



APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET PROMOTION DE FIN DE 2^e ANNEE PRIMAIRE

*POINTS DE VUE D'ENSEIGNANTES SUR LES
NOUVELLES DISPOSITIONS INSTITUTIONNELLES*

Patricia Gilliéron Giroud
Patricia Pulzer-Graf

136 / Mai 2009



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.
les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
Buts et méthodologie choisie.....	6
Caractéristiques de l'échantillon	7
Organisation du document	7
THEME 1: LES RESSOURCES EXTERNES PROPOSEES PAR LE DEPARTEMENT.....	9
1.1 <i>Les manifestations et les ressources proposées par le Département ou la HEP</i>	9
Les cours, conférences ou forum	9
Les activités particulières autour de la lecture.....	10
Les dossiers d'accompagnement.....	11
L'utilisation des ressources spécifiques pour les élèves allophones.....	12
1.2 <i>Le Plan d'études vaudois</i>	13
1.3 <i>L'Epreuve cantonale de référence (ECR)</i>	14
La préparation de l'Epreuve cantonale de référence.....	17
L'exploitation du thème de l'ECR "les oiseaux"	17
Les points de vue des enseignantes sur l'ECR.....	18
Les réserves des enseignantes sur le contenu de l'épreuve.....	21
1.4 <i>Les moyens proposés par l'institution</i>	23
Les méthodes de lecture.....	23
Les points de vue des enseignantes sur les méthodes de lecture.....	24
THEME 2: LES MODES D'ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE DE LA CLASSE	27
2.1 <i>Les points de vue des enseignantes</i>	27
Les ressources à disposition dans la classe et les exigences scolaires ..	27
La différenciation pédagogique	28
THEME 3: LES MESURES DESTINEES AUX ELEVES EN DIFFICULTE EN LECTURE	33
3.1 <i>Moment d'apparition des difficultés en lecture</i>	33
3.2 <i>Types de difficultés rencontrées par les élèves</i>	33
3.3 <i>Mesures particulières destinées aux élèves en difficulté</i>	35
Utilisation par les enseignantes de mesures externes et internes	37

THEME 4: LES DECISIONS DE PROMOTION POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE.....	39
4.1 <i>La prise en compte de l'ECR</i>	39
4.2 <i>Les résultats obtenus à l'ECR et les décisions de promotion</i>	39
4.3 <i>Les arguments évoqués par les enseignantes</i>	42
4.4 <i>Le positionnement de l'échantillon par rapport aux classes de 2^e année du canton</i>	42
Taux d'élèves non promus	43
Résultats à l'ECR et décisions de fin de cycle.....	43
 SYNTHESE ET PROLONGEMENT	45
<i>A propos des ressources externes proposées par le Département</i>	46
<i>A propos des modes d'enseignement dans le cadre de la classe</i>	50
<i>A propos des mesures destinées aux élèves en difficulté en lecture</i> ...	51
<i>A propos des décisions de promotion pour les élèves en difficulté en lecture</i>	52
 QUELQUES PERSPECTIVES.....	54
 Bibliographie.....	57
 Annexes	I-V

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'apprentissage de la lecture suscite de nombreux débats associés à une parution intense d'ouvrages ou d'articles théoriques et pratiques. Les rencontres, colloques ou journées de réflexion se succèdent, notamment dans les pays francophones. Au-delà d'une remise en question de la méthode dite globale, des réflexions sur les liens à établir entre la lecture et l'écriture ou des incertitudes sur les dimensions à prendre en compte pour favoriser un enseignement/apprentissage efficace, les enseignantes¹ en charge des premières années de la scolarité se préoccupent, au quotidien, d'apprendre à lire à tous leurs élèves. La tâche est parfois difficile. Certes, des parts d'ombre sur le «comment l'enfant apprend» ont été levées ces dernières années, mais les inconnues restent nombreuses. La «boîte noire» des chemins empruntés par les élèves pour développer leurs connaissances, en lecture comme dans d'autres domaines, reste largement à explorer.

L'agitation qui prévaut actuellement autour de l'apprentissage de la lecture est alimentée par les études comparatives internationales, mettant en évidence des performances d'élèves jugées trop basses pour leur permettre de s'insérer dans une société de plus en plus exigeante. En Suisse, comme dans d'autres pays industrialisés, les résultats des études PISA sont notamment à la base de diverses actions étatiques en vue d'améliorer le niveau des élèves à l'école obligatoire. L'inquiétude légitime, notamment des institutions en charge de la formation, les incite en effet à créer divers dispositifs susceptibles d'améliorer le développement des premiers apprentissages langagiers en milieu scolaire.

Dans le canton de Vaud, une lettre adressée aux enseignantes en novembre 2005 par le Département de la formation et de la jeunesse (DFJ)² désigne l'apprentissage de la lecture comme étant un objectif prioritaire. PISA 2000 (résultats confirmés par l'enquête PISA 2003) révèle, en effet, que 15% des élèves vaudois ont un niveau de compétences en lecture leur permettant tout juste de retrouver une information dans un texte simple (PISA, 2005, p. 108). Les responsables scolaires relèvent que la communication écrite a pris une place primordiale dans notre société et que certains jeunes éprouvent de plus en plus de difficultés à s'insérer dans le monde professionnel. *Ainsi, améliorer leurs compétences lectrices est l'un des enjeux majeurs pour notre école* (lettre DGEO, 2005a).

Dans le cadre des modifications des textes légaux et réglementaires intervenues en été 2005, le Département a dès lors accordé une attention toute particulière à l'apprentissage de base et continué de la lecture. L'article 18 du

¹ Le corps enseignant des premières années de la scolarité obligatoire étant majoritairement constitué de femmes, seul le féminin sera utilisé dans l'ensemble du document et fait office de nom générique.

² Actuellement Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC).

règlement d'application indique : *Au premier cycle primaire¹ dès la fin de la première année, des mesures particulières sont mises en place pour tout élève qui connaît des difficultés d'apprentissage de la lecture. Pour être promu au deuxième cycle primaire, l'élève doit avoir atteint les objectifs de fin de premier cycle primaire en lecture* (Règlement d'application, 2005). Afin de fournir des indications sur le niveau minimal à atteindre par les élèves en fin de 2^e année primaire, le Département a créé une *Epreuve cantonale de référence* (ECR). Les nouvelles propositions ou indications ne se limitent pas, toutefois, à la passation d'une épreuve de référence par tous les élèves. Elles concernent également la mise sur pied de différentes manifestations et l'introduction de moyens d'enseignement ou de matériel. L'ensemble de ces mesures vise à renforcer l'apprentissage de la lecture et à répondre à la demande institutionnelle qui exige que l'élève maîtrise les objectifs du *Plan d'études vaudois* de cette branche pour être promu en 3^e année primaire.

Buts et méthodologie choisie

L'étude exploratoire, menée par l'URSP, a pour buts de donner des informations sur la manière dont les enseignantes consultées ont appréhendé les propositions du Département et ont apporté l'aide nécessaire aux élèves en difficulté afin de répondre à la demande institutionnelle. Le suivi vise, plus particulièrement, à documenter la notion de «mesures particulières», figurant dans le nouvel article de règlement. Après avoir défini ce terme, l'étude décrira les mesures externes et internes à la classe, ainsi que leurs utilisations par les enseignantes, plus spécifiquement dans le cadre de l'aide apportée aux élèves en difficulté en lecture.

Le suivi a été réalisé au cours de l'année scolaire 2005-2006. Un échantillon restreint a permis d'obtenir rapidement une première «image» des mesures introduites et de faire un certain nombre d'analyses et de constats. 16 enseignantes de classe de CYP1 se sont portées volontaires à la réalisation du suivi. La majorité d'entre elles comptaient plus de 15 ans de pratique. Leurs classes regroupaient 260 élèves et les informations recueillies ont concerné plus particulièrement 41 élèves (signalés par les enseignantes) rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

Une première réunion entre enseignantes et responsables de l'étude a eu lieu en février 2006. Cette séance a permis de préciser le cadre du suivi (thématique détaillée, instruments de recueil d'information) et les modalités de recueil des informations (entretiens et tableaux de bord). Les entretiens individuels ont duré environ 45 minutes et ont été réalisés sur le lieu de travail de chaque participante. Au cours de ceux-ci, les enseignantes ont donné des informations sur la manière dont elles avaient appréhendé les nouvelles dispositions institutionnelles. Les tableaux de bord, remplis par chaque

¹ Le premier cycle primaire (CYP1) dure 2 années et concerne la 1^{re} et la 2^e année primaire.

enseignante, portaient sur les élèves rencontrant des difficultés en lecture. Ces relevés évoquaient le moment d'apparition et la nature des difficultés, ainsi que la manière dont ces dernières avaient été repérées. Les enseignantes avaient également à décrire les mesures particulières d'aide mises en œuvre dans les mois qui précédaient le début de l'étude, puis au cours des 5 derniers mois de la 2^e année du cycle (février à juin) (voir annexes Ia et Ib). Peu avant le terme de l'année scolaire, les enseignantes nous ont transmis le nombre de points obtenus à l'ECR ainsi que les décisions de promotion pour les élèves en difficulté en lecture signalés dans leur classe. Quelques enseignantes ont participé à une seconde séance de groupe en juin 2006. Cette réunion a été essentiellement consacrée à une mise en discussion de certaines analyses.

Le suivi des mesures particulières mises en œuvre par les 16 enseignantes consultées ne vise pas, bien entendu, une généralisation de chaque constat à l'ensemble du corps enseignant de ce cycle. Les enseignantes apportent néanmoins des informations riches et pertinentes permettant une série de constats et d'analyses sur les représentations, les choix professionnels et les diverses utilisations de mesures d'aide dans le cadre de l'apprentissage de la lecture. L'étude met en évidence des contradictions ou des interrogations, concernant notamment la nature des difficultés en lecture, la part des mesures externes (appui, spécialistes, etc.) dans l'aide apportée aux élèves et la prise en compte de l'*Epreuve de référence* au moment de la promotion de fin de cycle.

Caractéristiques de l'échantillon

Les 16 classes de l'échantillon se répartissent dans 9 des 10 régions scolaires, définies par la Direction de l'enseignement obligatoire, et représentent ainsi la variété des zones de recrutement (notamment ville – campagne). Quatre classes font partie de régions à forte densité de population, 7 classes sont situées dans des zones à densité moyenne et 5 classes sont dans des régions à faible densité de population.

La composition des classes comprend 10 classes monoâges de 2^e année primaire (206 élèves) et 6 classes multiâges de 1^{re} et 2^e année primaire (dont 54 élèves de 2P). Cette répartition correspond aux classes du CYP1 de l'ensemble du canton (environ 40% de classes multiâges)¹. Notre étude concerne donc 260 élèves.

Organisation du document

Le document est organisé en fonction des divers thèmes abordés dans le suivi. L'étude a permis de recueillir des informations auprès des enseignantes

¹ RESCO, année scolaire 2006-2007.

concernant l'utilisation des ressources proposées par l'institution, les modalités d'enseignement différencié, les mesures particulières mises en œuvre dans les classes pour les élèves en difficulté en lecture et les décisions prises, pour ceux-ci, en fin de CYP1. Ces thèmes constituent les 4 parties du document. Une synthèse finale reprend les principales informations de l'étude et prolonge la réflexion sur des questions actuelles.

THEME 1

LES RESSOURCES EXTERNES PROPOSÉES PAR LE DÉPARTEMENT

La notion de *ressources* concerne ici toutes les actions entreprises par le Département dans le domaine de la lecture, destinées à promouvoir l'enseignement de cette discipline auprès des enseignantes du premier cycle primaire (1P-2P). Les ressources abordées sont externes, c'est-à-dire que l'origine des propositions vient de l'institution et non pas de l'enseignante elle-même. L'entretien apporte des informations sur la participation aux manifestations et sur l'utilisation des ressources proposées. Il vise notamment à percevoir l'adéquation des ressources proposées avec les besoins des enseignantes qui ont participé au suivi. Les commentaires accompagnant les réponses négatives nous ont permis de comprendre, le cas échéant, les raisons de la non-utilisation des ressources proposées par le Département.

Les thèmes abordés dans l'entretien concernent :

- les manifestations proposées par le Département et par la Haute école pédagogique (HEP) (cours, conférences et forums);
- le *Plan d'études vaudois* (PEV);
- l'*Epreuve cantonale de référence* (ECR);
- les nouveaux moyens mis à disposition des classes (choix entre 6 méthodes de lecture et mallette MEDIAL¹).

1.1 LES MANIFESTATIONS ET LES RESSOURCES PROPOSEES PAR LE DEPARTEMENT OU LA HEP

LES COURS, CONFERENCES OU FORUMS

Plus de la moitié des enseignantes consultées (9) ont participé aux manifestations organisées par le Département (cours, conférences ou forums). Une seule d'entre elles a suivi toutes les offres, alors que les autres enseignantes (7) ont suivi en moyenne 2-3 manifestations. Celles qui n'ont pas participé aux offres du Département évoquent le manque de temps ou d'envie,

¹ Moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur (MEDIAL).

l'engagement dans d'autres formations ou des propositions peu adéquates par rapport à leurs besoins.

Elles sont 10 à avoir participé à l'une des offres proposées par la HEP. Les cours suivis sont très variés et diffèrent d'une enseignante à l'autre. Quelques enseignantes (6) ont renoncé à participer aux propositions de formation. Pour l'une d'entre elles, l'offre est pléthorique, le passage à la mise en pratique s'impose et son aisance avec l'enseignement de la lecture lui semble suffisante. Une autre relève qu'elle a fait le tour de ce qui est proposé et qu'elle a été déçue par certaines interventions. Une troisième estime qu'elle a déjà son idée sur la différenciation en lecture et relève le danger à ne choisir qu'une méthode de lecture. Nous verrons plus loin que d'autres enseignantes partagent ce dernier avis. Les autres raisons évoquées sont l'engagement dans d'autres cours ou fonctions professionnelles (déléguée à l'évaluation pour l'établissement, par exemple) et le fait que les cours suivis soient déjà organisés par l'AFE¹ au sein de l'établissement.

Cinq enseignantes ont participé à la fois à des manifestations organisées par le Département et par la HEP et 2 enseignantes n'ont participé à aucune manifestation. Relevons, pour terminer, que les enseignantes à la tête de classes multiâges ont participé de manière plus importante aux manifestations proposées par le Département ou aux offres de formation de la HEP.

LES ACTIVITÉS PARTICULIÈRES AUTOUR DE LA LECTURE

Les nouvelles dispositions du Département autour de l'apprentissage de la lecture incitaient les enseignantes à accorder une attention particulière aux activités dans ce domaine. Presque toutes les enseignantes de cette étude (15) ont organisé ou participé à des activités particulières, soit dans leur classe, soit dans leur établissement. Ces activités, souvent déjà pratiquées au préalable, sont variées et nombreuses (35 mentions); le tableau ci-dessous en donne quelques exemples.

¹ Animateur de Formation en Etablissement (AFE).

Tableau 1 : Organisation ou participation à des activités particulières autour de la lecture par les enseignantes du CYP1 du suivi

Classes concernées	Exemples d'activités
Dans la classe (3 mentions)	Rallye lecture Visites et emprunts de livres à la bibliothèque communale Utilisation de livres identiques en français et en langue étrangère
Avec la classe parallèle de 1P-2P (2 mentions)	Constitution, tout au long de l'année, de niveaux en lecture avec l'aide de la maîtresse de classe de Développement itinérante
Avec d'autres classes (30 mentions)	Utilisation du Kamishibai ¹ Histoires racontées à l'aide de livres à d'autres classes Création et illustration d'histoires, de contes, d'albums Production de textes dans le cadre d'un projet sur la violence et l'estime de soi Echanges de livres dans le cadre d'une bourse aux livres Choix de livres dans la bibliothèque du collège

Nous remarquons ainsi que la majorité des activités particulières autour de la lecture se sont déroulées entre les classes du collège ou de l'établissement et ont favorisé les échanges entre les enseignantes. De nombreuses initiatives ont eu lieu pendant la *Semaine romande de la lecture*². La composition et l'illustration d'histoires ainsi que la lecture de récits par les élèves à d'autres classes sont les activités les plus fréquemment citées par les enseignantes du suivi.

