

ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

L'enseignement de la lecture au CP et au CE1

MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE
ET DE LA TECHNOLOGIE

106
janvier 1999

Les dossiers

les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale,
de la Recherche et de la Technologie
Direction de la programmation et du développement

Ministère de l'Éducation nationale,
de la Recherche et de la Technologie
Direction de la programmation et du développement
3/5 boulevard Pasteur 75015 Paris

Directeur de publication : **Michel GARNIER**

les dossiers

Responsable de ce numéro : **Michèle THAUREL-RICHARD**

DPD – Bureau de l'édition et de la diffusion
Service ventes
58 boulevard du Lycée 92170 Vanves
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 95 Francs

Centre de documentation de la DPD
Téléphone : 01 55 55 73 58
01 55 55 73 61

L'enseignement de la lecture au CP et au CE1

Michèle THAUREL-RICHARD

Ministère de l'Éducation nationale,
de la Recherche et de la Technologie

Direction de la programmation et du développement

SOMMAIRE

SYNTHESE	7
INTRODUCTION	15
I - QUELQUES CARACTERISTIQUES DE CONTEXTE.....	19
I.1 LES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS.....	21
I.2 LE CADRE GENERAL D'ENSEIGNEMENT	25
I.3 LA CLASSE ET LES ELEVES	27
II -LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES	31
II.1 ASPECTS METHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.....	33
II.2 ASPECTS MATERIELS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	54
II.3 ORGANISATION DU TEMPS	61
II.4 ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DES ELEVES	73
II.5 UTILISATION DES LIVRES DE LITTERATURE DE JEUNESSE	79
II.6 ACTIVITES DE LECTURE A LA MAISON ET EVALUATION DE L'HABILETE A LIRE DES ELEVES	87
II.7 ENSEIGNEMENT DE L'ECRIURE ET ACTIVITES D'ORAL	93
II.8 OPINIONS DES ENSEIGNANTS	107
III - ANNEXES	113
III.1 L'ETUDE MENE EN 1990 AU CP.....	114
III.2 L'ECHANTILLON DE 1997	114
III.3 TABLEAUX DE FREQUENCE DES ACTIVITES DE LECTURE PROPOSEES EN CLASSE.....	121
III.4 TABLEAUX DE FREQUENCE DES ACTIVITES DE TYPE ORAL PROPOSEES EN CLASSE.....	123
III.5 COMPARAISON DES REPONSES DES ENSEIGNANTS DE CP ENTRE 1990 ET 1997	125

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU CP ET AU CE1 (JUIN 1997)

SYNTHESE DES RESULTATS

L'apprentissage de la lecture et sa maîtrise constituent des objectifs prioritaires pour l'école primaire. C'est dans ce contexte que cette étude a été réalisée par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de CP et de CE1. Elle reconduit, pour partie, une étude menée sur le même thème en 1990 auprès d'enseignants de CP. La reprise en 1997 des principales questions de l'enquête de 1990 permet d'apprécier l'évolution à 7 ans d'intervalle des pratiques mises en oeuvre en CP. Son extension au niveau du CE1 permet d'avoir une vue sur l'apprentissage mis en oeuvre au sein du cycle II, cycle des apprentissages fondamentaux.

Ce rapport présente les pratiques d'enseignement de la lecture telles que les déclarent les quelques 1500 enseignants ayant répondu à l'enquête¹.

Les enseignants de CP et de CE1

Les maîtres de CP, majoritairement des femmes, possédant une longue expérience de l'enseignement

Les maîtres sont huit fois sur dix des femmes. Ils ont en moyenne 42 ans. Dans l'ensemble, ils sont expérimentés : leur ancienneté moyenne comme enseignant du premier degré avoisine 20 ans. Seul un peu plus d'un enseignant sur dix a une expérience inférieure à 5 ans. L'ancienneté moyenne *sur le poste actuel* est proche de 8,5 ans. Leur expérience comme enseignant de CP ou de CE1 est variée : en moyenne, elle est de 9 ans en CP et de 7,5 ans en CE1. Pour un quart d'entre eux, à chacun des niveaux, celle-ci ne dépasse pas 2 ans.

La moitié des enseignants déclare avoir suivi des études supérieures autres que la formation d'instituteur (sanctionnées ou non par un diplôme) et un peu plus de quatre sur dix avoir obtenu un diplôme d'études supérieures. *Les trois quarts des enseignants ont suivi une formation initiale professionnelle. Elle s'est déroulée majoritairement à l'école normale*, c'est le cas pour six enseignants sur dix. Un peu plus de 15 % sont passés par les IUFM.

Un peu moins de 20 % des enseignants ont suivi une formation professionnelle continue sur le thème de la lecture au cours des trois années précédant l'enquête. Les enseignants de CP sont toutefois un peu plus nombreux que ceux de CE1 (respectivement 22 % et 14 %).

Deux tiers des enseignants déclarent se concerter sur le thème de la lecture, principalement avec leurs collègues de CP

Environ deux tiers des enseignants déclarent se concerter avec leurs collègues, au sujet de la lecture. La concertation se déroule en premier lieu avec les collègues de CP, c'est le cas pour trois enseignants sur quatre de CP et près de neuf sur dix en CE1. Se concerter avec les enseignants des

¹ Selon les divers critères de représentativité retenus en termes d'écoles, de classes ou de caractéristiques individuelles des maîtres (sexe, âge), l'échantillon des maîtres ayant répondu peut être considéré comme représentatif de la population nationale correspondante.

autres niveaux adjacents (grande section de maternelle ou cycle III) est moins fréquent. Huit fois sur dix cette concertation influence, selon la déclaration des enseignants, leur progression pédagogique. Lorsqu'il existe plusieurs classes de même niveau dans l'école, la moitié des enseignants dit que les principaux supports de lecture utilisés dans la classe sont communs aux diverses classes de ce niveau.

Le projet d'école intègre très souvent des actions spécifiques en lecture, menées majoritairement par les enseignants de l'école mais pouvant faire intervenir des personnes extérieures.

Le temps d'enseignement consacré à la lecture

Forte disparité entre les classes et durée moyenne plus élevée en CP qu'en CE1

Selon leurs propres estimations, les enseignants de CP déclarent consacrer, en moyenne, un peu plus de 6 H 30 à l'enseignement de la lecture, un peu plus de 2 H 15 à l'enseignement de la langue orale et environ 1 H 50 à l'enseignement de l'expression écrite. Ces durées moyennes hebdomadaires cachent de fortes disparités entre les classes. Ainsi, pour 80 % des classes, le temps moyen d'enseignement de la lecture varie entre 4 heures, dans les classes où il est le plus faible, et 9 heures, dans les classes où il est plus élevé. Un quart des classes a moins de 5 heures et un autre quart au moins 8 heures.

En CE1, Les enseignants consacrent un peu moins de temps à enseigner la lecture qu'en CP. Ils disent passer en moyenne un peu moins de 4 H pour la lecture, presque 2 H pour la langue orale et 1 H $\frac{3}{4}$ en expression écrite. Les situations sont également très contrastées entre les classes. Ainsi, en lecture, un quart des classes a moins de 2 H 30 et un autre quart plus de 5 H.

La lecture à voix haute

Importance de la lecture à voix haute dans le temps consacré à la lecture

La lecture à voix haute occupe une part importante du temps consacré à la lecture : en CP, environ 2 H 15, en moyenne par semaine, pour la lecture collective des élèves et un peu moins d'1 H par le maître lui-même. Cette lecture collective représente, en moyenne, un tiers du temps consacré à la lecture en CP et un quart en CE1.

Faire lire à voix haute est une pratique largement utilisée que ce soit au CP au CE1. Toutefois sa fréquence d'utilisation décroît au cours de l'avancement dans le cycle. En CP, elle est pratiquée quotidiennement par neuf enseignants sur dix en début d'année et par plus de trois sur quatre en fin d'année ; en CE1, la pratique quotidienne est celle de sept sur dix en début d'année et d'un peu plus d'un tiers en fin d'année. Son objectif premier en début d'année est la vérification des acquis des élèves. En fin d'année, tout en conservant sa fonction de contrôle, elle permet d'abord, pour huit enseignants sur dix, d'entraîner les élèves à une lecture expressive et à interpréter des textes.

En moyenne, la lecture à voix haute représente environ un tiers du temps passé en enseignement de la lecture. Quelle que soit l'activité, pris individuellement, en moyenne par semaine, chaque élève lit à voix haute pendant 29 mn au CP et 21 mn au CE1. Ces moyennes cachent de fortes variations. Ainsi, pour huit classes sur dix, cette durée moyenne hebdomadaire varie entre 10 mn et 1 heure en CP et entre 2 mn et 15 mn en CE1.

Un élève, scolarisé dans une classe à niveaux multiples, peut en moyenne lire plus longtemps à voix haute que celui qui est dans une classe à un seul niveau, et ce, que ce soit en lecture collective ou dans l'ensemble des activités. Il en est de même si on s'intéresse à la taille de la classe qui est liée au nombre de niveaux (les classes à multi-niveaux sont en moyenne plus petites que celles à un seul cours).

Les supports

Utilisation d'un manuel d'apprentissage de la lecture beaucoup plus fréquente en CP qu'en CE1 où le livre de lecture suivie est plus fréquemment utilisé

En CP, 7 enseignants sur 10 déclarent que leurs élèves disposent d'un livret d'apprentissage de lecture régulièrement utilisé et 4 sur 10 d'un livre de lecture suivie. La situation s'inverse en CE1. Les

proportions correspondantes sont les suivantes : un livre de lecture suivie pour 7 classes sur 10 et un livret d'apprentissage de lecture dans 4 sur 10.

Lorsque les élèves disposent d'un livret de lecture régulièrement utilisé, les enseignants sont très nombreux à en suivre la progression proposée, particulièrement au CP (85 %) et dans une moindre mesure en CE1 (60 %). Par ailleurs, les élèves emportent leur(s) livre(s) à la maison au moins dans neuf classes sur dix.

Parmi les autres supports, importance du livre de littérature de jeunesse

Que ce soit en début ou en fin d'année, en CP ou en CE1, outre les extraits des livrets de lecture, la majorité des enseignants donne à lire également des livres de littérature de jeunesse, des poèmes, chansons et comptines. En fin d'année, on voit apparaître plus fréquemment qu'en début les revues pour enfants. Presse écrite, correspondances, bandes dessinées sont relativement peu utilisés. Dictionnaires ou encyclopédies sont également peu utilisés, excepté en fin de CE1 — utilisation fréquente pour deux tiers d'entre eux.

Par rapport à 1990, quelques évolutions apparaissent en CP, notamment une plus grande diversité dans les supports utilisés, et une utilisation plus fréquente du livret d'apprentissage et des livres de littérature enfantine.

Les activités de lecture proposées aux élèves

Importance des indications d'une méthode de lecture et du manuel associé qui décroît entre le début du CP et la fin de CE1

Comme point de départ des activités de lecture proposées en classe, les enseignants, en début d'année comme en fin d'année, font appel aux indications d'une méthode de lecture et du manuel associé, et ce aux deux niveaux. Toutefois cette propension d'utilisation décroît avec le moment de l'année et le niveau considéré : elle est maximale en début d'année au CP (71 %), citée par un peu plus de la moitié en fin d'année au CP (56 %) ou en début d'année au CE1 (55 %) et plus faible en fin d'année en CE1 (41 %).

Entre le début et la fin de l'année, les points de départ des activités de lecture sont plus variés. Ainsi, en fin d'année, un enseignant sur deux utilise fréquemment un livre de littérature enfantine.

Il est à noter qu'un peu moins d'un enseignant sur cinq déclare ne jamais partir des indications d'une méthode de lecture ; ceux-ci sont alors plus nombreux que la moyenne à déclarer utiliser des livres de littérature de jeunesse.

Décroissance des activités collectives pour des activités individuelles entre le début d'année et la fin d'année

Les enseignants consacrent en début d'année plus de temps aux activités collectives qu'aux activités individuelles, particulièrement en CP. En fin d'année, la tendance s'inverse : les activités individuelles dominent en occupant environ la moitié du temps. Les activités en sous-groupes sont minoritaires.

Il semble donc que pour le plus grand nombre d'enseignants domine le principe de l'apprentissage collectif avant de laisser l'élève pouvoir agir seul ; tendance qui se renforce à mesure de la progression des acquis.

Diversification progressive des activités de lecture allant de l'apprentissage des « bases » vers la compréhension des textes et le plaisir de lire

Au CP, en début d'année, les activités de lecture les plus proposées mettent l'accent sur le mot ou la phrase et sur la correspondance phonèmes-graphèmes. En fin d'année, elles sont davantage centrées sur la phrase ou le texte et son sens ; la lecture doit être également source de plaisir.

Les activités de lecture proposées en début de CE1 se situent dans la continuité de celles proposées en fin d'année de CP. La « lecture libre pour le plaisir » et « répondre à des questions en cherchant la réponse dans un texte » arrivent en tête : elles sont pratiquées fréquemment par 85 % des enseignants. Viennent ensuite, fréquemment pour au moins sept enseignants sur dix : « travailler avec des phrases entières - pointer, exécuter une consigne, placer une phrase ou une illustration - »,

« repérer des lettres ou groupes de lettres (correspondant à des sons) dans des mots ou phrases », « compléter des phrases trouées ou incomplètes ». En fin d'année, les deux premières propositions progressent encore d'environ 10 points.

Dans l'ensemble, les activités de lecture proposées aux élèves par les enseignants de CP sont globalement les mêmes en 1997 qu'en 1990. Les enseignants sont toutefois un peu plus nombreux en 1997 à solliciter leurs élèves par des activités portant sur le travail des syllabes et des sons.

Association des activités de lecture principalement avec des activités d'écriture et de découverte du monde

Les activités de lecture peuvent être également associées à d'autres types d'activités. Sont citées principalement les activités d'écriture, la découverte du monde et dans une moindre mesure celles liées à l'expression orale et aux mathématiques. En CP, les activités d'écriture arrivent en tête (75 %) suivies par la découverte du monde (59 %). En CE1, ce sont les mêmes activités qui arrivent en tête, mais selon un ordre inverse. Cela confirme l'importance de la liaison lecture-écriture en CP.

*Les aides apportées par le maître pour aider les élèves à comprendre...
... collectivement en posant des questions sur le texte...*

Lorsque les élèves sont face à un texte qu'ils n'ont jamais lu, en grande majorité, les enseignants leur posent des questions sur le texte (qui a pu l'écrire ? pour qui ? pourquoi ?), que ce soit en début ou en fin d'année. C'est le cas, en CP comme en CE1, d'environ les trois quarts des enseignants en début d'année et de 85 % en fin d'année. En début de CP, 9 enseignants sur 10 demandent, par ailleurs, fréquemment à leurs élèves de dire les mots qu'ils reconnaissent. Le fait de laisser les élèves se débrouiller seuls est une pratique relativement rare en début d'année (réponses fréquentes pour 13 % en CP et 27 % en CE1) ; elle est essentiellement mise en oeuvre en fin d'année, soit par plus de six enseignants sur dix.

Au CP, entre 1990 et 1997, les comportements ont évolué, notamment le fait de lire plus souvent le texte avec les élèves et de laisser moins souvent ces derniers se débrouiller seuls.

...et individuellement, principalement, en recherchant des indices dans l'environnement en CP et dans le texte lui-même en CE1.

Pour aider individuellement un élève à découvrir un mot dans un texte ou une phrase, les enseignants de CP privilégient le fait de lui demander de trouver dans l'environnement un mot ou des parties de mots identiques (71 %), ensuite de regarder les lettres et syllabes et de les dire (syllabes par syllabes ou lettre par lettre) (60 %) puis de relire le début de la phrase ou de sauter le mot pour y revenir (environ 50 % des enseignants). En CE1, les modalités d'aide sont plus variées qu'en CP : environ la moitié propose fréquemment à l'élève de relire le début de phrase pour identifier le mot ou alors de regarder les lettres et les syllabes et de les dire.

L'évaluation de la lecture

...en posant des questions de compréhension

Après la lecture d'un texte, quasiment tous les enseignants posent des questions de compréhension auxquelles les élèves répondent oralement ou par écrit, ce comportement est un peu plus marqué au CE1 qu'au CP. Cette attitude, selon les déclarations des enseignants, s'est renforcée entre 1990 et 1997.

... et en faisant lire à voix haute

Pour évaluer l'habileté à lire des élèves, les enseignants ont largement recours à la lecture à haute voix, surtout en début des apprentissages ; en fin de cycle, ils s'appuient davantage sur la compréhension du texte (répondre à des questions, exécuter une tâche).

Le travail à la maison et le rôle des parents

De la lecture à faire hors classe pour pratiquement tout le monde

Quasiment tous les enseignants proposent des activités de lecture à faire à la maison, au moins un jour sur deux. Le rythme dominant est quotidien pour neuf enseignants sur dix en CP et pour six sur dix en CE1. Environ neuf sur dix en donnent également à faire dans le cadre des études dirigées selon un rythme variable.

Forte attente des enseignants vis à vis des parents pour faciliter l'apprentissage de la lecture

De manière générale, les enseignants comptent sur les parents pour faciliter les conditions d'apprentissage de la lecture. Ainsi, ils les informent neuf fois sur dix de leurs méthodes de lecture ; cette pratique est quasi-systématique en CP. Ensuite, ils comptent sur eux pour qu'ils encouragent leurs enfants à lire, qu'ils leur lisent des textes et qu'ils leur fassent lire le manuel.

Autres ressources

Coin lecture dans la plupart des classes principalement utilisé par les élèves ayant fini leur travail et beaucoup moins comme lieu ressource intégré aux activités de classe

La plupart des classes de CP et de CE1 disposent d'un coin lecture dans la salle de classe, presque systématiquement en CP (95 %) et un peu moins fréquemment en CE1 (86 %). Il est essentiellement utilisé comme lieu où se rendent les élèves ayant fini leur activité de classe et beaucoup moins souvent comme un lieu de ressource intégré aux activités de classe. Ainsi, dans environ une classe sur deux de CE1 et le tiers des classes de CP, les élèves peuvent aussi s'y rendre pour chercher dans les livres la réponse à l'activité proposée par le maître.

Par ailleurs, les élèves sont rarement impliqués dans l'organisation et le fonctionnement du coin-lecture qu'il s'agisse de son installation, de sa décoration, du règlement ou encore du classement des livres.

Existence de bibliothèque dans l'école pour sept enseignants sur dix et fréquentation élevée dans le cadre des activités

Sept enseignants sur dix exercent dans une école dotée d'une Bibliothèque Centre de Documentation dans laquelle neuf fois sur dix les élèves peuvent emprunter des livres et où se rendent fréquemment sept enseignants sur dix dans le cadre de leurs activités. Ils sont moins nombreux à fréquenter des bibliothèques extérieures. Quand il n'y a pas de bibliothèque dans l'école, environ trois quarts des enseignants fréquentent une bibliothèque extérieure. De fait, seul un enseignant sur dix déclare ne jamais fréquenter de bibliothèque.

A partir des livres de littérature de jeunesse, les enseignants proposent principalement une lecture à haute voix d'un livre (soit par un élève ou par un adulte), et ce plus fréquemment au CP (un maître sur deux au CP et un sur trois au CE1). Arrive ensuite le fait de discuter d'un livre présenté par un élève ou le maître (quatre fois sur dix en CP et trois fois sur dix en CE1).

Recours très rare à l'informatique

Les enseignants sont peu nombreux à utiliser du matériel informatique, que ce soit des cédérom (moins de 15 %) ou des logiciels de jeux didactiques (moins d'un quart). Sept sur dix n'en utilisent jamais.

Adaptation de l'enseignement de la lecture aux élèves

Lecture libre et travail autonome pour les élèves les plus rapides

Face aux élèves en avance, les trois quarts des enseignants privilégient le travail autonome et plus de sept sur dix la lecture libre. La différenciation dans le travail demandé aux élèves est moins fréquente.

Soutien individuel en classe, avec activités de structuration centrées sur le code en CP et avec des exercices plus faciles ou moins nombreux en CE1 pour les élèves en difficulté

Pour aider les élèves en difficulté, les enseignants de CP sont deux tiers à privilégier le soutien individuel en classe et les activités de structuration centrées sur le code. Le retour sur des activités déjà effectuées est pratiqué par un enseignant sur deux à ce niveau. Les réponses des enseignants de CE1 se différencient légèrement de celles de CP : donner des exercices moins nombreux, plus faciles arrive en tête, retenu par six enseignants sur dix, tandis que le soutien individuel en classe est moins fréquent qu'en CP (un peu plus d'un enseignant sur deux en CE1).

Les enseignants semblent préférer donner des exercices moins nombreux ou plus faciles plutôt que de donner des textes simplifiés.

Le regroupement dans la classe des élèves faibles pour des activités spécifiques est pratiqué par moins de la moitié des enseignants, et un peu plus fréquemment en CP qu'en CE1.

La lecture libre est un moyen rarement utilisé pour aider les élèves en difficulté ; elle est un peu plus utilisée en CE1 qu'en CP.

Les activités d'écriture et d'oral

Les activités d'écriture sont principalement de type « dictée » ou « copie » et sont essentiellement des activités individuelles

Les activités les plus proposées en écriture, et ce aux deux niveaux, sont du type « dictée » ou « copie », dont la complexité évolue au cours des apprentissages (passage des mots vers des phrases et petits textes). Les productions de texte totalement libres sont relativement rares tandis que celles s'appuyant sur des documents (livres, liste de mots,...) sont plus fréquentes et progressent du CP vers le CE1. Par rapport à 1990, quelques évolutions de pratiques en CP émergent, d'une part, baisse des dictées de petits textes au profit semble-t-il de dictées de mots qui sont moins occasionnelles, et, d'autre part, augmentation de la production de textes en ayant recours à des documents.

L'écriture est essentiellement une activité individuelle. Ecrire à deux ou en groupes est occasionnel. En CP, par rapport à 1990, les enfants écrivent plus fréquemment seuls ; parallèlement, le fait de dicter le texte à un adulte est beaucoup moins utilisé. Le plus grand nombre, soit plus des deux tiers des enseignants, laisse dans un premier temps les élèves recopier librement, tout en conduisant un apprentissage systématique de l'écriture manuscrite. Cette attitude prévalait déjà en 1990 au CP.

L'écriture de textes en classe sert d'abord à montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit qui permet de conserver des traces, puis à structurer la pensée de l'enfant, et enfin à ce que celui-ci prenne du plaisir en écrivant. Dans l'ensemble, les réponses sont proches les unes des autres. Elles sont liées pour l'essentiel au souci de voir les élèves maîtriser la langue écrite.

Entre le CP et le CE1, l'importance d'entraîner l'enfant à produire un certain type de texte s'affirme ainsi que le fait de développer l'imagination, la créativité de l'enfant.

Les dimensions sociales — communication, variété de textes — se renforcent au CP, entre 1990 et 1997.

L'expression orale sert d'abord pour communiquer des faits vécus

Tous les enseignants proposent aux élèves de faire part à la classe de faits qu'ils ont vécu. Ainsi, l'expression orale sert d'abord à communiquer des faits vécus par les élèves ou la classe. Nombreux sont également les enseignants qui demandent aux élèves de reformuler un texte qui vient d'être lu, particulièrement en CP. Demander aux élèves de faire appel à leur imaginaire relève plutôt des pratiques occasionnelles.

Opinions des enseignants

Importance accordée à la prise de conscience par l'élève des fonctions de l'écrit, à la maîtrise des correspondances lettres-sons et à l'anticipation des mots

Invités à indiquer quelle importance ils accordent à différentes compétences à faire acquérir aux élèves dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, les enseignants de CP et de CE1 mettent d'abord l'accent sur *la nécessité pour les élèves de prendre conscience des fonctions de l'écrit* (à quoi ça sert), et ensuite sur *la nécessité de maîtriser les correspondances entre les lettres et les sons et d'apprendre à anticiper des mots dans une phrase*.

Prééminence des problèmes personnels de l'enfant et du milieu social dans les difficultés rencontrées par les élèves pour apprendre à lire

La grande majorité des enseignants pense que les difficultés rencontrées par les enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont dues en premier lieu aux problèmes personnels tant affectifs que relationnels de l'enfant (pour plus de 8 enseignants sur 10) et en second lieu sont liées au milieu social (pour les 2/3). Il est intéressant de noter que les opinions des enseignants sur les difficultés rencontrées sont liées au contexte dans lequel ils exercent. Ainsi, les enseignants qui perçoivent le milieu scolaire de l'école comme défavorisé sont plus nombreux que la moyenne à citer comme difficulté le milieu social.

Entre 1990 et 1997, les opinions ont évolué partiellement. Ainsi, si les problèmes personnels profonds de l'enfant sont au même niveau en 1990 et 1997, ceux relevant du type médico-psycho-pédagogique sont plus souvent mis en avant en 1997. Le milieu social est moins souvent cité de même que l'utilisation d'une autre langue que le français comme langue maternelle.

Changements pédagogiques importants, par rapport à une dizaine d'année mais sans effet sur le développement de la motivation à lire

Pour la grande majorité des enseignants, des changements pédagogiques sont intervenus sur les dix dernières années : plus grande variété des activités, matériel pédagogique plus adéquat (pour au moins 8 enseignants sur 10) et plus grande liberté pour l'enseignant (pour plus de 6 sur 10). Cela ne semble toutefois pas s'accompagner d'un développement de la motivation à lire chez les élèves ; seul un peu plus d'un tiers des enseignants le pense. Cette opinion négative se confirme par l'analyse des difficultés auxquelles les enseignants se disent confrontés : manque d'attention de la part des élèves quand ils lisent et difficultés d'apprentissage de la lecture pour les élèves, perçues à travers la compréhension des textes qui leur sont donnés à lire ou dans leurs automatisations de la reconnaissance des mots. Il est à noter que les difficultés rencontrées semblent plus importantes en CE1 qu'en CP.

Les directives officielles et les objectifs de fin de cycle constituent des directives assez précises pour presque six enseignants sur dix.

Evolution des enseignants de CP entre 1990 et 1997

Par rapport à 1990, on peut noter un certain nombre de changement dans les pratiques déclarées en CP, notamment :

- un travail plus important sur *les syllabes et les sons* ;
- une diversification des supports de lecture utilisés en classe qui s'accompagne d'une utilisation plus fréquente du livret d'apprentissage et des livres de littérature enfantine, et d'une moindre utilisation de textes écrits par l'enseignant lui-même ;
- une progression des pratiques portant sur la *compréhension du texte* ;
- *l'importance de la liaison lecture-écriture*, notamment en associant beaucoup plus fréquemment des activités de lecture à celle d'écriture — les activités d'écriture servent beaucoup plus souvent à sensibiliser les élèves à la production d'écrits ; sa dimension sociale de communication s'est également renforcée ;
- face aux élèves les plus rapides, différenciation plus fréquente des exercices donnés aux élèves et un accroissement du travail autonome ;

- face aux élèves en difficulté, une progression des activités structurées sur le code et un soutien individuel apporté moins souvent en classe et plus fréquemment hors de la classe par du personnel spécialisé ;
- une progression des fréquentations des bibliothèques d'école ou des bibliothèques municipales, accompagnée par des discussions plus fréquentes autour de livres présentés par l'enseignant ou les élèves.

S'agissant des opinions sur les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'importance du milieu social perd un peu de son importance tandis que les problèmes médico-psycho-pédagogiques sont plus souvent mis en avant.

Bien que les opinions sur les changements pédagogiques intervenus depuis 10 ans soient en progression favorable, les enseignants pensent que les élèves d'aujourd'hui sont plus indisciplinés et moins motivés pour lire.

Enfin, la proportion de maîtres de CP qui pensent que les directives officielles et les objectifs de fin de cycle ne constituent pas des directives assez précises a diminué entre 1990 et 1997.

En conclusion, ces premiers résultats exposent les tendances générales. Ces résultats d'ensemble sont à moduler selon les caractéristiques individuelles des enseignants, notamment leur ancienneté et leurs conditions d'exercices (école rurale ou urbaine, public de milieu favorisé ou non). Ils permettent de mettre en évidence, pour partie, l'existence de pratiques de cycle et montrent que les pratiques des enseignants de CP, telles que ceux-ci les déclarent, ont évolué entre 1990 et 1997.

INTRODUCTION

La lecture est un sujet qui donne lieu à de nombreux débats tant publics qu'institutionnels. Sa maîtrise par tous constitue une priorité forte au sein du système éducatif. En effet, la lecture est l'une des conditions indispensables à la réussite scolaire et, au delà, à l'intégration et à la réussite sociales. Son apprentissage et sa maîtrise en font des enjeux majeurs dans le cursus scolaire et des objectifs prioritaires de l'école primaire. L'école a donc un rôle fondamental dans l'apprentissage de la lecture et particulièrement au démarrage de cet apprentissage, au cycle II, cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle, cours préparatoire (CP) et cours élémentaire première année (CE1)).

C'est dans ce contexte général qu'il a été décidé de réaliser une étude sur les pratiques pédagogiques de l'enseignement de la lecture mises en oeuvre au cours des deux premières années de l'apprentissage : cours préparatoire et cours élémentaire première année. Il s'agit de mieux cerner comment, aujourd'hui, les enseignants apprennent à lire à leurs élèves ? Pour ce faire, l'étude reconduit, pour partie, une étude sur le même thème de 1990² auprès d'enseignants de CP. En 1990, cette opération avait été conçue pour décrire les pratiques déclarées des enseignants en mettant notamment en lumière les pratiques majoritaires. La reprise en 1997 des principales questions de l'enquête de 1990 permet d'apprécier l'évolution à 7 ans d'intervalle des pratiques mises en oeuvre en CP. Son extension au niveau du CE1 permet d'avoir une vue sur l'apprentissage mis en oeuvre au sein du cycle II.

² L'enquête correspondante a donné lieu à deux publications internes de la DEP.

LE DISPOSITIF

Le déroulement de l'étude

L'étude s'est appuyée sur un *comité de pilotage* réunissant autour des personnels de la DPD des représentants de l'Inspection Générale, de la Direction de l'Enseignement Scolaire, des chercheurs — universitaires, de l'INRP et de l'INETOP — et des représentants de l'Observatoire National de la lecture.

Les enseignants ont été sollicités par voie de questionnaire papier auto-administré. Le questionnaire proposé en 1990 aux enseignants de CP a été repris en majeure partie, en conservant autant que possible la même formulation. La prise d'information a été élargie aux enseignants de CE1.

Le *questionnaire* se compose de trois grandes parties :

- une partie signalétique : caractéristiques individuelles et professionnelles de l'enseignant ;
- une seconde partie portant sur la classe dans laquelle il enseigne, complétée par quelques caractéristiques portant sur les élèves et l'école ;
- une troisième partie centrée sur les pratiques d'enseignement de la lecture, telles que les maîtres les perçoivent et les décrivent, à travers les huit thèmes suivants :
 - aspects méthodologiques ;
 - aspects matériels ;
 - organisation du temps ;
 - adaptation de l'enseignement en fonction des élèves ;
 - utilisation des livres de jeunesse ;
 - activités de lecture à la maison et évaluation de l'habileté à lire des élèves ;
 - enseignement de l'écriture et pratique de l'oral ;
 - opinions sur l'enseignement de la lecture.

Dans le questionnaire proposé, les réponses se situent essentiellement sur une échelle en quatre positions du type : « jamais », « quelquefois », « souvent » et « très souvent ». Lorsque les questions proposées renvoient à des fréquences explicites, une correspondance entre modalités et fréquence par semaine a été définie pour éviter les biais de réponses. De même, certaines questions se subdivisent en deux périodes : début d'année (de septembre à novembre) et fin d'année (dernier trimestre).

La collecte d'information s'est déroulée *courant juin 1997, par voie postale*.

L'échantillon

L'étude porte sur un échantillon de 870 écoles primaires publiques situées en France métropolitaine. La base de sondage utilisée comprend les écoles primaires accueillant des élèves de niveau CP/CE1 ; les écoles primaires spéciales (plein air, etc.) ont été éliminées.

L'échantillon a été tiré selon la méthode du *sondage à deux degrés*, les unités primaires étant les écoles, les unités secondaires toutes les classes ayant au moins un élève scolarisé au niveau CP ou CE1. Dans chacune des classes ainsi retenues, les maîtres ont été invités à répondre au questionnaire proposé. Lorsque les classes accueillent des élèves de CP et de CE1, il a été décidé de faire remplir le questionnaire en privilégiant le niveau regroupant le plus grand nombre d'élèves des niveaux cités, et en cas d'égalité, le choix correspond au niveau CP.

Les caractéristiques « classiques » de l'échantillon (écoles et classes) ont été vérifiées *a posteriori* pour s'assurer de sa représentativité selon les critères d'appartenance ou non à une ZEP, de nombre de classes dans l'école et de taille de l'unité urbaine dans laquelle est située l'école.

Les données recueillies

La participation a été forte : 744 écoles ont participé à cette enquête, soit un taux de réponse de 85 %, en termes d'écoles.

Au total, nous disposons de 803 questionnaires d'enseignants de CP appartenant à 623 écoles et de 635 questionnaires de CE1 rattachés à 523 écoles.

Dans l'ensemble la participation a été un peu plus élevée chez les enseignants de CP que chez ceux de CE1.

Selon les divers critères de représentativité retenus en termes d'écoles, de classes ou de caractéristiques individuelles des maîtres (sexe, âge), l'échantillon des maîtres ayant répondu peut être considéré comme représentatif. Les tableaux correspondants figurent en annexe.

LES ANALYSES

Pour faire apparaître les pratiques majoritaires, les réponses les plus fréquentes, « souvent » et « très souvent », ont été agrégées. Les commentaires s'appuient pour l'essentiel sur ces réponses les plus fréquentes sans toutefois laisser dans l'ombre les réponses « jamais » qui peuvent renvoyer parfois à des comportements spécifiques ou typés.

Pour chacune des questions, les résultats sont présentés en distinguant les deux niveaux CP et CE1. Ils sont complétés, s'il y a lieu, par la comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997.

Ce rapport s'organise en deux grandes parties.

- La *première partie* rend compte du contexte de l'enseignement de la lecture, au cycle des apprentissages fondamentaux :

- caractéristiques individuelles et professionnelles des maîtres de CP et de CE1 ;
- caractéristiques des élèves et des classes ;
- caractéristiques du fonctionnement pédagogique des écoles, dans lequel s'insère l'enseignement de la lecture.

- La *deuxième partie* présente les pratiques d'enseignement de la lecture telles que les déclarent les enseignants en reprenant les huit thèmes du questionnaire :

- aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture ;
- aspects matériels de l'enseignement de la lecture ;
- organisation du temps ;
- adaptation de l'enseignement en fonction des élèves ;
- utilisation des livres de jeunesse ;
- activités de lecture à la maison et évaluation de l'habileté à lire des élèves ;
- enseignement de l'écriture et pratique de l'oral ;
- opinions sur l'enseignement de la lecture et sur les difficultés rencontrées par les élèves.

I- QUELQUES CARACTERISTIQUES DE CONTEXTE

- ◆ Les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants
- ◆ Le cadre général de l'enseignement de la lecture, au niveau de l'école
- ◆ Les élèves et la classe

Tableau I-1 : Répartition par âge des enseignants interrogés au 30 juin 1997 (en %)

Tranches d'âge	20-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 et plus	Non-Rép	Ens
CP	12,7	15,6	15,8	15,8	20,4	17,2	2,5	100,0
CE1	13	13,1	14,9	20,3	19,3	17,7	1,8	100,0

Note de lecture :

12,7 % des enseignants de CP se situent dans la tranche d'âge 20-30 ans.

Tableau I-2 : Principales caractéristiques statistiques de l'âge, calculé au 1er janvier 1997

(en années)	Moyenne	Ecart-type	min.	10 % moins de	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins	10 % au moins	max.
CP	41,5	8,7	24	29	34	42	49	53	59
CE1	41,8	8,5	24	29	34	43	49	53	59

Note de lecture :

Les enseignants de CP ont en moyenne 41,5 ans. Leur âge est compris entre 24 ans et 59 ans. Un dixième a moins de 29 ans, un quart moins de 34 ans et la moitié moins de 42 ans. Un quart a plus de 49 ans et un dixième plus de 53 ans. L'écart-type qui mesure la dispersion absolue autour de la moyenne s'élève à 8,7 ans.

Tableau I-3 : Quelle est votre ancienneté au 30 juin 1997 ?

Ancienneté... (en années)	comme enseignant 1er degré		sur le poste actuel		dans le niveau correspondant	
	CP	CE1	CP	CE1	CP	CE1
<5	11,7	12,7	43,2	42,9	40,1	46,4
5-9	15,6	12,7	21,1	21,0	20,9	20,3
10-19	19,8	18,5	17,2	16,6	18,1	20,0
20-25	17,1	17,4	8,0	6,7	11,2	5,7
>25	31,8	33,0	5,9	5,1	6,2	2,5
Non-réponse	4,1	5,6	4,7	7,6	3,5	5,1
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Note de lecture :

11,7 % des enseignants de CP ont moins de 5 ans d'ancienneté comme enseignant du premier degré. Pour 40,1 % (respectivement 46,4 %) d'entre eux, leur ancienneté sur le poste actuel de CP (respectivement dans le niveau CE1) est inférieure à 5 ans.

Tableau I-4 : Principales caractéristiques statistiques sur l'ancienneté

Ancienneté... (en années)	comme enseignant 1er degré		sur le poste actuel		dans le niveau correspondant	
	CP	CE1	CP	CE1	CP	CE1
Moyenne	18,7	19,0	8,6	8,4	9,2	7,5
Ecart-type	10,8	11,0	8,3	8,1	8,5	7,1
minimum	1	1	1	1	1	1
10 % ont moins de	4	4	1	1	1	1
25 % ont moins de	8	9	2	2	2	2
50 % ont moins de	20	21	5	5	6	5
25% ont au moins	28	28	13	13	14	10
10 % ont au moins	33	32	22	22	23	18
maximum	40	38	36	35	35	35

Note de lecture :

Les enseignants de CP ont une ancienneté moyenne de 18,7 ans. Cette ancienneté varie de 1 ans à 40 ans. Pour un dixième, elle est inférieure à 4 ans, pour un quart elle est inférieure à 8 ans et pour la moitié inférieure à 20 ans. Pour un quart, cette ancienneté est au moins de 28 ans et pour un dixième au moins de 33 ans. L'écart-type qui mesure la dispersion absolue autour de la moyenne est de 10,8 ans.

I.1 LES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS

* Sexe

Les maîtres sont très souvent des femmes : huit fois sur dix au CP (82 %) et trois fois sur quatre au CE1 (76 %). Ces proportions sont comparables aux données nationales : les enseignantes représentent les trois quarts du corps enseignant du premier degré public (77 % en 1996).

* Age

Les distributions des âges par niveau ne montrent pas de différences entre elles. *L'âge moyen est de 42 ans* ; l'âge médian dépasse les 40 ans (42 ans en CP et 43 ans en CE1). Entre 17 % et 18 % ont plus de 50 ans (la proportion nationale correspondante pour le premier degré est de 15 % en 1996). A l'opposé moins de 15 % ne dépassent pas la trentaine. Comparés à la population des enseignants du premier degré, ils sont un peu plus âgés que ces derniers (moyenne d'âge de 40 ans en 1996).

* L'expérience professionnelle, comme enseignant du premier degré

Dans l'ensemble, les maîtres interrogés sont expérimentés. L'ancienneté moyenne ou médiane, comme enseignant du premier degré, avoisine 20 ans. Ainsi, l'ancienneté moyenne s'élève à 18,7 ans en CP et à 19 ans en CE1. Seul un peu plus d'un enseignant sur dix a une expérience inférieure à 5 ans (12 % en CP et 13 % en CE1). A l'opposé, pour un dixième d'entre eux, cette ancienneté dépasse les trente ans (33 ans en CP et 32 ans en CE1).

L'ancienneté moyenne *sur le poste actuel* est proche de 8,5 ans (8,6 ans en CP et 8,4 ans en CE1). La moitié des maîtres l'occupe depuis moins de 5 ans et un quart depuis au moins 13 ans.

L'expérience d'enseignement *dans le niveau* est également variée. La moyenne est un peu plus élevée en CP qu'en CE1 (respectivement 9,2 ans en CP et 7,5 ans en CE1). Pour un quart des enseignants, cette expérience ne dépasse pas deux années, cette proportion étant identique aux deux niveaux.

Cette expérience est inférieure à 5 ans pour quatre enseignants sur dix de CP (40 %) et un peu moins de la moitié en CE1 (46 %).

Tableau I-5 : Quel est votre diplôme le plus élevé ?

Réponses en %	CP	CE1
• BEPC ou diplôme équivalent	0,3	0,0
• BAC ou diplôme équivalent	58,4	55,5
• DEUG ou diplôme équivalent	18,3	20,2
• Licence ou diplôme équivalent	14,7	15,6
• Maîtrise ou diplôme équivalent	5,5	6,9
• Diplôme de troisième cycle de l'enseignement supérieur ou de niveau au moins égal à bac plus 5	2,2	1,0
• Non-réponse	0,6	0,9
• Ensemble	100,0	100,0

Note de lecture :

Les enseignants de CP sont 58,4 % à avoir, comme diplôme le plus élevé, le bac ou équivalent ; la proportion correspondante est de 55,5 en CE1.

Tableau I-6 : Proportion d'enseignants ayant au moins une licence en fonction de leur âge

Tranches d'âge en années	20-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 et plus	Non-Rép	Ens
CP	72,3	38,4	24,2	10,2	7,3	0,7	1,1	22,4
CE1	82,0	41,1	21,6	15,8	3,0	2,5	0,0	23,5

Note de lecture :

72,3 % des enseignants de CP, dont l'âge se situe entre 20 et 30 ans, ont un diplôme d'enseignement supérieur au moins égal à la licence ou équivalent. Sur l'ensemble des enseignants de CP, la proportion correspondante est de 22,4 %.

Tableau I-7 : Proportion d'enseignants ayant suivi une formation initiale professionnelle (à l'Ecole Normale ou en IUFM) en fonction de leur âge

Tranches d'âge en années	20-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 et plus	Non-Rép	Ens
CP	93,1	94,4	95,3	80,3	54,3	45,9	45,0	75,0
CE1	93,3	96,7	98,0	79,9	53,8	48,8	57,2	75,3

Note de lecture :

93,1 % des enseignants de CP, dont l'âge se situe entre 20 et 30 ans, déclarent avoir suivi une formation initiale professionnelle (à l'Ecole Normale ou en IUFM). Sur l'ensemble des enseignants de CP, cette proportion est de 75,0 %.

Tableau I-8 : Proportion d'enseignants ayant suivi une formation continue sur le thème de la lecture dans les trois dernières années en fonction de leur âge

Tranches d'âge en années	20-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 et plus	Non-rép	Ens
CP	15,8	24,8	26,6	26,8	29,3	8,0	20,0	22,2
CE1	15,7	12,21	27,5	10,1	15,9	8,3	0,0	75,3

Note de lecture :

15,8 % des enseignants de CP, dont l'âge se situe entre 20 et 30 ans, déclarent avoir suivi au moins un stage de formation continue, sur le thème de la lecture au cours des trois dernières années. Sur l'ensemble des enseignants de CP, la proportion correspondante est de 22,2 %.

** Formation universitaire non professionnelle*

La moitié des enseignants déclarent avoir suivi des études supérieures autres que la formation d'instituteurs (qu'elles aient été sanctionnées ou non par un diplôme) et un peu plus de quatre sur dix à avoir obtenu un diplôme d'études supérieures : le DEUG arrive en premier (18 % en CP et 20 % en CE1), suivi de près par la licence (15 % en CP et 16 % en CE1).

Ces résultats sont à nuancer selon l'ancienneté et l'âge. Les plus jeunes sont les plus diplômés : 77 % des enseignants se situant dans la tranche d'âge 20-30 ans ont un diplôme de niveau égal ou supérieur à la licence. Cette proportion décroît au fur et à mesure que l'on s'élève dans les tranches d'âge. Cette proportion ne dépasse pas quelques % pour ceux qui ont plus de 50 ans.

** Formation initiale professionnelle*

Les trois quarts des enseignants ont suivi une formation initiale professionnelle. Elle s'est déroulée majoritairement à l'école normale, c'est le cas pour six enseignants sur dix (58 % en CP et 60 % en CE1). Un peu plus de 15 % sont passés par les IUFM ; la proportion est identique aux deux niveaux. Sur l'ensemble, la proportion d'enseignants sans formation professionnelle initiale représente environ un quart de l'échantillon. Parmi ces derniers, les trois quarts ont plus de 45 ans. L'analyse par tranche d'âge met en évidence des différences de formation initiale. L'absence de formation initiale professionnelle (soit à l'Ecole Normale ou en IUFM) atteint les 20 % dans la tranche d'âge 41-45 ans et tourne autour des 50 % chez ceux qui ont plus de 45 ans.

** Formation professionnelle continue sur le thème de la lecture*

Un peu moins de 20 % des enseignants ont suivi une formation professionnelle continue sur le thème de la lecture au cours des trois années précédant l'enquête. Les enseignants de CP sont toutefois un peu plus nombreux que ceux de CE1 (respectivement 22 % et 14 %). L'analyse par tranche d'âge fait apparaître quelques différences. Selon les tranches définies, la proportion des enseignants ayant suivi une formation continue en lecture varie entre 8 % et 30 %.

Enfin, les enseignants interrogés exercent majoritairement à plein temps (97 % en CP et 91 % en CE1).

Les maîtres sont huit fois sur dix des femmes. Ils ont en moyenne 42 ans. Dans l'ensemble, ils sont expérimentés : leur ancienneté moyenne comme enseignant du premier degré avoisine 20 ans. Seul un peu plus d'un enseignant sur dix a une expérience inférieure à 5 ans. L'ancienneté moyenne sur le poste actuel est de 8,5 ans. Leur expérience d'enseignement dans le niveau est variée : en moyenne, elle est de 9 ans en CP et de 7,5 ans en CE1.

La moitié des enseignants déclare avoir suivi des études supérieures autres que la formation d'instituteur (qu'elles aient été sanctionnées ou non par un diplôme) et un peu plus de quatre sur dix à avoir obtenu un diplôme d'études supérieures. Les trois quarts des enseignants ont suivi une formation initiale professionnelle. Elle s'est déroulée majoritairement à l'école normale, c'est le cas pour six enseignants sur dix. Un peu plus de 15 % sont passés par les IUFM.

Un peu moins de 20 % des enseignants ont suivi une formation professionnelle continue sur le thème de la lecture au cours des trois années précédant l'enquête. Les enseignants de CP sont toutefois un peu plus nombreux que ceux de CE1 (respectivement 22 % et 14 %).

Tableau I-9 : Dans votre école, y a-t-il une concertation entre enseignants portant sur la lecture ?

Réponses en %	CP	CE1
• oui	65,0	63,2
• non	27,8	31,8
• sans objet (école à une seule classe, par ex.)	5,8	4,0
• Non-réponse	1,4	1,0
• Ensemble	100,0	100,0

Note de lecture :

65,0 % des enseignants de CP déclarent qu'il y a une concertation entre enseignants portant sur la lecture.

Tableau I-10 : Dans votre école, y-a-t-il une concertation entre enseignants portant sur la lecture, si oui...

Réponses en %	CP	CE1
<i>Entre les enseignants de quel(s) niveau(x) (*)</i>		
• les enseignants de grande section maternelle	49,6	34,9
• les enseignants de CP	76,6	85,5
• les enseignants de CE1	64,2	78,1
• les enseignants des autres niveaux (CE2-CM1-CM2)	28,0	34,6
<i>Influence sur la progression pédagogique en lecture (*)</i>		
• oui	79,2	81,8

Note de lecture :

(*) base : enseignants ayant répondu oui à l'existence d'une concertation entre enseignants sur la lecture.

Parmi les enseignants de CP ayant déclaré qu'il y avait une concertation dans l'école portant sur la lecture, 49,6 % disent qu'elle se fait avec les enseignants de grande section de maternelle et 76,6 % avec les enseignants de CP.

Lorsque cette concertation existe, 79,2 % des enseignants de CP disent qu'elle influence leur progression pédagogique en lecture.

Tableau I-11 : Les principaux supports de lecture utilisés dans votre classe ou dans le groupe pour lequel vous répondez, sont-ils communs aux différentes classes de ce niveau ?

Réponses en %	CP	CE1
• oui	36,1	37,4
• non	35,2	38,4
• sans objet (école à une seule classe, par ex.)	25,0	21,5
• non-réponse	3,6	2,8
• Ensemble	100,0	100,0

Tableau I-12 : Le projet d'école intègre-t-il des actions spécifiques en lecture ?

Réponses en % (plusieurs réponses possibles)	CP	CE1
• oui, menées par les enseignants de l'école	59,9	63,4
• oui, menées avec des intervenants extérieurs	14,2	16,6
• oui, menées à l'extérieur de l'école	6,2	7,0
• non	32,5	29,9
• non-réponse	1,5	0,9

Comme les réponses sont multiples, le total des réponses est supérieur à 100.

Tableau I-13 : Le milieu où est situé votre école est considéré socio-culturellement comme...

Réponses en %	CP	CE1
• très favorisé	2,0	2,3
• favorisé ou plutôt favorisé	51,4	53,9
• défavorisé ou plutôt défavorisé	37,5	34,2
• très défavorisé	6,4	7,4
• Non-réponse	2,7	2,2
• Ensemble	100,0	100,0

I.2 LE CADRE GENERAL D'ENSEIGNEMENT

** La concertation en lien avec la lecture*

Environ trois enseignants sur dix (28 % en CP et 32 % en CE1) déclarent ne pas se concerter avec leurs collègues au sujet de la lecture. A l'inverse, l'existence d'une concertation sur ce thème concerne environ deux tiers des enseignants (65 % en CP et 63 % en CE1). Elle est sans objet (classe unique par exemple) dans environ 5 % des cas.

Elle se déroule en premier lieu avec les collègues de CP, ce qui peut traduire l'importance de ce niveau dans le démarrage des apprentissages.

