

SANCHEZ Delphine

IUFM de l'Académie de Montpellier

Site de Carcassonne

Année scolaire : 1999 - 2000

« Apprendre à lire : oui, mais comment ? »

Ecole primaire d'Arzens : CP

Discipline : Français

Sous discipline : Lecture - Ecriture

Directeur de mémoire : Mme VENTRESQUE

Assesseur : Mme BENOSA

Résumé :

Lors d'un stage en pratique accompagnée dans une classe de cycle 3, j'ai constaté que certains élèves avaient des difficultés dans le domaine de la lecture - compréhension. Suite à ce constat et afin d'essayer d'y remédier, j'ai décidé de m'intéresser aux modalités d'apprentissage de la lecture au cycle 2. Pour cela, j'ai mis en place des séances à partir de textes narratifs et prescriptifs afin d'amener les élèves à prendre conscience des caractéristiques propres de chaque type d'écrit. Ainsi, chaque enfant aura pu se créer un réseau d'attentes cohérent vis à vis de chaque texte lu qu'il ne lira plus de la même manière. Il sera, sans doute, plus à l'aise face à l'écrit et saura adapter sa lecture au type d'écrit lu et au but recherché.

Resumado :

Durante practicas en clase de cycle 3, he observado que algunos alumnos tenian dificultades en el dominio de la lectura – comprension. Frente a esta realidad y para intentar remediarla, he decidido interesarme a las modalidades de aprendizaje de la lectura en el cycle 2. Por eso, he hecho clases a partir de textos narativos et prescriptivos para conducir los alumnos a tomar conciencia de la caracteristicas propias de cada escrito. Asi, cada nino habra podido crearse esperas frente al texto leido que no leera ya de la misma manera. Quizas, sea mas comodo frente al escrito y sepa adaptar su lectura al tipo de escritoleido y a la meta buscada.

Mots clés :

Lecture – Ecriture – Compréhension - Apprentissage - Difficultés – Stratégies – Types d'écrits – Réseau d'attentes

Introduction

n

Au cours d'un stage en pratique accompagnée que j'ai réalisé en cycle 3, les élèves, mis en situation de lecture, étaient capables d'oraliser correctement un texte lu en s'appuyant, pour cela, sur le déchiffrage.

Cependant, beaucoup, après cette première phase de lecture, éprouvaient d'importantes difficultés pour répondre à des questions de compréhension relatives au texte. La plupart lisaient parce que l'enseignant le demandait : ils ne percevaient ni le but ni l'enjeu de cette activité de lecture, pour eux, vide de sens. Or, de nos jours, il me paraît primordial que les enfants se sentent concernés par l'écrit qui occupe une place essentielle dans la société où il est omniprésent : dans la rue, au restaurant, au bar, au supermarché, chez le médecin, dans une lettre de motivation... Aussi, ai-je réalisé l'importance et la nécessité, pour l'école, de doter chaque enfant de ces trois outils d'insertion sociale que sont la lecture, l'écriture et la compréhension. Face à ce constat, j'ai donc eu envie de m'intéresser aux démarches d'apprentissage, aux supports utilisés dans le domaine de la lecture à l'école et plus particulièrement au CP en me demandant comment l'école devait s'y prendre pour former des lecteurs polyvalents et efficaces.

Partie

Thé oriqu

e

1) Constat d'une réalité.

Dans la classe de cycle 3 où j'ai réalisé mon premier stage de pratique accompagnée, certains élèves éprouvaient d'importantes difficultés dans le domaine de la compréhension de textes lus. La plupart déchiffraient sans problème le texte de lecture qu'ils oralisaient correctement, syllabe par syllabe, sans pour autant en percevoir la signification. Ils n'établissaient visiblement pas de relation entre les différents mots d'une même phrase qu'ils ne parvenaient pas à comprendre globalement. A aucun moment, ils n'avaient eu le réflexe de recourir à l'anticipation pour tenter de percevoir le sens des phrases. Certes, ils savaient déchiffrer mais cela ne leur suffisait pas pour accéder au sens global du texte lu qui n'était, visiblement, pour eux, qu'une suite de syllabes.

Ce constat n'est pas sans être lourd de conséquences pour ces enfants-là. Il révèle un rapport à l'écrit pouvant rapidement devenir très handicapant pour eux à la fois dans leur vie scolaire et sociale. En effet, à l'école, la lecture apparaît souvent comme une condition *sine qua non*, un pré-requis nécessaire à beaucoup d'autres activités que l'élève ne pourra pas réaliser s'il ne comprend pas la consigne écrite. Ainsi, beaucoup risquent de se retrouver en situation d'échec scolaire. Il en est de même dans la vie quotidienne où l'écrit est présent partout et à tous les instants. Bentolila résume bien cette situation en disant : « La lecture est ce qu'il y a de plus difficile, et la condition de toute culture si humble qu'on la suppose. »¹ Isabelle Le Gay ajoute : « L'écrit est source de culture, de développement et d'épanouissement. »²

Aussi, se posent les questions suivantes : que peut faire l'école face à cela ? Qu'en est-il au niveau des programmes ? Que préconisent les textes pour cette activité de lecture ?

¹ *Regards sur la lecture et ses apprentissages* Observatoire National de la lecture

² Idem

2) Les Instructions Officielles de 1995

Dans la circulaire de 1995, il est précisé qu'à la fin du cycle 2 les élèves doivent être capables de savoir lire et de comprendre seuls des textes simples. Au cycle 3, le travail de compréhension doit se poursuivre mais au travers de textes plus longs et plus complexes.

La réalité constatée semble donc loin de répondre aux exigences des textes : pour certains élèves de cycle 3, il s'agit encore de travailler sur la compréhension de textes courts pour laquelle ils éprouvent encore d'importantes difficultés.

Mais, pourquoi de telles difficultés ? Comment définir ce savoir lire indispensable à toute intégration sociale ?

3) Définition du savoir lire

Savoir lire, selon Isabelle Le Gay³, est un enjeu scolaire et social essentiel pour tous. D'ailleurs, Bentolila⁴ explique que, pour lui, savoir lire c'est être capable de comprendre mentalement un texte lu, de l'énoncer à voix haute en le comprenant et en le paraphrasant, si nécessaire, avec ses propres mots. Savoir lire, c'est aussi, « à partir d'un questionnement effectif né d'un besoin réel, attribuer du sens à un écrit en prélevant tous les indices possibles et en construisant des hypothèses de sens vraisemblables et vérifiables. »⁵

Savoir lire c'est aussi savoir adapter sa lecture au type d'écrit lu. En effet, on ne lit pas de la même manière un récit, une recette, un mode d'emploi ou encore un documentaire.