LES DOSSIERS D'ACCOMPAGNEMENT

Entre novembre 2005 et mars 2006, le Département a diffusé des dossiers donnant des informations sur l'apprentissage de la lecture et accompagnant la mise en place de la nouvelle *Epreuve cantonale de référence* (ECR). Ces dossiers comportaient les 6 volets suivants : les actions prévues dans le

¹ Kamishibai signifie *théâtre d'images* en japonais. Il est composé d'un petit castelet en bois ou en carton, muni d'une glissière dans laquelle on insère des planches en papier d'environ 30 x 40 cm. Le recto des planches apparaît ainsi dans le cadre frontal du théâtre. Placé derrière le kamishibai, le conteur lit le verso des planches, tandis qu'au recto l'image est « mise en scène » pour le public. Une planche remplace l'autre au fur et à mesure que se déroule l'histoire.

² Durant cette semaine, de nombreux projets explorant divers aspects de la lecture et de son apprentissage sont mis en place dans les établissements scolaires du canton. Un catalogue d'idées sous forme de pistes pédagogiques est proposé par le Syndicat des enseignants romands (SER) à cette occasion.

domaine de la lecture, des précisions à propos de l'ECR, le démarrage de la lecture, les composantes de la lecture, les difficultés d'apprentissage et leur remédiation ainsi que les élèves allophones.

L'un des volets, consacré aux difficultés d'apprentissage et à la remédiation (DGEO, 2006b), présente les courants actuels en matière d'enseignement de la lecture et, plus particulièrement, les constats faits par des chercheurs à propos d'élèves en difficulté dans ce domaine. Par ses travaux, Van Grunderbeeck (1994), professeure canadienne, a pu mettre en évidence la diversité des difficultés rencontrées. Elle observe toutefois des points communs entre tous les types d'élèves en difficulté : une certaine forme de passivité mentale, la difficulté à établir des liens entre différents éléments et une grande dépendance à l'enseignant. Basant son analyse sur le mode de déchiffrement privilégié par le lecteur (centré sur le code, sur le sens, sur l'un ou l'autre, sur la reconnaissance lexicale, etc.), Van Grunderbeeck dégage 6 profils d'apprentis-lecteurs en difficulté (annexe II). En regard de chacune de ces typologies, elle propose des pistes d'intervention adaptées à la spécificité des difficultés rencontrées. D'autres conseils pratiques, comme l'alternance de séances de structuration et de situations signifiantes ou des exemples d'activités, figurent également dans ce document. En outre, plusieurs références théoriques ainsi que des sites consacrés à l'apprentissage de la lecture y sont mentionnés.

Lorsque l'entretien aborde l'utilisation de ces pistes de différenciation, seule une petite proportion des enseignantes consultées (4, dont 3 enseignantes à la tête de classes multiâgées) disent les avoir essayées. Ce sont prioritairement avec les élèves en difficulté que celles-ci ont essayé les pistes de différenciation proposées. Elles y ont trouvé notamment des idées d'application concrètes, pour l'appui en classe par exemple, et des repères pour identifier le profil d'un élève en difficulté.

Parmi les enseignantes qui n'ont pas utilisé les suggestions du dossier (12), certaines mentionnent qu'il n'a pas été lu et/ou qu'il y a profusion de documents. Pour quelques-unes, les pistes proposées ne sont pas innovantes, car celles-ci, ou d'autres, sont déjà exploitées. Certaines indiquent que ces propositions sont très spécifiques et qu'elles concernent principalement des débutants lecteurs, rencontrant des difficultés dans le démarrage de la lecture. Quelques enseignantes (5) signalent que ces pistes ne sont pas faciles à appliquer, soit en raison de la composition de la classe (beaucoup de niveaux différents, beaucoup de «cas», beaucoup de choses à gérer), soit parce qu'elles n'arrivent pas à les exploiter au mieux (manque de théorie et d'outils, ne s'appliquent pas à tous).

L'UTILISATION DES RESSOURCES SPÉCIFIQUES POUR LES ÉLÈVES ALLOPHONES

Un autre volet du dossier est consacré aux élèves allophones (DGEO, 2006c). Parmi les enseignantes consultées, 11 d'entre elles ont des élèves dont le

français n'est pas la langue maternelle. Quelques enseignantes (4) annoncent une utilisation de ressources spécifiques destinées à ces élèves. Le matériel employé est varié : fiches de la mallette MEDIAL (Ouzoulias, 2000), dépanneur de lecture créé sur la base d'un document canadien (son associé à un dessin), petits jeux ciblés achetés ou fabriqués, moyens EOLE¹ (notamment pour les poèmes), bricolages, dictionnaires et emprunts de matériel à Bibliomédia. Deux enseignantes utilisent plusieurs ressources différentes (4 et plus) avec les élèves allophones.

Les enseignantes qui ont des élèves allophones dans leur classe mais n'utilisent pas de matériel conçu spécifiquement pour eux (7) évoquent l'existence de matériel de *Français* en suffisance (qu'elles adaptent au niveau de l'élève), l'utilisation du matériel apporté par les élèves eux-mêmes et le travail effectué avec une autre intervenante (notamment la maîtresse CIF²).

1.2 LE PLAN D'ETUDES VAUDOIS

L'Introduction du programme de français, figurant dans *Le Plan d'études vaudois* publié en 2000³, évoque la priorité donnée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les premières années de la scolarité (partie 3, thème 9, p. 1). Le Plan d'études définit l'apprentissage de la langue au CYP1 au travers de 5 compétences globales, réparties en 4 axes :

- Comprendre et restituer le sens et le contenu d'un texte bref (axe Lire).
- Comprendre et produire un message oral qui raconte, informe, explique, persuade, convainc ou joue avec les mots (axe Ecouter et dire).
- Produire des écrits qui racontent, informent, expliquent, persuadent, convainquent ou jouent avec les mots (axe Ecrire).
- Comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux dire, lire, écrire (axe Structurer).
- Organiser ses connaissances sur la langue (axe Structurer).

¹ Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE). Ces moyens d'enseignement romands proposent une nouvelle manière d'aborder les langues dans la classe; ils visent à développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle présente aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, et à favoriser la construction de capacités d'observation et d'analyse utiles aux apprentissages linguistiques. Voir sur le site www.ciip.ch.

² Cours intensif de français (CIF).

³ Le Plan d'études vaudois a été modifié en 2001 et en 2006. Au moment de l'étude, le programme en vigueur dans les classes était celui de 2001.

L'apprentissage du français est ainsi fractionné en 5 compétences globales et la lecture n'est que l'une d'entre elles (*Comprendre et restituer le sens et le contenu d'un texte bref*). Le programme (version 2001) décline cette compétence globale en objectifs fondamentaux, c'est-à-dire en *savoirs et compétences nécessaires pour passer d'un cycle à l'autre*. Ainsi, selon le nouvel article de Règlement (voir p. 8 ci-dessus), pour être promu au deuxième cycle primaire, l'élève doit :

- *identifier différents supports de l'écrit et leurs usages;*
- *connaître le code de l'écrit;*
- *reconnaître et utiliser un capital de mots de grande fréquence;*
- *saisir l'organisation d'un texte bref;*
- *restituer le thème, le déroulement, les personnages;*
- *adapter sa lecture au support.*

Les objectifs fondamentaux indiquent les attentes de l'école et visent à *montrer aux enseignants, aux élèves et à leurs parents, les exigences du système scolaire* (partie 4, p. 1). Il est relevé, par ailleurs, que seules les situations ayant fait l'objet d'une étude approfondie en classe peuvent donner lieu à une évaluation certificative.

1.3 L'ÉPREUVE CANTONALE DE RÉFÉRENCE (ECR)

Dans le cadre des modifications légales et réglementaires visant à renforcer l'apprentissage et la maîtrise de la lecture, le Département a mis en place une nouvelle *Épreuve cantonale de référence* en fin de CYP1 (fin de la 2^e année primaire). Cette épreuve est centralisée puisque le Département élabore son contenu, en fixe les objectifs, les modalités de passage et de correction. Elle décide également des critères d'évaluation. Les barèmes de performance, quant à eux, sont les mêmes d'une épreuve à l'autre ; le seuil de réussite correspond aux 2/3 des points de l'épreuve. Répartie en 5 moments sur une période de 2 semaines (situées entre la fin du mois d'avril et le début du mois de mai), l'ECR doit fournir des indications sur le niveau minimal à atteindre par les élèves pour être promus au deuxième cycle primaire (3P-4P). Elle doit également permettre aux enseignantes de situer leurs élèves par rapport aux résultats des autres élèves. La Loi scolaire précise encore (Art. 9a) que les Épreuves cantonales ont pour but :

- *de contribuer à la qualité du système scolaire;*
- *d'harmoniser les exigences de l'enseignement dans le canton en vue d'assurer une égalité de traitement entre les élèves;*

- *de mettre à la disposition des maîtres des repères extérieurs à la classe permettant de situer la progression des élèves.*

Les résultats sont pris en considération comme éléments indicatifs complémentaires dans les procédures de promotion, d'orientation et de certification. Les décisions de promotion appartiennent, en effet, à la *Conférence des maîtres* de fin d'année scolaire.

Pour cette première épreuve, l'intention est de rédiger des items non discriminants, réussis en moyenne par au moins 95% des élèves du canton. Pour les réaliser, un groupe de travail, constitué d'une collaboratrice de la Direction pédagogique du Département, d'une formatrice HEP et de 2 enseignantes du CYP1, a été mis sur pied. Le choix du groupe s'est porté sur la création de 5 types d'activités, permettant d'évaluer «les relations réciproques entre la lecture et l'écriture, entre l'oral et l'écrit» (DGEO, 2005b, p. 6). Dans cette perspective, l'*Epreuve de référence* évalue les compétences et les contenus suivants :

Tableau 2 : Compétences évaluées extraites du PEV et contenus de l'ECR de fin de CYP1

	Compétences visées	Compétences associées	Contenus de L'ECR
1^{er} moment	COMPREHENSION ORALE		
	<i>ECOUTER ET DIRE : Comprendre un message oral qui raconte</i>	<i>Transmettre une information reçue</i>	<i>Choisir la réponse adéquate parmi quelques affirmations portant sur la compréhension d'une histoire entendue, tirée d'un livre de littérature pour la jeunesse</i>
2^e moment	COMPREHENSION ECRITE		
	<i>LIRE : Comprendre et restituer le sens et le contenu d'un texte bref</i>	<i>Restituer le thème, le déroulement, les personnages</i>	<i>Répondre par écrit à des questions portant sur la compréhension d'une histoire lue par les élèves, tirée d'une revue pour les enfants Remettre des affirmations dans l'ordre, en se référant à l'histoire lue</i>

	Compétences visées	Compétences associées	Contenus de L'ECR
3 ^e moment	PRODUCTION ECRITE		
	<p>LIRE : Comprendre et restituer le sens et le contenu d'un texte bref</p> <p>ECRIRE : Produire un écrit qui raconte</p> <p>STRUCTURER : Comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux dire, lire, écrire</p>	<p>Restituer le thème, le déroulement, les personnages</p> <p>Produire des écrits lisibles composés de quelques idées</p> <p>Segmenter la chaîne graphique en mots</p> <p>Appliquer une transcription phonographique cohérente</p> <p>Rechercher un mot et le corriger avec les moyens de référence</p>	<p>Tenir compte de l'histoire lue pour rédiger quelques phrases</p> <p>Rédiger la suite d'une histoire lue en utilisant un guide de production</p> <p>Cet objectif fondamental ne fait pas l'objet d'activités spécifiques. Son évaluation est intégrée à la production écrite (voir ci-dessus)</p>
4 ^e moment	COMPREHENSION DE CONSIGNES		
	<p>LIRE : Comprendre et restituer le sens et le contenu d'un texte bref</p>	<p>Reconnaître et utiliser un capital de mots de grande fréquence</p>	<p>Compléter un dessin en suivant diverses consignes</p>
5 ^e moment	IDENTIFICATION DE DIFFERENTS SUPPORTS DE L'ECRIT		
	<p>LIRE : Comprendre et restituer le sens et le contenu d'un texte bref</p>	<p>Identifier différents supports de l'écrit</p>	<p>Identifier 5 textes divers et écrire au bon endroit, à partir d'une liste de données, le nom de chacun des documents</p>

SOURCE : Précisions à propos de l'épreuve cantonale de référence de lecture en fin de CYP1. Dossier 2, DGEO.

Dès le mois de novembre 2005, les enseignantes ont été informées que l'Epreuve cantonale de référence aurait pour thème *les oiseaux*. Cette annonce a été faite pour donner la possibilité d'aborder ce sujet durant l'année scolaire et permettre aux élèves d'augmenter leur vocabulaire. Il s'agit ainsi d'éviter de créer une difficulté supplémentaire pour les élèves ayant peu de connaissances lexicales (DGEO, 2005a).

La passation et la correction des épreuves sont assurées par les enseignantes sur la base d'un cadre (permettant d'harmoniser au mieux les conditions de passation et de correction), fourni par le Département (annexe III). Une fois corrigées, les épreuves sont transmises aux élèves et aux parents (pour

signature), puis prennent place dans le dossier d'évaluation. Les enseignantes transmettent au Département uniquement les résultats obtenus par leurs élèves à l'ECR. Celui-ci applique un barème fixé aux 2/3 du total des points de l'épreuve et produit une présentation des résultats par établissement.

Une partie importante de l'entretien avec les enseignantes a été consacrée à l'ECR. Elle vise à connaître l'implication de celles-ci dans la préparation de l'épreuve, ainsi que l'adéquation du contenu du test avec, d'une part, les objectifs du *Plan d'études vaudois* et, d'autre part, l'enseignement dispensé dans leur classe. Certaines questions tentent, par ailleurs, de cerner si l'ECR leur a été utile.

LA PRÉPARATION DE L'ÉPREUVE CANTONALE DE RÉFÉRENCE

Plus de la moitié des enseignantes (9) ont préparé l'*Epreuve cantonale* avec leurs élèves et ont travaillé plus particulièrement :

- la lecture et l'écriture (coffrets de lecture, brochure d'*Activités des Mots en farandole*, brochures de grammaire, lecture de livres) (8 mentions);
- les genres de texte (3 mentions);
- la connaissance de l'environnement (2 mentions);
- le vocabulaire, les évaluations proposées sur le site Banqoutils¹, la gestion du stress (1 mention chacun).

Les enseignantes n'ayant pas consacré de temps à la préparation de l'*Epreuve cantonale de référence* (7) évoquent soit une décision de l'équipe pédagogique du CYP1, soit un refus de porter une attention particulière à une telle épreuve. Pour celles-ci, l'ECR entre dans le cadre du travail quotidien et le parcours habituel des programmes prépare suffisamment les élèves.

L'EXPLOITATION DU THÈME DE L'ECR «LES OISEAUX»

La moitié des enseignantes interrogées (8) ont exploité, dans leur classe, le thème de l'ECR. Cette exploitation s'est faite au travers d'activités en français (lecture d'histoires, extension du vocabulaire, construction de phrases, étude de poèmes) (9 mentions en tout) et/ou au travers du domaine de la *Connaissance de l'environnement* (études sur la nature, visionnement d'un film animalier, écoute de chants d'oiseaux) (8 mentions en tout). Certaines enseignantes ont essentiellement travaillé le thème en français (3), d'autres en

¹ Adresse : www.banqoutils.education.gouv.fr.

Connaissance de l'environnement (2), alors que d'autres encore ont exploité le thème dans les 2 disciplines (3).

Les raisons avancées par les enseignantes (8) n'ayant pas travaillé spécifiquement le thème annoncé concernent un autre thème en cours ou le manque de temps. Dans certains cas, le sujet a été abordé dans le cadre du travail habituel de la classe, sans exploitation particulière.

Nous relevons ainsi qu'environ un tiers des enseignantes a exploité le thème *les oiseaux* et préparé l'ECR, un tiers a fait l'un ou l'autre, alors qu'un dernier tiers n'a fait aucune préparation spécifique en classe.

LES POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTES SUR L'ECR

Au-delà de la préparation de l'ECR en classe, l'entretien a porté sur les apports de l'épreuve, en lien avec les objectifs annoncés par l'institution (voir p. 17) ainsi que sur son utilité pour les enseignantes. Un tableau récapitulatif des avis récoltés figure en annexe V.

a) Vérification de l'atteinte des objectifs fondamentaux

La majorité des enseignantes (11) estiment que l'ECR permet de vérifier l'atteinte des objectifs fondamentaux, sélectionnés au préalable dans le *Plan d'études vaudois*. Pour celles-ci, l'épreuve correspond bien au niveau des élèves et permet de confirmer certaines difficultés. Elle était bien faite, relèvent certaines d'entre elles. Tout en répondant par l'affirmative, quelques enseignantes (3) s'interrogent toutefois sur la vérification de la compétence *STRUCTURER : Comprendre le fonctionnement de la langue pour mieux dire, lire, écrire*. L'une d'entre elles estime que les items proposés ne vérifient pas la compétence, alors que 2 autres pensent que celle-ci ne fait pas partie du *Plan d'études vaudois*¹.

