



Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
Département Education et Formation  
Pédagogie théorique et expérimentale  
Professeur Marcel CRAHAY

Université de Liège

# L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE au début de l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique

Etude réalisée dans le cadre de la convention IEA

**Subvention 2004  
Rapport d'activités**

## **VOLET 2 ÉTUDE DESCRIPTIVE DU CURRICULUM IMPLANTE PREMIERS RESULTATS**

Ministère de la Communauté française  
Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique  
Service général du Pilotage du Système éducatif

# TABLE DES MATIERES

## I. INTRODUCTION

I.1. ORIGINE DE LA RECHERCHE .....	3
I.2. ASPECTS METHODOLOGIQUES .....	4
I.2.1. Objectifs .....	4
I.2.2. Outils de mesure .....	5
I.2.3. Echantillon .....	6
I.2.4. Analyses statistiques .....	8

## II. RESULTATS DESCRIPTIFS POUR LA 1<sup>re</sup> ANNEE PRIMAIRE

### II.1. CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS

II.1.1 Renseignements généraux sur les enseignants interrogés .....	10
II.1.2 Une formation initiale jugée insuffisante, une formation continue quasi absente .....	11
II.1.3. Le cycle 5-8 ans : une réalité ? .....	12

### II.2. ASPECTS METHODOLOGIQUES

II.2.1. La moitié des enseignants déclarent privilégier une approche mixte .....	13
II.2.2. Les enseignants recourent à plusieurs manuels de lecture .....	14
II.2.3. Des activités diversifiées sont proposées aux enfants avec une dominance dans l'acquisition des correspondances grapho-phonétiques .....	18
II.2.4. Les écrits donnés à lire aux enfants : un souci évident de progression .....	23
II.2.5. Les livres de jeunesse sont présents mais sous-utilisés .....	25
II.2.6. Les activités d'écriture sont principalement de type copie ou dictée .....	26
II.2.7. Ressources : Coin lecture et fréquentation d'une bibliothèque avec peu de recours à l'informatique .....	27
II.2.8. L'enseignement collectif frontal domine .....	28
II.2.9. Les modalités d'aide apportée aux élèves en difficulté restent classiques .....	29
II.2.10. Le travail à domicile : présent dans la quasi-totalité des classes .....	31

## III. RESULTATS DESCRIPTIFS POUR LA 2<sup>e</sup> ANNEE PRIMAIRE

DU GENERAL .....	32
------------------	----

AU PARTICULIER .....	33
----------------------	----

1. L'approche mixte est privilégiée mais plus d'un tiers des enseignants disent recourir à une démarche centrée prioritairement sur le sens .....	33
2. Quasi la moitié des enseignants utilisent la revue « Bonjour » comme support à l'apprentissage de la lecture .....	33
3. Les activités développant des stratégies de lecture sont plus nombreuses dès le début de l'année .....	34
4. Les écrits donnés à lire aux enfants : plus de textes entiers et plus de diversité dès le début de l'année .....	36
5. Les activités à partir des livres de jeunesse sont plus diversifiées mais restent assez classiques .....	37
6. Dans les activités d'écriture, la dictée prend une place plus importante .....	38
7. Dans l'ensemble, la gestion des activités et des apprentissages est identique en 1 <sup>re</sup> et en 2 <sup>e</sup> années .....	39

PREMIERES CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES DE PROLONGEMENT .....	42
---	----

---

# I. INTRODUCTION

---

## I.1. ORIGINE DE LA RECHERCHE

Cette étude sur l'apprentissage de la lecture dans l'enseignement primaire en Communauté française a plusieurs origines.

Si la Communauté française rejoint le groupe des pays participant à l'étude PIRLS<sup>1</sup>, elle sera appelée à produire un chapitre relatif à son contexte éducatif. En effet, dans le cadre du premier cycle de ce *survey*, l'I.E.A. a publié, en 2001, une Encyclopédie<sup>2</sup> dans laquelle chaque pays a été invité à fournir des informations relatives au contexte éducatif général, aux politiques et pratiques guidant l'organisation de l'école et plus particulièrement le curriculum d'apprentissage de la lecture et ce, dès les premières années de l'enseignement fondamental. Une nouvelle édition de ce document est prévue dans le cadre du second cycle. C'est dans cette perspective qu'a été initiée la première partie de cette étude sur l'apprentissage de la lecture (volet 1) qui a consisté en l'analyse descriptive des documents officiels en la matière : *Socles de compétences et programmes des différents réseaux* dont vous trouverez le descriptif complet dans le rapport d'activités relatif à la subvention 2003<sup>3</sup>.

Par ailleurs, il nous semblait essentiel de mettre en perspective ces recommandations officielles avec les pratiques effectives au sein des classes. Or, que l'on se tourne vers les travaux de l'I.E.A. ou vers ceux de l'Ocdé<sup>4</sup>, on note qu'aucune de ces enquêtes internationales à large échelle n'a, à ce jour, porté sur les années antérieures à la 4<sup>e</sup> année primaire.

Au niveau de la Communauté française de Belgique, les élèves les plus jeunes testés dans le cadre des évaluations externes organisées depuis 1994 sous la responsabilité du Service général du Pilotage du Système éducatif sont ceux de 3<sup>e</sup> année primaire. Ils ont été évalués, en janvier 1996, sur leurs compétences en lecture et en mathématiques par le biais d'une épreuve intégrée.

L'étude rapportée ici peut donc, à nos yeux, combler un réel manque d'informations à propos de cette période du début de l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, elle a été conçue de façon à apporter - enfin - des informations « objectives » au débat récurrent qui entoure l'enseignement initial de la lecture depuis de longues années. Ce débat, encore présent récemment dans la presse, 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.

Un questionnaire a été élaboré, s'inspirant notamment du questionnaire international PIRLS calibré pour la 4<sup>e</sup> année primaire et a été adressé à un échantillon représentatif de 400 écoles réparties dans l'ensemble de la Communauté française. Ce questionnaire, assez fouillé, porte sur des

---

<sup>1</sup> Progress in Reading Literacy Study. Enquête internationale sur les compétences en lecture des élèves du grade 4 (équivalent, dans la plupart des pays à la 4<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire), menée sous la direction de l'I.E.A., l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. Un premier cycle a été mené en 2001 ; la Communauté française n'y a pas participé. Les travaux préalables au second cycle sont en cours : l'essai de terrain aura lieu au printemps 2005, le test définitif au printemps 2006.

<sup>2</sup> Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., Flaherty, C. (Eds) (2002), *Pirls 2001 Encyclopedia. A reference guide to Reading Education in the Countries Participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study*. Boston College.

<sup>3</sup>cf. *Rapport d'activités - Subvention 2003, Volet 1. Etude descriptive du curriculum visé et construction des instruments de mesure pour l'étude du curriculum implanté*. Ministère de la Communauté française, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. Service général du Pilotage du Système éducatif.

<sup>4</sup> Les enquêtes PISA 2000 et 2003 portant sur les compétences en lecture, mathématiques et sciences des élèves de 15 ans.

aspects essentiels de l'apprentissage de la lecture - *méthodologie utilisée, matériel employé, gestion des activités et des apprentissages* ... La perspective adoptée ici est résolument celle d'une étude **descriptive** des pratiques pédagogiques : il ne s'agit en aucun cas d'un discours normatif ou réflexif.

Cette enquête extensive a par ailleurs été enrichie d'une approche plus qualitative, menée à petite échelle. Des 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 par les enseignants.

Les premiers résultats de ce second volet, portant sur le curriculum implanté, font l'objet du présent rapport. L'accent a été mis sur les pratiques enseignantes en 1<sup>re</sup> primaire, les commentaires puisant à la fois dans les résultats de l'enquête extensive et dans des observations réalisées sur le terrain. La présentation des résultats de 2<sup>e</sup> année s'attachera à mettre en exergue les différences observées entre les deux années.

## I.2. ASPECTS METHODOLOGIQUES

### I.2.1. OBJECTIFS

Comme énoncé ci-dessus, cette étude des pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture au cours des deux premières années du primaire, a pour objectif de dresser un état des lieux bien documenté et nuancé des pratiques pédagogiques actuelles en matière d'apprentissage initial. Rappelons cependant que l'objectif n'est pas de prendre position pour l'une ou l'autre approche de la lecture mais de fournir une photographie la plus fidèle possible des pratiques mises en place dans les classes de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires.

L'étude de ce curriculum implanté a été abordée par deux voies : une enquête extensive d'une part, et une analyse qualitative d'autre part.

- L'enquête extensive a concerné un échantillon représentatif de 400 écoles, tous réseaux confondus. Dans chacune d'elles et dans la mesure du possible, deux enseignants de 1<sup>re</sup> et deux enseignants de 2<sup>e</sup> année primaire ont été sollicités pour répondre à un questionnaire écrit.
- L'analyse qualitative - appréhendée par une observation des pratiques sur le terrain - a concerné une vingtaine d'enseignants.

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.

## I.2.2. OUTILS DE MESURE

Les outils utilisés dans le cadre de cette étude descriptive sont les suivants :

### → Pour l'enquête extensive

Le questionnaire<sup>5</sup>, se structurant en 4 grandes parties, a été élaboré<sup>6</sup>.

- Une première partie apporte des **renseignements généraux** sur les enseignants interrogés et leur classe  
Age, sexe, nombre d'années d'enseignement, en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> 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 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** »  
Façon dont les enseignants gèrent l'hétérogénéité de leur classe ; part donnée aux activités de structuration et aux activités significatives de lecture ; place des devoirs à domicile en lecture.

