

L'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en 3-4H

Que faut-il mettre en place pour que les élèves apprennent à lire ?

Formation primaire



Mémoire de Bachelor de : Christe Margaux

Sous la direction de : Riat Christine

Delémont, mars 2017

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Madame Christine Riat, pour ses précieux conseils, sa disponibilité et son encadrement tout au long de ce travail de Bachelor.

Je remercie également les trois enseignantes qui ont été d'accord de s'entretenir avec moi afin de me renseigner au sujet de leur méthode d'apprentissage de la lecture.

Pour finir, je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont participé à cette recherche et plus particulièrement celles qui ont relu le travail et qui m'ont aidée pour la mise en page de ce dernier.

Avant-propos

Actuellement étudiante à la HEP-BEJUNE et spécialisée dans le cycle 1, j'ai décidé d'orienter ma recherche autour de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en 3-4H. Je trouve cet enseignement très important dans la vie d'un enfant car la lecture lui sera indispensable pour continuer sa scolarité mais aussi tout au long de sa vie.

L'étude menée a pour but de comprendre ce que les enseignants¹ jurassiens mettent en place pour enseigner la lecture-écriture en 3-4H.

Les objectifs de mon travail sont de chercher quelles méthodes et quels manuels utilisent les enseignants et pourquoi ont-ils fait ces choix. J'aimerais aussi chercher les différents types de lecteurs que l'on peut trouver dans une classe. Pour terminer, je vais analyser les activités mises en place par les enseignants et essayer de les comparer avec les objectifs du PER.

Pour recueillir mes données, je me suis entretenue avec trois enseignantes² du canton du Jura qui enseignent en 3-4H.

Cinq mots clés :

- Enseignement de la lecture-écriture
- Outils d'apprentissage
- Méthodes de lecture (façon d'apprendre à lire)
- L'apprenti lecteur
- L'acte de lire

¹ Quand j'utilise le terme générique « ils », il s'agit des enseignants en général.

² Quand j'utilise le terme générique « elles », je fais référence aux enseignantes interviewées.

Liste des figures

Figure 1 : Les trois caractéristiques de l'apprentissage de la lecture	7
Figure 2 : La voie d'adressage.....	9
Figure 3 : La voie d'assemblage	10
Figure 4 : La méthode globale/analytique	13
Figure 5 : La méthode syllabique	14
Figure 6 : Temps consacré à l'enseignement de la lecture en 3H	29
Figure 7 : Les activités de lecture.....	34
Figure 8 : Le lecteur précoce.....	42
Figure 9 : Le lecteur moins avancé	43
Figure 10 : Le lecteur curieux.....	43
Figure 11 : Le lecteur décodeur-compreneur	44
Figure 12 : Le lecteur décodeur	45

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des six méthodes.....	15
Tableau 2 : Les types de lecteurs adaptés de Chauveau (2011)	16
Tableau 3 : Les types de lecteurs selon Quéva (2007)	17
Tableau 4 : Schéma conceptuel	20
Tableau 5: Echantillonnage.....	25
Tableau 6 : Les méthodes	39
Tableau 7: Les types de lecteurs selon les propos des enseignantes interviewées ..	40

Liste des annexes

ANNEXE 1 : LE GUIDE D'ENTRETIEN	I
ANNEXE 2 : LE CONTRAT.....	IV
ANNEXE 3 : EXEMPLE DE L'ANALYSE THEMATIQUE	V

Sommaire

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	2
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	2
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	2
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	2
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	2
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	3
1.2.1 <i>Historique de la lecture</i>	3
1.2.2 <i>Définition de la lecture (savoir-lire)</i>	5
1.2.3 <i>L'apprentissage de la lecture</i>	7
1.2.4 <i>L'apprenant</i>	8
1.2.4.1 <i>Les mécanismes de lecture</i>	8
1.2.4.2 <i>Les processus de lecture</i>	9
1.2.5 <i>Le rôle de l'enseignant</i>	10
1.2.6 <i>Les méthodes</i>	12
1.2.6.1 <i>La méthode globale/analytique</i>	13
1.2.6.2 <i>La méthode syllabique</i>	13
1.2.6.3 <i>La méthode mixte</i>	14
1.2.6.4 <i>Les autres méthodes</i>	14
1.2.7 <i>Les types de lecteurs</i>	16
1.2.8 <i>La production écrite</i>	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	19
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	19
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	19
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	21
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	21
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i>	21
2.1.2 <i>Approche inductive et déductive</i>	22
2.1.3 <i>Démarche compréhensive</i>	22
2.2 NATURE DU CORPUS.....	22
2.2.1 <i>L'entretien</i>	22
2.2.2 <i>Le guide d'entretien (cf. annexe 1)</i>	24
2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	24
2.2.4 <i>Echantillonnage</i>	25
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	25

2.3.1	<i>Transcription</i>	25
2.3.2	<i>Traitement des données</i>	26
2.3.3	<i>Méthodes et analyse</i>	27
CHAPITRE 3.	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	28
3.1	LE TEMPS CONSACRE A L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	28
3.2.1	« <i>Que d'histoires !</i> »	31
3.2.2	« <i>La planète des Alphas</i> »	32
3.2.3	« <i>Lire, Dire, Ecrire avec Ludo</i> »	32
3.3	LES ACTIVITES MISES EN PLACE DANS LA CLASSE	34
3.4	LES METHODES DE LECTURE	37
3.5	LES TYPES DE LECTEURS	40
3.6	LA PRODUCTION ECRITE	46
	CONCLUSION	49
	BIBLIOGRAPHIE	53

Introduction

Mon travail porte sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-écriture dans les degrés 3-4H. Après avoir fait plusieurs recherches sur ce sujet, j'ai remarqué que l'enseignant et la méthode qu'il décide de choisir jouent un rôle très important dans le développement de l'élève. Souvent celui-ci est le reflet de l'enseignant et de sa manière d'enseigner la lecture. Tout au long de ce travail, je vais m'intéresser à l'action du formateur qui enseigne la lecture, aux objets de savoir qui l'accompagnent (matière) et au sujet apprenant qui est l'élève. Mon intérêt va se porter aux méthodes d'enseignement qui ont souvent été en conflit pendant de nombreuses années, aux différents types de lecteurs que l'on peut trouver dans une classe et à la manière dont les élèves apprennent à lire. Je m'intéresse au fonctionnement de ce processus qui est très important dans la vie d'un enfant.

Je vais commencer mon mémoire par la consultation d'ouvrages théoriques qui vont me permettre de construire le cadre théorique de ma recherche. Cette partie exposera différents éléments en lien avec la lecture tels que son historique, sa définition, son apprentissage, la définition des méthodes de lecture et des différents types de lecteurs. Mes lectures me permettront d'approfondir mes connaissances sur le sujet d'étude afin de le définir plus précisément dans une question de recherche. Par la suite, je vais présenter une analyse des données récoltées à l'aide d'entretiens avec des enseignants. Le but sera de présenter ce que les enseignants mettent en place dans leur classe pour enseigner la lecture, ainsi que la manière dont ils planifient cet enseignement. Je vais essayer de faire des liens avec ma problématique. La conclusion reprendra la question de recherche ainsi que les objectifs afin de rappeler ce qui a été analysé et les résultats qui en découlent. Je vais également décrire les éléments qui font sens pour ma pratique ainsi que les apports et les obstacles que j'ai pu rencontrer. Puis je terminerai par l'orientation que je pourrais donner à mon travail si je venais à le poursuivre.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Tout d'abord, il est nécessaire de comprendre l'importance de la lecture dans le monde d'aujourd'hui. Celle-ci rend les élèves autonomes et leur permet de s'insérer socialement dans la société. Tout le monde ne s'en rend peut-être pas compte, mais une personne qui, de nos jours, ne sait pas lire, ne peut pas s'insérer dans la société ni dans le monde du travail, car l'écrit est omniprésent dans nos tâches de tous les jours.

Giasson (2013) souligne la dimension relative à la connaissance fonctionnelle de la langue écrite.

De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance au moins fonctionnelle de la langue écrite. C'est pourquoi la lecture a toujours été, et sera encore longtemps, une préoccupation majeure pour les enseignants. (p.6)

1.1.2 Présentation du problème

L'acquisition du savoir-lire chez un enfant est très importante et nécessaire pour continuer les apprentissages tout au long de sa scolarité. Ainsi, l'objectif d'un enseignant concernant la lecture est aussi important. Il existe de nombreux débats autour de l'enseignement-apprentissage de la lecture et sur ses méthodes. Un enseignant doit être au clair sur cet apprentissage et doit savoir quelle méthode est adaptée pour fournir le meilleur enseignement possible.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'intérêt que je porte à l'égard de cette thématique vient de mes nombreuses observations lors des stages réalisés dans le cadre de la HEP-BEJUNE. J'ai pu observer et questionner des enseignants sur leurs pratiques. Lors de mon dernier stage, qui se déroulait dans les degrés 3-4H, j'ai pu vraiment m'immiscer dans cet apprentissage et même y participer, en réalisant différentes activités. Je me suis

rendu compte à quel point celui-ci est extrêmement complexe. La lecture fait partie de notre vie et est à la base de nombreux apprentissages.

En discutant avec différentes personnes, il s'avère que certaines pensent que le décodage est la base de cet apprentissage. Lorsqu'un enfant est capable de déchiffrer un mot, qu'il le comprenne ou non, il sait lire.

Après avoir lu différents ouvrages, j'ai constaté que cet apprentissage ne se réduisait pas seulement au décodage, la compréhension est l'un des pans à considérer. L'élève doit comprendre ce qu'il lit. De plus, d'autres fonctions entrent en jeu comme s'informer, se divertir, apprendre ou encore résoudre un problème. Ainsi, il donne du sens à l'apprentissage.

En tant que future enseignante spécialisée dans le cycle 1, il est important pour moi de comprendre les mécanismes de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Tout ce que je vais traiter dans cette étude pourra m'aider pour la suite de mon parcours professionnel.

1.2 *Etat de la question*

1.2.1 Historique de la lecture

La définition de la lecture que nous connaissons aujourd'hui a beaucoup changé au fil du temps et n'a pas toujours été la même. Chauveau (2011) retrace l'histoire de la lecture et sa place dans la société.

Comme le dit Chauveau, c'est grâce à l'écriture que la lecture est née, ainsi il juge intéressant de retracer également la naissance de l'écriture. Selon lui, l'invention de l'écriture est un acte universel : on a trouvé, un peu partout et en tous temps dans le monde, des traces écrites. L'écriture est née vers 3300 ans avant JC en Mésopotamie, puis en Egypte. Cette invention est l'une des plus grandes étapes de l'évolution humaine, elle est pensée comme une « invention de l'Homme » qu'il faut placer dans la continuité des autres représentations graphiques comme les dessins, les images ou encore les formes géométriques.

Vers 3500 avant JC, l'agriculture connaît un essor considérable dans les pays de Mésopotamie, ainsi les populations peuvent commencer à faire du commerce avec ce qu'elles cultivent. Le besoin de conserver les traces de ce commerce

(transactions, stocks, productions) devient nécessaire. En même temps, la sédentarisation de la population a lieu et les premières villes se construisent. C'est le pouvoir qui gère les biens produits et mis en circulation ainsi que les impôts. Selon Chauveau : « L'invention de l'écriture est l'expression de ces changements qui s'opèrent simultanément dans plusieurs domaines : agricole, marchand, démographique, politique et administratif » (p.24).

La première représentation graphique de la parole est l'écriture mésopotamienne, faite de caractères cunéiformes, idéographiques et phonétiques. Cependant, avant qu'elle ne devienne un instrument de la vie intellectuelle et spirituelle, elle a été, pendant des siècles, réservée à la vie pratique (économie, justice, politique et religion).

Par la suite, Chauveau nous explique la définition et la pratique de la lecture qui ont considérablement variées en fonction des époques et des milieux sociaux. Il nous décrit le modèle français, mais je trouve que cela ne pose pas de problème car il ressemble au nôtre. J'y reviens en fin de paragraphe.

Dans la seconde moitié du 16^{ème} siècle, s'accroissent un peu partout « les petites écoles chrétiennes », qui sont nées de la lutte qui opposait catholiques et protestants. Ces petites écoles ont pour objectifs : la scolarisation et l'alphabétisation des enfants. Le programme se limite à réciter en latin puis en français les différentes prières. Ainsi, la leçon de lecture n'est rien d'autre qu'une leçon de catéchisme.

Du 17^{ème} au 19^{ème} siècle, l'enseignement de la lecture se résume à cela : « Lire c'est dire des lettres, des syllabes, des mots, des phrases » (Chauveau, 2011, p.33). Le sens n'a pas sa place dans l'enseignement. On prône aussi l'apprentissage par cœur de certains textes afin de créer des enfants de chœur.

Au début des années 1880, Jules Ferry et ses adjoints rendent l'enseignement primaire gratuit, puis laïque et enfin obligatoire. Ils dressent, en 1882, une loi qui définit les matières de cet enseignement. En 1887, ils modifient cette instruction et y apportent des progressions afin de répartir le temps d'enseignement pour chaque matière. Malgré tous ces changements, le programme s'intéresse trop peu à la lecture.

Selon Chauveau (2011), ce n'est qu'en 1923 que la lecture devient « une priorité ». Le temps d'enseignement réservé à cette branche augmente. Puis, il faudra attendre 1958 pour que la lecture obtienne le statut de « discipline clef » à l'école primaire.

De nos jours, les connaissances sur le sujet apportées par la recherche ont beaucoup évolués : « La lecture n'est plus pensée comme une base matérielle mécanique aux autres matières scolaires ni même comme un instrument pour apprendre mais comme une pratique culturelle : celle du livre » (Chauveau, 2011, p.47). De plus, on insiste aussi beaucoup plus sur la compréhension qui est citée par Chauveau comme l'objectif immédiat.

J'ai dit plus haut que le système français ressemblait au nôtre. Voici quelques informations concernant le système suisse :

Avant les années 1980, l'enseignement du français était basé sur la récitation et la lecture. L'enseignant lisait des textes aux élèves en leur expliquant le sens moral, le vocabulaire et la grammaire. Une fois que l'enseignant avait terminé, l'élève pouvait commencer à prononcer les mots et à les utiliser dans certains exercices.

Depuis les années 1980, l'enseignement du français a subi une rénovation. Selon Thévenaz (2008), cette dernière prend comme référence pour l'enseignement du français l'activité langagière appropriée à une situation de communication. Dès à présent, l'élève s'exprime en mobilisant ses capacités qui sont déjà présentes : il parle, écoute, lit ou écrit.

Dès les années 2000, en ce qui concerne l'organisation du français, l'accent est mis sur la diversité des choix de textes et des approches. Les élèves découvrent la littérature par la lecture à voix haute de l'enseignant, par la lecture entre pairs, par la lecture personnelle et par des activités de réflexion et de jugement sur les textes.

