

UNIVERSITE DE MONS

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

**Analyse des indications méthodologiques fournies
par les programmes d'études au niveau de
l'apprentissage de la lecture**

Direction :

M. DEMEUSE

Mémoire présenté par :

Elodie HOUSSIN en vue de l'obtention
du diplôme de Master en sciences de
l'éducation, à finalité spécialisée en
enseignement et apprentissages
scolaires

Année académique 2018 - 2019

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements les plus sincères

A Monsieur Demeuse pour sa disponibilité, ses conseils judicieux, ses encouragements et l'intérêt qu'il a porté à ce mémoire,

Aux membres du service de Méthodologie et Formation, pour leurs précieux conseils,

Aux conseils pédagogiques, pour l'envoi et/ou la préparation des programmes dont j'avais besoin pour réaliser ce travail,

A mon compagnon, mes parents, mes frères et mes amis pour leur soutien, leur compréhension et leurs encouragements tout au long de la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION	5
2. CADRE THEORIQUE	7
2.1. ORGANISATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE FRANCOPHONE	7
2.2. LES DIFFERENTES TRADUCTIONS DES SOCLES DE COMPETENCES.....	8
2.3. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	9
2.3.1. <i>Savoir lire, une compétence de base</i>	9
2.3.2. <i>Savoir lire, une équation qui implique différentes capacités</i>	9
2.3.2.1. La compréhension d'un message oral	10
2.3.2.2. Le décodage de mots écrits	10
2.3.3. <i>Les deux voies de la lecture</i>	11
2.3.4. <i>Les méthodes de lecture</i>	12
2.3.4.1. La place accordée à l'enseignement du code	14
a. La méthode synthétique	14
b. La méthode analytique	15
c. La méthode mixte	16
2.3.4.2. Les approches naturelles ou traditionnelles	17
2.3.4.3. Les méthodes intégratives.....	18
2.3.5. <i>Les pratiques pédagogiques d'enseignement de la lecture</i>	19
2.3.6. <i>Les débats sur les méthodes</i>	20
2.4. L'ENQUETE INTERNATIONALE PIRLS.....	25
2.5. ANALYSE DES PROGRAMMES OFFICIELS ET DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES EN 2006	26
2.6. LES INDICATIONS METHODOLOGIQUES FOURNIES PAR D'AUTRES PAYS FRANCOPHONES	28
3. QUESTIONS DE RECHERCHE	30
4. METHODOLOGIE	31
4.1. NATURE DU CORPUS	31
4.2. METHODE.....	32
4.2.1. <i>Les indicateurs méthodologiques</i>	32
4.2.1.1. <i>Première élaboration des listes d'indicateurs</i>	32
4.2.1.2. <i>Validation des indicateurs</i>	33
a. Les textes emblématiques	33
b. Utilisation du logiciel Tropes	34
c. Le calcul des ratios	36
d. Liste des indicateurs.....	36
4.2.2. <i>L'analyse des programmes d'études</i>	41
4.2.2.1. <i>Préparation du corpus</i>	41
4.2.2.2. <i>Recherche des indicateurs dans le corpus</i>	41
4.2.2.3. <i>La notion du sens et les méthodes de lecture</i>	41
4.2.2.4. <i>Les méthodes de lecture</i>	42
5. ANALYSE ET RESULTATS	43
5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES SOCLES DE COMPETENCES (1999)	43
5.2. RESULTATS OBTENUS SUITE A LA RECHERCHE DES INDICATEURS DANS LES PROGRAMMES.....	45
5.3. LE DECOUPAGE DES PROGRAMMES DE LANGUE FRANÇAISE.....	48
5.4. LA NOTION DE SENS DANS LES PROGRAMMES	50
5.4.1. <i>La définition du savoir lire et quelques idées qui en résultent</i>	50
5.4.2. <i>Les références aux Socles de compétences (1999)</i>	50

5.5. LES INDICATIONS SUR LES METHODES DE LECTURE FOURNIES PAR LES PROGRAMMES	54
5.5.1. <i>Wallonie-Bruxelles Enseignement (2008)</i>	54
5.5.1.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document	54
5.5.1.2. Les informations fournies pour la langue française	54
5.5.1.3. La table des correspondances notions/cycles	55
5.5.1.4. L'introduction de la partie « savoir lire »	55
5.5.1.5. Les compétences disciplinaires de la partie « savoir lire »	56
5.5.1.6. Les fiches pédagogiques	57
5.5.1.7. Résumé des constats pour le programme	58
5.5.2. <i>Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (2002)</i>	59
5.5.2.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document	59
5.5.2.2. Les informations fournies pour la langue française	59
5.5.2.3. Les compétences du « Lire »	60
5.5.2.4. Résumé des constats pour le programme	62
5.5.3. <i>Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (2014)</i>	62
5.5.3.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document	62
5.5.3.2. Les informations fournies pour la langue française	63
5.5.3.3. Les compétences du « Lire »	64
a. Les tâches globales	64
b. Les savoirs et les savoir-faire	64
5.5.3.4. Résumé des constats pour le programme	68
5.5.4. <i>Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (2008)</i>	68
5.5.4.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document	68
5.5.4.2. Les informations fournies pour la langue française	68
5.5.4.3. Les compétences du « Lire »	68
a. Des compétences dans la continuité des apprentissages	69
b. Les compétences issues des Socles de compétences (1999)	70
c. Les situations d'apprentissage à titre d'exemples	70
5.5.4.4. Résumé des constats pour le programme	71
5.5.5. <i>Ville de Bruxelles (2000)</i>	71
5.5.5.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document	71
5.5.5.2. Les informations fournies pour la langue française	71
5.5.5.3. L'introduction de la partie « savoir lire »	72
5.5.5.4. Les compétences du « savoir lire »	74
5.5.5.5. Résumé des constats pour le programme	76
5.5.6. <i>Ville de Verviers (2000)</i>	77
5.5.6.1. Les informations fournies pour la langue française	77
5.5.6.2. L'introduction de la partie « savoir lire »	78
5.5.6.3. Les compétences du « savoir lire »	78
a. Les compétences à acquérir à 8 ans	78
b. Les compétences en construction	82
c. Les annexes relatives à la lecture	82
5.5.6.4. Résumé des constats pour le programme	85
5.5.7. <i>Libre Ecole Rudolf Steiner (2002)</i>	86
5.5.7.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document	86
5.5.7.2. Les informations fournies pour la langue française	86
5.5.7.3. Les informations fournies pour le « Lire »	87
5.5.7.4. Résumé des constats pour le programme	89
6. DISCUSSION	90
7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....	92
8. RÉFÉRENCES	97
9. ANNEXES.....	108

1. INTRODUCTION

En affirmant que « *l'enseignement est libre* », la Constitution belge (1831, art. 24) permet aux parents de choisir librement l'école de leur enfant (Maroy, 2002) et d'avoir la possibilité d'en changer. La notion de liberté d'enseignement indique également qu'en plus de l'enseignement public, le Gouvernement reconnaît légitimement « *l'initiative privée en matière d'enseignement* » (Dupriez & Maroy, 1999, p.12). C'est ainsi que plusieurs acteurs publics et privés coexistent dans le système éducatif belge francophone (Mangez & Mangez, 2008).

Progressivement et parallèlement à l'apparition de ces différents acteurs, on assiste « à *diverses transformations des modes de régulation* » du système éducatif – comme c'est le cas d'ailleurs dans beaucoup de pays (Mangez, 2004, p.65). Le 24 juillet 1997, la Fédération Wallonie-Bruxelles – anciennement « Communauté française de Belgique » – promulgue le décret « missions » (1997) qui définit « *les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire* ». Ce décret présente pour la première fois de manière explicite les objectifs généraux poursuivis. Il prévoit par la même occasion des référentiels présentant les compétences à atteindre pour chaque cycle de l'enseignement (Maroy, 2002).

Lorsque ces référentiels ont été fixés, les pouvoirs organisateurs – généralement regroupés en réseaux d'enseignement – ont été chargés d'élaborer leurs propres programmes. Toutefois, bien qu'ils bénéficient d'une certaine autonomie, les agents désignés par les pouvoirs organisateurs pour la rédaction des différents programmes ont cependant certaines obligations : ils se doivent non seulement de fournir des indications méthodologiques aux enseignants mais aussi d'y mettre en évidence la maîtrise des compétences visées et énoncées dans les prescrits légaux (référentiels de compétences et décrets) (Mangez & Mangez, 2008, p.189). L'observation des groupes mandatés pour réaliser ce travail de transfert d'exigences est particulièrement intéressante car chaque groupe peut s'orienter vers des directions différentes (Mangez, 2004).

De plus, Soetewey, Duroisin & Demeuse (2011) indiquent qu'une grande diversité de programmes peut produire de sérieuses variations au niveau du contenu d'un cours. Ils insistent aussi sur le « *rôle essentiel que peut jouer l'analyse comparée à l'intérieur même d'un curriculum* » (Soetewey, Duroisin & Demeuse, 2011, p.126). Ce sera d'ailleurs l'objet de ce mémoire qui présentera une analyse comparative des différentes

prescriptions contenues dans les programmes francophones belges actuels au niveau de l'apprentissage de la lecture.

Savoir lire est essentiel pour la vie scolaire mais aussi quotidienne. Le Gouvernement en fait d'ailleurs l'une de ses priorités éducatives : « *les Socles de compétence accordent la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale [...]* » (décret « missions », 1997, art.16). Cela mérite de s'y attarder et d'analyser les prescriptions méthodologiques fournies par les programmes d'études. D'ailleurs, « *l'apprentissage intensif de la langue française* » a été récemment ajouté aux missions de l'école (décret visant l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, 2019b, art.14, §1^{er}, p.8). L'article 9 du décret « missions » (1997, p.6) indique aussi que la définition des programmes d'études doit s'adapter « *à l'apprentissage, à l'approfondissement et à la maîtrise de la langue française* ».

Ce travail débutera par la présentation des différentes notions théoriques liées à l'organisation générale de l'enseignement en Belgique francophone et aux différentes traductions des Socles de compétences (1999) à travers les programmes des réseaux d'enseignement. La lecture et les différentes notions qui entrent en jeu pour son apprentissage seront ensuite abordées. Les méthodes de lecture seront décrites et les débats qu'elles engendrent actuellement seront aussi évoqués. L'approche de Goigoux (2016), qui s'éloigne des méthodes pour s'intéresser aux pratiques mises en œuvre dans les classes, figurera aussi dans le cadre théorique. Puis, l'enquête internationale PIRLS qui a pour but d'évaluer les performances en savoir lire des élèves au cours de la quatrième année de scolarisation obligatoire (Rémond, 2007) permettra de souligner la nécessité de s'interroger sur la façon d'enseigner la lecture. Cette partie se terminera par la présentation des indications méthodologiques fournies en France et au Québec.

Dans la deuxième partie, les questions de recherche et la méthodologie utilisée pour ce mémoire seront présentées. Ce qui nous amènera, dans la partie suivante, à l'analyse des programmes approuvés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. En découleront différentes discussions sur les indications méthodologiques fournies par les programmes. Ce travail se conclura en mettant en lien les aspects théoriques et les résultats obtenus pour proposer des pistes de réflexion, voire de prolongation sur cette recherche.

2. CADRE THEORIQUE

2.1. Organisation générale de l'enseignement en Belgique francophone

Le système éducatif belge francophone se compose d'acteurs publics et privés organisés en réseaux, définis dans le décret « missions » (1997, art. 67, p.38) comme un « *ensemble d'établissements dont les pouvoirs organisateurs sont affiliés ou conventionnés à un même organe de représentation et de coordination* ».

L'enseignement public – ou officiel – se décline en plusieurs réseaux d'enseignement. Il existe le réseau « Wallonie-Bruxelles Enseignement », le réseau organisé par les Communes, les Villes et les Provinces et celui de la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale (Cocof). Ces réseaux officiels sont subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le réseau d'enseignement libre, également subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles, est organisé par des personnes privées ou des associations. L'« enseignement libre subventionné » (de Bouttemont, 2004) peut être confessionnel ou non confessionnel. Un enseignement non subventionné existe aussi et offre un enseignement basé sur des conceptions pédagogiques et non religieuses. Les établissements utilisant la pédagogie Decroly en sont un exemple (Demeuse & Lafontaine, 2005). L'enseignement à domicile est également présent en Belgique.

Elément entrant également dans l'organisation du système éducatif belge, la notion de pouvoir organisateur se définit comme « *l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assume(nt) la responsabilité* » (Pacte Scolaire, 1959, art. 2). Le pouvoir organisateur est ainsi l'autorité qui est reconnue par la loi et qui « *doit répondre des activités menées dans un ou plusieurs établissements sous sa responsabilité* » (Delvaux & Maroy, 2009, p.5). Il bénéficie d'une certaine liberté pédagogique et peut notamment choisir les méthodes pédagogiques et déterminer, sous réserve de l'approbation ministérielle, ses propres programmes (Pacte scolaire, art.6, p.16).

Les pouvoirs organisateurs adhèrent généralement – mais pas obligatoirement – à une fédération de pouvoirs organisateurs qui les coordonne et les représente auprès du Gouvernement. Parmi ces fédérations, se trouvent le CECP (Conseil de l'enseignement des communes et provinces), le SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) et la FELSI (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés

Indépendants). Les fédérations de pouvoirs organisateurs correspondent, sur le plan formel, à un réseau d'enseignement (Delvaux & Maroy, 2009). Wallonie-Bruxelles Enseignement est son propre pouvoir organisateur.

2.2. Les différentes traductions des Socles de compétences

Le décret « missions » (1997) propose un curriculum commun basé sur des référentiels de compétences (Maroy, 2002). C'est ainsi que sont créés les « Socles de compétences » (1999) qui présentent « *de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci* » (décret « missions », 1997, art.5, p.3). En proposant ces référentiels, on vise, pour tous les élèves, l'acquisition des mêmes « *compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études* » (décret « missions », 1997, art. 13, p.6).

Le pouvoir organisateur se doit de traduire ces finalités en élaborant les programmes d'études (décret « missions », 1997, art.17) définis comme un « *référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle* » (décret « missions », 1997, art.5, p.4). L'article 17 de ce décret (1997, p.10) indique aussi que les pouvoirs organisateurs ont la possibilité de « *déléguer [la rédaction des programmes d'études] à l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs auquel ils adhèrent* » et donc, autrement dit, à un réseau d'enseignement.

La définition des programmes d'études met en évidence l'idée que fournir les indications méthodologiques est de la responsabilité du pouvoir organisateur. Les agents chargés de la rédaction des programmes sont d'ailleurs généralement des enseignants (Duroisin, Soetewey & Demeuse, 2013). Une fois rédigés, les programmes d'études sont soumis à la Commission des programmes qui vérifie s'ils permettent d'atteindre les Socles de compétences (1999) sans contrôler les méthodes pédagogiques (décret « missions », 1997, art.17).

Différents programmes sont alors élaborés pour les mêmes cycles d'apprentissage et peuvent conduire à des orientations éloignées les unes des autres et à des indications méthodologiques différentes. Mangez & Mangez (2008) considèrent d'ailleurs que cette

situation est particulièrement intéressante pour le chercheur puisqu'elle donne la possibilité d'apprécier « *dans une même unité de temps et d'espace* » les différentes directions prises pour traduire les mêmes prescrits légaux.

2.3. L'apprentissage de la lecture

2.3.1. Savoir lire, une compétence de base

Plus qu'un besoin, savoir lire est devenu de nos jours une nécessité dans la vie sociale et professionnelle (Colé, Casalis, Belèn Domínguez, Leybaert, Schelstraete & Sprenger-Charolles, 2012) puisqu'il faut lire pour trouver des informations, pour s'instruire, pour travailler mais aussi pour se divertir (Chartier, 2015, p.7). Dans la vie scolaire, cette compétence est devenue une obligation (Chartier, 2015) : savoir lire est une compétence de base, mise en évidence dans les Socles de compétences (1999). Sa maîtrise est d'ailleurs indispensable pour accomplir avec succès la suite de la scolarité de l'élève. Nul ne contestera en effet l'idée que, durant son cursus, un enfant se trouvera un jour face à une information écrite qu'il devra lire et cela, quel que soit le domaine scolaire. S'il n'y parvient pas, cet enfant ne pourra accéder au contenu de l'information.

Savoir lire s'inscrit également dans une situation de communication. Puisque ce sont des supports permanents à la parole, les symboles écrits donnent effectivement la possibilité d'assurer une certaine communication entre les individus (Dehaene, 2011). En lisant un message, le lecteur en devient le destinataire : il doit alors construire le sens du texte lu (Chauveau, 2011 ; Giasson, 2013). Cette approche correspond d'ailleurs à la définition proposée par les Socles de compétences (1999, p.11) : « *lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit [...] ou visuel* ».

