



Service de la recherche

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

Novembre 2009

Isabelle Monnard & Pierre-François Coen

Remerciements

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

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

Table des matières

Introduction et rappel du mandat.....	1
Suivi de l'expérimentation.....	2
Déroulement	2
Population	2
Récolte des données.....	3
Résultats.....	5
Du côté des élèves	5
Niveau initial des élèves en lecture.....	5
Motivation des élèves	5
Lecture – écriture	8
En résumé	12
Du côté des enseignantes.....	13
Début de l'année	13
En résumé	17
Fin de l'année.....	18
En résumé	21
Du côté des accompagnatrices.....	22
Perceptions des accompagnatrices	22
Position des accompagnatrices.....	24
En résumé	28
Conclusion.....	28
Références	28
Annexe 1 : questionnaires pour les élèves.....	29
Annexe 2 : protocoles d'entretien	40

Introduction et rappel du mandat

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

Dans une logique de coordination à l'échelle romande, le SEnOF a choisi deux moyens d'apprentissage de la lecture-écriture (*Grindelire* et *Que d'histoires*) qu'il désire proposer aux enseignant-e-s du canton dès la rentrée 2012.

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

Les objectifs de ce mandat sont les suivants :

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

Le présent rapport est un état des lieux à mi-chemin puisque le suivi va se poursuivre durant l'année scolaire 2009-2010 avec les mêmes élèves.

Suivi de l'expérimentation

Déroulement

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

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

Du côté de la recherche, des prises de données ont été effectuées à plusieurs reprises auprès des élèves (questionnaires de motivation et de lecture-écriture), des enseignantes (entretiens individuels, questionnaires, entretien de groupe) et des personnes assurant le suivi (protocoles d'observation, notes de synthèse des séances et entretiens). Nous avons également assisté à la rencontre avec les enseignantes et l'équipe d'encadrement qui teste l'introduction de *Que d'histoires* en Valais. Les résultats et analyses de ce matériel sont présentés dans ce premier rapport. Un deuxième rapport intermédiaire, prévu pour début 2010, traitera les autres éléments récoltés (notes de séances, observations, journal de bord).

Population

Les deux moyens ont été utilisés dans 10 classes de 1P et une classe de 1P-2P (seuls les élèves de 1P ont participé à l'expérimentation) durant l'année 08-09. Huit classes sont gérées par une enseignante, deux par un duo et une par un trio (seul le duo responsable du français a participé à l'expérimentation) pour un total de 14 enseignantes. Le Tableau 1 présente les caractéristiques principales des élèves concernés par chacun des moyens. Au total, 197 élèves ont participé à l'expérimentation, 100 avec *Grindelire* (GDL) et 97 avec *Que d'histoires* (QDH). Tous les élèves n'ont pas répondu à l'ensemble des questionnaires ; le nombre exact (N) d'élèves interrogés sera indiqué à chaque fois dans la présentation des résultats. Le quart des élèves bénéficie d'un soutien : logopédie pour la majorité d'entre eux, mais aussi cours de langue ou autre type d'encadrement (intégration, MCDI ou psychomotricité) ; les élèves bénéficiant de ces diverses formes d'appui seront regroupés dans une seule catégorie « suivi ». Le français (comme langue unique ou avec une autre) est la langue maternelle de trois quarts des élèves. Pour les autres, il s'agit prioritairement du portugais (20 élèves), du suisse allemand (7) de l'albanais (5) et d'autres langues diverses. Là encore, nous avons opté pour un regroupement des élèves en deux catégories : les francophones (mono ou plurilingue) et les allophones. Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées dans le Tableau 1

Tableau 1 : Caractéristiques des élèves de l'expérimentation

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

Récolte des données

Afin de suivre au plus près la mise en oeuvre des deux moyens testés et de capter un maximum d'informations sur les différents aspects en jeu, nous avons opté pour une récolte systématique de matériel auprès de tous les partenaires impliqués. Une partie de ce matériel est analysée dans ce premier rapport, tandis que le reste sera traité ultérieurement.

Différents outils ont été utilisés selon la nature des informations recherchées. Pour évaluer la motivation des élèves et leur niveau en lecture, nous avons construit des questionnaires sur la base d'outils existants et validés. Nous avons ainsi retenu 4 domaines de l'EMMAS (Echelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires, Ntamakiliro, Monnard et Gurtner, 2000) adaptés à la lecture : l'attrait, la volonté d'apprendre, l'utilité et le sentiment de compétence. La batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture et son pendant, la batterie de lecture (Inizan, 2000) ont servi de base à l'élaboration des 3 tests de lecture. Nous les avons complétés avec des items destinés à évaluer les apprentissages des élèves en lien avec les objectifs du PER et des épreuves d'écriture spontanée (écriture émergente) pour lesquelles nous disposons également d'échelles d'évaluation (Giasson, 2004). Les trois questionnaires utilisés au début, milieu et fin d'année sont présentés dans l'annexe 1. Les données récoltées ont fait l'objet de différents traitements statistiques réalisés avec le logiciel SPSS.

Nous avons interrogé les enseignantes à deux reprises : en début et fin d'année scolaire. Au début de l'année, lors d'un entretien individuel d'une trentaine de minutes, nous avons cherché à identifier les motivations des enseignantes à s'engager dans le projet, leurs attentes à l'égard des moyens, leurs représentations de l'apprentissage de la lecture en 1P et leurs pratiques du début de l'année. A la fin de l'année, un entretien de groupe d'environ une heure a été mené pour chacun des moyens dans le but de capter les impressions des enseignantes à l'égard des moyens utilisés et du projet en général. La responsable du français et les deux didacticiennes de la HEP ont également été interrogées à la fin de la première année d'expérimentation. Les protocoles de ces entretiens sont reproduits dans l'annexe 2. Les entretiens ont été systématiquement retranscrits et ont fait l'objet d'une analyse de contenu au moyen du logiciel HyperResearch.

Durant l'année, trois séances de bilan menées séparément pour les deux moyens ont permis aux enseignantes de s'exprimer sur différentes questions liées aux aspects pratiques de la mise en œuvre. Bien que n'ayant pas fait l'objet de retranscriptions ni d'analyses détaillées, le contenu a été synthétisé sous forme de notes de séances qui seront utilisées pour apporter des éclairages supplémentaires aux données qui seront traitées dans le rapport 2.

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

Des visites ont été effectuées dans les classes par les différentes partenaires impliquées dans le projet. Afin d'optimiser les observations réalisées, des grilles d'observation différentes ont été élaborées selon le type d'intervenante concernée. Les grilles ont été récoltées et feront l'objet d'un traitement ultérieur. De même, les journaux de bord, résumant trois semaines de lecture-écriture récoltés auprès des enseignantes au mois de mai, seront analysés dans une prochaine étape.

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

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

	Bilans	Quest / Entretiens enseignantes	Quest. élèves	Visites	Autres
Août 08		Premières impressions			
Septembre 08		Entretiens rentrée	Q-Elèves-1		
Octobre 08	Bilan 1 ^{rap. 2}			SENOF 1 ^{rap. 2}	
Décembre 08				CONS. PED ^{rap. 2}	
Janvier 09	Bilan 2 ^{rap. 2}			SENOF 2 ^{rap. 2}	
Février 09		Q-Ens-Bilan2 ^{rap. 2}			
Mars 09					Rencontre VS ^{rap. 2}
Avril 09	Bilan 3 ^{rap. 2}		Q-Elèves-2		
Avril-mai 09		Q-Ens-Bilan3 ^{rap. 2}		DIDAC ^{rap. 2}	
Mai 09					Journal de classe ^{rap. 2}
Juin 09		Entretien de groupe			
Juillet 09			Q-Elèves-3		Entretiens DIDAC + SENOF
Automne 09		Instruction aux sosies ^{rap. 2}			

Résultats

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

Du côté des élèves

Niveau initial des élèves en lecture

Lors de la première passation en septembre 2008, les élèves ont complété 4 épreuves de la batterie prédictive de lecture (Inizan, 2000) légèrement raccourcies. Ces épreuves, étalonnées pour les enfants de plus de 6 ans, nous ont permis de déterminer le niveau initial des élèves. Les étalonnages originaux, adaptés en fonction de la longueur des épreuves, ont permis d'attribuer un score global à chaque élève. C'est à partir de ce score que nous avons établi trois catégories d'élèves : une première regroupe les 25% d'élèves obtenant les scores les plus bas, une deuxième comprend les 25% obtenant les scores les plus élevés et la dernière englobe les élèves restant, c'est-à-dire les 50% qui obtiennent les scores moyens ¹.

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

Motivation des élèves

La motivation des élèves a été évaluée à trois reprises durant l'année. Pour la volonté d'apprendre, nous ne disposons que de deux valeurs, les items relatifs à cette composante ayant manifestement été compris de manière non univoque par les élèves lors de la 3^e passation. La prochaine passation nous permettra de compléter l'évolution pour cet aspect important de la motivation.

