

Comment les enseignants de première année primaire abordent-ils l'apprentissage de la lecture ? Premiers résultats d'une enquête menée en Communauté française

Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège

L'étude rapportée ici¹ s'est donné pour objectif de décrire les pratiques en matière d'apprentissage de la lecture au début de l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique. Il ne s'agit nullement de porter un jugement sur les « méthodes » utilisées mais plutôt de dresser un état des lieux méthodologique le plus objectif et représentatif possible. Pour établir celui-ci, on s'est basé sur l'avis d'un échantillon d'un millier d'enseignants. Cette enquête constitue un moyen d'apporter un éclairage documenté au débat récurrent et passionné entourant cet apprentissage. Ce débat se limite souvent à la question de savoir s'il faut commencer l'apprentissage par la voie du code ou par celle du sens. Les discours tenus dans la presse désignent tantôt l'une, tantôt l'autre de ces approches comme responsable des difficultés en lecture constatées chez les élèves en Communauté française. L'hypothèse posée au départ de cette enquête est qu'il s'avère réducteur de cantonner les enseignants dans l'usage pur et dur de l'une ou l'autre de ces méthodologies. Les pratiques enseignantes dans le domaine de l'apprentissage initial de la lecture sont sans nul doute plus nuancées et plus diversifiées que cela.

Méthodologie de recherche

Deux voies ont été empruntées pour le recueil d'informations :

1. Une ENQUETE EXTENSIVE a concerné un échantillon représentatif² de 400 écoles,

¹ Elle a été réalisée avec le soutien de l'Administration Générale de l'enseignement et de la Recherche Scientifique, Service Général du Pilotage du Système éducatif, Ministère de la Communauté française.

² Les procédures rigoureuses en matière d'échantillonnage ont été appliquées pour ce qui concerne la sélection des écoles, afin de garantir la validité et la représentativité de l'échantillon. Pour ce

tous réseaux confondus, réparties dans l'ensemble de la Communauté française. Dans chacune d'elles et dans la mesure du possible, deux enseignants de 1^{re} et deux enseignants de 2^e année primaire ont été sollicités pour répondre à un questionnaire écrit³, structuré en 4 grandes parties :

- Une première partie apporte des **renseignements généraux** sur les enseignants interrogés et leur classe : *Age, sexe, nombre d'années d'enseignement, en 1^{re} et 2^e années en particulier ; type d'école ; apport de la formation initiale et de la formation continue en matière d'apprentissage initial de la lecture ; façon de vivre l'organisation en cycles ; utilisation des documents officiels ; habitudes personnelles de lecteur ; nombre d'élèves dans leur classe ; pourcentage d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le français.*
- La deuxième partie porte sur les **aspects méthodologiques** : *Démarches que les enseignants utilisent avec leurs élèves, activités proposées aux enfants, place donnée à la littérature de jeunesse dans l'apprentissage, manière d'aborder la production écrite. Pour plusieurs questions, une distinction a été réalisée entre les activités mises en place en début et en fin d'année.*

qui concerne la sélection des instituteurs au sein des écoles ainsi échantillonnées, il a été décidé de fonctionner sur base volontaire pour la raison suivante : 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.

³ Plusieurs sources ont servi à l'élaboration du questionnaire notamment le questionnaire utilisé par Eliane Fijalkow dans une enquête du même type menée en France (*L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. Entre tradition et innovation*. L'Harmattan, 2003.)