³ *Former des enfants lecteurs tome1* Groupe ECOUEN

⁴ Idem

⁵ *Regards sur la lecture et ses apprentissages* Observatoire National de la lecture

Mais c'est aussi savoir adapter sa lecture au but recherché : on peut lire par plaisir, pour faire ou pour rechercher une information. Le savoir lire ne peut se résumer à une simple activité de réception et de décodage : le questionnement de l'élève, son comportement actif face à l'écrit qu'il doit interroger en permanence apparaissent comme essentiels dans toute activité de lecture-compréhension.

Pour finir, Bentolila ajoute que savoir lire « c'est s'appuyer sur de l'écrit segmenté et ordonné pour construire une réalité globale. »⁶

Le savoir lire apparaît donc comme une activité essentielle et complexe où l'adaptation, la compréhension et la réflexion sont indispensables. Aussi, se pose une nouvelle question : « Quels sont les paramètres sous-tendant cette activité de lecture-compréhension ? »

4) Paramètres sous tendant l'activité de lecture - compréhension

L'élève, mis en situation de lecture-compréhension, doit non seulement déchiffrer les mots du texte mais aussi être sensible à plusieurs indices ou paramètres susceptibles de l'aider à comprendre le texte. En voici quelques exemples :

- **Les caractéristiques extra-linguistiques et typographiques** (mise en page, couleur, caractères de l'écriture, espacement, longueur des mots, ponctuation)
La ponctuation, par exemple, permet les pauses de la voix mais peut aussi, parfois, être porteuse de sens.
- **La syntaxe**

Elle peut poser problème et nécessite parfois de faire appel au contexte et à l'anticipation pour comprendre ce qui est dit.

⁶ *Regards sur la lecture et ses apprentissages* Observatoire National de la lecture

- **Le lexique**

Certains difficultés propres au vocabulaire employé par l'auteur d'un texte peuvent devenir très handicapantes pour la compréhension de celui-ci. Le recours au contexte et à l'anticipation s'impose souvent.

- **L'orthographe lexicale et grammaticale**

Elle peut constituer une aide considérable à la lecture : « la graphie des mots étant déterminée par leur sens dans un contexte et non par la phonétique. »⁷ Aussi, apparaît-il comme primordial « d'amener les élèves à photographier la silhouette des mots dans un contexte significatif. »⁸

- **Les procédés de reprise**

Ils ne sont pas évidents à gérer pour certains élèves qui n'établissent pas de liens entre le substitut et le mot qu'il remplace.

- **Les informations implicites**

Elles font appel à des connaissances antérieures avec lesquelles il est nécessaire que l'élève établisse un lien pour comprendre le non dit ou le sous entendu. Il s'agit là, pour l'élève, d'une lecture inférentielle.

- **Les connaissances culturelles et historiques**

Elles peuvent permettre à l'élève de mieux comprendre une situation.

« La compréhension d'un texte résulte donc d'une combinaison de connaissances préalables très diversifiées. » Il semble donc que⁹ « lire et comprendre apparaissent comme un

mouvement de va-et-vient entre un texte, les connaissances du lecteur stockées dans sa mémoire et appartenant à de nombreux domaines. »¹⁰

⁷ *Former des enfants lecteurs tome1* Groupe ECOUEN

⁸ *Former des enfants lecteurs tome1* Groupe ECOUEN

⁹ *Apprendre à lire au cycle2* C. Tisset

¹⁰ *Apprendre à lire au cycle2* C. Tisset

Le déchiffrage, bien que nécessaire, paraît très loin d'être suffisant pour accéder à la compréhension globale d'un texte. La lecture constitue une activité cognitive importante de recherche permanente de sens en accord avec ses connaissances.

Ainsi se pose une question majeure : « Comment apprend-on à lire à l'école ? Quelles sont les méthodes utilisées pour apprendre à lire ? »

5) Les différentes méthodes pour apprendre à lire

Il existe trois grandes méthodes pour apprendre à lire :

- **la méthode syllabique :**

L'entrée dans l'écrit se fait par le signe écrit ou oral. Peu de place est accordée au sens dans cette méthode où l'acquisition du code est première. Le présupposé sur lequel repose cette méthode est le suivant : l'élève, ayant acquis toutes les correspondances grapho-phonétiques sera capable de lire. La lecture se résume donc en une simple activité de déchiffrage. Les enfants doivent, avec cette méthode, apprendre à lire avant de savoir lire. Cette méthode est aujourd'hui peu utilisée mais elle a eu beaucoup de succès à une époque.

- **La méthode globale :**

L'entrée dans l'écrit s'y fait par la phrase et s'oriente progressivement sur les mots qui peuvent être comparés à des idéogrammes que l'enfant mémorise ou qu'il infère grâce au contexte. Le sens est ici privilégié. Cette méthode n'est que partiellement utilisée de nos jours. Elle n'a d'ailleurs jamais existé en tant que telle.

- **La méthode mixte :**

C'est la plus utilisée aujourd'hui. Elle est un mélange des deux précédentes et s'organise en deux phases :

- la phase globale où les élèves mémorisent un capital mots constitué de mots récurrents d'une lecture à l'autre
- la phase d'apprentissage traditionnel de la combinatoire

Avec cette méthode, l'élève apprend donc à lire en lisant.

6) Les supports

Il existe une grande diversité de supports de lecture possible. Chaque enseignant, dans sa classe, a le libre arbitre dans le choix de ceux-ci : certains préfèrent travailler avec un manuel ; d'autres, au contraire, n'en ont pas. Les supports ont aussi évolué avec le temps et les différents courants de recherche et de pensée ayant pour thème central la lecture.

Aujourd'hui, des manuels tels que Daniel et Valérie¹¹, Le sablier¹² ou encore Chantepages¹³ ne sont plus utilisés.

Les enseignants leur préfèrent majoritairement Ratus et ses amis¹⁴ ou Gafi le fantôme¹⁵. Abracadalire¹⁶, Les quatre saisons pour lire au CP¹⁷ ou Paginaire¹⁸ sont aussi beaucoup utilisés.

Tous mettent en jeu des démarches d'apprentissage différentes qui, parfois, se rejoignent ou s'opposent totalement. Les romans peuvent être utilisés dans le cadre d'activité de lecture suivie ou de rallye de lecture.

¹¹ *Daniel et Valérie* Nathan 1992

¹² *Le sablier : l'apprentissage de la langue* Hatier

¹³ Chantepages Bordas 1978

¹⁴ *Ratus et ses amis* Hatier 1992

¹⁵ *Gafi le fantôme* Nathan 1992

¹⁶ *Abracadalire* Hatier 1996

¹⁷ *Les quatre saisons pour lire au CP* Magnard Ecoles 1997

¹⁸ *Paginair lire maintenant au CP* Hachette Ecole 1992

Il en est de même pour la presse et pour tous les écrits fonctionnels authentiques de la vie quotidienne. Avec le développement des multimédia, l'école bénéficie aussi de logiciels de lecture tels que ADIBOU. Face à une telle diversité, se pose, tout de même, la question cruciale du choix. « Quels supports de lecture choisir pour permettre aux élèves de devenir des lecteurs efficaces tout en préservant le goût de lire ? » C. Tisset préconise de ménager « des entrées plurielles dans l'écrit »¹⁹ en utilisant, pour ce faire, « des textes fonctionnels faisant entrer la réalité quotidienne dans la vie de la classe. »²⁰

Cette première partie soulève bien des interrogations tant dans le domaine du rôle de l'école dans l'apprentissage de la lecture que par rapport au choix de la démarche et des supports de lecture. Il semble difficile de répondre clairement et précisément à toutes ces questions.