L'une des enseignantes ayant répondu par la négative relève que l'épreuve était trop facile, «pas assez pointue». Dans son établissement, les élèves du CYP1 «sont amenés plus loin dans leurs apprentissages». Une autre enseignante a été surprise par les résultats qui se sont révélés trop bons pour certains élèves et trop faibles pour d'autres.

¹ Cette compétence fait partie du PEV et constitue un objectif fondamental (voir PEV p. 9).

b) Correspondance entre compétences évaluées et enseignement

La plupart des enseignantes consultées (9) estiment que l'ECR correspond totalement à leur enseignement en classe. Pour elles, l'ECR n'a créé aucune surprise. Pour les autres enseignantes (7), l'épreuve n'a correspondu que partiellement à leur enseignement. Leurs réserves portent sur la production textuelle, le repérage du genre d'un texte et l'utilisation de verbes qui n'avaient pas encore été étudiés en classe. Le guide d'écriture (voir annexe IV) a posé problème à une enseignante, alors qu'une autre regrette que la partie consacrée à la structuration de la langue (orthographe et analyse grammaticale), figurant dans les brochures romandes COROME¹, n'ait pas fait l'objet d'une évaluation dans l'ECR.

c) Situation de la progression des apprentissages à travers l'ECR

L'ECR vise à mettre à disposition des repères extérieurs à la classe permettant de situer la progression des élèves. La plupart des enseignantes (12) estiment que l'ECR ne remplit pas ce rôle. Pour plusieurs d'entre elles (7), l'épreuve ne situe pas, mais confirme une progression déjà constatée précédemment, tout au long de l'année scolaire. Elle fait un état de situation des connaissances des élèves au terme du cycle. Quelques enseignantes (5) relèvent que seules 2 épreuves (l'une en début de cycle ou de degré et l'autre au terme de celui-ci) permettraient de comparer les résultats et de véritablement situer les progrès. Pour une enseignante, l'ECR était trop facile et ne révélait donc pas la progression dans les apprentissages.

Pour 2 enseignantes, l'ECR permet de situer la progression des apprentissages, car elle montre bien ce que les élèves comprennent (ou ne comprennent pas). Pour une autre, l'ECR a permis de constater les progrès de certains élèves qui avaient des difficultés d'apprentissage au début de l'année scolaire. Une enseignante, n'ayant pas répondu à la question, n'a pas compris ce que voulait dire «situer la progression des élèves».

d) Indications sur le niveau minimal à atteindre en lecture

L'ECR visait également à fournir des indications aux enseignantes sur le niveau minimal à atteindre en lecture, en vue de la promotion des élèves en 3^e année. Pour la moitié des enseignantes consultées, l'épreuve a fourni des informations supplémentaires. Les indications ont été trouvées notamment au travers du niveau de difficulté et de la longueur du texte en production écrite ainsi que des critères de correction de cette dernière. Pour une enseignante, les objectifs du *Plan d'études* sont trop flous et l'ECR permet de préciser ce qui est

¹ Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage.

attendu par l'institution. Quelques enseignantes (3) relèvent que l'épreuve indique un niveau «vraiment» minimal à atteindre en lecture et qu'elle leur a permis de revoir certaines de leurs exigences à la baisse.

Les arguments donnés par les enseignantes (8) estimant que l'ECR n'apporte pas d'indications supplémentaires sur le niveau minimal à atteindre en lecture en vue d'une promotion au 2^e cycle, indiquent que le niveau attendu est déjà visible ailleurs (par exemple dans le 4^e livre de *Crocolivre*, dans les objectifs du *Plan d'études*, etc.) et que le niveau de l'épreuve n'est pas suffisamment élevé. Pour une enseignante, ses critères de promotion ne diffèrent pas de ceux de l'ECR et, enfin, pour une autre, le contenu de l'épreuve ne correspond pas aux brochures actuelles (LEP), mais se trouve plutôt dans la ligne des *Séquences didactiques*¹.

e) Utilité de l'ECR

La majorité des enseignantes (14) estiment toutefois que l'ECR leur a été utile. L'épreuve permet de :

- favoriser une cohérence cantonale (épreuve commune pour tous, égalisation du niveau) (4 mentions);
- être rassurées sur son enseignement (3 mentions);
- apporter des éléments lors de la discussion avec les parents (3 mentions);
- entraîner le stress et la motivation des élèves lors d'un petit examen (3 mentions);
- donner des arguments pour les décisions spéciales (classes à effectif réduit, enseignement spécialisé) (3 mentions);
- entraîner les élèves à faire tous ensemble une épreuve, limitée dans le temps (2 mentions);
- procurer du plaisir aux enfants (épreuve faite dans tout le canton) (2 mentions).

L'*Epreuve cantonale* permet aussi de se rassurer sur la pertinence de la méthode de lecture choisie, de changer sa manière de faire pour l'année scolaire suivante (concernant notamment les critères d'évaluation pour la production de texte), d'observer les élèves au cours de l'épreuve et, enfin, de les situer par rapport à un barème cantonal (1 mention pour chaque argument).

¹ Les *Séquences didactiques* sont des moyens romands qui développent l'expression de l'oral et de l'écrit.

Quelques enseignantes (5) relèvent un apport de l'ECR pour la fin de l'année ou pour l'année scolaire suivante. L'épreuve fournit ainsi une aide pour l'élaboration d'épreuves communes dans l'établissement, une indication sur le travail à réaliser en production de texte, un exemple d'exercices à utiliser en les présentant différemment ou un matériel à réutiliser, éventuellement en le transposant. Elle indique également que certaines compétences (production textuelle, identification du genre de texte) ont peu été travaillées et devraient faire l'objet d'une attention plus soutenue les années suivantes.

LES RESERVES DES ENSEIGNANTES SUR LE CONTENU DE L'ÉPREUVE

La plupart du temps, l'ECR a été appréciée tant dans son contenu (type de questions, choix du texte, variété des items), dans sa passation (en 5 moments distincts) que dans sa forme (images alternant avec du texte, guide d'écriture). Toutefois, un certain nombre de remarques sur le contenu de l'épreuve ont été faites au cours des entretiens. Ces réserves concernent :

a) la compréhension orale et écrite

- Le texte à lire aux élèves pour vérifier leur compréhension orale est trop long, trop littéraire («il fallait comprendre entre les lignes»), trop complexe (plus difficile que les histoires courantes sur le plan du langage et de la compréhension du vocabulaire) ou il mélange des genres de textes différents.
- La compréhension de consignes est trop longue, peu claire ou trop complexe (dans 2 items, 4 éléments sont à prendre en compte dans la même phrase).
- Les genres textuels ne sont pas travaillés dans les brochures officielles.
- Le mot *document* a posé un problème de compréhension pour certains élèves.

b) la production écrite

- La demande faite aux élèves de produire par écrit au minimum 3 phrases n'est pas assez exigeante ; les critères de notation (phrases commençant par une majuscule et se terminant par un point, séparation correcte des mots, correspondance phonème-graphème respectée) font qu'un élève qui se contente de 3 phrases courtes peut obtenir un maximum de points, alors qu'un autre, se risquant à une production plus longue et/ou plus complexe (construction de la phrase, développement d'idées), se verra pénalisé car plus exposé à la suppression de points.

- Le guide d'écriture a posé problème, soit parce que cette façon de procéder était inconnue des élèves, soit parce que certains points du guide (par exemple, accord du verbe avec le sujet) n'avaient pas encore été travaillés en classe.
- L'activité qui consiste à raconter par écrit la suite d'une histoire ne constitue pas un fondement en lecture mais en français en général.
- Les outils pédagogiques pour entraîner la production de texte ne sont pas mis en place et *faire de la technique* (exercer le temps des verbes, appliquer des règles d'orthographe, etc.) rassure les enseignantes.

c) Les éléments manquants dans l'épreuve

- Un certain nombre d'éléments manquent dans l'ECR. Il s'agit de l'évaluation de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire ainsi que de la prise en compte des idées et de la culture générale
- La production écrite fait appel aux accords grammaticaux, alors que le *Plan d'études vaudois* parle de sensibilisation¹.
- L'inconfort des images reproduites dans l'épreuve est relevé : «il faut les scruter pour en voir les détails», «elles sont trop peu différenciées», «elles sont sujettes à diverses interprétations».

d) La durée de l'ECR

- La durée de l'ECR est estimée trop longue (5 fois 45 mn.) nécessitant parfois de prolonger le temps imparti pour certains élèves lents.

e) Les critères de correction et la notation

- Les critères de correction (voir annexe III) manquent de précision. Ils ne permettent pas toujours de comptabiliser les erreurs de manière consensuelle lorsque le travail de correction se fait en équipe.
- L'évaluation par comptage de points pose problème : l'utilisation du système en vigueur (par appréciations) serait plus pertinente. Le choix

¹ Cette remarque est pertinente. En effet, l'une des compétences du PEV (version août 2001) concerne l'utilisation, dans un écrit bref, des formes verbales du présent de verbes usuels (*être, avoir, aller* et les verbes du type *chanter*). Il ne s'agit toutefois pas d'un objectif fondamental pouvant faire l'objet d'une évaluation. Il est précisé néanmoins dans les consignes de passation et du corrigé de l'ECR que «l'enseignant veillera à corriger les erreurs orthographiques, sans pour autant les comptabiliser».

de ne pas indiquer d'appréciation finale au terme de l'épreuve est aussi remis en question, ainsi «les parents n'y comprennent pas grand-chose».

- Le manque de directives concernant la préparation de l'ECR en classe, dans les mois qui précèdent sa passation, est gênante car «il y a ainsi un vrai risque de bachotage» par certaines enseignantes.

1.4 LES MOYENS PROPOSÉS PAR L'INSTITUTION

LES MÉTHODES DE LECTURE

Pendant plus de 20 ans, l'enseignement de la lecture s'est appuyé sur la méthodologie d'apprentissage *Maîtrise du français*. Cette méthodologie était fondée sur 3 principes : susciter le besoin de lire, favoriser le développement des opérations inhérentes à la lecture (comme, par exemple, émettre des hypothèses de compréhension), et construire le langage écrit à partir du langage oral (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979). Pour les apprentis lecteurs, une grande part du travail de structuration se basait sur la phonologie et la correspondance phonèmes-graphèmes, à partir de productions orales ou écrites (des élèves, de l'enseignante, de documents divers, etc.). Durant cette période, les enseignantes des 2 premières années primaires ont élaboré leurs propres supports d'enseignement de la lecture¹ à partir de ce modèle.

Dès 2003, le Département fait évaluer différentes méthodes d'apprentissage de la lecture afin de favoriser la diversification des situations d'apprentissage. A la rentrée 2004-05, il propose 5 nouveaux moyens d'enseignement-apprentissage de la lecture : *Crocolivre*, *Super Gafi*, *Mika*, *4 saisons pour lire au CP*, *Je lis en couleur (Colo)*. Un sixième moyen, *La Planète des Alphas*, est destiné plutôt aux enseignantes du CIN.

Plusieurs organismes proposent des documents d'analyse pour permettre aux enseignantes d'effectuer un choix². En outre, le dossier d'accompagnement de la DGEO, «*Pour un enseignement-apprentissage efficace de la lecture*» (DGEO, 2006a), rappelle succinctement les différentes composantes inhérentes à un enseignement explicite de cette discipline. Ces composantes sont la conscience phonémique, la correspondance graphèmes-phonèmes, la

¹ Le manuel *Mots en farandole* est un support qui offre un ensemble de textes brefs et non une «méthode» au sens où il est compris dans ce document.

² Il s'agit de «*Brève analyse subjective des 5 méthodes de lecture proposées par la CADEV*» de Y. Froidevaux pour l'Association vaudoise des maîtres primaires, «*Je lis en couleurs, une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche*» de D. Béatrix Kohler et D. Martin de la HEP, et «*Six moyens d'enseignement-apprentissage de la lecture sous la loupe*» de D. Frossard et A. Rouèche de la HEP.

fluidité, le vocabulaire et la compréhension de texte. La grille d'analyse, mise au point et utilisée par les formateurs de la HEP et qui comprend les 5 dimensions précitées permet aux enseignantes de déceler rapidement les points forts et les points faibles des méthodes de lecture proposées.

LES POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTES SUR LES METHODES DE LECTURE

L'entretien mené auprès des 16 enseignantes vise à connaître de quelle manière les nouveaux moyens de lecture ont été accueillis et dans quelle mesure le document présentant les analyses faites par la HEP a été utile pour sélectionner une méthode. Une question porte sur l'influence de la méthode d'enseignement pratiquée sur l'émergence de difficultés d'apprentissage spécifiques.

a) Le choix d'un nouveau moyen d'enseignement de la lecture

Le plus souvent, le choix du nouveau moyen d'enseignement de la lecture a été effectué par plusieurs personnes, les décisions individuelles étant minoritaires. Dans plusieurs établissements, le choix a été fait par l'ensemble du corps enseignant, à l'issue d'une consultation générale; dans d'autres établissements, c'est un groupe de travail constitué d'enseignantes volontaires qui a été mandaté pour sélectionner le matériel. Quel que soit le mode de consultation, les choix opérés collectivement répondent à une volonté d'harmonisation méthodologique entre les enseignantes d'un même établissement. Les nouveaux moyens proposés ont été accueillis favorablement, probablement parce qu'ils répondent à une forte attente. La majorité des enseignantes (14) que nous avons interrogées travaillent avec une seule méthode. Une partie d'entre elles l'ont appliquée dès la rentrée scolaire 2005-06, alors que d'autres ont différé son introduction, préférant poursuivre jusqu'à la fin du cycle dans la même ligne méthodologique avec leurs élèves de 2^e année.

Parmi les 5 moyens disponibles, les enseignantes ont majoritairement choisi *Crocolivre* (9). Les commentaires récoltés à son propos font état d'une méthode riche, avec des exercices variés qui permettent de travailler à plusieurs niveaux de difficulté. Les fiches de référence pour les sons rappellent l'ancienne méthode (*Maîtrise du français*). Quelques lacunes dans le domaine de la grammaire sont toutefois relevées.

Les enseignantes qui ont choisi la méthode *Colo* (3) la trouvent plaisante, bien que très chère et chronophage; elles estiment toutefois que la partie grammaticale n'est pas assez développée pour les élèves de 2^e année. Une enseignante, qui a suivi le cours de formation obligatoire pour l'application de cette méthode, ne la pratique pas actuellement, car elle en a vu les limites avec une classe multiâge. Elle la trouve également trop difficile pour des élèves qui n'ont pas l'habitude de cette manière de travailler.

Une seule enseignante a choisi *Super Gafi*. Aucune enseignante du suivi n'a choisi *Mika*, ni *4 saisons pour lire au CP*.

On peut s'interroger sur les raisons du succès remporté par *Crocolivre*. L'analyse des 6 moyens de lecture, effectuée par la HEP, peut constituer un élément de réponse : *Crocolivre* y est présenté comme n'ayant aucune lacune dans les 5 dimensions observées (voir ci-dessus).

A la question portant sur l'utilisation faite du document de référence officiel «Pour un enseignement–apprentissage efficace de la lecture» (DGEO, 2006a) pour choisir un nouveau moyen d'enseignement de la lecture, plus de la moitié des enseignantes du suivi (10) répondent qu'elles n'ont pas trouvé ce dossier utile. On peut remarquer, comme relevé précédemment, que les ressources théoriques sont relativement peu utilisées. Les commentaires recueillis montrent des avis assez différents : les informations présentées dans ce document ne sont pas (ou plus) nécessaires, elles sont incomplètes ou encore pléthoriques. Il a néanmoins suscité l'intérêt de quelques enseignantes (3) qui y ont puisé des informations pour la sélection d'un nouveau moyen d'enseignement.

b) L'influence de la méthode de lecture choisie sur les difficultés d'apprentissage

Les enseignantes participant au suivi sont partagées au sujet de l'influence de la méthode de lecture utilisée sur les difficultés d'apprentissage. L'émergence de difficultés spécifiques est imputée autant à la méthode utilisée qu'au fonctionnement particulier de certains élèves.

Parmi les enseignantes qui pensent que la méthode choisie a une influence (8), certaines relèvent que les manques ou les points mis en avant dans certaines méthodes (par exemple, la grammaire dans *Crocolivre*, l'apprentissage par cœur des méthodes classiques, le repérage des sons à l'aide de jetons dans *Maîtrise du français* ou la globalisation de mots dans *Ratus*) peuvent être des embûches selon les «fragilités» de l'élève. Pour certaines enseignantes (4), la méthode phonétique et la méthode globale seraient génératrices de difficultés spécifiques.