Les enseignants de CP, lorsque qu'ils se concertent avec leurs collègues, le font d'abord à ce niveau dans trois quarts des cas (77 %), ensuite avec ceux de CE1 pour plus de six sur dix (64 %) et pour environ la moitié avec ceux de grande section maternelle (50 %). La concertation avec les enseignants du cycle III est moindre, mais elle dépasse cependant le quart des enseignants (28 %).

Les enseignants de CE1 qui se concertent le font en premier lieu avec leurs collègues de CP (86 %) et un peu moins avec ceux de leur niveau (78 %). Cela peut traduire une pratique de cycle et montre la prééminence du CP dans l'apprentissage de la lecture. Se concerter sur ce thème avec les enseignants des autres niveaux est beaucoup moins fréquent, cela ne concerne qu'un tiers des enseignants, que ce soit pour la grande section de maternelle ou le cycle III.

Huit fois sur dix, cette concertation influence, selon la déclaration des enseignants, leur progression pédagogique.

** Les supports de lecture communs aux classes de même niveau dans l'école*

Lorsqu'il existe plusieurs classes de même niveau dans l'école, la moitié des enseignants disent que les principaux supports de lecture utilisés dans la classe sont communs aux diverses classes de ce niveau.

** Le projet d'école et les actions spécifiques en lecture*

Pour seulement trois enseignants sur dix, le projet d'école n'intègre pas d'actions spécifiques en lecture. Celles-ci sont menées six fois sur dix par les enseignants de l'école (60 % en CP et 63 % en CE1) et font intervenir dans 15 % des cas des intervenants extérieurs (14 % en CP et 17 % en CE1) ; elles peuvent également se dérouler à l'extérieur de l'école dans plus de 5 % des classes (6 % en CP et 7 % en CE1).

** Le suivi de classe sur deux années, dans le cas de classe à un seul niveau*

Les enseignants qui disent suivre leurs élèves sur deux années, lorsque leur classe comporte un seul niveau, sont très minoritaires, ils sont 7 % en CP et 8 % en CE1.

** Le milieu dans lequel est situé l'école*

Le milieu dans lequel est situé l'école est perçu par les enseignants comme milieu favorisé dans un peu plus de la moitié des classes et dans plus de quatre classes sur dix comme défavorisé.

Environ deux tiers des enseignants déclarent se concerter avec leurs collègues, au sujet de la lecture. La concertation se déroule en premier lieu avec les collègues de CP, c'est le cas pour trois enseignants sur quatre de CP (77 %) et plus de huit sur dix en CE1 (86 %). Se concerter avec les enseignants des autres niveaux adjacents (grande section de maternelle ou cycle III) est moins fréquent. Huit fois sur dix, cette concertation influence, selon la déclaration des enseignants, leur progression pédagogique.

Lorsqu'il existe plusieurs classes de même niveau dans l'école, la moitié des enseignants disent que les principaux supports de lecture utilisés dans la classe sont communs aux diverses classes de ce niveau.

Le projet d'école intègre très souvent des actions spécifiques en lecture, menées majoritairement par les enseignants de l'école mais pouvant faire intervenir des personnes extérieures.

Tableau I-14 : Principales caractéristiques statistiques sur la taille de la classe

	Moyenne	Ecart-type	min.	10 % moins de	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins	10 % au moins	max.
CP	20,8	4,4	6	15	18	21	24	25	34
CE1	22,3	4,2	8	17	20	23	25	27	35

Note de lecture :

Les classes des enseignants ayant répondu pour le CP ont en moyenne 20,8 élèves par classe. L'effectif d'élèves est compris entre 6 élèves de CP et 34. Un dixième des classes a moins de 15 élèves, un quart moins de 18 et la moitié moins de 21.

Tableau I-15 : Nombre de niveaux dans le cours

	CP	CE1
<i>Structure des classes :</i>		
- un seul niveau	59,3 %	55,6 %
- deux niveaux	27,3 %	34,6 %
CP/CE1	17,1 %	10,8 %
GS maternelle/CP	9,1 %	
CE1/CE2		23,4 %
- trois niveaux	8,8 %	6,9 %
- quatre niveaux et plus	4,6 %	2,9 %
Ensemble	100,0 %	100,0 %

Note de lecture : Parmi les enseignants de CP, 59,3 % enseignent dans une classe à un seul niveau et 27,3 % dans une classe à 2 niveaux, soit 17,1 % avec les niveaux CP et CE1.

Tableau I-16 : Principales caractéristiques statistiques sur le nombre d'élèves du niveau dans le cas des classes à plusieurs niveaux

	Moyenne	Ecart-type	min.	10 % moins de	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins	10 % au moins	max.
CP	9,6	4,6	1	4	6	10	12	15	23
CE1	10,6	4,4	1	5	8	11	14	16	24

Base : ensemble des classes comportant plusieurs niveaux

Tableau I-17 : Parmi les élèves de votre classe, ou du groupe d'élèves pour lequel vous répondez, combien n'utilisent peut-être pas le français comme langue maternelle avec leurs parents

Proportion de classes	CP	CE1
Aucun élève	65,8	63,7
Au moins un élève	26,8	30,7
Non-réponse	7,4	5,6
Ensemble	100,0	100,0

Note de lecture :

65,8 % des enseignants de CP pensent qu'aucun élève de leur classe utilise peut-être une autre langue que le français comme langue maternelle.

I.3 LA CLASSE ET LES ELEVES

** Taille de la classe*

La majorité des classes, soit environ la moitié, se situent dans la tranche 21-25 élèves. Les classes de CP sont en moyenne de plus petite taille que celles de CE1 : 20,8 élèves pour le CP et 22,3 élèves pour le CE1. Les classes de plus de 25 élèves représentent un dixième en CP et un peu plus d'une sur cinq en CE1.

** Nombre de niveaux dans le cours*

Plus de la moitié des enseignants ayant répondu ont des élèves du même niveau, soit 59 % en CP et 56 % en CE1. Les classes à deux niveaux représentent un peu plus du quart des classes de CP (27 %) et un tiers de celles de CE1 (35 %). Dans l'ensemble des réponses par niveau, les classes à double niveaux CP/CE1 représentent 17 % de celles de CP et 11 % de celles de CE1. A ce dernier niveau, l'association la plus fréquente est le CE2, soit presque une sur quatre (23 % de l'ensemble). L'existence de trois cours ou plus au sein de la même classe est minoritaire (13 % en CP et 10 % en CE1).

Lorsque la classe comporte plusieurs niveaux, le nombre moyen d'élèves du niveau concerné est en moyenne proche de 10 élèves (9,6 élèves en CP et 10,6 élèves en CE1). Cela étant, les situations sont très diverses. Parfois il s'agit d'un seul élève et dans d'autres cas, c'est la grande majorité de la classe ; ainsi la proportion d'élèves du niveau, dont la valeur moyenne correspond à la moitié de la classe, varie entre 5 % et 92 % en CP.

** Les élèves : utilisation peut-être d'une autre langue que le français comme langue maternelle avec leurs parents*

Environ deux tiers des enseignants (66 % en CP et 64 % en CE1) déclarent que les élèves du niveau pour lesquels ils répondent utilisent tous le français comme langue maternelle avec leurs parents. A l'inverse, les enseignants répondent le contraire dans une classe sur quatre en CP (27 %) et dans trois sur dix en CE1 (31 %).

Combien d'élèves du niveau concerné seraient dans cette situation ? La moyenne s'élève à trois élèves par classe, quelque soit le niveau. Le plus souvent, soit dans un peu plus d'un tiers des classes concernées (36 % à chaque niveau), un seul élève serait dans ce cas. A l'opposé, avoir au moins cinq élèves se présente dans un peu plus du cinquième des classes concernées de CE1 et plus d'un dixième de celles de CP. Calculé sur l'ensemble des classes, la proportion moyenne d'élèves du niveau qui n'utiliseraient peut-être pas le français avec leurs parents est de l'ordre de 5 %. Cela étant, en termes de classes, les différences peuvent être très importantes. Ainsi, dans quelques cas très minoritaires, cette proportion peut atteindre les neuf dixièmes des élèves.

Tableau I-18 : Répartition selon l'année de naissance des élèves du niveau concerné

âge	Enquête (*)		France Métro public 1994	
	CP	CE1	CP	CE1
5 ans	3,1	-	1,2	
6 ans	89,3	2,2	91,1	1,6
7 ans	7,1	84,0	7,7	84,5
8 ans et plus	0,5	13,8		13,9

Base enquête : ensemble des questionnaires dont les données sont exploitables : l'âge est calculé au 31 décembre 1996

(764 /803 en CP et 655/685 en CE1)

Les dernières données nationales disponibles en totalité sont celles de 1994/1995.

Tableau I-19 : Répartition par niveau de l'ensemble des élèves selon la perception par leur enseignant de leur niveau en lecture, à la fin de l'année, sur une échelle en 5 points

(1 : très faible ; 2 : faible ; 3 : moyen ; 4 : fort ; 5 : très fort)

Répartition en %	Très faible (1)	Faible (2)	Moyen (3)	Fort (4)	Très fort (5)	Ens
CP	8,4	11,5	30,0	31,5	18,5	100,0
CE1	6,5	12,2	35,3	30,2	15,8	100,0

Base : ensemble des questionnaires dont les données sont exploitables (739 /803 en CP et 624/685 en CE1)

Tableau I-20 : Principales caractéristiques statistiques sur la proportion d'élèves du niveau selon la perception par l'enseignant de leur niveau en lecture

% d'élèves ayant un niveau en lecture...	CP			CE1		
	Très faible, faible	Moyen	Très fort, fort	Très faible, faible	Moyen	Très fort, fort
Moyenne	19,6	30,0	50,4	18,5	35,1	46,4
Ecart-type	13,9	17,0	19,7	13,4	18,7	20,8
minimum	0	0	0	0	0	0
10 % ont moins de	0	10,4	25,0	0	15,4	20,0
25 % ont moins de	11,1	19,2	37,5	9,1	23,0	33,3
50 % ont moins de	18,2	28,6	50,0	16,7	33,3	46,5
25% ont au moins	26,3	38,5	63,6	26,7	44,4	60,0
10 % ont au moins	41,2	50,0	82,6	40,0	57,1	72,7
maximum	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Note de lecture :

En CP, la moyenne des proportions d'élèves de CP dont le niveau en lecture est perçu comme moyen s'élève à 30,0 %. Dans un dixième des classes, cette proportion est inférieure à 10,4 %. A l'opposé, elle dépasse 50,0 % dans un autre dixième de classe.

** Les élèves : leur âge*

L'ensemble des données disponibles par classe sur ce sujet a été globalisé. Cela permet d'avoir quelques caractéristiques d'ensemble sur la population scolaire et de les comparer avec les données disponibles au niveau national.

Les résultats obtenus sont proches des données nationales.

En CP, 89 % des élèves ont l'âge attendu à la rentrée scolaire, soit 6 ans, 3 % sont en avance et 8 % sont en retard.

En CE1, 84 % des élèves ont l'âge attendu à ce niveau, 2 % sont en avance et 14 % sont en retard.

A ce niveau de scolarité, le retard scolaire est minoritaire. Dans la grande majorité des classes, les élèves ont l'âge attendu. La proportion moyenne d'élèves du niveau ayant au maximum l'âge attendu est de 92 % en CP et un peu moins élevée en CE1, soit 86 %. Dans un dixième des classes de CP, cette proportion est inférieure à 80 % ; ce seuil correspond à 72 % en CE1.

Après ce rapide panorama d'ensemble, en calculant la proportion d'élèves du niveau n'ayant pas de retard scolaire, il apparaît quelques différences au sein des classes. Ainsi au niveau CP, la proportion d'élèves en retard est supérieure à la moitié dans 5 % des cas ; au niveau CE1, cette situation se rencontre dans un peu plus d'une classe sur dix.

** La perception des enseignants du niveau scolaire en lecture de leurs élèves en fin d'année*

Les enseignants ont été amenés à répartir leurs élèves de CP ou de CE1 sur une échelle à cinq positions selon la perception qu'ils avaient de leur niveau scolaire en lecture en fin d'année scolaire. *Environ un élève sur cinq est considéré comme faible ou très faible ; à l'opposé un sur deux est considéré comme fort ou très fort.*

Les appréciations portées par les enseignants de CP sont un peu plus dispersées que celles de CE1 : les proportions extrêmes (faibles et fortes) sont plus élevées en CP qu'en CE1. En CP, deux élèves sur dix sont considérés comme faibles, trois sur dix comme moyens et environ la moitié comme forts. En CE1, la répartition faibles, moyens et forts s'élève respectivement à 19 %, 35 % et 49 %.

Après ce premier aperçu global, que se passe-t-il si on raisonne en termes de classe ? Les situations sont très contrastées. Les moyennes aux niveaux CP et CE1 correspondent à celles calculées globalement, mais elles masquent des différences entre les classes. Ainsi, la proportion d'élèves perçus comme faibles est supérieure à 40 % dans un dixième des classes de CP ou de CE1. De même, certaines classes peuvent n'accueillir aucun élève estimé faible ou tout au contraire considéré comme fort.

II-LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

- ◆ Aspects méthodologiques de l'enseignement de la lecture
- ◆ Aspects matériels de l'enseignement de la lecture
- ◆ Organisation du temps
- ◆ Adaptation de l'enseignement en fonction des élèves
- ◆ Utilisation des livres de littérature de jeunesse
- ◆ Activités de lecture à la maison et évaluation de l'habileté à lire des élèves
- ◆ Enseignement de l'écriture et activités d'oral
- ◆ Opinions des enseignants

Tableau II-1 : Quel est le point de départ des activités de lecture que vous proposez en classe ?

Quelquefois : à quelques reprises durant l'année ou durant le moment de l'année considéré
 Souvent : environ une fois par semaine
 Très souvent : plus d'une fois par semaine

Début d'année : septembre, octobre, novembre
 Fin d'année : avril, mai, juin

Au CP en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• les indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache	Début	18,2	8,3	14,9	56,2	2,4
	Fin	17,3	19,6	23,3	34,4	5,5
• un texte écrit par vous-même, dicté ou non par les élèves	Début	14,9	47,3	19,3	13,3	5,1
	Fin	13,2	47,9	21,8	9,3	7,7
• un thème (animal, saison, fête, pays, etc.)	Début	11,6	57,7	18,1	6,4	6,4
	Fin	7,5	51,2	24,5	9,5	7,3
• un projet d'organisation de la vie de la classe (apprendre à se connaître, aménager des coins ...)	Début	28,0	45,0	12,0	5,7	9,3
	Fin	30,9	43,0	11,3	3,1	11,7
• un projet plus ample à réaliser (spectacle, sortie, correspondance inter-classes, création d'un livre ...)	Début	24,0	51,9	11,1	2,9	10,1
	Fin	10,7	51,4	22,4	8,7	6,7
• un livre de littérature enfantine	Début	24,3	42,0	14,6	10,3	8,8
	Fin	9,2	34,5	27,4	24,3	4,6

au CE1 en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• les indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache	Début	18,7	19,9	25,3	30,1	2,5
	Fin	22,9	26,9	22,3	19,0	4
• un texte écrit par vous-même, dicté ou non par les élèves	Début	28,8	47,9	11,2	2,6	3,5
	Fin	26,4	46,3	12,8	3,1	4,9
• un thème (animal, saison, fête, pays, etc.)	Début	5,5	52,7	27,4	7,4	5,8
	Fin	4,1	48,3	31,8	8,3	4,9
• un projet d'organisation de la vie de la classe (apprendre à se connaître, aménager des coins ...)	Début	28,2	45,7	12,1	3,8	7,7
	Fin	29,9	46,3	9,5	3,2	9,8
• un projet plus ample à réaliser (spectacle, sortie, correspondance inter-classes, création d'un livre ...)	Début	19,3	55,8	13,1	3,8	7,3
	Fin	9,1	52,0	23,6	8,9	6
• un livre de littérature enfantine	Début	14,3	41,9	23,1	11,1	9,4
	Fin	8,9	35,5	28,2	20,4	6

II.1 ASPECTS METHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

II.1 .1 Point de départ des activités de lecture proposées en classe par l'enseignant

** Au CP*

En début d'année, les enseignants partent majoritairement des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache : 7 enseignants sur 10 déclarent le faire « souvent » ou « très souvent ».

Parmi les autres points de départ proposés, viennent ensuite, en début d'année au CP, le choix d'un texte écrit par l'enseignant, dicté ou non par les élèves (un tiers des enseignants), un livre de littérature enfantine ou le choix d'un thème (environ un quart pour chacun).

En fin d'année de CP, les points de départ apparaissent plus variés.

Près de 6 enseignants sur 10 partent encore des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache. Viennent ensuite, le livre de littérature enfantine, cité par la moitié des enseignants, puis un texte écrit par l'enseignant ou encore l'existence d'un projet tel que spectacle, sortie, création de livres, (cités respectivement par 34 % et 31 %).

** Au CE1*

En début d'année, les enseignants partent également des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache : c'est le cas pour 55 % d'entre eux.

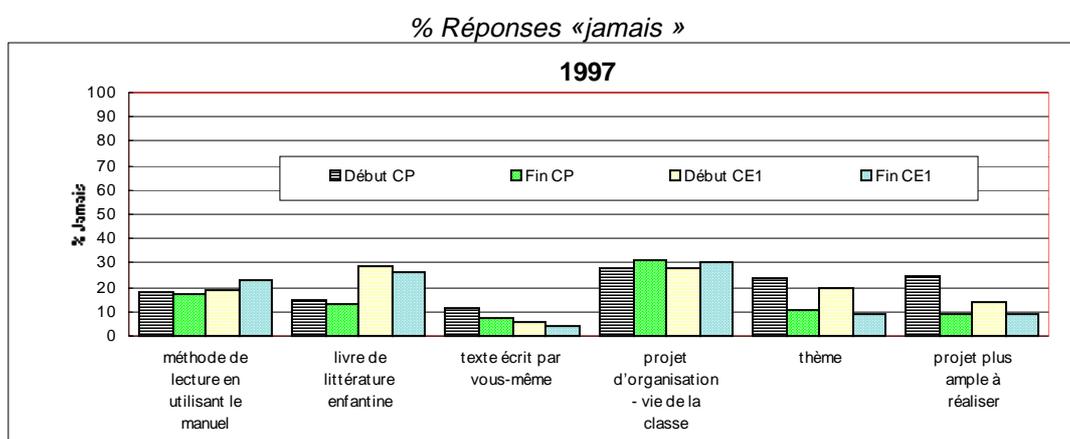
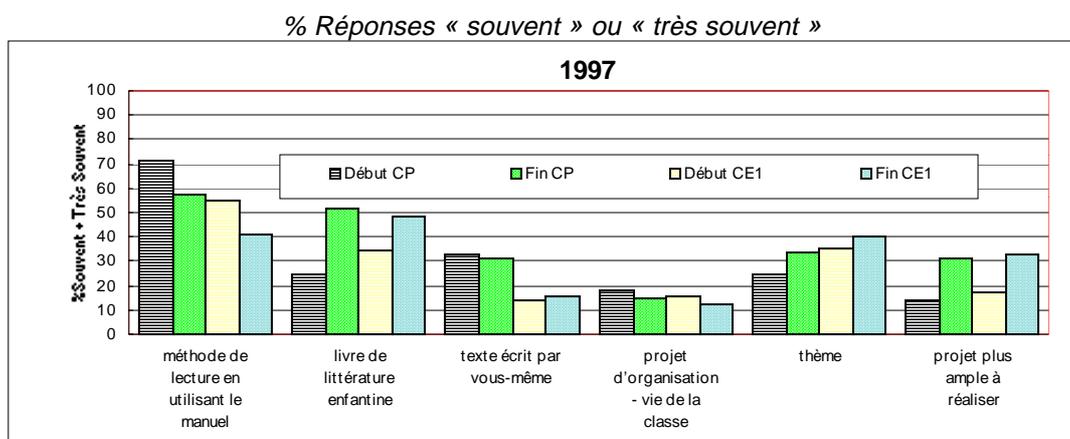
En fin d'année, l'analyse des réponses met également en évidence une plus grande diversité des pratiques : le livre de littérature enfantine, cité en premier par presque la moitié des enseignants de ce niveau (48 %), est suivi par le manuel scolaire (41 %), le choix d'un thème (40 %) ou l'existence d'un projet plus ample (33 %).

** Du CP au CE1*

Sur l'ensemble des deux années, on observe, à travers les réponses des enseignants, une certaine évolution des pratiques mises en oeuvre. Ainsi, l'utilisation des indications d'une méthode de lecture avec le manuel qui s'y rattache décroît au fur et à mesure que l'on avance dans le cycle. On remarque également une plus grande diversité des supports étudiés. Cela va dans le sens de diversifier les textes (longueur, complexité, type...) au fur et à mesure des apprentissages.

Il est intéressant de relever qu'en début ou en fin d'année environ 20 % des enseignants de chacun des deux niveaux déclarent ne jamais partir des indications d'une méthode de lecture. De fait, 13 % des maîtres de CP et 17 % de CE1 répondent ne jamais s'appuyer sur une méthode de lecture ni en début ni en fin d'année. Comparés à l'ensemble, ils partent beaucoup plus souvent d'un livre de littérature enfantine. Ainsi, en CP, c'est le cas pour 8 sur 10 d'entre eux en début d'année et près de 6 sur 10 en fin de CP. De même, au CP, ils sont moins nombreux à partir de textes écrits par eux-mêmes. En CP, deux tiers de ces enseignants ayant répondu jamais en début et en fin d'année ont entre 36 et 50 ans, alors que cette tranche d'âge regroupe environ la moitié des enseignants. Ils sont moins nombreux dans les autres tranches d'âge (le test du chi² est significatif au seuil de 5 %). La situation en CE1 est différente. Ainsi, ils sont un peu plus nombreux parmi les maîtres ayant moins de 36 ans ; cela étant, le test du chi² mesurant la liaison entre ces deux variables conduit à un résultat qui n'est pas significatif statistiquement.

**Graphique II-1 : Quel est le point de départ des activités de lecture proposées en classe ?
Evolution des pratiques de début et de fin d'année, du CP au CE1**

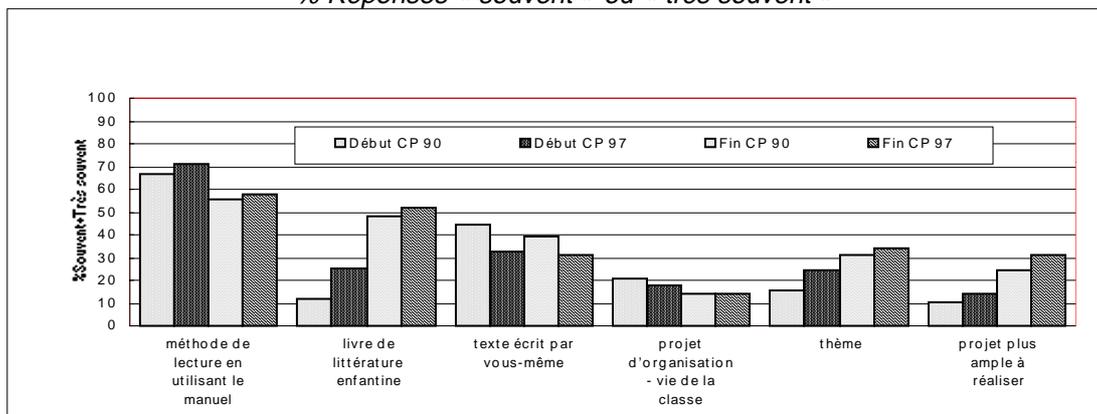


Note de lecture :

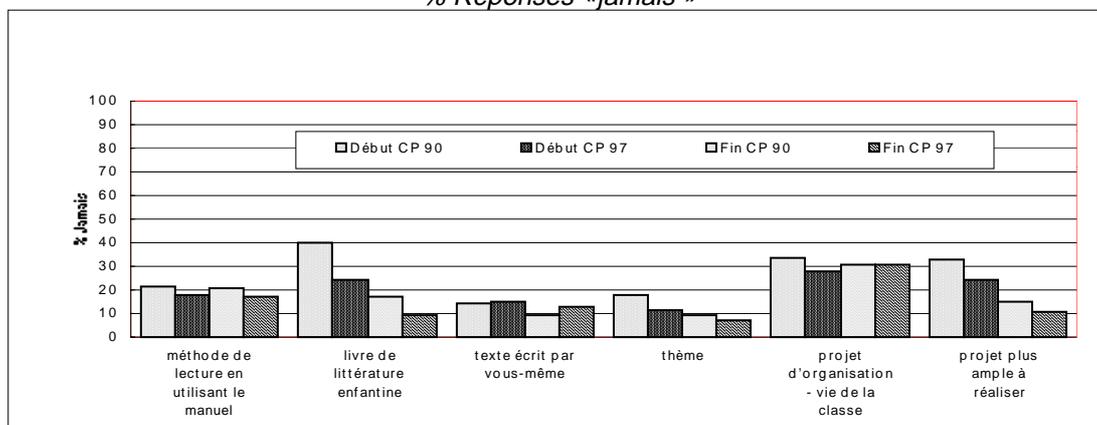
Ces deux graphiques illustrent l'évolution des réponses apportées par les enseignants sur 4 périodes : début CP, fin CP, début CE1 et fin CE1 en distinguant d'une part la proportion des réponses « souvent » ou « très souvent » et d'autre part les réponses « jamais ».

Graphique II-2 : Quel est le point de départ des activités de lecture proposées en classe ? Evolution des pratiques déclarées en CP entre 1990 et 1997

% Réponses « souvent » ou « très souvent »



% Réponses « jamais »



** Comparaison des pratiques des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

En CP, par rapport à 1990, les pratiques déclarées se sont légèrement modifiées. On peut notamment remarquer :

- pas de modification statistiquement significative dans l'utilisation des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache ;
- une utilisation plus fréquente en 1997 des livres de littérature enfantine (en début et en fin d'année) ;
- une fréquence plus élevée de l'utilisation d'un thème ou d'un projet plus ample comme point de départ des activités de lecture, évolution qui est plus marquée en début d'année qu'en fin d'année ;
- une moindre utilisation en 1997 qu'en 1990 de textes écrits par l'enseignant, qu'ils soient dictés ou non par les élèves.

Comme point de départ des activités de lecture proposées en classe, les enseignants, en début d'année comme en fin d'année, font appel aux indications d'une méthode de lecture et du manuel associé, et ce aux deux niveaux. Toutefois cette propension d'utilisation décroît avec le moment de l'année et le niveau considéré : elle est maximale en début d'année au CP (71 %), citée par un peu plus de la moitié en fin d'année au CP (56 %) ou en début d'année au CE1 (55 %) et plus faible en fin d'année en CE1 (41 %). Ce résultat suggère l'hypothèse suivante : les enseignants attendent que les élèves maîtrisent mieux les acquisitions de base pour diversifier les points de départ des activités de lecture proposées aux élèves et sont alors moins centrés sur la méthode adoptée. Cela va dans le sens de la nécessité de diversifier les textes (longueur, complexité et type) au fur et à mesure de l'apprentissage.

Il semble que les points de départ des activités de lecture soient un peu plus variés actuellement en 1997 qu'en 1990.

Tableau II-2 : Que faites-vous lorsque les élèves sont devant un texte qu'ils n'ont jamais lu ?

Au CP en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• vous leur donnez d'abord des explications sur le contenu de façon à ce qu'ils sachent ce qu'ils vont trouver dans le texte	Début	35,9	26,7	15,8	13,9	7,7
	Fin	47,8	32,5	5,1	4,4	10,2
• vous leur lisez le texte une première fois	Début	51,3	23,7	10,1	9,1	5,9
	Fin	65,5	21,3	3,2	3,0	7,0
• vous leur présentez préalablement les mots qu'ils n'ont jamais vus	Début	28,8	24,2	20,5	20,4	6,1
	Fin	45,1	32,0	9,7	5,2	8,0
• vous leur demandez s'il y a des mots qu'ils reconnaissent et lesquels	Début	1,0	6,8	23,7	66,3	2,2
	Fin	24,5	22,3	15,9	27,3	10,0
• vous entreprenez avec eux la lecture du texte à partir du premier mot en suivant l'ordre des mots	Début	26,8	24,8	19,1	20,2	9,2
	Fin	23,4	25,0	19,4	22,3	9,8
• vous leur posez des questions sur le texte (qui a pu l'écrire ? pour qui ? pourquoi ?)	Début	4,4	18,6	24,2	48,4	4,5
	Fin	0,9	9,3	23,3	62,1	4,4
• vous les laissez se débrouiller seuls	Début	43,1	35,1	9,1	4,2	8,5
	Fin	6,2	23,3	30,0	37,1	3,4

Au CE1 en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• vous leur donnez d'abord des explications sur le contenu de façon à ce qu'ils sachent ce qu'ils vont trouver dans le texte	Début	29,9	39,6	16,5	7,0	7,0
	Fin	42,0	39,3	8,0	1,5	9,2
• vous leur lisez le texte une première fois	Début	31,5	35,5	15,3	13,0	4,7
	Fin	49,3	32,6	7,7	4,1	6,3
• vous leur présentez préalablement les mots qu'ils n'ont jamais vus	Début	34,0	30,4	19,9	10,1	5,7
	Fin	44,7	33,3	10,8	3,8	7,4
• vous leur demandez s'il y a des mots qu'ils reconnaissent et lesquels	Début	32,3	21,3	22,3	17,8	6,3
	Fin	47,2	24,5	11,8	8,5	8,0
• vous entreprenez avec eux la lecture du texte à partir du premier mot en suivant l'ordre des mots	Début	22,8	26,3	23,6	17,2	10,1
	Fin	28,5	27,9	17,7	15,0	10,9
• vous leur posez des questions sur le texte (qui a pu l'écrire ? pour qui ? pourquoi ?)	Début	1,8	17,5	32,7	43,8	4,2
	Fin	1,3	9,1	33,1	52,6	3,9
• vous les laissez se débrouiller seuls	Début	22,2	45,7	19,0	8,2	5,0
	Fin	6,6	28,0	32,8	29,2	3,4

Rappel de la signification associée aux codes utilisés :

Quelquefois : à quelques reprises durant l'année ou durant le moment de l'année considéré

Souvent : environ une fois par semaine

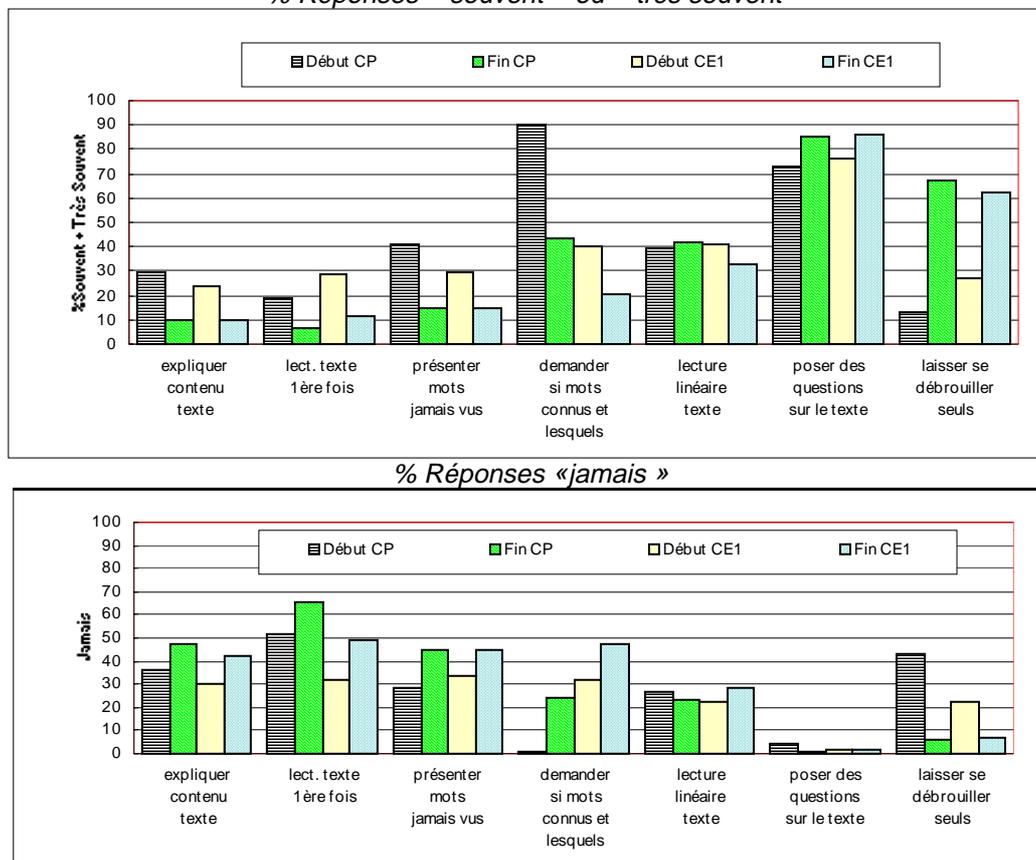
Très souvent : plus d'une fois par semaine

Début d'année : septembre, octobre, novembre

Fin d'année : avril, mai, juin

II.1 .2 Pratiques des enseignants lorsque les élèves sont devant un texte qu'ils n'ont jamais lu

Graphique II-3 : Du CP au CE1, évolution des pratiques des enseignants lorsque les élèves sont devant un texte qu'ils n'ont jamais lu
 % Réponses « souvent » ou « très souvent »



* En CP et en CE1

Lorsque leurs élèves sont devant un texte qu'ils découvrent pour la première fois, les pratiques des enseignants de CP et de CE1 sont relativement proches les unes des autres.

Ainsi, *en début d'année*, neuf enseignants de CP sur dix déclarent demander « souvent » ou « très souvent » aux élèves s'il y a des mots qu'ils reconnaissent et presque les trois quarts déclarent poser des questions sur le texte ; quatre sur dix environ déclarent présenter aux élèves les mots qu'ils n'ont jamais vus ou entreprendre avec eux la lecture du texte à partir du premier mot en suivant l'ordre des mots (lecture linéaire du texte). En CE1, le comportement le plus fréquent est de poser des questions sur le texte (76 % des enseignants).

Aux deux niveaux, laisser les élèves se débrouiller seuls est la pratique la plus rarement adoptée (13 % de réponse « souvent » ou « très souvent » au CP, 27 % au CE1).

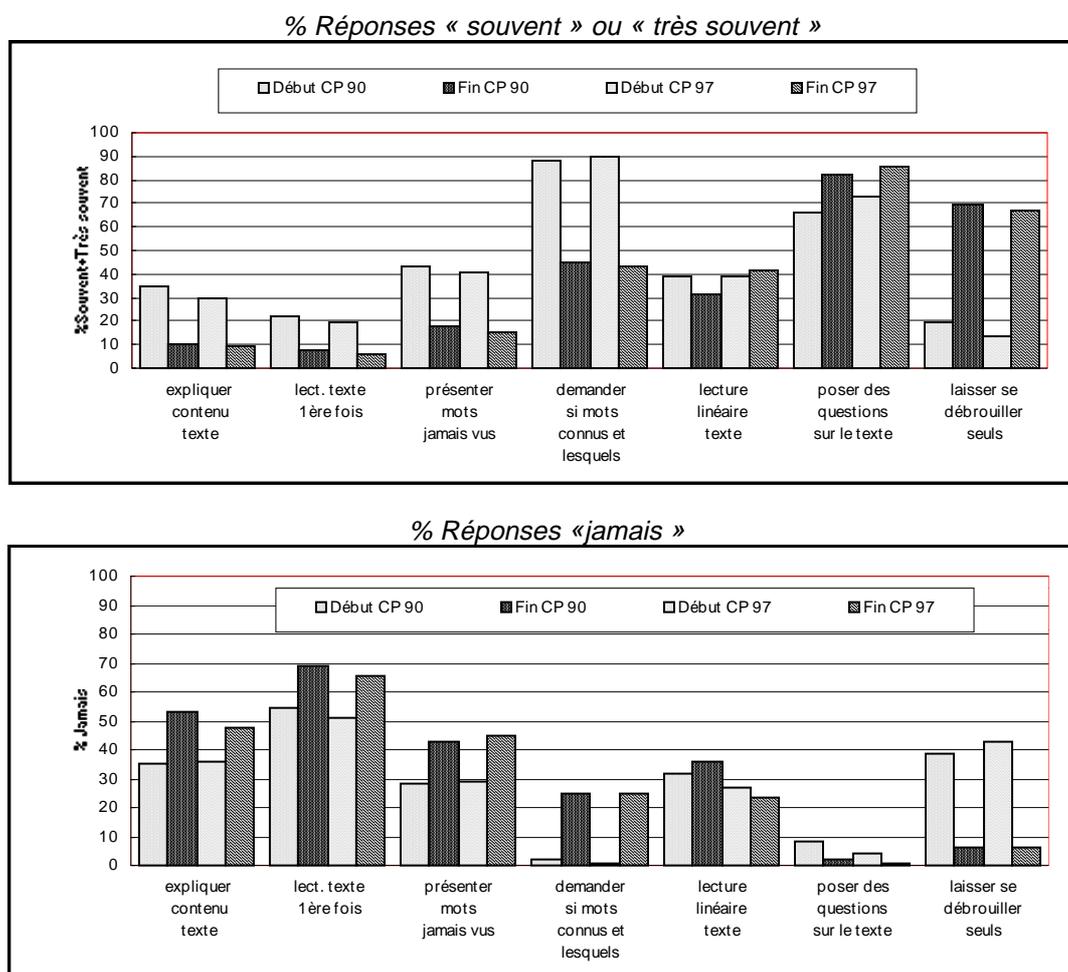
En fin d'année, les pratiques majoritairement adoptées aux deux niveaux consistent à :

- poser des questions sur le texte (85% en CP et 86 % en CE1) ;
- laisser les élèves se débrouiller seuls (67 % en CP et 62 % en CE1).

De manière générale, les évolutions de pratiques CP entre le début et la fin de l'année semblent plus marquées au CP qu'au CE1. Sur l'ensemble des deux années, il est intéressant de noter la nette décroissance, entre le début de l'année de CP et la fin d'année de CE1, du fait de demander aux élèves si des mots sont connus. Par ailleurs, la pratique qui consiste à laisser les élèves se débrouiller seuls est essentiellement mise en oeuvre en fin d'année, au CP comme au CE1.

* Comparaison des pratiques des enseignants du CP entre 1990 et 1997

**Graphique II-4 : Que faites-vous lorsque les élèves sont devant un texte qu'ils n'ont jamais lu ?
Comparaison des réponses de CP entre 1990 et 1997**



Par rapport à 1990, les réponses des enseignants de CP ont légèrement évolué. On peut noter ainsi que :

- les enseignants sont un peu plus nombreux en 1997 qu'en 1990 à déclarer entreprendre avec les élèves la lecture du texte à partir du premier mot en suivant l'ordre des mots (lecture linéaire du texte) ; ce comportement est encore plus marqué en fin d'année (baisse des réponses « jamais » de 12,5 points au bénéfice des réponses « souvent » et « très souvent ») ;
- ils sont également un peu plus nombreux en 1997 à poser des questions sur le texte - et son contexte : qui a pu écrire le texte ? pour qui ? pourquoi ? - ; cette attitude est un peu plus fréquente en début d'année (+7 points) ;
- ils sont un peu moins nombreux en 1997 à déclarer laisser leurs élèves se débrouiller seuls.

Lorsque les élèves sont face à un texte qu'ils n'ont jamais lu, en grande majorité, les enseignants leur posent des questions sur le texte (qui a pu l'écrire ? pour qui ? pourquoi ?), que ce soit en début ou en fin d'année. Ce comportement est encore plus accentué en fin d'année. Cela peut peut-être suggérer des attitudes de découverte, de motivation pour faire découvrir le texte aux élèves. Entre le début et la fin d'année, les comportements des enseignants évoluent. Les élèves sont plus aidés en début d'année qu'en fin d'année, au CP plus qu'au CE1 ; l'objectif étant de les amener à être autonome dans leur lecture, tout en s'assurant de la compréhension du texte lu par un jeu de questions. Au CP, entre 1990 et 1997, les comportements ont évolué, notamment le fait de lire plus souvent le texte avec les élèves et de laisser moins souvent ces derniers se débrouiller seuls.

II.1 .3 Pratiques des enseignants lorsqu'ils aident individuellement un élève à découvrir un mot dans un texte ou dans une phrase

Tableau II-3 : 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 ?

Au CP en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelqu.	Souvent	Très Svt	N. Rép.
• de regarder les lettres et les syllabes et de les dire (syllabe par syllabe ou lettre par lettre)	5,1	31,5	33,0	26,8	3,6
• de sauter le mot, de lire plus loin et d'y revenir ensuite pour l'identifier	11,2	33,4	32,9	19,7	2,9
• de relire le début de la phrase et d'identifier le mot	5,6	35,5	39,5	14,3	5,1
• de trouver dans les ressources qui l'environnent (banque de mots, pancartes, cahiers, livres ...) un mot qui lui ressemble ou des parties de mot identiques	4,9	21,5	38,0	33,1	2,5
• de demander à un de ses camarades de lire le mot	24,0	60,8	9,3	1,7	4,1
• vous lui précisez le contexte	7,5	44,2	33,5	10,0	4,9
• vous lui donnez la réponse	39,4	53,8	1,2	0,7	4,9
• vous isolez la première lettre ou syllabe de ce mot en essayant de faire deviner ce mot	29,0	46,1	14,7	6,0	4,2

Au CE1 en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelqu.	Souvent	Très Svt	N. Rép.
• de regarder les lettres et les syllabes et de les dire (syllabe par syllabe ou lettre par lettre)	8,2	38,5	27,3	21,2	4,8
• de sauter le mot, de lire plus loin et d'y revenir ensuite pour l'identifier	15,6	35,2	31,5	12,6	5,1
• de relire le début de la phrase et d'identifier le mot	7,4	35,2	39,7	12,3	5,4
• de trouver dans les ressources qui l'environnent (banque de mots, pancartes, cahiers, livres ...) un mot qui lui ressemble ou des parties de mot identiques	19,0	35,3	26,7	14,2	4,8
• de demander à un de ses camarades de lire le mot	24,5	58,0	9,6	2,0	5,8
• vous lui précisez le contexte	8,3	48,0	31,5	6,0	6,1
• vous lui donnez la réponse	35,8	55,6	2,2	0,6	5,8
• vous isolez la première lettre ou syllabe de ce mot en essayant de faire deviner ce mot	40,4	43,5	9,6	0,9	5,5

Au CP, le classement des réponses par fréquence décroissante - en cumulant « souvent » et « très souvent », retenues par au moins la moitié des enseignants - , est le suivant :

- trouver dans les ressources de l'environnement un mot qui lui ressemble ou des parties de mots identiques (71 %) ;
- regarder les lettres et les syllabes et les dire (syllabe par syllabe ou lettre par lettre) (60 %) ;
- relire le début de la phrase et identifier le mot (54 %) ;
- sauter le mot, lire plus loin et y revenir ensuite pour l'identifier (53 %).

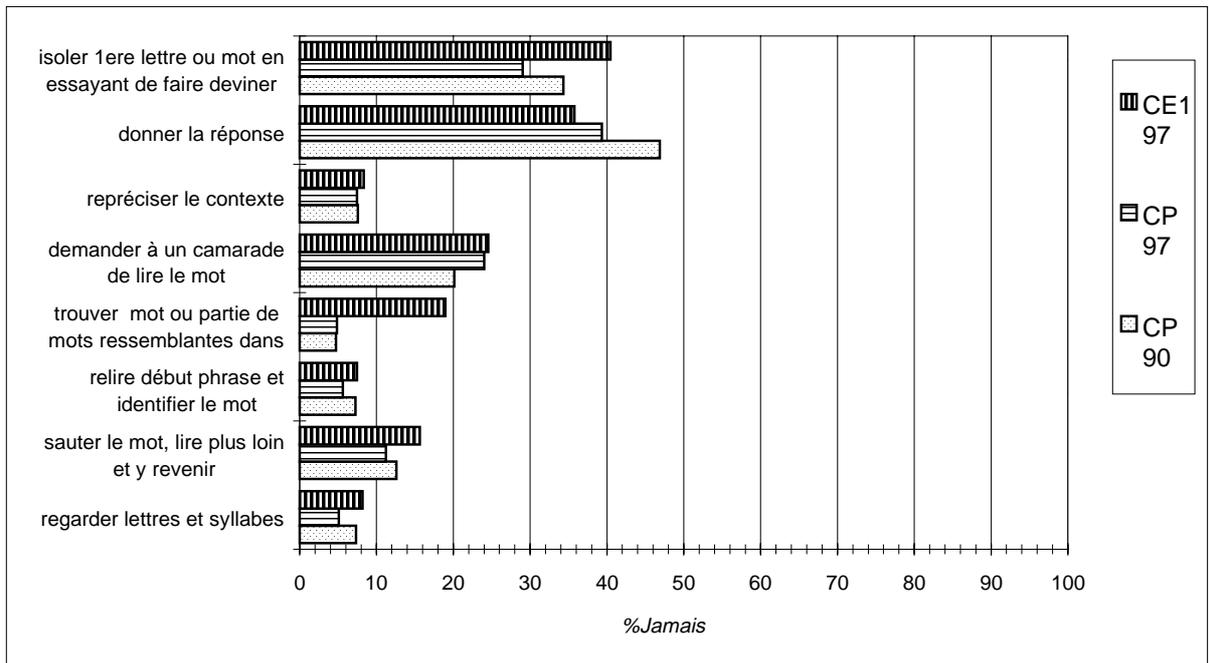
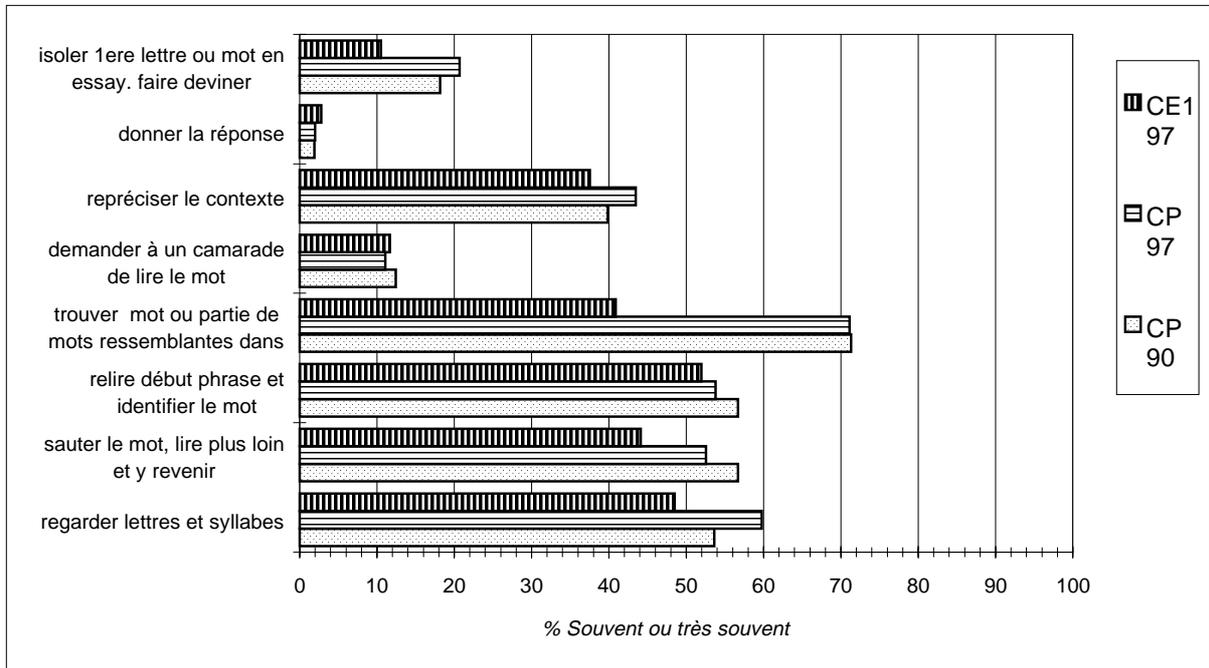
Au CE1, les réponses sont plus variées, seules deux réponses sont citées par environ la moitié des enseignants, il s'agit de :

- relire le début de la phrase et d'identifier le mot (52 %) ;
- regarder les lettres et les syllabes et les dire (syllabe par syllabe ou lettre par lettre) (49 %).

En se focalisant sur la modalité de réponse « jamais », deux pratiques apparaissent peu mises en oeuvre par les enseignants des deux niveaux :

- donner la réponse à l'élève (39 % des enseignants de CP et 36 % de CE1 déclarent ne « jamais » le faire) ;
- isoler la première lettre ou syllabe du mot en essayant de faire deviner le mot à l'élève (29 % en CP et 40 % en CE1 déclarent ne « jamais » le faire).

Graphique II-5 : 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 ?



Les enseignants semblent essayer de donner une méthode de travail aux élèves, notamment en leur proposant de s'appuyer sur le contexte du texte lu (en précisant le contexte ou en leur demandant de relire le début de phrase). S'agissant des élèves de CP, il leur est souvent proposé de chercher dans l'environnement un mot ou des parties de mots identiques, ou encore de regarder les lettres et les syllabes pour essayer de les dire.

** Comparaison des pratiques des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

Au CP en 1990, ce sont les mêmes réponses qui ont été retenues qu'en 1997, mais selon un ordre différent. « Trouver des ressources dans l'environnement » est également cité en premier, mais avec une fréquence plus élevée pour la modalité « très souvent » en 1990, comparée à 1997. « Regarder les lettres et les syllabes et les dire », classé en second en 1997, arrivait en quatrième position en 1990. De plus, en comparant les distributions, il semble que si les tendances demeurent, les comportements sont moins tranchés actuellement qu'en 1990. Ainsi, si on se réfère aux déclarations des enseignants de 1997, sur ces quatre types de réponses, la modalité « souvent » est plus souvent retenue que la modalité « très souvent ». De même, on peut noter que « donner la réponse » est un comportement rare, seuls 2 % déclarent le faire « souvent » ou « très souvent » au CP (en 1990 ou en 1997), mais ne le faire « jamais » a baissé entre 1990 et 1997, au bénéfice de la modalité « quelquefois ».