Evolution de la motivation

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

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

Si on ne retient que les domaines évalués à trois reprises, la motivation des élèves évolue de manière significative durant l'année ($F_{6,642}=4.029$, $p<.01$). Toutefois, lorsqu'on considère séparément les trois composantes, seule la perception de l'utilité évolue significativement ($F_{2, ??} = 9.392$, $p<.01$). Pour l'attrait et la compétence, il s'agit uniquement de tendances.

Tableau 3 : Evolution de la motivation pour la lecture en 1P

	ATTRAIT	COMPETENCE	UTILITE	VOLONTE
P1 SEPTEMBRE 08	4.68	4.24	4.71	4.80
P2 AVRIL 09	4.68	4.46	4.93	4.80
P3 JUILLET 09	4.72	4.45	4.82	

Appréciation des albums

Les albums constituant un des éléments centraux des deux moyens testés, nous avons voulu savoir comment ils sont appréciés par les élèves. Lors de la 2^e passation, nous leur avons donc demandé d'indiquer dans quelle mesure ils ont aimé les albums déjà lus (2 pour GDL, 3 pour QDH) sur une échelle allant de 1 à 5.

Comme on peut le constater sur la Figure 1, les élèves déclarent avoir beaucoup aimé les albums. En ne considérant que les deux premiers livres, ceux de GDL ont été légèrement plus appréciés que ceux de QDH ($F_{(2,178)} = 3.243$, $p<.05$), mais cet écart s'estompe, puisque la différence n'est significative que sur le premier album. On remarque d'ailleurs que le livre le plus apprécié pour QDH est le 3^e de l'année, mesure pour laquelle nous n'avons pas de comparaison avec GDL. Dans tous les cas, ce sont plus de 75% des élèves qui choisissent les valeurs 4 et 5 sur l'échelle proposée.

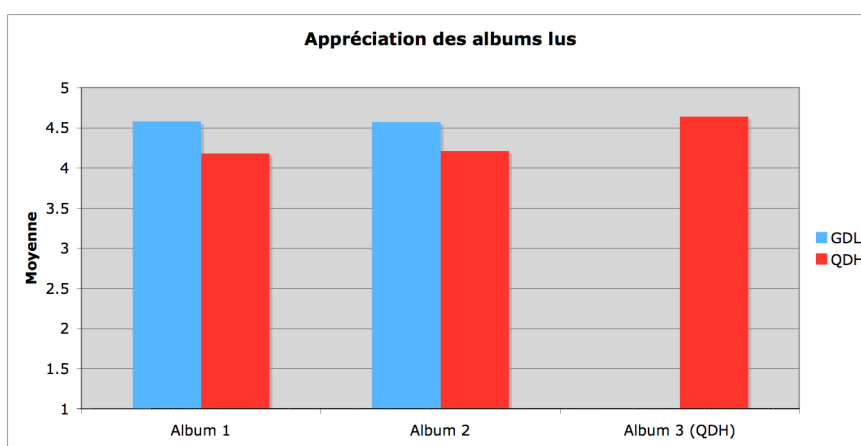


Figure 1 : Appréciation des albums selon le moyen de lecture utilisé

Lien avec d'autres facteurs

Afin de mettre en lien l'évolution de la motivation avec le moyen mis en œuvre et le niveau en lecture des élèves au début de l'année, nous avons soumis les données à des analyses de variance multivariées sur des mesures répétées. Les moyennes pour les trois composantes de la motivation en fonction de ces deux facteurs sont présentées dans le Tableau 4.

Tableau 4 Evolution de la motivation selon le moyen utilisé et le niveau initial en lecture

		ATTRAIT				UTILITE				COMPETENCE			
	N	P1	P2	P3	F	P1	P2	P3	F	P1	P2	P3	F
GDL	81	4.65	4.80	4.86	7.40**	4.61	4.94	4.88	11.33**	4.20	4.47	4.55	3.74*
QDH	86	4.75	4.62	4.61		4.87	4.93	4.75		4.32	4.42	4.35	
¼ bas	36	4.73	4.77	4.75	1.21	4.58	4.97	4.86	1.68	4.42	4.25	4.22	3.77**
½ moyen	90	4.69	4.75	4.72		4.80	4.96	4.81		4.24	4.45	4.50	
¼ haut	41	4.71	4.55	4.73		4.76	4.85	4.78		4.17	4.61	4.51	

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

Les résultats de l'analyse multivariée permettent de conclure qu'il n'y a globalement pas de différence de motivation selon les moyens ou le niveau initial en lecture. Par contre, l'évolution de la motivation est différente selon les groupes ; il existe des effets d'interaction aussi bien en fonction des moyens ($F_{6,642}=5.362$, $p < .01$) que du niveau initial ($F_{12,966}=2.560$, $p < .01$). En d'autres mots, la motivation des élèves n'est pas différente que l'on ait un niveau bas ou élevé en lecture ou que l'on appartienne au groupe QDH ou GDL, mais elle évolue différemment selon ces mêmes caractéristiques. Il n'y a toutefois pas de croisement entre moyen utilisé et niveau initial et motivation ; ce qui signifie par exemple que la motivation des élèves moyens évolue de la même façon, qu'ils aient travaillé avec GDL ou QDH. Nous pouvons donc traiter séparément les deux facteurs.

En ce qui concerne le moyen utilisé, les résultats mettent en évidence un phénomène quasi identique pour les 3 composantes comme on peut l'observer dans la Figure 2². En effet, à la première passation, ce sont toujours les élèves QDH qui affichent la motivation la plus élevée, mais ensuite, celle-ci a tendance à baisser ou à stagner alors que pour GDL le phénomène inverse s'observe : leur motivation croît tout au long de l'année si bien qu'au mois de juillet, ils ont dans tous les cas une motivation plus haute que les élèves QDH. Bien que significatif pour les 3 composantes (voir Tableau 4), l'effet reste toutefois assez réduit, les différences n'excédant pas 0.4 en moyenne.

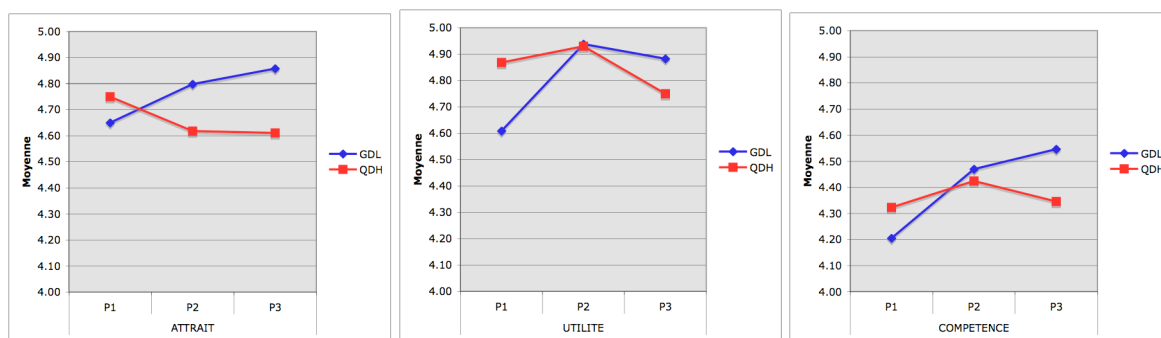


Figure 2 : Evolution de 3 composantes de la motivation en 1P selon le moyen utilisé

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

Pour le niveau initial des élèves, l'effet d'interaction est moins important puisqu'il ne concerne qu'une seule des trois composantes : le sentiment de compétence (Tableau 4). Au début de la 1P, ce sont les élèves du niveau bas qui se considèrent comme les plus compétents. Durant l'année, cette confiance décroît alors qu'elle augmente assez nettement pour les élèves des groupes moyen et haut (Figure 3). Cela paraît assez logique et on peut se dire que les élèves deviennent de plus en plus réalistes. D'un autre côté, on peut aussi y voir l'influence précoce de difficultés rencontrées sur l'évolution négative du sentiment de compétence.