- Dans une troisième partie, ce sont les **aspects matériels** de l'apprentissage de la lecture qui sont appréhendés. *Les enseignants utilisent-ils un manuel? Quels sont les types d'écrits le plus souvent mis à la disposition des enfants? Existe-t-il une bibliothèque dans l'école, un coin-lecture dans la classe et si oui, quel en est l'usage privilégié? Les enfants ont-ils accès à des ordinateurs dans le cadre de leur apprentissage en lecture?*
 - Enfin la dernière partie porte plus spécifiquement sur la **Gestion des activités et des apprentissages**. *Façon dont les enseignants gèrent l'hétérogénéité de leur classe? part donnée aux activités de structuration et aux activités signifiantes de lecture? place des devoirs à domicile en lecture.*
2. L'ANALYSE QUALITATIVE a concerné une vingtaine d'enseignants : ces observations réalisées sur le terrain ont permis d'apporter des précisions et des nuances aux résultats obtenus sur le grand échantillon, à propos notamment des approches méthodologiques préconisées. Les outils utilisés sont au nombre de trois
- La **farde** de l'élève. *Que reflètent les exercices donnés aux enfants en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture?*
 - L'**observation** filmée d'activités de lecture. *Quelles sont les pratiques effectives des enseignants?*
 - Une **interview** comprenant deux volets. *Quelles sont les représentations des enseignants en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture? Que disent faire les enseignants en matière d'apprentissage-enseignement de la lecture?*

Nous reprenons, dans le cadre du présent document les résultats concertant la 1^{re} année en présentant uniquement les aspects méthodologiques des pratiques enseignantes. La gestion des activités, des difficultés ou de l'hétérogénéité ne sera pas traitée ici.

Signalons également que les résultats présentés ci-dessous sont purement descriptifs et constituent une première étape. Des analyses plus poussées sont actuellement en cours et devront permettre de mettre en relation différents aspects traités dans le questionnaire et dans l'approche qualitative.

Ces résultats provisoires sont disponibles sur le site «www.enseignement.be» de la communauté française. Les résultats définitifs sont prévus pour septembre 2005. À l'occasion de cette diffusion des premiers

résultats que permet le présent article, nous tenons à remercier les enseignants de leur participation. Le succès de cette enquête leur revient sur les 1600 questionnaires envoyés, 1032 questionnaires nous sont parvenus dans les échéances fixées, ce qui équivaut à un taux de réponse de 65 %⁴. Certains envois étaient par ailleurs 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.

- «*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.*»
- «*Merci pour cette réflexion qui permet de se remettre en question.*»
- «*Bravo pour cette richesse de questions et bon travail.*»

Premiers résultats⁵

la moitié des enseignants déclarent privilégier une approche mixte

Une des questions demandait aux enseignants de qualifier la démarche d'enseignement qu'ils utilisent. Un enseignant sur deux déclare enseigner la lecture en suivant une démarche à la fois synthétique et analytique, appelée plus communément «*méthode*» mixte. 13 % des

⁴ Dans ce mode d'enquête par questionnaire écrit, on escompte habituellement un taux de retour de l'ordre de 50 à 60 %.

Note technique

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

1. 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 %.
2. 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 6 : parmi les enseignants recourant à un manuel, 35 % utilisent en début d'année *Je lis avec Chatouille*).
3. Pour un certain nombre de questions, les fréquences des réponses *souvent* et *très souvent* ont été additionnées pour qualifier la pratique ou l'activité de «*régulière*».

enseignants qualifient leur démarche de synthétique - *qui va des lettres aux mots, puis à la phrase* -, 16 % 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. Parmi ces enseignants indécis, un peu plus de 7 % déclarent que leur approche est mixte avec cependant une priorité accordée au sens du texte.

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

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

De nombreux commentaires apportés en fin de questionnaire soulignent l'importance de varier les méthodologies⁶ et de *piocher* un peu partout afin de trouver ce qui convient à chaque enfant.