Au delà de la méthode choisie, il est nécessaire, selon moi, de préparer très tôt les enfants à la variété des écrits sociaux fictionnels et fonctionnels et, par la même, de les sensibiliser au fait que, pour comprendre un texte, il est nécessaire d'adapter sa lecture au type d'écrit rencontré et au but recherché. En effet, il est important que les élèves soient conscients du fait qu'on ne lit pas ni de la même manière ni pour la même chose une recette, un mode d'emploi, un documentaire ou encore une affiche publicitaire. Bentolila disait à ce propos : « l'enfant doit d'abord comprendre ce qu'il faut faire et pourquoi. Ensuite, il apprendra. »²¹

Or, pour que l'élève saisisse la nature et les fonctions de l'écrit ainsi que les aspects essentiels et la signification de la tâche à accomplir, il me paraît primordial de lier les activités de lecture à celles d'écriture qui doivent être en interaction permanente. J'irai même plus loin : le travail en interdisciplinarité me semble indispensable et essentiel pour donner davantage de sens aux apprentissages scolaires et générer une motivation plus forte des élèves.

¹⁹ *Apprendre à lire au cycle 2* C. Tisset

²⁰ *Idem*

²¹ *Regards sur la lecture et ses apprentissages* Observatoire National de la lecture

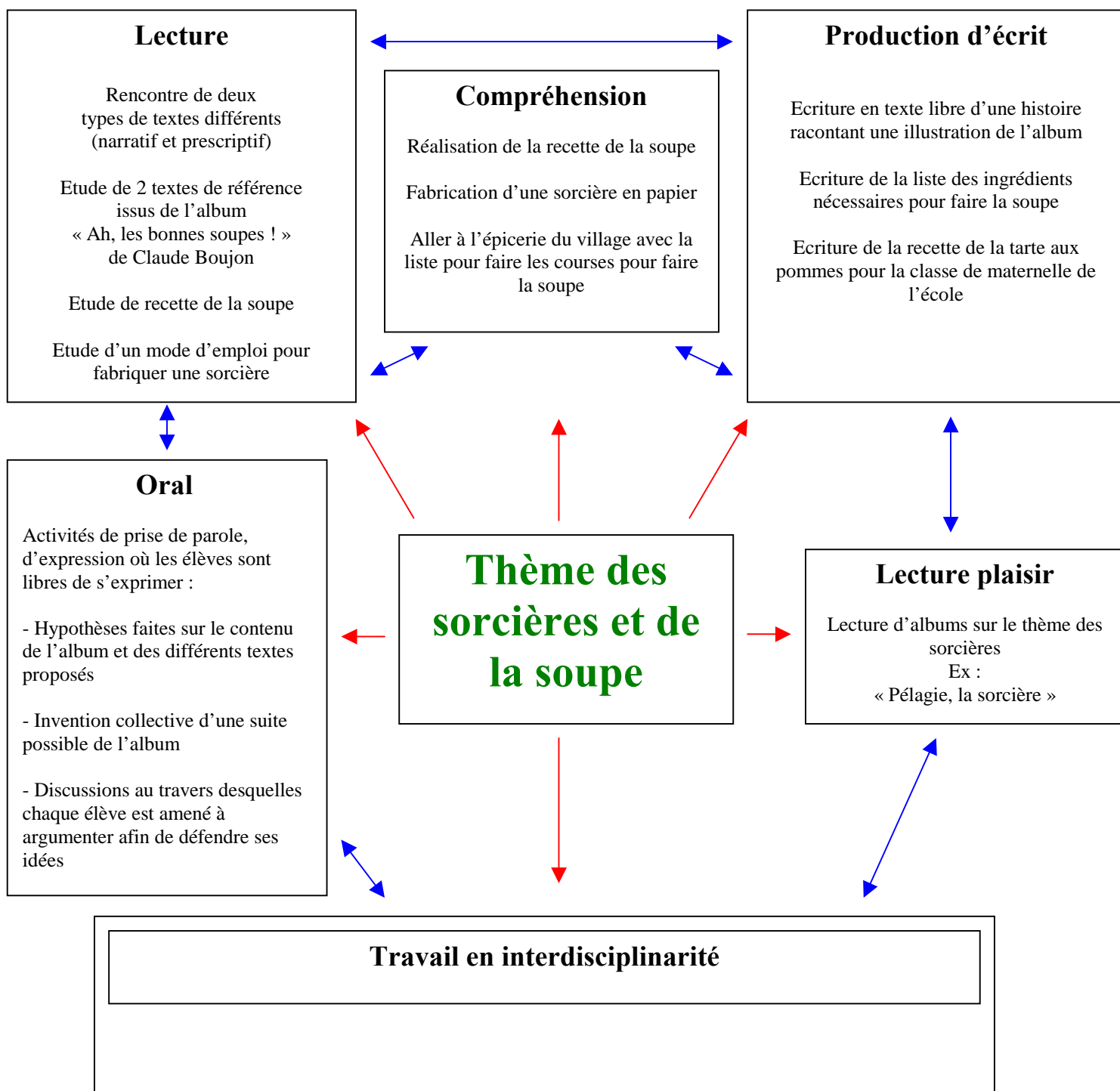
Il me semble judicieux, aussi, de proposer aux élèves de véritables situations de lecture mettant en jeu des écrits authentiques. Il est important, afin de vérifier la compréhension des enfants, de leur demander sans cesse d'expliquer, de justifier et de reformuler avec leurs propres mots ce qu'ils ont compris. Ceci les incite, en effet, à prendre du recul par rapport à leurs dires et à réfléchir sur leur propre activité.