1.2.2 Définition de la lecture (savoir-lire)

Pour définir au mieux la lecture ou le savoir-lire, j'ai choisi de reprendre les propos de deux auteurs :

Selon Giasson (2013), la lecture a longtemps été interprétée comme un processus visuel. Le lecteur déchiffre des mots qui lui sont présentés sous une forme écrite sans vraiment chercher à comprendre. Cette perception est restée la même pendant

des siècles. C'est au début des années 1980 que de nouvelles conceptions de la lecture sont apparues : « [...] la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de sens et de communication » (Giasson, 2013, p.6). En effet, le lecteur traite le texte en faisant des hypothèses et en les vérifiant tout au long de sa lecture grâce aux indices graphiques, syntaxiques et sémantiques. L'auteure insiste aussi sur le fait que les connaissances préalables du lecteur jouent un rôle sur sa compréhension. Quand il lit un texte, le lecteur réalise une interaction entre le nouveau (texte) et le connu (connaissances antérieures). Cependant, l'interaction se fait aussi entre le lecteur, le texte et le contexte. Si ces trois composantes sont mises ensemble, la compréhension sera meilleure.

Chauveau (2007) nous présente une autre manière de définir le savoir lire : Il nous dit que lire c'est à la fois une activité langagière et une activité culturelle.

Voilà la définition qu'il nous donne en ce qui concerne l'activité langagière :

Lire, c'est traiter et essayer de comprendre un énoncé, un message verbal mis par écrit. Ce n'est pas seulement décoder et identifier des mots ou des suites de mots : c'est également explorer, questionner, reproduire et reformuler une production langagière. (p.67)

L'élève doit être capable de décoder et d'identifier des mots mais il doit aller plus loin en questionnant ce qu'il a lu et en essayant de comprendre. Il doit être capable de résumer ce qu'il vient de lire. « Cela raconte que X a fait telle chose... ».

Pour ce qui est de l'activité culturelle, il la définit ainsi :

Lire c'est lire pour : s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, s'émouvoir, etc. Et lire, c'est lire dans ou sur : dans/sur un livre, un album, un journal, un document, une revue, une affiche, une lettre ou une carte postale, etc. (p.67)

Pour instruire la lecture, l'enseignant doit prendre en compte ces deux composantes – langagière et culturelle – et essayer de les intégrer dans ce qu'il a choisi de faire.

En résumé, « la lecture, l'acte de lire inclut l'intention du lecteur et le support porteur du message écrit » (Chauveau, 2007, p.67-68).

1.2.3 L'apprentissage de la lecture

« Dans son usage courant, l'expression apprentissage de la lecture mélange ce qui relève du sujet apprenant (apprendre), ce qui concerne l'action du formateur (enseigner) et ce qui désigne l'objet ou le savoir-faire à maîtriser (la matière) » (Chauveau, 2001, p.20).

Cette définition de Chauveau est intéressante car elle montre très bien ce qui est en jeu dans l'apprentissage de la lecture.

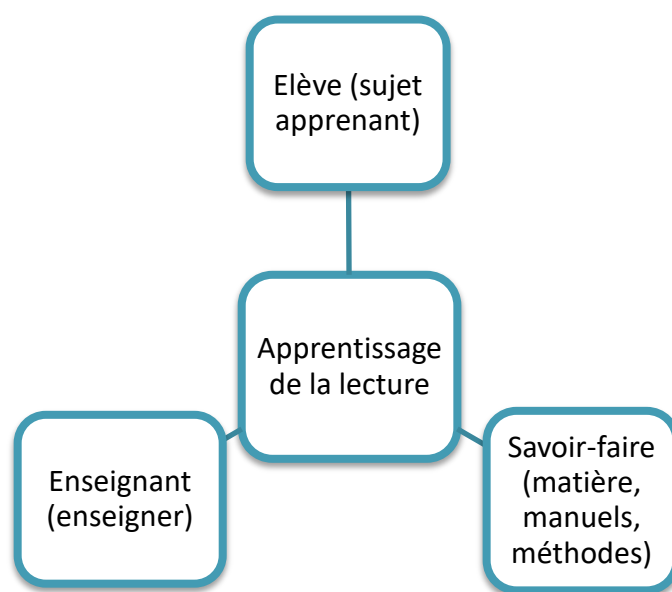


Figure 1 : Les trois caractéristiques de l'apprentissage de la lecture

Je vais partir de cette définition pour structurer la suite de mon travail. Certes, je n'oublie pas la présence de la caractéristique enseignement/apprentissage.

Le but maintenant étant de définir ces trois éléments qui sont en action dans l'apprentissage de la lecture. Nous allons commencer par le sujet apprenant qui est l'élève, puis le rôle de l'enseignant et pour terminer les méthodes de lecture.

1.2.4 L'apprenant

« Apprendre à lire c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens » (Goigoux & Cèbe, 2006, p.19). L'apport de ces auteurs montre à nouveau les deux facettes déjà mentionnées : décoder et comprendre.

Quand un enfant lit une phrase, il doit décoder chaque mot l'un après l'autre et le garder en mémoire afin de l'associer au mot suivant pour donner du sens. Ainsi, si l'enfant ne se consacre qu'au déchiffrage, il n'arrivera pas à comprendre ce qu'il lit. Goigoux et Cèbe (2006) insistent sur le fait que l'identification efficace et rapide des mots doit être le premier but de l'enseignement de la lecture.

Lorsque le lecteur associe un mot écrit à sa signification, on peut parler d'identification. Pour arriver à cette identification correcte du mot, deux manières existent : le déchiffrage et la reconnaissance orthographique.

Le déchiffrage consiste à convertir un mot écrit en un mot oral. Le lecteur doit identifier des lettres qui composent le mot, les mettre en correspondance avec les sons (phonèmes), puis combiner ceux-ci afin de reformer l'image orthographique du mot.

Quand un lecteur connaît déjà l'image orthographique d'un mot, il peut l'identifier sans passer par le déchiffrage. C'est cette façon de faire qu'on appelle la reconnaissance orthographique. L'élève mémorise les mots à force de les déchiffrer et de les lire. Par ce phénomène, le lecteur parvient à faire une lecture courante. Il arrive à ce résultat de deux manières : soit il apprend à déchiffrer et répète cette opération plusieurs fois, soit il mémorise l'orthographe d'un mot sans le déchiffrer.

1.2.4.1 Les mécanismes de lecture

Selon Chauveau (2001), tout acte de lecture comprend trois actions : une action culturelle, compréhensive et instrumentale. Tout d'abord, l'enfant doit « avoir un mobile » pour avoir envie de lire le texte. L'enfant doit connaître les fonctions et les finalités de l'écrit. Puis, l'élève doit pouvoir « se questionner sur le contenu du texte », c'est-à-dire qu'il doit organiser les informations pour accéder à la compréhension. Finalement, l'élève doit être capable de « traiter les informations graphiques ». Ce dernier volet correspond à la connaissance du code et à son application.

Si l'élève interagit avec ces trois actions, il arrivera à faire une lecture-compréhension.

Dans le livre, « *Dire-Ecrire-Lire* », Auvergne et al. (2011), nous indiquent que les enfants passent par trois étapes pour arriver à l'automatisation de la lecture-écriture.

Selon les auteures, dans la première, l'enfant tente de repérer des mots et recherche les sons des lettres. La deuxième étape est consacrée aux lettres et aux sons. L'élève perd le sens de ce qu'il lit car son travail de décodage n'est pas encore très au point. C'est dans cette phase-là que le système alphabétique se met en place. Dans la troisième, l'identification de mots est presque parfaite, l'enfant peut se concentrer sur des mots plus compliqués.

Pour faciliter l'intégration du principe alphabétique, deux dimensions interviennent : la conscience phonologique et la correspondance graphème/phonème.

La conscience phonologique désigne la capacité à découper la chaîne orale en unités telles que mots, syllabes et phonèmes. Souvent, les élèves n'ont pas de problème pour réaliser le découpage des mots en syllabes. Par contre, ils rencontrent des difficultés dans la segmentation des mots en phonèmes. Le phonème est l'unité la plus petite mais la plus importante.

L'apprentissage de la correspondance graphème/phonème facilite la compréhension du principe alphabétique et la conscience phonologique. Il est également indispensable à l'identification des mots.

1.2.4.2 Les processus de lecture

Quand l'élève lit, c'est-à-dire lorsqu'il associe rapidement un mot écrit à une signification, il utilise un des deux processus suivants :

Dans le premier, l'élève identifie le mot comme une forme visuelle qu'il connaît, ainsi il a un accès direct à sa signification. Ce premier processus s'appelle **la voie d'adressage**.



Figure 2 : La voie d'adressage

Dans le deuxième, l'élève doit décoder le mot avant d'atteindre sa signification. C'est-à-dire qu'il doit établir des correspondances et segmenter le mot en petites unités. Ce deuxième processus se nomme **la voie d'assemblage**.



Figure 3 : La voie d'assemblage

Le lecteur expert active ces deux processus simultanément ou successivement et privilégie la voie la plus rapide : il lit globalement les mots enregistrés dans le lexique et procède par assemblage lorsque le mot est inconnu ou présente des difficultés. (Auvergne et al., 2011,p.37)

Pour résumer, ce chapitre traite essentiellement de la composante langagière qui est définie au chapitre 1.2.2. L'élève doit être capable de décoder et identifier des mots mais aussi comprendre ce qu'il a lu en questionnant le texte et en le résumant. Nous allons maintenant essayer de comprendre le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture.

1.2.5 Le rôle de l'enseignant

« Apprendre à lire, c'est apprendre à reconnaître les signes par lesquels une société a choisi de communiquer. La tâche est difficile et il n'existe pas de méthode miracle » (Forster, 2004, p.6).

Tous les enseignants rêveraient d'une méthode miracle pour enseigner la lecture à leurs élèves, malheureusement celle-ci n'existe pas. De nos jours, l'enseignant est soucieux d'enseigner cette entrée dans l'écrit et de faire réussir tous ses élèves. Cependant la lecture est un processus complexe qui prend en compte plusieurs dimensions telles que l'aspect métacognitif, culturel, compréhensif ou encore langagier. De plus, elle est polysémique et évolue continuellement avec son temps. Effectivement, depuis les années 70, l'enseignement de la lecture est perpétuellement en évolution. Ainsi, les plans d'études ont été modifiés ce qui a engendré des changements au sein des manuels et donc des pratiques des enseignants.

En tant que future enseignante, la première question que je me pose au sujet de l'enseignement de la lecture est : Que faut-il apprendre en premier aux élèves ? Par quoi faut-il commencer ?

Notre système d'écriture est un système alphabétique. Ainsi on pourrait penser qu'il serait préférable de commencer par apprendre aux élèves les lettres de l'alphabet puis les syllabes et pour terminer les mots. Cependant, Giasson (2013) nous donne quelques informations à ce sujet : « Nous avons appris au fil des expériences que, pour un enfant, le mot est une unité plus simple que la syllabe ou le son, parce que le langage oral n'exige pas l'analyse en syllabes et en sons » (p.169).

Pour elle, il serait préférable de ne pas proposer aux élèves cette méthode, mais elle nous conseille de commencer par leur donner des textes et de leur enseigner à utiliser des stratégies qu'ils peuvent mettre en pratique pour déchiffrer ce qui est écrit.

J'ai pu lire dans plusieurs ouvrages que, tout d'abord, le lecteur doit posséder le code pour avoir accès au message écrit. Puis, il est important de former des lecteurs décodeurs (analyse et synthèse du mot) mais aussi des lecteurs chercheurs de sens (comprendre l'information). Le lecteur doit pouvoir décoder et comprendre.

Ainsi, selon Quéva (2007), l'enseignant doit choisir une méthode et un manuel selon les objectifs qu'il veut remplir. Soit décodage, identification de mots ou encore segmentation. Mais ne serait-ce pas écarter les deux composantes décrites par Chauveau : la composante culturelle et compréhensive ?

« Enseigner c'est prévoir. Comme les autres disciplines, l'enseignement de la lecture nécessite une planification de ses diverses composantes, en particulier l'étude du code » (Goigoux & Cèbe, 2006, p.33).

Dans leur livre, ces auteurs dénombrent sept critères que les enseignants prennent en compte dans leur progression :

- Les unités linguistiques : Etudier les lettres et les associer à leur valeur sonore conventionnelle. (La méthode des Alphas)
- La temporalité : Le rythme de l'étude des relations phonèmes-graphèmes. On apprend deux graphies différentes chaque semaine.

- La variété graphémique : Introduction des différents graphèmes d'un phonème en même temps/ne pas utiliser l'alphabet phonétique.
- L'ordre d'étude des phonèmes : Par quels phonèmes faut-il commencer son enseignement ?
- La mémorisation : Aider les élèves à mémoriser les relations graphèmes-phonèmes.
- Le support de lecture : La difficulté des textes.
- Le rapport code/sens : Etudier le code à l'occasion de la lecture de textes.

En tant que future enseignante, ces différents critères m'intéressent beaucoup. Mais si je m'en tiens à ces diverses catégories, j'ignore les deux composantes dont parle Chauveau. Ainsi je me pose la question suivante : Existe-t-il alors une méthode qui contribuerait à m'aider dans l'exercice de ma tâche ?

1.2.6 Les méthodes

Le terme « méthode de lecture » est polysémique et représente souvent plusieurs objets d'enseignement à la fois. Goigoux et Cèbe (2006) le définissent comme un ensemble de principes que l'enseignant utilise pour organiser son enseignement. Quéva (2007), quant à elle, nous dit qu'une méthode de lecture est une façon d'apprendre à lire.

Pour Chauveau (2007), décrire et définir une méthode de lecture n'est pas simple. Dans son livre, il essaye de nous expliquer pourquoi il est si difficile de définir précisément les méthodes de lecture. Ses réponses sont les suivantes : « Première réponse : le monde des méthodes de lecture est complexe, mouvant, instable. Deuxième réponse : la terminologie et les concepts que nous utilisons pour nommer et caractériser les méthodes de lecture sont insuffisants et inadéquats » (p.36-37).

Par mes lectures, j'ai pu aussi remarquer qu'il ne faut pas confondre « méthodes de lecture » et « manuels d'apprentissage ». Les méthodes de lecture reflètent les conceptions de l'apprentissage de la lecture. Les manuels, quant à eux, permettent à l'enseignant de structurer son enseignement avec le guide du maître et à proposer des exercices aux élèves.

1.2.6.1 La méthode globale/analytique

Cette méthode a été créée par le docteur Ovide Decroly en 1920. L'apprentissage de la lecture commence par de grandes unités comme le texte, la phrase ou les mots pour aller vers de plus petites unités comme la syllabe, le graphème ou la lettre et ses valeurs sonores.

