

# Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux

Éliane Fijalkow  
et Jacques Fijalkow

---

*Une enquête nationale a été réalisée sur les pratiques pédagogiques au CP concernant la lecture-écriture. Un questionnaire a été envoyé à 2 500 enseignants de CP par la DEP et l'UTM, dont 1 253 sont revenus. Ce questionnaire comportait 79 questions correspondant à 399 variables (chaque question offrant plusieurs possibilités de réponses). L'analyse effectuée permet, en particulier, d'apporter des réponses objectives sur la position des enseignants entre la tradition et la modernité. Des observations directes effectuées par la suite en situation scolaire permettent de valider les réponses apportées au questionnaire.*

---

**S**i les enseignants ont fait l'objet de recherches récentes (Huberman et Gather Thurler, 1991 ; Street, à paraître), peu d'entre elles portent précisément sur ce que sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture en début de scolarité obligatoire (Duru-Bellat et Leroy Audouin, 1990).

De fait, on ne dispose le plus souvent à ce propos, que d'informations partielles sur ce qui se passe effectivement dans les classes. Partielles, ces informations, constituées le plus souvent de témoignages individuels, sont également partiales. On peut entendre, en effet, les avis les plus contradictoires : alors que certains affirment que rien n'a changé dans les classes depuis des décennies, d'autres, au contraire, sont convaincus que le renouveau du débat sur la lecture qui se déroule en France depuis quelques années est dû

aux changements radicaux que les maîtres ont introduits dans leurs pratiques. S'il en est qui s'en réjouissent, tandis que d'autres s'en inquiètent, la base matérielle des réactions des uns et des autres ne dépassant guère leur sphère d'information individuelle, la validité limitée de ces opinions rend nécessaire une étude destinée à établir, de manière aussi objective que possible, ce qu'est la réalité actuelle.

C'est pour savoir ce qui se passe réellement dans les classes que nous avons donc, en accord avec le Ministère de l'Éducation nationale (1), entrepris une étude visant à apporter une information objective permettant de savoir ce que font effectivement les maîtres quand ils enseignent à lire-écrire aux enfants au CP en France aujourd'hui (2). C'est dans ce but qu'un questionnaire a

été élaboré, puis des observations effectuées dans des classes.

Nous ne tenterons pas de fournir une description exhaustive des pratiques, mais nous limiterons à tenter de savoir, par rapport aux opinions évoquées plus haut, dans quelle mesure la pédagogie de la lecture-écriture demeure inchangée et dans quelle mesure elle s'est transformée en réponse aux sollicitations dont elle a fait l'objet.

Ce travail ne vise donc, sous cet angle particulier, qu'à fournir une description aussi objective et précise que possible des pratiques pédagogiques. Pas plus qu'il ne vise l'exhaustivité, il ne se préoccupe alors d'expliquer les faits observés, ni d'évaluer leur efficacité pour les apprentissages (3).

## 1. L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE : LES FRÉQUENCES DE RÉPONSE

### 1. Méthodologie

Le questionnaire comporte 79 questions correspondant à 399 variables. Le répondant a été invité, pour la plupart des questions, à choisir une réponse sur une échelle du type « jamais, quelquefois, souvent, très souvent ». Le questionnaire a été envoyé à 2 501 enseignants ; 1 253 d'entre eux ont répondu.

Dans un premier temps, la fréquence des réponses fournies à chaque question nous donnera une indication sur l'importance de la pratique visée. Dans tous les cas où la question de la grandeur des différences entre résultats pouvait prêter à discussion, le test du chi deux a été calculé afin de décider du caractère aléatoire ou non des différences observées.

Pour approfondir cette information, nous avons, dans un second temps, retenu 76 variables qui, de par leur nature, étaient susceptibles de faire apparaître des démarches pédagogiques contrastées.

### 2. Analyse des résultats

#### 1. Renseignements généraux

##### • Les enseignants

**Sexe :** Dans notre échantillon, les femmes (81 %) sont plus nombreuses que les hommes

(19 %). Ce déséquilibre entre les deux sexes se manifeste également en Belgique, en Suisse et au Québec.

Les proportions observées sont voisines de celles de la population parente puisque l'on note, pour 1988-1989, 73 % de femmes enseignant en France en CP (Ministère de l'Éducation nationale, 1990, page 68).

**Années d'expérience dans l'enseignement :** elles varient entre **0 et 40 ans**. Le mode se situe à **20 ans** d'expérience dans l'enseignement. Les réponses les plus fréquentes sont ensuite : 22 ans et 30 ans.

**Le médian se situe à 22 ans.** L'échantillon apparaît donc constitué de répondants ayant une solide expérience de l'enseignement.

**Années d'expérience en CP :** elles varient de **0 à 35 ans**. Le mode correspond à **10 ans** d'expérience en CP et le médian à **11 ans**.

Si on met en rapport ces résultats avec ceux de la question précédente, il apparaît que l'expérience de l'enseignement des répondants est pratiquement deux fois supérieure à celle qu'ils ont du CP.

Notre échantillon est donc composé d'enseignants expérimentés, mais cette expérience n'a été acquise que pour moitié en CP.

##### • Les élèves

**Âge en début d'année :** la majorité des enseignants (62 %) note que les élèves ont de 6 ans 1 mois à 6 ans 6 mois. Les moins nombreux (1 %) disent qu'ils ont de 7 ans 1 mois à 7 ans 6 mois.

La population parente, malgré un découpage différent des âges, présente une structure analogue en 1988-1989 (Ministère de l'Éducation nationale, 1990, page 99).

Deux pays francophones ont une distribution semblable : la Belgique et le Québec.

**Milieu socio-culturel :** deux milieux dominant et sont presque également représentés : milieu favorisé (39 %) et milieu plutôt défavorisé (37 %). Le plus faiblement représenté est le milieu très favorisé (3 %).

## II. Aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture

- *Quel est le point de départ des activités de lecture que vous proposez en classe ?*

En début d'année, le plus grand nombre (64 %) part des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache. En fin d'année, le point de départ est le même qu'en début d'année, mais moins massivement (53 %). Si l'on compare début et fin d'année, on constate que cette utilisation est significativement moins importante en fin d'année (chi deux = 12,36 ;  $P < .01$ ).

Le questionnaire propose d'autres points de départ. Celui qui est choisi en second — un texte écrit par l'enseignant, dicté ou non par les élèves — est utilisé par un peu moins de la moitié des enseignants en début d'année (45 %) et en fin d'année (49 %).

Si on compare début et fin d'année pour les points de départ autres que une méthode, on constate qu'ils sont tous utilisés davantage en fin d'année. Pour certains la différence entre début et fin d'année est significative qu'il s'agisse d'un thème (chi deux = 25,69 ;  $P < .01$ ), d'un projet plus ample à réaliser (chi deux = 65,21 ;  $P < .01$ ) ou d'un livre de jeunesse (chi deux = 72,46 ;  $P < .01$ ).

- *Quel que soit le moment de l'année, lorsque vous aidez individuellement un élève à découvrir un mot dans un texte ou dans une phrase, que lui proposez-vous ?*

Un type d'aide émerge de façon importante : trouver dans les ressources de l'environnement (71 %).

Trois autres possibilités apparaissent chez plus d'un enseignant sur deux :

- regarder les lettres, les syllabes et les dire,
- sauter le mot, lire plus loin et y revenir pour l'identifier,
- relire le début de la phrase et identifier le mot.

Ces trois aides sont aussi souvent proposées les unes que les autres (chi deux = .12 ;  $P > .05$ ).

Les autres types d'aide sont proposées par moins de 50 % des enseignants.

