



Rapport scientifique

Accompagnement de la mise en œuvre
des nouveaux moyens d'apprentissage
de la lecture – écriture en 1P – 2P

Isabelle Monnard & Pierre-François Coen

Remerciements

Nous remercions vivement les enseignantes impliquées dans l'expérience, leurs élèves ainsi que les personnes qui ont assuré le suivi de ce projet.

Un merci tout particulier à Marie-Claire Jaquier qui a grandement contribué à la récolte de matériel complémentaire auprès des enseignantes et qui a su assurer une excellente collaboration entre les différents dispositifs de suivi.

Cette recherche est mandatée et co-financée par la Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports (DICS) et la Haute école pédagogique (HEP).

Ce que nous dit la recherche en quelques mots

Les résultats de la recherche mettent en évidence des points positifs et négatifs pour les deux moyens d'enseignement. Il est difficile de trancher pour l'un ou pour l'autre car des points négatifs sur certains aspects peuvent être compensés par des éléments positifs sur d'autres.

La recherche nous permet de dire que l'engagement des enseignantes est une variable déterminante dans la réussite des élèves. Elle tend à relativiser l'impact des moyens utilisés puisque les différences apparentes entre les deux moyens n'apparaissent guère dans les données récoltées auprès des élèves.

La recherche présente les résultats des élèves impliqués dans le dispositif (motivation, compétences en lecture – écriture), mais elle ne permet pas d'inférer l'efficacité pédagogique des moyens retenus par rapport aux outils utilisés actuellement par les enseignantes sur le terrain. Les comparaisons effectuées donnent des tendances – à prendre comme telles – qui montrent que les élèves des classes expérimentales sont autant motivés que les autres élèves, qu'ils comprennent aussi bien et écrivent mieux et plus que leurs camarades.

La recherche met en évidence la difficulté de gérer l'hétérogénéité des élèves avec les deux moyens. La différenciation pédagogique suppose un ajustement des ressources aux spécificités des élèves peu compatible avec l'utilisation d'un moyen unique comme seul support.

La recherche montre l'intérêt de faire écrire – très tôt – les élèves dans l'apprentissage du lire – écrire. Cette approche – qualifiée de particulièrement novatrice par les enseignantes – est présente dans les deux moyens. Elle s'appuie sur des théories actuelles et concorde clairement avec les axes du cadre de référence.

La recherche démontre que les élèves – utilisant les deux moyens – apprécient beaucoup l'approche par les albums et manifestent un engagement et un enthousiasme réels. Par ailleurs, ils ont un grand plaisir à écrire et développent dans ce domaine des compétences inattendues.

La recherche montre enfin que l'utilisation de nouveaux moyens constitue une innovation pédagogique pour les enseignantes. Ces dernières sont passées par différents états d'âme (des hauts et des bas) généralement identifiés dans ce type d'expérimentation. Les témoignages récoltés illustrent bien cette évolution et mettent en lumière la nécessité d'un accompagnement et d'un suivi scientifique sur l'entier du processus.

Table des matières

Introduction et rappel du mandat	1
Suivi de l'expérimentation.....	2
Déroulement.....	2
Population	2
Récolte des données.....	3
Résultats.....	5
Du côté des enseignantes.....	5
Premières impressions à l'égard des moyens	5
Conceptions des enseignantes au début de l'année	6
Premier bilan	10
Deuxième bilan	12
Troisième bilan	13
Quatrième bilan à la fin de la première année	15
Cinquième bilan	19
Sixième bilan.....	20
Septième bilan à la fin de la 2 ^e année.....	22
Bilan final des enseignantes	22
Analyse des journaux de bord	25
L'instruction aux sosies	28
Présentation du dispositif.....	28
Analyse des réponses des enseignantes.....	28
Avis positifs et négatifs sur les deux moyens.....	30
Du côté des élèves.....	35
Motivation des élèves.....	36
Lecture – écriture en 1P.....	40
Lecture – écriture en 2P.....	44
Du côté des accompagnatrices.....	52
Perceptions des accompagnatrices après la première année	52
Position des accompagnatrices au terme de la 1 ^{ère} année	54
Entretien post-facto des accompagnatrices	58
Conclusion : adapter plutôt qu'adopter	61
Références	62
Table des Figures et des Tableaux	63
Annexe 1 : comparaison des deux moyens.....	64
Annexe 2 : questionnaires soumis aux élèves.....	66

Introduction et rappel du mandat

Le canton de Fribourg est sur le point de renouveler les moyens d'enseignement destinés à l'apprentissage de la lecture-écriture. En marge de cette démarche, un cadre de référence, destiné aux enseignant-e-s des degrés 1P-2P a été élaboré pour servir de cadre commun à l'ensemble des enseignant-e-s pour l'apprentissage de la lecture-écriture, quel que soit le manuel retenu ou la démarche personnelle choisie (DICS, 2008, p. 3). Ce cadre de référence constitue également le fondement des axes de formation dispensés à la HEP Fribourg.

Dans une logique de coordination à l'échelle romande, le SEnOF a choisi deux moyens d'apprentissage de la lecture-écriture (*Grindelire* et *Que d'histoires*) qu'il désire proposer aux enseignant-e-s du canton dès la rentrée 2011.

Afin de permettre une adoption harmonieuse et efficace de ces nouveaux moyens d'enseignement, de planifier au mieux leur introduction et d'anticiper les éventuels écueils qui pourraient survenir, le SEnOF a décidé d'assurer un accompagnement scientifique de cette première mise à l'épreuve. Un mandat a été confié au Service de la recherche de la HEP pour effectuer ce suivi.

Les objectifs de ce mandat sont les suivants :

- suivre la mise en route des moyens avec les praticien-ne-s sur le terrain ;
- fournir à la DICS et au SEnOF des arguments nécessaires au choix final du/des moyens retenus ;
- identifier les éventuels besoins ou écueils inhérents aux nouveaux moyens ou à leur mise en place ;
- évaluer l'adéquation des moyens proposés au texte de référence cantonal « L'apprentissage du lire – écrire, un défi au quotidien », au PER et à la grille horaire hebdomadaire du canton de Fribourg.

Le présent document constitue le rapport final sur le suivi scientifique de la mise à l'épreuve des deux moyens d'enseignement du lire – écrire proposés sur les années scolaires 2008-09 et 2009-10. En ce sens, il répond aux différents objectifs ci-dessus.

Suivi de l'expérimentation

Déroulement

L'expérimentation des nouveaux moyens de lecture a démarré en août 2008 dans 11 classes du canton. Cinq classes travaillent depuis avec *Grindelire* (GDL) et six avec *Que d'histoires* (QDH).

Le suivi didactique a été assuré par la responsable du français du SENOF, deux didacticiennes de la HEP et deux conseillères pédagogiques sous forme de : séances bilan, visites dans les classes et participation à des séances de préparation. Des séances d'échange avec les équipes d'autres cantons romands qui expérimentent également les moyens ont été organisées.

Du côté de la recherche, des prises de données ont été effectuées à plusieurs reprises auprès des enseignantes (entretiens individuels, questionnaires, entretien de groupe), des élèves (questionnaires de motivation et de lecture-écriture) et des personnes assurant le suivi (protocoles d'observation, notes de synthèse des séances et entretiens). Nous avons également assisté à la rencontre avec les enseignantes et l'équipe d'encadrement qui testent l'introduction de *Que d'histoires* en Valais. Les résultats et analyses d'une grande part de ce matériel sont présentés dans ce rapport.

Population

Durant la première année en 2008-2009, les deux moyens ont été utilisés dans 10 classes de 1P et une classe de 1P-2P. Dans cette dernière, seuls les élèves de 1P ont participé à l'expérimentation. Huit classes étaient gérées par une enseignante, deux par un duo et une par un trio (seul le duo responsable du français a participé à l'expérimentation) pour un total de 14 enseignantes. Lors de la 2^e année, les 11 classes ont à nouveau été suivies. Quelques changements sont intervenus dans la composition des classes (nouvelle répartition des élèves, départ et arrivée d'élèves) et parmi les titulaires, 2 classes *Que d'Histoires* ayant changé d'enseignantes.

Le Tableau 1 présente les caractéristiques principales des élèves concernés par chacun des moyens. Au total, 197 élèves ont participé à l'expérimentation, 100 avec *Grindelire* (GDL) et 97 avec *Que d'histoires* (QDH). Le quart des élèves bénéficie d'un soutien : logopédie pour la majorité d'entre eux, mais aussi cours de langue ou autre type d'encadrement (intégration, MCDI ou psychomotricité) ; les élèves bénéficiant de ces diverses formes d'appui seront regroupés dans une seule catégorie « suivi ». Le français (comme langue unique ou avec une autre) est la langue maternelle de trois quarts des élèves. Pour les autres, il s'agit prioritairement du portugais (20 élèves), du suisse allemand (7) de l'albanais (5) et d'autres langues diverses. Là encore, nous avons opté pour un regroupement des élèves en deux catégories : les francophones (mono ou plurilingue) et les allophones.

Tableau 1 : Caractéristiques des élèves de l'expérimentation

	Effectif		Sexe		Langue maternelle			Suivi	
	N	Filles	Garçons	Français	Autre	Logo	Langue	Autre	
Grindelire	100	40	60	75	25	14	7	6	
Que d'histoires	97	57	38	78	19	16	3	7	
Total	197	97	98	153	44	30	10	13	

Récolte des données

Afin de suivre au plus près la mise en œuvre des deux moyens testés et de capter un maximum d'informations sur les différents aspects en jeu, nous avons opté pour une récolte systématique de matériel auprès de tous les partenaires impliqués.

Différents outils ont été utilisés selon la nature des informations recherchées. Pour évaluer la motivation des élèves et leur niveau en lecture, nous avons construit des questionnaires sur la base d'outils existants et validés. Nous avons ainsi retenu 4 domaines de l'EMMAS (Echelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires, Ntamakiliro, Monnard et Gurtner, 2000) adaptés à la lecture : l'attrait, la volonté d'apprendre, l'utilité et le sentiment de compétence. La batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture et son pendant, la batterie de lecture (Inizan, 2000) ont servi de base à l'élaboration des 3 tests de lecture de la première année. Nous les avons complétés avec des items destinés à évaluer les apprentissages des élèves en lien avec les objectifs du PER et des épreuves d'écriture spontanée (écriture émergente) pour lesquelles nous disposons également d'échelles d'évaluation (Giasson, 2004). En 2P, deux questionnaires ad hoc ont été élaborés pour évaluer les objectifs du plan d'études en lecture compréhension et structuration. Les questionnaires utilisés sont présentés dans l'annexe 2. Les données récoltées ont fait l'objet de différents traitements statistiques réalisés avec le logiciel SPSS.

Nous avons interrogé les enseignantes à quatre reprises durant la première année. Au début de l'année, lors d'un entretien individuel d'une trentaine de minutes, nous avons cherché à identifier les motivations des enseignantes à s'engager dans le projet, leurs attentes à l'égard des moyens, leurs représentations de l'apprentissage de la lecture en 1P et leurs pratiques du début de l'année. A la fin de l'année, un entretien de groupe d'environ une heure a été mené pour chacun des moyens dans le but de capter les impressions des enseignantes à l'égard des moyens utilisés et du projet en général. A l'automne 2009, les enseignantes ont été invitées à participer à un entretien de type *instruction au sosie*, où il s'agissait pour elles d'expliquer à d'autres comment démarrer avec les moyens. Finalement, au terme des deux années, les enseignantes ont rédigé un bilan décrivant leur perception à l'égard du moyen choisi. La responsable du français et les deux didacticiennes de la HEP ont également été interrogées à la fin de la première et de la deuxième année d'expérimentation. Les entretiens ont été systématiquement retranscrits et ont fait l'objet d'une analyse de contenu au moyen du logiciel HyperResearch.

Durant les deux années, six séances de bilan menées séparément pour les deux moyens ont permis aux enseignantes de s'exprimer sur différentes questions liées aux aspects pratiques de la mise en œuvre. Un bilan final a réuni l'ensemble des enseignantes à la fin de l'expérimentation. Bien que n'ayant pas fait l'objet de retranscriptions ni d'analyses détaillées, le contenu de ces séances a été synthétisé sous forme de notes qui ont été utilisées pour apporter des éclairages supplémentaires aux données.

Pour compléter les séances collectives, les enseignantes ont été invitées à quatre reprises à compléter de brefs questionnaires écrits. Nous avons ainsi récolté leurs premières impressions, l'évolution de leur motivation et de leur ressenti, leurs avis sur la progression des élèves et des éléments précis et ponctuels de leurs pratiques. Ces données ont également été analysées.

Durant le mois de mai de la première année, les journaux de bord, résumant trois semaines de lecture-écriture ont été récoltés auprès des enseignantes au mois de mai. L'analyse détaillée de leur contenu offre un éclairage supplémentaire sur les pratiques réelles des enseignantes.

Des visites ont été effectuées dans les classes par les différentes partenaires impliquées dans le projet. Afin d'optimiser les observations réalisées, des grilles d'observation différentes ont été élaborées selon le type d'intervenante concernée. Les grilles ont été récoltées et feront l'objet d'un traitement ultérieur qui permettra d'optimiser l'accompagnement lors de la phase de généralisation.

Le Tableau 2, qui présente la chronologie des prises de données effectuées, permet d'avoir une vision globale des différentes phases du suivi de l'expérimentation et des éléments présentés dans ce rapport.

Tableau 2 : Déroulement du suivi de l'expérimentation des nouveaux moyens de lecture

	Bilans	Quest / Entretiens enseignantes	Questionnaires élèves	Autres	Visites
Août 08		Premières impressions			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Collaboratrice SENOF</i> • <i>Conseillères pédagogiques</i> • <i>Didacticiennes HEP</i>
Septembre 08		Entretiens rentrée	Q-Elèves-1		
Octobre 08	Bilan 1				
Décembre 08					
Janvier 09	Bilan 2				
Février 09		Q-Ens-Bilan2			
Mars 09				Rencontre VS*	
Avril 09	Bilan 3		Q-Elèves-2		
Avril-mai 09		Q-Ens-Bilan3			
Mai 09				Journal de classe	
Juin 09	Bilan 4	Entretien de groupe			
Juillet 09			Q-Elèves-3	Entretiens DIDAC + SENOF	
Octobre 09	Bilan 5				
Décembre 09		Instructions au sosie			
Janvier 10	Bilan 6				
Février-mars 10		Q-Ens-Bilan6			
Mars 10			Q-Elèves-4		
Oct 09-mai 10					
Juin-Juillet 10	Bilan 7		Q-Elèves-5	Entretiens DIDAC + SENOF	
Juillet-août 10		Bilan final			
Octobre 10		Bilan expérimentation			

Résultats

Dans cette partie, nous présentons les résultats relatifs à l'évolution des perceptions des enseignantes, à la motivation et aux acquisitions des élèves en lecture-écriture ainsi que les impressions d'une partie de l'équipe de suivi.

Du côté des enseignantes

Cette partie retrace l'évolution des perceptions des enseignantes durant les deux ans de l'expérimentation, de la rentrée en 1P en août 2008 à la fin de la 2P en juillet 2010. Les synthèses sont présentées dans l'ordre chronologique ; elles ont été rédigées à partir de l'analyse des séances collectives, de l'entretien individuel au début de la 1P, des questionnaires complétés au fil du temps, de l'instruction au sosie du début de 2P et du bilan final écrit (voir Tableau 2). Il faut noter que nous présentons ici les propos des enseignantes qui se basent sur leur ressenti, leurs impressions et leur vécu quand elles parlent des moyens et de la progression des élèves et non pas sur des observations ou des relevés effectués en classe.

Premières impressions à l'égard des moyens

Une première séance a réuni les enseignantes juste avant la rentrée 2008. A cette occasion, leurs premières impressions concernant les moyens ont été relevées. Quel que soit le moyen choisi, les enseignantes étaient enthousiastes à l'idée d'expérimenter ces nouveaux moyens, même si elles éprouvaient une certaine appréhension face à la grande quantité de matériel à disposition et aux prérequis importants en terme de vocabulaire et de connaissance de la langue que les moyens nécessitent.

Grindelire

Il a fallu un peu de temps aux enseignantes et des relectures pour avoir une vision globale des moyens. D'entrée, les supports ont plu ; les enseignantes les ont trouvés riches et attrayants. La méthodologie a été considérée comme séduisante, claire et simple à aborder, la théorie bien en adéquation avec les représentations.

Les aspects positifs qui ont été relevés sont l'attrait du matériel, le travail sur le sens, la structure et la clarté des moyens, le fait de disposer d'un livre de l'élève, de livres de jeux et d'activités, de matériel complémentaire. Au niveau des aspects négatifs, on retrouve le problème des graphies françaises, de l'espacement des lignes d'écriture et de la progression des albums, considérée comme trop rapide.

Que d'Histoires

D'emblée, les enseignantes ont trouvé le moyen attrayant et gai. Le fait de travailler à partir d'albums les a particulièrement motivées.

Du côté positif, les enseignantes ont trouvé les moyens très beaux, riches en idée et en prolongements. Elles se réjouissaient de travailler à partir d'histoires « chouettes ». Elles ont apprécié de disposer de fiches à photocopier et de séquences très détaillées. L'idée du *Trésor de mots* et l'écriture inventée les ont séduites. Par contre, le départ leur semblait difficile pour des non-lecteurs et la progression trop rapide.

Conceptions des enseignantes au début de l'année

Au début de l'année, nous avons interrogé individuellement les enseignantes sur leurs conceptions de l'apprentissage de la lecture, leurs motivations à entrer dans le projet, leur ressenti et les activités réalisées au début de l'année. Lorsque les enseignantes fonctionnent sous forme de duo, nous les avons questionnées ensemble. Dans la présentation des résultats, le code indiqué entre parenthèses correspond à une classe et donc parfois à deux enseignantes. Il faut noter aussi que ce n'est pas parce qu'un élément n'est pas cité par une enseignante qu'elle ne le considère pas comme important ; les questions des entretiens n'ayant pas été transmises à l'avance aux enseignantes, nous avons perçu leurs conceptions instantanées. Lorsque des différences apparaissent en fonction du moyen choisi, nous le précisons dans les analyses. Pour illustrer les différentes positions, des propos des enseignantes sont notés en italique.

Conceptions de l'apprentissage de la lecture

A quoi sert d'apprendre à lire ? A cette question, les enseignantes répondent de manière quasi unanime que cela va permettre aux enfants de devenir autonomes : *Mais je pense que pour ta vie, c'est ce qui te rend autonome tout simplement. C'est ta porte d'entrée pour l'autonomie de toute ta vie* [GDL1]. A côté de cette vision fonctionnelle – *pour se débrouiller tout seul, pour aller faire des courses, enfin faire une recette de cuisine* [QDH5] la lecture est également vue comme une source de plaisir *le plaisir de découvrir parce que, par les livres, on peut vraiment découvrir plein de choses* [QDH6] et, plus rarement, comme un outil de communication.

La lecture au début de l'année...

Toutes les enseignantes considèrent que le travail sur le code est un des éléments les plus importants à travailler au début de l'année. La reconnaissance des lettres, la connaissance du code et des voyelles, la conscience phonologique et la syllabation sont citées par toutes les enseignantes. QDH4 résume bien cette entrée dans l'écrit : *... moi je commence toujours par voir les voyelles, leur donner juste une petite base pour entrer plus facilement dans l'écrit, les voyelles et puis les premiers sons. Et puis on joue d'abord avec les syllabes avant de commencer l'apprentissage lui-même.* Travailler sur le fonctionnement de la langue constitue un autre point prioritaire du début de l'apprentissage de la lecture, de même que le plaisir de lire associé à la signification de la lecture : *Alors, le premier point que je travaille avec eux, c'est de toute façon avoir l'envie, avoir la motivation et le plaisir de lire, comprendre à quoi ça sert de lire, et puis vraiment partir dans du ludique, être content d'apprendre à lire, ça c'est l'objectif premier je dirais* [QDH5].

... et à la fin de l'année

Toutes les enseignantes s'accordent pour dire que les acquisitions des élèves en fin de 1P dépendent des élèves puisque les rythmes d'apprentissage sont très différents. En majorité, elles considèrent néanmoins que les élèves devraient être des lecteurs et lectrices capables de comprendre des textes simples et de déchiffrer des mots inconnus ; autrement dit, ils devraient pouvoir *se débrouiller* [GDL3, GDL4, QDH2] même s'ils n'ont pas encore appris tous les sons, *en fin de 1P ils doivent être capables de se débrouiller dans la vie de tous les jours en lisant des panneaux, des petites histoires. Ils connaissent pas tous les sons mais avec anticipation ils doivent être plus ou moins capables de déchiffrer un mot même s'ils ont pas vu le son. D'après le sens, ils devraient arriver à se débrouiller* [GDL3]. *En général à la fin de la 1ère année, ils savent lire un petit texte simple et puis répondre à des questions sur ce texte* [QDH6]. Elles mentionnent aussi que pour certains élèves, ces apprentissages doivent se poursuivre jusqu'à Noël de la 2P considéré comme le moment où tous les élèves devraient avoir décroché avec la lecture.

En fin de 2P, d'après les enseignantes interrogées, les élèves devraient être capables de comprendre – c'est-à-dire de répondre à des questions, de reformuler dans leurs mots - un texte d'environ une page A4, de lire à voix haute avec intonation et de rechercher des informations dans des documents. Certaines ajoutent qu'ils doivent pouvoir tout lire *ils peuvent prendre plus ou moins n'importe quel livre de la bibliothèque et puis lire. Ils doivent pouvoir chercher des informations tout seul dans un livre, un livre documentaire ou quelque chose comme ça* [GDL4].

Motivations pour entrer dans le projet

La principale source de motivation pour entrer dans le projet a été l'envie de changement, indépendamment du moyen proposé ; les enseignantes ont évoqué leur désir de travailler avec quelque chose de différent de ce qu'elles avaient l'habitude de faire : *On avait envie de changer. Gafi nous sort par les oreilles* [GDL4] ; *Alors pour moi c'était d'avoir un moyen qui soit différent de la méthode Ratus* [QDH3].

L'intérêt des moyens proposés a constitué un deuxième élément déterminant. Le fait de démarrer avec des albums – et donc des histoires différentes et continues à chaque fois – et la qualité du matériel ont particulièrement motivé les enseignantes.

Finalement le défi que représentait l'expérimentation de nouveaux moyens a séduit quelques enseignantes. Deux nous ont aussi confié qu'elles se réjouissaient de pouvoir collaborer avec des collègues soit pour pouvoir échanger sur du contenu, soit pour profiter des compétences d'enseignantes plus expérimentées.

Dans un registre plus participatif, une enseignante a également déclaré que cette façon de faire lui permettrait d'être active dans le processus de décision et ... *puis pas d'attendre que peut-être une méthode soit imposée et de ne pas l'apprécier* [QDH6].

Quant au choix d'un moyen en particulier, les raisons diffèrent quelque peu. Pour GDL, la qualité très inégale des présentations des moyens par les éditeurs a orienté le choix. Au niveau du matériel, le fait de disposer d'un livre de lecture, d'un cahier d'activités a plu aux enseignantes tandis que QDH leur posait quelques inquiétudes, en particulier par rapport au travail préalable qu'exige ce moyen au niveau de l'école enfantine et de son côté moins structuré. *Que d'Histoires je dirais presque qu'elle m'a fait peur. Comme ça été présenté, ça me paraissait énorme, sans trop savoir où j'allais* [GDL3]. *Mais Que d'Histoire, tout le travail qui devait être fait à l'école enfantine on l'a pas eu quoi* [GDL4]. Du côté de QDH, c'est l'aspect plus ouvert, plus libre et innovant des moyens qui a été déterminant pour toutes les enseignantes : *pour le choix de Que d'Histoire, c'est vraiment on sortait des sentiers battus. Cette idée de ce petit album à chacun, ça m'a vraiment beaucoup plu en plus leurs fiches sont très belles. Voilà la proposition était belle quoi, je trouvais. Et puis je trouvais Grindelire pour moi, plus conventionnel de prime abord. Plus conventionnel et puis assimilable à ce qui était utilisé comme méthode avant* [QDH1]. *Nous ce qui nous plaisait c'est le côté un peu ouvert, plus libre...enfin ça semblait plus libre, bien qu'on se rende compte que c'est quand même terriblement structuré. Mais la partie création, il y a beaucoup de choses à créer avec les histoires, donc c'est ce côté-là* [QDH4].

Liens avec les 4 axes et la pratique habituelle

De manière unanime, le cadre de référence est considéré comme plutôt clair et cohérent. Les 4 pièces du puzzle constituent une synthèse judicieuse de l'apprentissage du lire-écrire. Son utilisation comme base pour enseigner la lecture semble particulièrement enthousiasmer les enseignantes : *Je trouve génial qu'on travaille que ça* [GDL3]. Elles y voient des liens évidents avec les moyens proposés aussi bien pour *Que d'histoires* que pour *Grindelire* et considèrent que les activités proposées permettent de

toucher l'ensemble des domaines. *Le cadre de référence je trouve qu'il colle vraiment à la méthode [...]. Dans le cadre de référence, les axes qu'ils ont c'est vraiment les axes qu'on retrouve à travers le livre Que d'Histoire et puis sur toutes les étapes pour arriver à lire, écrire [QDH3]. Oui je trouve que ça y correspond. Déjà dans la partie du livre du maître théorique, on retrouve certains éléments qui sont en concordance [GDL5].* Certaines manifestent tout de même un peu d'inquiétude face à la place qu'il s'agira de faire dans ce contexte aux séquences didactiques qui doivent être réalisées en 1P et 2P. Enfin, le cadre de référence est aussi vu comme un moyen d'avoir un cadre commun et de n'oublier aucun aspect de la lecture dans son enseignement.

Par rapport à leur pratique habituelle, les enseignantes disent travailler déjà les 4 pièces du puzzle. Elles ne pensent donc pas devoir apporter beaucoup de modifications à leurs pratiques. Au contraire, elles estiment que les nouveaux moyens renforcent plutôt leur façon de faire. Pour GDL, elles ne trouvent pas que *c'est pas quelque chose de tout nouveau, c'est je dirais presque dans la lignée de ce qu'on fait [GDL4].* Toutefois, elles pensent toutes devoir accentuer l'axe comprendre et produire des textes, du moins pour la partie *produire* qu'elles ne faisaient jusqu'alors pas intervenir si vite : *C'est vrai qu'apparemment peut-être que je travaillais un peu moins sur produire des textes, que les enfants produisent des textes. Pas en première disons [QDH2]. Produire des textes, je le mettais pas aussi rapidement [GDL2]. Le point faible, c'est quand même la production en écrit [QDH6].*

Premières impressions à propos du moyen choisi

Les enseignantes ont manifesté beaucoup d'enthousiasme à l'égard du matériel, elles le trouvent très beau, riche et bien structuré, avec des marches à suivre. GDL1 se réjouit d'y trouver [...] *du syllabique, il y a du global, il y a du travail sur le code, il y a du travail sur le sens. Il regroupe un petit peu tout.* En d'autres termes, c'est un moyen très complet. Toutefois, pour GDL plusieurs estiment ce qui est proposé n'est pas vraiment nouveau : *Ca reste relativement aussi la même chose à quelque part. Le support change un peu, mais c'est vrai qu'on est beaucoup dans les mêmes histoires. Là ça me fait beaucoup penser à Gafi avec les couleurs [GDL2].*

Toutes sont impatientes de travailler avec les albums qui ont été très bien accueillis par les élèves (et leurs parents !). *Alors, j'ai déjà pu trouver qu'ils sont attractifs pour les enfants. Parce que je les ai déjà fait doubler par les parents et puis il y a vraiment, les enfants les trouvaient beaux, il y a même des parents qui m'ont demandé s'ils pouvaient aussi doubler avec du papier transparent parce qu'ils trouvaient que c'était dommage de cacher donc je trouve bien qu'il y ait déjà un attrait par rapport au matériel qui est donné [GDL5].*

Pour certaines d'entre elles, le fait de pouvoir envisager le travail autour de thèmes ou de la vie de la classe grâce aux albums constitue aussi un aspect intéressant des moyens.

Par contre, le fait qu'il s'agisse de moyens français gêne les enseignantes : *C'est français, donc les graphies sont pas les mêmes. Ça c'est quand même un gros désavantage pour nous, plein de lettres qui ne sont pas pareilles [GDL1].*

Appropriation des moyens

Toutes les enseignantes GDL ont manifesté des craintes quant au début de l'année, considérant que le démarrage très rapide qui est proposé allait poser des difficultés. Le fait de pouvoir démarrer après les vacances d'automne les a toutefois rassurées. On retrouve ce même soulagement pour QDH où certaines enseignantes étaient inquiètes à l'idée de devoir démarrer tout de suite avec un album.

Dans l'ensemble, les enseignantes des deux moyens ont trouvé facile de se les approprier. *Et puis c'est assez bien expliqué dans le livre du maître, c'est assez précis, il y a un bon cheminement, mais en même temps ça nous laisse des ouvertures si on veut faire un petit peu différemment en fait* [GDL2]. *C'est vraiment clair, vraiment structuré. Ça donne envie de lire, c'est pas du charabia* [GDL4]. *J'ai pas trouvé que c'était compliqué, on a les méthodes donc on a pu prendre le temps de les lire, de les observer, voir un petit peu les cheminements qui se font et je trouve que c'est clair, c'est bien expliqué. Les séquences sont bien partagées en petites séances, je trouve que c'est assez clair, après ça permet justement aussi de réfléchir à d'autres activités qu'on pourrait intégrer en faisant ça* [QDH2]. *Moi je trouve que c'est facile, c'est clair, c'est bien présenté* [QDH3].

Toutes les enseignantes GDL et la plupart de celles QDH considèrent qu'elles ne vont pas devoir transformer radicalement leurs pratiques habituelles avec les nouveaux moyens. Ce qui va être un peu modifié, c'est, pour certaines, le fait de travailler à partir d'albums et l'approche de l'écrit.

Démarrage dans l'année

La difficulté de démarrer tout de suite avec les moyens, a été mentionnée systématiquement par les enseignantes qui ont relevé le fait qu'il s'agit de moyens français destinés à des élèves ayant fréquenté deux années d'école maternelle et donc possédant un certain bagage. *Moi ce que je trouve quand même, c'est qu'on sent quand même le décalage, on sent que la partie GS [grande section de maternelle] n'a pas été faite. Alors c'est pour ça que pour introduire, c'est un peu difficile, voilà, de ce côté-là* [QDH2]. Les enseignantes QDH relèvent qu'à leurs yeux l'ordre des sons est un peu difficile et en particulier que les sons complexes sont amenés très vite.

L'entrée dans les moyens ayant été repoussée après les vacances d'automne, les enseignantes ont donc démarré l'année « à leur sauce ». Toutes ont travaillé d'une manière ou d'une autre la conscience phonologique à partir de supports divers. Le Tableau 3 synthétise ce que les enseignantes déclarent avoir fait au tout début de l'année. Beaucoup – la totalité GDL – ont utilisé la Planète des alphas pour travailler les voyelles et la fusion syllabique. Un grand nombre s'est basé sur les prénoms des élèves, une sur un texte créé par les élèves. Les enseignantes QDH ont choisi d'utiliser un album de la grande section maternelle. Les activités proposées dans les moyens ont également été réalisées : *Je suis à la grande école* pour GDL et le travail sur le sens de la lecture pour QDH. Une enseignante a aussi choisi de présenter Grindelire aux élèves de la classe : *Et puis aussi, à côté de ça, j'ai quand même présenté Grindelire. Il fait quand même partie de la classe, j'ai fait une petite peluche d'un lutin alors il est quand même là dans la classe et puis on l'a utilisé pour les prénoms par exemple* [GDL5].