La moitié des enseignantes (8 dont 6 sont à la tête de classes multiâges) pensent que la méthode choisie n'a pas d'influence sur les difficultés d'apprentissage. Quelques-unes d'entre elles (5) estiment que, chez certains élèves, les difficultés sont persistantes, et ceci quelle que soit la méthode adoptée.

Il reste néanmoins important pour 4 enseignantes de ne pas se limiter à une seule méthode avec des élèves qui ont des besoins différents. Elles utilisent «d'autres chemins» avec les élèves en difficulté (travail sur les syllabes, méthode gestuelle, approche plutôt auditive/visuelle). Les solutions qu'elles proposent consistent à adopter une approche différenciée, à disposer de

plusieurs méthodes, ou à chercher d'autres voies ou des apports différents. «On ne sait pas toujours pourquoi telle méthode marche avec certains élèves et telle autre pas» est le commentaire qui résume le sentiment de ces enseignantes.

c) L'utilisation de la mallette MEDIAL

Un outil d'évaluation des compétences en lecture, la mallette MEDIAL, est mis à disposition du corps enseignant à raison d'un exemplaire par bâtiment scolaire. Cet outil propose une évaluation très complète des compétences des élèves. Il permet de s'appuyer sur leurs acquis, de poser des objectifs clairs par rapport aux difficultés repérées et de cibler ainsi l'aide à donner en classe ou à l'extérieur de celle-ci (appui, CIF, etc.). Le contenu de la mallette peut également servir de base à la discussion avec l'élève et sa famille (DGEO, 2005a).

Ce nouveau matériel a été très peu utilisé et le plus souvent uniquement pour effectuer des bilans individuels ou collectifs. La moitié des enseignantes interrogées (8) relèvent une mise à disposition trop tardive et en petit nombre de la mallette, ainsi qu'une pléthore de matériel. Quelques enseignantes (2) estiment que ce matériel est plus adapté aux interventions de la logopédiste, de la maîtresse d'appui ou de l'enseignante spécialisée.

THEME 2

LES MODES D'ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE DE LA CLASSE

Le chapitre précédent a traité des ressources mises à disposition des enseignantes par le Département pour aider celles-ci à répondre à la demande institutionnelle, concernant l'apprentissage de la lecture. Ce chapitre tente maintenant de percevoir si les enseignantes se trouvent suffisamment «outillées» pour satisfaire aux exigences cantonales, et d'identifier les modes d'enseignement adoptés en vue de différencier leurs approches pédagogiques pour répondre aux différents besoins de leurs élèves.

2.1 LES POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTES

LES RESSOURCES À DISPOSITION DANS LA CLASSE ET LES EXIGENCES SCOLAIRES

Lors des entretiens, environ deux tiers des enseignantes interrogées (10) estiment disposer de suffisamment de ressources pour parvenir à répondre aux attentes institutionnelles. De manière plus détaillée, elles relèvent principalement que:

- la gestion des ressources est de la responsabilité de l'enseignante; il lui revient d'exploiter de manière optimale le matériel mis à disposition, ou d'établir des liens de collaboration avec des collègues, en vue d'échanges, de partages, voire de demandes d'aide;
- les exigences en lecture sont constantes et cette préoccupation n'est pas nouvelle (par exemple, le niveau attendu en classe correspond largement à celui de l'ECR).

Elles évoquent par ailleurs la variété du nouveau matériel qui suscite l'intérêt et la motivation des élèves.

Quelques enseignantes (5) estiment ne pas être suffisamment équipées pour satisfaire aux exigences cantonales. Leurs commentaires font état de :

- points de repères peu clairs; le programme est un peu vague, surtout pour une enseignante qui débute dans sa carrière et qui aurait besoin de quelques textes pour exemplifier les attentes et préciser les bases;

- la nécessité de recourir à des apports personnels, comme l'élaboration de jeux, de fiches, de supports, ou de discuter et d'échanger des idées ou du matériel avec des collègues;
- l'inadéquation du matériel ancien, mais encore utilisé actuellement dans les classes (par exemple, *Mots en Farandole*, brochures LEP ou romandes); ce matériel doit être complété par du matériel personnel, notamment pour la conjugaison et le vocabulaire;
- la limitation des budgets, les moyens financiers ne s'adaptent pas forcément aux nouvelles exigences.

Une enseignante n'a pas été consultée sur ce sujet.

Les élèves en difficulté font l'objet de remarques spécifiques de la part des enseignantes. De l'avis de plusieurs d'entre elles, la promotion conditionnée par l'atteinte des objectifs en *français*, et plus particulièrement par les compétences acquises en lecture, n'est pas nouvelle. L'une d'entre elles mentionne qu'auparavant déjà, les mauvais lecteurs n'étaient fréquemment pas promus au 2^e cycle. Deux enseignantes se disent dépassées par le fait que certains élèves, et plus spécifiquement ceux qui rencontrent de grandes difficultés, n'atteignent pas les objectifs de fin de cycle. Selon elles, cet échec peut être imputable à d'autres facteurs que la pédagogie, comme l'affectivité ou le manque de maturité. Se sentant démunies, elles font appel à d'autres intervenants, comme la maîtresse d'appui ou la logopédiste.

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

La différenciation pédagogique est comprise ici comme l'ensemble des actions entreprises par l'enseignante en vue d'adapter son enseignement à la diversité des élèves. Les points suivants visent à donner un éclairage sur la différenciation pratiquée en classe, à connaître de quelle manière les enseignantes du suivi la mettent en œuvre et si elles s'estiment suffisamment équipées pour l'appliquer.

a) Pistes de différenciation en lecture privilégiées en classe

Tout en sachant qu'il s'agit de pratiques déclarées (par opposition à des pratiques observées en classe), nous avons tout d'abord voulu identifier les modalités usuelles de mise en œuvre de la différenciation pour l'enseignement de la lecture et documenter les diverses approches adoptées par les enseignantes du suivi. La question posée lors de l'entretien est ouverte, elle suscite à la fois une forme d'inventaire non exhaustif des moyens utilisés et une description sommaire des modes d'intervention auxquels les enseignantes ont recours dans le cadre de leur classe.

Les informations recueillies peuvent être regroupées selon 3 thématiques complémentaires. Les enseignantes pratiquent la différenciation au travers de l'utilisation :

- 1) De divers moyens d'enseignement se présentant sous forme de matériel, supports ou méthodes créés ou provenant du commerce, utilisés en alternance avec des moyens officiels mis à disposition par le Département; l'utilisation de moyens variés est la plus fréquemment évoquée.

De l'avis de quelques enseignantes (3), certains élèves doivent pouvoir recourir à du matériel concret et faire de la manipulation. L'aspect ludique semble être également un facteur déterminant dans le choix du moyen approprié.

- 2) D'une approche pédagogique particulière, c'est-à-dire une posture professionnelle spécifique adoptée par l'enseignante dans l'organisation du travail ou les options didactiques choisies (par exemple, travail en ateliers ou par niveaux, décloisonnement interclasses, tutorat).

De manière générale, on remarque que, pour différencier leur enseignement, les enseignantes consultées adoptent des approches pédagogiques qui consistent principalement à ajuster leurs pratiques aux besoins des élèves et à varier les situations d'apprentissage.

- 3) De l'adaptation des tâches demandées aux élèves par une intervention de l'enseignante sur les contenus d'apprentissage avec un dosage quantitatif ou qualitatif (par exemple, niveau de difficulté) du travail, en relation avec les capacités et le rythme d'apprentissage des élèves.

On constate que cette forme de différenciation est celle qui a été le moins évoquée. Les principales adaptations faites par les enseignantes concernent la quantité et la difficulté des tâches à effectuer.

b) Moyens à disposition et pratiques de la différenciation

Une majorité d'enseignantes (12) se disent suffisamment équipées pour pouvoir pratiquer la différenciation en classe. Le matériel personnel et/ou disponible aux fournitures scolaires correspond à leurs besoins. Relevons que toutes les enseignantes (6) qui sont à la tête d'une classe multiâge estiment disposer de moyens en suffisance.

Une minorité d'enseignantes (4) ne s'estiment pas suffisamment «armées» pour pratiquer la différenciation. Elles évoquent le manque de temps pour créer du matériel adéquat et le besoin d'échanges entre collègues. L'une d'elles ajoute toutefois que le matériel est moins important que les pratiques qui doivent être améliorées conjointement par des moyens concrets et de la formation continue. A son avis, la différenciation est plus une question de

formation que de matériel. Les commentaires plus détaillés font apparaître des avis opposés entre les enseignantes interrogées :

- la différenciation peut être pratiquée parce que certaines enseignantes disposent de matériel créé par elles-mêmes dans le cadre de la préparation habituelle de leur enseignement (il peut s'agir de jeux aussi bien que de fiches spécifiques), alors que d'autres disent qu'elles n'arrivent pas à différencier, car elles devraient créer du matériel supplémentaire pour y parvenir;
- pour certaines enseignantes, les moyens officiels mis à disposition par l'institution sont suffisants pour mettre la différenciation en pratique, alors que d'autres souhaiteraient disposer de moyens complémentaires (brochure de sons, jeux plus ou moins faciles, matériel spécifique aux élèves de 1^{re} ou de 2^e année);
- les échanges avec les collègues ou l'engagement des parents sont considérés comme des ressources pour la différenciation par certaines enseignantes, alors que d'autres y voient d'abord un surcroît de travail, limitant leur possibilité de pratiquer la différenciation.

Ces commentaires mettent en évidence les contradictions liées à la pratique de la différenciation : un matériel qui convient à une enseignante peut paraître inadéquat à une autre. Ce que l'une considère comme suffisant nécessite des compléments pour une autre. La collaboration et le partenariat sont de précieux atouts pour certaines, des contraintes pour d'autres. Ce qui se situe hors du temps d'enseignement, pour la préparation, la formation ou la communication, est appréhendé tantôt de manière positive, tantôt de manière négative.

c) Possibilité de pratiquer la différenciation en classe

Une majorité des enseignantes du suivi (11) disent pouvoir pratiquer la différenciation dans leur classe. Les commentaires apportés à cette question donnent des indications plus complètes sur la conception de la différenciation, ainsi que sur les diverses modalités d'application utilisées. Pour ces enseignantes, la différenciation :

- concerne les élèves en difficulté, mais également les bons élèves;
- est plus appliquée au début de l'apprentissage de la lecture, les écarts allant en diminuant par la suite;
- est associée à une approche individualisée, réalisée le plus souvent durant les moments d'appui institutionnalisés, pour revoir des notions qui n'ont pas encore été intégrées, avec parfois un passage par le concret, ou pour rattraper un travail que le reste de la classe a déjà effectué;

- se fait, comme on l'a vu précédemment, selon diverses modalités, notamment par une autre approche, l'adaptation de la quantité de travail, la reformulation ou la simplification des consignes, le respect du rythme d'apprentissage ou la diversification des regroupements d'élèves.

Les enseignantes ne parvenant pas à mettre la différenciation en œuvre dans leur classe (5) parlent des difficultés d'application qu'elles rencontrent. Certaines difficultés sont également évoquées par des enseignantes qui parviennent à mettre en œuvre la différenciation; elles pondèrent leur position en évoquant des facteurs défavorables à sa mise en pratique. Les commentaires qui suivent illustrent des réponses telles que «Non, je n'arrive pas à pratiquer la différenciation dans ma classe parce que... » ou «Oui, j'arrive à pratiquer la différenciation, mais... ». On retiendra de ces propos que les principales difficultés d'application de la différenciation signalées par les enseignantes du suivi se situent :

- dans la définition du concept, sa représentation et sa mise en pratique; cette notion est assez floue, rendant l'identification de la pratique peu claire et son autoévaluation malaisée.
- Quelques illustrations:
 - *Je fais de la semi-différenciation.*
 - *Je fais au mieux, ne m'estime pas au top, mais ne sais pas trop quoi faire pour l'être.*
- dans la composition et le mode de fonctionnement de la classe; les degrés présents, l'effectif, le nombre d'élèves en difficulté, les caractéristiques des élèves sont des éléments déterminant la possibilité de mettre en œuvre la différenciation.
- Quelques illustrations :
 - *Il y a des niveaux très différents dans une classe multiâge.*
 - *Ce n'est pas possible avec 15 élèves dont 2 ou 3 n'ont pas de difficulté.*
 - *C'est difficile avec des élèves qui manquent d'autonomie.*
- dans les compétences personnelles et professionnelles mobilisées; le temps de préparation, la disponibilité, l'énergie, qui ont été principalement cités, indiquent que la pratique de la différenciation nécessite un solide bagage d'expériences professionnelles et un investissement supplémentaire consenti par l'enseignante.
- Quelques illustrations :
 - *L'expérience professionnelle compte.*

- *La différenciation demande beaucoup de temps de la part de l'enseignante pour la préparation et en classe.*
- *Oui, quand tout cela reste dans l'accessible, non quand ça dépasse les capacités physiques (disponibilités) de l'enseignante.*
- *Ce ne sont pas les moyens qui manquent, c'est le temps et l'énergie.*

- dans le mode d'enseignement choisi; l'enseignement collectif et les contraintes liées à l'application d'une méthode spécifique ne favorisent pas la différenciation.

- Quelques illustrations :
 - *Lorsque tous les élèves sont là, les moments collectifs sont plus faciles à organiser.*
 - *La méthode Colo demande du travail collectif, elle oblige à avancer tous en même temps pour pouvoir obtenir le certificat pour aller sur l'île.*

- dans le niveau des exigences; les attentes institutionnelles en matière d'objectifs à atteindre en fin de cycle paraissent exercer une pression forte sur les exigences des enseignantes envers leurs élèves.

- Quelques illustrations :
 - *C'est plus difficile en 2^e car il y a les exigences du Département.*
 - *On ne peut plus différencier si les exigences existent.*
 - *J'éprouve du stress face aux objectifs à atteindre : tous devraient y arriver.*
 - *Si on fait trop de différenciation, certains élèves vont perdre des morceaux du programme.*

THEME 3

LES MESURES DESTINÉES AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EN LECTURE

Ce chapitre ainsi que le suivant sont plus particulièrement consacrés aux élèves en difficulté en lecture. Les informations recueillies permettent de connaître le moment où les difficultés en lecture sont apparues et la description de ces dernières. Les tableaux de recueil, fournissant les informations sur les mesures particulières mises en place par les 16 enseignantes, portent sur 41 élèves de 2^e année.

3.1 MOMENT D'APPARITION DES DIFFICULTÉS EN LECTURE

Selon les enseignantes interrogées, la grande majorité des élèves en difficulté en 2^e année (39 sur 41) rencontraient des difficultés en lecture déjà en 1^{re} année. Parmi ces élèves, plus des trois-quarts (33) éveillent l'attention de leur enseignante dès la rentrée scolaire, soit au début de la 1P, 5 élèves montrent des difficultés au bout de quelques mois et 1 élève dans le courant du mois de février. Seuls 2 élèves ont été repérés dans le courant de la 2^e année du cycle.

Toutes les enseignantes participant au suivi ont 1 ou plusieurs élèves en difficulté en lecture dans leur classe. La majorité d'entre elles ont plusieurs élèves (2, 3 ou 4) dont les difficultés en lecture sont apparues dès le premier semestre de la 1^{re} année du cycle (1P).

3.2 TYPES DE DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES

Les difficultés d'apprentissage de la lecture, signalées par les enseignantes, sont celles qui les ont alertées et qui ont donné lieu, par la suite, à l'application de mesures particulières externes ou internes à la classe. Ces mesures seront abordées plus en détail au point suivant. Les 16 enseignantes ont évoqué plusieurs difficultés pour un même élève. Elles se répartissent en 3 groupes : les dispositions personnelles de l'élève, les capacités transversales et les connaissances spécifiquement liées à l'apprentissage de la lecture.

Dans le premier groupe, les dispositions personnelles de l'élève face à l'apprentissage de la lecture font l'objet de 26 mentions¹. Les termes utilisés par les enseignantes pour décrire les difficultés expriment, la plupart du

¹ Plusieurs réponses possibles par élève.

temps, des manques (de motivation, de maturité, de structure, de concentration, d'intérêt, de mémoire), des «faiblesses» (aptitudes restreintes, très déprimé, mémoire faible, indolent face aux apprentissages) ou d'importantes lacunes voire des incapacités («ne peut se débrouiller seul», «ne réussit pas à travailler de manière autonome», «ne mémorise pas», «n'a pas de technique pour... »).