### → Pour l'analyse qualitative<sup>7</sup>

Trois outils ont été utilisés pour récolter les données :

- 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 ?*
- Un **questionnaire** 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 ?*

---

<sup>5</sup> Pour rappel (cf. Rapport Volet 1), plusieurs sources ont servi à l'élaboration du questionnaire :

- des enquêtes ou questionnaires existants sur le sujet ;
- des questions récurrentes au sujet de l'apprentissage de la lecture ;
- enfin, le questionnaire PIRLS 4<sup>e</sup> année qui nous a permis de ne pas perdre de vue l'objectif, fixé dans le contexte de cette enquête internationale, d'appréhender ce qui se passe en amont de ce niveau d'enseignement.

<sup>6</sup> La version finale du questionnaire a été soumise à l'approbation d'un comité d'accompagnement composé de représentants des quatre réseaux (Fedefoc, Felsi, CF, Cecp) et de l'Inspection. Des contraintes de longueur nous ont amenés à faire des choix dans les informations à recueillir.

<sup>7</sup> Rappelons que cette analyse a été réalisée avec la collaboration d'étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> licences en Sciences de l'éducation. Pour l'analyse détaillée des différents outils utilisés, cf. *Rapport d'activités - Subvention 2003, Volet 1. Etude descriptive du curriculum visé et construction des instruments de mesure pour l'étude du curriculum implanté. Ministère de la Communauté française, Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. Service général du Pilotage du Système éducatif.*

Ces différentes sources d'informations peuvent permettre non seulement de mettre en lien les **représentations** des enseignants (*ce que l'enseignant pense*), leurs **intentions** d'enseignement (*ce que l'enseignant déclare*) et leurs **actions** (*ce que l'enseignant met en place*) en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture mais également de nuancer, affiner ou parfois expliquer, à certains égards, les constats tirés de l'enquête extensive.

## I.2.3. ECHANTILLON

### I.2.3.1. Taille et procédure de tirage

L'objectif était d'obtenir un échantillon représentatif d'instituteurs de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire. C'est pour répondre à cet objectif qu'il fallait au moins recueillir 400 questionnaires par niveau concerné. Or dans ce mode d'enquête par questionnaire écrit, on escompte un taux de retour de 50 à 60 %. On a donc tablé sur une moyenne de 2 classes par niveau par établissement, ce qui nous a amenées à adresser un courrier à 400 écoles tirées au sort selon la procédure expliquée ci-après. L'objectif était de contacter ainsi environ 1600 enseignants, avec un retour probable de 800 à 1 000 questionnaires.

Il n'existe malheureusement pas, au sein des instances administratives de listes d'enseignants. Il importe donc de recourir à une procédure d'échantillonnage par degrés qui consiste à sélectionner des écoles et au sein de ces dernières, des instituteurs.

Les procédures rigoureuses en matière d'échantillonnage ont été appliquées pour ce qui concerne la sélection des écoles. Ces procédures, en vigueur dans les *surveys* internationaux évoqués plus haut, garantissent la validité et la représentativité de l'échantillon.

L'ensemble des écoles de la Communauté française, tous réseaux confondus, ont été classées selon deux variables: la province et le réseau d'enseignement. Par ailleurs, au sein de chacune des cellules issues du croisement des deux variables de stratification, les écoles ont été classées en fonction de leur taille. Cette classification, associée à une procédure systématique de sélection, présente l'avantage de mieux contrôler le nombre d'écoles de chaque province et de chaque réseau qui figurera dans l'échantillon. On sait qu'il peut exister des corrélations entre pratiques pédagogiques et taille des établissements. Aussi, comme il est coutumier de le faire dans les études internationales, les écoles ont-elles été sélectionnées avec une probabilité proportionnelle à leur taille.

Pour ce qui concerne la sélection des instituteurs au sein des écoles ainsi échantillonnées, il a été décidé de fonctionner sur base volontaire<sup>8</sup> et ce, pour deux raisons : d'une part, il s'agissait de ne pas alourdir la tâche et les échanges de courrier imposés aux directions sollicitées, ce qui, nous semble-t-il, risquait d'avoir une répercussion négative sur le taux de participation et sur les délais nécessaires à l'ensemble de la procédure. Par ailleurs, le fonctionnement sur base volontaire nous paraissait un facteur potentiellement positif sur le taux de participation et le sérieux avec lequel les enseignants qui acceptent de jouer le jeu allaient compléter le questionnaire.

Dans l'idéal, ce questionnaire devait être complété par **4 enseignants différents** au sein de chaque école participante. Si la réalité de l'école ne permettait pas de rencontrer cette répartition, il était demandé aux enseignants de classes multi-niveaux de remplir deux questionnaires, l'un pour la 1<sup>re</sup> année et l'autre pour la 2<sup>e</sup> année, en ciblant bien entendu, lors de la seconde étape, les questions dont la réponse diverge selon le niveau envisagé.

---

<sup>8</sup> La procédure est discutable si on se place du strict point de vue de la statistique inférentielle mais on peut faire l'hypothèse que, dans la plupart des écoles, on dépasse rarement 2 classes de 1<sup>re</sup> année et 2 de 2<sup>e</sup>.

Par ailleurs, il a été décidé de pondérer les informations recueillies auprès des instituteurs en fonction du nombre d'élèves de 1<sup>re</sup> et/ou de 2<sup>e</sup> année auxquels ils enseignent. Il semble en effet plus important de déterminer le pourcentage d'élèves bénéficiant de telle pratique pédagogique que de savoir quelle proportion d'instituteurs mettent cette pratique en oeuvre dans leur enseignement. Cette précaution de pondération se justifie d'autant plus que le nombre d'élèves peut varier fortement d'une classe à l'autre. Le fait de pondérer par rapport au nombre d'enfants entraîne que l'on traite séparément les informations concernant les deux années.

Après vérification, il apparaît que la fréquence des réponses selon que l'on considère les données *Enseignants non pondérées* ou les données *Elèves pondérées*, est très proche. Dans un souci de clarté linguistique, les résultats présentés dans les pages qui suivent se situeront le plus souvent du point de vue de l'instituteur. Il est en effet moins lourd au niveau de la syntaxe de dire : « 75 % des enseignants déclarent lire des journaux de manière régulière » que de dire « 75 % des enfants ont des enseignants qui déclarent lire de manière régulière des journaux ».

### I.2.3.2. Taux de participation

Notons d'emblée le **succès** de l'enquête : sur les 1600 questionnaires envoyés, 1032 questionnaires nous sont parvenus dans les échéances fixées, ce qui équivaut à un taux de réponse de 65 %. La répartition entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année primaire est pratiquement identique : 524 questionnaires sont pris en compte pour la 1<sup>re</sup> année, 508 pour la 2<sup>e</sup>.

Par ailleurs, certains envois étaient accompagnés de commentaires positifs à l'égard de l'opération, soulignant tantôt l'aspect nuancé du questionnaire, tantôt l'opportunité qu'apporte l'enquête de faire le point en équipe. Certains émettent le souhait d'obtenir un retour sur les résultats de cette enquête<sup>9</sup>.

- « *Simplement vous dire que cette enquête sur l'apprentissage de la lecture me permet de faire le point sur ce vaste domaine. Merci.* »
- « *Ce questionnaire nous rappelle que l'apprentissage de la lecture est très large, très complexe. C'est une remise en question, une évaluation en concertation avec notre cycle.* »
- « *Ce questionnaire est plein de bonnes idées. On ne sait pas toutes les réaliser faute de temps* »
- « *J'ai beaucoup aimé répondre à votre questionnaire. Il faut toujours un regard, un miroir qui renvoie pour espérer que l'on ne se trompe pas trop.* »
- « *Merci pour cette réflexion qui permet de se remettre en question.* »
- « *Bravo pour cette richesse de questions et bon travail.* »
- « *Merci pour ce questionnaire bien pensé.* »
- « *J'aimerais profiter des conclusions de votre recherche (dans la mesure où je me suis impliquée) pour progresser moi-même dans ma pratique. Trop souvent, nous participons à ce genre de recherche et nous n'en recevons jamais d'écho.* »
- « *Merci pour ce travail intéressant pour nous et très complet également.* »

---

<sup>9</sup> Un document pourra être rédigé à cet effet et transmis à l'ensemble des écoles qui ont accepté de participer.

## I.2.4. ANALYSES STATISTIQUES

Deux niveaux d'analyses ont été envisagés :

### I.2.4.a. Une analyse descriptive de fréquence des réponses à chaque item du questionnaire

Les résultats bruts obtenus à chaque question et sous-question sont disponibles dans l'annexe 1. 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 :

- Chacun des aspects ici commentés est assorti du numéro de la question correspondante afin d'aider le lecteur à s'orienter dans l'annexe 1 s'il souhaite connaître le détail des informations recueillies qui ont, nécessairement, été synthétisées dans le corps de ce rapport.
- 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 s'attache à analyser de manière quasi exhaustive les résultats de 1<sup>re</sup> primaire. Une seconde partie portera plus précisément sur les résultats de 2<sup>e</sup> primaire. 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 ainsi que les analyses ultérieures rendront compte de l'évolution observée entre ces deux moments de l'année.

### I.2.4.b. Des analyses plus approfondies : établir des profils et étudier l'évolution des pratiques

Des analyses plus approfondies, au moyen de procédés statistiques plus sophistiqués (analyses factorielles ou par *clusters*), permettront de dégager des profils méthodologiques.

Les analyses ultérieures permettront également d'aller plus loin dans l'examen de l'évolution des démarches et des activités entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année et permettront d'évaluer la cohérence de cette progression.



Enfin, il sera également intéressant de poursuivre l'analyse de l'évolution des pratiques entre le début et la fin de l'année, au sein de chacune des deux années concernées.

