

Unité et diversité de l'enseignement de la lecture en première année primaire au Québec et en Suisse

Autor(en): **Weiss, Jacques / Grunderbeeck, Nicole van / Gagné, Gilles**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **13 (1991)**

Heft 3

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786288>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Unité et diversité de l'enseignement de la lecture en première année primaire au Québec et en Suisse

Jacques Weiss, Nicole Van Grunderbeeck, Gilles Gagné

Comment enseigne-t-on la lecture dans les classes de 1^{re} année primaire du Québec et de Suisse? Une étude comparative a été menée auprès de 337 enseignantes québécoises et 68 Suissesses au moyen d'un questionnaire très détaillé. Les données ont fait tout d'abord l'objet d'analyses descriptives afin d'obtenir un inventaire des pratiques les plus fréquentes des enseignantes, puis d'analyses factorielles de manière à établir des profils de réponses et d'esquisser des types de didactique. Les premières analyses attestent de la grande diversité des pratiques des enseignantes, tant au Québec qu'en Suisse. Si l'éclectisme des pratiques québécoises semble bien assumé par les enseignants, en revanche certaines divergences observées dans les réponses suisses pourraient être révélatrices de certaines ambiguïtés méthodologiques. Quant aux profils des réponses, ils ne diffèrent guère d'un pays à l'autre. Ils montrent au contraire que, selon leurs convictions, les enseignantes québécoises et suisses se réfèrent à l'un ou à l'autre modèle théorique dominant de la lecture; modèle caractérisé, l'un par l'importance accordée à la signification, l'autre par celle attribuée au code. Il ressort en outre de cette recherche que les pratiques des enseignantes québécoises et suisses diffèrent sensiblement selon l'expérience acquise de la gestion et de la conduite d'une classe.

Introduction *

Cette recherche a vu le jour en 1985, lors de la 4^e Conférence européenne sur la lecture. A cette occasion, des chercheurs de France, de Belgique, de Suisse et du Québec ont décidé d'entreprendre une enquête descriptive sur l'enseignement de la lecture aux débutants, en langue française, langue maternelle ou langue

d'enseignement. Le renouvellement de cet enseignement dans ces pays, de même que l'absence de toute étude internationale sur ce sujet dans les pays francophones, ont suffi pour les convaincre de l'intérêt d'une telle recherche.

Pour l'heure, cette enquête n'a été effectuée qu'au Québec et en Suisse. Le présent rapport expose donc les résultats de cette première phase de la recherche.

Le programme de français de 1979 du Québec a marqué un virage dans l'enseignement des quatre compétences, de communication, dont celle de la lecture. Pour la Suisse, une nouvelle méthodologie, intitulée «Maîtrise du français»¹, est appliquée dans les cantons francophones depuis 1979 également.

Quelques années après la mise en application de ces programmes renouvelés dans les classes, il convenait d'en étudier les effets ; l'enseignement de la lecture a été choisi pour cette étude.

Les *objectifs* poursuivis étaient les suivants :

1. décrire l'enseignement de la lecture ;
2. déterminer les variables en fonction desquelles cet enseignement varie ;
3. connaître comment les enseignants perçoivent les exigences du programme et apprécient leur pratique actuelle ;
4. comparer les pratiques déclarées des enseignants d'un pays à l'autre.

Construction et validation du questionnaire

Afin d'obtenir les résultats les plus représentatifs possible des pays concernés, il a fallu opter pour une enquête par questionnaire. L'équipe québécoise s'est chargée de l'élaboration de celui-ci. Une première ébauche, inspirée d'un questionnaire suisse notamment, a été soumise pour avis et amendements à chacun des chercheurs de l'équipe internationale, puis retravaillée et présentée à nouveau à différentes personnes :

- les chercheurs de l'équipe,
- des chercheurs universitaires québécois (trois),
- des conseillers pédagogiques en français (cinq),
- des enseignants de 1^{re} et 2^e années de différentes commissions scolaires (64).

Les commentaires et les résultats recueillis lors de cette préexpérimentation ont permis la rédaction de la version finale.

Il s'agit d'un questionnaire à choix composé (ou à choix multiples) de 63 questions (avec de multiples sous-questions : ce qui représente 279 items) communes aux 4 pays concernés et de quelques questions spécifiques à chacun des pays. Les onze premières questions ont été posées pour recueillir des renseignements généraux : le sexe, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement en général et dans l'enseignement en première année primaire, le niveau socioculturel du quartier de recrutement des élèves, la grandeur de la ville où est située l'école, le nombre d'élèves dans la classe, le nombre d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, etc. Les autres questions portaient sur différents points comme la gestion du temps, la gestion des activités,

le point de départ des activités, l'objet de la lecture, les activités de lecture, les modalités d'évaluation, le travail à domicile et l'appréciation du renouvellement de l'enseignement de la lecture.

Pour un très grand nombre de questions, l'enseignante devait indiquer si elle entreprenait telle activité ou utilisait tel matériel :

- très souvent, c'est-à-dire plus d'une fois par semaine,
- souvent, c'est-à-dire environ une fois par semaine,
- quelquefois dans le courant de l'année,
- ou jamais,

en distinguant le début de l'année (septembre à novembre) de la fin de l'année (mars à mai). Pour chaque énoncé, les répondants entouraient le chiffre correspondant à leur réponse. Quelques questions étaient de type «oui-non». Quant aux perceptions et opinions, les types de réponses à donner étaient plus variés pour exprimer, par exemple, plusieurs degrés d'accord ou plusieurs degrés d'approbation.

Echantillonnage

L'équipe de recherche souhaitait interroger 10% environ des enseignants et enseignantes de 1^{re} année de chacun des pays.

Au Québec, il avait été projeté de solliciter 1000 enseignants sélectionnés selon un échantillonnage en grappes. Pour couvrir le territoire québécois, une liste des régions administratives scolaires au Québec et de toutes les commissions scolaires rattachées à chacune d'elles a été établie.