Régine Quéva donne cette définition :

Cette méthode consiste à apprendre les mots dans leur globalité, sans jamais enseigner le lien entre les lettres et les sons. C'est une sorte de photographie des mots qui sont alors des images et non des suites de lettres/sons. (p.10)

Goigoux et Cèbe (2007) s'expriment également au sujet de cette méthode. Ils la définissent comme une approche analytique. Ces deux auteurs nous proposent un schéma qui montre comment l'élève procède avec cette méthode : Il fait d'abord une analyse sur le mot, puis cette analyse découlera sur les syllabes et sur les graphèmes.

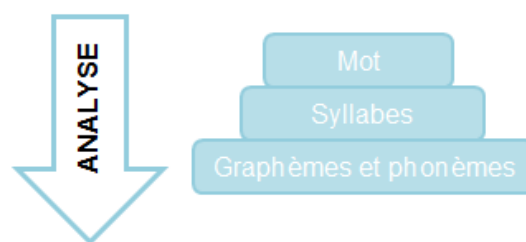


Figure 4 : La méthode globale/analytique

Pour Chauveau (2007), l'approche globale est une pratique qui va au-delà de la combinaison entre deux lettres. Elle permet à l'élève de mémoriser un capital de mots qui lui servira lors de la lecture de textes, afin de reconnaître directement ces quelques mots. Pour lui, cette méthode retarde/rejette l'étude des relations entre lettres et sons.

1.2.6.2 La méthode syllabique

Selon Quéva (2007), l'apprentissage avec cette méthode est basé sur la décomposition seule et systématique des mots en syllabes. On part de petites unités pour se rendre vers des plus grandes (lettres, syllabes, mots). On apprend aussi à repérer les lettres d'un mot et de connaître les sons produits par ces lettres. Cette

méthode rend le lecteur autonome face à des mots nouveaux mais l'inconvénient est qu'elle découpe trop les mots en syllabes sans comprendre. Il n'y a aucune recherche de sens.

Goigoux et Cèbe (2007) définissent cette méthode comme une approche synthétique. On part de parties pour arriver à un tout. A nouveau, leur schéma est intéressant. On assemble des syllabes pour identifier des mots et on donne un accès au sens par le déchiffrement.

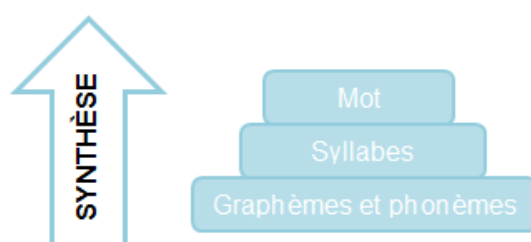


Figure 5 : La méthode syllabique

Pour Chauveau (2007), la méthode syllabique est aussi connue sous d'autres noms : synthétique et phonique. Elle oralise syllabes après syllabes et une étude du son et du déchiffrement.

1.2.6.3 La méthode mixte

La troisième méthode est connue sous le nom de mixte ou de semi-globale. Quéva (2007) nous explique que cette méthode propose une approche globale et syllabique en intégrant aussi le déchiffrement. L'enseignant peut varier ses leçons en faisant de l'identification de mots et de l'enseignement de syllabes.

Pour Chauveau, cette méthode mixte associe la reconnaissance globale et l'étude des unités grapho-phoniques.

1.2.6.4 Les autres méthodes

Régine Quéva (2007) nous propose une définition de deux autres méthodes qui sont moins connues mais tout aussi intéressantes. Tout d'abord il s'agit de la méthode naturelle. Proposée par Freinet, elle repose sur un apprentissage de la lecture basé sur des textes d'enfants (leurs récits). En général, cette méthode exclut l'utilisation

d'un manuel. Les enfants sont très motivés car ils se sentent impliqués en parlant de leur vie, de leur vécu. Cette méthode travaille aussi la lecture et l'écriture en même temps. L'inconvénient c'est qu'elle ne présente pas de progression, elle devrait être complétée par une méthode syllabique.

Elle nous présente également une deuxième méthode appelée gestuelle. Celle-ci repose sur une association de gestes simples liés aux sons. C'est une méthode phonético-gestuelle mise au point par Suzanne Borel-Maisonny. Elle vient parfois en complément d'autres méthodes pour remédier à des difficultés sonores que rencontrent certains élèves.

Il existe encore une autre méthode qui est à mon sens intéressante à citer : il s'agit de la méthode interactive de Chauveau (2001). Celle-ci ne met pas seulement en évidence la dimension du décodage et de la compréhension mais s'occupe aussi de la composante culturelle. Cette méthode traite de manière plus complexe l'apprentissage de la lecture et permet d'aborder les quatre finalités du PER.

Tableau 1 : Récapitulatif des six méthodes

La méthode globale	Elle commence par l'apprentissage de grandes unités (texte, phrases, mots) pour aller vers de plus petites (syllabes, graphèmes, lettres).
La méthode syllabique	Elle commence par l'apprentissage de petites unités pour se rendre vers de plus grandes.
La méthode mixte	Comme l'indique son nom, elle propose une approche globale et syllabique.
La méthode naturelle	Elle propose un apprentissage de la lecture basé sur les textes d'enfants (leurs récits).
La méthode gestuelle	Elle propose une association de gestes simples liés aux sons pour aider les enfants qui ont des difficultés sonores.
La méthode interactive	Elle propose un apprentissage de la lecture avec les deux dimensions décodage et compréhension et la composante culturelle.

Comme nous avons pu le voir dans ce chapitre, il existe plusieurs types de méthodes qui ont toutes leurs points positifs et négatifs. L'enseignant a donc le choix de favoriser celle qui lui convient le mieux.

Après les avoir toutes analysées, une question me passe par la tête : selon la méthode que l'enseignant privilégie, celle-ci va « créer » des types de lecteurs différents. Ainsi le prochain chapitre traite de ce sujet. Je vais analyser les différents types de lecteurs qui peuvent se trouver dans une classe.

1.2.7 Les types de lecteurs

Quand un enseignant apprend à lire à des enfants, en fonction de ce qu'il utilise comme méthode et comme manuels, il peut créer différents types de lecteurs.

Dans plusieurs ouvrages, j'ai pu lire qu'il était important de former des lecteurs décodeurs (analyse et synthèse du mot) mais aussi des lecteurs chercheurs de sens (comprendre l'information). Le lecteur doit pouvoir décoder et comprendre pour savoir lire.

Cependant, selon Chauveau (2011), il existe aussi d'autres types de lecteurs. Dans son livre, il présente cinq types différents :

Tableau 2 : Les types de lecteurs adaptés de Chauveau (2011)

Le lecteur compreneur	Il est capable de saisir l'essentiel d'un texte et y prélever des informations ponctuelles. Il a une bonne connaissance des enchaînements à l'écrit (chronologiques, analogiques et logiques) et il met en relation des informations prélevées dans différentes parties du texte.
Le lecteur polyvalent	Il est capable de traiter différents types de textes et thèmes ou contenus divers. Il lit des écrits de la vie courante, des textes documentaires et maîtrise la lecture longue. Il est capable de lire un livre et de se servir de la table des matières.

Le lecteur flexible ou modulable	Il est capable d'adopter le mode de lecture qui convient à la situation et développe des attitudes différentes de lecture (sélection des informations, lecture découverte...). Il sait choisir entre une lecture intégrale ou sélective.
Le lecteur usager des lieux de lecture	Il sait choisir dans une bibliothèque un livre, une revue, une BD etc.
Le lecteur amateur	Il aime lire et sait les plaisirs que procure la lecture.

Quéva (2007) définit dans son livre d'autres types de lecteurs. « Ces profils sont des attitudes naturelles que développent les lecteurs face à l'écrit » (p.78). Elle nous explique qu'il est important de diversifier ces comportements pour que l'élève apprenne à lire autrement. Voici les cinq types de lecteurs qu'elle nous présente.

Tableau 3 : Les types de lecteurs selon Quéva (2007)

Le besogneux	Il est concentré sur le déchiffrage, il coupe les mots en syllabes ce qui le fait lire lentement. De plus, il ne cherche pas le sens de ce qu'il lit. Il a besoin d'être centré sur la compréhension.
Le petit malin	C'est un chercheur de sens, il s'aide des images et du texte pour comprendre. Souvent, il invente le sens en anticipant. Il a besoin d'être centré sur le déchiffrage et le décodage.
Le chercheur	Il est concentré sur les mots et essaye de les lire en s'aidant des lettres. Il n'a pas encore acquis la bonne technique. Il faut le centrer sur chacune des lettres et sur leur ordre.
Le lecteur alternatif	Soit il cherche le sens soit il lit des mots en décodant, il n'a pas compris qu'il pouvait faire la synthèse des deux.
Le lecteur pressé	Il sait combiner le décodage et la compréhension mais sans vérifier si cela fonctionne. Il faut l'aider à revenir sur les mots et les vérifier.

Ce chapitre nous montre qu'il existe différents types de lecteurs. Ceux décrits par Chauveau sont en lien avec la compréhension et ceux décrits par Quéva se lient avec les outils de structuration du décodage. Pour terminer, Quéva (2007) nous indique qu'il est préférable pour un enseignant de connaître les différents types de lecteurs qu'il peut trouver dans sa classe afin de leur fournir des aides appropriées.

1.2.8 La production écrite

Dans le plan d'étude romand, il existe quatre finalités concernant l'apprentissage du français. Selon celles-ci, les élèves doivent apprendre à lire et à écrire en même temps. Cependant, les types de lecteurs exposés par Chauveau (2011), ne mettent pas en évidence la production de texte. Je proposerais donc d'ajouter un type de lecteur qui s'appelle : Le lecteur-scripteur. Dans le livre, « *Dire, Ecrire, Lire* », les auteures insistent sur la nécessité de travailler la lecture et l'écriture en même temps. Giasson (2013) indique qu'autrefois, l'enseignement de l'écriture et de la lecture se menait comme s'il n'existait aucun lien entre elles.

Ainsi, des études ont établi une corrélation entre l'habileté à lire et l'habileté à écrire chez les élèves ; d'autres études ont démontré que les lectures des élèves influent sur ce qu'ils écrivent ; d'autres encore ont indiqué que les activités d'écriture améliorent la lecture. (Maria, 1990, cité par Giasson, 2013, p.62)

Les auteures du livre « *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans la culture de l'écrit* », expliquent pourquoi cet enseignement doit se faire en parallèle :

[...] Les composantes du savoir en lecture et en écriture sont les mêmes (en bref, les composantes logographiques, alphabétiques, orthographiques, sémantiques et morphographiques) mais surtout que les processus d'identification des mots par la lecture comme les processus de production de mots par l'écriture font partie d'un même système fonctionnel. (Saada Robert et al., 2005, p.24)

Je ne souhaite pas aller plus loin car je voulais juste montrer que le lien entre ces deux tâches est présent et que c'est la raison pour laquelle je désire parler aussi d'écriture dans mon travail.

Par contre, je veux préciser que lorsque je parlerai d'écriture dans ce travail, il ne s'agit pas de l'apprentissage du geste scripteur ni celui de l'esthétique mais bien de la production écrite.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Suite à ce qui a été présenté précédemment dans ce travail, je vais à présent exposer ma question de recherche qui est la suivante :

Qu'est-ce que les enseignants mettent en place dans leur classe pour enseigner la lecture à leurs élèves ?

Cette question de recherche est très importante pour moi car j'ai envie, plus tard, d'enseigner la lecture à mes élèves. J'ai envie de comprendre les choix des enseignants et de découvrir comment ils procèdent dans leur classe. Je cherche aussi à comprendre comment on peut au mieux organiser cet enseignement dans la classe.

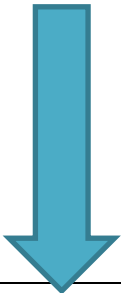
1.3.2 Objectifs de recherche

Les objectifs de recherche que je me suis fixés pour ce travail de mémoire professionnel sont les suivants :

- Questionner des enseignants pour savoir comment ils organisent cet enseignement dans leur classe. J'aimerais savoir quelle méthode ils privilégient, quels manuels ils utilisent ainsi que leur matériel. J'aimerais aussi savoir combien de temps ils consacrent à cet enseignement. De plus, est-ce que la complémentarité lecture-écriture fait partie de leur enseignement ?
- Chercher quels types de lecteurs ils forment. Cela dépendra de ce qu'ils mettent en place et comment ils le font.
- Comparer le PER et les activités mises en place. Est-ce que ces activités traitent des objectifs du PER ?

Avant de passer au deuxième chapitre, j'ai ajouté ci-dessous mon schéma conceptuel qui présente comment j'ai organisé ma pensée après toutes ces réflexions. Celui-ci me permet d'étudier en particulier le phénomène « type de lecteurs » qui en découle.

Tableau 4 : Schéma conceptuel

Phénomène	Dimensions	Composantes	Indicateurs
<p>L'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en 3-4H</p> 	Les méthodes	Syllabique	Segmentation d'unités Analyse de petites unités (graphèmes, phonèmes) puis de grandes unités (mots)
		Globale	Analyse de grandes unités (mots) puis de petites (graphèmes, phonèmes) Mémorisation d'un capital de mots
		Mixte	Approches globale et syllabique Reconnaissance globale et étude des unités des sons
		Gestuelle	Associations de gestes aux sons
		Naturelle	Lecture de textes écrits par les élèves → s'exprimer sur son vécu
		Interactive	Décodage, compréhension et dimension culturelle
	Les composantes	Instrumentale	Traiter les informations graphiques
		Compréhensive	Se questionner sur le contenu Organiser les informations pour accéder à la compréhension
		Culturelle	Avoir un mobile pour avoir envie de lire
	Les mécanismes	Voie d'adressage	Identification directe à la signification du mot
		Voie d'assemblage	Décoder le mot pour arriver à la signification

Phénomène : Les types de lecteurs

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Ma recherche est de type qualitative avec une approche inductive/déductive et une démarche compréhensive.

2.1.1 Recherche qualitative

La recherche qualitative est plutôt associée aux sciences humaines et sociales. Dans une telle recherche, on étudie les participants dans leur milieu naturel et on interprète les phénomènes en se fondant sur les significations qu'ils donnent à ces derniers (Denzin & Lincol, cité par Fortin, 2010). En ce qui concerne ma recherche, le milieu naturel est la classe de l'enseignant. En effet, la classe est un endroit où il met en pratique son enseignement ainsi ce lieu va lui permettre de se sentir à l'aise. De plus, c'est dans celle-ci que se trouvent tous les supports qu'il utilise pour enseigner et il sera plus pratique de mes les montrer directement. Je vais obtenir les significations grâce à un entretien où je vais essayer de comprendre ce que fait l'enseignant pour apprendre la lecture.