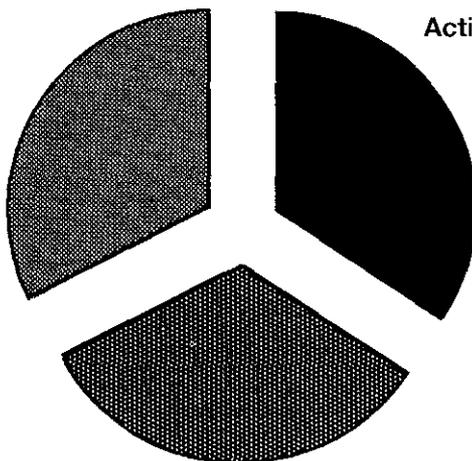
Seule l'aide invitant à recourir aux ressources de l'environnement se retrouve dans les trois autres pays francophones.

- *Quelles activités faites-vous faire à vos élèves ?*

Considérons d'abord les résultats du début de l'année et distinguons deux catégories d'activités : les activités très proposées (par plus de 50 % des enseignants) et les activités peu proposées (par moins de 50 % des enseignants).

- Dans les activités très proposées, trois activités émergent :

- comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent ;
- faire lire des étiquettes-mots ou des listes de mots (presque à égalité avec l'activité précédente : chi deux = 1,55 ;  $P > .01$ ) ;
- reconstituer des phrases à partir de mots découpés.



Activités très proposées

■	comparer des mots des phrases pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent : 86 %
■	lire des étiquettes-mots ou des listes de mots : 83 %
■	reconstituer des phrases à partir de mots découpés : 81 %

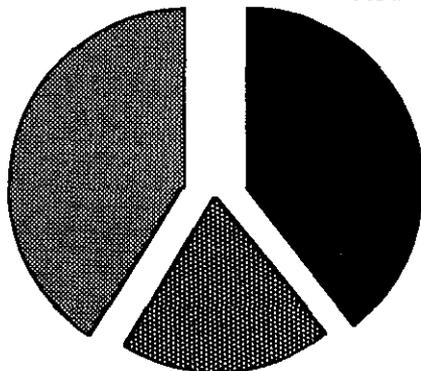
• Dans les activités peu proposées, trois émergent également :

— *anticiper la fin d'un texte inachevé* ;

— *remplacer des mots par d'autres dans une phrase (à égalité : chi deux = 0) ;*

— *restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée.*

### Activités peu proposées



■	remplacer des mots par d'autres dans une phrase : 42 %
▒	anticiper la fin d'un texte inachevé : 21 %
▓	restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée : 43 %

En début d'année, les activités les plus importantes mettent l'accent sur le mot et la phrase. Les activités sur le texte, par contre, sont très peu proposées. Il semble qu'en début d'année les unités sont travaillées sans être situées par rapport à un texte. Le travail semble se faire, alors, dans un contexte dont le plafond est la phrase.

• *Demandez-vous à vos élèves de lire à haute voix ?*

On recueille un pourcentage de réponses très élevé : la quasi totalité (97 %) des enseignants dit faire lire les élèves à haute voix.

• *Pourquoi leur demandez-vous de lire à haute voix ?*

En début d'année, les plus nombreux (87 %), disent que c'est pour *permettre de vérifier les acquis des élèves.*

En fin d'année, il y a moins d'enseignants (78 %) à donner cette réponse (chi deux = 5,76 ;  $P < .01$ ).

Les autres cas d'utilisation proposés par le questionnaire sont choisis bien moins souvent. Certains varient peu du début à la fin de l'année :

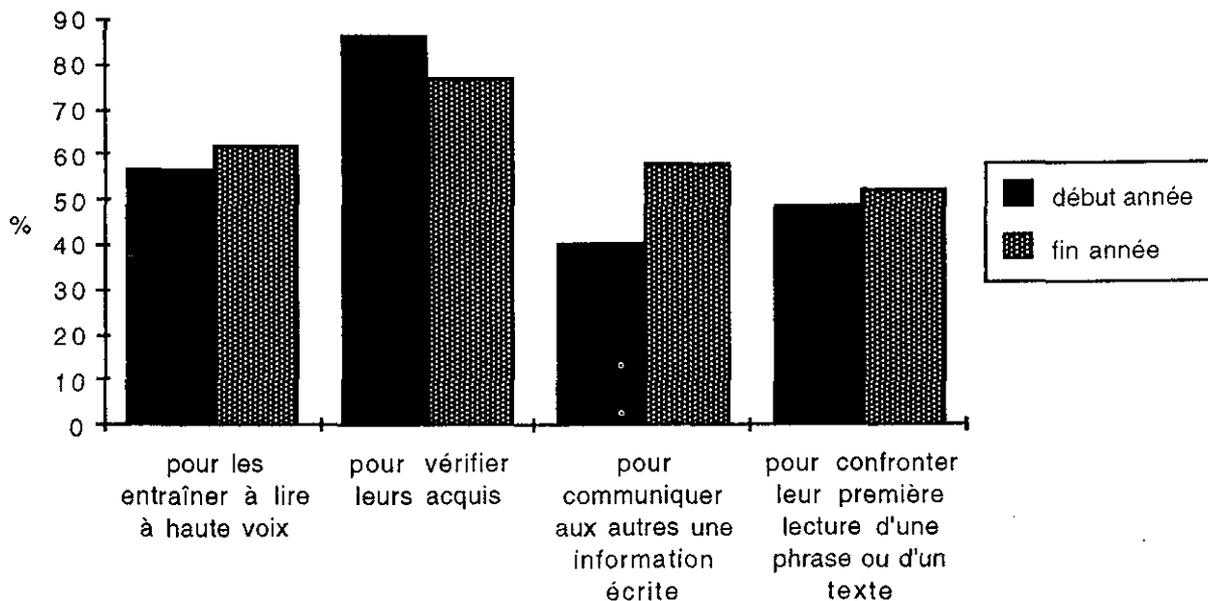
— *afin de les entraîner à lire à haute voix* (chi deux = 2,48 ;  $P > .05$ )

— *afin qu'ils confrontent entre eux leur première lecture d'une phrase ou d'un texte* (chi deux = 2,28 ;  $P > .05$ ).

Dans un cas toutefois la variation est sensible :

— *afin qu'un d'entre eux communique oralement aux autres une information écrite qu'ils n'ont pas* (chi deux = 40,53 ;  $P < .05$ ).

Les trois autres pays francophones donnent, en début comme en fin d'année, des réponses semblables.



Aux yeux des enseignants la lecture à haute voix a donc bien pour fonction principale l'évaluation des élèves. Ceci vaut surtout pour le début de l'année, d'autres moyens d'évaluation étant jugés utilisables en fin d'année.

• *Qu'est-ce qui vous paraît nécessaire pour aborder la lecture ?*

Les enseignants trouvent nécessaire avant tout que les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit (96%). Presque autant (91%) (chi deux = 0 ;  $P > .05$ ) mettent l'accent sur la maîtrise des correspondances entre les lettres et les sons.

On peut observer, par ailleurs, qu'une importance sensiblement égale est accordée à des énoncés qui renvoient à des démarches que l'on peut qualifier de « globale » (reconnaître globalement des mots) (82%) ou d'« idéo-visuelle » (apprendre à anticiper des mots dans une phrase) (85%).

L'importance conférée aux fonctions de l'écrit est également marquée en Belgique.

### III. Aspects matériels de l'enseignement de la lecture

• *Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture ?*

71 % des enseignants répondent positivement à cette question.