Le nombre d'enseignants de chacune des commissions scolaires a également été estimé sur la base du nombre d'élèves inscrits (dans chacune d'elles), en fonction du «Répertoire des organismes et des établissements d'enseignements». Le nombre d'enseignantes contactées dans chacune des régions devait être en effet proportionnel à la dimension de ces dernières. Les commissions scolaires de chaque région du Québec ont été choisies aléatoirement. (Après un classement par ordre de grandeur, une commission scolaire sur deux ou sur trois a été retenue).

Le questionnaire a été envoyé au mois de mai 1987 à toutes les enseignantes de première année des commissions scolaires sélectionnées, par l'intermédiaire des directions d'école. 337 enseignantes de première année ont retourné le questionnaire complété, soit un tiers de l'échantillon sollicité. Elles ne sauraient constituer dès lors un échantillon véritablement représentatif des classes de 1^{re} année du Québec, puisque ce sont finalement des volontaires qui ont fait parvenir leurs réponses. (Ce sont les biais inévitables des enquêtes de ce type.)

L'échantillonnage des enseignants suisses romands (francophones) n'est pas davantage exempt de biais, mais ceux-ci sont différents de ceux observés au Québec. En effet, les enseignants n'ont pas pu être sélectionnés selon les mêmes critères qu'au Québec. Tous les enseignants et enseignantes de 1^{re} et 2^e de cette région (1400 environ) avaient déjà été sollicités, deux ans auparavant, pour répondre à une vaste prise d'informations par questionnaire sur le renouvellement de l'enseignement du français en général.

Devant les réticences des responsables scolaires et devant celles vraisemblables des enseignants, nous avons opté pour une forme différente d'échantillonnage, acceptant le risque de la non-représentativité des résultats enregistrés. L'enrichissement qui ne pouvait que résulter d'une participation à une telle étude internationale, et l'occasion unique de collaborer avec des Instituts de formation de Suisse romande, devaient compenser les désagréments résultant de la diminution du nombre des observations, conséquence du monde d'échantillonnage retenu.

L'échantillonnage a été fondé sur le principe de la participation volontaire d'une population particulière d'enseignants de 1^{re} primaire, représentant environ le 10% de la population des cantons concernés (4 sur 7), soit environ 70 enseignants.

Les paramètres de l'échantillon suisse étaient donc les suivants :

- les enseignants et les enseignantes devaient être des volontaires ;
- leur classe devait être composée totalement ou partiellement d'élèves de 1^{re} primaire, au moment de la passation du questionnaire ;
- dans la mesure du possible, une moitié de ces enseignants devait manifester de l'intérêt pour les pratiques innovantes alors que l'autre moitié serait plus circonspecte ;
- ces enseignants étaient associés aux Instituts de formation pour l'accueil dans leur classe de candidats à l'enseignement. Des exceptions sont admises toutefois, notamment lorsque le canton est petit et n'est pas en mesure de trouver les volontaires en nombre suffisant ;
- ces enseignants ne devaient cependant pas être prioritairement des formateurs d'enseignants, chargés de cours ou de leçons de démonstration ;
- la responsabilité de tâches d'évaluation et de jugement des comportements des candidats était admise dans ces cas ;
- afin de représenter la diversité culturelle romande de façon équilibrée, chacun des quatre cantons concernés devait être représenté par le même nombre d'enseignants, soit environ 15 à 20 ;
- il s'agissait en outre de trouver, dans chaque canton, un équilibre entre les régions géographiques et sociologiques.

Cet échantillon restreint d'enseignants n'assurait donc pas statistiquement la représentativité des enseignants de 1^{re} primaire de Suisse romande, comme cela a déjà été rappelé plus haut. Il s'agit d'avoir ce fait constamment à l'esprit lors de la lecture et de l'interprétation des résultats, qui devront dès lors être faites avec nuance et réserve.

Caractéristiques des enseignants, de leur classe et de leurs élèves

Au Québec comme en Suisse, ce sont essentiellement des femmes qui ont répondu à cette enquête (97% au Québec, 94% en Suisse). Elles ont en moyenne, au Québec, de 19 à 20 ans d'expérience de l'enseignement, dont 10 ans dans l'enseignement en première année. Pour la Suisse, elles ont en moyenne 14 ans d'expérience en général, dont 8 à 9 ans en 1^{re} année.

Leur classe compte en moyenne de 24 à 25 élèves au Québec, de 17 à 18 en Suisse. La différence est loin d'être négligeable. En outre, la composition des classes diffère également sensiblement d'un pays à l'autre : au Québec, en effet, plus de 70% des enseignantes qui ont répondu n'ont que des élèves francophones dans leur classe, alors que ce n'est le cas que pour 14,9% des classes helvétiques.

Quant à l'âge moyen des élèves en début d'année, la majorité des élèves ont entre 6 ans 1 mois et 6 ans 6 mois ; cependant, les élèves québécois sont un peu plus jeunes que les élèves suisses.

Le milieu socioculturel correspondant au bassin de recrutement des élèves est sensiblement le même dans les deux pays : très peu de milieux très favorisés ou nettement défavorisés, mais surtout des milieux favorisés (plus de 50%) ou légèrement défavorisés (25 à 30%).

Présentation contrastée de quelques résultats de l'analyse descriptive

Vu le nombre considérable de données recueillies, seuls les résultats qui apparaissent comme les plus porteurs de sens seront présentés ci-dessous. Le premier chapitre présente les résultats selon les thématiques suivantes : la gestion du temps, la gestion des activités, le point de départ des activités, les unités linguistiques et les types de textes, les activités de lecture, les activités autour du coin-lecture et des livres, l'aide individuelle, les modalités de l'évaluation et l'appréciation du renouvellement.

La gestion du temps

L'apprentissage du français, et notamment celui de la lecture, est l'une des activités importantes de la première année primaire. Les enseignants y consacrent de nombreuses heures, chaque semaine ; au Québec davantage même qu'en Suisse romande. 43% des enseignants québécois lui accordent de 12 à 17 heures, voire davantage, alors qu'en Suisse, il n'en est que 21 % pour le faire dans la même proportion.