Dans le deuxième groupe, des capacités transversales¹ font l'objet de 31 mentions. Relevons que la mémorisation des lettres, des sons, des mots globalisés ou de l'orthographe des mots occupe une place prépondérante dans les difficultés décrites (avec 28 mentions) dans lesquelles le facteur temporel («a besoin de temps pour... », «a mis beaucoup de temps pour... ») est fréquemment cité. L'orientation spatiale et l'organisation du travail sont aussi relevées (3 mentions).

Dans le troisième groupe, les difficultés liées spécifiquement à l'apprentissage de la lecture sont citées de manière beaucoup plus importante par les enseignantes consultées (100 mentions).

Elles concernent 4 dimensions : le décodage, la compréhension, la production orale ou écrite et le lexique.

- Parmi les difficultés liées au *décodage* (52 mentions), nous distinguons celles qui appartiennent au code oral et celles qui appartiennent au code écrit. Les problèmes liés au repérage ou à la localisation de sons spécifiques dans un mot (début, intérieur ou fin du mot) et à l'épellation phonétique font l'objet de 17 mentions. Dans le code écrit, la correspondance phonème-graphème provoque des difficultés qui sont décrites comme des confusions de lettres, des inversions de sons, de lettres ou de syllabes, une connaissance insuffisante des lettres de l'alphabet. Dans cette catégorie, les enseignantes mentionnent encore la fusion syllabique, l'invention de mots, la fluidité et la reconnaissance globale de mots. Ces différents types de difficultés sont cités 35 fois.
- Les enseignantes signalent aussi des difficultés de *compréhension* spécifiquement liées à la phrase ou au texte, et celles, plus globales, concernant l'utilité de la lecture et l'utilisation du contexte (22 mentions en tout).
- Les difficultés liées à la *production orale ou écrite* (16 mentions) (dire ou écrire des phrases ou un texte), sont repérées au travers d'une mauvaise maîtrise de l'orthographe et d'une prononciation incorrecte.

¹ Pour X. Roegiers (1999), *une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer, ... sont des capacités.* Une capacité est dite transversale lorsqu'elle est susceptible d'être mobilisée et appliquée (ou transférée) dans différents champs, dans différentes situations, dans différents domaines et disciplines.

- Le *lexique*, notamment le capital restreint du vocabulaire courant de certains élèves, fait l'objet de 10 mentions.

Pour terminer, des difficultés d'apprentissage de la lecture ne faisant pas partie des 3 groupes précédents ont été signalées par les enseignantes. Il s'agit d'allophonie (6 mentions), du manque de travail à la maison (2 mentions) et de la discipline de l'élève en classe (1 mention).

Nous constatons ainsi qu'un tiers des difficultés signalées par les enseignantes du suivi ne concernent pas les difficultés liées spécifiquement à l'apprentissage de la lecture, mais relèvent des dispositions personnelles de l'élève et des capacités transversales. Parmi ces dernières, la mémorisation occupe une place importante.

3.3 MESURES PARTICULIERES DESTINEES AUX ELEVES EN DIFFICULTE

Ce point traite des mesures particulières figurant dans le Règlement d'application de la Loi scolaire. L'article indique que, *au premier cycle primaire¹, dès la fin de la première année, des mesures particulières sont mises en place pour tout élève qui connaît des difficultés d'apprentissage de la lecture* (Règlement d'application, 2005). Le commentaire du Cadre général d'évaluation (2005c) précise qu'il s'agit de mesures dispensées de manière individuelle ou en groupes.

Les documents officiels (Loi, Règlement, Cadre général) ne donnent pas d'indications sur la nature des mesures que les enseignantes doivent mettre en œuvre. Dans notre étude, les mesures particulières concernent toutes les actions d'aide spécifiques mises en place ou demandées par l'enseignante, sur une certaine durée, pour un élève ou un groupe d'élèves et non pour l'ensemble de la classe.

Afin de différencier les diverses formes d'aide apportée aux élèves qui rencontrent des difficultés en lecture, nous distinguons les *mesures internes*, qui sont le fait de l'enseignante, des *mesures externes*, proposées et/ou dispensées par un ou plusieurs intervenants extérieurs à la classe régulière. L'appui institutionnel, par exemple, est une *mesure interne*, parce qu'il est placé sous la seule responsabilité de l'enseignante titulaire qui le dispense, alors que le soutien pédagogique est considéré comme une *mesure externe*, parce qu'il est dispensé par une autre personne que la titulaire de la classe. Les actions de remédiation et de renforcement en classe, mises en œuvre par l'enseignante en vue de faire acquérir des connaissances et des compétences aux élèves en difficulté, constituent des *mesures internes*. A l'inverse, des

¹ Regroupant la 1^{re} et la 2^e année primaire.

propositions ou des actions qui dépendent d'intervenants extérieurs à la classe (psychologue, logopédiste, etc.) et ne concernent qu'un ou quelques élèves sont des mesures externes.

L'idée qui prédomine dans cette distinction est de connaître non seulement quelles sortes d'aide sont proposées aux élèves en difficulté en lecture, mais également quelles sont les personnes les plus souvent sollicitées pour intervenir.

Les différentes *mesures externes* généralement à disposition des enseignantes sont :

- les cours d'appui, le soutien pédagogique;
- les cours de français intensif (CIF);
- le soutien intensif dispensé en classe de pédagogie compensatoire ou dans un Lieu ressources;
- l'intervention de spécialistes (PPLS¹) ou de l'enseignement spécialisé.

Selon le contexte et la spécificité de la situation, on peut ajouter:

- l'implication des parents dans la démarche d'aide;
- la possibilité d'inscrire l'enfant à des devoirs surveillés ou de faire appel à un précepteur;
- l'organisation de cours ou d'activités extrascolaires spécifiquement axés sur la lecture ou le plaisir de lire.

Dans les *mesures internes*, c'est-à-dire propres à l'enseignante, sont compris :

- les moments d'appui institutionnalisés, donnés en individuel ou à un groupe d'élèves;
- la gestion différenciée du travail réalisé en classe sur l'horaire d'enseignement (par exemple, organisation du travail, méthodes de lecture choisies, autres moyens d'enseignement utilisés, renforcement positif, adaptation des tâches, etc.).

¹ Office de Psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire.

UTILISATION PAR LES ENSEIGNANTES DE MESURES EXTERNES ET INTERNES

Les informations présentées dans ce paragraphe proviennent des indications fournies par les enseignantes consultées au moyen des tableaux de recueil (annexes Ia et Ib).

a) Types de mesures utilisées

L'une des principales mesures utilisées par la majorité des enseignantes du suivi (14) est externe; il s'agit de l'appui (dispensé par une maîtresse dévolue à cette fonction). Les appuis concernent environ deux tiers des élèves en difficulté (25 sur 41). Selon les indications données par plusieurs enseignantes (10), le temps consacré par la maîtresse d'appui à l'élève est très variable; il va de 30 minutes à 3 périodes hebdomadaires (qui correspondent à 3 x 45 minutes). Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'expliquer les différences de dotation, mais indiquent des organisations des appuis différentes d'un établissement à l'autre (Pulzer-Graf, 2008).

La deuxième forme d'aide utilisée en majorité par les enseignantes (14) est également externe et concerne la logopédie. Cette mesure est destinée à environ deux tiers des élèves (27 sur 41).

7 enseignantes ont fait appel à un psychologue pour environ un quart des élèves (10 élèves sur 41), et 4 enseignantes à un psychomotricien (pour 4 élèves). Elles sont 5 à avoir fait appel à une enseignante de l'enseignement spécialisé ou itinérante¹, 4 à une maîtresse de Cours intensif de français et 4 à une enseignante de pédagogie compensatoire².

Le recours à l'appui institutionnel est mentionné par environ deux tiers des enseignantes consultées (11). Il est utilisé pour la moitié des élèves signalés (21 sur 41). Rappelons que cet appui figure dans la grille horaire³ et qu'il est dispensé par l'enseignante titulaire, ce qui en fait une mesure interne. Quelques enseignantes (5) mentionnent que l'élève suit l'appui plusieurs fois par semaine, le plus souvent avec d'autres camarades de la classe.

Une autre mesure interne concerne la gestion différenciée des activités. Celle-ci est citée par un peu plus de la moitié des enseignantes (9) et prend des formes très variées, déjà décrites au point précédent (voir sous 2.1 *Pistes de différenciation en lecture privilégiées en classe*). Ces différents types d'aide apportée par l'enseignante en classe sont destinés à environ un tiers des élèves en difficulté (14 sur 41).

¹ Maîtresse de classe de Développement Itinérante (MCDI).

² Enseignante de classe à Effectif réduit ou d'un *Lieu ressources*; ce dernier est un lieu de soutien intensif en français et/ou en mathématiques.

³ Cette indication figure dans le PEV, version 2001, partie 5, p. 1.

La moitié des enseignantes (8) sollicitent l'implication des parents dans la démarche d'aide. La plupart organisent des rencontres régulièrement pour faire le point sur l'évolution de l'enfant. Quelques-unes demandent aux parents de faire de la lecture avec leur enfant, d'autres organisent avec eux la quantité de travail et le temps à consacrer aux devoirs à domicile. Certaines enseignantes (7) profitent de cette entrevue pour proposer un bilan logopédique ou une investigation psychologique.

Relevons qu'un quart des élèves en difficulté en lecture (10 sur 41) n'ont pas bénéficié de mesures d'appui ou de différenciation internes à la classe, mais essentiellement de mesures externes (appui, logopédie, psychologue, etc.).

b) Nombre de mesures de types différents mises en œuvre par élève

Tous les élèves, signalés par les enseignantes du suivi comme étant en difficulté en lecture, ont bénéficié de mesures particulières internes ou externes. 19 élèves ont bénéficié de 2 ou 3 mesures, alors que 18 élèves en ont eu 4 ou 5. Relevons que 2 élèves ont bénéficié d'une seule mesure, alors que 2 autres élèves ont bénéficié de 7 mesures particulières au cours du cycle.

THEME 4

LES DÉCISIONS DE PROMOTION POUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Après avoir décrit, dans le chapitre précédent, les mesures particulières pour les élèves en difficulté, il s'agit maintenant d'évoquer la prise en compte de l'ECR dans les décisions de fin de cycle. Les informations ont été récoltées, d'une part, au travers des réponses à l'entretien et, d'autre part, en comparant les résultats obtenus à l'ECR par les élèves en difficulté en lecture aux décisions prises par les enseignantes.

4.1 LA PRISE EN COMPTE DE L'ECR

Pour la majorité des enseignantes consultées (11), l'ECR n'a pas fourni d'indications par rapport aux décisions à prendre en fin d'année pour les élèves en difficulté. Au moment de la passation de l'épreuve, les décisions importantes sont déjà prises, généralement depuis plusieurs mois. Ces dernières sont plutôt confortées par l'*Epreuve cantonale de référence*.

Pour quelques enseignantes (5), des résultats surprenants à l'épreuve n'entraînent pas forcément de changement dans les décisions prises. Pour l'une d'entre elles, les élèves ont pris l'épreuve très au sérieux et ont ainsi démontré beaucoup de compétences, y compris les élèves en difficulté. Dans 2 autres classes, aucun élève n'était en difficulté en fin d'année scolaire.

Lorsque l'ECR fournit des indications par rapport aux décisions de fin d'année, elles concernent une prise en charge logopédique, un soutien renforcé ou une explicitation des difficultés auprès des parents. Les résultats à l'épreuve apportent des arguments supplémentaires et une aide à l'exemplification des lacunes dans les apprentissages. Quelques enseignantes (3) relèvent, par ailleurs, que la production et la compréhension de texte (en classe, tout comme dans l'*Epreuve cantonale*) donnent des informations significatives pour vérifier si un élève rencontre ou non des difficultés en lecture.

4.2 LES RESULTATS OBTENUS A L'ECR ET LES DECISIONS DE PROMOTION

Rappelons que les enseignantes de l'étude ont signalé 41 élèves en difficulté en lecture. Deux d'entre eux ont quitté leur classe en cours d'année. Nous comparons donc, dans le tableau qui suit, les résultats obtenus à l'ECR par les 39 élèves restants, à la décision qui est intervenue pour eux, en fin de cycle.

Tableau 3 : Résultats à l'ECR selon le barème cantonal et décisions de fin de cycle pour les élèves en difficulté en lecture

Nb. de points et appréciations (ECR)	E. promus	E. promus avec une mesure de soutien	E. maintenus	E. orientés en classe D ou ens. spécialisé	TOTAL
De 1 à 32 (NA)	3		4	2 cl.D 1 Ens.spé	10
De 33 à 37 (PA)	3		2	1 cl.D 1 Ens.spé	7
De 38 à 49 (A)	10	1 Er 1 + L.ress	5	1 Ens.spé	18
De 50 à 53 (AA)	2	1 + L.ress			3
De 54 à 57 (LA)	1				1
TOTAL	19	3	11	6	39

L'Épreuve cantonale comporte 57 points au total, le seuil de réussite a été fixé par le Département à 66%, c'est-à-dire à 38 points. Les scores sont répartis sur une échelle d'appréciation en 5 positions, allant de NA à LA (NA = non atteint, PA = partiellement atteint, A = atteint, AA = atteint avec aisance, LA = largement atteint), identique à celle utilisée pour les évaluations faites en classe.

Sur 39 élèves en difficulté en lecture, 22 ont été promus au cycle suivant, dont 3 au bénéfice d'une mesure de soutien (classe à effectif réduit ou *Lieu ressources*) et 17 élèves n'ont pas été promus. Ces derniers ont été soit maintenus dans le cycle (11) soit orientés en classe de Développement (3) ou en enseignement spécialisé (3).

Sur l'ensemble des élèves en difficulté en lecture signalés par les enseignantes, 17 élèves ont obtenu un nombre de points à l'ECR inférieur au seuil cantonal (38 points) et 22 élèves ont obtenu des résultats supérieurs. Le nombre de points obtenus à l'Épreuve cantonale ne concorde toutefois pas toujours avec les décisions de fin d'année prises par les enseignantes.

Pour les 17 élèves ayant des résultats à l'épreuve inférieurs au seuil cantonal :

- 6 élèves ont été promus au cycle suivant;
- 6 élèves ont été maintenus dans le cycle;

- 3 élèves ont été orientés en classe de Développement et 2 élèves dans l'enseignement spécialisé.

Pour les 22 élèves ayant obtenu des résultats à l'ECR supérieurs au seuil cantonal :

- 13 élèves ont été promus au cycle suivant;
- 3 élèves ont été promus avec une mesure de soutien (classe à effectif réduit (1) et *Lieu ressources*¹ (2));
- 5 élèves ont été maintenus dans le cycle;
- 1 élève a été orienté en classe de l'enseignement spécialisé.

Le tableau suivant indique également les résultats obtenus à l'ECR par les élèves en difficulté et les décisions de fin de cycle mais en précisant, cette fois, le nombre de points obtenus à l'épreuve par chaque élève.

Tableau 4 : Nombre de points obtenus à l'ECR par les élèves en difficulté en lecture et décisions de fin de CYP1

E. promus	E. promus avec une mesure de soutien	E. maintenus	E. orientés en classe D ou ens. spécialisé	Tot.
21/26		29		3
30/34/36/36	38 (Lress.)	30/31/32/34/34	30 (cl.D)/31 (cl.D)/31(Ens.sp)/35(cl.D)/36 (Ens.sp)	15
40/42/42/43/43/45/46/47/48/49	45 (ER)	40/43/44/44/45	46 (Ens.sp)	17
52/53/54	51 (Lress.)			4
19	3	11	6	39

Le tableau ci-dessus met en évidence les différentes décisions prises en fin de cycle pour des nombres de points identiques obtenus par les élèves. Ainsi :

- avec 30 points, 1 élève est promu au cycle suivant, 1 élève est maintenu et 1 élève est orienté en classe de Développement;

¹ Soutien intensif en français et/ou mathématiques.

- avec 34 points, 1 élève est promu et 2 élèves sont maintenus;
- avec 40 points, 1 élève est promu et 1 élève est maintenu dans le cycle;
- avec 43 points, 2 élèves sont promus et 1 élève est maintenu;
- avec 45 points, 1 élève est promu au cycle suivant, 1 élève est promu avec une mesure de soutien (*Lieu ressources*) et 1 élève est maintenu;
- avec 46 points, 1 élève est promu et 1 élève est orienté en enseignement spécialisé.

Si l'on considère que l'ECR est une aide à la décision et que le seuil de réussite indique le niveau minimal que tout élève doit atteindre pour être promu au cycle suivant, 6 élèves ont été promus alors qu'ils n'ont pas atteint ce seuil de réussite et 6 élèves n'ont pas été promus alors qu'ils ont atteint le seuil attendu. Ce sont donc 12 élèves sur 39 pour qui les décisions de fin de cycle ne concordent pas avec les résultats à l'*Epreuve cantonale de référence*.

