textes entendus. Ce travail est surtout fait en maternelle mais il doit se poursuivre au début du cycle 2. Au CP les élèves ne maîtrisent pas encore tout à fait le code et cela peut fausser la compréhension d'un texte écrit; même s'il faut en faire aussi, comme évoqué précédemment l'entraînement sur des textes déchiffrés est essentiel. Au fur à

mesure de l'année, on peut effectuer de plus en plus de travail de compréhension sur des textes qu'ils lisent eux-mêmes, comme le précisent les recommandations ministérielles au CP: "Progressivement, le travail de compréhension sur des textes entendus sera réduit au profit de la compréhension de textes déchiffrés". Mais travailler la compréhension avant de savoir véritablement lire sur des textes entendus permet de mettre en place des habitudes et des stratégies de compréhension qui seront remobiliser dans la lecture. Pour apprendre la compréhension à partir d'un texte lu à voix haute par l'enseignant, on demande d'abord aux élèves de chercher à fabriquer les images dans leurs têtes. Ils expliquent ensuite ce qu'ils ont compris sur le texte, texte qui a été choisi expressément par l'enseignant car il pose des difficultés et comporte des informations implicites. Cela les engage à expliciter ce que le texte ne dit pas, ce qu'il laisse entendre. Pour cela l'enseignant leur pose des questions sur les non-dits du texte et peut relire les passages qui font débat. Ainsi ils apprennent véritablement les techniques pour comprendre un texte. Pour affiner encore leur compréhension, il existe des petits exercices plus individuels, tels que écrire la suite du texte ou des phrases manquantes, choisir parmi plusieurs le meilleur résumé, ou remettre l'histoire dans l'ordre avec des illustrations.

III-3- Enseigner la production de textes

L'apprentissage de la lecture est indissociable de celui de l'écriture, la production de textes est donc une composante essentielle de l'apprentissage de la lecture. En effet, l'écriture permet de faciliter la mémorisation et l'automatisation du code. Les programmes recommandent en CP des exercices d'écriture quotidien de deux fois quinze minutes ainsi que des dictées de mots tous les jours. Sans prendre en compte les exercices de copie, le rapport Lire et Écrire (2016) constate que 42 minutes hebdomadaires sont consacrées en moyenne à la production d'écrits au CP.

Dans les programmes la production d'écrits est donc constamment présente au cycle 2. D'après Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006), les compétences étant encore limitées au départ, l'enseignant doit proposer des exercices d'encodage,

c'est-à-dire d'écriture de mots d'après les sons que l'on entend, l'orthographe est corrigée ensuite. Ce travail de production d'écrits est préparé dès la maternelle, les élèves pratiquent par exemple déjà la dictée à l'adulte depuis la GS, où l'enseignant écrit ce que l'élève dicte, relit et demande si le destinataire va comprendre, etc. Un travail est fait aussi depuis maternelle sur le langage d'évocation, les enfants sont incités à évoquer des événements passés par exemple.

Selon Alain Bentolila et Bruno Germain qui décrivent le modèle de Hayes et Flower (1980), la production d'écrit est le fruit d'une suite d'opérations mentales qu'ils nomment la planification, la mise en texte et le retour sur le texte. La planification est la récupération mémorielle d'informations sur le thème de l'écrit et le fait de réfléchir aux informations qu'il va falloir donner et dans quel ordre. Autrement dit, il s'agit d'organiser le texte, de choisir les idées et les moyens de les énoncer. Cette opération est difficile au départ, les enfants ont plus tendance à commencer leur texte sans réfléchir et à le construire au fur à mesure de l'écriture. La mise en texte demande, quant à elle, des connaissances langagières notamment au niveau de la syntaxe et de l'orthographe, qui rejoignent aussi les activités de compréhension en lecture. Enfin, le retour sur le texte demande de relire son texte afin de détecter d'éventuels manques ou erreurs, et il s'agit aussi de prendre en compte le destinataire, va-t-il comprendre ce que je veux dire ?

III-4- Les différents types de textes utilisés

Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006) il existe trois types de textes utilisés en classe selon différents objectifs recherchés :

- ceux initiant au monde de l'écrit, liés à la composante de la culture écrite ;
- ceux travaillant la compréhension, qui posent des problèmes de compréhension à résoudre avec l'enseignant, par exemple le repérage des personnages, de leurs intentions, etc, liés à la composante de la compréhension de textes ;
- ceux constitués de mots à déchiffrer, liés à la composante de lecture de mots. Ces derniers n'ont parfois pas vraiment de sens, puisqu'ils sont constitués de mots simples et déchiffrables selon l'avancée des

élèves, ce qui peut troubler les élèves soucieux de comprendre.

Selon les programmes les élèves devraient être confrontés dès le CP à ces trois types de textes, même s'il faudrait éviter de trop confronter les élèves à des mots non déchiffrables. Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2006), on trouve souvent deux types de textes seulement sur le terrain. Ainsi, soit la culture écrite ou la compréhension sont repoussées à plus tard, soit les textes 100% déchiffrables sont jugés inutiles. Il existe aussi peu de manuels qui combinent les trois types. En pratique, selon le rapport Lire et Écrire (mars 2016), les enseignants font des choix très diversifiés sur ce sujet. En CP, à la dixième semaine, les textes comportent en moyenne 43% de graphèmes déchiffrables, mais ce résultat peut varier de 11% à 76% selon les classes. Les enseignants semblent ainsi ne jamais privilégier les textes 100% déchiffrables, ce qui est contraire aux préconisations ministérielles actuelles, telles que le Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP nous les fait connaître. Mais les écarts sont très importants selon les classes, et les objectifs d'apprentissage de la lecture de texte restent très différents.

Conclusion

Pour conclure, l'apprentissage de la lecture est donc un apprentissage qui se construit et se consolide sur le long terme. On ne peut pas considérer la lecture comme étant acquise à la fin du cycle 2 et encore moins à la fin du CP. C'est pourquoi, après avoir eu un aperçu global de l'état actuel de la recherche à ce sujet, il nous semble pertinent d'étudier la continuité de cet apprentissage sur le cycle 2. Et pour approfondir ce sujet et notre questionnement de départ, nous avons choisi d'étudier l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture au cours du cycle 2. En effet, cette question reste en suspens aussi bien au niveau institutionnel qu'au niveau de la recherche, il nous a donc paru intéressant de pouvoir observer sur nos terrains de stage ce qu'il en est au niveau de la pratique. Les programmes mentionnent bien le fait qu'il faille enseigner l'ensemble des composantes de la lecture dès le début du cycle, et notamment la compréhension, mais la question des dosages de temps au cours du cycle reste en suspens.

Notre questionnement est donc le suivant: ***de quelles manières peut-on équilibrer les différentes composantes de la lecture, dans la continuité de son apprentissage, au cours du cycle 2 ?***

Notre hypothèse de départ est que, au fur à mesure du cycle 2, les activités de compréhension prennent de plus en plus d'importance par rapport à celles d'apprentissage du code et de lecture de mots. En effet, la compréhension en lecture nécessite la maîtrise du code, ce sera donc celui-ci qui sera favorisé avant tout dans les apprentissages des lecteurs débutants de CP. Par la suite, la capacité de décodage commençant à s'ancrer, on pourra favoriser la compréhension. Il est bien sûr nécessaire que les deux soient menés conjointement, quelque soit le niveau des élèves, mais le décodage et la compréhension ne doivent pas pour autant avoir le même poids dans l'enseignement de la lecture tout au long du cycle 2, et c'est pour cela que nous en étudierons les dosages sur le terrain. Nous supposons donc que la place du déchiffrage sera majoritaire au CP et la compréhension minoritaire, et que cela s'inversera au CE2, où la compréhension deviendra plus importante. La place de la culture écrite et de la production écrite devrait aussi, selon nous, accroître en fin de cycle 2, allant elle aussi de pair avec la maîtrise progressive du décodage.

Afin d'essayer d'apporter des réponses à notre problématique et d'étudier le sujet sur notre terrain de stage, nous pourrions établir différentes méthodologies de recueil de données. Il s'agira tout d'abord d'étudier la part de chaque composante dans les apprentissages et donc d'observer et de recenser les différentes activités en lien avec la lecture. Nos stages s'effectuant dans une classe de CP et dans une classe de CE2-CM1, il s'agira d'analyser et de comparer les activités menées entre le début et la fin du cycle, et de mesurer l'évolution possible de l'équilibre des différentes composantes. Nous pourrions aussi effectuer des entretiens avec les enseignants concernant leur vision de cet équilibre et ce qu'ils considèrent comme prioritaires ou non à certains moments du cycle 2.

RECUEIL DE DONNEES

I- Méthodologie de recueil des données

I-1- Justification au regard de la problématique

Notre problématique portant sur l'équilibre des composantes, il s'agit tout d'abord de mesurer la part de temps dans la semaine consacrée à la lecture, et, dans ce temps observé, combien est consacré à chaque composante de la lecture. L'une de nous effectue ces observations dans une classe de CP et l'autre dans une classe de CE2, ce qui nous donne un aperçu du début et de la fin du cycle 2, notre questionnement portant sur l'ensemble du cycle. Nous voulons aussi définir si nous observons un ordre dans l'enseignement de ces différentes composantes. Certaines sont-elles enseignées en priorité, avant les autres? De même, l'observation des séances de lecture dans ces deux classes doit nous permettre de constater l'évolution de l'enseignement des composantes elles-mêmes. Comment sont-elles abordées? Sur quels supports?

Il s'agit aussi pour nous de recueillir l'avis de professionnels à ce sujet. Ont-ils des priorités dans l'enseignement de ces composantes en fonction de leur niveau de classe, de leurs élèves? Également, nous avons pu nous poser la question de la différence d'aide apportée selon le niveau, l'aide ou l'intervention du professeur sera-t-elle la même selon si l'élève est un CP ou un CE2 ?

I-2- Présentation du dispositif d'enquête

I-2-a-Description du terrain d'enquête

Notre terrain d'enquête se compose d'une classe de CP et d'une classe de CE2. La classe de CP se trouve dans une école rurale du nord de la Vendée. Elle est composée de 22 élèves, dont 12 garçons et 10 filles. Un élève est accompagné d'une AESH pour une dyspraxie verbale. Plusieurs autres élèves sont à besoins particuliers, dont cinq pris en charge régulièrement par des membres du RASED car ils présentent des difficultés, notamment en lecture. Un groupe de neuf élèves ayant

besoin de soutien au niveau de l'apprentissage de la lecture a ainsi été constitué par l'enseignante. Ce groupe fait l'objet d'un suivi particulier en lecture, lors d'ateliers deux fois par semaine. Pour quatre d'entre eux, des séances de remédiation ont lieu, notamment en APC.

La classe de CE2, quant à elle, se situe dans le bocage de la Vendée. Il s'agit d'une classe de double niveau CE2-CM1 composé de 23 élèves dont 16 CE2 et 7 CM1. Un élève de CM1 est accompagné d'une AESH. Entre 2 et 7 élèves sont suivis en APC lecture ou mathématiques et plus spécialement la résolution de problème. Deux élèves font partie du dispositif ULIS et ne sont présents que pour certains cours (comme l'activité physique et sportive ou le quart d'heure de lecture par exemple). Certains élèves nécessiteraient une prise en charge du RASED mais ne le sont pas car les parents n'ont pas donné suite à la demande des enseignants.

Pour réaliser notre recueil de données, nous avons choisi de nous placer du côté de la pratique enseignante, la population principalement étudiée sera donc les enseignants de cycle 2. En effet, notre recherche porte sur les choix pédagogiques des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, au regard de ce que proposent les programmes et la recherche. Nous allons donc étudier la pratique de ces deux enseignantes de CP et de CE2. Des productions d'élèves seront aussi analysées mais toujours du point de vue de l'enseignant, afin d'illustrer sa pratique pédagogique.

Notre enquête se déroule sur trois semaines de stage dont deux véritablement efficaces, durant lesquelles les séances de lecture ont été observées, classées et analysées.

1-2-b- Description du dispositif d'enquête

Afin de répondre au mieux à notre question de recherche, il nous faut observer précisément ce qui se passe dans la classe, au niveau de l'apprentissage de la lecture durant la semaine. Pour ce faire, nous avons donc fait le choix d'une observation des pratiques effectives de l'enseignant, une observation non participante, c'est-à-dire sans prendre en compte les séances que nous avons pu mener et les interventions que nous avons pu faire dans la classe. Nous souhaitons recueillir l'avis personnel et l'impression des enseignants à propos des composantes de la lecture dans un second temps, afin de ne pas influencer leur pratique et le

déroulement des séances de lecture observées durant le stage. Nous avons donc informé nos deux MAT que notre mémoire portait sur la lecture sans leur détailler au départ notre questionnement précis. Nous avons ainsi classé nous-mêmes les séances observées par composantes, sans recueillir l'avis de l'enseignante, du moins dans un premier temps. À la fin de nos trois semaines de stage, nous leur avons soumis nos questions afin de recueillir leurs opinions et leurs impressions en tant que professionnelles.

Au niveau des contraintes organisationnelles, nous n'avons réellement effectué notre recueil de données que sur les deux dernières semaines de stage. En effet, lors de la première semaine de stage, notre cadre théorique venait d'être achevé et nous n'avons pas encore mis au point nos méthodes d'observations, ni défini en quoi elles consistent. Concernant les contraintes organisationnelles au sein des lieux de stage, dans la classe de CP, l'observation n'est pas toujours optimale, notamment concernant les ateliers en CP, puisque étant en charge d'un autre atelier nous n'avons pas pu observer les interventions de l'enseignante de manière précise. De même pour les séances à la bibliothèque, la classe de CP étant divisée en deux à cette occasion, l'observation est moins rigoureuse. De plus, l'apprentissage de la lecture peut être observé dans des séances n'étant pas consacrées spécifiquement à la lecture, comme des maths, des sciences, etc, ce qui rend parfois l'analyse et la classification complexes, notamment au CE2. Pour ce qui est des autres contraintes d'observation de la classe de CE2 elles étaient principalement liées au fait que c'est une classe à double niveau. L'observation des diverses activités pouvait alors devenir compliquée, notamment quand une activité était lancée en autonomie pour les CE2 car les élèves pouvaient demander à bénéficier de notre aide pour du vocabulaire ou encore une réexplication des consignes. De même certains élèves nous sollicitaient beaucoup pour les aider dans leurs exercices, ce qui peut rendre l'observation non participante compliquée.

I-3- Présentation de la méthodologie de recueil des données

I-3-a- Rôle des données recueillies

Pour répondre au mieux à notre problématique nous avons donc choisi de

réaliser des observations de séances de lecture, et d'autres moments de lecture, en CP et en CE2, à partir de grilles d'observations précises dont nous allons détailler le contenu par la suite. Nos données principales recueillies à l'aide de ces grilles sont les différents temps consacrés à chacune des composantes de la lecture dans ces deux classes. Ces données vont nous permettre de quantifier l'équilibre des composantes en CP et en CE2 et de les comparer. Il s'agit de constater lesquelles ont le plus d'importance au début du cycle et à la fin du cycle et de confirmer ou non nos hypothèses de départ.

Par ailleurs, les grilles d'observation vont nous permettre de recueillir des données supplémentaires sur le déroulement de ces séances, leurs supports et leurs objectifs. Ces données secondaires vont nous permettre de détailler l'enseignement des composantes. Quelles sont les finalités de chacune de ces composantes au CP et au CE2, comment évoluent-elles au fur à mesure du cycle?

Dans un second temps, nous avons aussi choisi de soumettre un questionnaire à nos deux MAT, ainsi qu'à une enseignante de CE1, notre problématique portant sur l'ensemble du cycle 2. Ce questionnaire doit nous permettre de recueillir le point de vue de ces trois enseignantes de cycle 2 sur l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture. Après avoir observé leur pratique sur un temps très court, cela va nous permettre de comprendre comment cet équilibre se joue, selon elles, sur l'année entière. En effet, l'équilibre des composantes varie aussi au fur à mesure de l'année. Il s'agit également de prendre en compte les variations qui peuvent avoir lieu sur l'équilibre des composantes en fonction du groupe classe et des besoins des élèves. Grâce à ce questionnaire nous allons avoir un aperçu plus global sur leur enseignement des différentes composantes. De plus, il s'agit évidemment de comparer leurs dires avec leur pratique, sauf concernant l'enseignante de CE1 pour qui nous n'avons que les réponses au questionnaire et pas d'observations dans sa classe.

1-3-b- Description des données recueillies

Pour la première partie du recueil de données consacrée à l'observation de la pratique enseignante, nous avons donc réalisé des grilles d'observations pour classer et décrire les séances de lecture auxquelles nous avons assisté.

Tout d'abord, à partir d'une grille d'observation générale, nous avons classé chaque séance selon son appartenance à une composante, soit la lecture de mots, l'écriture de mots, la production de textes, la culture écrite, la compréhension de phrases ou la compréhension de textes, en nous appuyant sur le modèle de R. Goigoux étudié dans notre cadre théorique. Une même séance peut parfois proposer plusieurs composantes. Dans cette même grille, nous avons relevé le temps consacré à chacune de cette séance, ce qui nous a permis de réaliser ensuite un total de temps pour chaque composante. Nous avons également pris note des différents supports utilisés dans chacune de ces séances observées, du type d'activités et aussi des interventions ou aides apportées par l'enseignante. Pour chaque composante, nous avons aussi recensé les objectifs principaux qui ressortent de ces séances. Ces objectifs sont définis par nous-mêmes et émanent de nos observations, ils n'ont pas toujours été émis par l'enseignante mais se basent sur les consignes données aux élèves.

Pour affiner nos constatations, à la suite de cette grille d'observation générale de toutes les séances de lecture, nous avons construit plusieurs grilles d'observation plus précises. Nous avons chacune rempli six grilles d'observation en plus, une pour chaque composante. Ces grilles permettent d'observer plus en détail les séances de lecture spécifiquement consacrées à la lecture de mots, à la compréhension de phrases ou à une autre composante. Il s'agit toujours de relever le temps qui y est consacré, le type d'activité, l'objectif et les supports mais aussi son déroulement détaillé et ses modalités. De même, ces grilles nous permettent de mieux détailler les interventions des enseignantes pour chaque séance, et notamment les consignes qu'elles donnent aux élèves.

Pour accompagner et appuyer ces données, nous avons également recueilli les emplois du temps des deux enseignantes, des documents de progression, des cahiers journaux, des supports donnés aux élèves et des productions d'élèves, notamment des productions d'écrits.

Pour la seconde partie, qui concerne le recueil de l'avis des enseignantes, nous avons réalisé un questionnaire sur l'équilibre des composantes de la lecture. Ce questionnaire est composé d'une introduction évoquant brièvement notre question de recherche et définissant les six composantes de l'apprentissage de la lecture de Roland Goigoux, puis de treize questions.

Les premières interrogations portent sur leur avis général à propos de l'équilibre de ces composantes. Nous leur demandons ainsi à laquelle de ces composantes elles estiment consacrer le plus de temps, et à laquelle elles estiment consacrer le moins de temps. Nous les interrogeons sur celles qui leur paraissent prioritaires pour leur niveau de classe, mais aussi pour leur classe actuelle : cet équilibre évolue-t-il selon les années, classes et niveaux des élèves? De même, nous leur demandons si une différenciation est établie entre les élèves au niveau de cet équilibre, si certains élèves passent plus de temps sur une composante que d'autres, par exemple est-ce que certains passent plus de temps en lecture de mots et d'autres en compréhension?