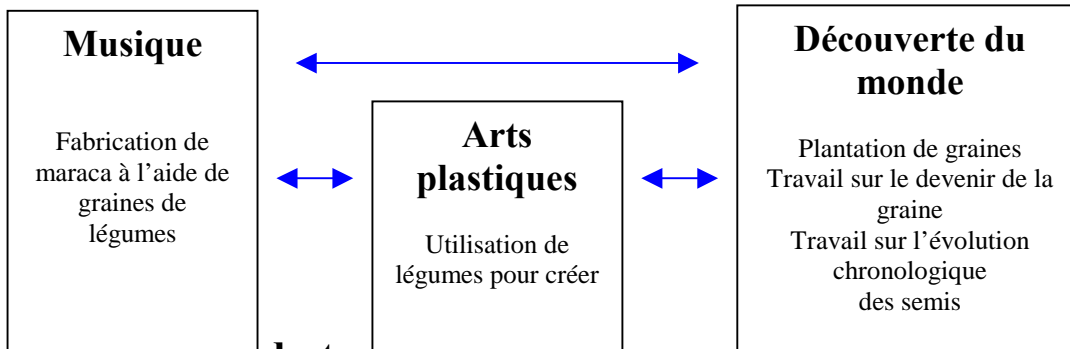
Autant d'hypothèses de travail *a priori* que j'ai essayées de confronter à la réalité des faits dans la classe de CP que j'ai eue au mois de janvier.

Partie

Pratique

1) Un projet de vie :





2) Organisation du travail :

2.1) Organisation matérielle :

Les séances de lecture avaient lieu au coin regroupement plus chaleureux et où l'enseignante pouvait avoir un œil sur chaque enfant. Tous les textes de lecture proposés aux élèves étaient écrits sur affiche et recouverts d'un film transparent. L'ensemble était placé au mur à proximité d'un tableau velleda.

2.2) Organisation pédagogique :

La démarche de découverte et d'appropriation du texte était identique quel que soit le type d'écrit proposé. Le même texte était travaillé pendant environ une semaine. Cette organisation permettait aux élèves de se l'approprier et à l'enseignante de multiplier les jeux collectifs et les activités écrites individuelles le concernant et portant tantôt sur le code, tantôt sur la compréhension. Un travail plus systématique sur le code et son apprentissage avait aussi lieu en parallèle.

3) Choix des supports :

J'ai consacré deux semaines à l'étude de deux textes narratifs issus de l'album de Claude Boujon intitulé « Ah, les bonnes soupes ! »²². J'ai découpé l'album en deux épisodes : chacun

ayant donné lieu à un texte de référence. J'ai éprouvé des difficultés pour choisir, dans l'album, un extrait représentatif de chacune des parties : aucun ne me satisfaisait vraiment. Le texte original me paraissait trop difficile. Aussi, j'ai préféré fabriquer les deux textes de référence tout en prenant soin de conserver la logique et les différents événements du texte initial.

²² *Ah, les bonnes soupes !* Claude Boujon, L'école des loisirs, 1994

J'ai précisé aux élèves que les textes que je leur proposais n'étaient pas dans l'album mais que l'histoire racontée était identique.

J'ai, les deux semaines suivantes, proposé aux élèves deux types d'écrit différents (une recette et un mode d'emploi) appartenant tous deux aux textes prescriptifs.

4) Séances mises en place :

Séquence 1

L'ensemble de ces séances porte sur le texte de référence 1 issu de la première partie de l'album de C. Boujon.

Séance 1 : découverte de l'album

Il s'agissait, au travers de cette séance, d'amener l'élève à découvrir un nouvel album et à travailler sur les notions d'auteur, d'éditeur et de titre.

Déroulement de la séance :

- *Présentation de l'objet album et identification par les élèves de celui-ci*

- Travail sur la première et la quatrième de couverture :

Observation de la première et de la quatrième de couverture : description à l'oral des différents éléments présents sur celles-ci

- Hypothèses faites sur le contenu de l'album

- Repérage du titre et lecture par les élèves de celui-ci

- Nouvelles hypothèses faites sur le contenu de l'album au regard du titre qui représente un indice important

- Repérage de l'auteur, de l'illustrateur et de l'éditeur

Les enfants ont rappelé la définition de ces mots.

- Travail écrit individuel

Il portait sur la première de couverture permettant un réinvestissement des notions d'auteur, d'éditeur et d'illustrateur

Séance 2 : travail du code portant sur le phonème [ʃ] et le graphème « ch »

L'objectif général ici était de faire prendre conscience à l'élève de la correspondance graphie / phonie afin qu'il soit capable de reconnaître et d'associer le graphème et le phonème correspondant.

Il s'agissait de repérer et de lister sur le cahier de brouillon les mots dans lesquels on entendait le phonème étudié. Je les écrivais ensuite tous au tableau y compris ceux pour lesquels il y avait une erreur. Les élèves observaient, pour chaque mot, le graphème associé au phonème étudié. Les différents graphèmes d'un même phonème étaient ainsi mis en évidence de même que les irrégularités de la langue apparaissant dans certains mots où le graphème était présent mais où l'on n'entendait pas le phonème correspondant.

Séance 3 : présentation du texte de référence n°1

L'objectif général était d'amener l'élève à découvrir un texte nouveau et à essayer de le lire en utilisant différents procédés de son choix qu'il devra justifier (reconnaissance globale de certains mots, reconnaissance de syllabes ou de parties du mot, déchiffrage, recours au sens et au contexte, utilisation d'indices morpho-syntaxiques ou d'usages typographiques courants.)

Les objectifs disciplinaires étaient les suivants :

L'élève devra être capable de :

- parvenir à la reconnaissance automatique des mots en s'appuyant sur le procédé de son choix,
- repérer les indices morpho-syntaxiques (accent, apostrophe, ponctuation) et les usages typographiques courants (majuscule, titre, paragraphes).

Déroulement de la séance :

- Premier contact avec le texte :

J'ai affiché le texte au mur (cf. annexe 1). Les élèves en ont rapidement pris connaissance et ont ensuite fait des hypothèses sur le type d'écrit dont il s'agissait en justifiant leurs propositions à l'aide de critères morphologiques. Ils ont ensuite compté le nombre de phrases et de lignes du texte.

- Distribution individuelle du texte et appropriation silencieuse de celui-ci par chacun :

Chaque enfant, le texte dans les mains, pendant dix minutes, entoure les mots qu'il connaît ou reconnaît et qu'il est capable de lire.

- Mise en commun collective :

Il s'agit là d'une première récolte collective et orale de ce que les enfants ont compris et des mots qu'ils ont repérés et qu'ils savent lire. Chacun, tour à tour, vient entourer sur le texte de

référence affiché au mur les mots qu'il sait lire. L'ensemble des propositions faites doivent être validées par l'ensemble du groupe. En cas de désaccord, chacun doit expliciter la stratégie qu'il a utilisée. Ceci permet aux élèves de confronter leurs idées et leurs méthodes qui peuvent être très différentes.

- Lecture à voix haute du texte de référence :

Dans un premier temps, chaque enfant lit une phrase du texte. Le texte est ensuite lu par un élève sachant lire couramment.

Ceci permet de libérer les autres élèves des contraintes de déchiffrage pour se consacrer au sens et à la compréhension du texte.

- Divers jeux de lecture collectifs et oraux :

Ils développent l'analyse, la compréhension et la clarté cognitive.