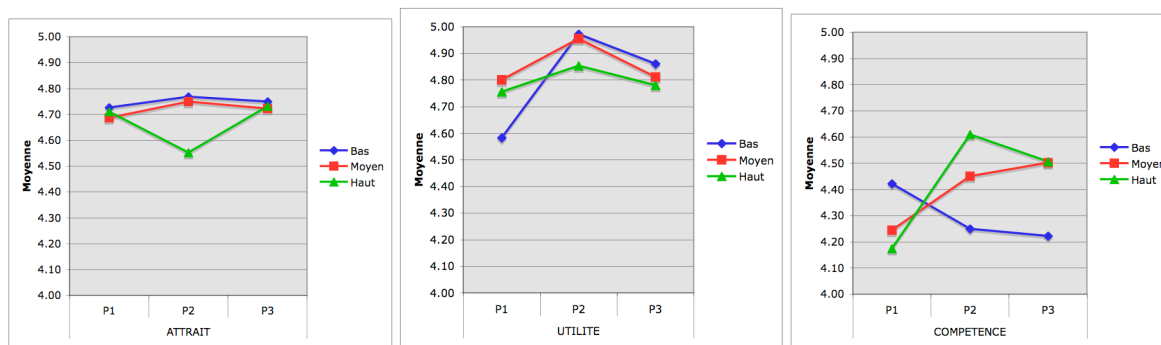


Figure 3 : Evolution de 3 composantes de la motivation en 1P selon le moyen utilisé

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

		Volonté		
	N	P1	P2	F
GDL	84	4.80	4.86	2.23
QDH	88	4.81	4.76	
¼ bas	38	4.64	4.74	1.53
½ moyen	93	4.87	4.81	
¼ haut	41	4.82	4.88	

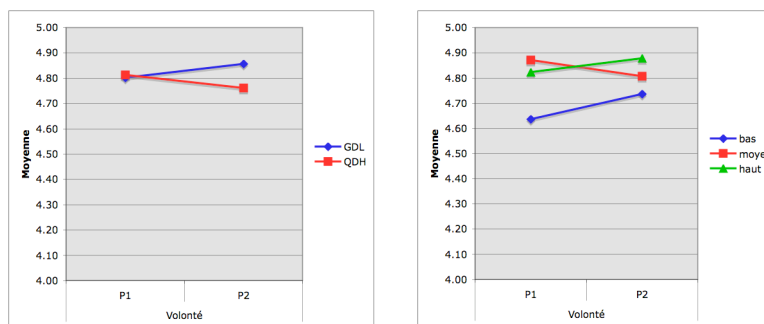


Figure 4 : Evolution de la volonté d'apprendre selon le moyen utilisé et le niveau initial en lecture

Lecture – écriture

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

Au début de l'année

Dans les analyses qui suivent, nous n'avons retenu que les élèves qui étaient là au début et à la fin de l'année soit 81 élèves GDL et 89 QDH. Les tests effectués pour évaluer l'homogénéité des deux groupes selon la langue maternelle ($\chi^2_{(1)} = 0.743, p = .39$) des élèves et leur niveau de lecture d'après la batterie prédictive ($\chi^2_{(2)} = 1.085, p = .58$) permettent de conclure qu'il n'y a pas de différence entre la population GDL et celle de QDH au début de l'année.

En ce qui concerne les résultats aux épreuves d'écriture spontanée ($khi\text{-}deux_3 = 4.55, p=.21$) et de lecture ($khi\text{-}deux_5 = 5.66, p=.34$) on n'observe pas de différence selon le moyen. Comme on peut le voir sur les graphiques de la Figure 5, la répartition des élèves dans les différentes catégories de résultats est bien homogène. On notera qu'au début de l'année, 24 élèves – soit un peu moins de 15% - n'établissent aucune relation entre ce qu'ils écrivent et le mot. Tous les autres élèves proposent déjà quelques usages du système alphabétique et chez un tiers on trouve déjà une relation entre l'oral et l'écrit, c'est-à-dire que les mots écrits comprennent l'ensemble des phonèmes. Quatre élèves écrivent déjà les mots correctement du point de vue orthographique.

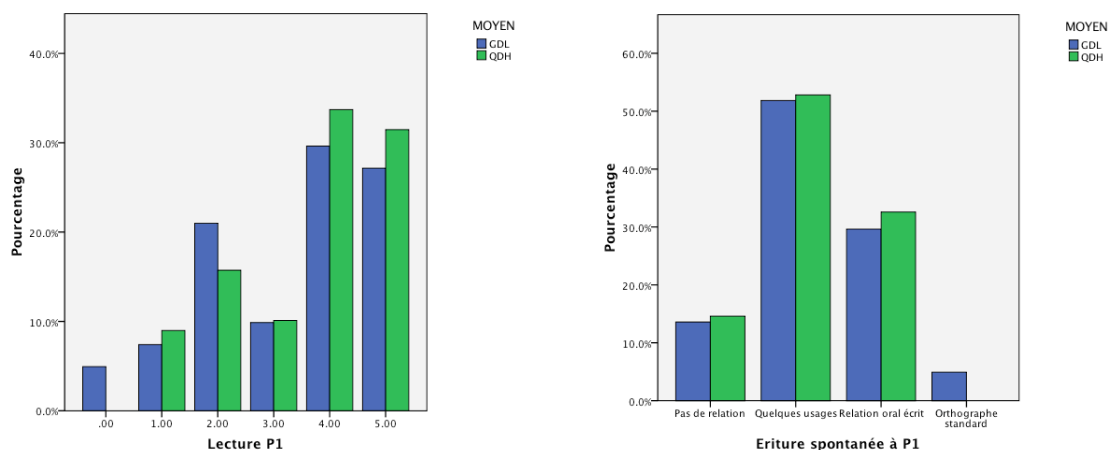


Figure 5 : Score en lecture et écriture spontanée à P1 selon le moyen utilisé

Pour la langue maternelle non plus, il n'y a pas de différence significative, ni en lecture ($khi\text{-}deux_5 = 7.23, p=.20$), ni en écriture ($khi\text{-}deux_3 = 4.47, p=.22$), même s'il semble que les élèves francophones aient tendance à mieux réussir que les allophones, particulièrement en lecture comme on peut l'observer sur la Figure 6. Les résultats statistiques ne permettent pas de conclure que ces écarts ne sont pas dus au hasard et des investigations supplémentaires doivent être réalisées pour vérifier ce point.

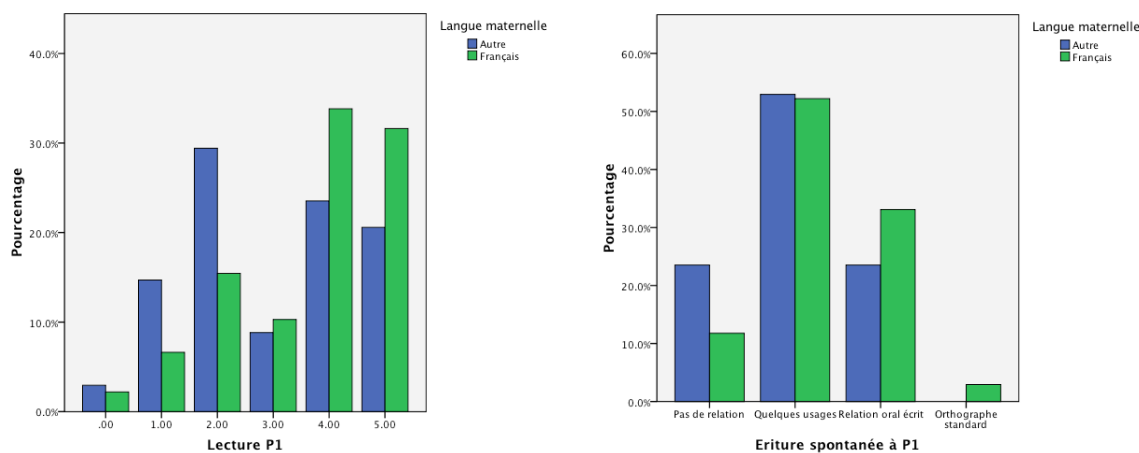


Figure 6 : Score en lecture et écriture spontanée à P1 selon la langue maternelle

A la fin de l'année

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

Les graphiques de la Figure 7 montrent la distribution des résultats aux deux épreuves pour tous les élèves présents lors de la 3^e passation. En lecture, plus de 50% des élèves dépassent le score de 10, ce qui représente un 80% de réussite à l'épreuve. Quarante-trois, soit un quart de l'échantillon, obtient même le maximum de points. A l'autre extrémité, 36 élèves (20%) réussissent moins de la moitié de l'épreuve (score ≤ 6) ; dix d'entre eux, avec des résultats compris entre -2 et +2, n'ont manifestement pas compris ce qu'ils ont lu. Pour le 30% restant, on peut dire qu'ils manifestent une assez bonne compréhension de ce qu'ils lisent, leurs résultats variant de 6.5 à 10 points, ce qui équivaut à une réussite de la moitié aux trois-quarts de l'épreuve.

