

Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires

Analyse des programmes officiels
et des pratiques enseignantes

Annette Lafontaine et Marie-Claire Nyssen

Septembre 2006

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION | 5 |
| PARTIE 1 | |
| VOLET 1 : ETUDE DESCRIPTIVE DES DOCUMENTS OFFICIELS EN MATIERE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE | 7 |
| I.1. Définition du cadre décretaal | 7 |
| I.2. Les Socles de compétences | 8 |
| I.3. Les Programmes d'études | 12 |
| I.3.1. Programme des études 2002 – Enseignement fondamental – Ministère de la Communauté française | 12 |
| I.3.2. Programme d'études pour l'enseignement primaire, Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces | 14 |
| I.3.3. Programme Intégré, adapté aux Socles de compétences, Enseignement fondamental, 2001 | 16 |
| EN SYNTHESE | 20 |
| PARTIE II | |
| VOLET 2 / ETUDE DESCRIPTIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES | 21 |
| II.1. METHODOLOGIE | 21 |
| II.2. ANALYSES REALISEES | 22 |
| II.3. PRINCIPAUX RESULTATS POUR LA 1 ^{RE} ANNEE | |
| II.3.1. ASPECTS METHODOLOGIQUES | 22 |
| II.3.2. ASPECTS ORGANISATIONNELS | 38 |
| II.4. PRINCIPAUX RESULTATS POUR LA 2 ^E ANNEE | 42 |
| PARTIE III | |
| MISE EN PERSPECTIVE | 51 |
| Domaine d'enseignement de la langue et temps accordé | 51 |
| Objectifs généraux de l'enseignement de la lecture et organisation des contenus | 52 |
| Méthodes | 57 |
| Matériel | 57 |
| Prise en compte des différences individuelles | 58 |
| Lien entre lecture et écriture | 59 |
| Pratiques d'évaluation | 59 |
| SYNTHESE | 61 |
| ANNEXE | |

INTRODUCTION

Le présent rapport propose une synthèse des résultats et constats d'une étude sur l'apprentissage de la lecture en Communauté française au début de l'enseignement primaire. Cette étude s'est structurée en deux volets distincts :

Le premier volet s'est attaché à décrire les documents officiels mis à la disposition des enseignants. Ces différents documents déterminent les priorités en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture tout au long de la scolarité. Les objectifs fixés par les programmes officiels représentent ce que l'on appelle dans les études internationales le *curriculum visé*.

Le deuxième volet de cette étude a porté sur les pratiques effectives des enseignants. Il s'agit de l'analyse du *curriculum implanté*, c'est-à-dire la façon dont les programmes d'enseignement sont traduits au sein de la classe et de l'école.

Nous insistons d'emblée sur le caractère **exclusivement descriptif** de cette étude. L'objectif n'est pas de prendre position pour l'une ou l'autre approche de la lecture : ce regard croisé entre curriculum visé et curriculum implanté a pour but d'apporter des informations "objectives" au débat récurrent qui entoure l'enseignement initial de la lecture depuis de longues années. Ce débat¹ se limite souvent à la question de savoir s'il faut commencer l'apprentissage par la voie du code ou par celle du sens. Or, il nous paraît particulièrement réducteur de cantonner les enseignants dans l'usage pur et dur de l'une ou l'autre méthodologie. Les pratiques enseignantes dans le domaine de l'apprentissage initial de la lecture sont sans nul doute plus nuancées et plus diversifiées que cela.

- I. La première partie de cet article présente le volet 1 consacré à l'analyse du curriculum visé en lecture lors des six années de l'enseignement primaire avec un zoom sur les deux premières années.
Afin de situer notre étude dans son contexte, le point I.1. s'attache à définir le cadre décretal de la dernière réforme du curriculum d'enseignement en Communauté française. Le point I.2. présente les documents officiels mis à la disposition des enseignants et en dégage la structure et les grandes orientations. Les différents documents sont ensuite mis en perspective afin de s'arrêter plus particulièrement sur les compétences prioritairement envisagées pour le début de l'enseignement de la lecture, c'est-à-dire en 1^{re} et 2^e années.
- II. La deuxième partie fait état des principaux résultats concernant l'enquête sur les pratiques effectives des enseignants (volet 2).
Le zoom sera particulièrement mis sur les pratiques des enseignants de 1^{re} année primaire. L'exposé des résultats traitera tout d'abord des aspects méthodologiques (point II.3.1.), puis les aspects plus organisationnels liés à l'apprentissage de la lecture (point II.3.2.). Le point II.4. dégagera les différences essentielles constatées entre la 1^{re} et la 2^e année.
- III. Une troisième partie s'attache à mettre en relation de manière succincte le curriculum visé et le curriculum implanté.

¹ Les discours tenus dans la presse désignent tantôt l'une, tantôt l'autre de ces approches comme responsable des difficultés en lecture constatées chez les élèves en Communauté française. On voit s'affronter dans la presse des "évidences" diamétralement opposées : selon les uns, *à l'heure actuelle, plus personne n'utilise cette méthode (la syllabique) parce que travailler à partir de la lettre n'a aucun sens pour l'enfant*. Pour d'autres, *dans 90 % de nos classes, l'apprentissage est de type syllabique, voire encore, gestuel*.

PARTIE I

VOLET 1

ÉTUDE DESCRIPTIVE DES DOCUMENTS OFFICIELS EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

I.1. Définition du cadre décréteil

La dernière réforme du curriculum d'enseignement en Communauté française a été définie dans le décret « *Missions de l'école* » de 1997 et s'applique à l'enseignement fondamental et à l'enseignement secondaire ordinaire et spécial organisés ou subventionnés par la Communauté française. Ce décret concerne donc les écoles de tous les réseaux d'enseignement².

Cette réforme comprend notamment

- La détermination des **objectifs généraux** de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (art. 6) ;
- La détermination de « **Socles de compétences** » par le Gouvernement et soumis à l'approbation du Parlement (art. 16, §1) ;
- La détermination de **programmes d'études** par les pouvoirs organisateurs et soumis à l'approbation du Gouvernement.(art. 17, §1, 2 et 4).

Afin de prendre en compte tous les réseaux dans cette étude du curriculum visé, plusieurs documents ont été analysés :

1. Le document **Socles de compétences** : *Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Bruxelles, 1999 (Décret du 19 juillet 2001).*

2. Les programmes des différents réseaux³

- ➔ *Le programme des études 2002 -Enseignement fondamental-, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique. Service général des affaires pédagogiques, de la Recherche en pédagogie et du pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française.*
- ➔ *Le programme d'études pour l'enseignement primaire, Conseil de l'enseignement des communes et des provinces (CECP), 2002.*
- ➔ *Le Programme intégré adapté aux Socles de compétences, 2001, Enseignement fondamental, Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique, SeGEC, Bruxelles.*

L'analyse de chacun de ces documents présente de manière succincte la structuration du document, la structuration de la partie *Français* et la structuration de la partie *Lecture*.

² Ces dernières relèvent chacune d'un pouvoir organisateur propre. L'expression de Pouvoir Organisateur désigne « l'autorité, la (ou les) personne(s) physique(s) ou morale(s) qui assume(nt) la responsabilité de l'enseignement » (article 2, §3 de la loi du 29 mai 1959).

« Les écoles officielles sont celles qui sont organisées par l'Etat, les provinces, les communes ou associations de communes ou par toute autre personne de droit public. Les écoles qui ne sont pas officielles sont dites libres ». (Article 2, §1 et 2 de la loi du 29 mai 1959).

Trois réseaux d'enseignement coexistent en Communauté française : l'enseignement organisé par la Communauté française, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre subventionné (confessionnel et non confessionnel).

³ La partie FRANÇAIS du programme de l'enseignement subventionné libre non confessionnel (FELSI, *Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants*) est actuellement en cours d'élaboration. Ce programme n'a donc pas été pris en considération dans ce travail.

I.2. Les Socles de compétences

La compétence, selon la définition proposée par le Décret Missions, est « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (art. 5, §1).

Quant aux Socles de compétences, ils constituent « le référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celle-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (art. 5, §2). Ce document, applicable pour tous les réseaux, a été diffusé auprès des enseignants en mai 1999. Il constitue l'épine dorsale commune sur laquelle s'articulent les programmes des études définis par les réseaux.

Comme le montre le tableau ci-dessous, l'enseignement est organisé en **5 cycles** et en **3 étapes** de formation : l'objectif est de garantir une continuité des apprentissages et d'allouer de plus larges périodes d'apprentissage afin de maximiser les chances de chaque élève d'accéder à la maîtrise des compétences de base. Ces compétences sont certifiées en fin de deuxième cycle (2^e année) et en fin de quatrième cycle (6^e année)⁴.

| Etape I | | | Etape II | | | | | | Etape III | |
|----------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Enseignement maternel | | | Enseignement primaire | | | | | | Enseignement secondaire | |
| Cycle 1 | | Cycle 2 | | Cycle 3 | | Cycle 4 | | Cycle 5 | | |
| 1 ^{re} maternelle | 2 ^e maternelle | 3 ^e maternelle | 1 ^{re} primaire | 2 ^e primaire | 3 ^e primaire | 4 ^e primaire | 5 ^e primaire | 6 ^e primaire | 1 ^{re} secondaire | 2 ^e secondaire |
| | | | Certification | | | | Certification | | Certification | |

Les compétences à acquérir au cours de l'enseignement fondamental et du premier cycle du secondaire se rapportent à **huit disciplines** de formation majeures :

- FRANÇAIS
- FORMATION MATHÉMATIQUE
- EVEIL-INITIATION SCIENTIFIQUE
- LANGUES MODERNES
- ÉDUCATION PHYSIQUE
- ÉDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE
- ÉDUCATION ARTISTIQUE
- EVEIL-FORMATION HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE COMPRENANT LA FORMATION À LA VIE SOCIALE ET ÉCONOMIQUE.

⁴ Extrait du Décret-Missions : **Article 13**

§ 1er. La formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études.

§ 2. Les étapes visées au § 1er sont :

1° de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire;

2° de la troisième à la sixième année primaire;

3° les deux premières années de l'enseignement secondaire.

§ 3. La première étape est organisée en deux cycles :

1° de l'entrée en maternelle à 5 ans;

2° de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire.

La deuxième étape est organisée en deux cycles :

1° les troisième et quatrième années primaires;

2° les cinquième et sixième années primaires.

La troisième étape est organisée en un seul cycle.

Pour chacune de ces huit disciplines, les compétences sont classées en deux catégories :

- elles peuvent être « **disciplinaires** » : « référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline donnée » (art. 5, § 4) ;
- ou « **transversales** » : « attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. » (art. 5, § 9).

La discipline **FRANÇAIS** est la première discipline décrite : « La langue française est la première clé qui s'offre à l'enfant et à l'adolescent pour accéder à l'ensemble des domaines de l'apprentissage ; ceci implique la responsabilité de tous dans la construction de ce langage de référence. » (p.8)

Les **compétences transversales** mettent l'accent sur un ensemble de compétences interactives :

- les démarches mentales ;
 - Saisir l'information*
 - Traiter l'information*
 - Mémoriser l'information*
 - Utiliser l'information*
 - Communiquer l'information*
- les manières d'apprendre ;
- les attitudes relationnelles comme se connaître et prendre confiance, connaître les autres et accepter les différences.

Les **compétences disciplinaires** sont classées en trois catégories : LIRE, ECRIRE, ET PARLER - ECOUTER. Seules les compétences du LIRE seront prises en compte dans cette analyse.



Zoom sur les compétences du LIRE

Selon les Socles de compétences,

« Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses ...) ou visuel (image fixe ou animée, dessin, tableau, affiche, film, ...). Le sens construit est déterminé par une interaction entre :

- Les caractéristiques du message (intention dominante et structures) ;
- Les acquis du lecteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives) ;
- Les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle le lecteur traite le message.

Dans une situation donnée, le lecteur conçoit un projet en fonction duquel il lira le message». (page 11)

L'acte de lire est décliné en **sept compétences** principales. Ces sept compétences se déclinent à leur tour en sous-compétences qui traduisent, en des termes plus précis, les orientations des Socles. Des précisions sont à nouveau apportées selon l'étape d'enseignement (I, II ou III) sur laquelle on se penche. Ainsi une même compétence sera travaillée différemment selon qu'on la rencontre à l'étape I ou II. Des symboles indiquent, pour chaque compétence et étape d'enseignement, si l'apprenant doit y être sensibilisé (↗), si la compétence doit être certifiée (C) ou être entretenue (E).

- La compétence **« Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication »** s’articule en six sous-compétences, orientées vers le travail mené en amont de l’activité de lecture mais qui conditionnent celle-ci.⁵
- La compétence **« Elaborer des significations »** recouvre les processus que le lecteur doit mettre en place en situation de lecture pour accéder à une compréhension fine du texte et y réagir avec à-propos. Cette compétence se décline en onze sous-compétences dont le contenu rappelle les stratégies inhérentes à l’appropriation d’une démarche de lecture « experte ».⁶
- La compétence **« Dégager l’organisation d’un texte »** se focalise sur la *structure d’un texte* (narrative, descriptive, ...) et les *marques d’organisation générale* (mise en page, paragraphes, organisateurs textuels). Neuf sous-compétences sont définies sous cette compétence. Elles s’avèrent essentielles dans la définition d’une intention de lecture et dans la sélection des stratégies les plus adéquates en fonction du genre de texte rencontré.
- La compétence **« Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte »** se décline en quatre sous-compétences orientées vers l’identification de *facteurs de cohérence dans le texte* (anaphores, déictiques, organisateurs textuels, pronoms, progression des thèmes, etc.).
- La compétence **« Tenir compte des unités grammaticales »** se divise en deux sous-compétences orientées vers la prise en compte de la construction syntaxique et des liens grammaticaux comme éléments porteurs de sens.
- La compétence **« Traiter les unités lexicales »** couvre quatre sous-compétences orientées vers les stratégies d’élucidation du sens d’un mot par émission d’hypothèses, recours au contexte et/ou au dictionnaire, aux synonymes-antonymes, aux éléments composant le mot (radical, préfixe, suffixe).
- La compétence **« Percevoir les interactions entre éléments verbaux et non verbaux »** se décline quant à elle en une compétence qui encourage le recours à tout un ensemble d’éléments non-verbaux mis à la disposition du lecteur afin d’éclairer sa lecture (illustration, schéma, typographie, légendes, etc.).

Ces compétences sont complémentaires et interagissent étroitement les unes avec les autres. C’est dans cette perspective qu’il faut les considérer, même si certaines situations d’apprentissage mettent l’accent sur des aspects plus spécifiques de la démarche de lecture.

- ◆ Pour la fin de la 2^e année primaire (Etape I), la majorité des sous-compétences sont initiées. Nous sommes en plein cœur des apprentissages premiers en lecture. Les Socles insistent principalement sur l’acquisition de quatre compétences spécifiques relatives :
 - aux processus préalables à l’activité de lecture ;
 - à l’émission des premières stratégies de compréhension ;
 - à la structure générale d’un texte (typologie et marques d’organisation) ;
 - aux interactions entre éléments verbaux et non verbaux.

⁵ Repérer les références d’un livre, choisir un document selon son projet de lecture, anticiper le contenu d’un document en utilisant les indices internes et externes, saisir l’intention de l’auteur, adapter sa stratégie en fonction du projet, définir une vitesse de lecture adéquate.

⁶ Gérer la compréhension du document pour dégager les informations explicites, implicites, vérifier des hypothèses, percevoir le sens global pour restituer l’histoire de manière chronologique, reformuler et utiliser des informations, reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes, réagir selon la nature du document en interaction éventuelle avec d’autres lecteurs et distinguer le réel de l’imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l’invraisemblable et le vrai du faux.

Sur un total de 37 sous-compétences, 14 sont à maîtriser en fin de 1^{re} étape.

| Compétences socles à acquérir en fin de 1 ^{re} étape |
|--|
| Repérer le titre d'un livre dans une collection adaptée à l'âge de l'enfant. |
| Choisir un document dans le référentiel de la classe en fonction du projet et du contexte de l'activité. |
| Dégager les informations explicites portant sur les personnages principaux et leurs actions ou sur des informations essentielles d'un texte. |
| Emettre des hypothèses sur la suite possible d'un texte simple et vérifier ses hypothèses. |
| Restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques dans des récits simples à l'aide de supports. |
| Reformuler et utiliser des informations d'un texte simple, bien structuré. |
| Reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes simples pour réaliser une tâche simple. |
| Réagir selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer le vrai du faux à partir d'un document où le vrai et le faux se distinguent nettement. |
| Repérer les personnages principaux, le temps et les lieux d'une histoire, d'un document à structure narrative. |
| Repérer le locuteur dans un document à structure dialoguée. |
| Reconnaître des documents travaillés en classe grâce à leur mise en page. |
| Comprendre le sens d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales et identifier les phrases d'un texte. |
| Emettre des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte écrit et illustré. |
| Relier un texte à des éléments non verbaux (typographie et illustrations). |

- ◆ A la fin de la 6^e année primaire (Etape II), la plupart des sous-compétences font l'objet d'une certification⁷. Rappelons qu'une compétence certifiée lors de la première étape de formation pourra être enrichie à la fin de la seconde étape de formation. La certification au terme de la seconde étape portera autant sur la maîtrise de la compétence abordée à la première étape que sur l'enrichissement qui lui a été apporté à la seconde étape. Dès la fin du primaire, les enfants doivent donc maîtriser la plupart des compétences qui leur permettent d'être autonomes et d'adopter des stratégies de lecture efficaces par rapport à un éventail diversifié de supports et de situations de lecture.

⁷ Huit sous-compétences restent au stade de l'initiation à la fin de la seconde étape d'enseignement et seront certifiées lors de la troisième étape de formation (fin de la deuxième année secondaire):

- Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information
- Gérer la compréhension du document pour dégager la thèse et identifier les arguments
- Réagir selon la nature du document en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer le vraisemblable de l'invraisemblable
- Reconnaître un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dominante : explicative - argumentative
- Repérer les facteurs de cohérence : système de temps et progression thématique.
- Comprendre en distinguant les éléments qui composent un mot (préfixe, radical, suffixe).

I.3. Les Programmes d'études

Art. 17

§ 5. Les programmes d'études proposent des situations d'apprentissage et indiquent des contenus d'apprentissage, qui peuvent être obligatoires ou facultatifs. Ils fournissent des orientations méthodologiques. Les situations et contenus d'apprentissage ainsi que les orientations méthodologiques doivent permettre d'atteindre les socles de compétences. »

Ce sont les pouvoirs organisateurs propres à chaque réseau qui définissent les programmes.

I.3.1. PROGRAMME DES ETUDES 2002 -ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE

Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en pédagogie et du Pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française.

Ce programme représente une « sorte de trait d'union, une courroie de transmission entre la référence et le quotidien de la classe » (...) « Pour les écoles de la Communauté française, il constitue un outil visant à leur permettre d'assurer au mieux leur mission d'écoles publiques : amener tous les élèves à la maîtrise des fondements des compétences essentielles, afin qu'ils puissent dans leur devenir, se révéler pleinement acteurs de la société du XXI^e siècle, avec ce que cela suppose d'efficacité, de conscience, de sens critique et d'autonomie. » (Page III).

Le programme est structuré de la façon suivante : il reprend **sept disciplines majeures** présentées dans l'ordre suivant :

- EDUCATION PHYSIQUE
- EVEIL (SCIENTIFIQUE, HISTORIQUE ET GEOGRAPHIQUE)
- LANGAGES FONDAMENTAUX (MATHEMATIQUES, LANGUE FRANÇAISE)
- EDUCATION ARTISTIQUE
- LANGUES MODERNES
- EDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE
- EDUCATION AUX MEDIAS

La **LANGUE FRANÇAISE** est considérée comme « un mode de communication particulier qui fonctionne grâce à trois systèmes de base : les grammaires textuelle, morphologique et syntaxique » (p. 290). Elle est subdivisée en plusieurs catégories : SAVOIR PARLER-ECOUTER, SAVOIR LIRE, SAVOIR ECRIRE, ANALYSE GRAMMATICALE, ORTHOGRAPHE, CONJUGAISON, VOCABULAIRE. Dans chacune de ces catégories, l'accent sera mis sur les situations de communication comme base des apprentissages : « La communication sous toutes ses formes, l'une renforçant l'autre, constitue le chemin à privilégier pour amener l'enfant à une maîtrise suffisante de la langue » (p. 290).



Zoom sur les compétences du SAVOIR LIRE

Une **introduction** conceptuelle est proposée au lecteur afin

- de définir ce qu'est l'acte de lire :
 - « Lire c'est comprendre.
La lecture est un acte social intelligent qui consiste à traiter toutes formes d'informations écrites ou visuelles afin de communiquer, de s'informer, d'apprendre, de comprendre le monde, de se faire une opinion, de rêver, d'imaginer, de réaliser quelque chose. » (p. 302)
- de préciser les démarches préconisées :
 - « C'est en lisant qu'on apprend à lire, apprendre à lire c'est apprendre à comprendre, le plaisir de lire c'est le plaisir d'avoir compris. » (p. 303)

L'accent est mis sur l'importance d'émettre des hypothèses en mobilisant ses connaissances d'une part et en recourant à des stratégies appropriées et efficaces d'autre part. La dimension affective de l'acte de lire est également explicitement prise en compte.

Une **deuxième partie** propose une entrée dans le programme par les compétences.