Il s'agit ensuite de recueillir le temps que chaque enseignante, de CP, de CE1 et de CE2, estime consacrer à certaines composantes, par semaine. Nous leur demandons une approximation de temps consacré aux composantes qui nous paraissent les plus facilement quantifiables. La lecture de mots étant omniprésente au CP et l'écriture étant présente dans de très nombreuses activités, nous concentrons nos questions sur la compréhension et la culture écrite. Il s'agit bien sûr d'une estimation parcellaire de temps puisque nous avons conscience que cela évolue selon les semaines, les périodes et le moment de l'année.

Nous nous intéressons par la suite à leur façon d'enseigner chacune des composantes. Quels outils sont utilisés pour enseigner la compréhension, est-elle enseignée sur les mêmes supports que ceux utilisés pour le décodage (lecture et écriture de mots)? Quels textes sont utilisés pour familiariser les élèves à la culture écrite? La production d'écrits est-elle importante dans l'apprentissage de la lecture? Plus spécifiquement pour l'enseignante de CP, nous demandons si une méthode ou un manuel spécifique est utilisé pour enseigner le déchiffrage (apprentissage du code et des correspondances graphèmes-phonèmes). Quant à l'enseignante de CE2, enseigne-t-elle encore le déchiffrage?

Pour finir, nous posons la question de l'ordre d'enseignement de ces composantes. Considèrent-elles que l'on puisse les enseigner toutes en même temps dès le CP, où y a-t-il un ordre? Dans ce cas, quel ordre : l'apprentissage du code avant la compréhension, l'apprentissage du code avant la familiarisation à la culture écrite, ou l'apprentissage du code avant la production écrite?

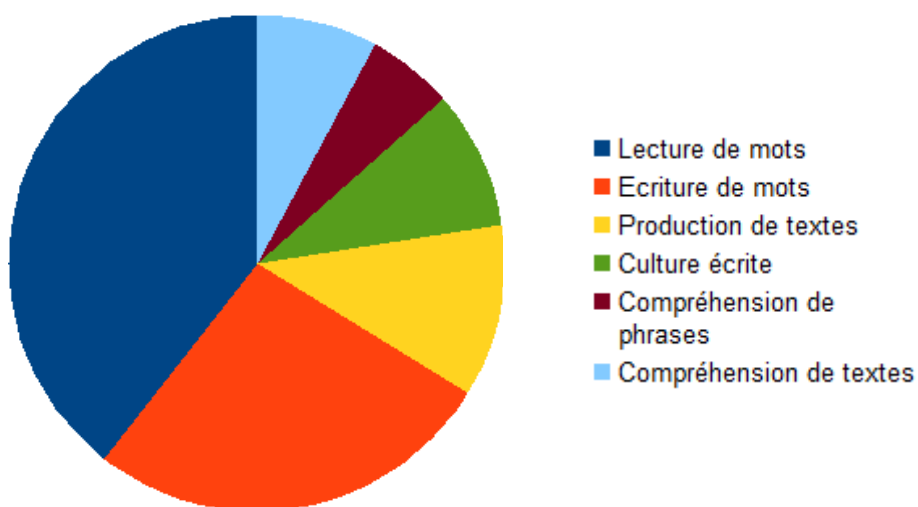
II- Analyse des données

II-1- Présentation des résultats

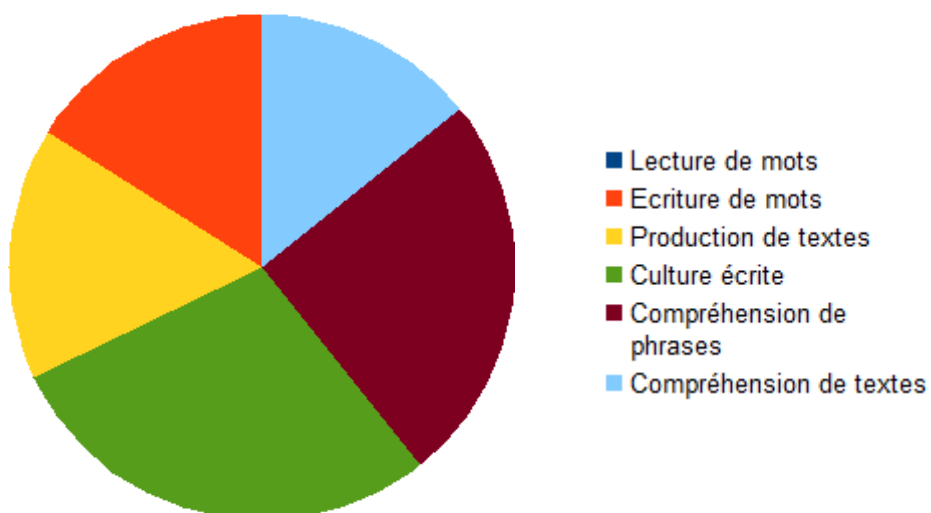
II-1-1- L'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture

II-1-1-a- Comparaisons globales des temps de lecture observées en CP et en CE2 (diagrammes)

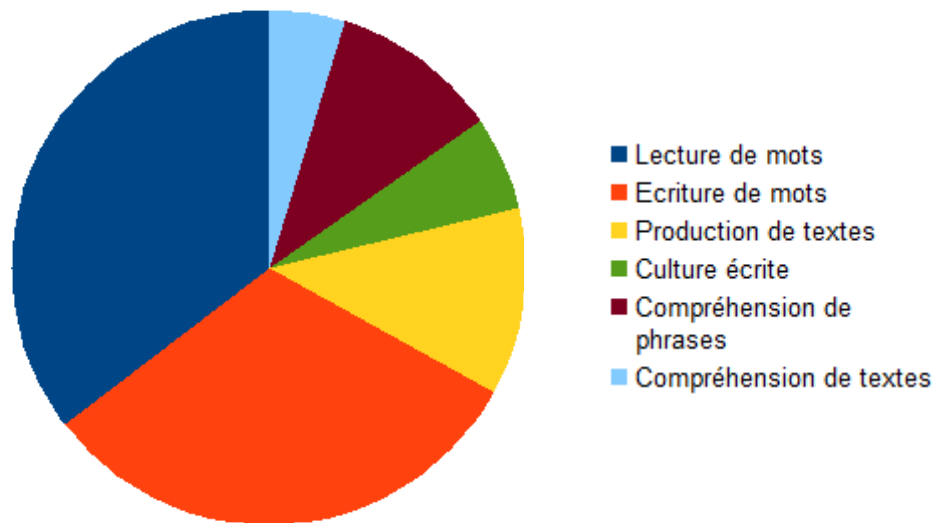
La proportion des composantes de l'apprentissage de la lecture en CP durant la première semaine d'observation



La proportion des composantes de l'apprentissage de la lecture en CE2 durant la première semaine d'observation



La proportion des composantes de l'apprentissage de la lecture en CP durant la seconde semaine d'observation



La proportion des composantes de l'apprentissage de la lecture en CE2 durant la seconde semaine d'observation.

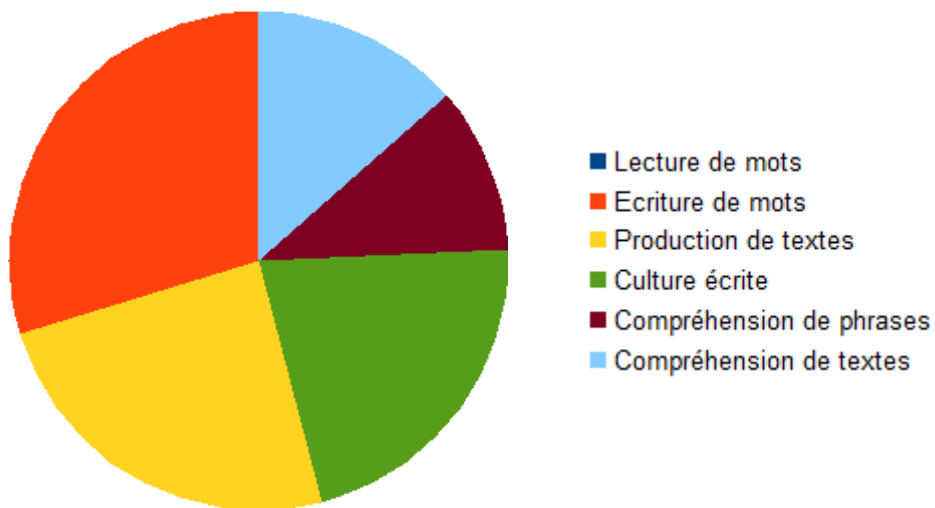
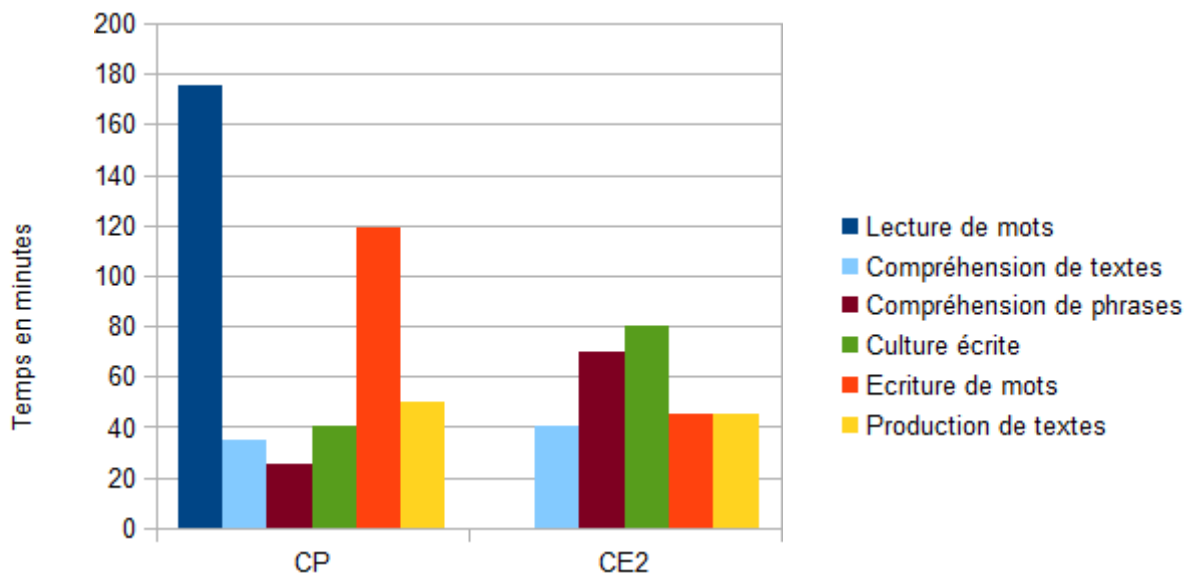
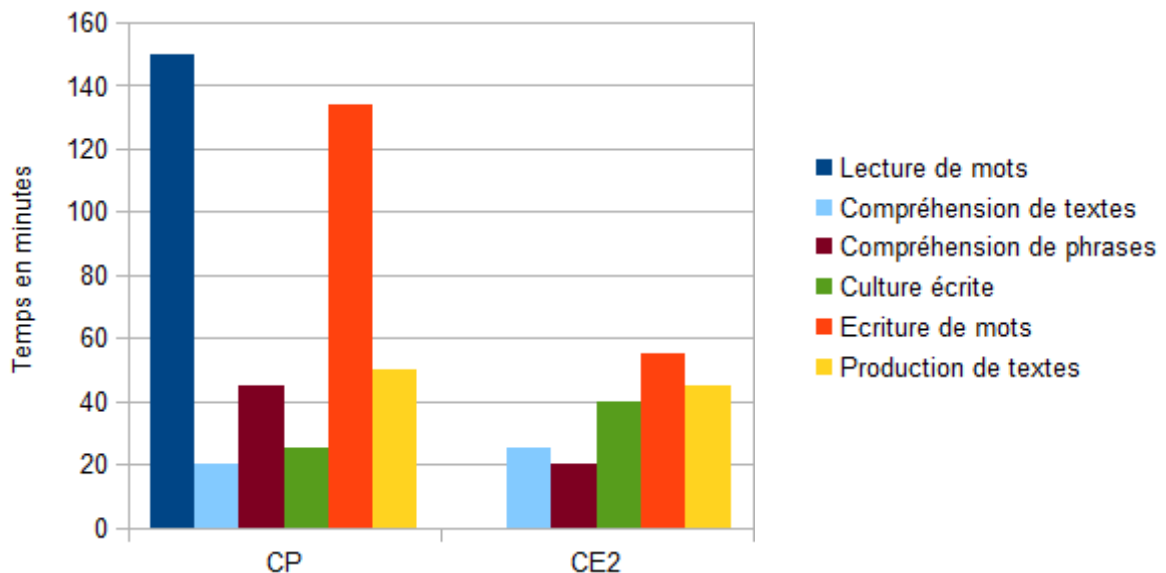


Diagramme comparant les temps (en minutes) consacrés à chaque composante en CP et en CE2, durant la première semaine observée



Total : 444 minutes soit 7h24 en CP ; 230 minutes soit 3h50 en CE2

Diagramme comparant les temps (en minutes) consacrés à chaque composante en CP et en CE2, durant la seconde semaine observée



Total : 424 minutes soit 7h04 en CP ; 190 minutes soit 3h10 en CE2

II-1-1-b- Les composantes dominantes selon le niveau de classe

D'après nos observations, la lecture de mots et l'écriture de mots sont les composantes les plus importantes au CP, en ce qui concerne le temps. Durant la première semaine d'observation, presque 3 heures ont été consacrées à la lecture de mots, sur un total de 7 heures et 24 minutes de séances d'apprentissage de la lecture; et durant la seconde semaine, nous avons constaté 2 heures et demie de lecture de mots sur un total de 7 heures et 4 minutes. Quant à l'écriture de mots, elle représente 2 heures et 19 minutes pour la première semaine et 2 heures 49 minutes pour la seconde (annexes II-1 et 2). Ces deux composantes représentent ainsi les deux tiers des séances de lecture au CP. Selon l'enseignante de CP, l'équilibre des composantes varie au fur à mesure de l'année, mais ce qui domine au début du CP est le déchiffrage et l'encodage, *“Notamment, lors des 2 premières périodes, le versant phonologique / déchiffrage et encodage occupe une place prégnante”* (annexe V-1). Le déchiffrage et l'encodage correspondent à la lecture de mots et l'écriture de mots, ce qui confirme donc nos constatations. Par ailleurs, lorsque nous lui posons la question des composantes qui lui paraissent les plus importantes pour son niveau de classe, elle déclare *“Je pense que toutes les catégories participent de la maîtrise de la littératie et qu'aucune hiérarchisation n'est envisageable”*(annexe V-1).

Selon les déclarations de l'enseignante de CE1, la composante à laquelle elle consacre le plus de temps est la compréhension de phrases (annexe V-3), notamment avec les consignes écrites qui sont données aux élèves dans toutes les matières quotidiennement. Elle met aussi en œuvre des séances spécialement dédiées à la compréhension de phrases et de textes, qui représentent une durée totale de 2 heures et 35 minutes par semaine. Nous pouvons donc en déduire que les deux composantes dominantes pour sa classe de CE1 sont la compréhension de phrases et la compréhension de textes. Par ailleurs elle déclare qu'en *“début de CE1, le déchiffrage et la compréhension me semblent être les composantes les plus importantes à travailler.”* (annexe V-3).

Au CE2, d'après nos observations, les composantes majoritaires varient selon les semaines. La première semaine, ce sont la culture écrite, avec 1 heure et 20 minutes, et la compréhension de phrases, avec 1 heure et 10 minutes, qui ont une part de temps plus importante, sur un total de 3 heures et 30 minutes consacrées à

la lecture (annexe IV-1). Pour la deuxième semaine, trois composantes ressortent, avec un temps presque similaire qui est consacré à chacune : l'écriture de mots avec 55 minutes, la production de textes avec 45 minutes et la culture écrite, 40 minutes, sur un total de 2 heures et 50 minutes (annexe IV-2). Ainsi, les composantes que l'enseignante de CE2 considère comme étant les plus importantes pour son niveau de classe sont la culture écrite et la compréhension de phrases et de textes (annexe V-2), ce qui correspond à nos observations.

II-1-1-c-Les composantes minoritaires selon le niveau de classe

Après nous être intéressées aux composantes dominantes, il s'agit de constater lesquelles sont minoritaires.

Dans la classe de CP étudiée, c'est la compréhension qui semble prendre le moins de temps. Ainsi, durant la première semaine observée, c'est la compréhension de phrases qui est minoritaire, avec 25 minutes qui lui sont consacrées (annexe II-1). Pour la deuxième semaine, c'est la compréhension de textes, avec 20 minutes (annexe II-2). Selon l'enseignante, l'enseignement de la compréhension (comprenant la compréhension de phrases et de textes) "*peut varier de 30 minutes à 1h30 par semaine selon les moments de l'année ou les besoins des élèves*" (annexe V-1).

Au CE1, d'après les réponses de l'enseignante, c'est la production de texte qui prend le moins de temps dans la journée (annexe V-3).

Quant au CE2, c'est la lecture de mots qui y est minoritaire. Sur les deux semaines, aucune activité de lecture de mots n'a été observée (IV-1 et 2). D'après l'enseignante, le déchiffrage (lecture et écriture de mots) est désormais de la révision, et concerne la composante de l'écriture de mots "*nous révisons l'écriture de certains sons pour faire ensuite des dictées de mots*" (annexe V-2). Par ailleurs, la composante à laquelle elle pense consacrer le moins de temps, comme l'enseignante de CE1, est la production de textes, "*j'essaie de trouver un équilibre entre ces différentes composantes (c'est difficile de quantifier ; c'est transversal car cela touche toutes les disciplines). C'est probablement à la production de textes que je consacre le moins de temps*".

II-1-1-d-Les variations de cet équilibre et la différenciation du point de vue des enseignantes

Selon l'enseignante de CP, l'équilibre des composantes varie au fur à mesure de l'année, pour elle les composantes sont *“toutes mobilisées à tout moment de l'année, le volume horaire en est cependant variable . Notamment, lors des 2 premières périodes, le versant phonologique / déchiffrage et encodage occupe une place prégnante. En fin d'année période 5 , la production de textes et l'écriture orthographique des mots sont accentuées”* (annexe V-1). De plus, d'après l'enseignante de CE1, l'équilibre des composantes varie aussi selon les années, en fonction du groupe classe et de ses besoins, *“Je travaille différemment chaque année en fonction du niveau de mes élèves”* (annexe V-3).

Ainsi, les trois enseignantes questionnées ont donné les composantes de l'apprentissage de la lecture qui leur paraissent prioritaires pour leur classe et leurs élèves actuels. Pour l'enseignante de CP, *“La grande hétérogénéité de ce groupe classe nécessite une grande vigilance sur la lecture de mots (déchiffrage) et l'écriture de mots”* (annexe V-1). L'enseignante de CE1 a choisi de mettre l'accent sur les composantes extérieures au déchiffrage (lecture et écriture de mots), car tous ses élèves maîtrisent le code, *“Cette année, tous les élèves de ma classe de CE1 sont lecteurs. Je me consacre donc surtout à la compréhension de textes et à la production d'écrits. La culture écrite tient également une place essentielle dans ma classe”* (annexe V-3). Même chose pour l'enseignante de CE2 qui déclare *“Toutes me semblent prioritaires sauf la lecture de mots (déchiffrage)”* (annexe V-2).