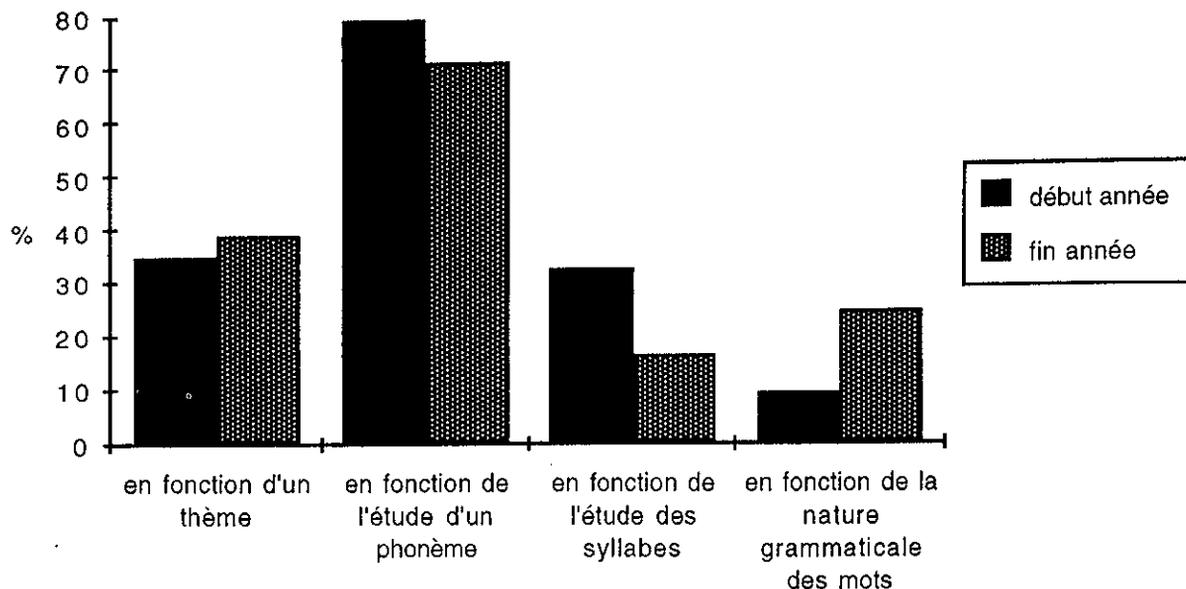
Au Québec, le pourcentage est équivalent.

• *Le matériel que vous affichez sur les murs (posters) de la classe pendant quelques semaines, en fonction de quoi est-il fait ?*

En début d'année, la majorité des enseignants (80%) affichent des posters sur lesquels est écrit un phonème étudié en classe. En fin d'année, la même tendance apparaît. Ce type d'affichage est plus important en début qu'en fin d'année (chi deux = 5,55 ;  $P < .05$ ).

Mettre des posters sur les murs à partir d'un thème, de l'étude d'une syllabe, ou de la nature grammaticale des mots est plus rare (40%).

Deux pays, la Belgique et la Suisse, suivent le même schéma.



• *Quelle est, par semaine, la répartition du temps entre les activités signifiantes et les activités de structuration ?*

En début d'année, le plus grand nombre des enseignants (35 %) consacre 1/3 du temps à des activités signifiantes et 2/3 à des activités de structuration. Presque à égalité (33 %) (chi deux = 0 ;  $P > .05$ ), un autre groupe dit consacrer la moitié du temps à des activités signifiantes et l'autre moitié à des activités de structuration.

En fin d'année, une formule émerge très au-dessus des autres (52 %) : 2/3 du temps accordé aux activités signifiantes et 1/3 aux activités de structuration.

Quelles différences observe-t-on entre le début et la fin de l'année ?

— la formule « 1/3 d'activités signifiantes et 2/3 de structuration » diminue considérablement en fin d'année ;

— il en est de même pour la formule « 1/2, 1/2 » ;

— par contre, la formule « 2/3, 1/3 » domine en fin d'année.

On retrouve ces résultats en Suisse et en Suisse seulement, tant en début qu'en fin d'année.

• *En classe que donnez-vous à lire aux élèves ?*

Les analyses portent, d'une part sur ce qui est le plus proposé en début et en fin d'année, d'autre part sur ce qui est le moins proposé en début et fin d'année.

• Les outils les plus proposés

En début d'année, la majorité des enseignants donnent des livres de jeunesse. Presque à égalité (chi deux = .23 ;  $P > .05$ ) on trouve des poèmes, chansons, comptines. Un peu moins importants, mais statistiquement équivalents (chi deux = .148 ;  $P > .05$ ), des extraits de manuel et des journaux pour enfants.

En fin d'année, les livres de jeunesse réapparaissent. Les autres outils sont également très fortement représentés avec, en plus, l'apparition d'un nouvel outil, la presse écrite.

Au Québec et en Suisse, on ne retrouve la même tendance que pour les livres de jeunesse, en début et en fin d'année.

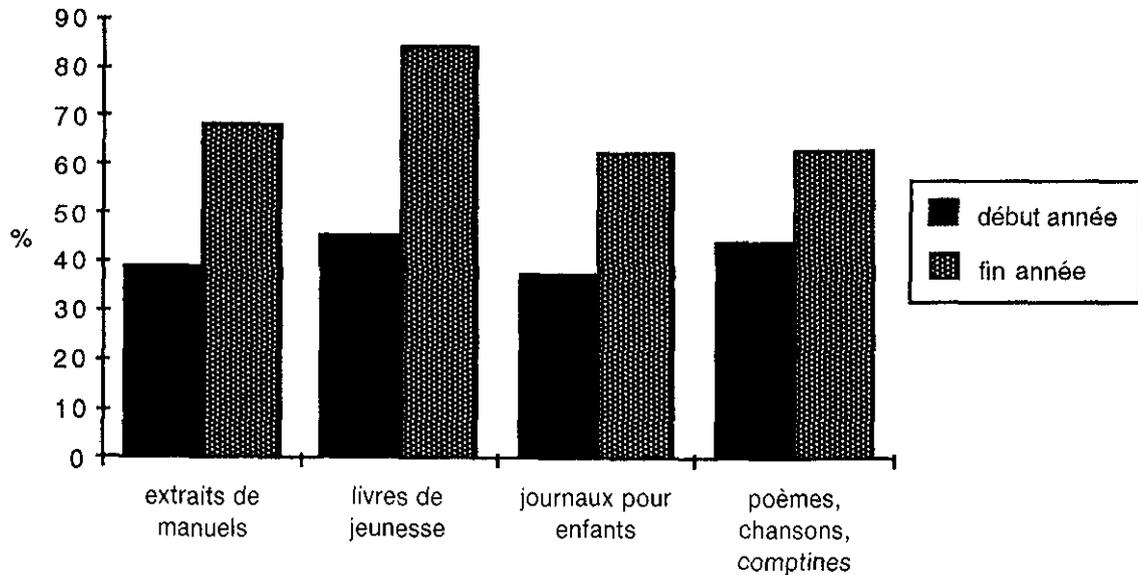
Si on compare le début et la fin d'année on constate des différences : une plus grande utilisation en fin d'année pour

— les livres de jeunesse (chi deux = 133,88 ; P < .01) ;

— les poèmes, chansons, comptines (chi deux = 44,17 ; P < .01) ;

— les extraits de manuel (chi deux = 100,6. P < .01) ;

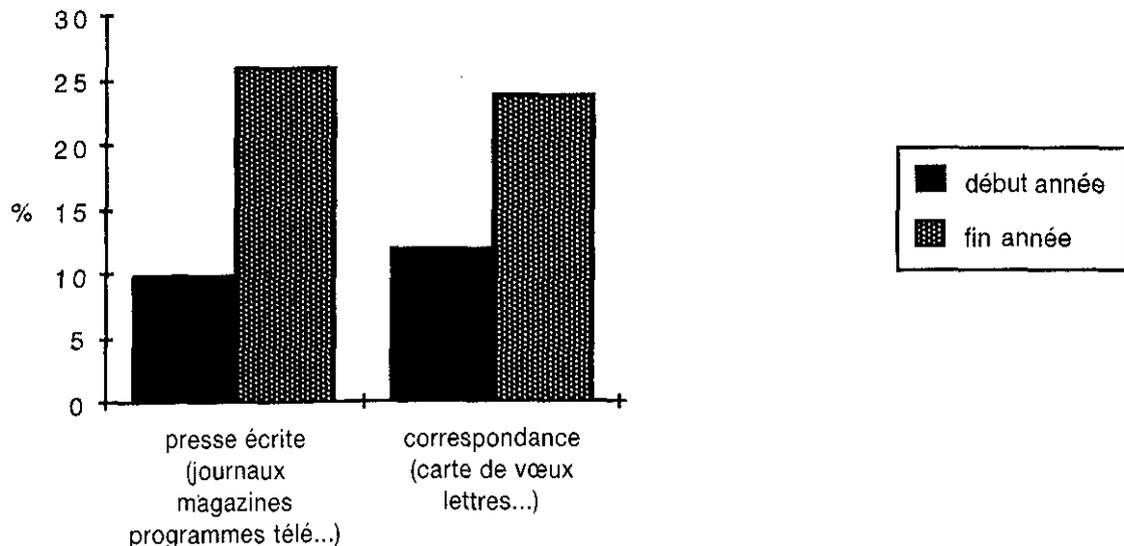
— les journaux pour enfants (chi deux = 74,56 ; p < .01).