- Les compétences du SAVOIR LIRE sont réorganisées autour des sept compétences phares reprises dans leur intégralité des Socles de compétences.
- Les étapes de formation présentées dans les Socles de compétences sont reprises et subdivisées en **4 cycles** de formation⁸:
- Parallèlement, un **code couleur** est adopté afin de permettre à l'enseignant de distinguer :
 - ➔ les compétences/activités reprises dans les Socles et pouvant être certifiées en fin d'étape ;
 - ➔ les compétences/activités reprises dans les Socles mais pour lesquelles il n'y a pas de certification ;
 - ➔ les activités qui ne se trouvent pas explicitement dans les Socles et pour lesquelles il n'y a pas de certification.

| PREMIÈRE ÉTAPE | |
|---|---|
| 1 ^{er} CYCLE (de 2 ½ à 5 ans) | 2 ^e CYCLE (de 5 à 8 ans) |
| ORIENTER SA LECTURE EN FONCTION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION | |
| 1336 | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Avec la collaboration de l'adulte, pour répondre à ses attentes, rencontrer, découvrir et manipuler les types d'écrits les plus divers dans la vie journalière (à l'école, en dehors de l'école). 1337 • Reconnaître des écrits sociaux: <ul style="list-style-type: none"> - hebdomadaire (programme de télévision), mensuel, quotidien, document publicitaire; - courrier (carte postale, lettre), annuaire téléphonique, répertoire téléphonique; - calendrier, affiche, livre, chansonnier, conte, bande dessinée. • Reconnaître des écrits scolaires: <ul style="list-style-type: none"> - tableau des activités, des charges, graphique...; - cahier, classeur, journal de classe, référentiel (dictionnaire...). | <ul style="list-style-type: none"> • Avec la collaboration de l'adulte, pour répondre à ses attentes, rencontrer, découvrir et manipuler les types d'écrits les plus divers dans la vie journalière (à l'école, en dehors de l'école). 1338 • Reconnaître des écrits sociaux: <ul style="list-style-type: none"> - hebdomadaire (programme de télévision), mensuel, quotidien, document publicitaire; - courrier (carte postale, lettre), annuaire téléphonique, répertoire téléphonique; - calendrier, affiche, livre, chansonnier, conte, bande dessinée. • Reconnaître des écrits scolaires: <ul style="list-style-type: none"> - tableau des activités, des charges, graphique...; - cahier, classeur, journal de classe, référentiel (dictionnaire...). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lire <ul style="list-style-type: none"> - des plans simples: <ul style="list-style-type: none"> • de la classe; • de la cour; • de l'espace de jeux, du gymnase, de la piscine, de la plaine de jeux; - des règlements de jeux simples; - ... |
| | 1345 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Recourir à un coin lecture, fréquenter la BCD, la bibliothèque, un centre de documentation spécialisé (musée...), une médiathèque... 1348 | <ul style="list-style-type: none"> • Recourir à un coin lecture, fréquenter la BCD, la bibliothèque, un centre de documentation spécialisé (musée...), une médiathèque... 1349 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Trouver un livre dans le coin bibliothèque de la classe. 1352 | <ul style="list-style-type: none"> • Trouver un titre de livre dans la bibliothèque de classe ou de l'école. 1353 |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité (référentiels de la classe). 1356 |
| | 1359 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper le contenu d'un document en utilisant des indices: <ul style="list-style-type: none"> - couverture d'un livre (illustration, titre); - format; - texture du papier; - caractères spéciaux. | <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper le contenu d'un document en utilisant des indices: <ul style="list-style-type: none"> - couverture d'un livre (illustration, titre); - format; - texture du papier; - caractères spéciaux. |
| | 1360 |
| Langue française - 15 | |
| Savoir-lire | |

- Chaque compétence est présentée de manière relativement opérationnalisée traduisant de la sorte une amorce générale d'activité sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour construire un scénario pédagogique⁹. Ces activités plus ou moins concrètes sont définies pour chaque cycle, proposant de la sorte une progression dans les apprentissages.

⁸ Cycle 1 ➔ 1^{re} et 2^e maternelles ;
 Cycle 2 ➔ 3^e maternelle, 1^{re} et 2^e primaires ;
 Cycle 3 ➔ 3^e et 4^e primaires ;
 Cycle 4 ➔ 5^e et 6^e primaires.

⁹ Par ailleurs, les cases où figurent les compétences et les activités sont numérotées afin d'établir des liens éventuels entre des compétences communes travaillées dans des contextes ou des disciplines différent(e)s.

Comme pour chaque grande discipline, l'on retrouve des **fiches pédagogiques** à l'usage du formateur. Ces fiches sont « à prendre comme des flashs sur des points intéressants. (...) Leurs contenus sont donnés à titre d'exemple. Des adaptations sont parfois nécessaires. » (Page 7)

- Fiches 75-76 : Lire pour produire, produire pour lire
- Fiche 88 : Lire : aller à la découverte des processus de compréhension
- Fiches 91-92 : Lire : pratiquer des techniques, améliorer sa vitesse en lecture
- Fiche 93 : Lire à haute voix

Ces fiches pédagogiques sont à mettre en relation avec les contenus de formation. Orientées vers la pratique, elles constituent un préalable à la construction d'activités pédagogiques. Elles proposent des démarches, des éclaircissements, des exemples... utiles à la réflexion qui s'opère en amont de la préparation de l'activité. Indirectement, elles réintroduisent de manière synthétique, les principes sous-jacents en matière de pédagogie de la lecture encouragés dans ce programme (cf. Mise en perspective).

1.3.2. PROGRAMME D'ETUDES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT DES COMMUNES ET DES PROVINCES

(CECP), 2002

Le programme spécifique de l'enseignement primaire proposé par le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces « répond au prescrit du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, et en particulier, les articles 9 et 17 de ce décret. Il traduit nos valeurs, nos principes dans la quotidienneté de la classe, tout en proposant aux équipes éducatives des moyens concrets pour favoriser l'organisation en cycles fonctionnels, pour impliquer les élèves dans une démarche participative et réflexive, pour aboutir à la maîtrise des compétences de base. » (p. 3)

Il a été conçu comme un outil au service de l'acquisition de niveaux de compétence. Une réflexion sur les conditions favorables à la mobilisation des savoirs, au transfert a été déterminante dans les orientations de rédaction de ce programme.

Il reprend les **huit disciplines majeures**, dans l'ordre proposé par les Socles :

- FRANÇAIS
- FORMATION MATHÉMATIQUE
- EVEIL-INITIATION SCIENTIFIQUE
- LANGUES MODERNES
- EDUCATION PHYSIQUE
- EDUCATION PAR LA TECHNOLOGIE
- EDUCATION ARTISTIQUE
- EVEIL-FORMATION HISTORIQUE ET GEOGRAPHIQUE COMPRENANT LA FORMATION A LA VIE SOCIALE ET ECONOMIQUE.

Le programme est réalisé sur base d'une entrée par « **situations mobilisatrices**¹⁰ ». Ces situations ont pour objectif de permettre des apprentissages « provoqués par la nécessité de franchir l'obstacle que représente la réalisation de la tâche demandée ». L'objectif est de « mettre l'accent sur la mobilisation des connaissances dans des situations variées et de présenter les savoirs comme des ressources à mobiliser » ; (p.15)

Il contient par ailleurs des références explicites aux Socles de compétences. Il existe en fait une mise en relation entre les situations mobilisatrices, les savoirs, les procédures et les compétences – *disciplinaires et transversales* – qui pourraient être exercées au travers de la situation.

¹⁰ ou situations-problèmes, ou défis, ou projets.

Le programme est organisé par cycle : il explicite les situations mobilisatrices et les savoirs à mobiliser pour les 2^e, 3^e et 4^e cycles.¹¹

Ces différents concepts sont repris dans des **grilles-programmes** « qui articulent le cycle concerné, des situations mobilisatrices, les savoirs à mobiliser dans le cadre de ces situations et les compétences entraînées. » (p. 20)

| Cycles | Exemples de situations mobilisatrices | Compétences | Savoirs et savoir-faire |
|--------------------------|---------------------------------------|-------------|-------------------------|
| Au 2 ^e cycle | | | |
| Au 3 ^{ee} cycle | | | |
| Au 4 ^e cycle | | | |

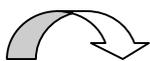
Pour la discipline FRANCAIS, la structure de présentation est la suivante :

- Une première partie développe les **finalités** sociales que poursuit le cours de français.

« La connaissance de la langue de l'enseignement, le français en ce qui concerne notre communauté, restera toujours le fondement de tous les apprentissages. Elle est l'outil indispensable pour communiquer, s'informer et accéder à la découverte de toute forme de culture. »

« Utiliser des messages oraux et écrits dans un contexte de communication, telle est l'optique de ce programme (...). Lire, écrire, parler et écouter sont des processus interactifs et solidaires permettant la résolution de problèmes qui apparaissent dans une situation mobilisatrice » (p. 3)

- Une seconde partie donne le ton sur les **orientations méthodologiques** préconisées. L'accent est mis sur l'importance de placer le plus souvent possible les élèves en situations de communication variées et issues d'un contexte connu et significatif. Ceci est imagé « sous forme d'une approche en entonnoir qui représente le passage de l'analyse du texte dans sa globalité vers l'analyse des éléments qui le constituent. » (p. 5, partie français)¹²
- Une troisième partie présente un **cadre d'action** pour l'enseignement-apprentissage du français. Sont représentées et articulées les différentes fonctions de la communication et quelques genres d'écrits ou de supports oraux s'y rapportant. Ils sont répertoriés et classés dans un tableau afin de permettre à l'enseignant de disposer d'un outil lui permettant de construire des situations mobilisatrices orientées vers telle ou telle fonction de la communication.
- Une partie « **Outils syntaxiques et orthographiques** » et une **bibliographie** d'auteurs terminent la partie français.



Zoom sur les compétences du LIRE

Le tableau **des compétences disciplinaires** se décline en trois domaines – LIRE, ECRIRE, PARLER-ECOUTER. Les sept compétences du **LIRE** ainsi que les sous-compétences correspondantes sont reprises intégralement. Pour chacune d'entre elles, le programme précise si elle est certifiée ou initiée au 2^e et 4^e cycles.

Les parties suivantes proposent aux enseignants deux **outils généraux** : l'un permet une entrée dans le programme par les compétences¹³. L'autre permet aux enseignants d'établir la liste des compétences abordées dans les activités qu'ils mettent en place.

¹¹ Les contenus pour la 3^e année de l'enseignement maternel (1^{re} année du 2^e cycle) sont développés au sein d'un programme d'études pour l'enseignement maternel.

¹² Contexte → Situation de communication → Genre → Linguistique de la phrase → Mots.

¹³ Pour chaque compétence et sous-compétence du LIRE, sont reprises pour le 2^e, 3^e et 4^e cycles, les pages où sont décrites les situations mobilisatrices permettant de travailler la compétence.

Vient ensuite la **grille programme** articulant le cycle concerné, les situations mobilisatrices, les savoirs et savoir-faire à mobiliser dans le cadre de ces situations et les compétences entraînées.

Extrait page 37

| Cycles | Exemples de situations mobilisatrices | Compétences | Savoirs et savoir-faire | | | |
|------------------------|--|---|--|--|--|--|
| | | | LIRE | ECRIRE | PARLER-ECOUTER | |
| 2 ^{ème} cycle | □ Réaliser une affiche qui annonce une activité à l'école. | <p>Observer dans le quartier des affiches pour mettre en évidence certaines de leurs caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leur intention. • Le format. <p>C • La présence d'illustrations.</p> <p>C • Les différentes graphies.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le peu de mots. <p>C • Identifier les phrases présentes sur l'affiche.</p> <p>C Faire le relevé des informations essentielles en se référant à la grandeur des caractères (Quoi ? Où ? Quand ?).</p> <p>C Etablir un lien entre le texte et les illustrations.</p> | <p>Sélectionner les informations qui représentent l'enjeu de l'affiche.</p> <p>Rédiger les informations sous forme de phrases concises.</p> <p>C Répartir les informations pour occuper l'espace disponible de manière aérée et garder l'équilibre entre le texte et les illustrations.</p> <p>C Respecter le point en fin de phrase.</p> <p>C Ecrire de manière soignée et lisible.</p> | <p>C En tenant compte de la situation de communication (Qui ? A qui ? Pourquoi ?).</p> <p>C Confronter ses idées pour déterminer les informations qui figureront sur l'affiche.</p> <p>Comparer les différentes manières d'exprimer une même idée.</p> <p>Justifier ses choix.</p> | | |
| | | | F 3, 4, 5, 6, 7, 31, 37 | F 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 51 F 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66 | F 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78 F 82, 88, 90 | |
| | | | | A 9, 13, 25, 26, 36 | | |

V.1.1.

Français

37

Les **outils syntaxiques et orthographiques** proposés pour le « LIRE » doivent être construits sur la base de « faits de langue collectés » :

« Les notions de grammaire, conjugaison et vocabulaire, se travaillent à partir d'écrits d'élèves et d'auteurs, et s'intègrent progressivement au cours de l'école primaire pour être réinvestis dans le savoir écrire. » (p. 79)

1.3.3. PROGRAMME INTEGRE, ADAPTE AUX SOCLES DE COMPETENCES, ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL, 2001.

Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC)

Le programme mis au point par la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique propose aux équipes éducatives :

- le projet éducatif et pédagogique du réseau ;
- un cadre méthodologique ;
- les compétences à développer chez les enfants et des pistes d'activités de formation pour atteindre cet objectif.

« Le programme intégré explicite les compétences à développer à l'école fondamentale et propose des activités de formation.

Compétences transversales

Un plan des compétences transversales présente les compétences relationnelles, instrumentales et de prise de conscience de son fonctionnement. Elles représentent le bagage dont chaque enfant devrait progressivement être muni au fil de sa scolarité.

Compétences disciplinaires

Pour chaque discipline sont présentés :

- Le plan des compétences d'intégration et des compétences spécifiques
- Le plan des activités fonctionnelles et/ou de structuration

Des notes méthodologiques et des commentaires sont parfois inclus dans ces plans. » (Introduction, p. 10)

Il « défend une approche intégrée des compétences. C'est en ce sens qu'il porte le nom de Programme intégré. » (p. 5). Cette intégration repose sur :

- la confrontation et la mise en relation des différentes compétences spécifiques d'une même discipline ;
- la confrontation et la mise en relation des différents concepts et processus couvrant plusieurs disciplines ;
- les différentes interactions possibles : enfant-enfant, enfant-adulte, enfant-environnement.

L'intégration sera favorisée notamment par la mise en place **d'activités fonctionnelles et de structuration**. « Le programme tel qu'il a été conçu souhaite aider les enseignants en proposant des activités qui favorisent cette intégration des compétences. » (p. 7)

« Les activités fonctionnelles sont des activités globales qui mettent en jeu plusieurs compétences dans une situation de vie réelle ou simulée ;
Les activités de structuration sont des activités complexes centrées sur la construction et le développement d'une compétence (parfois plusieurs) disciplinaire et/ou transversale. Elles consistent principalement en pratiques d'observation (analyse), d'organisation des savoirs (théorisation progressive) ou d'entraînement dans des contextes différents (exercice). » (p. 2)

Le programme intégré reprend **neuf disciplines majeures** présentées dans l'ordre suivant :

- RELIGION
- EVEIL
- DEVELOPPEMENT ARTISTIQUE
- DEVELOPPEMENT CORPOREL
- EDUCATION AU X MEDIAS/MULTIMEDIAS
- LANGUE FRANÇAISE
- MATHEMATIQUE
- LANGUE MODERNE
- SECURITE ROUTIERE ET DOMESTIQUE

En ce qui concerne la discipline **LANGUE FRANÇAISE**, le programme s'ouvre sur la **roue des compétences** qui rappelle que « toutes les disciplines et toutes les compétences d'intégration sont, avec force égale, au service du développement global de l'enfant ».

S'ensuit une brève introduction aux **intentions générales** du cours de français en mettant l'accent sur deux utilisations possibles de la langue : tantôt *outil de communication*, tantôt *instrument de création et d'émotion*. Est également rappelé le rôle prépondérant joué par le langage dans l'insertion sociale et professionnelle de l'individu.

Ensuite, le **plan des compétences** est présenté : une vue d'ensemble sur les quatre compétences d'intégration est proposée – SAVOIR PARLER, SAVOIR ECOUTER, SAVOIR ECRIRE, SAVOIR LIRE. Ces dernières sont d'abord énoncées puis décomposées en compétences spécifiques. Un prolongement dans le secondaire est proposé afin de donner un exemple de continuité entre les 4^e et 5^e cycles.

Enfin arrive le **plan des activités** où sont présentées, pour les quatre grands domaines, les activités fonctionnelles d'une part et les activités de structuration d'autre part. Les activités fonctionnelles, organisées autour des fonctions communicatives de la langue sont présentées pour le pôle émetteur – *savoir parler et savoir écrire* – et pour le pôle récepteur – *savoir écouter et savoir lire*.

Un **glossaire** et une **annexe** reprenant les types et genres de textes ainsi que leurs caractéristiques terminent la partie *langue française*.



Zoom sur les compétences du SAVOIR LIRE

La partie SAVOIR LIRE commence par cet **avant-propos** qui fixe en quelque sorte les orientations méthodologiques de l'enseignement de la lecture, avec une précision supplémentaire sur la manière d'aborder l'apprentissage initial de la lecture.

«L'apprentissage initial de la lecture situera l'enfant dès l'abord dans une démarche de résolution de problèmes. Ainsi pour favoriser l'apprentissage des compétences, l'enseignement sera organisé à partir de textes réels sur lesquels les enfants auront dans un premier temps « élaboré des significations ». Ils seront ensuite amenés à développer d'autres compétences : apprentissage du code graphique, exercice de phonologie, identification globale des mots, production d'inférences... Ces compétences seront donc travaillées en parallèle dès la fin de l'école maternelle, en même temps que la prise de conscience des multiples fonctions de l'écrit, sans oublier la fonction « plaisir ». En outre, pour favoriser le développement de toutes ces dimensions, le parler, l'écouter, l'écrire et le lire seront étroitement associés.

La conception de l'apprentissage de la lecture préconisée dans ce programme amène à se poser en des termes différents de par le passé, la question des méthodes et des manuels. Dès lors qu'il envisage l'activité de lecture comme une démarche complexe qui met en jeu diverses compétences spécifiques, l'enseignant ne peut espérer trouver dans les traditionnelles méthodes « globale » et « analytique » ou dans un seul manuel toutes les activités permettant de stimuler et d'assurer le développement des compétences de ses élèves. Au contraire, il se montrera ouvert à toutes les formes d'écrits et à toutes les situations inhérentes à la vie d'un groupe d'enfants et susceptibles de favoriser leurs apprentissages. » (Langue française, p. 43)

La compétence d'intégration « LIRE » se décline en **sept compétences spécifiques**. Les libellés des compétences spécifiques présentes dans le programme intégré varient légèrement par rapport à leurs homologues présentés dans les Socles de compétences.

| Compétences dans les Socles | | Compétences dans le programme intégré |
|---|---|---|
| – Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication. | → | – Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication. |
| – Elaborer des significations. | → | – Elaborer des significations. |
| – Dégager l'organisation d'un texte. | → | – Dégager l'organisation d'un texte lu. |
| – Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte. | → | – Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases |
| – Tenir compte des unités grammaticales. | } | – Interpréter les unités lexicales et grammaticales |
| – Traiter les unités lexicales. | | |
| – Percevoir les interactions entre éléments verbaux et non verbaux. | → | – Percevoir la dimension non-verbale du texte. – Interpréter les indices graphiques et orthographiques |

Pour chacune des compétences spécifiques, sont donnés quelques exemples **d'activités de structuration**, avec mention du cycle où il est primordial d'organiser l'activité.

Les **activités fonctionnelles** sont décrites pour les quatre domaines en même temps, au service des compétences d'intégration. Il est spécifié aux enseignants que ces activités ont pour but :

- soit de sensibiliser les enfants à la langue par des pratiques d'émission et de réception ;
- soit de leur permettre de produire des messages dans des situations réelles de communication et ainsi d'utiliser les compétences acquises lors de temps de structuration. (p. 16)

Exemple extrait page 44.

Pour développer les compétences spécifiques suivantes...

| | |
|---|---|
| <p>LIR.1.</p> <p>Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication.</p> | <p>Se donner une intention de lecture : imaginer, s'informer, agir, mémoriser...</p> <p>En fonction de cette intention, choisir l'écrit qui convient et/ou le type de lecture adéquat : intégrale ou sélective.</p> <p>Comprendre le but de l'auteur.</p> <p>Identifier le contexte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • du texte : ce qui le précède et ce qui le suit; • de la production : circonstances de temps et de lieu; • de la lecture : ce qui a été dit, vécu avant la lecture. <p>Etre attentif au support de la communication : livre, journal, revue, affiche, prospectus, message audiovisuel...</p> |
|---|---|

Voici quelques types d'activités de structuration

La compétence "orienter sa lecture" participe à la construction de plusieurs compétences et incite à travailler en classe à partir des textes réels et complets plutôt que de photocopies incomplètes ou de textes de manuels scolaires. Dans cet ordre d'idées, une gestion interdisciplinaire de la classe favorise l'utilisation en langue française de textes rencontrés en mathématique, en éveil, en religion...

Cette première compétence spécifique est fondamentale: tous les choix effectués à propos des autres compétences spécifiques sont opérés en référence aux divers éléments constitutifs de la situation de communication.

| ETAPE 1 | | ETAPE 2 | | |
|---|---|---|---|--|
| CYCLE 1 | CYCLE 2 | CYCLE 3 | CYCLE 4 | |
| |  |  |  | Ajuster et justifier la stratégie de lecture utilisée (intégrale ou sélective) en fonction de diverses contraintes : projet de lecture, documents, temps accordé... |
| |  |  |  | Lire un même texte avec des consignes différentes (par exemple, pour une histoire : faire le plan des lieux évoqués, décrire les personnages, raconter l'histoire, répéter les paroles des personnages...) et discuter des divers traitements de l'information. |
|  |  |  |  | Trouver une information, un livre, un texte donné, dans une bibliothèque, dans un référentiel, un centre de documentation en fonction soit d'un contexte, soit d'un projet personnel : informer, persuader... et expliquer sa démarche de recherche. |
|  |  |  |  | Classer des livres, des textes selon l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoinde, émouvoir, donner du plaisir...) et justifier ce classement. |
| | | |  | Souligner les mots qui permettent au lecteur de comprendre que l'histoire est racontée par l'auteur ou par un autre narrateur (ex : un enfant, un animal...) et justifier les mots choisis. |

EN SYNTHÈSE

| | Communauté française | Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces | FédEfoC |
|-------------------------------------|---|--|--|
| Structuration du document | <p>7 disciplines</p> <ul style="list-style-type: none"> – Education physique – Eveil (scientifique, historique et géographique) – Langages fondamentaux (mathématiques, langue française) – Education artistique – Langues modernes – Education par la technologie – Education aux médias <p>Entrée par <i>compétences</i></p> <p>Description pour 4 cycles</p> | <p>8 disciplines</p> <ul style="list-style-type: none"> – Français – Formation mathématique – Eveil-initiation scientifique – Langues modernes – Education physique – Education par la technologie – Education artistique – Eveil-formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale et économique. <p>Entrée par <i>situations mobilisatrices</i></p> <p>Description pour 3 cycles (programme propre au maternel)</p> | <p>9 disciplines</p> <ul style="list-style-type: none"> – Religion – Eveil – Développement artistique – Développement corporel – Education aux médias/multimédias – Langue française – Mathématique – Langue moderne – Sécurité routière et domestique <p>Entrée par <i>activités fonctionnelles et de structuration</i></p> <p>Description pour 4 cycles et prolongement pour le secondaire</p> |
| Structuration de la partie FRANÇAIS | <p>7 domaines</p> <ul style="list-style-type: none"> – Savoir parler-écouter – Savoir lire – Savoir écrire – Analyse grammaticale – Orthographe – Conjugaison – Vocabulaire | <p>3 domaines</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lire – Ecrire – Parler-écouter <p>Orientations méthodologiques Cadre d'action pour l'enseignement du français Outils syntaxiques et orthographiques Bibliographie</p> | <p>4 domaines</p> <ul style="list-style-type: none"> – Savoir parler – Savoir écouter – Savoir écrire – Savoir lire <p>Glossaire Annexe</p> |
| Structuration de la partie LECTURE | <ul style="list-style-type: none"> – Introduction conceptuelle (lire c'est comprendre) – Démarches d'enseignement – Proposition d'activités plus ou moins concrètes en regard des compétences – Fiches pédagogiques | <ul style="list-style-type: none"> – Grille programme (articulation entre situations mobilisatrices, savoirs et savoirs faire) – Outils syntaxiques et orthographiques propres au lire – Outils généraux | <ul style="list-style-type: none"> – Avant-propos (apprentissage de la lecture =démarche de résolution de problème) – Activités fonctionnelles en regard des compétences d'intégration – Activités de structuration en regard des compétences spécifiques |

PARTIE II

VOLET 2

ETUDE DESCRIPTIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

II.1. METHODOLOGIE

L'étude du curriculum implanté, c'est-à-dire des pratiques des enseignants a été abordée par deux voies.