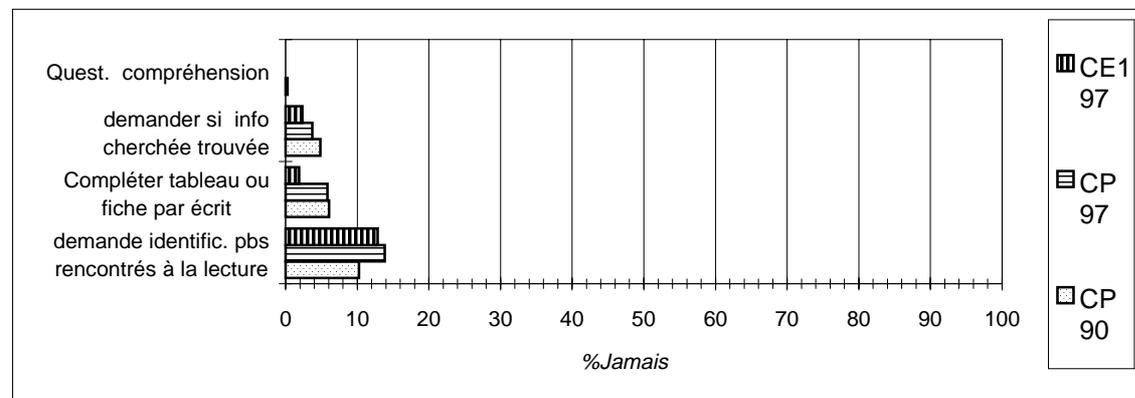
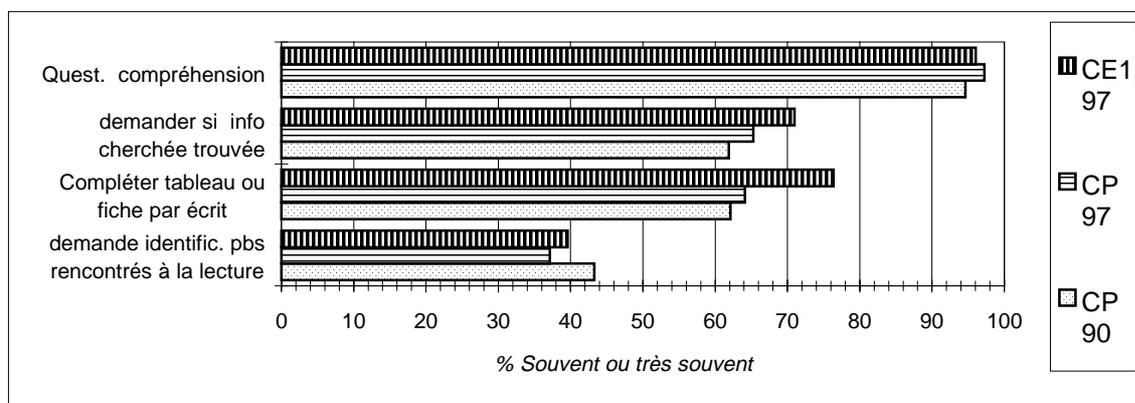
Au CP, pour aider individuellement un élève à découvrir un mot dans un texte ou dans une phrase, le type d'aide qui émerge parmi la liste proposée est de demander à l'élève de trouver dans les ressources de l'environnement un mot qui lui ressemble ou des parties de mots identiques (71 %). C'était déjà la même chose en 1990, mais au bénéfice de la modalité « très souvent ».
Au CE1, les modalités d'aide adoptées sont plus variées qu'au CP et les enseignants semblent moins faire appel au contexte qu'au texte lui-même.

Tableau II-4 : Après la lecture d'un texte ...

Au CP en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• posez-vous des questions de compréhension auxquelles les écoliers répondent oralement ou par écrit ?		2,5	25,5	71,7	0,2
• demandez-vous à vos élèves de répondre par écrit en remplissant un tableau ou une fiche ?	5,9	28,4	36,9	27,3	1,6
• demandez-vous à vos élèves d'identifier les difficultés qu'ils ont eues au cours de la lecture du texte ?	13,8	46,1	26,5	10,6	3,0
• demandez-vous à vos élèves s'ils ont trouvé la (ou les) informations(s) qu'ils cherchaient	3,7	28,6	40,7	24,5	2,4

Au CE1 en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• posez-vous des questions de compréhension auxquelles les écoliers répondent oralement ou par écrit ?		3,6	30,2	65,8	0,3
• demandez-vous à vos élèves de répondre par écrit en remplissant un tableau ou une fiche ?	1,9	20,7	43,9	32,4	1,0
• demandez-vous à vos élèves d'identifier les difficultés qu'ils ont eues au cours de la lecture du texte ?	12,8	45,5	29,5	10,1	2,0
• demandez-vous à vos élèves s'ils ont trouvé la (ou les) informations(s) qu'ils cherchaient	2,3	24,8	45,1	25,8	1,9

Graphique II-6 : Après la lecture d'un texte...



II.1 .4 Pratiques des enseignants après la lecture d'un texte

** Du CP au CE1*

Après la lecture d'un texte, quasiment tous les enseignants, au CP comme au CE1, s'assurent de la compréhension du texte par les élèves en leur posant des questions de compréhension auxquelles ils répondent oralement ou par écrit ; sept enseignants sur dix de CP et les deux tiers de ceux de CE1 disent même le faire « très souvent ».

A cette pratique systématique, s'ajoute, selon des fréquences d'ensemble plus élevées au CE1 qu'au CP, le fait de faire remplir aux élèves une fiche ou un tableau ou encore de leur demander s'ils ont trouvé dans le texte les informations qu'ils cherchaient (les deux tiers des enseignants de CP et plus de sept sur dix en CE1 disent le faire « souvent » ou « très souvent »).

Demander aux élèves d'identifier les difficultés qu'ils ont eues apparaît comme une pratique plutôt occasionnelle, environ un enseignant sur huit ne le ferait même « jamais ».

** Comparaison des réponses des enseignants de CP, entre 1990 et 1997*

Entre 1990 et 1997, on note peu de changements dans les réponses des enseignants de CP. Cependant, il semble qu'en 1997, les enseignants soient encore plus nombreux à poser des questions de compréhension auxquelles les écoliers répondent oralement ou par écrit (baisse des fréquences « souvent » au bénéfice de celles des « très souvent ») et soient un peu moins nombreux à demander à leurs élèves « souvent » ou « très souvent » d'identifier les difficultés qu'ils ont eues au cours de la lecture d'un texte. Ce comportement est peut-être à rapprocher du fait que les enseignants sont également moins nombreux en 1997 à déclarer laisser les élèves se débrouiller seuls, (cf. partie III.1.2 portant sur l'aide individuelle apportée aux élèves pour découvrir un mot ou une phrase dans un texte). Ainsi, si l'enseignant a pu repérer par lui-même les difficultés rencontrées par l'élève, il ne lui est peut-être pas nécessaire de lui demander d'identifier ses propres difficultés.

Après la lecture d'un texte, quasiment tous les enseignants posent des questions de compréhension auxquelles les écoliers répondent oralement ou par écrit, ce comportement est un peu plus marqué au CE1 qu'au CP. Cette attitude, selon les déclarations des enseignants, s'est renforcée entre 1990 et 1997.

II.1 .5 Activités de lecture proposées aux élèves

Les enseignants étaient invités à indiquer, parmi une liste d'une vingtaine d'activités possibles, celles qu'ils avaient proposées à leurs élèves en début et en fin d'année scolaire, et selon quelle fréquence. On trouvera en annexe les réponses détaillées des enseignants.

Liste des activités proposées
<ul style="list-style-type: none">• <i>comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent</i>• <i>comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots</i>• <i>remplacer des mots par d'autres dans une phrase</i>• <i>travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration...)</i>• <i>assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes</i>• <i>lire des étiquettes-mots ou des listes de mots</i>• <i>compléter des phrases trouées ou incomplètes</i>• <i>chercher à retrouver des mots dans des phrases ou dans des textes</i>• <i>repérer des lettres ou groupes de lettres (correspondant à un son) dans des mots ou des phrases</i>• <i>reconstituer des phrases à partir de mots découpés</i>• <i>anticiper le contenu d'une phrase ou d'un texte à partir d'un titre, ou d'une illustration, puis le vérifier</i>• <i>anticiper la fin d'un texte inachevé</i>• <i>répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte</i>• <i>lire des images isolés ou séquentielles (histoires en images, sans texte)</i>• <i>reconnaître rapidement des mots</i>• <i>produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignant</i>• <i>lire des syllabes isolées</i>• <i>relier systématiquement une lettre ou un groupe de lettres au (x) son (s) correspondant (s)</i>• <i>lire pour le plaisir (lecture libre)</i>• <i>restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée</i>

* Au CP

Au CP, en début d'année, 6 activités apparaissent très répandues. Plus des trois quarts des professeurs déclarent les avoir proposées « souvent » ou « très souvent » à leurs élèves :

- comparer des mots, des phrases pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent (86 % de réponses « souvent » ou « très souvent » dont 56 % de « très souvent ») ;
- lire des étiquettes-mots ou des listes de mots (84 % dont 54 % de « très souvent ») ;
- reconstituer des phrases à partir de mots découpés (80 % dont 46 % de « très souvent ») ;
- comparer des mots à des syllabes (80 % dont 48 % de « très souvent ») ;
- repérer des lettres ou des groupes de lettres correspondant à un son (78 % dont 46 % de « très souvent ») ;
- chercher à retrouver des mots dans des phrases ou des textes (76 % dont 37 % de « très souvent »).

Selon le même critère de classement, 5 activités apparaissent comme les moins pratiquées en début d'année, soit par moins de la moitié des enseignants :

- anticiper la fin d'un texte inachevé (28 % dont 10 % de « très souvent ») ;
- remplacer des mots par d'autres dans une phrase (35 % dont 10 % de « très souvent ») ;
- produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignant (43 % dont 18 % de « très souvent ») ;
- restructurer un récit ou un texte (43 % dont 13 % de « très souvent ») ;
- lire des images isolées ou séquentielles (46 % dont 18 % de « très souvent »).

Au cours de l'année, les activités de lecture évoluent. En fin d'année, elles portent davantage sur la phrase ou le texte et son sens que sur les syllabes et les mots. Ainsi, parmi celles qui sont les plus pratiquées (soit par plus des trois quarts des enseignants), sont citées par ordre décroissant :

- répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte (96 % dont 69 % de « très souvent ») ;
- lire pour le plaisir - lecture libre (94 % dont 68 % de « très souvent ») ;
- travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration, exécuter une consigne...) (84 % dont 48 % de « très souvent ») ;
- compléter des phrases trouées ou incomplètes (80 % dont 40 % de « très souvent »).

A l'opposé, les activités les moins pratiquées (par au mieux un tiers des enseignants) portent sur :

- la lecture d'images isolées ou séquentielles (histoire en images, sans texte) (26 % de réponses « souvent » ou « très souvent ») ;
- la lecture de syllabes isolées (33 %) ;
- la production orale de mots à l'aide de syllabes données par l'enseignant (34 %).

* Au CE1

A l'exception des activités de repérage de lettres ou de groupes de lettres correspondant à l'écriture de sons, les activités les plus pratiquées en début d'année de CE1 correspondent à celles qui sont les plus pratiquées en fin d'année en CP. De même, les activités les moins fréquemment proposées aux élèves en début de CE1 l'étaient déjà en fin de CP. Cela semble témoigner d'une certaine continuité entre les deux années du cycle des apprentissages fondamentaux.

En début d'année, deux activités dominent (proposées aux élèves par plus de huit enseignants sur dix) :

- lire pour le plaisir (85 % de réponses « souvent » ou « très souvent » dont 43 % de « très souvent ») ;
- répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte (84 % dont 43 % de « très souvent »).

Viennent ensuite trois activités que déclarent pratiquer sept enseignants sur dix en début d'année :

- travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration, exécuter une consigne...) (73 % dont 24 % de « très souvent ») ;
- repérer des lettres ou groupes de lettres (correspondant à un son) dans des mots ou des phrases (72 % dont 27 % de « très souvent ») ;
- compléter des phrases trouées ou incomplètes (71 % dont 21 % de « très souvent »).

Parmi les activités les moins pratiquées en début d'année, figurent essentiellement celles qui font appel à un travail à partir de syllabes :

- lire des syllabes isolées (23 % de réponses « souvent » ou « très souvent ») ;
- produire oralement des sons à l'aide de syllabes données par l'enseignant (25 %) ;
- assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes (27 %) ;
- lire des images isolées ou séquentielles (histoire en images, sans texte) (33 %) ;
- anticiper la fin d'un texte inachevé (26 %).

En fin d'année, les deux activités qui étaient les plus pratiquées en début d'année sont également en tête, et ce avec une progression significative :

- répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte (95 % dont 65 % de « très souvent ») ;
- lire pour le plaisir (92% dont 57 % de « très souvent »).

Ensuite, arrive un type d'activité qui était également pratiqué en début d'année, tout en restant au même niveau : travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration, exécuter une consigne...) (72 % dont 31 % de « très souvent »).

* Analyse des réponses sur le cycle CP-CE1

Sur l'ensemble des deux années du cycle des apprentissages fondamentaux, il est intéressant de remarquer que certaines activités sont de moins en moins souvent pratiquées au fur et à mesure de la progression dans le cycle, notamment celles mettant l'accent sur les éléments de base comme les mots, les syllabes ou les sons :

- comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent ;
- comparer des mots à partir de syllabes ou parties de mots ;
- assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes ;
- lire des étiquettes-mots ou des listes de mots ;
- reconnaître rapidement des mots ;
- produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignant ;
- relier systématiquement une lettre ou un groupe de lettres au(s) son(s) correspondant(s) ;
- lire des images isolées ou séquentielles.

A l'inverse, d'autres types d'activités sont plus fréquemment proposés au fur et à mesure de

l'avancée dans le cycle, par exemple :

- répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte ;
- lire pour le plaisir.

Il est à noter que divers items présentent des aspects en dents de scie, par exemple anticiper la fin d'un texte inachevé. A ce stade, il semble difficile d'en dire plus.

** Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

Entre 1990 et 1997 on note peu d'évolutions dans les pratiques des enseignants telles qu'ils les décrivent. Les activités les plus pratiquées sont les mêmes en 1997 qu'en 1990. On observe cependant quelques changements s'agissant des activités les moins proposées. Ainsi, sont proposés un peu plus fréquemment en 1997 qu'en 1990 des exercices portant sur la lecture de syllabes isolées (baisse des réponses « jamais » supérieure à 5 points au profit des réponses « souvent »), ou demandant de relier systématiquement une lettre ou un groupe de lettres au(x) son(s) correspondant(s) (augmentation des fréquences « souvent » ou « très souvent » de l'ordre de 10 points), ou encore d'anticiper la fin d'un texte inachevé (recul de 9 points des fréquences « jamais » en début d'année).

A l'inverse, des exercices de comparaison de mots ou de phrases pour voir ce qu'il y a de semblable, ou de remplacement de mots par d'autres dans une phrase, sont moins fréquemment proposés en 1997 qu'ils ne l'étaient en 1990.

Au CP, en début d'année, les activités les plus proposées mettent l'accent sur le mot ou la phrase et sur la correspondance phonèmes-graphèmes tandis que celles portant plus sur le texte et son sens le sont moins. En fin d'année de CP, les activités proposées aux élèves évoluent nettement. Les élèves accèdent au sens du texte et la lecture doit être source de plaisir.

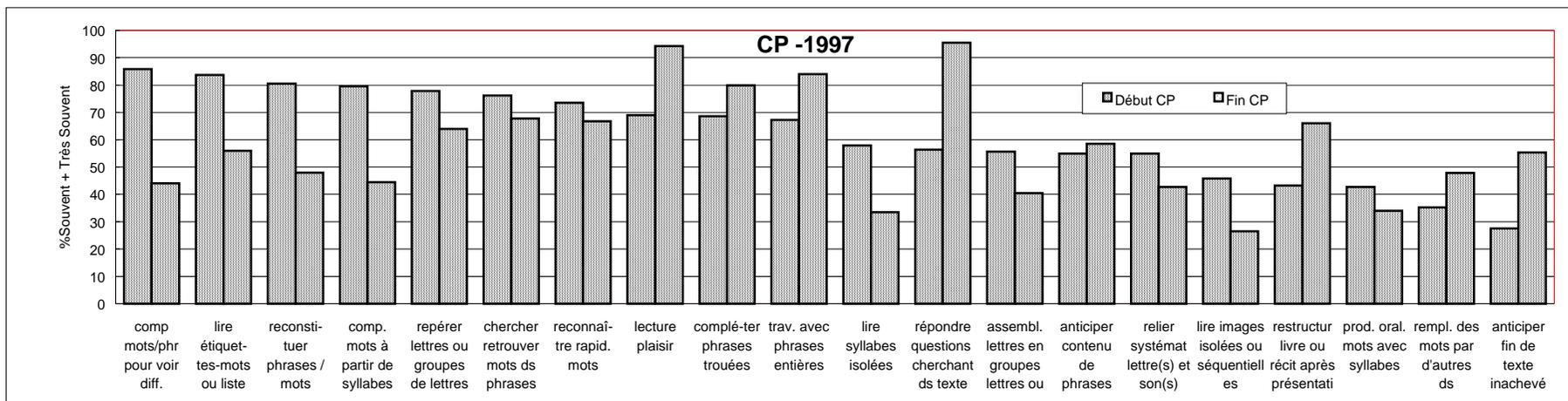
Les activités de lecture proposées au CE1 se situent dans la continuité de celles proposées en fin d'année de CP. Il semble que l'important est de s'assurer que l'élève comprend ce qu'il lit, les bases étant considérées comme acquises. Les activités de déchiffrage ou portant sur les mots, syllabes ou sons sont donc moins nécessaires et sont moins pratiquées.

Dans l'ensemble, les activités de lecture proposées aux élèves par les enseignants de CP sont globalement les mêmes en 1997 qu'en 1990. Les enseignants sont toutefois un peu plus nombreux en 1997 à solliciter leurs élèves par des activités portant sur le travail des syllabes et des sons.

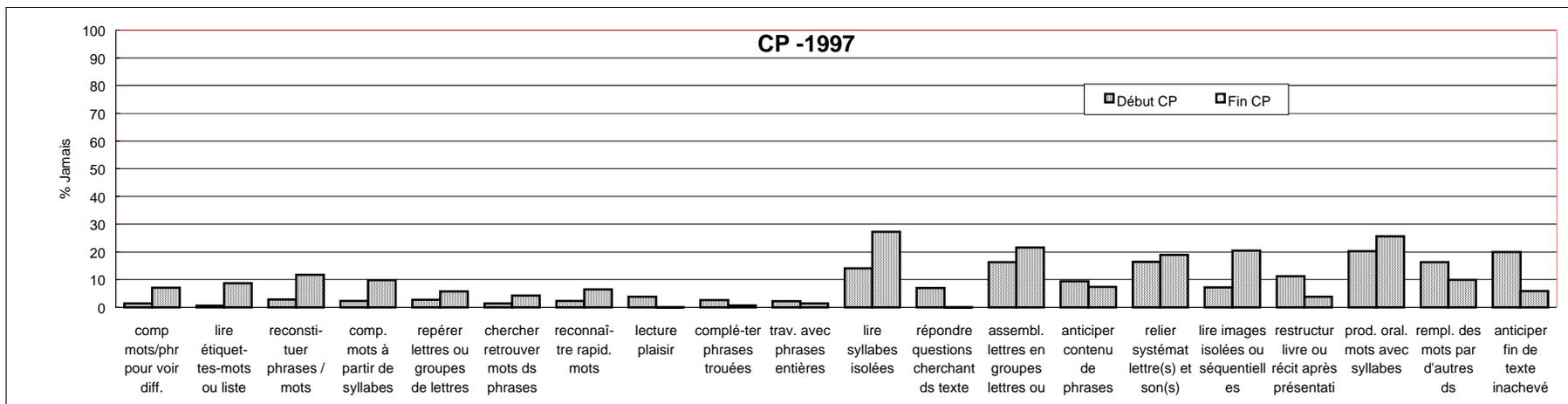
Graphique II-7 : Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves , réponses des enseignants de CP

(Proportion de réponses « souvent » ou « très souvent », triées par fréquence décroissante de début d'année)

% Réponses "souvent" ou "très souvent"



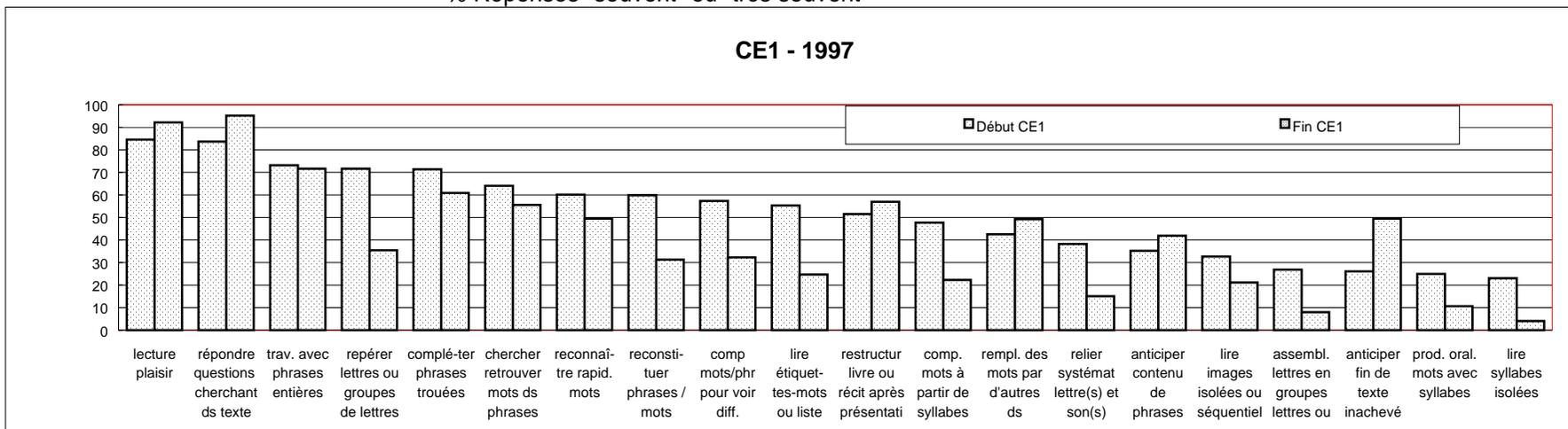
% Réponses "Jamais"



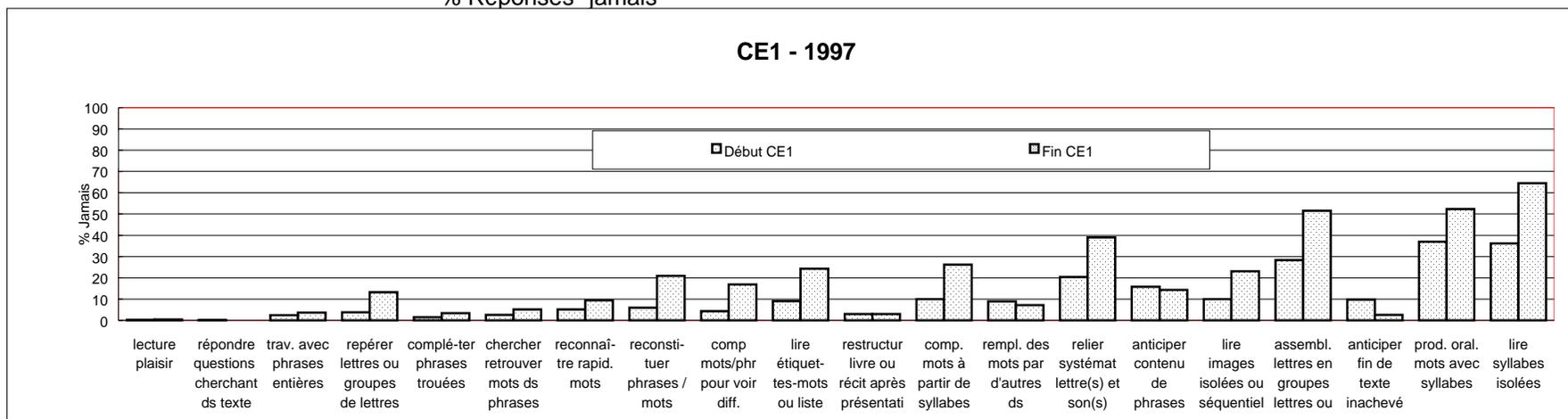
Graphique II-8 : Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves , réponses des enseignants de CE1

(Proportion de réponses « souvent » ou « très souvent », triées par fréquence décroissante de début d'année)

% Réponses "souvent" ou "très souvent"

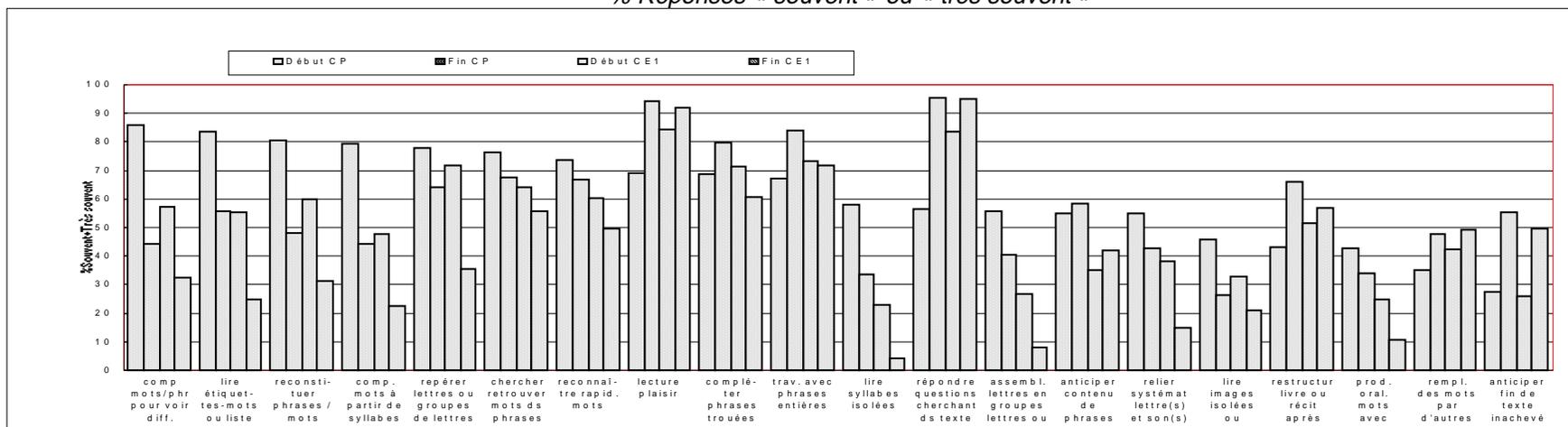


% Réponses "jamais"

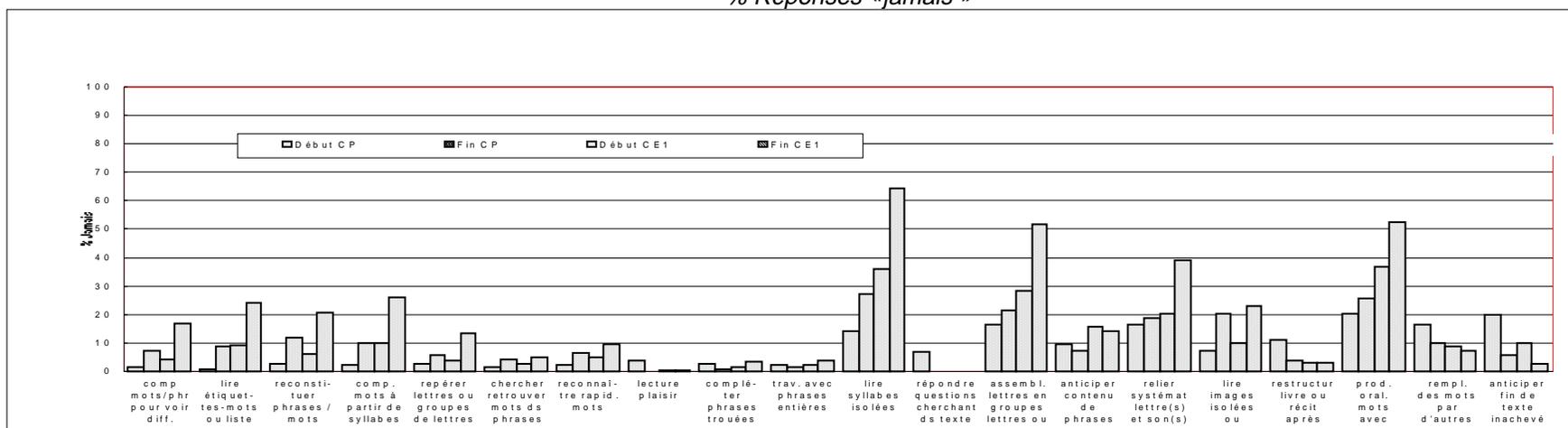


Graphique II-9 : Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves, Evolution des réponses de début et de fin d'année du CP au CE1, en 1997

% Réponses « souvent » ou « très souvent »



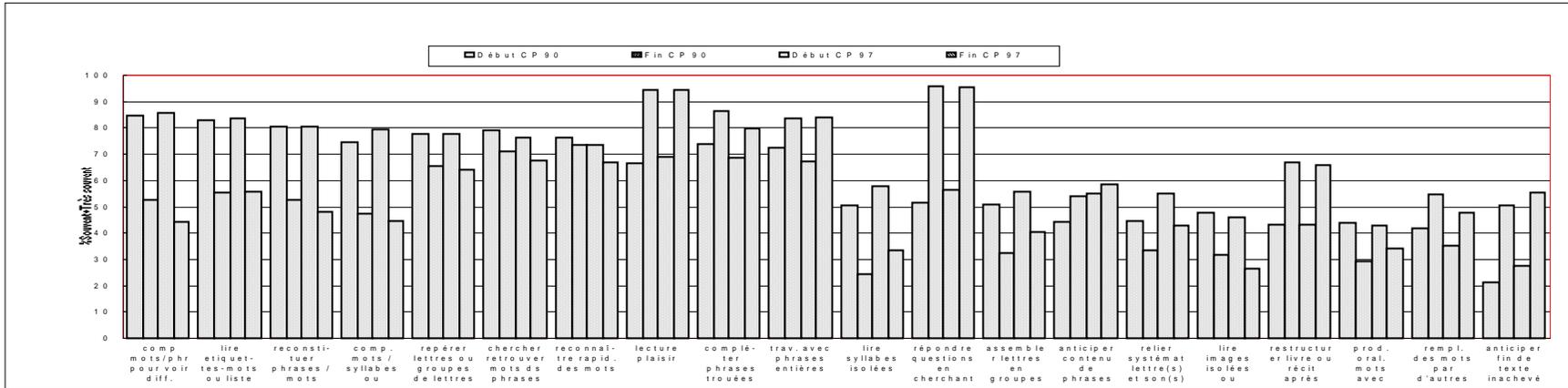
% Réponses « jamais »



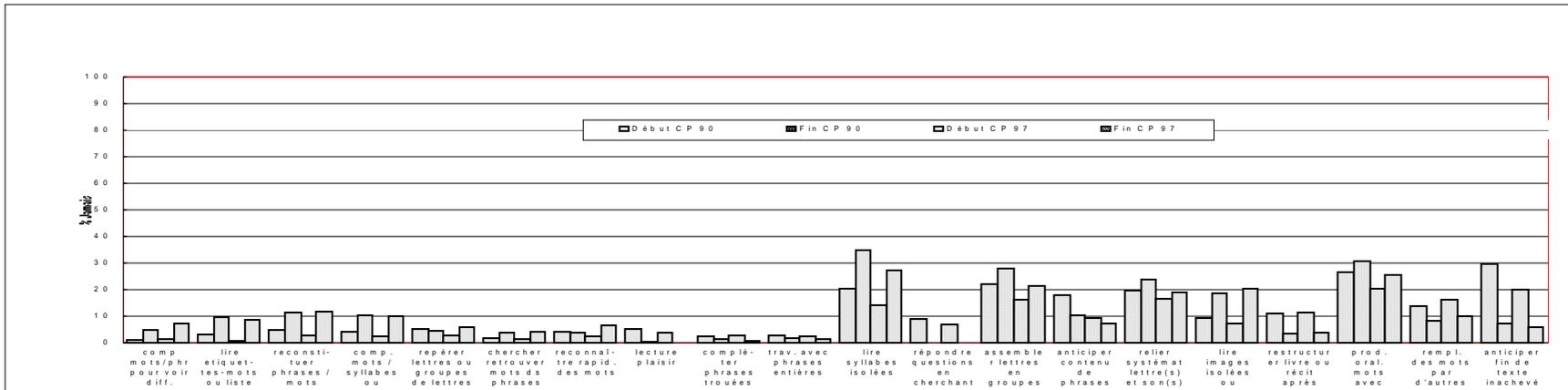
Les items ont été triés selon la fréquence décroissante des réponses cumulées « souvent » ou « très souvent » en début de CP.

**Graphique II-10 : Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves,
Evolution des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997**

% Réponses « souvent » ou « très souvent »



% Réponses «jamais »



II.1 .6 Démarche d'enseignement de la lecture

Tableau II-5 : Qualifiez-vous la démarche d'enseignement que vous suivez comme :

Réponses en %	CP 97	CE1 97	CP 90
• plus proche d'une démarche qui va des lettres aux mots, puis à la phrase (démarche synthétique)	3,4	1,9	2,9
• plus proche d'une démarche qui va de la phrase, aux mots, puis à lettre (démarche analytique) ?	9,3	1,8	9,9
• mixte (à la fois synthétique et analytique) ?	56,2	40,6	63,9
• plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens d'un texte ?	30,5	53,7	20,5
• Non-réponse	0,6	2,0	2,8

* *Au CP et en CE1*

Rares sont les enseignants qui définissent comme « synthétique » ou « analytique » la méthode d'enseignement de lecture qu'ils mettent en oeuvre.

En CP, c'est plutôt une démarche d'enseignement qu'ils qualifient de mixte qui est mise en avant par un peu plus de la moitié des enseignants (56 %). Puis, pour trois sur dix d'entre eux, une démarche qui s'appuie prioritairement sur le sens d'un texte.

En CE1, les tendances s'inversent. Un peu plus de la moitié des enseignants déclarent suivre plutôt une démarche centrée prioritairement sur le sens et quatre sur dix une démarche qu'ils qualifient de mixte.

* *Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

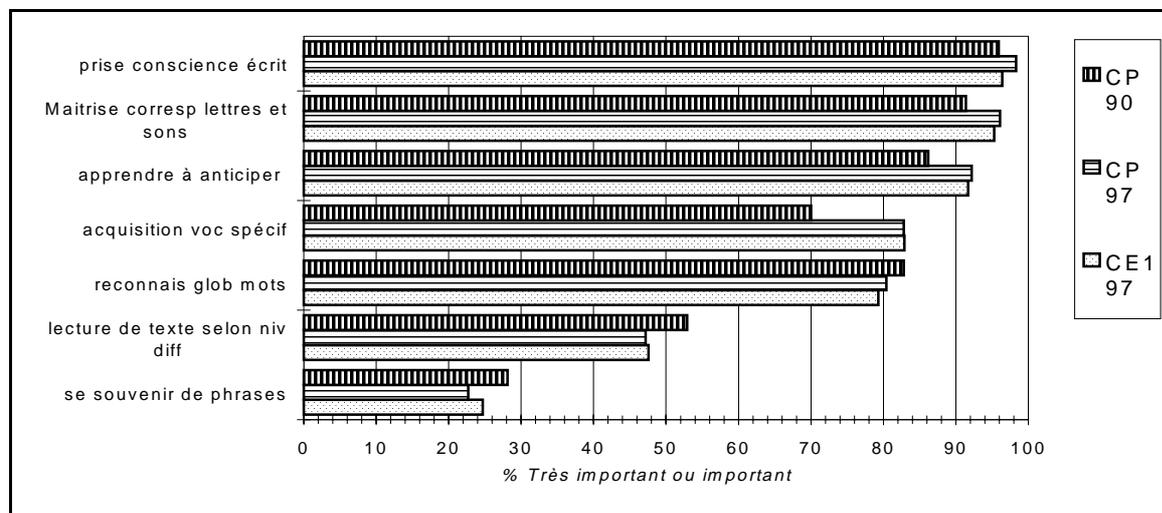
Par rapport à 1990, on note en 1997 chez les enseignants de CP un glissement des réponses au bénéfice d'une démarche centrée prioritairement sur le sens plutôt que d'une démarche mixte. Cela étant, les représentations des maîtres ont pu évoluer entre ces deux périodes et infléchir en conséquence les choix de réponse.

Tableau II-6 : Veuillez indiquer le degré d'importance que vous accordez à chacun des énoncés suivants

Au CP en 1997 Il faut que : ...	Fréquence (% ligne)				
	Très important	Important	Peu important	Sans importance	Non-Réponse
• les élèves <i>maîtrisent</i> les correspondances entre les lettres et les sons	67,1	29,0	2,7	0,4	0,7
• les élèves reconnaissent globalement des mots	22,7	57,8	16,4	1,6	1,5
• les élèves <i>se souviennent</i> de phrases	3,7	18,9	45,2	29,4	2,7
• les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit (à quoi sert-il ?)	80,2	18,1	0,7	0,1	0,9
• les élèves acquièrent le vocabulaire spécifique qui leur permet de nommer les éléments de l'écrit (par exemple « mot », « syllabe », « lettre », « phrase », « page »)	36,5	46,3	13,6	2,6	1,0
• les élèves apprennent à <i>anticiper</i> des mots dans une phrase (<i>faire des hypothèses</i>)	56,5	35,6	5,5	1,2	1,1
• les élèves ne lisent que des textes dont la difficulté de lecture leur convient	10,6	36,6	40,0	10,2	2,6

Au CE1, en 1997 Il faut que : ...	Fréquence (% ligne)				
	Très important	Important	Peu important	Sans importance	Non-Réponse
• les élèves <i>maîtrisent</i> les correspondances entre les lettres et les sons	62,8	32,6	2,2	0,7	1,8
• les élèves reconnaissent globalement des mots	19,6	59,7	16,8	1,6	2,3
• les élèves <i>se souviennent</i> de phrases	3,6	21,0	47,4	24,5	3,4
• les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit (à quoi sert-il ?)	77,4	19,0	0,9	1,0	1,8
• les élèves acquièrent le vocabulaire spécifique qui leur permet de nommer les éléments de l'écrit (par exemple « mot », « syllabe », « lettre », « phrase », « page »)	33,4	49,5	13,0	2,3	1,8
• les élèves apprennent à <i>anticiper</i> des mots dans une phrase (<i>faire des hypothèses</i>)	50,5	41,2	5,3	1,3	1,8
• les élèves ne lisent que des textes dont la difficulté de lecture leur convient	9,3	38,2	38,7	11,1	2,6

Graphique II-11 : Degré d'importance accordé à des compétences de lecture



II.1.7. Importance accordée à des compétences de lecture à faire acquérir aux élèves

** Au CP et au CE1*

Invités à indiquer quelle importance ils accordent à différentes compétences à faire acquérir aux élèves dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, les enseignants de CP et de CE1 donnent des réponses similaires.

Les uns comme les autres mettent d'abord l'accent sur *la nécessité pour les élèves de prendre conscience des fonctions de l'écrit* (à quoi ça sert ?), et ensuite sur *la nécessité de maîtriser les correspondances entre les lettres et les sons et d'apprendre à anticiper des mots dans une phrase*.

** Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

Entre 1990 et 1997, les opinions des enseignants de CP ont évolué. Bien que le classement des propositions soit proche (on observe une inversion entre deux propositions dans le classement opéré sur chacune de ces deux périodes), dans l'ensemble les opinions semblent plus affirmées en 1997 qu'en 1990. Ainsi, sur les trois propositions qui arrivent en tête, on observe une fréquence plus élevée dans les réponses des modalités « très important » en 1997, soit :

- 5 points de plus pour la prise de conscience des fonctions de l'écrit ;
- 9 points de plus pour la maîtrise de la correspondance entre les lettres et les sons ;
- 8 points de plus pour que les élèves apprennent à anticiper des mots dans une phrase.

Par ailleurs, il est important de noter que le fait que les élèves acquièrent le vocabulaire spécifique permettant de nommer les éléments de l'écrit est nettement plus affirmé en 1997 qu'en 1990 (en regroupant les modalités « important » et « très important », la proportion passe de 70 % à 83 %, soit une hausse de 13 points). On constate en outre un degré déclaré d'importance moindre dans le fait que les élèves ne lisent que des textes dont la difficulté de lecture leur convient ou se souviennent de phrases.

Tous les enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux trouvent nécessaire en premier lieu que les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit et maîtrisent les correspondances entre lettres et sons. Ce constat déjà vrai en 1990 s'est encore affirmé depuis.

II.2 ASPECTS MATERIELS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

II.2.1 Le livret d'apprentissage et le manuel de lecture suivie

Tableau II-7 : Vos élèves disposent-ils ?

a/ En CP

Manuel de lecture suivie	Livret d'apprentissage de lecture régulièrement utilisé (%)			
	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>Non-réponse</i>	<i>Fréq. marginale</i>
<i>oui</i>	31,1	9,2	2,6	43,0
<i>non</i>	29,4	13,5	0,1	43,0
<i>Non-réponse</i>	13,1	0,4	0,6	14,1
<i>Fréquence marginale</i>	73,6	23,0	3,4	100,0

b/ En CE1

Manuel de lecture suivie	Livret d'apprentissage de lecture régulièrement utilisé (%)			
	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>Non-réponse</i>	<i>Fréq. marginale</i>
<i>oui</i>	24,4	32,1	14,5	71,0
<i>non</i>	10,9	12,1	0,9	23,9
<i>Non-réponse</i>	3,5	0,3	1,3	5,1
<i>Fréquence marginale</i>	38,8	44,5	16,6	100

Note de lecture :

En CP, 73,6 % des enseignants déclarent que leurs élèves disposent d'un livret d'apprentissage de lecture qui est régulièrement utilisé. 31,1 % déclarent que leurs élèves disposent à la fois d'un livret d'apprentissage régulièrement utilisé et d'un manuel de lecture suivie.

* En CP

En CP, dans les trois quarts des classes les élèves disposent d'un livret d'apprentissage de lecture régulièrement utilisé et dans un peu plus de 4 classes sur 10 d'un manuel de lecture suivie.

Trois enseignants sur dix déclarent utiliser à la fois un livret d'apprentissage de lecture et un manuel de lecture suivie. A contrario, 13 % des enseignants répondent n'utiliser ni l'un ni l'autre.

Par rapport à 1990, la proportion de classes dans lesquelles les élèves disposent d'un livret de lecture régulièrement utilisé est stable (73 % en 1990).

Parmi les enseignants ayant déclaré disposer d'un livret de lecture régulièrement utilisé, 85 % déclarent en suivre la progression, soit un peu plus de six enseignants sur dix dans l'échantillon (63 %).

Dans 95 % des classes dans lesquelles les élèves disposent de manuel et/ou de livret de lecture, ceux-ci l' (es) emporte(nt) régulièrement à la maison.

Par ailleurs, il était demandé dans une question ouverte de préciser les livres utilisés. Trois titres arrivent en tête : GAFI (cité par environ 20 % des enseignants), RATUS et AU FIL DES MOTS (environ 15 % pour chacun).

* En CE1

En CE1, les élèves disposent plus souvent d'un manuel de lecture suivie (71 % des classes) que d'un livret d'apprentissage régulièrement utilisé (39 % des classes). Un enseignant sur quatre déclare que ses élèves disposent des deux. A l'opposé, un peu plus d'un enseignant sur huit répond n'utiliser ni l'un ni l'autre. On peut également noter qu'un enseignant sur dix déclare que ses élèves disposent uniquement d'un livret de lecture régulièrement utilisé et un tiers uniquement d'un manuel de lecture suivie.

Parmi les enseignants ayant déclaré disposer d'un livret d'apprentissage de lecture régulièrement utilisé, six sur dix déclarent en suivre la progression, soit un peu moins du quart de l'ensemble de l'échantillon.

Comme au CP, les élèves qui en disposent emportent neuf fois sur dix régulièrement leur livre de lecture, livret d'apprentissage ou manuel de lecture suivie, à la maison.

L'analyse de la question libre portant sur les manuels utilisés par les élèves montre une extrême diversité de supports.

L'utilisation d'un livret d'apprentissage de lecture régulièrement utilisé est plus fréquente au CP (74 % des classes) qu'au CE1 (39 %) ; celle d'un manuel de lecture suivie est plus fréquente en CE1 (70 % des classes) qu'au CP (43 %).

Lorsque les élèves disposent d'un livret de lecture régulièrement utilisé, les enseignants sont très nombreux à en suivre la progression proposée, particulièrement au CP (85 %) et dans une moindre mesure en CE1 (60 %). Ces réponses confirment les déclarations relatives au point de départ des activités de lecture, et ce particulièrement au CP. A ce niveau les indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache arrivait en tête.

Tableau II-8 : En classe, donnez-vous à lire aux enfants :

Au CP, en 1997 :	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• des textes extraits du livret d'apprentissage ?	Début	15,1	7,0	14,4	55,8	7,7
	Fin	15,8	12,1	21,2	41,3	9,6
• des textes extraits du livre de lecture suivie	Début	35,9	12,5	9,3	18,7	23,7
	Fin	22,9	12,8	14,8	28,0	21,4
• des écrits de l'environnement (emballages, affiches, slogans, publicitaires, titres d'émission de télévision, etc.) ?	Début	11,3	55,3	21,7	9,3	2,4
	Fin	5,7	46,5	29,8	16,1	2,0
• des livres de littérature enfantine	Début	7,5	36,0	30,4	23,8	2,4
	Fin	1,1	13,2	33,7	51,6	0,4
• des revues pour enfants (Pomme d'Api, Toboggan, J. Magazine, Coulicou, etc.) ?	Début	14,4	41,5	27,1	14,8	2,1
	Fin	8,2	29,8	33,4	27,9	0,7
• de la presse écrite (journaux, magazine, programmes de télé ?	Début	39,4	50,4	5,7	2,1	2,4
	Fin	20,3	55,2	15,6	7,2	1,7
• des dictionnaires ou des encyclopédies (pour enfants ou pour adultes) ?	Début	50,8	38,2	4,9	2,4	3,7
	Fin	18,2	52,6	18,8	8,3	2,1
• de la correspondance (cartes de voeux, lettres) ?	Début	22,3	57,9	13,2	3,6	3,0
	Fin	10,6	57,9	21,7	7,2	2,6
• des bandes dessinées ?	Début	24,4	56,0	12,0	4,7	2,9
	Fin	9,2	59,0	23,3	7,2	1,2
• des écrits incitatifs (recettes, règles de jeu, modes d'emploi ...) ?	Début	10,2	56,7	23,5	7,5	2,1
	Fin	1,7	48,6	33,5	14,4	1,7
• des poèmes, chansons, comptines ?	Début	4,0	35,0	37,7	21,7	1,6
	Fin	1,0	24,9	45,2	28,1	0,7
• des devinettes, charades, jeux de mots, acrostiches, mots croisés ?	Début	24,5	53,2	14,7	5,1	2,5
	Fin	5,4	43,8	32,3	17,3	1,2

Au CE1, en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• des textes extraits du livret d'apprentissage ?	Début	24,1	10,9	18,0	22,5	24,5
	Fin	28,2	14,6	16,5	14,3	26,4
• des textes extraits du livre de lecture suivie	Début	14,5	14,3	32,1	31,1	8,0
	Fin	11,7	16,6	29,9	34,5	7,3
• des écrits de l'environnement (emballages, affiches, slogans publicitaires, titres d'émission de télévision, etc.) ?	Début	7,0	54,0	28,8	8,0	2,2
	Fin	4,7	45,0	34,2	14,3	1,9
• des livres de littérature enfantine	Début	4,5	27,6	39,0	26,7	2,2
	Fin	1,8	18,2	37,4	41,3	1,3
• des revues pour enfants (Pomme d'Api, Toboggan, J. Magazine, Coulicou, etc.) ?	Début	11,4	37,8	31,1	17,5	2,2
	Fin	10,4	33,3	32,1	22,5	1,8
• de la presse écrite (journaux, magazine, programmes de télé ?	Début	20,4	57,8	16,1	2,8	2,9
	Fin	8,8	56,9	25,3	7,0	2,0
• des dictionnaires ou des encyclopédies (pour enfants ou pour adultes) ?	Début	9,8	48,5	28,3	10,5	2,9
	Fin	1,3	29,1	44,2	23,9	1,5
• de la correspondance (cartes de voeux, lettres) ?	Début	18,4	60,9	13,0	3,4	4,4
	Fin	14,5	59,0	17,8	5,4	3,4
• des bandes dessinées ?	Début	11,1	64,8	16,5	5,1	2,5
	Fin	6,0	63,1	22,5	6,9	1,6
• des écrits incitatifs (recettes, règles de jeu, modes d'emploi ...) ?	Début	5,5	63,2	24,7	4,7	1,9
	Fin	1,6	54,3	32,4	9,9	1,8
• des poèmes, chansons, comptines ?	Début	1,2	31,4	45,0	20,7	1,8
	Fin	1,2	30,1	43,6	23,9	1,2
• des devinettes, charades, jeux de mots, acrostiches, mots croisés ?	Début	13,0	58,7	20,6	6,0	1,8
	Fin	4,4	53,6	28,3	12,4	1,3

II.2 .2 Supports de lecture utilisés

* Au CP

En début d'année de CP, parmi la liste des supports proposés, trois recueillent plus de la moitié des réponses cumulées « souvent » et « très souvent » :

- des extraits du livret d'apprentissage (70 % dont 56 % de réponses « très souvent ») ;
- des poèmes, chansons ou comptines (59 %) ;
- des livres de littérature enfantine (54 %).