4.3 LES ARGUMENTS EVOQUES PAR LES ENSEIGNANTES

La discordance entre les résultats obtenus par certains élèves et les décisions de fin de cycle a fait l'objet d'une discussion avec quelques enseignantes (5) ayant participé à l'étude. Pour expliquer ces écarts, elles évoquent des raisons institutionnelles (l'élève a déjà passé 3 ans dans le cycle et ne peut plus y rester, des erreurs de procédure ont été commises lors de demandes pour l'enseignement spécialisé, le signalement des élèves en situation spéciale doit se faire en janvier au plus tard, etc.), des raisons individuelles (le comportement et l'attitude de l'élève, la demande expresse des parents, etc.) et des raisons liées à l'ECR (l'épreuve donne des indications parmi d'autres, les compétences en mathématiques sont aussi prises en compte, etc.). Les enseignantes relèvent les fortes contraintes institutionnelles sur les décisions de fin d'année concernant les élèves en difficulté, notamment l'obligation de présenter un dossier pour une admission dans une institution spécialisée plusieurs mois avant la fin de l'année scolaire.

4.4 LE POSITIONNEMENT DE L'ECHANTILLON PAR RAPPORT AUX CLASSES DE 2^E ANNEE DU CANTON

Ces divers constats ont été réalisés sur un échantillon de 16 classes comprenant 260 élèves. Nous avons comparé nos observations concernant le taux de promotion dans ces classes à ceux de la population globale des élèves de 2^e année du canton.

TAUX D'ÉLÈVES NON PROMUS

Tableau 5 : Taux d'élèves non promus dans l'échantillon et dans l'ensemble des classes de 2^e année du canton

	Echantillon 2006	Canton 2006	Canton 2005	Canton 2004
Nb. total d'élèves de 2 ^e année	260	7375	7686	7234
Taux d'élèves promus en %	92.0	91.0	92.0	91.1
Taux d'élèves maintenus en%	5.3 ¹	7.1	6.3	7.2
Taux d'élèves sortis du cursus régulier	2.7 ²	1.9	1.7	1.7
Taux d'élèves non promus	8.0	9.0	8.0	8.9

Source pour les données cantonales : Daeppen, K, Ricciardi Joss, P, Gieruc, G. *Analyse des décisions de fin de cycle/degré de la scolarité obligatoire*. Lausanne : URSP (à paraître)

Le taux d'élèves de 2^e année non promus au cycle suivant dans le canton au cours des 3 dernières années varie entre 8 et 9%. Le taux d'élèves non promus de l'échantillon est de 8%.

Le taux d'élèves sortis du cursus régulier est plus élevé dans l'échantillon que dans le canton au cours des dernières années. Cette différence pourrait notamment s'expliquer par le fait que plusieurs établissements participant au suivi ont un bassin de recrutement avec un taux de population allophone élevé.

RÉSULTATS À L'ECR ET DÉCISIONS DE FIN DE CYCLE

Une comparaison entre le nombre de décisions de fin de cycle ne concordant pas avec les résultats obtenus à l'ECR par les élèves de notre échantillon avec celui de l'ensemble des classes de 2^e année du canton entraîne 4 constats.

- Dans les 16 classes observées, un peu moins de la moitié des élèves (10 sur 22) ayant obtenu des résultats en-dessous du seuil de réussite (38 points) ont été promus au cycle suivant. Les élèves ayant un résultat à l'ECR en-dessous du seuil cantonal ne sont pas uniquement les élèves signalés comme ayant des difficultés en lecture, ce qui signifie qu'un

¹ N=14 soit 11 élèves rencontrant des difficultés en lecture et 3 élèves maintenus dans le cycle pour d'autres motifs.

² N=7 soit 6 élèves rencontrant des difficultés en lecture et 1 élève orienté dans l'enseignement spécialisé pour d'autres motifs.

certain nombre d'élèves non signalés par les enseignantes n'ont pas obtenu 38 points à l'*Epreuve cantonale*. Il s'agit de 5 élèves.

- Au niveau cantonal, un peu plus de 30% des élèves ayant obtenu des résultats en-dessous du seuil de réussite (soit environ 170 élèves) ont été promus au cycle suivant.
- Dans les 16 classes observées, environ 3% des élèves ayant obtenu un résultat en-dessus du seuil cantonal n'ont pas été promus au cycle suivant.
- Au niveau cantonal, le pourcentage d'élèves concernés est le même.

Les comparaisons concernent l'année scolaire 2005-2006. Elles indiquent que les différents constats effectués à propos des 16 classes du suivi sont proches de la situation de l'ensemble des classes de 2^e année du canton.

SYNTHESE ET PROLONGEMENT

Les enjeux autour de la lecture, mis en exergue notamment par les récentes enquêtes ou études nationales ou internationales, incitent les systèmes scolaires suisses et étrangers à accorder une place prépondérante à l'apprentissage de la langue. Le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud a pris, dans ce sens, diverses dispositions (organisation de manifestations et de formations, introduction de nouvelles ressources, passation d'une *Epreuve cantonale de référence* (ECR)) à l'intention des enseignantes du premier cycle primaire (1P-2P). Le but de ces dispositions est de renforcer l'enseignement de la lecture et d'aider les enseignantes à s'assurer que les objectifs fixés par l'institution soient maîtrisés en fin de 2P par tous les élèves. Un nouvel article du Règlement d'application de la loi scolaire (Art. 18, 2005) indique, en effet, que des mesures particulières doivent être mises en place pour tout enfant qui connaît des difficultés d'apprentissage en lecture, et ceci dès la fin de la 1P. Ce même article spécifie que l'atteinte des objectifs de fin de 2P conditionne la promotion de l'élève au cycle suivant (3P-4P).

L'étude exploratoire que nous avons menée vise, d'une part, à documenter la manière dont les enseignantes du suivi ont accueilli les nouvelles dispositions du Département et, d'autre part, à mettre en évidence les différents types d'aide apportée aux élèves en difficulté en lecture en vue de répondre à la demande institutionnelle. L'étude concerne 16 classes de CYP1 (1P-2P ou 2P) et porte en particulier sur 41 élèves en difficulté. Les enseignantes, toutes volontaires, ont répondu à un appel dans leur établissement, ce qui révèle probablement un intérêt particulier pour l'enseignement de la lecture et une envie d'exprimer des réflexions critiques (positives ou négatives) sur les nouvelles dispositions du Département et, en particulier, sur la nouvelle *Epreuve cantonale de référence*.

La démarche qualitative adoptée vise à approfondir les avis exprimés par les 16 enseignantes consultées. Elle tend essentiellement à dégager les différentes positions à l'égard du contexte institutionnel et pédagogique actuel. Il ne s'agit pas dès lors de considérer les informations recueillies comme représentatives des avis de la majorité des enseignantes du canton de Vaud.

Le recueil des informations a été réalisé au cours de deux séances collectives, d'une série d'entretiens individuels, ainsi qu'à l'aide de tableaux de bord remplis par chaque enseignante (annexes Ia et Ib). L'étude a commencé pendant le second semestre de 2P de l'année scolaire 2005-06 et les indications récoltées portent sur les mois qui ont précédé le début du suivi ainsi que sur les 5 derniers mois de la 2^e année du cycle.

La synthèse des informations qui suit porte sur 4 thèmes : les ressources externes proposées par le Département, les modes d'enseignement réalisés dans le cadre de la classe, les mesures particulières destinées aux élèves en

difficulté en lecture et les décisions de promotion de fin de 2P. Elle se termine par quelques réflexions prolongeant les informations apportées par l'étude.

A PROPOS DES RESSOURCES EXTERNES PROPOSEES PAR LE DEPARTEMENT

Nous relevons d'emblée que les manifestations (conférences, forums) et les formations proposées par le Département ou la HEP ont été largement suivies par les enseignantes de l'étude. Ce type de ressources semble répondre à de réels besoins professionnels car seules 2 enseignantes sur 16 n'ont participé à aucune manifestation ou formation. La *Semaine de la Lecture* a, en particulier, fait l'objet d'une forte mobilisation; elle a surtout donné lieu à des activités favorisant le travail en équipe et les échanges entre les classes du collège ou de l'établissement.

A contrario, les documents officiels, contenant des propositions théoriques (dossiers d'accompagnement) ou des pistes pratiques de différenciation (notamment la mallette MEDIAL) ont peu été exploités. Le sentiment d'avoir déjà suffisamment de documents et de matériel à disposition prévaut dans les arguments donnés par les enseignantes de l'étude. L'un des dossiers était consacré aux élèves allophones. Nous relevons que seul un petit nombre d'enseignantes (4) annonce une utilisation de ressources spécifiques destinées à ces élèves. La plupart estiment que le matériel existant en classe ou apporté par les élèves eux-mêmes est suffisant. Ces remarques renvoient à la question, en suspens actuellement, de l'utilité ou non d'un matériel spécifique pour les élèves allophones. Elles mettent en évidence la nécessité d'accorder davantage d'énergie à cette question et d'aboutir à un certain nombre de décisions sur le type d'encadrement et de suivi qui pourrait être proposé aux élèves allophones dans le cadre de l'enseignement dispensé en classe (Gieruc, 2007).

Pour combler un manque de moyens d'enseignement en lecture, 6 nouvelles méthodes d'apprentissage ont été mises à disposition des établissements. Ce matériel répondait à une forte attente et a été accueilli favorablement par les enseignantes du suivi. Certaines d'entre elles évoquent des réserves importantes quant à l'utilisation d'une seule méthode avec des élèves ayant des besoins différents. Ces réserves confortent l'affirmation selon laquelle *les enseignants, bricoleurs éclectiques, n'hésitent pas à emprunter aux différentes méthodes ce qui leur semble le plus pertinent, sans souci de filiation théorique* (Goigoux, 2004). L'obligation d'utiliser une méthode unique, imposée parfois par certains établissements, ne semble ainsi pas être en phase avec les pratiques de certaines enseignantes et leur besoin de répondre aux difficultés de leurs élèves de manière variée.

Pour terminer, l'une des nouvelles dispositions concerne la passation d'une *Epreuve cantonale de référence* (ECR) en fin de 2P. Nous relevons tout d'abord que, globalement, l'ECR a été bien accueillie par la majorité des

enseignantes consultées. La plupart estiment que l'épreuve est en phase avec leur enseignement en classe, qu'elle permet de vérifier l'atteinte des objectifs fondamentaux du programme et qu'elle correspond bien au niveau de leurs élèves. Ces avis sont aussi exprimés dans une étude récente, consacrée à la perception des évaluations externes par les enseignantes (Direndonck, 2008). Nous nuancerons toutefois ces affirmations, lorsque nous aborderons la prise en compte de l'ECR dans les décisions de promotion pour les élèves en difficulté en lecture.

Cette épreuve cantonale vise à fournir des indications aux enseignantes sur le niveau minimal à atteindre en lecture par chaque élève pour être promu au cycle suivant. L'ECR est construite sur la base du *Plan d'études vaudois*. Ce programme invite à donner une place importante à la compréhension et à l'expression orales car elles constituent *des ponts vers la lecture et l'écriture*. Il incite à envisager la structuration *au service de l'expression et de la réception*. Le *Plan d'études* comporte des objectifs fondamentaux qui indiquent les attentes de l'école (savoirs et compétences nécessaires pour passer d'un cycle à l'autre) et visent à montrer aux enseignantes, aux élèves et à leurs parents, les exigences du système scolaire. L'apprentissage du français est décliné en plusieurs objectifs qui font une large place à l'écrit. Une analyse du contenu de l'ECR montre que celui-ci ne se limite pas à évaluer les compétences en lecture, mais contrôle des connaissances plus larges en compréhension orale, en production écrite et en structuration. Ce choix des rédactrices de l'épreuve s'inscrit dans le courant actuel qui considère l'apprentissage de la lecture comme étant une compétence globale, en lien direct avec l'apprentissage de l'écriture (GREF, 2003). Lire et écrire apparaissent ainsi comme des activités complémentaires qui ne devraient pas être travaillées successivement (lire puis écrire) mais simultanément. Cette perspective met en évidence le contenu fragmenté d'un *Plan d'études* présentant l'enseignement du français en quatre champs distincts (Lecture, Expression orale, Expression écrite et Structuration), déclinés en compétences principales et secondaires. La visibilité et la lisibilité des notions à apprendre et des compétences à enseigner expliquent sans doute ce mode d'écriture; le futur *Plan d'études romand*, mis en consultation dans les cantons dès la fin du mois d'août 2008, a également fait le choix d'une description compartimentée du contenu du programme. Nous relevons toutefois que ce cloisonnement rend difficile l'utilisation du *Plan d'études* car l'enseignement du français en classe aborde diverses notions et développe, de manière complexe, plusieurs compétences en parallèle. Dans cette perspective, le programme devrait être accompagné de moyens d'enseignement établissant clairement des liens entre contenus à travailler et activités à pratiquer en classe. L'absence de tels moyens laisse à l'enseignant le soin et la difficile tâche de recomposer l'unité du domaine, d'identifier les liens entre les différentes connaissances et compétences à développer.

L'évaluation du français, au moyen de l'ECR, réduit partiellement le morcellement du programme. Cette épreuve intègre la structuration dans la production écrite et comporte une activité de compréhension orale (texte lu par l'enseignante). Ainsi, nous relevons la cohérence entre les injonctions figurant dans le texte introductif du programme, un certain discours théorique

valorisé par l'institution au travers de brochures destinées au corps enseignant (CIIP, 2006) et le contenu de *l'Epreuve cantonale*. Une ECR peut, dès lors, apporter bien plus qu'une simple évaluation des apprentissages des élèves. Nous allons aborder ce point, dans un premier temps, au travers de l'analyse des objectifs de l'épreuve figurant dans les textes officiels.

Les objectifs institutionnels de l'Epreuve cantonale de référence

Les informations recueillies nous ont permis d'interroger les objectifs de l'ECR, figurant dans la Loi scolaire (Art. 9a). L'un d'entre eux concerne l'égalité de traitement entre les élèves. La préparation de l'ECR en classe est laissée à la libre appréciation des enseignantes. Dans notre étude, environ un tiers de celles-ci ont exploité le thème annoncé par le Département (*les oiseaux*) et préparé l'épreuve, alors qu'un autre tiers n'ont fait aucune préparation spécifique en classe. Ces dernières évoquent notamment un refus de porter une attention particulière à l'ECR, estimant que le parcours habituel du programme en classe prépare suffisamment les élèves. Par ailleurs, la passation et la correction de l'épreuve sont placées sous la seule responsabilité de l'enseignante de classe. Nous relevons ainsi que les modalités de préparation, de passation et de correction de *l'Epreuve cantonale de référence* n'assurent pas l'objectif d'égalité de traitement entre les élèves. Une comparaison des résultats entre les établissements, permettant de les situer par rapport aux autres, est envoyée aux directions scolaires. Cet état de situation devrait, dès lors, être prise avec réserve.

La mise à disposition du corps enseignant de repères extérieurs à la classe, permettant de situer la progression des apprentissages des élèves, constitue un second objectif institutionnel. La moitié des enseignantes (8) du suivi estiment que l'ECR fait plutôt un état de situation des apprentissages de l'élève par rapport aux objectifs langagiers à atteindre en fin de cycle. L'épreuve confirme globalement les acquis ou les lacunes constatés tout au long du cycle au travers des évaluations sommatives ou formatives réalisées périodiquement en classe. L'ECR ne semble pas, dès lors, donner de (nouveaux) repères extérieurs à la classe et ne répond que partiellement à ce second objectif fixé par l'institution.

Un troisième objectif de l'épreuve est de parvenir à indiquer aux enseignantes un niveau minimal à atteindre en lecture par leurs élèves en fin de 2P. Cet objectif n'est pas dans la Loi scolaire, mais figure dans les intentions écrites du Département et concerne spécifiquement l'ECR de fin de premier cycle. Les enseignantes de l'étude sont partagées sur ce point, puisque seule la moitié d'entre elles (8) trouvent des indications supplémentaires sur le niveau minimal à atteindre pour décider de la promotion des élèves. Les compétences et les connaissances attendues figurent dans d'autres documents (programme, méthode de lecture), relèvent-elles. Nous verrons, par ailleurs, que le niveau minimal déterminé par *l'Epreuve cantonale* n'est pas toujours pris en compte lors des décisions de fin d'année. Au-delà de l'utilisation des résultats des élèves, la question de la possibilité (et de la pertinence) d'indiquer un seuil

minimal de réussite en lecture à atteindre par tous les élèves à l'aide d'une épreuve de référence se pose. Nous pouvons envisager que la succession des ECR, au cours des prochaines années, pourrait progressivement apporter aux enseignantes des indications favorisant une certaine harmonisation des exigences de fin de 2P en lecture. La volonté d'indiquer un seuil de réussite, conditionnant le passage au cycle suivant pour tous les élèves du canton, se heurte néanmoins à la diversité du public scolaire et aux particularités des contextes sociaux et économiques locaux. Trop élevé pour certaines enseignantes, bien en deçà des exigences pour d'autres, un niveau minimal en lecture donne une indication toute relative. Un seuil de réussite pourrait par ailleurs limiter la prise en compte des différences, alors même que l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires est à l'ordre du jour d'ici 2011¹. Cette remarque concerne également les futurs standards nationaux contenus dans le projet HarmoS.