Les résultats concernant ces analyses seront présentés dans le rapport final (juin 2005), de même que la relation entre curriculum implanté et curriculum visé : il s'agira d'étudier dans quelle mesure les pratiques effectivement mises en place sur le terrain sont en accord avec les recommandations officielles.



---

# RESULTATS DESCRIPTIFS

## POUR LA 1<sup>re</sup> ANNEE PRIMAIRE

---

### II.1. CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS

#### II.1.1. Renseignements généraux sur les enseignants interrogés

Les tableaux suivants reprennent la répartition des enseignants en fonction de leur âge d'une part, de leurs années d'ancienneté d'autre part. Soulignons que près de 90 % des enseignants de l'échantillon, tant en 1<sup>re</sup> primaire qu'en 2<sup>e</sup>, sont des femmes<sup>10</sup> (Question 1).

**Tableau 1** : Répartition des enseignants en fonction de leur âge (Question 2)

	1 <sup>re</sup> Primaire	2 <sup>e</sup> Primaire
moins de 25 ans	6 %	5 %
25-29	17 %	21 %
30-39	34 %	35 %
40-49	30 %	28 %
50-59	12 %	10 %
60 ou plus	0 %	0 %

**Tableau 2** : Répartition des enseignants en fonction de leur ancienneté dans l'enseignement (Question 3)

	Enseignants de 1 <sup>re</sup> Primaire	Enseignants de 2 <sup>e</sup> Primaire
1 à 5 ans	13 %	16 %
6 à 10 ans	24 %	23 %
11 à 15 ans	16 %	16 %
16 à 20 ans	13 %	16 %
21 à 25 ans	15 %	11 %
26 à 30 ans	10 %	10 %
> 30 ans	8 %	6 %

**Tableau 3** : Répartition des enseignants en fonction de leur ancienneté en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> ou 1-2 rassemblés (Question 4)

	Ancienneté des enseignants de 1 <sup>re</sup> Primaire en 1 <sup>re</sup> primaire	Ancienneté des enseignants de 2 <sup>e</sup> Primaire en 2 <sup>e</sup> Primaire
1 à 5 ans	52 %	60 %
6 à 10 ans	19 %	18 %
11 à 15 ans	12 %	9 %
16 à 20 ans	7 %	4 %
21 à 25 ans	2 %	2 %
26 à 30 ans	2 %	1 %
> 30 ans	1 %	0 %

---

<sup>10</sup> 89 % en 1<sup>re</sup> primaire et 88 % en 2<sup>e</sup> primaire

## II.1.2. UNE FORMATION INITIALE JUGEE INSUFFISANTE, LA FORMATION CONTINUE QUASI ABSENTE

Il semble que la formation initiale en matière de méthodologies spécifiques à l'apprentissage de la lecture-écriture ne satisfasse pas les enseignants interrogés. 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 mis en place pour aborder celle-ci.

**Tableau 4 :** Domaines pour lesquels les enseignants s'estiment *pas, peu* ou *bien préparés* (Question 6).

	Pas préparé	Peu préparé	Bien préparé
Méthodologies spécifiques à l'apprentissage de la lecture	14 %	56 %	29 %
Méthodologies spécifiques à l'apprentissage de l'écriture	34 %	48 %	17 %
L'enseignement des stratégies de compréhension	26 %	53 %	18 %
Les difficultés en lecture et la remédiation	48 %	45 %	7 %
La littérature jeunesse et les dispositifs pour l'aborder	45 %	36 %	17 %

De surcroît, les enseignants de 1<sup>re</sup> primaire sont peu nombreux à déclarer avoir participé lors des deux années précédentes à des journées de formation sur la lecture<sup>11</sup>.

Certains commentaires donnés en fin de questionnaire, insistent plus généralement, sur la difficulté de s'absenter de leur classe étant donné les moyens mis à disposition pour se faire remplacer.

- « *Je souhaiterais poursuivre des formations en lecture mais problème de prise en charge de ma classe pendant ces journées* »
- « *J'aimerais participer à des formations continues mais le manque de personnel pour encadrer ma classe n'est pas prévu, d'où je ne peux y participer.* »
- « *Il est très intéressant de participer aux formations continues, mais qui s'occupe des élèves pendant ce temps ?* »

Les thèmes des formations suivies sont quant à eux très variables.

**Tableau 5 :** Thèmes des formations suivies par les enseignants lors des deux années précédant le questionnaire (Question 8)

Formation en rapport avec la lecture : <i>lire au cycle 5-8 ans, lire, aimer lire, la lecture fonctionnelle, l'apprentissage de la lecture, l'inférence en lecture ...</i>	48 %
Formation en rapport avec la réforme, le décret : <i>les compétences, le programme, la continuité, le travail en cycle, l'évaluation</i>	17 %
Formation en rapport avec les difficultés en lecture et la remédiation : <i>les difficultés en lecture, la dyslexie, la différenciation...</i>	13 %
Formation en rapport avec l'écriture : <i>la production écrite, l'écriture, l'expression écrite</i>	11 %
Formation en rapport avec l'enseignement des stratégies de compréhension : <i>la compréhension, les stratégies de lecture</i>	5 %
Formation en rapport avec la littérature jeunesse et les dispositifs pour l'aborder : <i>la littérature jeunesse, le conte, les cercles, les différents types d'écrits</i>	3 %
<b>Autres :</b> <i>utilisation d'Etincelle, de Mémo, La Planète des alphas, la grammaire textuelle, le français comme langue d'adoption...</i>	27 %

<sup>11</sup> Plus ou moins 70 % des enseignants n'ont pas suivi de journées de formation dans le domaine de la lecture

Par ailleurs, un enseignant sur 10 seulement déclare lire de manière régulière<sup>12</sup> des ouvrages en rapport avec l'enseignement de la lecture. Plus de 70 % des enseignants lisent de manière régulière des livres pour enfants.

**Tableau 6** : Types d'écrits lus régulièrement par les enseignants (Question 10)

Magazines	82 %
Livres ou albums pour enfants	77 %
Journaux	74 %
Livres ou textes informatifs	66 %
Romans ou nouvelles	41 %
Bandes dessinées	33 %
Ouvrages ou revues professionnels sur l'enseignement en général	28 %
Ouvrages ou revues professionnels sur l'enseignement de la lecture	12 %

## **II.1.2. LE CYCLE 5-8 ANS : UNE REALITE ?**

Plus de 40 % des enseignants déclarent discuter du programme en lecture et de la méthodologie correspondante avec les enseignants du cycle (Question 11), *en l'occurrence le cycle 5-8 ans*, au moins une fois par semaine. Quasi 30 % se rencontrent une ou deux fois par mois, 22 % une ou deux fois par an seulement. Il reste 4 % des enseignants qui ne se rencontrent jamais.

Cependant, plus d'un enseignant sur deux déclare ne pas utiliser de matériel provenant de maternelle (Question 12) pour aborder l'enseignement de la lecture. On peut dès lors se demander si les rencontres en cycle évoquées plus haut ne concernent pas seulement les enseignants de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires.

Pour les enseignants qui utilisent le matériel construit en maternelle, il s'agit essentiellement de deux types de matériel :

- Le capital mots, qui peut prendre plusieurs appellations : *boîte à mots, référentiel mots, dictionnaire (mot + illustration)*. 25 % des enseignants disent se servir de ce matériel en 1<sup>re</sup> primaire.
- Le matériel relatif à l'organisation quotidienne : *calendrier, météo, affiche tableau des charges,...* : 19 % des enseignants prennent en compte ce type de matériel en 1<sup>re</sup> primaire.

<sup>12</sup> Pour qualifier ces lectures de « régulières », les réponses *environ une fois par mois* et *environ une fois par semaine* ont été regroupées

## II.2. ASPECTS METHODOLOGIQUES

### II.2.1. LA MOITIE DES ENSEIGNANTS DECLARENT PRIVILEGIER UNE APPROCHE MIXTE

Il a été demandé aux enseignants de qualifier la démarche d'enseignement qu'ils utilisent. A la lecture du tableau 7, il apparaît qu'un enseignant sur deux déclare enseigner la lecture en suivant une démarche à la fois synthétique et analytique, appelée plus communément « méthode » mixte. 13 % d'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 définir leur démarche dans une seule catégorie. Chez ces enseignants indécis, un peu plus de 7 % déclarent que leur approche est mixte avec cependant une priorité accordée au sens du texte (choix du code 3 et 4).

**Tableau 7** : Répartition des réponses des enseignants à la question « *Comment qualifiez-vous la démarche d'enseignement que vous suivez ?* » (Question 20)

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

Beaucoup de commentaires apportés en fin de questionnaire soulignent l'importance de varier les méthodologies<sup>13</sup> 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.* »
- « *Je pense que la bonne méthode de lecture est celle que l'enfant choisit. Notre travail est d'observer les enfants et de proposer à chaque enfant la méthode qui lui est la plus adaptée. Pour cela, il faut varier les méthodes de procédure. Il est important de garder l'intérêt et la motivation des enfants au centre de nos démarches.* »
- « *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 adopter les méthodes suivant le public d'élèves et les difficultés qu'il rencontre et surtout varier celles-ci.* »
- « *Choisir une méthode de lecture mixte permet à chaque enfant de s'y retrouver.* »
- « *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.* »
- « *Impossible de ne cocher qu'une case car l'enseignement ne se résume pas à telle ou telle méthode. Il faut s'adapter aux enfants et cela nécessite plusieurs approches...* »

<sup>13</sup> 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 renvoyant à un ensemble de procédés, d'activités orientés vers des objectifs bien circonscrits. Nous avons cependant retranscrit les propos des enseignants sans aucun changement dans les formulations.