2.3.2. Savoir lire, une équation qui implique différentes capacités

Lire, comprendre un message écrit demande à l'enfant de mobiliser différentes aptitudes. Gough et Tunmer (1986 in Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018) ont proposé un modèle qui apporte une définition du savoir lire en mettant en évidence ce que cela implique. Validé par la recherche actuelle (Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018), ce cadre de référence « *Simple View of reading* » (Gough et Tunmer, 1986 in Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018, p.1821) se traduit par une équation : « $L = I \times C$ ». A travers

celle-ci, se dégage l'idée que la compréhension en lecture peut être prédite grâce à deux aptitudes : la compréhension d'un message oral et l'identification des mots écrits.

2.3.2.1. La compréhension d'un message oral

Selon le modèle (Gough & Tunmer, 1986 in Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018), pour comprendre un message, le lecteur devra être capable de traiter les unités sémantiques et syntaxiques de la langue orale. En d'autres termes, cela l'amène en fait à comprendre le sens des mots, des phrases et des règles grammaticales qu'elles suggèrent. Il doit par ailleurs avoir une mémoire de travail verbale pour retenir le début de la phrase et pour avoir des connaissances sur le monde et sur le sujet. Les capacités d'inférence pour déduire l'implicite dans le message influencent aussi la compréhension orale (Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018 ; Ramus, 2018b).

Ces capacités verbales ne s'acquièrent que progressivement. Toutefois, selon Dehaene (2007), l'acquisition du langage oral se fait naturellement. Le jeune enfant le découvre en effet en écoutant les autres, en tentant de les comprendre et en les imitant. D'un point de vue neuronal, les aires cérébrales du langage oral s'activent déjà en réponse à son environnement verbal dès les premiers mois qui suivent la naissance. L'enfant manipule alors déjà inconsciemment les phonèmes qui sont « *les plus petites unités de la parole* » (Dehaene, 2011, p.20) et qui lui permettent de différencier des mots très proches tels que « *verre* » et « *terre* ». Avant de savoir lire, il a déjà construit une part essentielle de la langue parlée en situation de communication et a intégré implicitement l'organisation des règles phonologiques et grammaticales.

2.3.2.2. Le décodage de mots écrits

Selon Dehaene (2011), lorsqu'il devient apprenti-lecteur, l'enfant utilise ses connaissances acquises pour la langue orale et apprend à en percevoir les structures. Cela lui permet de décomposer les mots prononcés en syllabes puis en phonèmes et d'acquérir ainsi ce qu'on appelle la « conscience phonémique ». Cette habileté sera renforcée par la mise en relation des phonèmes avec les lettres ou les groupes de lettres qui leur correspondent dans le langage écrit et qu'on appelle « graphèmes » (Dehaene, 2011 ; Colé, 2012). Utiliser des graphèmes pour retranscrire les sons est d'ailleurs l'une des caractéristiques essentielles de notre système d'écriture alphabétique (Martinet & Rieben, 2015). Toutefois, en français, les relations graphèmes-phonèmes sont loin d'être

univoques : un phonème peut être transcrit par des graphèmes différents (le son /O/ peut par exemple s'écrire « o », « au » ou « eau ») et un graphème peut se lire différemment selon le mot dans lequel il se trouve (« ch » se lit différemment dans les mots « chat » et « technique »).

Faire correspondre les graphèmes avec les phonèmes, les combiner pour lire des syllabes puis des mots s'apparentent au deuxième facteur – le décodage – qui influencent la compréhension à la lecture selon le modèle de Gough et Tunmer (1986 in Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018). Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg (2018) confirment aussi ce constat : plus l'enfant possède de compétences en décodage, plus il est apte à comprendre le message écrit. Cette capacité implique des aptitudes : discriminer visuellement des lettres, avoir des habiletés phonologiques, déchiffrer les mots et les lire avec une certaine fluence (Ramus, 2018b).

2.3.3. Les deux voies de la lecture

D'autres aspects de la lecture sont mis en évidence dans la littérature. Sans s'opposer au modèle créé par Gough et Tunmer (1986 in Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018) qui s'intéresse à la compréhension de lecture, d'autres modèles (dont celui de Frith, 1986, in Ecalle & Magnan, 2002, p.26) s'intéressent davantage à la reconnaissance de mots lorsque le lecteur est devenu expert. Le modèle de Frith (1986, in Ecalle & Magnan, 2002, p.26) est un « *modèle développemental* » qui est encore une référence de nos jours (Dehaene, 2007). Celui-ci repose sur le principe qu'on accède au sens d'un mot grâce à « *deux voies de traitement de l'information [qui] coexistent et se complètent* » (Dehaene, 2007, p.68).

Lorsqu'il est confronté à un mot fréquent ou irrégulier, le lecteur utilise ses représentations lexicales et passe alors par une voie directe (ou lexicale) : il tente d'accéder directement à l'identité et au sens du mot. A l'inverse, face à un mot inconnu ou régulier, le lecteur emprunte la voie indirecte (ou phonologique) : il décompose le mot en graphèmes et établit des correspondances avec les phonèmes et tente ensuite d'accéder au sens (Dehaene, 2007 ; Ecalle & Magnan, 2002).

Toutefois, le modèle développemental de Frith (1986, in Ecalle & Magnan, 2002, p.26) présente une deuxième caractéristique essentielle. L'apprentissage de la lecture se

distingue en trois étapes « *dont l'ordre de succession est strict et identique pour tous les enfants* » (Ecalte & Magnan, 2002, p.26).

La première étape de reconnaissance d'un mot est nommée « étape logographique ». Ne comprenant pas encore la logique du langage écrit, l'enfant effectue un traitement uniquement visuel du mot. La phonologie et la connaissance des lettres n'interviennent pas dans cette étape : les mots sont reconnus de la même façon que des formes, des objets ou des visages et sont aussi reconnus dans un certain contexte d'apparition. L'enfant utilise donc les caractères saillants du mot : les formes, la silhouette, les couleurs, les courbes, etc. Lors de cette étape, il reconnaît des mots présents dans son environnement comme son prénom, quelques marques publicitaires (Dehaene, 2007 ; Ecalte & Magnan, 2002 ; Martinet & Rieben, 2015).

Dans la deuxième étape, d'ailleurs appelée « étape phonologique », l'apprenti-lecteur prend conscience des petites unités (lettres ou graphèmes) qui constituent le mot, les associe à leur équivalent phonologique et les assemble pour lire le mot. C'est lors de cette étape qu'émergera et se développera progressivement la conscience phonémique (Dehaene, 2007 ; Martinet & Rieben, 2015).

La dernière étape, l'étape « orthographique », amène le lecteur à constituer en mémoire « *un vaste répertoire d'unités visuelles de taille variable* » (Dehaene, 2007, p.272). Les mots fréquents et réguliers seront plus rapidement traités que les mots rares. En effet, la vitesse de traitement d'un mot dépend davantage de la nature du mot et de sa fréquence d'apparition dans le langage plutôt que du nombre de lettres et de la complexité des graphèmes.

Grâce aux récentes découvertes, Dehaene (2007) indique à présent que ces étapes ne sont pas cloisonnées et présentent la possibilité pour l'enfant d'effectuer une transition entre l'une et l'autre plus ou moins rapidement.

2.3.4. Les méthodes de lecture

S'il semblait nécessaire de parler de l'acquisition progressive des compétences liées à la lecture, une perspective différente de ce qui précède l'est tout autant. En effet, même s'il est indiscutable que la compréhension est le but de la lecture, son apprentissage nécessite un enseignement (Dehaene, 2007). Mais alors, comment enseigne-t-on la lecture ? Cette

question est au cœur de ce travail et fait référence aux choix méthodologiques qui peuvent différer d'un enseignant à l'autre. Ces choix s'apparentent souvent à une méthode de lecture. Goigoux (2004, p.43) définit ce terme comme un « *ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes supports, affichages, etc.)* ».

Chauveau (2007) indique par ailleurs que le terme « méthode » présente un caractère polysémique. Comme dans une partie de la définition de Goigoux (2004), ce mot désigne en effet pour Chauveau (2007, pp.16-17) la « *méthodologie* » de l'enseignant, c'est-à-dire à ses pratiques enseignantes, son organisation, sa planification. Cela peut aussi désigner « *la démarche* » qui se réfère à la stratégie, l'approche pédagogique de l'enseignant, autrement dit « *ses principes et ses valeurs, ses conceptions éducatives appliquées (ou adaptées) à l'enseignement de la lecture* ». Il peut, par ailleurs, se rapporter à « *la référence linguistique principale* » : il s'agit alors de présenter l'« *unité linguistique privilégiée* » (partir des correspondances graphophonologiques, par exemple) pour aborder la lecture. Le terme peut également faire référence au « *matériel, [au] support d'apprentissage* » qui se rapporte le plus souvent à un manuel. Le terme peut enfin renvoyer à « *l'une des activités réalisées* » pour enseigner la lecture : réaliser des projets qui servent de cadre pour apprendre à lire et à écrire, utiliser la « *méthode gestuelle* » (c'est-à-dire, l'activité qui ajoute des gestes lors de l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes), etc.

Dans les discussions et les débats, les termes « méthode syllabique » ou « méthode globale » sont régulièrement utilisés. Ces deux expressions ne semblent proposer que peu d'autres alternatives. Pourtant, d'autres méthodes existent et méritent de s'y attarder. De plus, à présent, les chercheurs préfèrent parfois utiliser ou ajouter d'autres qualificatifs, plus précis ou parfois nuancés : on parle à présent, par exemples, de méthodes synthétiques, phoniques ou encore analytiques.

Il existe d'ailleurs différentes façons de les désigner et de les classer. Il a été choisi de distinguer, dans un premier temps, les méthodes qui préconisent d'abord un enseignement explicite du code alphabétique – autrement dit, des correspondances entre les unités du langage oral et celles du langage écrit – de celles qui donnent la primauté au sens. A partir de cette distinction, se déclinent plusieurs méthodes dont certaines se différencient

par l'ordre d'étude des différentes unités linguistiques (par exemples, la lettre, la syllabe, le phonème) ou par le refus de passer par le décodage. Parallèlement à cela, les méthodes de lecture qui gravitent autour de « *la nature des textes et des activités à proposer* » (Giasson, 2013, p.25) seront abordées.

2.3.4.1. La place accordée à l'enseignement du code

a. La méthode synthétique

La *méthode synthétique* repose sur des techniques de déchiffrement : les mots sont traités en fonction de leurs constituants. Cette méthode part de ce fait des plus petites unités de la langue orale ou écrite – c'est-à-dire les phonèmes ou les graphèmes – pour ensuite découvrir les plus grandes. Ainsi, l'enfant identifie d'abord un graphème qu'il associe à un phonème ou inversement. Il combine ensuite plusieurs graphèmes pour créer une syllabe qu'il oralisera. Plusieurs syllabes s'associent pour former des mots et les mots forment ensuite des phrases. C'est la synthèse des éléments qui permet de passer d'une étape à l'autre, d'où le nom « méthode synthétique » (Dehaene, 2007 ; Giasson, 2013).

Dans cette méthode centrée sur l'apprentissage du code alphabétique, plusieurs voies peuvent être spécifiées. Les premières et les plus connues sont les *méthodes syllabiques* qui partent de la syllabe et donc de l'écrit. Issue de la méthode « épellative » déjà présente au XVII^e siècle qui consiste à épeler les lettres de la syllabe avant de la lire (par exemple, « *pé.a* » se lisent /pa/) et des premiers abécédaires (Chartier, 2015), la méthode syllabique consiste à faire découvrir à l'enfant les syllabes et ensuite les lettres qui les composent. L'enfant leur associe alors une ou plusieurs sonorités. Il ne prononce donc pas le nom des lettres – ce qui se faisait dans la méthode épellative – mais bien, les phonèmes que ces lettres représentent. Grâce à la combinaison de plusieurs syllabes, il lit des mots (Dehaene, 2007).

Les *méthodes alphabétiques* ressemblent aux méthodes syllabiques : elles partent de la langue écrite mais abordent d'abord la lettre avant la syllabe. Les *méthodes phoniques*, quant à elles, partent cette fois-ci de la langue orale. L'enfant identifie d'abord à l'audition un phonème, localise ensuite celui-ci dans le mot prononcé oralement et découvre enfin le graphème associé (Giasson, 2013).

Ces méthodes reposent ainsi sur l'idée que l'enfant doit maîtriser les correspondances entre l'oral et l'écrit (lien entre graphèmes et phonèmes). Certaines méthodes phoniques

ont d'ailleurs parfois recours à l'alphabet phonétique. En plus de privilégier une progression dans les correspondances graphophonétiques, la plupart proposent une étude sémantique des mots (préfixe, suffixe) et une progression dans les textes en fonction de leur complexité (Goigoux, 2004 ; Brissiaud, 2006 ; Goigoux, 2016).

b. La méthode analytique

En ce qui concerne la *méthode analytique*, elle a comme point de départ un mot, une phrase ou un texte. A l'inverse des méthodes synthétiques, l'élève découvre le mot à partir de la phrase, la syllabe dans le mot et la lettre dans la syllabe. Il effectue un travail d'analyse des plus grandes unités de la langue pour y découvrir les plus petites, d'où le nom « méthode analytique » (Giasson, 2013). Tout comme la méthode synthétique, la méthode analytique propose d'étudier systématiquement les correspondances entre l'oral et l'écrit. Cependant, cette méthode s'oriente principalement vers le travail du sens.

Le terme « *méthode globale* » est également utilisé pour désigner la méthode analytique la plus « pure ». La méthode globale demande à l'élève d'« *associer directement les mots écrits, voire des phrases entières, à leur sens* » (Dehaene, 2007, p.291) sans lui enseigner les correspondances graphophonétiques. Imaginée au XVIII^e siècle par Nicolas Adam sur base des réflexions de l'abbé de Radonvilliers, cette méthode est née de l'envie de remettre le sens au cœur de la lecture en rejetant la méthode syllabique et, par la même occasion, la vision d'un enfant transformé en « petite machine à ânonner » : « la, le, li, lo, lu » (Dehaene, 2007). Pour ce faire, la méthode propose de confronter immédiatement l'enfant à des textes jugés dignes d'intérêt et de les laisser retrouver par eux-mêmes les phrases, les mots et les règles qui les régissent. L'enfant est donc amené à mémoriser la forme écrite des mots, à effectuer une lecture « par devinette » et à découvrir le fonctionnement de notre système d'écriture alphabétique de manière totalement autonome (Dehaene, 2007).

Decroly (1928) a également basé sa méthode de lecture sur l'idée de travailler pendant une longue période sur la reconnaissance globale dans des textes significatifs. Il préconise aussi le travail à partir des significations plutôt qu'à partir des signes de la langue écrite. Sa méthode se base alors sur le processus de « globalisation ». Selon lui, l'enfant perçoit chaque mot au départ comme un objet dans sa globalité, comme un tout et il doit également adopter une attitude « globale », c'est-à-dire s'engager en totalité, aussi bien

physiquement qu'émotionnellement. Pour cela, en jouant, l'enfant apprend la forme globale de mots inscrits sur des cartons, les reconnaît et leur donne du sens. Vient ensuite l'analyse des détails de chaque mot : une comparaison entre les mots appris est effectuée et des similitudes entre les éléments qui composent ces mots sont reconnues. Ces activités amènent à l'apprentissage des syllabes et des graphèmes qui composent chaque mot (Chartier & Hébrard, 2006 ; Chauveau, 2007). Selon cette méthode, il faut donc mettre en relation les situations authentiques et « *l'écrit qui [les] évoque (« récit d'évènements partagés ») ou [les] provoque (exécution d'actions d'après un ordre donné sur un message) »* (Chartier & Hébrard, 2006, p.117). Ainsi, l'écrit, immédiatement lié au vécu, prend son caractère fonctionnel. La pédagogie Decroly a d'ailleurs été prescrite comme pédagogie officielle lors de la réforme des programmes belges en 1936 (Chartier & Hébrard, 2006).

La « méthode *idéovisuelle* » promue par Foucambert (1976) refuse, quant à elle, tout enseignement structuré des correspondances graphophonologiques. En considérant l'enseignement du code comme une entrave à la compréhension, cette méthode s'appuie sur l'enseignement exclusif de la voie directe de la lecture. L'enfant apprend alors à lire en partant de l'écrit : il doit, pour ce faire, élaborer des procédures d'identification immédiate des mots en faisant appel à son répertoire lexical orthographique. Il discrimine et mémorise donc visuellement l'orthographe des mots (lettre après lettre) et non leur silhouette. Selon cette méthode, la lecture est purement visuelle et doit s'apprendre indépendamment de l'oral. (Goigoux & Cèbe, 2006 ; Cusset, 2014).

c. La méthode mixte

De nos jours, les méthodes synthétiques et analytiques « à l'état pur » sont rarement prônées par les enseignants : ils leur préfèrent généralement les *méthodes mixtes* qui combinent les deux autres méthodes (Giasson, 2013). Ainsi, l'enfant apprend certains mots globalement pour accéder rapidement à la compréhension et percevoir le sens mais apprend aussi progressivement et de manière explicite les correspondances graphophonologiques. La méthode mixte peut être dite « enchaînée » : l'enseignant commence par un apprentissage global et n'introduit que par la suite le décodage. Il existe une méthode mixte conjointe qui consiste à travailler parallèlement le sens global et le code (Germain, 2005 ; Chauveau, 2007).