La question des objectifs des contrôles externes locaux, nationaux ou internationaux reste ainsi posée. Un choix semble devoir être fait entre une visée de pilotage du système (échantillon, passation standardisée, correction centralisée) et de régulation des pratiques d'enseignement et d'évaluation. A notre sens, une épreuve ne peut jouer tous les rôles et perd toute efficacité régulatrice lorsque les institutions multiplient ses fonctions. Cette multiplication entretient des zones de flou peu propices à une réelle prise en compte de l'épreuve. Certaines enseignantes consultées voient ainsi une forte ambiguïté entre l'importance accordée à l'opération par l'institution scolaire (objectifs, ressources, formation, annonces, durée, etc.) et le « poids » de l'*Epreuve de référence* dans les décisions de fin d'année. Les résultats obtenus restent des éléments indicatifs complémentaires dans la procédure de promotion. Elles s'interrogent, dès lors, sur la nécessité et l'intérêt à y mettre trop d'énergie (préparation avec les élèves, temps de passation et de correction, concertation avec les collègues, prise en compte lors des décisions de promotion).

Si la passation d'une ECR ne semble parvenir à répondre que partiellement aux objectifs fixés par l'institution pour les enseignantes consultées, l'opération revêt néanmoins des effets positifs sur d'autres aspects.

Une épreuve externe utile aux enseignantes sur d'autres aspects

En contradiction avec certains avis exprimés ci-dessus, la majorité des enseignantes consultées (14) relèvent l'utilité de l'ECR de fin de 2P. La plupart du temps, l'ECR a été appréciée tant dans son contenu (type de questions, choix du texte, variété des items), dans sa passation (en 5 moments distincts) que dans sa forme (images alternant avec du texte, guide d'écriture). Une épreuve externe, passée dans toutes les classes, suscite un sentiment de

¹ L'intégration de tous les élèves en classe ordinaire fait suite à la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT).

cohérence cantonale (la même épreuve pour tous les élèves) et rassure les enseignantes sur les options prises dans leur enseignement. L'ECR fournit également une aide pour l'élaboration des épreuves communes au niveau de l'établissement et donne des indications sur les compétences à travailler en classe ou un exemple d'items à réutiliser, en le transposant, dans les évaluations sommatives périodiques. Elle apporte encore des éléments novateurs dans la manière d'évaluer les apprentissages en français (compréhension orale, identification de différents supports de l'écrit, guide d'écriture), incitant les enseignantes à faire évoluer leurs pratiques. *L'Epreuve cantonale* semble, en effet, mettre en évidence certaines activités langagières peu travaillées et/ou évaluées en classe.

Nous constatons ainsi qu'au travers des contenus évalués, du type d'activité et de la formulation des questions, ainsi que des consignes de passation et de correction, l'épreuve semble principalement favoriser une régulation voire une harmonisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la lecture. Certaines enseignantes (6) relèvent que, lorsque des compétences ne font pas l'objet d'une évaluation systématique dans le cadre du travail en classe (c'est le cas, par exemple, de la compréhension orale ou de la production textuelle), le contenu de l'ECR les incitera à y porter davantage attention les années suivantes. L'un des apports majeurs de l'ECR est sans doute d'affirmer et de conforter certaines orientations didactiques et d'indiquer aux enseignantes des pistes d'évaluation. Son apport semble porter bien davantage sur les effets régulateurs de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages en classe, que sur la fixation d'un seuil de réussite à atteindre par chaque élève ou sur des objectifs d'égalité de traitement ou de repères extérieurs à la classe utilisés au moment des décisions de fin de cycle. Cette régulation concerne les pratiques professionnelles et non pas les exigences du système; elle ne figure pas dans les intentions explicites de l'institution, mais, par son aspect formatif, contribue bien, néanmoins, à l'objectif de qualité du système scolaire.

A PROPOS DES MODES D'ENSEIGNEMENT DANS LE CADRE DE LA CLASSE

L'étude tente, par ailleurs, de percevoir si les enseignantes interrogées se trouvent suffisamment «outillées» pour satisfaire aux exigences cantonales. Elle vise également à identifier les modes d'enseignement adoptés, en vue de différencier les approches susceptibles de répondre aux différents besoins des élèves. Environ deux tiers des enseignantes du suivi (dont toutes les enseignantes à la tête de classes multiâges) estiment disposer de matériel différencié en suffisance dans leur classe. Celles qui relèvent le manque «d'outils» pour répondre aux attentes de l'institution évoquent des points de repère peu clairs (programme trop vague) ou la nécessité de recourir à des apports personnels (élaboration de jeux, échanges avec les collègues). Certaines d'entre elles se sentent démunies face à des élèves rencontrant de grandes difficultés en lecture et regrettent de ne pas parvenir à garantir, pour

eux, l'atteinte des objectifs de fin de 2P. Ces remarques mettent en évidence le «sentiment de culpabilité», évoqué par quelques enseignantes (3), lorsque l'institution leur donne une mission difficile, voire impossible, à remplir avec certains de leurs élèves.

Nous relevons que l'enseignement différencié¹ est pratiqué au travers de l'utilisation de divers moyens d'enseignement officiels ou personnels (matériels, supports, méthodes, etc.), d'une approche pédagogique particulière (travail en ateliers, par niveaux, tutorat, etc.) et/ou de l'adaptation des tâches demandées aux élèves (dosage qualitatif ou quantitatif du travail). Cette dernière forme de différenciation est celle qui a été le moins souvent évoquée. Par contre, l'utilisation de moyens variés est prééminente. Bien que la majorité des enseignantes de l'étude (11) parviennent à différencier leur enseignement, certaines d'entre elles (8) relèvent que les principales difficultés d'application rencontrées se situent dans la définition du concept (notion assez floue), dans le niveau des exigences fixé par l'institution ou dans les caractéristiques de la classe (effectif, hétérogénéité des élèves). L'importance des compétences personnelles et professionnelles à mobiliser (temps de préparation, disponibilité, expérience pratique) est également relevée. En accord avec d'autres études récentes (Rey, 2007), nous relevons qu'une trop grande diversité entre les élèves et l'atteinte des mêmes objectifs par tous constituent des limites importantes à la mise en pratique de la différenciation.

Nous allons, dans les 2 points qui suivent, cibler notre analyse sur les mesures d'aide particulière et la promotion des élèves en difficulté en lecture.

A PROPOS DES MESURES DESTINEES AUX ELEVES EN DIFFICULTE EN LECTURE

L'étude a porté plus particulièrement sur les 41 élèves en difficulté en lecture signalés par les enseignantes, ce qui représente environ 16% de l'ensemble des élèves de leurs classes. Les difficultés sont apparues le plus souvent dès le début de la 1P et la majorité de ces dernières (environ les deux tiers) sont liées spécifiquement à l'apprentissage de la lecture (décodage de l'oral ou de l'écrit, compréhension de la phrase ou du texte, production orale ou écrite et lexicale). Les nombreuses références faites aux difficultés de décodage (localisation d'un son dans un mot, correspondance phonème-graphème, fusion syllabique, etc.) indiquent que les enseignantes interrogées privilégient cette approche de l'apprentissage et que la lecture globale de mots, si elle est utilisée, n'intervient qu'ensuite. La méthode dite *globale* semble ainsi peu pratiquée dans les classes du suivi.

¹ La différenciation pédagogique est comprise ici comme l'ensemble des actions entreprises par les enseignantes en vue d'adapter leur enseignement à la diversité des élèves.

Nous relevons que les difficultés rencontrées par les élèves ne sont pas exclusivement liées à l'apprentissage de la lecture. Elles concernent également les capacités transversales (principalement la mémorisation des lettres, des sons ou des mots), ainsi que les dispositions personnelles de l'élève (manque de motivation, de maturité, d'autonomie, de concentration, etc.). Ces indications, constituant le tiers des difficultés signalées par les enseignantes du suivi, soulèvent la question de l'aide à prévoir pour y remédier. D'autres études relèvent l'origine variée des difficultés d'apprentissage (Valdois, 2003; Soussi, 2008).

Les mesures particulières prises par les enseignantes pour aider les élèves en difficulté sont également variées. Nous constatons, en premier lieu, que la majorité des enseignantes du suivi utilisent principalement l'appui pédagogique, donné par une maîtresse d'appui, ainsi que la logopédie, dispensée par une spécialiste. Deux tiers des élèves en difficulté en lecture sont concernés par ces mesures externes à la classe. En second lieu, l'appui institutionnel, figurant à l'horaire de la classe, est mentionné par environ deux tiers des enseignantes et s'adresse à la moitié des élèves signalés. La gestion différenciée des activités, dans le cadre de la classe, est citée par un peu plus de la moitié des enseignantes et concerne environ un tiers des élèves en difficulté en lecture. Ces 2 dernières mesures d'aide sont internes à la classe. Tous les élèves signalés ont bénéficié de mesures particulières externes ou internes (19 élèves ont bénéficié de 2 ou 3 mesures, alors que 18 élèves ont bénéficié de 4 ou 5 mesures au cours du cycle). Certains élèves profitent de nombreuses mesures d'aide (jusqu'à 7). Nous relevons qu'un quart des élèves en difficulté en lecture n'ont bénéficié ni d'appui institutionnel (donné par l'enseignante), ni de différenciation interne, mais essentiellement de mesures externes, telles que l'appui pédagogique dispensé par une maîtresse d'appui ou l'aide de spécialistes. Le recours important à ce dernier type de mesure soulève la question de l'ampleur de l'offre à disposition des enseignantes et de l'incitation qu'elle entraîne à y faire appel. Dans un récent rapport de la CIIP (2007), ce lien est relevé à propos des prestations de l'enseignement spécialisé. L'ampleur des mesures externes à la classe, mesures utilisées pour venir en aide aux élèves en difficulté surprend. Même si la différenciation immédiate et spontanée, décrite par Perrenoud (1995), fait probablement partie des pratiques enseignantes (bien que celles-ci ne l'évoquent pas directement dans les entretiens), nous constatons que les mesures particulières d'aide sont le plus souvent confiées à une personne extérieure à la classe.

A PROPOS DES DECISIONS DE PROMOTION POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE EN LECTURE

Pour la majorité des enseignantes de notre étude (11), l'ECR n'a pas fourni d'indications supplémentaires par rapport aux décisions prises pour les élèves

en difficulté en lecture à la fin de la 2^e année. Les décisions sont généralement envisagées plusieurs mois avant la passation de l'épreuve. Conformément au nouvel article de Règlement concernant l'aide à apporter aux élèves en difficulté en lecture, les enseignantes ont mis en place un certain nombre de mesures d'aide particulières. Nous constatons que le nombre de ces mesures, allant de 1 à 7 par élève au cours du cycle, n'a pas toujours d'incidence directe sur la réussite scolaire. Ainsi, les 2 élèves qui ont bénéficié d'une seule mesure ont été maintenus dans le cycle et les 2 élèves ayant bénéficié de 7 mesures ont également été maintenus. Parmi les 14 élèves qui ont bénéficié de 4 mesures, 7 d'entre eux ont été promus, 2 élèves ont été promus avec un soutien intensif (*Lieu ressources* ou classe à effectif réduit) et 5 élèves ont été maintenus. Nous relevons encore que les 6 élèves allophones qui ont suivi des *Cours intensif de français* ont été soit maintenus dans le cycle, soit orientés en enseignement spécialisé. Ce constat rejoint les études indiquant que les élèves issus de familles migrantes sont plus exposés au redoublement ou au placement en enseignement spécialisé (Stocker, 2004; Daepfen, 2007).

Lorsque les résultats obtenus à l'ECR par les élèves en difficulté sont mis en lien avec les décisions de promotion, nous constatons plusieurs discordances. D'une part, 6 élèves n'ayant pas obtenu le seuil de réussite, fixé à 38 points (2/3 de l'ensemble des points de l'épreuve), ont néanmoins été promus au cycle suivant, alors que 6 élèves, ayant atteint le seuil cantonal, ont été maintenus dans le cycle ou orientés en enseignement spécialisé. D'autre part, un même résultat à l'ECR donne lieu à des décisions de fin de cycle très différentes. Par exemple, en obtenant 30 points, un élève a été promu, un autre a été maintenu et un troisième a été orienté en classe de Développement; avec 45 points, un élève a été promu, un deuxième a été promu avec une mesure de soutien (dans un *Lieu ressources*) et un dernier élève a été maintenu dans le cycle. Nous constatons que notre échantillon reflète largement la situation cantonale. La comparaison des taux de promotion et de maintien, ainsi que les discordances entre les résultats obtenus par les élèves à l'ECR et les décisions de fin de cycle entre les 16 classes de notre échantillon et l'ensemble des classes de 2P du canton, nous permet de relever que ces constats ne sont pas spécifiques aux classes du suivi.

QUELQUES PERSPECTIVES

L'importance des apprentissages langagiers pour la suite de la scolarité est actuellement fortement mise en avant. L'introduction d'un nouvel article de Règlement dans le canton de Vaud, assortie d'une série de dispositions (organisation de manifestations, de formations, introduction de matériel et de méthodes, passation d'une *Epreuve de référence* de fin de 2P), veut renforcer l'apprentissage du français et son évaluation, dès les premières années de l'école primaire. Cette opération s'inscrit dans une préoccupation commune, en Suisse comme ailleurs, de diminuer les écarts de résultats entre les élèves. Il s'agit aujourd'hui à la fois d'améliorer le niveau de chacun et de réduire la dispersion importante entre ceux qui rencontrent de grandes difficultés et ceux qui sont très à l'aise dans les apprentissages. Au terme de cette étude, un certain nombre de questions se posent, invitant au prolongement des réflexions sur ces thèmes.

La différenciation pédagogique occupe le terrain de la recherche et de la formation professionnelle depuis plusieurs dizaines d'années. Elle se trouve parfois limitée par des difficultés d'organisation du travail et de temps à disposition dans des classes dont le nombre d'élèves dépasse souvent la vingtaine. La différenciation, le plus souvent externe à la classe, semble malgré tout largement pratiquée par les enseignantes du suivi. La diversité des approches pédagogiques (visuelle, auditive ou kinesthésique), la variété des moyens et du matériel ainsi que l'élargissement des choix méthodologiques semblent offrir aux enseignantes et aux spécialistes des premières années de la scolarité suffisamment de ressources pour poursuivre leurs efforts. Les résultats attendus ne sont pourtant pas encore au rendez-vous. Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture apparaissent, majoritairement, dès le début de la 1^{re} année primaire; elles persistent souvent tout au long du cycle et semblent ainsi accompagner certains élèves dans la suite de leur parcours. Le taux de redoublement et le taux d'élèves sortis du cursus régulier sont restés constants ces dernières années (voir tableau 5). Sous les pressions de l'amélioration des performances et les effets d'un public de plus en plus divers, on peut craindre que, loin de se combler, les écarts entre les élèves se creusent encore davantage dans les années à venir.

Après l'intérêt pour la différenciation pédagogique et les bilans mitigés de sa mise en œuvre et de son efficacité, l'une des réponses actuelles à l'amélioration de la qualité de l'école consiste à multiplier les contrôles externes des acquis des élèves au niveau international, national et local (probablement régional avec la rédaction des épreuves romandes). Les *Epreuves cantonales* de fin de 2P sont appréciées des enseignantes. Chacune y trouve, le plus souvent, son lot d'avantages et d'inconvénients. La détermination du ou des objectifs des contrôles externes, ainsi que leur utilisation concrète au niveau du système scolaire, des établissements ou des classes, constituent les deux difficultés majeures rencontrées par les épreuves externes. Le discours institutionnel, parfois discordant, sur l'importance à accorder à celles-ci, la nécessité de leur

attribuer des objectifs privilégiant les impératifs politiques plutôt que les visées pédagogiques, le décalage entre ce qu'elles devraient apporter aux enseignantes et ce qu'elles apportent réellement, favorisent un climat ambigu autour de ces épreuves. La certitude du bien-fondé du contrôle externe masque les retombées concrètes réduites de ces opérations d'envergure. Loin d'être inutiles, elles apportent, probablement dans la durée, des éléments harmonisateurs (dans les structures, les organisations, les pratiques, les formations), fortement valorisés actuellement. Mais elles ne permettent pas, à elles seules, de répondre aux demandes d'efficacité et d'équité du système scolaire qui réclament la mise en application d'autres mesures institutionnelles, telles que l'augmentation du taux d'encadrement des élèves dès le début de la scolarité ou l'amélioration du niveau de formation des enseignants.