De même, nous les avons interrogées sur la différenciation qui pouvait être mise en place entre les élèves d'un même niveau, concernant l'enseignement des différentes composantes. Selon l'enseignante de CP, chaque activité de lecture nécessite une différenciation, *“les adaptations des supports, la force de l'étayage varient ainsi selon les besoins des élèves”* (annexe V-1). D'après nos observations, elle met ainsi en place des différenciations de supports, par exemple certains ont une ligne de terre colorée en graphisme. Elle utilise aussi le numérique, comme l'application Lalilo, qui permet de créer un parcours individuel en lecture pour chacun des élèves, avec des questions qui s'adaptent au niveau de l'élève et ciblent ses difficultés (II-3). Certains élèves ont aussi un temps plus long pour lire les gammes de mots, notamment lors des ateliers (II-3). Les élèves sont alors divisés en deux

groupes, l'un étant à l'aise en lecture et l'autre moins, les activités sont différenciées. L'enseignante de CE1, quant à elle, met en place une différenciation sur certaines composantes précises : la lecture de mots, la compréhension et la production de textes ; *“Mes élèves n'ont pas tous les mêmes textes à lire : la longueur varie en fonction de leur niveau, certains ont un texte dont les mots sont découpés en syllabes (une couleur différente pour chaque syllabe). Les questions de compréhension ne sont pas les mêmes pour tous les élèves : le niveau de difficulté varie ainsi que la production d'écrits (certains doivent écrire une réponse complète et composer une ou plusieurs phrases correctes tandis que d'autres ont un texte à trous à compléter pour formuler leur réponse)”* (annexe V-3). L'enseignante de CE2 n'a pas souhaité répondre à cette question et nous n'avons pas observé de différenciation au CE2.

II-1-1-e-La question de l'ordre d'enseignement des composantes

Pour les trois enseignantes interrogées, il n'y a pas d'ordre dans l'enseignement des composantes, elles peuvent toutes être enseignées dès le CP. Pour l'enseignante de CP, il s'agit de varier *“ le volume alloué selon les moments de l'année et les besoins du groupe / des individus”* (annexe V-1) ; l'enseignante de CE2 rejoint cette idée *“certaines composantes nécessiteront plus de temps en début de cycle comme le déchiffrage au début du cycle 2”* (annexe V-2). Pour elle, il s'agit aussi de varier les modalités, *“ Je pense que l'on peut enseigner toutes ces composantes en même temps en adaptant les modalités au niveau : exemple pour la production de textes : dictée à l'adulte au CP “.*

Faut-il enseigner l'apprentissage du code avant la compréhension ? Pour l'enseignante de CP, non car *“chaque composante participe à la maîtrise de la littératie”* (annexe V-1). L'enseignante de CE1 considère que l'apprentissage de la compréhension s'effectue même avant celui du code, avec la compréhension orale qui se travaille dès la maternelle. De plus, selon elle, la compréhension suit les avancées en lecture *“la compréhension de ce que l'élève lit se fera par étapes : compréhension de mots, de phrases puis de textes de plus en plus longs”* (annexe V-3). Quant à l'enseignante de CE2, elle pense que *“l'on ne peut pas dissocier apprentissage du code et compréhension (même si cela nécessite des temps spécifiques d'apprentissage dans la semaine). Les élèves doivent prendre*

conscience que la lecture n'est pas simplement une activité (ou un geste) mécanique où l'élève peut rester passif, mais que c'est aussi un moment où il doit être acteur de sa compréhension. Il doit réaliser que lire, c'est aussi comprendre, c'est-à-dire activer des mécanismes, des procédures pour accéder à la compréhension. Cela ne peut se faire que si l'élève est actif lors de sa lecture" (annexe V-2).

Doit-on enseigner l'apprentissage du code avant de familiariser les élèves à la culture écrite? Selon l'enseignante de CP, *"chaque composante participe à la maîtrise de la littérature, le code en est un des outils et la culture écrite un contexte et une fin pour le sujet lecteur"* (annexe V-1). Pour l'enseignante de CE1, comme la compréhension, cette familiarisation à la culture écrite s'effectue dès la maternelle, avant d'entrer dans la lecture, car elle *"doit donner aux élèves l'envie d'apprendre à lire"* (annexe V-3). Enfin, pour l'enseignante de CE2, cette familiarisation à la culture écrite est évolutive et progressive au fur à mesure du cycle 2, *"la familiarisation à la culture écrite s'étoffera au fur et à mesure qu'on avancera dans le cycle"* (annexe V-2).

Pour finir, doit-on enseigner l'apprentissage du code avant la production de textes? Pour ces trois enseignantes, la production d'écrits doit être un outil à l'apprentissage de la lecture, elle doit donc être enseignée en parallèle. Pour l'enseignante de CP, *"oser écrire inscrit l'élève dans une dynamique de sujet lecteur / écrivain"* (annexe V-1). Selon l'enseignante de CE1, la production d'écrits évolue au fur à mesure des progrès en lecture, *"au début, la production d'écrits se limite à l'encodage de syllabes puis de mots et enfin de textes"* (annexe V-3), de même pour l'enseignante de CE2 qui prend l'exemple de la dictée à l'adulte au CP (annexe V-2).

II-1-2- L'enseignement des composantes de l'apprentissage de la lecture

II-1-2-a- Les supports et outils

Nous nous sommes aussi intéressées aux supports et outils utilisés pour chacune des composantes. Nous avons tout d'abord demandé à l'enseignante de CP si elle utilisait une méthode spécifique pour enseigner la maîtrise du code à ses élèves, *"Je n'utilise pas de manuel de lecture à ce jour malgré les préconisations*

ministérielles. Cependant , je construis les supports et tempos conformément à la recherche en didactique de la lecture. Je choisis de multiplier les voies d'entrée dans la lecture : kinesthésiques, visuelles, auditives pour répondre aux besoins des élèves” (annexe V-1). En effet, d'après nos observations, la découverte d'un nouveau phonème dans la classe passe par une suite de rituels où les élèves décrivent ce qui se passe dans leur corps (bouche, gorge, nez) lorsqu'il prononce ce son (III-3). L'enseignante y associe ensuite un geste, par exemple le “on” est associé au geste de la main formant un rond près du nez. Ils dessinent ensuite plusieurs fois le nouveau graphème avec le doigt, etc. L'enseignante combine plusieurs méthodes, ainsi les alphas sont aussi affichés dans la classe et peuvent être utilisés pour un élève en difficulté.

Concernant l'apprentissage de la culture écrite, l'enseignante de CP utilise *“des outils personnels et des séries d'albums (À l'école des albums Retz/ la sélection des incos de l'année en cours)”* (annexe V-1). Dans ce que nous avons pu observer, la familiarisation à la culture écrite passe par des lectures offertes, comme une Fable de la Fontaine revisitée, mais aussi par la fréquentation de la bibliothèque de l'école, avec un choix de livres qui est laissé aux élèves. L'enseignante de CE1 a un fonctionnement similaire *“Je lis une histoire à mes élèves chaque soir : cela peut être un album de jeunesse ou un petit roman. Deux fois par semaine, après la pause méridienne, mes élèves ont un quart d'heure de lecture au cours duquel ils peuvent lire le livre de leur choix (livre de la classe, de la bibliothèque ou de la maison)”* (annexe V-3). Au CE2, l'enseignante utilise des outils très variés et des textes de diverses natures et genres, comme les textes de «La Grammaire au Jour au le Jour» (F Picot-Nathan), des poésies, des fables, des saynètes, des textes documentaires, ainsi que de la “lecture suivie” (annexe V-2). Les élèves n'utilisent pas non plus de manuel pour travailler la lecture en général. L'enseignante a cependant déclaré qu'elle pensait s'intéresser plus sérieusement au manuel “lectorino & lectorinette” de R. Goigoux et S. Cèbe par exemple. De plus, tous les jours de la semaine, après la pause méridienne, les élèves de CE2 ont un temps libre de 15 minutes où ils peuvent lire et choisir leur support (bande-dessinée, roman, documentaire...). Bien qu'il puisse s'agir d'un temps de lecture, nous ne l'avons pas comptabilisé dans nos données car il s'agit d'un temps où les élèves ne sont pas encadrés par l'enseignante et sont libres de leurs activités. Il est tout de même intéressant de le

mentionner ici pour montrer que d'autres supports de lecture sont accessibles aux élèves. De même, parfois, les élèves de CE2 vont à la bibliothèque afin de choisir un livre et peuvent aussi entendre la lecture d'un livre.

Enfin, pour la compréhension, l'enseignante de CP utilise *“des devinettes, les outils de la Cigale, Narramus et Auditor / Auditrice ainsi que les gammes de phrases de la classe”* (annexe V-1). Nous avons pu observer son utilisation des gammes de phrases, qui a lieu toutes les semaines, elle pose des questions de compréhension aux élèves à partir de ces phrases (II-7). Au CE1, l'enseignante utilise des supports variés et notamment les consignes écrites ; *“ J'utilise tous les types d'écrits pour travailler la compréhension : album de jeunesse, texte documentaire, lettre, recette, conte, fiche technique, énoncé de problèmes mathématiques”* (annexe V-3). Quant à l'enseignante de CE2, elle utilise les supports *« Je lis, je comprends »*, et *« Lector, Lectrix »* (V-2). De manière plus générale, nous leur avons aussi demandé si elles utilisaient les mêmes supports pour travailler le décodage (lecture de mots) et la compréhension. Pour l'enseignante de CP *“Outre les gammes de phrases, ce ne sont pas les mêmes outils”* (annexe V-1). En CE1 et en CE2, les enseignantes n'utilisent pas les mêmes supports. L'enseignante de CE1 déclare *“Pour la compréhension, je travaille sur tout type d'écrits alors que pour le décodage, je travaille sur des fiches spécifiques. Chaque semaine, je revois un son ce qui donne lieu à un travail de décodage de syllabes et de mots”* (annexe V-3). Pour ce qui est de la classe de CE2, il n'y a plus de lecture de mots et donc, pour la compréhension, l'enseignante s'appuie sur des photocopiés ou sur des documents projetés au tableau qui ne sont pas utilisés pour le déchiffrement mais plutôt liés, en plus de la compréhension, à la composante de la culture écrite (IV-3, 5, 6 et 7).

Comme nous avons pu le constater précédemment, des adaptations de supports sont aussi mises en place selon les niveaux des élèves. Nous avons déjà évoqué l'application Lalilo en CP, ainsi que la ligne de terre colorée en graphisme (II-3 et 4). De même pour l'enseignante de CE1 qui ne donne pas les mêmes textes à lire à ses élèves selon leurs niveaux en lecture, certains ayant des textes plus ou moins longs et d'autres des syllabes colorées (annexe V-3). Elle donne aussi des supports différents en production de textes, avec des réponses sous la forme de phrases rédigées ou de mots simples, *“certains doivent écrire une réponse complète*

et composer une ou plusieurs phrases correctes tandis que d'autres ont un texte à trous à compléter pour formuler leur réponse".

II-1-2-b-Aides et interventions des enseignantes

En plus des supports utilisés, nous avons pu observer les aides et interventions apportées par les enseignantes dans l'apprentissage de chaque composante.

Pour l'écriture de mots et la production de textes, elles interviennent surtout sur l'orthographe. Au CP, l'enseignante les renvoie aux affichages quand ils ne se souviennent plus comment coder un son (II-3 et 4). Elle précise les lettres muettes de certains mots et les explique en lien avec la famille de mots, par exemple pour le mot *renard*, elle demande « qui est la femelle du renard ? » Pour la dictée de mots, elle apporte aussi des informations sur le mot étudié, par exemple "maison" le s "chante" [z] car il est entouré de deux voyelles. En CE2, pour la production de textes, on observe aussi une aide de l'enseignante sur les tournures de phrases et la syntaxe, et aussi pour trouver des synonymes ou des adjectifs (IV-4).

Pour la compréhension, il s'agit d'orienter la réflexion des élèves sans leur donner la réponse, avec des questions sur les personnages, le lieu, le moment d'un texte. Par exemple, en CP pour la "devinette du jour" elle demande aux élèves quels sont les indices qui leur ont permis de trouver la réponse (II-8). De même, concernant les gammes de phrases (II-7), pour s'assurer de leur compréhension, l'enseignante leur demande de raconter ce qui se passe et leur pose des questions supplémentaires: qui, où, quand ? C'est aussi ce qu'on observe en CE2, des questions aidant à la compréhension sont posées aux élèves (IV-6 et 7). Par exemple, lors d'un travail sur une courte compréhension de texte, les élèves ont donné une réponse sur ce que pouvait être le "Queen Elizabeth" : un bateau. L'enseignante leur a alors demandé comment ils avaient trouvé cette réponse, les élèves ont ainsi donné les mots du texte leur servant d'indices et les ayant menés sur cette piste.

Concernant la culture écrite, nous n'avons pas observé d'interventions particulières en CP, l'enseignante leur lit un texte ou les laisse lire seuls. Ils donnent ensuite leur avis et résument l'histoire sans intervention de l'enseignante (II-6). Au CE2, l'enseignante intervient notamment quand il s'agit de textes qui peuvent être

difficiles à appréhender au niveau de la construction (dialogues, vers) comme des poésies, des fables, etc (IV-5). Mais aussi sur des documents plus spécifiques, comme un tableau d'horaire de bus, où l'enseignante aide les élèves à comprendre la mise en page et le sens de lecture, ce qui rejoint l'apprentissage de la compréhension.

Nous avons aussi pu constater, notamment de la part de l'enseignante de CP en lecture de mots, beaucoup d'observations des élèves en lecture, sans intervention de l'enseignante, afin de cibler leurs difficultés.

II-1-2-c-Le rôle de la production de textes

Enfin, nous avons interrogé ces trois enseignantes de cycle 2 sur l'importance de la production de textes. Quel rôle joue selon elles cette composante dans l'apprentissage de la lecture ? Et comment l'utilisent t-elles dans leur enseignement de la lecture ?

Selon l'enseignante de CP "*L'inter-dépendance lire/écrire n'est plus à prouver désormais. La production d'écrits engage l'élève dans un oser écrire en plus des compétences liées à la mise en texte. De plus , les élèves sont amenés à lire leur texte à voix haute , celui-ci devient alors support de lecture. La lecture de textes de plusieurs élèves amènent les élèves à des réflexions sur les points communs (intertextualité) entre ces dits textes, ainsi les productions deviennent des supports d'apprentissage, constitutifs d'un bagage culturel commun*" (annexe V-1). D'après nos observations dans cette classe de CP, la production de texte est la troisième composante la plus importante en termes de temps, avec 50 minutes (II-1 et 2) qui lui sont consacrées par semaine, pour les deux semaines observées, ce qui corrobore les propos de l'enseignante. Les activités proposées sont des écrits d'imagination ou des formulations d'hypothèses très courts, adaptés au niveau des élèves en début de cycle, dont l'objectif principal est d'écrire une ou deux phrases correctes (II-5).

Pour l'enseignante de CE1 "*La production d'écrits me semble importante dans l'apprentissage de la lecture. L'encodage et le décodage sont liés : l'élève doit maîtriser les différents phonèmes et graphèmes pour lire et écrire*" (annexe V-3). Elle considère cette composante comme l'une de celles prioritaires pour sa classe

actuelle, le déchiffrage n'étant plus une priorité, *“tous les élèves de ma classe de CE1 sont lecteurs. Je me consacre donc surtout à la compréhension de textes et à la production d'écrits”*. Cependant au niveau du temps qui y est consacré, *“La production de textes est la composante qui prend le moins de temps dans la journée”*.

Au CE2, l'enseignante n'a pas donné de réponses à la question de l'importance de la production d'écrits. D'après nos observations, 45 minutes y sont consacrées par semaine (VI-1,2 et 4), ce qui, pour la deuxième semaine, en fait la deuxième composante la plus importante, après l'écriture de mots. L'enseignante déclare cependant que *“C'est probablement à la production de textes que je consacre le moins de temps”* (V-2). Nous avons donc ici une contradiction entre les dires de l'enseignante et sa pratique observée, contradiction sur laquelle nous reviendrons par la suite.

II-2- Traitement et interprétation des résultats

II-2-1- Les évolutions temporelles de l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture au cours du cycle : vérification de nos hypothèses

II-2-1-a-Un temps global consacré à la lecture qui évolue au cours du cycle

Tout d'abord, avant de comparer les temps consacrés à chaque composante, nous pouvons constater que le temps global passé en lecture évolue selon les niveaux de classe, au cycle 2.

Ainsi en CP, plus de 7 heures sont consacrées à la lecture chaque semaine, tandis qu'au CE2, entre 3 et 4 heures y sont consacrées, soit moitié moins de temps. L'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture au CE2 est aussi plus variable. En effet, les deux semaines observées sont complètement différentes au niveau de l'équilibre des composantes; les composantes majoritaires et minoritaires

ne sont pas les mêmes, sauf pour la lecture de mots qui disparaît totalement. L'enseignante de CE2 souligne d'ailleurs qu'il est "*difficile de quantifier*" le temps consacré à chaque composante car il est très variable selon les semaines (V-2). Le temps de lecture au CP paraît plus régulier avec des temps précis et constants consacrés à chaque composante par semaine.

De plus, au CE2, le code étant maîtrisé, la lecture est utilisée dans toutes les matières, mais les activités spécifiquement dédiées à la lecture sont plus épisodiques, tandis qu'au CP des séances spécifiques sont dédiées à la lecture tous les jours et représentent d'ailleurs une grande part de la journée. En effet, au CP l'apprentissage du code demande énormément de temps, temps qui diminue par la suite progressivement au cours du cycle, au fur à mesure que l'automatisation du code se construit. De manière générale, le temps consacré à l'apprentissage du code diminue donc au fur à mesure du cycle 2, comme nous l'avons supposé. Mais l'apprentissage des autres composantes (compréhension, culture écrite, production de textes) ne prend pas autant de temps dans la suite du cycle que le décodage et l'encodage prennent de temps au CP. Le temps entier consacré à l'apprentissage de la lecture diminue donc au cours du cycle, même si, comme nous l'avons dit, la lecture est utilisée de manière plus variée et diffuse dans toutes les matières au CE2. Ainsi, il est important pour la suite de notre réflexion de faire une distinction entre le temps réel consacré à chaque composante, et la proportion de cette composante par rapport au temps global consacré à la lecture, temps qui n'est pas du tout le même pour le CP et le CE2 (II-1 et 2; IV-1 et 2).

II-2-1-b-Une inversion de l'équilibre des composantes entre le CP et le CE2 ?

Par la suite, nous avons émis l'hypothèse d'une inversion de l'équilibre des composantes entre le CP et le CE2, en supposant que le déchiffrage, comprenant la lecture et l'écriture de mots, serait majoritaire au CP et minoritaire en CE2. De même, nous avons supposé que la compréhension serait minoritaires au CP et deviendrait majoritaire au CE2.

Comme nous l'avons dit précédemment, le déchiffrage diminue en effet au cours du cycle. L'inversion de l'équilibre des composantes se vérifie ainsi pour la

composante de la lecture de mots. Cette dernière, qui est la composante largement dominante au CP (entre 2 heures 30 et 3 heures lui sont dédiées par semaine) (II-1 et 2) devient minoritaire au CE2 (IV-1 et 2); nous n'avons d'ailleurs pas observé du tout de lecture de mots en CE2. Cependant, nous avons inclus dans notre hypothèse la composante de l'écriture de mots, qui forme, avec la lecture de mots, l'apprentissage du code. Faisant donc partie du déchiffrement, il s'agit de la deuxième composante la plus importante au CP, comme nous l'avions supposé, et le temps qui lui est consacré au CE2 diminue fortement (pour la première semaine observée, il passe de 2 heures au CP à 45 minutes au CE2 et l'écart est à peu près similaire pour la seconde semaine) (II-4 ; IV-3). Mais l'écriture de mots reste une composante importante au CE2, contrairement à la lecture de mots. Elle est même la composante majoritaire lors de notre deuxième semaine d'observation, avec presque une heure lui étant consacrée durant la semaine (IV-3). Notre hypothèse est donc exacte en grande partie, sauf pour la composante de l'écriture de mots.