La gestion des activités

Le nouvel enseignement de la lecture invite les institutrices à entreprendre avec leurs élèves des activités de lecture fonctionnelle, dites aussi activités significatives, pouvant durer plusieurs périodes d'enseignement (activités-cadres en Suisse, situations de communication en lecture au Québec). Les activités de découverte du code (repérage des constituants de l'oral et de l'écrit, ainsi que leur mise en correspondance) relèvent en revanche de la structuration de la langue.

Les enseignantes équilibrent ces deux aspects de l'enseignement de manière assez semblable dans les deux pays concernés.

En début d'année scolaire, il est possible de déterminer trois attitudes différentes d'égale importance. La première consiste à accorder le plus d'importance à l'apprentissage du code et du déchiffrement, la deuxième, à équilibrer activités significatives et activités de structuration de la langue, alors que la troisième attitude se caractérise par la priorité accordée à la lecture comme moyen de parvenir à la signification d'un texte (une histoire, une indication, une information, etc.).

En fin d'année, les attitudes se sont modifiées et homogénéisées, puisque plus de 70% des enseignantes privilégient une lecture significative. Il est probable toutefois que des acceptions fort différentes aient été données à l'expression «activités significatives» lors de la passation du questionnaire; il est possible que, pour certaines, il s'agisse de la lecture silencieuse ou à haute voix d'un texte, d'un livret, d'une brochure, alors que, pour d'autres, l'activité significative aurait été comprise comme celle qui s'intègre dans un projet plus large. Le déchiffrement en revanche ne représente plus, à cette période de l'année, la préoccupation majeure des enseignantes.

Le point de départ des activités

La manière dont l'enseignement de la lecture est engagé habituellement en classe est particulièrement révélatrice des similitudes et des différences méthodologiques personnelles et culturelles des enseignantes. Québécoises et Suissesses préfèrent, les unes comme les autres, réserver l'usage du livre de jeunesse ou la réalisation d'un projet à la fin de l'année, comme amorces des nouvelles activités de la lecture.

En revanche, en début d'année, elles se distinguent fortement sur deux points: l'usage d'une méthode de lecture et le recours à une approche thématique (ou par centres d'intérêts). Il apparaît en effet clairement que les enseignantes du Québec recourent généralement, pour lancer une activité, aux indications d'une méthode de lecture et situent cette activité dans un environnement thématique; ce qui n'est pas du tout le cas en Suisse francophone.

Une lecture, au premier degré, de ces résultats pourrait laisser croire qu'au Québec, l'enseignement serait davantage soumis à des prescriptions précises et à une structuration stricte d'une méthode de lecture, alors qu'en Suisse les pratiques seraient davantage laissées à l'initiative de l'institutrice. La réalité est plus subtile, et pour l'analyser, il convient d'examiner ce que signifie «méthode de lecture» au Québec et «absence de méthodes ou de manuels» en Suisse; car les enseignantes helvétiques disent généralement ne pas utiliser de manuels.

Dans la belle Province, il existe plusieurs méthodes officielles de lecture, produites par l'édition privée et mises à disposition des enseignants. Ces méthodes sont toutes approuvées par le Ministère de l'éducation et considérées comme conformes au programme. Elles ne ressemblent évidemment ni aux abécédaires ni aux syllabaires d'antan, mais constituent un ensemble pédagogique fait de plusieurs documents, guides pédagogiques, cahiers d'exercices, livrets de lecture. La méthode «A mots découverts»² par exemple, fortement inspirée des conceptions de Smith et Goodman, comprend un guide de 169 pa-

ges, un cahier d'exercices tout aussi volumineux, ainsi que 42 livrets de lecture en fonction desquels sont proposés conseils et exercices. L'enseignement préconisé, contrairement à ce que pouvait laisser entendre le terme « méthode de lecture », n'est donc pas organisé en fonction de la maîtrise du code, mais en fonction de la signification de textes. L'extrait suivant est révélateur de ce point de vue : « L'initiation au code grapho-phonétique doit toujours s'effectuer à partir des situations de communication entourant l'exploitation d'un livret... « A mots découverts » propose de développer ces connaissances par la lecture et l'exploitation de textes simples et signifiants. » Dans ce pays, il devient dès lors difficile de distinguer méthode de lecture et livres de jeunesse, comme cela a été fait dans le questionnaire, puisque ceux-ci sont intégrés dans la méthode elle-même.

Les réponses des enseignantes suisses pourraient laisser croire que leurs pratiques sont totalement différentes et improvisées puisqu'elles disent ne pas utiliser de méthodes de lecture. Dans ce pays, en effet, les enseignantes ne disposent pas de manuels de lecture, car la rénovation de l'enseignement du français a aboli ces documents, souvent archaïques, et ne les a pas remplacés. En revanche, elle a proposé aux enseignants et enseignantes du primaire une seule et volumineuse méthodologie du français, dont plusieurs pages sont consacrées à la lecture. La conception de base de cet enseignement ne diffère guère de celle du Québec puisque l'on peut y lire : « La démarche que nous proposons pour l'apprentissage de la lecture mise essentiellement sur la fréquentation de la bibliothèque, sur la correspondance ou la composition de livres. » Les auteurs, tout en ne proposant aucun manuel pour un enseignement systématique de la lecture, invitent toutefois les institutrices à s'inspirer des onze ateliers de la méthodologie de référence, à entreprendre dans l'ordre, en vue de la maîtrise du déchiffrement.

La distinction « méthode-absence de méthode » dans les réponses des enseignantes ne reflète donc pas véritablement la réalité des pratiques. Les sources méthodologiques sont en effet fort proches ; les situations de chaque côté de l'Atlantique se différenciant surtout par la présence ou l'absence de cahiers d'exercices pour les élèves.