1. Une ENQUETE EXTENSIVE a concerné un échantillon représentatif¹⁴ de 400 écoles, tous réseaux confondus, réparties dans l'ensemble de la Communauté française. Dans chacune d'elles et dans la mesure du possible, deux enseignants de 1^{re} et deux enseignants de 2^e année primaire ont été sollicités pour répondre à un questionnaire écrit¹⁵, structuré en 4 grandes parties :
 - Une première partie apporte des **renseignements généraux** sur les enseignants interrogés et leur classe : *âge, sexe, nombre d'années d'enseignement, en 1^{re} et 2^e années en particulier ; type d'école ; apport de la formation initiale et de la formation continue en matière d'apprentissage initial de la lecture ; façon de vivre l'organisation en cycles ; utilisation des documents officiels ; habitudes personnelles de lecteur ; nombre d'élèves dans leur classe ; pourcentage d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français.*
 - La deuxième partie porte sur les **aspects méthodologiques** : *démarches que les enseignants utilisent avec leurs élèves, activités proposées aux enfants, place donnée à la littérature de jeunesse dans l'apprentissage, manière d'aborder la production écrite. Pour plusieurs questions, une distinction a été réalisée entre les activités mises en place en début et en fin d'année.*
 - Dans une troisième partie, ce sont les **aspects matériels** de l'apprentissage de la lecture qui sont appréhendés : *les enseignants utilisent-ils un manuel ? Quels sont les types d'écrits le plus souvent mis à la disposition des enfants ? Existe-t-il une bibliothèque dans l'école, un coin-lecture dans la classe et si oui, quel en est l'usage privilégié ? Les enfants ont-ils accès à des ordinateurs dans le cadre de leur apprentissage en lecture ?*
 - Enfin la dernière partie porte plus spécifiquement sur la **Gestion des activités et des apprentissages** : *façon dont les enseignants gèrent l'hétérogénéité de leur classe ; part donnée aux activités de structuration et aux activités signifiantes de lecture ; place des devoirs à domicile en lecture.*
2. Une ANALYSE QUALITATIVE a concerné une vingtaine d'enseignants : ces observations réalisées sur le terrain ont permis d'apporter des précisions et des nuances aux résultats obtenus sur le grand échantillon, à propos notamment des approches méthodologiques préconisées. Les outils utilisés sont au nombre de trois :
 - La **farde** de l'élève : *Que reflètent les exercices donnés aux enfants en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture ?*
 - L'**observation** filmée d'activités de lecture : *Quelles sont les pratiques effectives des enseignants ?*
 - Une **interview** comprenant deux volets : *Quelles sont les représentations des enseignants en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture ? Que disent faire les enseignants en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture ?*

Ces deux types d'analyse sont complémentaires. L'une permet, par sa représentativité, une certaine généralisation ; l'autre apporte les nuances nécessaires à cette généralisation par des précisions émanant d'observations directes sur le terrain.

¹⁴ Les procédures rigoureuses en matière d'échantillonnage ont été appliquées pour ce qui concerne la sélection des écoles, afin de garantir la validité et la représentativité de l'échantillon. Pour ce qui concerne la sélection des instituteurs au sein des écoles ainsi échantillonnées, il a été décidé de fonctionner sur base volontaire pour la raison suivante : il s'agissait de ne pas alourdir la tâche et les échanges de courrier imposés aux directions sollicitées, ce qui, nous semblait-il, risquait d'avoir une répercussion négative sur le taux de participation et sur les délais nécessaires à l'ensemble de la procédure.

¹⁵ Plusieurs sources ont servi à l'élaboration du questionnaire notamment le questionnaire utilisé par Eliane Fijalkow dans une enquête du même type menée en France (*L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. Entre tradition et innovation*. L'Harmattan, 2003).

II. 2. ANALYSES REALISEES

Des analyses statistiques et qualitatives de niveaux différents ont été envisagées :

→ Des analyses de fréquences et des analyses de contenus des questions ouvertes

Les résultats bruts obtenus à chaque question et sous question ont été calculés. Nous présentons ici les résultats pour quelques grands thèmes. Plusieurs questions nécessitaient des réponses écrites. Nous avons réalisé une analyse de contenu des réponses fournies par l'ensemble des personnes interrogées. Les réponses brutes des enseignants à certaines de ces questions ouvertes ont parfois été reprises telles quelles pour illustrer nos commentaires.

Pour assurer une meilleure lisibilité de ce document, plusieurs options ont été prises :

- les pourcentages sont arrondis à l'unité ;
- dans la plupart des tableaux, les pourcentages se rapportent à l'ensemble des enseignants ayant participé à l'enquête ; les omissions ne sont pas reprises dans les tableaux, ce qui explique que les totaux ne fassent pas 100 % ;
- dans le cas des questions ouvertes, les pourcentages sont rapportés au nombre de personnes ayant fourni une réponse à la question et non à l'ensemble de l'échantillon (exemple page 13 : parmi les enseignants recourant à un manuel, 35 % utilisent en début d'année *Je lis avec Chatouille*) ;
- les fréquences des réponses *souvent* et *très souvent* ont été additionnées pour qualifier la pratique ou l'activité de « régulière ».

Une première partie (II.3.) s'attache à analyser de manière quasi exhaustive les résultats de 1^{re} année. Une seconde partie (II.4.) portera sur les résultats de 2^e année. Elle mettra prioritairement l'accent sur les différences observées entre les deux années.

Ajoutons que, pour une série de questions portant sur la méthodologie et le matériel, les enseignants étaient invités à distinguer le début (septembre-novembre) et la fin de l'année (mars-mai). Les analyses descriptives rendent compte de l'évolution observée entre ces deux moments de l'année.

→ Des analyses statistiques plus approfondies

Une analyse par clusters a été réalisée afin de dégager des profils méthodologiques.

II.3. PRINCIPAUX RESULTATS POUR LA 1^{RE} ANNEE

II.3.1. ASPECTS METHODOLOGIQUES

LA MOITIE DES ENSEIGNANTS DECLARENT PRIVILEGIER UNE APPROCHE MIXTE

Une des questions demandait aux enseignants de qualifier la démarche d'enseignement qu'ils utilisent. Un enseignant sur deux déclare enseigner la lecture en suivant une démarche à la fois synthétique et analytique, appelée plus communément « méthode » mixte. 13 % des enseignants qualifient leur démarche de synthétique - *qui va des lettres aux mots, puis à la phrase* -, 6 % seulement d'analytique - *qui va de la phrase aux mots, puis à la lettre*.

Notons qu'un peu plus de 10 % d'entre eux n'ont pu se contraindre à situer leur démarche dans une seule catégorie. Parmi ces enseignants indécis, un peu plus de 7 % déclarent que leur approche est mixte avec cependant une priorité accordée au sens du texte.

Tableau 1 : « Comment qualifiez-vous la démarche d'enseignement que vous suivez ? »

| | |
|---|------|
| 1. Démarche synthétique (Plus proche d'une démarche qui va des lettres aux mots, puis à la phrase) | 13 % |
| 2. Démarche analytique (Plus proche d'une démarche qui va de la phrase aux mots, puis à la lettre) | 6 % |
| 3. Démarche à la fois synthétique et analytique (Mixte) | 54 % |
| 4. Plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens d'un texte | 15 % |

De nombreux commentaires apportés en fin de questionnaire soulignent l'importance de varier les méthodologies¹⁶ et de « piocher un peu partout » afin de trouver ce qui convient à chaque enfant.

- « Nous adaptons les méthodes aux besoins des enfants. Il n'y a pas une méthode de lecture "miracle" qui fait réussir à 100 % tous les enfants. Il est donc nécessaire de puiser dans toutes les méthodes existantes. »
- « Il est important selon moi d'adapter sa méthode à ses élèves. J'aime utiliser la méthode globale pour l'apprentissage du sens rapidement, mais j'en sors des phrases, des mots puis des lettres et/ou sons, afin d'utiliser la méthode analytique (même parfois gestuelle). Le mélange des méthodes met plus de chance de réussite pour tous, qu'une seule méthode, je crois... »
- « Je ne crois pas qu'une méthode soit plus efficace qu'une autre pour apprendre à lire. Il n'y a pas de miracle. L'enseignant doit adapter les méthodes suivant le public d'élèves et les difficultés qu'il rencontre et surtout varier celles-ci. »
- « Je suis convaincue qu'il faut aborder l'apprentissage de la lecture de différentes manières afin que chaque enfant ait les moyens de s'y retrouver. »
- « Notre objectif premier n'est donc pas que l'apprentissage de la lecture mais la formation d'un nouveau lecteur. Nous devons passer cependant par l'apprentissage qui est un va et vient constant entre des marques graphiques (lettres, syllabes, sons...) et une reconstitution globale du sens. C'est pourquoi ma démarche d'enseignement est mixte (la gestuelle nous évite les problèmes de dyslexie en partie). »
- « En alliant la méthode analytique et globale, on permet aux enfants de baigner dans l'apprentissage tout en mettant des guides pour les enfants qui en ont besoin. »
- « Chaque enfant est différent. Certains ont besoin du geste, d'autres de l'image, d'autres du son (phonétique). Si on veut éviter le décrochage de certains, je crois qu'une seule méthode n'est pas suffisante. ... »

Les enseignants ont été interrogés sur les sources de leurs choix méthodologiques : ceux-ci sont, pour la grande majorité d'entre eux, le fruit de leur expérience, des concertations qu'ils organisent entre collègues. Il semble que le programme ou la démarche en vigueur dans leur école soit également, pour la moitié d'entre eux, un facteur qui influence leurs choix méthodologiques, sans qu'il nous soit possible de savoir si ces choix sont vécus comme une contrainte ou plutôt comme un renforcement de leurs pratiques et/ou de leurs convictions personnelles. Ils sont peu nombreux à s'appuyer sur les cours qu'ils ont reçus lors de leur formation initiale.

Nous ouvrons une parenthèse, dans cet exposé méthodologique, pour rendre compte du malaise exprimé par de nombreux enseignants par rapport à leur formation initiale. Un grand nombre d'entre eux expriment certaines réserves quant à la formation reçue en matière de méthodologie spécifique à l'apprentissage de la lecture-écriture. Un enseignant sur deux se dit peu préparé à ces méthodologies spécifiques contre 30 % qui estiment être bien préparés. Plus de 80 % estiment être peu, voire pas préparés dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture. Pour remédier aux difficultés des élèves en matière de lecture, ils sont plus de 90 % à considérer que leur formation initiale est insuffisante. Leurs réponses conduisent à dresser le même constat à propos de la littérature de jeunesse et les dispositifs à mettre en place pour aborder celle-ci. De surcroît, les enseignants de 1^{re} primaire sont peu nombreux à déclarer avoir participé, lors des deux années précédentes, à des journées de formation sur la lecture, soulignant la difficulté de s'absenter de leur classe étant donné le manque de moyens mis à disposition pour se faire remplacer.

¹⁶ Nous employons volontairement le terme « méthodologie » en lieu et place de celui de « méthode ». Le premier fait appel à la manière d'envisager l'enseignement de la lecture alors que le second, plus restrictif, définit plus une façon d'enseigner la lecture. Nous avons cependant retranscrit les propos des enseignants sans aucun changement dans les formulations.

DES ACTIVITES DIVERSIFIEES SONT PROPOSEES AUX ENFANTS AVEC UNE DOMINANCE DANS L'ACQUISITION DES CORRESPONDANCES GRAPHOPHONETIQUES

La catégorisation générale de leur démarche envisagée seule ne peut être que restrictive. Aussi, a-t-on demandé aux enseignants de se prononcer d'une part sur un certain nombre d'activités qu'ils proposent aux élèves de 1^{re} primaire et d'autre part sur un certain nombre d'actions qu'eux-mêmes réalisent pendant les activités de lecture. Une progression dans le temps a été envisagée en considérant les activités plutôt réalisées en **début d'année** c'est-à-dire entre septembre et novembre et les activités réalisées en **fin d'année**, entre mars et mai.

Afin de faciliter l'analyse, l'ensemble de ces items a été réparti en deux grandes catégories :

- les **acquisitions techniques** ou éléments d'analyse de la langue ;
- les composantes du processus de lecture ou **stratégies de lecture**.

Ces deux catégories sont elles-mêmes scindées en plusieurs sous-catégories. Vous en trouverez la composition détaillée en annexe.

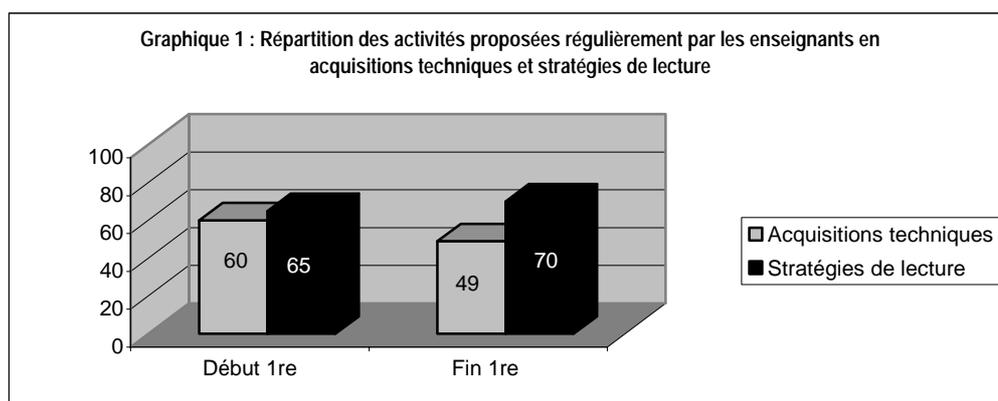
⇒ La première rassemble les acquisitions préparatoires à la lecture, réalisées sur le langage oral ou graphique ; les acquisitions réalisées sur des unités non significatives du langage écrit (des lettres ou des syllabes isolées) ; les acquisitions sur les unités significatives (les mots ou les phrases).

⇒ La seconde catégorie rassemble les stratégies centrées sur l'utilisation des conversions graphophonétiques ou, selon une expression courante, le déchiffrage ; les stratégies de reconnaissance visuelle de mots entiers ; les stratégies de recherche de sens (utilisation des connaissances contextuelles, syntaxiques, sémantiques).

Les tableaux qui suivent présentent la répartition des acquisitions techniques et des stratégies de lecture pour le début d'année et la fin de l'année en se basant sur ce que les enseignants de 1^{re} primaire disent réaliser de manière régulière (souvent et très souvent).

D'une manière générale, il apparaît que :

- en **début d'année**, les activités proposées régulièrement par les enseignants relèvent autant d'acquisitions techniques préparatoires à la lecture que de stratégies de lecture ;
- en **fin d'année** par contre, plus de 70 % des enseignants donnent la priorité à des activités relevant de stratégies de lecture. La moitié des enseignants organisent encore régulièrement des activités relevant d'acquisitions plus techniques.



Si l'on s'intéresse à la répartition des activités à l'intérieur d'une catégorie, on s'aperçoit que :

- les **activités techniques** réalisées sur des unités significatives sont les moins présentes en début d'année mais augmentent en fin d'année ;
- parmi les **stratégies de lecture**, c'est celles centrées sur le déchiffrage qui sont le plus présentes, tant en début qu'en fin d'année. Les stratégies de recherche de sens comme l'utilisation des connaissances contextuelles, syntaxiques, sémantiques connaissent l'augmentation la plus importante.

Tableau 2 : Répartition des activités préparatoires et des stratégies de lecture

| ACQUISITIONS PREPARATOIRES A LA LECTURE... | Début 1 ^{re} année | Fin 1 ^{re} année |
|--|-----------------------------|---------------------------|
| Réalisées sur le langage oral ou graphique | 63 % | 37 % |
| Réalisées sur des unités non significatives du langage écrit (des lettres ou des syllabes isolées) | 69 % | 44 % |
| Réalisées sur des unités significatives (les mots ou les phrases). | 48 % | 65 % |
| MOYENNE | 60 % | 49 % |

| STRATEGIES DE LECTURE... | Début 1 ^{re} année | Fin 1 ^{re} année |
|---|-----------------------------|---------------------------|
| Centrées sur le déchiffrage | 78 % | 80 % |
| Centrées sur la reconnaissance visuelle de mots entiers | 67 % | 58 % |
| Centrées sur la recherche de sens | 51 % | 71 % |
| MOYENNE | 65 % | 70 % |

Ces différents constats nous laissent penser que la priorité des enseignants de 1^{re} primaire se situe dans l'acquisition des correspondances graphophonétiques, tant comme acquisitions techniques que comme stratégies de recherche de sens. D'autres questions ont cependant permis de mettre en évidence les capacités d'adaptation des enseignants, surtout en cas de difficultés d'apprentissage de certains enfants. Les enseignants déclarent encourager les enfants tantôt à utiliser le sens de la phrase pour ceux qui ne prennent en compte que des indices graphophonétiques, tantôt à entrer dans la structure du mot pour les enfants qui se serviraient seulement du contexte.

Cette première approche des pratiques en vigueur dans les classes, très générale, a été complétée par une analyse *par clusters* destinée à dégager des **profils méthodologiques** d'enseignants.

L'analyse par clusters¹⁷ travaille sur la base de la fréquence à laquelle les enseignants déclarent réaliser chacune des activités proposées. Le tableau 3 en expose les résultats pour ce qui concerne le début de la 1^{re} année : quatre profils méthodologiques se dégagent de l'analyse (ils sont désignés P1 à P4). La première colonne du tableau précise le nombre de sujets appartenant à chacun de ces 4 profils. Pour chacune des 6 grandes catégories méthodologiques étudiées, le tableau indique la fréquence moyenne rencontrée dans chaque profil. En comparant celle-ci à la fréquence moyenne générale (donnée en caractères gras sous l'intitulé de chaque colonne) et en comparant les fréquences entre les profils, on peut ainsi décrire ce qui fait la spécificité méthodologique de chacun d'entre eux¹⁸.

¹⁷ L'analyse réalisée ici ne prend en compte que les sujets qui ont fourni une réponse à tous les items des questions relatives aux aspects méthodologiques (15 et 16) ; c'est ce qui explique que les résultats obtenus concernent un échantillon réduit à 370 enseignants pour la 1^{re} année.

¹⁸ Les moyennes correspondant à cette spécificité sont mises en évidence en caractères gras dans les tableaux.

Tableau 3 : Fréquence moyenne des acquisitions techniques et des stratégies de lecture en début d'année

| | ACQUISITIONS PREPARATOIRES A LA LECTURE REALISEES ... | | | STRATEGIES DE LECTURE CENTREES ... | | |
|----------------|---|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--|--------------------------|
| | sur le langage oral ou graphique | sur des unités non significatives | sur des unités significatives | sur le déchiffrage | sur la reconnaissance visuelle de mots entiers | sur la recherche de sens |
| Moyenne | 2.81 | 3.03 | 2.52 | 3.24 | 3.00 | 2.61 |
| P1 (N=167) | 3.07 | 3.45 | 2.82 | 3.61 | 3.31 | 2.81 |
| P2 (N=38) | 2.61 | 2.36 | 2.49 | 2.58 | 3.00 | 2.67 |
| P3 (N=95) | 2.19 | 2.28 | 2.17 | 3.53 | 2.87 | 2.58 |
| P4 (N=70) | 3.10 | 3.42 | 2.30 | 2.33 | 2.42 | 2.16 |

Tableau 4 : Fréquence moyenne des acquisitions techniques et des stratégies de lecture en fin d'année

| | ACQUISITIONS PREPARATOIRES A LA LECTURE REALISEES ... | | | STRATEGIES DE LECTURE CENTREES ... | | |
|------------------|---|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--|--------------------------|
| | sur le langage oral ou graphique | sur des unités non significatives | sur des unités significatives | sur le déchiffrage | sur la reconnaissance visuelle de mots entiers | sur la recherche de sens |
| Moyenne ? | 2.41 | 2.46 | 2.94 | 3.31 | 3.01 | 3.14 |
| P1 (N=167) | 2.71 | 2.88 | 3.20 | 3.59 | 3.31 | 3.31 |
| P2 (N=38) | 2.10 | 1.88 | 2.85 | 2.63 | 2.96 | 3.10 |
| P3 (N=95) | 1.89 | 1.83 | 2.52 | 3.41 | 2.62 | 3.01 |
| P4 (N=70) | 2.58 | 2.65 | 2.95 | 2.89 | 2.83 | 2.95 |

A la lecture de ces tableaux, on constate que deux groupes présentent des profils assez contrastés :

- Le **profil 4** rassemble les enseignants qui, dès le **début de l'année**, mettent l'accent sur les acquisitions techniques réalisées sur des unités non significatives, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il se distingue également par l'usage peu fréquent de stratégies de lecture. Il semblerait que ce profil soit celui qui nous confirme dans l'hypothèse émise précédemment, à savoir que l'on rencontrerait chez un certain nombre d'enseignants une tendance nette à considérer la maîtrise des correspondances graphophonétiques comme un pré-requis à la lecture.

En **fin d'année**, le profil 4 continue à privilégier la mise en place d'activités centrées sur les acquisitions techniques. Les stratégies sont présentes mais en moins grande quantité que la moyenne générale. On lit sans doute des phrases ou des textes mais, avant tout, pour exercer les acquisitions techniques.

- Le **profil 1**, quant à lui, travaille les acquisitions techniques réalisées sur des unités non significatives mais également sur des unités significatives dès le **début de l'année**. Sa spécificité se situe dans l'utilisation importante, dès le début de l'année, des stratégies de lecture essentiellement basées sur le déchiffrage et la reconnaissance visuelle de mots entiers. Il est donc fort probable que ces enseignants travaillent les acquisitions techniques dans la perspective d'une utilisation directe dans le processus même de lecture, lors de la découverte de phrases ou de mots nouveaux. Ce profil semble caractériser les enseignants qui travaillent en même temps et de façon complémentaire structuration et lecture. L'analyse du comportement de ce profil sur d'autres dimensions, notamment l'évolution dans le matériel de lecture utilisé, permettra d'enrichir cette description.

En **fin d'année**, le profil 1 continue à travailler tant les acquisitions techniques (avec une augmentation des activités réalisées sur des unités significatives) que les stratégies de lecture, en suivant la tendance de la moyenne générale à laisser une place plus importante aux stratégies basées sur la recherche de sens.