Tableau 3 : Activités réalisées au début de l'année

Planète des alphas	GDL1, GDL2, GDL3, GDL4, GDL5, QDH5, QDH6
Fusion syllabique	GDL1, GDL3, GDL5, QDH3, QDH4
Prénoms	GDL1, GDL3, GDL4, QDH1, QDH2, QDH3, QDH4, QDH6
Voyelles, lettres, alphabet	GDL1, GDL3, QDH1, QDH3, QDH4
Travail à partir d'un texte	GDL5, QDH2, QDH3, QDH4, QDH6
Je suis à la grande Ecole, c'est la rentrée	GDL2, GDL3
Sens de la lecture	QDH1, QDH4, QDH6
Structure de la langue (lettre, mot, phrase)	GDL3, QDH3, QDH5

Du point de vue des enseignantes au début de l'expérimentation :

- Apprendre à lire, ça sert à devenir autonome.
- Au début de la 1P, il faut travailler sur le code.
- A la fin de l'année, les élèves devraient pouvoir se débrouiller avec des textes simples.
- Ce sont l'envie de changement et la qualité des moyens qui ont motivé les enseignantes à se lancer dans l'expérimentation.
- La qualité de la présentation (GDL) ou l'aspect innovant du moyen (QDH) ont été déterminants dans le choix des enseignantes.
- Les deux moyens semblent en cohérence avec le cadre de référence ; ils devraient permettre de travailler les 4 pièces du puzzle.
- Il s'agit de moyens français qui ne peuvent être utilisés tels quels dans le canton de Fribourg : il faut décaler le début de l'année pour « compenser » le travail des moyenne et grande section de maternelle et adapter la présentation (calligraphie, interligne).

Premier bilan

Ce premier bilan a réuni les enseignantes six semaines après le début de l'année. Si la plupart des classes ont débuté dans de bonnes conditions, ça n'a pas été le cas pour certaines classes GDL. Dans ces classes plus difficiles du point de vue comportement et/ou du niveau des élèves, les enseignantes se sont concentrées sur la mise en place d'un cadre de travail propice aux apprentissages et ne sont donc pas encore vraiment entrées dans les moyens. Une grande partie des échanges qui se sont déroulés durant la séance *Grindelire* ont tourné autour de la composition des classes et des difficultés rencontrées, c'est pourquoi toutes les questions n'ont pu être traitées de manière approfondie.

Ressenti après six semaines

Dans les classes GDL, les enseignantes ont débuté de la même façon en travaillant beaucoup sur le code (en particulier les voyelles). Elles disent avoir utilisé les alphas, les prénoms et des textes réalisés avec les élèves. Le travail avec les moyens n'a pas démarré.

Les enseignantes des classes QDH ont démarré l'année de manière plus différenciée. Elles ont utilisé la première séquence du moyen autour de l'acte de lire et ont ensuite, pour la plupart, travaillé avec un album de la grande section maternelle (*Pomelo* ou la *Grenouille à grande bouche*). Elles ont déjà pratiqué l'écriture spontanée avec leurs élèves et ont mis en place le *Trésor des mots*, le *Cahier du jour* et le *Livre de toutes les histoires*. Certaines ont déjà abordé le premier album de 1P.

Dans toutes les classes, les enseignantes précisent toutefois qu'elles ont travaillé un peu comme les autres années, appréciant de ne pas avoir la contrainte d'un moyen pour prendre le temps de mettre en place les éléments qui devraient permettre aux élèves d'aborder l'apprentissage de la lecture dans les meilleures conditions possibles.

Eléments enthousiasmants, déstabilisants..

L'écriture spontanée enthousiasme beaucoup les enseignantes, même si elles observent de grands écarts entre les élèves. En particulier, certains ne veulent pas écrire, de peur de faire faux ou parce qu'ils estiment ne pas savoir. D'autres au contraire écrivent avec plaisir, utilisant ce qu'ils savent déjà (« *et ils savent déjà beaucoup de choses* »).

Les élèves ont énormément envie de s'exprimer, mais il faut du temps (trop ?) pour écouter tous les élèves. QDH propose d'ailleurs aux enseignantes de travailler souvent en individuel avec les élèves, ce qui semble difficilement réalisable, en particulier avec des classes nombreuses ; il faut recourir à d'autres formes de travail, en mettant les élèves en groupe par exemple.

Les enseignantes ont été déstabilisées par le démarrage très rapide des moyens. A leurs yeux, les élèves n'avaient pas tous les acquis nécessaires. Il faut donc rajouter beaucoup de choses au niveau du code ; ce qui est prévu dans les moyens est trop difficile. Pour QDH, ce qui est proposé par la suite pour travailler le code est aussi insuffisant.

Les enseignantes QDH apprécient que tout ne soit pas donné dans le moyen, leur permettant ainsi d'être créatives.

Cadre de référence

Si les 4 composantes sont bien travaillées en ce début d'année, l'entrée par l'écriture spontanée l'est un peu moins (mais nettement plus qu'avant). Les enseignantes considèrent les 4 composantes comme intriquées les unes dans les autres plutôt que juxtaposées : une activité de création de récit par exemple permet bien de travailler toutes les composantes.

Au début, penser à toutes les composantes a été un peu difficile, mais par la suite, cela a facilité la préparation. Les listes d'activités proposées dans le document de référence permettent de mieux comprendre chacune des composantes et constituent un bon aide-mémoire pour organiser son enseignement.

Progression des apprentissages

Pour les enseignantes, les élèves ont atteint les objectifs fixés pour ce début d'année : ils essaient d'écrire, ils sont en général à l'aise avec les voyelles, pour certains, ils ont compris le mécanisme de la fusion syllabique et ils lisent déjà globalement certains mots. Il y a de grandes variations interindividuelles et interclasses.

Les élèves allophones sont freinés par le vocabulaire, mais pas pour le reste des apprentissages (voyelles, syllabes).

Du côté des parents

Les moyens ont été plutôt bien accueillis par les parents qui n'ont pas manifesté de soucis particuliers. Lorsque les enseignantes ont présenté le cadre de référence, les réactions ont été positives. Les parents ont été rassurés de voir qu'il ne s'agit dans aucun des deux cas d'une méthode globale.

Après six semaines d'école

- Au début de l'année, les enseignantes travaillent sur le code et le sens de la lecture. Les 4 composantes sont travaillées, l'entrée dans l'écrit un peu moins.
- Il y a une grande variété dans le type d'activités réalisées en début d'année ; reprise de ce qui se faisait avant, utilisation du matériel de grande section (QDH)...
- Les contextes classes ont une grande influence sur la mise en place d'un moyen, quel qu'il soit.
- Il y a de grandes différences entre les élèves lors des activités d'écriture spontanée : plaisir pour certains, peur de faire faux pour d'autres, difficulté d'écrire quoi que ce soit lorsque les sons ne sont pas entendus correctement. Malgré tout, ces activités – qui semblent bien les plus novatrices – sont fortement appréciées par les enseignantes.
- « *Ce qui fait peur aux enseignantes ne fait pas peur aux élèves : ils font tout simplement !* »

Deuxième bilan

Le 2^e bilan a réuni les enseignantes à la fin du premier trimestre, en janvier 09. Elles ont également complété des questionnaires concernant leur ressenti et la progression des élèves.

Ressenti et motivation

Grindelire

Globalement, les enseignantes se déclarent motivées. Elles ont l'impression d'avoir beaucoup travaillé en global sur le premier texte, c'était assez long et difficile. Les enseignantes étaient contentes d'aborder le 2^e album, même si le texte paraît toujours assez complexe et long pour les élèves en difficulté. La plupart des élèves semblent toujours bien motivés et le 2^e livre leur plaît tout particulièrement grâce à son thème (les voyages). Les élèves en difficulté par contre sont un peu découragés, ils butent sur la lecture globale. Pour les enseignantes qui ont éprouvé beaucoup de difficultés au début de l'année, la motivation est remontée, même si cela reste compliqué, surtout avec les élèves en difficulté. D'après les enseignantes, le moyen permet une différenciation pour les élèves qui vont bien, mais pour les plus faibles, il faut créer du matériel complémentaire. Les fiches plaisent mieux que le cahier qui est considéré comme peu attrayant.

Que d'histoires

Les enseignantes sont contentes et motivées, mais certaines se sentent un peu démunies face à la différenciation. Les textes paraissent trop difficiles pour les élèves allophones avec qui il serait peut-être nécessaire de prendre un autre moyen. Certaines trouvent aussi qu'il est plus difficile de situer les élèves dans leurs apprentissages, mais d'autres déclarent préférer cette façon de faire à un contrôle rigide des acquis des élèves. Toutes sont contentes de pouvoir travailler avec un nouvel album. Les élèves sont toujours motivés, mais ils ont manifesté un certain découragement à force de rester longtemps sur le même album. Dans le même sens, les séquences collectives au tableau noir (telles qu'elles sont proposées par le moyen) sont lassantes. Au niveau de la forme et par rapport à leurs attentes, les enseignantes se disent un peu déçues par le côté répétitif des activités proposées. La possibilité de travailler par thème en lien avec les autres disciplines est très appréciée.

Progression des apprentissages

Grindelire

D'après les propos de plusieurs enseignantes, on a le sentiment que les élèves qui fonctionnent progressent régulièrement, sont motivés et se lancent dans l'écrit sans complexes. Par contre, pour les élèves plus faibles, c'est plus difficile ; ils se découragent, n'entendent pas les sons n'ont pas envie d'écrire. Certaines enseignantes ont le sentiment que les élèves décrochent moins vite qu'avant ; à la même époque, la moitié savait lire, ce qui n'est pas le cas avec le nouveau moyen. Par contre, au niveau de l'écrit, les élèves ont mieux progressé, ils écrivent plus spontanément. Encore une fois, c'est cet aspect qui semble le plus novateur : les élèves écrivent presque chaque jour.

Que d'histoires

Toutes les classes travaillent le 2^e album. Les élèves semblent décrocher assez subitement, sans qu'on puisse savoir comment ils ont fait. Les plus belles surprises sont liées à l'écrit : les élèves adorent écrire (surtout des mots). Les enseignantes ont l'impression que la progression se fait « dans l'ombre », mais en profondeur. Concernant la différenciation, ce qui est prévu paraît peu réalisable et trop difficile. Pour les élèves en difficulté, les activités sont trop difficiles, il y a beaucoup de lecture globale à faire.

Cadre de référence

Grindelire

Ce qui parle aux enseignantes, ce sont les idées. Le recours au cadre de référence n'est pas spontané, il faut y penser, y revenir régulièrement. Cela permet de vérifier que les 4 composantes sont bien travaillées en classe. Les composantes les plus travaillées en classe sont *lire et écrire des mots et passer de la langue orale à la langue écrite*, alors que les plus délaissées sont *comprendre et produire des textes* – surtout pour l'aspect production – et *développer la culture de l'écrit*. Les enseignantes semblent assez clairement privilégier le travail sur le code, laissant un peu de côté l'écriture spontanée. L'enrichissement concerne principalement le travail sur le code.

Que d'Histoires

Les enseignantes ont l'impression de travailler toutes les composantes, aucune n'est vraiment privilégiée, ni aucune vraiment délaissée, si ce n'est peut-être *développer la culture de l'écrit* qui est un peu moins travaillée, faute de temps. L'écriture spontanée est employée plus régulièrement. Le travail autour du code est complété par les enseignantes.

Après un trimestre...

- Les enseignantes sont motivées et les élèves aussi en général.
- Les élèves progressent beaucoup à l'écrit ; ils ont du plaisir à écrire.
- Les élèves plus faibles progressent difficilement avec les deux moyens.
- Rester très longtemps sur un même album s'avère un peu décourageant et lassant, surtout si le thème n'est pas proche des élèves ; les thèmes ont d'ailleurs une grande importance sur l'implication des élèves.
- Le travail sur le code n'est pas assez systématique dans les deux moyens, les enseignantes créent des activités pour enrichir cet aspect.
- Les pistes de différenciation proposées ne sont pas vraiment adéquates.
- Les 4 composantes peuvent être travaillées dans les deux moyens.

Troisième bilan

En avril, les enseignantes ont répondu à un questionnaire et se sont réunies lors d'un bilan qui leur a permis de partager leurs satisfactions et leurs inquiétudes.

Etat d'avancement

Grindelire et Que d'Histoires

Les enseignantes avancent dans les albums et continuent le travail sur le code. Quel que soit le moyen, pour travailler le code les enseignantes doivent créer leur propre matériel ; il n'y a pas assez (voire pas du tout) de choses dans les moyens.

Ressenti, satisfaction, inquiétudes

Grindelire

Les enseignantes disent être de plus en plus à l'aise avec les moyens. Si les impressions sont en général plutôt positives, les réponses de ce groupe ne sont pas vraiment homogènes et on observe des différences qui semblent liées à la composition des classes. Le moyen et les histoires paraissent bien adaptés et motivants pour les élèves / les classes qui progressent bien et lisent déjà, ceci permet de les laisser travailler en autonomie. Par contre, pour les élèves / les classes qui rencontrent plus de difficultés, le moyen ne convient pas vraiment : les histoires sont trop dures, elles ne parlent pas aux élèves, les textes sont trop longs et les mots trop difficiles. Concernant le matériel, il manque des activités sur le code, le livre est jugé intéressant, mais le cahier est considéré comme peu intéressant et superflu.

Au niveau des aspects positifs, les enseignantes citent le plaisir des élèves à lire tout seuls et à apprendre des sons avant qu'ils soient étudiés, le fait de pouvoir avancer de manière indépendante avec le code (pas de son lié à un texte particulier), la variété des textes. Elles déclarent travailler plus l'écrit avec leur élèves.

Par contre, la trop grande difficulté des moyens pour certains élèves inquiète les enseignantes. Certaines ont l'impression que leur matériel personnel associé à quelques prescriptions (cadre de référence, suite de sons) serait plus adéquat.

Que d'Histoires

Les enseignantes sont motivées et globalement satisfaites : le moyen est motivant et intéressant pour les élèves, les activités sont variées, attractives et à leur portée. Elles relèvent malgré tout un certain nombre d'aspects plus problématiques. D'après elles, le moyen aborde beaucoup de notions complexes à la fois sans les approfondir, il manque d'activités autour du code, il est trop difficile pour les élèves en difficulté, les leçons au tableau noir sont assez rébarbatives. Il est parfois jugé également comme trop directif.

Les enseignantes apprécient d'avoir de la marge de manœuvre par rapport au moyen. Parmi les autres éléments considérés comme intéressants, elles mentionnent l'accent mis sur l'écriture et l'expression, le choix des albums, le plaisir des élèves.

La différenciation pose plus de problèmes, le niveau trop élevé des fiches ne permettant pas par exemple de laisser les élèves en autonomie. La progression des phonèmes en début d'année est jugée trop rapide et complexe. Si la possibilité de créer beaucoup de matériel est appréciée par certaines, d'autres y voient une charge importante.

Le moyen semble devenir intéressant surtout quand les élèves ont un bagage suffisant pour faire des hypothèses, mais il ne peut être pris tel quel, en particulier pour les élèves en difficulté.

Progression des élèves

Grindelire

Il y a une grande variation interindividuelle, les écarts semblent se creuser. Pour les élèves sans difficulté particulière, la progression est considérée comme « normale ». Le moyen offre la possibilité aux élèves de réfléchir sur la langue, ce qui devrait faciliter la suite des apprentissages.

Que d'Histoires

Beaucoup d'élèves sont lecteurs. Ils ont bien progressé en écriture, ils osent écrire et recourent à des outils. Toutefois, certaines mentionnent de grands écarts entre les élèves. Pour les élèves qui ont de la facilité, le moyen est très riche et leur permet d'avancer vite et loin. Les élèves avec un peu de peine sont portés par la motivation des autres. Les élèves en grande difficulté progressent moins, mais les enseignantes s'interrogent sur l'impact du moyen sur leurs apprentissages. Si les élèves semblent parfois décrocher moins vite, leurs apprentissages se feraient par contre plus en profondeur, ils seraient plus conscients de ce qu'ils font et du fonctionnement de la langue.

Au mois d'avril...

- La progression des élèves en difficulté inquiète les enseignantes.
- L'écriture spontanée est plus travaillée qu'avant avec les élèves.
- Les apprentissages sont faits en profondeur, les élèves développent des stratégies avec les deux moyens.
- Les enseignantes enrichissent beaucoup les moyens, en particulier pour travailler le code.
- Aucun des deux moyens ne semble pouvoir être utilisé « tel quel ».

Quatrième bilan à la fin de la première année

Au début juillet 2009, les enseignantes ont été interrogées en deux groupes (selon les moyens d'enseignement utilisés). Nous présentons ici les aspects qu'elles ont relevés et qui traversent les deux moyens en illustrant le propos avec les commentaires des enseignantes. Comme il s'agit d'entretiens de groupe, seule la mention du groupe concerné par un propos est indiquée entre crochets.

Niveau attendu en fin de 1P

Les enseignantes relèvent de manière unanime le fait que les attentes en matière de niveau de lecture des élèves sont conformes à leurs attentes. *Ouais, à la question où vous demandez justement si maintenant en fin de première ça correspond, alors moi je trouve que oui, ils ont bien avancé, ils savent lire, ceux qui ont des difficultés les auraient eues avec un autre moyen et ils les auraient aussi. Donc maintenant en fin d'année, je dis oui [GDL]. Je pense qu'on a bien atteint les objectifs du livre avec la plupart des élèves [QDH].* Les nouveaux moyens leur ont permis de faire ce qu'elles jugeaient nécessaire d'accomplir, voire d'aller plus loin que ce qu'elles faisaient jusqu'alors particulièrement sur le plan de l'écriture. *Je trouve que je ne suis jamais allée si loin en première. Et le fait d'avoir pu travailler le code jusqu'à la Toussaint, ça a permis pour moi ensuite d'avancer plus vite [GDL]. Moi, je pense qu'on les a dépassés, parce qu'il y a des objectifs qui sont de deuxième et qu'on a déjà bien travaillés. Je pense qu'on a globalement une bonne... une bonne cuvée... On a bien avancé dans les objectifs mais on s'en rend pas forcément compte parce qu'on va toute façon garder dans une classe des élèves qui s'en sortent très bien, des élèves qui ont un peu plus de difficultés et des élèves qui ont de grosses difficultés [QDH].*

Implication des élèves

Les enseignantes soulignent de façon massive la grande implication des élèves et relèvent leur motivation. *Je les ai trouvés très impliqués, ils aimaient beaucoup. Et puis une chose qui était sympa c'était le fait d'avoir une attitude de vrai lecteur. Je trouvais que c'était vraiment très marqué dans la classe sitôt qu'il y avait de l'écrit, on essayait de lire [GDL].* Cet engagement est principalement attribué à l'usage des albums (et des histoires) qui revêtent un caractère très motivant pour les élèves (histoire complète, insertion dans la « littérature de jeunesse »). *En tout cas dans notre classe, ça s'est vraiment bien passé, ils étaient vraiment contents de travailler autour de l'album, ils étaient... Ouais, il y a toujours de la motivation. Il y a jamais eu des moments où ils disaient : « Oh non ! On n'a plus envie ». Non, je trouve que la motivation, elle est là. Pour moi, c'était surtout de leur donner goût à la lecture, ce qui a eu lieu, enfin je trouve a bien eu lieu parce qu'il reste toujours un petit suspense.... Chaque fois qu'on change de livre, ils sont tristes, mais ils sont contents d'en connaître un autre. C'est vrai que tous les élèves ont envie d'aller plus loin, d'entrer dans le livre, de lire, même ceux qui sont en difficulté, ça les arrête pas ... J'ai trouvé qu'avec ce moyen-là c'était assez facile, parce qu'on entrait dans des albums, dans des histoires et puis ça les a bien motivés je trouve [QDH]. On arrivait toujours plus proche de la fin, il y avait toujours cette envie de savoir. Et puis après l'histoire, elle était finie c'était bien et puis on pouvait commencer quelque chose d'autre. J'ai trouvé qu'ils étaient aussi très très impliqués. Je pense qu'au niveau de la motivation, un des facteurs c'est qu'une histoire, on la commençait et puis elle avait aussi une fin. Au niveau de la lecture, de la découverte du texte, au niveau de la lecture du livre, une grande motivation, une grande implication [GDL].*

Entrée dans l'écrit

L'entrée dans l'écrit est un facteur positif relevé par toutes les enseignantes même si, de façon très marginalement, la chose a pu poser problème à quelques élèves (qui craignaient d'écrire faux). L'entrée dans l'écrit est significative d'un véritable changement de pratique dans la mesure où la plupart des enseignantes n'y recourraient pas avant. *J'ai apprécié le côté écriture. C'est vrai que je le pratiquais pas tellement avant. Moi, ce que j'ai changé, c'est voilà, ... ils écrivent énormément, ils écrivaient moins avant. Et puis finalement je m'aperçois que ça les aide beaucoup pour la lecture, pour la compréhension, pour tout. Au niveau de l'écriture, je trouve que c'est quelque chose qui pour moi a beaucoup changé. Disons que je n'aurais jamais pensé faire autant d'écriture, au départ j'en avais même peur (...) ils sont très vite mis eux aussi et puis du coup moi ça me motive aussi à continuer l'écriture, eux sont motivés et puis voilà [QDH]. Ils aiment bien écrire des textes. Avec ce moyen-là, je crois que j'ai beaucoup plus fait d'écriture spontanée. J'en faisais pas du tout avant. (...) Ecrire spontanément des mots, comme ils voulaient, ou des petites phrases comme ils voulaient, depuis très tôt dans l'année. Ce que je faisais beaucoup plus tard normalement. Avant, je me disais, je fais ça quand ils sauront un petit peu mieux écrire, tandis que là, l'idée de le faire plus tôt et de leur dire allez-y écrivez comme vous pensez, ça les a bien impliqués, ils adorent écrire, créer des textes, écrire des histoires [GDL]. (...) par cette méthode, on est automatiquement arrivé dans l'écriture. L'envie d'écrire ils l'ont tout le temps. Ils ont envie d'écrire et puis ils essaient, ils n'ont pas peur. Au niveau de l'écriture, je trouve qu'ils sont très motivés quand c'est de l'écriture spontanée, continuer l'histoire, ou des choses comme ça. Par contre quand c'est recopier une phrase du livre... Ça, ça les motive moins. Mais c'est vrai que c'est impressionnant ce qu'ils ont écrit et ils ont dit: "On aime bien quand après c'est bien écrit, on a pu faire un dessin!" Ils sont aussi contents de ce qu'ils font. Moi j'ai été impressionnée dans l'écrit, j'ai jamais eu comme les autres années où j'avais des élèves quand ils commençaient à écrire, ils écrivaient tout appondu. Là, il y a rien eu de ça. Même les élèves qui avaient des difficultés ils essayaient de faire des mots, de couper [QDH]. C'est revenu souvent l'écriture, la création, production d'écrit, ça a été beaucoup plus fait cette année, et c'est riche [GDL].*

Différenciation et élèves en difficulté

La différenciation a posé des problèmes chez la plupart des enseignantes d'une part parce que les moyens proposés n'offraient pas « de facto » le matériel adéquat et qu'il fallait l'élaborer soi-même et d'autre part parce que le matériel proposé présentait des difficultés intrinsèques peu compatibles avec certains élèves (i.e. niveau de vocabulaire). *Ça [différencier] c'était dur, franchement nous on n'est pas arrivé quoi. Même qu'on a une différence comme ça et comme ça, les élèves en difficulté nous prennent tellement de temps que finalement ces élèves qui ont de la facilité on n'arrive plus à prendre le temps nécessaire pour eux aussi. Ce que j'ai fait moi pour une espèce de différenciation, c'est que je me suis vraiment rendu compte que je pouvais pas laisser ceux qui avaient de la difficulté donc j'ai préparé le dossier de Lili par exemple, j'ai photocopié le petit livre, j'ai fait tout un dossier que j'ai donné aux élèves qui avançaient bien. Et ceux-là comme ils étaient en avance ont eu du plaisir à aller en autonome [GDL]. J'ai pas mal différencié cette année, mais j'ai l'impression que pour certains ça a été trop rapide quand même, au niveau de la base de la lecture ... J'ai trouvé la différenciation assez compliquée. Parce que dans le moyen, il n'est pas franchement proposé de différenciation si ce n'est de prendre le groupe des enfants qui sont un peu plus en difficulté avec nous et de laisser les autres tout seuls. En fait, c'est ça la différenciation qui est proposée dans l'outil. Donc moi... je dois dire que je n'ai pas eu beaucoup de facilité à différencier. J'ai dû créer du matériel, pour différencier... C'est plus facile de différencier maintenant, qu'en début d'année, avec les enfants. Les bons lecteurs, on peut sans autre les laisser, leur donner des pages d'écriture, d'illustrations, les faire aller sur l'ordinateur mais ça ce n'était pas possible en début d'année ... Moi, ma difficulté, je reviens sur la différenciation, j'ai vraiment eu de la difficulté à différencier, je trouvais que c'était compliqué. Et puis le niveau des fiches m'a posé des problèmes. J'ai trouvé que le niveau des fiches était très élevé, qu'il fallait soit les modifier soit vraiment être présent pour les enfants quand ils sont en activité individuelle [QDH].*

Quelques enseignantes font état des difficultés de certains élèves en soulignant le fait que les moyens d'enseignement (GDL en particulier) sont plutôt conçus pour des élèves possédant un bagage linguistique déjà important. *Certain de mes élèves sont passés complètement à côté des textes, même s'ils ont compris le sens primordial du texte [...] toutes les subtilités, ils sont passés complètement à côté [GDL]. C'est une méthode, on avait déjà dit, assez élitiste. Pour les enfants qui ont de la facilité, ils peuvent avancer dans des objectifs qui sont assez incroyables, et puis ceux qui ont de la difficulté, ils restent quand même, enfin ils sont un petit peu perdus par rapport à des objectifs qui sont assez poussés. On se pose pas mal de questions pour ces deux élèves parce qu'ils ont vraiment perdu un énorme terrain par rapport aux autres maintenant, parce qu'il n'y a pas de suivi non plus à côté [QDH].*

Rapport au cadre de référence

Les enseignantes reconnaissent une grande utilité au cadre de référence et y voient un outil qui leur permet de se situer par rapport aux composantes d'apprentissage du lire/écrire. Pour certaines d'entre elles, c'est vraiment ce cadre de référence qui constitue la véritable innovation pour autant que son introduction auprès des enseignants soit accompagnée d'explication et de support. *C'est plus ça [le cadre de référence] la révolution que le moyen. Alors c'est pas révolutionnaire dans le sens où c'est déjà des choses qu'on faisait mais c'est révolutionnaire dans le fait de les noter, de les instituer et puis de tourner là autour. Ça m'a bien aidée personnellement. J'étais contente d'avoir ça à côté de la méthodologie. Je trouvais que ça recadrerait bien à chaque fois. Est-ce que je suis dans l'axe...? Je me suis souvent posé la question et puis ça m'a permis d'aller aussi, enfin de tenter des choses par moment. Maintenant j'arrive bien à être vraiment partout... Le fait de devoir toujours... les objectifs toujours en liens avec le cadre de référence, ça permet d'avoir toujours un lien. Ça permet d'y retourner et de vraiment pouvoir réfléchir à ce qu'on est en train de faire et dans quel domaine ça se fait. Parce que des fois, on fait des activités, on va pas rechercher dans quel domaine elle est. Mais là, le fait de devoir y plonger son nez je trouvais ça bien... Là franchement si on n'avait pas eu ce suivi, moi le truc, il*

serait dans mon bureau, le tiroir fermé et j'aurais pas été dedans ... C'est vrai que moi je me suis vraiment mise dedans parce qu'à chaque visite elle revenait dessus, ... parce que sinon je pense que très vite il aurait été oublié. Et c'est tellement riche, et puis en fait ça nous, c'est un fil rouge ... pour notre enseignement [GDL].

L'innovation

Le processus d'introduction des nouveaux moyens suit les phases classiques de l'innovation passant par l'adoption enthousiasmante suivie d'une période de doutes, de déstabilisation et de résistances face à la réalité pour enfin déboucher sur une phase d'équilibration liée à la possibilité d'assumer des choix, des renoncements ou des prises de liberté (prendre du temps pour entrer dans les moyens, choisir délibérément du matériel en dehors des moyens, etc.). Il y a eu plein de questionnement. C'était vraiment la phase de déstabilisation, mais là maintenant en fin d'année, je trouve qu'on est bien dans des attentes de fin de première. Par contre, c'est vrai qu'à un moment donné, je suis aussi arrivée dans cette phase de doute en me disant mais est-ce que j'ai oublié de faire des choses, qu'est-ce qu'il se passe ? Là, c'était la première fois, on allait aussi à tâtons, on savait pas où on allait. Et puis, c'est aussi grâce à ça qu'on a pu voir que là il faudrait travailler un peu différemment pour aider ceux qui ont un peu plus de difficultés. Donc d'un côté ce n'était pas une année facile, mais d'un autre côté ça a peut-être facilité les années suivantes, parce que d'avoir vécu le pire, ça peut être que mieux. Moi, c'était mon souci, qu'on doive vraiment suivre les moyens à la lettre et qu'on doive faire que ça. Parce que pour moi, c'était inconcevable de pas travailler avec les Alphas ou avec d'autres choses. Et quand on nous a dit qu'on avait une méthode à suivre mais qu'on pouvait travailler avec d'autres choses alors là j'étais complètement rassurée et j'avais envie de me lancer dedans. Les premières leçons que je préparais je lisais chaque ligne de la méthodologie. Je ne voulais rien oublier. Maintenant j'en suis beaucoup plus détachée, parce qu'on avance, on voit très bien où on va. Mais l'été passé quand j'ai ouvert la partie théorique et j'ai lu la première page et je me suis dit "Mais tu t'es mise dans quoi ?" Mais c'était un bon défi, mais je dirais qu'au début, j'ai mis assez de temps pour préparer mes leçons. Maintenant je dirais que ça roule. Parce qu'en plus, on suivait la méthodologie mais ça ne marchait pas forcément en classe, alors c'était dur de passer des heures à essayer de suivre et puis non quoi... J'étais bien déprimée ça c'est sûr. On avait le droit de prendre des choses d'avant... Mais moi je me suis dit, on est aussi en train de tester alors il faut qu'on reste le plus possible dans le matériel qui est là parce que sinon l'expérimentation, elle a plus le sens qu'on veut lui donner [GDL].