Nous avons aussi émis l'hypothèse que les composantes majoritaires au CE2, et particulièrement la compréhension, seraient celles minoritaires au CP. Nous constatons en effet une augmentation du temps dédié à la compréhension de phrases au CE2, mais seulement lors de la première semaine d'observation, où 1 heure 10 y est ainsi consacrée au CE2 (IV-6) contre 25 minutes au CP (II-7). En revanche, pour cette même semaine, la compréhension de textes représente environ le même temps au CP et au CE2, avec respectivement 35 et 40 minutes (II-8 ; IV-7). La compréhension est donc bien minoritaire parmi toutes les composantes au CP, d'un point de vue proportionnel, mais le temps lui étant dédié est presque équivalent entre le CP et le CE2. Cela se confirme particulièrement pour la deuxième semaine, où le temps dédié à la compréhension de phrases est même supérieur au CP, avec 45 minutes contre 20 minutes au CE2 (annexes II-1 et 2 ; IV-1 et 2). Au CP, la compréhension représente finalement une part non négligeable de temps si on combine la compréhension de phrases et de textes. Tandis qu'au CE2, la compréhension n'est pas la composante majoritaire (IV-1 et 2). Pour la deuxième semaine, la compréhension de textes et de phrases sont même les composantes minoritaires, si on exclut la lecture de mots. Ainsi, nous pouvons en déduire que notre hypothèse ne se vérifie pas entièrement pour la compréhension. Il est exact que la compréhension est proportionnellement minoritaire au CP, mais le temps réel

d'apprentissage lui étant consacré n'évolue pas beaucoup au cours du cycle. Il s'agit aussi de prendre en compte l'équilibre variable des composantes au CE2, en effet d'une semaine à l'autre nos constatations changent complètement, du moins au sujet de la compréhension.

Cependant, pour le CE1, notre hypothèse au sujet de l'augmentation de la compréhension est validée par les déclarations de l'enseignante. En effet, elle considère que c'est à la compréhension qu'elle dédie le plus de temps, *“La compréhension est la composante à laquelle je consacre le plus de temps dans la journée. La lecture et donc la compréhension des consignes sont utilisées dans chacune des activités proposées dans la journée, quels que soient les domaines travaillés”* (annexe V-3). Il s'agit d'ailleurs de l'enseignante qui consacre le plus de temps à la compréhension, sur les trois interrogées ; en effet, elle déclare y passer 2 heures et 35 minutes par semaine, sans compter la lecture de consignes écrites dans diverses matières. *“En ce qui concerne les activités de lecture qui portent spécifiquement sur la compréhension, je les mets en œuvre 1 heure le lundi, 30 minutes le mardi, 45 minutes le jeudi et 20 minutes le vendredi, soit 2 heures 35 par semaine”*. En revanche, l'inversion de l'équilibre n'a pas encore lieu en CE1 puisque selon elle *“En début de CE1, le déchiffrage et la compréhension me semblent être les composantes les plus importantes à travailler.”* L'apprentissage du code, la lecture et l'écriture de mots, gardent donc encore de l'importance en CE1. Cela semble logique puisqu'il s'agit d'une classe de transition entre le début et la fin du cycle, où le code n'est pas encore totalement maîtrisé pour tous mais assez pour se concentrer sur d'autres aspects de la lecture comme la compréhension.

Concernant les autres composantes, l'inversion de l'équilibre ne se vérifie pas non plus pour l'écriture de mots qui, comme nous l'avons dit, reste importante pour les deux niveaux de classe. C'est également le cas pour la production de textes qui reste stable, contrairement à ce que nous avons présumé. En revanche, cela se vérifie pour la culture écrite. Nous avons supposé que la culture écrite devait augmenter avec la maîtrise progressive du code. En effet, sur les deux semaines observées, la culture écrite double en termes de temps entre le CP et le CE2. 40 minutes y sont consacrées au CP la première semaine, contre 80 minutes au CE2 (II-1 ; IV-1). Pour la deuxième semaine, 25 minutes au CP contre 40 minutes au CE2

(II-2 ; IV-2). Au CE1, c'est l'une des priorités de l'enseignante (annexe V-3). On peut donc en déduire que la maîtrise du code permet d'approfondir cette composante, même si elle peut être enseignée avant, à l'oral, dès la maternelle. La familiarisation aux différents genres de textes (théâtre, dialogue, poésie) est facilitée par la maîtrise du code, même si, là encore, elle peut se faire en lecture offerte, avant la maîtrise du code.

II-2-1-c-La stabilité de certaines composantes tout au long du cycle

Comme nous venons de l'évoquer, certaines composantes semblent en effet rester stables tout au long du cycle, et notamment la production de textes. D'après nos observations, le temps consacré à cette composante est de 50 minutes au CP par semaine et 45 minutes au CE2 par semaine (II-5 ; IV-4). Ainsi la proportion de la production de textes dans l'équilibre des composantes de la lecture augmente entre le CP et le CE2, puisque cette composante occupe une place plus importante, mais le temps qui y est concrètement consacré reste à peu près identique. De plus, il s'agit de la seule composante qui n'a pas changé de temps sur les deux semaines observées, que ce soit en CP ou en CE2 ; et cela est particulièrement notable au CE2 où les temps consacrés aux composantes sont très variables d'une semaine à l'autre. Nous pouvons d'ailleurs remarquer que sur les deux semaines il s'agit des mêmes activités de production de textes, ce sont donc des rituels d'écriture qui se répètent toutes les semaines (II-5 ; IV-4). Cette dernière observation est valable pour les deux classes étudiées, nous pouvons donc en déduire que la production de textes est une activité importante et régulière pour ces deux niveaux de classe.

Ce qu'il est aussi intéressant de constater c'est que les enseignantes de CE1 et de CE2 semblent considérer que c'est à cette composante qu'elles consacrent le moins de temps (annexe V-2 et 3). Malgré cela, elles considèrent toutes les deux que le déchiffrage (lecture et écriture de mots) est moins important pour leurs niveaux de classe ; ce sont donc ces composantes qui devraient être minoritaires, et c'est d'ailleurs le cas pour la lecture de mots en CE2, d'après nos constatations. De plus, elles considèrent aussi cette composante de la production de textes comme

l'une de celles prioritaires pour leur classe. Et en effet, d'après ce que nous avons observé en CE2, la production de textes n'est pas une composante minoritaire pour ce niveau de classe. Nous avons peut-être choisi une définition plus large de la production de textes que celle de ces enseignantes car nos observations ne correspondent pas aux déclarations de l'enseignante en CE2, où nous avons constaté que 45 minutes de production de textes était réalisé par semaine ; ce qui représente tout de même un quart de la lecture en CE2 pour la deuxième semaine (IV-2), un peu moins pour la première (IV-1). Nous avons pris en compte toutes les formes de productions d'écrits (rédaction de réponses, d'hypothèses, etc), particulièrement au CP où les écrits sont plus courts (quelques phrases au maximum) (IV-4). Un élément de réponse, face à cet écart entre les déclarations de l'enseignante et nos observations, pourrait être qu'il s'agit d'une composante chronophage, qui demande beaucoup de temps aux élèves et pour laquelle moins d'activités sont donc proposées sur la semaine, mais des activités qui représentent finalement un temps important. Cela correspond par ailleurs à nos observations : en CP seulement trois activités ont été observées pour une durée de 50 minutes (II-5), et au CE2 une seule activité de 45 minutes (IV-4).

D'autres composantes paraissent rester stables sur la durée du cycle. C'est le cas de la compréhension de phrases et de la compréhension de textes. Comme évoqué précédemment, le temps consacré à la compréhension se maintient à peu près entre le CP et le CE2 (II-1 et 2 ; IV-1 et 2), surtout pour la compréhension de phrases, même si la proportion de compréhension augmente au CE2 (IV- 1 et 2). L'écriture de mots, quant à elle, ne reste pas vraiment stable puisqu'elle baisse en temps et en proportion, mais elle garde une grande importance au CE2.

II-2-2- La variabilité de l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture : un équilibre qui varie selon les besoins des élèves

II-2-2-a-Un enseignement des composantes qui évolue au fur à mesure du cycle

Nous avons déjà constaté de la variabilité du temps de chaque composante au fur à mesure du cycle, mais l'enseignement de ces composantes évolue aussi en termes d'objectifs d'apprentissages, d'outils, de supports, etc ; comme nous avons pu l'observer à travers notre recensement précédemment évoqué des supports utilisés mais aussi des aides et interventions des enseignantes.

Pour l'écriture de mots, d'après nos observations, au CP il s'agit surtout d'encodage, c'est-à-dire apprendre à coder un son, et aussi de graphisme, les élèves apprennent à écrire en attaché (II-4). Pour le CE2, l'écriture de mots est plutôt liée à l'orthographe, avec des dictées de mots par exemple, et se rapproche ainsi de l'étude de la langue plus que de la lecture (IV-3). Au CP, les élèves commencent tout juste à mémoriser l'orthographe de certains mots, avec par exemple la séance de préparation à la dictée, exercice qu'ils pratiquaient pour la première fois durant la dernière semaine d'observation (II-4).

Au niveau de la production d'écrits, au CP il s'agit seulement pour l'instant d'écrire une phrase ou une suite de deux ou trois phrases correctes, avec des majuscules, des points et une syntaxe correcte (II-5 et III-2-a et b). Au CE2, nous pouvons constater que la production de textes se complexifie avec des recherches de synonymes, des ajouts d'adjectifs et des tournures de phrases plus complexes; ce sont les débuts d'une rédaction plus aboutie (IV-4).

Pour la culture écrite, ce sont surtout les supports qui évoluent, avec une variété nettement plus importante de textes et documents au CE2 (IV-5). Il s'agit de découvrir des supports de lecture différents et de se familiariser avec des genres de littérature différents comme une fable ou un article scientifique. Au CP, il s'agit soit de lecture offerte, soit de livres choisis par les élèves (II-6). Nous avons pu remarquer que, pour les deux niveaux, ces supports servent aussi à la compréhension de textes.

Concernant la compréhension de phrases, pour le CP l'objectif principal est de déterminer l'action et l'acteur de cette action dans une phrase (II-7). Cela passe donc par des questions de l'enseignante sur les phrases lues (qui fait quoi et comment) mais aussi des petits exercices où il faut relier l'image correspondant à la phrase lue. Il s'agit d'établir les bases de la compréhension. Au CE2, la compréhension de phrases s'appuie surtout sur la lecture de consignes ou de questions dans un exercice (IV-6). La lecture et plus particulièrement la

compréhension servent de support à l'étude dans tous les domaines. Les élèves font aussi de la compréhension de phrases en tant que telle lorsqu'il s'agit de textes plus compliqués, avec par exemple une fable de la Fontaine qui est composée de phrases en vers et de mots en vieux français et donc beaucoup moins facilement compréhensible.

Pour la compréhension de textes, au CP, comme la compréhension de phrases, il s'agit toujours d'identifier les personnages et leurs actions (II-8). Nous avons aussi constaté que l'enseignante leur fait beaucoup résumer l'histoire, afin d'établir aussi l'idée de chronologie et les différents "fils d'évènements" (un personnage fait telle chose pendant qu'un autre fait cela, etc). Au CE2, il s'agit de répondre à des questions à partir d'un texte ou de créer des questions sur un texte (IV-7). Les élèves commencent ainsi à pratiquer l'étude de documents comme ils le feront encore au cycle 4 et même après, en dégagant les principales idées d'un texte, etc.

Nous pouvons donc en déduire que les contenus et les objectifs de chaque composante sont aussi évolutifs au fur à mesure du cycle 2. Certaines composantes ne sont ainsi pas enseignées de la même manière en fonction de l'avancée dans la lecture des élèves ; leur finalité étant toujours de faire des élèves des lecteurs fluides et compréhensifs.

II-2-2-b-Un équilibre variable selon les besoins de la classe

Comme nous avons déjà pu le remarquer dans la présentation des données, les enseignantes font varier l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture tous les ans, selon leur classe et leurs élèves. Ne pouvant pas observer cette question par nous-mêmes, nous avons posé la question aux trois enseignantes. Elles ont toutes répondu que cet équilibre variait en effet d'une année à l'autre, selon les besoins des élèves et leur niveau global en lecture, l'enseignante de CE1 a ainsi déclaré "*Je travaille différemment chaque année en fonction du niveau de mes élèves*" (annexe V-3). Les trois enseignantes ont aussi, comme vu précédemment, donné les composantes leur paraissant prioritaires pas seulement pour leur niveau de classe au sein du cycle mais pour leurs élèves. Ainsi, si de manière générale l'enseignante de CE1 considère le déchiffrage important en début de CE1, elle

considère que les priorités pour sa classe actuelle ne sont pas les mêmes, ses élèves maîtrisant le code. L'enseignante de CE2, quant à elle, enseigne encore le déchiffrage avec l'écriture de mots "*Nous révisons l'écriture de certains sons pour faire ensuite des dictées de mots*", car ses élèves présentent des difficultés à ce niveau (V-2). En plus des variations dues au niveau de classe, il y a donc aussi des variations liées à chaque classe et aux élèves qui la composent.

II-2-2-c-Un équilibre variable selon les besoins de l'élève?

Au niveau de la différenciation individuelle, en ce qui concerne l'apprentissage des différentes composantes, on constate surtout une différenciation des supports. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous avons observé la mise en place de supports et d'outils adaptés au niveau des élèves, notamment en lecture et en écriture pour le CP (II-3 et 4). C'est le cas aussi de l'enseignante de CE1 qui met en œuvre des supports adaptés à chaque élève en lecture de mots, production de textes et en compréhension, avec des textes plus ou moins longs, etc (annexe V-3).

Ainsi, nous constatons des variations de supports mais nous pouvons aussi nous interroger sur les variations de temps. La question est de savoir si une variation de l'équilibre temporel des composantes est mise en place de manière individuelle pour les élèves en difficulté ou, au contraire, en avance sur la lecture. Est ce que certains élèves passent plus de temps sur une composante que d'autres, en fonction de leurs niveaux ? En CP et en CE2, d'après nos observations, les élèves passent à peu près tous le même temps sur chacune des composantes. En CE1, nous n'avons pas d'observations mais l'enseignante n'a pas évoqué de variations de temps, seulement de supports (V-3). Cependant, nous avons constaté quelques différenciations temporelles en CP, en effet, au CP, ceux qui ont le plus de difficultés en lecture passent un peu plus de temps sur le déchiffrage, et notamment sur la lecture de mots (II-3). Lors des ateliers, d'une durée de 25 minutes deux fois par semaine, la classe est divisée en deux, la moitié allant à la bibliothèque et l'autre restant dans la classe. Pendant ce temps, le premier groupe d'élèves, composé de ceux ayant le plus de difficultés en lecture, a un temps en plus pour lire ses gammes de mots, avant de choisir un livre. La différenciation se fait aussi dans l'autre sens, c'est-à-dire que le deuxième groupe, composé des élèves ayant le plus de facilités

en lecture, a un temps plus long pour la lecture de livres choisis. Ce groupe a ainsi plus de temps consacré à la compréhension et à la culture écrite. Tous les élèves ont donc un enseignement de toutes les composantes, mais selon leurs niveaux ils peuvent passer un peu plus de temps sur certaines composantes, même si cela reste minime par rapport au total de temps dédié à la lecture.

II-2-3- Une pratique enseignante qui rejoint les constatations et les préconisations de la recherche

II-2-3-a- Un enseignement des composantes en parallèle et en continu sur le cycle 2

Comme la recherche le préconise, nous avons pu observer que l'apprentissage de la lecture se fait par l'enseignement de toutes les composantes en parallèle dès le CP et sur tout le cycle ; même si nous avons pu observer que certaines disparaissent progressivement comme la lecture de mots en CE2.

L'enseignement de la lecture se fait donc selon "l'approche intégrative" que soutiennent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, c'est-à-dire que toutes les composantes sont étudiées et développées simultanément. Cela est valable au CP, comme nous l'avons constaté, où toutes les composantes de la lecture sont déjà mises en place. Mais, pour certaines, leur enseignement commence même avant le CP, comme le remarque l'enseignante de CE1 *"La familiarisation à la culture écrite se fait dès la maternelle et doit donner aux élèves l'envie d'apprendre à lire. La compréhension orale se travaille également avant que l'élève n'accède à la lecture"* (annexe V-3). C'est aussi le constat de Roland Goigoux, pour mieux entrer dans la lecture certaines composantes doivent être enseignées dès la maternelle.

Bien sûr, comme nous l'avons développé tout au long de notre analyse, l'équilibre des composantes est évolutif au fur à mesure du cycle 2. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe soulignent cette idée en remarquant qu'il ne s'agit pas de laisser la même place à chaque composante au cours du cycle 2, certaines sont plus importantes en début de cycle, notamment celles concernant le déchiffrement. C'est aussi ce que nos observations ont montré, le dosage des composantes n'est pas le

même entre le CP et le CE2. Chaque composante évolue aussi dans ses objectifs d'apprentissage. L'apprentissage de la compréhension évolue ainsi selon le constat de Michel Fayol, en étant d'abord lié au déchiffrage, au CP il s'agit de comprendre ce que l'on déchiffre (II-7 et 8), puis au CE2 où il s'agit de développer des capacités de lecteur confirmé, comme celle d'utiliser le contexte pour comprendre des textes plus complexes (IV-6 et 7).

L'idée de Roland Goigoux est aussi qu'enseigner toutes les composantes en parallèle accélère l'automatisation du code. En effet, le code est progressivement maîtrisé grâce à chacune des composantes, c'est à force de pratiquer la lecture que l'élève devient lecteur. Toutes les composantes entrent ainsi en jeu et cela est particulièrement visible au CP, où toutes les composantes sont au service de l'apprentissage du code. La production d'écrits permet ainsi de mettre en œuvre ce qui a été appris en écriture de mots (encodage) et de plus, comme le souligne l'enseignante de CP, *“les élèves sont amenés à lire leur texte à voix haute , celui-ci devient alors support de lecture”* (V-1). La culture écrite et la compréhension de phrases ou de textes lus, quant à elles, permettent de pratiquer de la lecture de mots (décodage).

II-2-3-b- Des supports d'enseignement évoqués par la recherche

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux ont classé les textes utilisés par les enseignants pour enseigner la lecture selon trois types : ceux initiant au monde de l'écrit, ceux travaillant la compréhension et ceux travaillant le déchiffrage. Nous avons pu observer l'utilisation des premiers en lien avec la composante de la culture écrite, avec par exemple des fables de La Fontaine en CP et en CE2 (II-6 et IV-5). Les seconds, concernent la composante de la compréhension, et sont présents en CP avec l'exercice de la “devinette du jour” où l'enseignante lit un petit texte composé d'indices et de sous-entendus implicites (II-8). Au CE2, les textes exploités pour travailler la compréhension sont globalement les mêmes que ceux utilisés pour la culture écrite. Enfin, le dernier type de texte n'a pas vraiment été utilisé, d'après nos observations. Au CP, l'enseignante utilise, pour travailler le déchiffrage, la collection de livres “J'apprends à lire avec Sami et Julie”, par exemple (II-3).

Cependant, ces textes ne sont jamais 100% déchiffrables, ils n'entrent donc pas tout à fait dans cette catégorie. Et, de plus, ils servent aussi à travailler la compréhension, ce qui ne suit donc pas les préconisations des programmes et de R. Goigoux, puisque ces derniers recommandent d'utiliser des textes différents en compréhension afin de pallier au manque de richesse des textes utilisés pour l'apprentissage du décodage. Les autres outils servant au décodage, tels que les gammes de mots et de phrases (III-1-c), ne sont jamais non plus entièrement déchiffrables. Peut-être qu'en début d'année l'enseignante a utilisé quelques textes de ce type pour débiter l'apprentissage du code, mais elle ne l'a pas évoqué.