En voici quelques exemples :

- questions de compréhension sur le texte portant sur de la lecture sélective mais aussi inférentielle
- activité consistant à retrouver les mots du texte définis sous forme de périphrases
- activité consistant à retrouver le mot de la phrase qui a été caché et à venir le montrer
- activité dans laquelle il s'agit de compter le nombre de fois où un mot apparaît dans le texte
- jeu des devinettes
- jeu du vrai-faux
- jeu du « pigeon vole » portant davantage sur le code et dans lequel les élèves doivent énoncer tous les mots du texte commençant par une lettre ou un son particulier. Ils

peuvent ensuite donner tous les mots qu'ils connaissent commençant par cette même lettre ou ce même son.

L'aspect ludique de ces activités motive les élèves qui restent, cependant, en situation de lecture. Ils prennent aussi conscience de la nécessité, pour jouer en groupe, de respecter des règles de vie essentielles sans lesquelles le jeu ne peut avoir lieu.

Séance 4 : réalisation d'une fiche de lecture portant sur le texte de référence

La réalisation de fiches de lecture permet aux élèves de travailler en autonomie et de réinvestir des connaissances acquises précédemment dans divers exercices portant tantôt sur le code tantôt sur la recherche de sens.

Cette fiche comportait trois exercices (cf. annexe 2). Le premier mettait en jeu une recherche de sens et supposait une compréhension de texte de référence. Il a, dans l'ensemble été bien réussi : les phrases proposées étaient, semble-t-il, trop proches du texte initial. Le deuxième faisait davantage appel au code et à la silhouette des mots écrits en script et en cursive. Le dernier exercice mettait en jeu le sens et présentait la phrase comme une suite ordonnée de mots ayant une signification.

Les élèves ont ensuite réalisé une fiche consistant en une lecture d'image (cf. annexe3). Pour ce faire, ils ont dû, par ailleurs, relire le nom des couleurs qu'ils connaissaient.

Séance 5 : lecture par le maître du premier épisode de l'album et dictée à l'adulte d'une suite possible

Les élèves écoutent, attentifs. Ils comparent ensuite le contenu du texte original à celui du texte de lecture. Ils inventent, à l'oral et collectivement, une suite possible qu'ils me demandent d'écrire afin de ne pas l'oublier. Il s'agit là d'une « lecture attentive et créatrice »²³ grâce à laquelle chacun découvre qu'il peut être auteur.

Séance 6 : relecture du texte

L'objectif général était ici d'amener l'élève à relire un texte qu'il a déjà lu en se dégageant progressivement des contraintes du déchiffrage pour accéder au sens.

²³ Former des enfants lecteurs tome1 Groupe ECOUEN

Les objectifs disciplinaires étaient les suivants :

L'élève devra être capable de :

- lire oralement en articulant correctement, avec justesse quant à l'intonation et en comprenant le sens de ce qui est lu, un texte narratif,
- parvenir à la reconnaissance automatique des mots.

Déroulement de la séance :

- *Rappels*

Les élèves, dans un premier temps, observent rapidement le texte de référence et évoquent le type d'écrit dont il s'agit, le nombre de phrases et de lignes. Ils essaient ensuite de faire un résumé succinct du texte en respectant la chronologie des événements. Toutes les propositions

de réponses faites doivent être validées par l'ensemble de la classe. En cas de désaccord, les élèves sont invités à expliciter la stratégie utilisée.

- Distribution à chacun du texte de référence et réappropriation individuelle et silencieuse du texte déjà lu

Chacun entoure les mots qu'il est capable de lire.

- Mise en commun collective :

Chacun, tour à tour, vient entourer sur le texte de référence affiché au mur les mots qu'il sait lire. L'ensemble des propositions faites doivent être validées par l'ensemble du groupe. En cas de désaccord, chacun doit expliciter la stratégie qu'il a utilisée. Ceci permet aux élèves de confronter leurs idées et leurs méthodes qui peuvent être très différentes. Cette phase de mise en commun a été beaucoup plus rapide que lors de la séance de découverte du texte : les élèves maîtrisaient davantage le texte qu'ils avaient déjà lu. L'accent a donc été mis sur les mots nouveaux plus difficiles pour les élèves.

- Relectures orales du texte

Elles se font d'abord phrase par phrase, chaque élève lisant à son tour. Puis, pour finir, un élève sachant lire couramment, lit l'ensemble du texte

- Jeux de lecture divers oraux et collectifs

Ils portaient à la fois sur le code et sur la compréhension et permettent le développement de la clarté cognitive.

Séance 7 : réalisation d'une fiche de lecture portant sur le texte de référence

Cette fiche de lecture comportait des exercices portant à la fois sur le code et sur la compréhension. Je ne détaillerai pas ici les exercices proposés.

Séance 8 : production d'un texte libre à partir d'une illustration de l'album

Les élèves devaient, au cours de cette séance que je résumerai succinctement, réinvestir le vocabulaire du texte de lecture en faisant quelques phrases pour « raconter l'histoire du dessin ».

Séance 9 : nouvelle séance de relecture

Les objectifs et le déroulement étaient identiques à ceux de la séance 6. Elle fut plus courte que les autres : les élèves maîtrisaient de mieux en mieux le texte de référence qui leur était devenu très familier. Pour compliquer un peu les choses et permettre aux élèves d'être plus actifs, j'ai décidé d'instaurer un nouveau jeu dans lequel je leur montrais un mot du texte qu'ils devaient lire silencieusement. Certains venaient me le dire à l'oreille quand ils pensaient l'avoir trouvé. Lors de la mise en commun, chacun devait expliciter la stratégie utilisée pour parvenir à la lecture du mot désigné.

Séance 10 : fiche de lecture/puzzle (cf. annexe 4)

Les élèves devaient reconstituer sans modèle le texte lu durant la semaine. Ils pouvaient s'appuyer pour cela sur les indices de leur choix. La plupart utilisait la lecture du début des différentes phrases figurant sur chacun des morceaux pour reconstituer le puzzle.

Séance 11 : travail du code portant sur le phonème [t] et les graphèmes

«t» et «tt»

Les objectifs et le déroulement de cette séance, que je ne décrirai pas davantage, sont identiques à ceux de la séance n°2. Seul le phonème étudié et le graphème qui lui est associé étaient différents. Toutes les graphies correspondant au phonème [t] ont été abordées ici avec les élèves.

Séquence 2

L'ensemble des séances qui suivent portent sur le texte de référence n°2 (cf. annexe 5). La démarche utilisée ici est identique à celle mise en place pour le texte 1. Je ne ferai donc qu'énoncer les différentes séances en ne détaillant que ce qui diffère de la première séquence.

Séance 1 : présentation du texte de référence 2

Les élèves ont comparé cette suite de l'épisode 1 avec celle qu'ils avaient inventée et que la maîtresse leur a relue afin qu'ils se la remémorent.