L'accompagnement de l'innovation a en outre été très bien perçu aussi bien lors des visites individuelles dans les classes que lors des moments d'échange entre pairs. J'étais contente de pas être la seule classe avec des grosses difficultés parce qu'un moment donné je me demandais où j'en étais... si ça allait ou pas, et puis quand je vous entendais ça me rassurait de me dire que vous étiez à peu près au même niveau que moi. Mais ça, ça a beaucoup aidé, les échanges, pour nous remettre en confiance dans ces moments-là en tout cas. Pour moi ça m'a été très utile. Les visites de classe étaient intéressantes, avec des intervenants qui venaient nous observer. Je trouve que chacun aborde le moyen d'une autre manière, a une autre vision par rapport à ça et puis mettre tout ça ensemble ça donne aussi d'autres points de vue, d'autres façons de voir les choses. C'était très souvent des échanges riches. Ça a jamais été pour moi une contrainte d'avoir quelqu'un qui vienne en classe. Là, c'était vraiment un échange. Moi je trouve que j'ai tout le temps pu dire ce que je pensais sans que j'aie l'impression de déranger ou quoi que ce soit ... Ce que j'ai bien aimé dans cet échange c'est aussi qu'il n'y ait pas que des groupements autour des deux moyens [...] c'est bien d'avoir testé les deux. Et puis en fait, ça fait aussi du bien de voir que ça fonctionne bien, parce qu'on est conscient, on a aussi eu des classes pas comme ça... Je sais pas si on a déjà eu une fois la belle classe... Et puis ici aussi c'était chouette d'être entendu. On est reparti, je sais pas combien de fois en disant ... On n'était pas venu pour se plaindre comme ça mais dès qu'on arrivait... ça fait du bien! [GDL].

Du point de vue des enseignantes, au terme de la première année...

- Les deux moyens d'enseignement leur ont permis d'atteindre les objectifs souhaités et même d'aller au-delà.
- Constat est fait d'un fort engagement des élèves dû selon les enseignantes à l'utilisation des albums.
- L'entrée précoce dans les activités d'écriture constitue une réelle innovation pour les enseignantes qui y voient un excellent moyen pour apprendre à lire.
- La différenciation et la gestion des élèves en difficulté posent des problèmes. Les moyens exigent le développement de matériel complémentaire. GDL est jugé comme relativement difficile d'accès pour des élèves qui présentent des déficits linguistiques.
- Le cadre de référence est vu comme un auxiliaire très important. Le fait d'avoir été suivi a conduit les enseignantes à s'y référer davantage et de manière plus systématique.
- Les enseignantes sont passées par les phases classiques de toute innovation (enthousiasme de départ, déstabilisation, équilibration) et soulignent que l'accompagnement mis en place leur a été très utile.

Cinquième bilan

En octobre 2009, les enseignantes se sont rencontrées pour partager leurs impressions sur le début de la 2^e année.

Grindelire

Une des enseignantes se dit surprise par la progression des élèves durant l'été, comme si certaines choses s'étaient mises en place toutes seules.

Les enseignantes considèrent que la planification avec les 4 composantes leur facilite beaucoup le travail, tout en leur laissant une grande marge de liberté. Il est difficile de faire tout ce qui est prévu et il faut toujours travailler le code à part puisque rien n'est prévu. L'ordre des livres dans le moyen ne correspond pas à leurs difficultés réelles : il faudrait le modifier. Quant aux parents, ils sont rassurés et sereins (pour ceux qui avaient manifesté des inquiétudes).

Que d'Histoires

Les élèves sont motivés et semblent lire mieux, de manière plus fluide ; leur niveau de production à l'écrit est considéré comme épatant. Ils aiment l'écriture inventée, même s'ils ont des difficultés, ils n'ont pas peur.

Les enseignantes trouvent qu'il est assez difficile de s'écarter de la méthodologie ; il y a beaucoup de matière, il faut d'ailleurs faire des choix parmi les activités proposées, ce qui laisse peu de temps pour faire autre chose. Les objectifs du programme peuvent sans autre être liés au moyen. La possibilité de travailler autour d'un thème en lien avec l'album est jugée intéressante.

Au début de la 2P...

- Les enseignantes font surtout de la lecture et moins de structuration.
- Cela reste difficile pour les élèves plus faibles et pour différencier, il faut toujours utiliser d'autres choses.
- Le travail de la structuration à partir d'albums est particulièrement apprécié.

Sixième bilan

Au mois de janvier de la 2^e année, les enseignantes ont participé à un bilan et ont à nouveau répondu à un questionnaire.

Etat d'avancement

Grindelire

Les élèves sont motivés, ils ont adoré l'album *Mystère* qui est très proche d'eux, ils ont moins aimé *Le dernier enchantement de Merlin*. Le saut entre les albums du cours préparatoire (CP) et ceux du cours élémentaire (CE) n'est pas énorme, la progression est bien adaptée. Entre deux albums, les enseignantes éprouvent le besoin de faire des pauses et trouvent pour cela des propositions dans le moyen. Le prochain défi pour les élèves est la lecture à haute voix.

Que d'Histoires

Les textes (*Princesse à la gomme* et *En sortant de l'école*) sont considérés comme difficiles, non seulement en terme de quantité de texte, mais également pour le vocabulaire et les métaphores utilisées : le saut avec les livres du CP est très grand.

La motivation des élèves dépend beaucoup des livres. Globalement, ils aiment bien les albums, mais les élèves faibles ont tendance à décrocher à cause de la difficulté et de la quantité de texte.

Structuration

Grindelire

La planification proposée est considérée comme un outil formidable qui permet aux enseignantes de savoir où elles vont tout en leur laissant beaucoup de marge. Si la brochure mauve (cadre cantonal) en soi n'est pas considérée comme révolutionnaire, la manière d'aborder les 4 composantes l'est beaucoup plus.

A leurs yeux, le fait de travailler la structuration à partir des textes donne du sens aux apprentissages. Les choses ne sont pas nouvelles pour les élèves, elles ont déjà été abordées en 1P ; les élèves apprécient et semblent progresser avec facilité.

Il n'y pas de matériel proposé dans le moyen, les enseignantes utilisent du matériel personnel en lien avec les albums.

Que d'Histoires

Il y a assez peu d'outils fournis pour travailler la structuration ; il faut s'écarter du moyen pour travailler plus cet aspect. A ce moment de l'année, les enseignantes déclarent faire plus de structuration et travaillent un peu moins systématiquement les 4 composantes.

Elles ont l'impression que grâce à l'imprégnation de 1P, les notions s'acquièrent plus vite. Toutefois, elles ont dû un peu ralentir le rythme du moyen pour approfondir certaines notions. Il manque de matériel pour travailler la structuration, elles utilisent ce qu'elles ont et les documents proposés par l'équipe d'accompagnement, en général en lien avec les albums.

Progression des élèves

Grindelire

Les élèves progressent bien, de manière conforme aux attentes. Ils aiment la lecture et ont en général une bonne compréhension. Les enseignantes ne voient pas de grand changement pour l'expression orale, mais par contre, elles trouvent que les élèves se mettent plus facilement en situation d'écriture, qu'ils commencent à avoir le souci d'écrire juste.

Que d'Histoires

La plupart des élèves ont un bon voire un excellent niveau. Ils sont bien motivés, mais les derniers albums sont vraiment difficiles surtout pour les élèves en difficulté qui se découragent. Les élèves développent des stratégies de recherche dans les albums. A l'écrit, ils utilisent des outils à disposition et produisent des textes plus longs, plus cohérents. Ils semblent meilleurs en expression écrite qu'orale. La progression est parfois remarquable, même pour les élèves en difficulté (pas dans tous les cas). Dans la lecture à haute voix, les élèves commencent à être attentifs au ton, à la ponctuation...

Soucis

Grindelire

Certains albums sont jugés trop difficiles, comprenant un vocabulaire peu adapté à des élèves allophones ou en difficulté. Les enseignantes se plaignent aussi d'avoir beaucoup de matériel à créer pour travailler la structuration. Le travail sur le code est toujours jugé insuffisant. Elles émettent aussi des craintes sur la difficulté de conserver la motivation pour un même moyen durant plusieurs années.

Que d'Histoires

La difficulté des albums est souvent évoquée ; le moyen est jugé comme élitiste, mais offrant la possibilité aux élèves de progresser. Il ne propose pas assez de choses autour du code. Les enseignantes estiment aussi ne pas avoir assez de temps pour faire autre chose. Elles pensent aussi qu'il faut être bien motivé pour utiliser QDH.

Satisfactions

Grindelire

Les enseignantes mentionnent comme éléments de satisfaction : le plaisir de travailler avec des albums, la fierté des élèves qui lisent de vrais livres, le travail sur la structuration et la surprise du plaisir qu'y trouvent les élèves, les possibilités de prolongements à partir de certaines histoires.

Que d'histoires

Les enseignantes apprécient les propositions variées qui offrent la possibilité de travailler de manière interdisciplinaire autour d'un thème, le lien entre la brochure et le moyen, le plaisir de lire et d'écrire des élèves, leur progression à l'écrit.

Au milieu de la 2P

- Le travail sur le code est insuffisant.
- L'imprégnation en 1P semble faciliter le travail sur la structuration en 2P.
- Le choix des albums est très important.
- Les enseignantes apprécient de pouvoir travailler à partir d'albums.

Septième bilan à la fin de la 2^e année

Au mois de juin 2010, les enseignantes se sont réunies une dernière fois toutes ensemble pour faire un bilan de la 2^e année.

Grindelire

Les enseignantes se sont sensiblement écartées du moyen et ont travaillé d'autres textes. Elles se sont senties plus libres et se sont basées sur le cadre cantonal et le tableau notionnel. Plusieurs ont mis en place un projet d'expression. Certaines se déclarent réconciliées avec Grindelire.

Que d'Histoires

La motivation est toujours bien présente, les enseignantes se sentent moins bousculées par les albums au 2^e semestre. Certaines se disent impressionnées par le niveau d'écriture libre atteint par les élèves en fin d'année.

Remarques à la fin de la 2P...

- Ce qui semblait difficile en 1P va maintenant beaucoup mieux : on récolte en 2P ce qui a été semé.
- C'est déstabilisant en 1P, mais il faut le prendre sans stress, ne pas s'inquiéter s'ils n'ont pas compris quelque chose, ça revient.
- L'impression que c'était bien que pour les bons ne se vérifie pas vraiment : tous les élèves progressent.
- Différence entre les élèves qui ont suivi le moyen et ceux qui ne l'ont pas suivi : ceux qui l'ont eu s'en sortent mieux que les autres.
- C'est progressif sans en avoir l'air, les enseignantes n'ont pas l'impression de travailler sur quelque chose de nouveau en 2P.
- Les 2P produisent des textes aussi bons en terme de qualité (pas en terme de structuration) que les 3P, mais ils vont moins vite.
- Le travail sur les « mots à savoir » s'effectue comme avant.

Bilan final des enseignantes

En juillet, les enseignantes ont envoyé de manière anonyme un bilan sur les deux années d'expérimentation. Elles pouvaient librement s'y exprimer sur les aspects qu'elles souhaitaient à propos des moyens testés. Nous présentons ici les principaux éléments mentionnés.

Albums

Grindelire

Les histoires sont variées et plus moins proches de l'univers des enfants. Il est bien de pouvoir prendre des albums dans une ou l'autre série. Certains textes sont trop difficiles : il ne faudrait pas hésiter à intervertir l'ordre des albums.

Que d'Histoires

Les élèves ont aimé presque tous les albums, c'est un départ intéressant et motivant, les thèmes sont variés.

Avantages

Grindelire

Le travail à partir d'albums et sur le fonctionnement de la langue ainsi que la mise en valeur de l'écrit sont des points forts du moyen. Les élèves adoptent une posture de recherche et développent de bonnes compétences dans le domaine de l'écrit. Les fiches-guides proposent une façon de travailler intéressante : on peut avancer dans les albums selon le rythme des élèves et non celui du livre du maître. Le moyen est cohérent avec la brochure lire-écrire. Enfin, les élèves se sentent plus vite considérés comme des lecteurs.

Que d'Histoires

Le premier point fort de ce moyen est le travail à partir d'albums. L'apprentissage de l'écriture spontanée ou émergente est aussi mentionné ; il permet une réelle implication des élèves. Les enseignantes apprécient également la possibilité de travailler de manière interdisciplinaire sur des thèmes qui apportent une culture générale intéressante aux enfants.

Un autre point fort fréquemment relevé est le développement de l'écriture qui a permis à tous les élèves de progresser, quel que soit leur niveau. Ceux-ci ont également pris l'habitude de recourir à des outils à disposition pour l'orthographe et le vocabulaire.

Du côté des élèves, ce sont leur joie lorsqu'ils débute une nouvelle histoire, leur motivation, la mise en place d'un projet de lecteur, la mise en valeur de leur expression ainsi que leur implication qui sont relevées comme points positifs.

Un autre aspect intéressant concerne le développement de compétences transversales qui facilitent l'entrée dans la structuration en 2P.

Difficultés, points faibles

Grindelire

Le début est difficile, le déroulement des séquences trop rapide. Le travail sur le code en 1P et sur la structuration en 2P sont à enrichir ; les enseignantes ont dû beaucoup s'investir dans la création de matériel. Le vocabulaire employé dans les albums est parfois trop compliqué. Certaines enseignantes ont trouvé déroutant de devoir adapter la méthodologie. Les textes de 1P sont aussi parfois considérés comme trop difficiles.

Que d'Histoires

Le début est rapide et trop global s'il est pris tel quel. L'apprentissage du code n'est pas assez présent dans le moyen, il y a peu voire pas de matériel, de propositions de jeux... Le matériel à disposition doit être adapté : il faut tout remettre en pages. La progression pour l'étude des sons n'est pas toujours adaptée. Concernant la remédiation et la différenciation, peu de pistes sont proposées. Les lectures du soir ne conviennent pas, elles doivent être adaptées.

Motivation

Grindelire

Dans l'ensemble, les enseignantes ont aimé travailler avec ce moyen qui leur a globalement donné satisfaction. Les albums sont bien présentés, ils sont motivants pour les élèves. Le moyen a été particulièrement apprécié en 2P par certaines enseignantes pour les possibilités qu'il offre de travailler la structuration à partir de textes. Enfin, il semble plutôt facile d'y entrer et de se l'approprier en tant qu'enseignante.

Que d'Histoires

Les enseignantes ont eu beaucoup de plaisir à travailler avec ce moyen ; elles ont découvert chez les élèves de grands talents d'écrivain. Les élèves sont entrés dans le lire-écrire avec enthousiasme et motivation, grâce surtout aux albums. Ils atteignent les objectifs aussi bien qu'avant, avec en plus le plaisir d'écrire.

Moyen

Grindelire

Le déroulement des séquences ne doit pas être suivi à la lettre, il est trop rapide. Il faut utiliser ce moyen lorsque les élèves ont déjà un certain bagage.

Que d'Histoires

Le moyen est complet, les objectifs sont précis, et le manuel est clair, bien détaillé et praticable en duo. Il est de surcroît très proche de la brochure lire-écrire, on y retrouve les mêmes objectifs. Il ne faut pas réaliser toutes les activités qui sont trop nombreuses surtout en 2P.

Structuration

Grindelire

Il n'est pas toujours facile de faire le lien entre les notions abordées et les albums, d'autres supports peuvent s'avérer nécessaires. La planification préparée par les accompagnatrices est très utile, il faudrait avoir la même en 1P.

Que d'Histoires

Aborder la structuration en 1P est un avantage pour la 2P. Les élèves utilisent plus spontanément les outils à leur disposition. Le programme de grammaire et conjugaison est trop chargé en 2P.

En conclusion

Grindelire

Grindelire semble un bon outil de travail, un fil rouge pour l'enseignement de la lecture, même si une enseignante déclare qu'elle préférerait travailler avec la brochure, une liste de sons et des albums et se détacher de la méthodologie. Une autre pense que, quel que soit le moyen, l'important est que l'enseignant fasse au mieux pour que tous les élèves apprennent. Enfin, l'expérience est considérée comme enrichissante. Les enseignantes vont reprendre le moyen à l'automne en se réjouissant de l'adapter.

Que d'Histoires

Les enseignantes se réjouissent à l'idée de reprendre le moyen à l'automne, mais elles ne travailleront pas à partir des albums de grande section de maternelle. Elles ont eu du plaisir à utiliser le moyen, malgré le surcroît de travail et terminent donc l'année sur un bilan très positif : « le plaisir de lire, de se plonger dans un album est donné aux élèves, c'est une belle réussite ».

Analyse des journaux de bord

Emmanuelle Giozzi et Christiane Joye-Wicki

L'accompagnement de la mise en œuvre des nouveaux moyens d'apprentissage de la lecture-écriture a aussi permis l'analyse des journaux de classe des enseignantes concernées. Pour ce faire, elles devaient mettre à disposition les parties de leur journal de classe spécifiquement consacrées à l'enseignement de la lecture-écriture. Ce suivi consistait à analyser le déploiement temporel des leçons. Sur les 12 classes, 9 ont transmis leurs journaux, à savoir : 4 classes de « Grindelire » sur 5 et 5 classes de « Que d'histoires » sur 6. La période choisie s'étalait du 4 au 28 mai 2009, soit 3 semaines.

Ce travail a permis d'analyser les albums et les méthodologies utilisés. Les éléments pris ailleurs que dans la méthodologie ont aussi été mis en évidence. De plus, le temps imparti au français a été calculé de manière globale. Et pour finir, la mise en œuvre des composantes décrites dans la plaquette : « L'apprentissage du lire-écrire : un défi au quotidien » a été examinée.

Albums utilisés

A cette période de l'année, nous constatons une légère différence quant à l'album utilisé. Chaque enseignante ou groupe d'enseignantes a respecté les rythmes d'apprentissage des élèves, raison pour laquelle il y a ce léger décalage.

QDH Les enseignantes terminent le 3^{ème} album et commencent le 4^{ème} pour lequel certaines font un choix. En fonction du projet d'établissement, une classe expérimentale opte pour Lulu Vroumette au lieu de « La rivière aux crocodiles Baama-Ba».

GDL 2 classes terminent l'album « Le petit voyage à Londres », tandis que les 2 autres commencent avec « Va petit mousse où le vent te pousse ».

Pour les 2 approches, le nombre d'albums proposés par le moyen ne pourra être travaillé. En effet, au début de la 1P, l'ensemble des enseignantes a souhaité démarré l'apprentissage de la lecture-écriture de manière autre : travail autour des prénoms, alphas, méthode gestuelle, ... car les albums proposés pour le début leur semblaient trop difficiles. Il est à relever que ces moyens sont conçus pour des enfants français ayant déjà intégré le système depuis 3 ans.

Utilisation de la méthodologie

QDH	GDL
Toutes les enseignantes ont suivi la méthodologie. Elles ont conduit les activités proposées par le livre du maître, utilisé les fiches avec les élèves et exploité l'album selon la progression proposée.	Toutes les enseignantes ont suivi la méthodologie. Elles ont conduit les activités proposées par le livre du maître, utilisé les fiches avec les élèves et exploité l'album selon la progression proposée.

En première année d'expérimentation, les enseignantes ont suivi assez scrupuleusement la progression impartie aux moyens.

Éléments inscrits pris ailleurs que dans la méthodologie

QDH une enseignante mentionne une comptine et des lexidatas.

GDL une enseignante mentionne les fiches du moyen d'enseignement Ratus.

Temps de français respecté

De manière officielle, le temps de français est de 7 unités de 50'. Dans les journaux analysés, ce temps n'est pas mentionné de façon précise. Cependant, les enseignantes font tous les jours du français. Pour une seule classe, nous pouvons compter le temps réel.

Les composantes du lire-écrire

Dans aucune classe, la nouvelle terminologie figurant sur le document « L'apprentissage du lire-écrire un défi au quotidien » n'est utilisée. Toutefois, ces composantes sont présentes de manière implicite dans l'organisation journalière. Voici la terminologie attendue :

- Développer la culture de l'écrit
- Passer de la langue orale à la langue écrite
- Lire et écrire des mots
- Comprendre et produire des textes

QDH dans la programmation des objectifs, les domaines décrits s'apparentent aux composantes : stratégies de lecture, travail sur le sens, fonctionnement de la langue, étude du code, productions d'écrits, langue orale.

GDL il est mentionné que pour apprendre à lire au CP, il faut faire fonctionner la langue, réinvestir lire-jouer, étudier le code, lire des textes documentaires et fonctionnels, apprendre des comptines et des poésies.

Nous pensons qu'il a été peut-être difficile pour ces enseignantes d'intégrer ces composantes à leur pratique quotidienne pour diverses raisons :

- Elles ont reçu la brochure en chantier lors de la première rencontre en août 2008. Cette brochure n'a été que présentée, mais il n'y a pas eu un temps d'appropriation.
- Officiellement, la présentation de la brochure « L'apprentissage du lire-écrire un défi au quotidien » s'est faite de façon très globale en décembre 2009 pour une partie des enseignantes et en janvier 2010 pour l'autre partie. Un travail plus approfondi s'est fait lors du MEAM 2 au printemps dernier.

Nous constatons que, de façon générale, les composantes « Passer de la langue orale à la langue écrite » ainsi que « Comprendre et produire des textes » ont été privilégiées.

Un travail systématique est effectué autour des phonèmes et de leur relation graphique dans toutes les classes expérimentales, et ceci durant chaque semaine. Nous remarquons que la structuration autour de l'apprentissage des sons reste un objectif fort même si le moyen ne propose pas des activités aussi conséquentes. Pour cette composante, nous pensons que, hormis pour une jeune enseignante, les années d'expérience ainsi que les conceptions du lire-écrire influencent considérablement les pratiques et ces activités autour du code restent prégnantes.

Quant à la composante « Comprendre et produire des textes », les nouveaux moyens permettent de faire un travail plus approfondi et plus régulier. Durant chaque semaine, et ce pour chaque classe, il y a eu des activités d'expression écrite. Le comprendre et produire nous semblent enseignés de manière conjointe.

A part « les mots à savoir », les enseignantes ne mentionnent pas d'activités spécifiques pour la composante « Lire et écrire des mots ». Cependant, nous pensons que cette composante n'est pas mise spécialement en évidence parce qu'elle est constamment au service de la compréhension et de la production des divers textes.

« Développer la culture de l'écrit » n'a pas entraîné des animations particulières autour du livre, si ce n'est la découverte des seuls albums dévolus à chaque moyen et la lecture cadeau plus ouverte des albums voire d'autres genres textuels.

Initiation grammaticale

En analysant les divers journaux remis, nous relevons que les activités proposées par les moyens permettent, déjà en 1P, d'aborder le fonctionnement de la langue, par exemple l'initiation à la structure de la phrase, aux différents types de phrase, au vocabulaire, etc.

Conclusion

Si le cadre cantonal fait l'objet d'une utilisation parfois inconsciente, il nous apparaît tout de même que les enseignantes concernées mettent en action ces 4 composantes du lire-écrire dans leur enseignement quotidien du français. Ce faisant, leurs pratiques semblent bien intégrer un enseignement conjoint du lire-écrire.

En regard de tout cela, nous signalons cependant que les activités des enseignantes ressemblent assez à celles que l'on pouvait observer déjà auparavant avec l'utilisation d'autres moyens. Il semble donc que la vraie innovation consiste dans l'association de la lecture et de l'écriture (expression écrite) dans l'apprentissage du lire-écrire.

L'instruction aux sosies

Présentation du dispositif

Cette partie repose sur un dispositif original de collecte de données qualitatives. Son objectif est de conduire l'instructeur (l'enseignant à « remplacer ») à dialoguer avec lui-même par l'entremise des questions que lui pose le sosie, et d'essayer ainsi de l'amener à regarder son expérience avec les yeux de son « sosie ». Le « tu » auquel s'adresse la transmission des consignes prend donc pour objet l'activité à venir du sosie-remplaçant. Ce dernier fraye ainsi un chemin non seulement au vécu de l'action, mais aussi à ce qui n'a pas été et n'est pas vécu par le sujet mais qui revêt cependant une grande importance parce que reposant sur ses conceptions, ses souvenirs et ses représentations de l'activité (Saujat, 2005). La consigne donnée aux enseignants est la suivante : « Je suis amené à te remplacer demain dans ta classe, donc je vais essayer de me servir de ton expérience pour recueillir le maximum de conseils, de ficelles... de manière à me tirer le mieux possible de cette affaire ! »

Les entretiens, d'une trentaine de minutes environ, ont été conduits auprès de toutes les enseignantes intégrées dans le projet (5 GDL et 6 QDH) en début de deuxième année. Nous avons collecté des informations concernant les activités à conduire avant l'utilisation des moyens d'enseignement (au début de l'année), les activités possibles à conduire avec les nouveaux moyens ainsi que les stratégies pédagogiques déployées. Enfin, nous avons demandé aux enseignantes de nous donner trois bonnes raisons d'adopter leurs moyens et trois réserves qu'elles pourraient formuler à leur égard.

Analyse des réponses des enseignantes

Les activités à conduire préalablement

La première chose que les enseignantes (GDL et QDH) disent lorsqu'elles imaginent devoir être remplacées est d'avertir leur collègue des limites des moyens proposés notamment en début de 1P. Ainsi, toutes proposent de conduire des activités préalables. Elles proposent de : travailler sur les prénoms des enfants, de faire du repérage de son, de travailler sur la fusion syllabique, d'utiliser la méthode des « Alphas », de conduire des activités qui permettent aux enfants de prendre confiance pour la lecture, de travailler sur les conceptions de la lecture (i.e. *affiche à quoi ça sert la lecture ...*) et de s'appuyer sur l'intérêt que les élèves ont pour la lecture.

Les activités possibles avec les moyens

Au moment où les moyens sont accessibles aux enfants, elles soulignent qu'il serait judicieux de travailler sur les couvertures des livres (images, titre, auteurs, personnages, ...), de partir des posters à disposition pour découvrir du vocabulaire ou imaginer l'histoire, d'effectuer des recherches des mots et des sons de manière individuelle ou collective, d'annoter le texte en utilisant des couleurs et des codes pour signaler certains aspects et enfin de s'interroger sur les signes de la langue. Elles suggèrent également à leur sosie d'inventer des dessins qui illustrent l'histoire, de construire en commun une affiche qui résume ou récapitule l'histoire, de travailler l'ordre chronologique de l'histoire, de jouer les dialogues et/ou mimer l'histoire, de faire régulièrement des rappels du connu et des liens avec ce qui a déjà été vu. Sur un plan langagier elles recommandent de former des phrases avec les étiquettes, de faire écrire des syllabes, des mots, des phrases aux enfants, de dicter des mots à choisir parmi des étiquettes, de travailler l'écriture de façons différentes: cahier, bac à sable, dos d'un copain, ardoises, ... de faire des dictées à l'adulte et d'organiser la classe en ateliers pour proposer des activités « mémoire » (Memory, puzzle, ...), ou des jeux de lecture à l'ordinateur (ou sur Internet). Ce qui leur semble très important apparaît encore : lire des histoires aux élèves (lecture-cadeau), présenter des histoires au public de l'école enfantine, aller à la bibliothèque et ne jamais perdre de vue les enjeux de l'apprentissage de la lecture et revenir souvent au sens de l'acte de lire à l'aide de différents supports (i.e. tableau *Pourquoi j'apprends à lire*).

Toutes ces activités sont proposées par les enseignantes à leur sosie quels que soient les moyens utilisés. Nous faisons ici le constat d'une très grande diversité d'activités proposées touchant les quatre axes du lire – écrire proposés dans le cadre de référence.

Les stratégies pédagogiques à utiliser

Les enseignantes interrogées ont explicité les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre. Nous en faisons ici l'inventaire. **Rechercher et questionner** la langue en consultant des documents tiers, en circulant dans les ouvrages, ... ; **dévoiler** en faisant découvrir et au fur et à mesure les éléments des histoires : « *La première histoire, j'aime bien la faire découvrir au fur et à mesure pour garder un peu le suspens quand même parce que là c'est vraiment, je rentre dans la découverte, j'ai envie de savoir. Après pour les autres histoires, c'est vrai que ce que j'aime faire avec eux, c'est découvrir l'histoire en entier en tant qu'histoire et puis après on travaille page par page sur les notions qui sont plus spécifiques* » ; **saisir et exploiter** au vol ce qui se trouve dans le texte : « *Profiter de regarder tout ce qu'il y a dans notre langue qui fonctionne dans ce texte, par exemple les guillemets, ou le point d'exclamation, qu'est-ce que ça veut dire* » ; **travailler, triturer et gribouiller** le texte à découvrir : « *Il ne faut pas avoir peur de gribouiller le texte, d'utiliser des couleurs pour voir ce qu'on sait déjà, pour regrouper des éléments qu'on connaît, par exemple* ». Donner aux élèves des **outils** pour mieux comprendre : « *par exemple, les mots globaux, on va le mettre en rouge, les syllabes qu'on connaît déjà on va les mettre en vert et comme ça quand l'enfant lit son texte, il aura plein d'indices qui vont l'aider*. Mettre les élèves dans un **projet du lire-écrire** (projet d'écriture de comptines, poésies, ...) et donner du sens à ce que les élèves font ; travailler en fonction de **plusieurs objectifs** comme comprendre l'histoire, recherche du sens, travailler sur le fonctionnement de la langue ; **anticiper** ce qui pourrait arriver dans l'histoire, imaginer d'autres péripéties, des fins alternatives ; s'appuyer sur **ce que les élèves savent** (rappel du connu) : « *Avant de commencer une nouvelle page, on prend le temps de répéter ce qu'on a déjà vu, ce qu'on sait* » ; **diversifier** les sources, les exercices, les supports et les moyens, **alterner** les approches globales et syllabiques : « *certains mots compliqués on les voit en global, les enfants qui le peuvent les mémorisent, et avec certains autres, on travaille sur les syllabes* » ; **différencier** : « *faire de la différenciation parce qu'à ce moment là, dans la classe, il y a déjà, au mois d'octobre, des enfants qui lisent. Moi j'en ai cinq ou six qui lisent presque donc il faut vraiment différencier (...). Ne pas oublier les enfants qui ont vraiment de grosses difficultés. Il faut les aider ça c'est clair on va mais aussi ne pas oublier les enfants qui sont en avance non plus* » ; **fabriquer du matériel** : « *le cahier de l'élève au niveau présentation c'était pas ça, il est moins agréable, c'est serré. J'ai fait des panneaux exprès, les enfants, ils ont un petit classeur (...). Je fais des supports en couleurs pour le rétro (...). J'utilise aussi mon ancien matériel* » ; développer les **compétences motrices** des élèves (pour l'écriture) : « *Il y a les cahiers d'écriture, moi je leur fait beaucoup travailler dans pleins de techniques différentes. J'ai un bac avec du sable, on prend les feutres blancs, j'ai confectionné des ardoises, avec l'éponge sur le tableau noir, dans le dos du copain* » ; **faire des liens** avec d'autres disciplines : « *c'est de faire un petit peu des liens (...) pourquoi pas la forêt en automne. Il y a des feuilles qui tombent, les glands, les écureuils, peut-être d'autres animaux ... pourquoi pas à la gym, en dessin ou aussi avec une chanson* ». faire **confiance** au potentiel des enfants ; adopter une approche **itérative** en admettant une première sensibilisation aux concepts pour y revenir plus tard dans l'année.

Globalement, on constate là aussi un grand nombre de stratégies pédagogiques différentes visant le développement de *l'autonomie* des élèves (outillage) leur *créativité* (écriture spontanée), cherchant leur *motivation* (mise en projet), la *différenciation* (variétés des approches, appui sur le vécu), et *l'interdisciplinarité*. Notons encore que les stratégies mises en œuvre sont bien en cohérence avec nombre d'aspects présentés dans le PER (notamment sur les aspects transversaux). Dans l'inventaire proposé par les enseignantes, il semble manquer des éléments en lien avec l'évaluation (formative notamment). Ainsi, peu de stratégies d'évaluation sont évoquées (fiche d'observation dans différentes activités, enregistrements de performances d'élèves, fiches de contrôle ou d'autoévaluation...).