• Les outils les moins proposés

Deux outils sont peu proposés, que ce soit en début ou fin d'année : la presse écrite et la correspondance. Leur pourcentage d'utilisation en

début d'année tourne autour de 10 %. En fin d'année, ils sont légèrement plus utilisés mais ne dépassent pas 30 % de réponses.



On constate, d'une part, que plus l'année avance, plus les enseignants proposent les outils qu'ils donnaient parcimonieusement en début d'année. Ceci revient à dire qu'ils attendent que les élèves sachent lire pour les plonger dans des activités réelles de lecture.

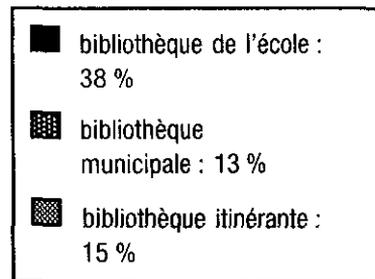
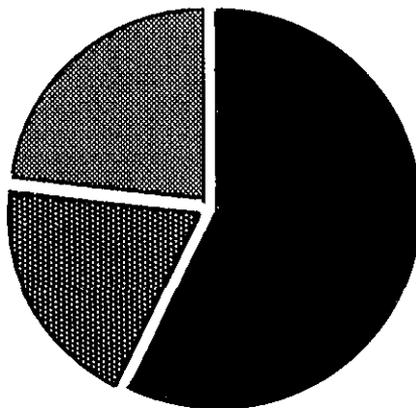
Il apparaît, d'autre part, que les outils choisis font surtout appel à l'imaginaire des enfants (livres de jeunesse, poèmes, chansons, comptines) ou à l'utilitaire scolaire (extraits de manuels). Les outils de type fonctionnel (presse écrite, dictionnaires, encyclopédies, correspondance) sont très peu proposés.

• *Quelles activités pratiquez-vous à partir de livres de jeunesse ?*

En début d'année, la lecture à haute voix par le maître des livres de jeunesse est la réponse la plus fréquente (49 %). Les autres activités sont toutes inférieures à 36 %.

La même tendance se retrouve dans les autres trois pays avec des pourcentages encore plus marqués que ceux des enseignants français.

La faiblesse des pourcentages observés laisse penser que ce type d'outil est en fait peu utilisé dans les classes en début d'année.



La faiblesse des résultats, indépendamment du type de bibliothèque, indique que les visites en bibliothèque sont peu fréquentes. On peut penser

• *S'il y a un coin lecture dans votre classe, les élèves s'y rendent-ils ?*

• **82,9 %** des enseignants notent que les élèves vont au coin lecture.

Les trois autres pays francophones répondent positivement à cette question avec un pourcentage tout aussi écrasant.

• *Quels modes de fréquentation du coin lecture proposez-vous ?*

La réponse la plus choisie (**84,8 %**) est : « Quand ils ont fini leur activité. »

Le même mode de fréquentation apparaît au Québec, en Belgique et en Suisse.

Dans le cas le plus répandu il y a un coin lecture et il est fréquenté par les élèves, mais ils n'y ont accès que s'ils ont fini leur activité. Le risque est alors que les bons élèves aient la possibilité de l'utiliser plus souvent que les élèves lents.

• *Dans le cadre des activités scolaires vous rendez-vous avec vos élèves dans une bibliothèque ?*

La réponse positive concerne le plus souvent la bibliothèque de l'école. Quant à la bibliothèque municipale ou à la bibliothèque itinérante, elles sont aussi peu fréquentées l'une que l'autre (chi deux = 3,48 ; P = .05).

La situation est semblable au Québec et en Belgique.

alors, et de façon plus générale, que les livres occupent une part limitée dans l'enseignement de la lecture.

#### IV. L'enseignement de l'écriture (au sens de production de texte)

##### • Quand pratiquez-vous des activités d'écriture ?

Le plus grand nombre mentionne que les activités d'écriture apparaissent pour vérifier les acquisitions des élèves en lecture (62 %). Certains disent les pratiquer pour sensibiliser les élèves à la rédaction (51 %) ou, un peu moins nombreux, lorsque la classe en éprouve le besoin, pour communiquer, pour s'exprimer (45 %).

##### • Dans quelle organisation de classe les élèves ont-ils procédé pour réaliser les activités d'écriture ci-dessus ?

Dans la majorité des cas, les élèves ont écrit seuls (59 %) ; beaucoup moins souvent ils ont écrit à deux (16 %), ou en groupe (17 %) (chi

deux = .14 ;  $P > .05$ ). Les non réponses viennent ensuite (10 et 15 % respectivement en début et en fin d'année).

##### • Quelles activités d'écriture avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?

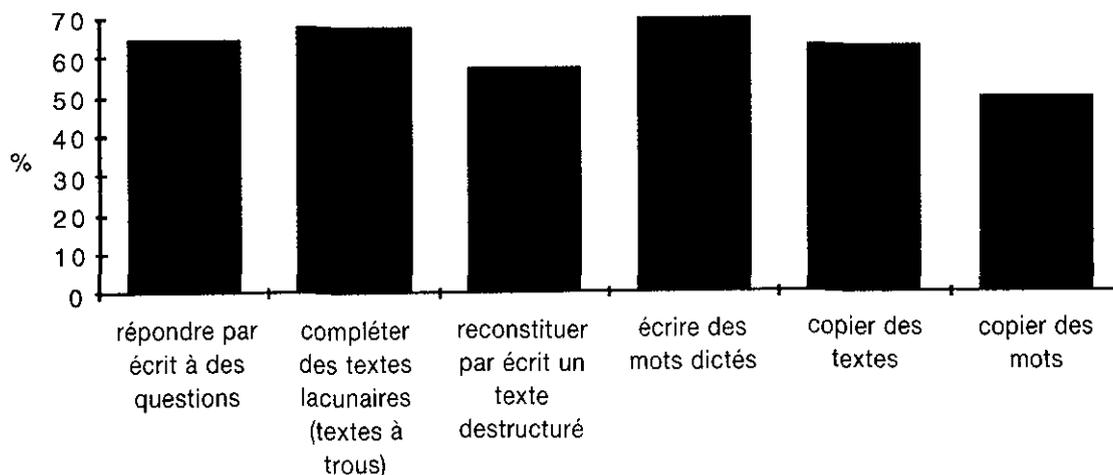
Les activités d'écriture ont été classées en deux groupes, les plus proposées (par au moins 50 % des enseignants) et les moins proposées (par moins de 50 % des enseignants).

##### • Les activités les plus proposées

Elles sont au nombre de six.

La plus fréquente consiste, pour les élèves, à écrire des mots dictés.