Par ailleurs, nous avons aussi constaté l'utilisation d'outils créés par des chercheurs, comme par exemple des textes issus des manuels Narramus, créés par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, que l'enseignante de CP utilise en compréhension *“J'utilise des devinettes, les outils de la cigale, Narramus et Auditor / Auditrix ainsi que les gammes de phrases de la classe”* (annexe V-1).

III- Phase critique

La principale limite de notre étude est qu'elle n'est qu'une analyse d'un cas particulier et limité. Pour aller plus loin, il aurait fallu mener des observations à plus grande échelle, avec plus d'enseignants de cycle 2, afin de pouvoir généraliser notre propos. Il ne s'agit ici que d'une vision partielle de ce qui peut se faire. En effet, ces observations ont des limites car il existe autant de manières d'enseigner que d'enseignant, mais nous pouvons tout de même voir qu'il y a une tendance à l'évolution des composantes. Nous avons ainsi pu constater que les composantes sont toutes présentes dès le CP et que certaines diminuent voire disparaissent au fur à mesure du cycle. Nous avons aussi pu étudier l'enseignement de la compréhension qui prend une place très importante dans l'apprentissage de la lecture, comme cela est conseillé par la recherche.

Au début, nous avons prévu un questionnaire afin de pouvoir le diffuser plus facilement et ainsi essayer d'avoir plus de réponses d'enseignants, pour avoir une vision plus large du sujet, mais nous avons manqué de temps. Nous avons tout de même gardé l'idée du questionnaire afin de recueillir l'avis d'une enseignante de

CE1. Également, sur trois semaines de stage, les observations étaient un peu restreintes. La première semaine nous étions toujours dans l'écriture de nos hypothèses et n'étions pas encore au point sur ce dont nous avons besoin afin de recueillir nos données, nous avons donc commencé à réaliser des observations mais cela n'a pas été concluant. Finalement, l'un de nos principaux obstacles a été notre dosage du temps qui était à notre disposition, compte tenu de ce que nous voulions faire.

De même, comme nous l'avons déjà évoqué, il était assez complexe de recueillir des données de manière constante car chaque semaine n'est pas équivalente à la précédente, surtout en CE2, où certaines sont plus basées sur la lecture et d'autres sur des événements qui se sont passés dans la semaine (spectacles, interventions...) ou sur d'autres domaines comme les mathématiques, les sciences...

De plus, le fait de ne pas dire le thème de notre mémoire dès le début a pu être un frein car cela a limité nos observations et nos interactions avec les enseignantes à ce sujet. Nous avons, en effet, dû classer les séances selon notre point de vue personnel et extérieur. Cependant il nous paraissait préférable ne pas influencer leur enseignement de la lecture afin d'avoir une observation objective. Finalement, lors de notre dernière semaine, nous avons tout de même précisé que notre mémoire portait sur la lecture au long du cycle 2, afin qu'elles précisent leurs méthodes et répondent à nos interrogations. Par la suite, le questionnaire nous a permis de véritablement recueillir leur avis de professionnels sur l'équilibre des composantes.

Cependant ce travail nous a beaucoup apporté pour notre future pratique. Nous avons pu analyser l'enseignement de la lecture et son apprentissage, qui est un des enjeux majeurs de l'école élémentaire. Travailler sur cet apprentissage fondamental et plus particulièrement sur les différentes composantes définies par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, nous a permis de découvrir les nombreuses facettes de l'enseignement de la lecture. L'observation de la pratique des enseignants à ce sujet a donc été très formative pour notre future pratique.

Cela ouvre aussi des perspectives au niveau de la recherche, effectuer une enquête sur l'équilibre des composantes de la lecture à plus large échelle pourrait

être extrêmement enrichissant pour les recherches sur l'enseignement de la lecture. C'est un sujet qui intéresse particulièrement les chercheurs car il pourrait aussi permettre de cerner ce qui manque en termes d'apprentissage de la lecture et comment. Notre travail est beaucoup trop réduit pour pouvoir répondre à toutes ces problématiques mais travailler même de manière infime sur ce sujet a été très enrichissant.

Conclusion

Pour conclure, nous avons donc observé un exemple d'équilibre des composantes de l'apprentissage au cycle, nous avons donc pu étudier ce qui peut être mis en place en pratique par les enseignants. Comme nous l'avions supposé l'équilibre temporel des composantes a bien évolué au cours du cycle, certaines composantes ont une plus grande importance en début de cycle et d'autres à la fin. Notre hypothèse d'une inversion de l'équilibre entre le CP et le CE2 n'a pas été entièrement validée, malgré le fait que nous avons confirmé la diminution du déchiffrage au fur à mesure de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. En effet, nous avons constaté que certaines composantes restent très présentes tout au long du cycle, et notamment la production d'écrits. La compréhension est aussi un enseignement qui reste important quel que soit le niveau de classe. Nous avons ainsi observé des variations de l'équilibre des composantes de la lecture non seulement par niveaux de classe mais aussi selon les besoins des élèves. Enfin, nous avons comparé la théorie à la pratique, ce qui était la finalité principale de notre mémoire. Nous avons constaté que les recommandations des chercheurs en ce qui concerne l'enseignement de la lecture sont appliquées sur le terrain, et notamment le fait d'enseigner toutes les composantes de la lecture en parallèle, ce qui est préconisé notamment par Roland Goigoux.

Bibliographie

Bentolila A. Germain B. (2018) *Apprendre à lire, Cycle 2*, Collection Questions d'enseignants, Editions Nathan, Paris

Bianco M. (Mars 2016) *Conférence de consensus: Lire, comprendre, apprendre, comment soutenir le développement de compétences en lecture?* Laboratoire des sciences de l'éducation, université Grenoble Alpes

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/05/180417_CC_Lecture_-_notes_experts.pdf#page=20

BO spécial n°3 du 5 avril 2018, Lecture, construire le parcours d'un lecteur autonome, <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809040N.htm>

Boisson M. (2021), *Cours sur l'apprentissage de la lecture*, Séminaire de Recherche, EC131, MEEF 1, Inspe de la Roche sur Yon

Bruner J. "Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire". PUF. 1998. p. 277-278.

Dias, T., & Christinat, C. T. MILIEU DES SITUATIONS MATHÉMATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ.

Dehaene Stanislas et Montialoux Claire (2012), 15. Que nous apprennent les neurosciences sur les meilleures pratiques pédagogiques?, regards croisés sur l'économie 2012/2 (n°12) pages 231 à 244

<https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-231.htm>

Doolittle, P.E. (1995). Understanding Cooperative Learning through Vygotsky's Zone of Proximal Development.

Fayol M. (édition mise à jour en 2020), *L'acquisition de l'écrit*, Presses universitaires de France / Humensis, Paris

Goigoux R. et Cèbe S.(2006), *Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, Paris

Goigoux R. (septembre 2017), *Conférence : Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives*, Institut français de l'éducation, Centre Alain Savary

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/roland-goigoux-enseigner-lire-ecrire-au-cp>

Goigoux R. (dir) et al. (mars 2016), *Lire et Ecrire, Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les premiers apprentissages, Synthèse du rapport de recherche*, Institut français de l'éducation, Université de Lyon, ENS de Lyon

<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>

Gombert J-E., Colé P., Valdois S., Goigoux R., Mousty P., Fayol M. (coordination de Goigoux R.) (2000), *Enseigner la lecture au cycle 2*, Editions Nathan, Paris

Ministère de l'Education nationale (2021), *Programmes du cycle 2*, publié au BO n°31 du 30 juillet 2020,

file:///C:/Users/hp/AppData/Local/Temp/ensel714_annexe1_1312885.pdf

Ministère de l'Education nationale (2019), *Le guide "Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP"*, Ressources éducol

<https://eduscol.education.fr/3107/guides-fondamentaux-pour-l-enseignement>

Morais J.(1994), *L'Art de lire*, O.Jacob, Paris

Observatoire national de la lecture, Ouvrage collectif dirigé par : Michel Fayol et Jacques David, Daniel Dubois, Martine Rémond, *Maîtriser la lecture, Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, 2000, éditeur Odile Jacob

https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=OJ_OBSER_2000_01_0003

Sander Elena (2018), Apprendre à lire se voit dans le cerveau, sciences et avenir

https://www.sciencesetavenir.fr/sante/comment-le-cerveau-apprend-a-lire_121980

Stetson R.H. Le phonème et le graphème. In: Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage, Première série, n°5, 1984. pp. 29-34

https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL54166_18.pdf

Annexes

Recueil de données

I- Définitions du vocabulaire spécifique utilisé par l'enseignante de CP et évoqué dans les grilles d'observations

Mariage de la semaine : découverte d'un graphème associant plusieurs lettres (digrammes ou trigrammes) et de sa correspondance en phonème.

Gammes de mots : suite de mots contenant le mariage étudié, à lire en classe seul puis à deux et à relire chez soi.

Gammes de phrases : suite de phrases contenant les prénoms de la classe, des mots facilement déchiffrables et d'autres moins, avec les différents mariages déjà étudiés pour les remobiliser. A lire en classe seul puis par deux et à relire chez soi.

Devinette du jour : une fois par semaine, un court texte de quelques phrases est lu par l'enseignante de CP. A la suite de cela, une question est posée et un mot est à deviner. Par exemple: "Marilou lave son bol de lait dans l'évier. Elle demande à sa mère: quand est-ce qu'il faudra partir à l'école? Dans quelle pièce de la maison se trouve Marilou?". Les élèves écrivent ensuite leur réponse sous forme de phrase et l'illustrent.

Rituel de maths "Chaque jour compte" : un nombre est affiché au tableau, chaque jour on ajoute 1. A la fin de ce rituel mathématique, le nombre du jour est écrit en toutes lettres.

III- Grilles d'observation de l'enseignement des composantes de la lecture en CP

1- Grille d'observation générale des composantes de l'apprentissage de la lecture lors de la première semaine d'observation en CP

Où S signifie "séance".

	Lecture de mots	Écriture de mots	Production de textes	Culture écrite	Compréhension de phrases	Compréhension de textes
Temps dans la semaine	s1- -30mn s2- 20mn s3- 10mn s4- 20mn x 2 s5- 10mn s6- 25mns s7- 15mn s8-25mn Total: 2 heures et 55mn	s1-- 5mn x 4 s2- 5mn s3- 20mn s4- 10mn s5- 20mn x 2 s6- 1mn x4 s7- 5mn s8-20mn s9-15mn Total : 1 heure et 59 mn (2 heures)	s1- 5mn x 4 s2-10mn s3-20mn Total : 50mn	s1- 25mn s2- 15mn Total: 40mn	s1- 10mn s2- 15mn Total: 25 mn	s1- 10mn 2- 10mn s3- 15mn Total : 35mn
Objectif de la séance	-Associer graphèmes et phonèmes (décodage) -Lire de manière fluide et rapide une suite de mots/phrases	-S'entraîner à écrire en attaché (graphisme) -Associer graphèmes et phonèmes (encodage)	-Faire une phrase à partir d'une observation -Inventer une phrase	-Découvrir la littérature jeunesse - Développer le plaisir de la lecture -Découvrir la littérature classique (la Fontaine)	-Comprendre à qui sont associés les pronoms -Être capable de comprendre et reformuler l'action	-Être capable de résumer une histoire -Repérer les personnages et leurs actions
Supports	-Fiche de Phonologie (CODéo) <i>voir annexe IV-1-a</i> - Gammes de mots	-Ardoise -Cahier d'écrivain -Fiche Phono (CODéo)	-Ardoise -Cahier d'écrivain	-Livres de la bibliothèque - Fable revisitée de la Fontaine "Le lièvre et la tortue"	-Gammes de phrases	-Lecture offerte d'un texte -Livres empruntés à la bibliothèque

Types d'activités	1- Lecture de livres 2- Mariage de la semaine 3- Collecte de mots 4- Fiche phonologie 5- Gammes de mots 6- Gammes de phrases 7- Anniversaire, lire sa phrase 8-Atelier sur la phrase	1- Rituel de la météo 2- Devinette du jour 3- Mariage de la semaine 4- Écriture d'une phrase à partir de la collecte de mots 6- Fiche phonologie 7- Maths rituel "Chaque jour compte" écriture du chiffre du jour en lettre 8-EPS écrire le titre du parcours 9- Graphisme	1- Rituel de la météo 2- Devinette du jour 3- Anniversaire, écrire le cadeau que l'on offre pour l'anniversaire de deux élèves (atelier)	1- Bibliothèque 2-Lecture offerte	1- Gammes de phrases	1- Devinette du jour 2- Bibliothèque 3- Compréhension de lecture offerte
Aides/interventions	-Suivre du doigt ce qui est lu -Rappeler les mariages grâce à des mnémotechniques (couleur) ou utiliser l'affichage		-Aide pour l'orthographe. - Intervention pour remanier les phrases -Affichage donne un répertoire de mots		-Intervention pose des questions (qui est il, etc)	

2- Grille d'observation générale des composantes de l'apprentissage de la lecture lors de la seconde semaine d'observation en CP

	Lecture de mots	Écriture de mots	Production de textes	Culture écrite	Compréhension de phrases	Compréhension de textes
Temps par semaines	s1- 30mn s2- 20mn s3- 10mn s4- 20mn x s2 5- 10mn s6- 15mn s7- 25mn Total : 2 heures et 30mn	s1- 5mn x 4 s2- 5mn s3- 15mn s4- 20mn s5- 10mn s6- 20mnx2 s7- 15mn s8- 1mn x4 s9- 5mn Total : 2 heures et 14mn	s1- 5mnx4 s2-10mn s3-20mn Total : 50mn	s1- 25mn Total : 25mn	s1- 10mn s2- 15mnx2 s3- 5mn Total : 45mn	s1- 10mn s2- 10mn Total : 20mn
Objectif de la séance	-Associer graphèmes et phonèmes -Lire de manière fluide et rapide une suite de mots/phrases	-S'entraîner à écrire en attaché -Retenir l'orthographe de quelques mots -Associer graphèmes et phonèmes	-Faire une phrase à partir d'une observation -Inventer une histoire	-Découvrir la littérature jeunesse -Développer le plaisir de la lecture	- Comprendre à qui sont associés les pronoms -Être capable d'associer une image à une phrase	-Être capable de résumer une histoire -Repérer les personnages et leurs actions
Supports	-Évaluation nationale -Fiche de Phonologie (CODéo) voir annexe IV-1-a - Gammes de mots /phrases -Application Lalilo	-Ardoise -Cahier d'écrivain -Fiche Phono (CODéo)	-Ardoise -Cahier d'écrivain	-Livres de la bibliothèque	-Évaluation nationale -Gammes de phrases -Jeu "Planètes de la lecture"	-Lecture offerte d'un texte -Livres empruntés à la bibliothèque
Modalités	1-	1- Rituel de	1- Rituel	1-	1-	1- Devinette

	<p>Évaluation nationale de fluence (en individuel avec l'enseignant pendant 2mn) et lecture de livres individuelle</p> <p>2- Mariage de la semaine</p> <p>3- Collecte de mots</p> <p>4- Fiche phonologie</p> <p>5- Gammes de mots</p> <p>6- Atelier de lecture à partir d'une application</p> <p>7- Gammes de phrases</p>	<p>la météo</p> <p>2- Devinette du jour</p> <p>3- Réinvestissement du mariage</p> <p>4- Mariage de la semaine</p> <p>5- Écriture d'une phrase à partir de la collecte de mots</p> <p>6- Fiche phonologie</p> <p>7- Dictée</p> <p>8- Maths rituel "Chaque jour compte" écriture du chiffre du jour en lettre</p> <p>9- EPS écrire le titre du parcours</p>	<p>de la météo</p> <p>2- Devinette du jour</p> <p>3- Inventer l'histoire d'une œuvre</p>	<p>Bibliothèque</p>	<p>Évaluation nationale de compréhension</p> <p>2- Jeu de plateau « Planètes de la lecture » et phrases en vrac (en ateliers)</p> <p>3- Gammes de phrases</p>	<p>du jour</p> <p>2- Bibliothèque</p>
<p>Aides/interventions</p>	<p>-Suivre du doigt ce qui est lu</p> <p>-Rappeler les mariages grâce à des mnémotechniques (couleur) ou utiliser l'affichage</p>		<p>-Aide pour l'orthographe.</p> <p>- Intervention pour remanier les phrases</p> <p>-Affichage donne un répertoire de mots</p>		<p>- Intervention pose des questions (qui est il, etc)</p>	

3- Grille d'observation détaillée de la lecture de mots en CP

	1ère semaine	2e semaine
Temps par semaine	<ul style="list-style-type: none"> -30mn - 20mn - 10mn - 20mn x 2 - 10mn - 25mn -15mn -25mn <p>Total: 2 heures et 55mn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 2mn + 25mn - 20mn - 10mn - 20mn x 2 - 10mn - 15mn - 25mn <p>Total : 2 heures et 30mn</p>
Type d'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de livres - Mariage de la semaine - Collecte de mots avec le son [ã] - Exercices de phonologie - Lecture de gammes de mots - Lecture de gammes de phrases - Lecture de sa production écrite - Atelier des phrases en vrac 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation nationale de fluence, lecture de livres - Mariage de la semaine - Collecte de mots avec le son [õ] - Exercices de phonologie - Lecture de gammes de mots - Jeux de lecture sur une application + phrases en vrac - Lecture de gammes de phrases
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - S'entraîner à lire - Mémoriser un nouveau mariage par des gestes et des exercices - Lire des mots contenant le nouveau mariage - Automatiser le nouveau mariage - S'entraîner à lire et automatiser le nouveau mariage - S'entraîner à lire des phrases 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer la rapidité et la fluidité de la lecture - S'entraîner à lire - Mémoriser un nouveau mariage par des gestes et des exercices - Lire des mots contenant le nouveau mariage - Automatiser le nouveau mariage - S'entraîner à lire et automatiser le nouveau mariage - S'entraîner à lire - S'entraîner à lire des phrases

<p>Déroulement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de livres choisis - Introduction du nouveau mariage « an » et « en », (geste, corps, etc) puis feuille de phonologie - Collecte de mots avec le son [ã], l'enseignante les écrit au tableau et les classe, les élèves doivent ensuite dire comment ils sont classés (selon si le mariage est au début, au milieu ou à la fin du mot) - Exercices fiche de phonologie - Lecture des mots contenant le nouveau mariage, pour s'aider l'élève peut colorier le mariage quand il le voit (avec la couleur correspondant au mariage, exemple orange pour "an") - Lecture des phrases - Lire à voix haute aux autres la phrase produite "Pour ton anniversaire je t'offres..." - Remettre en ordre des phrases dont les mots sont mélangés 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation nationale de fluence, avec l'enseignant durant 2mn l'élève lit un texte, pendant que les autres sont en lecture de livres individuelle - Introduction du nouveau mariage « on », (geste, corps, etc) puis feuille de phonologie - Collecte de mots avec le son [õ], l'enseignante les écrit au tableau et les classe, les élèves doivent ensuite dire comment ils sont classés (selon si le mariage est au début, au milieu ou à la fin du mot) - Exercices fiche de phonologie - Lecture des mots, contenant le nouveau mariage, pour s'aider l'élève peut colorier le mariage quand il le voit - Atelier de lecture à partir d'une application + atelier de remise en ordre des phrases dont les mots sont mélangés - Lecture des phrases
<p>Supports</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Albums "J'apprends à lire avec Sami et Julie" collection Hachette Education - Feuille CODéo voir annexe IV-1-a - Cahier de liaison, on fait une collecte chez eux avec leurs parents - Fiche Phonologie - Fiche de gammes de mots - Fiche gammes de phrases - Fiche créés par l'enseignante avec des étiquettes de mots 	<ul style="list-style-type: none"> - Texte de l'évaluation nationale de fluence de CP Livres "J'apprends à lire avec Sami et Julie" collection Hachette Education - Feuille CODéo voir annexe IV-1-a - Cahier de liaison, on fait une collecte chez eux avec leurs parents - Fiche Phonologie - Fiche de gammes de mots - Application Lalilo sur tablettes+ fiches phrases en vrac construites par l'enseignante - Fiche gammes de phrases
<p>Modalités</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En individuel puis par deux, un élève lit à l'autre puis inversement - En collectif puis exercices en individuel - En collectif - En individuel, avec aides de l'enseignante si besoin - En individuel puis par deux, un élève lit à l'autre puis inversement - En individuel puis par deux, un élève lit à l'autre puis inversement - Lecture à voix haute devant les autres - En groupe de 6-7, avec l'enseignant, les autres sont en autonomie ou avec l'AESH sur d'autres ateliers 	<ul style="list-style-type: none"> - En individuel avec l'enseignant, en individuel - En collectif puis exercices en individuel - En collectif - En individuel, avec aides de l'enseignante si besoin - En individuel puis par deux, un élève lit à l'autre puis inversement - En groupe de 6-7 avec l'enseignante sur des tablettes, les phrases en vrac sont avec l'AESH et les autres sont en ateliers autonomes - En individuel puis par deux, un élève lit à l'autre puis inversement