Séance 2 : réalisation d'une fiche de lecture portant sur le texte de référence

Cette fiche comportait 3 exercices (cf. annexe 6). Le premier consistait à compléter des phrases à l'aide de mots étiquettes proposés. Il mettait donc en jeu la recherche de sens et la compréhension. La présence de mots intrus ne facilitait pas la tâche aux élèves et les incitait à une plus grande activité de recherche. L'exercice 2 mettait, quant à lui, davantage en avant le code au travers d'une activité de discrimination visuelle fine. Dans le troisième exercice, l'élève devait avoir recours à la compréhension ainsi qu'à la recherche de sens pour résoudre les trois énigmes posées. Ce dernier exercice a, dans la majorité des cas, été réussi. Peut-être, était-il trop facile. Sans doute, proposait-il des phrases trop proches du texte de référence ?

Séance 3 : travail du code portant sur le phonème [a] et les graphèmes

« en », « an », « em » et « am »

Séance 4 : relecture du texte de référence

Séance 5 : réalisation d'une fiche de lecture portant sur le texte de référence

Séance 6 : production d'écrit en situation de projet

Il s'agissait de la première séance d'une séquence en production d'écrit qui s'est poursuivie après la rencontre du troisième texte de référence.

Les élèves, mis en situation de projet, devaient écrire la recette de la tarte aux pommes pour les élèves de la maternelle qui souhaitaient en faire une mais qui avaient perdu la recette.

Les objectifs spécifiques de cette séquence étaient les suivants :

L'élève doit être capable de :

- écrire, en quelques lignes, un texte prescriptif,
- tenir compte des contraintes propres à chaque type d'écrit tant au niveau de la présentation, qu'à celui du vocabulaire et de la syntaxe.

Déroulement de la séance :

- Présentation du projet aux élèves

Chacun reçoit la feuille comportant les dessins de la recette (cf. annexe 7).

- Réalisation d'une affiche

Sur celle-ci, les enfants répondent aux questions suivantes : « Qu'est-ce qu'on écrit ? Pour qui ? Pour quoi ? » (cf. annexe 8).

- Explicitation orale et collective de chacun des dessins figurant sur la fiche

- Réalisation du premier jet

La plupart des mots que doivent utiliser les élèves pour écrire la recette ont été rencontrés en situation de lecture depuis le début de l'année.

Ils peuvent se servir de tous les outils à leur disposition dans la classe : lexique, recueil des textes précédents...

Séance 7 : nouvelle séance de relecture

Séance 8 : fiche de lecture/puzzle

Séquence 3

L'ensemble de cette séance porte sur le texte de référence 3. Il s'agit d'une recette de soupe. Les élèves, très surpris par la recette de la soupe de Ratatouille (voir texte 1 et 2), ont émis le souhait de connaître la véritable recette de la soupe ce qui explique le choix de ce nouveau texte de référence. La démarche utilisée ici est identique à celle mise en place pour les deux autres textes. Je ne ferai donc qu'énoncer les différentes séances en ne détaillant que ce qui diffère des deux premières séquences.

Séance 1 : présentation du texte de référence (cf. annexe 9)

Les élèves reconnaissent le type d'écrit « recette » qu'ils ont déjà rencontré. Les éléments caractéristiques de la recette sont, pour eux, la présence d'un titre, des tirets pour indiquer la liste des ingrédients et des numéros pour indiquer les choses à faire pour réaliser la recette.

Séance 2 : réalisation d'une fiche de lecture portant sur le texte de référence

Cette fiche comportait trois exercices (cf. annexe 10). Le premier mettait en jeu le code au travers d'une activité de segmentation de la phrase en mots. Il en était de même pour l'exercice 2 dans lequel l'élève, après avoir compris les images devait orthographier correctement le mot correspondant. La difficulté éprouvée par les élèves dans cet exercice était liée à la grille elle-même. Malgré l'habitude qu'ils avaient de l'exercice, certains avaient oublié d'écrire en majuscules et une lettre par case. Le troisième exercice consistait en une

lecture rapide d'images. Chacune d'entre elles devait être associée par l'élève à une phrase qu'il devait ensuite recopier sans erreur.

Séance 3 : relecture du texte

Séance 4 : réalisation d'une fiche de lecture portant sur le texte de référence

Séance 5 : production d'écrit

Cette séance avait pour finalité la mise en exergue de la superstructure caractéristique du type d'écrit « recette ».

L'objectif de la séance était d'amener les élèves à prendre conscience de la superstructure de la recette.

Déroulement de la séance :

- *comparaison des différentes recettes rencontrées depuis le début de l'année*

Elles sont affichées au mur et les élèves les observent en silence.

- « *Comment reconnaît-on une recette ?* »

Discussion, mise en commun des idées de chacun. L'ensemble des propositions faites doivent être validées par le groupe classe.

- *Dessin sur une affiche de la superstructure de la recette*

- *Réalisation d'un tri de textes (cf. annexe 11)*

Sur une fiche comportant plusieurs types d'écrits, les élèves devaient, à partir des caractéristiques mises en exergue, reconnaître les recettes et les colorier.

- *Distribution, à chaque élève, d'une fiche outil sur laquelle figure la superstructure de la recette mise en évidence collectivement (cf. annexe 12)*

Séance 6 : travail du code portant sur le phonème [d] et le graphème « d »

Séance 7 : nouvelle séance de relecture

Séance 8 : fiche de lecture/puzzle (cf. annexe 13)

Elle permet aux élèves de réinvestir leur connaissance de la superstructure du type d'écrit « recette ».

Séance 9 : production d'écrit

Après avoir rappelé oralement les caractéristiques du type d'écrit « liste », les élèves devaient écrire la liste des ingrédients nécessaires pour aller faire les courses à l'épicerie du village. Les élèves ont été encouragés ici à utiliser tous les référentiels présents dans la classe (fichiers, dictionnaires en images, lexique, recueil des textes étudiés). Cet exercice fut, pour beaucoup, très facile dans la mesure où il ne s'agissait que de recopier la liste des ingrédients de la recette de la soupe.

Séquence 4

L'ensemble de cette séance porte sur le texte de référence 4. Il s'agit d'un mode d'emploi pour réaliser la sorcière Ratatouille, personnage de l'album de C. Boujon. La démarche utilisée ici est identique à celle mise en place pour les autres textes. Je ne ferai donc qu'énoncer les différentes séances en ne détaillant que ce qui diffère des autres séquences.

Séance 1 : présentation et appropriation du texte de référence (cf. annexe 14)

Les élèves reconnaissent le type d'écrit « mode d'emploi » qu'ils ont déjà rencontré. Les éléments caractéristiques du mode d'emploi sont, pour eux, la présence d'un titre, des tirets pour indiquer la liste des ingrédients et des numéros pour indiquer les choses à faire pour réaliser le mode d'emploi. La démarche utilisée ici est identique à celle mise en place pour les deux autres textes.