2.3.4.2. Les approches naturelles ou traditionnelles

En plus de la place accordée au décodage, se pose une autre question : elle concerne les textes et les activités à proposer. Sous cet angle, deux approches s'opposent.

Les premières sont les *approches traditionnelles*. Leur principe réside dans l'utilisation de manuels et de cahiers d'exercices (Giasson, 2013). Ces approches n'ont pas l'ambition de se reposer sur des activités signifiantes. Les éléments soumis aux élèves sont construits selon une certaine progression et de manière systématique. Elles relèvent davantage d'activités spécifiques à l'école qui sont créées et mises au point pour l'environnement scolaire (Lescouarch, 2010). Parmi les manuels proposés aux enfants, se trouvent les abécédaires. Sorte d'imagiers avec les lettres de l'alphabet illustrées, cet outil pour apprendre à lire propose de faire parler l'enfant en tournant les pages du livre : il reconnaît les illustrations, lit le mot qui leur correspond et qui commence par la lettre qu'il doit apprendre. Il construit également un lexique présentant différents thèmes et articule les mots complexes ou inconnus. Ce livre n'impose pas d'ordre de progression : l'enfant s'arrête sur une page en fonction de sa curiosité. Par la suite, il mémorise un certain nombre de mots, les prononce, les épelle, les analyse, les reconnaît dans le désordre, les répète. Grâce au temps, aux répétitions quotidiennes, aux encouragements, l'enfant parvient à lire seul en utilisant sa mémoire, les illustrations et les mots. Il peut ensuite essayer de lire les textes courts proposés et transférer ses connaissances sur d'autres textes (Chartier & Hébrard, 2006).

A l'opposé, se trouvent les *approches naturelles* qui reposent sur l'idée de soumettre à l'enfant des « *activités de lecture signifiantes et des textes authentiques, c'est-à-dire des textes qu'on trouve dans l'environnement à l'extérieur de l'école* » (Giasson, 2013). La *méthode naturelle de lecture* de Freinet (1961) est un exemple de cette approche. Elle repose sur le principe que l'enfant peut apprendre naturellement la langue écrite puisqu'il a appris naturellement à marcher ou à parler. La production de texte occupe alors une place centrale et dirige la réflexion.

Pour ce faire, dans un premier temps, la *méthode naturelle* se base sur l'acquisition de la parole et sur le dessin qui devient un outil d'expression. Par la suite, en imitant l'adulte, l'enfant transforme ses dessins et obtient un nouvel outil d'expression : l'écriture. En sollicitant l'aide de l'adulte pour obtenir un modèle des mots, il se met à écrire dans des

situations fonctionnelles telles que la correspondance, l'annotation de dessins, l'impression des textes grâce à l'imprimerie, etc. L'élève s'adonne donc à une nouvelle activité d'écriture : le texte libre sans avoir appris à lire. Le journal imprimé offre d'ailleurs aux textes une existence matérielle mais, puisqu'il pourrait être distribué, il implique l'enfant dans un projet et dans une relation avec les autres qui comprend donc des discussions, des contraintes, de l'engagement, de l'entraide, des responsabilités, etc. (Vergnioux, 2005 ; Chartier & Hébrard, 2006). Progressivement, l'enfant identifie globalement les mots grâce à l'écriture des textes. Ensuite, par tâtonnement, il parvient à effectuer les correspondances graphophonétiques sans qu'elles ne lui soient explicitement enseignées et, un jour, il prend un livre et se rend compte qu'il sait lire. La compréhension des textes devient alors la seule activité en lecture (Chartier & Hébrard, 2006). La pédagogie Freinet prône donc l'idée que lire et écrire sont des activités qui s'inscrivent dans un projet de communication : l'enfant présente ses réalisations et échange des informations avec ses semblables qui, en plus d'être les destinataires, sont eux-aussi producteurs d'écrit.

2.3.4.3. Les méthodes intégratives

L'*approche naturelle* a influencé d'autres méthodes au niveau de la pédagogie du projet, du travail sur la production écrite et l'insertion de la culture littéraire dans la pédagogie de la lecture. Les méthodes dites « *intégratives* » sont apparues. Mêlant et intégrant dès le début le code, le sens mais aussi leur intégration dans des activités de découverte de texte et dans la culture de l'écrit, ces méthodes proposent davantage un enseignement centré sur la compréhension. Ainsi, pour résoudre des problèmes d'identification de mots, l'enfant a recours à plusieurs stratégies interactives. Il peut en effet faire interagir des opérations de synthèse et d'analyse pour découvrir les correspondances graphophonétiques. Il peut également coordonner le décodage avec la mémorisation de mots globalement. Il a par ailleurs la possibilité de combiner le traitement des mots avec celui du contexte ou enfin, utiliser ses propres connaissances combinées aux informations données par le texte pour le comprendre. Ces méthodes préconisent aussi la production écrite et l'utilisation d'albums de la littérature de jeunesse ou d'autres types de texte (Goigoux, 2004 ; Goigoux et al., 2016).

2.3.5. Les pratiques pédagogiques d'enseignement de la lecture

L'apprentissage de la lecture peut être appréhendé autrement que par les différentes méthodes qui peuvent le caractériser. D'autres études telles que la recherche « *Lire et écrire* » (2016) de Goigoux et de son équipe préfèrent dégager un nombre important de pratiques didactiques qui influencent positivement les performances des élèves en lecture et en écriture. Cette étude s'intéresse particulièrement par ailleurs aux performances des élèves qui sont « *socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont les plus dépendants de l'intervention pédagogique* » (Goigoux et al., 2016, p.11).

Pour ce faire, la recherche « Lire et écrire » (2016) est allée investiguer sur le terrain, dans des classes de CP et de CE1 (première et deuxième années de l'enseignement primaire) sans qu'elle n'ait introduit un dispositif expérimental qui aurait transformé les pratiques enseignantes. Des groupes de travail ont été constitués pour étudier différentes thématiques.

Pour identifier les caractéristiques didactiques des pratiques les plus efficaces et équitables, Goigoux et son équipe (2016) les ont classées en plusieurs groupes dans lesquels se retrouve l'enseignement :

- du code alphabétique et des procédures d'identification des mots : l'étude analyse la planification de l'étude du code, l'utilité des tâches d'encodage de mots, le taux de mots déchiffrables dans un texte et le choix d'un manuel ;
- de la compréhension des textes écrits : analyse de l'importance des compétences langagières pour comprendre l'écrit et du travail de la compréhension individuellement ou avec l'enseignant ;
- de l'écriture : analyse de l'importance des dictées, de la production d'écrit et du lien entre l'écriture et les notions grammaticales et orthographiques ;
- de l'étude de la langue : analyse des tâches liées au lexique, à la syntaxe et la morphologie ;
- de l'acculturation à l'écrit : analyse de la façon dont on permet à l'enfant d'entrer dans le monde de l'écrit, de se l'approprier, de s'y familiariser et de découvrir ses œuvres, ses codes et ses pratiques sociales (Goigoux et al., 2016).

En prenant cet angle de vue, on perçoit certaines caractéristiques des méthodes de lecture dans les pratiques pédagogiques. Ces pratiques ont donc un côté moins structuré puisqu'elles peuvent transparaître dans plusieurs méthodes. C'est notamment le cas de la compréhension de textes qui peut être mise en œuvre quelle que soit la méthode utilisée.

2.3.6. *Les débats sur les méthodes*

La diversité des méthodes de lecture a engendré de nombreux débats. Longtemps étayés d'un côté par les adeptes de la méthode syllabique et, de l'autre, par ceux de la méthode globale, ces débats se sont ensuite étendus à l'ensemble des méthodes d'apprentissage.

Même s'il existait déjà des désaccords au XVIII^e siècle entre les méthodes qui recourraient à l'épellation des lettres et celles qui proscrivaient cette technique (Chartier, 2015), les débats ont pris un autre tournant avec l'apparition d'un nouveau courant de pensée : l'enfant doit apprendre à lire comme il apprend à reconnaître des images, c'est-à-dire globalement (Dehaene, 2007). Privilégiant donc la mémorisation visuelle de mots entiers et un accès immédiat au sens, les méthodes dites « globales » se sont opposées aux méthodes syllabiques ou alphabétiques qui dominaient auparavant. Ce sont pourtant les méthodes mixtes, mêlant décodage et reconnaissance de mots entiers, qui les ont supplantés.

Depuis plusieurs années, différents domaines de recherche – notamment, la psychologie expérimentale, les sciences de l'éducation et les neurosciences cognitives – s'intéressent à l'apprentissage de la lecture. Ces domaines de recherche s'accordent pour affirmer que les méthodes de lecture les plus efficaces sont celles qui proposent un enseignement systématique de toutes les correspondances graphèmes-phonèmes (Ramus, 2018a ; Castles, Rastle & Nation, 2018). Toutefois, bien qu'il y ait une certaine forme de consensus entre ces domaines, les neurosciences y ont apporté une nouvelle dimension et marquent, dans un certain sens, un tournant dans les débats. Dehaene (2007) a consacré un ouvrage à l'apprentissage de la lecture. En s'appuyant sur l'imagerie cérébrale, il met en évidence le caractère essentiel de l'enseignement du décodage : c'est « *l'étape-clé de la lecture* » (Dehaene, 2007, p.291). Il ajoute que « *la conversion graphème-phonème est une invention unique dans l'histoire de l'écriture, qui transforme radicalement le cerveau de l'enfant et sa manière d'écouter les sons du langage. Elle ne se développe pas spontanément, il faut donc l'enseigner* » (Dehaene, 2007, p.291). Notons toutefois que,

selon lui, d'abord préconiser la reconnaissance globale des mots est efficace mais... seulement après plusieurs années. Ramus (2018b) va également dans ce sens : les méthodes idéovisuelles permettent d'apprendre à lire mais elles ne le permettent pas aussi facilement, pas aussi rapidement et pas pour une proportion aussi importante d'élèves.

Actuellement, les neurosciences essuient certaines critiques. Sans remettre en question leurs résultats, on leur reproche essentiellement de travailler en dehors de la classe. C'est d'ailleurs ce que pense Meirieux (2018). Il estime toutefois que les connaissances acquises grâce à ce domaine sont dignes d'intérêt et que la plupart des neuroscientifiques méritent d'être écoutés car ils ne se proclament pas « neuropédagogues ». Il signale toutefois que « *l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle permet de visualiser l'existence (mais non le contenu) d'une activité cérébrale* » (Meirieux, 2018, p167). Sur son blog, Ramus (2018, 1^{er} novembre) abonde aussi dans ce sens : les neurosciences ne peuvent répondre à certaines questions éducatives, notamment au niveau des pratiques pédagogiques efficaces car elles « *se placent à un niveau de description (celui du cerveau)* » (Bruer, 1997, in Ramus, 1^{er} novembre 2018). Il indique aussi que l'engouement des enseignants pour les neurosciences est mitigé. Certains ne perçoivent en fait pas directement le lien entre ce type de recherche et leurs pratiques ; pratiques qui peuvent être davantage étayées par les recherches en psychologie et en sciences de l'éducation. Il signale d'ailleurs qu'il est fréquent que les résultats issus de ces domaines soient attribués aux neurosciences. Dehaene (2007, p.290) indique toutefois que « *les données de l'imagerie et de la psychologie ne sont pas neutres vis-à-vis des grands débats sur la lecture à l'école* » et que tous les enfants ont « *le même cerveau, qui impose les mêmes contraintes et les mêmes séquences d'apprentissage* ». Par ces arguments, il justifie l'importance des neurosciences pour « *examiner quels enseignements – et non prescriptions – [...] [elles] peuvent apporter au monde de l'éducation* ».

Ramus (2018a) s'attache par ailleurs à ce que les résultats soient fondés sur des preuves. Dans l'un des articles de son blog (Ramus, 2014, 25 mars), il reproche à Brissiaud (2014, 21 mars) de s'appuyer sur des résultats théoriques sans données probantes. Brissiaud (2014, 21 mars) estime en effet que les résultats de recherche de Dehaene excluent l'écriture de textes de vie, au cœur de la méthode Freinet. Tout en étant d'accord sur la prudence de la transposition des résultats neuroscientifiques dans les classes, Ramus (2014, 25 mars) fait tout de même savoir à Brissiaud (21 mars 2014) qu'il n'existe aucune

preuve de l'efficacité de la méthode naturelle sans donnée expérimentale et qu'il est de ce fait impossible de se prononcer sur la question.

La recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016) a souligné l'importance des activités d'écriture pour apprendre à lire mais n'a pas mis spécifiquement la méthode naturelle à l'épreuve de l'expérimentation. Cette recherche ne prescrit d'ailleurs aucune méthode de lecture car « *la variable « méthode », trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente* » (Goigoux, 2015, 15 septembre). Il semble plus essentiel « *de substituer à cette approche en termes de « méthode » une analyse reposant sur l'examen simultané d'une pluralité d'indicateurs pour entrer dans le détail des pratiques concrètes* » (Goigoux, 2015, 15 septembre).

D'ailleurs, même si les recherches corroborent l'importance du décodage phonologique, on ne peut pas affirmer avec fermeté que la méthode syllabique est la seule méthode efficace puisque d'autres méthodes de lecture préconisent aussi cette pratique. Pourtant, en France, le Ministre de l'Education nationale a publié un guide « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » en avril 2018. Goigoux (2018) émet plusieurs critiques sur ce guide même si certains passages sont intéressants et même s'il aborde des sujets importants tels que le « *traitement pédagogique des difficultés d'apprentissage* » (mais il manque des précisions au niveau des « *modalités d'organisation pédagogique* ») (Goigoux, 2018, p.5). Il estime en fait que le guide n'indique pas ses sources scientifiques, fournit des informations contradictoires (notamment sur la planification de l'étude du code) et des « *conclusions abusives* » (Goigoux, 2018, p.2). Des informations importantes seraient également omises et le guide ferait « *l'apologie d'une méthode syllabique radicale alors qu'elle ne devrait rester qu'une modalité parmi d'autres* » (Goigoux, 2018, p.1). Aucune étude scientifique ne met par ailleurs en évidence l'obligation d'utiliser des textes entièrement déchiffrables. D'après Goigoux (2018), si une telle exigence était appliquée, cela engendrerait l'utilisation de mots de vocabulaire rares et la création de textes ou de phrases peu cohérents : « *Une nuit, la lune a lui sur la rue. La sirène a sonné à l'arsenal.* » (Goigoux, 2018, p.3). Les enfants peuvent être confrontés à des mots dont ils ne savent pas déchiffrer certaines lettres ou graphèmes et tâtonner pour les déchiffrer. Castles, Rastle et Nation (2018) croient tout de même à l'importance de proposer dès le début des textes déchiffrables. Ils évoquent en effet l'étude de Hatcher, Hulme et Ellis (1994, in Castles, Rastle & Nation, 2018) qui avance l'idée que les méthodes centrées sur

l'apprentissage du code offrent l'avantage aux élèves d'appliquer immédiatement ce qu'ils ont appris sur les mots contenus dans les textes.

C'est d'ailleurs ce que proposent la plupart des enseignants dans leur classe et font même mémoriser certains mots entiers, principalement des « mots-outils » pour éviter les phrases incohérentes. Dehaene (2011, p.82) écrit d'ailleurs qu'il ne faut pas non plus être des « *extrémistes du b-a, ba ou de la régularité orthographique* ». Selon lui, il importe que l'enfant soit rapidement confronté à des textes qui ont du sens et que, pour ce faire, il peut apprendre par cœur « *certaines mots de haute fréquence, même s'ils ne sont pas réguliers* » (Dehaene, 2011, p.83). Ramus (2018b) aborde également cette question et expose les avantages et les inconvénients de l'apprentissage global de ces mots-outils. Il avance les mêmes avantages que ceux de Dehaene (2011) : puisqu'ils sont irréguliers, ils ne seront pas abordés rapidement alors qu'ils sont importants pour lire des phrases plus complexes mais avec plus de sens. Il indique cependant que la mémorisation globale « brise » le côté systématique de l'apprentissage des correspondances entre l'écrit et l'oral, qu'elle induit l'idée qu'il est possible de deviner les mots grâce à leur forme et qu'elle peut créer des confusions ou des mauvaises techniques de lecture. Ramus (2018b) s'appuie sur deux études (McArthur et al., 2015 ; Shapiro & Solity, 2016 in Ramus, 2018b) pour dire que l'utilisation ou la non-utilisation des mots-outils n'engendrent aucune différence significative entre les performances des deux groupes. Castles, Rastle et Nation (2018) indiquent d'ailleurs que le choix de faire mémoriser globalement un nombre restreint de mots n'inculque pas chez l'enfant le recours systématique à la « devinette » plutôt qu'au déchiffrement.