Les cinq supports les moins proposés, avec moins de 20 % des enseignants déclarant les utiliser « souvent » ou « très souvent », concernent :

- les dictionnaires ou encyclopédies (7%) ;
- la presse écrite (8 %) ;
- la correspondance (16 %) et des bandes dessinées (16 %) ;
- des devinettes, charades jeux de mots (19 %).

En fin d'année, plus de la moitié des enseignants déclarent donner à lire soit « souvent » soit « très souvent » :

- des livres de littérature enfantine (85 % dont 52 % de réponses « très souvent ») ;
- des poèmes, chansons ou comptines (73 %) ;
- des extraits du livret d'apprentissage (62 %) ;
- des revues pour enfants (61 %).

Parmi les supports les moins fréquemment utilisés en fin d'année on retrouve ceux qui étaient déjà signalés en début d'année, avec toutefois une fréquence d'utilisation un peu plus élevée : les dictionnaires ou encyclopédies (27 % de réponses « souvent » ou « très souvent »), la presse écrite (23 %), la correspondance (29 %) et des bandes dessinées (31 %) ;

Les autres supports sont utilisés de façon plutôt occasionnelle par au moins la moitié des enseignants de CP.

* Au CE1

Au CE1, les résultats sont légèrement différents.

En début d'année, trois types de supports sont utilisés fréquemment par environ les deux tiers des enseignants :

- des poèmes, chansons ou comptines (66 %) ;
- des livres de littérature enfantine (66 %) ;
- des textes extraits du manuel de lecture suivie (63 %).

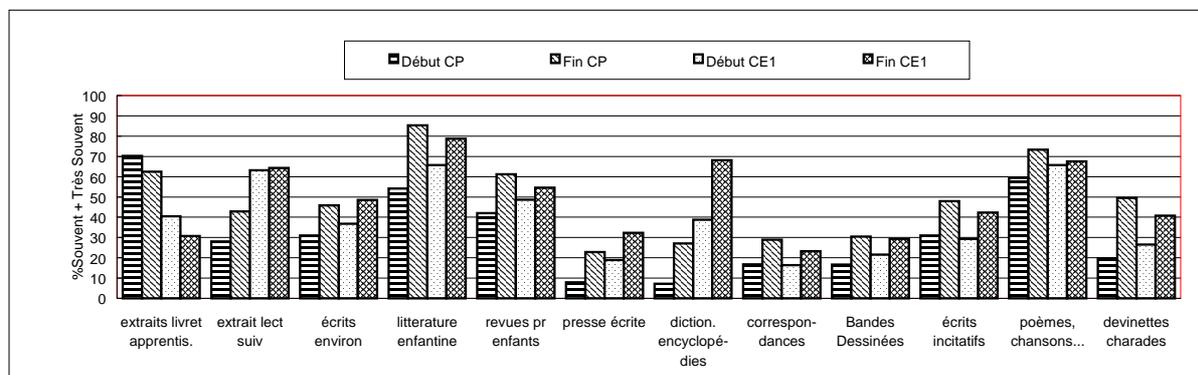
En fin d'année, les supports utilisés semblent plus variés. Ainsi, 5 types de supports sont utilisés fréquemment par au moins la moitié des enseignants :

- des livres de littérature enfantine (79 %) ;
- des dictionnaires ou des encyclopédies (68 %) ;
- des poèmes, chansons ou comptines (68 %) ;
- des extraits du manuel de lecture suivie (64 %) ;
- des revues pour enfants (55 %).

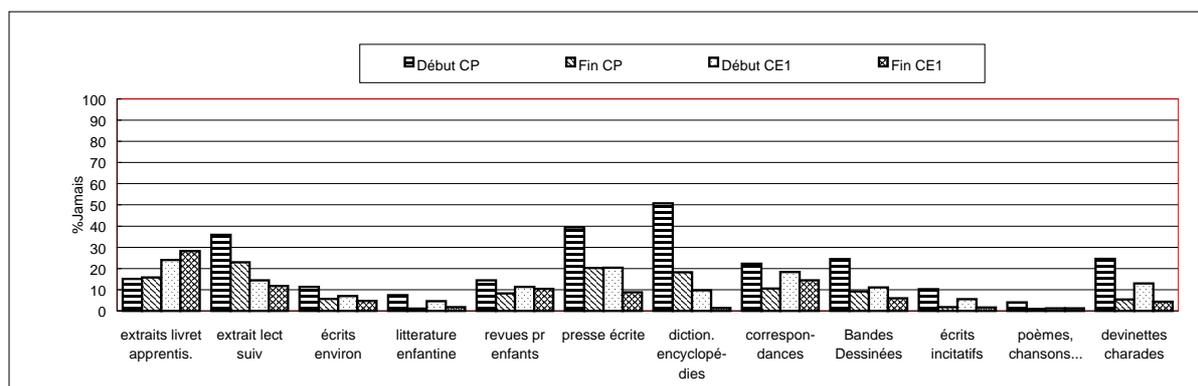
* Du CP au CE1

Graphique II-12 : En classe, donnez-vous à lire ?
Evolution des réponses de début et de fin d'année du CP au CE1, en 1997

% Réponses « souvent » ou « très souvent »



% Réponses « Jamais »



* Evolution des pratiques déclarées du CP au CE1

A travers les réponses des enseignants, on peut noter certaines évolutions dans ce qui est donné à lire aux élèves au cours de ces deux années d'apprentissage. On peut relever notamment :

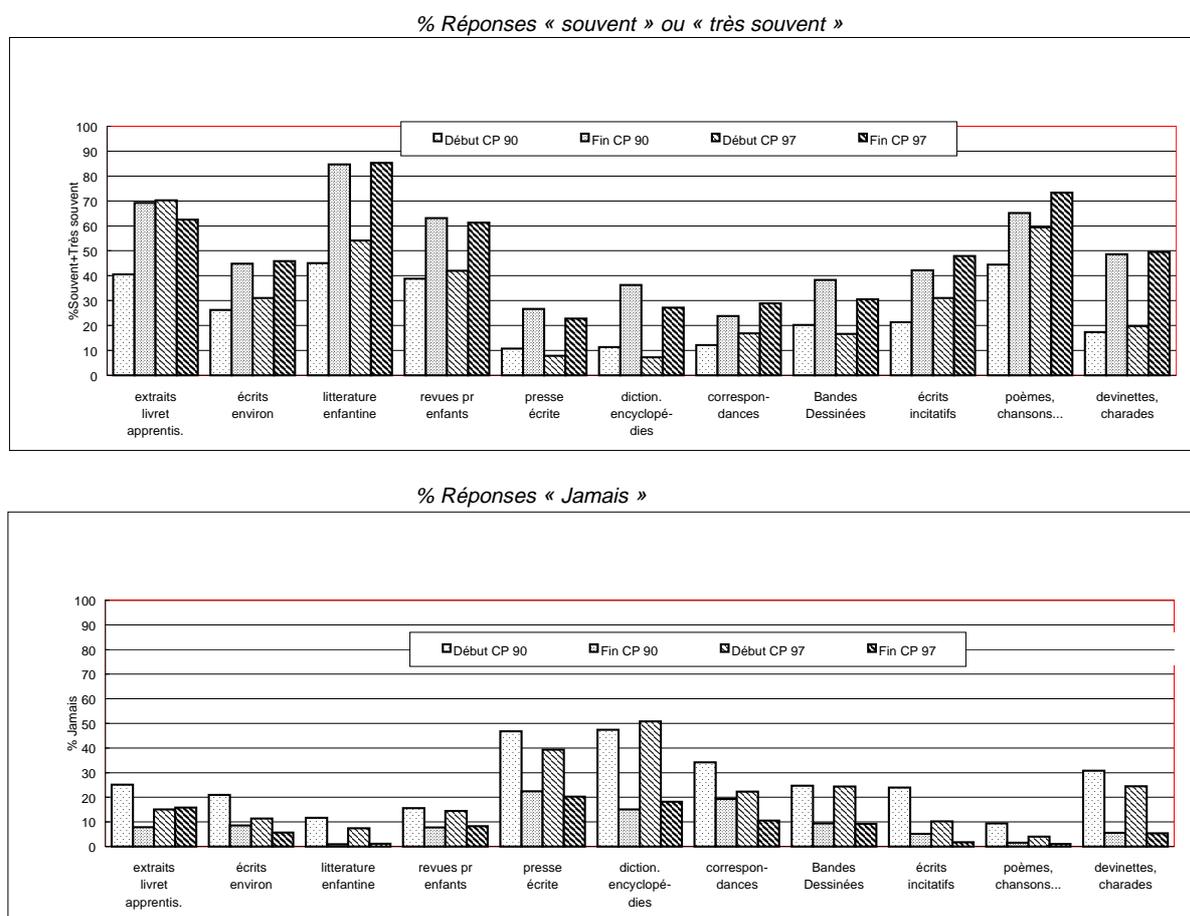
- une décroissance régulière de l'utilisation du livret d'apprentissage entre le début du CP et la fin du CE1 et parallèlement une croissance régulière de l'utilisation du manuel de lecture suivie ;
- une utilisation progressive du CP au CE1 de l'utilisation de supports de lecture de type dictionnaire ou encyclopédie.

Presse écrite, bandes dessinées et correspondances restent des supports peu utilisés au long des deux années.

Que ce soit en début ou en fin d'année, en CP ou en CE1, outre les extraits des livrets de lecture, la majorité des enseignants donnent à lire également des livres de littérature enfantine, des poèmes, chansons et comptines. En fin d'année, on voit apparaître plus fréquemment qu'en début les revues pour enfants. Presse écrite, correspondances, bandes dessinées sont relativement peu utilisés. Dictionnaires ou encyclopédies sont également peu utilisés, excepté en fin de CE1.

* Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997

Graphique II-13 : En classe, donnez-vous à lire ?
Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1997 et 1990



La comparaison des réponses des enseignants de CP avec celles de l'enquête de 1990 montre quelques évolutions dans les supports de lecture proposés aux élèves en classe. Ainsi en 1997, les enseignants paraissent plus nombreux à proposer, en début d'année, des extraits du livret d'apprentissage de lecture (70 % des enseignants déclarent le faire « souvent » ou « très souvent », ils étaient 40 % dans ce cas en 1990, soit une hausse de 30 points). On note de même une plus forte utilisation des livres de littérature enfantine (hausse de 9 points par rapport à 1990), des poèmes, chansons ou comptines (hausse de 15 points), et d'écrits incitatifs de type recettes de cuisine, règles de jeu ou modes d'emploi (hausse de 10 points).

Par contre, en 1997 les enseignants sont un peu moins nombreux à utiliser des supports comme le dictionnaire, l'encyclopédie ou encore les bandes dessinées.

S'agissant des autres supports, les modalités de réponses « jamais » sont un peu moins fréquentes en 1997 qu'en 1990, ce qui peut correspondre à une utilisation plus diversifiée ; ce comportement semble plus marqué en début d'année qu'en fin. Ainsi, on peut constater un recul des réponses « jamais » de l'ordre de 10 points en début d'année pour les écrits incitatifs, l'utilisation de correspondances, des écrits de l'environnement, sans oublier les extraits du livret d'apprentissage.

Entre 1990 et 1997, les réponses déclarées portant sur les supports utilisés par les enseignants de CP ont évolué : utilisation beaucoup plus fréquente actuellement du livret et des livres de littérature enfantine. Les bandes dessinées sont utilisées moins fréquemment en 1997 qu'en 1990. On peut penser que les supports sont plus variés, notamment en début d'année, ceci se traduit notamment par un net recul des réponses « jamais » concernant les écrits incitatifs, les écrits de l'environnement, la presse écrite et les écrits de la correspondance.

II.2 .3 Autres types de supports...

Tableau II-9 : En classe, donnez-vous à lire aux enfants des textes dont ils sont les auteurs ?

	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
- Au CP	Début	29,6	48,8	11,5	9,1	1,0
	Fin	13,4	53,3	22,9	9,6	0,7
- Au CE1	Début	29,9	53,4	10,9	4,4	1,3
	Fin	15,0	55,9	20,4	7,6	1,0

Tableau II-10 : Vous arrive-t-il d'utiliser avec vos élèves du matériel informatique de lecture (didacticiels ou jeux) quel que soit le moment de l'année ?

	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
- Au CP en 1997	72,4	15,1	7,3	4,1	1,1
- Au CP en 1990	55,6	28,6	9,3	4,3	2,0
- Au CE1	71,1	17,4	7,6	2,8	1,2

• Textes écrits par les enfants

Donner à lire aux élèves un texte dont ils sont les auteurs est une pratique relativement peu fréquente, et ce aux deux niveaux, et encore plus particulièrement en début d'année. Ainsi 30 % des enseignants déclarent ne « jamais » le faire en CP et en CE1. En fin d'année, les pratiques évoluent. On constate une diminution nette des réponses « jamais » (fréquence environ divisée par deux) et une augmentation de celles des « souvent » (fréquence environ multipliée par deux). Cette pratique semble être occasionnelle : la modalité « quelquefois » étant retenue par environ la moitié des enseignants.

En 1990, cette question avait été posée différemment ; elle distinguait les productions collectives et individuelles. Les réponses apportées ne sont donc pas directement comparables. Néanmoins, il semble, qu'en début d'année, par rapport à 1990, les enseignants donnent moins fréquemment à lire aux enfants des textes dont ils sont les auteurs. Cela rejoint les réponses relatives à l'utilisation d'un texte écrit par l'enseignant, dicté ou non par les élèves, comme point de départ des activités de lecture proposées aux élèves (recul des réponses fréquentes en 1997 en comparaison à 1990).

• Utilisation de matériels informatiques de lecture avec les élèves

Que ce soit au CP ou au CE1, les enseignants sont peu nombreux à utiliser du matériel informatique de lecture. Ils sont un peu plus de sept sur dix à déclarer ne « jamais » en utiliser et un peu plus de un sur dix en utiliser « souvent » ou « très souvent ».

La proportion d'utilisateurs réguliers en CP est proche de celle de 1990. Cependant à cette époque, les non-utilisateurs représentaient un peu plus de la moitié (56 %). On constate donc un glissement des utilisations occasionnelles (de 29 % en 1990 à 15 % en 1997) vers la non-utilisation.

Donner à lire des textes dont les enfants sont les auteurs semble être une pratique occasionnelle. L'utilisation de matériel informatique en lecture est relativement rare : sept enseignants sur dix n'en utilisent jamais.

II.3 ORGANISATION DU TEMPS

II.3 .1 Temps consacré en classe à l'enseignement de la lecture

Trois séries de questions invitaient les enseignants à indiquer le temps qu'ils estiment consacrer en classe à l'enseignement de la lecture :

- estimations de la durée moyenne, hebdomadaire d'une part, journalière d'autre part, du temps consacré à l'enseignement de la lecture, de la maîtrise de la langue orale et de l'expression écrite ;
- estimations de la durée moyenne, hebdomadaire et journalière, du temps plus particulièrement consacré à la lecture à voix haute, en distinguant la lecture à voix haute faite par les élèves collectivement et la lecture à voix haute faite par le maître lui-même ;
- estimations de la durée moyenne du temps de lecture à voix haute de chaque élève pris individuellement, au cours d'une journée et d'une semaine, toutes activités de classe confondues.

A/ Résultats d'ensemble

En CP, selon leurs propres estimations, les enseignants consacrent en moyenne par semaine 6 H 36 mn à l'enseignement de la lecture, 2 H 18 mn à l'enseignement de la maîtrise de la langue orale et 1 H 52 mn à l'enseignement de l'expression écrite.

La lecture à voix haute occupe une part importante du temps consacré à la lecture :

- environ un tiers du temps s'agissant de la lecture à voix haute par les élèves collectivement, soit 2 H 14 mn par semaine en moyenne ;
- environ 1 H, en moyenne, par l'enseignant lui-même (55 mn) ;
- chaque élève pris individuellement lit en moyenne à voix haute, toutes activités de classe confondues, un peu moins d'une demi-heure par semaine (29 mn).

Ces temps moyens cachent de très fortes disparités entre les classes, comme on peut l'observer dans les tableaux correspondants (cf.TII.11).

Ainsi, **en lecture**, le temps d'enseignement hebdomadaire varie de « 4 heures ou moins » dans les classes où il est très faible à « 9 heures et plus » dans les classes où il est très élevé, soit une différence d'au moins 5 heures par semaine entre ces extrêmes³. Un quart des classes a moins de 5 heures, la moitié a entre 5 heures et 8 heures, un quart a 8 heures ou plus.

Le temps consacré à la lecture à voix haute par les élèves varie de « 45 mn ou moins » à « 4 heures ou plus » entre les classes soit une différence de plus de 3 heures entre ces seuils. Celui consacré à la lecture à voix haute par l'enseignant varie de « 40 mn ou moins » à « 1 H 40 mn ou plus », soit une différence d'au moins une heure entre ces situations de classe extrêmes.

Enfin, un élève de CP peut être amené à lire à voix haute en moyenne par semaine « moins de 10 mn » ou « plus d'une heure » selon la classe dans laquelle il est scolarisé.

En CE1, les enseignants consacrent en moyenne moins de temps qu'en CP à l'enseignement du français, notamment de la lecture. Cependant, comme au CP, les situations sont très contrastées d'une classe à l'autre. Les durées moyennes hebdomadaires, calculées à ce niveau, sont les suivantes :

- 3 H 56 mn pour l'enseignement de la lecture, variant de « 2 heures ou moins » dans les classes où il est très faible à « 6 heures et plus » dans les classes où il est très élevé ;
- 1 H 54 mn pour l'enseignement de la maîtrise de la langue orale ;
- 1 H 44 mn pour l'expression écrite.

S'agissant de la lecture à voix haute, les durées moyennes hebdomadaires sont les suivantes :

- 1 H 36 mn pour la lecture à voix haute par les élèves collectivement, ce temps variant entre 30 mn et 3 heures pour huit classes sur dix ;

³ Ces valeurs extrêmes sont définies par les déciles. Ainsi en classant les réponses, on obtient aux extrémités de la distribution, les 10 % de classes ayant les durées les plus grandes et les 10 % de celles ayant les durées les plus faibles.

Tableau II-11 : Combien d'heures en moyenne, consacrez-vous à l'enseignement en classe...
(Résultats d'ensemble)

a/ Enseignants du CP

Réponses des enseignants de CP, en moyenne, <i>sur la semaine</i>								
Temps moyen consacré par semaine à....	Moyenne	Ecart-type	Coef. Variation	10 % moins de	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins	10 % au moins
Enseignement du français								
de la lecture	6H36	2H1mn	30,60	4H	5H	6H	8H	9H
de la maîtrise de la langue orale	2H18	1H 48	78,47	1H	1H	2H	2H30	4H
de l'expression écrite	1H 52	1H 20	71,46	45 mn	1H	1H30	2H	3H
Lecture à voix haute								
collectivement par les élèves	2H14	1H 40	1,26	45 mn	1	2H	3H	4H
par vous-même	55 mn	45 mn	1,34	20 mn		40 mn	1 H	1H40
indiv/élève, quelque soit l'activité	29 mn	21 mn	1,22	10mn	15 mn	20 mn	40 mn	1H

Réponses des enseignants de CP, en moyenne, <i>par jour</i>								
Temps moyen consacré, par jour à....	Moyenne	Ecart-type	Coef. Variation	10 % moins de	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins	10 % au moins
Enseignement du français								
de la lecture	1H33	33 mn	35,9	1H	1H	1H30	2H	2H10
de la maîtrise de la langue orale	34 mn	28 mn	80,59	15 mn	15 mn	30 mn	30 mn	1H
de l'expression écrite	31 mn	25 mn	81,54	10 mn	15 mn	30 mn	30 mn	1H
Lecture à voix haute								
collectivement par les élèves	31 mn	22 mn	70,26	10 mn	15 mn	30 mn	40 mn	60 mn
par vous-même	14 mn	11 mn	81,4	5 mn	6 mn	10 mn	15 mn	25 mn
indiv/élève, quelque soit l'activité	8 mn	8 mn	90,88	2mn	5 mn	5 mn	10 mn	15 mn

b/ Enseignants du CE1

Réponses des enseignants de CE1, en moyenne, <i>sur la semaine</i>								
Temps moyen consacré par semaine à....	Moyenne	Ecart-type	Coef. Variation	10 % moins de	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins	10 % au moins
Enseignement du français								
de la lecture	3H 56	1H45	44,60	2H	2H30	4H	5H	6H
de la maîtrise de la langue orale	1H54	1H29	77,81	45 mn	1H	1H30	2H	4H
de l'expression écrite	1H44	1H1	59,06	1H	1H	1H30	2H	3H
Lecture à voix haute								
collectivement par les élèves	1H36	1H22	85,05	30 mn	45 mn	1H10	2H	3H
par vous-même	39 mn	32 mn	83,80	10 mn	20 mn	30 mn	50 mn	1H
indiv/élève, quelque soit l'activité	21 mn	17 mn	77,78	5 mn	10 mn	15 mn	30 mn	45 mn

Réponses des enseignants de CE1, en moyenne, <i>par jour</i>								
Temps moyen consacré, par jour à....	Moyenne	Ecart-type	Coef. Variation	10 % moins de	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins	10 % au moins
Enseignement du français								
de la lecture	55 mn	26 mn	45,74	30 mn	40 mn	1H	1H	1H30
de la maîtrise de la langue orale	31 mn	24 mn	76,89	10 mn	15 mn	25 mn	40 mn	1H
de l'expression écrite	32 mn	22 mn	68,49	15 mn	15 mn	30 mn	40 mn	1H
Lecture à voix haute								
collectivement par les élèves	24,5 mn	20 mn	82,76	10 mn	12 mn	20 mn	30 mn	45 mn
par vous-même	12 mn	14 mn	117,59	5 mn	5 mn	10 mn	15 mn	20 mn
indiv/élève, quelque soit l'activité	6,7 mn	6 mn	95,52	2mn	3 mn	5 mn	10 mn	15 mn

Note de lecture :

Les enseignants de CP consacrent en moyenne hebdomadaire à l'enseignement du français 6H36mn. Un dixième y passe moins de 4H, un quart moins de 5H, la moitié moins de 6H. Un quart y passe au moins 8H et un dixième au moins 9H. La dispersion absolue mesurée par l'écart-type est de 2H1mn.

- 39 mn par l'enseignant lui-même ; ce temps pouvant varier de moins de 10 mn à plus d'1 heure.
- toutes activités de classe confondues, un élève de CE1 pris individuellement lit en moyenne à haute voix durant 21 minutes par semaine ; ce temps pouvant varier de « moins de 5 mn » à « plus de 45 mn » selon les classes.

Les résultats obtenus sur les durées moyennes journalières confirment les tendances générales qui se sont dégagées : *grande disparité de la durée d'enseignement consacré au français et durée moindre en CE1 comparée au CP.*

B/ Résultats différenciés

L'analyse qui suit complète les résultats précédents ; elle porte uniquement sur les durées hebdomadaires, pour éviter le biais potentiel de la durée variable de la semaine (4 ou 5 jours). Elle intègre un temps moyen de lecture collective à voix haute par élève. Celui-ci est obtenu en divisant le temps moyen de lecture collective hebdomadaire par le nombre d'élèves de la classe (en excluant les élèves de maternelle, le cas échéant).

- en fonction du **nombre de niveaux dans la classe**

Tableau II-12 : Analyse du temps moyen hebdomadaire consacré à enseigner le français selon le nombre de niveaux dans la classe

Nb niveaux Temps moyen consacré par semaine à.... (en heures)	1 niveau		2 niveaux		3 niveaux et +		Ens	
	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type
Réponses des enseignants de CP								
Enseignement du français (en H)								
de la lecture	6,80	1,92	6,42	2,18	6,11	1,99	6,60	2,02
de la maîtrise de la langue orale	2,25	1,72	2,39	2,05	2,30	1,61	2,29	1,80
de l'expression écrite	1,82	1,32	1,94	1,41	1,96	1,30	1,87	1,34
Lecture à voix haute (minutes)								
collectivement par les élèves	139,2	109,9	121,6	83,9	134,1	94,7	133,6	101,4
- en moy. par élève de primaire	6,6	5,4	9,07	8,05	16,0	16,2	8,7	9,2
par vous-même	56,3	48,7	51,5	36,3	55,3	37,7	54,8	44,1
indiv/élève, quelque soit l'activité	26,2	19,7	29,2	21,1	39,9	24,5	29,0	21,3
Réponses des enseignants de CE1								
Enseignement du français (en H)								
de la lecture	4,06	1,68	3,72	1,81	3,98	1,92	3,93	1,75
de la maîtrise de la langue orale	1,96	1,49	1,69	1,23	2,29	2,06	1,90	1,48
de l'expression écrite	1,70	0,97	1,69	1,00	2,04	1,32	1,73	1,02
Lecture à voix haute (minutes)								
collectivement par les élèves	100,7	80,8	90,0	76,1	88,5	100,3	95,8	81,5
- en moyenne par élève primaire	4,4	3,5	4,4	4,0	6,2	5,2	4,6	3,9
par vous-même	40,2	35,3	34,8	23,8	43,4	38,8	38,7	32,4
indiv/élève, quelque soit l'activité	19,7	15,3	21,3	16,3	30,6	21,2	21,4	16,6

En CP, il n'apparaît pas de différence statistiquement significative sur les diverses durées moyennes, calculées en fonction du nombre de niveaux dans la classe.

Cela étant, on constate que les durées moyennes hebdomadaires consacrées à la lecture sont plus faibles lorsque le nombre de niveaux croît dans la classe (environ une demi-heure de différence entre les classes à un seul niveau et celles qui en ont trois et plus). Cette remarque ne s'applique ni à la maîtrise de la langue orale et à l'expression écrite et ni à la lecture à voix haute, quand on raisonne sur les durées globales.

Maintenant, si on s'intéresse à la durée moyenne pendant laquelle peut lire un élève, les élèves appartenant à des classes à niveaux multiples peuvent en moyenne lire plus longtemps à haute voix, soit de manière collective soit individuellement. Ainsi, en moyenne dans une classe de CP à un seul niveau, chaque élève peut en moyenne lire à voix haute, en lecture collective, pendant 6,6 mn et quatre fois plus, soit 26 mn, en lecture individuelle, quelle que soit l'activité. Ces valeurs moyennes

s'élèvent nettement lorsque le nombre de niveaux augmente ; elles passent respectivement à 16 mn et 40 mn dans les classes regroupant au moins trois niveaux.

En CE1, l'analyse des durées moyennes globales consacrées à l'enseignement du français ne met pas en évidence de différence selon le nombre de niveaux dans la classe. Il en est de même pour la lecture collective à voix haute. L'analyse des durées moyennes hebdomadaires pendant lesquelles un élève peut lire à voix haute conduit aux mêmes conclusions qu'en CP. En moyenne, un élève lit plus à voix haute dans une classe à plusieurs niveaux que dans une classe à un seul niveau.

- En fonction de la taille de la classe

Tableau II-13 : Analyse du temps moyen hebdomadaire consacré à l'enseignement du français, selon la taille de la classe

Réponses des enseignants de CP, en moyenne, sur la semaine, selon la taille de la classe								
Temps moyen consacré par semaine à....	5-15 élèves		16-20 élèves		21-25 élèves		26-30 élèves	
	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type
Enseignement du français (en H)								
de la lecture	6,05	1,93	6,68	2,12	6,69	1,96	6,58	1,89
de la maîtrise de la langue orale	2,41	1,65	2,31	1,74	2,27	1,88	2,07	1,54
de l'expression écrite	2,13	1,23	1,93	1,42	1,78	1,31	1,69	0,97
Lecture à voix haute (minutes)								
collectivement par les élèves	124,5	72,9	139,6	107,7	134,7	102,6	123,6	108,5
- en moy. par élève de primaire	17,1	16,6	9,2	8,4	7,0	5,9	5,0	4,2
par vous-même	57,1	49,6	55,6	39,1	53,5	43,4	57,6	58,5
indiv/élève, quelque soit l'activité	43,4	27,3	30,2	21,8	26,2	18,6	19,4	12,3
Réponses des enseignants de CE1, en moyenne, sur la semaine, selon la taille de la classe								
Temps moyen consacré par semaine à....	5-15 élèves		16-20 élèves		21-25 élèves		26-30 élèves	
	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type	Moyenne	Ec. type
Enseignement du français (en H)								
de la lecture	3,69	2,03	3,86	1,7	3,9	1,59	4,07	1,97
de la maîtrise de la langue orale	1,86	1,29	2,19	1,97	1,76	1,2	1,91	1,33
de l'expression écrite	2,01	1,04	1,66	1,04	1,73	0,94	1,73	1,15
Lecture à voix haute (minutes)								
collectivement par les élèves	79,9	53,7	89,5	72,6	93,3	72,1	112,2	98,5
- en moyenne par élève primaire	7,3	4,5	4,9	4,1	4,1	3,2	4,2	16,8
par vous-même	38,5	27,7	37	27,5	39,1	34,9	39,3	3,7
indiv/élève, quelque soit l'activité	33,4	21,7	20,4	14,9	21,1	15,6	18,6	32,9

L'analyse des réponses, en fonction de la taille de la classe, conduit à des résultats proches de ceux obtenus en considérant le nombre de niveaux.

Les durées globales moyennes, calculées en tenant compte de la taille de la classe, ne sont pas statistiquement significativement différentes entre elles. Les dispersions sont également très élevées au sein de chaque groupe.

Cela étant, les valeurs moyennes semblent s'ordonner et révéler ainsi des effets de structure.

De l'analyse des réponses de CP, il apparaît :

- une augmentation du temps global consacré à la lecture en fonction du nombre d'élèves ;
- une baisse du temps global consacré à l'expression écrite et à la maîtrise de la langue orale.

Les réponses de niveau CE1 sont moins facilement interprétables : il semble, cependant, se dégager :

- une augmentation du temps global consacré à la lecture en fonction du nombre d'élèves ;
- une légère baisse du temps global consacré à l'expression écrite.

Quelles conséquences pour la lecture à voix haute ?

Comme le temps disponible dans l'emploi du temps est limité, le temps alloué en moyenne individuellement à chaque élève décroît au fur et à mesure que l'effectif croît. Ainsi, le temps consacré en moyenne à la lecture individuelle à haute voix, quelle que soit l'activité, est environ deux fois plus élevé dans les classes de moins de 16 élèves, (soit 43 mn en CP et 33 mn en CE1) que dans les

classes ayant entre 26 et 30 élèves (soit 19 mn en CP et en CE1). On peut également noter que le temps moyen consacré à la lecture à voix haute par l'enseignant lui-même est relativement indépendant du nombre d'élèves.

- en fonction de **la composition de la classe**

Les compositions de classe étant très complexes, l'analyse porte uniquement sur les classes à un ou deux niveaux, cela permet de comparer notamment les doubles niveaux CP-CE1.

Tableau II-14 : Analyse du temps moyen hebdomadaire pour quelques doubles niveaux

Temps moyen consacré <u>par semaine</u> à....	Réponses enseignants CP				Réponses enseignants CE1						
	CP seul		CP-CE1		CP-CE1		CE1 seul		CE1-CE2		
	Moyen- ne	Ecart- type	Moyen- ne	Ecart- type	Moyen- ne	Ecart- type	Moyen- ne	Ecart- type	Moyen- ne	Ecart- type	
Enseignement du français (en H)											
de la lecture	6,39	2,05	6,8	1,92	4,12	2,1	4,06	1,68	3,56	1,62	
de la maîtrise de la langue orale	2,38	1,94	2,25	1,72	2	1,52	1,96	1,49	1,56	1,04	
de l'expression écrite	1,93	1,45	1,82	1,32	1,78	0,99	1,7	0,97	1,64	0,99	
Lecture à voix haute (minutes)											
collectivement par les élèves	121,0	93,6	139,2	109,9	86,4	73,1	100,7	80,8	92,9	78,3	
- en moy. par élève de primaire	6,9	5,9	6,6	5,4	4,6	4,0	4,4	3,5	4,3	4,0	
par vous-même	50,7	36,0	56,3	48,7	37,0	28,4	40,2	35,3	33,7	21,4	
indiv/élève, quelque soit l'activité	27,0	20,5	26,2	19,7	19,4	13,8	19,7	15,3	22,0	17,2	

Les résultats obtenus confirment les tendances générales qui se sont dégagées au CP et au CE1. Il est intéressant de remarquer que les réponses émanant des enseignants ayant un double niveau CP-CE1 se différencient nettement selon le niveau de réponse CP ou CE1. Elles se rapprochent fortement des réponses obtenues dans l'analyse d'ensemble du niveau moyen global (CP ou CE1).

En moyenne hebdomadaire, les enseignants de CP déclarent passer un peu plus de 6 H 30 H pour l'enseignement de la lecture. Dans 8 classes sur 10, la durée moyenne se situe entre 4 H et 9 H. En CE1, cet enseignement dure en moyenne environ 4 H ; pour 8 classes sur 10, cette durée moyenne se situe entre 2 H 30 H et 5 H. La lecture a une place prépondérante dans les activités de français, devant nettement la maîtrise de la langue orale (en moyenne, 2 H 18 H en CP et 1 H 54 H en CE1) et l'expression écrite (en moyenne, 1 H 52 H en CP et 1 H 44 H en CE1).

En moyenne, la lecture à voix haute représente environ un tiers du temps passé en enseignement de la lecture, soit 2 H 14 H en CP et 1 H 36 H en CE1. Quelle que soit l'activité, pris individuellement, en moyenne par semaine, chaque élève lit pendant 29 H au CP et 21 H au CE1.

Les résultats d'ensemble montrent de très fortes disparités entre les classes.

Ils ont été affinés en distinguant le nombre de niveaux dans la classe ou la taille de la classe.

Que ce soit en CP ou en CE1, les diverses durées moyennes globales hebdomadaires consacrées à l'enseignement du français, calculées en distinguant le nombre de niveaux dans la classe, ne sont pas statistiquement différentes. Toutefois, un élève, scolarisé dans une classe à niveaux multiples, peut en moyenne lire plus longtemps à voix haute, que celui qui est dans une classe à un seul niveau, et ce, que ce soit en lecture collective, ou dans l'ensemble des activités.

Malgré les fortes disparités de durées déclarées, il semble que le temps moyen global consacré à l'enseignement de la lecture croît avec la taille de la classe. Cependant, en moyenne, un élève lit moins longtemps à voix haute dans une classe à effectif élevé que dans une classe à faible effectif. En outre, le temps passé par l'enseignant lui-même pour lire à voix haute est indépendant du nombre d'élèves.

Au sein de chaque niveau, il n'apparaît pas de différence sur les diverses durées hebdomadaires moyennes consacrées à enseigner le français, en fonction des compositions de classe retenues. Ainsi, les réponses correspondant au couple CP-CE1 ont des valeurs moyennes nettement différentes, suivant le niveau d'enseignement déclaré, et sont proches du niveau moyen global (CP ou CE1).

Tableau II-15 : En classe, faites-vous lire vos élèves à voix haute...

Réponses exprimées en %	Période	CP	CE1
• chaque jour de la semaine ?	Début	88,2	70,5
	Fin	77,0	35,2
• environ un jour sur deux ?	Début	6,0	18,7
	Fin	15,3	36,9
• au moins une fois par semaine	Début	2,0	6,0
	Fin	5,2	21,0
• moins d'une fois par semaine ?	Début	1,1	1,0
	Fin	0,4	3,4
• Non-réponse	Début	2,7	3,8
	Fin	2,1	3,5

Tableau II-16 : Quand vous demandez à vos élèves de lire à voix haute, c'est d'abord...

Au CP en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• afin de les entraîner à lire à haute voix	Début	10,3	24,4	30,5	28,0	6,7
	Fin	6,5	19,2	29,4	38,1	6,8
• pour vous permettre de vérifier leurs acquis	Début	0,6	7,7	29,1	60,5	2,0
	Fin	1,2	16,7	32,3	45,7	4,1
• afin qu'un d'entre eux communique oralement aux autres une information écrite qu'ils n'ont pas	Début	13,6	43,1	25,9	13,0	4,5
	Fin	3,7	36,7	35,1	20,5	3,9
• afin qu'ils confrontent entre eux leur première lecture d'une phrase ou d'un texte	Début	10,3	34,9	32,6	16,2	6,0
	Fin	8,2	36,1	29,6	18,8	7,2
• afin qu'ils interprètent un texte (lecture expressive)	Début	13,8	39,2	23,3	17,2	6,5
	Fin	1,2	16,7	31,1	49,1	1,9

Au CE1 en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• afin de les entraîner à lire à haute voix	Début	3,8	21,6	39,7	30,4	4,5
	Fin	3,9	26,1	36,5	27,3	6,1
• pour vous permettre de vérifier leurs acquis	Début	0,7	16,5	38,0	41,6	3,2
	Fin	2,6	28,2	36,6	26,4	6,1
• afin qu'un d'entre eux communique oralement aux autres une information écrite qu'ils n'ont pas	Début	6,9	53,1	25,1	10,5	4,4
	Fin	4,5	45,3	29,2	16,4	4,7
• afin qu'ils confrontent entre eux leur première lecture d'une phrase ou d'un texte	Début	15,6	40,4	26,9	9,3	7,7
	Fin	14,5	41,5	25,0	10,7	8,5
• afin qu'ils interprètent un texte (lecture expressive)	Début	4,5	34,0	35,3	21,3	4,8
	Fin	0,9	18,5	36,6	40,4	3,5

II.3 .2 Fréquence et objectifs de la lecture à voix haute

Fréquence

Au CP, quasiment tous les enseignants font lire les élèves à haute voix, selon un rythme toutefois plus élevé en début d'année qu'en fin d'année. Le mode largement dominant est celui d'une pratique quotidienne (88 % déclarent le faire tous les jours en début d'année et 77 % en fin d'année).

En CE1, on observe un fléchissement de cette pratique. Ainsi, la pratique reste quotidienne pour sept enseignants sur dix en début d'année, mais pour seulement le tiers d'entre eux en fin d'année.

Dans quel but ?

* En CP et en CE1

En CP, la lecture à voix haute est pratiquée en premier lieu pour vérifier les acquis (90 % de réponses « souvent » ou « très souvent » en début d'année et 78% en fin d'année). Mais son rôle ne s'y limite pas.

En début d'année, outre le fait de s'entraîner à ce type de lecture (58 %), la lecture à haute voix permet également une confrontation entre élèves de leur première lecture (49 %). Le fait d'interpréter un texte ou de communiquer oralement aux autres une information écrite qu'ils n'ont pas est cité, « souvent » ou « très souvent », par quatre enseignants sur dix.

En fin d'année, elle continue à jouer un rôle d'entraînement pour deux enseignants un trois mais permet d'abord d'entraîner les élèves à la lecture expressive (mentionné par huit enseignants sur dix). Par ailleurs, elle permet également à un élève de communiquer oralement aux autres une information écrite qu'ils n'ont pas pour plus d'un enseignant sur deux ou encore de confronter entre élèves leur première lecture une fois sur deux.

En CE1, la vérification des acquis demeure l'objectif majeur en début d'année tandis que la lecture expressive devient celui de fin d'année.

En début d'année, les principaux objectifs, par fréquence décroissante, sont les suivants :

- vérification des acquis (80 % de réponses « souvent » ou « très souvent ») ;
- entraînement à la lecture à voix haute (70 % de réponses « souvent » ou « très souvent ») ;
- interprétation d'un texte, lecture expressive ((56 % de réponses « souvent » ou « très souvent »).

Confronter entre élèves une première lecture ou communiquer oralement une information écrite sont des objectifs moins fréquents (respectivement 35 % et 45 % de réponses « souvent » ou « très souvent »).

En fin d'année, les objectifs évoluent par rapport au début d'année. Trois des cinq objectifs proposés sont considérés comme importants par plus de la moitié des enseignants :

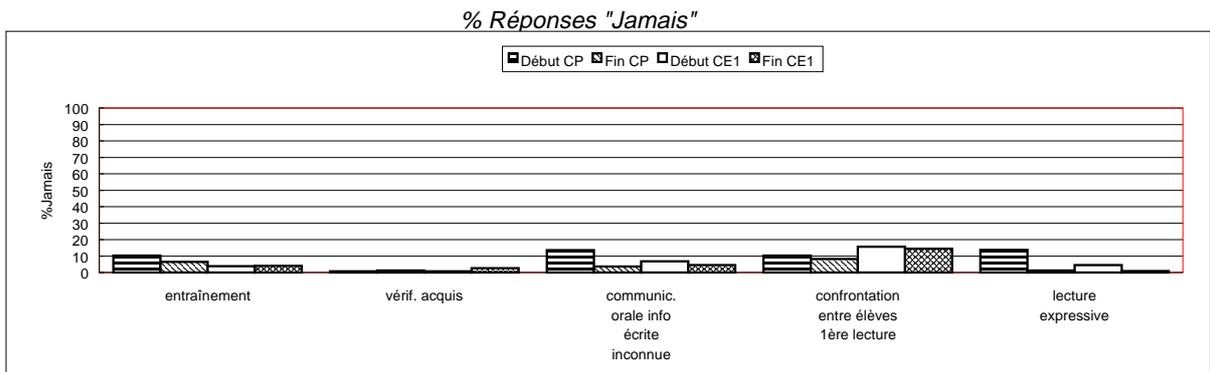
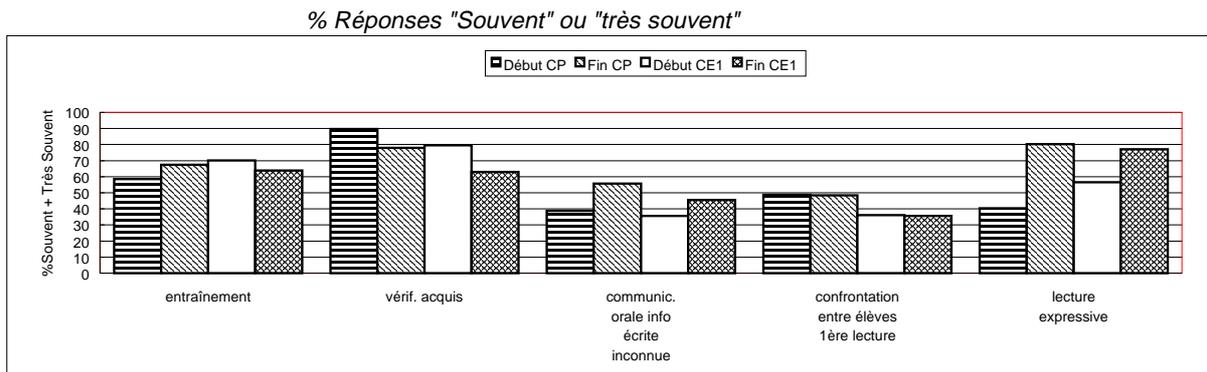
- interprétation d'un texte, lecture expressive (77 % de réponses « souvent » ou « très souvent ») ;
- entraînement à la lecture à voix haute (64 % de réponses « souvent » ou « très souvent ») ;
- vérification des acquis (63 % de réponses « souvent » ou « très souvent »).

* Comparaison des réponses de CP entre 1990 et 1997

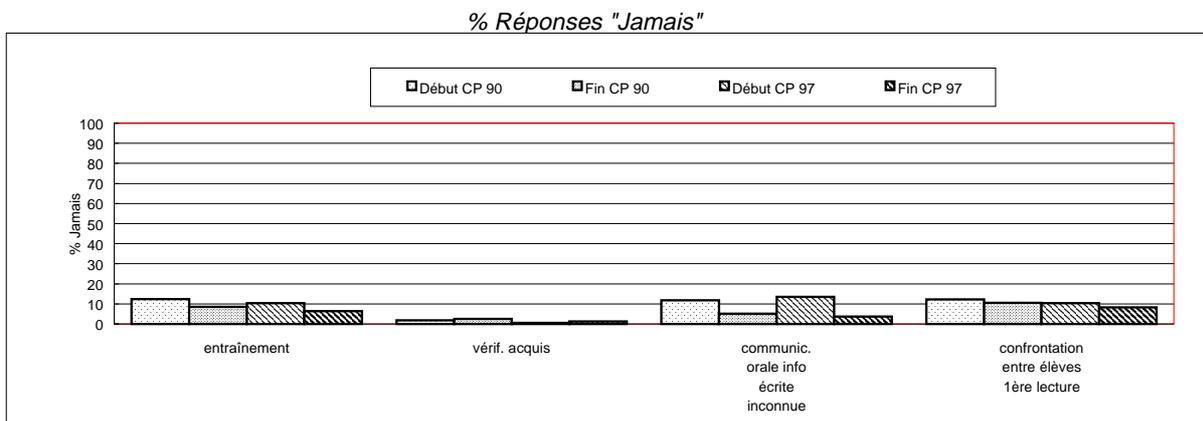
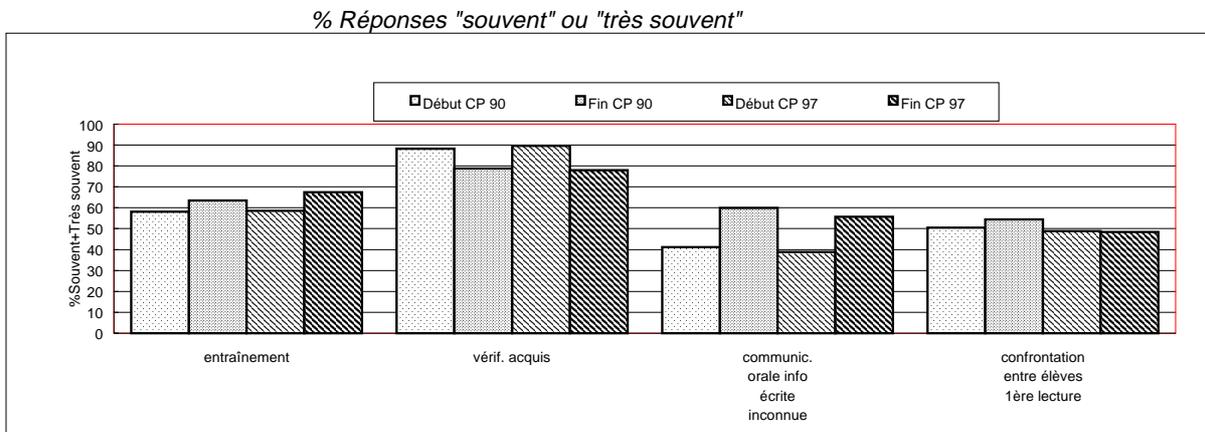
Au CP, par rapport à 1990, les réponses ont légèrement évolué. Globalement, on observe une proportion plus faible en 1997 des réponses « très souvent » au bénéfice des réponses « souvent », excepté pour la confrontation entre élèves de leur première lecture.

Faire lire à voix haute est une pratique largement utilisée que ce soit au CP au CE1. Toutefois sa fréquence d'utilisation décroît au cours de l'avancement dans le cycle. En CP, elle est pratiquée quotidiennement par neuf enseignants sur dix en début d'année et par plus de trois sur quatre en fin d'année ; en CE1, la pratique quotidienne est celle de sept sur dix en début d'année et d'un peu plus d'un tiers en fin d'année. Son objectif premier, en début d'année, est la vérification des acquis des élèves. En fin d'année, il est devancé par l'interprétation de textes et de lecture expressive. Par rapport à 1990, les réponses des enseignants ont légèrement évolué.

Graphique II-14 : Objectifs de la lecture à voix haute, du début CP à la fin CE1



**Graphique II-15 : Objectifs de la lecture à voix haute
Comparaison des réponses de CP entre 1990 et 1997**



II.3 .3 Temps consacré aux activités collectives, individuelles ou en sous-groupes

Il était demandé aux enseignants de répartir le temps qu'ils consacrent à la lecture selon les trois registres suivants : activités collectives, activités individuelles (chaque élève travaille seul) et activités en sous-groupes, équipes ou ateliers.

Tableau II-17 : Quelle proportion du temps attribué à la lecture consacrez-vous... ? :

En CP, en 1997	Période	% temps consacré				
		Moy.	Ecart-type	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins
• aux activités collectives ?	Début	56	18	50	55	70
	Fin	34	15	22	30	50
• aux activités individuelles	Début	31,5	15	20	30	40
	Fin	49	17	40	50	60
• aux activités en sous-groupes, équipes ou ateliers ?	Début	12,5	14	5	10	25
	Fin	17	18	10	20	30

En CE1, en 1997	Période	% temps consacré				
		Moy.	Ecart-type	25 % moins de	50 % moins de	25% au moins
• aux activités collectives ?	Début	45	20	30	50	60
	Fin	32	16	20	30	45
• aux activités individuelles	Début	40	18	25	40	50
	Fin	50	18	40	50	60
• aux activités en sous-groupes, équipes ou ateliers ?	Début	15	16	10	20	25
	Fin	18	17	10	20	30

En CP en début d'année, les activités collectives occupent, en moyenne, un peu plus de la moitié du temps. Un quart en fait au moins pendant 70 % du temps. Il est à noter que, pour un autre quart, les activités collectives ne dépassent pas la moitié du temps de lecture.

En fin d'année, la tendance s'inverse. Les activités collectives diminuent : elles représentent, en moyenne, un tiers du temps. La moitié des enseignants déclare y consacrer au maximum les trois dixièmes du temps. Entre le début et la fin d'année, la proportion moyenne du temps consacré aux activités individuelles passe ainsi d'un tiers à la moitié.

Les activités en sous-groupes, équipes ou ateliers progressent légèrement entre le début et la fin d'année, sans toutefois dépasser en moyenne le sixième du temps. La proportion d'enseignants qui dit n'y passer aucun temps représente environ un enseignant sur cinq en début d'année et un sur dix en fin d'année. A l'opposé, moins de 5 % y passent plus de la moitié du temps, et ce, en début ou en fin d'année.