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

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

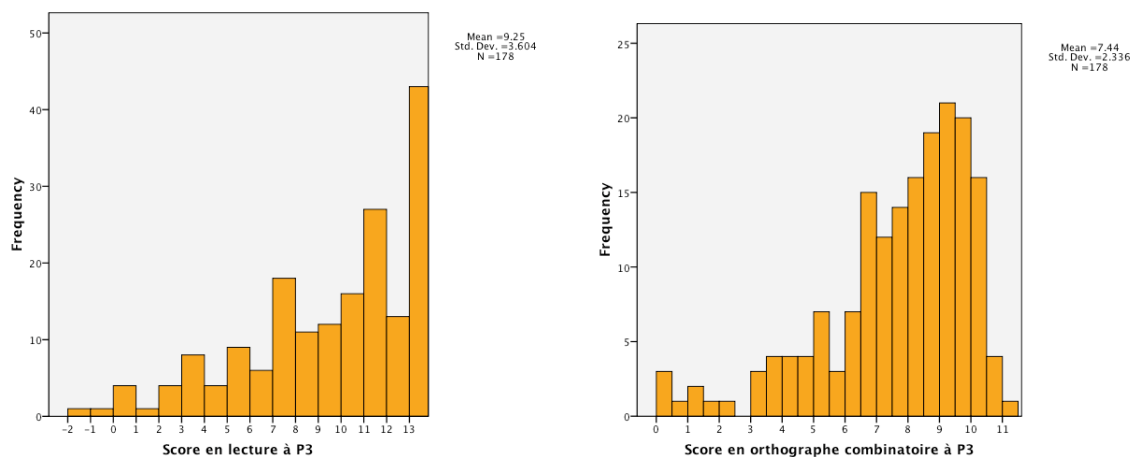


Figure 7 : Distribution des scores de lecture et d'orthographe à P3

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

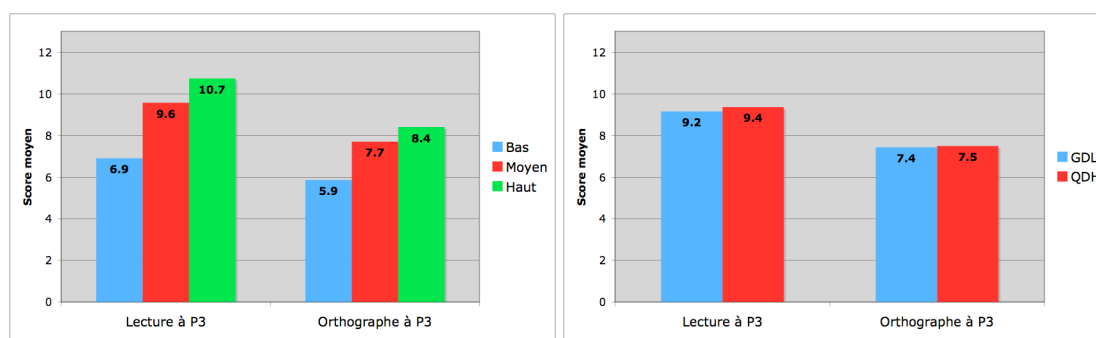


Figure 8 : Résultats en lecture (max 13 pts) et orthographe (max 11 points) à P3 selon le niveau initial en lecture et le moyen utilisé

Si on s'intéresse aux effets des interactions de 2^e et 3^e niveau, un seul est significatif : il s'agit de l'effet combiné moyen * langue ($F_{(2,157)} = 5.905$, $p < .05$) ; autrement dit, selon leur langue maternelle, les élèves ne réussissent pas de la même façon s'ils apprennent à lire avec GDL qu'avec QDH, mais cela ne se vérifie que pour l'orthographe ($F_{(1,158)} = 8.871$, $p < .01$). On observe bien cet effet sur la Figure 9. Il faut toutefois considérer ce résultat avec prudence, les effectifs étant assez réduits et le regroupement de tous les allophones en une seule catégorie quelle que soit leur langue maternelle est sans doute discutable du point de vue de l'apprentissage du lire-écrire.

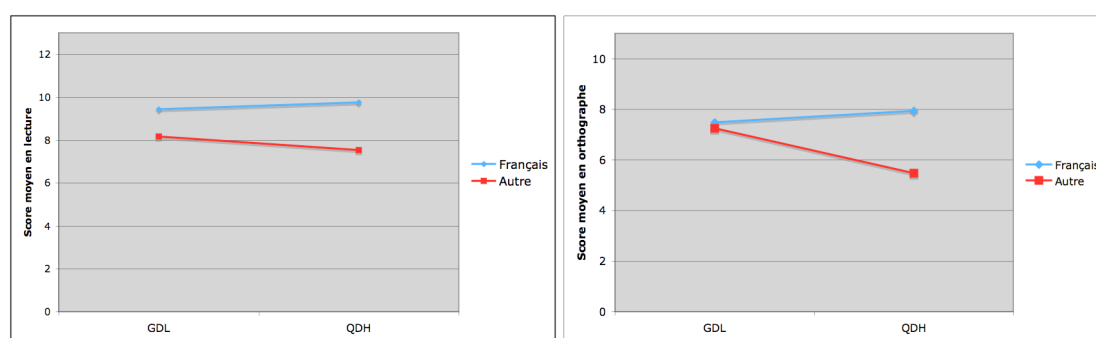


Figure 9 : Scores moyens en lecture et orthographe à P3 selon la langue et le moyen utilisé

Lorsqu'on demande aux élèves d'écrire spontanément la suite de deux phrases, plus des trois quarts des élèves sont capables de produire deux phrases qui ont du sens, c'est-à-dire qui sont compréhensibles et qui manifestent la compréhension de l'amorce (Figure 10). Seuls 12 élèves, soit 7%, ne produisent aucune phrase sensée. On n'observe pas de différence entre GDL et QDH ($\chi^2_{(1)} = 1.964$, $p = .58$). À noter que les élèves orthographient correctement en moyenne 40% de ce qu'ils écrivent et que près de 85% des mots sont phonétiquement identifiables ; 50% des élèves produisent d'ailleurs 100% de mots où il y a une relation permanente entre l'oral et l'écrit. Par rapport à la passation 2, on remarque une légère évolution.

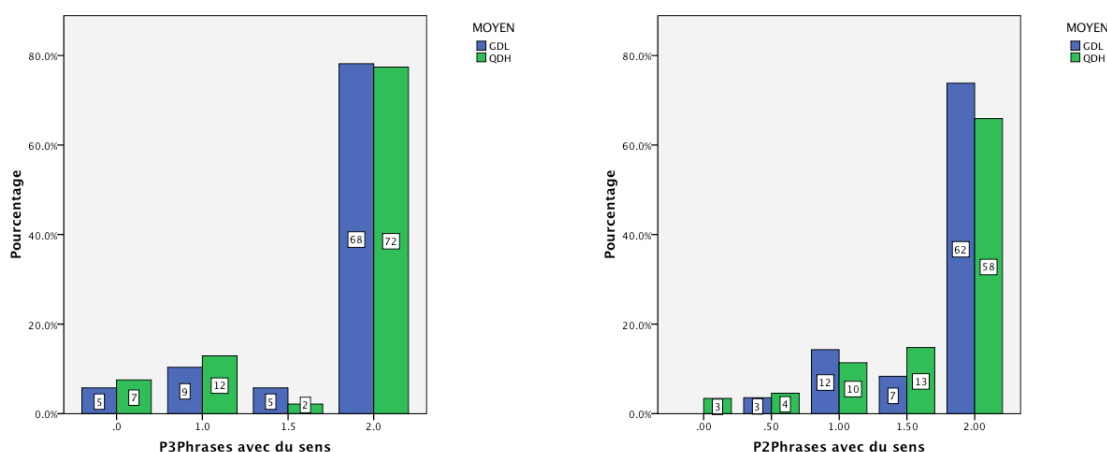


Figure 10 : Ecriture spontanée à P1 et P3

En résumé

- La motivation des élèves pour apprendre à lire est très élevée au début de l'année et le reste jusqu'à la fin. Selon le moyen utilisé, l'évolution, bien que peu marquée, est un peu différente : à la hausse pour GDL et à la baisse pour QDH.
- Les élèves considèrent que la lecture est utile et affichent un sentiment de compétence élevé. Pour cette dernière composante, les élèves qui ont un faible niveau initial en lecture se distinguent : leur confiance dans leurs capacités diminue tout au long de l'année tandis qu'elle a plutôt tendance à augmenter chez les autres.
- Les groupes d'élèves sont comparables du point de vue de leurs compétences en lecture et écriture au début de l'année puisqu'on n'observe pas de différence significative selon le moyen utilisé ou la langue maternelle.
- C'est d'ailleurs également le niveau initial des élèves à la batterie prédictive de lecture qui explique la distribution des scores à la fin de l'année ; les élèves faibles se différencient des autres, obtenant des scores plus faibles à la fois en lecture et en orthographe. Le moyen ou la langue n'ont pas d'effet significatif sur les performances.
- Au début de l'année, la plupart des élèves sont capables d'écrire en établissant au moins quelques liens entre l'oral et l'écrit. À la fin de l'année, plus du $\frac{3}{4}$ des élèves produisent des phrases qui ont du sens.

Du côté des enseignantes

Nous avons mené des entretiens individuels avec les enseignantes au début de l'année et en groupe à la fin.

Début de l'année

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

Conceptions de l'apprentissage de la lecture

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

La lecture au début de l'année...