L'approche thématique de la lecture au Québec est fréquemment envisagée parce qu'elle correspond à des directives précises du programme, de même qu'à l'organisation du contenu de certains moyens d'enseignement. En Suisse, au contraire, l'approche thématique, inspirée de la pédagogie du « centre d'intérêt », a été souvent opposée à la démarche recommandée par leurs auteurs de la nouvelle méthodologie, démarche dite des « activités-cadres », centrées sur la communication. Les réponses des enseignantes reflètent donc des orientations différentes prises par les auteurs des méthodologies.

Les unités linguistiques

Lorsque l'enquête cherche à déterminer sur quelles unités linguistiques les institutrices font porter prioritairement leur enseignement, les réponses québécoises et suisses révèlent des attitudes assez contrastées selon les régions.

Ainsi au Québec, les enseignantes ne privilégient pas de façon marquée dans leur enseignement une unité linguistique particulière à un moment précis de l'année, contrairement à ce qui est observé en Suisse romande. Les Québécoises disent en effet proposer, en début d'année, des mots, des syllabes et des lettres surtout, mais aussi des textes et des phrases. En revanche, ce sont sur les mots que les 68 enseignantes interrogées en Suisse insistent surtout en début d'année, et beaucoup moins sur les textes et les phrases. Quant aux lettres et aux syllabes, elles disent ne pas trop s'en préoccuper; mais nous aurons l'occasion de revenir sur cette question.

En fin d'année scolaire, les enseignantes du Québec font dans une large mesure lire des textes à leurs élèves, comme celles de Suisse d'ailleurs, mais elles proposent aussi la lecture de phrases et de mots; ce que l'on fait beaucoup moins en Suisse. La diversité des exercices des cahiers québécois pourrait expliquer cette variété de pratiques.

Les types de textes

Des observations analogues peuvent être faites à propos des types de textes. En début d'année, les petits Québécois sont amenés à lire des extraits de manuels, des livres de jeunesse, des dictionnaires ou des écrits incitatifs, alors que les petits Suisses romands lisent essentiellement de la littérature de jeunesse.

En fin d'année, le même constat peut être fait, quand bien même le taux de lecture s'est accru pour les uns comme pour les autres. Une plus grande variété de textes est donc proposée aux élèves du Québec, alors qu'en Suisse l'éventail des types de textes soumis aux enfants est plus restreint et davantage constitué de récits.

Les activités de lecture

Le questionnaire présentait un vaste éventail de stratégies possibles d'enseignement de la lecture afin de pouvoir offrir aux enseignantes des réponses véritablement capables de décrire leurs pratiques. L'idée en fut heureuse, car les enseignantes proposent à leurs élèves des activités effectivement nombreuses et variées.

Les enseignantes québécoises entreprennent la plupart des activités énumérées dans le questionnaire plus fréquemment que les Suissesses. L'analyse contrastive permet en effet de constater qu'au Québec, là où l'enquête a été effectuée, les activités entreprises en classe sont plus nombreuses et plus diversifiées qu'en Suisse, et apparemment moins dépendantes d'exigences méthodologiques. L'examen en détail des réponses suisses révèle en effet de façon frappante une attitude typique de rejet lorsque l'item fait mention d'activités centrées sur le code, et particulièrement sur la syllabe, telles que «comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots; assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou de syllabes; produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignant; relier systématiquement une lettre ou un

groupe de lettres au(x) son(s) correspondant(s); lire des syllabes isolées». Ces réponses différentes sont particulièrement curieuses puisque par ailleurs 90 % des enseignants des deux pays sont d'accord pour dire que la maîtrise des correspondances entre les lettres et les sons est importante, voire très importante; tout autant que la reconnaissance globale de mots par exemple.

Ces divergences sont d'autant plus étonnantes que les références méthodologiques ou pédagogiques au Québec et en Suisse auraient dû produire des résultats inverses. Des propositions explicites de travail sur le code figurent en effet dans de nombreux ateliers de la méthodologie de Suisse romande (repérage de phonèmes, mise en correspondance de la graphie fondamentale et du phonème, recherche de mots contenant un phonème particulier), ce que ne proposent pas aussi clairement les moyens québécois.

Il n'est pas improbable que les institutrices suisses aient été gênées par la mention «syllabes», fréquemment associées à «lettres» ou «groupe de lettres». L'enseignement de la lecture, proposé par les méthodologues de ce pays, n'a en effet pas retenu la syllabe comme unité ou élément d'apprentissage. La réponse à l'item qui se réfère exclusivement à la syllabe: «livre des syllabes isolées» appuie cette interprétation puisque 95,5 % des enseignantes suisses disent ne le faire que quelquefois, voire pas du tout.

En dépit de l'importance accordée à la capacité à maîtriser le déchiffrage, la comparaison des réponses montre qu'en Suisse romande comme au Québec les enseignantes mettent davantage l'accent sur ce qui est porteur de signification (mot, phrase, texte) que sur l'enseignement du code; sur les mots en début d'année, sur les phrases à la fin. Au Québec, l'accent serait mis, en début d'année, sur l'identification et la reconnaissance de mots ou d'étiquettes-mots surtout (92,9 % et 84,7 %), puis secondairement et de façon égale sur l'anticipation du sens (51 %) et l'acquisition de la combinatoire (56 %). En Suisse, l'analyse des réponses de l'échantillon choisi montre une répartition quelque peu différente en début d'année de ces trois types d'activité, puisqu'une hiérarchie semble plus clairement établie entre elles; l'identification et la reconnaissance de mots sont, comme au Québec, les exercices les plus fréquents (83,6 %), ce sont ensuite ceux qui entraînent l'anticipation (47 %), puis finalement ceux qui préparent la maîtrise du codage-décodage (26 %).

En fin d'année, les enseignantes des deux régions concernées accordent manifestement la priorité à la compréhension, indifféremment de phrases ou de textes (% situés aux environs de 80 au Québec, de 80 à 90 en Suisse). Puis viennent par ordre décroissant d'importance les activités sur les mots (entre 60 % et 70 % au Québec; entre 50 % et 60 % en Suisse), et le déchiffrage (entre 30 % et 40 %).