- « 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... »
- « Après plusieurs années à enseigner en 1<sup>re</sup> primaire, j'ai constaté qu'une seule manière d'enseigner la lecture ne convenait pas à tous les enfants. Donc, j'utilise à la fois une méthode globale (Capsule) et une méthode analytique (Chatouille). »

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 leurs cours de l'école normale, ce qui renforce le constat déjà réalisé par ailleurs, à savoir qu'ils se sentent peu ou mal préparés aux méthodologies spécifiques à l'apprentissage du lire-écrire.

## II.2.2. LES ENSEIGNANTS RECOURENT A PLUSIEURS MANUELS DE LECTURE

Si le manuel semble faire partie du quotidien de la moitié des enfants, il semble qu'il n'y ait pas 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.

A la question « Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture de base régulièrement utilisé ? Si oui, lequel ou lesquels » (Question 27), les réponses sont très diverses. 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. De nombreux autres documents, manuels, références ont été cités<sup>14</sup>, ce qui renforce l'idée que l'enseignant de 1<sup>re</sup> année vise la diversité plutôt que le suivi d'un manuel en particulier.

En DEBUT D'ANNEE, les enseignants utilisent préférentiellement les documents suivants<sup>15</sup>

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

<sup>14</sup> Marc, Nathalie et leurs amis, Mémo, Etincelle, Légo, Lecture plus, Justine et cie, La Planète des alphas, 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, 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...

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

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

Quatre manuels et une revue pour enfants semblent donc dominer en 1<sup>re</sup> primaire. Les enseignants disent puiser dans chacun pour construire l'apprentissage de la lecture proposé aux enfants. La description qui en est faite ci-dessous reprend les grandes caractéristiques de chacun de ces documents telles que les présentent les éditeurs<sup>16</sup>.

- **Bonjour**, Editions Averbode.



**Bonjour** est une revue pour enfants éditée par Averbode. En complément à ces revues, l'éditeur propose des mensuels de lecture (Eclat de lire)

Extrait de la présentation donnée par l'éditeur :

« **Bonjour, la revue éducative et différenciée des élèves des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> primaires**

*Indispensable dans les cartables des écoliers! Lire, écrire, calculer... Des matières rendues vivantes chaque semaine avec Bonjour!*

*Bonjour propose:*

- De l'éveil dans des **dossiers** complets et très bien documentés
- Des **récits** (+ exploitation) et des **poèmes**
- Des activités différenciées en **mathématiques** et en langue maternelle
- Les aventures en **BD** des mascottes Max et Bouzouki
- Du **développement artistique**: être créatif à partir d'une technique à découvrir
- Des numéros spéciaux aux thèmes variés (nature, art...)
- **4 outils pédagogiques** cartonnés par an.
- Et **Bonjour PLUS** pour l'enseignant: suggestions pédagogiques et compétences autour du numéro!

*Et pour faire la part encore plus belle à la lecture, Bonjour cède chaque mois la place à Eclat de Lire, le livre fûté à double niveau de lecture - difficulté croissante au fil de l'année pour accompagner les progrès des jeunes lecteurs »*

<sup>16</sup> Une analyse critique de ces différents manuels de lecture sera réalisée ultérieurement. Il existe souvent un décalage entre les objectifs annoncés par les éditeurs et les objectifs réellement visés par les exercices proposés.

- **Je lis avec Chatouille** : Apprentissage de la lecture au premier cycle de l'enseignement fondamental, F. Polis, C. Vandergeten, D. Pirard, Frandely, Editions Erasme.

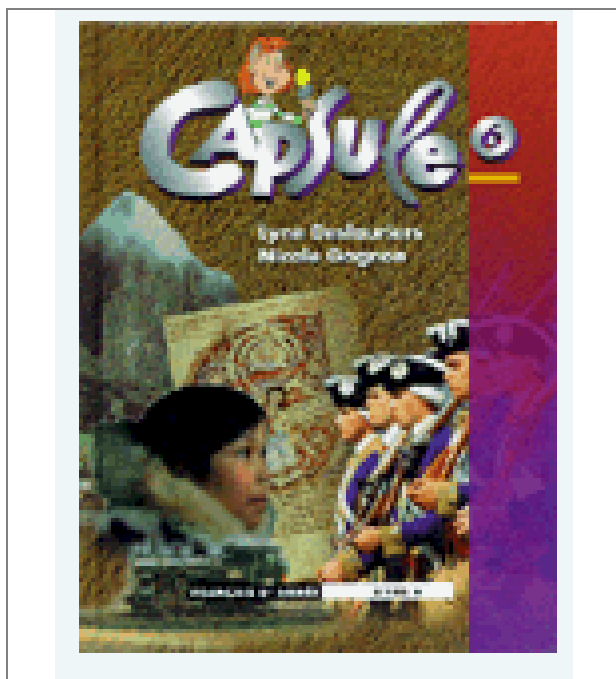


Les différents cahiers proposés pour la 1<sup>re</sup> année et la 2<sup>e</sup> année présentent une série d'exercices de structuration (discrimination auditive et visuelle) portant essentiellement sur l'apprentissage des différents phonèmes.

Extrait des **objectifs donnés par les auteurs** :

- « Donner à l'enfant l'envie d'apprendre à lire par des exercices attrayants et variés au cours desquels il suivra les aventures de Chatouille ;
- Favoriser l'apprentissage des différents phonèmes par des exercices de discrimination auditive et visuelle ;
- Donner la possibilité à l'enfant de se dépasser : (exemple : colorie au moins 5 dessins dans lesquels tu entends « j ») ;
- Favoriser la compréhension et la rapidité de la lecture ; (...)

- **Capsule** : N. Bolduc, I. Péladeau, L. Saint-Pierre, N. Gagnon, L. Deslauriers avec la collaboration de Ch. Sol, M. Roiseux, G. Bouvier, Fr. Voglet et G. Christiaen. Editons Van IN



**Capsule** est une collection originaire du Québec adaptée aux programmes belges. Elle s'étale sur les six années.

Capsule propose par année d'études :

- Pour l'élève: 2 livres tout en couleurs et 2 cahiers d'activités
- Pour l'enseignant: 2 guides méthodologiques
- Pour la classe : des cassettes audio, des affiches stratégies...

Pour la 1<sup>re</sup> année, un fichier complémentaire d'activités de structuration, à photocopier, complète les cahiers et les documents annexes des guides.

Extrait de la présentation de la collection

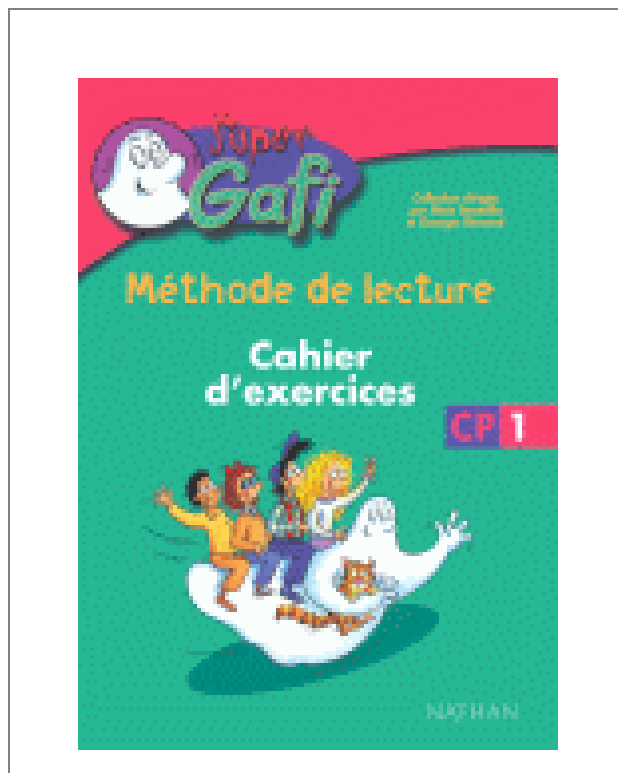
« Capsule, très souple d'utilisation, laisse une grande liberté pédagogique à l'enseignant.

Ouverte aux apports extérieurs, la collection s'adapte aux différentes méthodes de lecture utilisées dans les classes.

À l'époque du « tout photocopie », Capsule donne vraiment aux enfants le goût de lire, d'écrire et de communiquer grâce à des ouvrages de très grande qualité tout en respectant le budget des écoles »



- **Gafi** : M. Descouens, J. Rousseau, Illustrations de : M. Merel-Schickler. Editions Nathan.



**Gafi** est un manuel unique de 160 pages pour toute l'année du Cours Préparatoire (France). Il relate les aventures de Gafi le fantôme et de ses amis. Le matériel proposé à l'élève se compose d'un manuel, de cahiers d'exercices et de magazines. Le matériel disponible pour l'enseignant se compose d'un guide pédagogique, d'un CD audio, de fiches à photocopier, de matériel collectif.

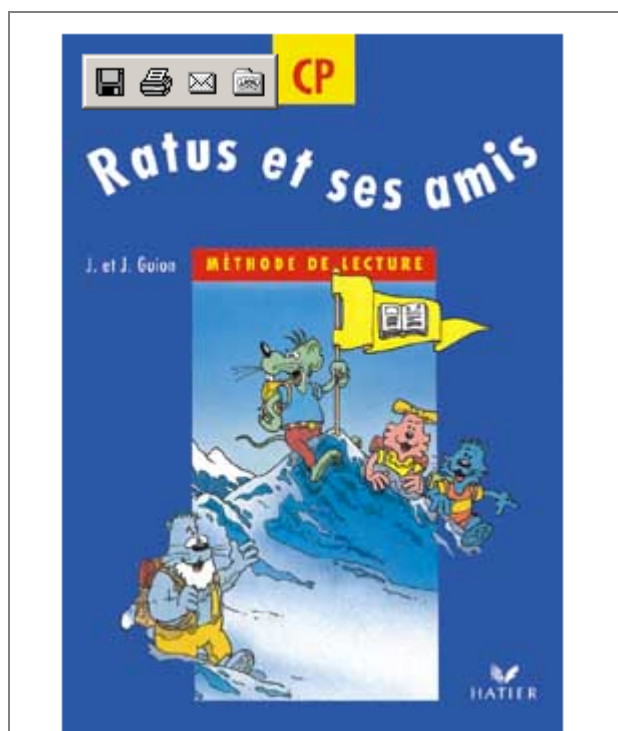
Extrait de la présentation du manuel :

« L'ouvrage est organisé en 10 modules comportant chacun 6 séquences de lecture, une double page proposant un type de texte particulier (documentaire, recette de cuisine, bande dessinée, etc.), une page de révision et une page de lecture complémentaire en lien direct avec les magazines.