Séance 2 : réalisation d'une fiche de lecture portant sur le texte de référence

Cette fiche comportait 3 exercices (cf. annexe 15). Le premier mettait en jeu le code au travers d'une activité de segmentation de la phrase en mots. L'élève devait ensuite écrire sans erreur la phrase obtenue. Dans l'exercice 2, l'élève devait remettre dans l'ordre les phrases du texte de référence. Il devait, pour se faire, avoir compris et mémorisé les différentes étapes de réalisation du mode d'emploi ainsi que leur relation d'ordre. L'exercice 3 mettait lui aussi en jeu la compréhension et la recherche de sens.

Séance 3 : relecture du texte

Séance 4 : réalisation d'une fiche de lecture portant sur le texte de référence

Séance 5 : étape intermédiaire pour améliorer le premier jet en production d'écrit

Les élèves devaient écrire la liste des ingrédients et des ustensiles nécessaires pour réaliser la recette (cf. annexe 16). La plupart du vocabulaire nécessaire avait déjà été rencontré en situation de lecture.

Séance 6 : travail du code portant sur le phonème [o] et les graphèmes

« on » et « om »

Séance 7 : élaboration collective à l'oral d'une grille d'évaluation des productions

Les élèves ont rappelé, à l'oral, l'ensemble des conditions nécessaires pour écrire la recette de la tarte aux pommes aux enfants de la maternelle. L'enseignante, sous leur dictée, a listé au tableau l'ensemble de ces critères placés, par la suite dans un tableau (cf. annexe 17).

Séance 8 : nouvelle séance de relecture

Séance 9 : fiche de lecture/puzzle (cf. annexe 18)

Elle permet aux élèves de réinvestir leur connaissance de la superstructure du type d'écrit « mode d'emploi ».

Séance 10 : coévaluation et évaluation par l'élève lui-même du premier jet au regard de la grille d'évaluation

L'évaluation par un pair me semblait tout aussi importante et nécessaire. En effet, elle permet, d'une part, un regard objectif sur la copie et, d'autre part, elle suscite une discussion chez les élèves qui, face à un même texte, ne perçoivent ni ne comprennent la même chose. Cependant, je n'ai pu, pour des raisons d'organisation pratique, la mettre en place comme je l'aurais souhaité au départ.

Séance 11 : réalisation du mode d'emploi et fabrication de la sorcière

Pour réaliser cette activité (cf. annexe 19), l'élève devait avoir recours à la compréhension du texte de lecture qui se traduirait par l'association d'une action précise à chacune des phrases.

Séance 12 : amélioration du premier jet au regard de la grille

Ce deuxième jet a été réalisé sur des fiches distribuées par l'enseignante à chaque élève en fonction de ses possibilités (cf. annexe 20).

Séance 13 : évaluation par l'enseignante du deuxième jet

Elle procède au dernier toilettage du texte en corrigeant les erreurs d'orthographe et de grammaire. Elle distribue aussi, à chaque élève, une fiche outil « lexique » (cf. annexe 21) dans laquelle se trouve tout le vocabulaire rencontré jusque là et utile pour écrire une recette. Les élèves pourront s'y référer à tout moment.

Séance 14 : recopie du chef d'œuvre

L'objectif était ici d'amener l'élève à être capable de copier un texte sans erreur.

Bilan

Bilan

J'ai tenté, au travers de ces quelques séances, de favoriser les interactions entre activités de lecture et de production d'écrits tout en les insérant dans un projet de vie beaucoup plus vaste afin de susciter un intérêt et une motivation plus grands chez les élèves. J'avoue que cela n'a pas toujours été évident à mettre en place et à mener au quotidien dans la classe. Par exemple, au niveau des supports utilisés en ce qui concerne le travail sur l'album, j'ai été obligée de modifier le texte original de l'auteur. Aucun extrait de l'album ne me satisfaisait vraiment. Je voulais présenter aux élèves un texte qui soit représentatif de la première partie de l'album que j'avais définie au préalable. Le fait de ne pas présenter aux élèves des écrits authentiques m'a posé un réel problème. Ceci soulève d'ailleurs la question suivante : est-il toujours possible de présenter aux élèves des écrits originaux et authentiques quelle que soit leur difficulté ?

La lecture des différents textes ne s'est pas faite mot à mot. J'ai encouragé les élèves à utiliser différents procédés. Certains mots rencontrés auparavant ont été reconnus globalement par les enfants. Face à un mot nouveau, j'ai incité les élèves à s'aider du contexte, du reste de la phrase. Certains ont reconnu, au sein du mot recherché, des segments ou des syllabes. Ils ont ensuite émis des hypothèses sur le mot dont il pouvait s'agir. Chacune des conjectures émises a été vérifiée par comparaison du mot proposé que j'écrivais au tableau avec celui du texte. Parfois, les élèves ont aussi déchiffré certains mots inconnus. Quelquefois, la combinaison de tous ces procédés a permis aux enfants de lire certains mots du texte.

L'ensemble des propositions faites devaient être validées par l'ensemble du groupe qui, ainsi, restait actif. Chaque enfant devait systématiquement expliciter la démarche qu'il avait utilisée ; ce qui présentait, selon moi, un triple avantage tant pour l'élève que pour la classe et même pour l'enseignant.

D'une part, cela permettait à un élève de prendre la parole à l'oral en étant de plus en plus à l'aise, de formuler sa pensée, de réfléchir sur sa propre activité mais aussi de présenter sa démarche à ses pairs. Il incarnait alors une personne ressource dont les astuces apparaissaient, peut-être, aux autres élèves comme plus à leur portée que toute autre méthode proposée par l'adulte. « Le maître n'était donc plus le seul à pouvoir aider. »²⁴

D'autre part, ceci me donnait aussi la possibilité de revenir sur des notions abordées antérieurement et ainsi de les rappeler aux élèves ayant plus de difficultés. Les interactions entre enfants apparaissent donc comme fondamentales et essentielles.

Les jeux de lecture me semblaient assurer une bonne transition pour passer de l'activité de lecture proprement dite aux exercices mettant en jeu la compréhension et l'utilisation du code. Leur aspect ludique motivait les élèves tout en les dotant de connaissances plus élaborées sur la langue, en les préparant à travailler en autonomie et en les sensibilisant à la nécessité du respect de règles de vie pour travailler en groupe. Ils permettaient aussi « un entraînement au balayage rapide et à la lecture discontinue en apprenant aux élèves à repérer des indices correspondant à l'information recherchée sans recourir à la lecture mot à mot du texte. »²⁵

La réalisation de fiches de lecture permettait ensuite à chaque enfant de réinvestir des connaissances précédemment acquises et de travailler en autonomie. Je pouvais ainsi me rendre compte des compétences réelles de chaque enfant et ainsi proposais à chacun des exercices différenciés en fonction de ses possibilités.