Durant les cours à la HEP-BEJUNE, nous avons vu les grands principes de l'approche qualitative. Tout d'abord, celle-ci se présente sous forme de mots et d'images plutôt que de chiffres. En ce qui concerne l'analyse, elle vise à extraire du sens plutôt que de transformer en pourcentage ou en statistique. De plus, elle se construit par un contact sur le terrain. Pour finir, cette recherche vise à atteindre une compréhension du contexte de l'étude.

Selon Fortin (2010), dans une recherche qualitative le chercheur observe, décrit, interprète et apprécie le milieu et le phénomène tels qu'ils existent mais il ne les mesure ni ne les contrôle.

Dans ce type de recherche, la taille de l'échantillonnage n'est pas définie à l'avance car elle dépend des données recueillies. Si on a interviewé trois personnes et que leurs données nous suffisent, on n'a pas besoin de questionner plus de monde. Au contraire, si après avoir sollicité trois personnes, les relevés ne nous suffisent pas, on peut interroger encore d'autres enseignants.

2.1.2 Approche inductive et déductive

Il existe plusieurs types d'approches en recherche dont l'approche déductive, inductive ou encore hypothético-déductive.

Ma recherche se base sur une articulation entre l'approche inductive et l'approche déductive. Selon Balslev & Saada-Robert (2002), il s'agit d'une démarche de construction progressive qui fait usage à chaque étape de retours en arrière inductifs, autant que de déductions proactives. Pour analyser le contenu, je vais me baser sur ma problématique pour essayer de faire des catégories et je vais utiliser des verbatim pour justifier mes choix. Je fais donc un mélange des deux approches.

2.1.3 Démarche compréhensive

La démarche compréhensive qui est aussi appelée phénoménologique est définie ainsi : « Cette méthode vise la compréhension et la description de l'expérience humaine, telle qu'elle est vécue par la personne » (Fortin, 2010, p.275).

Ma recherche s'inscrit dans une démarche compréhensive car elle essaye de comprendre comment les enseignants apprennent la lecture à leurs élèves. De plus, celle-ci essaye également de décrire leurs actions.

2.2 Nature du corpus

Pour récolter des données, il existe différents moyens : Le questionnaire, l'observation ou l'entretien. En ce qui concerne ma recherche, j'ai opté pour le dernier moyen qui est cité, l'entretien. Comme le dit Fortin (2010), l'entretien est l'outil de collecte le plus utilisé dans des recherches de type qualitatif. Je me suis entretenue avec trois enseignantes de 3-4H afin de les questionner sur leurs pratiques en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

2.2.1 L'entretien

« Outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage verbal de personnes ; les questions de celui-ci abordent des réalités plus personnelles que ne le fait un questionnaire » (Lamoureux, 2000, cité par Pasche Gossin. 2015).

Cette définition est intéressante car elle permet la comparaison avec le questionnaire qui est un autre outil de collecte.

Pour Boutin (1997), la définition de l'entretien est la suivante : « L'entretien est une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qu'il revêt effectivement plusieurs formes » (p.25).

Il existe trois types d'entretiens : directif, semi-directif et non directif. Freyssinnet-Dominjon (1997) les définit ainsi : L'entretien non directif n'a pas de cadre précis, il se déroule comme une conversation naturelle. Dans l'entretien semi-directif, l'intervieweur a une liste de questions à aborder mais celles-ci restent des questions ouvertes et il n'est pas obligé de les lire dans l'ordre. Il laisse le répondant répondre dans l'ordre qu'il souhaite. Puis, pour ce qui est de l'entretien directif, l'intervieweur a une liste de questions toutes prêtes qu'il lit les unes après les autres en cochant celles déjà faites. Les principes qui le gouvernent sont de même nature que ceux des questionnaires ouverts. Comme son nom l'indique, celui-ci est vraiment dirigé du début à la fin.

L'entretien se sépare en quatre parties qui sont les suivantes :

1. La discussion d'accueil
2. Le démarrage de l'entretien avec une question large
3. Le corps de l'entretien
4. La pré-clôture et la clôture

En ce qui concerne ma recherche, l'entretien que je vais mener sera de type semi-directif. C'est celui qui est le plus souvent utilisé en recherche. Revillard, cité par Pasche Gossin (2015), nous en donne une définition un peu plus précise : le terme directif signifie que c'est nous-mêmes qui invitons l'interviewé à parler de certains thèmes qui nous intéressent particulièrement. Le terme semi, quant à lui définit le fait que l'interviewé ne doit pas répondre à des questions fermées ou dans un cadre trop strict. Il peut donc être libre dans ses propos.

Comme nous le précisent les différents auteurs, l'entretien semi-directif se prépare à l'avance en élaborant un guide d'entretien avec les thèmes que nous souhaitons explorer.

2.2.2 Le guide d'entretien (cf. annexe 1)

Le guide d'entretien est un mémento, un guide des thèmes qui vont être abordés lors de l'entretien. Tout d'abord, il faut réfléchir aux questions que l'on va pouvoir poser à l'interlocuteur en lien avec la problématique. Il faut qu'il y ait un certain ordre à respecter tout en restant conscient de la modification possible de ce dernier.

Il faut faire attention à la formulation des interrogations, celles-ci doivent permettre à l'interlocuteur de s'exprimer. De plus, il faut poser des questions sur des comportements, des pratiques et moins sur des opinions.

Dans un guide d'entretien, on trouve les questions principales qui annoncent le thème de la conversation et des relances qui permettent d'encourager l'interlocuteur.

En ce qui concerne mon guide, il est composé de deux parties principales : La première partie indique les informations personnelles, à savoir : le sexe, l'âge et l'expérience. Quant à la deuxième, elle contient les questions qui seront discutées pendant l'entretien. J'ai réalisé un tableau avec deux entrées, une avec les interrogations et l'autre avec des relances qui, elles, vont me permettre de renchérir l'échange ou d'approfondir l'idée du répondant.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Le premier contact avec les enseignantes s'est fait par mail ou par téléphone. Dans un premier temps, je me suis présentée et je leur ai expliqué en quelques mots le thème de mon travail. Puis, je leur ai demandé si elles seraient intéressées à y participer en répondant à quelques questions. Par la suite, je leur ai envoyé une lettre d'informations qui résume en quelques mots ma recherche et qui indique comment serait fait l'entretien. A cette lettre, j'ai ajouté le contrat de recherche (cf. annexe 2) qui explique les points qui sont en lien avec le code d'éthique que je vais respecter pendant l'entrevue ainsi que le traitement des informations. J'ai demandé aux enseignantes de prendre connaissance de ce document avant que l'on se rencontre et de m'avertir le plus tôt possible si elles étaient en désaccord avec celui-ci.

J'ai réalisé mes trois entretiens durant les vacances d'automne dans les classes respectives des enseignantes. J'avais envie de les réaliser assez tôt pour ensuite avoir le temps de retranscrire. A mon avis, le fait d'avoir rencontré les enseignantes

dans leur classe, les a fait se sentir plus à l'aise. De plus, elles ont pu répondre le plus sincèrement possible à mes questions. Les entretiens ont duré environ 25 minutes et ont été à chaque fois enregistrés et transcrits par la suite pour en faciliter l'analyse.

2.2.4 Echantillonnage

J'ai choisi d'interviewer trois enseignantes qui enseignent dans le canton du Jura. Dans le guide d'entretien, je leur ai demandé leur âge et leurs années d'expérience. J'espère grâce à ces deux variables pouvoir établir des comparaisons.

J'ai profité d'utiliser des anciens contacts rencontrés au fil de mes expériences (stages) au sein de la HEP-BEJUNE pour questionner mes anciennes FEEs ou connaissances. De plus, mes collègues m'ont donné quelques noms d'enseignantes qu'elles avaient elles aussi pu côtoyer.

Tableau 5: Echantillonnage

Enseignantes (Prénoms d'emprunts)	
Eva	Elle a entre 40 et 49 ans et enseigne depuis 19 ans en 3-4H.
Mathilde	Mathilde a entre 30 et 39 ans et enseigne depuis 7 ans en 3-4H.
Emma	Elle a entre 40 et 49 ans et enseigne depuis 23 ans en 3-4H.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Après avoir récolté les données sur le terrain, une nouvelle étape a lieu, celle de la transcription. Freyssinet-Domijon (1997) la définit ainsi : « La transcription est l'opération par laquelle le contenu verbal recueilli oralement passe de l'enregistrement sonore à un support écrit » (p.167). Il est indispensable de réaliser cette opération car il est plus facile par la suite de passer à l'analyse des résultats. Il existe plusieurs types de transcription qui ont chacun différents procédés. Le premier type est la transcription intégrale aussi appelée transcription mot à mot. Il s'agit d'une

reprise fidèle du discours oral sans modifications ni reformulations. Cette transcription inclut les répétitions, les fautes de langues et même les hésitations. Cette sorte de transcription n'est pas forcément utile dans une recherche de type sociologique. Le deuxième type est la transcription élaborée. L'enquêteur reprend plusieurs fois son texte afin de se débarrasser des parasites de langage. (Comme les bégaiements, les répétitions...). Le but est de créer un texte lisible. (Freyssinet-Dominjon 1997).

En ce qui concerne ma transcription, elle se rapproche de la transcription intégrale avec quelques changements.

Voici les règles de transcription que j'ai décidé d'utiliser : tout d'abord, je mettrai les questions en italique et en gras et les réponses en caractères droits. En ce qui concerne les personnes participant à l'entretien, j'ai procédé de la manière suivante : pour citer une enseignante j'ai utilisé la lettre « E » puis pour me citer j'ai utilisé la lettre « M » comme mon prénom. De plus, les tours de parole ont été numérotés. J'ai transcrit telles quelles les paroles des enseignantes interviewées mais ai fait quelques modifications au niveau de la grammaire. Par exemple, j'ai ajouté les « ne » et les « ne...pas ». J'ai décidé de ne pas retranscrire les « heu » parasites. En effet ceux-ci peuvent être des marques de réflexion ou de réorganisation de la pensée. J'ai utilisé des points de suspension (...) lorsque les phrases n'étaient pas terminées par les enseignantes et des « XXX » lorsque je n'estimais pas utile pour ma recherche l'information donnée par ces dernières et que, de ce fait, je ne la transcrivais pas. De plus, j'ai utilisé une barre oblique (/) pour désigner les pauses que faisaient les enseignantes lors des entretiens.

2.3.2 Traitement des données

Traiter les données consiste à transformer les données brutes en données élaborées. Cela est possible grâce à des procédés techniques et à différentes méthodes.

Pour ma recherche j'ai procédé de la manière suivante. Après avoir écouté et retranscrit les entretiens, je les ai imprimés pour les avoir en format papier. J'ai tout d'abord réalisé une lecture flottante en les lisant une première fois. J'ai pu retenir quelques éléments importants et m'apercevoir du contenu. Puis, j'ai réalisé une

seconde lecture plus approfondie, d'où son apparues différentes catégories. J'ai mis des éléments en couleur afin de les regrouper. (cf. annexe 3)

Certaines catégories se rapportant bien entendu à des points de ma problématique, j'ai fait des liens avec celles-ci. J'ai également relevé certains éléments qui me paraissaient importants et en ai fait part, même si ces derniers ne se rapportaient pas à ma problématique.

2.3.3 Méthodes et analyse

L'analyse consiste au traitement et à une présentation des données recueillies pour établir les résultats de la recherche.

L'analyse des données consiste à extraire le sens des données, à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les auteurs.

Il y a plusieurs étapes dans une analyse de données qualitatives. Tout d'abord, il faut préparer le corpus de données c'est-à-dire transcrire. Ensuite il faut condenser ces données en faisant une lecture flottante et identifier des unités. Pour terminer, les présenter et les organiser soit avec des tableaux, des figures ou des verbatim.

Dans une analyse qualitative, il existe deux types d'analyse : une analyse thématique et/ou une analyse de contenu.

Pour mon travail, j'ai choisi de faire une analyse de contenu. Comme le mentionne Fortin (2010), l'analyse de contenu traite les données qualitatives de manière à en découvrir les thèmes marquants et les tendances. En effet, pour ma part, j'ai classé les thèmes qui ressortent dans mes données récoltées et les ai répertoriés dans différentes catégories.

Après avoir défini les catégories, j'ai présenté mes données, les ai analysées et ai mis les résultats en lien avec ma problématique. Pour présenter mes données, j'utilise des verbatim des enseignantes pour appuyer mes propos.

Après avoir analysé mes retranscriptions, j'ai pu remarquer plusieurs thèmes qui ressortaient : le temps consacré à l'enseignement, les manuels utilisés par les enseignantes, les activités mises en place dans la classe, les méthodes d'enseignement, les types de lecteurs et la production écrite.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Ayant effectué mes trois entretiens, je vais dès à présent exposer mes données selon différentes catégories puis les analyser. Celles-ci sont présentées sous différentes formes : tableaux, schéma ou texte. Je soutiens également mes propos grâce à des verbatim extraits de mes entretiens. De plus, je vais faire des liens avec problématique, afin de pouvoir répondre à ma question de recherche ainsi qu'aux objectifs qui en découlent et que je rappelle ici :

Ma question de recherche :

Qu'est-ce que les enseignants mettent en place dans leur classe pour enseigner la lecture à leurs élèves ?

Mes objectifs (cf. 1.3.2) :

- Combien de temps consacrent-ils pour cet enseignement ? Quels manuels utilisent-ils et pourquoi ? Quelle méthode privilégient-ils ?
- Comparer le PER et les activités mises en place.
- Chercher quels types de lecteurs ils forment.
- Est-ce que la complémentarité lecture-écriture fait partie de leur enseignement ?

3.1 Le temps consacré à l'enseignement de la lecture

Dans mes objectifs de recherche, je tenais à savoir combien de temps les enseignantes consacraient à l'enseignement de la lecture par semaine. Une des réponses a été la suivante :

« Tous les jours parce que le simple fait de leur lire une histoire, une histoire cadeau qui est tirée du coin lecture, c'est entrer dans la lecture » (Eva, 33-34).

Cette réponse est particulièrement intéressante car elle résume bien que l'apprentissage de la lecture est en lien avec tout ce que l'on peut faire en classe. Dès que les enfants sont en contact avec le monde de l'écrit, alors cela leur permet d'apprendre à lire. Les trois enseignantes sont toutes d'accord sur ce fait et m'ont

toutes dit qu'il faut consacrer un moment tous les jours, surtout en début d'année afin que les élèves se familiarisent avec ce nouveau monde.