Au-delà de la mémorisation des mots-outils qui peut encore créer des clivages, Dehaene (2007) et Ramus (2018b) évoquent également d'autres pistes de réflexion. Dehaene (2007) formule deux questions au niveau de l'entrée dans la lecture : faut-il préférer une entrée par l'écrit et donc par les graphèmes ? Ou faut-il préférer une entrée par l'oral et donc par les phonèmes ? Il répond à cela que « *la chaîne causale qui relie ces apprentissages visuel et linguistique n'est pas encore bien comprise* » (Dehaene, 2007, p.269). Ramus (2018b) évoque, quant à lui, la dualité entre les méthodes synthétiques (partir de la plus unité de la langue pour arriver à la plus grande) et les méthodes analytiques (partir des plus grandes pour arriver aux plus petites unités). Ramus (2018b) reste très prudent face à cela car, même s'il existe certaines données, la recherche ne

permet pas encore d'y apporter des réponses significatives. Castles, Rastle et Nation (2018) soulignent aussi cela : les preuves ne sont pas encore assez solides pour affirmer la supériorité des méthodes synthétiques.

Les débats sur l'apprentissage de la lecture ont ainsi pris différentes voies ces dernières années. Alors que certains s'attachent à aller au-delà des méthodes et à rechercher davantage les pratiques pédagogiques qui font la différence, d'autres s'interrogent sur les types de résultats que fournissent les neurosciences sans pour autant les renier. Il arrive aussi que les médias « vulgarisent » les recherches scientifiques : ils ne retirent que les éléments remarquables et en oublient parfois des informations qui nuançaient ces éléments. Le reportage d'un journal télévisé indiquait par exemple que « *dans ce vieux débat, la science a tranché : l'apprentissage syllabique serait plus efficace* » (Sabourault, Lucas, Lequertier, Smerjian & Fontaine, 2014, 15 septembre). L'information a été relayée au grand public alors qu'elle est erronée...

L'étude de Deauvieu, d'Espinoza et de Bruno (2013) a d'ailleurs mis en évidence l'impact positif de la méthode syllabique sur les performances des élèves. Cusset (2014) et Goigoux (2018) critiquent cette recherche car elle contient « *de grands défauts méthodologiques* » (Goigoux, 2018, p.2) au niveau de la comparaison des performances des élèves (absence de groupe de contrôle et absence de prétest). Il lui est aussi reproché de n'avoir recueilli qu'*a posteriori* les pratiques des enseignants (Cusset, 2014 ; Goigoux, 2018). Cependant, cette recherche, comme d'autres d'ailleurs, apporte comme piste de réflexion l'étude du décalage entre les pratiques déclarées des enseignants et ce qu'ils mettent réellement en place. Certains enseignants qui déclaraient suivre un manuel de lecture mettant en œuvre une certaine méthode ne le suivaient pas à la lettre. Puisqu'ils ajoutent ou suppriment des activités d'apprentissage, un écart de performance au niveau des élèves pouvait s'observer (Deauvieu, d'Espinoza et de Bruno, 2013).

Castles, Rastle et Nation (2018) indiquent aussi qu'il existe un écart entre ce qui la recherche a découvert sur l'apprentissage de la lecture et ce qui est connu des enseignants et du grand public. Selon eux, la présentation des résultats des recherches connaît deux grandes limites. Elle met, premièrement, en évidence les données probantes sans les rendre facilement compréhensibles pour tout un chacun. Selon les auteurs (Castles, Rastle & Nation, 2018), la seconde raison est qu'il n'y a pas eu de présentation publique de

toutes les preuves sur lesquelles la recherche s'appuie et de toutes les pratiques essentielles pour enseigner les correspondances entre l'écrit et l'oral.

Les difficultés de certains jeunes élèves sont toujours fréquentes lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire et celles-ci persistent dans le temps. Elles sont d'autant plus marquées de nos jours par les faibles résultats obtenus aux enquêtes internationales. Les « mauvais lecteurs » du début du primaire continuent en quelque sorte à obtenir des résultats inférieurs à la moyenne du groupe dans lequel appartient la Fédération Wallonie-Bruxelles. Si ces résultats n'étaient pas récurrents, le débat sur l'apprentissage de la lecture aurait sans doute cessé de revenir sur le devant de la scène...

2.4. L'enquête internationale PIRLS

En promulguant le décret « missions » (1997), le Gouvernement a mis en évidence l'apprentissage de la lecture dans ses priorités en matière d'éducation. En fournissant aux différents acteurs de l'éducation des référentiels communs, il donne la possibilité de « *vérifier dans quelle mesure les élèves atteignent les niveaux de compétences recommandés au moment attendu* » (Lafontaine, 2001, p.196). La Fédération Wallonie-Bruxelles met alors en place des évaluations externes pour des niveaux déterminés.

Au niveau international, des programmes d'évaluation sont également créés. C'est le cas de PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) qui est une enquête internationale menée par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tous les cinq ans depuis 2001. Ce programme « *évalue les performances en lecture des élèves de 4e année de scolarisation obligatoire* » (Rémond, 2007, p.54). Il mesure ainsi la « *reading literacy* » définie comme « *la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu* » (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009 cités par Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul & Lafontaine, 2012, p.2). La Fédération Wallonie-Bruxelles a déjà participé trois fois à cette enquête (première participation en 2006).

Quatre processus de compréhension sont évalués par PIRLS : « *retrouver et prélever des informations explicites ; faire des inférences simples ; interpréter et intégrer des idées et des informations et enfin examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels* » (Schillings, Dupont, Géron & Matoul, 2016, p.3). Pour considérer le plus grand nombre d'« *expériences de lecture que vivent des élèves de cet âge à l'école et en dehors*

de l'école » (Schillings et al. 2016, p.3), l'étude distingue aussi deux objectifs de lecture « *lire pour accéder aux textes littéraires* » et « *lire pour acquérir et utiliser des informations* » (Schillings et al. 2016, p.3).

Grâce à l'administration de questionnaires auprès des écoles et de la famille, l'enquête récolte également des informations sur les caractéristiques culturelles, socioéconomiques, pédagogiques, familiales et individuelles des élèves. Cela permet d'élargir les pistes de réflexion pour améliorer l'enseignement de la lecture.

Les données récoltées fournissent donc des informations intéressantes et détaillées sur les performances des élèves. Comme l'indiquent Schillings et al. (2016, p.2), elles « *servent ainsi à nourrir la réflexion, à interroger les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture dans de nombreux pays* ». D'ailleurs, le résultat de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'enquête de 2016 a été « *significativement plus faible que celui obtenu par des autres pays pris pour comparaison* » (Schillings et al., 2016, p.2).

Puisque PIRLS s'intéresse aux élèves de l'enseignement primaire, il est plus judicieux de l'utiliser comme référence que l'enquête PISA, destinée aux élèves âgés de 15 ans. PIRLS évalue d'ailleurs le degré d'acquisition de la lecture d'élèves qui ne sont normalement plus au stade du déchiffrement : ils approfondissent leurs compétences en lecture en mobilisant différentes stratégies. Il est donc intéressant de prendre en considération les résultats de cette enquête pour ce mémoire et analyser leur impact sur la rédaction des programmes. De plus, comme l'indiquent Demeuse, Duroisin & Soetewey (2012, p.4), bien que « *la problématique d'un référentiel commun dans le cadre des évaluations internationales* » fasse « *l'objet d'analyses et de critiques* », cela peut permettre d'« *éclairer d'un jour nouveau une situation nationale et mettre en évidence un problème interne à un système éducatif particulier* ».

2.5. Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes en Fédération Wallonie-Bruxelles en 2006

Lafontaine et Nyssen (2006) ont effectué une étude descriptive sur l'enseignement de la lecture au niveau des objectifs fournis aux enseignants à travers les programmes de l'enseignement officiel et au niveau des activités d'apprentissage que les enseignants déclarent mettre en œuvre dans leur classe.

Après une description des Socles de compétences (1999), les auteurs (Lafontaine & Nyssen, 2006) effectuent une analyse descriptive du programme des études de Wallonie-Bruxelles Enseignement (2002) qui a été remplacé par un autre programme en 2008, du programme du C.E.C.P (2002) encore en vigueur et du programme intégré du SeGEC (2001) remplacé en 2014.

Les auteurs (Lafontaine & Nyssen, 2006) se sont d'abord attachés à décrire les différents éléments de structuration et d'organisation de chaque programme en se centrant progressivement sur les instructions fournies au niveau du savoir lire. Après avoir distingué les grands domaines d'enseignement, l'analyse note le manque d'informations relatives au temps à consacrer à l'enseignement de la langue française (excepté le découpage en cycles d'apprentissage). Les instructions liées à l'enseignement de la lecture s'orientent, quant à elles, essentiellement dans « *une perspective fonctionnelle* » en fournissant des informations sur les stratégies de lecture et sur la nécessité d'utiliser des documents variés et réels dans une situation de communication. Cet aspect fonctionnel de la lecture est donc lié à la construction du sens dans cet apprentissage. Les instructions liées aux apprentissages techniques de la lecture sont peu présentes voire inexistantes : les indications sur le « comment enseigner la lecture ? » ne sont pas directement renseignées dans les documents officiels analysés.

En ce qui concerne l'étude descriptive des pratiques enseignantes, Lafontaine et Nyssen (2006) ont réalisé une enquête auprès d'enseignants de première et de deuxième années primaires issus de 400 écoles, tous réseaux confondus. L'étude a été complétée par l'observation d'une vingtaine d'enseignants sur le terrain pour parcourir les documents des élèves, filmer des séquences d'apprentissage et interviewer les enseignants.

Cette partie de l'étude (Lafontaine & Nyssen, 2006) révèle que 54 % des enseignants se disent utiliser une méthode mixte. Elle souligne la diversité des activités proposées aux élèves pour apprendre à lire. Ces activités se centrent au début de l'année sur les « *acquisitions techniques* » (Lafontaine & Nyssen, 2006, p.24) et, par la suite, tendent à laisser davantage de place aux « *activités relevant de stratégies de lecture* » (Lafontaine & Nyssen, 2006, p.24). Les activités liées à l'acquisition des correspondances graphophonologiques semblent d'ailleurs être la priorité de la plupart des enseignants. Ces derniers encouragent toutefois les enfants à utiliser aussi bien le sens de la phrase que le déchiffrage dans les activités de lecture.

L'enquête souligne aussi que les enseignants ont le souci de varier les approches méthodologiques et d'utiliser différentes sources pour apporter à l'enfant ce qui lui convient le mieux. Il semble qu'ils n'hésitent d'ailleurs souvent pas à recourir à plusieurs manuels pour créer leurs propres documents. Les livres de jeunesse sont, quant à eux, utilisés mais de manière assez peu fréquente et sont principalement lus par les enseignants.

Les enseignants se disent généralement peu formés et désorientés lorsqu'il s'agit de l'enseignement initial de la lecture. Leurs expériences sur le terrain et les échanges avec leurs collègues sont les principales raisons de leurs choix méthodologiques. Pour s'adapter aux différents profils des enfants et à leurs besoins, les enseignants déclarent utiliser différentes méthodologies et activités dans leur classe. La moitié d'entre eux indique enfin que les programmes et les démarches prônées influencent leurs pratiques. L'étude n'a pu définir s'ils les voyaient comme une contrainte ou comme un modèle à suivre (Lafontaine & Nyssen, 2006).

2.6. Les indications méthodologiques fournies par d'autres pays francophones

En France, le 26 avril 2018, le ministère de l'Éducation nationale (2018a) a publié des recommandations méthodologiques pour compléter les programmes scolaires au niveau des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter et respect d'autrui). Pour diffuser ses recommandations sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il propose un guide de 132 pages (Ministère de l'Éducation nationale française, 2018b) prenant appui sur les résultats de la recherche. Celui-ci présente de manière précise les différentes stratégies et pratiques enseignantes à mettre en œuvre pour proposer un enseignement explicite et efficace. Il propose d'ailleurs un exemple de planification de l'étude du code et met en évidence le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture.

Cependant, comme cela a déjà été évoqué, ce guide essuie en ce moment beaucoup de critiques de la part de certains membres de la communauté scientifique. C'est le cas de Goigoux (2018) qui, rappelons-le, estime notamment que le guide fournit des « *conclusions abusives* » (Goigoux, 2018, p.2) et qu'il défend une « *méthode syllabique radicale* » (Goigoux, 2018, p.1) alors que d'autres méthodes de lecture portent un intérêt essentiel à l'enseignement explicite du décodage phonologique.

Les nouvelles évaluations nationales de septembre 2018 qui évaluaient les performances des élèves au début du CP et du CE1 (première et deuxième années primaires) ont également été critiquées par le monde de l'enseignement. Ramus (2018, 10 septembre) a rédigé un article reprenant les questions les plus fréquemment posées. Il indique que ces évaluations ont pour principal objectif « *d'aider les enseignants à déterminer avec précision les acquis, les besoins et les progrès de chaque enfant du CP et de CE1 dans différents domaines du langage et des mathématiques* ». Ces tests n'ayant pas les mêmes fonctions et donc pas non plus les mêmes spécificités qu'une évaluation réalisée par l'enseignant, Ramus (2018, 10 septembre) met également en évidence le besoin de mesurer plus sensiblement les différences individuelles des élèves en incluant des exercices « *importants pour leur valeur diagnostique* ».

Au Québec, le ministère de l'Éducation met en évidence que l'apprentissage de la lecture est fondamental pour la réussite des élèves. Il propose un « plan d'action sur la lecture » pour donner l'envie et le plaisir de lire en améliorant « *l'accès [...] à des ressources documentaires et littéraires variées* » (Gouvernement du Québec, 2019). On met aussi à disposition un complément aux programmes pour préciser les connaissances à acquérir au terme de chaque année. En le parcourant, on observe qu'une seule compétence principale liée à la lecture y figure : « *lire des textes variés* » et qu'elle est déclinée autour de connaissances et de stratégies de lecture principalement liées à la construction du sens.

Jusqu'en 2013, le Gouvernement québécois fournissait par ailleurs aux enseignants un document intitulé « *Echelles des niveaux de compétences – Enseignement primaire* » (2013) pour leur apporter un soutien au niveau de leurs pratiques pédagogiques et de l'évaluation des compétences des élèves. Chaque compétence était déclinée et décrites selon plusieurs niveaux d'acquisition de la compétence (Lafontaine et Nyssen, 2006). Ces échelles ne sont à présent plus prescrites mais sont toujours disponibles en ligne.

3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Les Socles de compétences (1999) n'ont donc pas le rôle de fournir des indications méthodologiques aux enseignants. A travers leurs programmes, les pouvoirs organisateurs ont cette responsabilité : ils se doivent d'aller plus loin et de fournir des informations à l'enseignant sur les orientations méthodologiques qu'il doit prendre. Cela amène la principale question de recherche de ce travail : que disent les programmes à propos de la façon d'enseigner la lecture ? De cette question en découlent d'autres : y a-t-il des traces de cela dans les différents programmes ? Si c'est le cas, de quel ordre sont-elles ? Diffèrent-elles d'un programme à l'autre ? Quelle place ces aspects occupent-ils dans les programmes ? Quel niveau de contrainte donne-t-on aux enseignants ?

La liberté laissée à chacun de construire sa propre méthode reviendrait à accepter toutes les pratiques alors que la recherche ne met seulement en évidence l'efficacité de certaines d'entre elles (Dehaene, 2007 ; Goigoux, 2016). Si des indications sont données, sont-elles étayées et comment le sont-elles ?

Une hypothèse peut aussi être émise : si les programmes fournissent des recommandations bien précises, ces dernières sont directement inspirées d'une méthode qui est elle-même précise. Si c'est le cas, une méthode ou des pratiques pédagogiques devraient transparaitre.

4. METHODOLOGIE

4.1. Nature du corpus

Pour réaliser l'analyse, les programmes de français approuvés par la Fédération Wallonie-Bruxelles pour l'enseignement fondamental sont pris en considération. Il s'agit donc des programmes suivants :

- Wallonie-Bruxelles Enseignement (W-B E) (2008) ;
- Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP) (2002) ;
- Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) (2008) ;
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) (2014) ;
- Ville de Bruxelles (2000) ;
- Ville de Verviers (2000) ;
- Libre Ecole Rudolf Steiner (2002).

Puisque cette recherche porte sur l'apprentissage de la lecture, il s'agit d'analyser les prescriptions méthodologiques fournies aux enseignants du deuxième cycle de l'enseignement fondamental. Toutefois, même si ce niveau d'étude devrait être le seul à être considéré, des différences de découpage ont été observées entre les différents programmes : alors que certains d'entre eux s'attachent à présenter les compétences à développer pour les deux premières années de l'enseignement primaire, d'autres joignent la troisième année maternelle aux deux autres années. Cette information apparaît dans cette analyse.