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

... et à la fin de l'année

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

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

Motivations pour entrer dans le projet

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

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

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

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

Quant au choix d'un moyen en particulier, les raisons diffèrent quelque peu. Pour GDL, la qualité très inégale des présentations des moyens par les éditeurs a orienté le choix. Au niveau du matériel, le fait de disposer d'un livre de lecture, d'un cahier d'activités a plu aux enseignantes tandis que QDH leur posait quelques inquiétudes, en particulier par rapport au travail préalable qu'exige ce moyen au niveau de l'EE - et de son côté moins structuré. *Que d'Histoires je dirais presque qu'elle m'a fait peur. Comme ça été présenté, ça me paraissait énorme, sans trop savoir où j'allais* [GDL3]. *Mais Que d'Histoire, tout le travail qui devait être fait à l'école enfantine on l'a pas eu quoi* [GDL4]. Du côté de QDH, c'est l'aspect plus ouvert, plus libre et innovant des moyens qui a été déterminant pour toutes les enseignantes : *pour le choix de Que d'Histoire, c'est vraiment on sortait des sentiers battus. Cette idée de ce petit album à chacun, ça m'a vraiment beaucoup plus en plus leurs fiches sont très belles. Voilà la*

proposition était belle quoi, je trouvais. Et puis je trouvais Grindelire pour moi, plus conventionnel dans le prime abord. Plus conventionnel et puis assimilable à ce qui était utilisé comme méthode avant [QDH1]. Nous ce qui nous plaisait c'est le côté un peu ouvert, plus libre...enfin ça semblait plus libre, bien qu'on se rende compte que c'est quand même terriblement structuré. Mais la partie création, il y a beaucoup de choses à créer avec les histoires, donc c'est ce côté-là [QDH4].

Liens avec les 4 axes et la pratique habituelle

De manière unanime, le cadre de référence est considéré comme plutôt clair et cohérent. Les 4 pièces du puzzle constituent une synthèse judicieuse de l'apprentissage du lire-écrire. Son utilisation comme base pour enseigner la lecture semble particulièrement enthousiasmer les enseignantes : *Je trouve génial qu'on travaille que ça [GDL3]. Elles y voient des liens évidents avec les moyens proposés aussi bien pour Que d'histoires que pour Grindelire et considèrent que les activités proposées permettent de toucher l'ensemble des domaines. Le cadre de référence je trouve qu'il colle vraiment à la méthode [...]. Dans le cadre de référence, les axes qu'ils ont c'est vraiment les axes qu'on retrouve à travers le livre Que d'Histoire et puis sur toutes les étapes pour arriver à lire, écrire [QDH3]. Oui je trouve que ça y correspond. Déjà dans la partie du livre du maître théorique, on retrouve certains éléments qui sont en concordance [GDL5]. Certaines manifestent tout de même un peu d'inquiétude face à la place qu'il s'agira de faire dans ce contexte aux séquences didactiques qui doivent être réalisées en 1P et 2P. Enfin, le cadre de référence est aussi vu comme un moyen d'avoir un cadre commun et de n'oublier aucun aspect de la lecture dans son enseignement.*

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

Premières impressions

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

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

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

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

Appropriation des moyens

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

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

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

Démarrage dans l'année

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

L'entrée dans les moyens ayant été repoussée après les vacances d'automne, les enseignantes ont donc démarré l'année « à leur sauce ». Toutes ont travaillé d'une manière ou d'une autre la conscience phonologique à partir de supports divers. Le Tableau 5 synthétise ce que les enseignantes déclarent avoir fait au tout début de l'année. Beaucoup – la totalité GDL – ont utilisé la Planète des alphas pour travailler les voyelles et la fusion syllabique. Un grand nombre s'est basé sur les prénoms des élèves, une sur un texte créé par les élèves. Les enseignantes QDH ont choisi d'utiliser *Pomelo*, un album de la grande section maternelle. Les activités proposées dans les moyens ont également été réalisées : *Je suis à la grande école* pour GDL et le travail sur le sens de la lecture pour QDH. Une enseignante a aussi choisi de présenter *Grindelire* aux élèves de la classe : *Et puis aussi, à côté de ça, j'ai quand même présenté Grindelire. Il fait quand même partie de la classe, j'ai fait une petite peluche d'un lutin alors il est quand même là dans la classe et puis on l'a utilisé pour les prénoms par exemple* [GDL5].

Tableau 5 : Activités réalisées au début de l'année

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

En résumé

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

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

Fin de l'année

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

Niveau attendu en fin de 1P

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

Implication des élèves

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

Entrée dans l'écrit

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

Différenciation et élèves en difficulté

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

des problèmes. J'ai trouvé que le niveau des fiches était très élevé, qu'il fallait soit les modifier soit vraiment être présent pour les enfants quand ils sont en activité individuelle [QDH].

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

Rapport au cadre de référence

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

L'innovation

Le processus d'introduction des nouveaux moyens suit les phases classiques de l'innovation passant par l'adoption enthousiasmante suivie d'une période de doutes, de déstabilisation et de résistances face à la réalité pour enfin déboucher sur une phase d'équilibration liée à la possibilité d'assumer des choix, des renoncements ou des prises de liberté (prendre du temps pour entrer dans les moyens, choisir délibérément du matériel en dehors des moyens, etc.). Il y a eu plein de questionnement. C'était vraiment la phase de déstabilisation, mais là maintenant en fin d'année, je trouve qu'on est bien dans des attentes de fin de première. Par contre, c'est vrai qu'à un moment donné, je suis aussi arrivée dans cette phase de doute en me disant mais est-ce que j'ai oublié de faire des choses, qu'est-ce qu'il se passe ? Là, c'était la première fois, on allait aussi à tâtons, on savait pas où on allait. Et puis, c'est aussi grâce à ça qu'on a pu voir que là il faudrait travailler un peu différemment pour aider ceux qui ont un peu plus de difficultés. Donc d'un côté ce n'était pas une année facile, mais d'un autre côté ça a peut-être facilité les années suivantes, parce que d'avoir vécu le pire, ça peut être que mieux. Moi, c'était mon souci, qu'on doive vraiment suivre les moyens à la lettre et qu'on doive faire que ça. Parce que

pour moi, c'était inconcevable de pas travailler avec les Alphas ou avec d'autres choses. Et quand on nous a dit qu'on avait une méthode à suivre mais qu'on pouvait travailler avec d'autres choses alors là j'étais complètement rassurée et j'avais envie de me lancer dedans. Les premières leçons que je préparais je lisais chaque ligne de la méthodologie. Je ne voulais rien oublier. Maintenant j'en suis beaucoup plus détachée, parce qu'on avance, on voit très bien où on va. Mais l'été passé quand j'ai ouvert la partie théorique et j'ai lu la première page et je me suis dit "Mais tu t'es mise dans quoi ?" Mais c'était un bon défi, mais je dirais qu'au début, j'ai mis assez de temps pour préparer mes leçons. Maintenant je dirais que ça roule. Parce qu'en plus, on suivait la méthodologie mais ça ne marchait pas forcément en classe, alors c'était dur de passer des heures à essayer de suivre et puis non quoi... J'étais bien déprimée ça c'est sûr. On avait le droit de prendre des choses d'avant... Mais moi je me suis dit, on est aussi en train de tester alors il faut qu'on reste le plus possible dans le matériel qui est là parce que sinon l'expérimentation, elle a plus le sens qu'on veut lui donner [GDL].

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

En résumé

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

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

Du côté des accompagnatrices

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

Perceptions des accompagnatrices

Lors des visites dans les classes

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

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

L'engagement des enseignantes

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

L'implication des élèves

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

Perceptions des enseignantes face aux moyens

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

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

Position des accompagnatrices

Quel regard sur les moyens

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

Tableau 6 : Aspects positifs vs négatifs identifiés par les accompagnatrices

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

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

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

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

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

Le processus de généralisation

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

Par ailleurs, les trois répondantes insistent lourdement sur l'importance du cadre de référence comme moyen de raviver les connaissances théoriques en matière de lire-écrire : *A nous d'insister, de bien insister sur ce cadre cantonal. C'est pour moi, un moyen de raviver des connaissances théoriques qu'elles ont peut-être laissées de côté ou peut-être qu'elles n'ont peut-être jamais eues. Et puis de leur dire : « Voilà l'important de nos jours, l'important pour l'apprentissage du lire-écrire, c'est ça. Et puis redonner quelques points ... et puis reconnaître surtout que ce qu'elles ont fait jusqu'à maintenant que c'était bien* [ACC3]. Il faut définir ce cadre comme élément fondateur des pratiques dans le canton et comme moyen d'assurer à la fois la cohérence sur le plan des enseignements mais également sur la

maîtrise de cette capacité. L'appropriation par les enseignants de ce cadre devrait permettre de laisser une bonne ouverture aux pratiques tout en garantissant leur qualité : *on dit OK, on a un cadre cantonal maintenant, un cadre de référence, mais si tu prends Ratus, parce que tu veux garder Ratus, comment est-ce que tu peux mettre en oeuvre ce cadre cantonal avec Ratus ...* [ACC3].

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

L'accompagnement

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

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

La formation à envisager

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

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

En résumé

Selon les accompagnatrices :

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

Conclusion

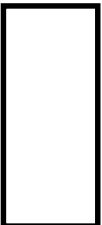
Ce rapport présente les résultats issus des données récoltées durant cette première année. Une partie du matériel sera traitée ultérieurement et présentée dans un deuxième rapport (voir tableau 2). Ainsi, ce rapport fait état d'éléments encore provisoires, susceptibles d'être complétés, nuancés voire peut-être contredits par d'autres analyses complémentaires.