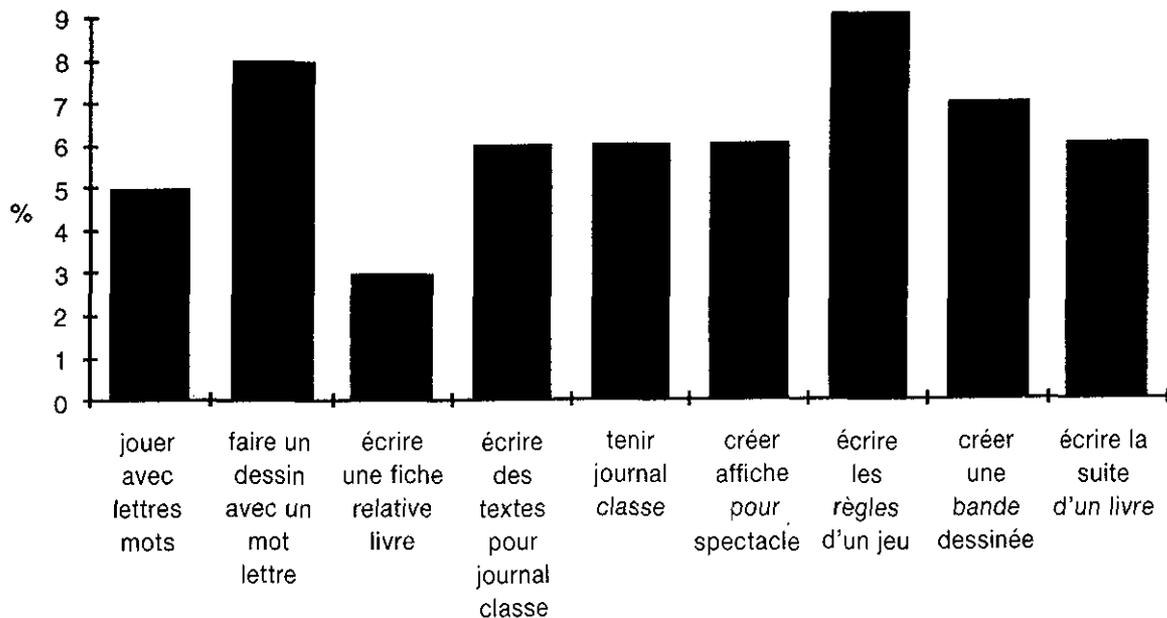
Pratiquement à égalité (chi deux = 1,36 ;  $P > .01$ ), nous trouvons : compléter des textes lacunaires et répondre par écrit à des questions.



##### • Les activités les moins proposées

On en compte neuf. Elles se situent toutes en dessous de 10 %.

La moins pratiquée est l'écriture d'une fiche relative à un livre figurant dans la bibliothèque de classe.



On constate que les activités les plus proposées en écriture sont du type dictée ou copie. Ce sont des activités plutôt fermées dont la réponse attendue doit être plus ou moins conforme à une norme.

Les activités moins souvent proposées sont des activités plus ouvertes, où nulle réponse exacte ne s'impose. Ce sont des activités réelles de production écrite.

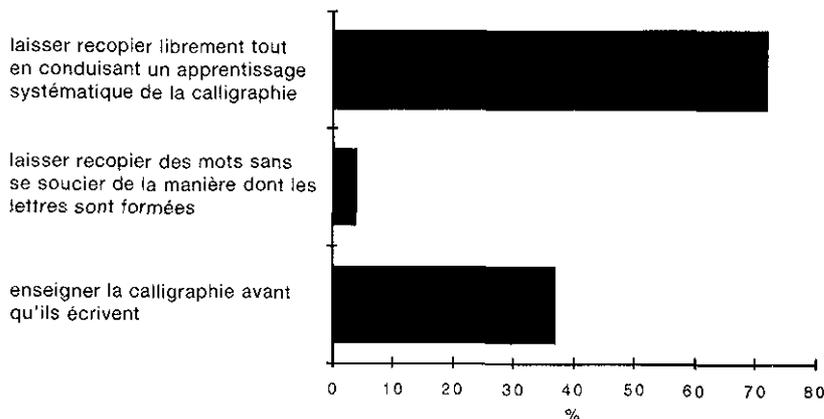
La séparation entre les activités qui sont souvent proposées et celles qui le sont peu recouvre donc respectivement les activités servant au contrôle et les véritables activités de production écrite. Cette distinction confirme que, dans la pratique majoritaire, les enfants au CP ne sont guère

producteurs de textes et écrivent essentiellement en situation de contrôle.

• *Quel statut donnez-vous à la calligraphie ?*

Le plus grand nombre (72 %) laisse, dans un premier temps, les élèves recopier librement, tout en conduisant parallèlement un apprentissage systématique de la calligraphie. Un pourcentage moins élevé (37 %) enseigne la calligraphie avant que les élèves écrivent. Pratiquement aucun enseignant (4 %) ne laisse les enfants écrire sans se soucier de la manière dont ils forment les lettres.

On retrouve la même réponse chez les enseignants suisses.



### 3. Image d'ensemble

En bref, l'analyse de ces réponses donne d'abord l'impression d'une certaine homogénéité pédagogique. On trouve, en effet, les mêmes activités chez tous les enseignants interrogés. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, à l'écoute d'un discours pédagogique soucieux de créativité, les pratiques différentes sont largement *minoritaires*. D'une classe à l'autre, l'identité l'emporte sur la différence. Le paysage pédagogique est, au fond, assez *monotone*.

Si, attentif à ces tendances fortes, on s'interroge alors sur leur nature, il apparaît massivement que ces activités ont peu évolué par rapport à ce qu'elles étaient hier. Les enseignants, dans leur majorité, font appel à une méthode de lecture avec le manuel qui s'y rattache.

C'est encore et toujours au mot, parfois à la phrase, que l'enseignant limite son approche de l'écrit, sans considération de ce principe fondamental de la linguistique qu'un mot ou une phrase ne sont rien si on les isole de tout contexte.

Encore plus frappante est l'absence de recherche de sens au départ de l'enseignement : des acquis doivent avoir été effectués avant que les élèves aient accès à des activités demandant une recherche de sens. De ce point de vue, le décalage est frappant entre les activités proposées en début et en fin d'année.

On note aussi combien les écrits de type fonctionnels occupent peu de place. Les enseignants favorisent plutôt les activités de type académique. Celles qui renvoient à l'environnement social dans lequel vivent les élèves sont moins prises en considération.

Le livre de jeunesse, s'il est pour certains une autre façon d'apprendre à lire, reste pour la majorité peu utilisé. De façon générale, le livre n'est guère utilisé comme support d'apprentissage. L'écriture n'est guère mieux lotie. Elle sert principalement à contrôler les acquis des élèves en lecture. On n'écrit pas pour communiquer, on écrit pour être évalué.

L'examen de la fréquence avec laquelle chaque modalité de réponse a été choisie par l'ensemble de l'échantillon nous a apporté une certaine image de la répartition statistique des pratiques dans la population. On est alors frappé par l'homogénéité et le poids que revêt la tradition dans les réponses fournies.

Toutefois, ce mode d'analyse ne nous dit rien de la façon dont les enseignants, en tant qu'individus, répondent aux questions posées. Répondent-ils plus ou moins de la même façon aux questions posées ou certaines modalités de réponse apparaissent-elles simultanément chez des enseignants différents, permettant dès lors de faire apparaître des groupes d'enseignants qui seraient différents en vertu de pratiques qu'ils privilégieraient ? Pour le savoir, les données ont été analysées d'une autre façon.

## 2. L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE : LES GROUPES D'ENSEIGNANTS

À partir des 76 variables retenues, on a procédé à une classification hiérarchique, à une analyse factorielle des correspondances et à la création de groupes par coupure.