Chaque séquence propose systématiquement :

- en page de gauche, un texte court illustré relatant une aventure de Gafi et ses amis. La plupart des mots utilisés dans ces textes sont décodables par les élèves ;
- en page de droite, des activités pour maîtriser les mécanismes du code écrit et les structures de la langue : étude des relations graphophonologiques, entraînement à la combinatoire, acquisition du vocabulaire, travail sur la syntaxe. »

- **Ratus** : Jet J. Guion. Editions Hatier.



**Ratus** est une méthode de lecture s'adressant aux élèves du Cours préparatoire (CP) et du cours élémentaire (CE1). Elle se compose de trois manuels : le livre de lecture courante *Ratus et ses amis* (CP), le livre de lecture *Raclette et ses amis* (CP) et le manuel de lecture *Ratus découvre les livres* (CE1). A ces trois manuels correspondent des cahiers de lecture ou d'expression. Du matériel d'accompagnement est disponible tel que des grandes images de Ratus, des tableaux de graphèmes, des fichiers collectifs d'exercices (révision de graphèmes, entraînement de la mémoire, repérage rapide, vocabulaire, compréhension, expression, lecture critique), des marionnettes....

Extrait de la présentation du manuel :

« une méthode d'apprentissage de la lecture qui permet de travailler simultanément sur le sens et sur le code.  
 Une préparation des enfants à la découverte de la lecture et de la maîtrise de la langue  
 L'assurance de susciter l'enthousiasme des enfants... ».

L'analyse critique de ces différents manuels permettra de confronter les objectifs annoncés et les objectifs réellement suivis par les exercices proposés. Ce travail fera partie du volet 3 de cette étude et permettra sans doute de faire le lien avec les activités proposées prioritairement aux enfants en 1<sup>re</sup> primaire.

## II.2.3. DES ACTIVITES DIVERSIFIEES SONT PROPOSEES AUX ENFANTS AVEC UNE DOMINANCE DANS L'ACQUISITION DES CORRESPONDANCES GRAPHO-PHONETIQUES

Au delà de la catégorisation générale de leur démarche (cf. ci-dessus II.2.1), il a été demandé aux enseignants de se prononcer, d'une part, sur un certain nombre d'activités qu'ils proposent aux élèves de 1<sup>re</sup> primaire (Question 16) et, d'autre part, sur un certain nombre d'actions qu'eux-mêmes réalisent pendant les activités de lecture (Question 15). 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.

Le tableau suivant reprend les items proposés aux enseignants aux questions 15 et 16. 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<sup>17</sup>;
- les composantes du processus de lecture ou **stratégies de lecture**<sup>18</sup>.

Ces deux catégories sont elles-mêmes scindées en plusieurs sous-catégories.

- ➔ 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 grapho-phonétiques 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).

Voici comment se présente cette répartition dans les différentes catégories. Les activités proposées aux enfants sont en caractère normal (cf. Question 16) et les actions de l'enseignant sont reprises en caractère souligné (cf. Question 15).

Les tableaux 8 et 9, qui suivent cette catégorisation, 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<sup>re</sup> primaire disent réaliser de manière régulière (souvent et très souvent).

---

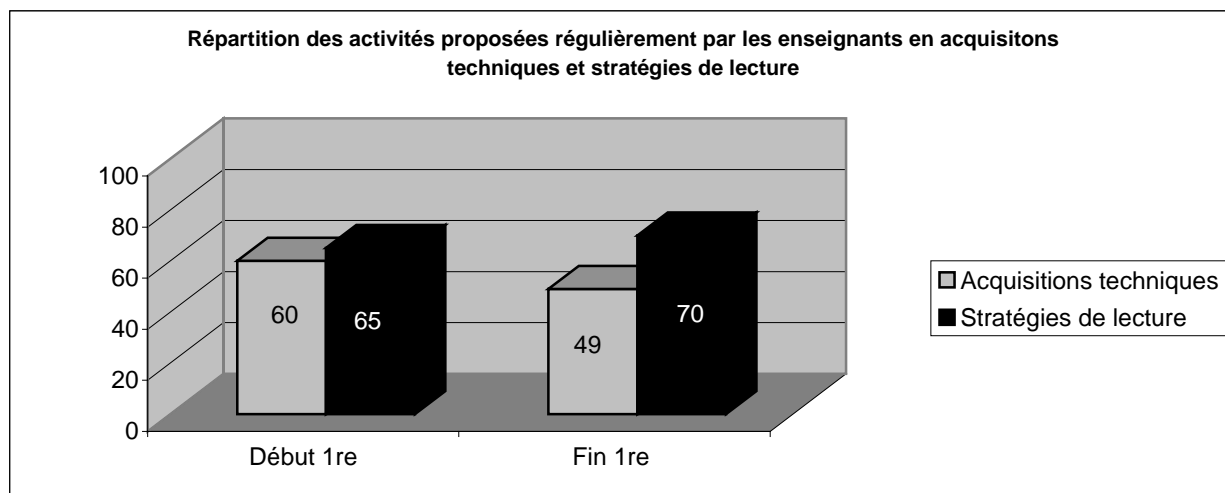
<sup>17</sup> Le plus souvent réalisées sur du matériel décontextualisé, l'objectif étant de mettre en place des automatismes.

<sup>18</sup> Les activités réalisées dans cette catégorie sont spécifiquement au service de la compréhension et ont donc lieu pendant la lecture proprement dite. Par exemple, l'enseignant, qui devant un mot inconnu lors de la lecture d'un texte ou d'une phrase, va demander à l'enfant de trouver, parmi les mots déjà rencontrés, un mot qui « ressemble » au mot inconnu, utilise la stratégie centrée sur les composantes analytiques (par exemple la syllabe) pour aider la recherche de sens de l'enfant.

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)	Composantes globales (reconnaissance visuelle de mots entiers)	Stratégies de recherche de sens (utilisation des connaissances contextuelles, syntaxiques et sémantiques)
<u>Associer les gestes aux sons</u>	<u>Lire des lettres ou graphèmes</u>	<u>Lire des listes de mots en rapport avec une lettre, un groupe de lettres vus précédemment</u>	<u>Faire des hypothèses sur base de mots ou parties de mots connus pour lire un mot inconnu</u>	Entourer, cocher, souligner dans une liste de mots proches graphiquement les mots identiques au modèle présenté	Réaliser un dessin, un projet artistique à partir de ce qu'ils ont lu ou le mettre en scène
<u>Dire des mots contenant une syllabe donnée</u>	<u>Lire des syllabes isolées</u>	Compléter des mots lacunaires avec une lettre ou une syllabe manquante	<u>Comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots</u>	<u>Pointer, repérer un mot précis chaque fois qu'il apparaît dans des phrases ou dans des textes vus précédemment</u>	<u>Anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou de la quatrième de couverture</u>
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		<u>Lire par groupes de mots</u>	<u>Discuter autour d'un texte lu par toute la classe</u>
		Remettre les mots d'une phrase dans l'ordre			Répondre à des questions dont les réponses se trouvent dans le texte
		<u>Lire des phrases reprenant essentiellement les sons ou syllabes appris récemment</u>			Répondre 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)
		Entourer, cocher, repérer un mot précis dans une suite de lettres ou de mots non espacés			<u>Résumer ou raconter un texte oralement</u>
		Associer un mot, une phrase courte à l'illustration correspondante			Restructurer un livre, un récit ou un texte présenté en désordre
		Compléter des phrases lacunaires			<u>Expliquer ce qu'ils ont compris d'un texte</u>
		Compléter un texte lacunaire			Illustrer ce que <i>disent</i> les phrases courtes proposées
		Repérer dans une grille, des mots placés horizontalement, verticalement, en oblique .			Noter, dans une liste de phrases courtes, si chacune d'elles est vraie ou fausse, possible ou non...