Que ce soit à travers les activités proposées ou les stratégies pédagogiques, on constate que le génie des enseignantes est une variable déterminante dans l'action pédagogique. Le fait que les stratégies et les activités ne puissent être clairement différenciées entre les moyens démontre que les deux moyens proposés permettent le déploiement d'approches très variées. Il convient de souligner ici le caractère décisif des aptitudes pédagogiques des enseignantes qui démontrent à la fois leur investissement dans la réussite de leurs élèves et la diversité des approches et des activités proposées malgré l'utilisation de matériel commun. Les enseignantes adaptent les moyens d'enseignement mais ne les adoptent pas. En ce sens, elles se démarquent du paradigme applicationniste pour être dans celui du professionnalisme.

Avis positifs et négatifs sur les deux moyens

Lors des entretiens consacrés aux instructions aux sosies, nous avons demandé aux enseignantes interrogées de nous donner, en guise de synthèse, trois points positifs et trois points négatifs relatifs aux moyens d'enseignement utilisés.

Aspects positifs

Fonctionnement de la langue

Le premier point positif que signalent les enseignantes concerne l'intérêt des moyens sur le plan métalinguistique. Que ce soit GDL ou QDH, le fait d'avoir un centrage et un souci quasi constant sur le fonctionnement de la langue constitue à leurs yeux la principale qualité des deux outils utilisés : « *Il y a beaucoup sur le fonctionnement de la langue. On travaille plus la langue qu'on le fait avec d'autres méthodes. Vraiment au niveau du travail sur la langue, sur les phrases. On peut beaucoup plus travailler le sens d'un texte, la structuration, la chronologie. Voilà ça c'est les points positifs* ». [GDL-1] « *Je trouve vraiment que c'est le point fort, il y a aussi plein d'exercices proposés par rapport au fonctionnement la langue. Donc, ça c'est très riche* ». [GDL-2] « *S'intéresser à la langue : qu'est-ce qu'un mot ? Qu'est-ce qu'une phrase ? Qu'est-ce qu'une lettre ? Voilà toutes ces petites choses, ... On répète, on répète, on répète et ça imprègne les enfants* ». [QDH-1] « *Alors pour moi, toutes les activités au niveau de la compréhension ou de l'analyse des textes, j'ai trouvé très intéressantes. (...) J'ai beaucoup apprécié ce moyen parce qu'il y a beaucoup d'activités de compréhension et d'analyse au niveau de la langue française. Et puis je pense que déjà petits les enfants ils emmagasinent beaucoup de choses, donc c'est bien de les mettre dans cet esprit* ». [QDH-2]

En lien avec cet aspect, il semble aussi que l'approche itérative des deux moyens soit jugée comme intéressante. Les enfants sont sensibilisés en première année, ils sont confrontés à beaucoup de choses qui seront reprises et fixées par la suite. Cela apparaît comme plus naturel. Cet aspect est signalé par des enseignants utilisant QDH : « *C'est-à-dire qu'on va moins à fond sur certaines choses, mais on voit que les élèves arrivent quand même à assimiler et puis après à les remettre dans le texte. (...) Les choses sont plus naturelles comme ça. (...) Au stade où j'en suis maintenant, en deuxième année, on récolte ses fruits, après tout ce travail justement de sensibilisation* ». [QDH-2] « *Quelque chose d'autre qui est positif, c'est que justement cette imprégnation. Je trouve que c'est positif parce qu'ils apprennent beaucoup plus de choses finalement qu'on en apprenait avant en 1P. Du coup en deuxième année, tout est un peu simplifié parce qu'ils ont déjà tout vu un petit peu ces choses donc, ça leur rappelle des souvenirs et ils arrivent beaucoup mieux à faire des liens dans leurs apprentissages, je pense, que dans un outil classique* ». [QDH-3].

Lire – écrire

Un autre point qui est vu comme une réelle force des deux moyens mis à l'épreuve est le fait qu'ils intègrent de manière systématique le lire et l'écrire. Cet aspect a été souligné dans ce qu'il avait de novateur par rapport aux anciennes pratiques. Ici, il est reconnu comme un point positif par les enseignantes, aidant globalement au processus d'apprentissage de la lecture : « *Sinon pour moi le grand changement avec ce moyen, ça a été l'écrit le passage de l'oral à l'écrit parce que je me suis rendu compte que les dernières années j'en faisais peu. Et puis dans ce moyen, dès le début, on joint tout de suite l'oral et l'écrit. Ecrire des mots, faire de l'écriture spontanée, écrire des phrases, ... Ils savent quelques mots, bon on y va, vous essayez de les écrire. Et ça je trouve que c'est une richesse incroyable ... ce sont des enfants qui ne sont pas du tout bloqués face à l'écriture spontanée* ». [GDL-2] « *Je trouve qu'on s'est beaucoup plus basée sur le lire-écrire en suivant la progression des sons qui est proposée là-dedans* ». [GDL-3] « *Alors je trouve positif parce que par rapport aux autres méthodes, je trouve qu'il y a jamais eu autant l'accent mis là-dessus, donc là, ça pousse vraiment l'enfant à rechercher par lui-même, à écrire spontanément, à se lancer quoi. (...) Par rapport aux autres méthodes, c'est quelque chose que je faisais pas, quoi, ou beaucoup moins quoi* ». [QDH-4] « *C'est le sacré bagage en écriture qu'ils ont. Alors je sais que le but, c'était pour apprendre à lire ! Ça moi, je l'ai pas vu sous cet angle, mais je dis par contre que c'est assez incroyable de voir ce qu'ils sont capables d'écrire et ils osent se lancer. (...) Ce lien lire-écrire qui est à mon avis hyper précieux ça c'est vraiment le premier argument je pense pour prendre cette méthode-là* ». [QDH-2].

Attraits et qualités des albums

Relevé presque exclusivement par des enseignantes utilisant GDL, cet aspect ressort également des entretiens. Les enseignantes soulignent sur le côté formel la qualité des albums et des illustrations et l'intérêt des histoires présentées qui induisent, selon elles, une motivation chez les élèves et une envie d'entrer dans les petits livres proposés : « *C'est des histoires variées, des petits livres déjà. Les petits livres sont agréables et puis on les a dans la main, c'est concret, c'est des livres. Les histoires sont jolies, les textes, les dessins sont très - comment dire ça - c'est des dessins colorés, ils font envie de lire* ». [GDL-1] « *Je trouve les textes beaux, bien illustrés. On a envie de se mettre dedans. C'est des histoires proches des enfants. Le deuxième livre, c'est "Le petit voyage à Londres". On part en voyage mais c'est super. C'est tout à fait accessible pour eux* ». [GDL-2]

Dans ce même registre, les enseignantes ne manquent pas de dire que les moyens (particulièrement QDH) plaisent aux enfants et les motivent : « *C'est un moyen très motivant parce qu'on part de quelque chose de réel, d'un livre qui existe. (...) Les élèves, ils y vont et puis il y a pas de jugement ... Ils osent s'exprimer, tenter des choses* ». [QDH-4] « *Je trouve que c'est un moyen dans lequel on a envie d'entrer, les enfants aussi* ». [GDL-2] « *Je trouve que cette méthode est très riche au niveau de la motivation des élèves parce que d'avoir chacun son propre livre, c'est quelque chose de très précieux. (...) De travailler autour des histoires, c'est quelque chose qui est du coup varié, qui est intéressant pour tous parce qu'ils s'y retrouvent tous à un moment donné. C'est très affectif parce qu'ils s'identifient beaucoup au personnage de l'histoire* ». [QDH-5] « *Les enfants, ils sont contents parce que ça change de livre, ça change d'histoire, c'est pas toujours le même personnage, ... chaque fois qu'on doit commencer un nouveau livre, ils sont là « Ouais, ouais, ouais ! » et puis ils aimeraient aller plus vite plus loin quoi ... Heureusement qu'on bloque les pages* ». [QDH-4].

Autres éléments positifs

Deux enseignantes (GDL) considèrent que certains aspects - qui pourraient apparaître comme des inconvénients – sont à leurs yeux à voir positivement. Ainsi, le fait qu'il n'y ait pas un couplage systématique entre les sons et les histoires, ou qu'une progression ne soit pas imposée leur laisse une certaine liberté et une marge de manœuvre qu'elles apprécient : *« Ce qui est agréable avec cette méthode c'est que les sons ne sont pas directement liés à un texte précis, à une page précise, contrairement à "Gafi" où on a le son "re" et puis il y a le texte avec. Donc là, ça donne beaucoup de liberté pour travailler les sons au fur et à mesure qu'ils arrivent et d'après le niveau de la classe, ... ça, cette liberté, je trouve vraiment super »*. [GDL-2] *« Elle est pas trop stricte. Dans les anciennes méthodes comme "Gafi" et "Ratus", on avait le son qui allait avec la page et puis on était obligé d'aller vraiment comme ça, dans la progression et tout. Tandis que là, on est beaucoup plus libre de ce côté là. Ça permet justement à chacun d'amener les choses comme il a envie, on a pas cette contrainte « Si j'ai pas vu ce son, je pourrais pas décoder cette page ça ira pas... ! Enfin voilà donc ce côté liberté je le trouve bien »*. [GDL-5]

Avis négatifs sur les deux moyens

Les enseignantes interrogées ont également été sollicitées pour formuler deux ou trois avis négatifs concernant les deux moyens utilisés.

La complexité des textes et des activités

La complexité des textes et des activités proposées par les deux moyens apparaît comme un défaut majeur selon les enseignantes. Cela concerne plus particulièrement GDL, mais QDH est aussi critiquée sur ce point : *« Ce que j'aime moins (...) c'est que cette première histoire est difficile et puis elle est limite comment dire trop enfantine. Disons que pour une première histoire, elle est bien difficile, ouais. (...) Donc, ce qu'il faut savoir, c'est qu'elle est compliquée, qu'elle a des mots compliqués l'histoire est pas compliquée en soi. Je trouve qu'il y aurait eu plus judicieux »*. [GDL-3] *« Le premier texte est pas trop difficile mais les mots les mots en eux-mêmes sont difficiles. Les mots importants. Les mots globaux sont difficiles. (...) Par la suite, il y a des textes qui sont trop difficiles pour l'âge des enfants. Euh pas forcément trop longs mais le vocabulaire pour ma classe est inadapté. (...) Y a des livres qui sont trop difficiles, beaucoup trop difficiles. (...) Enfin, des mots trop difficiles qu'on n'emploie pas du tout après dans la vie courante. Voilà ce qui ne me ferait pas prendre le moyen »*. [GDL-1] *« Comme je disais ben moi là, je trouvais que la A [série de livres] était plus compliquée en tout cas pour la première histoire donc voilà. Ça c'est peut-être le point négatif »*. [GDL-4] *« Les fiches qui sont proposées dans l'outil sont vraiment relativement compliquées. Souvent, ils proposent ce genre d'activités mais avec des mots beaucoup plus compliqués et puis du coup les élèves sont pas autonomes »*. [QDH-4] *« Ce que j'ai trouvé difficile c'est l'ordre des sons qui est difficile, qui est pas judicieux. Des sons qui sont difficiles qui apparaissent au début. Par exemple pour "Le mille-pattes", on lit tous les "pe" "de" "que" tous les "pe" "be". Des sons qui se ressemblent beaucoup au même moment. Alors que pour les enfants qui ont des difficultés c'est plus simple d'en faire un et puis après d'en faire un autre et puis après on compare et puis on aide. Alors là ça fait un peu beaucoup de difficiles »*. [QDH-2]

Cela s'avère particulièrement crucial pour les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et pour lesquels les moyens présentent peu d'alternatives : *« L'année passée on avait un enfant en intégration donc lui il a pas pu suivre du tout c'est beaucoup trop difficile. (...) On a trois élèves qui ont plus de difficultés en lecture, deux maintenant sont au niveau deuxième et ont décroché mais la dernière pas du tout. Donc ça [les moyens] s'adresse à des bons élèves, des moyens élèves peut-être, les faibles ... faut vraiment être ... attentif. (...) Il y a beaucoup et tout de suite des grandes phrases et elles sont trop ... c'est très difficile tout ça. Donc à ce niveau là... »*. [QDH-5] *« Les enfants qui ont de la*

peine, ils mélangent tout au niveau du son. Comme il y a quand même encore un manque de son - des sons qui ne sont pas encore connus - ils peuvent pas se raccrocher à ces sons connus et puis après ça fait un trop grand nombre de mots à mémoriser. Au bout d'un moment ils sont perdus. (...) Si on utilise exactement comme c'est proposé et bien c'est trop difficile pour les enfants qui ont de la peine au niveau des fiches de lecture du soir où il y a beaucoup beaucoup de mots qu'ils ne connaissent pas et puis qu'ils doivent lire ». [QDH-4] « C'est un enrichissement pour les élèves qui ont de la facilité. Je trouve. C'est vrai quand même que ça [la difficulté des textes] creuse un peu plus l'écart. Là où on pourrait essayer de tirer tout le monde gentiment, il y a quelque chose à prendre pour les bons élèves, donc du coup ils vont encore plus vite et puis ça creuse encore l'écart ». [GDL-2]

L'apprentissage : prérequis et conditions

Un autre élément évoqué par quelques enseignantes concerne l'adéquation des moyens (QDH et GDL) avec la situation fribourgeoise (encore une seule année d'école enfantine, peu d'acquis sur la langue avant la 1P) : « [il faudrait qu'] on demande à l'école enfantine un programme qui corresponde à ce que les français on eu avant parce que là, c'est un début de CP. C'est un début de première année chez nous mais eux ils ont trois de maternelle avant ça. Et puis il faut changer le programme d'école enfantine ». [QDH-2]

La question de la présence de supports ou de séquences sur les aspects liés au code préoccupe également les enseignantes : « Y a pas assez de syllabique par exemple. C'est clair qu'une enseignante qui commence sa première année d'enseignement avec GDL, elle va passer pas mal de temps à devoir faire des ateliers ou à faire des choses de syllabique ». « Mais je trouve que la partie syllabique y a peu pour la travailler. Mais il manque effectivement je trouve que le syllabique y a peu pour travailler faut vraiment faire à côté ». [GDL-2] « Ouais le grand bémol, c'est le code ». [QDH-4] « Ce qu'il manque ... la syllabation clairement. Je suis convaincue que le global c'est un moyen comme un autre, ... mais je suis convaincue qu'il faut faire des deux : du global et de la syllabation parce qu'en tant que lecteur on utilise ces deux aspects là. Donc ça, ça ce serait un point vraiment négatif ». [QDH-2] « Pas assez d'activités sur le code, on y revient ». [QDH-2]

Supports proposés

Les enseignantes qui utilisent GDL s'accordent pour formuler des critiques sur les aspects formels de ce moyen : manque de lisibilité, dessins ou illustrations de mauvaise qualité : « Ouais l'écriture est pas la bonne. Les dessins ne sont pas forcément visibles, on ne voit pas bien ce que c'est. On ne voit pas la différence entre le lièvre et le chien par exemple sur le dessin. C'est des dessins en couleur ils sont en vert là pour la première l'histoire on voit vraiment pas (...) Comme j'ai dit le cahier le cahier d'exercices il est vraiment pas bien, c'est surtout c'est vrai la forme, l'écriture, les dessins ». [GDL-5] « Le support il était pas super adapté quoi ça c'est sûr. Si j'avais le choix je referais un peu tout ce qui est dans le cahier de l'élève, ... enfin toutes ces choses là parce que ça, c'est trop compact, c'est pas assez aéré. Là, ça leur donnait pas envie ». [GDL-5] « Une autre chose pour écrire c'est le cahier d'exercices qui n'est absolument pas motivant très peu attrayant. (...) On n'a déjà pas envie d'entrer dedans quand on l'ouvre avec ces dessins verts, on ne voit pas ce que ça représente. C'est écrit tout petit mini. Les lignes sont trop petites. Franchement, je trouve que c'est le gros point faible de GDL. Bien sûr qu'on peut l'employer quand même, il est exploitable, les exercices sont bons mais la présentation, je la trouve ... » [GDL-2]

Pour certaines répondantes, les moyens proposés nécessitent des ajustements à faire. Ce sont les enseignantes qui doivent développer le matériel nécessaire particulièrement lorsqu'il s'agit de différencier les dispositifs d'apprentissage : « Moi c'est clair que du matériel j'en ai beaucoup donc c'est pas grave ça. C'est clair qu'une enseignante qui commence sa première année d'enseignement avec

GDL elle va passer pas mal de temps à devoir faire des ateliers ou à faire du matériel ». [GDL-2] « On ne peut pas utiliser la méthode comme on devrait l'utiliser. On doit l'adapter. Le cahier n'est pas du tout adapté aux enfants donc ça veut dire qu'on doit toujours soit faire des lignes, réécrire des textes, ne pas prendre des exercices c'est dommage ». [GDL-1] « Un troisième aspect qui est quand même négatif c'est qu'ils proposent très très peu de différenciation. La différenciation qu'ils proposent, c'est de prendre un groupe avec nous pour leur expliquer mieux, mais du coup les autres et ben il n'y a rien qui est prévu pour eux ». [QDH-3] « Et puis, pour les devoirs il y a des lectures du soir proposées alors là il faut les adapter quoi parce que c'est vraiment lourd au début ». [QDH-2]

Une enseignante souligne encore que QDH incite à faire beaucoup d'enseignement frontal : « Je trouve que dans cet outil là il y a beaucoup, beaucoup de frontal justement, beaucoup de moment devant le tableau noir, on compte les phrases, on compte les lignes etc ». [QDH-3]

Deux autres ajoutent quelques réserves – toujours à propos de QDH liées à la motivation et l'implication des élèves : « Cet aspect de donner envie aux élèves, il est peu présent je trouve. Donc il faut pas hésiter à leur raconter des histoires tous les jours et puis on retravaille sur les panneaux des « pourquoi j'apprends à lire », « pourquoi j'apprends à écrire ». Toujours faire référence à ce panneau là. (...) Et pis la première est vraiment tristounette. D'ailleurs, je l'avais pas prise. Une histoire de chat qui meurt. Je me voyais pas entrer dans la lecture avec quelque chose de triste comme ça ». [QDH-3] « Et puis je me suis rendu compte, la première fois qu'on l'a expérimentée, qu'en fait comme on voit une page par semaine, ça va long jusqu'à ce qu'ils [les élèves] aient toute l'histoire. Ils ont pas le sentiment d'avancer et puis en plus ceux qui ont de la difficulté se rendent compte que ... à cause de ces mots difficiles ... ils ont l'impression que c'est difficile la lecture ». [GDL-4]

Tableau 4 : Récapitulatif des forces et faiblesses selon les enseignantes

	GDL	QDH
Fonctionnement de la langue	+	+
Itérativité		+
Lire – écrire	+	+
Albums	+	
Motivation des élèves	+	+
Découplage sons – histoires	+	
Complexité des textes	-	-
Adaptabilité aux élèves en difficultés	-	-
Prérequis avant le démarrage	-	-
Supports (qualité graphique)	-	
Richesse du matériel complémentaire	-	-
Incitation au frontal		-

D'une manière générale, on peut dire que les deux moyens présentent des avantages certains aux yeux des enseignantes interrogées. Les principaux points forts (lire – écrire, fonctionnement de la langue) se retrouvent dans les deux moyens, il semble donc difficile d'en disqualifier un par rapport à l'autre sur la base de ces appréciations.

Les points négatifs relevés par les enseignantes sont principalement liés à la difficulté des textes et la complexité des activités. Corollairement à cela, on évoque une mauvaise adéquation avec le niveau des élèves à l'entrée de la 1P et une nécessaire adaptation des moyens pour pouvoir différencier. On retrouve ces critiques pour les deux moyens. Les aspects formels sont montrés du doigt plutôt pour GDL.

Du côté des élèves

Durant les deux années de l'expérimentation, les élèves ont complété 5 questionnaires investiguant leur motivation et leurs acquis en lecture – écriture. Nous présentons d'abord les résultats concernant la motivation des élèves et son évolution puis pour chacune des deux années, les résultats relatifs à la compréhension et l'expression écrite.

En fin de 2P, bien que cela ne fasse pas explicitement partie du mandat d'accompagnement de l'expérience, nous avons souhaité obtenir un point de comparaison entre les élèves du projet et des élèves ayant utilisé d'autres moyens d'apprentissage de la lecture. Nous avons donc soumis le dernier questionnaire à 4 classes choisies au hasard (classes contrôles = AUT, 63 élèves). Nous procéderons donc, le cas échéant à quelques comparaisons. Il va sans dire que ces données doivent être considérées avec toute la prudence nécessaire, le dispositif mis en place revêtant avant tout un caractère exploratoire et ne respectant pas en cela des règles strictes d'échantillonnage. Il faut ajouter aussi que les questionnaires ont été passés en toute fin d'année dans des conditions qui n'étaient peut-être pas optimales pour tous les élèves. Un autre biais est lié à la répétition des questionnaires ; alors que les classes expérimentales en étaient à la 5^e passation, les classes contrôle y répondaient pour la première fois.

Niveau initial des élèves en lecture

Lors de la première passation en septembre 2008, les élèves ont complété 4 épreuves de la batterie prédictive de lecture (Inizan, 2000) légèrement raccourcies. Ces épreuves, étalonnées pour les enfants de plus de 6 ans, nous ont permis de déterminer le niveau initial des élèves. Les étalonnages originaux, adaptés en fonction de la longueur des épreuves, ont permis d'attribuer un score global à chaque élève. C'est à partir de ce score que nous avons établi trois catégories d'élèves : une première regroupe les 25% d'élèves obtenant les scores les plus bas, une deuxième comprend les 25% obtenant les scores les plus élevés et la dernière englobe les élèves restant, c'est-à-dire les 50% qui obtiennent les scores moyens¹.

La répartition des élèves entre les trois groupes selon le moyen utilisé est homogène ($\chi^2=3.775$, $p=.15$). Toutefois, une classe GDL se distingue : tous les élèves sauf un se trouvent dans la catégorie 1 « bas ». Il faut noter que très peu d'élèves de cette classe ont complété tous les questionnaires de l'année ; ils n'apparaissent donc pas systématiquement dans les analyses longitudinales.

¹ On trouvera dans l'annexe 2 l'épreuve utilisée ainsi que l'étalonnage réalisé. Lors de la passation, deux classes n'ont pas réalisé l'ensemble des tests. Pour ne pas écarter systématiquement ces élèves dans les analyses qui utilisent le niveau initial en lecture, nous avons donc procédé à un étalonnage partiel en tenant compte des résultats de l'ensemble des élèves aux deux ou trois épreuves effectuées pour classer les élèves concernés dans nos trois catégories.

Motivation des élèves

La motivation des élèves a été évaluée à cinq reprises : 3 fois durant la 1P et 2 fois en 2P. Pour la volonté d'apprendre, nous ne disposons que de quatre valeurs, les items relatifs à cette composante ayant manifestement été compris de manière non univoque par les élèves lors de la 3e passation à la fin de la 1P. Sauf indication particulière, les données longitudinales sont calculées sur les élèves qui étaient présents lors des 5 passations (144 élèves).

Evolution de la motivation

Au début de l'année (P1), les élèves manifestent beaucoup d'intérêt envers la lecture (attrait), affichent une grande volonté à l'égard de son apprentissage et se déclarent convaincus de son utilité comme le montrent les moyennes qui, sur une échelle de 5, dépassent toutes le 4.6 pour ces trois composantes (Tableau 5). Sur l'ensemble des 187 élèves qui ont répondu en septembre, seuls 4 obtiennent d'ailleurs des valeurs moyennes inférieures à 3. Les élèves sont également assez confiants dans leur capacité à apprendre à lire, même si la moyenne est un peu plus basse. Pour une quinzaine d'entre eux, l'apprentissage semble susciter quelques craintes puisque leur moyenne est inférieure ou égale à 3.

Si on ne retient que les trois domaines évalués à cinq reprises, la motivation des élèves évolue de manière significative durant l'année ($F_{12,129}=4.429$, $p<.01$). Pour la volonté d'apprendre on trouve également une évolution significative sur les 4 passations ($F_{3,140}=22.8$, $p<.01$). Comme on peut l'observer dans le Tableau 5, la motivation des élèves à l'égard de la lecture ne fléchit pas durant la 1P, elle aurait même plutôt tendance à augmenter. En 2P on observe une légère baisse de l'attrait pour la lecture et plus marquée pour la volonté d'apprendre.

Tableau 5 : Evolution de la motivation pour la lecture en 1P-2P

N=142	ATTRAIT	UTILITE	COMPETENCE	VOLONTE
P1 10.08	4.70	4.74	4.27	4.81
P2 03.09	4.71	4.93	4.45	4.81
P3 06.09	4.73	4.81	4.44	-
P4 04.10	4.59	4.73	4.42	4.26
P5 07.10	4.43	4.74	4.30	3.99

Appréciation des albums

Les albums constituant un des éléments centraux des deux moyens testés, nous avons voulu savoir dans quelle mesure ils sont appréciés par les élèves. Lors des 2^e et 4^e passations, nous leur avons donc demandé d'indiquer dans quelle mesure ils ont aimé les albums déjà lus sur une échelle allant de 1 à 5.

Comme on peut le constater sur la Figure 1, les élèves déclarent avoir beaucoup aimé les albums lus. Confirmant les propos des enseignantes GDL, les élèves ont particulièrement apprécié *Mystère* et un peu moins *Merlin*. Pour QDH, on voit qu'un album *La Princesse à la gomme* obtient une moyenne inférieure à 4. En fait, pour ce texte, on observe une différence importante liée au sexe des élèves : si les filles déclarent bien aimer ce livre ($m=4.25$), c'est celui que les garçons apprécient le moins ($m=3.15$), peut-être à cause du thème de l'histoire.

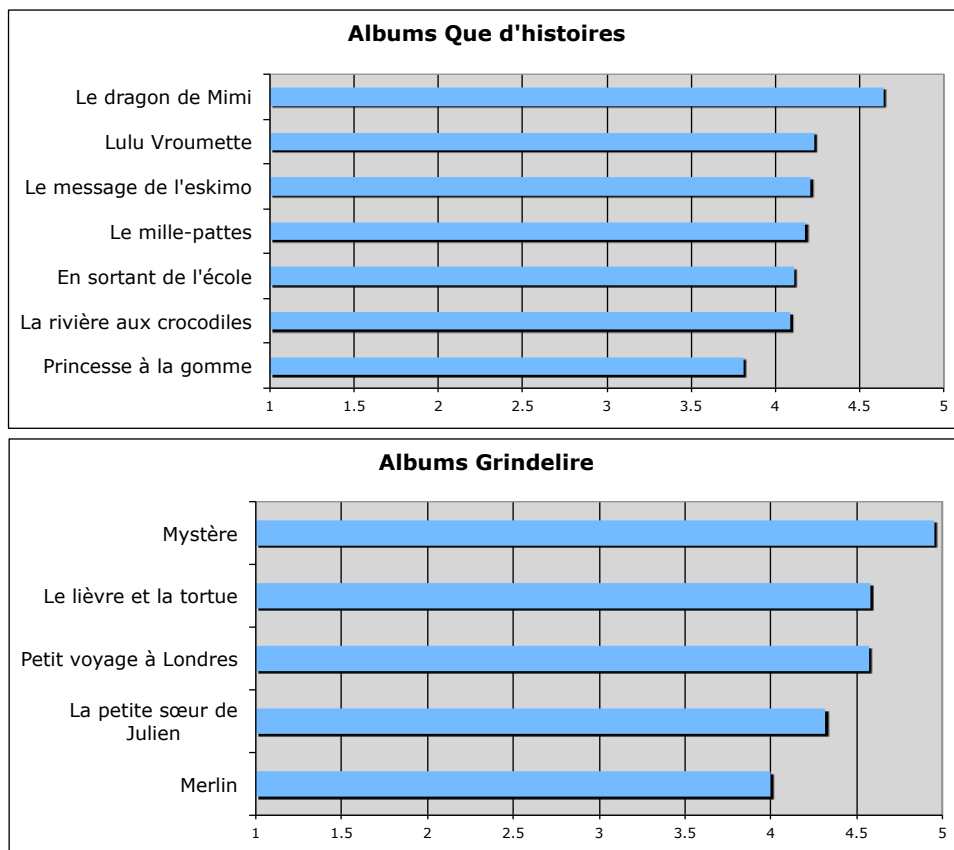


Figure 1 : Appréciation des albums selon le moyen de lecture utilisé

Lien avec d'autres facteurs

Afin de mettre en lien l'évolution de la motivation avec le moyen mis en œuvre et le niveau en lecture des élèves au début de l'année, nous avons soumis les données à des analyses de variance multivariées sur des mesures répétées.

Les résultats de l'analyse multivariée permettent de conclure qu'il n'y a globalement pas de différence de motivation selon les moyens ou le niveau initial en lecture. Par contre, l'évolution de la motivation est différente selon le moyen utilisé ($F_{12,125}=2.284$, $p<.01$), mais pas selon le niveau initial ($F_{24,252}=1.504$, $p=.066$). En d'autres mots, la motivation des élèves n'est pas différente que l'on ait un niveau bas ou élevé en lecture ou que l'on appartienne au groupe QDH ou GDL, mais elle évolue différemment selon ce dernier critère pour l'utilité et le sentiment de compétence. Il n'y a toutefois pas de croisement entre moyen utilisé, niveau initial et motivation ; ce qui signifie par exemple que la motivation des élèves moyens évolue de la même façon, qu'ils aient travaillé avec GDL ou QDH.

En ce qui concerne le moyen utilisé, les résultats mettent en évidence un phénomène quasi identique pour les 3 composantes comme on peut l'observer dans la

Figure 2². En effet, à la première passation, ce sont toujours les élèves QDH qui affichent la motivation la plus élevée, mais ensuite, celle-ci a tendance à baisser ou à stagner alors que pour GDL le phénomène inverse s'observe : leur motivation croît tout au long de l'année si bien qu'au mois de juillet à la fin de la 1P, ils ont dans tous les cas une motivation plus haute que les élèves QDH. En fin de 2P toutefois, la motivation des élèves est quasi identique quel que soit le moyen utilisé. Pour la volonté d'apprendre, il n'y a aucune différence dans l'évolution de la motivation selon le moyen.

² Afin de rendre les graphiques plus lisibles, les trois premiers niveaux de l'échelle ont été supprimés. Il ne demeure donc que la partie supérieure entre 4 et 5, toutes les valeurs obtenues se situant dans cet intervalle.