L'expérimentation se poursuit sur l'année scolaire 2009-2010 avec les mêmes classes (2P). Les données recueillies durant cette phase apporteront un éclairage indispensable dans l'optique d'une prise de décision pertinente pour la généralisation de ces nouveaux moyens d'enseignement.










Références










- DICS (2008). *L'apprentissage du lire-écrire : un défi au quotidien*. Fribourg : Office cantonal du matériel scolaire
- Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique* [2^e éd.]. Bruxelles : De Boeck.
- Inizan, A. (2000). *Le temps d'apprendre à lire. Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture (BP) et Batterie de lecture (BL)*. Paris : Editions et applications pédagogiques (EAP).
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *Orientation Scolaire et professionnelle*, 29(4), 673-693.

Annexe 1 : questionnaires pour les élèves



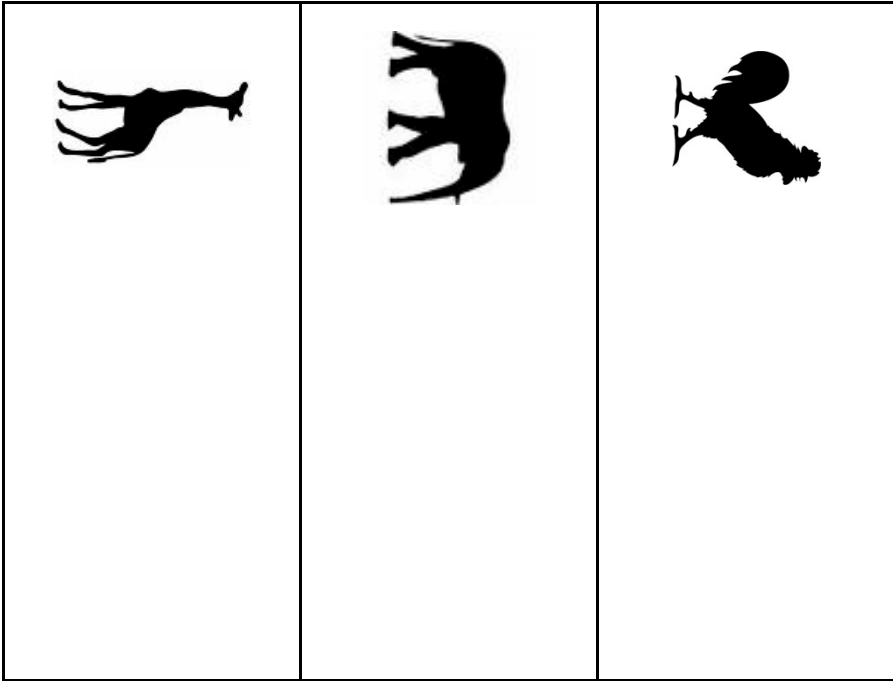
Motivation

	Non	Oui
1. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Non	Oui
10. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


Ecriture

Ton prénom : _____

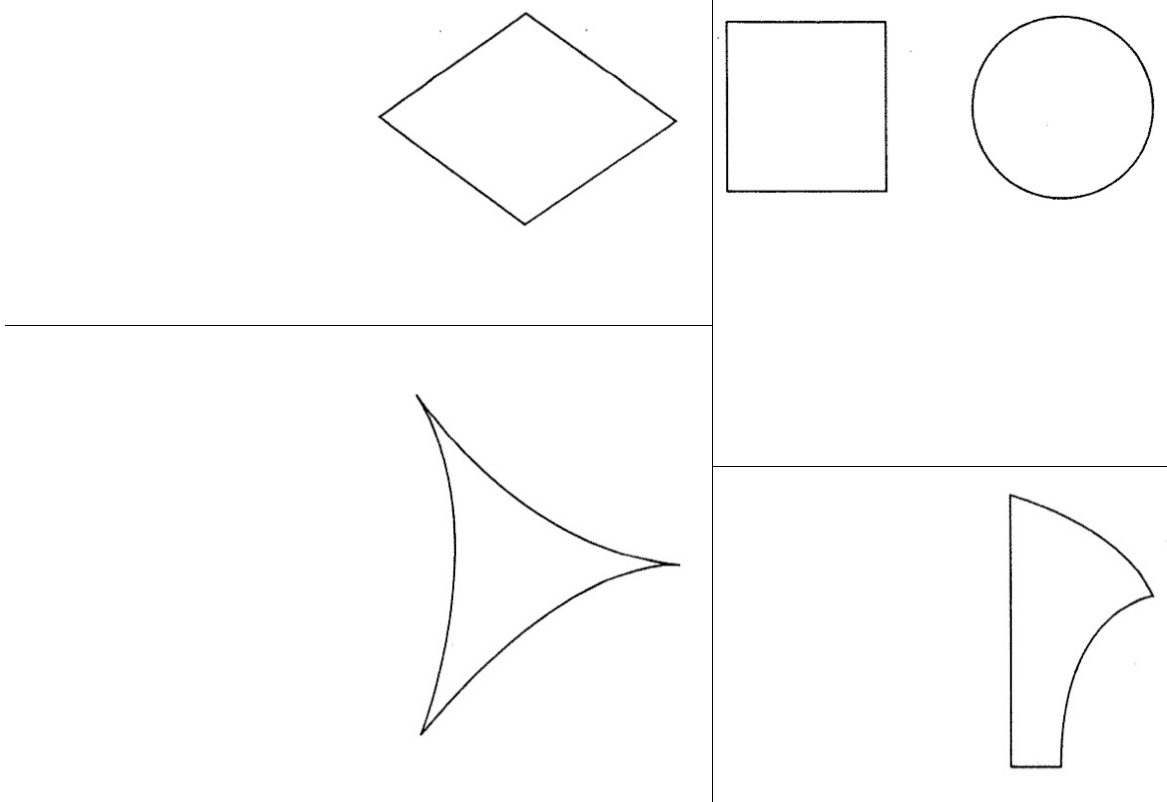


Lecture

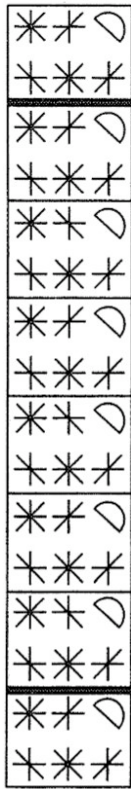
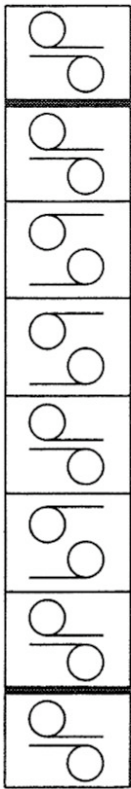
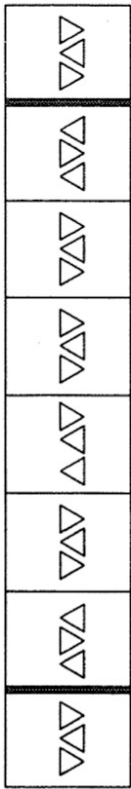
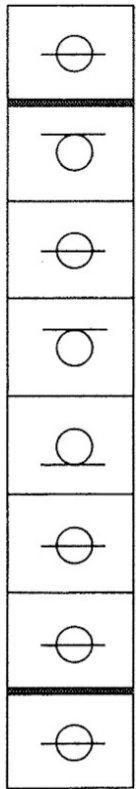
	<ul style="list-style-type: none">• gratin• sapin• lapin• lapon
	<ul style="list-style-type: none">• lune• laine• lime• dune

	<table><tr><td>ti</td><td>li</td><td>pa</td></tr><tr><td>te</td><td>lo</td><td>pe</td></tr><tr><td>tu</td><td>il</td><td>pi</td></tr><tr><td>to</td><td>la</td><td>be</td></tr></table>	ti	li	pa	te	lo	pe	tu	il	pi	to	la	be
ti	li	pa											
te	lo	pe											
tu	il	pi											
to	la	be											