- « Nous adaptons les méthodes aux besoins des enfants. Il n'y a pas une méthode de lecture "miracle" qui fait réussir à 100 % tous les enfants. Il est donc nécessaire de puiser dans toutes les méthodes existantes. »
- « Il est important selon moi d'adapter sa méthode à ses élèves. J'aime utiliser la méthode globale pour l'apprentissage du sens rapidement, mais j'en sors des phrases, des mots puis des lettres et/ou sons, afin d'utiliser la méthode analytique (même parfois gestuelle). Le mélange des méthodes met plus de chance de réussite pour tous, qu'une seule méthode, je crois... »
- « Je ne crois pas qu'une méthode soit plus efficace qu'une autre pour apprendre à lire. Il n'y a pas de miracle. L'enseignant doit adapter les méthodes suivant le public d'élèves et les difficultés qu'il rencontre et surtout varier celles-ci. »
- « Je suis convaincue qu'il faut aborder l'apprentissage de la lecture de différentes

manières afin que chaque enfant ait les moyens de s'y retrouver. »

- « Notre objectif premier n'est donc pas que l'apprentissage de la lecture mais la formation d'un nouveau lecteur. Nous devons passer cependant par l'apprentissage qui est un va et vient constant entre des marques graphiques (lettres, syllabes, sons...) et une reconstitution globale du sens. C'est pourquoi ma démarche d'enseignement est mixte (la gestuelle nous évite les problèmes de dyslexie en partie). »
- « En alliant la méthode analytique et globale, on permet aux enfants de baigner dans l'apprentissage tout en mettant des guides pour les enfants qui en ont besoin. »
- « Chaque enfant est différent. Certains ont besoin du geste, d'autres de l'image, d'autres du son (phonétique). Si on veut éviter le décrochage de certains, je crois qu'une seule méthode n'est pas suffisante. ... »

Les enseignants ont été interrogés sur les sources de leurs choix méthodologiques⁷ 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 d'École normale.

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

⁶ 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.

Des activités diversifiées sont proposées aux enfants avec une dominance dans l'acquisition des correspondances graphophonétiques

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

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

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

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

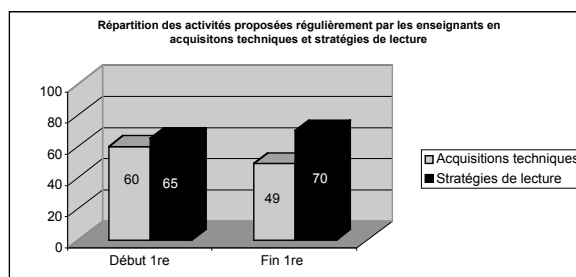
- La première rassemble les acquisitions préparatoires à la lecture, réalisées sur le langage oral ou graphique ☐ les acquisitions réalisées sur des unités non significatives du langage écrit (des lettres ou des syllabes isolées) ☐ les acquisitions sur les unités significatives (les mots ou les phrases).
- La seconde catégorie rassemble les stratégies centrées sur l'utilisation des conversions graphophonétiques ou, selon une expression courante, le déchiffrage ☐ les stratégies de reconnaissance visuelle de mots entiers ☐ les stratégies de recherche de sens (utilisation des connaissances contextuelles, syntaxiques, sémantiques).

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

D'une manière générale, il apparaît que ☐

- en **début d'année**, les activités proposées régulièrement par les enseignants relèvent autant d'acquisitions techniques préparatoires à la lecture que de stratégies de lecture ☐

- En **fin d'année** par contre, plus de 70 % des enseignants donnent la priorité à des activités relevant de stratégies de lecture. La moitié des enseignants organisent encore 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 2 : Répartition des activités préparatoires et des stratégies de lecture

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

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

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

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

Les enseignants recourent à une grande variété de supports didactiques

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

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

Les tableaux ci-dessous reprennent les cinq documents le plus souvent évoqués par les enseignants. Quatre manuels et une revue pour enfants semblent dominer en 1^{re} primaire. Les enseignants disent puiser dans chacun d'eux pour construire l'apprentissage de la lecture proposé aux enfants. Signalons que de nombreux autres documents, manuels, références ont été cités⁷, ce qui

⁷ Marc, Nathalie et leurs amis, *Mémo, Etincelle, Légo, Lecture plus, Justine et cie, Eclat de lire, Euréka, Textes divers de la vie quotidienne, D'un mot à l'autre, D'une rive à l'autre, Outils français, Farde de lecture, Echos des mots, Nature à lire, Etincelle2, Bigoudi, Lulu et Miaouw, Premiers pas vers la lecture, J'apprends à lire, La Planète des alphas, Lire que du plaisir, A petits pas, Tibili, Frisapla, La ruche aux livres, La sorcière et moi, Lecture training 5/8,*

renforce l'idée que l'enseignant de 1^{re} année vise la diversité plutôt que le suivi d'un manuel en particulier.