Le contexte social, politique et pédagogique dans lequel évolue l'école depuis les années 2000 est probablement plus complexe qu'auparavant et ne facilite guère les tentatives d'innovation. Les années de réforme scolaire, visant notamment à diminuer l'échec scolaire, n'ont pas réussi à transmettre leurs intentions. Les innovations en matière d'évaluation ont été battues en brèche, laissant inachevés les efforts entrepris pour favoriser des démarches d'apprentissage plus formatives, dont les élèves en difficulté devaient bénéficier principalement. Par ailleurs, l'enseignement de la lecture est traversé de courants didactiques en opposition, favorisant tantôt l'apprentissage des syllabes, des textes ou du lexique. Sommés de prendre position, les responsables scolaires éditent des brochures à l'intention des enseignantes dont les options sont aussitôt remises en question par tel ou tel spécialiste de l'enseignement du français. La manière dont les élèves apprennent reste encore en grande partie mystérieuse et chacun emprunte probablement des chemins particuliers, complexes et aux associations variées. Les doutes invitent à se méfier des modèles de transmission des connaissances trop univoques et laissent, plus que jamais, l'enseignement à ses tâtonnements et à ses improvisations. Ils déstabilisent les enseignantes qui, mises par ailleurs sous pression par des familles soucieuses de l'avenir de leurs enfants dans une société de plus en plus exigeante, et ceci dès l'entrée à l'école, ont tendance à se décharger en demandant une aide extérieure à la classe et, le cas échéant, en favorisant le redoublement. La discrimination précoce des élèves en difficulté est sans doute à mettre en lien avec la sélectivité du système scolaire.

L'objectif d'intégrer autant que possible tous les élèves dans les classes ordinaires (application de la RPT), quelles que soient leurs caractéristiques intellectuelles, comportementales ou physiques, constituera un déficit d'envergure. Elle augmentera certes encore l'hétérogénéité dans les classes, mais pourrait rendre incontournable une collaboration accrue entre enseignants ordinaires et spécialisés, introduisant ainsi une pluralité des regards sur les différences individuelles. Elle pourrait également encourager à rompre avec une forme d'égalité (de fait inéquitable) qui consiste à privilégier des formes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages largement identiques pour tous les élèves (de fait fort différents entre eux). L'intégration

de tous les élèves pourrait inviter à reconsidérer le cadre structurel, organisationnel et pédagogique de l'école d'aujourd'hui et favoriser l'élaboration de projets d'établissement ou de projets pédagogiques plus vastes. Des tentatives existent déjà en Suisse. Différentes difficultés rencontrées dans les quatre premières années de la scolarité (prise en compte des différents milieux socioculturels, écarts de connaissance et de rythme d'apprentissage entre les élèves, transition entre école enfantine et primaire, etc.) ont donné lieu à une vaste expérimentation d'un cycle dit *élémentaire* dans 160 classes alémaniques (voir le site www.edk-ost.ch). Ce cycle regroupe, dans les mêmes classes, des enfants de 4 à 7 ans ou de 4 à 8 ans. Il vise à favoriser le *teamteaching* entre les enseignantes et à accorder une place prépondérante à la diversité des possibilités et des besoins de chaque enfant. Cette nouvelle organisation (appelée *Basis-Grundstufe*) implique de profonds changements structurels et pédagogiques et est actuellement testée par des enseignantes volontaires. Une évaluation scientifique du projet sera publiée en 2010.

Quels que soient les moyens mis en œuvre pour réduire les inégalités du système scolaire et renforcer les apprentissages de chacun, il semble assuré que les efforts entrepris ne donneront pas les résultats attendus si seules les questions structurelles ou de ressources humaines et matérielles sont mises en avant. La lutte contre les inégalités est d'abord constituée de valeurs qui teintent les représentations des acteurs accompagnant les enfants dans leurs apprentissages et dictent les actions à entreprendre. L'état d'esprit, les intentions ou la «posture pédagogique» deviennent dès lors déterminants et nécessitent que soit partagée la conviction que les écarts sociaux, économiques ou culturels entre les élèves ne sont pas immuables. Une prise de distance critique par rapport aux demandes extérieures de compétitivité semble également indispensable. Les réponses aux questions qui se posent actuellement dans la prise en compte des différences entre les élèves sont cruciales, car le public scolaire n'a jamais été aussi hétérogène et le sera probablement encore davantage demain.

BIBLIOGRAPHIE

Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français, Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Office romand des éditions et du matériel scolaire. Neuchâtel : IRDP.

Béatrix Kohler, D., & Martin, D. (2002). *Je lis en couleur*. Une démarche d'enseignement de la lecture face aux acquis de la recherche. Lausanne : HEP.

Cadre général de l'évaluation (2005). *Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation*. Lausanne : DGEO.

CIIP (2006). *Enseignement/Apprentissage du français en Suisse romande. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP.

CIIP (2007). *Etude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins. Pilotage – Statistiques - Représentations des différents acteurs*. Projet COMOF. Neuchâtel : CIIP.

Daepfen, K. (2007). *Le redoublement : un gage de réussite ? Revue de littérature et étude d'une volée d'élèves vaudois*. Lausanne : URSP.

DGEO (2005 a). *Actions prévues dans le domaine de la lecture au CYP1*. Dossier 1. Lausanne : DGEO.

DGEO (2005 b). *Précisions à propos de l'épreuve cantonale de référence de lecture en fin de CYP1*. Dossier 2. Lausanne : DGEO.

DGEO (2005 c). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation*. Lausanne : DGEO.

DGEO (2006 a). *Pour un enseignement-apprentissage efficace de la lecture*. Dossier 4. Lausanne : DGEO.

DGEO (2006 b). *Difficultés d'apprentissage et remédiation*. Dossier 5. Lausanne : DGEO.

DGEO (2006 c). *L'apprentissage de la lecture chez les élèves allophones*. Dossier 6. Lausanne : DGEO.

Les lettres et les dossiers de la DGEO cités dans le texte sont consultables à l'adresse www3.dfg.vd.ch/dgeo2/lettre.php

- Dierendonck, C. (2008). *Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Fribourg ? Enquête exploratoire*. Neuchâtel : IRDP.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français, Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. COROME. Bruxelles : De Boeck.
- Gillig, J.-M., (1999). *Les pédagogies différenciées, origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture in L'apprentissage de la lecture. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, N° 1. Neuchâtel : CDHEP.
- GRAF (2003). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire*. Rapport du Groupe de référence du français. Neuchâtel : CIIP.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Ouzoulias, A. (2000). *MEDIAL : moniteur pour l'évaluation des difficultés de l'apprenti-lecteur*. Paris : Retz (Pratiques pédagogiques).
- Perrenoud, P. (Ed.) (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF (Coll. Pédagogie).
- PEV (2001). *Plan d'études vaudois*. Lausanne : DFJ-DGEO.
- PISA (2003). *Compétences pour l'avenir*. Monitoring de l'éducation en Suisse. Premier rapport national. Berne : OFS + CDIP.
- PISA 2003 (2005). *Compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^e année*. Ouvrage coordonné par C. Nidegger. Neuchâtel : IRDP.
- Pulzer-Graf, P. (2008). *Place du soutien pédagogique et rôle des enseignants impliqués. Etude de 10 dispositifs de pédagogie compensatoire d'établissements primaires vaudois*. Lausanne : URSP.
- Règlement d'application de La loi scolaire, en vigueur dès le 1^{er} août 2005.
- Règlement d'application du 23 octobre 1985 (Etat au 01.01.2007).
- Rey, B, Descampe, S, Robin, F., & Tremblay, P. (2007). *Etude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Recherche N° 116/05. Bruxelles : Université Libre.

Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, *Forum-pédagogies*, mars, 24-31.

Soussi, A, Petrucci, F, Ducrey, F., & Nidegger, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Genève : SRED.

Stocker, E. (2004). *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs*. Lausanne : URSP.

Valdois, S. (2003). *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*. Note à l'attention du PIREF : www.bienlire.education.fr

Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin.

ANNEXE I a

**TABLEAU 1 : SUIVI DES MESURES PARTICULIERES* EN LECTURE –
ETAT DE SITUATION EN FEVRIER 2006**

NOM de l'enseignante : _____ LIEU d'enseignement : _____

NOM et PRENOM de l'élève qui a rencontré ou rencontre des difficultés en lecture: ____

Quand les difficultés sont-elles apparues ?	Décrivez les difficultés que l'élève a rencontrées et/ou rencontre ?	De quelle(s) manière(s) les difficultés ont-elles été repérées (répondre par une phrase avec précision et exemple(s))?	L'élève est-il toujours en difficulté en lecture ? (en juin 06)

* Il est question de mesures particulières lorsque l'enseignante demande ou met en place des actions spécifiques, sur une certaine durée, pour un élève ou un groupe d'élèves et non pour l'ensemble de la classe.

ANNEXE I b

**TABLEAU 2 : SUIVI DES MESURES PARTICULIERES* EN LECTURE –
ETAT DE SITUATION EN FEVRIER 2006 ET EVOLUTION**

NOM de l'enseignante : _____ LIEU d'enseignement : _____

NOM et PRENOM de l'élève qui a rencontré ou rencontre des difficultés en lecture: ____

Quelles mesures particulières d'aide ont été mises en œuvre <u>jusqu'au mois de février</u> (spécifier ce qui a été fait par l'enseignante, la ou les spécialiste(s), la maîtresse d'appui, etc. et donner le plus d'exemple(s) possible)?	Quelles mesures particulières d'aide ont été mises en œuvre <u>à partir du mois de février</u> (spécifier ce qui a été fait par l'enseignante, la ou les spécialiste(s), la maîtresse d'appui, etc. et donner le plus d'exemple(s) possible)?

* Il est question de mesures particulières lorsque l'enseignante demande ou met en place des actions spécifiques, sur une certaine durée, pour un élève ou un groupe d'élèves et non pour l'ensemble de la classe.

ANNEXE II

PROFILS DE LECTEUR EN DIFFICULTE (selon N. van Grunderbeeck)

1. *Le lecteur centré prioritairement sur le code graphophonologique* (le surdécodeur, pour Chauveau¹). Il lit lentement tous les mots, les segmente en syllabes ou en sous-syllabes, fait des erreurs, prononce des non-mots et ne cherche pas de sens. Il n'arrive pas à réaliser la tâche demandée à partir de consignes.

2. *Le lecteur centré prioritairement sur le sens* (le surdevineur, pour Chauveau) Il «devine». Il se sert beaucoup des indices extra-linguistiques (illustrations, consignes, matériel) et linguistiques (début de phrase...). Il reconnaît certains mots d'emblée, cela lui permet d'anticiper ce qui est écrit, mais de ce fait s'éloigne de ce qui est véritablement écrit. Il peut transformer complètement ce qui est écrit, jamais il ne vérifie ce qu'il dit à partir des lettres du mot.

3. *Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale*. Ce lecteur cherche à repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître instantanément. Il prononce de vrais mots qui ont une ressemblance visuelle avec les mots écrits (porte/pomme, blouse/bleue) sans se soucier de l'enchaînement des mots. Il se limite à la voie d'adressage (mots mémorisés), sans se soucier de chercher le sens des phrases.

4. *Le lecteur qui se centre soit sur le sens, soit sur le code*. Pour reconnaître les mots d'un texte, il se sert soit du sens (dans ce cas, il devine les mots), soit du code (dans ce cas, il déchiffre en disant des non-mots), mais il ne combine pas le sens et le code («le géant prend un bocal de compote» est lu «le géant prend un pot de confiture», la phrase suivante «le géant saute la clôture» est lu «le guéant saute la culture»).

5. *Le lecteur centré principalement sur le code en début de mot, devine la finale*. Ce lecteur déchiffre la première syllabe ou une partie de celle-ci puis devine la suite avec un souci de dire un mot qui existe («papa travaille» est lu «papa tracteur»), mais sans rechercher le sens de la phrase.

6. *Le lecteur qui combine code et contexte écrit sans vérification*. Ce lecteur possède de bonnes stratégies, mais ne vérifie pas ce qu'il a lu surtout si ce qu'il a lu a du sens (la phrase: «la voiture roule à vive allure» est lue «la voiture roule à vitesse allure»).

¹ Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, n° 70.

ANNEXE III

**EPREUVE CANTONALE DE REFERENCE DE LECTURE DE FIN DE CYP1 –
MAI 2006 : CORRIGES DE L'EPREUVE**

Compréhension d'un texte oral

Si l'élève a, par exemple, souligné ou coché la bonne réponse au lieu de mettre une croix, on considérera la réponse comme correcte.

Chaque erreur, omission ou ajout fait perdre un point.

Compréhension d'un texte écrit

Lors de la correction, l'enseignant ne comptabilisera pas les erreurs orthographiques et n'en tiendra pas compte au moment d'évaluer.

Si l'élève a, par exemple, souligné ou coché la bonne réponse au lieu de mettre une croix, on considérera la réponse comme correcte.

Chaque erreur, omission ou ajout fait perdre un point.

Rédaction d'un texte

Le degré d'excellence des textes n'est pas valorisé par des points. L'enseignant pourra ajouter un commentaire pour valoriser un texte dont la qualité dépasse les exigences fixées dans cette épreuve.

Au niveau de la correction du texte, les consignes du guide d'écriture ne font pas toutes l'objet d'une vérification et d'une évaluation.

L'enseignant veillera à corriger les erreurs orthographiques, sans pour autant les comptabiliser.

Les marques propres au dialogue (tiret en début de phrase ou guillemets) n'étant pas au programme, on n'en tiendra pas compte.

Pour le premier critère de correction «L'élève a tenu compte des éléments connus de l'histoire...», on peut contrôler, par exemple, si l'élève indique que Julie et Emmanuel sont chez Monsieur Troublion, s'il parle du perroquet, s'il évoque la vision de l'ogre, etc. L'élément «... pour écrire une suite cohérente» est vérifiable en observant, par exemple, l'ordre dans lequel les idées sont écrites, les enchaînements entre celles-ci, etc.

Compréhension de consignes

L'enseignant veille à ce que chaque élément de la consigne soit respecté. En cas de doute, il demande à l'élève concerné ce qu'il a voulu dessiner.

Tri de textes

Lors de la correction, l'enseignant veillera à corriger les erreurs orthographiques, sans pour autant les comptabiliser.

ANNEXE IV

REDACTION D'UN TEXTE : GUIDE D'ECRITURE DE L'ELEVE

Tu dois :

- 1) continuer l'histoire en disant si le perroquet a été retrouvé ou non;
- 2) écrire au moins 3 phrases.

Relis bien ton texte pour vérifier que :

- 3) les mots sont écrits justes (en utilisant ta liste, le texte de «Coco a disparu» et ton dictionnaire);
- 4) chaque phrase commence par une majuscule;
- 5) chaque phrase se termine par un point (.) ou un point d'exclamation (!) ou un point d'interrogation (?);
- 6) tu as mis les marques du pluriel aux noms et tu as accordé les verbes avec leur sujet.

ANNEXE V

**TABLEAU RECAPITULATIF
DES POINTS DE VUE DES 16 ENSEIGNANTES SUR L'ECR**

Questions	OUI	NON	Non-rép.
Avez-vous préparé l'épreuve cantonale de référence ?	9	7	-
Plus particulièrement, avez-vous exploité le thème (les oiseaux) annoncé plusieurs mois avant l'ECR par le Département ?	8	8	-
L'ECR permet-elle de vérifier l'atteinte des objectifs fondamentaux sélectionnés dans le PEV ?	11	3	2
Les compétences qui ont été évaluées par l'ECR correspondent-elles à votre enseignement ?	9 / 7 part.	-	-
L'ECR permet-elle de situer la progression des apprentissages des élèves ?	3	12	1
Cette ECR vous a-t-elle fourni des indications (supplémentaires) sur le niveau minimal à atteindre en lecture par vos élèves pour être promu au 2 ^e cycle ?	8	8	-
L'ECR vous a-t-elle fourni des indications par rapport aux décisions (maintien, réorientation, logopédie, etc.) à prendre pour vos élèves en difficulté en fin d'année scolaire ?	4	11	1
L'ECR est-elle utile ?	14	2	-