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 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**, ce sont 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 8** : Répartition des activités préparatoires et des stratégies de lecture

ACQUISITIONS PREPARATOIRES A LA LECTURE...	Début 1 <sup>re</sup>	Fin 1 <sup>re</sup>
Réalisée 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 %
<b>MOYENNE</b>	<b>60 %</b>	<b>49 %</b>

STRATEGIES DE LECTURE...	Début 1 <sup>re</sup>	Fin 1 <sup>re</sup>
Centrées sur le déchiffrage	78 %	80 %
Centrées sur la reconnaissance visuelle de mots entiers	67 %	58 %
Centrées sur la recherche de sens	51 %	71 %
<b>MOYENNE</b>	<b>65 %</b>	<b>70 %</b>

**Tableau 9** : Répartition des activités relevant d'acquisitions techniques organisées régulièrement par les enseignants

		Début 1 <sup>re</sup>	Fin 1 <sup>re</sup>
<b>Acquisitions techniques réalisées sur le langage oral</b>	Associer des gestes aux sons	33 %	11 %
	Dire des mots contenant une syllabe donnée	83 %	66 %
	Entourer, cocher, parmi plusieurs lettres ou syllabes, la lettre ou syllabe entendue dans les mots illustrés	73 %	35 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>63 %</b>	<b>37 %</b>

		Début 1 <sup>re</sup>	Fin 1 <sup>re</sup>
<b>Acquisitions techniques réalisées sur des unités non significatives</b>	Lire des lettres ou graphèmes	63 %	31 %
	Lires des syllabes isolées	70 %	41 %
	Entourer, colorier, souligner une lettre ou un groupe de lettres précis dans des mots ou des phrases	74 %	61 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>69 %</b>	<b>44 %</b>

		Début 1 <sup>re</sup>	Fin 1 <sup>re</sup>
<b>Acquisitions techniques réalisées sur des unités significatives</b>	Lire des listes de mots en rapport avec une lettre, un groupe de lettres vus précédemment	76 %	75 %
	Compléter des mots lacunaires avec une lettre ou une syllabe manquante	62 %	65 %
	Assembler des lettres ou des syllabes pour recomposer des mots	50 %	65 %
	Remettre les mots d'une phrase dans l'ordre	39 %	78 %
	Lire des phrases reprenant essentiellement les sons ou syllabes appris récemment	76 %	79 %
	Entourer, cocher, repérer un mot précis dans une suite de lettres ou de mots non espacés	29 %	35 %
	Associer un mot, une phrase courte à l'illustration correspondante	73 %	81 %
	Compléter des phrases lacunaires	41 %	79 %
	Compléter un texte lacunaire	21 %	57 %
	Repérer, dans une grille, des mots placés horizontalement, verticalement ou en oblique	15 %	39 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>48 %</b>	<b>65 %</b>

**Tableau 10** : Répartition des activités relevant de stratégies de lecture organisées régulièrement par les enseignants

		Début 1 <sup>re</sup>	Fin 1 <sup>re</sup>
<b>Stratégies de lecture centrées sur le déchiffrage</b>	Faire des hypothèses sur base de mots ou parties de mots connus pour lire un mot inconnu	78 %	81 %
	Comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots	77 %	78 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>78 %</b>	<b>80 %</b>

		Début 1 <sup>re</sup>	Fin 1 <sup>re</sup>
<b>Stratégies de lecture centrées sur la reconnaissance visuelle de mots entiers</b>	Entourer, cocher, souligner dans une liste de mots proches graphiquement les mots identiques au modèle présenté	64 %	34 %
	Pointer, repérer un mot précis chaque fois qu'il apparaît dans des phrases ou dans des textes vus précédemment	76 %	67 %
	Lire par groupes de mots	61 %	74 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>67 %</b>	<b>58 %</b>

		Début 1 <sup>re</sup>	Fin 1 <sup>re</sup>
<b>Stratégies de lecture centrées sur la recherche de sens</b>	Réaliser un dessin, un projet artistique à partir de ce qu'ils ont lu ou le mettre en scène	38 %	38 %
	Anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou de la quatrième de couverture	72 %	80 %
	Discuter autour d'un texte lu par toute la classe	56 %	73 %
	Répondre à des questions dont les réponses se trouvent dans le texte	31 %	74 %
	Répondre à des questions d'inférence à partir d'un texte	27 %	53 %
	Résumer ou raconter un texte oralement	62 %	83 %
	Restructurer un livre, un récit ou un texte présenté en désordre	31 %	57 %
	Expliquer ce qu'ils ont compris d'un texte	84 %	96 %
	Illustrer ce que <i>disent</i> les phrases courtes proposées	58 %	73 %
	Noter, dans une liste de phrases courtes, si chacune d'elles est vraie ou fausse, possible ou non...	51 %	81 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>51 %</b>	<b>71 %</b>

Ces différents constats nous laissent penser que la priorité des enseignants de 1<sup>re</sup> primaire se situe dans l'acquisition des correspondances grapho-phonétiques, tant comme acquisitions techniques que comme stratégies de recherche de sens.

Cette première approche des pratiques en vigueur dans les classes reste très générale et met en évidence l'importance de dégager des **profils méthodologiques** d'enseignants. Ces analyses sont actuellement en cours.

Ce qui apparaît également à la lecture des tableaux précédents - et qui est renforcé par les réponses aux questions 18 et 19 - est que les enfants ont devant eux des enseignants qui diversifient leurs stratégies, surtout en cas de difficultés. Les enseignants déclarent encourager les enfants tantôt à utiliser le sens de la phrase pour ceux qui ne prennent en compte que des indices grapho-phonétiques, tantôt à entrer dans la structure du mot pour les enfants qui se serviraient seulement du contexte.

- Dans le cas d'une mauvaise identification d'un mot par le contexte<sup>19</sup>, environ 75 % des enfants sont invités à dire par quelle lettre commence le mot, ou encore à lire à haute voix. 60 % des enseignants demandent souvent ou très souvent à l'enfant d'expliquer comment il a fait pour identifier le mot ou encore invitent l'élève à chercher, dans le matériel à sa disposition, un mot connu qui commence de la même façon.
- Dans le cas d'une mauvaise identification d'un mot par déchiffrage<sup>20</sup>, la plupart des enfants (plus ou moins 80 %) sont invités à recourir au sens de la phrase en expliquant ce que la phrase ou le mot veut dire ou en relisant ce qui précède. Il y en a 60 % qui sont invités à décomposer le mot en syllabes.

## II.2.4. 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 (Question 28), 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 : 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 11:** Matériel lu régulièrement (*souvent et très souvent*) par les enfants, au tableau, sur des affiches, des étiquettes ou sur des feuilles individuelles (Question 28)

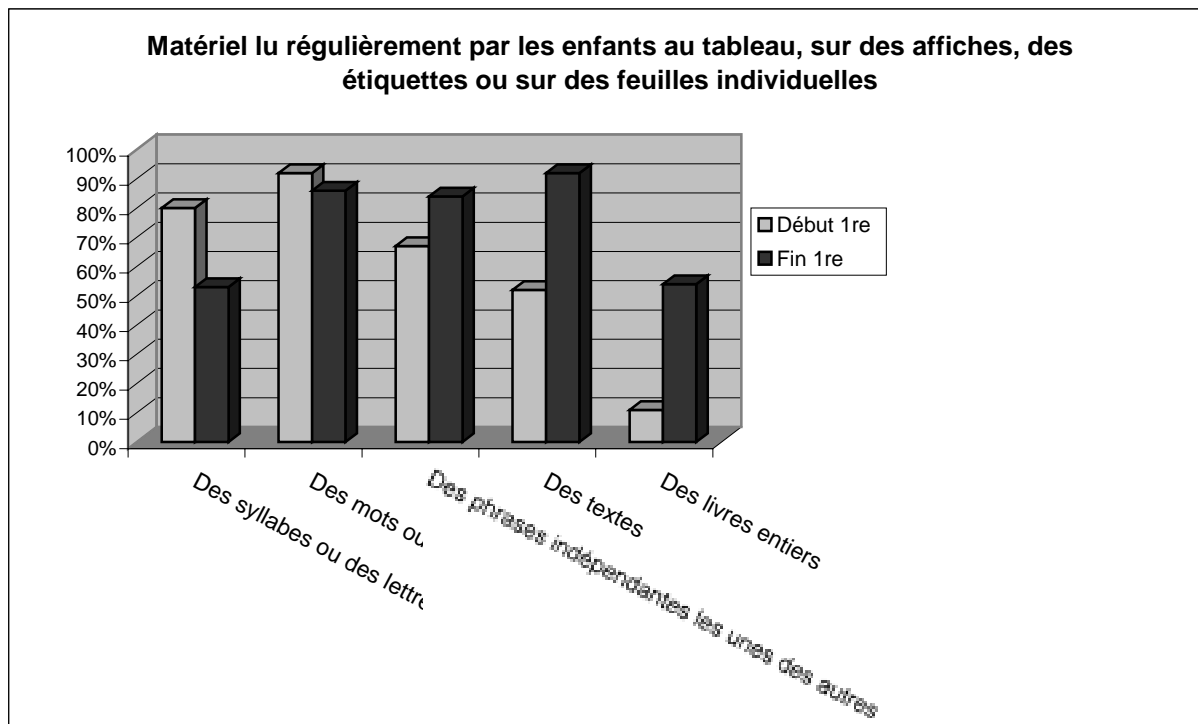
	Début d'année	Fin d'année
Des syllabes ou des lettres	80 %	53 %
Des mots ou des groupes de mots	92 %	86 %
Des phrases indépendantes les unes des autres	67 %	84 %
Des textes	52 %	92 %
Des livres entiers	11 %	54 %

- 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.

<sup>19</sup> Ex : Dans la phrase « *le petit garçon attache les lacets de ses chaussures* », l'enfant lit « *souliers* »

<sup>20</sup> Ex : Dans la phrase « *le petit garçon attache les lacets de ses chaussures* », l'enfant lit « *cha-u-ssures* »

- 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*

La question 29 demandait aux enseignants de se prononcer sur la fréquence à laquelle différents types d'écrits sont donnés à lire aux élèves.

**Tableau 12:** Types d'écrits le plus régulièrement proposés aux enfants en classe en début et fin d'année (Question 29)

	Début d'année	Fin d'année
des extraits de manuels	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<sup>re</sup> 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 quasi 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<sup>re</sup> primaire, il est à noter que moins d'un enfant sur deux est en contact avec des écrits entiers.

## II.2.5. 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 (du moins en fin de 1<sup>re</sup> primaire), l'analyse de la question 22 apporte des éléments de réponse quant aux **types d'activités** réalisées à partir de ce support.