Figures géométriques

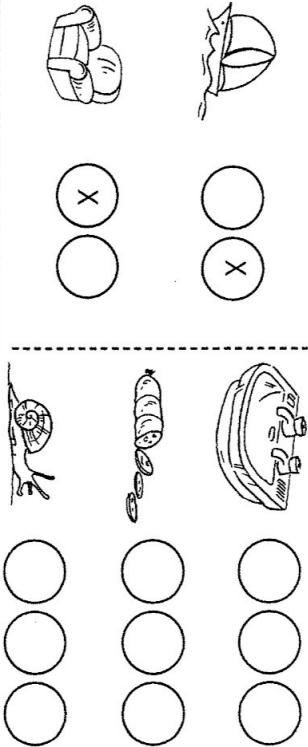
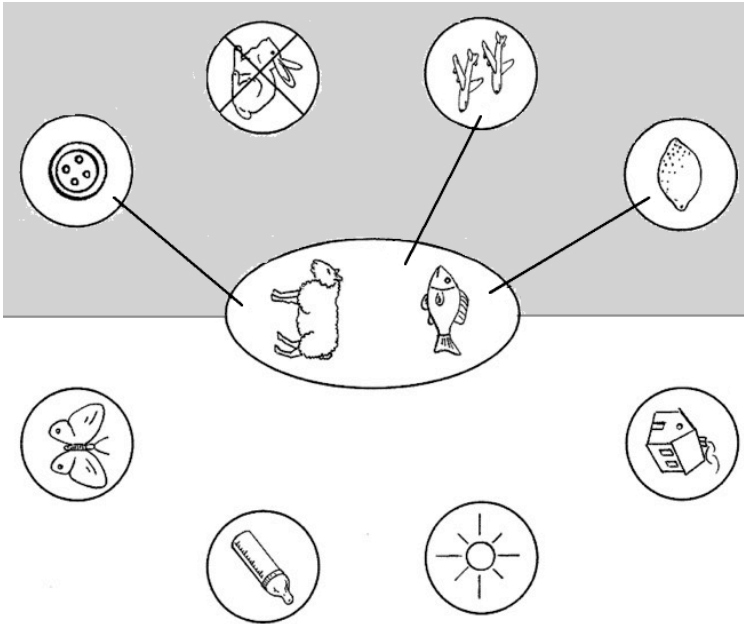


Discrimination visuelle



Rythme - copie





QUESTIONNAIRE DE LECTURE

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

CODEBOOK

1. Motivation

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

2. Ecriture

2.1 Prénom

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

2.2 Coq
2.3 Girafe
2.4 Elephant

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

3. Lecture

3.1 lapin
3.2 lune

0	plusieurs traits ou mot choisi incorrect
1	mot choisi correct













3.3 tu
3.4 il
3.5 pe

0	plusieurs syllabes ou syllabe choisie incorrecte
1	syllabe choisie correcte

4. Copie de figures géométriques (FO)

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

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

Re	2 points	1 point	0 point
Carré	 2 angles droits  rectangle	 1 seul angle droit 	
Losange		 1 seul angle aigu + 1 angle obtus 	 4 angles aigus
Troisième figure			
Triangle à bords curvilignes			

5. Discrimination visuelle (DV)

5.1 Ligne 2
5.2 Ligne 3
5.3 Ligne 4

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

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

Note maximale: 18 points

6. Rythme-copie (RC)

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

6.1 Première ligne

Pour chacune des quatre structures, 3 points, à condition qu'elle soit correcte et isolée (une case vide avant et après). Pour une structure correcte mais mal isolée (d'un côté seulement ou pas du tout) : 1,5 points. Si, dans la ligne, aucun espace n'est respecté : 0 point. Maximum : 12 points.

6.2 Deuxième ligne

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

Note maximale: 24 points

7. Discrimination phonologique

Ne coter que les réponses des parties blanches.

7.1 Chercher l'intrus

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

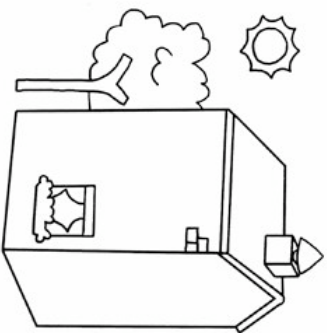
7.2 localiser le phonème commun

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

Note maximale : 7 points

Ton prénom : _____

Lis les phrases et complète le dessin.



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

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

La|po|te|ur|a|rou|le|vite.

Le|che|val|mar|che|ur|la|rou|te.

Le|ma|gi|ci|en|a|un|cha|pe|au.

Relie les phrases et les images qui vont ensemble.



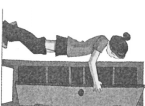
• Il pose la boîte sur la chaise. •



• La fille ouvre l'armoire. •



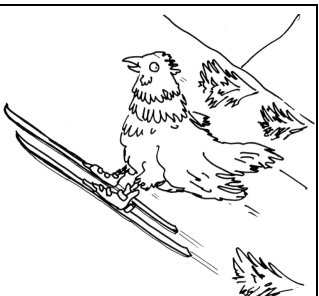
• Il regarde sous le lit. •



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



Ecris une phrase pour décrire chaque image.

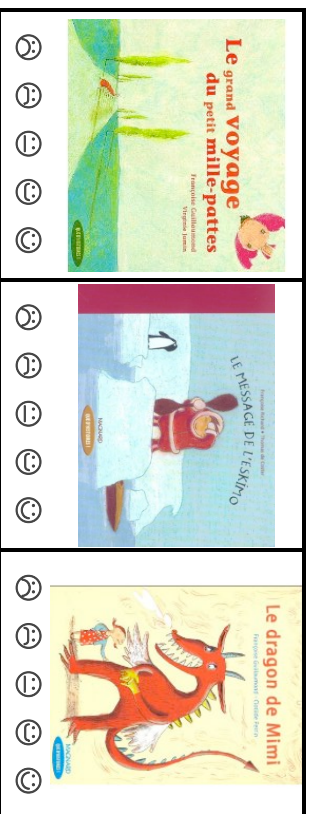




Réponds aux questions.

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

J'ai aimé ce livre.



Test de lecture 2 : Codebook

No	Nunéro de l'élève (prédéfini)
CODE	Code de la classe
Prenom	Prénom de l'élève
DESSIN	<p>½ point pour l'objet</p> <p>½ point pour le placement et le nombre + ½ point de bonus si on identifie clairement que le chat dort</p> <p>5 ½ points maximum</p>
MS+	<p>½ point par trait placé correctement</p> <p>4 ½ points maximum</p>
MS-	<p>½ point par trait mal placé</p>
PHRASES+	1 point par trait correctement placé
PHRASES-	4 points maximum
PHRASES	½ point par trait mal placé
PSEG	Poule sens correct : 1 point
PNMOTS	Poule segmentation correcte : ½ point (1 erreur) ou 1 point (0 erreur)
PNNHON	Poule nombre de mots
PNNHON	Poule nombre de mots corrects au niveau phonétique
PNNORTH	Poule nombre de mots corrects au niveau orthographique
PNPUNCT	Poule ponctuation : ½ pour la majuscule, ½ point pour le point
SSENS	Souris sens correct : 1 point
SSEG	Souris segmentation correcte : ½ point (1 erreur) ou 1 point (0 erreur)
SNMOTS	Souris nombre de mots
SNHON	Souris nombre de mots corrects au niveau phonétique
SNORTH	Souris nombre de mots corrects au niveau orthographique
SPUNCT	Souris ponctuation : ½ pour la majuscule, ½ point pour le point
UP1	Item 1 : 1 à 5
V2	Item 2 : 1 à 5
SC3	Item 3 : 1 à 5
AT4	Item 4 : 1 à 5
SC5	Item 5 : 1 à 5
AT6	Item 6 : 1 à 5
AT7	Item 7 : 1 à 5
L1	Livre 1 : 1 à 5
L2	Livre 2 : 1 à 5
L3(QDH)	Livre 3 : 1 à 5
PREFERE	Livre préféré : 1, 2 ou 3 (0 si aucun ou plusieurs choix)

Ton prénom : _____

1. Que penses-tu de la lecture ?

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




2. Ecris les phrases dictées.

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

cour.	Les	la	enfants	dans	jouent

sucré	le	Maman	gâteau.	met	du	dans

4. Complète les dessins.

Voilà un chat en colère, il a la queue toute droite. Dessine-la.	
Ajoute le troisième et dernier bateau.	
Le soleil brille entre deux nuages noirs.	

5 Complète les phrases.


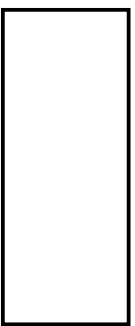
Je ne peux pas dormir parce que _____

Quand j'aurai grandi, je _____

6 Releie pour former des phrases correctes.

Le chat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> nettoie ses pincesaux.
La balle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> bâtit son nid.
Le peintre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> construisent une cabane.
Le pompier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> monte sur l'échelle.
Le moineau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> attrape la souris.
Les enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> aiment bien la pluie.
Les escargots	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> rebondit sur le sol.

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

C'est le matin dans la chambre de deux filles. Marie, en pyjama, est déjà levée. Lucie se réveille seulement. Dessine une brosse à dents dans la main de Marie.	
Tu es fier – frère de ce travail que tu viens de terminer. Alors, tu peux le signer. Ce rectangle est là pour recevoir ta signature.	