Cependant une enseignante a été plus précise sur le nombre d'heures qui est consacré à l'enseignement de la lecture. En 3H, 28 périodes sont dispensées aux élèves et sur ces 28 périodes, 8 sont réservées à l'enseignement du français. Ainsi cela représente le quart des leçons. Durant la première année, il existe deux objectifs très importants à réaliser : la lecture et l'écriture (geste graphique). Voici un graphique qui résume la situation :

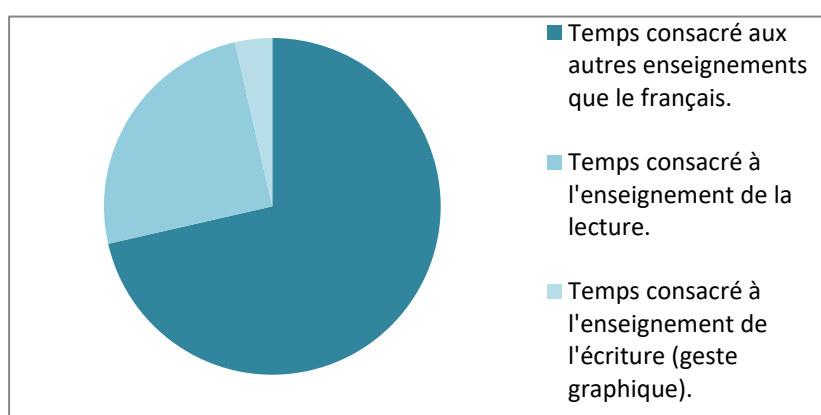


Figure 6 : Temps consacré à l'enseignement de la lecture en 3H

A partir des injonctions horaires, les enseignantes utilisent à peu près sept leçons pour l'apprentissage de la lecture et une seule pour l'écriture.

Les enseignantes exigent d'autre part que les enfants sachent lire en fin de 3H. Pour elles, il est indispensable de profiter de cette année pour que les élèves progressent le plus possible dans la lecture car, en 4H, d'autres objectifs doivent être appris aux élèves comme : l'orthographe, la conjugaison et la grammaire. Ainsi, il y a beaucoup moins de temps pour cet apprentissage systématique. En résumé, voilà ce qu'elles attendent :

En fin de troisième ce que j'aimerais c'est qu'ils sachent lire une petite phrase simple et la comprendre. Donc ils lisent une petite phrase et ils la rattachent à une image. (...) Et en fin de 4P, là ils ont un petit texte et ils doivent le lire, le comprendre et puis pouvoir répondre à quelques questions. (Emma, 120-124).

Il m'apparaît ainsi qu'Emma fait bien une différence entre décoder et comprendre, ceci est en lien avec mon cadre théorique : « Apprendre à lire c'est apprendre à identifier des suites de mots écrits et à en comprendre le sens » (Goigoux & Cèbe, 2006, p.19). Comme le disent ces deux auteurs, tout d'abord l'élève doit déchiffrer les mots écrits et ensuite il va pouvoir comprendre ce qu'il lit. De plus, Emma exige quelque chose de différent entre les 3H et les 4H. Je trouve cela intéressant car en faisant cette différence, elle montre bien que l'élève acquiert les bases de la lecture en 3H et doit être capable de lire une petite phrase et d'en comprendre le sens. Puis, en 4H, il va pouvoir perfectionner sa lecture afin d'être capable de lire et de comprendre un texte.

Nous allons maintenant analyser les différents manuels que les enseignantes utilisent pour enseigner la lecture.

3.2 Les manuels utilisés pour enseigner la lecture-écriture

Après avoir retranscrit mes entretiens, j'ai pu remarquer la présence de trois manuels différents utilisés par les enseignantes. Il s'agit de : « Que d'histoires ! », « La planète des Alphas » et « Lire, Dire, Ecrire avec Ludo ».

	Classe Eva	Classe Emma	Classe Mathilde
Utilisation en tant que ...	Manuel principal (Que d'histoires)	Manuel principal (Que d'histoires)	Manuel principal (Lire, Dire, Ecrire avec Ludo)
Pour ...	Planifier son enseignement	Planifier son enseignement en tant qu'une des ressources qu'elle utilise	Planifier son enseignement (Lire, Dire, Ecrire avec Ludo) Puiser quelques idées (Que d'histoires)
Pour ...	Travailler la fusion syllabique (La planète des Alphas)	Travailler la fusion syllabique (La planète des Alphas)	Travailler la fusion syllabique (La planète des Alphas)

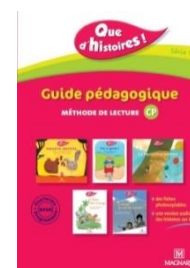
A quel moment de l'année ...	Début d'année scolaire pour les deux manuels	Début d'année scolaire (La planète des alphas) Dès le mois d'octobre (Que d'histoires)	Début d'année scolaire
-------------------------------------	--	---	------------------------

3.2.1 « Que d'histoires ! »

Ce manuel qui est officiel pour le canton du Jura, est utilisé par les trois enseignantes. En ce qui concerne la première enseignante, Eva, c'est un manuel qui est bien construit et qui l'aide à planifier son enseignement. Il propose également des activités intéressantes et du bon matériel.

Comme nous le montre le guide pédagogique, différentes séquences sont proposées. Celles-ci contiennent :

- les objectifs visés
- l'étude d'un nouveau son
- un lien avec la production d'écrit
- une démarche spécifique liée à l'épisode étudié
- des liens à d'autres domaines



La deuxième enseignante, Mathilde, ne l'utilise plus comme manuel principal mais cela ne l'empêche pas de prendre quelques idées à l'intérieur. De plus, ses élèves ont l'occasion de travailler avec ce livre lors des leçons avec la co-enseignante. Elle ne le trouve pas très adapté aux élèves, surtout en début d'année et elle pense que c'est une méthode souvent trop basée sur le par cœur.

C'est une méthode un peu globale où ils apprennent par cœur et c'est ces mots qui reviennent à chaque fois (...). Par exemple, je te prends Poulette Crevette c'est le premier livre et bien tout ce qui commence par « pou » ça sera poulette et puis non ça ne marche pas comme ça (...). (Mathilde, 38-41)

En ce qui concerne Emma, la troisième enseignante, elle utilise le manuel non pas en début d'année mais à partir du mois d'octobre. Pour elle, il est trop difficile de débiter l'enseignement avec la planification que propose « Que d'histoires ! ». Cependant, elle pioche aussi d'autres idées dans d'autres manuels et elle a sa propre planification et son propre fil rouge. Elle préfère prendre son temps et adapter

en fonction des élèves. Si elle a besoin de traiter un son sur plusieurs semaines, elle le fera.

3.2.2 « La planète des Alphas »

Les trois enseignantes utilisent ce manuel en début d'année pour travailler la fusion syllabique. Elles sont en accord les trois pour dire que ce manuel est bien adapté aux enfants, le matériel proposé donne envie d'apprendre. Pour deux enseignantes, ce manuel est utilisé pour débiter l'enseignement. En ce qui concerne la troisième, il s'agit d'un complément au manuel «Que d'histoires ! ».

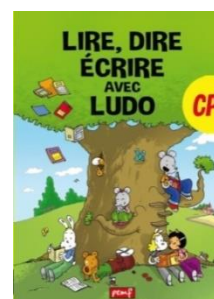
Selon Dubois et Huguenin (2005), ce moyen d'enseignement permet à l'enfant d'entrer dans la lecture par l'apprentissage du code graphophonologique (correspondance entre les lettres et les sons) tout en donnant un accès au sens, ce qui permet un meilleur apprentissage de la lecture. « La planète des Alphas » est un outil pratique et ludique qui permet de développer la conscience phonémique. « Les alphas incarnent et matérialisent la relation qui unit les unités phoniques de la parole aux unités graphiques de l'écrit » (p.9).



3.2.3 « Lire, Dire, Ecrire avec Ludo »

Ce manuel propose la découverte d'un nouveau son chaque semaine. Les auteurs y proposent un texte qui introduit le son et la lecture syllabique. De plus, pour chaque son, ils proposent l'apprentissage des mots-outils de la semaine.

Ce dernier manuel est édité en France et c'est Mathilde qui a commencé à l'utiliser cette année. Elle prenait déjà quelques idées dedans auparavant mais cette année elle a décidé de le commander et de travailler avec. Elle l'utilise pour la découverte des sons. Cependant, en ce qui concerne les fiches, elle ne peut pas les utiliser telles quelles, car comme elle le dit, l'école française ne vise pas les mêmes objectifs qu'en Suisse. Ainsi elle fait ses dossiers de sons elle-même en prenant bien évidemment quelques idées dans ce manuel. Elle a établi une



planification pour l'apprentissage des sons en s'aidant du livre. De plus, elle le trouve plus adapté que les autres.

Comme me l'a dit Emma durant l'entretien, cela lui arrive souvent de prendre des idées dans plusieurs manuels et celui-ci fait partie de ses choix.

Après avoir questionné ces trois enseignantes, je pense que le choix du manuel est personnel. Soit on prend le manuel que l'on souhaite pour avoir du plaisir à enseigner sans prendre en compte le manuel officiel, soit on fait le contraire. Alors faut-il seulement prendre en compte le facteur du plaisir ou faut-il utiliser le manuel officiel proposé par le canton? Cette question peut faire débat. Je pense que la réponse est personnelle à chacun.

Comme elles me l'ont répété, je pense que le plus important est que l'élève sache lire à la fin des deux années (3-4H). Peu importe ce qu'on utilise, l'élève doit être capable de lire.

La planification semble être un facteur important pour les enseignantes : elle est nécessaire pour enseigner au mieux la lecture comme le soulignent Goigoux et Cèbe (2006) : « Enseigner c'est prévoir. Comme les autres disciplines, l'enseignement de la lecture nécessite une planification de ses diverses composantes, en particulier l'étude du code » (p.33).

J'ai pu remarquer que les trois enseignantes s'aidaient d'une planification. Soit elles prenaient celle d'un ouvrage ou soit, elles s'en faisaient une personnelle. De plus, je pense que les années d'expériences sont un facteur qui aide à planifier son enseignement.

Pour terminer, à côté des activités tirées des livres, les enseignantes mettent aussi en place d'autres animations. Il s'agit de la prochaine thématique que je vais vous montrer.

3.3 Les activités mises en place dans la classe

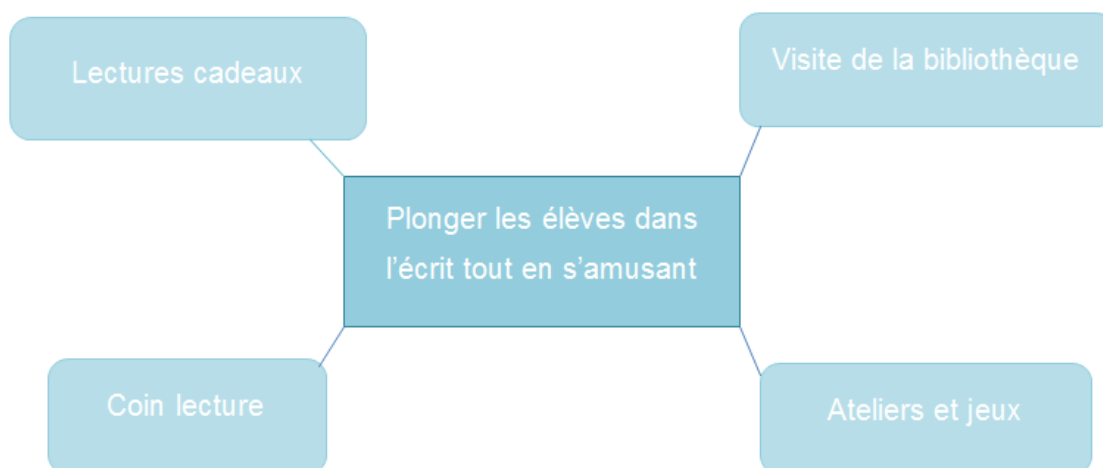


Figure 7 : Les activités de lecture

J'ai décidé de réaliser un schéma qui montre les principales activités qui sont mises en place par les enseignantes ainsi que l'objectif auquel elles se rapportent. L'activité la plus utilisée en classe est la lecture cadeau. Les trois enseignantes m'ont dit qu'elles essayaient d'en faire le plus possible car les enfants « adorent ». De plus, après avoir lu un livre on peut travailler avec celui-ci en faisant différentes activités.

On lit en général un album par jour aux élèves. Ça dépend un jour c'est ma collègue, un jour c'est moi parce qu'on enseigne en duo. Alors ça on y tient vraiment, ils adorent ça et puis je trouve que ça les fait entrer dans la lecture. (Emma, 41-43)

Giasson (2013) nous indique que la lecture à voix haute faite par l'enseignant est un élément important de la dimension culturelle de la lecture à l'école. Pour cette auteure, en tant qu'enseignant il est important de lire des livres à ses élèves car cela suscite chez eux de la motivation à lire et cela enrichit aussi beaucoup leur vocabulaire et leurs connaissances générales.

Dans son livre, il y a un passage que j'aime beaucoup et que je souhaite partager :

A l'âge adulte, nous nous souvenons des enseignants qui nous faisaient la lecture à voix haute, et ce sont souvent ces enseignants qui nous ont communiqué le goût de lire. Nous nous rappelons encore le bruit que faisaient les pages en tournant et notre excitation lorsque commençait un nouveau chapitre. (p.54)

Ces propos convergent avec ce que j'ai pu vivre. En effet je me souviens d'une de mes enseignantes qui nous lisait beaucoup d'histoires et qui variait la manière de le faire. Dans mes souvenirs, j'avais toujours envie de relire ces histoires à mes parents quand je rentrais à la maison.

Une autre activité est le fait de se rendre à la bibliothèque. Certaines enseignantes s'y rendent au moins une fois par semaine. Ces deux enseignantes ont la chance d'en posséder une dans leur école, ainsi l'accès y est facilité. Quand elles se rendent dans « ce lieu magique » pour citer les propos de l'une d'elle, elles prennent le temps de découvrir les différents livres, de lire une histoire et les élèves ont le droit d'emprunter le bouquin qu'ils souhaitent, afin de le ramener chez eux et de le faire partager à leur entourage.

Je profite de faire un lien avec la typologie des lecteurs en référence à Chauveau (2011). Dans celle-ci, je traite des différents types de lecteurs que les élèves peuvent être. Le fait de se rendre à la bibliothèque peut amener les élèves à devenir ces différents types de lecteurs :

- Le lecteur polyvalent : Dans la bibliothèque, il va se familiariser avec différents types de textes et différents thèmes ou contenus.
- Le lecteur usager des lieux de lecture : Il va apprendre à choisir un livre, une revue ou encore une BD dans une bibliothèque.
- Le lecteur amateur : Plus il va se confronter à l'écrit et aux livres, plus il va aimer lire et ressentir le plaisir que peut procurer la lecture.

Je pense qu'une enseignante qui fréquente régulièrement la bibliothèque avec ses élèves pourra potentiellement trouver ces trois types de lecteurs dans sa classe.