Aides/interventions	<ul style="list-style-type: none"> - Suit du doigt ce qui est lu, observe les binômes de lecture - Enseignante donne le geste allant avec le son. Leur demande ce que fait se son dans le corps : il vibre dans la gorge, etc. Précise que parfois s'écrit aussi "am" et "em" (le n se transforme en m) pour une raison que verront plus tard. - Classe les mots au tableau -S'il ne se souvient plus du son du nouveau mariage, elle rappelle la couleur lié au mariage (exemple orange pour "an"). Renvoie aux affichages. - Aide : lettres muettes grisées. L'enseignante suit du doigt ce qui est lu, répète la phrase ou des morceaux de phrases quand elles ont été lu, quand l'élève se perd car la phrase est trop longue où qu'il ne comprend pas ce qu'il déchiffre. Observe les élèves en lecture. - Aide au déchiffrage en montrant les affichages 	<ul style="list-style-type: none"> - Suit du doigt ce qui est lu - Suit du doigt ce qui est lu, observe les binômes de lecture - Enseignante questionne les élèves avec quelles lettres se sont déjà mariés le o et In (réinvestit les anciens mariages appris). Donne le geste allant avec le son (ici former un o avec ses doigts près du nez. Leur demande ce que fait se son dans le corps : il vibre dans la gorge, il chatouille dans le nez, etc. - Classe les mots au tableau -S'il ne se souvient plus du son du nouveau mariage, elle rappelle la couleur lié au mariage (exemple orange pour "an"). Renvoie aux affichages. - Aide : lettres muettes grisées. L'enseignante suit du doigt ce qui est lu, répète la phrase ou des morceaux de phrases quand elles ont été lu, quand l'élève se perd car la phrase est trop longue où qu'il ne comprend pas ce qu'il déchiffre. Observe les élèves en lecture.
----------------------------	--	---

4- Grille d'observation détaillée de l'écriture de mots en CP

	1ère semaine	2e semaine
Temps par semaine	<ul style="list-style-type: none"> - 5mn x 4 - 5mn - 20mn - 10mn - 20mn x 2 - 1mn x4 - 5mn -20mn -15mn <p>Total : 2 heures et 19 mn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 5mn x 4 - 5mn - 15mn - 20mn - 10mn - 20mn x 2 - 15mn - 1mn x4 - 5mn -15mn <p>Total : 2 heures et 49 mn</p>

Type d'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel de la météo - Devinette du jour - Mariage de la semaine - Écriture d'une phrase à partir de la collecte de mots - Exercices de phonologie - Rituel de maths "Chaque jour compte" -Écrire le titre du parcours d'EPS -Production d'écrits sur les anniversaires -Graphisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel de la météo - Devinette du jour, - Ecriture de mots comportant le mariage de la semaine précédente - Mariage de la semaine - Écriture d'une phrase à partir de la collecte de mots - Exercices de phonologie - Préparation à la dictée, mémorisation de l'orthographe d'un mot - Rituel de maths "Chaque jour compte" -Écrire le titre du parcours d'EPS -Graphisme
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire une phrase en attaché - Copier une phrase écrite au tableau en attaché - S'entraîner à écrire le nouveau mariage en attaché - Écrire une phrase en attaché - Mémoriser le nouveau mariage à travers des exercices de phonologies 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire une phrase en attaché - Copier une phrase écrite au tableau en attaché - Transposer des mots oraux à l'écrit - S'entraîner à écrire le nouveau mariage en attaché - Écrire une phrase en attaché - Mémoriser le nouveau mariage à travers des exercices de phonologies - Mémoriser l'orthographe d'un mot
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture du temps qu'il fait en une phrase « Il fait ... et il fait °C. » - Copie de la phrase réponse écrite au tableau - Après l'introduction de ce nouveau mariage "an" et "en", les élèves écrivent plusieurs fois "an" et "en" sur leur ardoise, puis fiche de phonologie - Écrire une phrase avec le plus de mot comportant le nouveau mariage étudié - Exercices fiche de phonologie - Écriture du chiffre du jour en lettre -Écrire le titre du parcours qu'un élève a proposé, le recopier au tableau puis l'illustrer -Écrire la phrase "Pour ton anniversaire je t'offres..." <p>-S'entraîner à l'aide d'un modèle de l'enseignante à écrire en attaché le nouveau mariage ainsi qu'un mot le comportant, par exemple faire une ligne de "an", une ligne de "en" puis écrire "enfant"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture du temps qu'il fait en une phrase « Il fait ... et il fait °C. » - Copie de la phrase réponse écrite au tableau - Réinvestissement du mariage de la semaine dernière « qu ». Écriture de mots dit à l'oral par l'enseignante comme « risque », « masque ». Les élèves essaient de l'écrire seuls sur leur ardoise puis en collectif les corrigent. - Après l'introduction de ce nouveau mariage « on », les élèves écrivent plusieurs fois « on » sur leur ardoise, puis fiche de phonologie - Écriture d'une phrase à partir de la collecte de mots, écrire une phrase avec le plus de mot comportant le nouveau mariage étudié - Exercices fiche de phonologie - Dictée, préparation à la dictée de fin de semaine, les élèves apprennent un mot par jour. Les élèves écrivent le mot sur leur ardoise en regardant le modèle au tableau (ici maison), ils l'épellent en le regardant, puis en fermant les yeux. Ils comptent les lettres et le nombre de syllabes (ici spécial il a deux mariages « ai » et « on ») 3+3 lettres = 6 lettres, en plus ce ne sont que des petites lettres. Puis on peut transformer le mot en maison pour mieux s'en souvenir, on lui dessine un toit. Puis créer une affiche pour s'en souvenir. Finalement l'affiche est retournée et les élèves écrivent ce nouveau mot appris sur leur ardoise.

		<ul style="list-style-type: none"> - Écriture du chiffre du jour en lettre - Écrire le titre du parcours qu'un élève a proposé, le recopier au tableau puis l'illustrer - S'entraîner à l'aide d'un modèle de l'enseignante à écrire en attaché le nouveau mariage ainsi qu'un mot le comportant, par exemple faire une ligne de "on" puis écrire "papillon"
Supports	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture sur ardoise pendant qu'un élève écrit au tableau. Aide répertoire de mots afficher. - Cahier d'écrivain - Ardoise et fiche phonologie - Fiche collecte de mots, cahier d'écrivain - Fiche phonologie voir annexe IV-1-a - Cahier du jour 	<ul style="list-style-type: none"> - Écriture sur ardoise pendant qu'un élève écrit au tableau. Aide répertoire de mots afficher. - Cahier d'écrivain - Dictée de l'enseignante, écrivent sur ardoise, levée d'ardoise et correction au tableau, écrivent la correction. - Ardoise et fiche phonologie - Fiche collecte de mots, cahier d'écrivain - Fiche phonologie voir annexe IV-1-a - Affiche créée par l'enseignante
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> - En collectif, un élève écrit au tableau et les autres écrivent en même temps sur leur ardoise - Mise en commun des réponses en collectif puis écriture en individuel de la phrase réponse correcte - En collectif puis exercices en individuel - En individuel - En individuel, avec aides de l'enseignante si besoin - En individuel - En individuel - En individuel - En individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - En collectif, un élève écrit au tableau et les autres écrivent en même temps sur leur ardoise - Mise en commun des réponses en collectif puis écriture en individuel de la phrase réponse correcte - Transposer des mots oraux à l'écrit - S'entraîner à écrire le nouveau mariage en attaché - En individuel - En individuel, avec aides de l'enseignante si besoin - Mémoriser l'orthographe d'un mot - En individuel - En individuel - En individuel

Aides/interventions	<ul style="list-style-type: none"> - Aide pour l'orthographe. Précise les lettres muettes et les explique. - Modèle de tracé - Intervient quand demande aide - Fait modèle de tracé où indique à l'élève un affichage pour l'aider - Intervient quand l'élève demande de l'aide (par exemple s'il ne sait pas ce que représente une image). S'il ne se souvient plus du son du nouveau mariage, elle rappelle la couleur liée au mariage (exemple orange pour "an") -Coloration de la ligne de terre (ligne où l'élève doit écrire) pour aider ceux qui ont des difficultés à écrire droit 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide pour l'orthographe. Précise les lettres muettes et les explique. - Modèle de tracé - Intervient quand demande aide - Fait modèle de tracé où indique à l'élève un affichage pour l'aider - Intervient quand l'élève demande de l'aide (par exemple s'il ne sait pas ce que représente une image). Rappelle la couleur liée au mariage (exemple marron pour "on") - L'enseignante apporte quelques précisions en plus de ce que disent les élèves, par exemple dans ce mot la lettre s chante z car elle est entre deux voyelles. Demande à un élève de récapituler le tout à la fin. Fait l'affiche en même temps que les élèves sur leur ardoise.
---------------------	--	--

5- Grille d'observation détaillée de la production de textes

	1ère semaine	2e semaine
Temps par semaine	<ul style="list-style-type: none"> 5mn x 4 -10mn -20mn Total : 50mn 	<ul style="list-style-type: none"> -5mn x 4 -10mn -20mn Total : 50mn
Type d'activités	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel de la météo - Devinette du jour - Production d'écrit pour les anniversaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Rituel de la météo - Devinette du jour - Production d'écrit sur une oeuvre d'art

Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Faire une phrase sur le temps qu'il fait - Écrire son hypothèse sous forme de phrase - Imaginer quel cadeau offrir et l'écrire sous forme de phrase 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire une phrase sur le temps qu'il fait - Écrire son hypothèse sous forme de phrase - Inventer une histoire et l'écrire avec des phrases
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture de la phrase « Il fait nuageux et il fait 9°C. » - Lecture d'un petit texte à partir duquel il faut deviner un mot. Les élèves écrivent leur hypothèse sous forme de phrase. - L'enseignante demande à plusieurs enfants de lire leurs phrases, on choisit la réponse puis chacun écrit la phrase choisie et corrigée et l'illustre. - Ecrire le cadeau que l'on offre pour l'anniversaire de deux élèves, "Pour ton anniversaire, je t'offres..." 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture de la phrase « Il fait nuageux et il fait 9°C. » - Lecture d'un petit texte à partir duquel il faut deviner un mot. Les élèves écrivent leur hypothèse sous forme de phrase. - L'enseignante demande à plusieurs enfants de lire leurs phrases, on choisit la réponse puis chacun écrit la phrase choisie et corrigée et l'illustre. - Inventer l'histoire d'une œuvre vue en art-plastique, ici les « Hommes-Fontaines » faire quelques phrases racontant leur histoire puis l'illustrer.
Supports	<ul style="list-style-type: none"> - Sur ardoise écrire la phrase qu'un élève est en train d'écrire au tableau. - Écriture de son hypothèse, de la correction et illustration sur le cahier d'écrivain. - Cahier d'écrivain 	<ul style="list-style-type: none"> - Sur ardoise écrire la phrase qu'un élève est en train d'écrire au tableau. - Écriture de son hypothèse, de la correction et illustration sur le cahier d'écrivain. - Cahier d'écrivain
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> - En collectif, un élève écrit au tableau et les autres écrivent en même temps sur leur ardoise - En individuel, écrire son hypothèse - En individuel, écrire sa phrase 	<ul style="list-style-type: none"> - En collectif, un élève écrit au tableau et les autres écrivent en même temps sur leur ardoise - En individuel, écrire son hypothèse - En individuel, inventer son histoire et écrire un petit texte
Aides/interventions	<ul style="list-style-type: none"> - Aide pour l'orthographe. Interventions : Comment je fais pour écrire ces deux phrases en une ? (réponse des élèves : j'ajoute le petit mot « et ») et inversement pour faire deux phrases (je met un point et une majuscule) - Aide pour l'orthographe si l'élève demande de l'aide. Renvoie aux affichages s'il a un problème d'encodage. - Aide pour l'orthographe si l'élève demande de l'aide. Renvoie aux affichages s'il a un problème d'encodage. - Si ce n'est pas lisible où s'il y a trop de fautes, elle corrige sa phrase en l'écrivant pour que l'élève recopie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aide pour l'orthographe. Interventions : Comment je fais pour écrire ces deux phrases en une ? (réponse des élèves : j'ajoute le petit mot « et ») et inversement pour faire deux phrases (je met un point et une majuscule) - Aide pour l'orthographe si l'élève demande de l'aide. Renvoie aux affichages pour s'il a un problème d'encodage. - Aide pour l'orthographe si l'élève demande de l'aide. Renvoie aux affichages s'il a un problème d'encodage. - Si ce n'est pas lisible où s'il y a trop de fautes, elle corrige sa phrase en l'écrivant pour que l'élève recopie.

6- Grille d'observation détaillée de l'apprentissage de la culture écrite

	1ère semaine	2e semaine
Temps par semaine	- 25mn - 15mn Total : 40mn	- 25mn Total : 25mn
Type d'activité	-Raconter son livre -Lecture offerte	-Raconter son livre
Objectif de la séance	-Choisir un livre et s'exprimer dessus -Écouter une histoire, se concentrer pour identifier les personnages et leurs actions	-Choisir un livre et s'exprimer dessus
Déroulement	- A la bibliothèque de l'école, les enfants résume le livre qu'ils ont empruntés la semaine précédente et donne leur avis -Lecture offerte	-A la bibliothèque de l'école, les enfants résume le livre qu'ils ont empruntés la semaine précédente et donne leur avis
Supports	-Livres de la bibliothèque -Fable de la Fontaine adapté aux enfants "Le lièvre et la tortue"	-Livres de la bibliothèque
Modalités	- Groupe de 9 ou 11 -Lecture offerte par l'enseignante en collectif	- Groupe de 9 ou 11
Aides/interventions		

7- Grille d'observation détaillée de la compréhension de phrases

	1ère semaine	2e semaine
Temps par semaine	- 10mn -15mn Total: 25 mn	- 10mn - 15mn x2 - 5mn Total : 45mn
Type d'activité	- Lecture de gammes de phrases -Phrases en vrac	- Évaluation nationale de compréhension - Jeu de plateau « Planètes de la lecture » + phrases en vrac en atelier - Gammes de phrases
Objectif de la séance	- Lire des phrases et les comprendre, être capable de les reformuler -Mettre du sens dans une phrase pour pouvoir la reconstituer	- Lire une phrase et la comprendre - Lire une phrase et la comprendre / la remettre dans l'ordre - Lire des phrases et les comprendre, être capable de les reformuler
Déroulement	- Lire des phrases puis dire qui fait l'action, où et quand -Remettre en ordre des mots mélangés, y mettre du sens: qui fait l'action, etc	- Durant 2mn (sablier) lire 4 phrases et entourer l'image correspondant, quatre fois de suite. - Pour avancer sur le plateau de jeu, lire une phrase et y associer la bonne image remettre en ordre des mots mélangés, y mettre du sens: qui fait l'action, etc - Lire des phrases puis dire qui fait l'action, où et quand
Supports	- Fiche de gammes de phrases - Fiche créés par l'enseignante avec des étiquettes de mots	- Dossier d'évaluation nationale, exemple de phrase « Il ne court pas. » en dessous quatre images : une fille qui court, une qui ne court pas, un garçon qui court et un qui ne court pas. - Jeu « Planètes de la lecture » Fiche créés par l'enseignante avec des étiquettes de mots - Fiche de gammes de phrases
Modalités	- Pendant (en individuel) et après la lecture (en collectif), répondre aux questions de l'enseignante -En groupe de 6-7, avec l'enseignant, les autres sont en autonomie ou avec l'AESH sur d'autres ateliers	- Pendant (en individuel) et après la lecture (en collectif), répondre aux questions de l'enseignante - En groupe de 6-7 avec l'enseignante en groupe de 6-7, avec l'AESH

Aides/interventions	- L'enseignante pose des questions, que fait le personnage, où, quand, etc	- L'enseignante suit du doigt la phrase lue. - Suit du doigt la lecture - L'enseignante pose des questions, que fait le personnage, où, quand, etc
----------------------------	--	--

8- Grille d'observation détaillée de la compréhension de textes

	1ère semaine	2e semaine
Temps par semaine	- 10mn - 10mn - 15mn Total : 35mn	- 10mn - 10mn Total : 20mn
Type d'activité	- Devinette du jour - Raconter son livre - Compréhension de lecture offerte	- Devinette du jour - Raconter son livre
Objectif de la séance	- Dégager les indices d'un texte lu en lecture offerte - Résumer une histoire - Écouter une histoire et être capable de la résumer	- Dégager les indices d'un texte lu en lecture offerte - Résumer une histoire
Déroulement	- Devinette du jour , lecture offerte d'un petit texte à partir duquel il faut deviner un mot. Les élèves écrivent leur hypothèse sous forme de phrase. A l'oral quelques élèves lisent leur phrase, et relèvent les indices que donnait le texte. -A la bibliothèque de l'école, les enfants résume le livre qu'ils ont empruntés la semaine précédente et donne leur avis - Lecture offerte, puis plusieurs élèves résument l'histoire, en identifiant bien les personnages et leurs actions dans l'ordre de l'histoire	- Devinette du jour , lecture offerte d'un petit texte à partir duquel il faut deviner un mot. Les élèves écrivent leur hypothèse sous forme de phrase. A l'oral quelques élèves lisent leur phrase, et relèvent les indices que donnait le texte. -A la bibliothèque de l'école, les enfants résume le livre qu'ils ont empruntés la semaine précédente et donne leur avis

Supports	<p>- Lecture offerte d'un petit texte, exemple « Je me promène dans la basse cour en suivant ma maman. Je suis couvert de plumes. Les autres animaux me surnomme « petite boule jaune ». J'aime manger du grain avec mes frères et sœurs. »</p> <p>-Livres de la bibliothèque</p> <p>-Fable de la Fontaine adapté aux enfants "Le lièvre et la tortue"</p>	<p>- Lecture offerte d'un petit texte, exemple « Je me promène dans la basse cour en suivant ma maman. Je suis couvert de plumes. Les autres animaux me surnomme « petite boule jaune ». J'aime manger du grain avec mes frères et sœurs. »</p> <p>-Livres de la bibliothèque</p>
Modalités	<p>- Groupe de 9 ou 11</p> <p>-Lecture offerte par l'enseignante en collectif</p> <p>- Ecoute en collectif, écriture de son hypothèse en individuel puis mise en commun et relevé des indices en collectif</p>	<p>- Ecoute en collectif, écriture de son hypothèse en individuel puis mise en commun et relevé des indices en collectif</p> <p>- Groupe de 9 ou 11</p>
Aides/interventions	<p>- L'enseignante lit le texte deux fois. Pendant l'écriture elle intervient si certains demandent comment écrire un son, elle demande aussi de bien faire une phrase à ceux qui n'ont écrit que le mot poussin ». Après l'écriture elle demande quels sont les indices (ici « jaune », « plumes », etc).</p> <p>-Lit le texte mais n'intervient pas dans le résumé fait ensuite par les élèves. Ce sont les élèves entre eux qui se corrigent mutuellement et se disent ce qu'ils ont pu oublier.</p>	<p>- L'enseignante lit le texte deux fois. Pendant l'écriture elle intervient si certains demandent comment écrire un son, elle demande aussi de bien faire une phrase à ceux qui n'ont écrit que le mot poussin ». Après l'écriture elle demande quels sont les indices (ici « jaune », « plumes », etc).</p>

III- Recueil de supports et de production d'élèves au CP

1- Lecture et écriture de mots

a) Fiches CODéo

Prénom : NINO on on om om 345

Colorie les bonnes syllabes pour chaque mot.

pou	lon
mou	ton
bou	pon

bi	bo	ron
be	bi	rom
ba	be	nor

par	ton
sar	pon
car	lon

brom	bo	en
trom	po	me
trom	do	he

Prénom : NINO on on om om 346

Complète chaque mot avec la bonne syllabe.

ron (2 fois) son (2 fois) lon

bibe son son pier blou son

mou son mai son son pe

Prénom : Shyrielle an an am am en en em em 277

Relie l'image au mot correspondant.

ancre ✓

lampe ✓

tambour ✓

enveloppe ✓

danser ✓

dent ✓

Prénom : Shyrielle an an am am en en em em 278

Écris les mots.