CODEBOOK



No	Numéro de l'élève (prédéfini)				
CODE	Code de la classe				
PRENOM	Prénom de l'élève				
1UP1	Item 1 : 1 à 5	Non réponse = 9			
1SC2	Item 2 : 1 à 5	Plusieurs réponses par ligne = 9			
1AT3	Item 3 : 1 à 5				
1VA4	Item 4 : 1 à 5				
1SC5	Item 5 : 1 à 5				
1AT6	Item 6 : 1 à 5				
1SC7	Item 7 : 1 à 5				
1SC8	Item 8 : 1 à 5				
1UP9	Item 9 : 1 à 5				

Orthographe – combinatoire

1 point par mot souligné et en gras orthographié correctement

½ point si l'orthographe sans être rigoureusement correcte est cependant phonétique (vouature, rapid, jé ou gé, vélo)

Maximum : 11 points (l'ai = 1 point)

20C

Papa a une voiture rapide.

Moi, l'ai un vélo rouge

avec* une sacoche en cuir et un quidon bleu.

*GDL 5 : avec = sur

30L1

Ordre correct = 2 points

1 erreur = 1 point

plus d'une erreur = 0 point

cour.	Les	la	enfants	dans	jouent
6	1	5	2	4	3

30L2

Ordre correct = 2 points

1 erreur = 1 point

plus d'une erreur = 0 point

sucré	le	Maman	gâteau.	met	du	dans
4	6	1	7	2	3	5

		1 point par réponse exacte, c-à-d l'adjonction du détail qui révèle la compréhension de la phrase entière Maximum : 3 points
4DESSIN		
SP1SENS	sens correct : 1 point	
SP1SEG	segmentation correcte : 0 erreur = 1 point 1 erreur = ½ point > 1 erreur = 0 point	
SP1NMOTS	nombre de mots	
SP1NPHON	nombre de mots corrects au niveau phonétique	
SP1ORTH	nombre de mots corrects au niveau orthographique	
SP2SENS	sens correct : 1 point	
SP2SEG	segmentation correcte : 0 erreur = 1 point 1 erreur = ½ point > 1 erreur = 0 point	
SP2NMOTS	nombre de mots	
SP2NPHON	nombre de mots corrects au niveau phonétique	
SP2ORTH	nombre de mots corrects au niveau orthographique	
6 phrases +	1 point par phrase correcte maximum 6 points	
6 phrases -	½ point par phrase incorrecte	
<div><div><div>Le chat</div><div>La balle</div><div>Le peintre</div><div>Le pompier</div><div>Le moineau</div><div>Les enfants</div><div>Les escargots</div></div><div><div>nettoie ses pinceaux.</div><div>bâtit son nid.</div><div>construisent une cabane.</div><div>monte sur l'échelle.</div><div>attrape la souris.</div><div>aiment bien la pluie.</div><div>rebondit sur le sol.</div></div></div>		
Bonus	1 point par élément correctement placé (brosse à dents dans la main de Marie, signature dans le rectangle, qu'elle soit lisible ou pas	

Annexe 2 : protocoles d'entretien

Projet MO-LEC (entretien enseignants sept.08)

Accueil / rappel des clauses de confidentialité

Conduite d'entretien [25' interview individuel]

Objectif 1 : capter des aspects généraux en lien l'enseignement de la lecture - écriture

- Selon vous, quelles sont les capacités les plus importantes à mettre en place chez les élèves qui débutent dans l'apprentissage de la lecture - écriture et à quel moment ?
- Où les enfants devraient-ils en être à la fin de la 1P / à la fin de la 2P ?
- A quel moment doivent-ils savoir lire ?
- A quoi doit servir l'enseignement de la lecture-écriture ?
- Que pensez-vous du cadre de référence proposé ?
- Vos pratiques vous semblent-elles en adéquation avec le cadre de référence ?
- Dans quelle mesure correspond-il à ce que vous faites déjà ?
- Y a-t-il des axes que vous avez déjà bien développé / quels sont ceux que vous devrez renforcer dans vos pratiques ?

Objectif 2 : capter des aspects en lien avec les nouveaux moyens

- Quelles sont vos motivations pour vous engager dans le projet ?
- Pourquoi avoir choisi une méthode plutôt que l'autre ?
- Quelles sont vos premières impressions par rapport à la méthode choisie ? (sur des aspects de fond et de forme)
- Comment vous êtes vous approprié ces moyens ? Y entre-t-on facilement ?
- Devez-vous apporter des changements dans vos pratiques pour pouvoir les mettre en œuvre ?
- Quelles recommandations feriez-vous à une collègue qui voudrait utiliser ces nouveaux moyens ?
- A votre avis, comment ces moyens s'articulent-ils avec le cadre de référence ?

Objectif 3 : capter des aspects en lien avec des difficultés anticipées ou des motifs de se réjouir par rapport à l'utilisation des nouveaux moyens

- Avez-vous perçu des difficultés d'entrée de cause ?
- Voyez-vous des difficultés ou des motifs de se réjouir par rapport aux apprentissages des élèves ?
- Comment anticipez-vous les relations avec les parents (notamment sur le plan informationnel) ?
- Voyez-vous des difficultés ou des motifs de se réjouir sur les aspects didactiques (objectifs, planifications, etc.) ?
- Quelle image avez-vous de votre classe aujourd'hui (en termes de compétences des élèves en lecture - écriture) et comment allez-vous ajuster votre action aux spécificités des élèves ?
- Les nouveaux moyens pourront-ils vous aider à le faire ? Comment ?

Objectif 4 : capter des aspects en lien avec le projet lui-même

- Ou attendez-vous des différents acteurs (soutiens / de craintes)
- Par rapport aux didacticiennes (Manu Giossi ou Christiane Joye)
- Par rapport à Marie-Claire Jaquier
- Par rapport aux enseignants détachés
- Par rapport au groupe de suivi (service de la recherche)
- Par rapport aux autorités (inspecteur, DICS)

Objectif 5 : capter des aspects liés aux aspects pratiques de la mise en œuvre des nouveaux moyens en début d'année

- Très concrètement qu'allez-vous faire ces prochains jours, ces prochaines semaines avec vos élèves ?
- Par quoi allez-vous (avez-vous) commencer ?
- Quelle grosso modo votre planification pour la suite ?

Projet MO-LEC (focus groupes juin 09)

Accueil / rappel des clauses de confidentialité
L'animateur pose des questions, reformule, synthétise et relance
Les participants discutent entre eux

Conduite d'entretien [75' interview en focus groupe]

Objectif 1 : caper des aspects généraux en lien l'enseignement de la lecture - écriture

- Selon vous, quelles sont les capacités les plus importantes à mettre en place chez les élèves qui débutent dans l'apprentissage de la lecture - écriture et à quel moment ?
- Quelle image avez-vous de votre classe aujourd'hui (en termes de compétences des élèves en lecture - écriture) ?
- Est-ce que les apprentissages des élèves correspondent à ce que vous attendez d'un élève en fin de 1P.
- Quelle a été l'implication des élèves par rapport à l'utilisation de ces nouveaux moyens ?

Objectif 2 : caper des aspects généraux en lien avec les nouveaux moyens (motivation)

- Avez-vous eu du plaisir et de la satisfaction à travailler avec ces moyens ?
- Aujourd'hui, quelle est votre motivation par rapport aux nouveaux moyens ?
- Quelles sont vos premières impressions aujourd'hui par rapport à la méthode choisie ? (sur des aspects de fond et de forme) ?
 - o Reprendriez-vous ces moyens si vous commenciez une 1P
 - o Conseilleriez-vous ces moyens à d'autres collègues ?
 - o Quelles recommandations feriez-vous à une collègue qui voudrait utiliser ces nouveaux moyens ?
- Comment vous sentez-vous à l'idée de continuer de travailler avec ces moyens en 2P ?

Objectifs 3 : impact des moyens sur les pratiques

- En utilisant ces moyens, avez-vous apporté des changements dans vos pratiques ?
 - o Interdisciplinarité
 - o différenciation
- Avez-vous pu faire des liens ou connecté ces moyens à des choses que vous faisiez auparavant ?
- Est-ce que vous avez mis en œuvre cette année, vous semble en adéquation avec le cadre de référence ?
- Avez-vous dû consacrer plus/moins de temps que d'habitude pour préparer votre enseignement de la lecture / écriture ?

Objectif 4 : capter des aspects en lien avec à l'utilisation des nouveaux moyens

- Avez-vous rencontré des difficultés à utiliser ces moyens ?
- Comment se sont passés les relations avec les parents ?
- Quelles sont les forces et faiblesses sur le plan didactique et sur le plan matériel ?

Objectif 5 : caper des aspects en lien avec le suivi du projet

- Comment avez-vous vécu le suivi de ce projet ?
- Qu'avez-vous retenu des différents passages dans votre classe des différentes intervenants ?
- Que vous ont apporté les séances collectives entre vous, tout le groupe, etc. ?
- Quel message adresseriez-vous à la DICS ?
- Quel type de support ou de suivi faudrait-il mettre en place pour vos collègues ?
- Comment voyez-vous la suite en 2P ?

Objectif 6 : impression générale

- Votre avis général sur les moyens utilisés
- Quelle slogan donneriez-vous à votre année !

Donner des informations sur l'instruction aux sosies