Quant à la lecture à haute voix, elle fait l'unanimité (plus de 95 %), quel que soit le continent sur lequel on se trouve. Les enseignantes y recourent surtout pour vérifier les acquis des élèves, ensuite pour permettre la communication d'un message d'un élève à plusieurs.

Les activités autour du coin-lecture et du livre

La rénovation de la pédagogie de la lecture a notamment favorisé la création de coins-lecture ou de bibliothèque de classe au Québec, et particulièrement en Suisse, où chaque classe de première et de deuxième est équipée d'une telle bibliothèque assortie d'une trentaine de livres différents. Dans les deux pays, les enseignantes ont l'habitude d'y envoyer les élèves qui ont achevé un travail (près de 90%). Ce coin est le lieu privilégié de l'institutrice pour la lecture d'histoires à la classe. D'autres activités y sont pratiquées, mais moins fréquemment : la présentation d'un livre par un élève, une discussion d'un ouvrage, la recherche d'informations précises. Puisque les classes québécoises ne sont pas toutes équipées de tels coins-lecture, les enseignantes de cette province ont davantage l'habitude de conduire leurs élèves à la bibliothèque de l'école ou à celle de la commune (66% au Québec, 30% en Suisse).

L'aide individuelle

Lorsque des élèves rencontrent des difficultés, la plupart des enseignantes leur proposent des exercices spécifiques. Au Québec et en Suisse romande, les enseignantes font du soutien en classe, un peu plus en Suisse qu'au Québec, mais rarement hors de classe ; elles proposent le plus fréquemment à l'élève soit de refaire l'activité mal comprise, ou effectuée avec peine, soit de procéder à des exercices de déchiffrage. Les stratégies d'intervention sont donc à peu près les mêmes dans les deux pays, sauf sur un point, lorsqu'il s'agit de faire appel à des intervenants spécialisés extérieurs à la classe, pour un soutien individualisé. On y recourt en effet beaucoup plus souvent (76%) dans les écoles québécoises qu'en Suisse romande (38%), où le soutien semble être davantage de la responsabilité du titulaire de la classe. C'est pour le moins ce que disent les enseignantes qui ont répondu à l'enquête.

Les modalités de l'évaluation

Au début de l'année scolaire, les enseignantes québécoises et suisses adoptent des modes d'évaluation assez similaires. Elles font en effet porter leurs contrôles sur la reconnaissance de mots isolés ou demandent aux élèves de lire à haute voix. Une exception toutefois mérite d'être signalée : au Québec les enseignantes vérifient également la connaissance d'éléments du code. Ce n'est pas le cas en Suisse. Il est possible que l'on retrouve ici « l'effet syllabe » observé dans ce pays.

En fin d'année, les pratiques évaluatives québécoises sont relativement variées ; on invite surtout l'élève à exécuter de petites tâches, ou à répondre à des questions après avoir lu un texte, mais aussi à lire à haute voix ou à compléter des textes lacunaires. En Suisse, les tâches d'évaluation sont plus restreintes ; la lecture suivie de questions est en effet la pratique la plus courante, alors que les textes lacunaires sont moins fréquemment proposés aux

élèves. L'évaluation au Québec est donc plus ouverte à diverses modalités de prises d'information qu'en Suisse, où certaines pratiques sont privilégiées alors que d'autres sont sous-représentées.

Les pratiques d'évaluation, comme celles d'enseignement, des institutrices suisses apparaissent donc comme plus uniformes, ou moins variées, que celles observées au Québec. Plusieurs réflexions peuvent être menées à ce propos, et diverses explications avancées, qui prennent en considération successivement la différence d'ampleur des échantillons, leur composition, les caractéristiques des formations des enseignantes, et finalement la nature des moyens d'enseignement.

L'appréciation du renouvellement

Les enseignantes, tant québécoises que suisses, déclarent presque à l'unanimité avoir renouvelé leur enseignement de la lecture et s'en trouver satisfaites, voire très satisfaites.

Plus de 90 % d'entre elles estiment que leurs élèves actuels, comparativement à ceux d'il y a quelques années, lisent mieux oralement et silencieusement, comprennent ce qu'ils lisent et se débrouillent mieux en lecture. Quant aux résultats au déchiffrage, les Québécoises sont plus positives que les Suissesses. Au Québec comme en Suisse, les enseignantes partagent les avis suivants: les activités de la classe sont plus variées, les élèves sont plus motivés, le matériel pédagogique est plus adéquat; elles ont également l'impression que les élèves sont plus indisciplinés et que les activités de communication et les activités de structuration sont difficiles à équilibrer.

Les divergences les plus profondes se manifestent à propos de l'estimation du degré d'adéquation du nouvel enseignement de la lecture à la diversité des élèves de la classe. En effet, les enseignantes québécoises pensent que la pédagogie de la lecture qu'elles pratiquent convient à tous les élèves; par contre, pour les Suissesses cette pédagogie est surtout adaptée aux forts. Elles se trouvent également d'avis partiellement différents lorsqu'il s'agit d'estimer l'influence de cet enseignement sur les apprentissages des différents types d'élèves. Près des deux tiers des enseignantes suisses déclarent que ce nouvel enseignement accroît les écarts entre les élèves faibles et forts, alors que ce n'est l'avis que d'un tiers des Québécoises.

Résultats des analyses factorielles

L'analyse descriptive a montré quelle était la fréquence des pratiques d'enseignement et d'évaluation respectivement au Québec et en Suisse; elle a également présenté les opinions les plus répandues à propos du nouvel enseignement de la lecture dans l'un et dans l'autre pays. Lorsque l'étude a cherché à mettre en évidence, non les tendances dominantes des enseignements, mais une typologie des pratiques déclarées des enseignantes, il convenait d'adopter des méthodes d'analyse permettant de grouper les réponses de même occurrence (c'est-à-dire en interrelations).