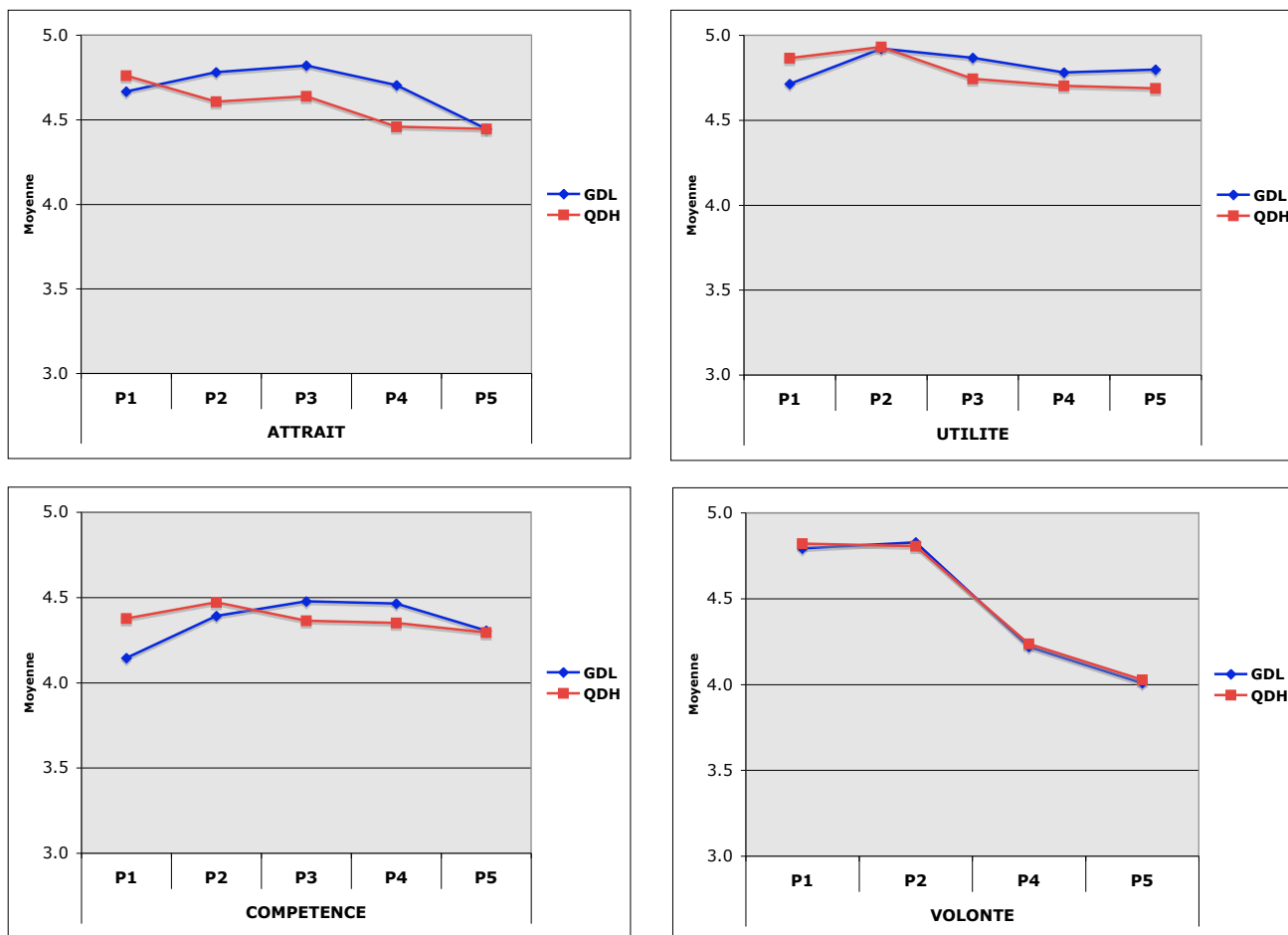


Figure 2 : Evolution de 4 composantes de la motivation en 1P-2P selon le moyen utilisé

Pour le niveau initial des élèves, l'évolution sur les deux ans ne présentant pas de différences marquantes, nous ne présentons ici que la première année où l'évolution présente quelques différences dont une significative: le sentiment de compétence (Tableau 6).

Tableau 6 : Evolution de la motivation pour la lecture en 1P selon le niveau initial en lecture

	ATTRAIT			UTILITE			COMPETENCE						
	N	P1	P2	P3	F	P1	P2	P3	F	P1	P2	P3	F
¼ bas	36	4.73	4.77	4.75		4.58	4.97	4.86		4.42	4.25	4.22	
½ moyen	90	4.69	4.75	4.72	1.21	4.80	4.96	4.81	1.68	4.24	4.45	4.50	3.77**
¼ haut	41	4.71	4.55	4.73		4.76	4.85	4.78		4.17	4.61	4.51	

Significativité de l'effet d'interaction motivation * niveau initial : * = p<.05 ** = p<.01

Au début de la 1P, ce sont les élèves du niveau bas qui se considèrent comme les plus compétents. Durant l'année, cette confiance décroît alors qu'elle augmente assez nettement pour les élèves des groupes moyen et haut (Figure 3). Cela paraît assez logique et on peut se dire que les élèves deviennent de plus en plus réalistes. D'un autre côté, on peut aussi y voir l'influence précoce de difficultés rencontrées sur l'évolution négative du sentiment de compétence.

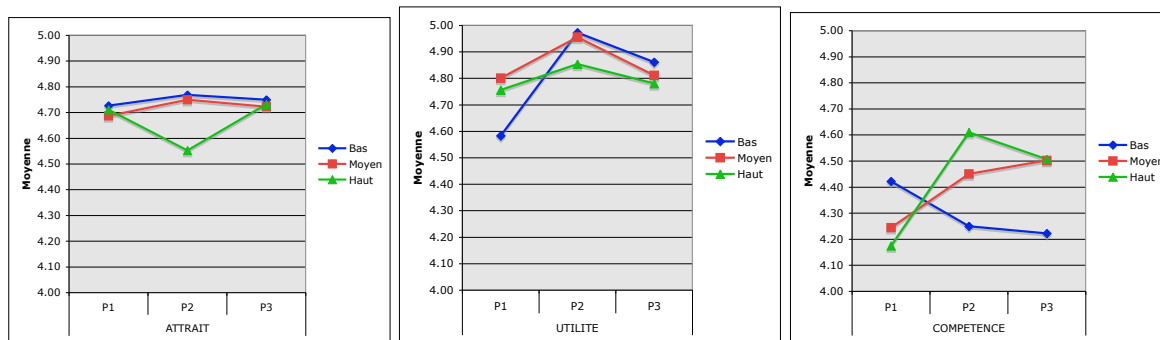


Figure 3 : Evolution de 3 composantes de la motivation en 1P selon le niveau initial en lecture

En ne considérant que la volonté d'apprendre, pour laquelle seules deux mesures sont analysées, on observe des tendances similaires visibles sur la Figure 4 : évolution durant l'année assez minime, mais distincte selon les moyens et le niveau initial en lecture. Il faut noter toutefois qu'aucun des effets n'est significatif.

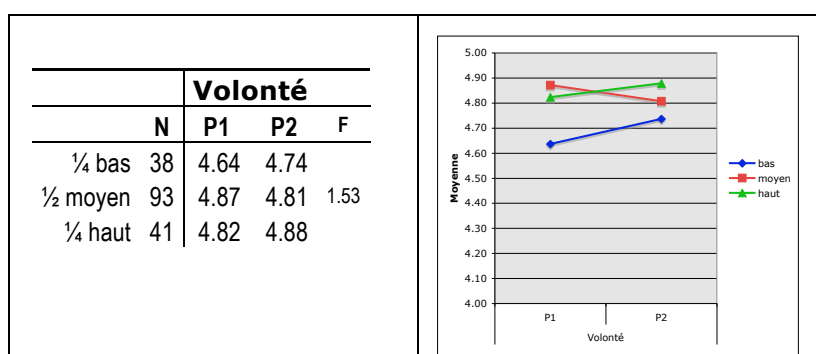


Figure 4 : Evolution la volonté d'apprendre en 1P selon le niveau initial en lecture

Motivation à la fin de la 2P

A la fin de la 2P, la motivation des élèves ne présente pas de différences selon le moyen utilisé. Comme on peut voir sur la Figure 5, les élèves des classes contrôle affichent pour les 4 composantes des valeurs similaires aux élèves des classes expérimentales.

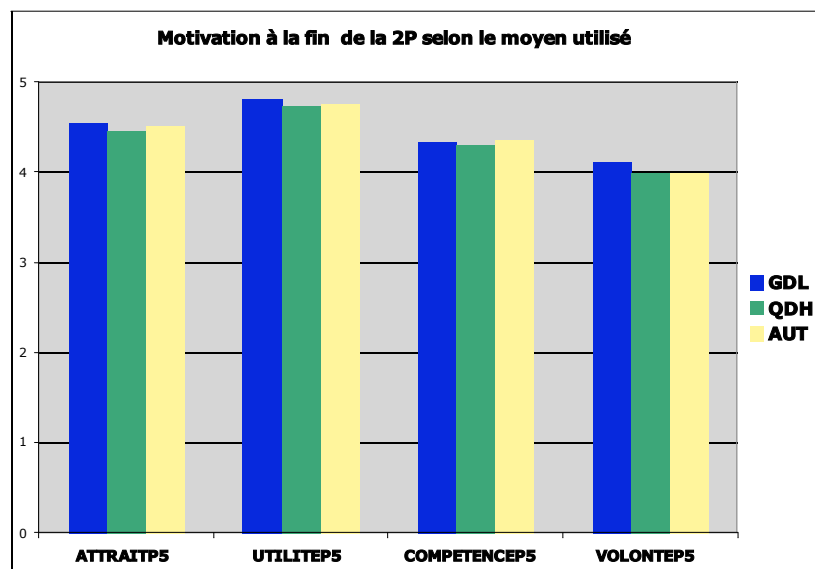


Figure 5 : Motivation à la fin de la 2P pour les classes expérimentales et contrôle

Les analyses réalisées en fin d'année montrent qu'il n'y a pas de différence de motivation selon la langue maternelle des élèves, par contre les filles manifestent plus de volonté et d'attrait que les garçons.

Lecture – écriture en 1P

Nous avons évalué le niveau des élèves en lecture et écriture à trois reprises durant la première année. A chaque fois, il leur était demandé de compléter quelques questions de compréhension et de produire un écrit spontané, soit en lien avec une image, soit pour compléter une phrase.

Au début de l'année

Dans les analyses qui suivent, nous n'avons retenu que les élèves qui étaient là au début et à la fin de l'année soit 81 élèves GDL et 89 QDH. Les tests effectués pour évaluer l'homogénéité des deux groupes selon la langue maternelle ($khi\text{-deux}_1 = .743$, $p = .39$) des élèves et leur niveau de lecture d'après la batterie prédictive ($khi\text{-deux}_2 = 1.085$, $p = .58$) permettent de conclure qu'il n'y a pas de différence entre la population GDL et celle de QDH au début de l'année.

En ce qui concerne les résultats aux épreuves d'écriture spontanée ($khi\text{-deux}_3 = 4.55$, $p = .21$) et de lecture ($khi\text{-deux}_5 = 5.66$, $p = .34$) on n'observe pas de différence selon le moyen. Comme on peut le voir sur les graphiques de la Figure 6, la répartition des élèves dans les différentes catégories de résultats est bien homogène. On notera qu'au début de l'année, 24 élèves – soit un peu moins de 15% - n'établissent aucune relation entre ce qu'ils écrivent et le mot. Tous les autres élèves proposent déjà quelques usages du système alphabétique et chez un tiers on trouve déjà une relation entre l'oral et l'écrit, c'est-à-dire que les mots écrits comprennent l'ensemble des phonèmes. Quatre élèves écrivent déjà les mots correctement du point de vue orthographique.

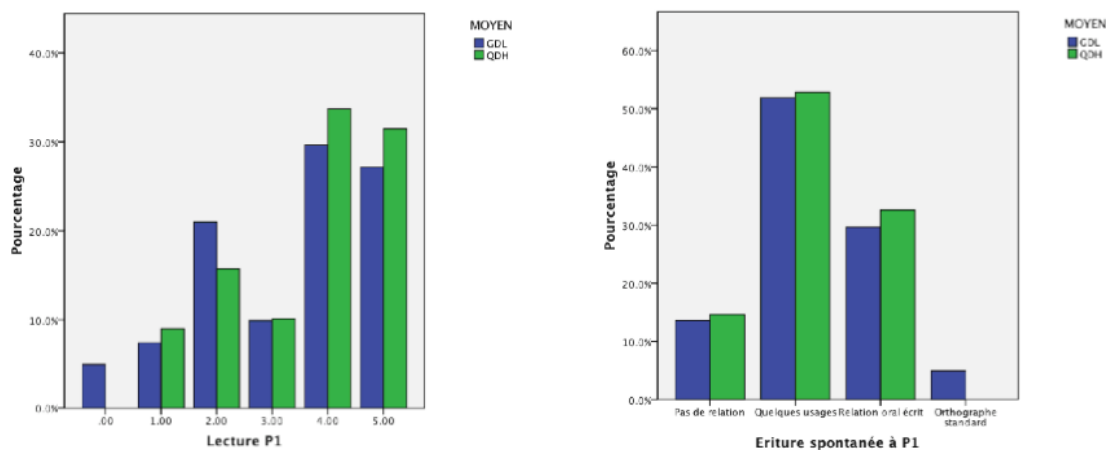


Figure 6 : Score en lecture et écriture spontanée à P1 selon le moyen utilisé

Pour la langue maternelle non plus, il n'y a pas de différence significative, ni en lecture ($\chi^2_{(5)} = 7.23, p = .20$), ni en écriture ($\chi^2_{(3)} = 4.47, p = .22$), même s'il semble que les élèves francophones aient tendance à mieux réussir que les allophones, particulièrement en lecture comme on peut l'observer sur la Figure 7. Les résultats statistiques ne permettent pas de conclure que ces écarts ne sont pas dus au hasard et des investigations supplémentaires devraient être réalisées pour vérifier ce point.

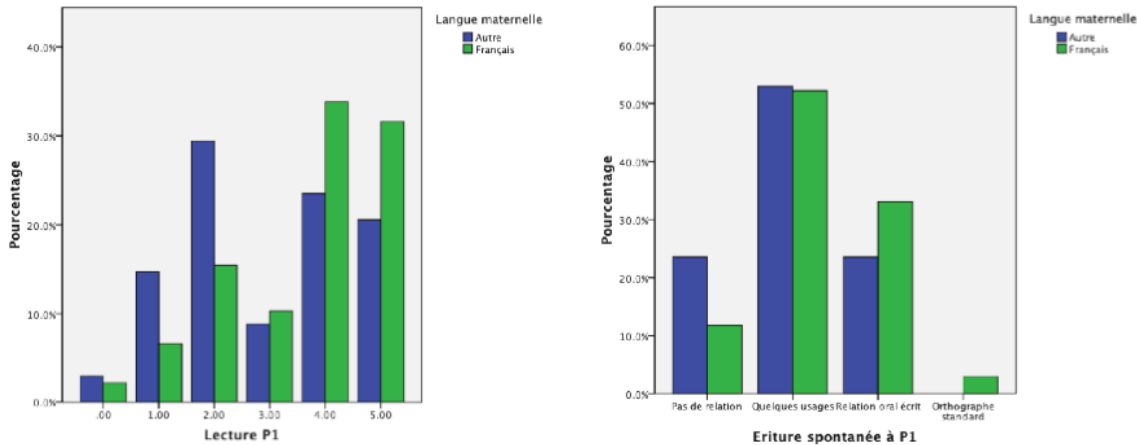


Figure 7 : Score en lecture et écriture spontanée à P1 selon la langue maternelle

A la fin de l'année

Tout début juillet, les élèves ont complété plusieurs épreuves destinées à évaluer leurs acquisitions en lecture et orthographe. Pour l'orthographe, un court texte a été dicté aux élèves ; il permet d'évaluer la maîtrise de la combinatoire, autrement dit, la connaissance du code et de la transcription de la langue orale (Inizan, 2000). Les mots outils n'ont pas été comptabilisés dans le score, par contre, une écriture phonétique d'un mot donne la moitié des points. Le score peut atteindre 11 au maximum. Trois épreuves constituent le score de lecture : rétablissement de l'ordre chronologique dans une phrase mélangée (4 points), ajout d'éléments sur un dessin en fonction d'une consigne (3 points) et reconstitution de phrases coupées en deux morceaux (6 points, possibilité de points négatifs pour les associations erronées). Le score maximal est donc de 13.

Les graphiques de la Figure 8 montrent la distribution des résultats aux deux épreuves pour tous les élèves présents lors de la 3^e passation. En lecture, plus de 50% des élèves dépassent le score de 10, ce qui représente un 80% de réussite à l'épreuve. Quarante-trois, soit un quart de l'échantillon, obtient même le maximum de points. A l'autre extrémité, 36 élèves (20%) réussissent moins de la moitié de l'épreuve (score ≤ 6) ; dix d'entre eux, avec des résultats compris entre -2 et +2, n'ont manifestement pas compris ce qu'ils ont lu. Pour le 30% restant, on peut dire qu'ils manifestent une assez bonne compréhension de ce qu'ils lisent, leurs résultats variant de 6.5 à 10 points, ce qui équivaut à une réussite de la moitié aux trois-quarts de l'épreuve.

En orthographe, la distribution s'approche plus d'une courbe normale, mais toujours avec un étalement plus grand du côté des élèves faibles. Seul un élève a écrit correctement les 11 mots dictés, la majorité des autres en affiche entre 7 et 10.5 (les demis pour l'écriture phonétique correcte). On trouve à nouveau un petit groupe de 10 élèves qui écrit juste un maximum de trois mots.

Finalement, la corrélation élevée entre les deux épreuves (.64, $p < .001$) montre que de bonnes performances en lecture sont associées à un résultat élevé en orthographe et inversement.

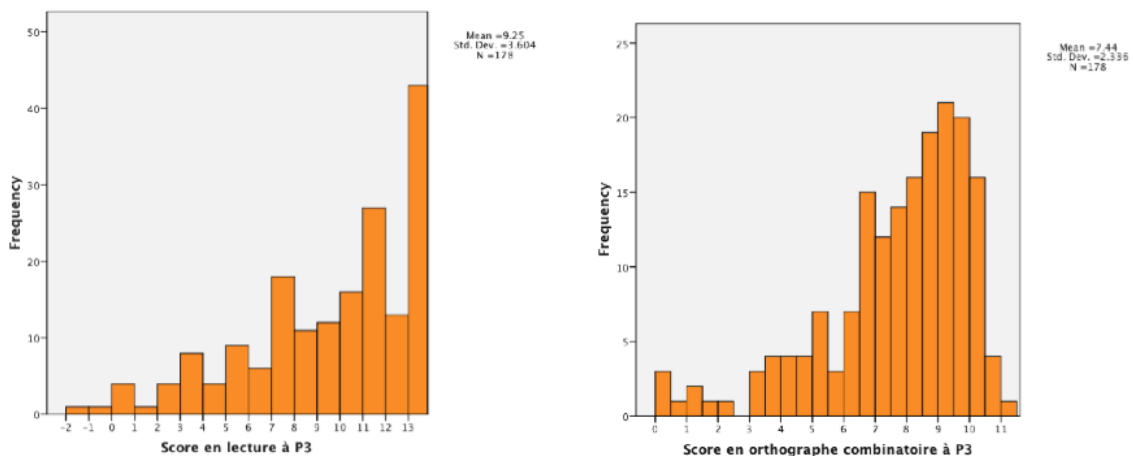


Figure 8 : Distribution des scores de lecture et d'orthographe à P3

Afin d'identifier les variables expliquant le mieux les résultats des élèves à la fin de l'année au test de lecture et d'orthographe, nous avons soumis les données à une analyse de variance multivariée en introduisant comme facteur le moyen utilisé, la langue maternelle des élèves et le niveau initial à la batterie prédictive. C'est ce dernier qui explique la plus grande part de variance entre les élèves (total : $F_{(4,316)} = 4.49$, $p < .01$; lecture : $F_{(2,158)} = 6.227$, $p < .01$, orthographe : $F_{(2,158)} = 7.996$, $p < .01$) alors que ni le moyen utilisé, ni la langue maternelle ne jouent un rôle significatif. En fait, ce sont les élèves aux scores les plus bas à la batterie prédictive qui se distinguent des autres, tandis que les élèves moyens et hauts ne diffèrent pas significativement.

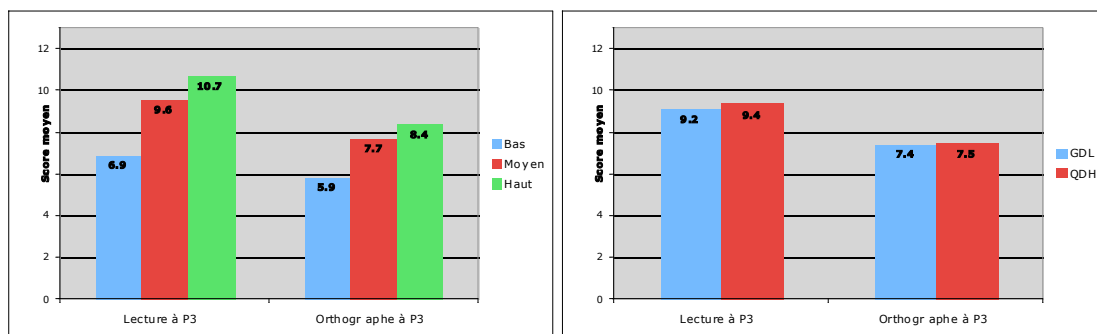


Figure 9 : Résultats en lecture (max 13 pts) et orthographe (max 11 points) à P3 selon le niveau initial en lecture et le moyen utilisé

Si on s'intéresse aux effets des interactions de 2^e et 3^e niveaux, un seul est significatif : il s'agit de l'effet combiné moyen * langue ($F_{(2,157)} = 5.905, p < .05$); autrement dit, selon leur langue maternelle, les élèves ne réussissent pas de la même façon s'ils apprennent à lire avec GDL qu'avec QDH, mais cela ne se vérifie que pour l'orthographe ($F_{(1,158)} = 8.871, p < .01$). On observe bien cet effet sur la Figure 10. Il faut toutefois considérer ce résultat avec prudence, les effectifs étant assez réduits et le regroupement de tous les allophones en une seule catégorie quelle que soit leur langue maternelle étant sans doute discutable du point de vue de l'apprentissage du lire-écrire.

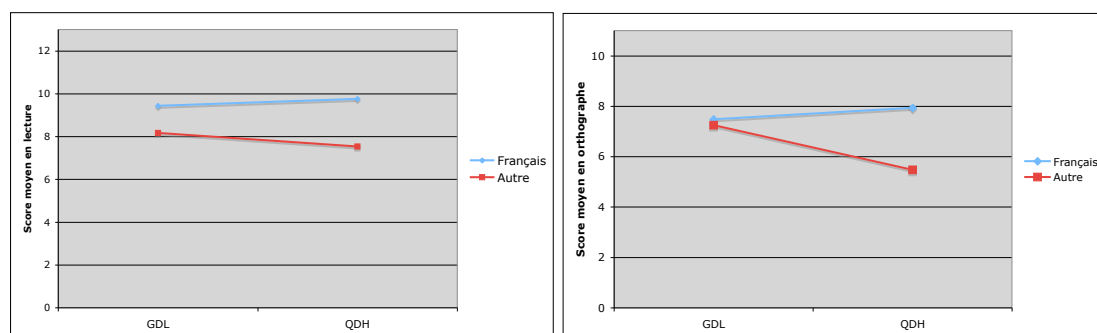


Figure 10 : Scores moyens en lecture et orthographe à P3 selon la langue et le moyen utilisé

Lorsqu'on demande aux élèves d'écrire spontanément la suite de deux phrases, plus des trois quarts des élèves sont capables de produire deux phrases qui ont du sens, c'est-à-dire qui sont compréhensibles et cohérentes avec les amorces proposées (Figure 11). Seuls 12 élèves, soit 7%, ne produisent aucune phrase sensée. On n'observe pas de différence entre GDL et QDH ($\chi^2_{(3)} = 1.964, p = .58$). A noter que les élèves orthographient correctement en moyenne 40% de ce qu'ils écrivent et que près du 85% des mots sont phonétiquement identifiables ; 50% des élèves produisent d'ailleurs 100% de mots où il y a une relation permanente entre l'oral et l'écrit. Par rapport à la passation 2, on remarque une légère évolution.

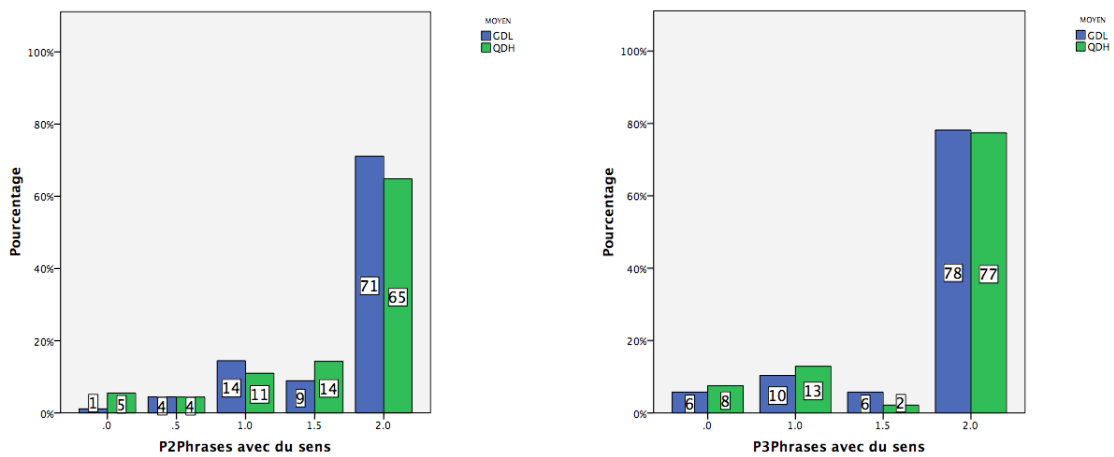


Figure 11 : Ecriture spontanée à P1 et P3

Lecture – écriture en 2P

Les questionnaires de lecture-écriture utilisés en 2P ont été construits en fonction des objectifs de l'année et de l'avancement du projet. Autrement dit, nous avons tenu compte des bilans des enseignantes pour évaluer chez les élèves des éléments qui paraissent spécifiques aux deux moyens. Un accent tout particulier a donc été mis sur les compétences développées par les élèves à l'écrit. Il ne s'agit pas de tests standardisés qui fourniraient des scores permettant de situer les élèves dans l'absolu, mais bien de valeurs relatives qui permettent de comparer des groupes.

Motivation pour écrire

A la fin de la 2^e année, nous avons voulu savoir dans quelle mesure les élèves aiment écrire et quelles sont leurs compétences dans ce domaine puisque celui-ci a été souvent mentionné par les enseignantes comme particulièrement travaillé avec les deux moyens.

Les résultats montrent que si les élèves aiment en général assez bien écrire des histoires, ils plébiscitent l'écriture quand ils peuvent écrire ce qu'ils veulent (Figure 12). Il faut noter que sur ces aspects motivationnels, il n'y a pas de différence entre classes contrôles et expérimentales.

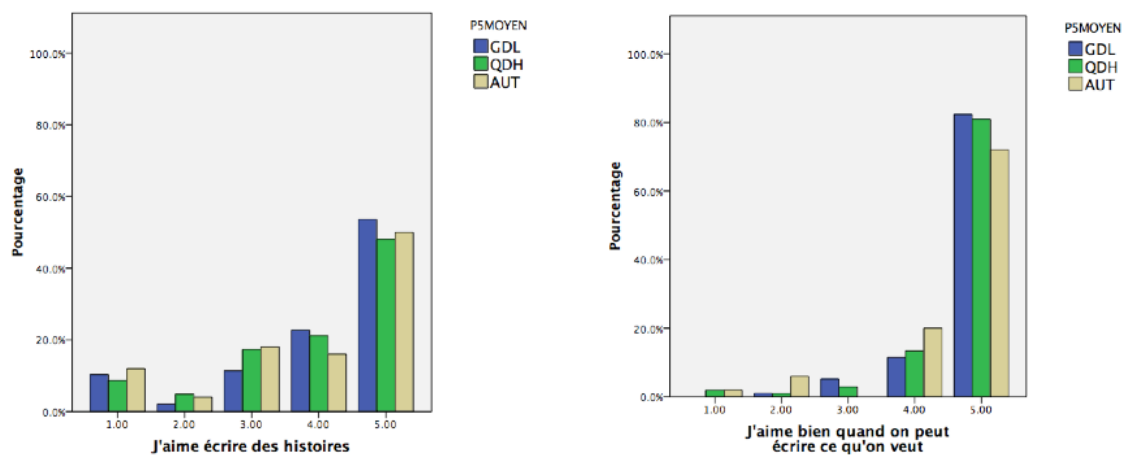


Figure 12 : Motivation des élèves pour l'expression écrite à la fin de la 2P

Compréhension au mois d'avril

Au mois d'avril, les élèves ont répondu à 4 questions relatives à un texte simple. Une question demandait un repérage dans le texte (Q2), deux autres nécessitaient une mise en lien d'éléments du texte (Q1 et Q3) alors que la dernière exigeait des élèves un minimum d'inférence (Q4). A ces 4 items, les élèves des deux moyens réussissent de la même manière (Tableau 7). On remarque que lorsqu'il s'agit de retrouver des éléments dans le texte, les élèves sont pour la plupart capables d'effectuer ce genre d'exercice puisqu'ils sont plus de 9 sur 10 à réussir l'entier de l'exercice 2 et que seul 1 enfant n'identifie aucun animal correctement. Par contre, plusieurs éprouvent encore des difficultés quand il s'agit d'interpréter les éléments du texte, comme on peut le voir avec la question 1 où un nombre assez important d'élèves (32% pour GDL et 21% pour QDH) n'a pas su identifier correctement le nombre d'animaux présents dans l'histoire, répondant plutôt à partir d'un élément directement retrouvé dans le titre du texte (*Les quatre amis et le renard*). A la question 4, si plus de 90% des élèves identifient une raison qui explique la tristesse du renard, à nouveau ils la tirent prioritairement du texte ; seul un tout petit nombre est capable d'inférer une réponse plus générale à partir de plusieurs éléments du texte. L'ensemble des résultats tend donc à montrer qu'à ce moment de l'année, une grande partie des élèves est capable de comprendre ce qui est explicitement dit dans un texte simple, mais que tous ne parviennent pas encore à déduire une réponse à partir de ce qu'ils ont lu.

Tableau 7 : Pourcentage de réponses correctes au questionnaire de compréhension

	GDL	QDH
Q1 Nombre d'animaux	68%	79%
Q2 Qui suis-je ?	90%	93%
Q3 A quel moment les amis discutent ?	83%	85%
Q4 Pourquoi le renard est triste ? (<i>Au moins un élément de réponse correct</i>)	94%	90%

Structuration au mois d'avril

Au milieu de la 2^e année, nous avons testé les élèves sur des objectifs de 2P liés à la structuration en leur proposant des exercices en lien avec le texte lu (voir le questionnaire 4 en annexe). Comme on peut le voir sur la Figure 13 les élèves ont déjà un bon niveau de maîtrise dans ce domaine quel que soit le moyen.