Les deux autres profils sont moins contrastés dans les activités ou démarches qu'ils mettent en place :

- Le **profil 3** présente la particularité d'utiliser de manière importante une stratégie de lecture : celle qui est centrée sur le déchiffrage c'est-à-dire sur les connaissances des correspondances graphophonétiques des enfants. Ces enseignants privilégient sans doute dans leurs interventions, la démarche d'analogie. Parallèlement à cela, les acquisitions techniques réalisées sur des unités non significatives ou significatives ne sont pas nombreuses. La fin de l'année va voir, comme dans les autres profils, une diminution des acquisitions techniques sur le langage oral et les unités non significatives parallèlement à une augmentation des stratégies de lecture centrées sur la recherche de sens.

- Le **profil 2** est très proche du profil 1 mais à une différence près : il regroupe en effet les enseignants qui mettent en place une diversité d'activités dès le début d'année mais en petite quantité. On peut faire l'hypothèse que les enseignants qui font partie de ce profil sont ceux qui sont encore en recherche : ils semblent aborder l'apprentissage de la lecture par différentes voies mais sans conviction marquée pour l'une ou l'autre d'entre elles, ni pour la nécessaire intégration de l'une et l'autre. En fin d'année, ce profil 2 reste celui qui, pour toutes les activités, se situe en dessous de la moyenne.

Le tableau 5 met en relation la façon dont les enseignants définissent ou qualifient leur approche de la lecture avec les quatre profils méthodologiques décrits ci-dessus définis, rappelons-le, sur la base d'un inventaire détaillé de leurs pratiques.

Tableau 5 : Comment les enseignants de chaque groupe qualifient-ils leur approche de la lecture ?

| | Profil 1 | Profil 2 | Profil 3 | Profil 4 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. Démarche synthétique (Plus proche d'une démarche qui va des lettres aux mots, puis à la phrase) → 13 % de l'ensemble de l'échantillon | 12 % | 8 % | 5 % | 36 % |
| 2. Démarche analytique (Plus proche d'une démarche qui va de la phrase aux mots, puis à la lettre) → 6% de l'ensemble de l'échantillon | 6 % | 5 % | 10 % | 0 % |
| 3. Démarche à la fois synthétique et analytique (Mixte) → 54% de l'ensemble de l'échantillon | 64 % | 61 % | 45 % | 57 % |
| 4. Plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens d'un texte → 15% de l'ensemble de l'échantillon | 9 % | 13 % | 33 % | 3 % |
| 5. Approche mixte avec priorité accordée au sens → 7% de l'ensemble de l'échantillon | 7 % | 5 % | 4 % | 3 % |

L'examen de ce tableau, et plus particulièrement des deux profils contrastés, met en évidence combien la notion de « mixité » renvoie à des pratiques différentes.

- Dans le profil 1, une très grande majorité des enseignants qualifient leur démarche de « mixte » : d'après l'analyse plus détaillée de leur profil, il semble qu'ils **travaillent en parallèle la structuration et les stratégies de lecture**. La notion d'approche « mixte » renvoie, semble-t-il, dans ce cas-ci, à la pratique d'allers et retours entre acquisitions et stratégies.
- Dans le profil 4, si plus d'un tiers des enseignants (36 %) qualifient leur démarche de synthétique (*lettre → mots → phrases*), appuyant la tendance dégagée par les analyses par clusters, plus de la moitié (60%) déclarent cependant utiliser une démarche à la fois synthétique et analytique. Nous aurions tendance à considérer que cette approche dite mixte relève plus vraisemblablement d'une approche synthétique qui évolue, en toute logique, au fil de l'année. Le va et vient entre structuration et stratégies de lecture est sans doute moins systématique que pour le profil 1 : **les activités portant sur les acquisitions techniques semblent précéder les activités sur les stratégies de lecture**.

LES ENSEIGNANTS RECOURENT A PLUSIEURS MANUELS DE LECTURE

Si le manuel semble faire partie du quotidien de la moitié des enfants, on ne peut pas dégager **un** manuel qui fasse l'unanimité. Les enseignants puisent des exercices, des textes, dans une diversité impressionnante de manuels, de brochures, de documents... mis à leur disposition, tant dans le commerce que dans leur réseau d'enseignement. Certains ajoutent qu'ils construisent leur propre « manuel » à partir de ces différentes sources.

Certains des documents cités ne sont pas à considérer à proprement parler comme des manuels mais plutôt comme des supports à l'apprentissage : c'est le cas, par exemple, des revues telles que *Bonjour* ou *Eclat de lire* (Editions Averbode).

Les tableaux ci-dessous reprennent les cinq documents le plus souvent évoqués par les enseignants. Quatre manuels et une revue pour enfants semblent dominer en 1^{re} primaire. Les enseignants disent puiser dans chacun d'eux pour construire l'apprentissage de la lecture proposé aux enfants. Signalons que de nombreux autres documents, manuels, références ont été cités¹⁹, ce qui renforce l'idée que l'enseignant de 1^{re} année vise la diversité plutôt que le suivi d'un manuel en particulier.

Tableau 6 : En DEBUT D'ANNEE, les enseignants utilisent préférentiellement les documents suivants

| | |
|------------------------|------|
| Je lis avec Chatouille | 35 % |
| Gafi | 31% |
| Bonjour | 25 % |
| Capsule | 21 % |
| Ratus | 15 % |

En FIN D'ANNEE, il n'existe quasiment pas de changements : ce sont les cinq documents déjà utilisés préférentiellement en début d'année qui reviennent mais dans un ordre différent.

Tableau 6bis : documents utilisés EN FIN D'ANNEE

| | |
|------------------------|-----|
| Bonjour | 29% |
| Je lis avec Chatouille | 28% |
| Gafi | 27% |
| Capsule | 18% |
| Ratus | 16% |

LA PREMIERE LEÇON DE LECTURE VARIE BEAUCOUP D'UNE CLASSE A L'AUTRE

Sur les 524 enseignants de 1^{re} année qui ont répondu au questionnaire, quelque 400 d'entre eux ont donné une description plus ou moins détaillée de la première leçon de lecture. Deux critères ont guidé l'analyse qualitative : le matériau de base utilisé et les actions réalisées avec ce matériau. Une dizaine de « façons de faire » se dégagent de l'analyse des descriptions : elles sont reprises de manière exhaustive dans le tableau 7. Les proportions données sont indicatives : en effet, certaines descriptions, fort succinctes, ne permettent pas une catégorisation claire.

De l'analyse du tableau 7, on retiendra surtout les premières leçons suivantes :

- Un groupe d'enseignants – le plus nombreux - commence, dès la première leçon, l'apprentissage des lettres (souvent la lettre i). Le matériau de départ est très variable : il peut s'agir d'un texte très court, d'une phrase sur la rentrée, des prénoms des enfants, d'illustrations à partir desquelles un texte est construit, etc. L'objectif est de cibler très rapidement la lettre et à partir de là de repérer à d'autres endroits la même lettre, d'inventer des mots avec cette lettre, etc. (exercices de discrimination visuelle et auditive).
- Un autre groupe d'enseignants a pour objectif de fixer certains mots à partir d'un texte, d'un livre, de phrases courtes où les prénoms des enfants sont intégrés afin de faciliter le repérage de mots connus. Certains enseignants signalent qu'ils procèdent par émission d'hypothèses (*que peut-il bien être écrit dans ce texte ?*) en demandant aux enfants de se servir de plusieurs indices (illustrations, mots connus, lettres, etc.), l'objectif restant le même : à la fin de la leçon, quelques mots seront pointés et isolés.

¹⁹ Marc, Nathalie et leurs amis, Mémo, Etincelle, Légo, Lecture plus, Justine et cie, Eclat de lire, Euréka, Textes divers de la vie quotidienne, D'un mot à l'autre, D'une rive à l'autre, Outils français, Farde de lecture, Echos des mots, Nature à lire, Etincelle2, Bigoudi, Lulu et Miaouw, Premiers pas vers la lecture, J'apprends à lire, La Planète des alphas, Lire que du plaisir, A petits pas, Tibili, Frisapla, La ruche aux livres, La sorcière et moi, Lecture training 5/8, Lire au CP, Que d'histoires, Apprentissage par l'album, Arthur...

- Un peu plus de 10 % des enseignants disent organiser la première leçon de lecture autour du prénom des enfants, sans spécifier davantage l'objectif poursuivi ou du moins sans qu'il soit possible d'appréhender clairement ce qu'ils font avec ce matériel.
- Certains enseignants partent d'un texte et disent de manière explicite procéder par émission d'hypothèses pour découvrir le sens ou déclarent construire d'autres phrases en rapport avec le texte de base découvert.
- Un groupe d'enseignants fait une référence explicite à un manuel précis : Gafi, Alpha, Capsule, Mémo, La planète des alphas, etc. L'objectif de la première leçon est très souvent alors de présenter le cadre général et les personnages du manuel en question.
- Enfin, certains enseignants consacrent leur première leçon de lecture à une mise en contexte générale autour de l'acte de lire : à quoi cela sert de lire ? Qu'est-ce que lire ? Le plus souvent dans ces cas-là, les enfants sont invités à manipuler divers types d'écrits : le livre, les journaux, l'affiche...

Les réponses à la question sur la toute première leçon ayant fait l'objet d'un examen qualitatif approfondi n'ont pas été encodées. Elles ne peuvent donc être mises en relation avec d'autres données quantitatives. Elles nous inspirent cependant le commentaire suivant :

- le matériel de lecture utilisé pour la première leçon s'avère, chez une majorité des personnes interrogées, très varié, comme vont le confirmer les analyses statistiques complémentaires portant sur le matériel de lecture ;
- ce qui différencie les approches réside plutôt dans l'objectif poursuivi à partir de ce matériel diversifié : de l'apprentissage d'une lettre précise à la fixation de mots en passant par l'émission d'hypothèses.

Tableau 7 : La toute première leçon de lecture en 1^{re} année

| | Matériau de base | Actions réalisées (objectif poursuivi) | Exemples |
|-----------------------------|--|--|--|
| Groupe 1 (+ 34%) | Texte, Phrases, Mots, Prénoms, Texte construit à partir d'illustrations. | Repérage d'une lettre | <p>Les enfants partent d'un texte où ils doivent retrouver certains mots. Dans ces mots, une lettre est ciblée.</p> <p>Présentation des élèves, prénoms au TN -> retrouver et montrer son prénom. Recherche de la lettre "i" dans les prénoms, associer ce qu'on entend à ce qu'on voit. Recherche des mots où on entend "i" -> au TN -> souligner "i" dans ces mots. Ecriture "i" (en l'air, sur son banc avec le doigt, au TN, sur feuille blanche, sur feuille lignée. Travail écrit - souligner "i" dans les mots).</p> <p>J'insiste sur cette lettre lors de la lecture.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Lecture orale où les enfants écoutent sans contrainte. 2) Lecture orale mais après je pose des questions précises : sens, vocabulaire, compréhension. 3) Lecture dirigée : quel son entendez-vous souvent ? 4) Qui sait écrire cette lettre ? -> TN. Trouvez dans la classe, dans votre prénom... des mots qui contiennent cette lettre. Eventuellement : entourer la lettre dans le texte copié au TN. 5) Apprentissage écriture : Je montre au TN, dos aux enfants avec mon doigt, puis avec la craie. -> Ils m'imitent, je les corrige (ils font sur le banc, en l'air, avec le doigt). 6) Ils écrivent la lettre sur une ardoise. 7) Exercices écriture et reconnaissance de la lettre. <p>Je peux aussi introduire la leçon en plaçant plusieurs dessins au TN qui contiennent la lettre à apprendre.</p> <p>Je pars de l'activité à laquelle tous viennent de participer. Soit je reprends leurs phrases telles quelles, soit je les remanie. J'insère si possible un mot qu'ils connaissent (exemple : un prénom). J'écris la ou les phrases au TN et je l'illustre. Je demande aux enfants s'ils ont une idée de ce que j'ai écrit (+ pourquoi et comment ils en déduisent cela). Je lis la phrase à voix haute tout en pointant les mots liens. Je fais répéter les enfants (+ vérification de la compréhension). Les enfants lisent la phrase à leur tour (les phrases sont présentées par unité de sens). Exemple : Bonjour, Je m'appelle, Madame... Faire venir les enfants au TN pour la lecture avec un bâton. Dès le lendemain, le texte est présenté sur un panneau, les enfants reçoivent les mots à fixer (capital mot suivi des fiches).</p> <p>Présentation d'un livre. Découverte des différents éléments d'un livre. Agrandissement des dessins puis description de ceux-ci par les élèves. Ecriture au tableau des phrases. Relecture du texte. Questions sur la compréhension du texte. Identifier les mots cibles (souvent écrits dans le texte). Individuellement, identifier les mots et les associer à une couleur.</p> <p>J'écris la phrase "Bonjour, je suis en première (1^{ère}) année. Je m'appelle Sylvianne." Des dessins illustrent les mots, les enfants doivent retrouver le même mot dans la phrase. On fait des jeux de fixation et fin de leçon, on recopie la phrase (à l'aide d'un guide pointillé si nécessaire) et on choisit deux mots que l'on doit retenir pour le lendemain (choix collectif). Les deux mots retenus sont "fantômes" (+ exemple dessin aux enfants).</p> <p>En général, je pars souvent d'histoires. Je lis pour leur donner envie de lire. Je mets également à leur disposition des livres et je leur demande de lire. Vous pouvez choisir un livre et lire... Mais on ne sait pas lire ! Voulez-vous apprendre à lire ?...</p> <p>Introduction : pourquoi lire ? Etre indépendant, se débrouiller seul, lire seul, avoir du plaisir à lire.</p> <p>Tout au long de l'année, nous allons rencontrer des amis, écoute de l'intrô du CD de « La planète des Alphas » et mise en place du décor. Découverte d'un « ami » en particulier.</p> <p>Présentation des différents personnages du livre « Ratus ». Description des personnages. Association du prénom au bon dessin.</p> |
| Groupe 2 (+ 23 %) | Livres, Texte, Phrases, Mots, Prénoms, Texte construits à partir d'illustrations. Matériel de maternelle (boîte à mots, prénoms..) | Repérage de mots (prénoms et mots connus) Fixation de certains mots | |
| Groupe 3 (+2%) | Livres, Textes | Mise en contexte générale | |
| Groupe 4 (+7%) | Manuels : Gafi (4.1), La planète des Alphas (4.2), Lego (4.3), Etincelle (4.4), Capsule (4.5), Mémo (4.6), Pas à pas (4.7), Frisapla (4.8), Ratus (4.9). | Découverte des personnages du manuel ainsi que des principes de base | |

| | Matériau de base | Actions réalisées (objectif poursuivi) | Exemples |
|----------------------------|---------------------------------|--|--|
| Groupe 5 (+ 13%) | Prénoms | Non spécifié ou objectif très large tel reconnaître son prénom et celui de ses camarades. | Reconnaître son prénom. Présenter la phrase en lecture globale. "Bonjour les amis". Remplacer les amis par les prénoms de la classe. Reconnaissance des prénoms (appris en maternelle) et analogie si possible. Jeux autour de ceux-ci. |
| Groupe 6 (+ 8%) | Texte | Emission d'hypothèses sur ce qui est écrit Construction d'un texte, de quelques phrases | <ul style="list-style-type: none"> - Texte (bulles ou deux personnages parlent) avec des illustrations. - Hypothèses au sujet de la situation : lieu, circonstances... - Hypothèses avec le dialogue. - Je lis la première bulle. - Hypothèses au sujet de la deuxième bulle. - Lecture de la deuxième bulle. - Discussion. <ul style="list-style-type: none"> - Hypothèses sur le contenu du texte (en rapport avec les illustrations). - Lecture collective (en désignant chaque mot). - Sens de la lecture (de gauche à droite). - Lecture par les enfants des phrases (indépendamment les unes des autres). - La compréhension globale du contenu du texte doit être acquise. <p>Présentation d'une courte histoire sous forme de dessins (pas de texte au TN). A partir du 1^{er} dessin l'enfant anticipe l'histoire. L'institutrice écrit la phrase des enfants au TN à côté du 1^{er} dessin. Emission d'hypothèses quant à la suite. Vérification des hypothèses. L'institutrice affiche le 2^e dessin et ainsi de suite.</p> |
| Groupe 7 (+ 3%) | Logos ou signaux, emballages... | Montrer aux enfants qu'ils savent déjà lire des « choses » | Rassurer les enfants en leur faisant prendre conscience qu'ils savent déjà lire, en leur proposant des emballages, des signaux routiers, des marques, des panneaux signalétiques rencontrés dans la vie de tous les jours, etc. 1) Découverte au TN du texte, laisser les enfants parcourir les différents indices. 2) Épingler des mots connus, sons et syllabes. 3) Lecture collective du texte. 4) Compréhension du texte. |
| Groupe 8 (+ 3%) | Texte, phrases | Repérer tout ce qu'ils connaissent mot, lettre, syllabe, ... recherches d'indices variés | Observation de la couverture de l'histoire. Emission d'hypothèses (Ou est-ce que cela pourrait raconter ?). Observation des images une par une. Emission d'hypothèses. Recherche de mots connus dans les bandelettes textes. Lecture globale des phrases grâce aux mots lus. Compréhension par déchiffrement des lettres, syllabes ou sons des mots nouveaux. Explication de l'histoire et comparaison avec les premières hypothèses. |
| Groupe 9 (+ 6%) | Inclassable | Objectif pas défini ou polysémique ou encore pas assez d'informations | Nous nous rendons en 3 ^{ème} maternelle pour chercher les panneaux, les cordes de couleurs, les poésies, les prénoms... qu'ils utilisaient l'année précédente. Différentes méthodes : globale, fonctionnelle, analytique, gestuelle (si nécessaire pour certains). A partir d'une phrase liée au vécu des enfants. |

LES ECRITS DONNES A LIRE AUX ENFANTS : UN SOUCI EVIDENT DE PROGRESSION

... des mots à la phrase.

Lorsque l'on demande aux enseignants ce que lisent les enfants, on voit bien apparaître une progression entre le matériel donné à lire en début d'année et celui donné en fin d'année. Cette progression va dans le sens d'une importance accordée, dans les premiers mois de l'année, aux acquisitions techniques telles que la connaissance des lettres, des syllabes ou d'un certain capital mots, pour mettre davantage l'accent sur des écrits considérés comme plus complexes dans les derniers mois de cette 1^{re} année : en effet, les textes deviennent l'écrit le plus utilisé en fin d'année même s'ils sont présents dans environ la moitié des classes dès le début d'année.

Tableau 8 : Matériel lu régulièrement par les enfants, au tableau, sur des affiches, des étiquettes ou sur des feuilles individuelles

| | Début 1 ^{re} année | Fin 1 ^{re} année |
|---|-----------------------------|---------------------------|
| Des syllabes ou des lettres | 80 % | 53 % |
| Des mots ou des groupes de mots | 92 % | 86 % |
| Des phrases indépendantes les unes des autres | 67 % | 84 % |
| Des textes | 52 % | 92 % |
| Des livres entiers | 11 % | 54 % |

- En **début d'année**, les enfants lisent prioritairement de manière régulière des mots ou groupes de mots, des syllabes ou des lettres. Un tiers des enfants lisent dès le début d'année des phrases indépendantes les unes des autres. La moitié des enfants sont amenés à lire des textes. Les livres entiers sont peu proposés en début d'année.
- En **fin d'année**, la lecture régulière de syllabes et de lettres diminue mais 50 % d'enfants en lisent encore régulièrement. Les enfants lisent encore en grande majorité des mots ou groupes de mots et des phrases indépendantes les unes des autres. La lecture de textes connaît une progression importante entre le début et la fin de l'année. Un peu plus de la moitié des enseignants déclarent proposer aux enfants des livres entiers.

...du texte rédigé par l'enseignant aux livres de jeunesse

Les enseignants ont été invités à se prononcer sur la fréquence à laquelle différents types d'écrits sont donnés à lire aux élèves.

Tableau 9 : Types d'écrits le plus régulièrement proposés aux enfants en classe en début et fin d'année

| | Début 1 ^{re} année | Fin 1 ^{re} année |
|--|-----------------------------|---------------------------|
| des extraits de manuel(s) | 31 % | 51 % |
| des écrits de l'environnement (emballages, affiches, slogans publicitaires). | 31 % | 47 % |
| des livres de jeunesse (albums, romans, récits) | 27 % | 66 % |
| des revues pour enfants (<i>Pomme d'Api, Doremi, Moi je lis, Wakou...</i>) | 35 % | 61 % |
| de la presse écrite (journaux, magazines, programmes de télé ...) | 2 % | 11 % |
| des dictionnaires ou des encyclopédies (pour enfants ou pour adultes) | 6 % | 18 % |
| des livres documentaires | 8 % | 29 % |
| de la correspondance (cartes de vœux, lettres, ...) | 9 % | 20 % |
| des bandes dessinées | 7 % | 19 % |
| des contes ou des fables | 12 % | 31 % |
| des écrits incitatifs (recettes, règles de jeu, modes d'emploi, ...) | 31 % | 49 % |
| des poèmes, chansons, comptines | 40 % | 56 % |
| des devinettes, charades, jeux de mots, mots croisés | 17 % | 41 % |
| des textes rédigés par vous-même | 44 % | 56 % |
| des textes dont les élèves sont les auteurs | 16 % | 29 % |

Ce tableau montre que :

- en **début d'année**, les élèves sont amenés à lire en classe principalement des textes rédigés par l'enseignant ou alors des poèmes, chansons, comptines. Moins d'un enfant sur trois a, dès le début de la 1^{re} année, l'occasion de lire des livres de littérature de jeunesse. La bande dessinée, le livre documentaire ou encore la presse écrite sont des écrits quasiment ignorés.
- En **fin d'année**, 2/3 des enfants lisent en classe des livres de jeunesse; ils sont presque aussi nombreux à se voir proposer des revues pour enfants. Les poèmes, chansons ou comptines et les textes rédigés par l'enseignant sont toujours bien présents.
- Il existe une **progression** dans le type d'écrits proposés aux enfants entre le début de l'année et la fin de l'année. Cependant, en début de 1^{re} primaire, il est à noter que moins d'un enfant sur deux est en contact avec des écrits entiers.