Au niveau des parties considérées pour cette étude, la partie « savoir lire » a été bien évidemment prise en compte. L'analyse a aussi tenu compte des informations contenues dans d'autres sections du programme telles que la table des matières, l'introduction générale, l'introduction de la langue française et/ou du savoir lire et éventuellement un mode d'emploi, des annexes, une bibliographie ou un glossaire.

4.2. Méthode

4.2.1. Les indicateurs méthodologiques

4.2.1.1. Première élaboration des listes d'indicateurs

Pour répondre aux questions de recherche, il a été nécessaire d'effectuer une distinction entre la notion de sens et les méthodes d'apprentissage de la lecture. En effet, quelle que soit la méthode de lecture préconisée, la finalité de cet apprentissage est la construction de sens. Les méthodes de lecture sont donc bien les « aspects techniques » qui permettent à chaque élève d'accéder au sens.

Pour isoler cette notion de sens et surtout, rechercher efficacement les traces de méthodes de lecture dans les programmes, il a été essentiel de sélectionner les « *mots susceptibles de constituer des indicateurs pédagogiques* » (Mangez & Mangez, 2008, p.195). Des listes d'indicateurs (des verbes, des adjectifs, des noms ou des adverbes) pour la notion de sens et pour chaque méthode ont donc été élaborées.

Ces indicateurs ont d'abord été déterminés à partir des informations contenues dans le cadre théorique. Pour réaliser cette tâche, certains choix ont été effectués au niveau des méthodes de lecture mais aussi au niveau des indicateurs.

Concernant les méthodes, il a semblé pertinent de ne pas les regrouper dans une approche plus générale (synthétique, par exemple). Lors de l'analyse des programmes, cela a permis de déterminer le plus précisément possible la méthode préconisée. Les méthodes syllabiques, alphabétiques et phoniques n'ont de ce fait pas été réunies sous le titre de « méthode synthétique ». Cela induit toutefois l'idée que certains indicateurs – comme « graphème », « phonème », « déchiffrer » – peuvent se retrouver dans plusieurs listes : ils sont en effet communs à plusieurs méthodes.

Il a aussi été décidé de ne pas déterminer d'indicateur pour les méthodes mixtes. Les méthodes mixtes combinent à la fois des pratiques développant explicitement et systématiquement l'apprentissage de correspondances graphophonologiques mais aussi des pratiques demandant à l'enfant de mémoriser des mots entiers. Ces méthodes ont toutefois été mises en évidence dans l'analyse des programmes quand cela était nécessaire.

Au niveau des indicateurs, puisqu'il s'agit de l'objectif final de l'apprentissage de la lecture, il a semblé judicieux de ne pas choisir de mots déjà utilisés pour la notion de sens (comme le mot « sens », d'ailleurs) et cela, même si des méthodes préconisent la reconnaissance globale de mots et visent donc l'accès direct au sens. Des termes – tels que « mot » – n'ont également pas été sélectionnés car ils peuvent caractériser toutes les méthodes.

4.2.1.2. Validation des indicateurs

a. Les textes emblématiques

Afin de garantir la pertinence du choix des indicateurs, le dispositif a été testé sur des textes (tableau 1) qui reflètent *a priori* une démarche méthodologique claire et bien identifiée.

Tableau 1 : Liste des textes associés à la notion de sens ou à une méthode de lecture

Notion de sens ou méthode de lecture	Titre du texte
Notion de sens	Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). <i>Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter. La chèvre Biscornue GS-CP</i> [guide méthodologique]. Paris : Retz
Méthode syllabique	Carlier, I., & Le Van Gong, A. (2010). <i>Taoki et compagnie CP</i> [guide pédagogique]. Paris : Hachette / Istra.
Méthode alphabétique	Huguenin, C., & Dubois, O. (2011). <i>La planète des alphas</i> [livre du maître]. Saint-Jorioz : Recrealire (adaptation pour la Belgique, Charleroi : Gai Savoir).
Méthode phonique	Charbonnier, M., Garnier, J., & Petiot, V. (2012). <i>Je lis avec Mona et ses amis</i> [guide pédagogique]. Paris : Magnard.
Méthode globale	Decroly, O. (1928). <i>La fonction de globalisation et l'enseignement</i> . Bruxelles : Maurice Lamertin.
Méthode idéovisuelle	Foucambert, J. (1976). <i>La manière d'être lecteur</i> . Paris : O.C.D.L.-Sermap.
Méthode traditionnelle	Sansey, G. (2008). <i>Méthode Boscher. La journée des tout-petits</i> [Guide méthodologique]. Paris : Belin.
Méthode naturelle	Freinet, C. (1961). <i>Méthode naturelle de lecture</i> . Cannes : Bibliothèque de l'Ecole Moderne.
Méthode intégrative	Assuied, R., Ragot, AM, & Bouillon, F. (2009). <i>A tire-d'aile</i> [guide pédagogique]. Paris : Hatier.

Pour les méthodes créées par un auteur bien identifié (comme Freinet pour la méthode naturelle), l'un de ses ouvrages a été utilisé. Il a d'ailleurs semblé pertinent de ne pas analyser l'intégralité de certains de ces textes emblématiques. En effet, Foucambert (1976), auteur du livre sur la méthode idéovisuelle, présente et justifie par exemple la méthode de lecture qu'il préconise en émettant certaines critiques à l'égard d'autres méthodes. De ce fait, certains chapitres du livre (Foucambert, 1976) qui comprennent des termes comme « déchiffrement » n'ont pas été repris dans l'analyse. Il en est de même pour le texte lié à la méthode Decroly : l'auteur (Decroly, 1928) présente d'abord les dysfonctionnements d'autres manières d'apprendre avant d'aborder sa propre méthode. Cet ouvrage, basé sur la globalisation, propose aussi d'intégrer ce principe dans toutes les disciplines scolaires de l'époque et apporte dès lors des informations pour chacune d'elles. L'enseignement de la langue maternelle a toutefois été le seul pris en compte.

Il a été plus difficile, pour d'autres méthodes, de retrouver un auteur qui y est indiscutablement lié. C'est le guide méthodologique d'un manuel dont la méthode a été déterminée par la recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016) qui a été choisi.

Concernant la notion de sens, les indicateurs ont été testés sur l'ouvrage « Narramus » de Cèbe et Goigoux (2018) qui a comme objectifs d'apprendre à comprendre et à raconter un récit.

b. Utilisation du logiciel Tropes

Si les indicateurs méthodologiques correspondaient bien à la méthode ou à la notion de sens, une analyse des textes emblématiques devait les faire ressortir et permettait, par la même occasion, de n'en oublier aucun. Cette étape a été effectuée grâce au logiciel Tropes (Molette & Landré, 2014). Grâce à une analyse automatisée – appelée « bottom-up » –, le logiciel a mis en évidence les termes les plus fréquents dans les textes emblématiques. Il découpe en effet l'ensemble du texte en phrases simples, c'est-à-dire en propositions. Une fois ce découpage propositionnel effectué, Tropes propose des regroupements sémantiques dont certains sont déjà prédéterminés et permet de retrouver notamment les verbes, les substantifs, les adjectifs utilisés dans le texte. La fréquence d'apparition est d'ailleurs associée à chaque terme.

Pour cela, il a toutefois fallu préparer chaque texte emblématique pour qu'il puisse être analysé dans ce logiciel. Tout d'abord, puisque certains textes étaient en version

« papier » voire sous forme d'ouvrage, il a fallu numériser chaque page et utiliser un logiciel de reconnaissance de texte (ABBYY FineReader 12, en l'occurrence). Cet outil n'étant pas capable d'identifier convenablement tous les mots, un travail de relecture et de correction a aussi été réalisé. Ensuite, comme le logiciel Tropes traite difficilement les documents PDF et Word, chaque texte emblématique a été converti au format .txt. D'autres modifications ont également été effectuées au sein de chaque texte : les tableaux ont été supprimés pour éviter la répétition inutile de termes contenus dans les titres et/ou répétés d'une colonne, d'une ligne ou d'une page à l'autre. Les éléments de numérotation et d'énumération (les puces, les numéros de page, les numéros de référence, etc.) ont également été supprimés car calculer les fréquences de ces symboles ne présente aucun intérêt et pouvait nuire à la visualisation des termes pertinents pour l'analyse.

Après avoir obtenu les résultats de l'analyse automatique, il a fallu considérer le contexte dans lequel les indicateurs étaient utilisés. En effet, certains d'entre eux avaient plusieurs significations. C'est le cas du terme « correspondance » qui, employé dans le texte emblématique relatif à la méthode naturelle, était davantage envisagé dans le sens de la communication avec d'autres personnes. Ce même indicateur pouvait aussi être utilisé pour désigner la mise en relation de plusieurs éléments (ici, celle des graphèmes et des phonèmes). Concernant les verbes (mais aussi certains autres termes), il a fallu aussi prendre en compte le groupe sujet de la phrase dans laquelle l'indicateur était utilisé. Par exemple, le verbe « expliquer » peut aussi bien se rapporter à l'enseignant qui se doit d'expliquer une consigne qu'à l'élève qui doit expliquer l'essentiel d'un texte. La remise en contexte a de ce fait été une étape majeure dans la validation des indicateurs.

En outre, la fréquence d'apparition de certains termes non répertoriés dans nos indicateurs s'est avérée assez conséquente pour les y ajouter. C'est le cas des termes « discriminer / discrimination » pour la méthode phonique. Une sélection a aussi été réalisée avec d'autres termes car certains n'étaient pas en lien avec une méthode de lecture ou avec la notion de sens. En effet, même si des mots comme « élève », « enfant », « lecture » ont toute leur place dans un texte exposant la façon d'enseigner la lecture, ils ne peuvent discriminer une démarche méthodologique.

Lors de cette étape, d'autres réflexions ont émergé. Certains termes étaient en effet déclinés en verbe, substantifs, adjectif et/ou adverbe (les termes « déchiffrer », « déchiffrement », « déchiffrage », « déchiffirable », par exemple). Seulement, les

différentes « déclinaisons » du terme n'étaient pas toujours reprises dans le texte emblématique. Il a toutefois semblé judicieux de les conserver comme indicateurs parce qu'elles sont issues du même radical et que, de ce fait, elles pouvaient émerger dans l'un ou l'autre programme du corpus. Ces différentes « déclinaisons » ont été répertoriées sur une seule ligne. Les fréquences d'apparition ont donc été comptées pour l'ensemble des termes issus du même radical.

De plus, c'est la forme canonique de chaque indicateur – tel qu'il est répertorié dans un dictionnaire – qui a été considérée dans l'analyse. Ainsi, par exemple, les termes « global », « globale », « globales » et « globaux » ont tous été répertoriés sous un seul terme : « global ». Il en va de même pour les verbes conjugués : ils ont été comptabilisés sous leur forme infinitive.

c. Le calcul des ratios

Pour rendre comparable la place occupée par les indicateurs dans les textes emblématiques, il est important de considérer le nombre de mots contenus dans chacun de ces textes. Le nombre total de mots varie en effet d'un document à l'autre. Des calculs de ratios ont de ce fait été réalisés.

Dans un premier temps, le nombre total d'indicateurs relatifs à la notion de sens a été divisé par le nombre total de mots contenus dans le texte. Le même rapport a été calculé pour le nombre total d'indicateurs différents relatifs aux méthodes de lecture. Cela a permis de mettre en évidence la proportion du texte présentant des indicateurs.

Ensuite, un autre calcul de ratio a été réalisé. Cette fois-ci, c'est le nombre total d'indicateurs différents (relatifs aux méthodes de lecture et à la notion de sens) contenus dans le texte qui a servi de diviseur. Le prorata de chaque indicateur a été déterminé par rapport à ce nombre. Cela a permis de donner un pourcentage à chacun de ces termes et un pourcentage total pour l'ensemble des indicateurs relatifs à une même méthode.

d. Liste des indicateurs

A partir de toutes les considérations exposées, les listes d'indicateurs ont été améliorées puis validées. Les indicateurs relatifs à une méthode (tableau 2) ont été colorés d'une même couleur. Toutefois, comme certaines méthodes pouvaient être regroupées en une approche plus générale, une palette de couleurs assez semblables a été choisie. Les

indicateurs communs à ces méthodes ont été mis en évidence soit par du bleu foncé, pour les approches préconisant un enseignement systématique du code alphabétique soit par du rouge foncé, pour les approches prônant la reconnaissance globale de mots.

Tableau 2 : Liste des indicateurs caractérisant les méthodes de lecture associées aux ratios calculés sur le total d'indicateurs (notion de sens et méthodes) dans le texte emblématique

Méthode syllabique	Ratios sur le total d'indicateurs	Méthode alphabétique	Ratios sur le total d'indicateurs
Code, décod -er, -age	5,34%	Code, décod -er, -age	1,60%
Correspond -ance, -re	0,97%	Correspond -ance, -re	2,24%
Graphophonologique	0,97%	Graphophonologique	1,28%
Déchiffr-ement, -er, -age, -able	3,88%	Graphèm -e, -ique	2,56%
Graphèm -e, -ique	4,85%	Phonèm -e, -ique	15,65%
Phonèm -e, -ique	1,94%	Alphabet / alphabétique	9,27%
Discrimin -er, -ation	3,88%	Consonne	10,22%
Graphie	6,80%	Lettre	6,07%
Syllabe	12,62%	Son	2,24%
	41,26%	Voyelle	8,31%
			59,42%
Méthode phonique	Ratios sur le total d'indicateurs	Méthode globale	Ratios sur le total d'indicateurs
Code, décod -er, -age	2,96%	Entier	3,78%
Correspond -ance, -re	0,99%	Forme (silhouette)	10,81%
Graphophonologique	0,99%	Mémo -ire, -riser, -risation	1,62%
Déchiffr-ement, -er, -age, -able	0,86%	Perce -ption, -voir, -ptif	10,81%
Graphèm -e, -ique	5,05%	Reconn -aître, -aissance	5,41%
Phonèm -e, -ique	10,34%	Visuel, visuellement	5,95%
Combin -er, -atoire, -aison	0,86%	Global, -ement, -isation, -isateur	12,97%
Discrimin -er, -ation	4,31%	Intérêt	3,24%
Phonétique	1,23%	Vie, vécu	2,16%
Syllabe	15,15%		56,76%
Son	2,96%		
	42,73%		

Méthode idéovisuelle	Ratios sur le total d'indicateurs	Méthode naturelle	Ratios sur le total d'indicateurs
Entier	0,20%	Global, -ement, -isation, -isateur	2,11%
Forme	15,65%	Correspond -re, -ance, -ant	2,64%
Mém -oire, -oriser, -orisation	5,89%	Dessin, -er	14,94%
Perce -ption, -voir, -ptif	2,64%	Communi -quer, -cation	2,64%
Reconn -aître, -aissance	2,85%	Ecriture	14,59%
Visuel, visuellement	2,03%	Graphisme	8,08%
Idéo-visuel	4,07%	Imprim -é, -er, -erie	5,98%
Fonctionnel	4,07%	Tâtonn -é, -er, -ement	9,67%
	37,40%	Libre (texte)	8,08%
		Vie, vécu	4,75%
			73,46%
Méthodes intégratives	Ratios sur le total d'indicateurs	Méthodes traditionnelles	Ratios sur le total d'indicateurs
Album (jeunesse)	0,80%	Abécédaire	1,14%
Littér -aire, -ature	0,57%	Cahier	9,47%
Production écrite	4,47%	Entraîner	2,27%
	10,88%	Exercice	9,85%
		Livret	1,33%
		Manuel	1,52%
		Progress -if, -ion	2,84%
			28,41%

Le tableau 2 révèle qu'aucune méthode de lecture ne reprend l'entièreté des indicateurs. En effet, puisque l'objectif final de la lecture est de comprendre un message écrit, les textes évoquent tous, selon des proportions différentes, cette notion de sens.

Concernant la méthode intégrative, des indicateurs relatifs à l'apprentissage du code et la reconnaissance globale de mots ont aussi été repérés dans une quantité non négligeable (42.61%). Cependant, pour rester en cohérence avec les choix qui ont été effectués pour la méthode mixte, ils n'ont pas été repris dans les indicateurs. Comme cette méthode vise aussi l'accès au sens grâce à différents types d'écrit, les indicateurs qui caractérisent la notion de sens n'ont non pas plus été insérés dans la liste même s'ils sont présents dans une proportion non négligeable (30.70%).

Au niveau de la méthode traditionnelle, un choix similaire a été effectué. Les activités peu signifiantes, construites de manière progressive et systématique n'empêchent en rien l'enseignement de la combinatoire et de la mémorisation globale de mots. Des indicateurs issus de ces méthodes (35.98%) ont été repérés.

Ces choix (effectués pour la méthode mixte, traditionnelle ou intégrative) ont été pris en considération lors de l'analyse des programmes.