L'analyse factorielle permet ce genre de groupement. L'analyse en composantes principales, suivie de la rotation des facteurs orthogonaux, selon la méthode Varimax de Kaiser, a donc été sélectionnée dans ce cas. Compte tenu du nombre restreint (68) de données helvétiques, il n'était pas concevable de procéder à l'analyse de nombreuses variables (ensembles de plusieurs questions, voire de tout le questionnaire). L'analyse factorielle a donc cherché à dégager des profils de réponses pour les questions constituées de plusieurs sous-questions. Pour établir ces profils, interpréter et dénommer les facteurs issus de l'analyse, nous avons retenu toutes les questions saturant un facteur à plus de .50; ce critère a permis de ne retenir ainsi que des questions associées à un seul facteur.

La constatation majeure qui résulte de ces analyses est *la similitude des cadres théoriques auxquels se réfèrent les enseignantes tant québécoises que suisses pour effectuer leurs choix méthodologiques particuliers.*

Le point de départ des activités

En début d'année, deux facteurs caractérisent les phases d'introduction d'une activité de lecture au Québec et en Suisse. Selon l'un, ce sont les apports de la vie de la classe ou des thèmes particuliers qui fondent les activités d'apprentissage (texte composé oralement par la classe ou par quelques élèves, événements de la vie scolaire); ce facteur a évidemment son versant contraire où se reconnaissent toutes celles qui fondent l'essentiel de leur enseignement sur les indications d'une méthode de lecture. Selon l'autre facteur, les activités de lecture se distinguent par un recours plus ou moins grand au livret de lecture ou au projet de classe (activités-cadres par exemple).

Mais ces deux approches méthodologiques se diversifient en fin d'année et deux nouvelles démarches apparaissent. Au Québec, l'approche thématique se constitue en mode spécifique de construction d'une séquence d'enseignement alors qu'en Suisse, c'est l'organisation de la classe qui vient structurer les activités de lecture.

Les types de textes

En début d'année, les Québécoises adoptent deux attitudes ; soit elles proposent une grande diversité de textes à leurs élèves (écrits de l'environnement, journaux pour enfants, presse écrite, correspondance, BD, écrits incitatifs, écrits ludiques), soit elles choisissent de préférence des textes scolaires, comme des extraits de manuels. Cette bipolarité des choix ne semble pas caractériser les réponses suisses. Si les textes scolaires sont également choisis dans ce pays, les autres types de textes semblent en revanche relever d'options pédagogiques diversifiées. On peut en effet distinguer les écrits fonctionnels des écrits simples, auxquels viennent s'ajouter les écrits ludiques en fin d'année. En outre, les enseignantes suisses considèrent les livres de jeunesse comme un support particulier de l'enseignement de la lecture, quel que soit le moment de l'année. C'est le cas du Québec également, mais plutôt en fin d'année scolaire.

Les activités générales de lecture et leur degré d'importance

En début d'année, deux types d'activités bien marquées sont entrepris en classe, tant au Québec qu'en Suisse ; ce sont les activités centrées sur la connaissance et maîtrise du code de l'écrit d'une part (assembler des lettres, repérer des lettres, lire des syllabes isolées), et les activités orientées vers la compréhension de phrases ou de textes d'autre part (compléter des phrases lacunaires, répondre à des questions sur le texte, restructurer un récit). Dans les deux pays, il est également possible de grouper un ensemble d'exercices centrés sur les mots ; cependant, ce ne sont pas les mêmes exercices. Au Québec, les élèves sont invités à comparer des mots, à rechercher des mots dans des phrases, alors qu'en Suisse ils sont amenés à remplacer des mots par d'autres dans une phrase ou à reconstituer des phrases à partir de mots.

En fin d'année, les deux premiers types d'activités mentionnés ci-dessus (centration sur le code ou sur la compréhension de phrases) sont à nouveau mis en évidence par les analyses factorielles. Mais un ensemble d'activités nouvelles est ajouté. Ce sont des exercices d'anticipation (du contenu d'une phrase, de la fin d'une histoire) et de mise en rapport de mots et de phrases.

Il se dégage donc de ces analyses quelques options méthodologiques principales, confirmées, au Québec comme en Suisse, par les priorités déclarées des enseignantes dans le domaine de la lecture. Deux tendances apparaissent en effet clairement : l'une accorde de l'importance au déchiffrage et à l'étiquetage (maîtrise de la correspondance lettres/sons et acquisition du vocabulaire spécifique : sujet, verbe, mot, phrase), l'autre en accorde aux unités significatives du langage (reconnaissance immédiate de mots, anticipation des mots dans une phrase).

La lisibilité des textes proposés aux enfants est également une préoccupation originale et distincte de certaines enseignantes québécoises et suisses.

Les activités qui gravitent autour du livre de jeunesse et du coin-lecture relèvent également de deux tendances principales, similaires dans les deux pays. Il est possible en effet de distinguer des activités centrées sur le livre comme objet de manipulation (recherche de livres, organisation d'une bibliothèque de classe) et des activités d'expression (lecture d'un livre à haute voix, discussion à propos d'un ouvrage).

Des stratégies spécifiques d'intervention

Lorsqu'un mot inconnu arrête un élève, deux attitudes sont généralement adoptées par les enseignantes, attitudes qui relèvent des deux orientations fondamentales de l'enseignement : selon l'une on recourt au déchiffrage, selon l'autre au sens (renvoi au contexte, relecture du début de la phrase, saut du mot). Une troisième voie est également suivie : on fait lire le mot par un camarade ou on le lit à sa place.

Quand un texte est inconnu, trois types de stratégies sont également adoptés, tant au Québec qu'en Suisse. En début d'année, soit l'enseignante lit le texte aux élèves ou le lit avec eux, soit elle procède à un questionnement préalable, soit

enfin elle donne des explications sur le texte. En fin d'année, on retrouve les mêmes facteurs : questionnement ou explication préalable, lecture du texte par l'enseignante, seule ou avec les élèves ; ces deux attitudes formant, au Québec, deux facteurs distincts en fin d'année.