Cette démarche a permis de faire apparaître quatre groupes d'enseignants qui se répartissent de la façon suivante :

- groupe 1 = 339 (27 %),
- groupe 2 = 247 (20 %),
- groupe 3 = 572 (46 %),
- groupe 4 = 95 ( 7 %).

### 1. Quelle est la démarche des différents groupes dans l'enseignement de la lecture-écriture ?

#### • Groupes 1 et 2

Notre analyse porte, dans un premier temps, sur deux groupes, les groupes 1 et 2 sont ceux qui présentent les réponses les plus contrastées.

Sur les 76 variables considérées comme susceptibles de faire apparaître des différences de démarche pédagogique, 37 répondent effectivement à cette attente, dont 29 de manière particulièrement claire. En effet, pour chacune d'elles et dans chaque groupe, les enseignants donnent des réponses différentes.

Le groupe 1 apparaît alors regrouper des enseignants très enracinés dans des pratiques classiques : découvrir des lettres et des syllabes dans une activité de lecture, effectuer la lecture à haute voix pour vérifier les acquis, s'attacher à un manuel de lecture et aux indications qui s'y rattachent... On peut donc le considérer comme un

groupe d'enseignants « traditionnels », en dépit de l'absence de différences pour 6 variables.

Avec le groupe 2, on voit apparaître des enseignants plus centrés sur les élèves, ainsi que le préconisent les directives du Ministère. Leurs pratiques se révèlent différentes de celles des enseignants précédents : l'activité de lecture n'est plus uniquement la découverte de lettres et de syllabes comme pour les enseignants du groupe 1, mais aussi et surtout la découverte du sens. La lecture à haute voix ne sert pas à la vérification des acquis mais à la communication d'une information. Des pratiques différentes apparaissent également dans la programmation annuelle de l'enseignement de la lecture : alors que les précédents s'appuient sur une méthode et un matériel pédagogique commercial, ceux du groupe 2, au contraire, effectuent une programmation personnelle dépendant de la vie de la classe. Il en est de même dans le domaine de l'écriture. Faire écrire les élèves permet aux enseignants du groupe traditionnel de procéder à une évaluation des acquis, alors que cette activité est utilisée, dans le groupe 2, à des fins de communication. On peut alors qualifier ces enseignants de « novateurs ».

#### • Groupes 3 et 4

Pour identifier ces deux groupes, nous considérons 37 variables (les mêmes 29 variables qui ont permis de contraster les groupes 1 et 2, plus 8 variables qui sont parfois différenciatrices). Le fait frappant alors est que ces deux groupes ont pratiquement la même démarche (les enseignants donnent les mêmes réponses à 28 variables sur 37).

Cette démarche est plus traditionnelle (25 réponses vont dans le sens du groupe traditionnel) que novatrice (14 réponses vont dans le même sens que celles du groupe novateur). Toutefois ces deux groupes se différencient du groupe traditionnel en ce que les enseignants qui les composent injectent dans leur démarche des éléments novateurs de façon beaucoup plus importante que ce n'est le cas de ceux du groupe 1. On considérera donc ces deux groupes comme « traditionnels-novateurs », la dominante étant indiquée par le premier qualificatif.

En effet, on peut voir les enseignants de ces deux groupes utiliser, comme ceux du groupe traditionnel, une méthode de lecture et le manuel qui s'y rattache, prendre pour base, comme le font les

enseignants du groupe traditionnel, une méthode pédagogique pour la programmation de l'apprentissage de la lecture, donner aux élèves, comme ceux du groupe traditionnel, un manuel de lecture. Mais, à ces aspects traditionnels, s'ajoutent, surtout en fin d'année, des aspects novateurs. En effet, on peut voir ces enseignants, comme ceux du groupe novateur, ne jamais faire de lecture linéaire, consacrer comme eux 50 % du temps aux activités collectives, faire lire à haute voix les élèves pour communiquer oralement une information ou encore, dans l'évaluation de la lecture, faire exécuter une petite tâche ou suivre des consignes.

Bien que, pour l'essentiel, les groupes 3 et 4 pratiquent la même pédagogie, un examen plus attentif permet de voir ce qui les différencie : le groupe 4 a tendance à être plus traditionnel que le groupe 3 (dans le groupe 4, 21 réponses sont de type traditionnel et 9 de type novateur alors que dans le groupe 3 on compte 19 réponses de type traditionnel contre 11 de type novateur).

## 2. Image d'ensemble

Les résultats rapportés nous montrent que, contrairement aux opinions les plus tranchées, les positions extrêmes ne sont pas les plus répandues puisque c'est, en effet, le groupe dit « traditionnel-novateur » (46 %) qui est le plus peuplé en rassemblant à lui seul près de la moitié des enseignants.

On constate, par ailleurs, que les « traditionnels » apparaissent être un peu plus nombreux que les novateurs ; ils représentent, en effet, un peu plus du quart des enseignants (27 %) et les « novateurs » un enseignant sur cinq (20 %).

On peut supposer que le groupe dit « traditionnel-novateur », parti de la pédagogie traditionnelle, a adopté un certain nombre de pratiques novatrices. Le groupe 4, également « traditionnel-novateur » est dans la même situation, mais apparaît moins avancé dans sa démarche de changement.

Pour nous assurer de la validité des réponses fournies par les enseignants, nous avons voulu voir si ces réponses pouvaient être considérées comme correspondant à leurs pratiques effectives et avons donc complété l'enquête par questionnaire d'une observation directe dans les classes.

### 3. L'OBSERVATION DIRECTE DES PRATIQUES

#### 1. Méthodologie

Le principe de validation retenu a consisté, sur un point limité mais central, à confronter les réponses fournies par l'observation indirecte (les déclarations des maîtres relatives à leurs pratiques pédagogiques) à celles que fournit l'observation directe (leurs comportements pédagogiques en situation scolaire). Le raisonnement est le suivant : si les pratiques indiquées en réponse au questionnaire sont corroborées par l'étude des pratiques observées *in situ*, on pourra considérer que les réponses fournies au questionnaire sont valides. Dans le cas contraire, c'est-à-dire s'il y a discordance entre les pratiques affirmées et les pratiques observées, le questionnaire ne pourra être considéré comme un outil valide de recueil des données et ses résultats devront être corrigés en conséquence.

#### *Situation d'observation*

Nous avons retenu une seule situation, celle où un enseignant aborde avec les enfants un texte qui n'a jamais fait l'objet d'un travail préalable avec eux.

On considère ce faisant, et c'est sous cet angle théorique que la recherche a été effectuée, que les interventions des enseignants pendant cette activité sont révélatrices de leur conception de l'acte de lire et sont donc susceptibles de faire apparaître les différences mises en évidence dans l'analyse des différents groupes d'enseignants.

En pratique, on a demandé à chaque enseignant de faire lire aux enfants un texte nouveau pour eux au cours d'une séance d'un quart d'heure et, au cas où les enfants étaient bien avancés dans leur apprentissage, de faire intervenir de préférence les élèves les plus faibles.

Cette dernière indication répondait à notre souci de voir comment procèdent les enseignants pour aider les enfants à lire un texte en cas de difficulté. Ce même souci nous a amené à prendre, chaque fois que possible, des classes de type ZEP.

Le recueil des données a été effectué de manière systématique de telle sorte que pour chaque unité de texte ayant fait l'objet d'interactions en vue de son identification, on dispose également

des interventions de l'enseignant et de celles des enfants.

Le questionnaire initial ayant été rempli en fin d'année scolaire, les observations en classe ont été également effectuées en fin d'année, de façon à s'assurer d'un maximum de comparabilité.

#### *Construction de l'échantillon*

##### *Questionnaire réduit*

Partant de la distinction faite antérieurement entre quatre groupes d'enseignants, nous nous sommes proposés de sélectionner un échantillon analogue, compte tenu du fait qu'il s'est avéré impossible, au moment de l'observation en classe, de retrouver les enseignants qui avaient répondu au questionnaire.