Les indicateurs relatifs à la notion de sens (tableau 3) n'ont pas été colorés mais une distinction entre les méthodes et cette notion a été mise en évidence pendant toute l'analyse.

Tableau 3 : Liste des indicateurs caractérisant la notion de sens associés aux ratios calculés sur le total d'indicateurs (notion de sens et méthodes) dans le texte emblématique

Notion de sens	Ratios sur le total d'indicateurs
Comparer	0,71%
Compr -endre, -éhension	10,61%
Contexte	1,11%
Distinguer	0,61%
Ecrit (texte)	1,41%
Essentiel	0,91%
Evo -quer, -cation	0,51%
Expli -quer, -cation	1,31%
Explicit -e, -er	2,32%
Hypothèse	1,31%
Idée	2,73%
Identifi -er, -cation	0,91%
Implicite	0,71%
Infér - er, -ence	1,72%
Information	2,83%
Intention	0,51%
Interprét -er, -ation	0,91%
Lexi -que, -cal	3,33%
Personnage	10,20%
Raconter	14,65%
Rappel (de récit), rappeler	5,56%
Récit	3,23%
Reformul -er, -ation	2,02%
Repérer	1,52%
Sens	1,31%
Signifi -er, -cation	1,41%
Texte	14,75%
Vérifier	0,81%
TOTAL :	89,90%

4.2.2. L'analyse des programmes d'études

Une fois les indicateurs méthodologiques clairement fixés et validés, l'analyse des programmes a pu être entreprise. Différentes étapes ont cependant été nécessaires.

4.2.2.1. Préparation du corpus

Pour y rechercher plus facilement les indications méthodologiques, certains programmes ont dû subir quelques modifications. Ceux en version « papier » ont été numérisés et soumis à un logiciel de reconnaissance de texte. Un travail de relecture et de correction les a préparés à l'analyse.

Ensuite, puisque les programmes sont parfois destinés à plusieurs cycles d'enseignement, seules les informations relatives au cycle 2 de l'enseignement fondamental ou au degré inférieur du primaire ont été retenues. Toutes les branches d'enseignement n'ont pas non plus été reprises. De ce fait, pour éviter toute confusion, lorsque le programme était en version PDF, les informations ont été sélectionnées et enregistrées dans un logiciel de traitement de texte.

4.2.2.2. Recherche des indicateurs dans le corpus

Les indicateurs dans chaque programme ont été repérés grâce à l'outil de recherche intégré aux logiciels de traitement de texte. Le radical des termes a été considéré pour comptabiliser leur fréquence d'apparition.

De plus, certains termes étant polysémiques, il a parfois fallu lever certaines ambiguïtés. Il a, par exemple, été inévitable de prendre le terme « code » dans les indicateurs car il s'agit d'une des caractéristiques de certaines méthodes de lecture. Toutefois, ce nom pouvait aussi être employé dans le programme pour évoquer les codes grammaticaux et orthographiques. Il en a été de même avec le terme « son » qui est un mot très usuel de la langue (« son » est d'ailleurs souvent employé comme un déterminant possessif). Considérer le contexte dans lequel les mots ont été utilisés a donc été une tâche essentielle.

4.2.2.3. La notion du sens et les méthodes de lecture

Pour mettre en évidence la place accordée à la notion de sens et aux « aspects techniques » liés à l'apprentissage de la lecture dans chaque programme, l'analyse a débuté sur une

distinction entre ces deux grandes catégories d'indicateurs. Pour ce faire, il a été nécessaire de rendre les données comparables.

Un premier rapport a ainsi été calculé à partir du nombre total d'indicateurs repérés (notion de sens et méthodes confondus) sur le nombre total de mots contenus dans le programme. Cette proportion – exprimée en pourcents – a permis de mettre en évidence la place que les indicateurs occupent dans le programme. Puis, en calculant la proportion de termes liés au sens puis au méthodes de lecture et en comparant ces deux résultats, il a été possible de déterminer la catégorie d'indicateurs prédominante dans le programme. Un travail d'interprétation a ainsi pu être effectué.

4.2.2.4. Les méthodes de lecture

En utilisant comme diviseur le nombre total d'indicateurs différents contenus dans le programme, le prorata de chacun de ces termes a été déterminé. Cela a permis d'attribuer un pourcentage à chaque terme et un pourcentage total pour chaque méthode de lecture.

Il a dès lors été possible d'identifier la nature des indications méthodologiques, leur emplacement dans le programme et de distinguer, par la même occasion, la méthode de lecture préconisée.

5. ANALYSE ET RESULTATS

5.1. Analyse descriptive des Socles de compétences (1999)

Comme l'indique leur définition dans le décret « missions » (1997, art.5, p.3), les Socles de compétences (1999) présentent de façon structurée les compétences de base à acquérir à la fin de l'une des trois étapes de formation. L'analyse d'une partie de ce référentiel (le français et, plus distinctement, le « savoir lire ») porte sur la première d'enseignement. Elle a permis, par la suite, de comparer les compétences fournies par les Socles de compétences (1999) avec les indications méthodologiques fournies dans les programmes.

Pour chacune des disciplines, les Socles de compétences (1999) proposent d'abord une introduction à la discipline en exposant les principes généraux sur lesquels elle repose. Pour la discipline du français, l'idée principale est de travailler l'acquisition de la langue de référence en développant non seulement l'aptitude mais aussi le plaisir à communiquer et l'accès à la culture. Le référentiel ne manque pas d'indiquer que ces priorités doivent être rencontrées dans des situations de communication significatives pour l'élève et favorables à son épanouissement.

Deux types de compétence sont ensuite distingués. Les premières, les compétences transversales sont définies comme des « *attitudes, [des] démarches mentales et [des] démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves* » (décret « missions », art.5, p.4).

Les deuxièmes types de compétences sont les compétences disciplinaires, définies comme un « *référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire* » (décret « missions », art.5, p.3). Les compétences du « Lire » sont regroupées sous sept différentes compétences principales. Celles-ci répertorient à chaque fois des compétences plus précises dont le degré d'acquisition varie selon l'étape d'enseignement : chacune de ces compétences est travaillée de manière différente ou de manière plus ou moins développée selon l'âge de l'enfant.

La première compétence principale, « *orienter sa lecture en fonction de la situation de communication* », regroupe des compétences que l'enfant développera avant une activité

de lecture comme repérer les références d'un document, anticiper un contenu ou saisir l'intention de l'auteur.

La compétence suivante, « *élaborer des significations* », reprend les compétences à mettre en œuvre pour assurer la compréhension d'un document et y réagir. Il s'agit de compétences telles que le fait de dégager des informations explicites et essentielles, de vérifier des hypothèses, de restituer une histoire, de reformuler et d'utiliser des informations, de reformuler et d'exécuter des consignes, de distinguer le vrai du faux.

La compétence « *dégager l'organisation d'un texte* » se concentre sur la « *structure dominante d'un document* » (narrative, descriptive, explicative, argumentative ou dialoguée) et sur les « *marques d'organisation générale* » (paragraphes, mise en page, organisateurs textuels, modes et temps verbaux).

La compétence « *percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte* » se rapporte à l'identification de « *facteurs de cohérence* ».

La compétence « *tenir compte des unités grammaticales* » se décline en deux compétences : s'appuyer sur la ponctuation et les unités grammaticales et reconnaître les marques grammaticales.

La compétence « *traiter les unités lexicales* » recouvre des compétences relatives à l'émission d'hypothèses sur le sens d'un mot du document, à la confirmation de ce sens, à la perception de relations entre les mots et à la distinction des composantes d'un mot (radical, préfixe, suffixe).

Enfin, la compétence « *percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux* » vise à inciter l'enfant à recourir aux éléments non verbaux (les illustrations, par exemple) fournis par le document.

5.2. Résultats obtenus suite à la recherche des indicateurs dans les programmes

Les indicateurs relatifs à la notion de sens et aux méthodes de lecture ont été recherchés dans chaque programme. Les proportions calculées pour ces deux grandes catégories d'indicateurs (tableau 5) mettent en évidence la prédominance de la notion de sens sur l'« aspect technique » de la lecture. Les écarts entre les proportions de ces deux grandes catégories sont assez conséquents pour la majorité des programmes. Celui de la Ville de Bruxelles (2000) est d'ailleurs le plus important (5.14%).

Seul le programme de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) présente un écart peu prononcé. Cependant, cet écart est peut-être moins marqué car ce programme est celui qui fournit le moins d'indications méthodologiques, aussi bien pour la notion de sens que pour les méthodes de lecture. Même si une analyse descriptive du contenu des programmes est proposée dans la partie 5.5. de ce mémoire, la faible quantité d'indicateurs contenus dans le programme est certainement due aux informations qu'il fournit dans sa partie introductive. Il explique en effet les fondements de la pédagogie Steiner et les grands principes qui la régissent. Peu d'indicateurs y ont été relevés.

Tableau 4 : Proportion d'indicateurs repérés dans chaque programme (calculée par rapport au nombre total de mots contenus dans le programme)

	Proportion d'indicateurs relatifs à la notion de sens (en %)	Proportion d'indicateurs relatifs aux méthodes de lecture (en %)	Ecart entre les proportions (en %)
W-B E (2008)	2.54	.51	2.03
CECP (2002)	1.85	.14	1.71
SeGEC (2014)	4.57	.57	4
FELSI (2008)	2.84	.50	2.34
Bruxelles (2000)	6.33	1.19	5.14
Verviers (2000)	2.73	1.14	1.59
Steiner (2002)	.61	.42	.19

Au niveau de la notion de sens, la comparaison des proportions d'indicateurs révèle que les autres programmes ne fournissent pas les mêmes quantités d'indications. Le programme de la Ville de Bruxelles (2000) contient d'ailleurs la proportion la plus élevée. Le programme du SeGEC (2014) se démarque aussi des autres programmes à ce niveau.

Concernant les méthodes de lecture, elles semblent peu présentes dans les programmes. Le CECP (2002) affiche une proportion très faible (.14 %). Les programmes de la Ville de Verviers (2000) et celui de la Ville de Bruxelles (2000), avec respectivement 1.19 % et 1.14 %, sont ceux qui contiennent le plus d'indications méthodologiques. Les autres programmes avoisinent une proportion de .50 %.

Pour déterminer la nature des indicateurs relatifs aux méthodes, des rapports (tableau 6) ont également été calculés en divisant leur quantité sur le nombre total d'indicateurs repérés dans le programme.

Tableau 5 : Proportions (exprimées en %) d'indicateurs relatifs aux méthodes de lecture repérés dans chaque programme (calculée par rapport au nombre total d'indicateurs relevés)

	Sens	Syllabique	Alphabétique	Phonique	Globale	Idéovisuelle	Naturelle	Intégrative	Traditionnelle
W-B E (2008)	83.18	7,01	6,07	6,54	5,61	5,14	2,34	0	0
CECP (2002)	92.77	.40	.40	.40	.80	.40	4.42	.80	1.20
SeGEC (2014)	88.94	4.52	5.58	4.62	.19	0	2.12	2.60	.38
FELSI (2008)	85.06	2.30	4.60	2.30	3.45	3.45	2.30	3.45	1.15
Bruxelles (2000)	84.13	5.56	5.82	6.61	3.44	3.44	2.65	.26	.26
Verviers (2000)	62.77	13.55	11.55	12.75	6.77	1.59	5.18	0	3.19
Steiner (2002)	47.43	2.84	14.89	3.55	9.93	6.38	7.80	.71	9.93

Pour clarifier les données, la notion de sens et la méthode de lecture qui est le plus évoquée dans le programme ont été mise en évidence par une case grisée. Il est également essentiel d'indiquer que si le total des indicateurs était effectué, il serait supérieur à 100% car des indicateurs (comme « code ») ont été repris pour plusieurs méthodes.

La plupart des programmes affichent des proportions supérieures pour les méthodes qui proposent un enseignement systématique du code. Les méthodes alphabétiques sont celles qui transparaissent le plus souvent. Le programme de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) obtient la proportion la plus importante pour cette méthode de lecture. Il est tout de même nécessaire de rappeler la très faible quantité d'indicateurs que ce document contient (cf. tableau 5). Le programme de Verviers (2000) contient également une proportion intéressante d'indicateurs relatifs, cette fois-ci, à la méthode alphabétique.

Chaque programme contient également des indicateurs de méthodes qui reposent sur la reconnaissance globale de mots. Cela peut donc sous-entendre qu'une méthode mixte est généralement préconisée.

Quant au programme du C.E.C.P. (2002), il ne se réfère que très faiblement aux méthodes centrées sur le code. Il contient davantage d'indicateurs liés à la méthode naturelle. Cependant, puisqu'il contient au total peu d'indications sur les méthodes de lecture (cf. tableau 5), seuls quelques termes doivent évoquer cette méthode de lecture.

Une analyse descriptive du contenu des programmes a permis de caractériser plus précisément les indications méthodologiques qu'ils fournissent. Ces résultats sont présentés dans la suite de ce travail.

5.3. Le découpage des programmes de langue française

Dans les Socles de compétences (1999), les compétences disciplinaires de la langue française sont abordées en trois parties : lire, écrire et enfin, parler-écouter. La manière dont les différents programmes sont découpés et organisés est intéressante à observer.

Les programmes se distinguent d'abord par le fait que certains d'entre eux ont choisi de proposer un programme par matière alors que les autres regroupent dans un seul format toutes les matières à enseigner. Une autre distinction générale peut être réalisée. Alors que quelques programmes répertorient dans un seul ouvrage les quatre cycles de l'enseignement fondamental, d'autres ont fait une scission entre l'enseignement maternelle et primaire. Certains vont encore plus loin et proposent un ouvrage par cycle d'enseignement ou par degré dans l'enseignement primaire.

Au niveau du découpage des disciplines, différentes directions ont également été prises. Parfois, le programme correspond à l'organisation des Socles de compétences (1999). Souvent, le savoir parler et le savoir écouter sont scindés en deux parties. Il arrive aussi que des parties relatives à l'étude de la langue soient ajoutées.

Ces différents choix peuvent se résumer sous la forme d'un tableau (tableau 4).

Tableau 6 : Différents découpages présents dans les programmes approuvés de la Fédération Wallonie-Bruxelles

		W-B E (2008)	CECP (2002)	FELSI (2008)	SeGEC (2014)	Ville de Bruxelles (2000)	Ville de Verviers (2000)	Libre Ecole Rudolf Steiner (2002)
Niveau(x) d'enseignement	Tous les niveaux de l'enseignement fondamental	X						X
	Enseignement primaire		X	X		X		
	2 ^e cycle d'enseignement						X	
	Degré inférieur primaire				X			
Matière(s) considérée(s)	Ouvrage reprenant toutes les disciplines	X	X			X		X
	Ouvrage reprenant uniquement la langue française			X	X		X	
Disciplines figurant dans le programme	Lire	X	X	X	X	X	X	X
	Ecrire	X	X	X	X	X	X	X
	Parler-écouter		X	X		X		X
	Parler	X			X		X	
	Ecouter	X			X		X	
	Etude de la langue	X				X		

5.4. La notion de sens dans les programmes

5.4.1. La définition du savoir lire et quelques idées qui en résultent

La recherche des indicateurs a révélé que tous les programmes mettent en avant la notion de sens. Plusieurs programmes proposent d'ailleurs une définition du savoir lire dans leur introduction : « lire, c'est saisir le sens d'un écrit » (Ville de Verviers, 2000, p.83) ou encore « apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ; le plaisir de lire, c'est le plaisir d'avoir compris » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.227).

Les programmes s'entendent aussi sur le fait que la lecture est liée aux autres disciplines de la langue française (écrire, parler et écouter) et encouragent une approche interdisciplinaire. Ils indiquent aussi que le savoir lire (et les autres disciplines de la langue française) doit être enseigné en situation de communication. Ils insistent de ce fait sur l'utilisation de différents textes : alors que certains programmes utilisent différents types de textes pour illustrer leurs compétences, d'autres – comme le programme du C.E.C.P. (2002) ou celui de la Ville de Bruxelles (2000) – fournissent une liste non exhaustive de différents types de texte avec leur fonction de communication. Même s'il n'évoque pas tous les types de textes, le programme de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) n'est pas en reste car il prône explicitement l'utilisation de poésies, de chansons, des textes écrits par les enfants et des différents textes lus par l'enseignant. Cela n'est donc pas étonnant que l'indicateur « texte » apparaisse de manière récurrente dans les programmes.

5.4.2. Les références aux Socles de compétences (1999)

Les programmes se réfèrent aux prescriptions légales et n'hésitent pas à présenter ou à évoquer les objectifs généraux de l'enseignement définis dans le décret « missions » (1997). Toutefois, la façon dont les compétences issues des Socles (1999) sont traduites diffère d'un programme à l'autre.