L'adaptation de l'enseignement aux apprentissages des élèves (activités pour élèves avancés – activités pour élèves en difficulté)

Les enseignantes diversifient aussi leur enseignement afin de satisfaire les besoins spécifiques des élèves ; elles adoptent différentes manières pour le faire.

Pour les élèves avancés, l'analyse factorielle montre que deux attitudes sont généralement adoptées aussi bien en Suisse qu'au Québec ; d'une part, les enseignantes optent pour les activités libres ou le soutien apporté par ces élèves à des camarades moins avancés ; elles les libèrent en quelque sorte de l'enseignement. Mais, d'autre part, il leur arrive aussi de proposer des exercices spécialement préparés à leur intention.

Lorsque les élèves sont en difficulté, les modes d'intervention sont également similaires dans les deux pays. Ils sont au nombre de trois. Soit on propose à ces élèves des activités similaires à celles qui font problème, mais plus simples ou moins nombreuses, soit on leur apporte un soutien hors de la classe, soit enfin on les invite à répéter l'activité ou à procéder à du déchiffrage.

Les activités interdisciplinaires

La manière de concevoir les activités interdisciplinaires au Québec et en Suisse diffère fondamentalement. C'est d'ailleurs l'un des rares aspects de l'enseignement où les facteurs extraits ne correspondent pas du tout. Ainsi en Amérique, les enseignantes ont tendance à associer la lecture à d'autres activités soit langagières (écoute, expression, écriture), soit non langagières scientifiques (mathématiques, sciences naturelles), soit encore non langagières artistiques (arts plastiques, arts dramatiques). En Suisse en revanche, les groupements sont autres. On associe la lecture soit aux disciplines principales, soit aux branches secondaires, soit enfin à l'éducation morale ou au développement personnel.

Les travaux à domicile

Dans un autre domaine, les enseignantes de ces deux pays se distinguent dans leurs modalités de réponse. Il s'agit de la conception des travaux à domicile. Les Québécoises proposent des lectures d'unités simples, comme des listes de mots, ou alors des textes plus longs, des histoires à lire ou à se faire lire. Les Suissesses conçoivent différemment les tâches à domicile. Elles demandent à leurs élèves d'exploiter les ressources de leur milieu (parents, livres, journaux). Elles peu-

vent aussi proposer aux élèves la lecture de textes. Une autre pratique, distincte des précédentes, consiste à faire faire quelques activités du cahier d'exercices.

Les modalités d'évaluation

Lorsque l'analyse porte sur les modalités d'évaluation, l'accord des conceptions des enseignantes des deux régions se manifeste à nouveau. En début d'année comme à la fin, l'on adopte diverses manières d'évaluer, toutes centrées sur l'appréciation du degré de maîtrise du sens, ou alors on procède à l'évaluation du déchiffrement par la lecture à haute voix. En Suisse cependant, au début de l'année, l'évaluation de la compréhension est envisagée de deux manières distinctes ; on demande en effet aux élèves de manifester leur compréhension du texte soit par restitution de l'information, soit par reconstruction du texte.

L'appréciation du renouvellement

Les types de réponses sont clairs et révélateurs de deux attitudes opposées, au Québec comme en Suisse. D'une part, on trouve regroupées toutes les questions favorables au nouvel enseignement de la lecture (en Suisse, deux facteurs regroupent l'un les avis positifs du point de vue de l'enseignante, l'autre ceux des élèves) ; d'autre part, on trouve regroupées toutes celles qui lui sont défavorables.

Schématiquement et pour résumer, il semble possible de distinguer, à l'issue de ces analyses factorielles, deux orientations majeures de l'enseignement de la lecture, au Québec comme en Suisse : l'une accorde la priorité aux apports de la classe, à la recherche de la signification et à la compréhension de l'écrit, l'autre au contraire privilégie les indications d'une méthode de lecture, et fonde l'enseignement de ce savoir-faire sur l'acquisition et la maîtrise du code et de la correspondance phonèmes/graphies, manifestée par la lecture à haute voix.

Résultats des analyses corrélationnelles

Cette troisième séquence de la recherche vise à mettre en évidence les relations entre certaines caractéristiques des élèves, des enseignantes, du contexte de l'enseignement et les pratiques déclarées des maîtres.

Les corrélations dont la probabilité d'apparition au hasard était inférieure à .001 ont été retenues.

Les résultats révèlent qu'au Québec comme en Suisse l'expérience de l'enseignante constitue la variable de contexte la plus souvent associée significativement à des pratiques spécifiques. Ces pratiques associées ne sont cependant pas analogues dans l'un et l'autre pays.

En Suisse, l'analyse des données montre que l'expérience de l'enseignante constitue la variable de contexte la plus souvent associée à des pratiques spécifiques d'enseignement de la lecture. Il apparaît que les institutrices qui ont la plus grande expérience de l'enseignement en général, et de l'enseignement en première année primaire en particulier, consacrent beaucoup de temps aux activités collectives, mettent l'accent sur la reconnaissance globale de mots, mais recourent au déchiffrage lorsque les élèves se trouvent en difficulté. Elles ont en outre l'impression que les élèves sont plus indisciplinés qu'autrefois. Les enseignantes moins expérimentées proposent, quant à elles, davantage d'activités visant la maîtrise du code, tout en cherchant à motiver les enfants à la lecture par la valorisation du coin-livre ou du coin-bibliothèque.

L'examen des corrélations hautement significatives fait ressortir également certaines évidences, telles que la nécessité pour les élèves de classes à effectif élevé de se débrouiller tout seuls devant un texte inconnu, ou la présence d'élèves non francophones en région urbaine plutôt que rurale.