A la lecture du tableau suivant, on se rend compte que c'est la **lecture à haute voix** des livres par l'enseignant qui est la plus fréquente<sup>21</sup> : 81 % des enseignants lisent régulièrement des livres de jeunesse à leurs élèves. Il serait intéressant de savoir quand 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** (items 3 à 6), 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 avec les élèves à propos du livre;
- à répondre à un questionnaire écrit : pour quasi 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.

<sup>21</sup> 44 % souvent et 37 % très souvent.

**Tableau 13** : « A quelle fréquence pratiquez-vous les activités suivantes à partir de livres de jeunesse ? » (Question 22)

	Jamais	Quelquefois	Régulièrement
<b>Vous lisez à haute voix des livres à vos élèves</b>	0 %	18 %	<b>81 %</b>
Un élève présente aux autres un livre qu'il a aimé et les raisons de son choix	26 %	57 %	15 %
<b>Les élèves créent un texte ou un autre livre</b>	18 %	<b>66 %</b>	13 %
Les élèves font des <b>activités d'expression</b> à partir d'un livre (expression corporelle, plastique, marionnettes, diaporama)	28 %	<b>63 %</b>	7 %
Les élèves répondent à un <b>questionnaire</b> écrit à la suite de la lecture du livre	30 %	39 %	<b>27 %</b>
Vous organisez des discussions avec les élèves à propos d'un livre présenté par vous ou par l'un d'eux	12 %	<b>48 %</b>	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 %

## **II.2.6. LES ACTIVITES D'ECRITURE 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 (question 25). A noter que 3 % d'enfants n'ont pas d'initiation à la production écrite en 1<sup>re</sup> primaire.

Dans les activités d'écriture proposées aux élèves<sup>22</sup>,

<sup>22</sup> 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 donc sur les mois de mars et avril.

- 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 de 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 14** : Activités d'écriture réalisées *souvent* ou *très souvent* par les enseignants dans les deux derniers mois précédant le questionnaire (mars-avril) (Question 26)

<b>COPIE</b>	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 %
<b>DICTEE</b>	Vous avez dicté des mots, des phrases, des petits textes à vos élèves	70 %
<b>DICTEE A L'ADULTE</b>	Vous avez écrit sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves des mots, des phrases, de petits textes	46 %
<b>PRODUCTION PERSONNELLE</b>	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 %

## II.2.7. 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 (Question 32). 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<sup>re</sup> primaire 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<sup>re</sup> primaire* - 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 autres commentaires : on peut imaginer qu'il s'agit de la 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 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** (Question 35). Il est même inaccessible pour 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.

## II.2.8. 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 de compétence 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 15** : Répartition des enseignants à la question « Au cours des activités relatives à la lecture, à quelle fréquence regroupez-vous les élèves de la façon suivante ? » (Question 37)

	Jamais	Quelquefois	Régulièrement
J'enseigne la lecture à toute la classe du <b>même niveau d'enseignement en même temps.</b>	2 %	9 %	<b>87 %</b>
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 difficulté. »
- « 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<sup>re</sup> avec 12 enfants chacune et une de 2<sup>e</sup> 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. »

## II.2.9. 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** (Question 39) 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. Pour 50 % des enfants, un soutien par un logopède est organisé en dehors de la classe ou même de l'école.
- Les **élèves qui lisent facilement** (Question 38) sont invités à lire davantage ou à réaliser un travail de manière autonome.

**Tableau 16:** Tâches, actions mises en place *souvent ou très souvent* POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE par ...(Question 39)

...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 (logopède...)	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 17:** Activités supplémentaires ou exercices donnés *souvent ou très souvent* aux ELEVES QUI LISENT FACILEMENT par... (Question 38)

...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, soulignant 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 : il ont de moins en moins la faculté d'être attentifs et chez beaucoup l'énergie et la motivation manquent. »

## II.2.10. 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, c'est le contraire : 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 que les enseignants accordent à un minimum de travail à la maison. Ils évoquent 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 !!! »

---

## III. RESULTATS DESCRIPTIFS POUR LA 2<sup>e</sup> ANNEE PRIMAIRE

---

Les analyses portent sur 508 questionnaires. Les résultats bruts obtenus à chaque item sont disponibles dans l'annexe 2. Rappelons que comme pour la 1<sup>re</sup> primaire, il s'agit ici de la présentation descriptive de l'analyse de fréquence de réponse à chaque item. Des analyses plus poussées sont actuellement en cours. Par ailleurs, nous ne reprendrons ici que les différences importantes avec les résultats commentés de 1<sup>re</sup> primaire et ceci pour plusieurs raisons :

- A posteriori, le questionnaire ciblait prioritairement les pratiques d'enseignement de la 1<sup>re</sup> primaire. Certains commentaires d'enseignants de 2<sup>e</sup> année laissent penser qu'ils ne se retrouvaient pas entièrement dans les items proposés, affirmant faire bien plus. Ce constat se vérifie lorsque nous analysons les questions 15 et 16 portant sur les activités d'enseignement organisées ou les démarches mises en places par l'enseignant dans sa classe. Certains disent que tous les apprentissages formels comme *grammaire, conjugaison, orthographe* ne sont pas présents. Or, d'après les informations recueillies dans le cadre de cette enquête, il semble que ces derniers occupent une place importante dès la 2<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> année se situe en aval des résultats de 1<sup>re</sup> primaire : existe-t-il une cohérence dans la progression des apprentissages réalisés sur les deux années.

### DU GENERAL...

1. Cette première 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 la disposition des enfants sont également plus diversifiés et considérés comme plus complexes dès le début de l'année.

Une plus grande partie des enseignants de 2<sup>e</sup> 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 aux questions 15 et 16 ne reflètent pas ce que font les enseignants de 2<sup>e</sup> 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.



Si ces changements généraux entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année sont le signe d'une réelle progression, les analyses statistiques actuellement en cours permettront, nous l'espérons, de mettre à l'épreuve la cohérence de cette progression.

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<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année : les enseignants de 2<sup>e</sup> 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 apportées 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<sup>e</sup> et se traduit le plus souvent par une relecture de ce qui a été lu en classe.

## AU PARTICULIER...

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

Tableau 18 : Répartition des réponses des enseignants à la question « *Comment qualifiez-vous la démarche d'enseignement que vous suivez ?* » (Question 20)

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

Au-delà de ce constat, soulignons que comme en 1<sup>re</sup> primaire, il y a un petit pourcentage d'enseignants (8 %) qui n'ont pu se contraindre à définir 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).

### 2. QUASI 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<sup>re</sup> année, de nombreux autres documents, manuels, références ont été évoqués<sup>23</sup>.

A la lecture de ces tableaux, il apparaît que les enseignants de 2<sup>e</sup> année utilisent de manière préférentielle la revue *Bonjour* (Editions Averbode) comme support à l'apprentissage de la lecture. Cette revue, présentée page 14, 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

<sup>23</sup> Essentiellement « Marc, Nathalie et leurs amis, Mémo, Etincelle, Lecture plus, Eureka, 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...

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<sup>re</sup> primaire.

En **DEBUT D'ANNEE**, les enseignants utilisent préférentiellement les documents suivants

Parcours <b>bonjour</b>	43 %
Eclat de lire	29 %
Capsule	22 %
Je lis avec Chatouille	19 %
Gafi	19 %

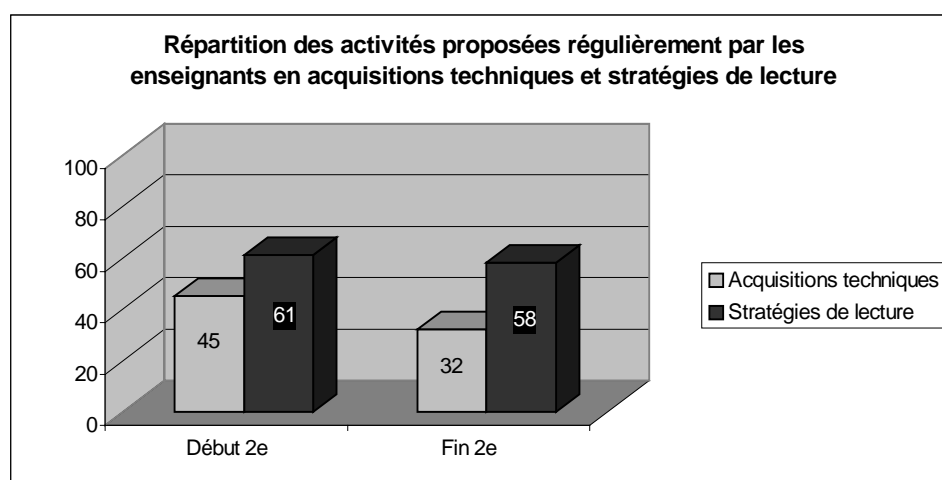
En **FIN D'ANNEE**, on retrouve les cinq mêmes documents

Parcours <b>bonjour</b>	43 %
Capsule	28 %
Je lis avec Chatouille	16 %
Gafi	16 %
Eclat de lire	16 %

### 3. 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 <sup>e</sup>	Fin 2 <sup>e</sup>
<b>Acquisitions techniques réalisées sur le langage oral</b>	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>	<b>38 %</b>	<b>22 %</b>
		Début 2 <sup>e</sup>	Fin 2 <sup>e</sup>
<b>Acquisitions techniques réalisées sur des unités non significatives</b>	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>	<b>40 %</b>	<b>22 %</b>

		Début 2 <sup>e</sup>	Fin 2 <sup>e</sup>
<b>Acquisitions techniques réalisées sur des unités significatives</b>	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>	<b>56 %</b>	<b>53 %</b>

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

		Début 2 <sup>e</sup>	Fin 2 <sup>e</sup>
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 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>64 %</b>	<b>60 %</b>
		Début 2 <sup>e</sup>	Fin 2 <sup>e</sup>
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 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>56 %</b>	<b>45 %</b>

		Début 2 <sup>e</sup>	Fin 2 <sup>e</sup>
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 %
	<b>MOYENNE</b>	<b>63 %</b>	<b>70 %</b>

Comme pour la 1<sup>re</sup> année, des analyses complémentaires sont actuellement en cours afin de dégager des profils méthodologiques d'enseignants. C'est donc ici une première approche qui laisse cependant apparaître des tendances même si à l'heure actuelle, elles restent très générales.