En CE1, les résultats diffèrent légèrement de ceux de CP.

En début d'année, les activités collectives représentent en moyenne un peu moins de la moitié du temps, soit une proportion légèrement supérieure à celle dévolue aux activités individuelles. La tendance s'inverse entre le début et la fin d'année. En moyenne, en fin d'année, les activités individuelles arrivent en tête en occupant environ la moitié du temps tandis que les activités collectives diminuent en passant à environ un tiers du temps.

Les activités en sous-groupes, équipes ou ateliers varient peu entre le début et la fin d'année, soit environ d'un sixième du temps à un cinquième. La proportion d'enseignants qui dit ne pas y passer du temps représente environ un sur sept en début d'année et un sur dix en fin d'année. A l'opposé moins de 5 % y passent plus de la moitié du temps, et ce en début ou en fin d'année.

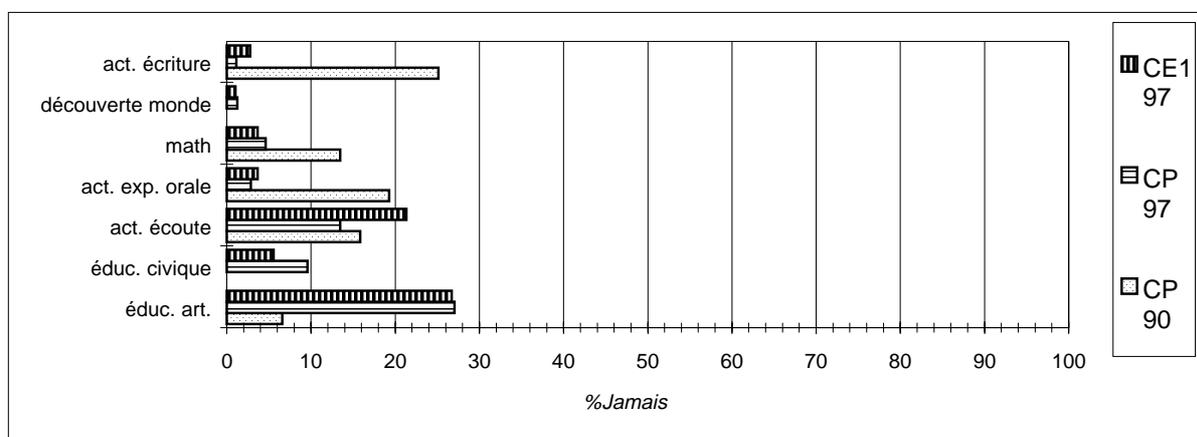
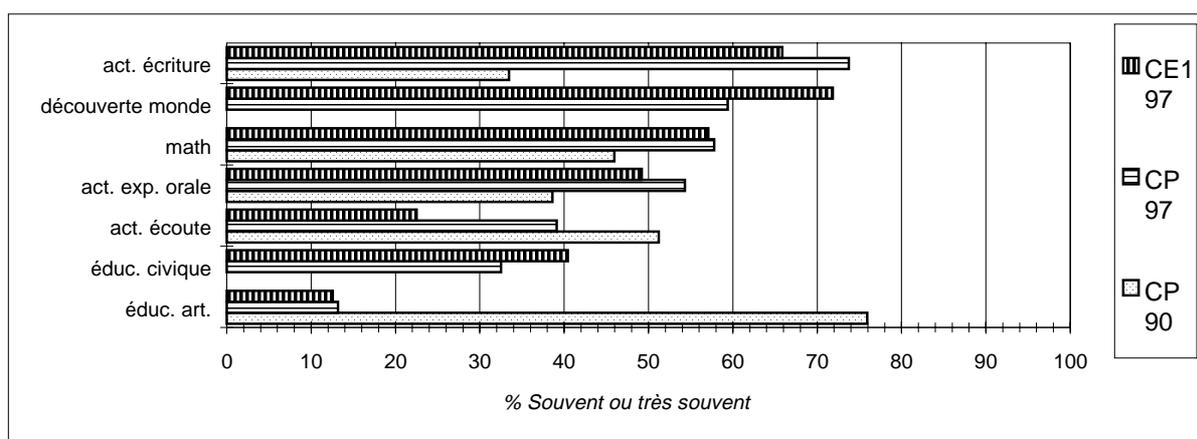
Les enseignants consacrent en début d'année plus de temps aux activités collectives qu'aux activités individuelles, particulièrement en CP. En fin d'année, la tendance s'inverse : les activités individuelles dominent en occupant environ la moitié du temps. Les activités en sous-groupes sont minoritaires. Il semble donc que pour le plus grand nombre d'enseignants domine le principe de l'apprentissage collectif avant de laisser l'élève pouvoir agir seul ; tendance qui se renforce à mesure de la progression des acquis.

Tableau II-18 : Vous arrive-t-il de faire des activités de lecture associées ?

Au CP en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• à des activités d'écoute ?	13,4	43,1	27,4	11,7	4,4
• à des activités d'expression orale ?	2,9	39,9	39,7	14,6	3,0
• à des activités d'écriture ?	1,1	22,8	50,2	23,5	2,4
• aux mathématiques ?	4,6	36,1	42,2	15,6	1,5
• à la découverte du monde ?	1,2	37,4	46,7	12,7	2,0
• à l'éducation civique ?	9,6	55,5	25,8	6,7	2,4
• à l'éducation artistique ?	27,0	56,2	10,2	3,0	3,6

Au CE1 en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• à des activités d'écoute ?	21,3	51,4	19,0	3,5	4,8
• à des activités d'expression orale ?	3,6	44,8	42,6	6,6	2,3
• à des activités d'écriture ?	2,8	28,3	52,4	13,4	3,1
• aux mathématiques ?	3,6	36,4	45,0	12,1	2,9
• à la découverte du monde ?	1,0	24,7	55,0	16,8	2,5
• à l'éducation civique ?	5,5	51,2	32,0	8,5	2,8
• à l'éducation artistique ?	26,7	56,9	10,5	2,0	3,8

Graphique II-16 : Association d'activités de lecture à d'autres types d'activités



II.3 .4 Activités de lecture associées à d'autres types d'activités

En CP, pour plus de la moitié des enseignants, les activités de lecture sont associées « souvent » ou « très souvent » aux activités suivantes : écriture (74 %), découverte du monde (59 %), mathématiques (58 %) et activités d'expression orale (54 %).

En CE1, le classement obtenu est légèrement différent de celui du CP. Ainsi la découverte du monde arrive en tête (72 %), suivie par les activités d'écriture (66 %) et les mathématiques (57 %). Il est à noter que l'expression orale est citée par environ la moitié des enseignants (49%).

Comparée aux réponses des enseignants de CP en 1990, la liaison lecture-écriture est beaucoup plus fréquente actuellement. La proportion de réponses « souvent » ou « très souvent » passe de 33 % à 74 %, soit une hausse de 31 points ; à l'inverse, les réponses « jamais » sont quasiment inexistantes alors qu'elles représentaient un quart des réponses en 1990. En outre, l'association avec des activités d'expression orale est également en hausse (recul des réponses « jamais » supérieur à 15 points). Il semble que les activités associées sont légèrement plus diversifiées qu'en 1990. On note entre 1990 et 1997 une baisse conséquente des réponses « jamais » pour l'association avec des activités d'écriture, d'expression orale ou de mathématiques. Cela peut traduire une liaison plus forte entre la lecture et les activités fondamentales de français ou de mathématiques. A l'inverse, on notera un recul des arts plastiques par rapport à 1990.

Tableau II-19 : Si vous enseignez au CP, dans l'année, par rapport à l'écriture, comment procédez-vous :

Réponses de CP (en %)	1997	1990
• vous enseignez d'abord la lecture, puis l'écriture (au sens de production du texte)	20,2	16,6
• vous enseignez d'abord l'écriture (au sens de production de textes) puis la lecture	1,2	1,7
• vous enseignez la lecture et l'écriture (au sens de production de textes) en même temps	76,5	78,7
• vous n'enseignez que la lecture	1,4	2,6
• Non-réponse	0,7	0,4

Cette liaison lecture/écriture se confirme : en CP, les trois quarts des enseignants déclarent enseigner simultanément la lecture et l'écriture (au sens de la production de texte). Seuls deux sur dix déclarent d'abord enseigner la lecture. Cela étant, les réponses à cette question sont semblables à celles de 1990.

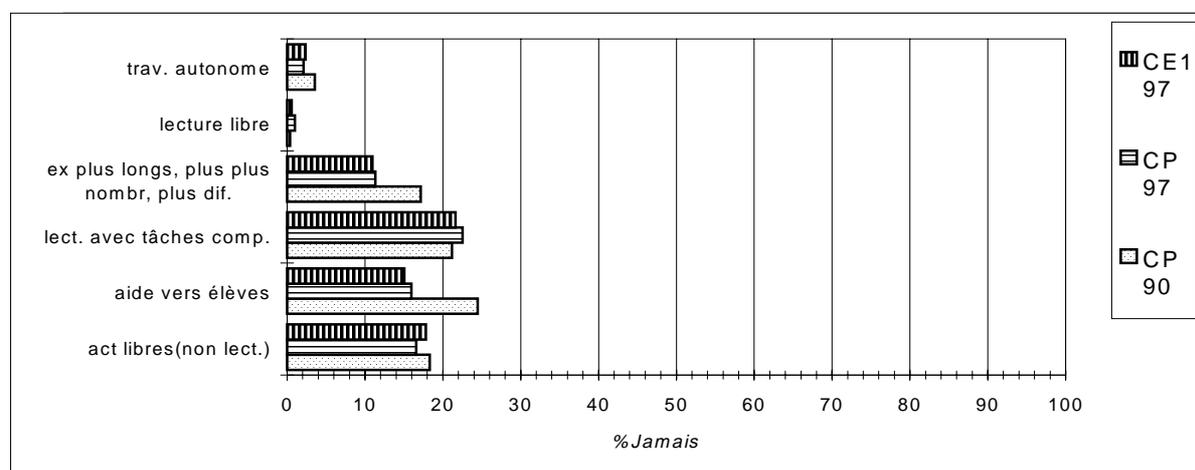
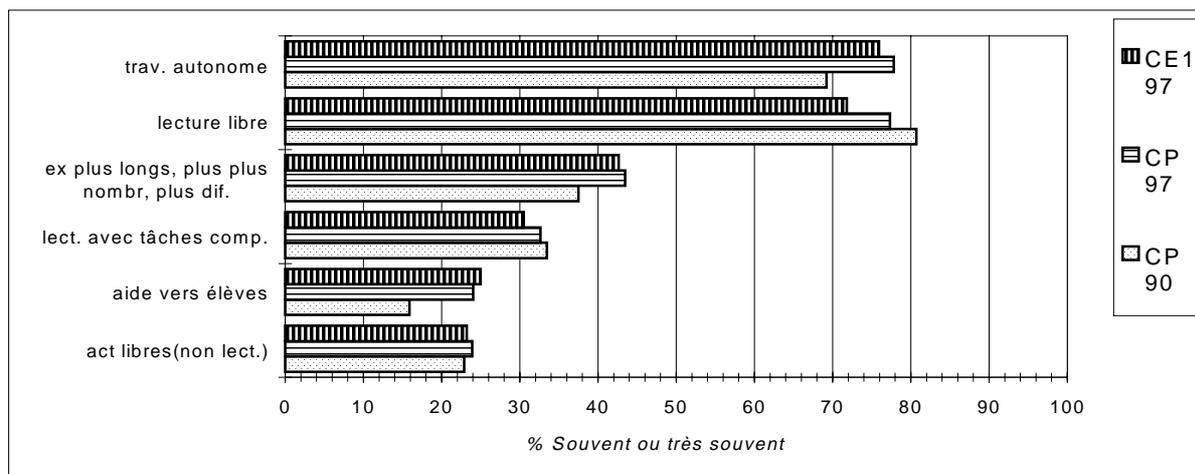
Les activités de lecture sont généralement associées à d'autres types d'activités. Sont cités principalement les activités d'écriture, la découverte du monde et dans une moindre mesure celles liées à l'expression orale et aux mathématiques. Entre 1990 et 1997, la liaison lecture-écriture s'est nettement renforcée au CP. Il en est de même avec les activités d'expression orale et de mathématiques.

Tableau II-20 : Quels moyens utilisez-vous vous-même, en classe, pour les élèves en avance ?

Au CP	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-Rép.
• exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles	11,3	37,5	28,1	15,3	7,7
• travail autonome	2,1	17,8	42,2	35,6	2,2
• lecture libre	1,0	19,9	41,7	35,6	1,7
• lecture avec tâches diverses (questionnaire à remplir, compte rendu oral à faire aux autres ...)	22,5	38,2	22,0	10,6	6,6
• aide de leur part aux autres élèves	15,9	55,2	17,6	6,5	4,9
• activités libres (autres que lecture)	16,6	54,4	16,4	7,5	5,1

Au CE1	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles	10,9	40,1	31,1	11,5	6,3
• travail autonome	2,3	18,7	46,4	29,5	3,1
• lecture libre	0,6	25,4	41,8	30,1	2,2
• lecture avec tâches diverses (questionnaire à remplir, compte rendu oral à faire aux autres ...)	21,6	42,2	21,9	8,6	5,7
• aide de leur part aux autres élèves	15,0	56,2	18,5	6,4	3,8
• activités libres (autres que lecture)	17,8	55,0	16,5	6,7	3,9

Graphique II-17 : Quels sont les moyens utilisés pour les élèves en avance ?



II.4 ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DES ELEVES

II.4 .1 Adaptation de l'enseignement pour les élèves en avance (les plus rapides)

** Au CP et au CE1*

L'analyse des réponses des enseignants de CP et de CE1 conduit aux mêmes résultats.

Face aux élèves en avance, ils déclarent s'adapter en privilégiant « souvent » ou « très souvent » :

- le travail autonome, pour trois enseignants sur quatre (78 % en CP et 76 % en CE1) ;
- et la lecture libre, pour trois enseignants sur quatre de CP (77 %) et sept sur dix en CE1 (72 %).

Il est à noter qu'ils semblent être moins nombreux à diversifier le travail qu'ils donnent à faire à leurs élèves. Ainsi, un peu plus de quatre sur dix disent donner des exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles (44 % en CP et 43 % en CE1) et environ trois sur dix (33 % en CP et 31 % en CE1) donner à faire de la lecture accompagnée de tâches diverses (questionnaire à remplir, compte rendu oral).

Avoir recours au tutorat entre élèves en demandant aux élèves en avance d'aider les autres élèves est une pratique peu fréquente, seulement pratiquée fréquemment par un enseignant sur quatre.

** Comparaison des pratiques des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

La comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997 montre quelques évolutions.

On constate notamment :

- un accroissement du travail autonome (progression de 9 points des réponses « souvent » ou « très souvent ») ;
- une hausse dans la différenciation des exercices donnés à faire (augmentation des réponses « souvent » de 5,4 points et recul des « jamais » de 6 points) ;
- et une progression de l'aide de la part des élèves en avance aux autres élèves (augmentation des réponses « souvent » de 6,3 points et recul des « jamais » de 8,6 points).

Face aux élèves en avance, les trois quarts des enseignants privilégient le travail autonome et plus de sept sur dix la lecture libre. La différenciation dans le travail demandé aux élèves est moins fréquente. Les réponses des enseignants de CP dénotent des modifications de comportement entre 1990 et 1997, notamment par une différenciation plus fréquente des exercices donnés aux élèves et un accroissement du travail autonome.

Tableau II-21 : Quels moyens utilisez-vous, vous-même, en classe, pour les élèves en difficulté ?

Au CP en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• retour sur des activités déjà effectuées	6,4	38,5	36,7	13,6	4,9
• activités de structuration centrées sur le code (lettres, syllabes..)	2,7	26,3	45,3	22,4	3,2
• lecture libre	34,1	47,3	8,0	1,7	8,8
• exercices moins nombreux, plus faciles	7,1	29,4	42,7	17,3	3,5
• textes simplifiés	27,3	32,9	24,8	9,6	5,5
• regroupement, dans la classe, des élèves faibles pour des activités spécifiques	15,8	32,0	29,3	17,3	5,6
• soutien individuel dans la classe (par vous-même ou par un maître du RASED)	8,1	22,0	36,4	31,1	2,4
• soutien individuel hors de la classe (par vous-même)	73,8	13,7	3,7	2,1	6,6
• soutien individuel hors de la classe (par un autre enseignant du cycle ou un maître du RASED)	49,2	16,2	13,8	15,6	5,2

Au CE1 en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• retour sur des activités déjà effectuées	6,4	46,3	34,3	6,3	6,7
• activités de structuration centrées sur le code (lettres, syllabes..)	6,1	39,6	37,1	11,4	5,8
• lecture libre	28,3	47,7	12,8	2,2	8,9
• exercices moins nombreux, plus faciles	5,5	33,4	45,7	11,7	3,6
• textes simplifiés	23,2	35,2	27,2	8,2	6,3
• regroupement, dans la classe, des élèves faibles pour des activités spécifiques	18,4	33,9	29,1	12,7	6,0
• soutien individuel dans la classe (par vous-même ou par un maître du RASED)	10,5	32,1	32,1	21,3	3,9
• soutien individuel hors de la classe (par vous-même)	76,2	12,4	3,1	1,5	6,9
• soutien individuel hors de la classe (par un autre enseignant du cycle ou un maître du RASED)	48,0	18,1	14,9	13,9	5,1

II.4 .2 Moyens utilisés en classe par l'enseignant pour les élèves en difficulté

Dans l'analyse des réponses, nous distinguons les moyens dispensés au sein de la classe et ceux hors de la classe, en analysant les réponses regroupées selon les modalités « souvent » ou « très souvent ».

** Au sein de la classe*

En CP, par rapport aux élèves en difficulté, au moins la moitié des enseignants déclare utiliser en classe « souvent » ou « très souvent » les moyens suivants :

- activités de structuration centrées sur le code (lettres, syllabes) (68 %) ;
- soutien individuel au sein de la classe par l'enseignant lui-même ou par un maître du réseau d'aide et de soutien (RASED) (68 %) ;
- exercices moins nombreux, plus faciles (60 %) ;
- retour sur des activités déjà effectuées (50 %).

Le regroupement en classe, des élèves faibles pour des activités spécifiques est pratiqué fréquemment dans un peu moins de la moitié des classes (47 %). Moins d'un enseignant sur cinq déclare ne jamais le faire (16 %).

Donner des textes simplifiés est une pratique fréquente pour un enseignant sur trois (34 %) tandis qu'un peu plus d'un sur quatre déclare ne jamais le faire (27 %).

Enfin, on peut remarquer que proposer de la lecture libre est également peu pratiqué, environ un tiers n'en propose jamais (34 %).

En CE1, certaines réponses se différencient par rapport au CP. Ainsi arrivent en tête les deux propositions suivantes, retenues « souvent » ou « très souvent » par au moins la moitié des enseignants :

- donner des exercices moins nombreux, plus faciles (57 %) ;
- apporter un soutien individuel au sein de la classe (53 %) ;

Il est à noter que presque la moitié des enseignants (49 %) déclarent proposer des activités de structuration centrées sur le code.

Le regroupement en classe des élèves faibles pour des activités spécifiques est un peu moins pratiqué fréquemment qu'en CP, soit dans quatre classes sur dix (42 %). Environ un enseignant sur six déclare ne jamais le faire (18 %).

Donner des textes simplifiés est une pratique fréquente pour un enseignant sur trois (35 %) tandis qu'un peu moins d'un sur quatre déclare ne jamais le faire (23 %).

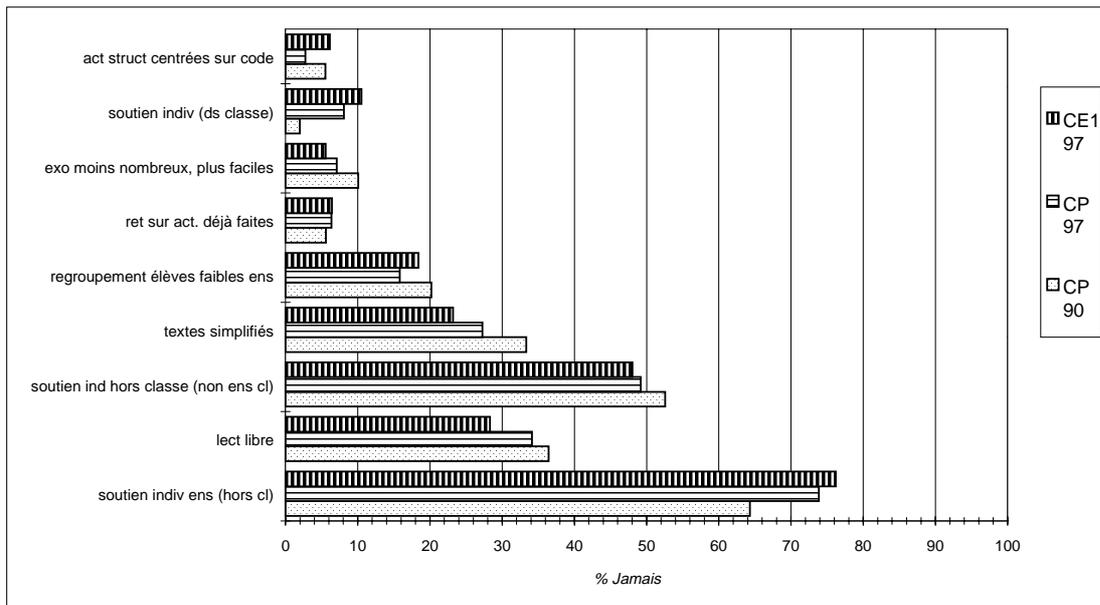
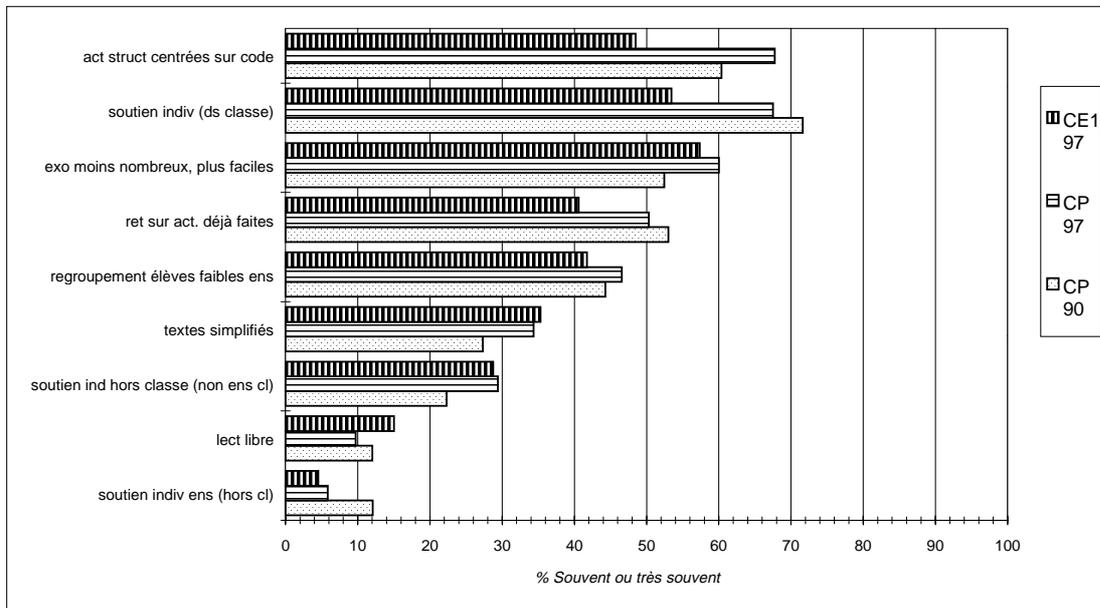
Enfin, on peut remarquer que proposer de la lecture libre est relativement peu fréquent, un peu plus d'un quart n'en propose jamais (28 %).

Il est à noter des évolutions des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997, notamment une progression de 7 points des réponses « souvent » ou « très souvent » :

- dans les activités de structuration centrées sur le code (lettres, syllabes) ;
- pour donner des exercices moins nombreux, plus faciles et des textes simplifiés ;

et une baisse du soutien individuel dans la classe au profit d'un soutien individuel extérieur hors de la classe.

Graphique II-18 : Quels sont les moyens utilisés pour les élèves en difficulté ?



Les réponses ont été triées sur le pourcentage décroissant des fréquences « souvent » ou « très souvent » au niveau CP.

L'aide en dehors de la classe

Globalement, les enseignants estiment à 15 % la proportion d'élèves qui auraient besoin d'un soutien en dehors de la classe. En général, cette aide ne concerne qu'un nombre limité d'élèves par classe, soit en moyenne 3 élèves par classe. Seule une minorité d'enseignants, entre 10 et 15 %, estime qu'aucun élève de leur classe n'aurait besoin d'un soutien individuel donné par du personnel spécialisé.

Avoir recours à un soutien individuel *hors de la classe*, pris en charge par d'autre(s) personnes que l'enseignant lui-même, est cité comme pratique fréquente dans presque trois classes sur dix (29 % en CP et en CE1) et comme pratique inexistante dans la moitié des classes (48 % en CP et 49 % en CE1). Assurer soi-même ce soutien individuel en dehors de la classe est un phénomène minoritaire (5 % en CP et 6 % en CE1) et inexistant dans trois quarts des cas (74 % en CP et 76 % en CE1).

Selon la réponse des enseignants, combien d'élèves bénéficient (ou ont bénéficié) de ce soutien individuel, hors de la classe ?

- en moyenne, deux élèves par classe, dans le cadre du réseau d'aide spécialisé ; la médiane est à 1 ;
- en moyenne, un élève par classe, à l'extérieur de l'école ; la médiane s'élève à 1 élève.

Parmi les maîtres qui ont exprimé ce besoin de soutien individuel, par un personnel spécialisé, un peu moins de huit sur dix disent que ce soutien a été apporté.

Pour aider les élèves en difficulté, les enseignants de CP sont deux tiers à privilégier le soutien individuel en classe et les activités de structuration centrées sur le code. Le retour sur des activités déjà effectuées est pratiqué par un enseignant sur deux à ce niveau. Les réponses des enseignants de CE1 se différencient légèrement de celles de CP : donner des exercices moins nombreux, plus faciles arrivent en tête, retenu par six enseignants sur dix, tandis que le soutien individuel en classe est moins fréquent qu'en CP (un peu plus d'un enseignant sur deux en CE1).

Les enseignants semblent préférer donner des exercices moins nombreux, plus faciles, plutôt que de donner des textes simplifiés. Le regroupement dans la classe des élèves faibles pour des activités spécifiques est pratiqué par moins de la moitié des enseignants, et un peu plus fréquemment en CP qu'en CE1. La lecture libre est un moyen rarement utilisé pour aider les élèves en difficulté ; elle est un peu plus utilisée en CE1 qu'en CP.

Le recours à un soutien individuel, hors de la classe (par un autre enseignant ou un maître du réseau spécialisé), est une pratique fréquente dans presque trois classes sur dix. A l'inverse, elle est inexistante dans la moitié des classes. Globalement, selon les enseignants, 15 % des élèves nécessiteraient un soutien extérieur - la moyenne s'élève à 3 élèves par classe ; cela concerne plus de huit enseignants sur dix. Parmi ceux qui ont exprimé ce besoin, un peu moins de huit sur dix disent en avoir bénéficié. Cette aide, apportée dans le cadre du réseau d'aide extérieur (RASED), a touché un peu plus de la moitié des élèves considérés comme ayant besoin d'un soutien individuel apporté par du personnel spécialisé.

Entre 1990 et 1997, on note des évolutions dans les pratiques des enseignants de CP notamment une progression des activités structurées sur le code et un soutien individuel apporté moins souvent en classe et plus fréquemment hors de la classe par du personnel spécialisé.

Tableau II-22 : Si vous disposez d'un coin lecture en classe, quels modes de fréquentation proposez-vous ?

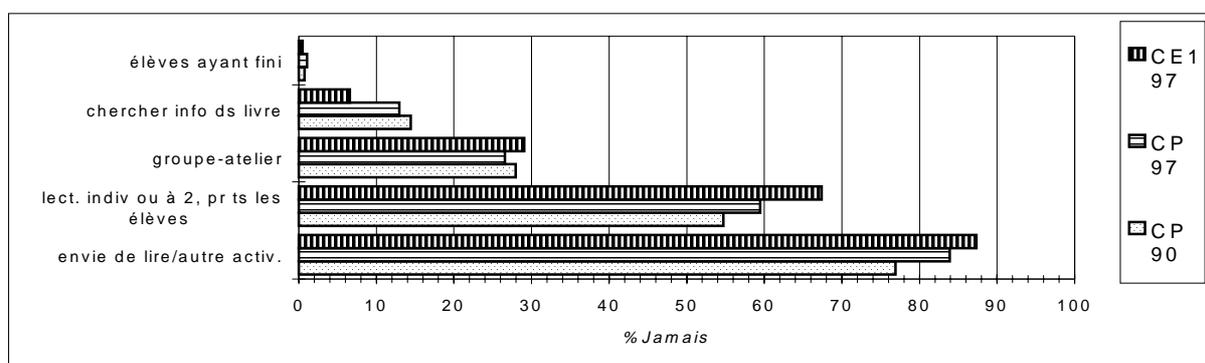
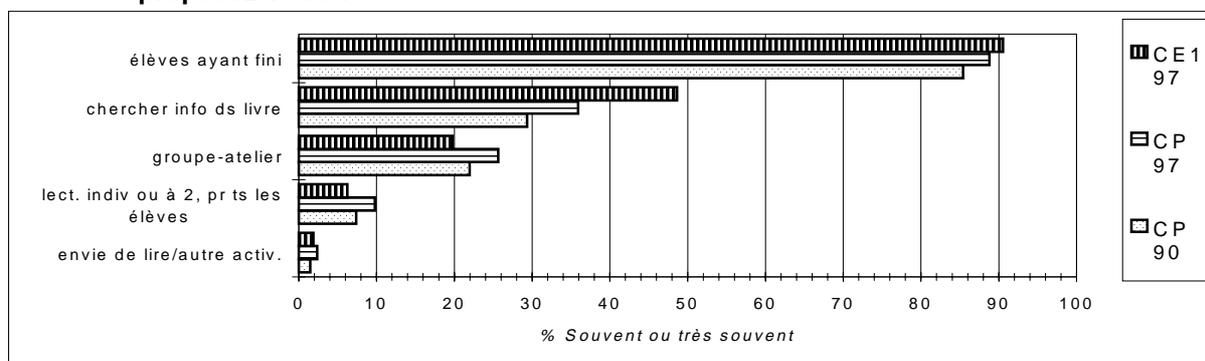
Au CP, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• tous les élèves y vont au même moment, chacun lisant de son côté ou à deux	59,4	22,9	7,1	2,6	7,9
• les élèves y vont par groupe (atelier)	26,6	41,1	20,3	5,3	6,7
• les élèves qui ont fini leurs activités s'y rendent	1,1	9,9	39,2	49,5	0,3
• les élèves qui ont envie de lire y vont plutôt que de suivre les activités que vous proposez	83,9	9,2	1,7	0,7	4,5
• les élèves qui ont besoin de chercher dans les livres la réponse à l'activité que vous proposez y vont	12,9	47,6	24,6	11,4	3,6

Base : ensemble des enseignants ayant répondu oui à l'existence d'un coin lecture dans la classe (Soit 94,3 % des enseignants).

Au CE1, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• tous les élèves y vont au même moment, chacun lisant de son côté ou à deux	67,4	17,7	4,4	1,9	8,6
• les élèves y vont par groupe (atelier)	29,1	43,4	14,7	5,1	7,8
• les élèves qui ont fini leurs activités s'y rendent	0,5	8,5	38,5	52,0	0,5
• les élèves qui ont envie de lire y vont plutôt que de suivre les activités que vous proposez	87,3	6,4	1,2	0,7	4,4
• les élèves qui ont besoin de chercher dans les livres la réponse à l'activité que vous proposez y vont	6,6	43,2	32,1	16,6	1,5

Base : ensemble des enseignants ayant répondu oui à l'existence d'un coin lecture dans la classe (soit 86,4 % des enseignants).

Graphique II-19 : Si vous disposez d'un coin lecture en classe, quels modes de fréquentation proposez-vous ?



II.5 UTILISATION DES LIVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE

II.5 .1 Le coin lecture

** Existence*

La plupart des classes de CP et de CE1 disposent d'un coin lecture dans la salle de classe, presque systématiquement en CP (95 %) et un peu moins fréquemment en CE1 (86 %).

** Mode de fréquentation*

Le coin lecture est d'abord utilisé comme un lieu où les élèves se rendent quand ils ont fini leurs activités. Neuf enseignants sur dix déclarent le faire « souvent » ou « très souvent » (89 % en CP et 91 % en CE1). Il est beaucoup moins utilisé comme un lieu ressource intégré aux activités de classe. Ainsi, dans une classe sur deux de CE1 et un peu plus d'un tiers en CP, les élèves de CP ou de CE1 peuvent aussi y venir pour chercher dans les livres la réponse à l'activité proposée par le maître. Proposer une activité lecture individuelle ou à deux ou un travail de groupe ou de type atelier est une pratique peu répandue. Ainsi, six enseignants sur dix en CP et deux tiers en CE1 disent ne jamais proposer aux élèves d'y aller au même moment, chacun lisant de son côté ou à deux. L'utilisation du coin lecture dans le cadre d'un atelier de lecture est plus occasionnelle - cité quatre fois sur dix (41 % en CP et 43 % en CE1) -, son inexistence est mentionnée une fois sur quatre en CP (27 %) et trois fois sur dix en CE1 (29 %).

Les réponses de CP et de CE1 sur les modes de fréquentation du coin lecture sont relativement proches. On peut cependant remarquer que l'existence d'atelier est un peu plus fréquente en CP qu'en CE1. A l'inverse, proposer aux élèves d'aller chercher une information dont ils ont besoin au cours d'une activité est plus fréquent au CE1 qu'au CP. Cela semble compréhensible, les élèves sont plus autonomes en CE1 et peuvent mieux maîtriser la recherche d'information seuls. Cette réponse peut être rapprochée de celle portant sur les supports d'apprentissage proposés aux élèves. En effet, il ressortait que dictionnaires ou encyclopédies étaient nettement plus proposés aux élèves en fin de CE1 qu'en CP.

La comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997 montre très peu de différences sur le mode de fréquentation.

** Organisation*

Par ailleurs, les élèves sont peu souvent impliqués dans l'organisation et le fonctionnement du coin lecture, de sa décoration, du règlement ou encore du classement des livres. Ainsi, lorsque le coin lecture existe, trois enseignants sur dix en CE1 et un peu plus d'un sur quatre en CP demandent « souvent » ou « très souvent » aux élèves de classer les livres. Il est à noter que la dominante est la réponse « quelquefois » pour un peu moins de la moitié des enseignants. S'agissant de l'organisation de ce coin lecture (règlement, disposition...), seul un enseignant sur cinq en CP et un sur quatre en CE1 déclarent y associer fréquemment leurs élèves. Associer les élèves dans l'organisation du coin lecture est plutôt une pratique occasionnelle.

Tableau II-23 : Y a-t-il une bibliothèque-centre de documentation dans votre école ?

Réponses (en %)	CP 1997	CE1 1997
• oui	70,7	71,5
• non	28,3	26,6
• non-réponse	1,0	1,9

Tableau II-24 : Si oui, les élèves peuvent-ils y emprunter des livres ?

Réponses (en %)	CP 1997	CE1 1997
• oui	89,3	91,2
• non	9,9	8,4
• non-réponse	0,9	0,4

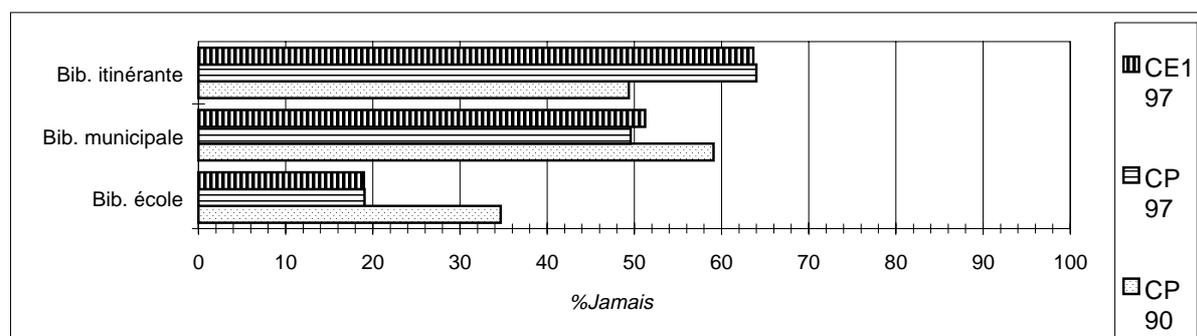
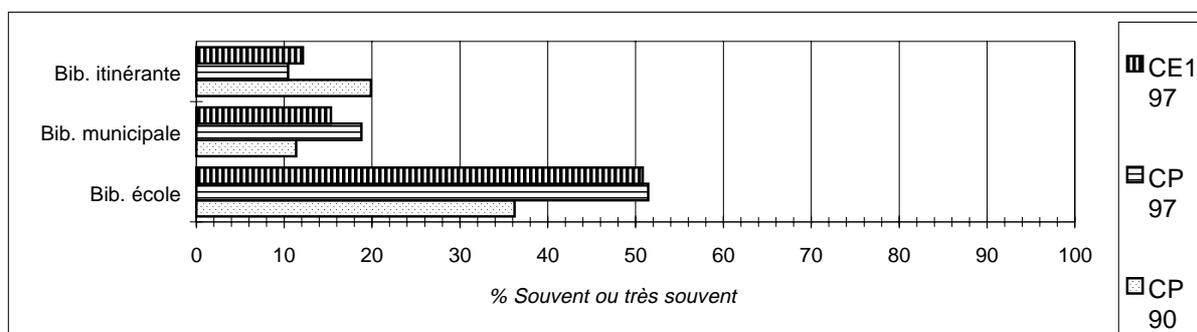
Base : ensemble des enseignants ayant répondu oui à l'existence d'une bibliothèque-centre de documentation

Tableau II-25 : Dans le cadre des activités scolaires, vous rendez-vous avec vos élèves ?

Au CP, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• dans la bibliothèque de l'école ?	19,1	16,4	30,9	20,5	13,1
• dans une bibliothèque municipale ou communale ?	49,6	22,4	13,0	5,9	9,2
• dans une bibliothèque itinérante (bibliobus) ?	64,0	11,7	5,2	5,2	13,8

Au CE1, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• dans la bibliothèque de l'école ?	19,0	17,4	30,4	20,4	12,8
• dans une bibliothèque municipale ou communale ?	51,2	23,1	10,4	5,0	10,4
• dans une bibliothèque itinérante (bibliobus) ?	63,6	9,6	6,7	5,4	14,6

Graphique II-20 : Fréquentation des bibliothèques, dans le cadre des activités scolaires



II.5 .2 Les bibliothèques

Les fréquentations des diverses bibliothèques sont comparables aux deux niveaux CP et CE1.

** Bibliothèque d'école*

Sept enseignants sur dix déclarent exercer dans un école dotée d'une Bibliothèque Centre de Documentation (BCD) où, neuf fois sur dix, les élèves peuvent emprunter des livres et où sept enseignants sur dix se rendent « souvent » ou « très souvent » avec leurs élèves dans le cadre de leurs activités scolaires. Lorsque une bibliothèque d'école existe, moins d'un enseignant sur dix dit ne « jamais » s'y rendre dans le cadre de ses activités.

** Autres bibliothèques*

Dans le cadre de leurs activités, les enseignants peuvent aussi fréquenter des bibliothèques extérieures à l'école : bibliothèque municipale ou communale, bibliothèque itinérante. Ils sont peu nombreux toutefois à le faire.

Tous types confondus, seul un enseignant sur dix déclare à chacun des niveaux ne jamais fréquenter une bibliothèque. Parmi les enseignants ne disposant pas de bibliothèque d'école, environ un quart dit ne jamais fréquenter une bibliothèque extérieure.

La comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997 montre quelques évolutions : les fréquentations des bibliothèques d'école ou des bibliothèques municipales ont progressé sur cette période.

La plupart des classes de CP et de CE1 disposent d'un coin lecture dans la salle de classe, essentiellement utilisé comme lieu où se rendent les élèves ayant fini leur activité de classe et beaucoup moins souvent comme un lieu ressource intégré aux activités de classe. Ainsi, dans environ une classe sur deux de CE1 et le tiers des classes de CP, les élèves peuvent aussi s'y rendre pour chercher dans les livres la réponse à l'activité proposée par le maître.

Par ailleurs, les élèves sont rarement impliqués dans l'organisation et le fonctionnement du coin-lecture qu'il s'agisse de son installation, de sa décoration, du règlement ou encore du classement des livres.

Sept enseignants sur dix exercent dans une école dotée d'une Bibliothèque Centre de Documentation dans laquelle neuf fois sur dix les élèves peuvent emprunter des livres et où se rendent fréquemment sept enseignants sur dix dans le cadre de leurs activités. Ils sont moins nombreux à fréquenter des bibliothèques extérieures. Quand il n'y a pas de bibliothèque dans l'école, environ trois quarts des enseignants fréquentent une bibliothèque extérieure. De fait, seul un enseignant sur dix déclare ne jamais fréquenter de bibliothèque.

En 1997, les enseignants de CP sont plus nombreux qu'en 1990 à fréquenter la bibliothèque d'école ou les bibliothèques municipales.

Tableau II-26 : Pratiquez-vous les activités suivantes à partir de livres de littérature de jeunesse ?

En CP, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• un adulte ou un autre élève lit à haute voix à vos élèves	8,3	36,5	34,6	18,8	1,7
• vous faites classer des livres dans le coin-lecture par vos élèves	24,3	45,2	21,0	6,6	2,9
• l'un ou l'autre élève présente un livre qu'il a aimé aux autres et les raisons de son choix	17,8	53,1	20,0	7,1	2,0
• les élèves créent un texte ou un autre livre (par ex. : en imaginant une autre fin, en changeant les personnages et/ou l'époque, en imaginant la suite d'une aventure, un autre épisode...)	26,9	54,3	13,4	3,0	2,4
• les élèves font des activités d'expression à partir d'un livre (exp. corporelle, plastique, marionnettes, diaporama ...)	48,3	42,1	4,9	1,5	3,2
• vous discuter avec les élèves d'un livre présenté par vous ou par l'un deux	7,5	50,6	30,9	8,6	2,5
• les élèves participent à l'organisation du coin-lecture (règlement, disposition, exposition, décoration ...)	39,0	38,0	14,8	4,0	4,2

En CE1, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• un adulte ou un autre élève lit à haute voix à vos élèves	17,4	45,5	27,2	7,3	2,6
• vous faites classer des livres dans le coin-lecture par vos élèves	20,7	43,5	21,2	10,1	4,5
• l'un ou l'autre élève présente un livre qu'il a aimé aux autres et les raisons de son choix	14,7	55,3	19,7	7,0	3,2
• les élèves créent un texte ou un autre livre (par ex. : en imaginant une autre fin, en changeant les personnages...)	20,6	59,0	12,8	3,8	3,8
• les élèves font des activités d'expression à partir d'un livre (exp. corporelle, plastique, marionnettes, diaporama ...)	50,9	38,7	4,4	1,5	4,5
• vous discuter avec les élèves d'un livre présenté par vous ou par l'un deux	9,6	57,4	24,8	5,0	3,2
• les élèves participent à l'organisation du coin-lecture (règlement, disposition, exposition, décoration ...)	34,6	36,1	16,9	5,1	7,3

II.5 .3 Activités pratiquées à partir des livres de littérature de jeunesse

** En CP et en CE1*

En CP, l'activité la plus couramment pratiquée, soit dans un peu plus d'une classe sur deux, à partir des livres de jeunesse, est une activité de lecture à voix haute : un adulte ou un autre élève lit à haute voix un livre devant les élèves (53 %).

Les autres activités proposées recueillent moins de la moitié de réponses « souvent » ou « très souvent ».

A noter également que, quatre fois sur dix, les enseignants déclarent discuter avec leurs élèves d'un livre présenté par lui-même ou par des élèves. Le fait de demander à un élève de présenter un livre qu'il a aimé et les raisons de son choix est à dominante occasionnelle (53 % de « quelquefois »).

Créer un texte ou un autre livre, à partir d'un livre de jeunesse est une pratique occasionnelle (54 % de « quelquefois ») et inexistante pour un quart (27 % « jamais »).

Utiliser un livre, associé à des activités d'expression (expression corporelle, plastiques...) demeure majoritairement une pratique occasionnelle (39 % de « quelquefois ») ; à noter que la moitié n'en fait « jamais » (51 %).

En CE1, la lecture à voix haute de livres arrive également en tête, mais selon une fréquence moins élevée qu'en CP, soit un tiers (35 %).

Deux types d'activités, à dominante occasionnelle, arrivent ensuite, faisant appel à la découverte de livres. Il s'agit de :

- discuter d'un livre avec les élèves, présenté par l'enseignant ou par un élève, retenu quelquefois six fois sur dix (58 % de « quelquefois ») ; choisie « souvent » ou « très souvent » trois fois sur dix (30 %) ;

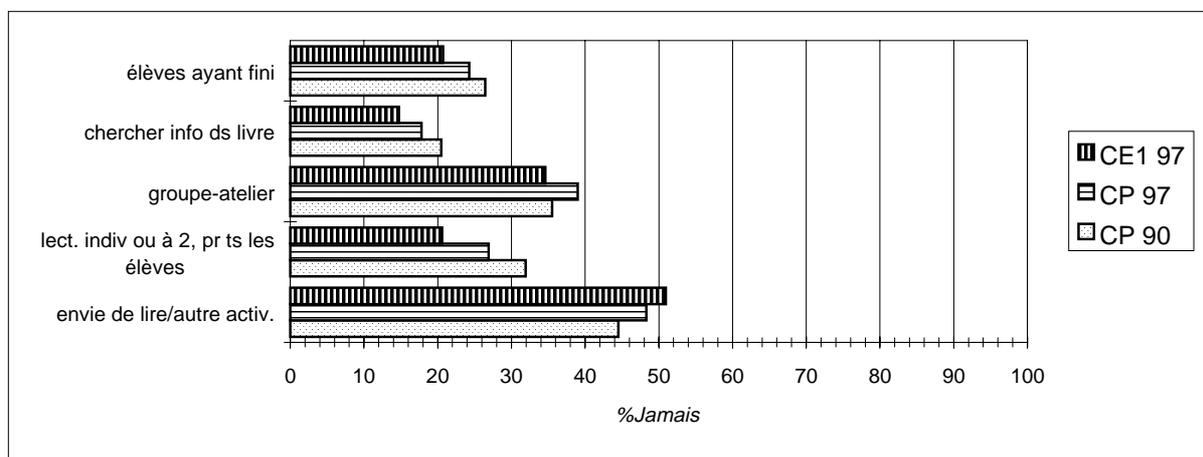
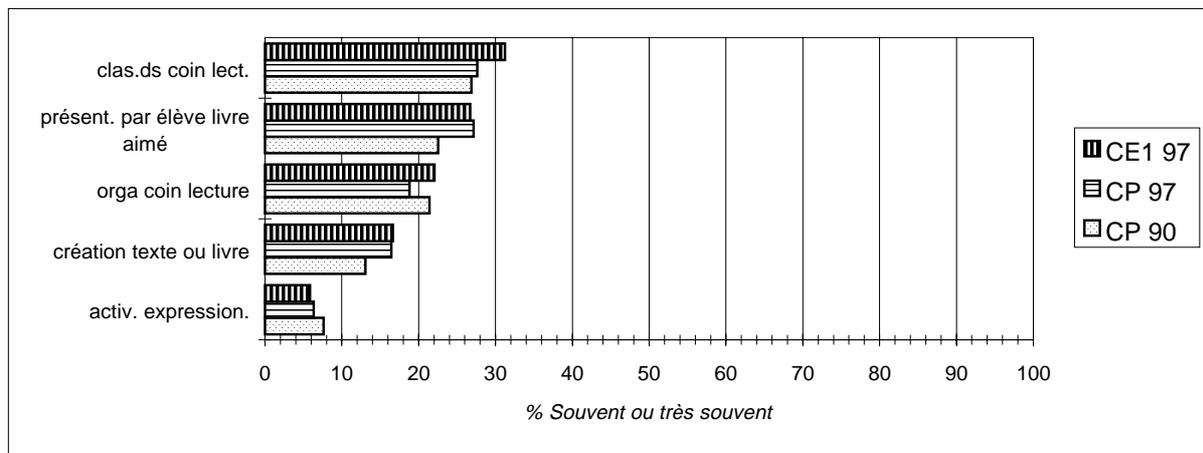
- présentation par un élève d'un livre qu'il a aimé, en explicitant son choix (55 % de « quelquefois ») ; choisie « souvent » ou « très souvent » un peu plus d'une fois sur quatre (27 %).

** Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

La comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997 montre peu de différences. On peut noter que discuter d'un livre présenté par l'enseignant ou un élève est en progression de 8 points dans les fréquences élevées. Cette attitude peut être rapprochée de celle également plus élevée de la fréquentation des diverses bibliothèques et de la plus grande utilisation des livres de jeunesse.

A partir des livres de littérature de jeunesse, les enseignants proposent principalement une lecture à haute voix d'un livre (soit par un élève ou par un adulte), et ce plus fréquemment au CP (un maître sur deux au CP et un sur trois au CE1). Arrive ensuite le fait de discuter d'un livre présenté par un élève ou le maître (quatre fois sur dix en CP et trois fois sur dix en CE1). Entre 1990 et 1997, on peut noter que les discussions autour d'un livre présenté par l'enseignant ou un élève sont en progression.

Graphique II-21 : Pratiquez-vous les activités suivantes à partir de livres de littérature de jeunesse ?



II.5 .4 Autres matériels que les livres de lecture

Tableau II-27 : Disposez-vous dans l'école, en plus des livres de littérature de jeunesse...