Deux programmes – celui du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (2002) et celui de la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (2008) – ont souhaité intégrer toutes les compétences disciplinaires issues des Socles de Compétences (1999). Celles-ci sont retranscrites sans aucune modification : leur volonté de respecter le cadre proposé par le référentiel est donc facilement perceptible. Une

différence s'observe toutefois entre les deux programmes. Le programme de la F.E.L.S.I. (2008) a aussi recopié les indications relatives au niveau de maîtrise des compétences à certifier ; ce que le C.E.C.P. (2002) n'a pas fait.

Trois autres programmes – celui de Wallonie-Bruxelles Enseignement (2008), celui du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (2014) et celui de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) – se réfèrent aussi explicitement aux Socles de compétences (1999) et ont retranscrit la plupart des compétences qui y sont référencées. Toutefois, leur traduction a parfois fait l'objet de diverses reformulations (tableau 5). Certaines n'ont subi que des modifications très superficielles par rapport au document référentiel. D'autres ont été presque entièrement reformulées mais restent de manière générale cohérentes avec les Socles (1999). Pour quelques autres encore, la reformulation a omis certains aspects de la compétence.

Tableau 7 : Exemples de reformulation des compétences issues des Socles (1999)

Compétences issues des Socles de compétences (1999)	Compétences reformulées dans les programmes
« Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé : lecture intégrale ou sélective. » (p.11)	« Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé : pratiquer une lecture intégrale, sélective, rapide, par recherche d'éléments... » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.230)
« Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel : titre dans une collection adaptée à l'âge de l'enfant. » (p.11)	« Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel. Repérer les références d'un document : titre, auteur(s), illustrateur(s), collection, maison d'édition. Identifier le titre d'un document. » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.20)
« Gérer la compréhension du document pour vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées (proposer une suite plausible à un texte simple). » (p.12)	« Proposer une suite logique à une histoire. » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.230)
« Réagir selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer le réel de l'imaginaire. » (p.12)	« Réagir selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer le réel de l'imaginaire, en relation avec la vie quotidienne, sans formalisation ni verbalisation » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.66)

Le programme du SeGEC (2014) et de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) ont aussi fait le choix de supprimer une ou plusieurs compétence(s) et d'en proposer – ou non – d'autres à la place. Ils ont d'ailleurs tous les deux remplacé les compétences spécifiques en lien avec la compétence « *traiter les unités lexicales* » (Socles de compétences, 1999, p.14). Les nouveaux intitulés contiennent d'ailleurs des indications relatives à une méthode de lecture...

Enfin, les programmes de la Ville de Bruxelles (2000) et de la Ville de Verviers (2000) n'ont retranscrit intégralement aucune compétence issue des Socles (1999). La plupart d'entre elles ont subi différentes reformulations (tableau 6). Alors que certaines n'ont été que légèrement modifiées ou exposées qu'à quelques ajouts d'informations, il n'a pas été simple d'en retrouver d'autres dans le document tellement ces compétences ont été transformées. Plusieurs compétences ont aussi été fusionnées et s'approchent dorénavant presque d'une série d'activités à réaliser successivement. Enfin, d'autres compétences n'ont pas été rédigées dans le programme alors que certaines d'entre elles sont à certifier à la fin de la première étape d'enseignement.

Tableau 8 : Exemples de reformulation de compétences issues des Socles de compétences (1999)

Compétences issues des Socles de compétences (1999)	Compétences reformulées dans les programmes
« Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel. » (p.11)	« Repérer les informations contenues sur la couverture d'un livre : titre, le nom de l'auteur, la maison d'édition, le nom de l'illustrateur, les indices fournis par l'illustration » (Ville de Bruxelles, 2000, R8.1)
« Comprendre en émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte. » (p.14)	« Formuler une hypothèse sur le sens d'un mot à partir de son contexte. » (Ville de Verviers, 2000, p.28)
« Repérer les facteurs de cohérence : reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores). » (p.14)	« Savoir à quel antécédent correspondent les expressions nominales, les pronoms personnels et démonstratifs, les autres pronoms. » (Ville de Verviers, 2000, p.27)
« Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé : lecture intégrale ou sélective. » (p.11)	« Effectuer une double lecture d'un texte. Lecture sélective et rapide des éléments soulignés dans le texte (première compréhension du texte). Emettre des hypothèses concernant le contenu du texte. Lecture intégrale du texte (seconde compréhension du texte). Vérification des hypothèses émises au cours de la première lecture. » (Ville de Bruxelles, 2000, R17.10)
« Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information. » (p.11)	
« Gérer la compréhension du document pour vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées. » (p.12)	

5.5. Les indications sur les méthodes de lecture fournies par les programmes

5.5.1. Wallonie-Bruxelles Enseignement (2008)

5.5.1.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document

Le programme débute sur un avant-propos qui propose une brève explication des fondements du programme. Un premier programme d'études (2002) était en vigueur auparavant et a été amélioré pour correspondre le plus adéquatement possible « *aux attentes de tous les enseignants* » (Programme Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.III). Certains items ont été reformulés et de nouvelles fiches pédagogiques ont été créées.

Le programme propose ensuite plusieurs pages regroupées sous le nom de « Lisez-moi ! ». S'approchant d'un mode d'emploi, ces quelques pages présentent notamment l'articulation des fiches pédagogiques, les différents découpages effectués, la pagination et les différents codes de couleurs utilisés. Cette partie indique aussi la présence d'une table des correspondances notions/cycles (disponible à la fin du document) et explique son mode de fonctionnement. On y présente également le programme comme un ouvrage « *contenant tout ce dont l'enseignant doit disposer pour gérer la classe* » (Programme Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.V) : il propose à celui-ci le plus grand nombre de pistes pour amener les élèves à acquérir les compétences visées.

Dans cette partie, aucune indication méthodologique n'est fournie à l'utilisateur mais d'autres parties en contiennent...

5.5.1.2. Les informations fournies pour la langue française

Deux pages introduisent la langue française et définissent celle-ci comme « *un mode de communication particulier qui fonctionne grâce à trois systèmes de base : les grammaires textuelle, morphologique et syntaxique* » (Programme Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.214). Un schéma soutient ces propos et les explicite davantage. Alors que deux systèmes se basent sur le texte ou sur la phrase, la définition de la grammaire morphologique contient des indicateurs relatifs aux méthodes de lecture : celle-ci est en fait considérée comme l'« *étude de toutes les formes que peuvent prendre les mots : le genre, le nombre, les formes de la conjugaison* » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.215). Cela comprend de ce fait la phonologie, l'orthographe - « *transcription des*

phonèmes » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.215) - et le vocabulaire lexical. Le schéma met donc déjà en évidence un enseignement du code et plus précisément de l'« étude des sons (appelés *phonèmes*) servant à produire les énoncés » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.215) et de la transcription de ces phonèmes.

5.5.1.3. La table des correspondances notions/cycles

Une table des correspondances notions/cycles répertorie les mots-clés attachés à chaque discipline. La partie « savoir lire » (figure 1) compte neuf mots-clés : « la *combinatoire* » fait partie de l'un d'entre eux. Pouvant être définie comme le fait de combiner des lettres et/ou des graphèmes pour obtenir des syllabes (variant parfois d'une seule lettre) puis des mots (Dehaene, 2011), la combinatoire est une pratique relative à l'enseignement de la lecture. Dans la partie « langue française » de cette table des correspondances, se trouve également le terme « *phonème* ». Si ces deux termes apparaissent dans les mots-clés, cela laisse donc sous-entendre son importance pour l'enseignement de la lecture.

SAVOIR-LIRE (LE)			
Analogie (l')	INT	4	
Anticipation (l')	INT		
CDU (classification décimale universelle) (la)	1354	3	
Chronologie (la)	INT	3	
Combinatoire (la)	INT		
Lecture écrémage (la)	INT		
Lecture intégrale (la)	INT		
Lecture sondage (la)	INT		
Lecture survol (la)	INT		

Figure 1 : Table des correspondances notions/cycles pour le "savoir lire" (programme Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.403)

5.5.1.4. L'introduction de la partie « savoir lire »

En plus de définir l'acte de lire par la formulation « lire, c'est comprendre » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.226), l'introduction de la partie « savoir lire » indique aussi que ce sont les situations motivantes qui amènent la « maîtrise progressive du code » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.227). Cette introduction évoque donc

aussi l'enseignement du code alphabétique (tout en insistant sur la notion de sens) et présente la « combinatoire » comme une stratégie à utiliser pour émettre ou confirmer des hypothèses.

5.5.1.5. Les compétences disciplinaires de la partie « savoir lire »

Le programme est présenté sous forme de tableau composé de quatre colonnes (figure 2) : chacune d'entre elles est destinée aux activités préconisées pour un cycle d'enseignement. Chaque ligne du tableau est assignée à une activité qui se décline au fil des cycles d'enseignement et propose de cette façon une progression dans les apprentissages.

PREMIÈRE ÉTAPE		DEUXIÈME ÉTAPE	
1 ^{er} CYCLE (de 2 ½ à 5 ans)	2 ^e CYCLE (de 5 à 8 ans)	3 ^e CYCLE (de 8 à 10 ans)	4 ^e CYCLE (de 10 à 12 ans)
ORIENTER SA LECTURE EN FONCTION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION 1336		ORIENTER SA LECTURE EN FONCTION DE LA SITUATION DE COMMUNICATION 1336	
<ul style="list-style-type: none"> Avec la collaboration de l'adulte, pour répondre à ses attentes, rencontrer, découvrir et manipuler les types d'écrits les plus divers dans la vie scolaire ou non. 1337 	<ul style="list-style-type: none"> Avec la collaboration de l'adulte, pour répondre à ses attentes, rencontrer, découvrir et manipuler les types d'écrits les plus divers dans la vie scolaire ou non. 1338 	<ul style="list-style-type: none"> De façon autonome, en interaction avec d'autres (enfants, adultes), rencontrer, découvrir et manipuler les types d'écrits les plus divers dans la vie journalière (à l'école, en dehors de l'école). L-MOD-1947 1339 	<ul style="list-style-type: none"> De façon autonome, en interaction avec d'autres (enfants, adultes), rencontrer, découvrir et manipuler les types d'écrits les plus divers dans la vie journalière (à l'école, en dehors de l'école). 1340
<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des écrits sociaux: <ul style="list-style-type: none"> - hebdomadaire (programme de télévision), mensuel, quotidien, document publicitaire; - courrier (carte postale, lettre), annuaire téléphonique, répertoire téléphonique; - calendriers, affiche, livre, chansonnier, conte, bande dessinée. Reconnaître des écrits scolaires: <ul style="list-style-type: none"> - tableau des activités, des responsabilités, graphique...; - cahier, classeur, journal de classe, référentiel (dictionnaire...). 	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître des écrits sociaux: <ul style="list-style-type: none"> - hebdomadaire (programme de télévision), mensuel, quotidien, document publicitaire; - courrier (carte postale, lettre), annuaire téléphonique, répertoire téléphonique; - calendriers, affiche, livre, chansonnier, conte, bande dessinée. Reconnaître des écrits scolaires: <ul style="list-style-type: none"> - tableau des activités, des responsabilités, graphique...; - cahier, classeur, journal de classe, référentiel (dictionnaire...). 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les écrits sociaux reconnus précédemment pour: <ul style="list-style-type: none"> - sélectionner une émission de télévision; - identifier une rubrique particulière dans un document. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les écrits sociaux reconnus précédemment pour: <ul style="list-style-type: none"> - sélectionner une émission de télévision; - identifier une rubrique particulière dans un document.
		1343	1344
	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître: <ul style="list-style-type: none"> - des plans simples: <ul style="list-style-type: none"> - de la classe; - de la cour; - de l'espace de jeux, du gymnase, de la piscine, de la plaine de jeux; - des règlements de jeux simples; - ... 		<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître: <ul style="list-style-type: none"> - des plans; - des graphiques simples; - des schémas; - des signes conventionnels.
	1345	1346	1347
<ul style="list-style-type: none"> Recourir à un coin lecture, fréquenter la BCD, la bibliothèque, un centre de documentation spécialisé (musée...), une médiathèque... 1348 	<ul style="list-style-type: none"> Recourir à un coin lecture, fréquenter la BCD, la bibliothèque, un centre de documentation spécialisé (musée...), une médiathèque... 1349 	<ul style="list-style-type: none"> Recourir à un coin lecture, fréquenter la BCD, la bibliothèque, un centre de documentation spécialisé (musée...), une médiathèque... 1350 	<ul style="list-style-type: none"> Recourir à un coin lecture, fréquenter la BCD, la bibliothèque, un centre de documentation spécialisé (musée...), une médiathèque... 1351
<ul style="list-style-type: none"> Trouver un livre dans le coin bibliothèque de la classe. 1352 	<ul style="list-style-type: none"> Trouver un livre de livre dans la bibliothèque de classe ou de l'école. 1353 	<ul style="list-style-type: none"> Trouver un livre de livre dans la bibliothèque de classe, de l'école, publique: <ul style="list-style-type: none"> - dans les collections pour enfants; - dans les autres collections; - dans d'autres documents (cassettes audio, vidéo, disques compacts); en fonction du classement CDU (version pour enfants). 1354 	<ul style="list-style-type: none"> Trouver un livre de livre dans la bibliothèque de classe, de l'école, publique: <ul style="list-style-type: none"> - dans les collections pour enfants; - dans les autres collections; - dans d'autres documents (cassettes audio, vidéo, disques compacts); en fonction du classement CDU (version pour enfants). 1355
	1356	1357	1358
<ul style="list-style-type: none"> Anticiper le contenu d'un document en utilisant des indices: <ul style="list-style-type: none"> - couverture d'un livre (illustration, titre); - format; - texture du papier; - caractères spéciaux. 	<ul style="list-style-type: none"> Anticiper le contenu d'un document en utilisant des indices: <ul style="list-style-type: none"> - couverture d'un livre (illustration, titre); - format; - texture du papier; - caractères spéciaux. 	<ul style="list-style-type: none"> Choisir un document dans les référentiels disponibles pour: <ul style="list-style-type: none"> - obtenir une information souhaitée; - finaliser un travail de recherche documentaire. 	<ul style="list-style-type: none"> Choisir un document dans les référentiels disponibles pour: <ul style="list-style-type: none"> - obtenir une information souhaitée; - finaliser un travail de recherche documentaire.
	1359	1361	1362
Langue française - 15 Savoir-lire		Langue française - 16 Savoir-lire	
228		229	

Figure 2 : Extrait d'une double-page relative aux compétences disciplinaires du savoir lire (programme Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, pp.228-229)

Les compétences de la partie « savoir lire » sont regroupées sous les sept différentes compétences principales issues des Socles de compétences (1999). Ces compétences sont ensuite déclinées en plusieurs compétences spécifiques puis en activités détaillées et presque opérationnelles.

L'application des indicateurs sur cette partie révèle que les « aspects techniques » de la lecture y sont peu présents. Les termes qui en sont ressortis n'y sont d'ailleurs pas réellement liés. En effet, le contexte dans lequel ils sont employés révèle davantage leur lien avec la notion de sens. Le terme « **global** » est par exemple employé dans la phrase « *percevoir le sens global : raconter ce qu'on a lu en respectant la succession des actions de courtes histoires (éventuellement prévoir un support)* » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.232) et ne fait donc pas référence à la mémorisation globale de certains mots. Il en est de même pour deux autres termes : « **reconnaître** » est utilisé pour indiquer l'importance de reconnaître des éléments (personnages principaux, informations essentielles) et « **lettre** » (issu de la méthode alphabétique) indique le type de texte qui permet de correspondre avec une personne.

Seul le terme « **graphie** » pose question lorsqu'il est remis dans son contexte : « *découvrir des ressemblances entre des graphies, des mots* » (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.232, item 1397). Repérer des similitudes entre des graphies ou des mots pourrait en effet convenir à différentes méthodes. Les méthodes proposant l'enseignement explicite des correspondances graphophonologiques pourraient recommander des activités qui demandent à l'élève de comparer des graphèmes qui se ressemblent (par exemple, « ein » et « ien »). Les méthodes qui requièrent la mémorisation de mots entiers pourraient, de leur côté, envisager la comparaison de mots qui ne diffèrent que d'une **lettre**. Cependant, même si cet item est classé dans la catégorie des « aspects techniques », est-ce suffisant pour affirmer que ce programme fournit des indications sur une méthode de lecture ?

5.5.1.6. Les fiches pédagogiques

La partie « savoir lire » fait référence à cinq fiches pédagogiques ; chacune d'entre elles est en relation avec un item du programme. Ces fiches ne sont pas directement intégrées au programme : elles sont fournies aux enseignants dans un classeur annexe. En lisant le

titre de chacune, il semble qu'aucune n'explique la façon d'apprendre à lire aux élèves. Pourtant, deux d'entre elles en contiennent des traces.