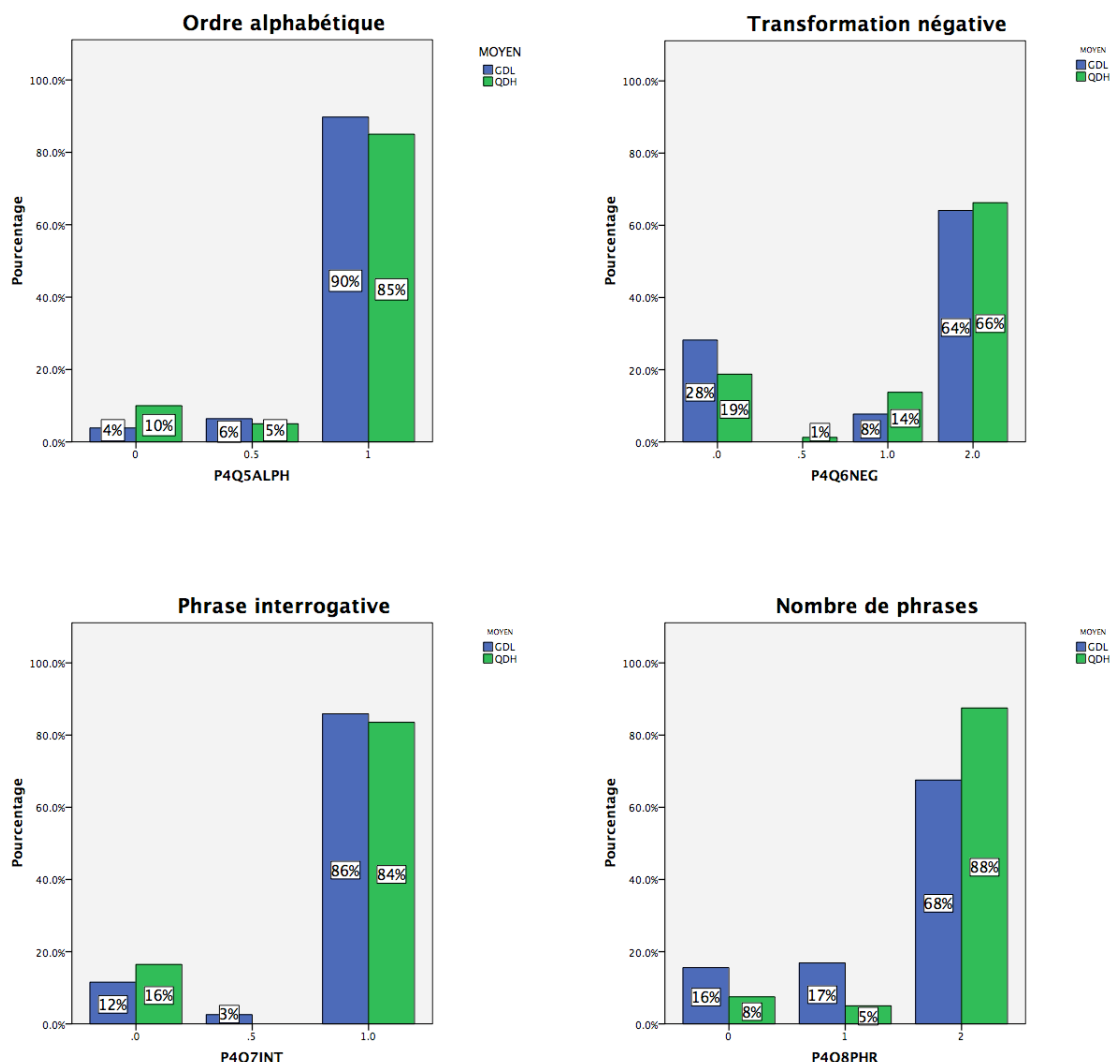


Figure 13 : Réussite aux exercices de structuration en 2P

Plus de 80% des élèves sont capables de recopier des mots en les classant dans l'ordre alphabétique et d'identifier une phrase interrogative dans un texte. Ils sont un peu moins nombreux à réussir à transformer une phrase positive à la forme négative, un quart des élèves n'y parvenant pas du tout. Concernant l'identification des phrases dans un texte, on observe que cet objectif n'est pas encore maîtrisé par près d'un tiers des élèves GDL, alors que près de 9 enfants QDH sur 10 réussissent cette activité. C'est d'ailleurs le seul objectif pour lequel on observe une différence significative entre les deux moyens ($\chi^2_2 = 9.36, p < .01$).

Compréhension en fin de 2P

A la fin de la 2^e année, le questionnaire de compréhension proposé aux élèves comprenait des questions dont la réponse se trouvait explicitement dans le texte (Q1, Q2 et Q4), des questions pour lesquelles il était nécessaire de faire preuve d'inférence (Q3 et Q5) et une dernière sur le sens général du texte (Q6). Le score maximal pour l'ensemble de l'épreuve est de 9 points. En considérant ce score global, on n'observe pas de différences significatives entre les trois groupes, même si les deux classes expérimentales obtiennent des moyennes sensiblement plus élevées que les classes contrôles (GDL $m=5.50$, QDH $m=5.61$ et AUT $m=5.25$; $F_2=.68$, $p=.51$).

Si on observe la distribution des élèves dans les trois groupes (Figure 14), on note une différence quant à la proportion d'élèves qui réussit plutôt bien l'épreuve. En effet, dans les classes expérimentales, près de 40% des élèves obtiennent un score au moins égal à 7 alors qu'ils ne sont qu'un quart dans les classes contrôles. A l'autre extrémité de l'échelle par contre, les distributions sont plus proches, puisqu'on trouve dans les 3 groupes environ 13% d'élèves avec un score égal ou inférieur à 3.

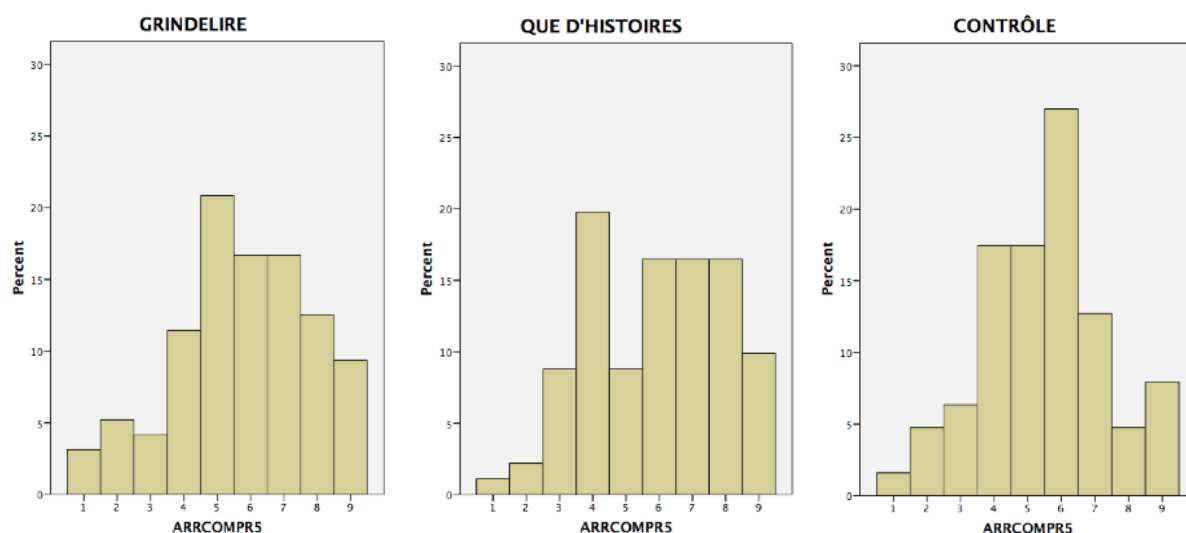


Figure 14 : Distribution des scores en compréhension en fin de 2P selon les moyens utilisés

Les pourcentages de réussite à chaque item (Tableau 8) montrent que les élèves sont capables de trouver une réponse explicite dans le texte (Q1) et de comprendre le sens général d'un texte (Q6) puisqu'à ces deux items ils sont environ 90% à fournir des réponses acceptables. D'autres types de questions leur ont posé plus de difficultés en particulier la deuxième où il s'agissait non seulement de bien comprendre la chronologie de l'histoire, mais en plus de saisir la notion de « paire de souliers ». A cet item, seuls 40 % des élèves ont pu répondre. Quand il s'agit de faire une inférence à partir d'éléments donnés dans le texte (Q3 et Q4), ils sont un peu plus des trois quarts à donner une réponse tout à fait ou partiellement correcte quand il s'agit d'une question à choix multiple et sensiblement moins quand ils doivent produire eux-mêmes la réponse. Finalement, on notera que le repérage des reprises anaphoriques (Q5) est un peu mieux réussi par les élèves des classes expérimentales, même si cet objectif n'est pas encore atteint pour un certain nombre d'élèves.

Tableau 8 : Pourcentage de réussite aux items de compréhension en fin de 2P

	GDL		QDH		AUT	
	Tout juste	En partie juste	Tout juste	En partie juste	Tout juste	En partie juste
Q1 Quelle matière?	97%		98%		91%	
Q2 Combien de paires de souliers?	39%		44%		33%	
Q3 Que veut dire "sortir de la misère"?	39%	36%	31%	50%	33%	49%
Q4 Pourquoi paie-t-il plus cher?	53%	13%	63%	8%	56%	13%
Q5 Pronom "il"	33%	43%	40%	29%	32%	33%
Q6 Inventer un titre	94%		88%		87%	

Afin d'identifier parmi les facteurs dont nous disposons ceux qui permettent le mieux de prédire les résultats des élèves en compréhension à la fin de l'année, nous avons soumis les données à une analyse de variance univariée en introduisant le moyen, la langue maternelle, le suivi, le sexe et le niveau initial au début de la 1P comme prédicteurs. Nous n'avons retenu dans ces analyses que les élèves des classes expérimentales. Au niveau des effets principaux, seuls deux facteurs ont un effet significatif ; il s'agit du fait de bénéficier d'un suivi ou pas ($F_1= 6.44$, $p<.05$) et du niveau initial à la batterie prédictive d'apprentissage de la lecture ($F_2= 3.91$, $p<.05$). En terme d'apprentissage de la lecture, un groupe est donc plus particulièrement à risque : c'est celui des élèves dont le niveau initial en lecture est bas et qui bénéficiait d'un suivi durant la première année. Concernant la langue maternelle des élèves, celle-ci a un effet uniquement si on la considère indépendamment du suivi. Il semble donc que si la langue maternelle des élèves nécessite un accompagnement linguistique, alors elle a un effet sur les performances des élèves. Mais c'est bien avant tout le fait de bénéficier d'un suivi qui semble déterminant.

Nous avons également cherché à savoir si l'utilisation d'un des deux moyens était plus favorable à certains types d'élèves (niveau initial en lecture). L'effet d'interaction de ces deux variables est nul ($F_2=.035$, $p=.96$), ce qu'on observe bien sur la Figure 15. Autrement dit, aucun des deux moyens ne profite plus particulièrement à un groupe particulier d'élèves.

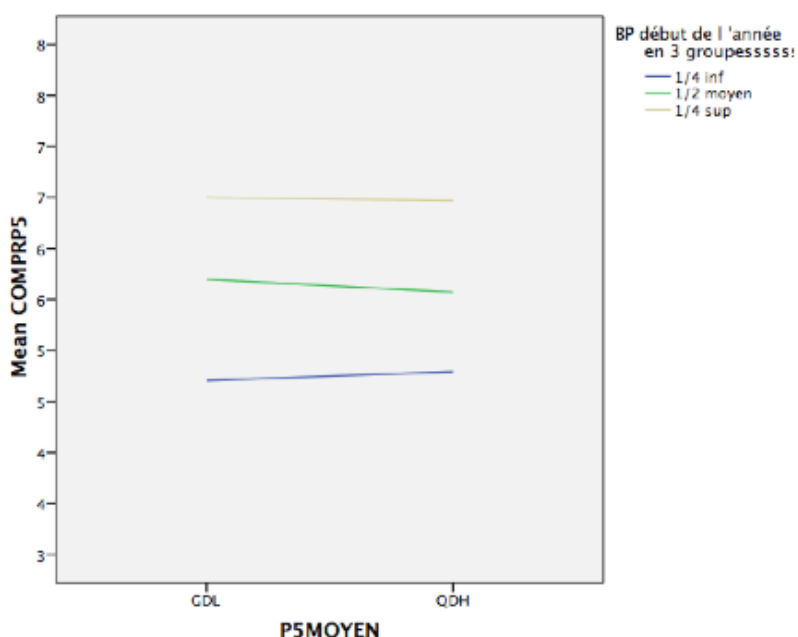


Figure 15 : Score en lecture à la fin de la 2P en fonction du niveau initial et du moyen utilisé

Compétences à l'écrit en fin de 2P

A la fin de la 2P, l'atteinte des objectifs en structuration a été évaluée en situation dans une tâche d'expression écrite. Les élèves devaient imaginer et écrire la fin d'une histoire. Pour mesurer la maîtrise de la structuration, en nous basant sur les épreuves communes cantonales, nous avons tenu compte de la proportion du texte qui respectait rarement, parfois ou généralement les indicateurs suivants : majuscule au début des phrases et point à la fin, syntaxe correcte, respect des accords, relation phonème-graphème (score maximal : 4 points). Pour la pertinence, nous avons utilisé trois indicateurs : la cohérence avec le début de l'histoire, la cohérence du texte rédigé et l'impression générale (score maximal : 4 points). Nous avons également compté le nombre de lignes rédigées par les élèves pour avoir une indication sur l'ampleur des productions (voir codebook du questionnaire 5 en annexe). Pour cette épreuve, nous disposons également des données des classes contrôles. Les scores moyens obtenus pour les trois critères sont présentés dans la Figure 16.

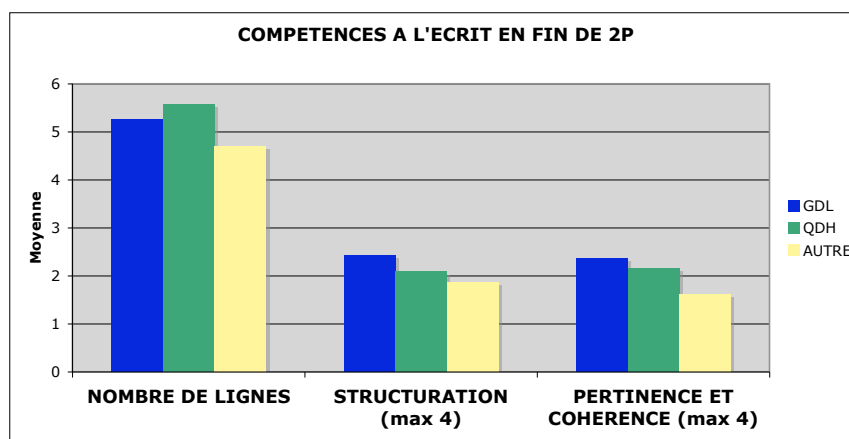


Figure 16 : Scores moyens structuration en fin de 2P

Sur l'ensemble des 3 critères, on observe une différence significative selon le moyen utilisé ($F_{6,492}=4.66$, $p<.01$). Les élèves des classes expérimentales maîtrisent mieux la structure et écrivent des textes plus pertinents que ceux des classes contrôle. Sans être significative, la tendance montre aussi qu'ils écrivent plus. Sur ce dernier critère, l'amplitude est très grande, l'élève écrivant le plus produisant un texte de 19 lignes alors qu'à l'opposé, trois élèves n'écrivent rien (tous les 3 issus des classes contrôles).

Si on compare les deux moyens testés, on note qu'en moyenne les élèves QDH écrivent un peu plus que les élèves GDL, tandis que ces derniers maîtrisent mieux la structure. Il est plausible qu'un résultat explique l'autre, le fait d'écrire plus augmentant le risque de faire des erreurs et diminuant le temps passé à vérifier ce qu'on écrit. Nos données ne permettent pas de vérifier cette hypothèse.

Afin d'illustrer l'évolution des compétences en production écrite, nous présentons dans la Figure 17 les textes rédigés par deux élèves lors des différentes passations. Le premier élève n'établissait aucun lien entre l'oral et l'écrit au début de la 1P tandis que le 2^e affichait déjà une bonne maîtrise de la relation phonème-graphème

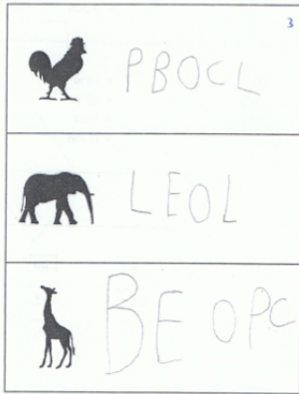

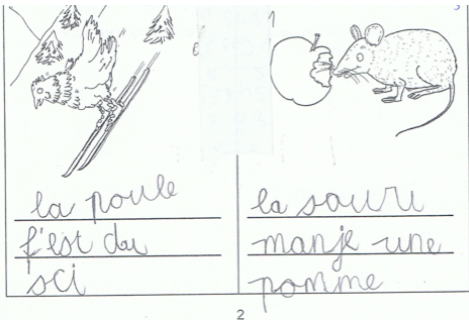

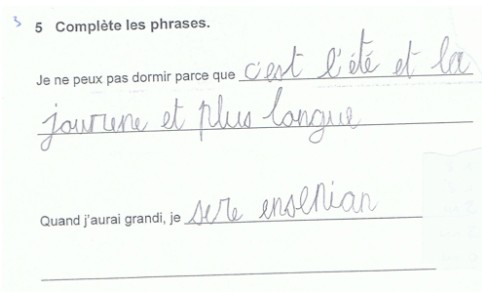
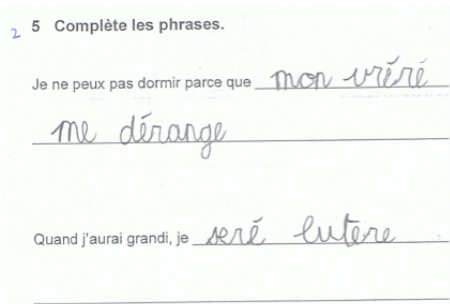
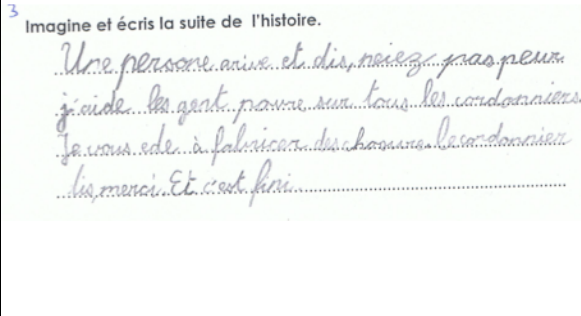
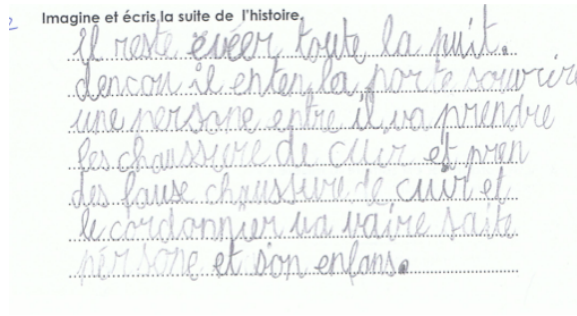
	Elève 1 (pas de relation oral-écrit au début de la 1P)	Elève 2 (relations oral-écrit au début de la 1P)
P1 Août 2008 (1P)	 <p>3</p> <p>PBOCL</p> <p>LEOL</p> <p>BE OPC</p>	 <p>2</p> <p>OOO</p> <p>eLÉFEN</p> <p>GIRAF</p>
P2 Janvier 2009 (1P)	 <p>6</p> <p>la poule s'est du sci</p> <p>la souris mange une pomme</p> <p>2</p>	 <p>1</p> <p>la poule s'est du ski</p> <p>la souris mange la pomme</p> <p>4</p>
P3 Juin 2009 (1P)	 <p>5 Complète les phrases.</p> <p>Je ne peux pas dormir parce que <u>c'est l'été et la</u> <u>journee et plus longue</u></p> <p>Quand j'aurai grandi, je <u>seré médecin</u></p>	 <p>2 5 Complète les phrases.</p> <p>Je ne peux pas dormir parce que <u>mon frère</u> <u>me dérange</u></p> <p>Quand j'aurai grandi, je <u>seré lutere</u></p>
P5 Juillet 2010 (2P)	 <p>3 Imagine et écris la suite de l'histoire.</p> <p>Une personne arrive et dit, <u>merci, pas peur</u> <u>j'aide les gens, pour tous les condamnés</u> <u>Je vous aide à fabriquer des chaussures, la dernière</u> <u>fois, merci. Et c'est fini.</u></p>	 <p>2 Imagine et écris la suite de l'histoire.</p> <p><u>il reste éveillé toute la nuit.</u> <u>dans son lit, il entend la porte s'ouvrir</u> <u>une personne entre, il va prendre</u> <u>les chaussures de cuir et prend</u> <u>des laque chaussures de cuir et</u> <u>le cordonner un vraie fait</u> <u>son père et son enfance.</u></p>

Figure 17 : Evolution des productions écrites entre le début de la 1P et la fin de la 2P

- En 1P, Les élèves considèrent que la lecture est utile et affichent un sentiment de compétence élevé. Pour cette dernière composante, les élèves qui ont un faible niveau initial en lecture se distinguent : leur confiance dans leurs capacités diminue tout au long de l'année tandis qu'elle a plutôt tendance à augmenter chez les autres.
- La motivation des élèves pour apprendre à lire est très élevée au début de la 1P. Elle évolue légèrement à la baisse jusqu'à la fin de la 2P, baisse un peu plus marquée pour la volonté d'apprendre.
- Les groupes d'élèves GDL et QDH sont comparables du point de vue de leurs compétences en lecture et écriture au début de l'année puisqu'on n'observe pas de différence significative selon le moyen utilisé ou la langue maternelle.
- C'est d'ailleurs également le niveau initial des élèves à la batterie prédictive de lecture qui explique la distribution des scores à la fin de la 1P ; les élèves faibles se différencient des autres, obtenant des scores plus faibles à la fois en lecture et en orthographe. Le moyen ou la langue n'ont pas d'effet significatif sur les performances.
- Au début de la première année, la plupart des élèves sont capables d'écrire en établissant au moins quelques liens entre l'oral et l'écrit. A la fin de l'année, plus du $\frac{3}{4}$ des élèves produisent des phrases qui ont du sens.
- En fin de 2P, les élèves sont capables de comprendre le sens général d'un texte et de répondre à des questions dont les réponses sont explicitement dans le texte.
- On n'observe pas de différence selon le moyen utilisé ; les meilleurs prédicteurs de la compréhension en fin de 2P sont le niveau initial en lecture et le fait d'avoir bénéficié ou pas d'un suivi en 1P.
- A la fin de la 2P, les élèves aiment généralement écrire surtout quand ils peuvent écrire ce qu'ils veulent. Dans une tâche d'expression écrite, ils manifestent des compétences qui paraissent meilleures que celles de leurs camarades n'ayant pas utilisé les nouveaux moyens.

Du côté des accompagnatrices

L'accompagnement des enseignantes a été assuré par trois accompagnatrices (la répondante du SEnOF pour le projet et deux didacticiennes du français engagées à la HEP). Nous les avons interrogées séparément en thématisant l'entretien sur deux aspects : les constats qu'elles avaient pu faire lors des visites de classe et les positions qu'elles adoptaient vis-à-vis des nouveaux moyens et de leur future implantation sur le terrain.

Perceptions des accompagnatrices après la première année

Lors des visites dans les classes

Les entretiens que nous avons eus avec les trois accompagnatrices révèlent que ces dernières ont réalisé leurs visites de classe dans une perspective d'accompagnement. Aucune, n'endosse un rôle normatif ou *inquisiteur* [ACC1], voulant sanctionner ce qui va ou ce qui ne va pas. Au contraire, elles insistent toutes les trois sur la nécessité de mettre à l'aise les enseignantes, de créer un dialogue, de répondre aux questions qui se posent, de favoriser des échanges, de conseiller le cas échéant, à l'image d'une collègue qui viendrait simplement observer une autre collègue : *Alors la casquette que je me suis mise moi c'était celle d'une collègue qui venait partager un moment avec elle autour de l'apprentissage de la lecture. (...) Je voulais pas non plus qu'elles soient stressées donc j'avais dit que je venais voir un moment et qu'on échangerait là autour* [ACC3]. *J'étais vraiment très neutre. J'étais à l'écoute, j'ai beaucoup écouté ce qu'elles me disaient et puis, suite à ce qu'elles me disaient, je regardais si j'avais des éléments pour remplir les différentes rubriques* [ACC1].

Selon les trois intervenantes, les enseignantes leur ont fait bon accueil et ont semblé intéressées d'avoir un regard extérieur et plus distant : *Je n'ai pas eu le sentiment que quand j'allais il y avait une appréhension de la part de l'enseignante. Du tout. Elles étaient assez relaxes et puis les enfants étaient tout à fait relax, je trouvais. Je ne sentais pas une tension chez eux, tiens, on a encore quelqu'un pour ces moyens* [ACC3]. *Ça s'est toujours bien passé, j'ai jamais eu une enseignante qui s'est braquée ou qui m'a posé une question ardue* [ACC1]. *Alors j'ai l'impression que certaines étaient à l'aise parce qu'elles le sont généralement, pour elles c'est pas un problème, elles ont l'habitude de partager leur pratique. Mais t'en as d'autres qui sont plus stressées, mais disons que j'ai pas ... je me suis pas sentie comme une intruse, elles ont été très sympas et j'ai été bien accueillie.* [ACC2].

L'engagement des enseignantes

De manière unanime, les trois accompagnatrices ont souligné un fort engagement de la part des enseignantes impliquées dans le projet. Les enseignantes sont reconnues comme compétentes et expertes - pour la plupart - et ayant le souci des apprentissages des élèves. Malgré parfois des contextes plus difficiles, elles ont fait preuve de grand professionnalisme : *J'ai trouvé toutes, même celles qui avaient des difficultés, elles ont eu une implication extraordinaire. Elles se sont accrochées à cela* [ACC3]. *Bon moi je trouve que c'est un groupe très sympa. Qu'elles en voulaient, elles étaient volontaires, elles ont vraiment le souci que leurs élèves apprennent. (...) Je pense que c'est des expertes et pis qu'elles ont envie de mener à bien cette histoire. Ça c'est agréable* [ACC2]. *Elles ont vraiment bien joué le jeu. Elles ont eu ce côté professionnel qu'on leur avait demandé, elles ont joué le jeu, elles ont fait leur boulot. Elles l'ont bien fait, avec conscience* [ACC1].

L'implication des élèves

Les accompagnatrices ont toutes relevé la grande implication des élèves et cela indépendamment des moyens choisis. Que ce soit pour l'un ou l'autre, les élèves accomplissaient avec intérêt et engagement les activités proposées par l'enseignante même si, pour certains, la tâche semblait ardue. *Je n'ai pas eu d'attitudes inadéquates des enfants, de rejets, non au contraire. Même si certains disent c'est difficile pour moi lire, ils lisaient, ils participaient aux activités [ACC3]. Je trouvais qu'il y avait beaucoup de motivation pour écrire. Vraiment ils avaient du plaisir et ils se sont donnés. Là vraiment c'était vraiment un plaisir. Ils étaient curieux, ils allaient voir dans les outils de référence comment on fait, ils questionnaient. C'était vraiment très très intéressant. (...) J'ai pas eu l'impression qu'il n'y en avait qui étaient lâchés par l'activité. J'ai pas eu l'impression, non. [ACC2]. J'ai jamais vu des enfants découragés, j'ai toujours vu des enfants contents. Je leur ai demandé une fois ou deux, ou j'ai été lire avec et fais des activités ... Je crois que pour eux, ... tu sais, ils font ce qu'on leur demande et pis si y'a un peu d'enthousiasme chez l'enseignant, ça marche. Donc, j'ai jamais vu des enfants découragés ... [ACC1.]*

Perceptions des enseignantes face aux moyens

Les accompagnatrices ont également saisi des attitudes des enseignantes face aux nouveaux moyens. Concernant un aspect novateur de la méthode (écriture) l'une d'entre elles signale que les enseignantes s'avèrent intéressées par l'impact de l'écriture : *Elles en parlent beaucoup autour d'elles et elles me disaient que les enseignantes se réjouissaient de voir comment ces enfants se lançaient dans l'acte d'écrire, d'écrire plutôt [ACC3].* Selon les accompagnatrices, il est également fort probable que les aspects négatifs identifiés pour l'un et l'autre moyen soient repris par les enseignantes : *Elles ont aussi dit que c'était difficile, que c'était élitaire et que les enfants en difficulté rentraient difficilement, qu'il y avait un vocabulaire [ACC3].* Concernant la mise en œuvre des moyens, il semble évident pour les répondantes que l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement va provoquer quelques déceptions et résistances. Déception pour celles qui devront renoncer à leur propre manière de faire (3^e voie) et si le choix ne devait se porter que sur un seul des deux moyens expérimentés, déception également pour celles qui auront utilisé l'autre moyen : *Je crois que s'il y avait une décision qui n'irait pas dans le sens du moyen qu'elles ont, elles seraient déçues. Mais on va en décevoir quelques-unes c'est certain [ACC3].*

Par ailleurs, toute innovation impose un changement et là encore, des résistances apparaîtront sans doute, notamment chez celles qui ne désirent pas changer. La vision des accompagnatrices se révèle très lucide sur ce point : *Bon les enseignants n'aiment pas les changements donc, il faudra faire avec ceux qui entrent bien dans le changement et puis ceux qui n'entrent pas. Donc il y en a qui sont tout de suite ravis d'avoir à se former, de nouveaux trucs, et puis il y en a d'autres qui vont ... qui vont traîner la savate. Ils traîneront plus la savate à mon sens si on leur présente GDL que QDH et puis d'un autre côté, je me dis que ça c'est peut-être très subjectif de ma part parce que GDL c'est encore plus, plus structuré que QDH et puis c'est aussi peut-être dans ma vision des choses que moi-même je préfère un outil moins structuré parce qu'on arrive sans une structure rigide à apprendre à lire aux enfants et puis aussi garder toutes ces activités superbes que les enseignants mettent sur pied [ACC3].* Par ailleurs, des peurs liées au changement seront indubitables, elles devront être anticipées et gérées : *Alors, la première fois que je les ai rencontrées je les ai trouvées très enthousiastes mais en même temps très craintives. Elles avaient très peur parce qu'elles se rendaient compte que c'était quand même quelque chose de différent de ce qu'elles avaient et puis aussi, je dirais, elles avaient un peu peur du niveau des textes proposés [ACC1].*

Position des accompagnatrices au terme de la 1^{ère} année

Quel regard sur les moyens

Par leurs visites, les accompagnatrices portent un regard intéressant sur les deux moyens choisis. Nous reprenons, dans le tableau ci-dessous les éléments qu'elles ont relevés en positif ou en négatif (ou parfois les deux) pour l'un et l'autre des moyens. (Les éléments en grisé ont été évoqués par au moins deux personnes).