Au CP, en 1997 (réponses en %)	<i>oui, et vous l'utilisez</i>	<i>oui, mais vous ne l'utilisez pas</i>	<i>non</i>	<i>Non- réponse</i>
• de diapositives ?	37,9	36,5	23,8	1,9
• de disques, cassettes audio-vidéo ?	64,4	14,1	19,4	2,1
• de cédérom ?	13,0	11,6	72,4	3,1
• d'un logiciel de prêt informatisé ?	13,6	9,5	72,5	4,5
• de logiciels de jeux didactiques ?	24,3	16,9	54,2	4,6

Au CE1, en 1997 (réponses en %)	<i>oui, et vous l'utilisez</i>	<i>oui, mais vous ne l'utilisez pas</i>	<i>non</i>	<i>Non- réponse</i>
• de diapositives ?	38,8	36,2	21,2	3,8
• de disques, cassettes audio-vidéo ?	65,4	15,8	15,8	3,1
• de cédérom ?	12,8	12,6	69,6	5,0
• d'un logiciel de prêt informatisé ?	14,2	9,2	71,2	5,4
• de logiciels de jeux didactiques ?	23,4	18,4	53,0	5,3

Concernant les autres types de matériels utilisables dans l'école, les réponses sont identiques aux deux niveaux. Deux tiers des maîtres disent utiliser des disques, des cassettes audio-vidéo et un tiers des diapositives. Ces deux types de matériel sont disponibles dans les écoles pour huit enseignants sur dix. Par contre, le matériel informatique est moins souvent disponible (inexistence mentionnée, entre la moitié et sept fois sur dix, pour les divers supports proposés). On peut noter que les enseignants utilisent rarement du matériel informatique : moins de 15 % des cédérom et moins d'un quart des logiciels de jeux didactiques.

Les enseignants sont peu nombreux à utiliser du matériel informatique, que ce soit des cédérom (moins de 15 %) ou des logiciels de jeux didactiques (moins d'un quart).

Tableau II-28 : Proposez-vous des activités de lecture ?

	tous les jours	environ un jour sur deux	moins d'un jour sur deux	Non-réponse
<i>Enseignants de CP</i>				
• à faire à la maison ?	87,8	8,3	2,9	1,0
• à faire dans le cadre des études dirigées ?	37,7	26,0	24,3	12,0
<i>Enseignants de CE1</i>				
• à faire à la maison ?	59,4	27,0	11,1	2,5
• à faire dans le cadre des études dirigées ?	22,5	33,1	33,6	10,8

Tableau II-29 : D'une manière générale, comptez-vous sur les parents pour :

	CP oui	CE1 oui
• qu'ils encouragent leurs enfants à lire ?	94,9	88,5
• qu'ils leurs lisent des textes	80,2	67,7
• qu'ils les fassent lire le manuel	75,2	69,9

Tableau II-30 : Les parents des élèves de votre classe sont-ils informés de vos méthodes de lecture ?

	CP %	CE1 %
• oui	98,4	90,9
• non	1,2	5,7
• non-réponse	1,2	3,4

Tableau II-31 : Lorsque vous évaluez l'habileté à lire de vos élèves, faites-vous ?

Au CP en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• reconnaître des lettres, des syllabes	Début	13,2	20,8	26,9	36,4	2,7
	Fin	19,2	40,6	20,4	14,2	5,6
• reconnaître des mots isolés	Début	2,1	14,1	38,4	44,0	1,5
	Fin	10,0	35,9	28,3	20,3	5,6
• compléter des textes à trous	Début	6,4	33,5	35,9	21,2	3,1
	Fin	2,5	15,8	43,5	34,4	3,9
• replacer en ordre des mots pour faire une phrase	Début	0,6	15,9	40,7	41,5	1,2
	Fin	3,9	26,0	33,4	32,8	4,0
• répondre à des questions, après avoir lu un texte ou une phrase	Début	9,7	35,1	26,9	24,8	3,5
	Fin		2,0	20,5	75,5	2,0
• exécuter une petite tâche, suivre des consignes	Début	6,2	37,6	33,7	19,8	2,6
	Fin	0,9	11,8	31,6	53,8	1,9
• raconter l'histoire que l'élève vient de lire	Début	11,7	33,6	33,6	17,9	3,1
	Fin	5,7	24,0	33,6	33,4	3,2
• lire à haute voix	Début	2,2	12,5	29,1	54,5	1,6
	Fin	0,7	12,3	30,4	54,5	2,0
• autre, précisez	Début	4,5	3,0	3,7	3,0	85,8
	Fin	3,9	1,9	4,7	4,5	85,1

II.6 ACTIVITES DE LECTURE A LA MAISON ET EVALUATION DE L'HABILETE A LIRE DES ELEVES

II.6 .1 Fréquence

Quasiment tous les enseignants proposent des activités de lecture à faire à la maison, au moins un jour sur deux. Le rythme largement dominant est la pratique quotidienne pour neuf enseignants sur dix au CP (88 %) et six sur dix en CE1 (60 %). Un peu plus d'un quart des enseignants de CE1 (27 %) et moins d'un sur dix en CP (8 %) déclarent en donner un jour sur deux.

Environ neuf enseignants sur dix en donnent également dans le cadre des études dirigées. En CP, un peu moins de quatre sur dix (38 %) en donne tous les jours et un quart un jour sur deux (26 %). En CE1, la fréquence est moindre qu'au CP : deux enseignants sur trois en donnent au maximum tous les deux jours.

II.6 .2 Rôle attendu des parents

De manière générale, les enseignants comptent sur les parents pour faciliter les conditions d'apprentissage de la lecture. En CP, ils déclarent les informer d'abord quasiment tous de la méthode de lecture utilisée (98 %) ; ils sont neuf sur dix à le faire en CE1 (91 %). Ensuite, ils comptent sur les parents pour qu'ils encouragent leurs enfants à lire (95 % en CP et 89 % en CE1), qu'ils leur lisent des textes (80 % en CP et 68% en CE1) ou qu'ils leur fassent lire le manuel (75 % en CP et 70 % en CE1).

Quasiment tous les enseignants proposent des activités de lecture à faire à la maison, au moins un jour sur deux. Le rythme dominant est quotidien pour neuf enseignants sur dix en CP et six sur dix en CE1. Environ neuf sur dix en donnent également à faire dans le cadre des études dirigées selon un rythme variable.

De manière générale, les enseignants comptent sur les parents pour faciliter les conditions d'apprentissage de la lecture. Ainsi, ils les informent neuf fois sur dix de leur méthode de lecture ; cette pratique est quasi-systématique en CP. Ils comptent également sur eux pour qu'ils encouragent leurs enfants à lire, qu'ils leur lisent des textes et qu'ils leur fassent lire le manuel.

II.6 .3 Evaluation de l'habileté à lire des élèves

** Au CP*

Au CP, en début d'année, toutes les possibilités de contrôle proposées dans le questionnaire sont utilisées « souvent » ou « très souvent » par au moins la moitié des enseignants. En regroupant les modalités de réponses « très souvent » et « souvent », les plus utilisées sont, par ordre décroissant :

- la lecture à haute voix (84 % dont 55 % de « très souvent ») ;*
- la reconnaissance de mots isolés (83 % dont 44 % de « très souvent ») ;*
- replacer en ordre des mots pour en faire une phrase (82 % dont 42 % de « très souvent ») ;*
- reconnaître des lettres, des syllabes (64 % dont 36 % de « très souvent »).*

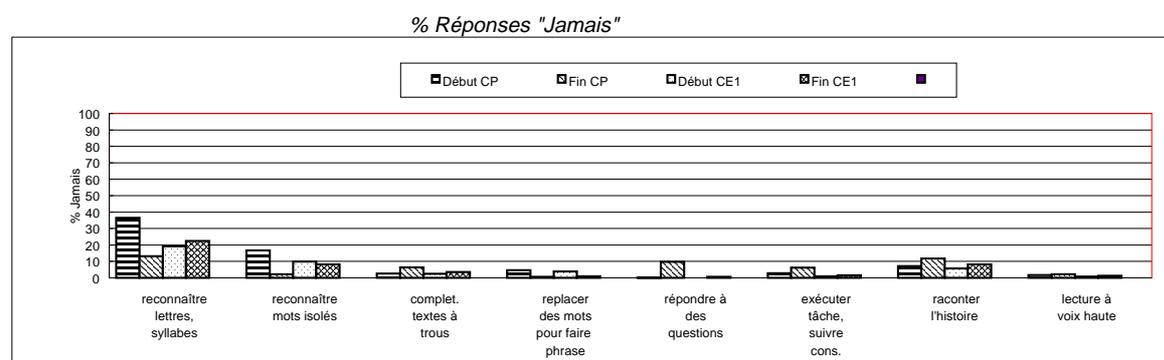
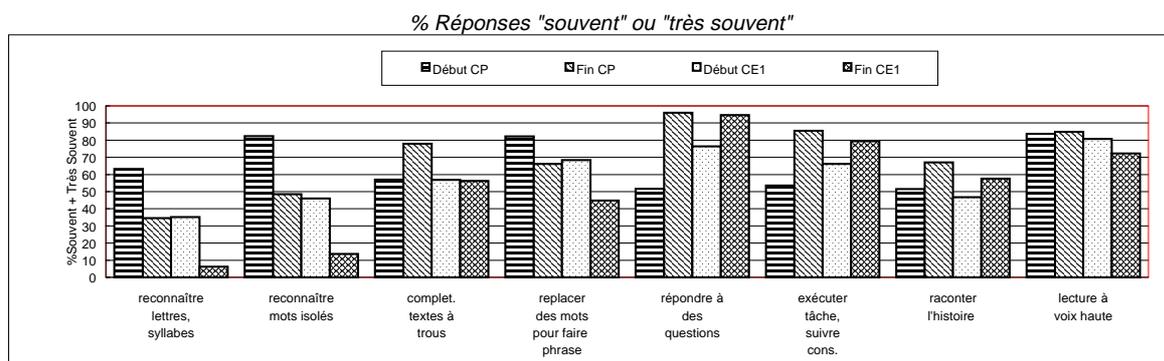
En fin d'année, les pratiques évoluent et les résultats sont plus contrastés. En retenant celles pratiquées « souvent » ou « très souvent » par au moins la moitié des enseignants, les résultats obtenus sont les suivants :

- répondre à des questions, après avoir lu un texte ou une phrase (96 % dont 76 % de « très souvent ») ;*
- exécuter une petite tâche, suivre des consignes (85 % dont 54 % de « très souvent ») ;*
- la lecture à haute voix (85 % dont 55 % de « très souvent ») ;*
- compléter des textes à trous (78 % dont 34 % de « très souvent ») ;*
- raconter l'histoire que l'élève vient de lire (67 % dont 33 % de « très souvent ») ;*
- replacer en ordre des mots pour faire une phrase (66 % dont 33 % de « très souvent »).*

Tableau II-32 : Lorsque vous évaluez l'habileté à lire de vos élèves, faites-vous ?

Au CE1 en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• reconnaître des lettres, des syllabes	Début	22,5	36,8	25,3	9,9	5,5
	Fin	51,7	33,9	4,8	1,5	8,2
• reconnaître des mots isolés	Début	8,2	41,2	34,3	11,7	4,7
	Fin	30,1	49,1	10,4	3,4	7,2
• compléter des textes à trous	Début	3,5	35,9	42,0	14,7	3,8
	Fin	3,9	34,9	40,0	16,2	5,0
• replacer en ordre des mots pour faire une phrase	Début	0,9	26,0	45,8	22,6	4,7
	Fin	8,8	40,4	31,1	13,7	6,0
• répondre à des questions, après avoir lu un texte ou une phrase	Début	0,6	19,7	39,3	37,1	3,4
	Fin	,	2,0	27,7	66,9	3,4
• exécuter une petite tâche, suivre des consignes	Début	1,6	28,5	39,3	26,9	3,8
	Fin	1,3	15,5	35,8	43,6	3,8
• raconter l'histoire que l'élève vient de lire	Début	8,2	40,9	32,1	14,6	4,2
	Fin	6,0	32,0	34,6	22,9	4,5
• lire à haute voix	Début	1,2	15,2	44,1	36,6	2,9
	Fin	1,3	23,1	39,3	33,0	3,4
• autre, précisez	Début	4,5	2,9	3,9	2,5	86,1
	Fin	4,2	1,6	5,0	3,6	85,5

Graphique II-22 : En 1997, pour évaluer l'habileté à lire de vos élèves, faites-vous...



On constate une évolution entre le début et la fin d'année. La lecture à haute voix est toujours utilisée, mais répondre à des questions pour vérifier si le sens est compris est la pratique adoptée par quasiment tous les enseignants en fin d'année (96 %). Reconnaître des lettres, des syllabes ou des mots isolés est nettement moins employé qu'en début d'année.

** Au CE1*

Au CE1, en début d'année, en regroupant les modalités de réponses « très souvent » et « souvent », les moyens les plus utilisés, soit par au moins la moitié des enseignants, sont par ordre décroissant :

- la lecture à haute voix (81 % dont 44% de « souvent ») ;
- répondre à des questions, après avoir lu un texte ou une phrase (76 % dont 39 % de « souvent ») ;
- replacer en ordre des mots pour en faire une phrase (69 % dont 46 % de « souvent ») ;
- exécuter une petite tâche, suivre des consignes (66 % dont 39 % de « souvent ») ;
- compléter des textes à trous (57 % dont 42 % de « souvent »).

Au CE1, en fin d'année, les pratiques déclarées ont évolué. Le classement par fréquence décroissante des moyens utilisés par au moins la moitié des enseignants est le suivant :

- répondre à des questions, après avoir lu un texte ou une phrase (96 % dont 67 % de « très souvent ») ;
- exécuter une petite tâche, suivre des consignes (79% dont 44 % de « très souvent ») ;
- la lecture à haute voix (73 % dont 39 % de « souvent ») ;
- compléter des textes à trous (56 % dont 40 % de « souvent »).

On constate comme au CP une évolution des pratiques entre le début et la fin de l'année. La lecture à voix haute perd de son importance au bénéfice de la compréhension du texte.

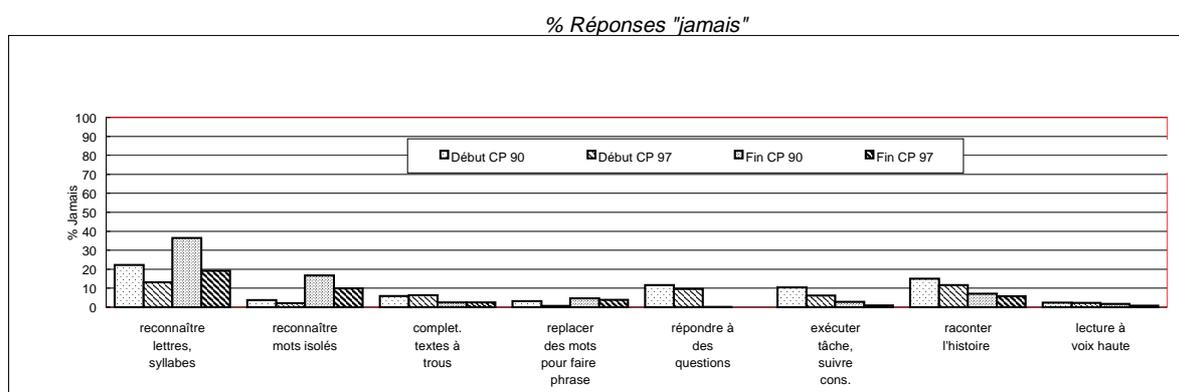
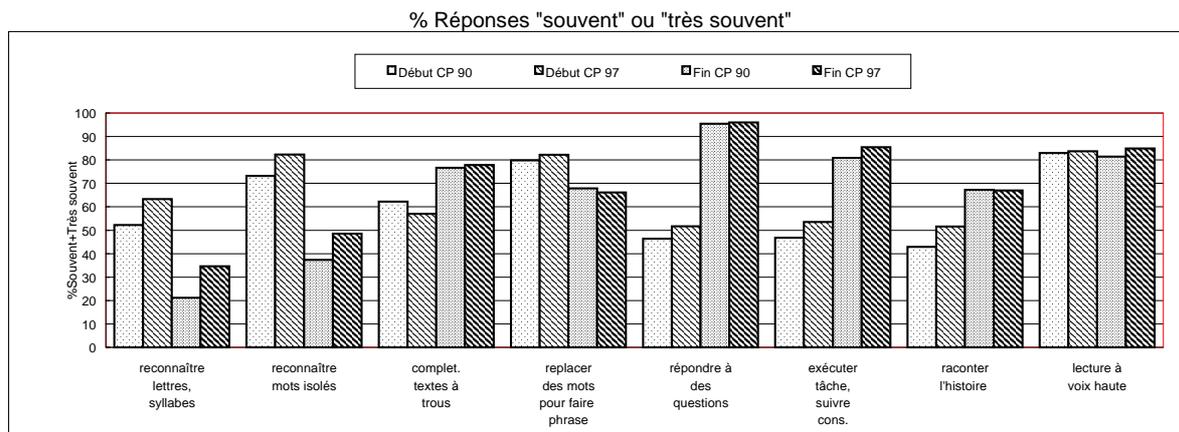
** Analyse des réponses de CP et de CE1*

L'analyse des réponses de CP et de CE1 montre des évolutions dans les moyens utilisés par les enseignants pour évaluer l'habileté à lire de leurs élèves. Ainsi, la lecture à haute voix est l'activité la plus utilisée du début de CP jusqu'en début de CE1. On peut noter qu'en avançant dans le cycle, les autres types d'évaluation faisant appel à la compréhension du texte lu sont privilégiés : répondre à des questions après la lecture, ou encore exécuter une petite tâche, suivre des consignes.

Par ailleurs, en examinant le graphique correspondant, on peut également remarquer une décroissance d'activités portant sur les mots, cela se traduit par :

- une nette décroissance dans la reconnaissance de lettres, de syllabes ;
- une nette décroissance dans la reconnaissance de mots isolés ;
- une diminution des activités de remise en ordre de mots pour en faire une phrase.

**Graphique II-23 : Pour évaluer l'habileté à lire de vos élèves, faites-vous...
 Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997**



** Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

Entre 1990 et 1997, les pratiques déclarées pour évaluer l'habileté à lire des élèves de CP ont évolué significativement : progression nette supérieure à 10 points, que ce soit en début ou en fin d'année, dans la reconnaissance des lettres et des syllabes et dans la reconnaissance de mots isolés. On peut également noter une augmentation des pratiques portant sur la compréhension du texte : raconter l'histoire qui vient d'être lue (augmentation des réponses « souvent » de 8 points) ou exécuter une petite tâche (recul des « jamais » de 4 points et augmentation des fréquences « souvent » ou « très souvent » de 7 points).

Pour évaluer l'habileté à lire des élèves, les enseignants ont largement recours à la lecture à haute voix, surtout en début des apprentissages ; en fin de cycle, ils s'appuient davantage sur la compréhension du texte (répondre à des questions, exécuter une tâche). Ce changement peut indiquer que le recours à la compréhension de ce qui est lu s'affirme davantage en fin d'année.

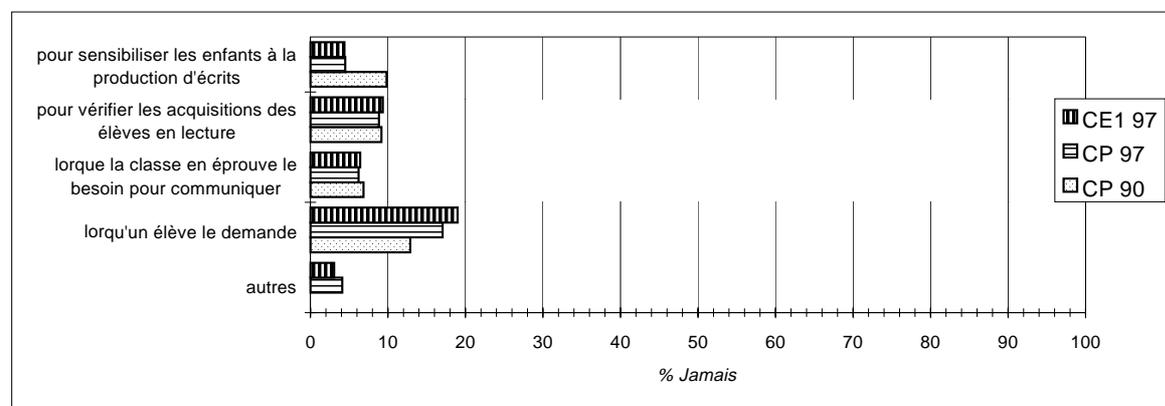
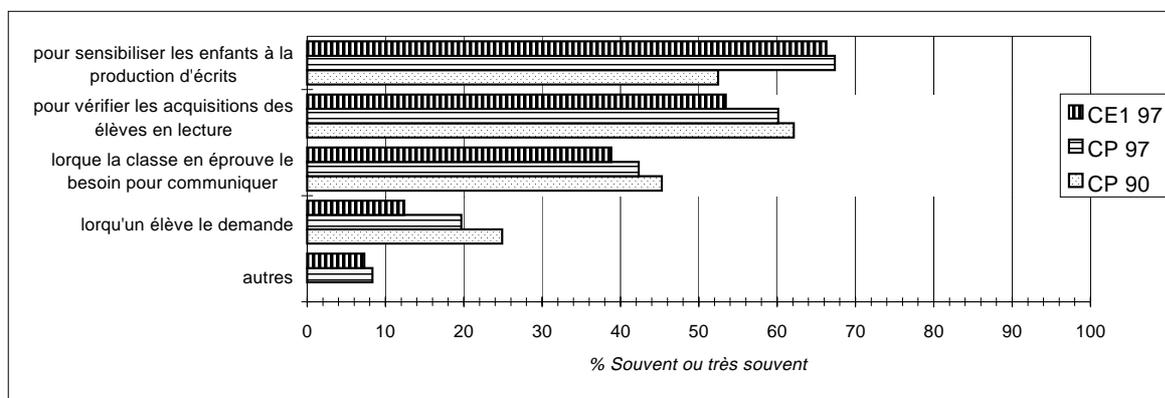
Entre 1990 et 1997, les pratiques déclarées pour évaluer l'habileté à lire des élèves de CP ont évolué significativement : progression nette d'une part dans la reconnaissance des lettres et des syllabes et dans la reconnaissance de mots isolés et d'autre part des pratiques portant sur la compréhension du texte.

Tableau II-33 : Vous pratiquez des activités d'écriture...

Au CP, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• lorsque la classe en éprouve le besoin pour communiquer ou s'exprimer	6,2	47,4	29,6	12,7	4,0
• lorsque un élève vous le demande	17,1	54,9	15,2	4,5	8,3
• parce qu'il s'agit de sensibiliser les enfants à la production d'écrits qui sera pratiquée dans les degrés ultérieurs	4,5	24,2	47,3	20,0	4,0
• pour vérifier les acquisitions des élèves en lecture	8,8	27,4	39,5	20,7	3,6
• autre, précisez	4,1	1,9	4,5	3,9	85,7

Au CE1, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• lorsque la classe en éprouve le besoin pour communiquer ou s'exprimer	6,4	49,5	29,8	9,1	5,3
• lorsque un élève vous le demande	19,0	61,5	9,9	2,5	7,2
• parce qu'il s'agit de sensibiliser les enfants à la production d'écrits qui sera pratiquée dans les degrés ultérieurs	4,4	22,9	51,4	14,9	6,4
• pour vérifier les acquisitions des élèves en lecture	9,3	30,9	40,6	12,8	6,3
• autre, précisez	3,1	2,6	4,5	2,8	87,0

Graphique II-24 : Vous pratiquez les activités d'écriture...



II.7 ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE ET ACTIVITES D'ORAL

II.7 .1 Enseignement de l'écriture

Une série de questions sollicitaient les enseignants sur l'enseignement de l'écriture et son contexte.

• Objectifs liés aux activités de l'écriture

En CP comme en CE1, en proposant des activités d'écriture à leurs élèves, les enseignants retiennent deux objectifs majeurs :

- la nécessité de sensibiliser les enfants à la production d'écrits qui sera pratiquée dans les degrés ultérieurs ; cet objectif arrive nettement en tête, retenu par les deux tiers des enseignants (67 % en CP et 66 % en CE1) ;
- la vérification des acquisitions des élèves en lecture, pour six enseignants sur dix (60 % en CP et 62 % en CE1).

Entre 1990 et 1997, les pratiques telles que déclarées par les enseignants de CP ont évolué. En 1990, l'écriture servait principalement à contrôler les acquisitions faites en lecture ; objectif qui demeure toujours en 1997, retenu « souvent » ou « très souvent » dans des proportions voisines. Il est maintenant devancé par la nécessité de sensibiliser à la production d'écrits (hausse des réponses « souvent » et « très souvent » de 15 points et recul des « jamais » de 5 points).

• Activités d'écriture proposées aux élèves ces deux derniers mois ?

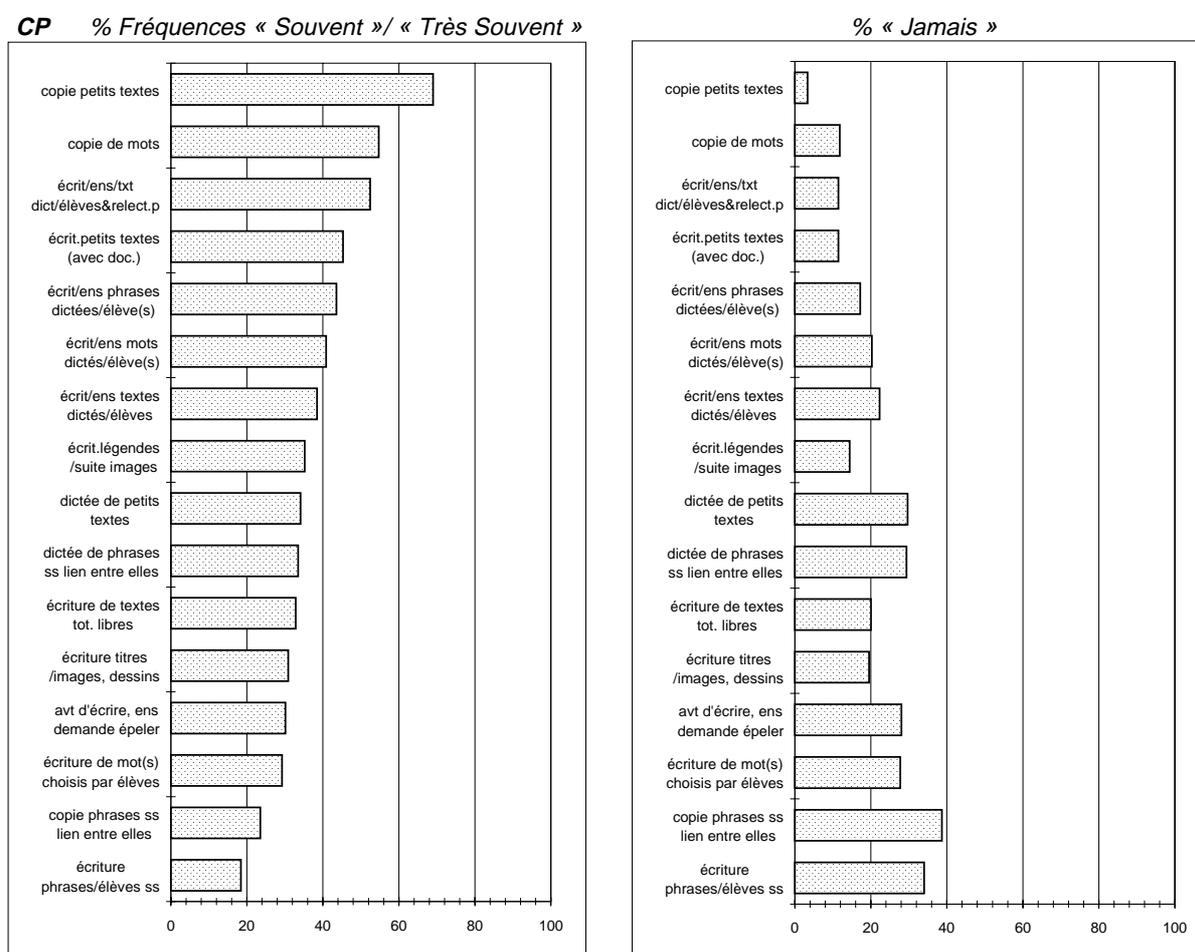
Les enseignants étaient invités à indiquer, parmi une liste de 17 activités possibles, celles qu'ils avaient proposées à leurs élèves au cours des deux derniers mois (mai et juin), et selon quelle fréquence. Les réponses détaillées figurent en annexe.

Liste des activités d'écriture proposées aux élèves

- Vous avez écrit sous la dictée d'un (ou des élèves(s)) :
 - des mots
 - des phrases
 - de petits textes
- Avant d'écrire, vous avez demandé, à l'élève (ou aux élèves) qui dicte (nt), de dire le mot à écrire et de l'épeler
- S'il s'agissait d'un petit texte dicté par l'enfant (les enfants) à l'adulte, des relectures de ce qui venait d'être écrit ont-elles été effectuées, en cours de travail, afin de faciliter la suite de la production (cohérence/enchaînements) ?
- Les élèves ont copié des mots
- Les élèves ont copié une ou plusieurs phrases sans lien entre elles
- Les élèves ont copié un petit texte
- Vous avez dicté des mots à vos élèves
- Vous avez dicté une ou plusieurs phrases sans lien entre elles à vos élèves
- Vous avez dicté un petit texte à vos élèves
- Les élèves ont écrit les mots de leur choix (recours éventuel au dictionnaire, à une liste de mots, à un imagier, etc.)
- Les élèves ont écrit une (ou des) phrase (s) sans lien entre elles (recours éventuel à des documents de références)
- Les élèves ont écrit un petit texte (recours à des documents : liste de mots, dictionnaire, texte de référence, livres, etc.)
- Les élèves ont écrit des textes totalement librement
- Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images
- Les élèves ont écrit des titres appropriés à des images, des dessins, leurs peintures, etc.

* Au CP

Graphique II-25 : En CP, quelles activités avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?



Au CP, les activités les plus fréquemment pratiquées au cours des deux derniers mois, soit par au moins deux tiers des enseignants, sont les suivantes :

- dicter des mots aux élèves (75 % de réponses « souvent » ou « très souvent » dont 35 % de très « très souvent ») ;
- copie d'un petit texte (69 % dont 24% de « très souvent »).

Ensuite, on trouve deux activités pratiquées fréquemment par au moins la moitié des enseignants, il s'agit de :

- copie de mots (55 %) ;
- textes dictés par un ou plusieurs enfants à un adulte, en intégrant des relectures en cours de travail, afin de faciliter la suite de l'enchaînement (52 %).

Les activités les moins fréquemment pratiquées au cours des deux derniers mois, soit par moins de trois enseignants sur dix, sont les suivantes :

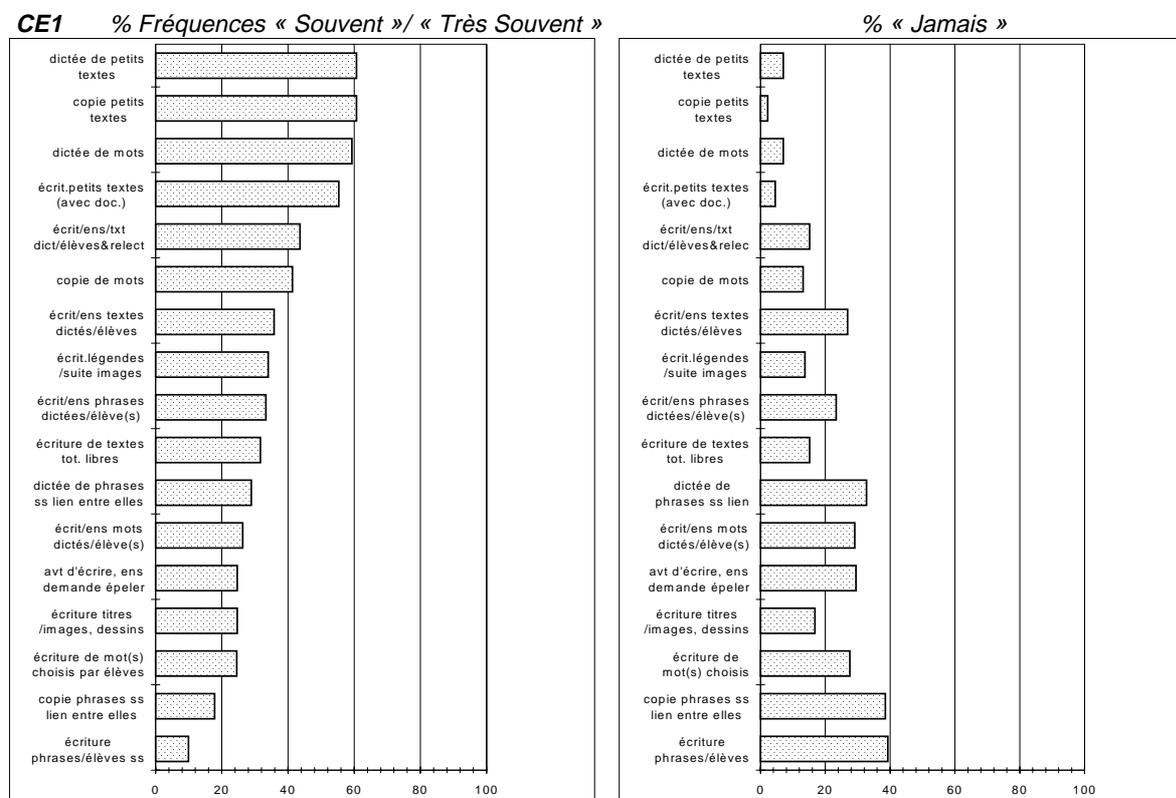
- les élèves ont écrit des phrases sans lien entre elles (recours éventuel à des documents de référence) (18 %) ;
- les élèves ont copié des phrases sans lien entre elles (24 %) ;
- les élèves ont écrit des mots de leur choix (recours éventuel au dictionnaire, à une liste de mots) (29 %).

Il est à remarquer que la fréquence des réponses « jamais » est également très élevée pour ces types d'activités (cf. graphique ci-dessus). Ainsi, plus d'un tiers des enseignants déclarent ne « jamais » avoir proposé aux élèves de copier ou écrire des phrases sans lien entre elles.

* Au CE1

Graphique II-26 : Au CE1, quelles activités avez-vous proposé à vos élèves ces deux derniers mois ?

Activités triées par fréquence décroissante des réponses souvent ou très souvent en 1997



Le classement des activités par fréquence décroissante des réponses « souvent » ou « très souvent » conduit aux résultats suivants :

Au CE1, les activités pratiquées fréquemment par au moins la moitié des enseignants sont au nombre de 4. Elles le sont dans des proportions variant entre 55 % et 60 % :

- copie d'un texte par les élèves (61 %) ;
- dictée d'un petit texte aux élèves (61 %) ;
- dictée de mots aux élèves (59%) ;
- écriture d'un petit texte par les élèves (recours à des documents : liste de mots, dictionnaire, textes de référence, livres, etc.) (55%).

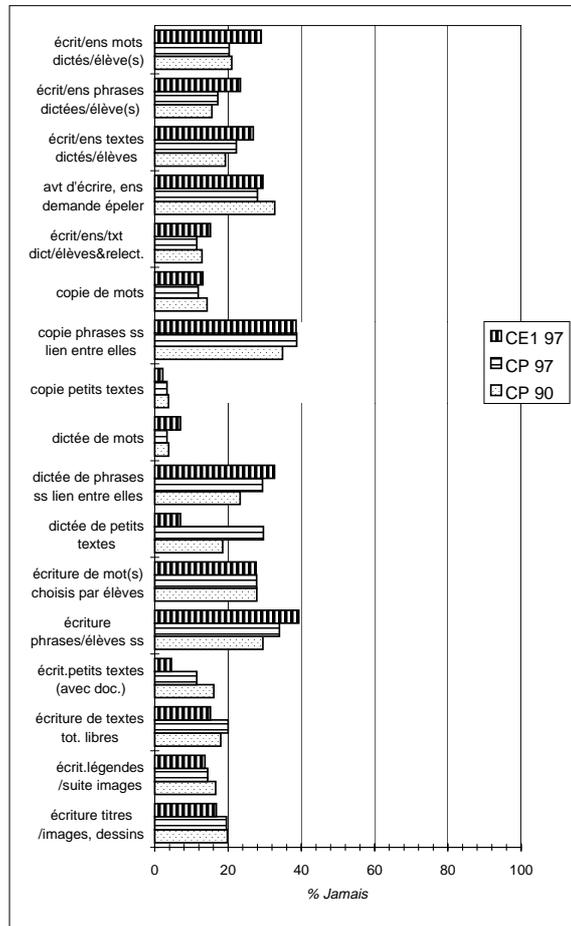
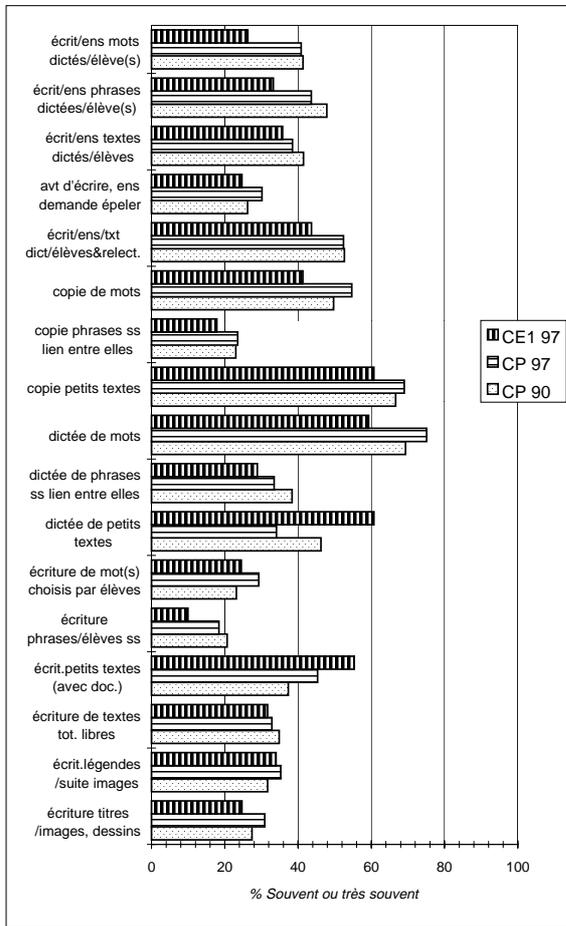
Parmi les activités les moins pratiquées fréquemment, cinq le sont par moins d'un enseignant sur quatre :

- les élèves ont écrit des phrases sans lien entre elles (recours éventuel à des documents de référence) (10 %) ;
- les élèves ont copié des phrases sans lien entre elles (18 %) ;
- les élèves ont écrit des mots de leur choix (recours éventuel au dictionnaire, à une liste de mots... (25 %) ;
- les élèves ont écrit des titres appropriés à des images, des dessins... (25 %) ;
- avant d'écrire, l'enseignant a demandé à (aux) l' (les) élève(s) qui dicte (nt) de dire le mot à écrire et de l'épeler (25 %).

Graphique II-27 : Quelles activités avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?
Analyse des réponses par niveau et comparaison avec 1990 pour le CP ;

% Fréquences « Souvent »/ « Très Souvent »

% « Jamais »



** Analyse des réponses de CP et de CE1*

Entre le CP et le CE1, les activités d'écriture évoluent quelque peu. Ainsi on peut noter, pour un même type d'activités, un passage des mots ou phrases vers des textes entre le CP et le CE1. Dans l'ensemble, les activités les plus pratiquées sont de type copie ou dictée. La production de textes en ayant recours à des documents augmente entre le CP et le CE1 tandis que la production de textes totalement libres est moins fréquente ; elle est stable aux deux niveaux.

Parmi les activités proposées, certaines peuvent être « transversales » et moins liées au moment des apprentissages et par conséquent peut-être plus liées à une démarche pédagogique. Ainsi, on peut remarquer que les distributions des réponses fournies par les enseignants de CP sont proches de celles de CE1 dans des activités qui peuvent être qualifiées d'« ouvertes » dans la mesure où il n'y a pas de réponse prédéfinie. Dans cette catégorie figurent :

- l'écriture par les élèves de titres appropriés à des images, des dessins ou à leurs peintures ;
- l'écriture par les élèves de légendes appropriés à une suite d'images ;
- l'écriture de textes totalement libres.

** Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

En 1990, la liste des activités proposée était beaucoup plus longue. N'ont été retenus en 1997 que les principaux items ayant obtenu un minimum de pratiques. Sur les items communs, les variations sont dans l'ensemble plutôt faibles (cf. graphique correspondant).

On peut cependant noter :

- une baisse dans la dictée de petits textes (augmentation des réponses « jamais » de 11 points et recul des réponses fréquentes de 12 points) ;
- une évolution dans les dictées de mots qui sont moins occasionnelles (baisse de 6 points pour les réponses « quelquefois » au profit des réponses « souvent ») ;
- une augmentation dans l'écriture de petits textes avec recours à des documents (baisse des réponses « jamais » proche de 5 points et augmentation des réponses fréquentes de 8 points).

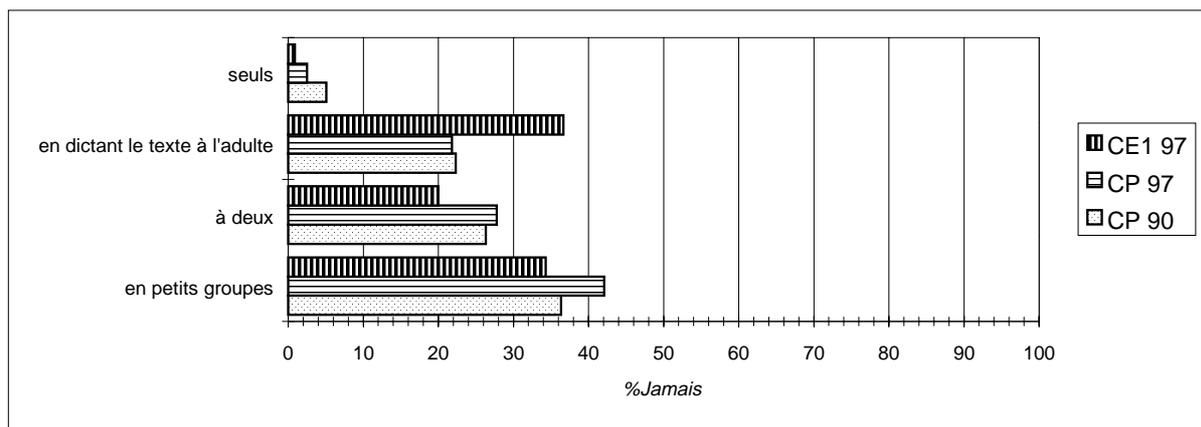
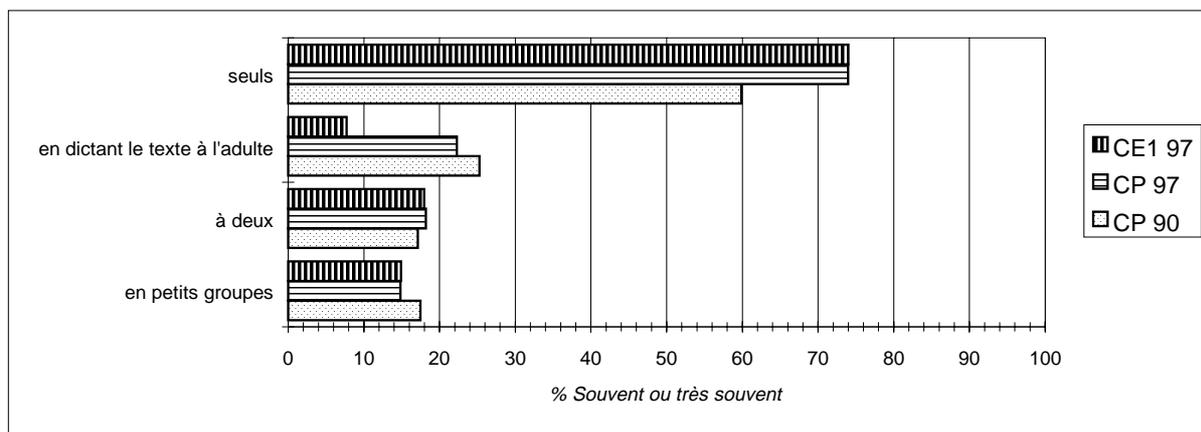
Cette augmentation de fréquence dans la production de petits textes semble aller dans le sens d'une importance accrue accordée à l'écrit (cf. question précédente).

Tableau II-34 : Pour réaliser les activités ci-dessus, les élèves ont écrit...

Au CP, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• seuls	2,5	21,9	41,2	32,8	1,6
• à deux	27,8	44,6	15,4	2,7	9,5
• en petits groupes	42,1	33,4	10,6	4,2	9,7
• en dictant le texte à l'adulte	21,8	49,7	16,4	5,9	6,2

Au CE1, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• seuls	0,9	21,5	46,9	27,2	3,6
• à deux	20,0	53,0	16,1	1,9	9,1
• en petits groupes	34,3	42,3	12,4	2,5	8,5
• en dictant le texte à l'adulte	36,6	46,6	6,6	1,2	9,1

Graphique II-28 : Pour réaliser les activités ci-dessus, les élèves ont écrit...



- **Modalités de réalisation**

- * *Au CP*

Au CP, dans les trois quarts des classes, *les élèves écrivent seuls* (74 % des réponses « souvent » ou « très souvent »).

Les activités d'écriture sont beaucoup moins souvent effectuées à deux (18 % des réponses « souvent » ou « très souvent ») ou en petits groupes (15 % des réponses « souvent » ou « très souvent »). Le fait d'écrire à deux n'est jamais proposé par plus d'un maître sur quatre (28 %) et en petits groupes plus de quatre fois sur dix (42 %). Dicter le texte à l'adulte est un peu plus fréquent : deux enseignants sur dix (22 %) disent le faire au moins souvent et un peu plus d'un sur trois (37 %) « jamais » ; il s'agit d'une pratique occasionnelle pour un enseignant sur deux (50 %).

- * *Au CE1*

Au CE1 comme au CP, dans les trois quarts des classes, *les élèves écrivent seuls* (74 % des réponses « souvent » ou « très souvent »)

Les élèves écrivent rarement à deux (18 % des réponses « souvent » ou « très souvent ») ou en petits groupes (15 % des « souvent » ou « très souvent »). Le fait d'écrire à deux n'est jamais proposé par un maître sur cinq (20 %) et en petits groupes une fois sur trois (34 %). Dicter le texte à l'adulte est une pratique rare.

- * *Analyse par cycle*

Excepté le fait de dicter un texte à l'enseignant qui est plus fréquent au CP qu'au CE1, les comportements sont semblables aux deux niveaux : les élèves écrivent seuls en grande majorité et beaucoup moins à deux ou en groupes.

- * *Evolution des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

Cette question était également posée en 1990. Mais la question précédente comportait une liste d'activités beaucoup plus importante. Aussi, les résultats correspondants ne sont donc pas directement comparables. Ils ont été cependant inclus dans le graphique d'ensemble pour donner une idée générale. Il semble que le fait d'écrire seul est beaucoup plus fréquent en 1997 qu'en 1990.

• Statut donné à l'écriture manuscrite (graphisme)

Tableau II-35 : Quel statut donnez-vous à l'écriture manuscrite (graphisme) ?

Au CP en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• vous l'enseignez à vos élèves avant de les autoriser à écrire librement	39,5	10,1	16,6	22,9	11,0
• vous laissez vos élèves recopier des mots sans vous soucier de la manière dont ils forment les lettres	63,5	21,8	3,0	0,6	11,1
• vous laissez, dans un premier temps, vos élèves recopier librement, tout en conduisant parallèlement un apprentissage systématique de l'écriture manuscrite	9,2	15,2	22,8	48,8	4,0

Au CE1 en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• vous l'enseignez à vos élèves avant de les autoriser à écrire librement	36,6	17,1	18,8	13,9	13,6
• vous laissez vos élèves recopier des mots sans vous soucier de la manière dont ils forment les lettres	63,8	20,9	3,6	0,9	10,8
• vous laissez, dans un premier temps, vos élèves recopier librement, tout en conduisant parallèlement un apprentissage systématique de l'écriture manuscrite	7,3	19,1	31,5	33,1	8,9

Le plus grand nombre, soit plus des deux tiers des enseignants, laisse dans un premier temps les élèves recopier librement, tout en conduisant un apprentissage systématique de l'écriture manuscrite (72 % de CP et 65 % au CE1). Ils sont moins de 5 % à laisser « souvent » ou « très souvent » leurs élèves recopier des mots sans se soucier de la manière dont ils forment les lettres et environ deux tiers des maîtres disent ne « jamais » faire ainsi.

Les réponses des enseignants entre 1990 et 1997 sont relativement stables.

Graphique II-29 : Quel statut donnez-vous à l'écriture manuscrite (graphisme) ?