En **DÉBUT D'ANNÉE**, les enseignants utilisent préférentiellement les documents suivants

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

En **FIN D'ANNÉE**, 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 différents.

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

Les écrits donnés à lire aux enfants : un souci évident de progression

... des mots à la phrase

Lorsque l'on demande aux enseignants ce que lisent les enfants, on voit bien apparaître une progression entre le matériel donné à lire en début d'année et celui donné en fin d'année. Cette progression va dans le sens d'une importance accordée, dans les premiers mois de l'année, aux acquisitions techniques telles que la connaissance des lettres, des syllabes ou d'un certain capital mots, pour mettre davantage l'accent sur des écrits considérés comme plus complexes dans les derniers mois : 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 3 : Matériel lu régulièrement par les enfants, au tableau, sur des affiches, des étiquettes ou sur des feuilles individuelles

Moment de l'année	Début	Fin
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 %

Lire au CP, Que d'histoires, Apprentissage par l'album, Arthur...

- En **début d'année**, les enfants lisent prioritairement de manière régulière des mots ou groupes de mots, des syllabes ou des lettres. Un tiers des enfants lisent dès le début d'année des phrases indépendantes les unes des autres. La moitié des enfants sont amenés à lire des textes. Les livres entiers sont peu proposés en début d'année.
 - En **fin d'année**, la lecture régulière de syllabes et de lettres diminue mais 50 % d'enfants en lisent encore régulièrement. Les enfants lisent encore en grande majorité des mots ou groupes de mots et des phrases indépendantes les unes des autres. La lecture de textes connaît une progression importante entre le début et la fin de l'année. Un peu plus de la moitié des enseignants déclarent proposer aux enfants des livres entiers.
3. 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.
 4. Il existe une **progression** dans le type d'écrits proposés aux enfants entre le début de l'année et la fin de l'année. Cependant, en début de 1^{re} primaire, il est à noter que moins d'un enfant sur deux est en contact avec des écrits entiers.

Les livres de jeunesse sont présents mais sous-utilisés

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

Les enseignants ont été invités à se prononcer sur la fréquence à laquelle différents types d'écrits sont donnés à lire aux élèves (Tableau 4 ci-dessous).

1. Ce tableau montre que :
2. en **début d'année**, les élèves sont amenés à lire en classe principalement des textes rédigés par l'enseignant ou alors des poèmes, chansons, comptines. Moins d'un enfant sur trois a, dès le début de la 1^{re} année, l'occasion de lire des livres de littérature de jeunesse. La bande dessinée, le livre documentaire ou encore la presse écrite sont des écrits quasi ignorés.

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

A la lecture du tableau 5, on se rend compte que c'est la **lecture à haute voix** des livres **par l'enseignant** qui est la plus fréquente ☐ 81 % des enseignants lisent régulièrement des livres de jeunesse à leurs élèves. Il serait intéressant de savoir quand a lieu cette activité et quel en est le but, mais nous ne disposons pas d'informations à cet égard.

Tableau 4: Types d'écrits le plus régulièrement proposés aux enfants en classe en début et fin d'année

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

Tableau 5 : « A quelle fréquence pratiquez-vous les activités suivantes à partir de livres de jeunesse ? »

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

Dans les **activités réalisées de manière beaucoup moins régulière à partir d'un livre lu**, les élèves sont amenés le plus souvent à créer un texte ou un autre livre⁸

- à réaliser des activités d'expression corporelle, plastique⁸
- à discuter à propos du livre⁸
- à répondre à un questionnaire écrit⁸ pour quasi un tiers des enfants, ce questionnaire est une pratique régulière.