4 lettres : dent

6 lettres : manger

7 lettres : respect

Complète le texte avec les mots suivants.

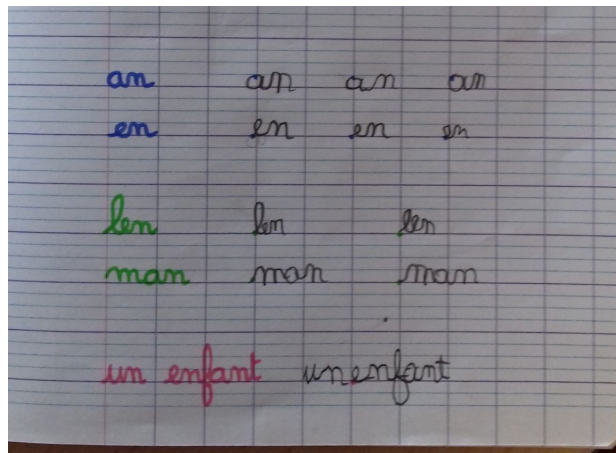
dent enfants toboggan ambulance

Les glissent sur le

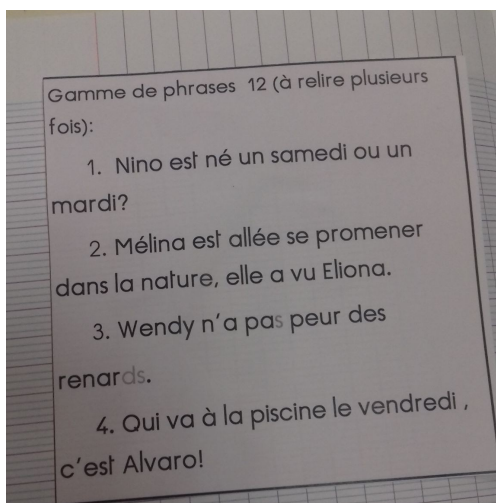
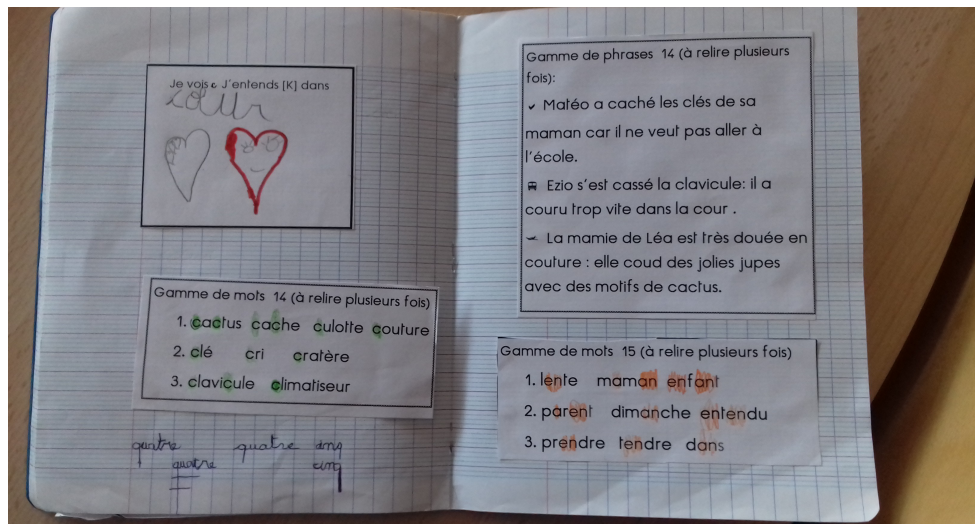
Elle a une qui est tombée.

L'..... l'emmène à l'hôpital !

b) Graphisme

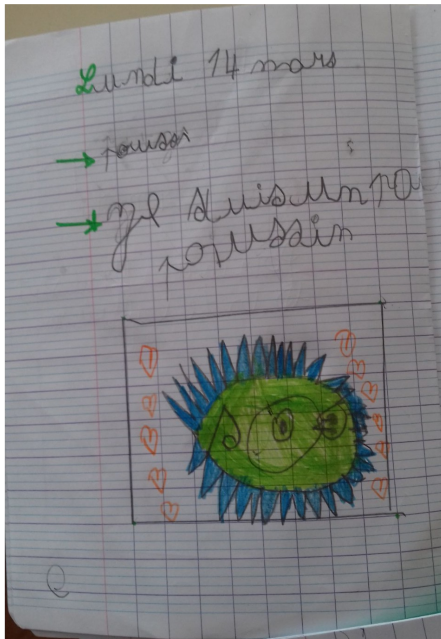


c) Gammes de mots et de phrases

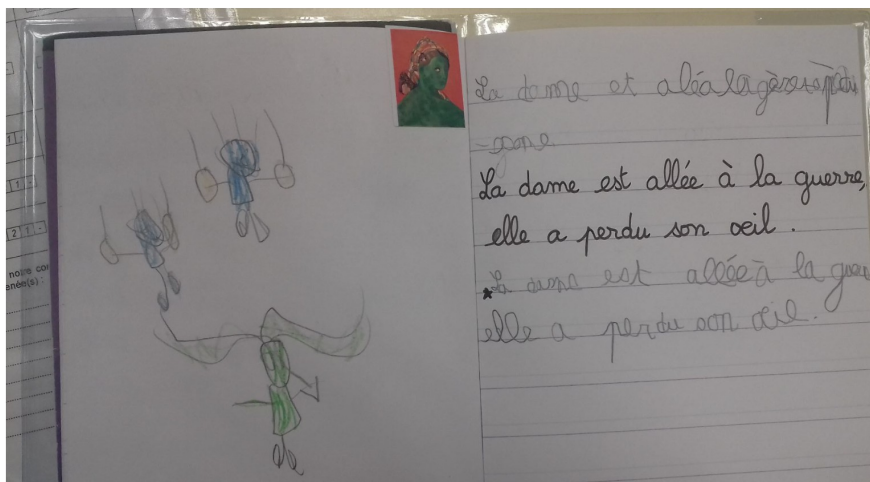
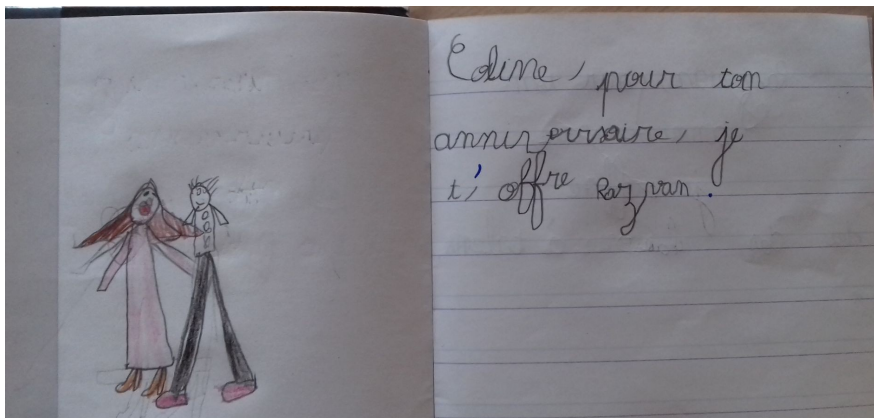


2- Production de textes

a) Devinette du jour



b) Écrits d'invention



3- Compréhension

a) Phrases en vrac

1

lit un livre . Marie

2

La fille répare le joli vélo.

b) Jeu de compréhension "Planète de la lecture"

Capucine se cache sous la table de la cuisine.

Parmi ces 3 images, désigne celle qui correspond à ce que tu viens de lire.

Marion repose le gant et le savon avant de se rincer.

Que fait Marion ?

IV- Grilles d'observation de l'enseignement des composantes de la lecture en CE2

1- Grille d'observation générale des composantes de l'apprentissage de la lecture lors de la première semaine d'observation en CE2

Où S signifie "séance"

	Lecture de mots	Écriture de mots	Production de textes	Culture écrite	Compréhension de phrases	Compréhension de textes
Temps dans la semaine	/	S1: 15 minutes S2 : 30 minutes	S1: 45 minutes environ	S1: 40 minutes S2 : 40 minutes	S1 :30 minutes S2 : 20 minutes +15/20 minutes sur différentes séances	S1 : 40 minutes
Objectifs de la séance identifiés par l'étudiante	/	- Connaître l'orthographe de mots précis - savoir chercher dans les outils mis à disposition les mots et leur orthographe	Donner un avis sur un spectacle développer pourquoi on l'a aimé ou non	Découvrir des fables, des articles, différents supports comme un tableau d'horaires	Comprendre des phrases isolées dans un texte Comprendre une consigne ou une question écrite	Créer des questions à partir d'un texte sur Jean de la Fontaine
Supports	/	Cahier	Polycopié	Polycopié	Polycopié	Polycopié et cahier

Types d'activité	/	-dictée de mots (distribution d'une liste de mot à apprendre après l'école puis restitution) - dictée avec auto-correction et correction en groupe classe	- répondre à 3 questions qui sont à développer	- lecture d'une texte sur Jean de la Fontaine, découverte de différents type de mise en page (sens de lecture différent) - lecture d'un tableau d'horaires de bus	- lecture d'un texte puis la professeur pose des questions sur une phrase pour voir si les mots et plus largement si la phrase ont été compris - lecture d'une fable (La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf) -Lecture de consignes écrites dans différentes matières	- Lecture d'un texte sur Jean de la Fontaine, en déduire les informations importantes afin d'en créer des questions
Aides/interventions	/	Correction de dictées de mots	Aide pour l'orthographe, tournure de phrase, adjectifs...	Aider à comprendre la manière de lire selon la mise en page	A la demande des élèves: la professeur explique le sens de la phrase La professeur peut aussi poser des questions sur le sens des phrases pour voir ce que les élèves ont compris Reformulation de la consigne à	Mise en commun

					l'oral	
--	--	--	--	--	--------	--

2- Grille d'observation générale des composantes de l'apprentissage de la lecture lors de la seconde semaine d'observation en CE2

	Lecture de mots	Écriture de mots	Production de textes	Culture écrite	Compréhension de phrases	Compréhension de textes
Temps par semaines	/	S1: 15 minutes environ S2 : 30 minutes S3 : 5 minutes S4 : 5 minutes	S1: 30/45 minutes	S1: 40 minutes	15/20 minutes sur différentes séances	S1 : 25 minutes

Objectif de la séance	/	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître l'orthographe de mots précis - savoir chercher dans les outils mis à disposition les mots et leur orthographe - faire la différence entre et/est - faire la différence entre son/sont 	Donner un avis sur un spectacle, développer pourquoi on l'a aimé ou non	Découvrir un texte en sciences et savoir tirer les informations principales	Comprendre une consigne ou une question écrite	Comprendre le sens général d'un texte
Type d'activité	/	<ul style="list-style-type: none"> -dictée de mots (distribution d'une liste de mot à apprendre après l'école puis restitution) -dictée avec auto-correction - remplir des phrases à trous 	- répondre à trois questions qui sont à développer	- savoir lire un texte en sciences (mise en page différentes avec des textes réparties sur toute la page)	-Lecture de consignes écrites dans différentes matières	- répondre à deux questions sur le texte qui permettent aux élèves de parler selon leurs connaissances ou grâce à des mots qui peuvent les aider à comprendre
Aides/interventions	/	<ul style="list-style-type: none"> - Correction de dictées de mots - correction de la dictée en groupe classe après une correction individuelle 	Aide pour l'orthographe, tournure de phrase, adjectifs...	Mise en commun	Reformulation de la consigne à l'oral	Mise en commun avec des questions sur la compréhension du texte en général, comprendre leurs réponses

3- Grille d'observation détaillée de l'écriture de mots en CE2

	2e semaine	3e semaine
Temps par semaine	<ul style="list-style-type: none"> - 15 minutes - 30 minutes Total : 45 minutes 	<ul style="list-style-type: none"> - 15 minutes - 30 minutes - 5 minutes - 5 minutes Total : 55 minutes
Type d'activité	<ul style="list-style-type: none"> - dictée de mots (distribution d'une liste de mot à apprendre après l'école puis restitution) - dictée avec auto-correction en groupe classe 	<ul style="list-style-type: none"> -dictée de mots (distribution d'une liste de mot à apprendre après l'école puis restitution) - dictée avec auto-correction et correction en groupe classe - compléter avec le mot « et » ou « est » - compléter avec le mot « son » ou « sont »
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître l'orthographe de mots précis - savoir chercher dans les outils mis à disposition les mots et leur orthographe 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître l'orthographe de mots précis - savoir chercher dans les outils mis à disposition les mots et leur orthographe - faire la différence entre et/est - faire la différence entre son/son

Déroulement	<p>- En fin de semaine, une liste de mots est donnée à apprendre aux élèves. La professeur leur dicte les mots un à un que les enfants écrivent dans leur cahier, ce après quoi la professeur écrit les mots au tableau et les élèves s'auto-corrigent au crayon vert</p> <p>- Dans un premier temps les élèves sont répartis en deux groupes, un groupe d'élèves fait la dictée sur ordinateur et l'autre groupe fait la dictée sur cahier.</p> <p>Une fois la dictée terminée les élèves ont du temps pour chercher dans leur cahier avec les règles de grammaire et aux dictionnaires afin de s'auto-corriger une première fois. Une fois que la première auto-correction est terminée, une dictée d'un élève qui a fait sur ordinateur</p>	<p>- En fin de semaine, une liste de mots est donnée à apprendre aux élèves. La professeur leur dicte les mots un à un que les enfants écrivent dans leur cahier, ce après quoi la professeur écrit les mots au tableau et les élèves s'auto-corrigent au crayon vert</p> <p>- Dans un premier temps les élèves sont répartis en deux groupes, un groupe d'élèves fait la dictée sur ordinateur et l'autre groupe fait la dictée sur cahier.</p> <p>Une fois la dictée terminée les élèves ont du temps pour chercher dans leur cahier avec les règles de grammaire et aux dictionnaires afin de s'auto-corriger une première fois. Une fois que la première auto-correction est terminée, une dictée d'un élève qui a fait sur ordinateur</p>
Supports	<p>- utilisation du cahier</p> <p>- utilisation du cahier ou d'ordinateurs portables puis du projecteur</p>	<p>- utilisation du cahier</p> <p>- utilisation du cahier ou d'ordinateurs portables puis du projecteur</p>
Modalités		
Aides/interventions	<p>- correction de dictée de mots</p> <p>- correction collective</p>	<p>- correction de dictée de mots</p> <p>- correction collective</p>

4- Grille d'observation détaillée de la production de textes en CE2

	2e semaine	3e semaine
Temps par semaine	<p>- 45 minute</p> <p>Total : 45 minutes</p>	<p>- 45 minutes</p> <p>Total : 45 minutes</p>

Type d'activités	- répondre à 3 questions qui sont à développer	- répondre à 3 questions qui sont à développer
Objectif de la séance	Donner un avis sur un spectacle et développer pourquoi on l'a aimé ou non	Donner un avis sur un spectacle développer pourquoi on l'a aimé ou non
Déroulement	- dans un premier temps, un temps de question et d'échange sur le spectacle traitant de l'immigration qu'ils ont été voir suivi d'une distribution de polycopié contenant trois questions qui leur fait réfléchir sur les synonymes permettant de donner leur avis sur la pièce (exemple : « j'ai trouvé le spectacle drôle/intéressant », de décrire ce qu'il emmènerait dans leur valise s'il devait quitter leur maison et leur proche ainsi qu'argumenter sur le pourquoi ils ont aimés la pièce ou pas	- dans un premier temps, un temps de question et d'échange sur le spectacle traitant de l'immigration qu'ils ont été voir suivi d'une distribution de polycopié contenant trois questions qui leur fait réfléchir sur les synonymes permettant de donner leur avis sur la pièce (exemple : « j'ai trouvé le spectacle ... drôle/intéressant », de décrire ce qu'il emmènerait dans leur valise s'il devait quitter leur maison et leur proche ainsi qu'argumenter sur le pourquoi ils ont aimés la pièce ou pas
Supports	Polycopié	Polycopié
Modalités		
Aides/interventions	- aide pour l'orthographe, les tournures de phrases, trouver des adjectifs, des synonymes...	- aide pour l'orthographe, les tournures de phrases, trouver des adjectifs, des synonymes...