Routman (2007) indique également la nécessité de se rendre dans une bibliothèque avec ses élèves :

Les bibliothèques de classe sont une nécessité ; elles font partie intégrante d'un enseignement et d'un apprentissage réussis de la lecture et de l'écriture. Elles doivent être une priorité si les enseignants veulent que leurs élèves deviennent des lecteurs curieux et assidus. (p.59)

Eva, elle, ne se rend pas à la bibliothèque mais a aménagé dans sa classe un coin lecture avec différents types de livres. Elle essaye de varier les livres et de les changer au bout d'un certain temps. Evidemment il y a moins d'ouvrages que dans une bibliothèque mais ça y ressemble. Chaque jour, elle lit une histoire à ses élèves et leur présente plusieurs types de livres. Ceux-ci peuvent aussi en apporter de la maison afin de les partager avec les autres élèves.

« Des recherches ont montré que, lorsqu'il y a un coin lecture dans la classe, les élèves lisent deux fois plus de livres que dans les classes où il n'y en a pas » (Brassell, 1999 cité par Giasson, p.46).

Ce lien est intéressant et devrait motiver chaque enseignante à aménager un coin lecture dans sa classe. D'autre part, pour cette enseignante, il est important de plonger les enfants très jeunes dans l'écrit car ils y seront confrontés toute leur vie.

On saisit toutes les occasions pour se plonger dans l'écrit, on peut faire des recettes, on peut lire des modes d'emploi, apporter des prospectus et on peut se plonger dans la lecture du journal. Je crois qu'il faut pouvoir ouvrir très large et puis déjà très jeune, leur montrer et leur expliquer où est-ce qu'on trouve l'écrit et sous quelle forme. (Eva, 60-64)

Les enseignantes mettent aussi en place beaucoup d'ateliers et de jeux pour apprendre à lire. Souvent ce sont des idées tirées des manuels qu'elles utilisent mais à la place de donner la fiche telle quelle, elles plastifient le tout et cela devient un atelier.

Je fais beaucoup l'apprentissage de la lecture sous forme d'ateliers car ils ont besoin de beaucoup manipuler et puis je m'efforce au lieu de remplir des fiches, de faire les exercices sous forme d'ateliers. (...) J'ai aussi beaucoup de petits jeux que je trouve sur Internet et puis que je plastifie et que je découpe, cela les aide aussi dans l'apprentissage de la lecture. (Emma, 45-49)

Un de mes objectifs de recherche est de comparer les activités mises en place avec le plan d'étude roman (PER) et de faire des liens. Après avoir comparé les deux, j'ai pu remarquer que toutes les activités que m'ont citées les enseignantes font partie du PER, ainsi elles sont en adéquation avec le programme que nous devons suivre en tant qu'enseignant.

L1 15 – Apprécier des ouvrages littéraires...



- 1 ...en se repérant dans une bibliothèque
- 2 ...en participant à des moments de lecture
- 3 ...en identifiant ses propres goûts
- 4 ...en affinant ses critères de choix
- 5 ...en communiquant ses sentiments à propos d'un livre
- 6 ...en fréquentant les lieux de lecture

Ci-dessus, un extrait de ce document vous le montre. Le PER conseille aux enseignants d'offrir du temps aux élèves pour fréquenter les livres de la classe ou de la bibliothèque. Celui-ci doit aussi amener les élèves à explorer et à apprécier des œuvres littéraires nombreuses et variées. De plus, il est conseillé de lire un livre par jour aux enfants sous différentes formes : Soit comme une lecture cadeau ou encore une lecture liée à un apprentissage ou à un thème particulier.

Après avoir analysé les manuels que les enseignantes utilisent et les différentes activités qu'elles mettent en place, je vais essayer d'analyser les méthodes de lecture qu'elles pourraient utiliser.

3.4 Les méthodes de lecture

Comme nous pouvons le voir dans ma problématique ou dans mon schéma conceptuel, j'ai pu regrouper, lors de mes recherches, six méthodes de lecture qui sont les suivantes : la méthode globale, syllabique, mixte, naturelle, gestuelle et interactive. Durant les entretiens, il a été difficile d'aborder cette thématique. Il n'est certainement pas simple ou aisé pour les enseignantes de mettre des mots sur la méthode utilisée et que ceux-ci correspondent à la typologie rappelée ci-dessus. En tant que « chercheuse », je vais prendre à ma charge cette interprétation en établissant un lien « méthodes et manuels utilisés » avec les éléments de mon cadre théorique.

Tout d'abord, nous allons commencer par le manuel « La planète des Alphas » qui est utilisé par les trois enseignantes. Selon ce qui est dit dans ce manuel (analyse chapitre 3.2), il se pourrait que ce soit la méthode syllabique qui soit traitée à travers celui-ci. Selon les propos de Quéva (2007), l'apprentissage avec cette méthode est basé sur la décomposition des mots en syllabes. On apprend tout d'abord les petites unités (graphèmes, phonèmes) pour ensuite passer aux grandes unités (mots). Avec les alphas, les enfants apprennent en premier lieu les petites unités et non les grandes.

En ce qui concerne le manuel « Que d'histoires ! », il se pourrait qu'il traite de la méthode globale. Les élèves découvrent des mots à travers les histoires proposées et ensuite ils analysent ces mots pour découvrir les graphèmes et les phonèmes. A nouveau, selon Quéva (2007), cette méthode consiste à apprendre les mots dans leur globalité, sans jamais enseigner le lien entre les lettres et les sons. Pour Chauveau (2007), elle permet à l'élève de mémoriser un capital de mots qui lui servira lors de lectures de textes afin de reconnaître directement ces mots. Néanmoins, les propos des enseignantes n'abordent pas la complémentarité lecture-écriture alors que celle-ci est à la base du manuel. L'élève ne va pas seulement apprendre à lire des mots mais également à les écrire.

De plus, une enseignante confirme lors de l'entretien, que le capital mots fait partie de la méthode globale : « La méthode officielle « Que d'histoires ! » propose une banque de mots où on va exercer la méthode globale » (Eva, 136-137).

Le troisième manuel est celui utilisé par Mathilde : « Lire, Dire, Ecrire avec Ludo ». Comme elle me l'a dit durant l'entretien, pour elle, ce manuel pourrait traiter la méthode mixte.

C'est un peu des deux ce manuel-là (...) Par exemple, je vais leur donner le nom des personnages à apprendre par coeur et c'est cette méthode globale, c'est ce capital mot. (...) Et comme j'utilise ça aussi pour les sons je dirais (...) que c'est la méthode mixte. (Mathilde, 236-242)

Ce qu'elle dit rejoint les propos de Chauveau (2001) qui indique que cette méthode associe la reconnaissance globale (capital mots) et l'étude des unités grapho-phoniques.

D'autre part, je souhaite aussi réaliser un lien avec les différentes activités que les enseignantes font dans leur classe. Pour Chauveau (2001), il existe une méthode qu'il nomme interactive et qui a pour but de traiter le décodage, la compréhension et la dimension culturelle. Pour lui, l'enfant apprenti-lecteur doit découvrir les fonctions de l'écrit, saisir les usages et les avantages de la lecture et de l'écriture, devenir un pratiquant de la culture écrite. Pour moi, en tant que future enseignante, je trouve que toutes les activités que les enseignantes mettent en place permettent à l'élève de découvrir la culture écrite.

Avant de conclure, voici un tableau récapitulatif de ce qui a été dit durant ce chapitre. Je tiens à préciser que mes propos restent de l'ordre des hypothèses entre ce qui est dit dans le manuel, dans la théorie et ce qui a été évoqué par les enseignantes.

Tableau 6 : Les méthodes

« La planète des Alphas »	Méthode syllabique
« Que d'histoires ! »	Méthode globale
« Lire, Dire, Ecrire avec Ludo »	Méthode mixte
Activités (lecture cadeaux, bibliothèque,...)	Méthode interactive

En regardant ce tableau, je pourrais en conclure, mais ce n'est qu'une simple hypothèse, que les enseignantes emploient deux méthodes : L'une qui serait mixte et l'autre qui serait interactive. Tout d'abord, elles utilisent des manuels qui proposent deux méthodes différentes, une fois syllabique et une fois globale. Ainsi, le fait d'apprendre en combinant les deux s'appelle la méthode mixte. Puis, leurs activités permettent au lecteur d'entrer dans la culture écrite. Ainsi elles pourraient se lier à la méthode interactive que propose Chauveau.

Après avoir analysé les méthodes, nous allons passer à la prochaine thématique qui concerne les types de lecteurs.

3.5 Les types de lecteurs

Durant l'entretien, j'ai demandé aux enseignantes les différents types de lecteurs qu'elles pouvaient trouver dans leurs classes. Au début, cela a été difficile pour elles d'en citer, car c'est une chose à laquelle on ne pense pas forcément mais après quelques minutes de réflexion, leurs réponses se sont avérées très intéressantes.

J'ai décidé de réaliser un tableau récapitulatif qui reprend les différents types de lecteurs qu'elles ont cités et la définition qu'elles en donnent. Les termes utilisés ci-dessous sont ceux qui ont été mentionnés par les enseignantes.

Tableau 7: Les types de lecteurs selon les propos des enseignantes interviewées

Le lecteur précoce	Quand il commence la 3H, ce lecteur sait déjà lire. Il est capable de fusionner deux syllabes ensemble. En ce qui concerne la compréhension, soit il comprend déjà ce qu'il lit soit il ne met pas encore de sens.
Le peloton de classe (le lecteur avancé)	Ce regroupement prend en compte les élèves qui ont déjà acquis de bonnes bases à l'école enfantine. Ils ne savent pas encore lire mais sont sur la bonne voie. Ils comprennent tout de suite la fusion syllabique ainsi ils démarrent assez facilement.
Le lecteur moins avancé	Il confond encore les lettres avec des autres signes (symboles, chiffres). Il n'a pas bien acquis les bases de l'école enfantine. Il faut lui fournir une attention particulière pour qu'il arrive à rejoindre le peloton. Il éprouve aussi des difficultés à fusionner deux lettres ensemble.
Le lecteur curieux	Il a de l'intérêt pour les livres. Il a envie d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses. Il a compris qu'on apprend beaucoup de choses dans les livres et que c'est un chouette passe-temps.

Le lecteur sans intérêt	Il ne voit aucun intérêt dans le livre. Ce lecteur doit apprendre que la lecture ne se résume pas à des lignes d'écriture. Pour cela, il faut lui présenter différents supports de lecture.
Le lecteur décodeur et compreneur	Il est capable de décoder un texte et de comprendre le contenu de celui-ci. Parfois, les images l'aident à mettre du sens sur ce qu'il lit.
Le lecteur décodeur	Il est capable de décoder un texte mais il ne comprend pas le contenu. Il ne met aucun sens sur ce qu'il lit. Parfois, c'est possible qu'il n'arrive pas à se concentrer sur la compréhension car son décodage est encore très mécanique.

En comparant ce tableau avec les types de lecteurs que j'ai étudiés dans ma problématique, plusieurs éléments ressortent en référence au Tableau 2, (p.16) et au Tableau 3, (p.17).

Tout d'abord, comme les enseignantes me l'ont dit, leurs catégories sont souvent en lien avec le début de l'année scolaire, ce qui est normal car je les ai questionnées en octobre. Peut-être que si je les avais sollicitées en juin, leurs constatations auraient été différentes.

De plus, je trouve leurs propos très concrets, puisqu'ils relèvent de leurs propres observations dans leurs classes respectives.

Si je prends le type de lecteur précoce, je trouve qu'il pourrait se relier à trois types énoncés par Quéva (2007) : Le besogneux, le petit malin et le lecteur pressé. Je suppose que lorsqu'un élève entre en 3H et sait déjà lire, soit il ne se base que sur le déchiffrage, ne comprend pas ce qu'il lit et ainsi doit rester centré sur la compréhension. Ou au contraire, il doit être centré sur le déchiffrage et décodage car c'est plutôt un chercheur de sens. Je pense également qu'il sait peut-être combiner les deux mais sans vérifier si cela fonctionne.

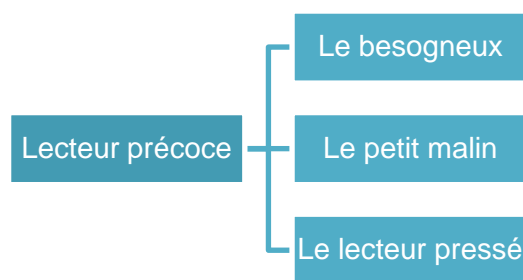


Figure 8 : Le lecteur précoce

Lorsque les enseignantes m'ont indiqué la présence occasionnelle de lecteurs précoces dans leur classe, je leur ai tout de suite posé la question suivante : Que proposez-vous aux élèves qui savent déjà lire ? Suite à cela, j'ai reçu deux réponses que je trouve très intéressantes et que je souhaite partager avec vous. Tout d'abord celle d'Eva :

C'est clair que ces enfants-là, on se doit de les nourrir pour les inciter à continuer à crocher et à devenir meilleurs encore dans leurs lectures. (...) On leur propose d'autres lectures un peu plus compliquées que ce que l'on fait avec le peloton de la classe. (Eva, 78-79)

Puis celle de Mathilde :

Je fais les mêmes activités, en tous cas au début. Si après je vois qu'ils sont vraiment trop en avance et qu'ils s'ennuient, là je changerais et je ferais des choses plus poussées. Mais c'est vrai que par rapport à l'élève que j'ai eu, je n'ai jamais senti qu'il s'ennuyait ou qu'il n'était pas content de faire ces alphas. Il avait l'air content. Donc je n'ai pas adapté pour lui. (Mathilde, 173-176)

Je pense qu'il est important de prendre en considération le comportement de l'enfant et d'agir en fonction de lui. Si on voit qu'il s'ennuie, on peut lui proposer d'autres choses, mais s'il aime réaliser les mêmes activités que les autres, je pense que l'on peut le laisser faire à condition qu'il ne régresse pas. C'est une situation délicate d'avoir un lecteur précoce dans sa classe.

Le deuxième type énoncé par les enseignantes est celui du lecteur avancé. Les élèves qui font partie de ce regroupement entrent facilement dans la lecture et arrivent, dès le début, à fusionner des lettres ensemble. Ainsi, je pense qu'il est trop tôt pour pouvoir les lier à d'autres catégories. Cependant, quand ils auront évolué, je

suis persuadée qu'ils feront tous partie d'une autre catégorie : ils vont peut-être comprendre l'intégralité de ce qu'ils vont lire ou au contraire avoir des difficultés avec le déchiffrement. Peut-être qu'ils vont devenir des lecteurs polyvalents et être capables de traiter différents types de textes, etc. Ainsi, le lecteur avancé qui fait partie du peloton de classe en début d'année scolaire, fera éventuellement partie des autres catégories énoncées par Quéva (2007) et Chauveau (2011).