Tableau 9 : Aspects positifs vs négatifs identifiés par les accompagnatrices

Grindelire		Que d'histoires	
Aspects positifs	Aspects négatifs	Aspects positifs	Aspects négatifs
Bon matériel, petits livres intéressants, histoires agréables, attachement des enfants aux petits ouvrages.	Moyen presque élitaire. Certains enfants ne peuvent pas du tout intégrer le vocabulaire des textes (lexique trop compliqué)	Albums jolis, sympas, bien adaptés aux intérêts des enfants (albums jeunesse parmi d'autres).	Progression des sons très (trop) rapide (difficile pour les élèves en difficulté) et pas logique
L'écriture spontanée : les enfants entrent vite dans l'écrit	Pas de choses très innovantes à part l'approche de l'écrit.	L'écriture spontanée : les enfants entrent vite dans l'écrit et produisent des textes importants.	Risque de frustration pour les élèves avancés qui doivent attendre pour progresser dans l'album
Jeux de lecture (matériel bien fourni)	Enormément de choses, je simplifierais, ... c'est très redondant (même démarche)	Inscrite dans une perspective « littérature jeunesse ».	Difficulté de savoir quels aspects approfondir (redondance)
Aspects théoriques plus complets (livre pour l'enseignante)		Donne une certaine ouverture par rapport aux méthodes précédentes.	Aspects théoriques trop minces.
Matériel possible à utiliser pour différencier avec les bons élèves	Difficile pour des enfants en difficulté	Offre une bonne possibilité de travailler en interdisciplinarité	C'est à l'enseignante de créer sa propre différenciation.
Bonne adéquation possible avec le cadre de référence	Démarches très guidantes	Bonne adéquation possible avec le cadre de référence	Démarches très guidantes, répétitives, systématiques et cadrées
Livre pour l'élève (possible à prendre à la maison)	Ecriture trop petite	Ecriture lisible, présentation soignée.	Pas d'album propre pour les enfants.
Repères bibliographiques et thématiques pour l'enseignant	Apprentissage du code	Création propre de l'élève : le Trésor des mots.	Apprentissage du code

Ainsi, de manière synthétique, on peut retenir les éléments suivants. Sur le plan positif, et au niveau des deux moyens utilisés, deux éléments apparaissent de manière immédiate : le premier fait état de la possible intégration des deux moyens au cadre cantonal de référence et le second est l'apport de l'écriture jugé comme incontestablement positif. Sur le plan négatif et toujours à propos des deux moyens, trois choses sont évoquées : le foisonnement d'éléments à saisir pour les élèves qui induit une certaine redondance (notamment sur la 2P), des démarches très guidantes et systématiques et enfin un volet manquant lié à l'apprentissage du code.

Du côté de GDL, les accompagnatrices soulignent les points forts suivants : la qualité du matériel choisi et des histoires proposées aux enfants, un matériel bien fourni (jeux) permettant une bonne différenciation, la présence d'un livre pour l'élève (indépendant des albums) possible à emporter à la maison, de même qu'un bon cadrage théorique complémentaire au cadre de référence, des repères bibliographiques ou thématiques utiles à l'enseignant. Les points faibles concernent principalement le niveau de difficulté des textes rendant le moyen peu accessible aux élèves en difficulté, ainsi qu'une écriture trop petite et peu lisible.

Du côté de QDH, les points forts suivant ont été repérés par les accompagnatrices : la qualité indéniable des petits albums et la bonne adaptation des histoires avec les intérêts des enfants, le soin de la présentation et la qualité des écritures. Le moyen est jugé favorable à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité tout en donnant une certaine ouverture par rapport aux méthodes précédentes. Le Trésor des mots est jugé comme très intéressant. Des réserves sont également formulées : elles concernent le caractère rapide et abrupt de la progression des sons, le manque d'albums à proprement parler (puisque que seuls les albums de jeunesse sont utilisés), le manque de matériel prêt à être utilisé pour différencier son enseignement, des apports théoriques trop minces ainsi que le risque de frustration des élèves avancés (blocage de la progression de la lecture).

Cela dit, du côté des didacticiennes, GDL ne semble pas avoir trouvé grâce et elles se prononcent pour son retrait : *Je pense très sincèrement qu'il faut laisser de côté Grindelire. C'est pas un moyen qui peut être adapté à l'ensemble des écoliers fribourgeois. Disons que ça me ferait quand même un petit peu de souci de le mettre en mains des enseignantes [ACC3]. Je trouverais que l'autre (GDL) est un mauvais choix [ACC2].* Il convient cependant de souligner que le propos s'inscrit dans la logique d'un choix de l'un ou de l'autre des moyens.

Le processus de généralisation

Parmi les éléments que nos répondantes soulèvent, le fait de ne pas avoir une attitude trop restrictive et fermée de la part de la DICS - en laissant ouvert un minimum de choix quant au moyen est jugé comme très important. L'idée d'imposer un seul moyen ne leur semble pas bonne et probablement risquée. *J'ai des inquiétudes si le Département (...) impose de manière très carrée un moyen. Pour le moyen, ça va être une catastrophe, mais s'il impose un moyen en prenant aussi en compte le cadre cantonal qui a été mis sur pied, ça sera plus facile pour eux d'avoir une ligne directrice par rapport à l'enseignement de la lecture. [ACC3]. Ben, c'est la même chose qui a eu avec Chantepages, ... je trouve qu'on n'apprend rien de l'histoire, hélas. Imposer à tous la même chose, ... Je pense que dans certaines classes, si on oblige, il y a certaines enseignantes qui feront pas des choses géniales [ACC2].* L'une de nos répondantes formule le souhait, idéal pour elle, qu'il n'y ait pas de moyen imposé. Dans ce contexte, les deux répondantes évoquent la question d'une 3^e voie possible si une enseignante décide de ne travailler ni avec GDL ni avec QDH : *Laisser le choix à certains enseignants qui font leur bidule, qui travaillent très bien à partir de l'album. C'est des gens qui travaillent magnifiquement [ACC2].* Cela dit, elles s'accordent sur le fait que cette 3^e voie devrait se faire en cohérence avec le cadre de référence qui devrait garantir la mobilisation des quatre composantes dans l'apprentissage du lire-écrire : *Ce que j'aimerais, idéalement, c'était qu'on retravaille sur le cadre et les composantes nécessaires à l'apprentissage et pis qu'on montre à quel point, quel que soit le moyen, on doit ouvrir dans toutes les composantes (...) l'enseignante travaille avec ce qu'elle choisit pourvu qui ait l'ouverture. C'était ça, moi que j'imaginais au départ. [ACC2].* La chose s'avère d'autant plus cruciale que, toujours selon elles : *une enseignante qui désire vraiment travailler dans cette 3^e voie, si elle veut, elle va le faire [ACC1].*

Par ailleurs, les trois répondantes insistent lourdement sur l'importance du cadre de référence comme moyen de raviver les connaissances théoriques en matière de lire-écrire : *A nous d'insister, de bien insister sur ce cadre cantonal. C'est pour moi, un moyen de raviver des connaissances théoriques*

qu'elles ont peut-être laissées de côté ou peut-être qu'elles n'ont peut-être jamais eues. Et puis de leur dire : « Voilà l'important de nos jours, l'important pour l'apprentissage du lire-écrire, c'est ça. Et puis redonner quelques points ... et puis reconnaître surtout que ce qu'elles ont fait jusqu'à maintenant que c'était bien [ACC3]. Il faut définir ce cadre comme élément fondateur des pratiques dans le canton et comme moyen d'assurer à la fois la cohérence sur le plan des enseignements mais également sur la maîtrise de cette capacité. L'appropriation par les enseignants de ce cadre devrait permettre de laisser une bonne ouverture aux pratiques tout en garantissant leur qualité : on dit OK, on a un cadre cantonal maintenant, un cadre de référence, mais si tu prends Ratus, parce que tu veux garder Ratus, comment est-ce que tu peux mettre en œuvre ce cadre cantonal avec Ratus ... [ACC3].

Enfin, une importance toute particulière à l'enseignante et ses aptitudes est évoquée. Quel que soit le moyen, il apparaît évidemment que le savoir-faire de la maîtresse s'avère déterminant pour la réussite des apprentissages des élèves : *le facteur no 1, c'est l'attitude de la maîtresse avec les enfants, il faut être clair. Le rôle que la maîtresse a, on le calcule pas, on l'évalue pas, on n'analyse pas, mais c'est fondamental [ACC3].*

L'accompagnement

Une seconde idée émise par nos interviewées est celle de mettre en place un dispositif d'accompagnement lors de la mise en place des nouveaux moyens. Elles insistent sur le fait que des espaces d'échange et de discussion entre enseignantes ou entre responsables et corps enseignant est un point important à ne pas négliger. *Après ce qui faudra, c'est que si ça se généralise, il faut qu'on les aide, qu'on les accompagne ... comme par exemple pour cette histoire de ... jusqu'aux vacances d'automne on les familiarise avec l'alphabet, avec les sons. Et puis que chacun fasse comme il veut le départ et tout. Je pense que c'est un plus. Ça les a terriblement soulagées [ACC2]. Proposition est faite d'utiliser quelques mercredis après-midi pour cela : Je me disais y'a peut-être une chose qu'on devrait mettre en place dans le cadre du SENOF, au niveau des mercredis après-midi, avoir dans le premier semestre en tout cas une fois où les enseignantes ont la possibilité de nous rencontrer pour venir avec leur problématique, pour qu'on puisse discuter avec elles, qu'on puisse répondre à leurs questions, ... [ACC1].*

Ce travail d'accompagnement devrait également inclure un retour sur la phase expérimentale qui permettrait de rassurer les enseignantes les plus craintives et leur montrer que des passages à vide sont normaux. *Les enseignantes sont passées par différents états d'âme avec des moments de doute, des moments de déstabilisation, parce qu'elles perdaient les repères par rapport à ce qu'elles faisaient habituellement. Donc je me disais peut-être que ça c'est aussi un volet qu'on peut leur donner. Oui, vous allez probablement passer par des moments de doute, de cette manière-là, anticiper un support de soutien. Leur dire, que c'est normal si vous passez par ces étapes. [ACC1]. Il serait également souhaitable pour nos répondantes, à partir de l'expérimentation, de travailler à l'anticipation de questions éventuelles de manière à anticiper les problèmes qui pourraient surgir sur le terrain. J'imagine des questions d'enseignantes, par exemple comment je m'y prends avec une classe à deux degrés, moi j'ai une classe deux-trois, ... Toutes ces problématiques-là il faut qu'on les anticipe, de manière à ce qu'on ait les réponses. Qu'on ait bien pensé à ces différents aspects. Je pense aussi à la différenciation pour les enfants en difficulté. J'imagine que c'est quelque chose qui va sortir, ou qui est sorti, ... [ACC1]. La question de la 2^e année d'école enfantine fait partie de ces éléments qu'il faut anticiper. J'imagine des questions sur « Et l'école enfantine ? » L'anticipation, la 2^e année d'école enfantine ! Est-ce que c'est prévu, un raccordement, de manière à ce que les élèves puissent anticiper. Je pense que c'est des choses qu'il ne faudrait pas qu'on oublie. [ACC1].*

La formation à envisager

Avant l'introduction des nouveaux moyens, il leur paraît indispensable de prendre du temps pour former les enseignantes ou tout au moins rafraîchir des connaissances théoriques. Ce travail devrait être fait à partir du cadre de référence (ce qui est planifié pour 2009-10) : *J'oserais pas mettre ces moyens dans les mains des enseignants sans qu'il y ait cette année de préparation qu'on a maintenant avec le cadre cantonal et pis les deux journées qu'elles vont suivre, ces enseignantes, qui vont quand même - on espère- préparer le terrain. (...) Je pense que déjà cette première année qu'on met en place au niveau du travail autour du cadre, ça c'est un élément qui est important (...) pour permettre aux enseignants d'entrer correctement dans ces quatre avenues de l'apprentissage et, en fait, utiliser un peu le même schéma qu'on a fait cette année : ces deux mois et pis après on entre dans le moyen. Mais avec le cadre cantonal [ACC1].* Sur le plan théorique, certains manques ont été constatés et la formation prévue sur 2009-2010 - notamment avec la venue de Goigoux - semble fort opportune aux yeux d'une répondante : *J'ai pris conscience que deux enseignantes n'avaient pas du tout conscience de ce que c'était la conscience phonologique, ... donc il y a des concepts qu'elles n'ont pas, ... qui sont décrits dans le cadre cantonal qui ne sont pas clairs pour elles (...) Elles n'étaient pas au clair sur ce qu'est comprendre un texte pour des enfants. Et puis la compréhension, la métacompréhension, c'est passé droit dessus. (...) C'est bien que Goigoux vienne donner cette conférence "Qu'est-ce que c'est comprendre pour un enfant du premier cycle", ça c'est sûr. [ACC2].* Il est également fait mention que la formation dispensée aux enseignantes doit s'appuyer sur les pratiques existantes et sur les moyens déjà en vigueur : *C'est peut-être aussi notre rôle lorsqu'on va présenter ce cadre cantonal de ne pas démolir l'utilisation des autres moyens d'enseignement, mais de dire voilà: avec Ratus vous pouvez faire ça, avec ... pour le moment, puisque ce n'est pas encore introduit, [ACC2]* en mettant vraiment en évidence le point fort des nouveaux moyens, c'est-à-dire le lire-écrire : *Qu'on a poussé les enfants à apprendre à lire et puis que maintenant on aimerait mieux qu'ils apprennent à lire et écrire en même temps. (...) C'est peut-être ça, de ne plus concevoir le lire comme quelque chose de linéaire, mais de le prendre en interaction avec le lire-écrire. Je crois que c'est ça la grande nouveauté qui devrait apparaître parce que ça fait quand même 50 ans qu'on prône ça [ACC2].* Cela dit, ce qui, selon nos répondantes, doit être au cœur de la formation, c'est l'intégration du cadre de référence par les enseignants de cycle 1. Cela s'avère un enjeu majeur.

Sur la question du code, les avis sont partagés. L'une pense qu'il faut insister dans la formation sur le fait que le code peut être travaillé via l'écriture : *le travail sur le code il se fait au fur et à mesure, et puis valoriser toute cette partie d'écriture (...) montrer à quel point on peut travailler tout le code par l'écriture. Ça je pense qu'il faudra qu'on accompagne ça, vraiment [ACC2].* Une autre estime qu'il faudra que les enseignantes s'adaptent à une nouvelle manière de l'aborder : *le code, elles demandent de le travailler, la syllabe est demandée, c'est un travail demandé. Mais par rapport aux pratiques des enseignantes, c'est pas comme d'habitude, c'est pas comme on avait l'habitude de faire. (...) Je ne sais pas si le code manque ou bien s'il faut le faire comprendre d'une autre manière [ACC1].*

Entretien post-facto des accompagnatrices

Au terme de la deuxième année d'expérimentation, les trois accompagnatrices ont été interviewées. Les trois personnes ont pu s'exprimer librement sur différents thèmes dont nous avons synthétisé l'essentiel ci-après.

Impact des moyens

Les trois accompagnantes s'accordent pour dire que c'est d'abord l'attitude et le professionnalisme de l'enseignante qui sont déterminants dans la réussite des élèves (avant les moyens utilisés) : « *Les moyens sont une manière de rassurer les personnes qui les utilisent en leur donnant un cadre, une progression, une unité au niveau du travail, mais ça pourrait être n'importe lesquels qui pourraient faire l'affaire. (...) J'ai pas l'impression que l'apprentissage de la lecture, c'est pas vraiment lié aux moyens. (...) L'apprentissage de la lecture c'est lié à ces quatre composantes qu'on a mises en évidence [dans le cadre de référence]* ». [A2] « *L'un par rapport à l'autre, l'autre par rapport à l'un, ... moi je pense que c'est après une question au niveau des enseignantes, de leur sensibilité par rapport aux moyens. Mais les deux devraient aboutir, enfin les deux montrent que tu aboutis à l'apprentissage de la lecture et puis que les deux remplissent ce qu'on leur a demandé au travers de la grille d'évaluation et au travers aussi des objectifs qui ont été testés* ». [A3]

Les accompagnatrices soulignent encore un élément spécifique par rapport aux moyens proposés aux enseignantes. Pour elles, les deux moyens offrent une excellente articulation entre le lire et l'écrire. Cet aspect constitue un élément nouveau et important, peu travaillé jusque-là. « *Les deux développent un apprentissage conjoint du lire-écrire. Il n'y a plus maintenant cette rupture qu'on trouvait avant dans certains moyens où on apprenait d'abord à lire et puis après on apprenait à écrire. (...) Ces deux compétences qu'on doit développer à l'école primaire, sont vraiment solidement associées. C'est peut-être pour moi le point central dans QDH ou GDL, là ça ressort très fort.* » [A1]

Les enseignantes

Quant à l'importance de la pédagogie des enseignantes, les trois accompagnatrices relèvent une fois encore leur attitude positive. Elles louent cet aspect de manière unanime : « *Je trouve que les enseignantes qui ont accepté de jouer ce jeu-là, de l'expérimentation de ces nouveaux moyens, elles se sont engagées à fond. (...) Si chaque enseignant met autant d'enthousiasme à proposer des activités autour du lire - écrire, on arrive au même résultat, c'est-à-dire avec des enfants qui sont contents - même si certains ont eu des difficultés, qui ont eu du plaisir à apprendre à lire - qui ont du plaisir à manipuler ces petits bouquins. (...) Quand même l'enthousiasme des enseignantes, ... j'ai l'impression qu'elles avaient pris un engagement moral et que les moyens qu'elles avaient accepté de tester, ben, ... ça devait marcher. Elles ont tout fait pour, même si certaines ont pris des activités ailleurs* ». [A1]

Comparaison des deux moyens

Selon les accompagnatrices, il y a très peu de différences entre les deux moyens proposés. Il conviendrait peut-être de laisser le choix entre les deux ou ouvrir encore sur d'autres choses : « *Ce que je dirais peut-être encore c'est que mon souhait c'est que - si les résultats sont équivalents - que le choix puisse être laissé aux enseignants. Avoir les deux ! Après, libre aux enseignants ... il me semble que ce serait moins restrictif* ». [A3] « *Par rapport à une imposition, je trouve et je reste persuadée qu'on pourrait laisser une troisième voie. On peut ouvrir à quelque chose d'autre, on a un cadre [de référence] qui permet ça. [Les enseignantes] continuent à travailler selon leurs convictions tout en s'imprégnant du cadre [de référence]* ». [A2].

L'innovation et accompagnement scientifique

Les accompagnatrices ont repéré, tout au long des deux années d'expérimentation, les étapes classiques de tout processus d'innovation. Elles soulignent l'importance de pouvoir dire les choses et se réjouissent que les enseignantes aient pu être accompagnées tout au long de l'expérience : *« Ce qui a été intéressant c'est qu'elles [les enseignantes engagées dans le projet] ont pu dire dans ces séances ce qu'elles avaient à dire : « Ben voilà, moi c'est trop difficile pour commencer, non y'a trop, ah ça ! c'est intéressant, ça j'ai vu, ça, ça va trop vite, mais j'aimerais prendre ceci ou cela, ... ». Ça c'est important ».* [A2]

Les accompagnatrices ont par ailleurs apprécié le dispositif mis en place pour le suivi scientifique et l'accompagnement du projet. La richesse des échanges entre personnes provenant de différentes institutions a été très fécond et a permis de faire une lecture plurielle des différentes phases de l'expérience : *« si ça devait se refaire pour d'autres moyens ou d'autres expérimentations, que ça puisse être en collaboration avec la HEP et le Service de la recherche parce que je trouve que là, en tant que collaborateur, on a besoin de cet apport plus pointu, et puis, je pense que ce lien de la HEP avec un monde d'enseignants est aussi un gain pour eux ».* [A3] *« J'ai trouvé que c'était très intéressant parce que ça nous obligeait nous-mêmes à une certaine rigueur, à des rencontres régulières, à des questionnements, je trouve que le tout était ponctué et puis ça donnait l'impression aussi qu'on était vraiment dans une recherche ».* [A2]

Formations à venir

Les accompagnatrices formulent quelques soucis par rapport à la phase de généralisation. Elles insistent sur la nécessité de laisser une certaine marge de manœuvre aux enseignantes : *« de toute façon il y aura de la résistance, parce que c'est normal déjà par rapport à la nouveauté. De toute façon, toute nouveauté amène une résistance. Et puis je pense que certaines [enseignantes] seront remises en question. Elles auront des craintes. Dans certains domaines, il y aura de la crainte. (...) Si tu as quelqu'un qui campe vraiment sur ses positions, tu as beau avoir les arguments que tu veux, ils ne seront jamais assez convaincants parce que la personne ne veut pas entrer ».* [A3] *« Une entrée plus douce dans le moyen autour des quatre composantes. Ça je pense qu'il faut garder en début de première année ».* [A2]

Enfin pour terminer et toujours dans la perspective des formations à venir – et de l'intégration de la 2^{ème} année d'EE – les accompagnatrices soulignent l'importance d'intégrer dans cette généralisation des éléments liés à la mise en route des deux années d'EE et au couplage entre EE1-2 et 1P-2P. Selon elles, les enseignants de 1P devront nécessairement ajuster leurs actions pédagogiques en fonction des aptitudes des élèves terminant l'EE. Ces derniers auront probablement acquis des compétences différentes de celles des élèves d'aujourd'hui.

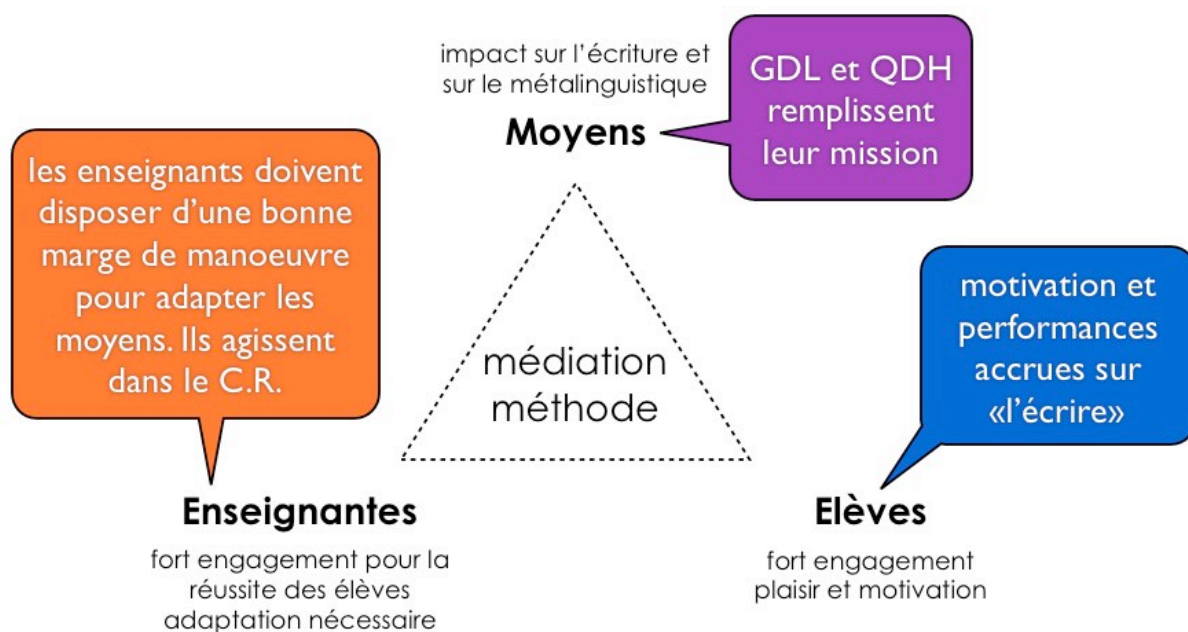
Selon les accompagnatrices :

- Les visites de classe ont été bien vécues et constituent un bon moyen de saisir le climat dans lequel se déroule l'expérience.
- Les enseignantes se sont engagées de manière très intense et positive dans la mise à l'épreuve des nouveaux moyens.
- Les élèves sont enthousiastes et très engagés dans les activités proposées par les enseignantes et cela pour GDL et QDH.
- Les attitudes des enseignantes sont positives vis-à-vis des aspects novateurs de la méthode (écriture précoce). Malgré cela, les accompagnatrices anticipent des éventuelles déceptions de la part des enseignantes qui souhaiteraient conserver leur manière de travailler.
- L'appréciation des moyens d'enseignement par les accompagnatrices fait apparaître des aspects positifs et négatifs aussi bien pour GDL que pour QDH. Il semble qu'il soit difficile de départager les deux moyens qui s'avèrent plutôt complémentaires, les points négatifs de l'un étant compensés par les aspects positifs de l'autre.
- La généralisation doit laisser une marge de manœuvre aux enseignant-e-s (choix possibles) et s'appuyer sur le cadre de référence cantonal.
- L'accompagnement a produit des effets très positifs lors de la mise à l'épreuve des nouveaux moyens et doit se poursuivre sous d'autres formes dans la phase de généralisation.
- La formation doit porter avant toute chose sur le cadre de référence puis s'étendre aux moyens d'enseignement eux-mêmes.

Conclusion : adapter plutôt qu'adopter

Une étude sur le suivi de la mise à l'épreuve de nouveaux moyens d'enseignement amène forcément le chercheur à s'interroger sur les différents facteurs en jeu dans le dispositif. Ici, nous retrouvons le fameux triangle pédagogique formalisé par Houssaye (1993) dont les trois pôles sont l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Au centre de ces trois éléments se joue la médiation pédagogique orchestrée à travers les interactions entre les différents acteurs en jeu.

La figure ci-dessous reprend ce modèle et y joint des éléments issus de notre étude.



En synthèse, nous pouvons conclure que les deux moyens d'enseignement testés dans les classes fonctionnent bien particulièrement dans l'incitation à l'écriture. Ils permettent d'atteindre les objectifs pour la fin de la 2P (décrochage en lecture de la grande majorité des élèves) et s'inscrivent dans la logique des quatre axes du cadre de référence. L'engagement des enseignantes est un déterminant crucial dans la réussite des apprentissages des élèves.

La recherche démontre en outre clairement que les enseignantes ont adapté les moyens proposés plutôt que de les adopter tels quels (démarrage de l'année, utilisation de matériel adéquat, ...). Leur engagement pour la réussite de leurs élèves repose vraisemblablement sur cette marge de manoeuvre.

Références



- DICS (2008). *L'apprentissage du lire-écrire : un défi au quotidien*. Fribourg : Office cantonal du matériel scolaire
- Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique* [2^e éd.]. Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 13-24). Paris: ESF éditeur.
- Inizan, A. (2000). *Le temps d'apprendre à lire. Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture (BP) et Batterie de lecture (BL)*. Paris : Editions et applications pédagogiques (EAP).
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *Orientation Scolaire et professionnelle*, 29(4), 673-693.
- Sauja, F. (2005). Fonctions et usages de l'instruction au sosie en formation initiale.


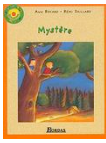


Table des Figures et des Tableaux

Figure 1 :	Appréciation des albums selon le moyen de lecture utilisé.....	37
Figure 2 :	Evolution de 4 composantes de la motivation en 1P-2P selon le moyen utilisé.....	38
Figure 3 :	Evolution de 3 composantes de la motivation en 1P selon le niveau initial en lecture.....	39
Figure 4 :	Evolution la volonté d'apprendre en 1P selon le niveau initial en lecture.....	39
Figure 5 :	Motivation à la fin de la 2P pour les classes expérimentales et contrôle	40
Figure 6 :	Score en lecture et écriture spontanée à P1 selon le moyen utilisé.....	41
Figure 7 :	Score en lecture et écriture spontanée à P1 selon la langue maternelle	41
Figure 8 :	Distribution des scores de lecture et d'orthographe à P3.....	42
Figure 9 :	Résultats en lecture et orthographe à P3 selon le niveau initial en lecture et le moyen utilisé	43
Figure 10 :	Scores moyens en lecture et orthographe à P3 selon la langue et le moyen utilisé	43
Figure 11 :	Ecriture spontanée à P1 et P3	44
Figure 12 :	Motivation des élèves pour l'expression écrite à la fin de la 2P	44
Figure 13 :	Réussite aux exercices de structuration en 2P	46
Figure 14 :	Distribution des scores en compréhension en fin de 2P selon les moyens utilisés	47
Figure 15 :	Score en lecture à la fin de la 2P en fonction du niveau initial et du moyen utilisé	48
Figure 16 :	Scores moyens structuration en fin de 2P.....	49
Figure 17 :	Evolution des productions écrites entre le début de la 1P et la fin de la 2P.....	50
Tableau 1 :	Caractéristiques des élèves de l'expérimentation	2
Tableau 2 :	Déroulement du suivi de l'expérimentation des nouveaux moyens de lecture.....	4
Tableau 3 :	Activités réalisées au début de l'année	9
Tableau 4 :	Récapitulatif des forces et faiblesses selon les enseignantes.....	34
Tableau 5 :	Evolution de la motivation pour la lecture en 1P-2P	36
Tableau 6 :	Evolution de la motivation pour la lecture en 1P selon le niveau initial en lecture	38
Tableau 7 :	Pourcentage de réponses correctes au questionnaire de compréhension	45
Tableau 8 :	Pourcentage de réussite aux items de compréhension en fin de 2P	48
Tableau 9 :	Aspects positifs vs négatifs identifiés par les accompagnatrices	54
Tableau 10 :	Comparaison synthétique des deux moyens d'apprentissage de la lecture-écriture en 1P-2P	64

Annexe 1 : comparaison des deux moyens

Tableau 10 : Comparaison synthétique des deux moyens d'apprentissage de la lecture-écriture en 1P-2P (Tableau élaborée en collaboration avec Marie-Claire Jaquier)

<p style="text-align: center;">Grindelire</p> 	<p style="text-align: center;">Que d'histoires</p> 
<p>Ponts forts communs aux 2 moyens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inscription des deux moyens dans le cadre cantonal fribourgeois. « Lire-écrire, un défi au quotidien » et dans le PER • Apprentissage lié de la lecture et de la production d'écrits • Productions précoces et spontanées régulières d'écrits par les élèves • Développement de bonnes compétences à l'écrit • Utilisation moins fréquente de fiches grâce à la production d'écrits des élèves • Développement d'attitudes de recherche • Fort engagement et motivation des élèves dans leurs apprentissages • Entrée dans l'apprentissage du lire-écrire par la littérature jeunesse • Travail régulier sur le fonctionnement de la langue orale • Observation régulière des structures de la langue écrite • Développement de stratégies d'apprentissage de lecture et d'écriture • Atteinte des objectifs souhaités par les enseignantes au terme de la 1P • Place laissée à la créativité de l'enseignante • Développement en 1P de compétences utiles pour entrer dans la structuration en 2P 	
<p>Difficultés relatives aux 2 moyens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrée différée dans les moyens (français) : durant 6 à 8 semaines ou plus, travail autour des 4 composantes avec un accent particulier sur la connaissance des lettres afin d'avoir les acquis nécessaires pour commencer l'apprentissage du lire-écrire • Adaptation de certaines propositions d'organisation de travail • Nécessité d'enrichir l'apprentissage du code (sons, lettres, syllabes) • Enrichissement du moyen pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage • Création de matériel complémentaire pour remédier et différencier • Variation des démarches pédagogiques en lien avec les textes des albums • Intégration des objectifs 2P (grammaire-orthographe-conjugaison, vocabulaire) en regard des activités proposées dans les moyens 	

<p style="text-align: center;">Grindelire</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p style="text-align: center;">Que d'histoires</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>
<ul style="list-style-type: none"> • Choix à effectuer parmi les albums : difficultés de compréhension ou thèmes parfois non adaptés • Ajustement du lignage et du lettrage du matériel français à la réalité romande 	
<p>Points forts :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet d'accueil de l'élève dans l'école • Fiches-guide du livre du maître et introduction théorique • Suite de sons indépendante des séquences d'enseignements • Livre de lecture à emporter à la maison • Jeux liés aux albums 	<p>Points forts :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet de lecteur • Travail interdisciplinaire possible autour du thème de l'album • Clarté du moyen • Le trésor des mots (création individuelle d'un cahier de mots) • Petits magazines • Reprise régulière de certaines notions
<p>Points faibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de compréhension de certains textes dues au vocabulaire utilisé • Impression d'un départ global laissé par le livre de l'élève 	<p>Points faibles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés de compréhension de certains textes dues au vocabulaire utilisé • Peu de propositions de jeux
<p>Autres remarques intéressantes des enseignantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innovation : travail de l'apprentissage de la lecture à partir des écrits des élèves • Peu de pratiques révolutionnaires dans les autres domaines de l'apprentissage de la lecture • Appréciation des deux moyens et des libertés laissées dans l'adaptation du travail et du choix des albums • Progression de tous les élèves mais écart important entre eux • Souhait d'un choix possible entre les deux moyens laissé aux enseignant-e-s • Intérêt des enseignantes à reprendre le moyen utilisé pour une 2^{ème} volée d'élèves (2010/11) 	