Le livre peut également servir⁸ de **support**

- à une leçon dans une autre matière⁸
- pour des activités de structuration comme l'apprentissage des sons, du vocabulaire de la conjugaison.

Les activités d'écriture sont principalement de type copie ou dictée

Rappelons tout d'abord que l'écriture peut s'envisager selon deux axes⁸

- L'écriture en tant que geste graphique (calligraphie)⁸ il est important de bien écrire afin d'être lisible;
- L'écriture en tant que production d'écrit, où l'écrit est porteur de sens.

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

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

Dans les activités d'écriture proposées aux élèves⁸

- c'est la **COPIE** de mots, de phrases ou de lettres qui est réalisée le plus régulièrement⁸ 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 syllabes⁸
- Vient ensuite la **DICTÉE** de mots, de phrases ou de petits textes aux élèves.
- Presque la moitié des enseignants utilisent l'activité de **DICTÉE À L'ADULTE**⁸ les maîtres écrivent sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves, des mots, des phrases ou de petits textes.

⁸ -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.

Tableau 6 : Activités d'écriture réalisées *souvent* ou *très souvent* par les enseignants

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

- 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. ☐

Au-delà de ces aspects strictement méthodologiques, l'enquête envisageait également des aspects plus organisationnels de l'apprentissage de la lecture ☐ gestion des activités, des difficultés de lecture ou encore de l'hétérogénéité des élèves. Sans entrer dans le détail des résultats dans le cadre de cet article, soulignons le caractère assez classique constaté tant en 1^{re} qu'en 2^e année pour ce qui concerne ☐

- la gestion de la BCD et du coin-lecture: surtout utilisée une fois les autres activités terminées;
- le regroupement des élèves ☐ pratiquement toujours fondé sur le groupe classe dans son ensemble;
- la gestion des élèves en difficulté ☐ menée au sein de la classe à partir des exercices posant problème.
- les devoirs à la maison ☐ donnés par quasi 100% des enseignants.

Premières conclusions

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.** À 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 - coexistent dans les pratiques de certains enseignants : « *Chaque enfant est différent. Certains ont besoin du geste, d'autres de l'image, d'autres du son (phonétique). Si on veut éviter le décrochage de certains, je crois qu'une seule méthode n'est pas suffisante.* »

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

- **Au niveau des activités proposées aux enfants :**

En début de 1^{re} année, les acquisitions préparatoires à la lecture sont nombreuses et les exercices portant sur des éléments de la langue semblent prédominants. Dans l'apprentissage des stratégies au service de la lecture, c'est 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 cette compétence 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^{re} année est à ce propos assez illustrative : *La pratique d'une « méthode » axée sur le déchiffrage a un côté rassurant, disent-ils, tant pour nous que pour les parents ou même les élèves car la progression est structurée et visible mais à côté de cela il est important de « montrer » aux enfants à quoi sert la lecture et le plaisir que cela peut apporter.* On est bien loin, on le voit, d'un des discours apparaissant de façon récurrente dans la presse et qui affirme que si les élèves sont si faibles en lecture, c'est parce qu'ils ont tous « subi » la méthode dite *globale*.

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

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^{re} et la 2^e 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 un 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 afin non seulement de rendre les futurs enseignants spécialistes du domaine, mais également 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'enseignement de la lecture.** En effet, bien avant d'entrer à l'école, les enfants ont des connaissances et des représenta-

tions 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.

ANNEXE

ACQUISITIONS TECHNIQUES (éléments d'analyse de la langue)			STRATÉGIES 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...

Caractère souligné → accent mis sur les démarches d'enseignement

Caractère normal → activités proposées aux enfants