Au Québec, les enseignantes les plus chevronnées ont en revanche davantage tendance à laisser les élèves se débrouiller seuls en fin d'année, à les faire lire oralement pour les entraîner à la lecture à haute voix et à faire lire des écrits de l'environnement. Les enseignantes plus jeunes dans le métier le font moins fréquemment.

Quant aux autres variables de contexte, elles n'apparaissent pas liées significativement à des pratiques particulières de lecture.

Il apparaît donc qu'en Suisse comme au Québec, l'expérience de l'enseignement est la variable contextuelle la plus fortement associée à des pratiques spécifiques de lecture ; cependant ces pratiques associées ne sont pas identiques dans l'un et l'autre pays.

Synthèse conclusive

A la suite du renouveau des programmes d'enseignement du français au Québec et en Suisse, les chercheurs ont voulu savoir comment les institutrices disent enseigner actuellement la lecture aux élèves débutants.

Une enquête par questionnaire fermé a été menée auprès de 337 enseignantes québécoises et 68 enseignantes suisses de première année primaire. Les questions ont porté sur la gestion du temps, la gestion des activités, le point de départ des activités, l'objet de la lecture, les activités de lecture, les modalités d'évaluation et l'appréciation du renouvellement de l'enseignement de la lecture.

Les réponses au questionnaire ont fait l'objet d'une étude de fréquences, d'études de corrélations et de plusieurs analyses factorielles.

L'examen attentif des résultats montre que l'enseignement, au Québec, est plus éclectique que celui dispensé en Suisse, qui, bien qu'également très diversifié, apparaît cependant plus homogène. Les enseignantes helvétiques semblent en effet davantage respecter certains principes méthodologiques et se conformer à des pratiques recommandées. L'ampleur des formations engagées dans ce pays pourrait bien expliquer cette attitude, de même que les particu-

larités de l'échantillon suisse (composé d'enseignantes entretenant des relations privilégiées avec les instituts de formation). Ces pratiques plus uniformes de l'enseignement de la lecture pourraient dès lors être à l'origine, dans ce pays, de l'inadéquation de cet enseignement auprès de certains élèves faibles ou non francophones, alors que la diversité des activités proposées au Québec, à des classes paradoxalement plus homogènes, permettrait de mieux prendre en compte la pluralité des apprentissages individuels.

En dépit des divergences finalement nombreuses observées dans l'une et l'autre région, les analyses factorielles de certaines questions attestent la présence de patterns communs de réponses, révélateurs de l'existence de cadres théoriques de référence semblables au Québec et en Suisse, les divergences ne correspondant qu'à des positionnements différents des enseignants au sein de ces cadres dans chacun des pays.

* Une version provisoire et partielle de ce texte paraîtra dans les actes de la 6^e Conférence de l'International Reading Association, tenue à Berlin en 1989. D'autre part, une partie de ce texte a été publiée dans Schneuwly B. (éd.): *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e Colloque international de didactique du français langue maternelle*, Delachaux et Niestlé, Paris-Neuchâtel, 1990.

¹ Besson M.-J. et al., *Maîtrise du français*, Paris, Nathan, 1979.

² Lessard J.-C.; Achim P., *A mots découverts*, Laval, Editions Mondia, 1981.

Einheit und Vielfalt im Lese-Unterricht auf der ersten Primarschulstufe in Quebec und in der Schweiz

Zusammenfassung

Wie wird der Lese-Unterricht in den ersten Primarschulklassen in Quebec und in der Schweiz gestaltet? Aufgrund einer sehr detaillierten Umfrage bei 337 Lehrerinnen in Quebec und bei 68 in der Schweiz wurde eine Vergleichsstudie erstellt. Die Daten bildeten zunächst Gegenstand beschreibender Analysen, um ein Inventar der häufigsten Praktiken der Lehrerinnen zu erhalten, dann wurden Faktorenanalysen durchgeführt, um Antwortprofile aufzuzeigen und Typen didaktischer Verfahren zu skizzieren. Die ersten Analysen bezeugen die grosse Vielfalt der Unterrichtspraktiken sowohl in Quebec wie in der Schweiz. Scheint der Eklektizismus der Praktiken in Quebec von den Lehrkräften gut verkräftet zu werden, so könnten dagegen gewisse Divergenzen, die in den schweizerischen Antworten festzustellen sind, auf methodische Unklarheiten schliessen lassen. Was die Antwortprofile betrifft, so unterscheiden sie sich in den beiden Ländern kaum voneinander. Sie zeigen vielmehr, dass sich die

Lehrerinnen sowohl in Quebec als auch in der Schweiz auf das eine oder andere theoretische Modell stützen, sei es auf das, welches das Hauptgewicht auf die Bedeutung legt, sei es auf dasjenige, das den Kode in den Vordergrund stellt. Aus dieser Studie geht ausserdem hervor, dass sich die Praktiken der Lehrkräfte in Quebec und in der Schweiz je nach der erworbenen Erfahrung in der Organisation und Führung einer Klasse beträchtlich voneinander unterscheiden.

Similarities and Differences in the Teaching of Reading during the first Year of Primary School in Quebec and in Switzerland

Abstract

How is reading taught in primary Grade 1 classes in Quebec and in Switzerland? A comparative study was made of 337 women teachers from Quebec and 68 women teachers from Switzerland by means of a very detailed questionnaire. The data were first of all subjected to descriptive analyses in order to obtain an inventory of the teachers' most frequent practices, followed by factor analyses in order to establish response profiles and to trace types of teaching methods. The preliminary analyses reveal the great diversity of teachers' practices both in Quebec and in Switzerland. If the eclecticism of the practices in Quebec seems well assumed by the teachers, certain differences observed in the responses of the Swiss teachers, however, may possibly suggest certain methodological ambiguities. With regards to the response profiles, these differ little from one country to the other. On the contrary, they show that Quebec and Swiss teachers refer to one or the other of the dominant theoretical reading instruction models, differing in the relative importance accorded to meaning in the first case, to code in the second. This research also reveals that the practices of Quebec and Swiss teachers differ considerably according to experience acquired in the management and conduct of a class.