En ce qui concerne le lecteur moins avancé, je suppose qu'il peut se lier au chercheur de Quéva (2007). C'est un lecteur qui n'a pas encore acquis la bonne technique, il faut l'aider à entrer dans la lecture et le centrer sur les lettres dans les mots. Je pense également que lorsqu'il aura évolué, comme le lecteur avancé, il trouvera certainement sa place dans d'autres catégories proposées par les deux auteurs.



Figure 9 : Le lecteur moins avancé

En ce qui concerne le quatrième lecteur, il s'agit du lecteur que les enseignantes nomment « curieux ». Celui-ci pourrait se lier au lecteur amateur de Chauveau. En ayant de l'intérêt pour les livres en début d'année, il est déjà sur la bonne voie pour apprécier la lecture et aimer lire. De plus, en ayant du plaisir pour la lecture, il va certainement découvrir plusieurs types de textes et ainsi devenir un lecteur polyvalent.

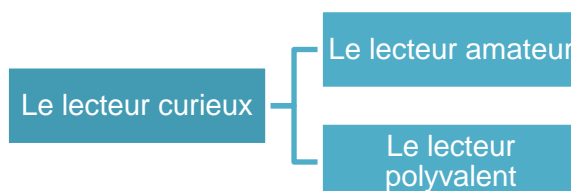


Figure 10 : Le lecteur curieux

Pour le cinquième type, le lecteur sans intérêt, je n'ai trouvé aucun élément dans les typologies de Quéva ou Giasson auquel je pourrais le relier, en tant que typologie centrée sur l'élève. Peut-être les deux auteurs ne tiennent-ils pas compte précisément du facteur de motivation vs non motivation que je semble déceler ici. Cette typologie décrite par les enseignantes semble alors se référer à une autre activité, celle de la lecture à voix haute par l'enseignant. En effet, Giasson (2013) montre que cette forme est un élément important de la dimension culturelle de la lecture à l'école. Pour cette auteure, en tant qu'enseignant, il est important de lire des livres à ses élèves car cela suscite chez eux de la motivation à lire et cela enrichit aussi beaucoup leur vocabulaire et leurs connaissances générales.

Le sixième type énoncé par les enseignantes est le lecteur décodeur-compreneur. Celui-ci peut s'attacher à deux catégories : Le petit malin de Quéva (2007) car il s'aide parfois des images pour comprendre ce qu'il lit et au lecteur compreneur de Chauveau (2011), parce qu'il est capable de saisir l'essentiel d'un texte. Evidemment, il arrive à comprendre ce qu'il lit car il a bien acquis le décodage.

Je pense que ce type de lecteur est sur la bonne voie pour éventuellement entrer dans deux autres catégories : Le lecteur polyvalent et le lecteur flexible ou modulable décrit par Chauveau. Plus il va lire de livres, plus il va progresser et se perfectionner. Ainsi il va probablement être capable de traiter différents genres de textes ou encore adopter un mode de lecture qui lui convient.

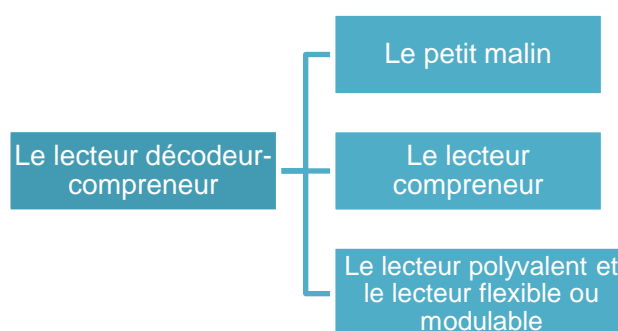


Figure 11 : Le lecteur décodeur-compreneur

Le dernier type de lecteur est le lecteur décodeur. Je pense que celui-ci peut se rattacher à deux catégories : Le besogneux et le lecteur pressé de Quéva (2007). Tout d'abord, certains lecteurs qui font partie de cette catégorie sont peut-être trop centrés sur le décodage. Ceci les fait lire lentement ainsi ils ne peuvent pas se concentrer sur ce qu'ils lisent. D'autres lecteurs, qui font eux aussi partie de ce regroupement, savent peut-être combiner le décodage et la compréhension, mais ne vérifient pas si cela fonctionne. Comme l'indique le nom de la catégorie, ils sont sûrement trop pressés dans leur lecture.

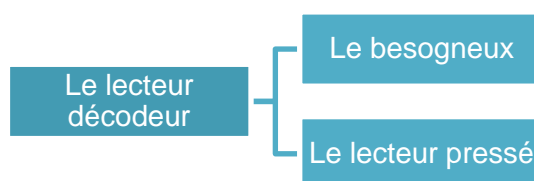


Figure 12 : Le lecteur décodeur

Comme vous avez pu le constater, j'ai essayé au mieux de poser, avec toute la prudence qui s'impose, des liens entre les types de lecteurs proposés par les enseignantes et ceux posés par les deux auteurs Quéva et Chauveau dans ma problématique.

Pour terminer, à la fin de ma problématique, j'avais ajouté un autre type de lecteur qui est le lecteur scripteur. J'avais décidé de le mentionner car dans de nombreux ouvrages que j'avais pu lire, les auteurs faisaient beaucoup de lien entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Je pense que les trois enseignantes forment elles aussi des lecteurs scripteurs, car comme vous allez le voir dans le prochain chapitre, elles font toutes beaucoup de lien avec l'écriture quand elles enseignent la lecture.

3.6 La production écrite

J'ai décidé lors de la rédaction de ma problématique, de parler de lecture et d'écriture car j'ai souvent pu lire que maintenant, ces deux apprentissages se mariaient à merveille. De plus, les propos d'une enseignante l'ont confirmé :

« On apprend à lire pour apprendre à écrire c'est ce qu'on a toujours fait et maintenant on apprend à écrire pour apprendre à lire » (Eva, 163-164).

Ces propos sont en lien avec les propos du manuel « Que d'histoires ! ». Celui-ci met en place un enseignement qui articule la lecture et l'écriture. Les activités sont toujours menées en parallèle mais avec des fonctions distinctes. Il s'agit d'apprendre à lire et à écrire en même temps car l'enfant apprend autant à lire en écrivant qu'en lisant. Le manuel propose une place importante à la production de l'écrit. Dès le début, il est mis en situation de produire quelque chose : premièrement ce seront des mots, puis des phrases pour terminer avec des textes.

Les trois enseignantes mettent en place dans leur classe des activités de production écrite. Au début de l'année, elles commencent avec un peu de dictée à l'adulte : L'élève réfléchit à ce qu'il veut écrire et vient le dicter à la maitresse. Celle-ci écrit mot pour mot ce que lui dit l'élève. Cette activité a pour but de faire prendre conscience à l'élève que ce qu'il dit à l'oral s'écrit sur du papier avec des lettres.

« Elle amène l'élève à approfondir les différences entre l'oral et l'écrit, à énoncer un oral écrivable. A repérer la nature segmentale de l'écrit (la segmentation lexicale) [...] et l'élève est mis en présence de l'orthographe conventionnelle des mots » (Auvergne et al., 2011, p.83).

Dès les vacances d'automne, elles utilisent une activité qui est proposée dans le manuel « Que d'histoires ! » et qui s'intitule l'écriture inventée. Une enseignante m'a expliqué comment elle mettait en place cette activité avec sa classe : Chaque enfant est invité à écrire « à sa manière » des mots, puis des phrases qui sont données à lire au reste de la classe. Par exemple, elle propose à ses élèves d'écrire le mot « loup ». Plusieurs types de réponses apparaissent et elle les écrit toutes au tableau. Par la suite, les élèves échangent sur la manière dont ils ont fonctionné et expliquent leur démarche. Puis, à la fin de l'exercice, l'écrit normé est donné. Le but de cet exercice est que l'élève comprenne que l'écriture obéit à des règles de codage liées

au principe alphabétique et/ou morphologique. L'enseignante m'a aussi indiqué qu'il était important d'expliquer aux enfants que ce n'est pas grave si ce n'est pas la vraie écriture et qu'il s'agit de voir comment chacun s'y prend.

Comme il est conseillé dans le manuel, cette activité d'écriture inventée doit se pratiquer régulièrement.

Pour une autre enseignante, ses élèves doivent souvent inventer des phrases sur des choses qu'ils ont faites (course d'école, patinoire, etc.). Il y a une première ligne où ils inventent, puis une seconde où ils doivent réécrire en corrigeant les erreurs.

Emma utilise avec ses élèves le « Trésor de mots » et le cahier de « Toutes mes histoires » pour faire de la production écrite. Ces deux éléments sont aussi proposés dans le manuel « Que d'histoires ! ».

Le « Trésor de mots » est un cahier où sont répertoriés des mots qui aident les enfants à écrire. Par exemple, si l'enseignante décide de traiter d'un certain thème, elle peut mettre quelques mots dans le trésor. Emma a séparé son cahier en plusieurs parties : Les noms, les actions et les mots outils. Ainsi, pour elle, les enfants s'y retrouvent mieux.

L'année passée, on a fait une petite histoire de Noël. C'était un petit livre avec les troisièmes et les quatrièmes et les troisièmes, étonnamment, se sont assez bien débrouillés parce qu'ils avaient cette référence avec des mots de Noël et des actions (...). Puis s'ils ne trouvaient pas dans le livre, moi je leur rajoutais au tableau pour qu'ils puissent composer eux-mêmes leurs petites phrases. (Emma, 151-155)

Comme elle le dit si bien, grâce au « Trésor de mots » les enfants peuvent vraiment essayer d'écrire eux-mêmes et devenir autonomes. De plus, elle est elle-même étonnée de ce que les élèves arrivent à produire.

Dans le guide pédagogique de « Que d'histoires ! », on trouve les objectifs de ce cahier. Il permet à l'enfant de :

- se constituer un capital de mots
- assimiler des structures de phrases simples
- s'imprégner d'un certain nombre de mots « courants » (approche intuitive de l'orthographe)

- se familiariser avec le classement des mots par nature et par champ sémantique
- d'enrichir son vocabulaire

L'enseignante utilise aussi le livre de « Toutes mes histoires ». Dans ce cahier, on y trouve les lectures que l'enfant peut faire à la maison (lectures du soir) et les textes écrits en classe de manière individuelle ou collective. Celui-ci s'enrichit tout au long de l'année et l'enfant peut avoir un suivi de ses progrès.

A nouveau, dans le guide pédagogique, on nous donne les objectifs de ce livre. Il permet à l'enfant de :

- s'entraîner à lire et relire des textes en lien avec les apprentissages de la journée
- valoriser la production de textes
- garder la trace d'expériences et de récits écrits

Comme on peut le voir, les enseignantes pratiquent la production écrite dans leur classe en s'aidant surtout du manuel « Que d'histoires ! » qui lui propose une articulation lecture-écriture.

Conclusion

Dans cette conclusion, je souhaite dresser un bilan de tous les résultats qui découlent de mes objectifs et de ma question de recherche, qui est la suivante :

Qu'est-ce que les enseignants mettent en place dans leur classe pour enseigner la lecture à leurs élèves ?

Tout d'abord, suite à l'analyse des entretiens, j'ai pu remarquer que trois manuels sortaient du lot pour les enseignantes. Ceux-ci leur servent à enseigner et planifier la progression des apprentissages. Le manuel officiel « Que d'histoires ! » est utilisé par deux enseignantes alors que la troisième a opté pour un autre, car elle avait besoin de changement. Il s'agit de : « Lire, Dire, Ecrire avec Ludo ». Au contraire, « La planète des alphas » trouve succès chez les trois enseignantes. Pour elles c'est un très bon point de départ à l'apprentissage. Je pense que l'utilisation d'un manuel est primordiale pour enseigner. Dans un premier temps, cela fournit beaucoup de matériels et d'idées aux enseignants et, dans un second temps, cela les aide à planifier leur enseignement, pour qu'à la fin de l'année les élèves sachent lire.

Je n'ai pas voulu m'arrêter aux manuels utilisés. J'ai aussi voulu chercher quelle méthode de lecture les enseignantes emploient. Je n'ai pas bien réussi à analyser cette partie car je me suis rendu compte qu'il est très difficile de mettre des mots sur ces méthodes. Cependant, j'ai remarqué que quatre méthodes étaient utilisées selon le manuel ou les activités dont les enseignantes se servent. Il s'agit de : La méthode globale, la méthode mixte, la méthode syllabique et la méthode interactive.

Un de mes autres objectifs était de chercher quelles activités les enseignants mettent en place dans leur classe et si celles-ci sont en lien avec les objectifs du PER. J'ai découvert quatre activités phares qui sont traitées par les trois enseignantes : Les lectures cadeaux, la visite à la bibliothèque, le coin lecture et les ateliers/jeux. En consultant le PER, j'ai pu remarquer que ces différentes activités sont en lien avec les objectifs de celui-ci. Pour ma part, je pense qu'il est très important de présenter la lecture sous une forme ludique, car j'ai souvent pu remarquer que les élèves apprennent plus en jouant qu'en remplissant des fiches. De plus, les lectures cadeaux sont pour moi un moment de partage entre l'enseignant et l'élève. En

faisant découvrir des histoires aux élèves, l'enseignant transmet l'envie à l'enfant d'un jour pouvoir faire comme lui, c'est-à-dire lire un livre.

A travers les entretiens que j'ai réalisés, j'ai pu remarquer que les enseignantes consacrent tous les jours du temps à l'enseignement de la lecture. Cela est en lien avec un de mes objectifs de recherche qui était de savoir combien de temps il faut consacrer à cet enseignement. Je constate que, presque tout ce que l'on fait à l'école est en lien avec la lecture. Ainsi il est évident que nous puissions entraîner cet apprentissage chaque jour de la semaine. De plus, comme je l'ai montré dans l'analyse, c'est en 3H que nous devons prendre ce temps pour que les élèves acquièrent les bases. En effet, dès la 4H d'autres objectifs arrivent en lien avec le fonctionnement de la langue et le temps à disposition pour apprendre à lire n'est plus le même.

Dans ce mémoire, j'ai pu découvrir et analyser différents types de lecteurs que les enseignantes peuvent trouver dans leur classe. Il existe pour elles trois types de lecteurs quand les élèves commencent la 3H : le lecteur précoce, le lecteur avancé et le lecteur moins avancé. Ensuite, deux types de lecteurs sont en lien avec l'intérêt que l'on peut avoir avec les livres : le lecteur curieux ou le lecteur sans intérêts. Puis, deux types sont en lien avec les processus de la lecture : le lecteur décodeur et compreneur et le lecteur décodeur. Je pense que les types de lecteurs peuvent être différents dans chaque classe car l'enseignement de la lecture ne se fait peut-être pas toujours de la même manière. En tant que future enseignante, je pense qu'il est intéressant d'essayer de chercher quels types de lecteurs sont nos élèves. Ainsi, on peut ajuster et différencier notre enseignement en fonction des besoins de chacun. Cette constatation répond à mon second objectif de recherche qui était de m'intéresser aux différents types de lecteurs que les enseignants peuvent former.