Il me semblait tout de même indispensable de réaliser, en parallèle de toutes les activités précédemment décrites, un travail plus systématique sur le code et son apprentissage dans la mesure où le déchiffrage représente, selon moi, le seul moyen qui permettra à l'élève, quel que soit son âge, de toujours identifier et lire un mot jusque là inconnu.

²⁴ *Former des enfants lecteurs tome1* Groupe ECOUEN

²⁵ Idem

Pour réaliser l'ensemble des activités proposées en production d'écrits, j'ai incité les élèves à avoir recours à tous les outils de référence présents dans la classe (fiche de sons, recueil des textes étudiés précédemment, lexiques...). Aussi, ai-je souvent obtenu des productions très proches des textes de référence dont les élèves avaient du mal à se détacher. Ainsi, pour certains, la production d'écrit se résumait en une simple activité de copie. Comment faire pour éviter un tel travers ?

Afin de gérer l'hétérogénéité des rythmes de chacun, je proposais aux élèves différentes activités de coloriage magique, de puzzle ou de reconstitution de la couverture de l'album, d'écriture, de copie ou encore d'illustration par un dessin d'une phrase du texte... L'enfant de la classe qui savait lire couramment était souvent chargé du tutorat de l'un de ses camarades qui, lui, avait davantage de difficultés.

Chaque fois que les élèves avaient un peu de temps, je les incitais à aller à la bibliothèque pour « lire » le livre de leur choix. Je n'hésitais pas à lire devant eux me donnant ainsi en spectacle. En effet, pour certains enfants, j'étais malheureusement le seul adulte de référence. Il m'arrivait souvent, au moins une fois par semaine, de lire oralement un album aux élèves installés dans le coin regroupement, plus intime et chaleureux. Une discussion suivait la lecture et permettait aux élèves de s'exprimer sur l'album, ses illustrations, ce qui leur avait plu ou déplu... Tous les livres lus étaient laissés à disposition des élèves dans la bibliothèque de classe. J'espérais ainsi inciter les enfants à les feuilleter à nouveau et à essayer de les relire. J'encourageais aussi les élèves à emprunter régulièrement les livres qu'ils souhaitaient afin de les lire ou de les feuilleter à la maison. En aucun cas, je ne vérifiais la lecture de ces livres : je ne voulais pas que le prêt devienne synonyme de contraintes pour les élèves. Même s'ils ne lisaient pas, ils restaient en contact avec l'écrit et cela seulement m'importait. A l'inverse, les élèves pouvaient aussi ramener des livres qu'on leur avait lus à la maison et les présenter à leurs camarades. Tous ensemble décidaient alors de la lecture collective orale ou non.

J'aurais souhaité travailler à partir de la classification simplifiée de Dewey et proposer aux élèves différentes activités qui leur auraient permis de ranger la bibliothèque en fonction des types d'écrits mais aussi d'apprendre à prendre ou à ranger un livre particulier... Malheureusement, le manque de temps ne m'a pas permis de le faire.

Conclusion

Conclusion :

Cette expérience d'activités menées dans le cadre de l'apprentissage de la lecture au CP m'a permis de me rendre compte, d'une part, des difficultés liées à la démarche adoptée (choix des albums, des textes, élaboration des exercices) mais aussi, d'autre part, de prendre conscience de la richesse de cette démarche, tant au niveau lexical, syntaxique que culturel. En plus de la découverte de l'écrit, les élèves acquièrent une expérience sur le monde. Il s'agit là, selon moi, d'une source de motivation très importante pour les enfants qui rencontrent une grande variété de supports et d'écrits aux thèmes très différents. L'apprentissage de la lecture prend d'autant plus de sens à leurs yeux qu'il est lié aux autres activités de la classe dans le cadre d'un projet transdisciplinaire.

Il me semble tout aussi nécessaire d'essayer de toujours susciter la curiosité, le plaisir et l'envie d'apprendre des enfants pour qui l'activité de lecture exige un effort important.

Dans ma future carrière, pour mener l'apprentissage de la lecture-écriture, je souhaiterais conserver cette démarche à partir d'albums et d'écrits variés. Cependant, je pense qu'un manuel peut s'avérer utile comme guide et pour établir un lien avec les familles.

Pour être bénéfiques, ces activités sur les différents types de texte doivent être poursuivies tout au long de l'année mais aussi dans les classes supérieures. En étudiant les spécificités de chaque type d'écrit, tant au niveau de la superstructure qu'en ce qui concerne le contenu sémantique et syntaxique, en abordant les différentes stratégies d'appréhension d'un même texte par différents enfants, les élèves de cycle 3 seraient, peut-être, plus à même d'adapter leur lecture au type d'écrit lu et au but recherché...

Annexes

Bibliograph

ie

Bibliographie :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes de l'école primaire*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, 1995.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la recherche, 1996.

GROUPE DE RECHERCHE ECOUEN. *Former des enfants lecteurs de textes*, tome 1. Poitiers : Hachette Education, 1998.

GROUPE DE RECHERCHE ECOUEN. *Former des enfants lecteurs de textes*, tome 2. Poitiers : Hachette Education, 1998.

GROUPE DE RECHERCHE ECOUEN. *Former des enfants producteurs de textes*. Poitiers : Hachette Education, 1998.

TISSET, CAROLE. *Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Hachette Education, 1994.

LEON, RENEE. *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette Education, 1994.

INSPECTION DE L'EDUCATION NATIONALE, CIRCONSCRIPTION DE ROUBAIX EST. *Lire et écrire à partir d'écrits fonctionnels*, tome 1. Paris : CRDP Lille, 1995.

FIJALKOW, JACQUES. *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard, 1993.

Album :

BOUJON, CLAUDE. *Ah ! Les bonnes soupes*. Paris : L'école des loisirs, 1994.

Manuels de lecture :

FIJALKOW J, CAYRE P, GARCIA J, DE LA CRUZ M. *Les quatre saisons pour lire au CP*. Paris : Magnard Ecoles, 1997.

FABRE D et E. *Abracadalire*. Paris : Hatier, 1996.

GERARD M, JOURDREN S. *Paginaire, lire maintenant au CP*. Paris : Hachette Education, 1992.

Avis motivé du jury :

Sommaire

Introduction _____ p.1

Partie théorique _____

p.2

- 1) Constat d'une réalité _____ p.2
- 2) Les Instructions Officielles de 1995 _____ p.3
- 3) Définition du savoir lire _____ p.3
- 4) Paramètres sous tendant l'activité de lecture – compréhension _____ p.4
- 5) Les différentes méthodes pour apprendre à lire _____ p.6
- 6) Les supports _____ p.7

Partie pratique _____

p.10

- 1) Un projet de vie _____ p.10
- 2) Organisation du travail _____ p.11
- 3) Choix des supports _____ p.11
- 4) Séances mises en place _____ p.12

Bilan _____ p.28

Conclusion _____

p.32

Annexes

Bibliographie