Comment les différents profils se distinguent-ils au niveau des types d'écrits proposés aux élèves ? Les graphiques des pages suivantes permettent de visualiser les données des tableaux 10 et 11 présentés ci-dessous. Trois principaux constats ressortent de l'analyse de ces graphiques :

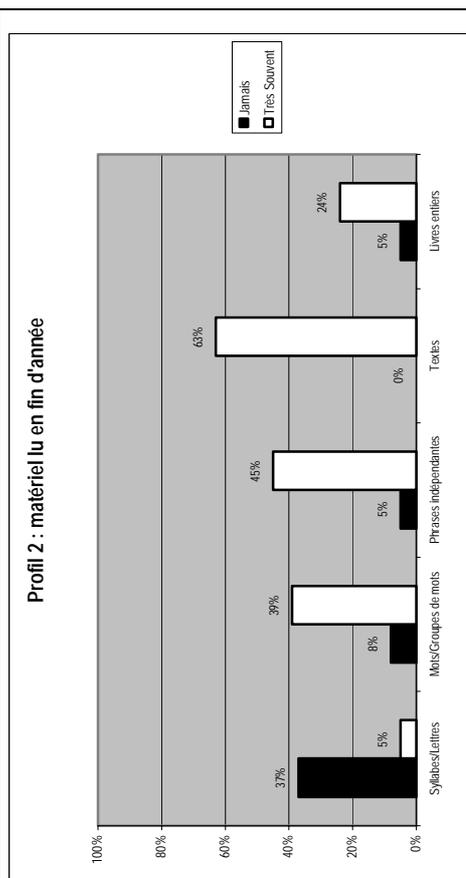
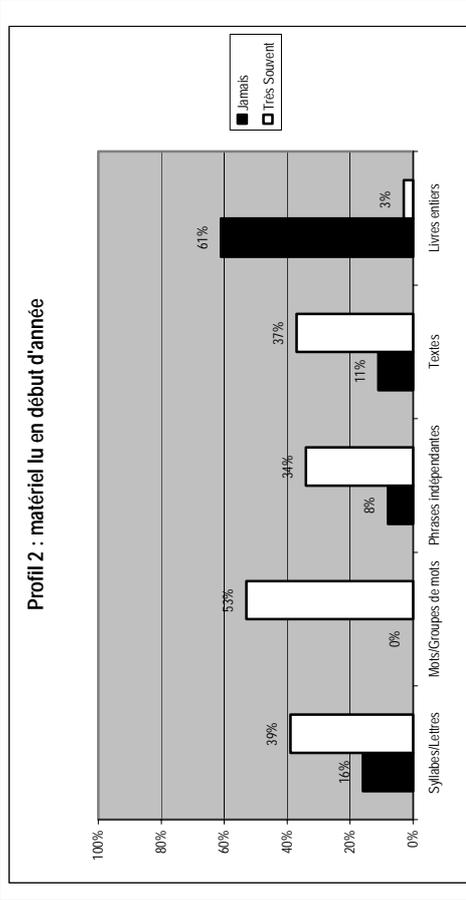
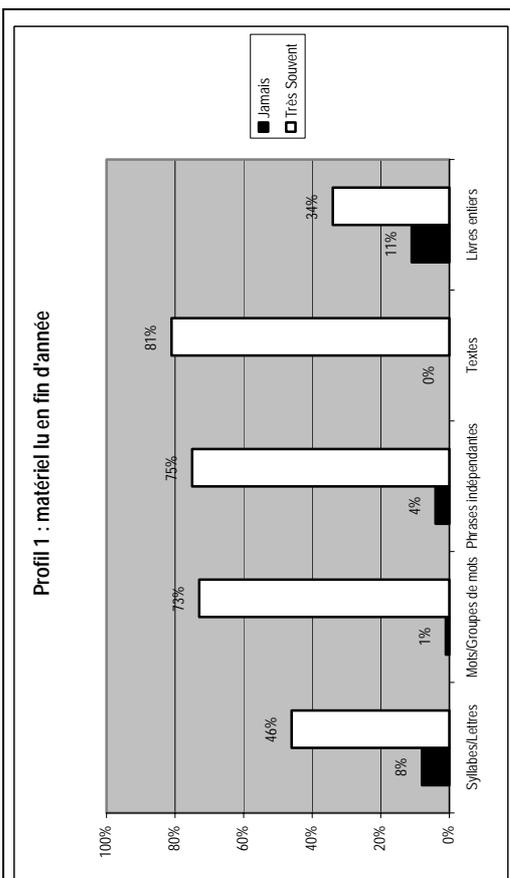
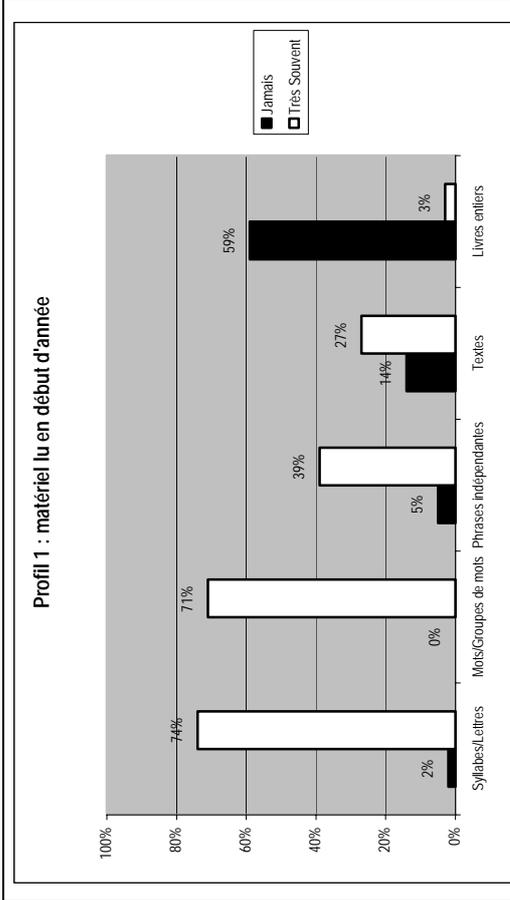
- Il existe une progression évidente dans le matériel donné à lire aux enfants entre le début et la fin de l'année quel que soit le profil considéré : le travail sur des phrases ou des textes prend progressivement le pas sur le travail à partir d'unités comme la lettre, la syllabe ou le mot.
- Les profils 1 et 4, contrastés au niveau des activités et démarches mises en place (cf. page 21), le sont moins si l'on se réfère au matériel donné à lire aux enfants. Seul l'usage des livres semble réellement les différencier : 80 % des enseignants appartenant au profil 4 n'utilisent JAMAIS de livres en début d'année, contre 59 % dans le profil 1.
- Dans les profils 2 et 3, les syllabes et lettres occupent comparativement aux deux autres profils moins d'importance et ce, dès le début d'année, sans pour autant qu'une autre catégorie de matériel occupe une place privilégiée.

Tableau 10 : Pourcentage d'enseignants de chaque profil proposant **très souvent** chaque type de matériel en début et en fin d'année

| | Profil 1 | | Profil 2 | | Profil 3 | | Profil 4 | |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
| | Début | Fin | Début | Fin | Début | Fin | Début | Fin |
| Des syllabes ou des lettres | 74 % | 46 % | 39 % | 5 % | 34 % | 16 % | 69 % | 37 % |
| Des mots ou des groupes de mots | 71 % | 73 % | 53 % | 39 % | 41 % | 44 % | 51 % | 66 % |
| Des phrases indépendantes les unes des autres | 39 % | 75 % | 34 % | 45 % | 15 % | 43 % | 34 % | 61 % |
| Des textes | 27 % | 81 % | 37 % | 63 % | 39 % | 68 % | 13 % | 76 % |
| Des livres entiers | 3 % | 34 % | 3 % | 24 % | 8 % | 30 % | 0 % | 23 % |

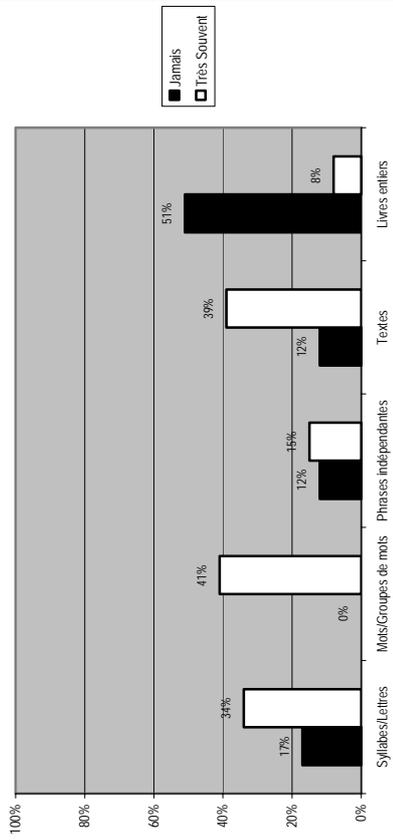
Tableau 11 : Pourcentage d'enseignants de chaque profil ne proposant **jamais** chaque type de matériel en début et en fin d'année

| | Profil 1 | | Profil 2 | | Profil 3 | | Profil 4 | |
|---|----------|-----|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Début | Fin | Début | Fin | Début | Fin | Début | Fin |
| Des syllabes ou des lettres | 2% | 8% | 16% | 37% | 17% | 23% | 4% | 14% |
| Des mots ou des groupes de mots | 0% | 1% | 0% | 8% | 0% | 1% | 0% | 0% |
| Des phrases indépendantes les unes des autres | 5% | 4% | 8% | 5% | 12% | 6% | 13% | 0% |
| Des textes | 14% | 0% | 11% | 0% | 12% | 1% | 34% | 0% |
| Des livres entiers | 59% | 11% | 61% | 5% | 51% | 7% | 80% | 19% |

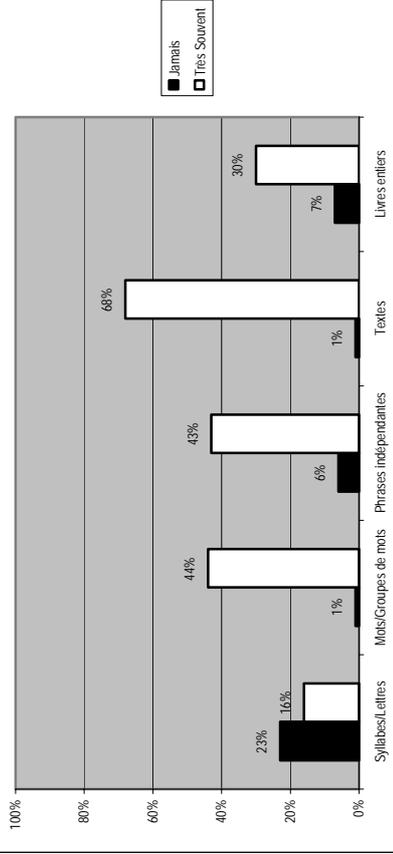


Graphiques 2 : matériel de lecture en début et fin d'année dans chaque profil méthodologique

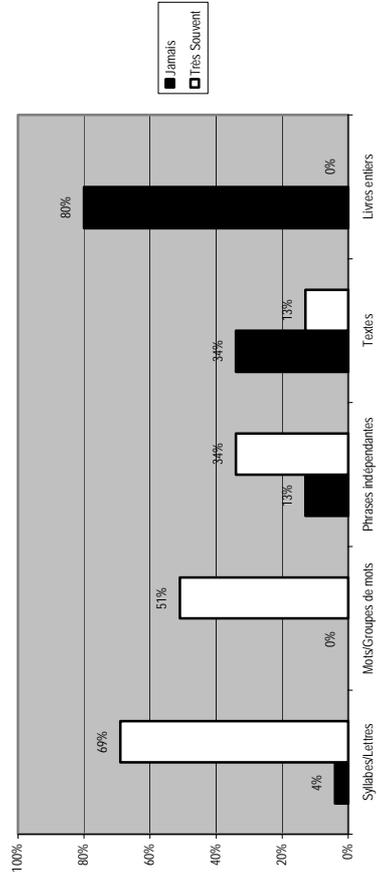
Profil 3 : matériel lu en début d'année



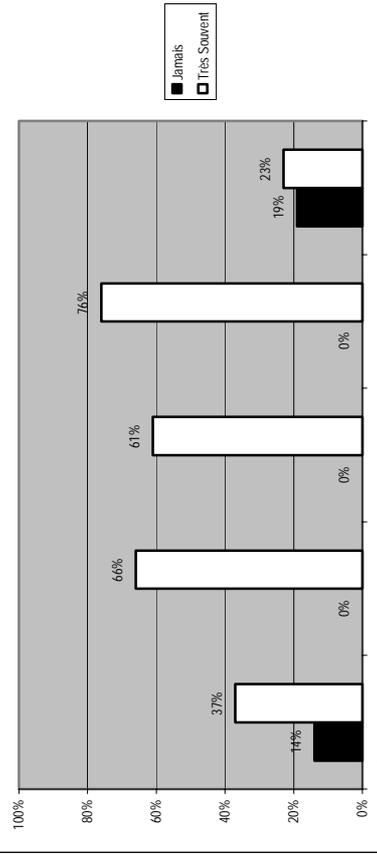
Profil 3 : matériel lu en fin d'année



Profil 4 : matériel lu en début d'année



Profil 4 : matériel lu en fin d'année



LES LIVRES DE JEUNESSE SONT PRESENTS MAIS SOUS-UTILISES

Si les livres de jeunesse semblent être un type d'écrits donné régulièrement à lire aux enfants de 1^{re} (du moins en fin d'année), il nous a semblé important de demander aux enseignants de préciser quels **types d'activités** sont réalisées à partir de ce support.

A la lecture du tableau 12, on se rend compte que c'est la **lecture à haute voix** des livres **par l'enseignant** qui est la plus fréquente : 81 % des enseignants lisent régulièrement des livres de jeunesse à leurs élèves. Il serait intéressant de savoir à quel(s) moment(s) a lieu cette activité et quel en est le but mais nous ne disposons pas d'informations à cet égard.

Dans les **activités réalisées de manière beaucoup moins régulière à partir d'un livre lu**, les élèves sont amenés le plus souvent

- à créer un texte ou un autre livre ;
- à réaliser des activités d'expression corporelle, plastique ;
- à discuter à propos du livre ;
- à répondre à un questionnaire écrit : pour près d'un tiers des enfants, ce questionnaire est une pratique régulière.

Le livre peut également servir de **support** :

- à une leçon dans une autre matière ;
- pour des activités de structuration comme l'apprentissage des sons, du vocabulaire de la conjugaison.

Tableau 12 : « A quelle fréquence pratiquez-vous les activités suivantes à partir de livres de jeunesse ? »

| | Jamais | Quelquefois | Régulièrement |
|---|--------|-------------|---------------|
| Vous lisez à haute voix des livres à vos élèves | 0 % | 18 % | 81 % |
| Un élève présente aux autres un livre qu'il a aimé et les raisons de son choix | 26 % | 57 % | 15 % |
| Les élèves créent un texte ou un autre livre | 18 % | 66 % | 13 % |
| Les élèves font des activités d'expression à partir d'un livre (expression corporelle, plastique, marionnettes, diaporama) | 28 % | 63 % | 7 % |
| Les élèves répondent à un questionnaire écrit à la suite de la lecture du livre | 30 % | 39 % | 27 % |
| Vous organisez des discussions avec les élèves à propos d'un livre présenté par vous ou par l'un d'eux | 12 % | 48 % | 39 % |
| Les élèves participent à l'organisation du coin-lecture (règlement, disposition, classement, exposition, décoration) | 31 % | 33 % | 32 % |
| Les élèves recherchent une information dans un ou plusieurs livres pour répondre à une question qu'on se pose | 19 % | 53 % | 25 % |
| Le livre sert de support à une leçon dans d'autres matières (leçon d'éveil, par exemple) | 7 % | 49 % | 42 % |
| Le livre sert de support pour des activités de structuration (sons, vocabulaire, conjugaison) | 23 % | 44 % | 29 % |

Dans la mesure où 81 % de l'ensemble de l'échantillon déclarent lire régulièrement à haute voix des livres à leurs élèves, il n'est guère surprenant de ne pas voir de contraste marqué entre les 4 profils méthodologiques de ce point de vue. Ici, entre 30 et 39 % des enseignants de chaque profil disent le faire très souvent.

Le livre est pratiquement absent en 1^{re} année dans le profil 4, ce qui renforce l'analyse réalisée sur le matériel donné à lire aux enfants. Cela ne surprend guère vu l'accent mis, dans ce profil, sur les correspondances graphophonétiques et les unités non significatives (syllabes ou lettres).

L'utilisation du livre de littérature jeunesse comme support à des activités de structuration fait partie du quotidien de 14 % des enseignants du profil 1 : on trouve là des enseignants qui, par exemple, choisiront un album illustré en fonction de la fréquence à laquelle on rencontre, dans celui-ci, le son qui est en cours d'apprentissage.

LES ACTIVITES D'ECRIURE SONT PRINCIPALEMENT DE TYPE COPIE OU DICTEE

Rappelons tout d'abord que l'écriture peut s'envisager selon deux axes :

- l'écriture en tant que geste graphique (calligraphie) : il est important de bien écrire afin d'être lisible ;
- l'écriture en tant que production d'écrit, où l'écrit est porteur de sens.

C'est dans ce dernier sens que nous situons l'enseignement de l'écriture, tel qu'envisagé dans le questionnaire.

Environ deux tiers des enseignants déclarent envisager conjointement l'enseignement de la lecture et de la production écrite contre un tiers qui enseignent d'abord la lecture puis la production écrite. A noter que 3 % d'enfants n'ont pas d'initiation à la production écrite en 1^{er} primaire.

Dans les activités d'écriture proposées aux élèves²⁰,

- C'est la **COPIE** de mots, de phrases ou de lettres qui est réalisée le plus régulièrement : les élèves sont invités à copier, à partir du tableau ou d'un autre support, des mots, des phrases ou des petits textes ou encore, pour 60 % d'entre eux, des lettres ou syllabes ;
- Vient ensuite la **DICTEE** de mots, de phrases ou de petits textes aux élèves ;
- Presque la moitié des enseignants utilisent l'activité de **DICTEE A L'ADULTE** : les maîtres écrivent, sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves, des mots, des phrases ou des petits textes ;
- La **PRODUCTION PERSONNELLE** proprement dite concerne 40 % des élèves : ceux-ci sont invités de manière régulière à écrire des mots, des phrases ou des petits textes librement. La légende d'images ou de photos est une activité plus rarement organisée.

Tableau 13 : Activités d'écriture réalisées régulièrement par les enseignants

| | | |
|-------------------------------|--|------|
| COPIE | Les élèves ont copié des mots à partir du tableau ou d'un autre support | 87 % |
| | Les élèves ont copié des phrases ou des petits textes à partir du tableau ou d'un autre support | 82 % |
| | Les élèves ont copié des lettres ou des syllabes à partir de modèles | 60 % |
| DICTEE | Vous avez dicté des mots, des phrases, des petits textes à vos élèves | 70 % |
| DICTEE A L'ADULTE | Vous avez écrit sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves des mots, des phrases, de petits textes | 46 % |
| PRODUCTION PERSONNELLE | Les élèves ont écrit des mots, des phrases des petits textes librement | 42 % |
| | Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images, de photos | 20 % |

²⁰ Il était demandé aux enseignants de noter les activités d'écriture qu'ils ont réalisées les deux derniers mois. Le questionnaire leur ayant été soumis en avril, les activités renseignées par les enseignants portent donc sur les mois de mars et avril.

II.3.2. ASPECTS ORGANISATIONNELS

RESSOURCES : COIN LECTURE ET FREQUENTATION D'UNE BIBLIOTHEQUE AVEC PEU DE RECOURS A L'INFORMATIQUE

Selon les déclarations des enseignants, le déplacement vers une bibliothèque publique ou itinérante est rare. Quant à la bibliothèque de l'école, elle serait inutilisée dans 30 % des cas, et peut-être même inexistante dans un certain nombre d'entre eux. Par contre, il semble que plus de 80 % des enfants de 1^{re} année aient accès au moins 1 fois pas semaine à la bibliothèque ou au coin lecture de la classe.

Ce **coin lecture** – *présent dans 97 % des classes de 1^{re} année* – est essentiellement utilisé comme lieu où se rendent **les enfants ayant fini leur travail** et beaucoup moins comme lieu de ressources, intégré aux activités de la classe.

- Une modalité d'utilisation du coin-lecture est largement dominante : 91 % des élèves s'y rendent quand ils ont terminé leur travail avant les autres ;
- dans 50 % des cas, les élèves sont invités à aller chercher dans des livres des informations en relation avec l'activité en cours ;
- 45 % des enseignants disent y organiser des activités collectives sans autre commentaire : on peut imaginer qu'il s'agit d'une lecture à haute voix d'un livre en fin de journée ou à la fin d'une activité.
- peu d'enseignants (33 %) y organisent un atelier ou encore un moment de lecture avec la classe entière.

Par ailleurs, certains commentaires d'enseignants soulignent l'importance de ces moments de lecture, de ces contacts avec les livres et divers type d'écrits pour *donner le goût de la lecture, donner du sens à la lecture, faire prendre conscience du rôle de la lecture* :

- « *En ce qui me concerne, j'ai dû suivre la méthode Chatouille par choix mais aussi parce que je débute. En fin de cycle, mes élèves ont pris le goût de la lecture parce que la place du plaisir (lecture d'albums par eux à la bibliothèque, en classe) est restée dominante.* »
- « *Je pense qu'une bibliothèque est très importante dans une classe, pour donner le goût de la lecture aux enfants. Car c'est en lisant qu'on apprend à devenir de bons lecteurs. L'enfant doit comprendre qu'il doit apprécier la lecture pour lui et non pas pour maman ou l'institutrice. Lire doit être un plaisir.* »
- « *Vu le nombre d'enfants de ma classe (23), je n'ai pas la possibilité de créer un coin lecture, j'ai juste un rayonnage de livres prêtés par la bibliothèque communale et les enfants les consultent le plus souvent possible lors de leurs temps libres.* »
- « *J'essaie d'instaurer régulièrement des moments de lecture-plaisir où je lis pour moi et les enfants pour eux, sans aucun contrôle, mais cela n'est pas facile à cause du manque de temps (programme à suivre, projets...) et de la culpabilité que cela suscite parfois pour moi (impression de ne rien faire) et de ce sacro-saint besoin de contrôler la productivité des enfants.* »
- « *Chaque année, nous ouvrons un compte livres où les enfants peuvent économiser jusqu'à 7 euros. Au carnaval, nous allons dans une librairie jeunesse pour acheter un livre par enfant. Il présente ce livre aux autres. Les autres peuvent emprunter le livre après le congé. L'enfant reprend son livre en fin d'année.* »

L'ordinateur est quant à lui **très rarement utilisé**. Il est même inaccessible selon près de 30 % des enseignants. Moins de 5 % des enfants ont l'occasion d'avoir accès à un ordinateur une fois par semaine dans le cadre de la classe. Certains enseignants précisent cependant qu'il existe une personne (directeur, maître spécial...) qui initie de temps en temps les élèves à l'usage de l'ordinateur, sans spécifier si cette initiation a une relation directe avec l'apprentissage de la lecture.

L'ENSEIGNEMENT COLLECTIF FRONTAL DOMINE

Dans quasi 90 % des cas, le maître enseigne la lecture à toute la classe du même niveau d'enseignement en même temps. 28 % des enseignants déclarent cependant créer de manière régulière des groupes d'élèves de même niveau de compétence.

Les regroupements d'élèves de niveaux différents ou de même niveau de compétence sont organisés de manière occasionnelle (*quelquefois*) par des proportions sensiblement équivalentes d'enseignants (46 et 49 %). 47 % disent également *quelquefois* recourir à l'enseignement personnalisé.