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

En début d'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 est les textes et les livres entiers dont la fréquence régulière d'utilisation a doublé.

**Tableau 21** : Matériel lu régulièrement (souvent et très souvent) par les enfants, au tableau, sur des affiches, des étiquettes ou sur des feuilles individuelles (Question 28)

	Début d'année	Fin d'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<sup>re</sup> année, est la place de la littérature de jeunesse dès le 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 (Question 29)

	Début d'année	Fin d'année
des extraits de manuels	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 %

## 5. 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 sont soumis régulièrement à 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'information dans les livres sont régulièrement organisées par 40 % des enseignants.

**Tableau 23** : « A quelle fréquence pratiquez-vous les activités suivantes à partir de livres de jeunesse ? » (Question 22)

	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 %

## 6. DANS LES ACTIVITES D'ECRIURE, LA DICTEE PREND 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 élèves<sup>24</sup>,

- C'est la **COPIE** de phrases ou de petits textes qui est réalisée la 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.

<sup>24</sup> Il était demandé aux enseignants de noter les activités d'écriture qu'ils ont réalisés 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.

**Tableau 24** : Activités d'écriture réalisée *souvent* ou *très souvent* par les enseignants dans les deux derniers mois précédant le questionnaire (mars-avril) (Question 26)

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 %

## 7. DANS L'ENSEMBLE, LA GESTION DES ACTIVITES ET DES APPRENTISSAGES EST IDENTIQUE EN 1<sup>RE</sup> ET 2<sup>E</sup> ANNEES

### Gestion des ressources comme la bibliothèque ou l'ordinateur

Plus de 80 % des enfants de 2<sup>e</sup> primaire 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<sup>e</sup> primaire*- 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 de la 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 pour 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.

### 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** : Répartition des enseignants à la question « Au cours des activités relatives à la lecture, à quelle fréquence regroupez-vous les élèves de la façon suivante ? » (Question 37)

	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 différences**

Le constat est le même qu'en 1<sup>re</sup> primaire

- Les élèves ayant des difficultés reçoivent le plus souvent un soutien au sein même de la classe (60 %), 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 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 (Question 39)

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 souvent ou très souvent aux élèves qui lisent facilement (Question 38)

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 à domicile***

Presque 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, les activités sont similaires : 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.

---

# PREMIERES CONCLUSIONS ET PISTES DE PROLONGEMENT

---

*Ces premières conclusions sur les aspects méthodologiques sont réalisées sur la base des analyses de fréquence de réponses des enseignants, passage obligé pour la mise en place d'analyses plus approfondies, toujours actuellement en cours.*

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 provisoires 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.** A ce stade des analyses, 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 ces pratiques diversifiées 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 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 - co-existent 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. »*

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

- **Au niveau des activités proposées aux enfants :**  
En début de 1<sup>re</sup> 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 sera nécessaire pour aller plus loin dans cette hypothèse.

Ce qui semble sûr c'est que le manuel est prioritairement utilisé 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.

Une tendance à considérer la maîtrise **des correspondances graphophonétiques** comme un pré-requis à la lecture semble même se dessiner, mais cette impression devra être mise à l'épreuve des analyses ultérieures. La réflexion suivante, résumant les propos d'enseignants de 1<sup>re</sup> 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 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<sup>re</sup> année et s'étend en 2<sup>e</sup> année où elle concerne la moitié des enseignants interrogés.

## PISTES DE PROLONGEMENT

*L'examen des données recueillies nous a amenées au-delà des constats généraux présentés ci-dessus, d'une part à formuler une série de questions, d'hypothèses que les analyses ultérieures pourront confirmer ou infirmer, d'autre part à émettre des pistes de réflexion et/ou d'actions*

### ➔ **Des analyses plus approfondies**

Des analyses plus approfondies, au moyen de procédés statistiques plus sophistiqués, permettront de dégager des profils méthodologiques. Les analyses ultérieures permettront également d'aller plus loin dans l'examen de l'évolution des démarches et des activités entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année.

Il sera également intéressant de poursuivre l'analyse de l'évolution des pratiques entre le début et la fin de l'année, au sein de chacune des deux années concernées.

Enfin, les données recueillies dans le cadre de l'analyse qualitative viendront enrichir et nuancer l'approche quantitative.

### → *Des pistes de réflexion et d'action*

#### **Une analyse critique des manuels disponibles**

Il serait tout à fait pertinent de procéder à une analyse critique des manuels disponibles sur le marché afin d'aider les enseignants qui le souhaitent à faire des choix parmi les multiples possibles. S'il apparaît important de dépasser l'usage pur et dur d'un manuel unique, il est tout aussi essentiel de connaître les tenants et les aboutissants de chacun d'eux afin de les intégrer de façon réfléchie et adaptée en fonction notamment des besoins des élèves.

#### **Une réflexion sur ce qu'est le sens et la fonctionnalité de la lecture**

On a relevé le souci qu'ont les enseignants de faire la lecture à leurs élèves. On peut supposer que le discours sous-jacent à cette pratique largement répandue est que *la lecture, c'est faire du sens*. Encore faudrait-il s'entendre sur ce que signifie *faire du sens*. L'hypothèse que nous émettons est que faire du sens, aux yeux des enseignants, et de beaucoup de gens, c'est lire des phrases qui ont du sens. Il conviendrait d'approfondir la réflexion sur ce qu'est le sens, la fonctionnalité de la lecture.

Il existe des dispositifs didactiques autour du livre qui permettent largement de dépasser ce rôle de lecteur passif et d'entraîner les enfants, même très jeunes, dans une construction active de sens. Nous tenons particulièrement à insister sur le fait que ces dispositifs ne nécessitent pas forcément que les enfants sachent lire. Or, certains résultats de cette enquête, tant au niveau de la gestion des activités que de celle du coin-lecture ou de la bibliothèque, donnent l'impression que les enfants ne peuvent avoir un véritable accès aux livres ... que quand ils savent lire !

#### **Une réflexion sur la didactique de l'écriture dès le début de l'enseignement primaire**

La plupart des enseignants disent organiser conjointement l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture. Or, d'après les informations fournies aux questions plus précises portant sur le sujet, il apparaît que l'enseignement de l'écriture se résume le plus souvent à la copie de mots, de phrase ou de syllabes dans un premier temps et en dictée de mots de phrases dans un second temps. Les moments de production personnelle sont présents mais moins nombreux. A nouveau, ceci soulève la question d'une définition claire de « qu'est-ce qu'écrire ? » et révèle qu'il serait nécessaire d'initier une réflexion approfondie sur la didactique de l'écriture dès le début du primaire : quelle didactique de l'écriture envisager qui soit vraiment au service de l'apprentissage de la lecture ? Ceci induit, en parallèle, une réflexion sur la formation en matière de méthodologies spécifiques à l'apprentissage de l'écriture, en lien étroit avec celui de la lecture.

#### **Une réflexion sur la formation des enseignants**

La pédagogie en matière d'enseignement initial de la lecture est très spécifique. Il est important que la formation des enseignants en tienne compte non seulement afin de rendre les futurs enseignants spécialistes du domaine mais également afin de contribuer à transformer certains enseignants en spécialistes de l'enseignement initial, par la biais de la formation continue. Dans cette perspective, les aspects suivants pourraient être plus spécifiquement pris en compte.

1. **Apprendre aux enseignants à s'adapter à la logique de pensée de l'enfant est un objectif primordial pour améliorer l'instruction de la lecture.** En effet, bien avant d'entrer à l'école, les enfants ont des connaissances et des représentations sur le système de lecture/écriture qu'il faut prendre en considération.
  - *Cela implique que les enseignants soient formés à comprendre la logique de l'enfant pour être capables d'interpréter une erreur à la lumière de cette connaissance.*
  - *Cela implique également que les enseignants vivent, dans leur formation, des situations où ils sont amenés à travailler sur leurs propres représentations de la lecture, et où ils doivent formuler ces représentations pour apprendre à les échanger entre professionnels, mais aussi (d'une manière adaptée) avec les parents et les enfants.*
  
2. Il est important que les enseignants **développent des stratégies d'intervention différenciée**, pour répondre à la diversité des compétences des enfants en matière de lecture, **en leur donnant le temps d'apprendre.**

*Ces interventions peuvent prendre place à plusieurs niveaux:*

  - *des sollicitations ou des feed-back spécifiques pour chaque enfant, lors d'une activité collective,*
  - *un soutien particulier à un enfant, lors d'activités organisées en plus petit groupe (par exemple lors d'une séquence d'apprentissage coopératif),*
  - *ou éventuellement un apport ponctuel sous forme individuelle.*

*Le premier niveau implique pour l'enseignant une augmentation considérable des prises de décision, en cours d'animation d'une activité. Le second suppose beaucoup d'organisation et de préparation au préalable. Quel que soit le niveau, ces possibilités d'intervention ne s'improvisent pas: la formation des enseignants doit y consacrer un temps particulier.*
  
3. Il est important de développer des structures d'accompagnement à l'innovation pour aboutir à une reconnaissance officielle (par exemple lors de participations à des formations complémentaires). Le manque d'appui des administrations scolaires peut parfois amener le découragement même chez les enseignants très motivés.