Pour finir, j'ai pu remarquer que les trois enseignantes prennent en compte la complémentarité lecture-écriture dans leur enseignement. Pour elles, le lien existe entre les deux et est très important. Pour ma part, ces deux apprentissages doivent se mener en parallèle et je trouve que ce qui est proposé dans le manuel « Que d'histoires ! » est très intéressant. On propose à l'élève non seulement d'apprendre à lire des mots mais aussi d'apprendre à les écrire.

Une des difficultés a été de me lancer dans ce travail. Effectivement, ce dernier me semblait énorme et j'ai eu peur de ne pas y arriver. De plus, il a été très difficile pour moi de poser un cadre afin de savoir exactement dans quelle direction me diriger. La réalisation de la problématique a été la partie la plus compliquée et il m'a été difficile de la consolider. En effet, j'ai lu beaucoup de livres dans lesquels je trouvais de très nombreuses informations intéressantes. Cependant je ne pouvais pas tout inclure et j'ai dû faire des choix. Ainsi je me suis souvent posé la question de savoir si ceux-ci étaient les bons. Toutefois, après mûre réflexion, j'ai décidé dans quelle direction aller et cela m'a rassurée pour la suite de mon travail.

Durant cette recherche, je me suis entretenue seulement avec trois enseignantes. Evidemment, ceci est une limite à mon travail, car je ne peux pas tirer de conclusions en me basant sur un si petit échantillonnage. En effet, si je m'étais entretenue avec d'autres enseignants j'aurais découvert d'autres aspects. Je suis aussi consciente que pour un travail de cette ampleur nous ne pouvons pas réaliser trop d'entretiens car nous n'avons pas beaucoup de temps.

La réalisation de ce travail m'a apporté beaucoup de clés qui me seront utiles pour mon avenir professionnel. En effet, cette recherche a su m'apporter, d'une part, des connaissances nouvelles et concrètes sur les problématiques d'enseignement de la lecture. D'autre part elle m'a aussi fait connaître des activités que je pourrai utiliser pour apprendre à lire à mes futurs élèves. Avant ce travail, j'étais très anxieuse de devoir un jour apprendre à lire à des enfants, car c'est pour moi l'apprentissage le plus important dans le parcours scolaire d'un élève. Désormais je me sens beaucoup plus en confiance. En effet, j'ai appris et reçu beaucoup de choses très enrichissantes que je me réjouis de pouvoir, un jour, tester au sein de ma future classe.

Si je devais me projeter dans l'avenir et donner une orientation à mon travail, j'aurais très envie de changer de méthodologie tout en gardant le même thème. Avec ce que j'ai récolté comme informations, je pourrais mettre sur pied différents programmes pour apprendre à lire avec divers manuels, différentes méthodes de lectures et plusieurs activités. Je demanderais à trois ou plusieurs enseignants d'enseigner avec ce que j'aurais mis en place pendant un certain temps. En parallèle, je me rendrais plusieurs fois dans les classes afin de questionner les élèves et les enseignants pour

faire différents constats. A la fin de cette période, nous pourrions faire une mise en commun, tous ensemble, afin de voir comment les élèves ont progressé, quel ressenti les enseignants ont éprouvé, etc. J'aimerais également intégrer les élèves dans ma recherche, en les questionnant, par exemple, sur leur manière d'apprendre afin de découvrir peut-être d'autres types de lecteurs.

Pour terminer, à travers cette recherche j'ai eu la chance de découvrir le thème de l'enseignement de la lecture-écriture qui m'intéresse beaucoup. J'ai eu l'occasion de découvrir des activités et des manuels que je ne connaissais pas ou très peu. Je me réjouis ainsi de pouvoir, un jour, mettre en pratique ces différentes manières d'enseigner la lecture.

Bibliographie

Auvergne, M., Jaquier, MC., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C. & Saada-Robert, M. (2011). *DIRE ECRIRE LIRE au cycle 1 de l'école romande*. Suisse : CDIIP.

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Raisons Educatives n° 5 (pp. 89-110). Bruxelles : de Boeck, collection Raisons Educatives.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Canada : Presses de l'Université de Québec.

Chauveau, G. (2001). *Méthode interactive d'apprentissage de la lecture*. Paris : Retz

Chauveau, G. (2003). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.

Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : Retz.

Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.

Chauveau, G., Rémond, M. & Rogovas-Chauveau, E. (1993). *L'enfant apprenti-lecteur*. Paris : L'Harmattan.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). Plan d'Etudes Romand. Neuchâtel : CIIP.

Dubois, O. & Huguenin, C. (1999). *La planète des Alphas, un coffret d'apprentissage de la lecture, simple, ludique et très efficace*. Genève : Formator.

Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Canada : Chenelière éducation.

Forster, S. (2004). *Petite histoire des méthodes d'apprentissage de la lecture*. Educateur, 4, 6-7.

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Montchrestien.

Giasson, J. (2013). *La Lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.

Guillaumond, F., Agostini, C., Cauvas, M. & Petit, N. (2001). *Que d'histoires, Guide pédagogique et fichier photocopiable, Vol.1 et Vol.2*. Paris : Magnard.

Huguenin, C. & Dubois, O. (2005). *La planète des Alphas, guide pratique de l'enseignant*. Genève : Formator.

Pasche Gossin, F. (2015-2016). *L'entretien : un outil de cueillette de données*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Quéva, R. (2007). *Les méthodes de lecture expliquées aux parents*. Paris : Librio.

Rius, M. & Wendling, S. (2016). *Lire, Dire, Ecrire avec Ludo*. Jouac : Pemf.

Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Canada : Chenelière éducation.

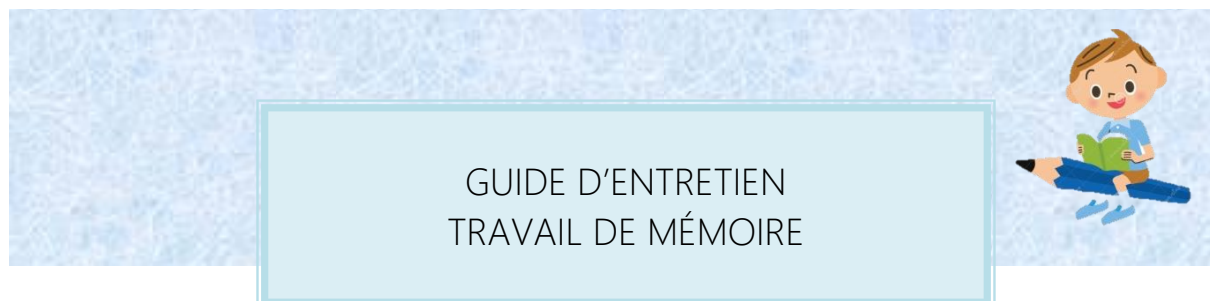
Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2003/2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans la culture de l'écrit* (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n.100). Genève : FPSE.

Thévenaz, T. (2008). Le français parlé à l'école primaire. *In Revue suisse des sciences de l'éducation* 30 (2), p.299 à 324.

Waelput, M. (2005). *Aimer lire dès la maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

Annexes :

Annexe 1 : Le guide d'entretien



Je vous remercie de bien vouloir participer à cet entretien. Il va durer environ 40 minutes. Je vous questionne dans le cadre de mon travail de mémoire qui porte sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en 3-4H. Ma recherche consiste à me rendre sur le terrain afin de comprendre comment les enseignants mettent en place l'enseignement de la lecture dans leur classe.

Comme vous l'avez lu dans le contrat, les données sont anonymes et me serviront uniquement pour ma recherche. Par la suite, je détruirai les enregistrements. De plus, vous êtes en droit d'arrêter l'entretien à tout moment.

A : Informations personnelles

Age : ☐ 20-29 ans ☐ 30-39 ans ☐ 40- 49 ans
☐ 50-59 ans ☐ 60-69 ans

Depuis combien de temps enseignez-vous en 3-4H ? _____

B : Questions :

Questions	Relances
<p><u>Le support</u></p> <p>Quels manuels utilisez-vous ?</p> <p>Pourquoi avez-vous fait ce choix-là ?</p> <p>Quels sont les avantages ou les désavantages ?</p> <p>Est-ce que le manuel vous aide à planifier votre enseignement ? Si oui comment ?</p>	<p>Pourquoi celui-ci et pas un autre ?</p> <p>Comment avez-vous fait votre choix ?</p> <p>Qu'apprenez-vous en premier lieu aux élèves ?</p> <p>Par quoi commencez-vous ?</p> <p>Faites-vous un mélange de tous ?</p> <p>Le décodage/ la compréhension ?</p> <p>L'apprentissage des sons ?</p> <p>L'identification ?</p> <p>Combien de temps consacrez-vous par semaine ? par jour ?</p> <p>S'il ne vous aide pas ... comment planifier vous votre enseignement ? en fonction des élèves ?</p>

<p><u>Lieu et ou autre activité</u></p> <p>Quelles activités mettez-vous en place pour enseigner la lecture ?</p>	<p>Visite bibliothèque, lecture personnelle</p> <p>Quel lieu ? (école, maison)</p>
<p><u>Les types de lecteurs</u></p> <p>Comment définiriez-vous les différents lecteurs dans votre classe ?</p> <p>Quels types de lecteurs trouvez-vous dans votre classe ?</p> <p>Quels types de lecteurs sont vos élèves ?</p> <p>Pour vous c'est quoi le lecteur idéal ?</p>	<p>Existe-t-il des élèves plus lents ou des plus rapides ?</p> <p>Un élève en difficulté c'est quoi ?</p> <p>A la fin de l'année où voulez-vous que les élèves soient arrivés ?</p> <p>Quand est-ce que vous exigez que les élèves sachent lire ?</p>
<p><u>L'écriture</u></p> <p>Qu'en est-il de la production écrite de vos élèves ?</p>	<p>Observer dans la classe s'il y a des traces écrites et si ce sont les élèves qui les ont faites, cela sert-il à la lecture</p>

Annexe 2 : Le contrat



Ce contrat suit le code d'éthique de la recherche des Hautes Ecoles Pédagogiques (adopté par la CDHEP le 31 mai 2002).

Ci-dessous les conditions de l'entretien :

- L'entretien sera enregistré et retranscrit
- A la fin de ce travail, les enregistrements seront détruits pour le respect de la sphère privée. Aussi longtemps que ceux-ci sont conservés, ils ne seront pas accessibles aux personnes qui ne travaillent pas sur cette recherche.
- Les informations recueillies seront utilisées uniquement pour réaliser cette recherche et non pour faire pression sur des personnes.
- Le libre consentement sera respecté lors de ce travail : les personnes intéressées seront informées des buts de la recherche et des méthodes de recueil des informations.

Par ma signature, je m'engage à respecter ce contrat tout en gardant à l'esprit que ce travail peut être interrompu à tout moment. Ce refus n'aura aucune conséquence fâcheuse pour ces personnes.

Christe Margaux : _____

Enseignante : _____

Annexe 3 : Exemple de l'analyse thématique

Retranscription n°3

- 33 E : Alors tous les jours parce que le simple fait de leur lire une histoire, une histoire cadeau
34 qui est tirée du coin du coin lecture c'est entrer dans la lecture.
- 35 M : mhmhm
- 36 E : Leur proposer ce fameux bain d'écrit même si c'est transposer à l'oral puisqu'on leur lit
37 hein qui les met en condition qui les titient qui donne aux enfants la la l'envie, la curiosité de
38 se plonger dans l'écrit.
- 39 M : Donc ça c'est des activités en dehors du manuel que tu ajoutes ? tous les jours
- 40 E : Bien sûr c'est des activités / on doit leur fournir ce cette motivation le leur leur faire se
41 poser la question de de à quoi ça sert finalement l'écriture la lecture et puis l'envie de se
42 projeter dans leur capacité à être lecteur. Alors je consacre tous les jours forcément un
43 moment pour l'apprentissage de la lecture et puis si j'en reviens au au moyen
44 d'enseignement je pense que c'est / on a 7 périodes de français sur la semaine. Ces 7
45 périodes en première deuxième en trois quatre plutôt, elles sont consacrées pour 7 périodes
46 l'apprentissage de la lecture et de l'écriture car c'est à partir de la quatrième que le français
47 est est saucissonné en sous chapitre avec la grammaire, l'orthographe, la conjugaison,
48 l'apprentissage du vocabulaire. Donc finalement en 3-4 enfin en troisième tout est consacré
49 à la lecture et à l'écriture.
- 50 M : Donc bah après on en vient t'as déjà un peu dit mais **quelles activités mets-tu en place**
51 **pour enseigner la lecture ? Par exemple justement autre comme la visite de la**
52 **bibliothèque, les lectures cadeaux etc ?**
- 53 E : Alors visite de la bibliothèque, ils y vont les petits à l'école enfantine je sais que ça se fait
54 peut-être pas toute les classes mais quelques-unes en tout cas. Moi je n'y vais pas beaucoup de livres à l'école
55 puisqu'on a pas mal de bouquins en classe, je présente toutes toutes les collections, les
56 livres que j'ai aux enfants. Les livres que j'ai en classe se lisent en classe, les enfants
57 peuvent apporter leurs livres aussi de la maison, on prend du temps chaque semaine pour
58 que les élèves puissent les présenter. En général ces livres restent un petit moment à l'école
59 puis une fois qu'ils ont été présentés les autres peuvent les voir et commencer de les lire en
60 classe aussi. Donc beaucoup d'activités autour du livre et puis on saisit toutes les occasions
61 pour se plonger dans l'écrit, on peut faire des recettes on peut lire des modes d'emploi,
62 apporter des prospectus, on peut se plonger dans la lecture du quotidien du journal. Je crois
63 qu'il faut pouvoir ouvrir très très large et puis déjà très jeune leur montrer leur expliquer ou
64 est-ce qu'on trouve de l'écrit et sous quelle forme. !!! → coin lecture
- 65 M : Ouais ok donc ça c'est bon. Et ensuite il y a un chapitre sur les types de lecteurs, en fait
66 dans mon mémoire j'ai cherché les types de lecteurs qu'il y a dans une classe donc ben déjà
67 la première question c'est **comment définirais tu les différents lecteurs dans ta classe ?**
68 Est-ce qu'il y a des plus lents ou des plus rapides ? Est-ce que t'arriverais à faire des
69 catégories ?
- 70 E : Types de lecteurs ?
- 71 M : Ouais
- 72 E : Entre les avancés et les moins avancés ? ! première catégorie ! types de lecteurs