Il a donc été nécessaire de faire remplir à nouveau un questionnaire à des enseignants, mais le questionnaire initial n'étant pas utile dans sa totalité, un questionnaire réduit a été construit à partir des seules questions différenciatrices. La sélection de ces questions a été effectuée de manière très stricte, à partir de critères rigoureusement objectifs.

##### *Composition de l'échantillon*

À partir des réponses fournies au questionnaire réduit, 32 enseignants ont été retenus, environ 10 par groupe, à l'exception du groupe 4 dont la fréquence d'apparition était très faible chez les enseignants rencontrés, tout comme dans l'échantillon de départ.

Les 32 enseignants retenus présentaient un profil de réponses aussi voisin que possible de celui des enseignants des quatre groupes issus de l'analyse du questionnaire de départ. La procédure d'affectation d'un enseignant à un groupe a été effectuée à partir de critères objectifs soigneusement définis.

Au terme de cette procédure, les effectifs des quatre groupes se répartissent comme suit :

- groupe 1 : 9,
- groupe 2 : 10,
- groupe 3 : 11,
- groupe 4 : 2.

## **Modalités d'analyse des protocoles d'observation**

Nous avons opté pour une double analyse des protocoles, qualitative et quantitative.

### *Analyse qualitative*

L'analyse qualitative consiste à analyser chaque protocole isolément en s'attachant à repérer de quelle façon l'enseignant a organisé le quart d'heure de lecture au cours duquel nous l'avons observé (critère : organisation de la séance) et, d'autre part, à analyser comment il intervient auprès des enfants (critère : types d'interventions de l'enseignant).

Cette façon de procéder, individu par individu, fournit des indications sur ce que chaque enseignant a de singulier dans sa conception de l'acte de lire, mais aussi sur ce qu'il partage de ce point de vue avec d'autres enseignants.

### *Analyse quantitative*

L'analyse quantitative intervient dans un second temps, sur le terrain ainsi débroussaillé, et vise à obtenir des données plus objectives. Dans cette perspective, nous avons construit une grille d'analyse des comportements pédagogiques applicable aux données. La construction d'une telle grille demande le choix d'un référent théorique relatif à l'acte de lire, de dimensions, et de critères.

### *Référent théorique*

Nous avons considéré qu'il existe actuellement trois types de modèles relatifs à l'acte de lire. Le premier modèle considère la maîtrise du *code* comme le moyen exclusif d'accès à la lecture, « la clé » de la lecture ; le second considère que la recherche du *sens* est le moyen exclusif d'appropriation de la lecture par l'enfant ; le troisième considère, en accord avec le deuxième, que la recherche de la signification est fondamentale mais, en accord avec le premier, qu'elle peut utiliser pour ce faire tous les moyens disponibles, y compris les relations grapho-phonétiques. Nous qualifierons ce modèle d'intégratif.

### • Dimensions

Chacun des protocoles a fait l'objet d'un examen attentif destiné à faire apparaître différentes dimensions susceptibles d'être abordées de manière variable suivant le modèle théorique de référence et fournissant de ce fait un critère d'appartenance à celui-ci. Douze dimensions ont été

retenues. Les dix premières dimensions concernent spécifiquement l'activité de lecture tandis que les deux dernières, tout en étant évaluées en situation de lecture, ont une portée pédagogique plus générale.

### • Critères

À chacune de ces dimensions, l'observation attentive des protocoles nous a permis de repérer trois façons de procéder qui, opérationnalisant chacun des trois modèles de référence, constituent donc les trois critères recherchés : critères de type 1, 2 et 3.

La grille constituée à partir de ce modèle, de ces dimensions et de ces critères a été appliquée à chacun des 32 protocoles afin de décider à quel type de modèle de lecture il est possible de référer chaque enseignant.

Dans certains protocoles, les critères 1 et 2 sont apparus aussi fréquemment l'un que l'autre. on a considéré alors qu'aucun de ces deux modèles ne l'emportait et que l'enseignant relevait d'un type mixte, le type 4.

### *Procédure de validation*

L'hypothèse qui guide cette analyse est qu'il y a une correspondance entre les quatre groupes issus de l'analyse des réponses au questionnaire de départ et les types construits à partir de l'analyse des comportements observés en classe. De manière plus précise, on s'attend à ce que, dans l'échantillon constitué aux fins de l'observation :

— les enseignants du groupe 1 (N = 9) présentent des réponses de type 1 :

(pédagogie traditionnelle → modèle code exclusif) ;

— les enseignants du groupe 2 (N = 10) présentent des réponses de type 2 :

(pédagogie novatrice → modèle sens exclusif ou modèle intégratif) ;

— les enseignants du groupe 3 (N = 11) présentent des réponses variées, mais plutôt de type 1 ou 4 :

(pédagogues dits « traditionnels-novateurs » → modèle code exclusif ou mixage des modèles code et sens) ;

— les enseignants du groupe 4 (N = 2), comme ceux du groupe 3, présentent des réponses variées, mais plutôt de type 1 ou 4 :

(pédagogues dits « traditionnels-novateurs » → modèle code exclusif ou mixage des modèles code et sens) ;

## 2. Analyse des résultats

L'application de la grille d'analyse des comportements pédagogiques à chacun des neuf enseignants considérés comme « traditionnels » par le questionnaire permet de référer chacun d'eux à un des types distingués et donc à un modèle de l'acte de lire.

- Groupe 1 (N = 9)

Le modèle 1 s'avère dominer chez les enseignants de ce groupe, à l'exception de deux enseignants qui, présentant un nombre égal de réponses aux critères de type 1 ou 2, sont donc renvoyés au type 4.

Le fait notable qu'aucun enseignant du groupe 1 ne présente un protocole de type 2 ou 3 confirme la référence très majoritaire à une représentation classique de l'acte de lire.

Cette forte concordance entre le groupe et le type est conforme à nos attentes.

- Groupe 2 (N = 10)

L'application de la grille d'analyse des comportements pédagogiques conduit à classer six enseignants dans le type 2. Les quatre autres enseignants relèvent du type 3.

L'absence de tout enseignant référé au type 1, c'est-à-dire à la représentation classique de la lecture, plaide aussi en faveur de l'hypothèse.

- Groupe 3 (N = 11)

Quatre enseignants ont un total qui nous amène à les référer au type 1.

Deux autres sont à classer dans le type 2, un dans le type 3 et trois dans le type 4.

Ces résultats demeurent conformes à nos attentes : le groupe 3 étant un groupe présentant des réponses variées, on prévoyait en effet la présence en son sein de différentes conceptions de l'acte de lire, mais plutôt de type 1 ou 4. C'est effectivement ce qui se produit puisque les réponses de type 1 ou 4 sont les réponses modales (4 réponses de type 1 et trois de type 4).

- Groupe 4

Les deux enseignants sont classés dans le type 4, ce qui correspond également aux prévisions.

En bref, groupe par groupe, on observe une solide relation entre l'appartenance à un groupe d'enseignants et la prééminence d'un type de représentation de l'acte de lire. Ce fait permet de considérer comme valides les réponses fournies au questionnaire. Il est d'autant plus intéressant à souligner qu'il est manifeste en dépit de la taille réduite du nombre d'enseignants observés. Ceci laisse penser qu'il existe une forte relation entre les pratiques pédagogiques de la lecture-écriture et le modèle de lecture qui se révèle à l'observation des comportements d'aide en cas de difficulté.

## CONCLUSION ET DISCUSSION

Pour avoir une information aussi objective que possible sur la façon dont les enseignants de CP conduisent l'enseignement de la lecture-écriture dans leur classe, on a procédé à une double investigation, indirecte par questionnaire, et directe par observation en classe, la seconde étant destinée à valider les conclusions de la première.

