

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN LECTURE ÉCRITURE EN FRANCE AUJOURD'HUI

Éliane FIJALKOW

Éliane et Jacques FIJALKOW (EURED-CREFI, Université de Toulouse Le Mirail) ont mené une enquête particulièrement intéressante sur les pratiques pédagogiques en France et dans quelques pays francophones pour ce qui concerne les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Éliane FIJALKOW en présente ci-après les principaux résultats.

Peu de recherches ont procédé à ce jour à une analyse attentive de la pédagogie française au tout début de l'apprentissage de la lecture-écriture (DURU-BELLAT et LEROY AUDOUIN, 1990). C'est pourquoi, à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale, nous avons entrepris cette recherche pour avoir une information objective sur les pratiques pédagogiques des enseignants français. À cette intention, un questionnaire de 79 questions correspondant à 399 variables a fait l'objet d'un envoi à 2 501 enseignants¹ ; 1 253 ont répondu. Ce texte reprend quelques éléments des rapports qui rendent compte de cette recherche (FIJALKOW É. et FIJALKOW J., 1991a; 1991b; FIJALKOW J. et FIJALKOW É., 1993). Notre préoccupation première étant de mettre à jour les pratiques pédagogiques majoritaires, le répondant a été invité, dans la plupart des questions, à choisir une réponse sur une échelle du type "jamais, quelquefois, souvent, très souvent".

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.

Ce questionnaire a fait également 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.

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.

Nous ne rapporterons ici que quelques-uns des résultats de cette recherche.

¹ Cette recherche a fait l'objet d'une convention avec la Direction de l'Évaluation et la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale et l'Université de Toulouse-le Mirail. 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.

I. ANALYSE DE QUELQUES QUESTIONS

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 CP (Ministère de l'Éducation Nationale, 1990, p.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%**) notent 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, p.99).

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

Cette recherche a fait l'objet d'une convention avec la Direction de l'Évaluation et la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale et l'Université de Toulouse-le Mirail. 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.

Milieu socio-culturel : Deux milieux dominent 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 LECTURE²

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).

Il existe d'autres points de départ. Celui qui vient 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 qu'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 : thème (chi deux = 25,69 ; P < .01), projet plus ample à réaliser (chi deux = 65,21 ; P < .01), 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 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 proposés 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.

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

On recueille un pourcentage de réponses très élevé. La quasi totalité (**97%**) des enseignants disent 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).

² Dans ce qui suit, on trouve tout à tour les questions posées et un commentaire des réponses recueillies.

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.

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'idéovisuelle" (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 significatives et les activités de structuration ?

En début d'année, le plus grand nombre des enseignants (**35%**) consacre *1/3 du temps à des activités significatives 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 significatives 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 significatives 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, 2/3" diminue considérablement en fin d'année.

- il en est de même pour la formule "1/2, 1/2"

- par contre, "2/3 d'activités significatives et 1/3 de structuration" est la formule dominante en fin d'année.

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

IV. ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

(au sens de production de texte)

Quand pratiquez-vous des activités d'écriture ?

Le plus grand nombre mentionne que c'est pour vérifier les acquisitions des élèves en lecture (62%). Certains disent le faire 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% : χ^2 deux = .14 ; $P > .05$). Les non réponses viennent ensuite (10 et 15% en début et en fin d'année).

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 auprès des enseignants suisses.

La manifestation de ces pratiques diffère, et nous amène à rechercher l'existence de différents groupes d'enseignants.

V. LES GROUPES D'ENSEIGNANTS

À partir des 76 variables choisies on a procédé à une CLASSIFICATION HIÉRARCHIQUE, à une ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES et à la CRÉATION DE GROUPES PAR COUPURE. Cette analyse a fait apparaître quatre groupes d'enseignants. Nous comptons pour chacun des quatre groupes les effectifs suivants :

groupe 1 = 339 (27%)

groupe 2 = 247 (20%)

groupe 3 = 572 (46%)

groupe 4 = 95 (7%)

VI. 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, qui nous paraissent les plus contrastés. Sur les 76 variables considérées comme susceptibles de faire apparaître des démarches pédagogiques contrastées, 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 fait apparaître 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**", malgré toutefois, pour 6 variables, l'absence de différence. 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 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). Mais ces deux groupes se différencient du groupe traditionnel puisque les enseignants injectent dans leur démarche des éléments novateurs de façon beaucoup plus importante que ce n'est le cas 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.

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, ces deux groupes 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).

VII. IMAGE D'ENSEMBLE

Les résultats rapportés nous montrent que les positions extrêmes ne sont pas les plus répandues puisque les "traditionnels" représentent un peu plus du quart des enseignants (27%) et les "novateurs" un enseignant sur cinq (20%). Si les "traditionnels" sont donc un peu plus nombreux que les novateurs, ce n'est pourtant ni les uns ni les autres qui sont les plus représentés, mais le groupe dit "traditionnel-novateur" (46%), soit près de la moitié des enseignants. On peut supposer que ce groupe, 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.

Éliane FIJALKOW

Bibliographie

DURU-BELLAT M. et LEROY AUDOUIN, C,
Les pratiques pédagogiques au CP : structures et indices sur les acquisitions des élèves, **Revue Française de Pédagogie**, 93,5-15, 1990.

FIJALKOW E. et FIJALKOW J.,
Lecture-Écriture : les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire, Paris,
Département de l'Évaluation et de la Prospective,
Ministère de l'Éducation Nationale. 1991 a.

FIJALKOW E. et FIJALKOW J.,
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. 1991 b.

FIJALKOW J. et FIJALKOW É.,
Lecture-Écriture, les Pratiques Pédagogiques au Cours Préparatoire ;
observation directe,
Paris, Département de l'Évaluation et de la Prospective.
Ministère de l'Éducation Nationale. 1993.