Tableau 14 : « Au cours des activités relatives à la lecture, à quelle fréquence regroupez-vous les élèves de la façon suivante ? »

| | Jamais | Quelquefois | Régulièrement |
|---|--------|-------------|---------------|
| J'enseigne la lecture à toute la classe du même niveau d'enseignement en même temps. | 2 % | 9 % | 87 % |
| Je crée des groupes d'élèves de même niveau de compétence | 15 % | 49 % | 28 % |
| Je crée des groupes d'élèves de niveaux différents de compétence | 22 % | 46 % | 21 % |
| Je crée des groupes d'élèves selon d'autres critères | 34 % | 13 % | 5 % |
| Je recours à l'enseignement personnalisé | 12 % | 47 % | 24 % |

A côté de ces chiffres, les enseignants insistent, dans les commentaires, sur la **difficulté de gérer les différences de niveau de lecture** : ils mettent l'accent sur le manque de moyens à leur disposition ainsi que sur les classes surpeuplées qui rendent ingérable un fonctionnement en groupes.

- « Les élèves avancent à des rythmes parfois très différents. Il faudrait des personnes qui puissent prendre en charge les enfants en difficultés (maître d'adaptation)... »
- « Détacher du personnel pour aider les enfants en difficultés. »
- « Les locaux (trop petits) et la surpopulation des classes nous empêchent de faire notre travail dans de bonnes conditions. »
- « Travaillant en classe double (1-2), il est très difficile de travailler un même écrit avec les 2 années car la différence est trop grande entre les capacités des enfants. »
- « Je suis seul pour 23 enfants, sans soutien, sans remédiation, sans aide et devant jongler avec les 2 années. Dans une école proche, il y a deux classes de 1^{re} avec 12 enfants chacune et une de 2^e avec 20 enfants. Finalement, je fais le même travail que ces trois enseignants mais seul et de plus, ils reçoivent de l'aide dans leur classe... »
- « Travailler avec 28 élèves et 2 années est difficile et lourd. Faire lire chacun tous les jours est impossible. »
- « La solution idéale pour remédier aux multiples problèmes chez beaucoup d'élèves serait de travailler dans des classes contenant moins d'élèves, d'avoir aussi le soutien d'un titulaire détaché qui prendrait en charge les enfants en difficulté. Quand va-t-on mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour pallier les carences rencontrées chez de nombreux enfants et soutenir ainsi le titulaire qui au fil du temps risque de se décourager. »
- « Il est nécessaire de se rendre compte que les deux premières années sont essentielles au niveau de l'apprentissage de la lecture, que sans aide supplémentaire et compte tenu du nombre d'enfants présents dans les classes, l'enseignant fait ce qu'il peut et non ce qu'il pourrait réaliser. »
- « Le nombre élevé d'enfants par classe pose un problème pour organiser une remédiation individualisée pour les élèves en difficulté. »
- « Il faudrait des classes avec moins d'élèves (max 15) pour faire du très bon travail avec tous et pour donner les mêmes chances à chacun. »
- « Je regrette que des élèves faibles en lecture se retrouvent dans des classes aussi nombreuses ! »
- « On voudrait les aider beaucoup plus, créer des groupes d'élèves de niveaux différents... Mais tout cela est ingérable ! (Nombre d'enfants, certains enfants très turbulents...). »
- « Il faudrait deux instituteurs par classe. »
- « Important d'individualiser l'apprentissage de la lecture, mais sans aide, comment y arriver convenablement ? Manque de moyens !!! »
- « Cette année scolaire, nous avons bénéficié d'un mi-temps pour les 4 classes des cycles 6-8 ans. Dans l'attribution de ces heures pour ma classe, nous avons travaillé en groupes de besoin pour la lecture. »
- « Il est dommage que le contexte actuel (trop d'élèves par classe) ne permette pas une exploitation optimale d'un atelier lecture, de groupes de soutien, remédiation... »
- « L'apprentissage de la lecture est pour moi un domaine passionnant mais lourd avec 27 élèves. »

LES MODALITES D'AIDE APPOREE AUX ELEVES EN DIFFICULTE RESTENT CLASSIQUES

Lorsque l'on demande aux maîtres la façon dont ils gèrent les différences de niveau de lecture au sein de leur classe, les moyens mis en place restent assez classiques.

- Les **élèves ayant des difficultés** reçoivent le plus souvent un soutien au sein même de la classe, soutien se traduisant le plus souvent par un retour sur des activités déjà effectuées. Dans 58 % des cas, les parents des élèves sont invités à consulter un spécialiste. Un soutien par un logopède est pour 50 % des enfants organisé en dehors de la classe ou même de l'école.
- Les **élèves qui lisent facilement** sont invités à lire davantage ou à réaliser un travail de manière autonome.

Tableau 15 : Tâches, actions mises en place régulièrement POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE par ...

| ...au moins la moitié des enseignants | |
|--|------|
| Soutien individuel dans la classe | 65 % |
| Information aux parents pour les orienter vers des spécialistes | 58 % |
| Retour sur des activités déjà effectuées | 53 % |
| Soutien individuel en dehors de la classe par du personnel spécialisé (<i>logopède...</i>) | 51 % |
| ... moins de la moitié des enseignants | |
| Exercices moins nombreux, plus faciles | 36 % |
| Mise en place d'un tutorat entre élèves (entraide) | 31 % |
| Regroupement dans la classe des élèves plus faibles pour des activités spécifiques | 29 % |
| Lecture libre | 21 % |
| Soutien individuel en dehors de la classe par vous-même | 19 % |
| Textes simplifiés | 18 % |

Tableau 16: Activités supplémentaires ou exercices donnés régulièrement aux ELEVES QUI LISENT FACILEMENT

| ...au moins la moitié des enseignants | |
|--|------|
| Lecture libre | 77 % |
| Travail autonome | 61 % |
| ... moins de la moitié des enseignants | |
| Aide aux autres élèves | 45 % |
| Activités libres (autres que la lecture) | 36 % |
| Exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles | 34 % |
| Lecture avec tâches diverses (questionnaire, compte rendu oral à faire aux autres) | 17 % |

Dans les commentaires apportés par les enseignants, certains soulignent le type de difficultés qu'ils ont à gérer, évoquant tantôt des problèmes de compréhension d'un vocabulaire de base, tantôt des problèmes de prononciation, tantôt des problèmes de motivation.

- « La compréhension devient de plus en plus difficile. La population de l'école change et les élèves ont de moins en moins de vocabulaire personnel. → Ils déchiffrent "le navire" mais ne savent pas ce que ça signifie (0 sur 21 élèves). → On doit expliquer tous les mots. »
- « Hélas, nous constatons également un appauvrissement très prononcé du vocabulaire. → Difficulté de reconnaître un mot d'après le contexte ou les illustrations. »
- « Point de vue compréhension : difficile car pauvreté du vocabulaire. »
- « De plus en plus d'enfants ont une prononciation erronée des mots (exemple : horeusement, èlèphant, tu dennes...). Ils ne retrouvent donc pas l'image globale du mot écrit. »
- « Je constate que de plus en plus d'enfants ont une prononciation déficiente. Pour ceux-là, nous avons recours à la logopédie. »

- « Grosse difficulté dans le domaine de la discrimination auditive. Quelles influences en lecture et en orthographe ? Ces questions m'interpellent de plus en plus. »
- « De moins en moins de goût pour la lecture. »
- « Elèves peu motivés. »
- « Les enfants sont différents en 2004 qu'en 1980 : ils ont de moins en moins la faculté d'être attentifs et chez beaucoup l'énergie et la motivation manquent. »

LE TRAVAIL A DOMICILE : PRESENT DANS LA QUASI-TOTALITE DES CLASSES

C'est pratiquement 100 % des élèves qui reçoivent des activités de lecture à faire à la maison.

Il s'agit le plus souvent

- En début d'année, d'exercices systématiques de lecture de syllabes ou de mots pour 90 % d'entre eux et de relecture de phrases ou d'un texte lu en classe pour 84 %.
- En fin d'année, les tendances s'inversent : il s'agit prioritairement de relire des phrases ou un texte lu en classe (91 %). Les exercices systématiques concernent encore cependant 75 % des enfants. A noter qu'un élève sur deux est invité à travailler à la maison sur un texte ou un livre qu'il découvre.

Les commentaires de certains enseignants soulignent l'importance qu'ils accordent à un minimum de travail à la maison. Ils invoquent la nécessaire **implication des parents** dans le processus d'apprentissage de la lecture. Ces derniers doivent, disent les enseignants, servir de modèle de lecteur à leurs enfants et passer du temps à lire avec eux :

- « Et si à la maison, l'enfant voit ses parents lire, il aura lui aussi envie ! Malheureusement chez nous, c'est rare ! »
- « La lecture est un bien que les enfants doivent s'approprier. Elle fait partie de la culture. Pour qu'ils prennent conscience de l'importance de la lecture, ils ont besoin d'un environnement propice. L'école représente 50 % de cet environnement. Il nous est difficile d'influer sur les 50 % restants. Si nous nous efforçons de dispenser un enseignement égalitaire, l'inégalité est cependant toujours présente. Considérons que l'aggravation s'accroît par le manque de motivation et d'intérêt que les jeunes parents manifestent face aux études de leurs enfants. »
- « A la maison aussi, les enfants ont besoin d'être encouragés, même si les débuts sont parfois difficiles. »
- « Attirer l'attention des parents sur la nécessité de lire tous les jours à la maison. »
- « Lire en classe OK, apprendre à lire OK, découvrir la lecture → en classe et avec la famille. Devenir de plus en plus performant → en classe et avec la famille. »
- Etre bon lecteur → en classe et avec la famille. On a une famille, on choisit d'être parents → on est premier responsable du devenir de ses enfants en s'impliquant dans ses découvertes, ses progrès ou ses difficultés, on prend son enfant en charge... On est tous là (école et famille pour donner un coup de pouce à l'élève). Papa, maman, vous avez mis au monde vos enfants !!! »

II.4. PRINCIPAUX RESULTATS POUR LA 2^e ANNEE PRIMAIRE

Ces analyses portent sur 508 questionnaires. Rappelons que comme pour la 1^{re} année, il s'agit ici de la présentation descriptive de l'analyse de fréquence de réponses à chaque question et sous-question. Nous ne reprendrons ici que les différences importantes avec les résultats commentés de 1^{re} primaire et ceci pour plusieurs raisons :

- Le questionnaire ciblait prioritairement les pratiques d'enseignement de la 1^{re} primaire. Certains commentaires d'enseignants de 2^e année laissent penser qu'ils ne se sont pas entièrement retrouvés dans les activités et pratiques proposées, affirmant faire bien plus. Ce constat se vérifie lorsque nous analysons les questions portant sur les activités d'enseignement organisées ou les démarches mises en place par l'enseignant dans sa classe. Certains disent que tous les apprentissages formels comme *grammaire*, *conjugaison*, *orthographe* ne sont pas présents dans cette partie du questionnaire consacrée aux aspects méthodologiques. Or, d'après les informations recueillies dans le cadre de cette enquête, il semble que ces derniers occupent une place importante dès la 2^e année.
- Le taux d'omissions est, de manière générale, plus important : sans doute cela s'explique-t-il en partie par la première remarque ci-dessus.
- L'objectif de l'enquête porte plus directement sur les pratiques enseignantes au tout début de l'apprentissage. L'intérêt d'inclure la 2^e année se situe en aval des résultats de 1^{re} année : existe-t-il une cohérence dans la progression des apprentissages réalisés sur les deux années.

DU GENERAL...

1. Cette analyse des résultats montre que les **changements** se situent surtout au niveau des **aspects strictement méthodologiques**. De manière générale, l'unité de base sur laquelle repose la lecture est, en toute logique, plus large.

La priorité est donnée à des unités significatives comme le mot, la phrase ou encore le texte entier. Cela se traduit également dans ce qui est donné à lire aux enfants : que cela soit au tableau, sur des affiches ou sur des feuilles individuelles, les enfants lisent plus régulièrement des écrits entiers. Les types d'écrits mis à leur disposition sont également plus diversifiés et considérés comme plus complexes dès le début de l'année.

Une plus grande partie des enseignants de 2^e année qualifient d'ailleurs leur démarche comme *prioritairement basée sur le sens d'un texte*. Si ce souci de donner du sens à la lecture est bien présent, les acquisitions techniques n'ont pas pour autant disparu. Il semble cependant que les activités proposées ne reflètent pas ce que font les enseignants de 2^e du moins au niveau des activités de structuration. Des apprentissages plus formels sont déjà présents et considérés comme faisant partie de l'apprentissage de la lecture. Peut-être pouvons-nous trouver dans la façon dont les enseignants voient l'activité d'écriture en classe des traces de ce souci d'apprentissages plus formels. En effet, la priorité, en matière d'écriture, est donnée à la dictée ou encore à la copie de phrases ou de petits textes à partir d'un support.

2. Le deuxième constat général qui peut être réalisé concerne plus spécifiquement la **gestion des activités de lecture**. On enregistre peu de changements dans la façon de gérer les activités de lecture entre la 1^{re} et la 2^e année : les enseignants de 2^e apparaissent aussi classiques que leurs collègues en la matière.

L'enseignement frontal continue à être la façon la plus fréquente d'organiser les leçons de lecture. Si le coin lecture a plusieurs usages, force est de constater que l'utilisation la plus fréquente reste le moment où les élèves ont fini un travail avant les autres. Les modalités d'aide apportée aux élèves en difficulté ne varient guère : l'enseignant apporte un soutien individuel dans la classe en accompagnant l'élève sur des activités déjà effectuées. Enfin, le travail à la maison est le quotidien de la plupart des enfants de 2^e et se traduit le plus souvent par une relecture de ce qui a été lu en classe.

AU PARTICULIER...

L'APPROCHE MIXTE EST PRIVILEGIEE MAIS PLUS D'UN TIERS DES ENSEIGNANTS DISENT RECOURIR A UNE DEMARCHE CENTREE PRIORITAIREMENT SUR LE SENS

Tableau 17 : « Comment qualifiez-vous la démarche d'enseignement que vous suivez ? »

| | |
|---|------|
| 1. Démarche synthétique (Plus proche d'une démarche qui va des lettres aux mots, puis à la phrase) | 7 % |
| 2. Démarche analytique (Plus proche d'une démarche qui va de la phrase aux mots, puis à la lettre) | 4 % |
| 3. Démarche à la fois synthétique et analytique (Mixte) | 47 % |
| 4. Plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens d'un texte | 28 % |

Au-delà de ce constat, soulignons que comme en 1^{re} année, un petit nombre d'enseignants (8 %) n'ont pu se contraindre à situer leur démarche dans une seule catégorie. Ces indécis déclarent que leur "méthode" est mixte avec une priorité donnée au sens du texte (choix du code 3 et 4).

PRES DE LA MOITIE DES ENSEIGNANTS UTILISENT LA REVUE « BONJOUR » COMME SUPPORT A L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Sont repris ci-dessous les cinq documents les plus cités par les enseignants. Comme en 1^{re} année, de nombreux autres documents, manuels, références ont été évoqués²¹.

A la lecture de ces tableaux, il apparaît que les enseignants de 2^e année utilisent de manière préférentielle la revue *Bonjour* (Editions Averbode) comme support à l'apprentissage de la lecture. Cette revue offre tous les mois un supplément lecture « *Eclat de lire* » qui propose une histoire écrite pour deux niveaux de lecture : l'histoire à « *une cerise* » pour les lecteurs débutants et à « *deux cerises* » pour les lecteurs plus confirmés. Ce supplément occupe également une place importante : 29 % des enseignants déclarent s'en servir en début d'année et 16 % en fin d'année. Dans les manuels à proprement parler, on retrouve les manuels déjà en usage en 1^{re} année.

Tableau 18 : En DEBUT D'ANNEE, les enseignants utilisent préférentiellement les documents suivants

| | |
|-------------------------|------|
| Parcours bonjour | 43 % |
| Eclat de lire | 29 % |
| Capsule | 22 % |
| Je lis avec Chatouille | 19 % |
| Gafi | 19 % |

Tableau 18bis : En FIN D'ANNEE, on retrouve les cinq mêmes documents

| | |
|-------------------------|------|
| Parcours bonjour | 43 % |
| Capsule | 28 % |
| Je lis avec Chatouille | 16 % |
| Gafi | 16 % |
| Eclat de lire | 16 % |

²¹ Essentiellement « *Marc, Nathalie et leurs amis, Mémo, Etincelle, Lecture plus, Euréka, Textes divers de la vie quotidienne, D'un mot à l'autre, D'une rive à l'autre, Outils français, Farde de lecture, Echos des mots, Nature à lire, Etincelle2, Bigoudi, La sorcière et moi, Lecture training 5/8, Lire au CP, Que d'histoires, Apprentissage par l'album, Arthur, Max, Jules et les copains, etc.*

LES ACTIVITES DEVELOPPANT DES STRATEGIES DE LECTURE SONT PLUS NOMBREUSES DES LE DEBUT DE L'ANNEE

De manière générale, il semble que

- dès le début de l'année, les activités proposées de manière régulière par les enseignants portent sur les composantes du processus de lecture avec une dominance dans les **stratégies de recherche de sens** comme l'utilisation des connaissances contextuelles, syntaxiques ou sémantiques ;
- Au niveau des **activités techniques** ou éléments d'analyse de la langue, le travail porte, comme déjà souligné plus haut, essentiellement **sur des unités significatives** comme le mot, les phrases ou des textes (exemples : *lire des listes de mots, associer une phrase courte à l'illustration correspondante, compléter des phrases lacunaires*).

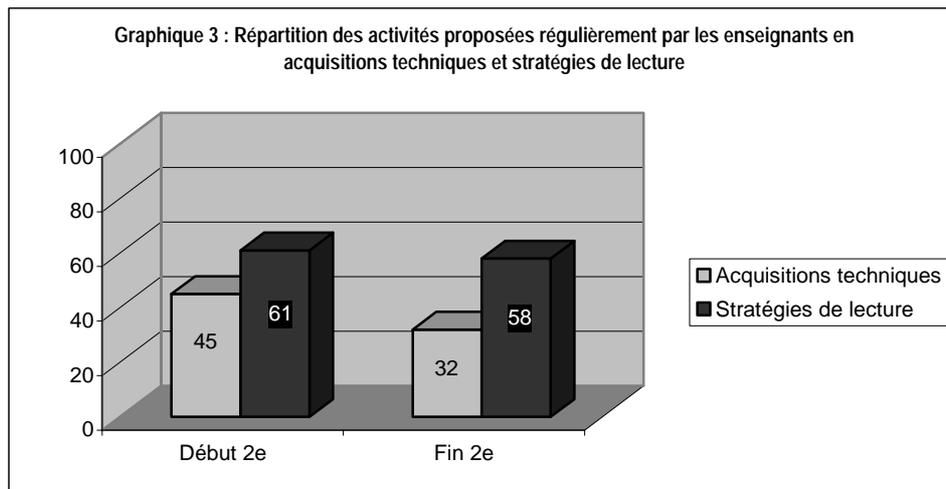


Tableau 19 : Répartition des activités relevant d'acquisitions techniques organisées régulièrement par les enseignants

| | | Début 2 ^e année | Fin 2 ^e année |
|---|---|----------------------------|--------------------------|
| Acquisitions techniques réalisées sur la langage oral | Associer des gestes aux sons | 11 % | 5 % |
| | Dire des mots contenant une syllabe donnée | 63 % | 43 % |
| | Entourer, cocher, parmi plusieurs lettres ou syllabes la lettre ou syllabe entendue dans les mots illustrés | 39 % | 19 % |
| <i>MOYENNE</i> | | 38 % | 22 % |
| | | Début 2 ^e | Fin 2 ^e |
| Acquisitions techniques réalisées sur des unités non significatives | Lire des lettres ou graphèmes | 34 % | 16 % |
| | Lires des syllabes isolées | 35 % | 15 % |
| | Entourer, colorier, souligner une lettre ou un groupe de lettres précis dans des mots ou des phrases | 52 % | 34 % |
| <i>MOYENNE</i> | | 40 % | 22 % |

| | | Début 2 ^e | Fin 2 ^e |
|---|---|----------------------|--------------------|
| Acquisitions techniques réalisées sur des unités significatives | Lire des listes de mots en rapport avec une lettre, un groupe de lettres vus précédemment | 70 % | 49 % |
| | Compléter des mots lacunaires avec une lettre ou une syllabe manquante | 58 % | 36 % |
| | Assembler des lettres ou des syllabes pour recomposer des mots | 48 % | 35 % |
| | Remettre les mots d'une phrase dans l'ordre | 68 % | 61 % |
| | Lire des phrases reprenant essentiellement les sons ou syllabes appris récemment | 68 % | 53 % |
| | Entourer, cocher, repérer un mot précis dans une suite de lettres ou de mots non espacés | 33 % | 29 % |
| | Associer un mot, une phrase courte à l'illustration correspondante | 75 % | 51 % |
| | Compléter des phrases lacunaires | 62 % | 72 % |
| | Compléter un texte lacunaire | 47 % | 63 % |
| | Repérer, dans une grille, des mots placés horizontalement, verticalement ou en oblique | 35 % | 46 % |
| <i>MOYENNE</i> | | 56 % | 53 % |

Tableau 20 : Répartition des activités relevant de stratégies de lecture organisées régulièrement par les enseignants

| | | Début 2 ^e année | Fin 2 ^e année |
|---|---|----------------------------|--------------------------|
| Stratégies de lecture centrées sur le déchiffrage | Faire des hypothèses sur base de mots ou parties de mots connus pour lire un mot inconnu | 68 % | 67 % |
| | Comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots | 60 % | 52 % |
| <i>MOYENNE</i> | | <i>64 %</i> | <i>60 %</i> |
| | | | |
| | | Début 2 ^e | Fin 2 ^e |
| Stratégies de lecture centrées sur la reconnaissance visuelle de mots entiers | Entourer, cocher, souligner dans une liste de mots proches graphiquement les mots identiques au modèle présenté | 49 % | 29 % |
| | Pointer, repérer un mot précis chaque fois qu'il apparaît dans des phrases ou dans des textes vus précédemment | 56 % | 41 % |
| | Lire par groupe de mots | 64 % | 64 % |
| <i>MOYENNE</i> | | <i>56 %</i> | <i>45 %</i> |

| | | Début 2 ^e | Fin 2 ^e |
|--|---|----------------------|--------------------|
| Stratégies de lecture centrée sur la recherche de sens | Réaliser un dessin, un projet artistique à partir de ce qu'ils ont lu ou le mettre en scène | 37 % | 34 % |
| | Anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou de la quatrième de couverture | 70 % | 73 % |
| | Discuter autour d'un texte lu par toute la classe | 67 % | 78 % |
| | Répondre à des questions dont les réponses se trouvent dans le texte | 72 % | 91 % |
| | Répondre à des questions d'inférence à partir d'un texte | 37 % | 69 % |
| | Résumer ou raconter un texte oralement | 74 % | 86 % |
| | Restructurer un livre, un récit ou un texte présenté en désordre | 51 % | 64 % |
| | Expliquer ce qu'ils ont compris d'un texte | 96 % | 97 % |
| | Illustrer ce que <i>disent</i> les phrases courtes proposées | 56 % | 36 % |
| | Noter, dans une liste de phrases courtes, si chacune d'elles est vraie ou fausse, possible ou non... | 74 % | 76 % |
| <i>MOYENNE</i> | | <i>63 %</i> | <i>70 %</i> |

LES ECRITS DONNES A LIRE AUX ENFANTS : PLUS DE TEXTES ENTIERS ET PLUS DE DIVERSITE DES LE DEBUT D'ANNEE

En début de 2^e année, les élèves sont amenés à lire prioritairement des **textes** ou des mots et groupes de mots. Notons cependant que les livres entiers ne sont pas encore très répandus.