L'analyse des réponses au questionnaire a permis de dégager la fréquence des différentes pratiques et de voir comment et dans quelles proportions les enseignants se répartissent dans des groupes constitués sur la base des similitudes entre leurs réponses. L'observation en classe, basée sur le postulat que les interventions des enseignants auprès des enfants sont révélatrices de leur conception de la lecture, a été conduite sur des enseignants correspondant aux groupes mis en évidence par le questionnaire.

L'analyse de l'ensemble des résultats ainsi constitués fait apparaître que, contrairement aux opinions extrêmes concernant la pédagogie de la lecture-écriture au CP, les pratiques traditionnelles n'occupent pas la totalité du tableau et que, plus clairement encore, les pratiques nouvelles préconisées ces dernières années, sont loin de les avoir supplantées. Ce qui apparaît le plus massivement c'est, sur un fond de pratiques traditionnelles, une adoption prudente de pratiques nouvelles. En bref, les pratiques déclarées, outre le fait qu'elles sont plus homogènes qu'on ne pouvait le supposer, apparaissent plus marquées par la tradition que par le changement. Les pratiques et les ensei-

gnants qui s'inscrivent résolument en rupture avec des positions pourtant sévèrement mises en cause, demeurent minoritaires. Le changement, quand il a lieu, semble plus souvent s'opérer par une évolution progressive, consistant à ajouter des pratiques nouvelles aux pratiques classiques, que par une mutation radicale. Partant de ce constat d'une relative stabilité, on peut alors s'interroger sur les raisons de celle-ci.

Sans doute faut-il rappeler tout d'abord que l'enseignement de la lecture-écriture au CP est un secteur particulièrement sensible du système éducatif, le plus sensible peut être. Étant donné l'importance que l'ensemble de la population lui attribue, c'est assurément celui qui est le plus difficile à transformer, tant sont vives les réactions des uns et des autres. C'est une raison qui vaut, quelle que soit la nature des changements proposés.

De cette importance subjective résulte une extrême vigilance de la part des responsables du système éducatif. Ceux-ci ne peuvent nullement se démettre de quelque façon que ce soit de leurs responsabilités en la matière et laisser se développer des pratiques dont ils ne seraient pas à l'origine. De ceci résulte, de plus, que tout projet de changement doit s'inscrire dans une stratégie prudente, mettre en œuvre des moyens importants et fournir des garanties suffisantes pour avoir quelque chance d'être mené à bien. L'expérience historique montre, enfin, que les changements dans ce domaine, qu'ils aient été initiés ou non par l'institution, ne prennent corps que très lentement. La stratégie, les moyens, les garanties, le temps, constituent donc quelques uns des critères à l'aide desquels on peut tenter d'appréhender le problème posé.

Il est clair, tout d'abord, que les propositions de changement dans l'enseignement de la lecture-écriture, même si leurs porte-parole appartiennent à l'institution scolaire, n'ont jamais constitué la position officielle de celle-ci. Ces propositions n'ont pas été transformées en une politique officielle. On peut voir là la principale raison de la situation actuelle. En effet, dans un système hiérarchique comme celui de l'Éducation nationale, les pratiques existantes bénéficient d'une légitimité de fait. Nul changement de grande ampleur n'est possible sans un engagement formel de l'institution et, *a fortiori*, contre elle. À défaut de bénéficier d'une telle reconnaissance, les propositions de changement ont pu apparaître ici ou là

comme une mise en cause de l'institution et susciter des réactions de défense à différents niveaux. La raison principale de la situation actuelle nous paraît donc consister en un certain déficit de légitimité institutionnelle des propositions de changement, conférant de fait à celles-ci un statut d'opposition anti-institutionnelle qui les condamne, à court terme, à des succès limités.

Sur le plan de la stratégie, compte tenu du caractère sensible de ce secteur, la façon de présenter les idées peut parfois peser très lourd sur leur avenir. Le style contribue sans doute beaucoup au sort qui leur est réservé. Il n'est pas exclu que, dans le contexte particulièrement sensible de la lecture, le tour polémique très vite adopté en la matière ait parfois produit des effets contraires à ceux qui étaient escomptés.

Sur le plan des moyens, le fait de défendre une position non officielle limite sévèrement les possibilités dont disposent ses partisans. Elle les prive notamment des moyens dont dispose l'institution pour tenter de transformer ses choix en réalités, moyens d'autant plus nécessaires que les changements à apporter aux pratiques vont à l'encontre des habitudes. Pour aider les maîtres à affronter ces difficultés, il est indispensable, sur un plan pragmatique, de mettre à leur disposition un matériel adéquat, et sur les plans cognitif et affectif de mettre en place un dispositif d'accompagnement du changement, faute duquel l'insécurité et l'incompréhension finissent par l'emporter sur les meilleures dispositions de départ.

En ce qui concerne les garanties offertes, le débat sur la lecture-écriture a pris la forme d'une lutte idéologique interne au monde enseignant. Il n'a pas su, et le fait n'est évidemment pas exceptionnel en éducation, se transformer en débat scientifique, c'est-à-dire soumettre ses positions au verdict des faits. Des voix nombreuses et autorisées, hier comme aujourd'hui (Piaget, 1969 ; Prost, 1990 ; Simon, 1972), ont plaidé en vain pour le développement de la recherche en ce domaine. On peut penser alors que si les idées avancées avaient su s'appuyer sur des données de nature scientifique, leurs chances de succès en auraient été accrues. Le défaut de garanties contribue donc également à l'état actuel des choses.

Notons toutefois qu'une recherche comme la nôtre ne peut être considérée autrement que

comme un instantané qui donne une certaine image de la réalité en un moment donné. En éducation en général, et en lecture en particulier, les changements s'effectuent de manière plus progressive que soudaine. Les pratiques pédagogiques dont nous avons fait état sont donc suscep-

tibles d'évoluer à l'avenir, dans un sens qu'il n'est pas possible d'indiquer aujourd'hui, mais que la réplication de cette recherche permettrait alors d'évaluer.

Éliane Fijalkow et Jacques Fijalkow  
EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail

#### NOTES

- (1) Cette recherche a fait l'objet d'une convention avec la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale. Les questionnaires ont été adressés par poste aux enseignants sous le double sceau du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Université de Toulouse-le-Mirail.
- (2) Dans cette même perspective, ce questionnaire a fait égale-

ment l'objet d'une passation dans trois autres pays francophones : Belgique, Suisse, Québec, ainsi qu'en Grèce. Nous utiliserons les réponses provenant des pays francophones chaque fois que la comparaison nous paraîtra justifiée.

- (3) Ce texte reprend quelques éléments des rapports qui rendent compte de cette recherche (Fijalkow E. et Fijalkow J., 1991a, 1991b ; Fijalkow J. et Fijalkow E., 1993).

#### BIBLIOGRAPHIE

- DURU-BELLAT M. et LEROY AUDOUIN C. (1990). — Les pratiques pédagogiques au CP : structures et indices sur les acquisitions des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, 93, 5-15.
- FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1991 a). — *Lecture-Écriture : les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire*, Paris, Département de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1991 b). — *Lecture-Écriture, les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire : les Groupes d'Enseignants*, Paris, Département de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- FIJALKOW J. et FIJALKOW E. (1993). — *Lecture-Écriture, les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire ; observation directe*, Paris, Département de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- HUBERMAN M. et GATHER THURLER M. (1991). — *De la recherche à la pratique, éléments de base*, Berne, Peter Lang.
- PIAGET J. (1969). — *Psychologie et Pédagogie*, Paris, Denoël.
- PROST A. (1990). — *Éloge des pédagogues*, Seuil, Paris.
- SIMON J. (1972). — *La pédagogie expérimentale*, Toulouse, Privat.
- STREET B.-V. (1993). — Guest editorial, *Journal of Research in Reading*, 16, 2, 81-97.