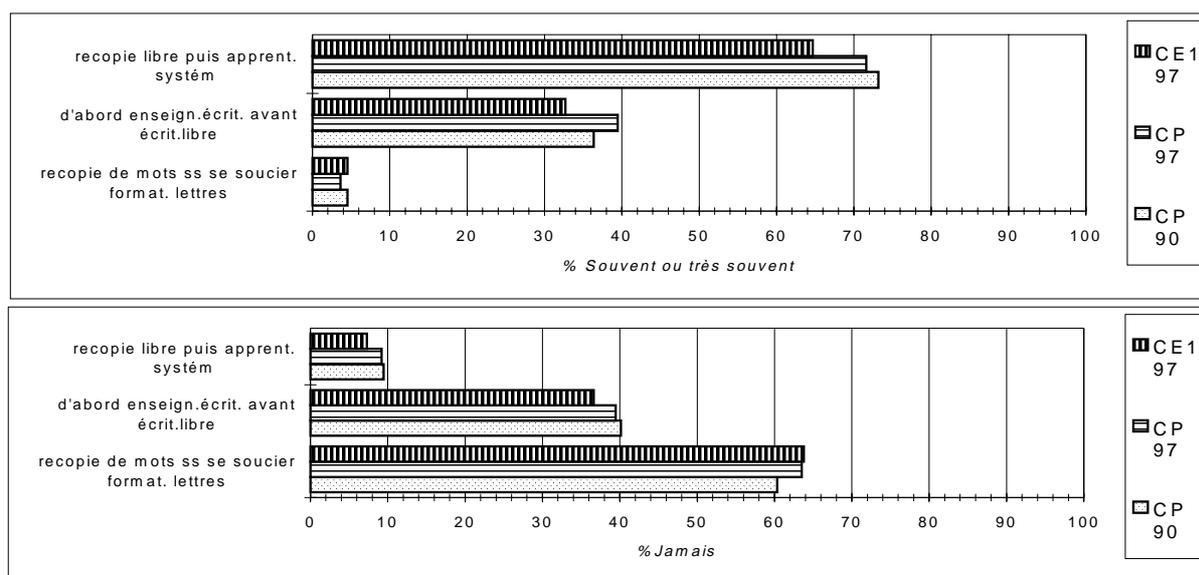
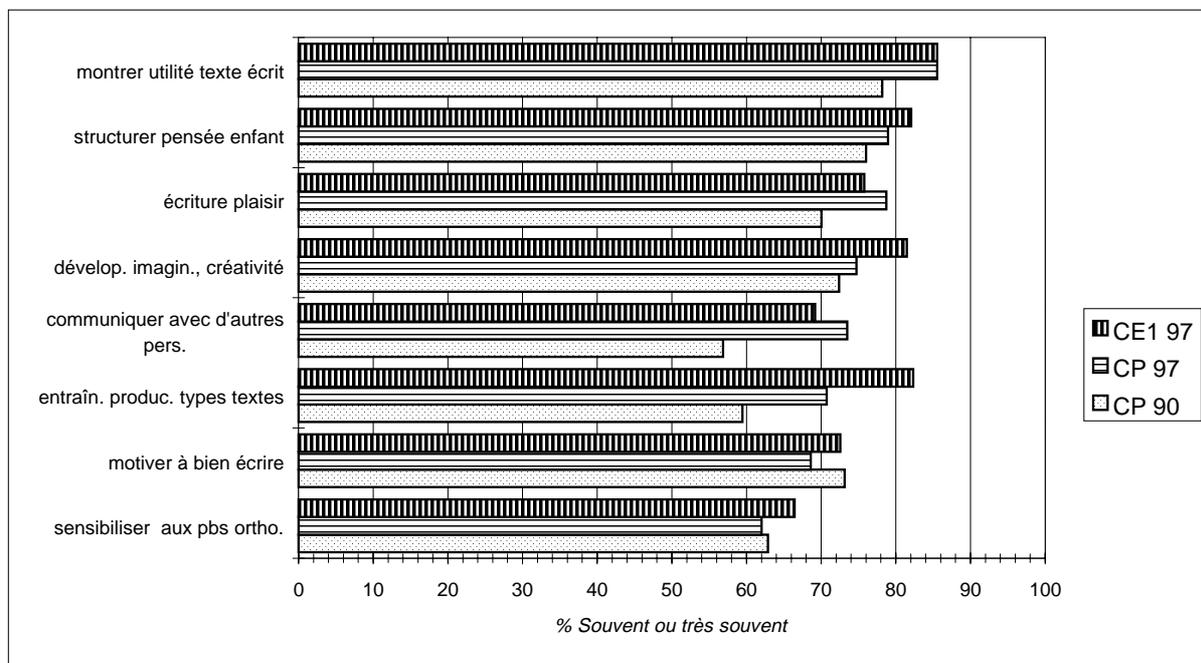


Tableau II-36 : Les textes écrits en classe permettent...

Au CP en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• de motiver l'enfant à bien écrire	3,2	23,5	44,3	24,3	4,6
• de sensibiliser l'enfant aux problèmes d'orthographe	3,5	30,9	43,3	18,7	3,6
• d'entraîner l'enfant à produire un certain type de texte (ex. récit, comptine, lettre, etc.)	1,9	23,3	47,8	22,9	4,1
• de montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit (qui permet de conserver pour soi ou pour la classe la trace d'une activité)	0,5	11,8	44,1	41,5	2,1
• de communiquer avec d'autres personnes : enfants, adultes (parents ou autres)	1,7	22,7	39,5	34,0	2,1
• d'écrire en y prenant du plaisir	0,7	17,3	48,6	30,1	3,2
• de développer l'imagination, la créativité de l'enfant	0,4	22,3	42,6	32,1	2,6
• de structurer la pensée la pensée de l'enfant	0,9	16,6	46,0	33,0	3,6

Au CE1 en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• de motiver l'enfant à bien écrire	2,5	19,4	53,7	18,8	5,5
• de sensibiliser l'enfant aux problèmes d'orthographe	2,5	27,6	50,2	16,2	3,5
• d'entraîner l'enfant à produire un certain type de texte (ex. récit, comptine, lettre, etc.)	0,3	14,7	55,3	27,0	2,6
• de montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit (qui permet de conserver pour soi ou pour la classe la trace d'une activité)	0,3	11,5	50,9	34,6	2,6
• de communiquer avec d'autres personnes : enfants, adultes (parents ou autres)	0,9	27,3	42,5	26,7	2,6
• d'écrire en y prenant du plaisir	0,4	20,3	48,5	27,3	3,5
• de développer l'imagination, la créativité de l'enfant	0,1	15,9	50,2	31,2	2,5
• de structurer la pensée la pensée de l'enfant	0,4	14,2	52,0	30,1	3,4

Graphique II-30 : Les textes écrits en classe permettent..



• Objectifs liés aux textes écrits en classe

Les objectifs proposés recueillent plus de 60 % de réponses « souvent » ou « très souvent » et extrêmement peu de réponses du type « jamais ».

Au CP, 3 objectifs retiennent plus de 75 % des réponses « souvent » ou « très souvent » :

- montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit (traces écrites) (85 % de réponses « souvent » ou « très souvent » dont 42 % de « très souvent ») ;
- structurer la pensée de l'enfant (79 %) ;
- écrire en prenant du plaisir (79 %).

Il est à noter que sensibiliser à l'orthographe arrive en dernière position avec 62 % de réponses « souvent » ou « très souvent ».

Au CE1, les objectifs cités « souvent » ou « très souvent » par plus des trois quarts des maîtres sont par fréquence décroissante :

- montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit (traces écrites) (85% dont 35 % de « très souvent ») ;
- entraîner l'enfant à produire un certain type de textes (83 %) ;
- structurer la pensée de l'enfant (82 %) ;
- développer l'imagination, la créativité de l'enfant (82 %) ;
- écrire en prenant du plaisir (76 %).

Il est à noter que sensibiliser à l'orthographe arrive également en dernière position avec deux tiers (66 %) de réponses « souvent » ou « très souvent ».

* Comparaison des réponses de CP et de CE1

Les réponses apportées aux deux niveaux par les maîtres sont relativement proches. En premier lieu, il s'agit de montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit ; cette proposition recueille 85 % des réponses cumulées « souvent » et « très souvent », et ce, avec la plus forte proportion de « très souvent » parmi les items proposés. Ensuite, il importe de structurer la pensée de l'enfant et que celui-ci prenne du plaisir en écrivant.

L'importance d'entraîner l'enfant à produire un certain type de texte s'affirme entre le CP et le CE1. Il en est de même pour développer l'imagination, la créativité de l'enfant.

Sensibiliser l'enfant aux problèmes d'orthographe arrive en dernier.

* Evolution des réponses de CP entre 1990 et 1997

Entre 1990 et 1997, les déclarations des enseignants ont partiellement évolué. Dans l'ensemble, les réponses « souvent » et « très souvent » sont plus nombreuses, ce qui traduit un renforcement dans l'importance des objectifs correspondants. Deux propositions enregistrent une hausse supérieure à 10 points, elles traduisent :

- une importance accrue dans le fait de communiquer avec d'autres personnes (enfants, adultes...) (hausse de 17 points des « souvent » et « très souvent » et recul de 9 points des « quelquefois ») ;
- un entraînement plus fréquent des enfants à la production de certains types de texte (augmentation de 11 points des fréquences « souvent » et « très souvent » et baisse de 9 points des « quelquefois ») ;

Enfin, on peut noter également une augmentation des réponses citant plus fréquemment le plaisir d'écrire, la motivation des enfants pour bien écrire ainsi que l'importance de montrer à l'enfant l'utilité des textes écrits.

Entre ces deux périodes, les dimensions sociales de l'écrit : variété des types de textes écrits et communication se sont nettement renforcées (hausse supérieure à 10 points) ; il en est de même pour motiver les élèves à écrire en faisant en sorte que ceux-ci y prennent du plaisir.

Les enseignants de CP et de CE1 déclarent pratiquer des activités d'écriture d'abord pour sensibiliser les enfants à la production d'écrits qui sera pratiquée dans des degrés ultérieurs (choisi par deux tiers des enseignants) et ensuite comme moyen de vérification des acquis des élèves en lecture. Entre 1990 et 1997, on observe un changement d'attitude face à l'écrit de la part des enseignants de CP qui se traduit par une hausse de 15 points des fréquences « souvent » ou « très souvent » dans la sensibilisation à la production d'écrits. La fonction vérification garde toujours son importance. La liaison lecture/écriture semble maintenant bien établie au CP.

Les activités les plus proposées en écriture, et ce aux deux niveaux, sont du type dictée ou copie, dont la complexité évolue au cours des apprentissages (passage des mots vers des phrases et petits textes). Les productions de textes totalement libres sont relativement rares tandis que celles s'appuyant sur des documents (livres, liste de mots,...) sont plus fréquentes et progressent du CP vers le CE1.

Par rapport à 1990, quelques évolutions de pratiques en CP émergent : d'une part, baisse des dictées de petits textes semble-t-il au profit de dictées de mots qui sont moins occasionnelles et, d'autre part, augmentation de la production de textes en ayant recours à des documents.

L'écriture est essentiellement une activité individuelle. Ecrire à deux ou en groupes est occasionnel. En CP, par rapport à 1990, les enfants écrivent plus fréquemment seuls ; parallèlement, le fait de dicter le texte à un adulte est beaucoup moins utilisé.

Le plus grand nombre, soit plus des deux tiers des enseignants, laisse dans un premier temps les élèves recopier librement, tout en conduisant un apprentissage systématique de l'écriture manuscrite. Cette attitude prévalait déjà en 1990 au CP.

Pour les enseignants, l'écriture de textes en classe sert d'abord à montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit qui permet de conserver des traces, puis à structurer la pensée de l'enfant et enfin à ce que celui-ci prenne du plaisir en écrivant. Dans l'ensemble, les réponses sont proches les unes des autres. Elles sont liées pour l'essentiel au souci de voir les élèves maîtriser la langue écrite.

Entre le CP et le CE1, l'importance d'entraîner l'enfant à produire un certain type de texte s'affirme ainsi que le fait de développer l'imagination, la créativité de l'enfant.

Les dimensions sociales - communication, variété de textes - se renforcent au CP, entre 1990 et 1997.

II.7 .2 Pratique de l'oral

Tableau II-37 : Quelles activités de pratique de la langue orale avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?

Au CP en1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• les élèves ont raconté une histoire imaginaire	28,5	45,6	15,7	4,5	5,7
• les élèves ont raconté un fait vécu par eux-mêmes ou par la classe	0,9	21,8	44,0	31,0	2,4
• les élèves ont raconté la suite d'une histoire inachevée, lue au préalable	14,3	50,9	24,3	6,7	3,7
• les élèves ont raconté la suite d'un livre, lu au préalable	29,9	43,2	15,6	5,2	6,1
• les élèves ont expliqué oralement les règles d'un jeu préalablement joué, ou de la recette réalisée en classe	17,4	49,4	22,5	6,7	3,9
• les élèves ont fait oralement le compte rendu d'un spectacle auquel ils ont assisté, d'une fête à laquelle ils ont participé, d'une exposition, d'une excursion	8,7	40,1	33,1	15,9	2,1
• les élèves ont reformulé oralement le texte que vous venez de leur lire	11,1	34,7	32,6	17,3	4,2
• autre, précisez	4,6	2,4	3,2	2,5	87,3

Au CE1 en1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• les élèves ont raconté une histoire imaginaire	26,7	47,4	14,2	5,1	6,6
• les élèves ont raconté un fait vécu par eux-mêmes ou par la classe	2,3	33,7	38,7	23,1	2,2
• les élèves ont raconté la suite d'une histoire inachevée, lue au préalable	16,6	47,0	28,3	4,7	3,4
• les élèves ont raconté la suite d'un livre, lu au préalable	36,8	39,9	14,7	2,8	5,8
• les élèves ont expliqué oralement les règles d'un jeu préalablement joué, ou de la recette réalisée en classe	20,7	50,5	18,7	5,0	5,1
• les élèves ont fait oralement le compte rendu d'un spectacle auquel ils ont assisté, d'une fête à laquelle ils ont participé, d'une exposition, d'une excursion	8,2	46,0	30,4	12,6	2,9
• les élèves ont reformulé oralement le texte que vous venez de leur lire	16,6	37,5	28,8	12,6	4,5
• autre, précisez	4,7	3,2	3,5	3,2	85,4

* Au CP et au CE1

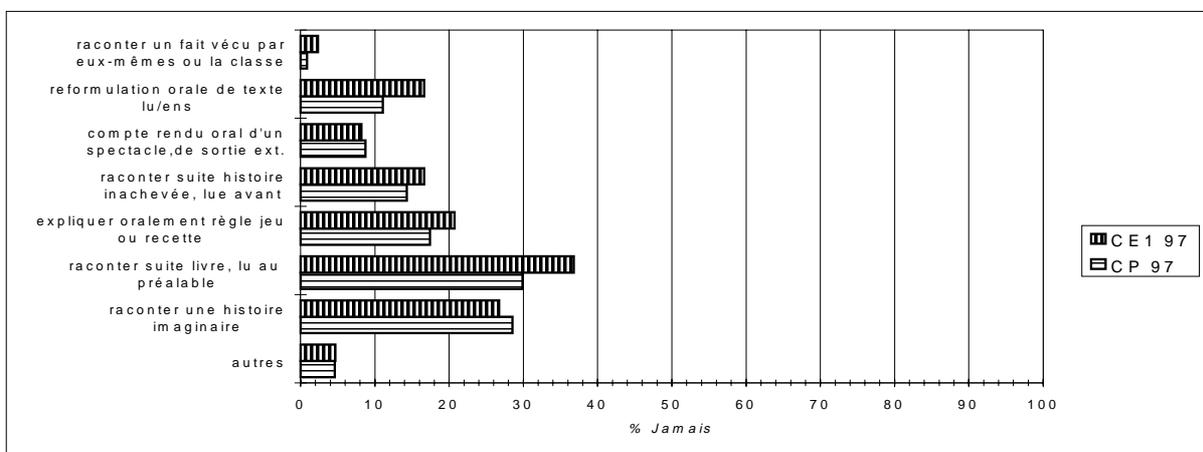
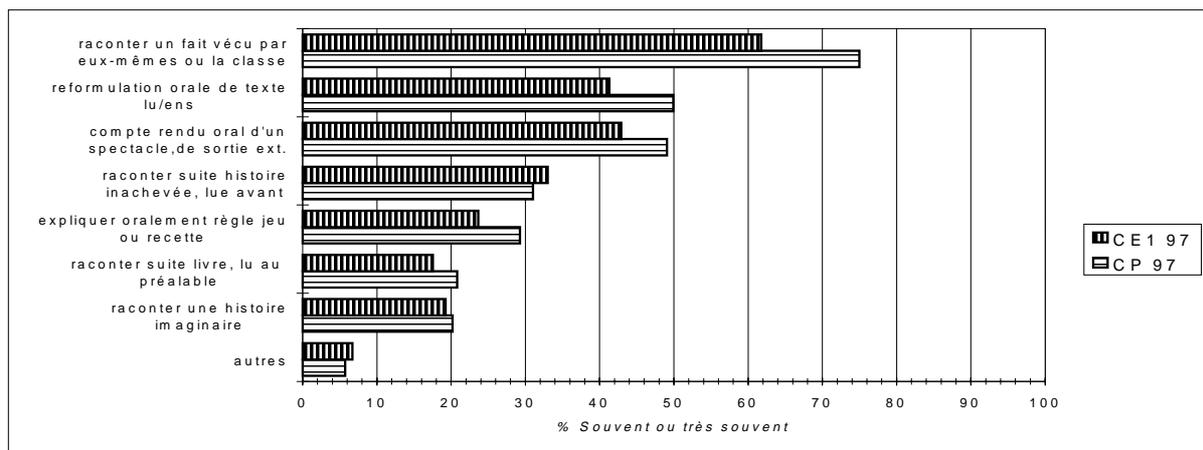
Au CP, les trois quarts des enseignants disent proposer fréquemment aux élèves de raconter un fait vécu par eux-mêmes ou par la classe. Cette activité arrive nettement en tête. Elle est suivie par deux autres pratiques, citées comme étant fréquentes par la moitié des enseignants : reformulation orale par les élèves d'un texte que le maître vient de leur lire (50 %) et compte-rendu oral d'un spectacle auquel les enfants ont assisté (49 %).

Les autres types d'activités : raconter la suite d'une histoire inachevée et lue au préalable, expliquer les règles d'un jeu préalablement joué, raconter la suite d'un livre lu au préalable et raconter une histoire imaginaire sont plus à dominante occasionnelle. Ainsi, environ la moitié des réponses se concentrent sur la modalité « quelquefois ». Elles peuvent même n'être jamais pratiquées (entre 15 et 30 % de réponses « jamais »).

Au CE1, un seul type d'activité est cité comme fréquent par plus de la moitié des enseignants : les élèves ont raconté un fait vécu par eux-mêmes ou par la classe (62 %).

Les autres types d'activité sont plutôt occasionnels ; le mode de réponse le plus fréquent étant la modalité « quelquefois ».

Graphique II-31 : Quelles activités de pratique de la langue orale avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?



** Comparaison des réponses de CP et de CE1*

Le classement des activités par fréquence cumulée des réponses « souvent » et « très souvent » conduit à un classement assez proche. Demander aux élèves de raconter un fait vécu par eux-mêmes ou par la classe se détache nettement parmi les activités proposées. Elle est pratiquée par tous les enseignants et selon une fréquence très élevée. Les autres types d'activités sont proposés aux élèves selon des fréquences très variables, allant du « jamais » à « très souvent » (cf. graphique).

Suivant le degré de fréquence déclarée, on peut également remarquer que certaines activités sont plus souvent pratiquées en CP qu'en CE1 :

- raconter un fait vécu par les élèves eux-mêmes ou la classe (différence de 13 points dans les fréquences élevées) ;
- reformuler oralement un texte que le maître vient de leur lire ;

Demander aux élèves de raconter une histoire imaginaire est pratiquée selon des rythmes identiques au CP et au CE1.

L'expression orale sert d'abord à communiquer des faits vécus puis à reformuler un texte qui vient d'être lu (compréhension). Ensuite, elle fait relativement appel à l'expression libre des élèves (raconter la suite d'une histoire par exemple).

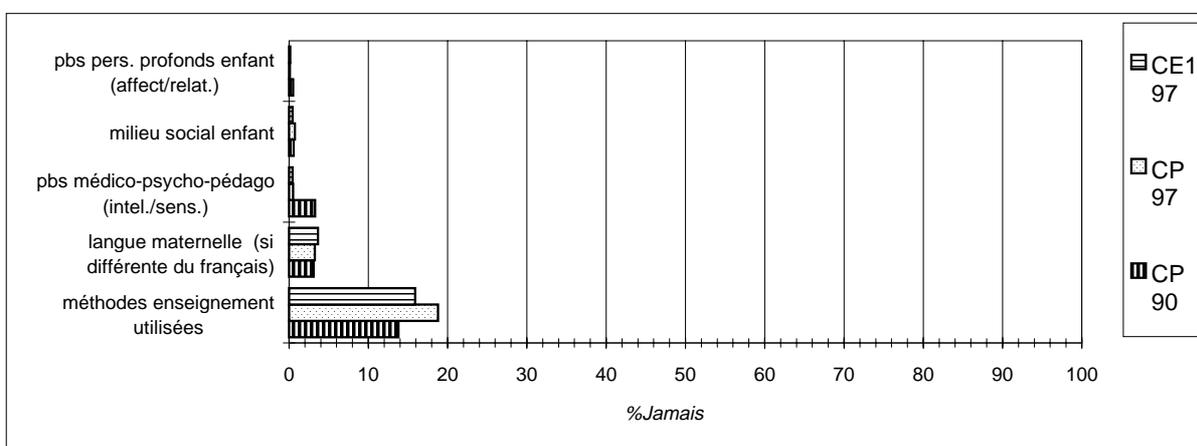
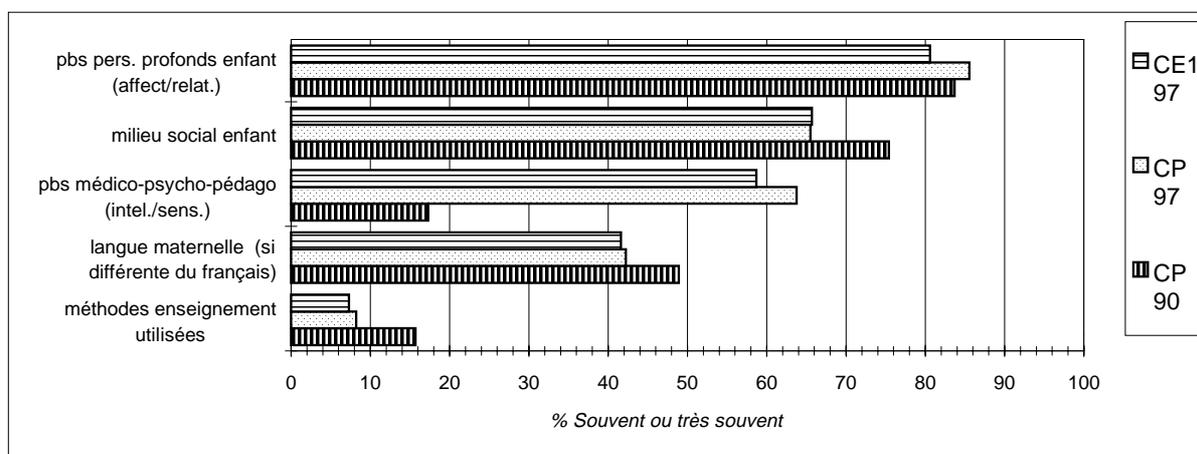
Tous les enseignants proposent aux élèves de faire part à la classe de faits qu'ils ont vécu. Ainsi, l'expression orale sert d'abord à communiquer des faits vécus par les élèves ou la classe. Nombreux sont également les enseignants qui demandent aux élèves de reformuler un texte qui vient d'être lu, particulièrement en CP. Demander aux élèves de faire appel à leur imaginaire relève plutôt de pratiques occasionnelles.

Tableau II-38 : Selon vous, d'où proviennent les difficultés des enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (production écrite) ?

Au CP en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• des méthodes d'enseignement utilisées	18,8	64,8	6,1	2,1	8,2
• des problèmes personnels profonds de l'enfant (affectifs ou relationnels)	0,1	13,4	33,6	51,9	0,9
• du milieu social de l'enfant	0,7	31,8	41,1	24,4	2,0
• de la langue maternelle, quand elle est différente du français	3,2	41,2	26,3	15,9	13,3
• de problèmes d'ordre médico-psycho-pédagogique (intellectuel/sensoriel)	0,5	31,4	32,8	31,0	4,4

Au CE1 en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• des méthodes d'enseignement utilisées	15,9	67,9	5,4	1,9	8,9
• des problèmes personnels profonds de l'enfant (affectifs ou relationnels)	0,1	16,4	37,1	43,5	2,9
• du milieu social de l'enfant	0,4	30,9	39,6	26,1	2,9
• de la langue maternelle, quand elle est différente du français	3,6	41,6	26,4	15,2	13,1
• de problèmes d'ordre médico-psycho-pédagogique (intellectuel/sensoriel)	0,4	36,4	33,4	25,3	4,5

Graphique II-32 : Selon vous d'où proviennent les difficultés des enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (production écrite) ?



II.8 OPINIONS DES ENSEIGNANTS

II.8.1 Origine des difficultés des enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (production écrite) selon les enseignants

Pour les enseignants de CP et de CE1, les difficultés rencontrées par les enfants dans l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture au sens de la production écrite proviennent :

- des problèmes personnels profonds de l'enfant tant affectifs que relationnels (cité « souvent » ou « très souvent » par au moins huit enseignants sur dix — 86 % au CP et 81 % au CE1) ;
- du milieu social de l'enfant, pour deux tiers des maîtres (66 % en CP et 66 % en CE1) ;
- des problèmes d'ordre médico-psycho-pédagogique (intellectuels/sensoriels) pour environ six enseignants sur dix (64 % en CP et 60 % en CE1).

L'utilisation d'une langue maternelle, autre que le français, est moins fréquemment citée « souvent » ou « très souvent », c'est la modalité « quelquefois » qui est la plus répandue, citée par quatre maîtres sur dix. Il est à noter qu'un peu plus d'un enseignant sur dix ne se prononce pas sur cette proposition. Moins d'un dixième des enseignants considèrent que les méthodes d'enseignement peuvent être « souvent » ou « très souvent » source de difficultés pour les élèves, tandis qu'un peu moins de un sur cinq répond « jamais ».

En comparant les réponses apportées par les enseignants selon leur perception du niveau socioculturel de l'endroit dans lequel est situé l'école, il apparaît un lien entre certaines réponses : le milieu social est cité beaucoup plus souvent, comme origine des difficultés, quand il est perçu comme défavorisé ; le sont également les problèmes personnels profonds de l'enfant.

Qu'en est-il lorsque le groupe d'élèves pour lequel l'enseignant répond comporte des enfants dont la langue maternelle n'est peut-être pas le français. Dans ce cas également, les opinions sur les difficultés sont également un peu plus marquées, notamment pour l'importance de la langue maternelle. Il est important de constater que les non-réponses se situent majoritairement chez des maîtres qui ne sont pas dans ce contexte.

** Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

Entre 1990 et 1997, on note quelques différences. La différence la plus marquante est celle relative aux problèmes médico-psycho-pédagogiques. En 1990, cette opinion recueillait environ trois quarts de réponse « quelquefois » ; en 1997, trois enseignants sur dix formulent la même réponse tandis que six sur dix les considèrent comme étant « souvent » ou « très souvent » à l'origine des difficultés. Le milieu social est également cité un peu moins fréquemment qu'en 1990. De même, l'utilisation d'une autre langue que le français comme langue maternelle est un peu moins souvent retenue selon des fréquences élevées.

Par ailleurs, les enseignants de CP sont un peu moins nombreux à penser que les méthodes d'enseignement utilisées puissent être une source de difficultés (hausse de 5 points des réponses « jamais »). Cette opinion est-elle à rapprocher de la précédente et au fait que les réseaux d'aides extérieures (RASED) se soient développés au cours de cette période, permettant de mieux cerner les difficultés rencontrées par les enfants ?

La grande majorité des enseignants pensent que les difficultés rencontrées par les enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont dues en premier lieu aux problèmes personnels de l'enfant et en second au milieu social. Les opinions des enseignants sur les difficultés rencontrées sont liées au contexte dans lequel ils exercent.

Entre 1990 et 1997, les opinions ont évolué partiellement. Ainsi, si les problèmes personnels profonds de l'enfant sont au même niveau en 1990 et 1997, ceux relevant du type médico-psycho-pédagogiques sont plus souvent mis en avant. L'importance du milieu social décroît tandis que celle de l'utilisation d'une autre langue que le français comme langue maternelle perd un peu de son importance.

Tableau II-39 : Veuillez indiquer dans mesure vous êtes personnellement en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants concernant l'enseignement de la lecture

Au CP, en 1997	Fréquence (% ligne)					
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	En accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Non-rép.
Par rapport à il y a une dizaine d'années :						
• les activités de la classe sont plus variées	49,4	35,5	84,9	6,4	3,6	5,1
• l'enseignant dispose d'une plus grande liberté pour organiser son enseignement	23,3	42,6	65,9	21,3	5,4	7,5
• les élèves sont plus indisciplinés	35,1	38,5	73,6	15,6	5,5	5,4
• le matériel pédagogique existant (manuels pour les élèves, ensembles didactiques, guides pédagogiques pour les maîtres ...) est plus adéquat	26,7	51,4	78,1	12,7	3,1	6,1
• les élèves sont plus motivés à lire	4,0	32,4	36,4	47,2	6,5	10,0
Actuellement :						
• les instructions officielles actuelles et les objectifs de fin de cycle ne constituent pas des directives assez précises	8,0	25,3	33,3	46,3	13,6	6,8
• il est difficile d'équilibrer les activités de communication (signifiantes) et les activités de structuration (connaissances et techniques)	7,7	39,6	47,3	36,2	11,5	5,0
• les élèves ne parviennent pas à automatiser la reconnaissance des mots	2,1	23,4	25,5	54,2	12,6	7,7
• les élèves ne comprennent pas facilement les textes que je leur fais lire	3,5	19,1	22,6	50,4	22,7	4,4
• les élèves ne font pas attention quand ils lisent	10,2	36,7	46,9	39,0	9,7	4,4

Au CE1, en 1997	Fréquence (% ligne)					
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	En accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Non-rép.
Par rapport à il y a une dizaine d'années :						
• les activités de la classe sont plus variées	48,6	34,7	83,3	6,7	3,1	6,9
• l'enseignant dispose d'une plus grande liberté pour organiser son enseignement	18,2	43,9	62,1	21,8	6,3	9,8
• les élèves sont plus indisciplinés	33,4	37,8	71,2	15,0	6,6	7,2
• le matériel pédagogique existant (manuels pour les élèves, ensembles didactiques, guides pédagogiques pour les maîtres ...) est plus adéquat	29,1	51,2	80,3	9,2	2,9	7,6
• les élèves sont plus motivés à lire	6,4	30,2	36,6	43,9	10,4	9,1
Actuellement :						
• les instructions officielles actuelles et les objectifs de fin de cycle ne constituent pas des directives assez précises	7,2	29,5	36,7	44,2	11,8	7,3
• il est difficile d'équilibrer les activités de communication (signifiantes) et les activités de structuration (connaissances et techniques)	9,1	45,3	54,4	33,1	6,4	6,1
• les élèves ne parviennent pas à automatiser la reconnaissance des mots	2,0	29,3	31,3	48,5	11,5	8,6
• les élèves ne comprennent pas facilement les textes que je leur fais lire	4,2	26,4	30,6	48,2	14,7	6,4
• les élèves ne font pas attention quand ils lisent	12,8	44,2	57	30,5	7,3	5,1

II.8 .2 Opinions sur l'enseignement de la lecture

L'analyse des opinions des enseignants sur l'évolution du contexte de l'enseignement de la lecture depuis une dizaine d'années fait apparaître un fort consensus entre les enseignants de CP et de CE1.

Par rapport à il y a environ une dizaine d'année :

- les activités de classe sont plus variées, pour environ 85 % des enseignants ;
- le matériel pédagogique est plus adéquat, pour huit enseignants sur dix ;
- les élèves sont plus indisciplinés, pour au moins sept enseignants sur dix ;
- un peu plus de six enseignants sur dix déclarent disposer de plus de liberté pour organiser leur enseignement (66 % en CP et 62 % en CE1).

Par ailleurs, seul un peu plus d'un tiers des enseignants (36 % en CP et 37 % en CE1) pensent que les élèves sont plus motivés pour lire actuellement qu'il y a 10 ans.

S'agissant de la situation actuelle, les enseignants de CP ont des opinions partagées sur la *difficulté d'équilibrer les activités de communication* (signifiantes) et les activités de structuration (connaissances des techniques) : 48 % des enseignants de ce niveau partagent cet avis tandis que 47 % ont un avis contraire. Par contre, les difficultés semblent plus importantes en CE1 qu'en CP : 54 % des enseignants de CE1 partagent cet avis tandis que seuls 40 % ont un avis contraire.

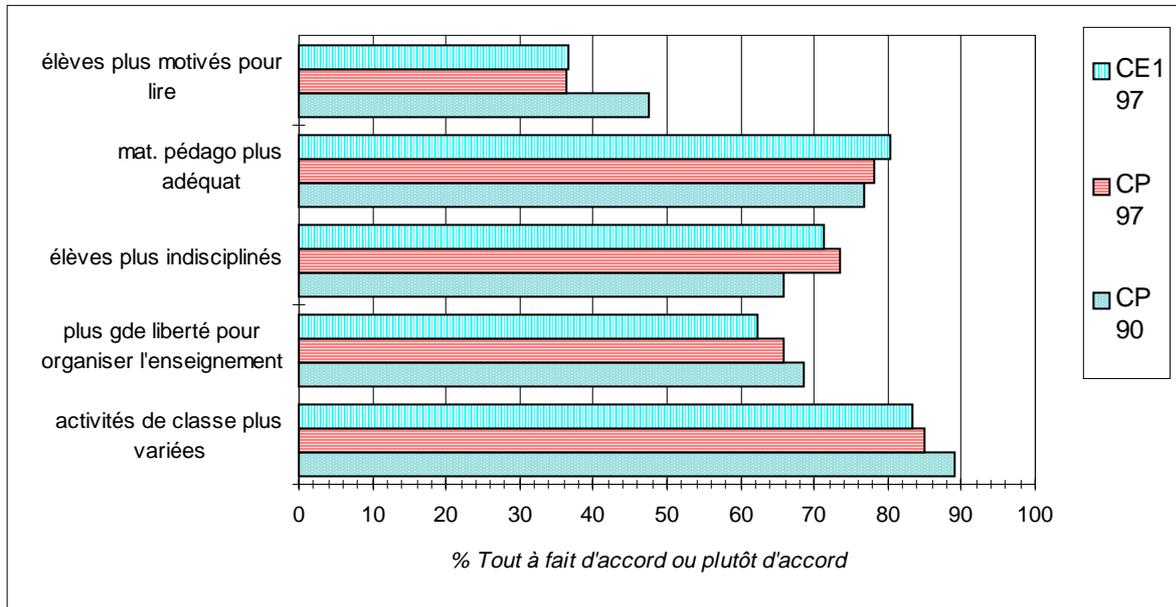
Les opinions portant sur le manque d'attention portée par les élèves quand ils lisent partagent encore les enseignants en deux groupes de même poids au niveau du CP : 47 % sont d'accord et 49 % en désaccord. Les opinions se modifient également au niveau du CE1 : ainsi plus de la moitié des maîtres (57 %) pensent que les élèves ne font pas attention quand ils lisent et seul un peu plus d'un tiers (38 %) sont d'avis contraire.

Parmi les enseignants de CP, trois quarts (73 %) pensent que les élèves comprennent facilement les textes qu'ils leur donnent à lire ; un peu plus de deux sur dix sont d'avis contraire. Un quart pense que les élèves ne parviennent pas à automatiser la reconnaissance des mots.

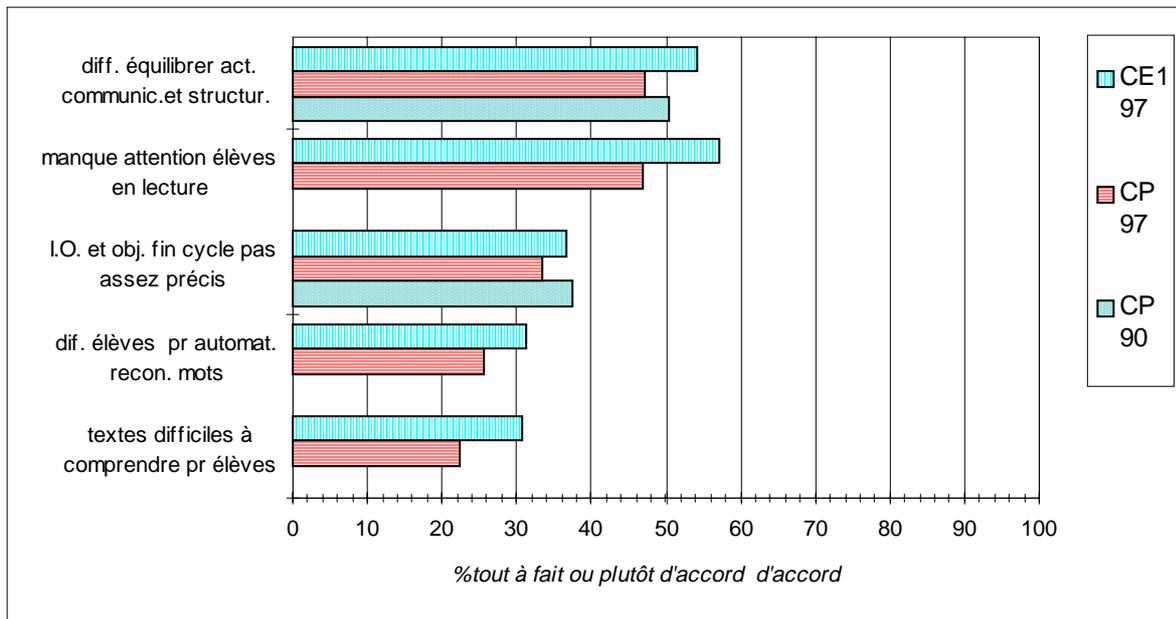
En CE1, les opinions sont moins favorables qu'en CP. Ainsi seul un peu plus de six enseignants sur dix (63 %) pensent que les élèves comprennent facilement les textes qu'ils leur donnent à lire (soit une différence de 10 points par rapport au CP) et trois sur dix (31 %) disent que les élèves ne parviennent pas à automatiser la reconnaissance des mots.

En fin, de l'ordre d'un tiers des enseignants (33 % en CP et 36 % en CE1) estiment que les instructions officielles actuelles et les objectifs de fin de cycle ne constituent pas des directives assez précises. A l'inverse, presque six enseignants sur dix pensent qu'elles sont assez précises.

Graphique II-33 : Par rapport à une dizaine d'années, vous êtes personnellement en accord ou en désaccord sur les énoncés suivants concernant l'enseignement de la lecture.



Graphique II-34 : Actuellement, vous êtes personnellement en accord ou en désaccord sur les énoncés suivants concernant l'enseignement de la lecture.



** Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997*

Entre 1990 et 1997, l'image que les enseignants ont de l'attitude de leurs élèves face à l'apprentissage de la lecture s'est détériorée : les élèves sont plus souvent perçus comme indisciplinés et moins motivés pour lire.

S'agissant des Instructions Officielles et des Objectifs de fin de cycle ou des difficultés rencontrées dans l'équilibre des activités de communication ou de structuration, les opinions ont légèrement évolué, et ce plutôt favorablement sur ces points.

Selon la grande majorité des enseignants, il semble que des changements pédagogiques sont intervenus sur les dix dernières années : plus grande variété des activités, matériel pédagogique plus adéquat et plus grande liberté pour l'enseignant. Cela ne semble toutefois pas s'accompagner par un développement de la motivation à lire chez les élèves ; seul un tiers des enseignants le pense. Cette opinion négative se confirme par l'analyse des difficultés actuelles auxquelles les enseignants se disent confrontés : manque d'attention de la part des élèves quand ils lisent et difficultés d'apprentissage de la lecture pour les élèves, perçues à travers la compréhension des textes qui leurs sont donnés à lire ou dans leurs automatisations de la reconnaissance des mots. Il est à noter que les difficultés rencontrées semblent plus importantes en CE1 qu'en CP. Enfin, les directives officielles et les objectifs de fin de cycle ne constituent pas des directives assez précises pour un tiers des enseignants. Entre 1990 et 1997, les opinions des enseignants de CP montre une progression suivie dans les opinions relatives aux changements pédagogiques intervenus sur les dix dernières années (activités, matériel pédagogique ou liberté du maître pour organiser son enseignement). Mais cela ne s'accompagne pas d'une plus grande motivation à lire de la part des élèves, qui par ailleurs semblent plus manquer d'attention quand ils lisent. Enfin, la proportion de maîtres de CP qui pensent que les directives officielles et les objectifs de fin de cycle ne constituent pas des directives assez précises a diminué.

III- ANNEXES

- ◆ L'étude menée au CP en 1990
- ◆ L'échantillon de 1997
- ◆ Tableaux de fréquence des activités de lecture proposées en classe
- ◆ Tableaux de fréquence des activités de type oral proposées en classe, sur les deux derniers mois
- ◆ Comparaison des réponses des enseignants de CP entre 1990 et 1997, aux questions communes

III.1 L'ETUDE MENEES EN 1990 AU CP

Les données disponibles en 1990, ont été recueillies auprès de 1253 enseignants de CP, appartenant à 5 académies.

La méthode de tirage de l'échantillon a été différente de celle utilisée en 1997. Les principales caractéristiques des enseignants et des écoles, recueillies dans le questionnaire, ont été comparées aux données nationales correspondantes et leur sont relativement proches.

Les analyses ont été réalisées par un laboratoire universitaire et ont donné lieu à deux rapports internes au ministère.

III.2 L'ECHANTILLON DE 1997

L'étude porte sur un échantillon de 870 écoles de type 'primaire' publiques situées en France métropolitaine. La base de sondage était constituée d'écoles primaires accueillant des élèves de niveau CP/CE1 en éliminant les écoles primaires spéciales (plein air, etc.).

Le tirage de l'échantillon a été réalisé selon la méthode du *sondage à deux degrés*, les unités primaires étant les écoles, les unités secondaires toutes les classes ayant au moins un élève scolarisé au niveau CP ou CE1. Dans les classes accueillant des élèves des deux niveaux, c'est le niveau dans lequel sont scolarisés le plus d'élèves qui a été retenu et en cas d'égalité, le choix correspond au niveau CP.

Les caractéristiques « classiques » de l'échantillon (écoles et classes) ont été vérifiées *a posteriori* pour s'assurer qu'il est représentatif sur les caractéristiques suivantes :

- *Appartenance ou non à une ZEP*
- *nombre de classes total dans l'école* : 5 catégories :
 - classe unique
 - 2 à 4 ;
 - 5 à 7 ;
 - 8 à 10 ;
 - plus de 10 ;
- *nombre de classes accueillant des élèves de niveau primaire dans l'école* : 5 catégories :
- - classe unique ;
 - 2 à 4 ;
 - 5 à 7 ;
 - 8 à 10 ;
 - plus de 10.
- *Taille de l'unité urbaine* dans laquelle est située l'école : 5 tranches suivant le nombre d'habitants :
 - commune rurale ;
 - moins de 20 000 ;
 - de 20 000 à 100 000 ;
 - plus de 100 000 hors région parisienne ;
 - région parisienne.

Tableau III-1 : Répartition des écoles retenues dans l'échantillon selon quelques critères de représentativité

(les données utilisées sont issues de l'enquête de rentrée 1er degré public 1994)

Répartition des écoles	Echantillon	France Métro primaire Public 1994
<i>Appartenance à une ZEP</i> oui non	7,8 % 92,2 %	7,8 % 92,2 %
<i>Tranche d'unité urbaine</i> - commune rurale - moins de 20 000 - de 20 000 à 100 000 - plus de 100 000 hors région parisienne - région parisienne	55,4 % 14,0 % 7,7 % 15,3 % 7,6 %	53,0 % 13,5 % 9,8 % 16,0 % 7,6 %
<i>nombre de classes dans l'école</i> - classe unique - 2 à 4 - 5 à 7 - 8 à 10 plus de 10	12,2 % 42,9 % 24,4 % 12,4 % 8,2 %	13,5 % 40,6 % 23,8 % 13,8 % 8,3 %
<i>nombre de classes primaires dans l'école</i> - une classe - 2 à 4 - 5 à 7 - 8 à 10 plus de 10	17,0 % 44,1 % 20,3 % 12,2 % 6,3 %	18,0 % 41,4 % 21,2 % 13,1 % 6,3 %
<i>nombre de classes avec CP/CE1 dans l'école</i> - une classe - 2 - 3 - 4 - 5 et plus	35,9 % 31,4 % 11,7 % 12,1 % 8,9 %	36,4 % 31,1 % 11,7 % 12,2 % 8,2 %
<i>Ensemble</i> - nombre d'écoles	870	32096

Tableau III-2 : Répartition des classes à retenir dans l'échantillon selon quelques critères de représentativité

(les données utilisées sont issues de l'enquête de rentrée 1er degré public 1994)

Répartition des classes avec élèves CP/CE1	Echantillon	France Métro primaire Public 1994
<i>Appartenance à une ZEP</i>		
oui	9,9 %	11,0 %
non	90,1 %	89,0 %
<i>Tranche d'unité urbaine</i>		
- commune rurale	35,0 %	33,0 %
- moins de 20 000	18,3 %	16,2 %
- de 20 000 à 100 000	9,9 %	12,5 %
- plus de 100 000 hors région parisienne	22,9 %	24,1 %
- région parisienne	13,9 %	14,2 %
<i>nombre de classes dans l'école</i>		
- classe unique	5,2 %	5,9 %
- 2 à 4	27,8 %	25,8 %
- 5 à 7	29,3 %	26,1 %
- 8 à 10	21,6 %	23,2 %
- plus de 10	16,0 %	19,0 %
<i>nombre de classes primaires dans l'école</i>		
- une classe	7,3 %	7,8 %
- 2 à 4	30,3 %	28,3 %
- 5 à 7	25,2 %	25,2 %
- 8 à 10	21,6 %	23,2 %
- plus de 10	15,7 %	15,4 %
<i>nombre de classes avec CP/CE1 dans l'école</i>		
- une classe	15,4 %	15,8 %
- 2	26,9 %	27,0 %
- 3	15,1 %	15,2 %
- 4	20,7 %	21,1 %
- 5	10,6 %	10,2 %
- 6 et plus	11,2 %	10,8 %
<i>Structure des classes :</i>		
- un seul cours	57,7 %	59,7 %
CP	31,9 %	30,8 %
CE1	25,8 %	12,4 %
- deux cours	32,5 %	5,8 %
CP/CE1	13,4 %	12,4 %
CE1/CE2	11,9 %	5,8 %
GS maternelle/CP	4,3 %	12,1 %
- trois cours	5,1 %	4,7 %
- quatre cours et plus	4,7 %	4,8 %
<i>Ensemble :</i>		
nombre de classes	2027	74 250

Remarques

Vu le mode de tirage de l'échantillon adopté, en présence d'élèves de CP et de CE1, un seul questionnaire sera transmis, ce qui introduit un léger biais. Les tableaux suivants permettent d'apprécier les « distorsions introduites » selon les critères retenus précédemment.

En 1994, sur l'ensemble des classes ayant des élèves de CP et de CE1, 18,1 % d'entre elles accueillent des élèves de ces deux niveaux. En ventilant ces dernières selon la dominante d'élèves dans un niveau donné, les répartitions obtenues diffèrent de celles obtenues en considérant le niveau ayant le maximum d'élèves.

En ventilant les classes ayant des élèves de CP ou de CE1, selon la dominante des élèves, la répartition est relativement équilibrée entre les deux niveaux CP et CE1 (respectivement 50,4 % et 49,6 %).

Le tableau suivant donne la répartition des classes suivant divers critères :

Tableau III-3 : Structure des classes ayant des élèves de CP et/ou de CE1 France Métropolitaine public 1994

Répartition des classes par niveau	%
<i>présence de CP</i>	58,4
- sans CE1	39,4
- avec CE1 et dominante CP	11,0
- CP ou dominante CP (si CE1)	50,4
<i>présence de CE1</i>	60,7
- sans CP	41,6
- avec CP et dominante CE1	8,1
- CE1 ou dominante CE1 (si CP)	49,6

Après ce premier aperçu, le tableau suivant donne la répartition des classes selon les critères retenus dans la vérification de la représentativité de l'échantillon, à savoir l'appartenance à une ZEP, la taille de la commune dans laquelle est implantée l'école, le nombre de classes de CP et de CE1 dans l'école, le nombre de niveaux dans la classe.

Tableau III-4 : Répartition des classes ayant des élèves de CP et/ou de CE1 selon le mode de prise en compte de la présence d'élèves en CP et en CE1, et analyse selon quelques critères

France Métropolitaine public 1994

Structure des classes

<i>Répartition des classes par niveau (en %)</i>	Présence CP	Domin. CP	Présence CE1	Domin. CE1	CP/CE1
<i>Appartenance à une ZEP</i>					
oui	10,4 %	11,1 %	10,2 %	11,0 %	11,0 %
non	89,6 %	88,9 %	89,8 %	88,9 %	89,0 %
<i>Tranche d'unité urbaine</i>					
- commune rurale	37,3 %	33,5 %	38,6 %	32,8 %	33,0 %
- moins de 20 000	15,5 %	15,8 %	15,7 %	16,5 %	16,2 %
- de 20 000 à 100 000	11,7 %	12,2 %	11,9 %	12,7 %	12,5 %
- plus de 100 000 hors rég.Par.	22,4 %	24,0 %	21,8 %	24,2 %	24,1 %
- région parisienne	13,1 %	14,5 %	12,0 %	13,9 %	14,2 %
<i>Structure des classes :</i>					
- un seul cours	56,2 %	65,2 %	44,4 %	54,2 %	59,7 %
- deux cours	31,8 %	26,4 %	40,6 %	35,3 %	30,8 %
CP/CE1	21,2 %	14,1 %	20,4 %	10,7 %	12,4 %
GS maternelle/CP	9,9 %	11,5 %			5,8 %
CE1/CE2			19,9 %	24,3 %	12,1 %
- trois cours	7,3 %	4,9 %	7,6 %	4,5 %	4,7 %
- quatre cours et plus	4,8 %	3,5 %	7,4 %	6,0 %	4,8 %
<i>Nombre de classes dans l'école</i>					
- classe unique	7,6 %	6,1 %	8,0 %	5,7 %	5,9 %
- 2 à 4	28,8 %	26,2 %	30,0 %	25,3 %	25,8 %
- 5 à 7	25,0 %	25,4 %	25,2 %	26,8 %	26,1 %
- 8 à 10	21,2 %	23,0 %	20,7 %	23,5 %	23,2 %
- plus de 10	17,4 %	19,3 %	16,0 %	18,7 %	19,0 %
<i>Nombre de classes avec CP/CE1 dans l'école</i>					
- une classe	22,5 %	16,7 %	22,8 %	14,8 %	15,8 %
- 2	24,0 %	26,6 %	27,0 %	27,3 %	27,0 %
- 3	15,6 %	14,5 %	16,2 %	15,9 %	15,2 %
- 4	18,5 %	20,7 %	18,4 %	21,4 %	21,1 %
- 5	9,7 %	10,5 %	7,9 %	9,9 %	10,2 %
- 6 et plus	9,7 %	11,0 %	7,7 %	10,7 %	10,8 %
<i>Ensemble (100 %)</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

III.2 .1 Les retours

La participation a été forte : 744 écoles ont participé à cette enquête, soit un taux de réponse de 85 %, en termes d'écoles.