En fin d'année, le matériel lu le plus régulièrement par les enfants se compose de textes et de livres entiers dont la fréquence régulière d'utilisation a doublé par rapport aux premiers mois.

Tableau 21 : Matériel lu régulièrement par les enfants, au tableau, sur des affiches, des étiquettes ou sur des feuilles individuelles

| | Début 2 ^e année | Fin 2 ^e année |
|---|----------------------------|--------------------------|
| Des syllabes ou des lettres | 44 % | 21 % |
| Des mots ou des groupes de mots | 75 % | 58 % |
| Des phrases indépendantes les unes des autres | 67 % | 63 % |
| Des textes | 81 % | 86 % |
| Des livres entiers | 34 % | 68 % |

Les enfants sont confrontés dès le début de l'année à une plus grande **diversité** d'écrits. Une différence par rapport aux élèves de 1^{re} année réside dans la place accordée à la littérature de jeunesse dès la début de l'année : 50 % des enseignants déclarent en proposer régulièrement à leurs élèves et quasi 80 % en fin d'année.

Tableau 22 : Types d'écrits le plus régulièrement proposés aux enfants en classe en début et fin d'année

| | Début 2 ^e année | Fin 2 ^e année |
|--|----------------------------|--------------------------|
| des extraits de manuel(s) | 47 % | 57 % |
| des écrits de l'environnement (emballages, affiches, slogans publicitaires). | 33 % | 41 % |
| des livres de jeunesse (albums, romans, récits) | 50 % | 76 % |
| des revues pour enfants (<i>Pomme d'Api, Doremi, Moi je lis, Wakou...</i>) | 54 % | 67 % |
| de la presse écrite (journaux, magazines, programmes de télé ...) | 5 % | 16 % |
| des dictionnaires ou des encyclopédies (pour enfants ou pour adultes) | 18 % | 39 % |
| des livres documentaires | 25 % | 43 % |
| de la correspondance (cartes de vœux, lettres, ...) | 16 % | 23 % |
| des bandes dessinées | 20 % | 32 % |
| des contes ou des fables | 26 % | 44 % |
| des écrits incitatifs (recettes, règles de jeu, modes d'emploi, ...) | 42 % | 52 % |
| des poèmes, chansons, comptines | 52 % | 61 % |
| des devinettes, charades, jeux de mots, mots croisés | 35 % | 48 % |
| des textes rédigés par vous-même | 33 % | 33 % |
| des textes dont les élèves sont les auteurs | 17 % | 27 % |

LES ACTIVITES A PARTIR DES LIVRES DE JEUNESSE SONT PLUS DIVERSIFIEES MAIS RESTENT ASSEZ CLASSIQUES

La **lecture à haute voix** reste en tête des activités réalisées à partir de la littérature de jeunesse. Mais notons que 50 % des élèves se voient régulièrement proposer un **questionnaire** écrit suite à la lecture du livre. Le livre sert également régulièrement, et pour plus au moins la moitié des enfants, de support à d'autres matières. Les discussions autour du livre, l'organisation du coin lecture ou la recherche d'informations dans les livres sont des activités régulièrement organisées par 40 % des enseignants.

Tableau 23 : « A quelle fréquence pratiquez-vous les activités suivantes à partir de livres de jeunesse ? »

| | Jamais | Quelquefois | Régulièrement |
|--|--------|-------------|---------------|
| Vous lisez à haute voix des livres à vos élèves | 1 % | 28 % | 68 % |
| Un élève présente aux autres un livre qu'il a aimé et les raisons de son choix | 17 % | 60 % | 20 % |
| Les élèves créent un texte ou un autre livre | 11 % | 62 % | 24 % |
| Les élèves font des activités d'expression à partir d'un livre (expression corporelle, plastique, marionnettes, diaporama) | 27 % | 55 % | 14 % |
| Les élèves répondent à un questionnaire écrit à la suite de la lecture du livre | 14 % | 33 % | 50 % |
| Vous organisez des discussions avec les élèves à propos d'un livre présenté par vous ou par l'un d'eux | 12 % | 43 % | 42 % |
| Les élèves participent à l'organisation du coin-lecture (règlement, disposition, classement, exposition, décoration) | 23 % | 35 % | 40 % |
| Les élèves recherchent une information dans un ou plusieurs livres pour répondre à une question qu'on se pose | 10 % | 47 % | 40 % |
| Le livre sert de support à une leçon dans d'autres matières (leçon d'éveil, par exemple) | 6 % | 43 % | 48 % |
| Le livre sert de support pour des activités de structuration (sons, vocabulaire, conjugaison) | 18 % | 40 % | 38 % |

DANS LES ACTIVITES D'ECRIURE, LA DICTEE OCCUPE UNE PLACE PLUS IMPORTANTE

Deux tiers des enseignants déclarent envisager conjointement l'enseignement de la lecture et de la production écrite contre un tiers qui enseignent d'abord la lecture puis la production écrite.

Dans les activités d'écriture proposées aux élèves²²,

- c'est la **COPIE** de phrases ou de petits textes qui est réalisée le plus régulièrement de même que la **DICTEE DE MOTS**, de phrases ou de petits textes.
- Presque la moitié des enseignants utilisent l'activité de **DICTEE A L'ADULTE** : les maîtres écrivent, sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves des mots, des phrases ou des petits textes.
- La **PRODUCTION PERSONNELLE** proprement dite concerne en moyenne quasi la moitié des élèves : ceux-ci sont invités de manière régulière à écrire des mots, des phrases ou des petits textes librement. La légende d'images ou de photos reste plus rare.

Tableau 24 : Activités d'écriture réalisée régulièrement par les enseignants dans les deux derniers mois précédant le questionnaire

| | | |
|------------------------|--|------|
| COPIE | Les élèves ont copié des mots à partir du tableau ou d'un autre support | 71 % |
| | Les élèves ont copié des phrases ou des petits textes à partir du tableau ou d'un autre support | 82 % |
| | Les élèves ont copié des lettres ou des syllabes à partir de modèles | 30 % |
| DICTEE | Vous avez dicté des mots, des phrases, des petits textes à vos élèves | 79 % |
| DICTEE A L'ADULTE | Vous avez écrit sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves des mots, des phrases, de petits textes | 47 % |
| PRODUCTION PERSONNELLE | Les élèves ont écrit des mots, des phrases des petits textes librement | 61 % |
| | Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images, de photos | 34 % |

DANS L'ENSEMBLE, LA GESTION DES ACTIVITES ET DES APPRENTISSAGES EST IDENTIQUE EN 1^{RE} ET 2^E ANNEES

GESTION DES RESSOURCES COMME LA BIBLIOTHEQUE OU L'ORDINATEUR

Plus de 80 % des enfants de 2^e année ont accès au moins 1 fois pas semaine à la bibliothèque ou au coin lecture de la classe. Ce coin lecture - présent dans 97 % des classes de 1^{re} année - est essentiellement utilisé comme lieu où se rendent les enfants ayant fini leur travail et beaucoup moins comme lieu de ressources, intégré aux activités de la classe.

- 90 % des élèves s'y rendent à la fin d'un travail ;
- dans 68 % des cas, les élèves sont invités à aller chercher dans des livres des informations en relation avec l'activité en cours ;
- 38 % des enseignants disent y organiser des activités collectives sans autre commentaire : on peut imaginer qu'il s'agit d'une lecture à haute voix d'un livre en fin de journée ou à la fin d'une activité ;
- peu d'enseignants (31 %) y organisent un atelier ou encore un moment de lecture avec la classe entière où chaque enfant lit un livre ;
- 53 % des élèves y vont pour emprunter des livres qu'ils lisent à la maison.

L'ordinateur est quant à lui très rarement utilisé. Il est même inaccessible selon 22 % des enseignants. Moins de 5 % des enfants ont l'occasion d'avoir accès à un ordinateur une fois par semaine dans le cadre de la classe. Certains enseignants précisent cependant qu'il existe une personne (directeur, maître spécial...) qui initie de temps en temps les élèves à l'usage de l'ordinateur, sans spécifier si cette initiation a une relation directe avec l'apprentissage de la lecture.

²² Il était demandé aux enseignants de noter les activités d'écriture qu'ils ont réalisées les deux derniers mois. Le questionnaire ayant été passé en avril, les activités renseignées par les enseignants portent sur les mois de mars et avril.

GESTION DU GROUPE CLASSE

Dans quasi 80 % des cas, le maître enseigne la lecture à toute la classe du même niveau d'enseignement en même temps. Un tiers des enseignants déclarent cependant créer des groupes d'élèves de même niveau de compétence de manière régulière. Presque la moitié des enseignants disent faire quelquefois des regroupements d'élèves de niveaux différents de compétence ou de même niveau de compétence. 47% disent également quelquefois recourir à l'enseignement personnalisé.

Tableau 25 : « Au cours des activités relatives à la lecture, à quelle fréquence regroupez-vous les élèves de la façon suivante ? »

| | Jamais | Quelquefois | Régulièrement |
|---|--------|-------------|---------------|
| J'enseigne la lecture à toute la classe du même niveau d'enseignement en même temps.. | 2 % | 14 % | 76 % |
| Je crée des groupes d'élèves de même niveau de compétence | 14 % | 47 % | 32 % |
| Je crée des groupes d'élèves de niveaux différents de compétence | 18 % | 49 % | 23 % |
| Je crée des groupes d'élèves selon d'autres critères | 32 % | 19 % | 9 % |
| Je recours à l'enseignement personnalisé | 14 % | 48 % | 20 % |

GESTION DES DIFFERENCES

Le constat est le même qu'en 1^{re} année :

- Les élèves ayant des difficultés reçoivent le plus souvent un soutien au sein même de la classe (60%), soutien se traduisant par un retour sur des activités déjà effectuées (44 %). Dans 53 % des cas, les parents des élèves sont invités à consulter un spécialiste. Un soutien par un(e) logopède est, pour 50 % des enfants, organisé en dehors de la classe.
- Les élèves qui lisent facilement sont invités à lire davantage (82 %) ou à réaliser un travail de manière autonome (69 %).

Tableau 26 : Tâches, actions mises en place régulièrement pour les élèves en difficulté

| | |
|--|------|
| Soutien individuel dans la classe | 60 % |
| Information aux parents pour les orienter vers des spécialistes | 53 % |
| Soutien individuel en dehors de la classe par du personnel spécialisé (<i>logopède...</i>) | 51 % |
| Retour sur des activités déjà effectuées | 44 % |
| Exercices moins nombreux, plus faciles | 36 % |
| Mise en place d'un tutorat entre élèves (entraide) | 32 % |
| Lecture libre | 30 % |
| Regroupement dans la classe des élèves plus faibles pour des activités spécifiques | 29 % |
| Textes simplifiés | 22 % |
| Soutien individuel en dehors de la classe par vous-même | 17 % |

Tableau 27 : Activités supplémentaires ou exercices donnés régulièrement aux élèves qui lisent facilement

| | |
|--|------|
| Lecture libre | 82 % |
| Travail autonome | 69 % |
| Aide aux autres élèves | 52 % |
| Activités libres (autres que la lecture) | 44 % |
| Exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles | 35 % |
| Lecture avec tâches diverses (questionnaire, compte rendu oral à faire aux autres) | 23 % |

LE TRAVAIL A DOMICILE

Quasi 100 % des élèves reçoivent des activités de lecture à faire à la maison.

Il s'agit le plus souvent

- En début d'année, de relecture de phrases ou d'un texte lu en classe pour 94 % et d'exercices systématiques de lecture de syllabes ou de mots pour 76 % d'entre eux ;
- En fin d'année, c'est identique : il s'agit prioritairement de relire des phrases ou un texte lu en classe (90 %). Les exercices systématiques ne concernent plus que 37 % des enfants. Plus ou moins 70 % des enfants doivent découvrir un texte ou un livre à la maison et/ou rechercher de la documentation dans du matériel écrit présent à la maison.

PARTIE III

MISE EN PERSPECTIVE

L'objectif de cette mise en perspective est double :

- Lorsque les informations recueillies sont suffisantes, un lien entre les recommandations officielles en matière d'apprentissage de la lecture et ce qui se passe réellement sur le terrain en Communauté française est réalisé ;
- Au-delà de cette vision communautaire, s'ajoute le souci de dégager, dans une perspective internationale, le noyau commun aux différents documents officiels afin d'avoir une vision globale du curriculum visé en Communauté française : c'est ainsi que pour certains axes, des références à des programmes étrangers ont été réalisées à titre comparatif.

Cette mise en perspective se centre exclusivement sur les compétences prioritairement envisagées pour le début de l'enseignement de la lecture, c'est-à-dire en 1^{re} et 2^e années primaires et sur ce que l'enquête à propos des pratiques a pu mettre en évidence pour les enseignants de 1^{re} année.

DOMAINE D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET TEMPS ACCORDE

La discipline FRANÇAIS OU LANGUE FRANÇAISE est souvent divisée en plusieurs domaines. Ces domaines varient quelque peu selon les documents analysés. Tous reprennent les grands domaines tels que lire, écrire, parler et écouter (parfois fusionnés en parler-écouter). Seul le programme de la Communauté française donne une place à part à l'analyse ou à l'observation de la langue.

Tableau 28 : Domaines d'enseignement de la langue et nombre de pages s'y rapportant ()

| SOCLES (15) <i>Français</i> | C F(108) <i>Langue française</i> | CECP (85) ²³ <i>Français</i> | FédEFoC (57) <i>Langue française</i> |
|--|--|--|---|
| Lire (4) Ecrire (3) Parler-écouter (3) | Savoir parler-écouter (9) Savoir lire (20) Savoir écrire (14) Analyse grammaticale (13) Orthographe (7) Conjugaison (9) Vocabulaire(7) | Lire Ecrire Parler-écouter | Savoir parler (6) ²⁴ Savoir écouter (5) Savoir écrire (11) Savoir lire (11) |

Les instructions relatives au temps à allouer à l'enseignement de la langue en général et de la lecture en particulier sont absentes des documents officiels analysés. Aucun document n'indique le nombre d'heures ni la proportion de temps à consacrer à l'apprentissage de la lecture. Le seul repère temps donné est l'organisation en **cycles**. L'enquête ne nous a pas permis de récolter des données à ce niveau. La seule information que nous avons est qu'il semble y avoir dès la 2^e année une place importante accordée aux apprentissages formels tels que l'orthographe ou la conjugaison, les enseignants les incluant dans le savoir lire.

Si l'on compare cette répartition des domaines de la langue avec des pays anglo-saxons ou nordiques, l'on s'aperçoit que ces derniers, en plus des grands domaines comme *lire, écrire et communiquer*, ajoutent un domaine qui donne une place de choix au développement de **savoirs littéraires**. La lecture de textes littéraires (littérature de jeunesse), l'apprentissage de leur interprétation et de la réflexion critique à leur propos figurent en bonne place de ces programmes.

²³ Il est difficile ici de répartir les pages vu les différentes entrées dans le document qui reprend chaque fois en parallèle les trois domaines.

²⁴ La répartition dans les différents domaines ne concerne que la partie « activités de structuration ».

Par exemple, le programme **québécois** définit quatre domaines de compétences pour le français : *Lire des textes variés ; Ecrire des textes variés ; Communiquer oralement ; Apprécier des œuvres littéraires.*

Dans le programme **américain**, les domaines définis pour la langue sont *Lecture (reading), Expression écrite (writing), Expression orale et expression visuelle (Speaking, listening, viewing), Conventions, grammaire et usage de la langue (conventions, grammar and usage of the english language), Littérature (literature).*

OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET ORGANISATION DES CONTENUS

Dans l'ensemble des documents analysés, les objectifs s'inscrivent essentiellement dans une **perspective fonctionnelle** : lire c'est comprendre, c'est faire du sens : celui-ci est déterminé par l'interaction entre le texte, le lecteur et le contexte (cf. Modèle de compréhension en lecture de Jocelyne Giasson²⁵). L'accent est également mis sur l'importance d'utiliser des **stratégies** efficaces, appropriées et diversifiées.

Par ailleurs, la dimension affective est prise en compte : la notion de projet de lecture est présente sous des formes variées mais de manière assez explicite dans tous les documents officiels. Par contre, l'engagement des jeunes dans la lecture n'apparaît pas de manière explicite comme c'est le cas dans les programmes de pays anglo-saxons ou nordiques par la réflexion qui leur est demandée à partir de textes littéraires.

Tous les documents officiels analysés plus haut proposent une organisation des contenus et/ou des objectifs d'enseignement de la lecture. Qu'il s'agisse, dans certains documents, de *compétences spécifiques*, de *situations mobilisatrices* ou encore *d'activités fonctionnelles et de structuration*, cette analyse peut aider à dégager la conception de l'enseignement sous-jacente à l'élaboration des documents officiels.

Les contenus des différents programmes ont été classés selon les deux grandes catégories qui ont servi de fil conducteur à l'ensemble de cette étude à savoir les acquisitions techniques ou éléments d'analyse de la langue d'une part et les composantes du processus de lecture ou stratégies de lecture d'autre part. Les tableaux des pages suivantes reprennent, pour le programme de chaque réseau, d'une part la classification des contenus selon les deux grandes catégories sus-mentionnées et indiquent, d'autre part, pour chacune des catégories et sous catégories le pourcentage d'enseignants de 1^{re} année du réseau correspondant déclarant mettre en place ce type d'activités de façon régulière.

L'analyse de ces tableaux montre que, au niveau de ce que les documents officiels recommandent :

- Le programme de la Communauté Française, est centré sur des **stratégies de recherche de sens**. On trouve cependant dans une fiche pédagogique des techniques permettant de structurer des connaissances afin d'améliorer sa vitesse de lecture. La fiche se présente en deux colonnes : d'une part, il s'agit de *structurer des connaissances* et d'autre part, il s'agit *d'utiliser des stratégies appropriées* (page 395 – fiche 91).
- Le programme du CECP met clairement l'accent sur le développement de stratégies de **recherche de sens**. Toutes les situations mobilisatrices prévues pour développer les compétences des Socles partent de situations de communication variées, de contextes connus et familiers pour les enfants. « *Toutes les situations mobilisatrices proposées dans la grille programme engagent les élèves dans la lecture de documents plutôt que de phrases isolées de leur contexte* » (page 4 – partie Français).
- Le programme intégré insiste sur l'importance d'organiser les activités de structuration propres à une compétence spécifique autour des textes déjà rencontrés et sur lesquels les enfants ont déjà fait du sens : « *Toutes ces activités prennent comme référence le texte plutôt que la phrase isolée : cela*

²⁵ Giasson, J. (2001). *La compréhension en lecture*. (3^e tir.). Québec : Gaëtan Morin

permet de travailler autant que possible sur l'usage réel de la langue » (page 20 – langue française). Quelques acquisitions techniques basées sur l'analyse de la langue sont présentées essentiellement pour servir la compétence spécifique « *Interpréter les indices graphiques et orthographiques* »²⁶.

Si l'on s'attarde sur le pourcentage d'enseignants de chacun des réseaux déclarant mettre en place les activités des différentes catégories de façon régulière, il apparaît de manière évidente que les pratiques enseignantes dépassent largement les prescriptions des documents officiels.

²⁶ Compétence non reprise dans le document *Socles de compétences*.

Tableau 29 : Répartition des contenus d'enseignement de la lecture pour le programme de la COMMUNAUTE FRANÇAISE et pourcentage d'enseignants du réseau déclarant mettre en place les activités des différentes catégories de façon régulière (souvent ou très souvent)

| | | Début année | Fin année | |
|---|---|--|-----------|--|
| ACQUISITIONS TECHNIQUES | Sur le langage oral ou graphique | 48.3 % | 23.1 % | |
| | Sur des unités non significatives (lettres, syllabes) | 54.4 % | 51.6 % | |
| | Sur des unités significatives (mots, syllabes) | 47.1 % | 67.8 % | |
| STRATEGIES DE LECTURE | Composantes analytiques | 73.5 % | 79.6 % | |
| | Composantes globales | 75.5 % | 75.6 % | |
| | Stratégies de recherche de sens | - Entrer dans les mots et découvrir le codé (lettres, sons, phonèmes, graphèmes) | | |
| | | - Entrer dans les phrases (unités de sens, début et fin de phrases...) | | |
| | | - Comparer des mots dont les graphies sont proches | | |
| | | - Améliorer la perception visuelle en travaillant sur des mots, des groupes de mots, des phrases, des paragraphes, des illustrations | | |
| | | - Améliorer la perception visuelle en repérant des mots en contexte, hors contexte, dans de nouveaux contextes | | |
| | | - Recourir à un coin lecture, fréquenter une BCD | | |
| | | - Trouver un titre de livre dans la BCD | | |
| | | - Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité | | |
| - Saisir l'intention dominante de l'auteur | | | | |
| - Donner des consignes | | | | |
| - Adapter sa stratégie de lecture | | | | |
| - Proposer une suite logique à une histoire | | | | |
| - Reconstituer la suite d'un récit | | | | |
| - Raconter ce qu'on a lu en respectant la succession des actions | | | | |
| - Lire et exécuter une consigne simple | | | | |
| - Reformuler la consigne lue | | | | |
| - Repérer des informations dans un écrit | | | | |
| - Distinguer le vrai du faux à partir de phrases courtes, textes courts | | | | |
| - Reconnaître les personnages, le temps, le lieu dans une histoire, un récit | | | | |
| - Associer les phylactères aux personnages, identifier le locuteur, repérer les marques du discours direct, repérer l'enchaînement des répliques des personnages. | | | | |
| - Reconnaître des documents d'après leur mise en page | | | | |
| - Identifier les unités de sens d'un texte en s'appuyant sur le découpage du texte en phrases (majuscule et point final) | | | | |
| - Acquérir la démarche de recherche du vocabulaire par le contexte | | | | |
| - Relier une phrase, un paragraphe, un texte à une ou des illustrations | | | | |
| | | 50.0 % | 73.0 % | |

Tableau 30 : Répartition des contenus d'enseignement de la lecture pour le programme du CECFP et pourcentage d'enseignants du réseau déclarant mettre en place les activités des différentes catégories de façon régulière (souvent ou très souvent)

| | | Début année | Fin année |
|--------------------------------|--|-------------|-----------|
| ACQUISITIONS TECHNIQUES | Sur le langage oral ou graphique | 61.6 % | 47.8 % |
| | Sur des unités non significatives (lettres, syllabes) | 72.3 % | 50.4 % |
| | Sur des unités significatives (mots, syllabes) | 48.7 % | 69.0 % |
| | Composantes analytiques | 75.2 % | 81.3 % |
| | Composantes globales | 68.7 % | 71.0 % |
| STRATEGIES DE LECTURE | <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer un tri de textes - Réaliser une affiche qui annonce une activité à l'école : mettre en évidence la présence d'illustrations, les différentes graphies, identifier les phrases présentes sur l'affiche, faire le relevé des informations essentielles, établir un lien entre le texte et les illustrations - Pratiquer un tri de publicités - Lire des publicités provenant de sources diverses et analyser quelques procédés de construction : mettre en évidence la mise en page, l'intention de l'auteur, le sujet, le public visé... ; la présence d'illustrations, les différentes graphies, identifier les phrases, distinguer les éléments vrais et faux, vraisemblables, réels... - Dans le cadre d'une visite, écrire une lettre de demande, lire la réponse reçue : identifier la silhouette de la lettre, détecter l'objet de la lettre - En équipe, adresser une lettre par laquelle on demande d'améliorer une situation existante et qui concerne le cadre de vie : identifier la silhouette de la lettre, repérer comment on essaye de convaincre - Lire un conte : repérer les personnages principaux et leurs actions, repérer les phrases par la ponctuation - Réaliser une tâche suivant des consignes claires : déterminer la silhouette, se servir d'indices pour se prononcer sur les informations essentielles, identifier chaque phrase, faire correspondre une action à chaque phrase, sensibiliser au vocabulaire spécifique. - Suite à une activité... prendre connaissance d'un texte conçu par l'enseignant à ce propos et distinguer les propositions vraies des propositions fausses : dégager les informations essentielles, distinguer les phrases qui contiennent des propositions vraies ou fausses - Préparation collective ou en petits groupes du compte rendu d'un sujet familier ou répondant à une demande : se repérer dans une BCD en se référant aux titres, illustrations... - A partir d'une histoire illustrée, attribuer à chaque locuteur la bulle qui lui convient : reconnaître les éléments caractéristiques d'une BD, repérer les personnages principaux, attribuer à chaque locuteur la bulle qui lui convient - Dans un texte court et nouveau dont le sujet est familier à l'enfant, entourer les mots et expressions inconnus et rechercher leur signification : utiliser les indices tels que le titre, le sens global, les illustrations - Identifier la silhouette du poème | 52.0 % | 72.7 % |
| | Stratégies de recherche de sens | | |

Aucun des documents officiels ne présente directement d'explicitation sur le « *comment enseigner la lecture ?* ». Des recommandations méthodologiques d'ordre plus ou moins général se retrouvent dans les programmes d'enseignement et confortent la perspective fonctionnelle définie dans les objectifs généraux.