MJC / IMO octobre 2010

Annexe 2 : questionnaires soumis aux élèves



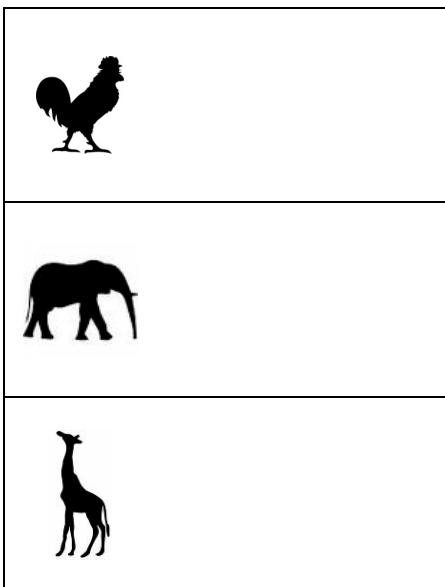
Motivation

	Non				Oui
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					


	Non				Oui
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					

Ecriture


Ton prénom : _____




Lecture



- gratin
- sapin
- lapin
- lapon

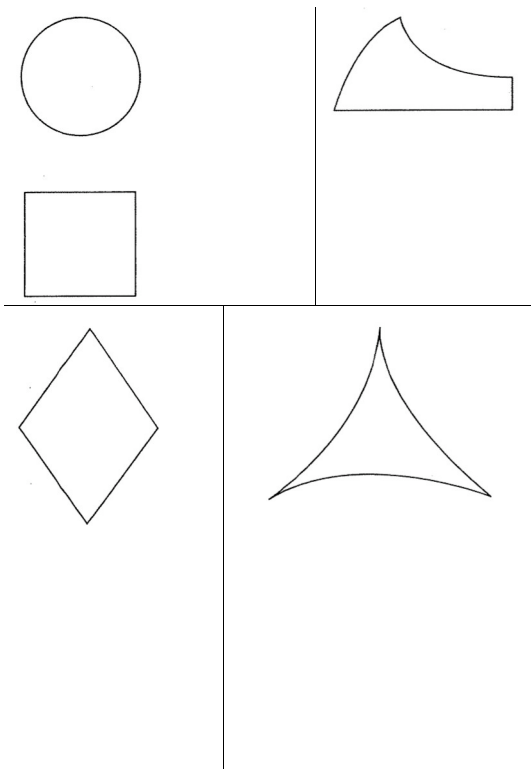


- lune
- laine
- lime
- dune

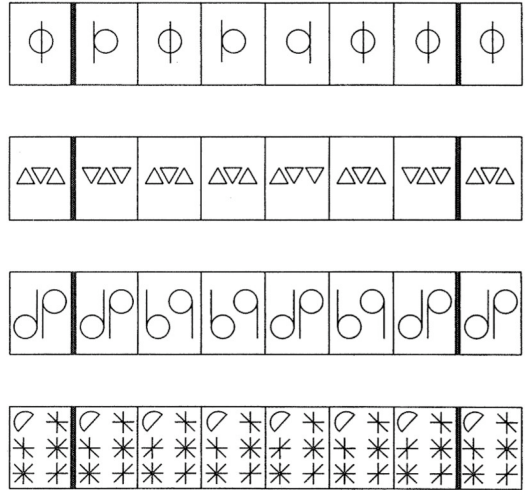


ti	li	pa
te	lo	pe
tu	il	pi
to	la	be

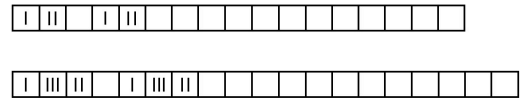
Figures géométriques



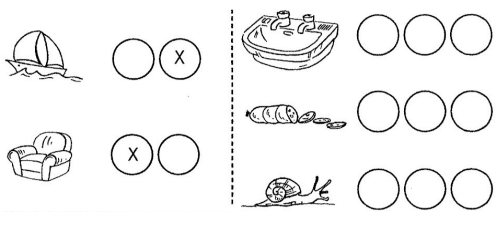
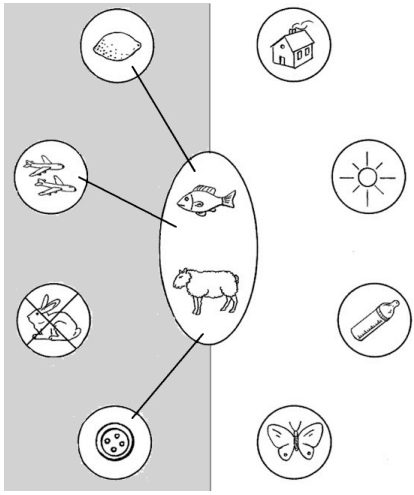
Discrimination visuelle



Rythme - copie



Discrimination phonologique



QUESTIONNAIRE DE LECTURE

Écriture – Batterie prédictive d'apprentissage de la lecture - Motivation

CODEBOOK

1. Motivation

Domaine	No	Item	No
Attrait	1	J'ai envie d'apprendre à lire.	AT1
Utilité	2	C'est important de bien savoir lire.	UP2
Sentiment de compétence	3	Je vais bien réussir à apprendre à lire.	SC3
Volonté d'apprendre	4	Je vais beaucoup m'appliquer pour apprendre à lire.	VA4
	5	Je vais très vite savoir lire.	SC5
	6	C'est intéressant d'apprendre à lire.	VA6
	7	Je vais faire des efforts pour apprendre à lire.	VA7
	8	J'aime apprendre à lire.	AT8
	9	Pour avoir un métier, il faut savoir bien lire.	UP9
	10	Pour moi, c'est facile d'apprendre à lire.	SC10
	11	Pour moi, c'est difficile d'apprendre à lire.	AT11
	12	Ça me fait plaisir d'apprendre à lire.	UP11
	13	Ça m'embête d'apprendre à lire.	SC12
	14	Je pense que je serai un bon lecteur, une bonne lectrice.	AT13
	15	Je me réjouis de pouvoir lire des livres.	SC14
	16	Je vais apprendre à lire aussi vite que les autres.	VA15
	17	Je vais être très attentif pendant les leçons de lecture.	AT16
	18	Ça sert à rien d'apprendre à lire.	UP17
		Ça sert à rien d'apprendre à lire.	AT18
		J'aime bien les leçons où on apprend à lire.	UP18

2. Écriture

2.1 Prénom

0	Prénom écrit de manière incorrecte, illisible
1	Prénom écrit correctement et de manière lisible

- 2.2 Coq
- 2.3 Girafe
- 2.4 Éléphant

1	Rien n'indique que l'enfant ait compris le principe du système alphabétique (il n'existe pas de relation entre le mot écrit et le mot dicté)
2	On trouve quelques usages du système alphabétique (le début du mot écrit correspond au début du mot oral ou des voyelles sont écrites correctement)
3	Il y a une relation permanente entre l'oral et l'écrit (le mot comprend l'ensemble des phonèmes)
4	L'orthographe est standard

3. Lecture

- 3.1 lapin
- 3.2 lune

0	plusieurs traits ou mot choisi incorrect
1	mot choisi correct

- 3.3 tu
- 3.4 li
- 3.5 pe

0	plusieurs syllabes ou syllabe choisie incorrecte
1	syllabe choisie correcte

4. Copie de figures géométriques (FO)

Si une figure est produite deux fois, considérer la meilleure des deux. Voir aussi la planche de références, page suivante. Ne pas coter le rond.

4.1 Carré	0	Pas un seul angle droit
	1	Un angle droit
	2	Deux angles droits
	3	Bon pour les côtés (égaux) et bon pour les angles (droits)
4.2 Losange	0	Pas de différenciation des angles
	1	Un angle aigu et un angle obtus
	2	Deux angles opposés aigus et deux angles opposés obtus
	3	Bon pour les côtés et bon pour les angles
4.3 Troisième figure	0	Pas de différence entre les limites
	1	Figure fermée avec deux droites
	2	Un angle droit et deux courbes, l'une «concave», l'autre «convexe»
	3	Conforme au modèle
4.4 Quatrième figure	0	Figure fermée sans bord concave, ou avec un bord concave mais non fermée
	1	Un bord «concave», les deux autres «convexes» ou droits ou deux bords «concaves» dans figure ouverte
	2	Deux bords «concaves», l'autre «convexe» ou droit
	3	Trois bords «concaves»

	2 points	1 point	0 point
Carré	2 angles droits angles + et côté égaux	1 seul angle droit	3 seul angle droit
Losange	rectangle	1 seul angle droit 1 angle aigu + 1 angle obtus	4 angles aigus
Troisième figure			
Triangulaire à bords convexe/concave			

5. Discrimination visuelle (DV)

- 5.1 Ligne 2
- 5.2 Ligne 3
- 5.3 Ligne 4

Ne pas coter la première ligne qui a servi d'entraînement. Pour chaque ligne suivante (6 points maximum), attribuer :

1 point	à chaque case ou bien justement barrée ou bien justement respectée, à condition qu'au moins une case soit justement barrée
0 point	si toutes les cases sont barrées si toutes les cases sont barrées sauf une qui aurait dû l'être si la seule case barrée devait être respectée

Note maximale: 18 points

6. Rythme-copie (RC)

Quand le sujet ne laisse pas de cases vides, ne compter que le nombre prévu de structures (négliger la fin de la ligne).

6.1 Première ligne

Pour chacune des quatre structures, 3 points, à condition qu'elle soit correcte et isolée (une case vide avant et après). Pour une structure correcte mais mal isolée (d'un côté seulement ou pas du tout) : 1.5 points. Si, dans la ligne, aucun espace n'est respecté : 0 point. Maximum : 12 points.

6.2 Deuxième ligne

Pour chacune des trois structures, correcte et isolée, 4 points; correcte et mal isolée, 2 points. Maximum : 12 points

Note maximale: 24 points

7. Discrimination phonologique

Ne cotez que les réponses des parties blanches.

7.1 Chercher l'intrus

- 1 point par dessin justement relié
- 1 point pour l'intrus barré
- 0 point si tout est barré

7.2 localiser le phonème commun

- 1 point lavabo, pour la croix dans le troisième rond
- 1 point saucisson, pour la croix dans le premier rond
- 1 point escargot, pour la croix dans le troisième rond

Note maximale : 7 points

Ton prénom : _____

Lis les phrases et complète le dessin.



- Il y a une porte à la maison.
- La fumée sort de la cheminée.
- Un nuage cache le soleil.
- Il y a trois pommes dans l'arbre.

Sépare les mots de chaque phrase par un trait vertical comme dans l'exemple.

La voiture roule vite.

Le cheval marche sur la route.

Le magicien a un chapeau.

Relie les phrases et les images qui vont ensemble.



- Il pose la boîte sur la chaise. •



- La fille ouvre l'armoire. •

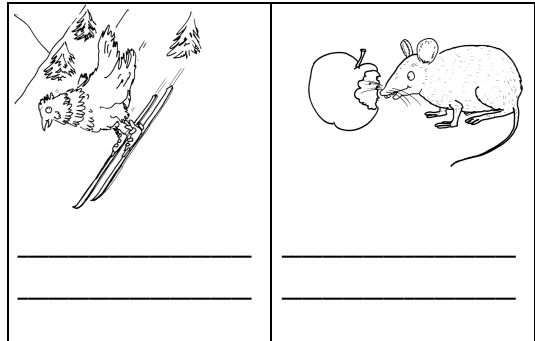
- Il regarde sous le lit. •



- Le garçon range la boîte dans l'armoire. •



Ecris une phrase pour décrire chaque image.



Réponds aux questions.

	Pas du tout	Tout à fait
1. C'est important de bien savoir lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	☺️ ☺️ ☺️ ☺️ ☺️
2. Je m'applique beaucoup pour apprendre à lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	☺️ ☺️ ☺️ ☺️ ☺️
3. Pour moi, c'est facile d'apprendre à lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	☺️ ☺️ ☺️ ☺️ ☺️
4. J'aime apprendre à lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	☺️ ☺️ ☺️ ☺️ ☺️
5. Je suis un bon lecteur, une bonne lectrice.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	☺️ ☺️ ☺️ ☺️ ☺️
6. J'aime bien lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	☺️ ☺️ ☺️ ☺️ ☺️
7. J'aime bien les leçons où on apprend à lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	☺️ ☺️ ☺️ ☺️ ☺️

J'ai aimé ce livre.



Test de lecture 2 : Codebook

No	Numéro de l'élève (prédéfini)
CODE	Code de la classe
PRENOM	Prénom de l'élève
DESSIN	½ point pour l'objet ½ point pour le placement et le nombre + ½ point de bonus si on identifie clairement que le chat dort 5 ½ points maximum
MS+	½ point par trait placé correctement 4 ½ points maximum
MS-	½ point par trait mal placé
PHRASES+	1 point par trait correctement placé 4 points maximum
PHRASES-	½ point par trait mal placé
PSENS	Poule sens correct : 1 point
PSEG	Poule segmentation correcte : ½ point (1 erreur) ou 1 point (0 erreur)
PNMOTS	Poule nombre de mots
PNPHON	Poule nombre de mots corrects au niveau phonétique
PNORTH	Poule nombre de mots corrects au niveau orthographique
PPONCT	Poule ponctuation : ½ point la majuscule, ½ point pour le point
SSENS	Souris sens correct : 1 point
SSEG	Souris segmentation correcte : ½ point (1 erreur) ou 1 point (0 erreur)
SNMOTS	Souris nombre de mots
SNPHON	Souris nombre de mots corrects au niveau phonétique
SNORTH	Souris nombre de mots corrects au niveau orthographique
SPONCT	Souris ponctuation : ½ point la majuscule, ½ point pour le point
UP1	Item 1 : 1 à 5
VA2	Item 2 : 1 à 5
SC3	Item 3 : 1 à 5
AT4	Item 4 : 1 à 5
SC5	Item 5 : 1 à 5
AT6	Item 6 : 1 à 5
AT7	Item 7 : 1 à 5
L1	Livre 1 : 1 à 5
L2	Livre 2 : 1 à 5
L3(QDH)	Livre 3 : 1 à 5
PREFERE	Livre préféré : 1, 2 ou 3 (0 si aucun ou plusieurs choix)



Ton prénom : _____

1. Que penses-tu de la lecture ?

	Pas du tout	Tout à fait
1. Pour réussir à l'école, il faut bien savoir lire.		
2. Pour moi, c'est facile d'apprendre à lire.		
3. J'aime apprendre à lire.		
4. Je dois faire des efforts pour lire.		
5. Je suis un bon lecteur, une bonne lectrice.		
6. J'aime bien lire.		
7. Je lis aussi bien que les autres.		
8. Je comprends bien ce que je lis.		
9. Pour moi c'est très important de bien savoir lire.		

2. Ecris les phrases dictées.

3. Numérote les mots dans l'ordre pour faire des phrases correctes.

cour.	Les	la	enfants	dans	jouent

sucre	le	Maman	gâteau.	met	du	dans

4. Complète les dessins.

Voilà un chat en colère, il a la queue toute droite. Dessine-la.

Ajoute le troisième et dernier bateau.

Le soleil brille entre deux nuages noirs.

5 Complète les phrases.

Je ne peux pas dormir parce que _____

Quand j'aurai grandi, je _____

6 Relie pour former des phrases correctes.

- Le chat
- La balle
- Le peintre
- Le pompier
- Le moineau
- Les enfants
- Les escargots
- nettoie ses pincesaux.
- bâtit son nid.
- construit une cabane.
- monte sur l'échelle.
- attrape la souris.
- aiment bien la pluie.
- rebondit sur le sol.

S'il te reste un peu de temps...

C'est le matin dans la chambre de deux filles. Marie, en pyjama, est déjà levée. Lucie se réveille seulement. Dessine une brosse à dents dans la main de Marie.

Tu es fier - fière de ce travail que tu viens de terminer. Alors, tu peux le signer. Ce rectangle est là pour recevoir ta signature.

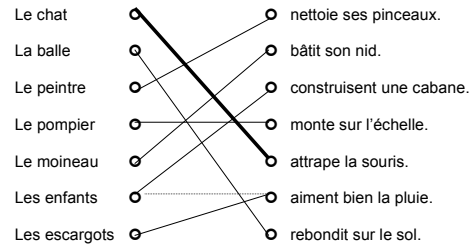
CODEBOOK



No	Numéro de l'élève (prédéfini)																		
CODE	Code de la classe																		
PRENOM	Prénom de l'élève																		
1UP1	Item 1 : 1 à 5	Non réponse = 9																	
1SC2	Item 2 : 1 à 5	Plusieurs réponses par ligne = 9																	
1AT3	Item 3 : 1 à 5																		
1VA4	Item 4 : 1 à 5																		
1SC5	Item 5 : 1 à 5																		
1AT6	Item 6 : 1 à 5																		
1SC7	Item 7 : 1 à 5																		
1SC8	Item 8 : 1 à 5																		
1UP9	Item 9 : 1 à 5																		
2OC	<p>Orthographe – combinatoire 1 point par mot souligné et en gras orthographié correctement ½ point si l'orthographe sans être rigoureusement correcte est cependant phonétique (vouature, rapid, je ou gé, velo) Maximum : 11 points (j'ai = 1 point)</p> <p>Papa a une <u>voiture rapide</u>. Moi, j'ai un <u>vélo rouge</u> avec une <u>sacoche</u> en <u>cuir</u> et un <u>quidon bleu</u>.</p> <p>*GDL 5 : avec = sur</p>																		
3OL1	<p>Ordre correct = 2 points 1 erreur = 1 point plus d'une erreur = 0 point</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>cour.</td> <td>Les</td> <td>la</td> <td>enfants</td> <td>dans</td> <td>jouent</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>1</td> <td>5</td> <td>2</td> <td>4</td> <td>3</td> </tr> </table>					cour.	Les	la	enfants	dans	jouent	6	1	5	2	4	3		
cour.	Les	la	enfants	dans	jouent														
6	1	5	2	4	3														
3OL2	<p>Ordre correct = 2 points 1 erreur = 1 point plus d'une erreur = 0 point</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>sucre</td> <td>le</td> <td>Maman</td> <td>gâteau.</td> <td>met</td> <td>du</td> <td>dans</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>6</td> <td>1</td> <td>7</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>5</td> </tr> </table>					sucre	le	Maman	gâteau.	met	du	dans	4	6	1	7	2	3	5
sucre	le	Maman	gâteau.	met	du	dans													
4	6	1	7	2	3	5													

juin 09

ADESSIN	1 point par réponse exacte, c'ad l'adjonction du détail qui révèle la compréhension de la phrase entière Maximum : 3 points
5P1SENS	sens correct : 1 point
5P1SEG	segmentation correcte : 0 erreur = 1 point 1 erreur = ½ point > 1 erreur = 0 point
5P1NMOTS	nombre de mots
5P1NPHON	nombre de mots corrects au niveau phonétique
5P1ORTH	nombre de mots corrects au niveau orthographique
5P2SENS	sens correct : 1 point
5P2SEG	segmentation correcte : 0 erreur = 1 point 1 erreur = ½ point > 1 erreur = 0 point
5P2NMOTS	nombre de mots
5P2NPHON	nombre de mots corrects au niveau phonétique
5P2ORTH	nombre de mots corrects au niveau orthographique
6 phrases +	1 point par phrase correcte maximum 6 points
6 phrases -	½ point par phrase incorrecte
Bonus	1 point par élément correctement placé (brosse à dents dans la main de Marie, signature dans le rectangle, qu'elle soit lisible ou pas



Ton prénom : _____

Que penses-tu de la lecture ?

	Pas du tout	Tout à fait
1. Pour réussir à l'école, il faut bien savoir lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
2. Pour moi, c'est facile de lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
3. Je trouve que c'est intéressant de lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
4. Je passe volontiers beaucoup de temps à lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
5. Je suis un bon lecteur, une bonne lectrice.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
6. J'aime bien lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
7. Je lis aussi bien que les autres.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
8. Je comprends bien ce que je lis.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
9. Pour moi c'est très important de bien savoir lire.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊
10. Si j'avais plus de temps, je lirais encore plus.	☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️	😊😊😊😊😊

Lis attentivement le texte

Les quatre amis et le renard

Dans un bois vivent un lièvre, un écureuil, un corbeau et un canard sauvage.

Un matin, après le petit déjeuner, les animaux discutent.

Le lièvre dit :

« Je cours plus vite que tout le monde. »

L'écureuil dit :

« Regardez ! Moi, je grimpe aux arbres mieux que vous. »

Le corbeau dit :

« Moi, je vole toujours plus haut. »

Le petit canard dit :

« Qu'est-ce que tout cela ? Moi, je nage et je plonge, l'eau ne me fait pas peur. »

A midi, le renard arrive.

Les quatre amis lui demandent :

« Et toi, que sais-tu faire ? »

Le renard a grand-faim. Il répond :

« Moi, je peux vous manger tous les quatre et je vais le faire... »

Mais que se passe-t-il ?

Le lièvre s'enfuit en courant.

L'écureuil grimpe en haut d'un chêne.

Le corbeau s'envole.

Le canard plonge dans la rivière.

Le renard reste tout seul. Il pense tristement :

« J'ai parlé trop vite. »

Réponds aux questions suivantes

1. Combien y a-t-il d'animaux dans cette histoire ?

Il y en a

2. Qui suis-je ?

Je grimpe. Je suis

Je n'ai pas peur de l'eau. Je suis

J'ai faim. Je suis

Je m'enfuis en courant. Je suis

Je vole. Je suis

3. A quel moment de la journée les amis discutent-ils entre eux ?

.....

4. Pourquoi le renard est-il triste ?

.....

.....

5. Ecris trois noms d'animaux de l'histoire dans l'ordre alphabétique

1

2

3

Complète

6. Ecris cette phrase à la forme négative

Je grimpe aux arbres.

7. Recherche une phrase interrogative dans le texte de la page 2 et souligne-la

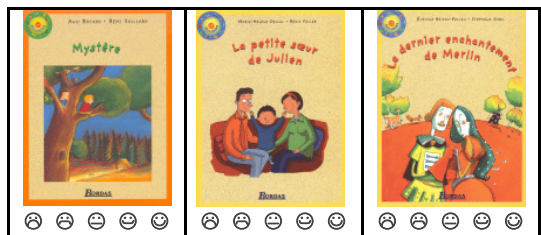
8. Combien y a-t-il de phrases ci-dessous ?

Dans un bois vivent quatre amis. Le lièvre s'enfuit en courant. L'écureuil grimpe en haut d'un chêne. Le corbeau s'envole. Le canard plonge dans la rivière. Le renard reste seul.

Il y a phrases.

9. Entoure le son [ā] dans les mots du texte de l'exercice 8.

Pour finir, indique comment tu as aimé ces livres si tu les as lus. (GDI)



Pour finir, indique comment tu as aimé ces livres si tu les as lus. (QDH)



CODEBOOK PASSATION 4

No	Numéro de l'élève (prédéfini)	
CODE	Code de la classe	IDEM 1P
PRENOM	Prénom de l'élève	
P4UP1	Item 1 : 1 à 5	Non réponse = 9
P4SC2	Item 2 : 1 à 5	Plusieurs réponses par ligne = 9
P4AT3	Item 3 : 1 à 5	
P4VA4	Item 4 : 1 à 5	
P4SC5	Item 5 : 1 à 5	
P4AT6	Item 6 : 1 à 5	
P4SC7	Item 7 : 1 à 5	
P4SC8	Item 8 : 1 à 5	
P4UP9	Item 9 : 1 à 5	
P4VA10	Item 10 : 1 à 5	
P4Q1C	1 point pour la réponse correcte	Il y en a 5
P4Q2C	1/2 point par réponse correcte	Je grimpe. Je suis l' écureuil Je n'ai pas peur de l'eau. Je suis le canard J'ai faim. Je suis le renard Je m'enfuis en courant. Je suis le lièvre Je vole. Je suis le corbeau
P4Q3C	1 point pour la réponse correcte	Le matin Après le petit déjeuner
P4Q4C	1.5 point pour la réponse correcte (2 éléments) 0.5 point pour une réponse incomplète (1 élément)	Les animaux se sont enfuis parce qu'il a parlé trop vite. Il ne pourra pas manger les animaux parce qu'il leur a fait peur. Il est tout seul Il a faim Il a parlé trop vite
P4Q5O	1 point pour l'ordre correct 0.5 point si une inversion + 1 point si tous les noms sont écrits correctement	Canard Corbeau Ecureuil Lièvre Renard
P4Q6G	2 points si la phrase est totalement correcte (ne et pas) 1 point si il n'y a qu'un élément (pas)	Je ne grimpe pas aux arbres
P4Q7G	1 point si une (ou plusieurs) phrase interrogative est soulignée dans le texte 1/2 point si plusieurs phrases de types différents sont soulignées, mais dont au moins 1 interrogative	
P4Q8G	2 points pour la réponse correcte 1 point si réponse 5 ou 7	Il y a 6 phrases
P4Q9O	¼ point par son correctement entouré ¼ point en moins pour les erreurs bonus ¼ de point si tout juste : 2 points maximum -1 point si ce sont les mots qui sont entourés au lieu des sons	Dans un bois vivent quatre amis. Le lièvre s'enfuit en courant . L'écureuil grimpe en haut d'un chêne. Le corbeau s' envole . Le canard plonge dans la rivière. Le renard reste seul.
P4L1	1 à 5	
P4L2	1 à 5	Non réponse = 9
P4L3	1 à 5	Plusieurs réponses par ligne = 9
P4L4 (QDH)	1 à 5	

Mon prénom : _____

Je suis : un garçon
 une fille

Que penses-tu de la lecture ?

	Pas du tout	Tout à fait			
1. Je trouve que c'est intéressant de lire.					
2. Je lis aussi bien que les autres.					
3. J'aime écrire des histoires.					
4. Je passe volontiers beaucoup de temps à lire.					
5. Je suis un bon lecteur, une bonne lectrice.					
6. Pour réussir à l'école, il faut bien savoir lire.					
7. J'aime bien lire.					
8. Si j'avais plus de temps, je lirais encore plus.					
9. Je comprends bien ce que je lis.					
10. J'aime bien quand on peut écrire ce qu'on veut.					
11. C'est très important de bien savoir lire.					
12. Pour moi, c'est facile de lire.					

MoLec / juin 10

Lis attentivement le texte.

Il était une fois, un cordonnier très pauvre. Il devenait un peu plus pauvre de jour en jour. Un soir, il ne lui reste plus qu'un dernier morceau de cuir pour fabriquer une seule et unique paire de souliers. Il découpe le cuir et va se coucher.

Le lendemain matin, quand il revient à son établi, il voit les souliers tout faits et complètement finis. Le travail est impeccable. Un acheteur arrive peu après. Il trouve les souliers à son goût et il les paye plus cher que le prix habituel. Avec cet argent, le cordonnier peut acheter assez de cuir pour faire deux paires de souliers. Il découpe le cuir, puis va se coucher.

Le matin suivant, quand il revient à son établi, il voit des souliers tout faits et complètement finis. Des clients viennent acheter les chaussures et ils les payent un bon prix.

Et ainsi de suite, pendant plusieurs jours. Après quelques temps, le cordonnier est sorti de la misère.

- 2 -

Réponds aux questions suivantes

1 Quelle matière utilise le cordonnier pour fabriquer les souliers ?

.....

2 Combien le cordonnier trouve-t-il de souliers sur son établi le deuxième matin ?

.....

3 « Le cordonnier est sorti de la misère » veut dire (une ou plusieurs réponses possibles) :

- Le cordonnier est moins pauvre.
- Le cordonnier a beaucoup de souliers.
- Le cordonnier a plus d'argent.
- Le cordonnier est sorti de son atelier.
- Je ne sais pas.

4 Pourquoi l'acheteur paie-t-il les souliers plus chers que le prix habituel ?

.....
.....

5 Entoure dans le texte de la page 2 tous les pronoms il qui remplacent le cordonnier.

6 Invente un titre à cette histoire.

.....

- 3 -

Lis la suite :

Un soir, le cordonnier dit à sa femme :
- Restons éveillés cette nuit pour voir ce qui se passe.

Imagine et écris la suite de l'histoire.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Si tu as le temps, fais un dessin pour illustrer l'histoire dans le cadre de la page 2

- 4 -

CODEBOOK PASSATION 5

LECTURE

No	Numéro de l'élève (prédéfini)	
CODE	Code de la classe	IDEM 1P
PRENOM	Prénom de l'élève	IDEM 1P, à retrouver dans la liste
SEXE	Fille = 1 Garçon = 2	IDEM 1P vérifier
P5AT1	Item 1 : 1 à 5	Non réponse = 9
P5SC2	Item 2 : 1 à 5	Plusieurs réponses par ligne = 9
P5AE3	Item 3 : 1 à 5	
P5VA4	Item 4 : 1 à 5	
P5SC5	Item 5 : 1 à 5	
P5UP6	Item 6 : 1 à 5	
P5AT7	Item 7 : 1 à 5	
P5VA8	Item 8 : 1 à 5	
P5SC9	Item 9 : 1 à 5	
P5AE10	Item 10 : 1 à 5	
P5UP11	Item 11 : 1 à 5	
P5SC12	Item 12 : 1 à 5	
P5Q1C	1 point pour la réponse correcte 0 point pour la réponse incorrecte	Cuir
P5Q2C	1 point pour la réponse correcte 0 point pour une réponse incorrecte	Deux paires Quatre souliers
P5Q3C	1 point par bonne réponse 1 ou 2 1.5 point s les 3 premières sont cochées .5 si uniquement 2 - 1 le cordonnier est sorti de son atelier 0 point pour 4 ou 5 ou 4 et 2	le cordonnier est moins pauvre le cordonnier a plus d'argent
P5Q4C	2 points pour la bonne réponse 1 point pour les réponses qui invoquent le cordonnier	Les souliers sont à son goût Les souliers sont beaux Les souliers sont impeccables Le cordonnier veut se faire de l'argent Le cordonnier veut acheter du cuir
P5Q5C	2 points si 6 ou 7 justes 1 point si 3 ou 4 justes ¼ point en moins pour les faux 0 si tous sont entourés	
P5Q6C	1 point pour une réponse pertinente	

EXPRESSION ECRITE

P5QE1	Nombre de lignes	
P5QE2	le texte est en cohérence avec le début de l'histoire	1 point
P5QE3	le texte est cohérent et raconte quelque chose	1 point
P5QE4	Les phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point	Oui généralement 1 point Partiellement 0.5 point Rarement 0 point
P5QE5	Les phrases sont syntaxiquement correctes	Oui généralement 1 point Partiellement 0.5 point Rarement 0 point
P5QE6	Les accords sont généralement respectés	Oui généralement 1 point Partiellement 0.5 point Rarement 0 point
P5QE7	La relation phonème graphème est établie pour les mots entiers	Oui généralement 1 point Partiellement 0.5 point Rarement 0 point
P5QE8	L'impression générale : Originalité, variété du vocabulaire...	0, 1 ou 2 points

PERTINENCE ET COHERENCE
STRUCTURATION
LONGUEUR DU TEXTE