Au total, nous disposons de 803 questionnaires d'enseignants de CP, appartenant à 623 écoles et de 635 questionnaires de CE1 rattachés à 523 écoles.

Dans l'ensemble la participation a été plus élevée chez les enseignants de CP que chez ceux de CE1.

Les tableaux suivants donnent quelques indications sur la répartition des réponses.

Tableau III-5 : Répartition des écoles ayant répondu selon quelques critères de représentativité

Répartition des écoles ayant participé	CP	CE1	CP/CE1
<i>Appartenance à une ZEP</i>			
oui	8,0 %	8,2 %	8,1 %
non	92,0 %	91,8 %	91,9 %
<i>Tranche d'unité urbaine</i>			
- commune rurale	49,4 %	44,6 %	54,8 %
- moins de 20 000	15,6 %	16,8 %	14,4 %
- de 20 000 à 100 000	9,5 %	9,9 %	8,3 %
- plus de 100 000 hors rég. parisienne	17,5 %	19,1 %	15,2 %
- région parisienne	8,0 %	9,6 %	7,3 %
<i>Nombre de classes dans l'école</i>			
- classe unique	8,0 %	6,7 %	11,4 %
- 2 à 4	39,0 %	33,7 %	42,2 %
- 5 à 7	28,1 %	31,0 %	24,7 %
- 8 à 10	14,8 %	16,4 %	12,6 %
- plus de 10	10,1 %	12,2 %	9,0 %
<i>Ensemble : nombre d'écoles</i>	623	523	744

Au regard de la structure 1994, les taux de participation des écoles (au moins un questionnaire de rempli) ne semblent pas différenciés selon les critères retenus : appartenance à une ZEP, taille de l'école et taille de l'unité urbaine dans laquelle est située l'école.

Après ce premier aperçu, il est intéressant de comparer la répartition des questionnaires disponibles par niveau selon les mêmes critères que ceux utilisés pour les écoles.

Tableau III-6 : Répartition des enseignants ayant répondu par niveau, selon quelques critères de représentativité

Répartition des enseignants par niveau	CP	CE1	CP/CE1
<i>Appartenance à une ZEP</i>			
oui	9,2 %	9,1 %	9,1 %
non	90,8 %	90,9 %	90,9 %
<i>Tranche d'unité urbaine</i>			
- commune rurale	39,7 %	35,2 %	37,7 %
- moins de 20 000	17,2 %	19,0 %	17,9 %
- de 20 000 à 100 000	10,2 %	11,1 %	10,6 %
- plus de 100 000 hors rég. parisienne	21,8 %	21,3 %	21,6 %
- région parisienne	11,1 %	13,4 %	12,2 %
<i>Structure des classes :</i>			
- un seul cours	59,3 %	55,6 %	57,5 %
- deux cours	27,3 %	34,6 %	30,7 %
CP/CE1	17,1 %	10,8 %	14,2 %
GS maternelle/CP	9,1 %		4,9 %
CE1/CE2		23,4 %	10,8 %
- trois cours	8,8 %	6,9 %	8,0 %
- quatre cours et plus	4,6 %	2,9 %	3,8 %
<i>Nombre de classes dans l'école</i>			
- classe unique	6,2 %	5,1 %	5,7 %
- 2 à 4	30,6 %	25,7 %	28,4 %
- 5 à 7	26,6 %	29,9 %	28,1 %
- 8 à 10	20,1 %	21,2 %	20,6 %
- plus de 10	16,5 %	18,1 %	17,2 %
<i>Nombre de classes avec CP/CE1 dans l'école</i>			
- une classe	22,8 %	15,5 %	19,4 %
- 2	27,0 %	30,5 %	28,6 %
- 3	16,2 %	16,9 %	16,5 %
- 4	18,4 %	20,5 %	19,4 %
- 5	7,9 %	7,3 %	7,6 %
- 6 et plus	7,7 %	9,3 %	8,5 %
<i>Ensemble : nombre de questionnaires</i>	803	685	1488

Globalement le taux de réponse a été plus élevé en CP qu'en CE1 (54 % des questionnaires correspondent au niveau CP), et dans les écoles situées dans les communes de moins de 20 000 habitants. Il est à remarquer qu'au niveau national, la répartition des classes entre CP et CE1, telle que définie dans le mode de réponse proposé dans l'échantillon est relativement équilibrée.

En comparant les répartitions des questionnaires par niveau selon les critères retenus pour vérifier la représentativité de l'échantillon, il apparaît que la distribution des réponses brutes du niveau CP sont relativement proches de celle observée au plan national, en considérant les classes ayant au moins un élève de CP. Concernant le niveau CE1, la distribution observée est plus proche de celle obtenue en terme de dominante.

Vu le double objectif de cette enquête, nous préférons analyser les résultats obtenus sans procéder à des redressements de distribution. Par ailleurs, quelques essais ont été effectués en « calant » les réponses sur la distribution de la taille de l'unité urbaine, l'analyse des réponses (menée au niveau du CP) conduit à des résultats relativement proches. Aussi, les résultats sont présentés sans redressement.

III.3 TABLEAUX DE FREQUENCE DES ACTIVITES DE LECTURE PROPOSEES EN CLASSE

Tableau III-7 : Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves ?

Au CP en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent	Début	1,4	12,0	29,5	56,3	0,9
	Fin	7,1	46,3	29,0	15,1	2,5
• comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots	Début	2,4	15,8	31,6	47,9	2,2
	Fin	9,8	42,0	28,8	15,7	3,7
• remplacer des mots par d'autres dans une phrase	Début	16,3	45,2	25,5	9,7	3,2
	Fin	10,0	39,0	31,6	16,2	3,2
• travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration, exécuter une consigne ...)	Début	2,2	27,9	34,9	32,4	2,6
	Fin	1,4	11,6	35,6	48,3	3,1
• assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes	Début	16,3	24,8	27,9	27,8	3,2
	Fin	21,5	33,0	24,4	16,1	5,0
• lire des étiquettes-mots ou des listes de mots	Début	0,6	13,7	29,9	53,8	2,0
	Fin	8,7	32,4	28,9	27,0	3,0
• compléter des phrases trouées ou incomplètes	Début	2,6	26,5	37,7	30,9	2,2
	Fin	0,7	17,3	39,7	40,1	2,1
• chercher à retrouver des mots dans des phrases ou dans des textes	Début	1,4	20,0	39,0	37,2	2,4
	Fin	4,2	25,4	36,6	31,1	2,6
• repérer des lettres ou groupes de lettres (correspondant à un son) dans des mots ou des phrases	Début	2,7	17,6	31,5	46,3	1,9
	Fin	5,7	27,3	34,0	30,0	3,0
• reconstituer des phrases à partir de mots découpés	Début	2,9	14,9	34,2	46,2	1,7
	Fin	11,7	36,6	27,5	20,4	3,7
• anticiper le contenu d'une phrase ou d'un texte à partir d'un titre, ou d'une illustration, puis le vérifier	Début	9,5	32,8	24,5	30,4	2,9
	Fin	7,3	30,8	28,6	29,9	3,4
• anticiper la fin d'un texte inachevé	Début	19,9	48,9	17,2	10,3	3,6
	Fin	5,9	36,5	33,4	21,9	2,4
• répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte	Début	7,0	34,0	28,9	27,5	2,6
	Fin	0,1	3,0	26,7	68,9	1,4
• lire des images isolés ou séquentielles (histoires en images, sans texte)	Début	7,2	44,8	28,3	17,6	2,1
	Fin	20,4	48,9	19,7	6,8	4,1
• reconnaître rapidement des mots	Début	2,4	22,2	36,7	36,7	2,0
	Fin	6,5	24,2	29,6	37,1	2,6
• produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignant	Début	20,3	33,1	24,3	18,4	3,9
	Fin	25,7	36,2	22,5	11,5	4,1
• lire des syllabes isolées	Début	14,1	25,3	27,1	30,8	2,7
	Fin	27,3	35,7	19,6	13,9	3,5
• relier systématiquement une lettre ou un groupe de lettres au (x) son (s) correspondant (s)	Début	16,4	21,4	29,8	25,2	7,2
	Fin	18,9	30,4	26,2	16,6	8,0
• lire pour le plaisir (lecture libre)	Début	3,9	24,5	31,5	37,5	2,6
	Fin	0,1	4,6	26,0	68,2	1,0
• restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée (ex : remettre les images avec le texte, remettre le texte en ordre ...)	Début	11,2	42,8	29,8	13,4	2,7
	Fin	3,9	28,4	37,6	28,4	1,7

Tableau III-8 : Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves ?

Au CE1 en 1997	Période	Fréquence (% ligne)				
		Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent	Début	4,4	34,7	39,9	17,5	3,5
	Fin	16,9	46,4	23,8	8,5	4,4
• comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots	Début	9,9	38,0	33,7	14,0	4,4
	Fin	26,1	45,7	16,8	5,5	5,8
• remplacer des mots par d'autres dans une phrase	Début	8,9	45,1	32,3	10,2	3,5
	Fin	7,2	40,1	34,6	14,6	3,5
• travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration, exécuter une consigne ...)	Début	2,5	20,9	49,3	23,8	3,5
	Fin	3,6	21,0	40,9	30,8	3,6
• assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes	Début	28,3	39,9	18,4	8,5	5,0
	Fin	51,5	34,5	6,1	1,9	6,0
• lire des étiquettes-mots ou des listes de mots	Début	9,1	32,7	37,1	18,2	2,9
	Fin	24,2	46,4	18,5	6,1	4,7
• compléter des phrases trouées ou incomplètes	Début	1,5	24,8	50,8	20,6	2,3
	Fin	3,4	32,8	40,1	20,7	2,9
• chercher à retrouver des mots dans des phrases ou dans des textes	Début	2,6	30,1	43,1	21,0	3,2
	Fin	5,1	35,6	35,2	20,4	3,6
• repérer des lettres ou groupes de lettres (correspondant à un son) dans des mots ou des phrases	Début	3,8	20,6	44,8	26,9	3,9
	Fin	13,3	47,0	27,7	7,7	4,2
• reconstituer des phrases à partir de mots découpés	Début	6,0	31,4	40,0	19,9	2,8
	Fin	20,9	43,9	23,8	7,4	3,9
• anticiper le contenu d'une phrase ou d'un texte à partir d'un titre, ou d'une illustration, puis le vérifier	Début	15,8	44,2	24,8	10,4	4,8
	Fin	14,3	39,3	28,2	13,7	4,5
• anticiper la fin d'un texte inachevé	Début	9,8	60,7	20,4	5,7	3,4
	Fin	2,6	45,3	35,5	14,0	2,6
• répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte	Début	0,1	14,3	41,2	42,5	1,9
	Fin	,	3,1	30,7	64,5	1,8
• lire des images isolés ou séquentielles (histoires en images, sans texte)	Début	9,9	53,3	23,4	9,3	4,1
	Fin	23,1	50,9	16,6	4,5	4,8
• reconnaître rapidement des mots	Début	5,1	31,5	41,8	18,4	3,2
	Fin	9,5	36,4	30,7	18,8	4,7
• produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignant	Début	36,9	33,1	19,0	6,0	5,0
	Fin	52,4	31,5	7,9	2,8	5,4
• lire des syllabes isolées	Début	36,2	36,2	16,5	6,6	4,5
	Fin	64,5	26,0	3,2	0,9	5,4
• relier systématiquement une lettre ou un groupe de lettres au (x) son (s) correspondant (s)	Début	20,4	34,9	26,3	12,0	6,4
	Fin	39,0	38,8	10,5	4,5	7,2
• lire pour le plaisir (lecture libre)	Début	0,3	13,3	41,5	43,1	1,9
	Fin	0,4	5,5	34,9	57,2	1,9
• restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée (ex : remettre les images avec le texte, remettre le texte en ordre ...)	Début	2,9	43,4	37,1	14,5	2,2
	Fin	2,9	37,8	38,5	18,4	2,3

III.4 TABLEAUX DE FREQUENCE DES ACTIVITES DE TYPE ORAL PROPOSEES EN CLASSE

Tableau III-9 : Quelles activités avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?

Au CP, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• Vous avez écrit sous la dictée d'un (ou des élèves(s) :					
- des mots	20,3	27,3	23,8	17,1	11,6
- des phrases	17,2	31,3	27,6	15,9	8,0
- de petits textes	22,3	34,2	23,5	14,9	5,0
• Avant d'écrire, vous avez demandé, à l'élève (ou aux élèves) qui dicte (nt), de dire le mot à écrire et de l'épeler	28,0	34,5	20,2	10,0	7,3
• S'il s'agissait d'un petit texte dicté par l'enfant (les enfants) à l'adulte, des relectures de ce qui venait d'être écrit ont-elles été effectuées, en cours de travail, afin de faciliter la suite de la production (cohérence/enchaînements) ?	11,5	19,6	33,9	18,6	16,6
• Les élèves ont copié des mots	11,8	28,0	31,0	23,7	5,5
• Les élèves ont copié une ou plusieurs phrases sans lien entre elles	38,7	30,5	16,9	6,6	7,2
• Les élèves ont copié un petit texte	3,4	24,8	44,6	24,4	2,9
• Vous avez dicté des mots à vos élèves	3,4	18,8	39,9	35,2	2,7
• Vous avez dicté une ou plusieurs phrases sans lien entre elles à vos élèves	29,4	31,9	21,5	12,0	5,2
• Vous avez dicté un petit texte à vos élèves	29,6	32,3	22,7	11,5	4,0
• Les élèves ont écrit les mots de leur choix (recours éventuel au dictionnaire, à une liste de mots, à un imagier, etc.)	27,8	37,4	21,3	8,0	5,6
• Les élèves ont écrit une (ou des) phrase (s) sans lien entre elles (recours éventuel à des documents de références)	34,0	40,7	13,6	4,9	6,8
• Les élèves ont écrit un petit texte (recours à des documents : liste de mots, dictionnaire, texte de référence, livres, etc.)	11,5	39,1	32,5	12,8	4,1
• Les élèves ont écrit des textes totalement librement	20,0	44,8	21,5	11,3	2,2
• Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images	14,4	47,8	27,0	8,2	2,5
• Les élèves ont écrit des titres appropriés à des images, des dessins, leurs peintures, etc.	19,6	47,1	23,3	7,6	2,5

Tableau III-10 : Quelles activités avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?

Au CE1, en 1997	Fréquence (% ligne)				
	Jamais	Quelque fois	Souvent	Très souvent	Non-rép.
• Vous avez écrit sous la dictée d'un (ou des élèves(s) :					
- des mots	29,1	29,8	18,2	8,0	14,9
- des phrases	23,4	32,1	23,6	9,6	11,2
- de petits textes	26,9	32,0	22,6	13,1	5,4
• Avant d'écrire, vous avez demandé, à l'élève (ou aux élèves) qui dicte (nt), de dire le mot à écrire et de l'épeler	29,5	35,6	18,1	6,6	10,2
• S'il s'agissait d'un petit texte dicté par l'enfant (les enfants) à l'adulte, des relectures de ce qui venait d'être écrit ont-elles été effectuées, en cours de travail, afin de faciliter la suite de la production (cohérence/enchaînements) ?	15,2	18,5	30,2	13,4	22,6
• Les élèves ont copié des mots	13,1	36,8	29,2	12,1	8,8
• Les élèves ont copié une ou plusieurs phrases sans lien entre elles	38,5	32,6	14,2	3,6	11,1
• Les élèves ont copié un petit texte	2,2	30,8	43,2	17,5	6,3
• Vous avez dicté des mots à vos élèves	7,0	27,4	39,6	19,7	6,3
• Vous avez dicté une ou plusieurs phrases sans lien entre elles à vos élèves	32,7	29,9	21,9	7,0	8,5
• Vous avez dicté un petit texte à vos élèves	7,0	27,4	40,0	20,7	4,8
• Les élèves ont écrit les mots de leur choix (recours éventuel au dictionnaire, à une liste de mots, à un imagier, etc.)	27,6	40,0	18,7	5,8	7,9
• Les élèves ont écrit une (ou des) phrase (s) sans lien entre elles (recours éventuel à des documents de références)	39,3	41,2	8,5	1,5	9,6
• Les élèves ont écrit un petit texte (recours à des documents : liste de mots, dictionnaire, texte de référence, livres, etc.)	4,5	35,8	42,9	12,4	4,4
• Les élèves ont écrit des textes totalement librement	15,2	49,1	22,2	9,5	4,1
• Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images	13,7	46,1	28,0	6,0	6,1
• Les élèves ont écrit des titres appropriés à des images, des dessins, leurs peintures, etc.	16,8	54,0	20,0	4,7	4,5

III.5 COMPARAISON DES REPONSES DES ENSEIGNANTS DE CP ENTRE 1990 ET 1997

Pour comparer les réponses déclarées par les enseignants de CP entre 1990 et 1997, le test du CHI2 a été utilisé.

Les écarts constatés entre les deux périodes figurent dans le tableau d'évolution, accompagnés par le résultat du test dont les seuils de signification retenus sont les suivants : 1 %, 5 % et 10 % et au delà non significatif (ns).

Exemple de lecture

Quel est le point de départ des activités de lecture proposées en classe	Période	Evolution (en points)					Test chi2
		J	Q	S	TS	S+TS	
<ul style="list-style-type: none"> les indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache 	Début	-3,20	-1,00	2,40	1,90	4,30	ns
	Fin	-3,50	0,20	0,40	1,60	2,00	ns
<ul style="list-style-type: none"> un texte écrit par vous-même, dicté ou non par les élèves 	Début	0,80	9,20	-3,10	-8,60	-11,70	1%
	Fin	4,00	10,10	-8,60	-8,50	-17,00	1%
<ul style="list-style-type: none"> un thème (animal, saison, fête, pays, etc.) 	Début	-6,40	2,30	5,50	-1,80	3,60	1%
	Fin	-1,90	-3,20	4,20	-1,50	2,70	5%
<ul style="list-style-type: none"> un projet d'organisation de la vie de la classe (apprendre à se connaître, aménager des coins ...) 	Début	-5,70	1,90	0,80	1,40	2,20	10%
	Fin	0,40	-2,60	0,80	-0,50	0,30	ns
<ul style="list-style-type: none"> un projet plus ample à réaliser (spectacle, sortie, correspondance inter-classes, création d'un livre ...) 	Début	-8,60	2,40	3,60	-0,30	3,20	1%
	Fin	-4,20	-2,80	5,40	0,90	6,30	1%
<ul style="list-style-type: none"> un livre de littérature enfantine 	Début	-15,70	3,00	7,10	6,10	13,20	1%
	Fin	-8,20	-3,00	6,20	6,40	12,60	1%

Note de lecture : Entre 1990 et 1997, en début d'année, la fréquence des réponses « jamais » relative à l'item 'utilisation des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache' a baissé de 3,2 points et augmenté de 4,3 points pour les fréquences élevées (« souvent » et « très souvent »). Le test du Chi2 qui permet de comparer les distributions des réponses affaissant à ces deux périodes n'est pas significatif au seuil de 10 %.

ASPECTS MATERIELS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Quel est le point de départ des activités de lecture proposées en classe	Période	Evolution (en points)					Test
		J	Q	S	TS	S+TS	chi2
• les indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache	Début	-3,20	-1,00	2,40	1,90	4,30	ns
	Fin	-3,50	0,20	0,40	1,60	2,00	ns
• un texte écrit par vous-même, dicté ou non par les élèves	Début	0,80	9,20	-3,10	-8,60	-11,70	1%
	Fin	4,00	10,10	-8,60	-8,50	-17,00	1%
• un thème (animal, saison, fête, pays, etc.)	Début	-6,40	2,30	5,50	-1,80	3,60	1%
	Fin	-1,90	-3,20	4,20	-1,50	2,70	5%
• un projet d'organisation de la vie de la classe (apprendre à se connaître, aménager des coins ...)	Début	-5,70	1,90	0,80	1,40	2,20	10%
	Fin	0,40	-2,60	0,80	-0,50	0,30	ns
• un projet plus ample à réaliser (spectacle, sortie, correspondance inter-classes, création d'un livre ...)	Début	-8,60	2,40	3,60	-0,30	3,20	1%
	Fin	-4,20	-2,80	5,40	0,90	6,30	1%
• un livre de littérature enfantine	Début	-15,70	3,00	7,10	6,10	13,20	1%
	Fin	-8,20	-3,00	6,20	6,40	12,60	1%

Que faites-vous lorsque les élèves sont devant un texte qu'ils n'ont jamais lu ?	Période	Evolution (en points)					Test
		J	Q	S	TS	S+TS	chi2
• vous leur donnez d'abord des explications sur le contenu de façon à ce qu'ils sachent ce qu'ils vont trouver dans le texte	Début	0,4	3,0	0,8	-6,0	-5,1	1%
	Fin	-5,2	3,9	-1,8	1,0	-0,9	5%
• vous leur lisez le texte une première fois	Début	-3,2	5,8	2,5	-5,5	-3,0	1%
	Fin	-3,3	4,1	-0,1	-1,0	-1,1	10%
• vous leur présentez préalablement les mots qu'ils n'ont jamais vus	Début	0,3	0,5	5,3	-7,2	-1,8	1%
	Fin	2,0	-0,3	-0,4	-2,9	-3,3	ns
• vous leur demandez s'il y a des mots qu'ils reconnaissent et lesquels	Début	-1,1	0,1	7,3	-5,8	1,4	1%
	Fin	-0,1	0,1	2,4	-3,9	-1,5	ns
• vous entreprenez avec eux la lecture du texte à partir du premier mot en suivant l'ordre des mots	Début	-5,0	3,3	2,8	-2,5	0,2	5%
	Fin	-12,5	0,8	6,5	4,1	10,6	1%
• vous leur posez des questions sur le texte (qui a pu l'écrire ? pour qui ? pourquoi ?)	Début	-4,2	-1,7	1,4	5,5	6,9	1%
	Fin	-1,5	-1,5	0,7	2,5	3,3	5%
• vous les laissez se débrouiller seuls	Début	4,7	0,2	-2,5	-3,7	-6,2	1%
	Fin	-0,3	3,6	3,8	-6,0	-2,2	5%

Quelque 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 ?	Evolution (en points)					Test
	J	Q	S	TS	S+TS	Chi2
• de regarder les lettres et les syllabes et de les dire (syllabe par syllabe ou lettre par lettre)	-2,20	-4,80	9,40	-3,20	6,20	1%
• de sauter le mot, de lire plus loin et d'y revenir ensuite pour l'identifier	-1,40	7,00	5,20	-9,30	-4,10	1%
• de relire le début de la phrase et d'identifier le mot	-1,70	4,30	6,10	-9,00	-2,90	1%
• de trouver dans les ressources qui l'environnent (banque de mots, pancartes, cahiers, livres ...) un mot qui lui ressemble ou des parties de mot identiques	0,20	0,70	8,00	-8,20	-0,20	1%
• de demander à un de ses camarades de lire le mot	3,90	-2,80	-0,60	-0,80	-1,30	ns
• vous lui reprecisez le contexte	-0,10	-1,50	4,00	-0,40	3,60	ns
• vous lui donnez la réponse	-7,50	8,50	0,00	-0,10	0,10	1%
• vous isolez la première lettre ou syllabe de ce mot en essayant de faire deviner ce mot	-5,30	4,50	1,20	1,40	2,50	5%

Après la lecture d'un texte ...	Evolution (en points)					Test
	J	Q	S	TS	S+TS	Chi2
• posez-vous des questions de compréhension auxquelles les écoliers répondent oralement ou par écrit ?	-0,30	-2,10	-6,10	8,70	2,70	1 %
• demandez-vous à vos élèves de répondre par écrit en remplissant un tableau ou une fiche ?	-0,20	-2,60	-1,90	4,00	2,00	ns
• demandez-vous à vos élèves d'identifier les difficultés qu'ils ont eues au cours de la lecture du texte ?	3,60	1,40	-5,10	-1,00	-6,20	5 %
• demandez-vous à vos élèves s'ils ont trouvé la (ou les) informations(s) qu'ils cherchaient	-1,20	-1,90	0,40	2,90	3,40	ns

Qualifiez-vous la démarche d'enseignement que vous suivez comme :	Evolution en points
• plus proche d'une démarche qui va des lettres aux mots, puis à la phrase (démarche synthétique)	+0,5
• plus proche d'une démarche qui va de la phrase, aux mots, puis à lettre (démarche analytique) ?	-0,6
• mixte (à la fois synthétique et analytique) ?	-7,7
• plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens d'un texte ?	+10,0
• Signification du test du CHI2	1 %

Degré d'importance accordé aux compétences Il faut que :.....	Evolution (en points)						Test
	Très			sans			Chi2
	TI	I	I+TI	PI+SI	PI	SI	
• les élèves <i>maîtrisent</i> les correspondances entre les lettres et les sons	8,90	-4,10	4,70	-3,30	-2,50	-0,80	1%
• les élèves reconnaissent globalement des mots	-4,20	1,90	-2,40	2,40	2,00	0,30	ns
• les élèves <i>se souviennent</i> de phrases	-2,90	-2,60	-5,40	5,80	1,70	4,10	1%
• les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit (à quoi sert-il ?)	5,10	-2,70	2,40	-1,80	-0,90	-1,00	1%
• les élèves acquièrent le vocabulaire spécifique qui leur permet de nommer les éléments de l'écrit (par ex « mot », « syllabe », « lettre », « phrase », « page ») ..	9,20	3,60	12,80	-12,00	-7,70	-4,30	1%
• les élèves apprennent à <i>anticiper</i> des mots dans une phrase (<i>faire des hypothèses</i>)	7,90	-2,00	6,00	-4,90	-3,40	-1,40	1%
• les élèves ne lisent que des textes dont la difficulté de lecture leur convient	-6,90	1,20	-5,70	7,10	9,30	-2,20	1%

Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves...	Période	Evolution (en points)						Test chi2
		J	Q	J+Q	S+TS	S	TS	
• comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent	Début	0,40	-1,30	-0,90	1,10	4,90	-3,80	10%
	Fin	2,40	5,20	7,60	-8,40	-2,80	-5,60	1%
• comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots	Début	-1,90	-3,60	-5,50	5,00	5,00	-0,10	1%
	Fin	-0,40	2,00	1,60	-2,90	0,00	-2,90	ns
• remplacer des mots par d'autres dans une phrase	Début	2,50	3,80	6,40	-6,50	2,50	-9,10	1%
	Fin	1,80	4,80	6,50	-6,80	0,60	-7,40	1%
• travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration...)	Début	-0,50	5,40	4,90	-5,10	3,20	-8,20	1%
	Fin	-0,50	-0,40	-0,90	0,20	5,20	-5,00	10%
• assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes	Début	-5,70	-0,10	-5,80	4,80	6,70	-2,00	1%
	Fin	-6,60	-3,50	-10,0	8,20	6,60	1,60	1%
• lire des étiquettes-mots ou des listes de mots	Début	-2,40	1,30	-1,10	0,70	4,50	-3,80	1%
	Fin	-1,10	-0,20	-1,20	0,60	2,90	-2,30	ns
• compléter des phrases trouées ou incomplètes	Début	0,10	3,70	3,80	-5,20	2,80	-8,10	1%
	Fin	-0,60	5,90	5,40	-6,60	6,20	-12,7	1%
• chercher à retrouver des mots dans des phrases ou dans des textes	Début	-0,30	2,60	2,30	-3,10	2,10	-5,20	ns
	Fin	0,40	2,50	2,90	-3,50	7,00	-10,5	1%
• repérer des lettres ou groupes de lettres (correspondant à un son) dans des mots ou des phrases	Début	-2,50	2,30	-0,20	0,00	6,10	-6,00	1%
	Fin	1,20	-0,60	0,60	-1,60	2,50	-4,10	ns
• reconstituer des phrases à partir de mots découpés	Début	-2,00	2,00	0,00	-0,20	9,40	-9,50	1%
	Fin	0,20	2,70	2,80	-4,90	-0,30	-4,60	ns
• anticiper le contenu d'une phrase ou d'un texte à partir d'un titre, ou d'une illustration, puis le vérifier	Début	-8,50	-2,60	-11,1	10,80	3,50	7,20	1%
	Fin	-3,00	-2,60	-5,50	4,40	3,20	1,20	10%
• anticiper la fin d'un texte inachevé	Début	-9,80	3,40	-6,30	6,30	2,80	3,50	1%
	Fin	-1,30	-3,60	-5,00	4,70	4,30	0,40	ns
• répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte	Début	-1,80	-4,10	-5,90	4,70	-1,00	5,70	5%
	Fin		-0,60	-0,50	-0,50	2,80	-3,20	ns
• lire des images isolés ou séquentielles (histoires en images, sans texte)	Début	-2,20	4,60	2,50	-2,10	1,70	-3,70	5%
	Fin	1,70	2,70	4,50	-5,30	-1,50	-3,80	5%
• reconnaître rapidement des mots	Début	-1,70	4,70	2,90	-2,90	1,20	-4,20	1%
	Fin	2,60	4,50	6,90	-6,90	0,60	-7,50	1%
• produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignant	Début	-6,20	6,80	0,50	-1,10	2,00	-3,10	1%
	Fin	-4,80	0,40	-4,40	4,60	4,70	-0,10	5%
• lire des syllabes isolées	Début	-6,20	-2,80	-9,00	7,50	5,80	1,70	1%
	Fin	-7,70	-2,10	-9,80	9,10	3,60	5,40	1%
• relier systématiquement une lettre ou un groupe de lettres au (x) son (s) correspondant (s)	Début	-3,30	-5,30	-8,50	10,30	9,60	0,80	1%
	Fin	-5,00	-2,40	-7,40	9,40	8,30	1,20	1%
• lire pour le plaisir (lecture libre)	Début	-1,20	-2,20	-3,40	2,50	0,90	1,70	ns
	Fin	-0,10	0,10	0,00	-0,30	4,10	-4,50	ns
• restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée (ex : remettre les images avec le texte, remettre le texte en ordre ...)	Début	0,20	-0,70	-0,50	0,10	2,80	-2,60	ns
	Fin	0,30	0,40	0,80	-1,00	2,80	-3,80	ns

ASPECTS MATERIELS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

En classe, donnez-vous à lire à des enfants...	Période	Evolution (en points)					Test chi2
		J	Q	S	TS	S+TS	
• des textes extraits du livret d'apprentissage ?	<i>Début</i>	-10,00	-23,80	-3,50	33,10	29,60	1%
	<i>Fin</i>	7,90	-8,00	-9,20	2,50	-6,70	1%
• des textes extraits du livre de lecture suivie	<i>Début</i>						
	<i>Fin</i>						
• des écrits de l'environnement (emballages, affiches, slogans, publicitaires, titres d'émission de télévision, etc.) ?	<i>Début</i>	-9,60	5,50	4,30	0,50	4,80	1%
	<i>Fin</i>	-2,90	3,10	1,40	-0,40	0,90	10%
• des livres de littérature enfantine	<i>Début</i>	-4,20	-2,90	5,60	3,60	9,20	1%
	<i>Fin</i>	0,20	1,90	1,60	-0,90	0,60	ns
• des revues pour enfants (Pomme d'Api, Toboggan, J. Magazine, Coulicou, etc.) ?	<i>Début</i>	-1,20	-1,40	4,90	-1,80	3,20	10%
	<i>Fin</i>	0,50	3,00	5,50	-7,40	-1,80	1%
• de la presse écrite (journaux, magazine, programmes de télé ?	<i>Début</i>	-7,40	11,90	-1,40	-1,60	-3,00	1%
	<i>Fin</i>	-2,10	8,20	-0,30	-3,60	-3,90	1%
• des dictionnaires ou des encyclopédies (pour enfants ou pour adultes) ?	<i>Début</i>	3,40	1,50	-1,50	-2,50	-4,20	1%
	<i>Fin</i>	3,10	7,30	-1,00	-8,20	-9,20	1%
• de la correspondance (cartes de voeux, lettres) ?	<i>Début</i>	-11,80	8,00	4,90	-0,30	4,60	1%
	<i>Fin</i>	-8,70	4,60	6,10	-0,90	5,10	1%
• des bandes dessinées ?	<i>Début</i>	-0,30	3,90	-2,40	-1,20	-3,50	ns
	<i>Fin</i>	-0,20	8,50	-2,20	-5,60	-7,80	1%
• des écrits incitatifs (recettes, règles de jeu, modes d'emploi ...) ?	<i>Début</i>	-13,70	5,50	8,00	1,70	9,70	1%
	<i>Fin</i>	-3,50	-1,20	6,20	-0,50	5,70	1%
• des poèmes, chansons, comptines ?	<i>Début</i>	-5,40	-8,80	7,50	7,40	14,90	1%
	<i>Fin</i>	-0,60	-6,60	5,00	3,10	8,10	1%
• des devinettes, charades, jeux de mots, acrostiches, mots croisés ?	<i>Début</i>	-6,30	5,00	1,60	0,80	2,40	5%
	<i>Fin</i>	-0,10	0,20	1,10	-0,20	0,90	ns

ORGANISATION DU TEMPS

Quand vous demandez à vos élèves de lire à voix haute, c'est d'abord	Période	Evolution (en points)					Test chi2
		J	Q	S	TS	S+TS	
• afin de les entraîner à lire à haute voix	<i>Début</i>	-2,1	1,1	10,4	-10,1	0,4	1%
	<i>Fin</i>	-2,0	-3,4	3,5	0,5	3,0	1%
• pour vous permettre de vérifier leurs acquis	<i>Début</i>	-1,2	-0,6	6,3	-5,0	1,3	1%
	<i>Fin</i>	-1,4	0,7	6,2	-7,0	-0,8	1%
• afin qu'un d'entre eux communique oralement aux autres une information écrite qu'ils n'ont pas	<i>Début</i>	1,8	0,1	3,9	-6,2	-2,1	1%
	<i>Fin</i>	-1,4	4,8	7,8	-12,1	-4,3	1%
• afin qu'ils confrontent entre eux leur première lecture d'une phrase ou d'un texte	<i>Début</i>	-2,0	4,9	8,0	-9,6	-1,6	1%
	<i>Fin</i>	-2,3	7,9	3,6	-9,7	-6,1	1%

Vous arrive-t-il de faire des activités de lecture associées ?	Evolution (en points)					Test chi2
	J	Q	S	TS	S+TS	
• à des activités d'écoute ?	-2,4	15,1	-11,3	-0,9	-12,1	1%
• à des activités d'expression orale ?	-16,4	0,1	4,1	11,6	15,7	1%
• à des activités d'écriture ?	-24,0	-16,4	21,1	19,1	40,2	1%
• aux mathématiques ?	-8,9	-2,7	1,1	10,7	11,9	1%
• à l'éducation artistique ?	20,4	42,8	-38,9	-23,8	-62,7	1%

Si vous enseignez au CP, dans l'année, par rapport à l'écriture, comment procédez-vous	Evolution en points
• vous enseignez d'abord la lecture, puis l'écriture (au sens de production du texte)	+3,8
• vous enseignez d'abord l'écriture (au sens de production de textes) puis la lecture	-0,5
• vous enseignez la lecture et l'écriture (au sens de production de textes) en même temps	-2,2
• vous n'enseignez que la lecture	-1,2
Test de signification	5%

ADAPTATION DE VOTRE ENSEIGNEMENT EN FONCTION DES ELEVES

Quels moyens utilisez-vous vous-même, en classe, pour les élèves en avance ?	Evolution (en points)					Test chi2
	J	Q	S	TS	S+TS	
• exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles	-5,9	-0,9	5,4	0,5	6,0	1%
• travail autonome	-1,4	-5,3	8,0	0,6	8,6	1%
• lecture libre	0,6	2,5	4,0	-7,5	-3,4	1%
• lecture avec tâches diverses (questionnaire à remplir, compte rendu oral à faire aux autres ...)	1,3	-1,5	1,9	-2,7	-0,9	ns
• aide de leur part aux autres élèves	-8,6	0,7	6,3	1,9	8,1	1%
• activités libres (autres que lecture)	-1,7	2,2	1,0	0,0	1,0	ns

Quels sont les moyens utilisés pour les élèves en difficulté ?	Evolution (en points)					Test chi2
	J	Q	S	TS	S+TS	
• retour sur des activités déjà effectuées	0,8	1,5	-0,8	-1,9	-2,7	ns
• activités de structuration centrées sur le code (lettres, syllabes..)	-2,8	-4,0	6,5	0,8	7,3	1%
• lecture libre	-2,3	4,6	-1,4	-0,9	-2,3	ns
• exercices moins nombreux, plus faciles	-3,0	-3,3	7,2	0,3	7,6	1%
• textes simplifiés	-6,0	0,4	6,4	0,7	7,1	1%
• regroupement, dans la classe, des élèves faibles pour des activités spécifiques	-4,4	2,1	3,4	-1,1	2,3	5 %
• soutien indiv. ds la classe (par vous-même ou par un maître du RASED)	6,1	-2,7	1,6	-5,8	-4,1	1%
• soutien individuel hors de la classe (par vous-même)	9,5	-4,4	-2,2	-4,1	-6,2	1%
• soutien individuel hors de la classe (par un autre enseignant du cycle ou un maître du RASED)	-3,4	-7,2	2,5	4,6	7,1	1%

UTILISATION DES LIVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Modes de fréquentation du coin lecture	Evolution (en points)					Test chi2
	J	Q	S	TS	S+TS	
• tous les élèves y vont au même moment, chacun lisant de son côté ou à deux	6,8	-5,0	1,3	0,7	2,1	5 %
• les élèves y vont par groupe (atelier)	-2,9	4,0	3,9	0,4	4,3	ns
• les élèves qui ont fini leurs activités s'y rendent	0,4	1,9	8,3	-4,9	3,5	1 %
• les élèves qui ont envie de lire y vont plutôt que de suivre les activités que vous proposez	6,4	-2,0	1,2	-0,4	0,9	5 %
• les élèves qui ont besoin de chercher dans les livres la réponse à l'activité que vous proposez y vont	-0,2	3,7	4,4	-2,1	2,3	ns

Dans le cadre des activités scolaires, vous rendez-vous avec vos élèves ?	Evolution (en points)					Test chi2
	J	Q	S	TS	S+TS	
• dans la bibliothèque de l'école ?	-15,5	9,7	-5,8	-11,6	15,2	1%
• dans une bibliothèque municipale ou communale ?	-9,5	-4,4	-2,2	1,2	7,4	1%
• dans une bibliothèque itinérante (bibliobus) ?	14,6	-8,4	-4,7	-4,8	-9,4	1%

Pratiquez-vous les activités suivantes à partir de livres de littérature de jeunesse ?	Evolution (en points)					Test chi2
	J	Q	S	TS	S+TS	
• vous faites classer des livres dans le coin-lecture par vos élèves	-2,1	2,8	2,8	-2,1	0,7	10%
• l'un ou l'autre élève présente un livre qu'il a aimé aux autres et les raisons de son choix	-2,7	-1,4	3,6	0,9	4,6	10%
• les élèves créent un texte ou un autre livre (par ex. : en imaginant une autre fin,...)	-5,0	2,6	3,2	0,2	3,3	5%
• les élèves font des activités d'expression à partir d'un livre (expression corporelle,...)	3,8	-1,6	-1,4	0,2	-1,2	ns
• vous discutez avec les élèves d'un livre présenté par vous ou par l'un d'eux	-2,2	-5,5	6,0	2,4	8,3	1%
• les élèves participent à l'organisation du coin-lecture (règlement, disposition, exposition, décoration ...)	3,5	0,2	-0,2	-2,4	-2,6	10%

ACTIVITES DE LECTURE A LA MAISON ET EVALUATION DE L'HABILETE A LIRE DES ELEVES

Lorsque vous évaluez l'habileté à lire de vos élèves, faites-vous ?	Période	Evolution (en points)					Test chi2
		J	Q	S	TS	S+TS	
• reconnaître des lettres, des syllabes	Début	-9,0	-3,1	4,5	6,5	11,1	1%
	Fin	-17,3	0,7	6,3	7,2	13,5	1%
• reconnaître des mots isolés	Début	-1,6	-7,9	2,1	7,1	9,1	1%
	Fin	-6,7	-7,8	5,9	5,4	11,2	1%
• compléter des textes à trous	Début	0,5	3,3	-1,7	-3,4	-5,2	ns
	Fin	-0,1	-3,2	7,2	-6,0	1,1	1%
• replacer en ordre des mots pour faire une phrase	Début	-2,6	-0,1	4,5	-2,2	2,3	1%
	Fin	-0,8	-0,2	1,3	-3,0	-1,8	ns
• répondre à des questions, après avoir lu un texte ou une phrase	Début	-2,0	-5,0	0,8	4,5	5,3	5%
	Fin	-0,2	-1,7	1,1	-0,6	0,5	ns
• exécuter une petite tâche, suivre des consignes	Début	-4,3	-2,5	4,8	1,9	6,7	1%
	Fin	-1,9	-3,4	0,5	4,0	4,5	1%
• raconter l'histoire que l'élève vient de lire	Début	-3,4	-5,5	8,3	0,3	8,7	1%
	Fin	-1,4	0,0	3,5	-3,7	-0,2	ns
• lire à haute voix	Début	-0,2	-1,1	3,1	-2,5	0,7	ns
	Fin	-1,0	-3,9	0,8	2,6	3,4	5%

ENSEIGNEMENT DE L'ECRITURE ET PRATIQUE DE L'ORAL

Vous pratiquez des activités d'écriture...	Evolution (en points)					Test chi2
	J	Q	S	TS	S+TS	
• lorsque la classe en éprouve le besoin pour communiquer ou s'exprimer	-0,7	4,0	-2,5	-0,5	-3,0	ns
• lorsque un élève vous le demande	4,2	-1,4	-2,1	-3,1	-5,2	1%
• parce qu'il s'agit de sensibiliser les enfants à la production d'écrits qui sera pratiquée dans les degrés ultérieurs	-5,3	-8,3	11,3	3,5	14,9	1%
• pour vérifier les acquisitions des élèves en lecture	-0,4	1,8	5,2	-7,1	-2,0	1%

Quel statut donnez-vous à l'écriture manuscrite (graphisme) ?	Evolution (en points)					
	Jamais	Qfois	Svt	T Svt.	S+TS	Test chi2.
• vous l'enseignez à vos élèves avant de les autoriser à écrire librement	-0,6	-0,8	4,1	-1,0	3,1	ns
• vous laissez vos élèves recopier des mots sans vous soucier de la manière dont ils forment les lettres	3,2	-1,8	-0,3	-0,6	-0,9	ns
• vous laissez, dans un premier temps, vos élèves recopier librement, tout en conduisant parallèlement un apprentissage systématique de l'écriture manuscrite	-0,2	1,6	4,2	-5,8	-1,6	5%

Les textes écrits en classe permettent...	Evolution (en points)					
	Jamais	Qfois	Svt	T Svt.	S+TS	Test chi2.
• de motiver l'enfant à bien écrire	1,7	3,4	-1,0	-3,5	-4,6	1%
• de sensibiliser l'enfant aux problèmes d'orthographe	-0,8	2,7	0,9	-1,8	-0,9	ns
• d'entraîner l'enfant à produire un certain type de texte (ex. récit, comptine, lettre, etc.)	-1,1	-8,6	9,6	1,7	11,2	1%
• de montrer à l'enfant l'utilité du texte écrit (qui permet de conserver pour soi ou pour la classe la trace d'une activité)	-1,2	-4,5	5,1	2,3	7,4	1%
• de communiquer avec d'autres personnes : enfants, adultes, (parents ou autres)	-2,9	-9,0	9,8	6,8	16,6	1%
• d'écrire en y prenant du plaisir	-0,3	-5,3	4,5	4,2	8,7	1%
• de développer l'imagination, la créativité de l'enfant	-0,6	1,3	0,5	1,8	2,3	ns
• de structurer la pensée de l'enfant	0,2	-0,7	0,5	2,5	3,0	ns

Quelles activités avez-vous proposées à vos élèves ces deux derniers mois ?	Evolution (en points)					
	Jamais	Qfois	Svt	T Svt.	S+TS	Test chi2.
• Vous avez écrit sous la dictée d'un (ou des élèves(s) :						
- des mots	-0,7	-2,6	1,7	-2,2	-0,6	ns
- des phrases	1,6	1,7	-2,0	-2,3	-4,3	ns
- de petits textes	3,0	-0,3	-0,1	-3,0	-3,0	ns
• Avant d'écrire, vous avez demandé, à l'élève (ou aux élèves) qui dicte (nt), de dire le mot à écrire et de l'épeler	-4,8	-0,1	2,0	2,0	3,9	10%
• S'il s'agissait d'un petit texte dicté par l'enfant (les enfants) à l'adulte, des relectures de ce qui venait d'être écrit ont-elles été effectuées, en cours de travail, afin de faciliter la suite de la production (cohérence/enchaînements) ?	-1,4	-0,5	2,8	-3,0	-0,2	ns
• Les élèves ont copié des mots	-2,4	-3,9	1,6	3,4	5,0	10%
• Les élèves ont copié une ou plusieurs phrases sans lien entre elles	3,8	-5,9	0,6	-0,1	0,5	10%
• Les élèves ont copié un petit texte	-0,3	-2,0	5,6	-3,2	2,4	10%
• Vous avez dicté des mots à vos élèves	-0,4	-6,1	6,0	-0,3	5,8	1%
• Vous avez dicté une ou plusieurs phrases sans lien entre elles à vos élèves	6,1	-2,4	-3,6	-1,3	-4,9	5%
• Vous avez dicté un petit texte à vos élèves	11,1	0,3	-6,2	-5,8	-12,1	1%
• Les élèves ont écrit les mots de leur choix (recours éventuel au dictionnaire, à une liste de mots, à un imagier, etc.)	0,0	-7,5	4,9	1,2	6,1	1%
• Les élèves ont écrit une (ou des) phrase (s) sans lien entre elles (recours éventuel à des documents de références)	4,5	-4,0	-2,2	0,0	-2,3	10%
• Les élèves ont écrit un petit texte (recours à des documents : liste de mots, dictionnaire, texte de référence, livres, etc.)	-4,6	-2,2	7,1	0,8	8,0	1%
• Les élèves ont écrit des textes totalement librement	2,0	0,1	-0,2	-1,8	-2,0	ns
• Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images	-2,2	-0,7	3,4	0,1	3,5	ns
• Les élèves ont écrit des titres appropriés à des images, des dessins, leurs peintures, etc.	-0,2	-2,0	4,0	-0,5	3,5	ns

Pour réaliser les activités d'écriture ci-dessus,* les élèves ont écrit...	Evolution (en points)					Test
	J	Q	S	TS	S+TS	chi2
• seuls	-2,6	-4,2	13,0	1,1	14,1	1%
• à deux	1,5	2,3	1,2	-0,3	1,1	ns
• en petits groupes	5,8	-1,0	-3,0	0,3	-2,7	5%
• en dictant le texte à l'adulte	-0,5	9,6	-1,6	-1,4	-3,0	1%

Selon vous d'où proviennent les difficultés des enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (production écrite) ?	Evolution (en points)					
	Jamais	Qfois	Svt	T Svt.	S+TS	Test chi2.
• des méthodes d'enseignement utilisées	5,0	1,2	-3,6	-3,9	-7,5	1%
• des problèmes personnels profonds de l'enfant (affectifs ou relationnels)	-0,4	-1,5	0,0	1,8	1,8	ns
• du milieu social de l'enfant	0,1	8,8	4,8	-14,7	-9,9	1%
• de la langue maternelle, quand elle est différente du français	0,1	6,1	0,3	-7,0	-6,7	1%
• de problèmes d'ordre médico-psycho-pédagogique (intellectuel/sensoriel)	-2,8	-42,2	21,4	25,1	46,5	1%

OPINIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Accord ou désaccord sur les points suivants	Evolution (en points)					
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	en accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Test Chi2.
Par rapport à il y a une dizaine d'années :						
• les activités de la classe sont plus variées	-4,1	-0,1	-4,2	2,0	1,9	1%
• l'enseignant dispose d'une plus grande liberté pour organiser son enseignement	-1,5	-1,1	-2,6	3,3	-0,5	ns
• les élèves sont plus indisciplinés	2,7	5,1	7,8	-1,1	-5,8	1%
• le matériel pédagogique existant (manuels pour les élèves, ensembles didactiques, guides pédagogiques pour les maîtres ...) est plus adéquat	2,8	-1,4	1,4	0,6	0,1	ns
• les élèves sont plus motivés à lire	-6,2	-4,8	-11,0	11,7	-0,2	1%
Actuellement :						
• les instructions officielles actuelles et les objectifs de fin de cycle ne constituent pas des directives assez précises	-0,5	-3,6	-4,1	7,2	0,7	5%
• il est difficile d'équilibrer les activités de communication (signifiantes) et les activités de structuration (connaissances et techniques)	-3,1	-0,1	-3,2	6,4	0,3	5%