- Le programme de la Communauté française insiste sur le fait que les *situations de communication de la vie quotidienne doivent être la base des apprentissages*.
- Le programme du CECP dans une partie intitulée « *Orientations méthodologiques* » met explicitement l'accent sur l'importance de placer le plus souvent l'enfant en *situation de communication variée et issue d'un contexte connu et significatif*.
- Le programme intégré donne quant à lui, des indications méthodologiques sur la manière d'aborder l'apprentissage de la lecture : cet apprentissage sera envisagé comme une *démarche de résolution de problèmes*. Cette conception de l'apprentissage de la lecture invite l'enseignant à dépasser l'usage d'une méthode *stricto sensu* et à axer son action sur la diversité des formes d'écrits et des situations de communication qui s'offrent à l'enfant.

Tous les programmes insistent sur l'importance de partir de documents ou de textes réels plutôt que de phrases isolées. Le programme intégré explicite qu'au-delà de cette élaboration de significations, les enfants devront être amenés à développer d'autres compétences comme l'apprentissage du code graphique, des exercices de phonologie, d'identification globale de mots, de production d'inférences, etc.

L'enquête montre le souci qu'ont la plupart des enseignants de dépasser la recherche de la méthode ou du manuel miracle qui conviendrait à tout le monde. Les enseignants semblent faire preuve d'un certain éclectisme au niveau des méthodes qu'ils utilisent. En effet, si l'enquête montre que la moitié des enseignants déclarent privilégier une approche mixte, beaucoup de commentaires soulignent l'importance de varier les méthodologies et de piocher un peu partout afin de trouver ce qui convient à chaque enfant. Ces choix méthodologiques sont souvent le fruit de leur expérience, de concertations entre eux.

MATERIEL

Au niveau du choix du matériel, on trouve quelques indications sur le support d'apprentissage. Non seulement le texte comme unité de travail semble faire l'unanimité mais tous les documents officiels mettent l'accent sur la diversité des textes et des genres d'écrits à proposer aux enfants.

Chaque document analysé présente une classification des types de textes et/ou des genres d'écrits s'y rapportant²⁷. L'objectif est de confronter les enfants à cette diversité, de souligner et comparer les caractéristiques de chaque type de textes ou genre d'écrits afin de leur permettre d'en produire eux-mêmes. A chaque type de textes ou genre d'écrits sont associées une ou plusieurs fonctions de communication (ou situations de communication).

Seules des compétences relatives à des textes à structure narrative et dialoguée sont à certifier à la fin du cycle 2. Les enfants doivent être capables, d'une part de *repérer les personnages principaux, le temps et les lieux d'une histoire à l'aide du texte narratif* et d'autre part, de *repérer le locuteur dans un texte à structure dialoguée*.

Si aucune indication précise sur la littérature de jeunesse n'est présente dans les documents et programmes officiels, il est bon de signaler qu'une liste de 150 livres de littérature de jeunesse²⁸ a été récemment réalisée par un collectif de

²⁷ Pour le programme de la Communauté française voir la fiche n° 75, page 379.

Pour le programme du CECP voir point 4. Cadre d'action page 7 langue française.

Pour le programme intégré voir pages 56-57 partie langue française.

²⁸ La publication « *150 livres qui donnent envie d'en lire d'autres* » est téléchargeable sur le site <http://www.bibliotheques.be>

libraires et spécialistes en littérature de jeunesse. Cette initiative, soutenue par le Ministère de la Communauté française a pour but de guider les enseignants dans le choix des livres à lire dans l'enseignement fondamental.

Par ailleurs, tous les programmes soulignent l'importance de la **bibliothèque** de l'école ou de classe comme lieu de rencontre de cette diversité des écrits.

Les données de l'enquête relatives à cet axe mettent en évidence l'utilisation diversifiée de supports didactiques conformément à ce qui est recommandé par les programmes. Par contre, le texte comme unité de travail est loin de faire l'unanimité dans les pratiques enseignantes.

Par rapport à l'entrée dans l'école de la littérature de jeunesse et de la présence d'une bibliothèque, l'enquête montre qu'il reste un travail à faire à ce niveau-là : si chaque école a sa bibliothèque ou chaque classe son coin lecture, si les livres de jeunesse paraissent importants aux yeux des enseignants, c'est l'usage qui en est fait qui pourrait être diversifié. Le coin lecture est utilisé la plupart du temps pour occuper les enfants qui ont fini une activité ; le livre de jeunesse est utilisé quant à lui presque exclusivement dans le cas d'une lecture à voix haute par l'enseignant.

PRISE EN COMPTE DES DIFFERENCES INDIVIDUELLES

Aucun des documents officiels ne propose d'indications particulières sur la gestion des différences individuelles. Sous des formes variées, les documents parlent de diversification des situations de communication proposées aux enfants. Par exemple, le programme intégré parle de « *situations ouvertes avec des modes d'approche différents : approche écrite, dessinée, orale, manipulée, jouée... On permet ainsi à chaque enfant de trouver les éléments qui sont nécessaires à sa progression* » (p. 6). C'est par cette diversification que l'on suggère sans doute de prendre en compte les différences individuelles de départ.

La progression de chacun est également mise en avant sans détailler les façons d'organiser concrètement cette progression. Le programme de la Communauté française présente, par exemple, une démarche globale d'enseignement de la langue (fiche 74) et signale que « *la programmation est élaborée à l'échelle de l'école de sorte que la progression soit établie en fonction des particularités d'une classe...* » (p. 378).

Par ailleurs, la notion de cycle est invoquée comme moyen de prendre en compte le rythme d'apprentissage de chaque élève. Par exemple, le programme du CECP parle du cycle « *comme nouvel espace-temps d'apprentissage (...). Il s'agit donc (...) d'assurer la continuité des apprentissages en introduisant une plus grande souplesse dans l'organisation du travail, de différencier en recherchant des solutions simples permettant aux élèves de travailler selon leur rythme (...)* » (p.17 – Repères pédagogiques).

L'enquête confirme la nécessité de cette prise en compte de la progression de chaque enfant. Tous les commentaires qualitatifs des enseignants vont dans le sens de cette différenciation. Par contre, les modalités concrètes de gestion de ces différences ou d'aide apportée aux élèves en difficulté restent assez classiques (retour sur des activités déjà réalisées, soutien individuel dans la classe). Les enseignants insistent par ailleurs dans leurs commentaires sur la difficulté de gérer les différences de niveau de lecture : ils mettent l'accent sur le manque de moyens à leur disposition ainsi que sur les classes surpeuplées, qui rendent ingérables un fonctionnement en sous-groupes.

LIEN ENTRE LECTURE ET ECRITURE

Il semble clair dans les programmes que l'enseignement de la lecture est lié à l'enseignement de l'écriture. Le programme du CECP insiste sur le caractère interactif et solidaire des domaines de la langue française. Le point de départ d'un apprentissage peut être soit le *lire* qui sollicite des compétences du *parler-écouter et de l'écrire*, soit *l'écrire* qui sollicite des compétences du *parler-écouter et du lire* soit le *parler-écouter* qui sollicite des compétences *du lire et de l'écrire* (p. 3).

Le programme intégré insiste également sur l'importance d'établir, chaque fois que cela est possible, des relations entre les quatre domaines de la langue. Il présente ceux-ci en confrontant le point de vue de l'émetteur et le point de vue du récepteur.

Le programme de la Communauté française présente le plus explicitement cette relation étroite entre la lecture et la production d'écrits au travers d'une fiche pédagogique s'intitulant « *Lire pour produire, produire pour lire* » (fiche 75 – p. 79).

Si ce lien entre lecture et écriture est évident pour la majorité des enseignants, les activités quotidiennes d'écriture mises en place par les enseignants sont loin de refléter cette relation. La copie de mots, de phrases ou de lettres est l'activité d'écriture réalisée le plus régulièrement par les enseignants. L'écriture en tant que production d'écrit est peu présente.

PRATIQUES D'ÉVALUATION

Si tous les programmes analysés donnent des indications générales sur l'évaluation, ces indications se limitent le plus souvent à rappeler les différents types d'évaluation et leur rôle spécifique. Aucune indication précise sur la manière d'évaluer les compétences spécifiques n'est donnée. Aucun critère d'évaluation n'est par ailleurs défini.

- Dans le programme de la Communauté française, on trouve une allusion au processus d'évaluation dans une fiche pédagogique. Cette fiche (pp. 392-394) présente une démarche d'apprentissage pour *aller à la découverte des processus de compréhension*. La dernière étape de cette démarche explicite de manière succincte la façon d'évaluer la séquence d'apprentissage spécifique au processus de compréhension de la lecture.
- Le programme du CECP rappelle les différentes fonctions de l'évaluation – certificative, formative et diagnostique – et donne quelques repères pédagogiques sur l'évaluation des compétences : « *l'évaluation des compétences consistera à apprécier la capacité d'accomplir un certain nombre de tâches en mettant en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes. Cette évaluation exige que l'enfant soit confronté à un problème nouveau, du moins dans son contexte. Il s'agira alors de vérifier dans quelle mesure les compétences et savoirs visés sont mobilisés efficacement par l'enfant.* » (p. 22)
- Le programme intégré fait la distinction entre trois démarches d'évaluation : l'évaluation formative, les épreuves à caractère sommatif et l'évaluation certificative (p. 2) et signale que l'évaluation des compétences transversales se fera plutôt dans la perspective de l'évaluation formative.

Cependant, il est prévu, dans le décret (art. 19), que la Commission des outils d'évaluation relatifs aux Socles de compétences diffuse à titre indicatif des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux Socles de compétences.

Ce pôle « évaluation » mériterait sans doute davantage d'explicitations pratiques à l'intérieur même des programmes comme c'est le cas par exemple au Québec ou en Suisse :

- Au **Québec**²⁹, en plus du programme proprement dit, les enseignants reçoivent un document intitulé « *Echelles des niveaux de compétences – Enseignement primaire* ». Ce document est conçu pour soutenir les interventions pédagogiques des enseignants en ce qui concerne l'apprentissage des élèves et l'évaluation de leurs compétences. Les échelles décrivent, pour chaque compétence, la progression des élèves et permettent de situer de manière globale le niveau de développement des compétences afin d'une part d'orienter les apprentissages ou d'autre part de dresser un bilan. Par rapport à l'évaluation, ces échelles sont des références qui peuvent aider l'enseignant à se rendre compte si l'enfant a atteint, est en deçà ou au-delà de certaines compétences.
Ils reçoivent également un document s'intitulant « *L'évaluation des apprentissages à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire* » Ce document définit un cadre de réflexion général et donne des recommandations plus ou moins concrètes par rapport au type d'évaluation et à la manière de la mener.
- Le **programme genevois**³⁰, dans une partie intitulée « *Attentes de fin de cycle* » va jusqu'à présenter et analyser des productions d'enfants. A partir d'exemples d'activité, les objectifs à atteindre, les critères d'évaluation et les seuils de réussite sont définis. Une illustration à partir d'une évocation d'un cas concret permet de matérialiser les recommandations données au travers des activités. Cette illustration analyse la production de l'élève à l'exercice et permet de voir si l'enfant a atteint ou non le seuil de réussite fixé. Le programme propose également un certain nombre d'exercices en rapport avec des objectifs spécifiques attendus.

■ Nous n'avons pas recolté de données dans l'enquête qui permettent de nourrir cette réflexion.

²⁹ « Programme de formation de l'école québécoise », Ministère de l'éducation. Le document « *Echelles des niveaux de compétences* » est accessible sur le site suivant <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/echellesprim.htm>

³⁰ « Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise » consultable à partir du site suivant : http://www.geneve.ch/primaire/objectifs_plans.html

SYNTHESE

Les enseignants qui, pour une grande partie d'entre eux, se disent peu formés aux méthodologies spécifiques à l'apprentissage de la lecture pourraient se sentir désorientés face aux controverses sur l'approche supposée la plus efficace en matière d'apprentissage initial de la lecture, face également à la multitude de "manuels" et de matériel possibles, chacun d'eux étant souvent présenté comme LA référence unique et efficace. Les résultats de cette étude montrent cependant le souci qu'ont la plupart des enseignants de dépasser cette recherche de la méthode ou du manuel *miracle* qui conviendrait à tout le monde. **Les enseignants semblent faire preuve d'un certain éclectisme tant dans les méthodes, les activités mises en place que dans le matériel didactique qu'ils déclarent utiliser.** Notre postulat de départ peut donc être confirmé : **les pratiques enseignantes en matière d'apprentissage de la lecture semblent assez diversifiées.** Les réponses des enseignants au questionnaire ainsi que leurs commentaires nous portent à constater que cette diversification se situe à deux niveaux :

- Nombreux sont les enseignants qui justifient cette diversification des pratiques en arguant que les enfants sont tous différents et qu'il est important de répondre à leurs besoins : *« il n'y a pas une méthode, il y a autant de méthodes que d'enfants, il faut s'adapter à l'enfant... »*.
- Certains enseignants soulignent également, dans leurs commentaires, les efforts qu'ils déploient au quotidien pour développer exercices, activités et matériel didactique qui combinent l'approche **par le code** et l'approche **par le sens** : *« notre objectif premier n'est donc pas que l'apprentissage de la lecture mais la formation d'un nouveau lecteur. Nous devons passer cependant par l'apprentissage qui est un va-et-vient constant entre des marques graphiques (lettre, syllabes, sons, etc.) et une reconstitution globale du sens. C'est pourquoi ma démarche d'enseignement est mixte »*. Ils apportent de la sorte une réponse aux documents officiels qui rappellent la nécessité d'envisager **une approche intégrée**.

Quelques témoignages montrent que les deux préoccupations – au niveau de la méthodologie d'une part, de la gestion des différences entre enfants d'autre part – coexistent dans les pratiques de certains enseignants : *« Chaque enfant est différent. Certains ont besoin du geste, d'autres de l'image, d'autres du son (phonétique). Si on veut éviter le décrochage de certains, je crois qu'une seule méthode n'est pas suffisante. »*

Si un instituteur sur deux dit enseigner la lecture selon une démarche à la fois synthétique et analytique (approche mixte), l'analyse des différents profils méthodologiques obtenus permet de nuancer la notion de « mixité » qui renvoie visiblement à des pratiques différentes. Soit elle réfère à **un travail simultané** des acquisitions techniques préparatoires à la lecture et des stratégies de lecture, soit elle renvoie à **un travail plus successif** où les activités portant sur les acquisitions techniques précéderait les activités relatives au développement des stratégies de lecture.

Au-delà de cette diversité, on s'aperçoit pourtant de l'importance évidente accordée, en 1^{re} année, à la maîtrise **des correspondances graphophonétiques**. Plusieurs données viennent étayer ce constat :

- **Au niveau des activités proposées aux enfants**
En début de 1^{re} année, les acquisitions préparatoires à la lecture sont nombreuses et les exercices portant sur des éléments de la langue semblent prédominants. Dans l'apprentissage des stratégies au service de la lecture, ce sont celles centrées sur l'utilisation des conversions graphophonétiques (le déchiffrage) qui dominent. En fin d'année, les exercices d'analyse de la langue diminuent au profit d'une diversité d'activités portant sur les composantes du processus de lecture (stratégies de reconnaissance visuelle ou utilisation des connaissances contextuelles, syntaxiques, sémantiques).
- **Au niveau du choix des manuels**
Beaucoup d'enseignants disent s'inspirer de plusieurs manuels pour construire leur enseignement. Les manuels qui sont le plus utilisés ont, semble-t-il, tous la particularité, avec des entrées différentes (textes, lettres, syllabes), de pointer l'importance de la conversion phonologique. Une analyse plus approfondie de chacun d'eux serait nécessaire pour aller plus loin dans cette hypothèse. Ce qui semble sûr c'est que les manuels sont prioritairement utilisés pour des exercices de structuration. Si certains de ces documents proposent des textes comme point de départ, ces derniers sont construits dans un but bien précis (apprendre tel son, telle syllabe...) et sont, par définition, réducteurs dans les types d'écrits qu'ils abordent.

Les profils méthodologiques dégagés de l'analyse par clusters mettent en évidence un groupe d'enseignants – au profil assez contrasté – pour qui la maîtrise **des correspondances graphophonétiques** apparaît comme un pré-requis à la lecture. La réflexion suivante, d'un enseignant de 1^{re} année est à ce propos assez illustrative : *La pratique d'une « méthode » axée sur le déchiffrage a un côté rassurant, disent-ils, tant pour nous que pour les parents ou même les élèves car la progression est structurée et visible mais à côté de cela, il est important de « montrer » aux enfants à quoi sert la lecture et le plaisir que cela peut apporter.* On est bien loin, on le voit, d'un des discours apparaissant de façon récurrente dans la presse et qui affirme que si les élèves sont si faibles en lecture, c'est parce qu'ils ont tous « subi » la méthode dite *globale*.

Soulignons encore le souci qu'ont eu les enseignants d'insister, au travers des commentaires libres, sur le fait que *la lecture doit être plaisir*, que la lecture *c'est une recherche de sens* et qu'à côté de tous ces exercices « systématiques », *il faut lire des livres aux enfants*. La lecture de livres aux enfants semble en effet une pratique très courante en début d'apprentissage. Sans doute s'agit-il là de la façon qu'ont les enseignants de leur montrer à quoi sert la lecture et donc à quoi cela sert d'apprendre à lire. Il semble cependant que dans la plupart des classes, le livre est lu à voix haute par l'enseignant et que les enfants écoutent. Ces moments de lecture, dont il faut souligner le mérite, pourraient cependant s'enrichir d'autres approches mais les enseignants se disent également peu formés à la littérature de jeunesse et aux dispositifs pour l'aborder. Notons par contre que la pratique régulière du questionnaire écrit à la suite d'une lecture s'amorce en 1^{re} année et s'étend en 2^e année où elle concerne la moitié des enseignants interrogés.

Enfin, la mise en relation du curriculum visé et du curriculum implanté montre de manière évidente que les enseignants vont au-delà des prescriptions officielles qui, rappelons-le, ne donnent que des recommandations méthodologiques très générales.

| ACQUISITIONS TECHNIQUES (éléments d'analyse de la langue) | | STRATEGIES DE LECTURE (composantes du processus de lecture) | |
|--|--|--|---|
| Sur le langage oral ou graphique | Sur des unités non significatives (lettres-syllabes) | Sur des unités significatives (mots, phrases) | Composantes analytiques (identification de mots par conversion grapho-phonologique) |
| Associer les gestes aux sons | Lire des lettres ou graphèmes | Lire des listes de mots en rapport avec une lettre, un groupe de lettres <u>vis précédemment</u> | Faire des hypothèses sur base de mots ou parties de mots connus pour lire un mot inconnu |
| Dire des mots contenant une syllabe donnée | Lire des syllabes isolées | Compléter des mots lacunaires avec une lettre ou une syllabe manquante | Comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots |
| Entourer, cocher, parmi plusieurs lettres ou syllabes, LA lettre ou syllabe entendue dans les mots illustrés | Entourer, colorier, souligner une lettre ou un groupe de lettres précis dans des mots ou des phrases | Assembler des lettres ou des syllabes pour (re)composer des mots | Lire par groupes de mots |
| | | Remettre les mots d'une phrase dans l'ordre | |
| | | Lire des phrases reprenant essentiellement les sons ou syllabes <u>appris récemment</u> | |
| | | Entourer, cocher, repérer un mot précis dans une suite de lettres ou de mots non espacés | |
| | | Associer un mot, une phrase courte à l'illustration correspondante | |
| | | Compléter des phrases lacunaires | |
| | | Compléter un texte lacunaire | |
| | | Repérer dans une grille, des mots placés horizontalement, verticalement, en oblique . | |
| | | | Composantes globales (reconnaissance visuelle de mots entiers) |
| | | | Stratégies de recherche de sens (utilisation des connaissances contextuelles, syntaxiques et sémantiques) |
| | | | Réaliser un dessin, un projet artistique à partir de ce qu'ils ont lu ou le mettre en scène |
| | | | Anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou de la quatrième de couverture |
| | | | Discuter autour d'un texte lu par toute la classe |
| | | | Repondre à des questions dont les réponses se trouvent dans le texte |
| | | | Repondre à des questions d'inférence à partir d'un texte (Exemple : « à ton avis, à quelle saison se déroule l'histoire » : plusieurs indices sont donnés dans le texte mais la réponse ne s'y trouve pas de manière explicite) |
| | | | Résumer ou raconter un texte oralement |
| | | | Restructurer un livre, un récit ou un texte présenté en désordre |
| | | | Expliquer ce qu'ils ont compris d'un texte |
| | | | Illustrier ce que disent les phrases courtes proposées |
| | | | Noter, dans une liste de phrases courtes, si chacune d'elles est vraie ou fausse, possible ou non... |