5- Grille d'observation détaillée de l'apprentissage de la culture écrite en CE2

	2e semaine	3e semaine
--	------------	------------

Temps par semaine	<ul style="list-style-type: none"> - 40 minutes - 40 minutes <p>Total : 1 heure et 20 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 40 minutes <p>Total : 40 minutes</p>
Type d'activité	<ul style="list-style-type: none"> - lecture d'une fable (La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le bœuf) afin de découvrir différents type de mise en page (sens de lecture différent) - lecture d'un tableau d'horaires de bus 	<ul style="list-style-type: none"> - savoir lire un texte en sciences (mise en page différentes avec des textes réparties sur toute la page)
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir des fables, des articles, différents supports comme un tableau d'horaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un texte en sciences et savoir tirer les informations principales
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> - fable : dans un premier temps une lecture individuelle puis explications sur le niveau de langage utilisé en groupe classe mais aussi de la mise en page du texte. - tableau d'horaires de bus : dans un premier temps la professeur affiche un tableau d'horaires de bus scolaire puis distribue une feuille de questions. Les élèves vont devoir répondre de manière individuelle aux questions puis une mise en commun sera faite en fin de séance. 	<ul style="list-style-type: none"> - dans une idée de découverte de texte scientifique, les enfants vont avoir un document avec plusieurs informations sur le sommeil. La professeur leur demande de lire les petits textes puis de retourner leur feuille et va leur demander de restituer les informations qu'ils ont retenu.
Supports	<ul style="list-style-type: none"> - photocopié 	<ul style="list-style-type: none"> - Photocopié
Modalités		
Aides/interventions	<ul style="list-style-type: none"> - aider à comprendre la manière de lire selon la mise en page 	<ul style="list-style-type: none"> - mise en commun

6- Grille d'observation détaillée de la compréhension de phrases en CE2

	2e semaine	3e semaine
Temps par semaine	<ul style="list-style-type: none"> - 30 minutes - 20 minutes -15/20 minutes <p>Total : 70 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -15/20 minutes <p>Total : 20 minutes</p>
Type d'activité	<ul style="list-style-type: none"> - lecture d'une fable puis la professeur pose des questions sur une phrase pour voir si les mots et plus largement si la phrase ont été compris -Lecture de consignes écrites dans différentes matières 	<ul style="list-style-type: none"> -Lecture de consignes écrites dans différentes matières
Objectif de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des phrases isolées dans un texte -Comprendre une consigne ou une question écrite 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre une consigne ou une question écrite
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> - Après une explication sur Jean de la Fontaine, les enfants ont eu un texte à lire en individuel puis la professeur leur a posé des questions de compréhension sur des phrases qui pouvaient être plus complexes à comprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de diverses consignes d'exercices pendant les évaluations, les exercices en classe
Supports	<ul style="list-style-type: none"> - photocopié 	
Modalités		/

Aides/interventions	<p>- À la demande des élèves : la professeur explique le sens de la phrase. La professeur peut aussi poser des questions sur le sens des phrases pour voir ce que les élèves ont compris.</p> <p>- Toutes les consignes sont reformulées à l'oral par l'enseignante</p>	- Toutes les consignes sont reformulées à l'oral par l'enseignante
---------------------	---	--

7- Grille d'observation détaillée de la compréhension de textes en CE2

	2e semaine	3e semaine
Temps par semaine	<p>- 40 minutes</p> <p>Total : 40 minutes</p>	<p>- 25 minutes</p> <p>Total : 25 minutes</p>
Type d'activité	- créer des questions à partir d'un texte sur Jean de la Fontaine	- répondre à deux questions sur le texte qui permettent aux élèves de parler selon leurs connaissances ou grâce à des mots qui peuvent les aider à comprendre
Objectifs de la séance	- comprendre le texte afin d'en déduire des questions et savoir comment tourner une phrase afin d'en créer une question	- Comprendre le sens général d'un texte
Déroulement	<p>- Les élèves doivent lire le texte sur Jean de la Fontaine, de manière individuelle puis déduit les informations importantes afin d'en créer des questions.</p> <p>Une fois que chaque élève a trouvé deux questions, il la pose à un camarade qui doit pouvoir répondre à l'aide du texte</p>	
Supports	- Polycopié et cahier	- polycopié

Modalités		
Aides/interventions	- aide afin de mettre en commun et remettre sous forme de question en cas de difficulté de l'élève	- Mise en commun avec des questions sur la compréhension du texte en général, comprendre leurs réponses

V- Questionnaires portant sur l'équilibre des composantes de l'apprentissage de la lecture, destinés aux enseignants

1- Réponses de l'enseignante de CP

Questionnaire portant sur l'équilibre des différentes composantes de l'apprentissage de la lecture au cycle 2

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire, nous souhaiterions vous poser des questions sur votre enseignement de la lecture. Ce questionnaire s'appuie sur les composantes de l'apprentissage de la lecture, définies par Roland Goigoux comme étant :

- a) la lecture de mots (déchiffrage)
- b) l'écriture de mots
- c) la production de textes
- d) la culture écrite (se familiariser avec la littérature, les différents genres, etc)
- e) la compréhension de phrases
- f) la compréhension de textes.

Ce questionnaire est anonyme. Nous tenons à vous remercier de votre participation et du temps que vous y avez consacré.

1/ Comment équilibrez-vous les composantes de l'apprentissage de la lecture ? A laquelle de ces composantes consacrez-vous le plus de temps/ le moins de temps?

La répartition des différentes composantes est variable selon les moments de l'année et les besoins du groupe classe. Elles sont cependant toutes mobilisées à tout moment de l'année, le volume horaire en est cependant variable . Notamment, lors des 2 premières périodes, le versant phonologique / déchiffrage et encodage occupe une place prégnante. En fin d'année période 5 , la production de textes et l'écriture orthographique des mots sont accentuées.

2/ Est-ce que certaines vous paraissent prioritaires pour votre classe actuelle?

La grande hétérogénéité de ce groupe classe nécessite une grande vigilance sur la lecture de mots (déchiffrage) et l'écriture de mots.

3/ Lesquelles considérez-vous comme plus importantes pour votre niveau de classe (CP ou CE2)? Je pense que toutes les catégories participent de la maîtrise de la littératie et qu'aucune hiérarchisation n'est envisageable.

4/ L'équilibre entre ces composantes varie-t-il selon les années/ classes/ niveaux des

élèves?

Oui cf questions 1 & 2

5/ Mettez-vous en œuvre une différenciation à ce sujet entre vos élèves, selon leurs compétences et leurs niveaux en lecture? (par exemple est-ce que certains passent plus de temps sur de la lecture de mots, et d'autres au contraire sur de l'écriture de mots?)

La différenciation est au cœur de l'école inclusive, les adaptations des supports, la force de l'étayage varient ainsi selon les besoins des élèves.

6/ Quelle part de temps (par semaine/mois) estimez-vous consacrer à la compréhension en lecture ?

Ce temps peut varier de 30 minutes à 1h30 par semaine selon les moments de l'année ou les besoins des élèves.

7/ Quels outils utilisez-vous pour enseigner la compréhension ?

J'utilise des devinettes, les outils de la cigale, narramus et auditor / auditrix ainsi que les gammes de phrases de la classe.

8/ Utilisez-vous les mêmes supports pour travailler le décodage et la compréhension?

Outre les gammes de phrases, ce ne sont pas les mêmes outils.

9/ Quel temps estimez-vous consacrer à la culture écrite ? Et avec quels outils/textes?

J'estime consacrer 30 minutes par semaine en moyenne , j'utilise des outils personnels et des séries d'albums (a l'école des albums retz/ la sélection des incos de l'année en cours)

10/ La production d'écrits vous semble-t-elle importante pour l'apprentissage de la lecture? Pourquoi ?

L'inter-dépendance lire/écrire n'est plus à prouver désormais. La production d'écrits engage l'élève dans un oser écrire en plus des compétences liées à la mise en texte. De plus , les élèves sont amenés à lire leur texte à voix haute , celui-ci devient alors support de lecture. La lecture de textes de plusieurs élèves amènent les élèves à des réflexions sur les points communs (intertextualité) entre ces dits textes, ainsi les productions deviennent des supports d'apprentissage, constitutifs d'un bagage culturel commun.

11/ (Question spécifique pour les enseignants de CP) Comment enseignez-vous le déchiffrage (usage d'une méthode spécifique ou de plusieurs méthodes/ manuels)?

Je n'utilise pas de manuel de lecture à ce jour malgré les préconisations ministérielles. Cependant, je construis les supports et tempos conformément à la recherche en didactique de la lecture. Je choisis de multiplier les voies d'entrée dans la lecture : kinesthésiques, visuelles, auditives pour répondre aux besoins des élèves.

12/ (Question spécifique pour les enseignants de CE2) Enseignez-vous toujours le déchiffrage (lecture de mots/ écriture de mots) en CE2?

13/ Selon vous il y a t-il un ordre d'enseignement de ces composantes ou peut-on les enseigner toutes en même temps?

Je pense qu'il est tout à fait pertinent de les enseigner en même temps, tout en variant le volume alloué selon les moments de l'année et les besoins du groupe / des individus.

-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant la compréhension ? Pourquoi?

Non, car chaque composante participe à la maîtrise de la littératie, le code en est un des outils.

-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant de familiariser les élèves à la culture écrite ? Pourquoi?

Non, car chaque composante participe à la maîtrise de la littératie, le code en est un des outils et la culture écrite un contexte et une fin pour le sujet lecteur.

-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant la production d'écrits ? Pourquoi?

Non, car chaque composante participe à la maîtrise de la littératie, le code en est un des outils ; l'oser écrire inscrit l'élève dans une dynamique de sujet lecteur / écrivain.

2- Réponses de l'enseignante de CE2

Questionnaire portant sur l'équilibre des différentes composantes de l'apprentissage de la lecture au cycle 2

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire, nous souhaiterions vous poser des questions sur votre enseignement de la lecture. Ce questionnaire s'appuie sur les composantes de l'apprentissage de la lecture, définies par Roland Goigoux comme étant :

- a) la lecture de mots (déchiffrage)
- b) l'écriture de mots
- c) la production de textes
- d) la culture écrite (se familiariser avec la littérature, les différents genres, etc)
- e) la compréhension de phrases
- f) la compréhension de textes.

Ce questionnaire est anonyme. Nous tenons à vous remercier de votre participation et du temps que vous y avez consacré.

1/ Comment équilibrez-vous les composantes de l'apprentissage de la lecture ? A laquelle de ces composantes consacrez-vous le plus de temps/ le moins de temps?

J'essaie de trouver un équilibre entre ces différentes composantes (c'est difficile de quantifier ; c'est transversal car cela touche toutes les disciplines). C'est probablement à la production de textes que je consacre le moins de temps.

2/ Est-ce que certaines vous paraissent prioritaires pour votre classe actuelle?

Toutes me semblent prioritaires sauf la lecture de mots (déchiffrage).

3/ Lesquelles considérez-vous comme plus importantes pour votre niveau de classe (CP ou CE2)?

La culture écrite, la compréhension de phrases, de textes.

4/ L'équilibre entre ces composantes varie-t-il selon les années/ classes/ niveaux des élèves? Oui.

5/ Mettez-vous en œuvre une différenciation à ce sujet entre vos élèves, selon leurs compétences et leurs niveaux en lecture? (par exemple est-ce que certains passent plus de temps sur de la lecture de mots, et d'autres au contraire sur de l'écriture de mots?)

6/ Quelle part de temps (par semaine/mois) estimez-vous consacrer à la compréhension en lecture ?

C'est très difficile à quantifier.

7/ Quels outils utilisez-vous pour enseigner la compréhension ?

« Je lis, je comprends », « Lector, Lectrix »

8/ Utilisez-vous les mêmes supports pour travailler le décodage et la compréhension?

Non

9/ Quel temps estimez-vous consacrer à la culture écrite ? Et avec quels outils/textes?

Difficile à quantifier. J'utilise les textes de «La Grammaire au Jour au le Jour» + poésies + fable + saynète + textes documentaires + lecture suivie.

10/ La production d'écrits vous semble-t-elle importante pour l'apprentissage de la lecture? Pourquoi ?

11/ (Question spécifique pour les enseignants de CP) Comment enseignez-vous le déchiffrage (usage d'une méthode spécifique ou de plusieurs méthodes/ manuels)?

12/ (Question spécifique pour les enseignants de CE2) Enseignez-vous toujours le déchiffrage (lecture de mots/ écriture de mots) en CE2?

Nous révisons l'écriture de certains sons pour faire ensuite des dictées de mots.

13/ Selon vous il y a t-il un ordre d'enseignement de ces composantes ou peut-on les enseigner toutes en même temps?

-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant la compréhension ?

Pourquoi?

-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant de familiariser les élèves à la culture écrite ? Pourquoi?

-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant la production d'écrits ? Pourquoi?

Je pense que l'on peut enseigner toutes ces composantes en même temps en adaptant les modalités au niveau : exemple pour la production de textes : dictée à l'adulte au CP.

Certaines composantes nécessiteront plus de temps en début de cycle comme le déchiffrage au début du cycle 2.

La familiarisation à la culture écrite s'étoffera au fur et à mesure qu'on avancera dans le cycle.

Je pense que l'on ne peut pas dissocier apprentissage du code et compréhension (même si cela nécessite des temps spécifiques d'apprentissage dans la semaine). Les élèves doivent prendre conscience que la lecture n'est pas simplement une activité (ou un geste) mécanique où l'élève peut rester passif, mais que c'est aussi un moment où il doit être acteur de sa compréhension. Il doit réaliser que lire, c'est aussi comprendre, c'est-à-dire activer des mécanismes, des procédures pour accéder à la compréhension. Cela ne peut se faire que si l'élève est actif lors de sa lecture.

3- Réponses d'une enseignante de CE1

Questionnaire portant sur l'équilibre des différentes composantes de l'apprentissage de la lecture au cycle 2

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire, nous souhaiterions vous poser des questions sur votre enseignement de la lecture. Ce questionnaire s'appuie sur les composantes de l'apprentissage de la lecture, définies par Roland Goigoux comme étant :

- a) la lecture de mots (déchiffrage)
- b) l'écriture de mots
- c) la production de textes
- d) la culture écrite (se familiariser avec la littérature, les différents genres, etc)
- e) la compréhension de phrases
- f) la compréhension de textes.

Ce questionnaire est anonyme. Nous tenons à vous remercier de votre participation et du temps que vous y avez consacré.

1/ Comment équilibrez-vous les composantes de l'apprentissage de la lecture ? A laquelle de ces composantes consacrez-vous le plus de temps/ le moins de temps?

Je mets en œuvre chaque jour à parts plus ou moins égales les différentes composantes de l'apprentissage de la lecture.

La compréhension est la composante à laquelle je consacre le plus de temps dans la journée. La lecture et donc la compréhension des consignes sont utilisées dans chacune des activités proposées dans la journée, quels que soient les domaines travaillés.

La production de textes est la composante qui prend le moins de temps dans la journée.

2/ Est-ce que certaines vous paraissent prioritaires pour votre classe actuelle?

Cette année, tous les élèves de ma classe de CE1 sont lecteurs. Je me consacre donc surtout à la compréhension de textes et à la production d'écrits. La culture écrite tient également une place essentielle dans ma classe.

3/ Lesquelles considérez-vous comme plus importantes pour votre niveau de classe (CP ou CE2)?

En début de CE1, le déchiffrage et la compréhension me semblent être les composantes les plus importantes à travailler.

4/ L'équilibre entre ces composantes varie-t-il selon les années/ classes/ niveaux des élèves?

Je travaille différemment chaque année en fonction du niveau de mes élèves. Comme dit précédemment, la priorité peut être donnée au déchiffrage ou à la production d'écrits. Mais je travaille toujours la compréhension et la culture écrite.

5/ Mettez-vous en œuvre une différenciation à ce sujet entre vos élèves, selon leurs compétences et leurs niveaux en lecture? (par exemple est-ce que certains passent plus de temps sur de la lecture de mots, et d'autres au contraire sur de l'écriture de mots?)

Mes élèves n'ont pas tous les mêmes textes à lire : la longueur varie en fonction de leur niveau, certains ont un texte dont les mots sont découpés en syllabes (une couleur différente pour chaque syllabe). Les questions de compréhension ne sont pas les mêmes pour tous les élèves : le niveau de difficulté varie ainsi que la production d'écrits (certains doivent écrire une réponse complète et composer une ou plusieurs phrases correctes tandis que d'autres ont un texte à trous à compléter pour formuler leur réponse).

6/ Quelle part de temps (par semaine/mois) estimez-vous consacrer à la compréhension en lecture ?

La lecture et la compréhension de ce qui est lu sont travaillées quotidiennement dans tous les domaines.

En ce qui concerne les activités de lecture qui portent spécifiquement sur la compréhension, je les mets en œuvre 1 heure le lundi, 30 minutes le mardi, 45 minutes le jeudi et 20 minutes le vendredi, soit 2 heures 35 par semaine.

7/ Quels outils utilisez-vous pour enseigner la compréhension ?

J'utilise tous les types d'écrits pour travailler la compréhension : album de jeunesse, texte documentaire, lettre, recette, conte, fiche technique, énoncé de problèmes mathématiques.

8/ Utilisez-vous les mêmes supports pour travailler le décodage et la compréhension?

Pour la compréhension, je travaille sur tout type d'écrits alors que pour le décodage, je travaille sur des fiches spécifiques. Chaque semaine, je revois un son ce qui donne lieu à un travail de décodage de syllabes et de mots.

9/ Quel temps estimez-vous consacrer à la culture écrite ? Et avec quels outils/textes?

Je lis une histoire à mes élèves chaque soir : cela peut être un album de jeunesse ou un petit roman. Deux fois par semaine, après la pause méridienne, mes élèves ont un quart d'heure de lecture au cours duquel ils peuvent lire le livre de leur choix (livre de la classe, de la bibliothèque ou de la maison).

10/ La production d'écrits vous semble-t-elle importante pour l'apprentissage de la lecture? Pourquoi ?

La production d'écrits me semble importante dans l'apprentissage de la lecture. L'encodage et le décodage sont liés : l'élève doit maîtriser les différents phonèmes et graphèmes pour lire et écrire.

11/ (Question spécifique pour les enseignants de CP) Comment enseignez-vous le déchiffrage (usage d'une méthode spécifique ou de plusieurs méthodes/ manuels)?

J'ai une classe de CE1.

12/ (Question spécifique pour les enseignants de CE2) Enseignez-vous toujours le déchiffrage (lecture de mots/ écriture de mots) en CE2?

J'ai une classe de CE1.

13/ Selon vous il y a t-il un ordre d'enseignement de ces composantes ou peut-on les enseigner toutes en même temps?

-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant la compréhension ? Pourquoi?

-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant de familiariser les élèves

à la culture écrite ? Pourquoi?

**-Doit-on selon vous enseigner l'apprentissage du code avant la production d'écrits ?
Pourquoi?**

Je ne pense pas qu'il y ait d'ordre dans l'enseignement des composantes de la lecture. Ces dernières sont toutes liées.

La familiarisation à la culture écrite se fait dès la maternelle et doit donner aux élèves l'envie d'apprendre à lire.

La compréhension orale se travaille également avant que l'élève n'accède à la lecture. La compréhension de ce que l'élève lit se fera par étapes : compréhension de mots, de phrases puis de textes de plus en plus longs.

L'apprentissage du code et la production d'écrits sont liés même si au début, la production d'écrits se limite à l'encodage de syllabes puis de mots et enfin de textes.

Résumé

Notre mémoire traite de la continuité de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Pour étudier cette question nous avons choisi de travailler à partir des composantes de la lecture, définies par Roland Goigoux comme étant les suivantes : la lecture de mots, l'écriture de mots, la production de textes, la culture écrite, la compréhension de phrases et la compréhension de textes. Toutes ces composantes forment et participent à l'apprentissage de la lecture. Nous avons choisi d'étudier l'évolution de l'équilibre de l'enseignement de ces différentes composantes au fur à mesure du cycle 2 avec la problématique suivante : de quelles manières peut-on équilibrer les différentes composantes de la lecture, dans la continuité de son apprentissage, au cours du cycle 2 ? Notre étude a donc pour but de recenser, à partir d'observations sur le terrain mais aussi de recueils d'avis d'enseignants, les temps, objectifs, supports de chaque composante de la lecture selon les niveaux de classe. Il s'agit aussi d'observer la façon de les enseigner et aussi la variabilité de ces composantes en fonction du moment de l'année, du niveau des élèves et de la différenciation.

Our thesis deals with the continuity of learning to read in cycle 2. To study this question, we have chosen to work from the components of reading, defined by Roland Goigoux as being the following: reading words, word writing, text production, written culture, sentence comprehension and text comprehension. All these components form and contribute to learning to read. We have chosen to study the evolution of the balance of the teaching of these different components as cycle 2 progresses with the following problem: in what ways can we balance the different components of reading, in the continuity of his learning, during cycle 2? The purpose of our study is therefore to identify, from observations in the field but also from collections of teachers' opinions, the times, objectives, supports of each component of reading according to the level of the class. It is also a question of observing the way of teaching them and also the variability of these components according to the moment of the year, the level of the pupils and the differentiation.