La première concerne la pratique de techniques et l'amélioration de la vitesse de lecture. Pour le programme, l'enfant comprend et retient mieux un texte s'il lit de manière fluide. Pour cela, deux grandes dimensions entrent en compte. Il faut, d'une part, sélectionner les bonnes stratégies par rapport au texte, percevoir ses codes, découvrir les normes sociales et pratiquer une lecture sélective ou intégrale. D'autre part, la fluence de la lecture se développe en structurant les connaissances et, pour cela, divers types d'activités sont énoncées. Parmi celles-ci, se trouve l'idée d'entrer dans les mots en découvrant le **code** alphabétique et donc les relations entre les **phonèmes** et les **graphèmes**, d'améliorer la perception **visuelle** grâce à un travail sur des mots, sur des groupes de mots, sur des phrases et même sur des illustrations et de comparer des mots aux **graphies** assez similaires. Il s'agit ici de bribes d'indications méthodologiques liées à l'enseignement du code mais aussi un travail de reconnaissance visuelle voire globale et de comparaison de graphies. Cela reste toutefois succinct.

La deuxième fiche pédagogique met en évidence l'importance d'agrandir l'ampleur de l'empan **visuel** et d'améliorer la **discrimination** visuelle entre des **lettres**, des signes de ponctuation ou des marques d'accord. Il peut aussi s'agir d'indicateurs méthodologiques même si ceux-ci sont toutefois peu développés.

5.5.1.7. Résumé des constats pour le programme

Le programme (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008) se centre principalement sur la notion de sens et sur les différentes façons de la développer. Une volonté d'être conforme aux prescriptions légales – et plus particulièrement aux Socles de compétences (1999) – se perçoit clairement à travers l'organisation de la partie « savoir lire ». Chaque grande compétence issue du référentiel de compétences y est retranscrite – moyennant quelques modifications – et le structure.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, peu d'informations sont fournies par le programme. Certains termes et quelques activités liés à l'enseignement du code ou à la reconnaissance visuelle de mots ont été repérés... mais généralement, en dehors de la partie « savoir lire » (dans les introductions, dans une fiche pédagogique, dans la table

des correspondances notions/cycles). Bien qu'elles semblent préconiser une méthode mixte, les indications demeurent peu développées pour guider précisément l'enseignant dans la création de ses scénarios pédagogiques. Pourtant, au début de l'ouvrage, le programme est présenté comme un document qui contient « *tout ce dont l'enseignant doit disposer pour gérer la classe* » (Programme Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.V)...

5.4.2. Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (2002)

5.5.2.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document

Dans son avant-propos, le programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (2002) met en évidence la volonté de respecter les missions prioritaires de l'enseignement fondamental définies dans le décret « missions » (1997). Il se réfère également aux Socles de compétences (1999) et encourage l'acquisition des compétences dans des situations mobilisatrices. Il souligne en effet leur importance car, lorsqu'elles sont complexes, authentiques et significatives, elles nécessitent la mobilisation de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes et encouragent une approche interdisciplinaire.

La recherche d'indicateurs et leur remise en contexte a mis en évidence la présence d'un terme qui pourrait être associé à une méthode de lecture. Il s'agit du terme « **décoder** », présent dans le tableau des « *compétences transversales les plus récurrentes* » (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces, 2002, p.19, partie « Repères pédagogiques »). Toutefois, son lien réel avec une méthode a été remis en doute après la recherche des compétences transversales énoncées dans l'ensemble des Socles de compétences (1999). La compétence « décoder » est en effet employée pour décoder un document en éveil scientifique, en éducation artistique et en formation historique et géographique mais jamais pour la langue française...

5.5.2.2. Les informations fournies pour la langue française

Comme le programme suit le découpage des Socles de compétences (1999), la langue française est la première matière abordée. Souhaitant essentiellement mettre en évidence l'importance des situations mobilisatrices en contexte, les informations fournies pour le français en général n'évoquent jamais une méthode de lecture. Cette partie « français » se termine toutefois par une liste d'ouvrages sur cette matière. Certains de ces documents,

assez bien référencés pour être retrouvés, évoquent la lecture dans leur titre. Quelques-uns sont d'ailleurs écrits par des auteurs tels que Chauveau, Fijakow ou Giasson. Le programme fournit donc quelques pistes de documentation sur l'enseignement de la lecture mais n'informe pas explicitement l'enseignant sur la méthode de lecture à mettre en œuvre dans la classe.

5.5.2.3. Les compétences du « Lire »

Les compétences du « Lire » sont énoncées dans plusieurs parties du programme de français (« tableau des compétences disciplinaires », « entrée dans le programme par les compétences », « relevé des compétences abordées » et « grilles programme »). Toutefois, les compétences disciplinaires du « Lire » sont exactement les mêmes que celles issues des Socles de compétences (1999). Aucune information supplémentaire n'y figure et, de ce fait, aucune méthode d'apprentissage de la lecture n'y est renseignée.

Les « grilles programme » (figure 3) contiennent cependant des exemples de situations mobilisatrices en lien avec les compétences. Elles indiquent aussi le ou les cycle(s) concerné(s) par la situation ainsi que les savoirs et savoir-faire (en Lire, Ecrire et Parler-Ecouter) qui devront être mobilisés dans celle-ci.

Cycles	Exemples de situations mobilisatrices	Compétences	Savoirs et savoir-faire				
			LIRE	ECRIRE	PARLER-ECOUTER		
2 ^{ème} cycle	<input type="checkbox"/> Réaliser une affiche qui annonce une activité à l'école.	<p>Observer dans le quartier des affiches pour mettre en évidence certaines de leurs caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leur intention. • Le format. <p>C • La présence d'illustrations.</p> <p>C • Les différentes graphies.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le peu de mots. <p>C • Identifier les phrases présentes sur l'affiche.</p> <p>C Faire le relevé des informations essentielles en se référant à la grandeur des caractères (Quoi ? Où ? Quand ?).</p> <p>C Etablir un lien entre le texte et les illustrations.</p>	<p>Sélectionner les informations qui représentent l'enjeu de l'affiche.</p> <p>Rédiger les informations sous forme de phrases concises.</p> <p>C Répartir les informations pour occuper l'espace disponible de manière aérée et garder l'équilibre entre le texte et les illustrations.</p> <p>C Respecter le point en fin de phrase.</p> <p>C Ecrire de manière soignée et lisible.</p>	<p>C En tenant compte de la situation de communication (Qui ? A qui ? Pourquoi ?).</p> <p>C Confronter ses idées pour déterminer les informations qui figureront sur l'affiche.</p> <p>Comparer les différentes manières d'exprimer une même idée.</p> <p>Justifier ses choix.</p>			
			F 3, 4, 5, 6, 7, 31, 37	F 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 51 F 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66	F 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78 F 82, 88, 90		
			A 9, 13, 25, 26, 36				

V.1.2.

Français

37

Figure 3 : Exemple d'une page de la "grille programme" (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces, 2002, p.37, partie "français")

Pour rechercher les indications méthodologiques fournies dans les grilles, un premier travail d'analyse a été effectué sur les exemples de situations mobilisatrices. Seules les situations destinées au deuxième cycle d'enseignement et qui mobilisent des savoirs et des savoir-faire relatifs au savoir lire ont été retenues. Quinze situations mobilisatrices correspondent à ces critères.

Après avoir lu ces différentes situations, il semble qu'elles soient toutes orientées vers le travail sur différents types de textes. De ce fait, alors que certaines situations mobilisatrices invitent les enseignants à pratiquer des tris de textes avec leurs élèves, d'autres proposent de réaliser une tâche concrète à partir d'un texte : par exemple, « réaliser une affiche qui annonce une activité à l'école » (Programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces, 2002, p. 37, partie « français »).

La recherche des indicateurs a révélé qu'aucune indication liée à une méthode n'était présente dans cette partie. Pourtant, certains termes auraient pu y être associés mais, remis dans leur contexte, ce n'était pas le cas. Par exemple, les termes « lettre » et

« **correspondre** », caractérisant les méthodes centrées sur le code, ont été utilisés ... mais dans un autre sens : celui de la correspondance entre plusieurs personnes.

Le terme « **phonique** » a aussi été relevé lors de l'analyse. Même s'il n'a pas été choisi comme indicateur, ce terme a retenu l'attention car l'une des méthodes de lecture contient cet adjectif. Cependant, dans le cas des « grilles programme », il est employé pour évoquer les rimes d'un texte poétique. Même s'il est en lien avec la notion de sonorité, ce terme ne décrit pas non plus une méthode de lecture.

5.5.2.4. Résumé des constats pour le programme

Suite à son analyse, il semble que ce programme (Programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces, 2002) met un point d'honneur à respecter le cadre légal dans lequel tout établissement scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles doit s'inscrire. A de nombreuses reprises, il ne manque pas de rappeler les différents articles du décret « missions » (1997) et d'en citer certains passages. Il a également fait le choix de respecter et d'adopter la structure des Socles de compétences (1999), aussi bien au niveau de l'ordre d'apparition des disciplines que dans la façon de présenter les différentes compétences. Il va même plus loin car il a retranscrit intégralement chaque compétence disciplinaire issue de ce référentiel.

Puisque ces compétences disciplinaires étaient toutes liées à la notion de sens, seules les informations des « grilles programme » pouvaient contenir des traces de méthodes de lecture. Les exemples d'activités proposées prônent toutes un enseignement à partir de situations mobilisatrices. Elles sont variées et permettent à l'enseignant d'envisager différentes activités à mettre en place au niveau de la découverte des différents types de textes. Malheureusement, le programme ne s'attarde à aucun moment sur la façon d'apprendre à lire aux élèves.

5.5.3. *Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (2014)*

5.5.3.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document

Depuis plusieurs années, le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique a entrepris la réécriture de son programme destiné à l'enseignement fondamental. Il a fait le choix de proposer un programme distinct pour chaque discipline et chaque niveau. L'analyse

s'est donc orientée vers celui de français pour le premier degré de l'enseignement primaire.

Différentes informations sont fournies au début du document. Le programme souhaite notamment « *outiller les enseignants sur le « comment »* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.8). Il se veut d'ailleurs un « *outil de clarification et de planification* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.5) des savoirs et des savoir-faire. Il encourage en même temps les enseignants à trouver la stratégie d'apprentissage adaptée à chaque élève.

5.5.3.2. Les informations fournies pour la langue française

Pour chaque domaine du français, le programme propose un « *tableau de mise en perspective des attendus* » (Programme du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.19). Puisque la troisième année maternelle est davantage abordée dans le programme de l'enseignement maternel, ce tableau présente ce qui est attendu à la fin de cette année, à la fin du cycle 2 mais aussi à la fin des cycles 3 et 4. Pour ce faire, chaque compétence principale issue des Socles de compétences (1999) est reprise et déclinée en compétences plus spécifiques qui sont généralement aussi issues de ce référentiel.

Toutefois, trois compétences spécifiques ont été ajoutées à la compétence et l'une d'entre elles contient des indicateurs liés à une méthode de lecture. Intitulée « *traiter les unités lexicales en recourant aux correspondances graphophonologiques, au lexique mental* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.26), elle invite effectivement l'enseignant à proposer des activités pour « *construire les correspondances graphophonologiques* » (ibidem) et pour « *lire des mots en recourant aux correspondances graphophonologiques (décodage), au lexique mental* » (ibidem). Le programme exhorte donc les enseignants à enseigner le code alphabétique de manière explicite. Cette compétence est davantage développée dans la partie « Lire » du programme et contient des savoirs, des savoir-faire et des exemples qui apportent des informations supplémentaires...

Le programme s'achève sur la bibliographie des ouvrages consultés lors de son élaboration et sur un glossaire qui répertorie des mots issus des quatre domaines du

français. Selon le document, ces termes méritent d'être définis car ils sont employés dans un sens bien précis. Les termes « **graphème** » et « **phonème** » y sont définis : le premier est considéré comme une « *lettre ou [un] groupe de lettres transcrivant un phonème* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.165) alors que « **phonème** » est défini comme une « *unité minimale de la langue parlée qui permet de distinguer un mot d'un autre* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.166).

5.5.3.3. Les compétences du « Lire »

a. Les tâches globales

Le programme propose deux tâches globales pour le Lire avec des savoirs et des savoir-faire mobilisés dans le domaine. Alors que la première tâche consiste à réaliser une affiche de cirque, la seconde propose de dessiner un personnage. Ces tâches se centrent essentiellement sur le développement de la notion de sens.

A la fin du programme de français, une partie intitulée « établir des liens » reprend ces deux tâches globales et les agrmente d'informations supplémentaires pour qu'elles développent des compétences issues d'autres domaines disciplinaires. En ce qui concerne le savoir-lire, aucune autre information n'y est fournie.

b. Les savoirs et les savoir-faire

Les savoirs et les savoir-faire sont présentés sur des double-pages (figure 4). La page de droite reprend la compétence principale, issue des Socles de compétences (1999), dans laquelle s'inscrivent les compétences plus spécifiques, les savoirs et les savoir-faire. Le programme présente aussi à l'enseignant les attendus à la fin de la troisième année maternelle pour tenir compte des prérequis des élèves. Sur la page de gauche, se trouvent des exemples de tâches élémentaires qui illustrent les savoirs et les savoir-faire.

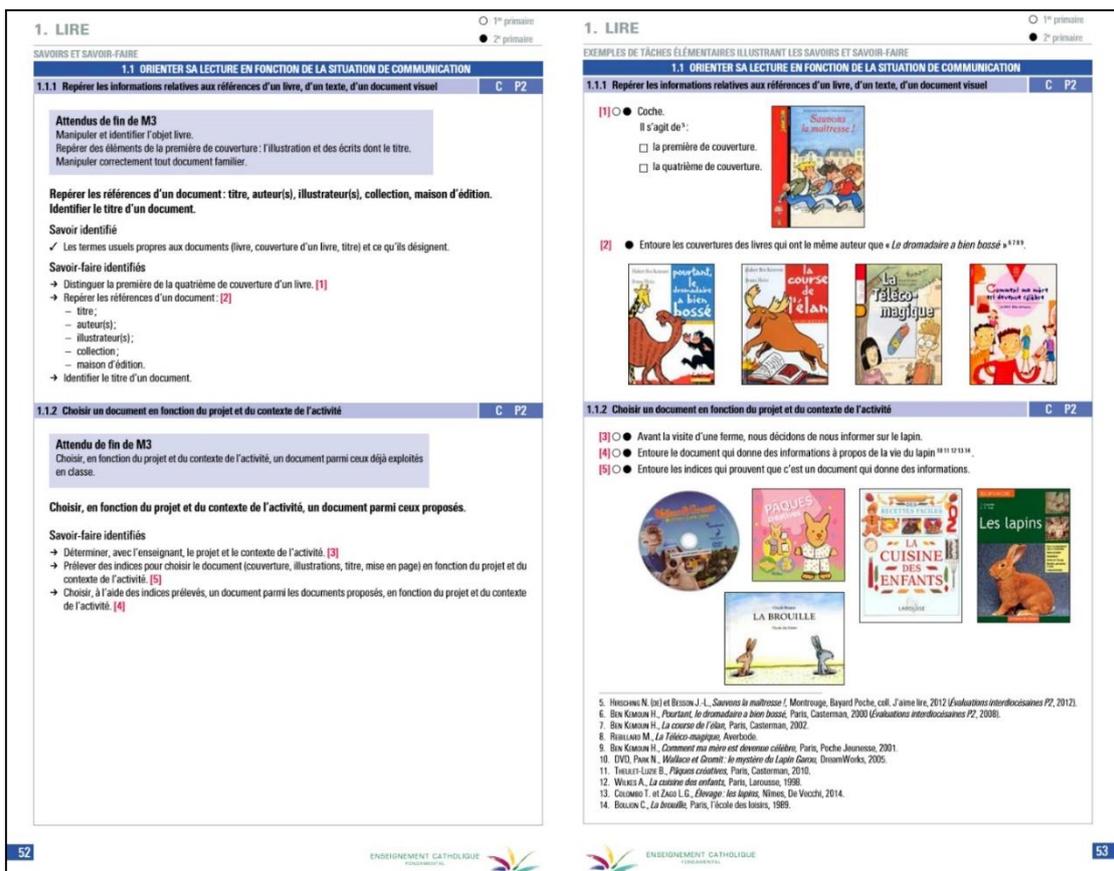


Figure 4 : Exemple d'une double-page présentant les savoirs et les savoir-faire à mobiliser (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, pp.52-53)

Des traces d'indications méthodologiques ont été repérées dans cette partie du programme. Une remise en contexte de chacun d'entre eux a été nécessaire pour le confirmer. Certains termes ne sont pas considérés comme des traces de méthode. Par exemple, les termes « mémoriser » et « voyelle » ont été repérés dans les savoir-faire de l'une des compétences spécifiques qui ne figurent pas dans les Socles de compétences (1999) : « *traiter les unités lexicales à partir des constantes orthographiques (règles d'orthographe d'usage)* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.82). Le programme souhaite qu'en fin de cycle, les élèves soient capables de découvrir ou de repérer des régularités et des particularités orthographiques dans les 500 mots les plus usuels de la langue. Ils doivent notamment être aptes à formuler une règle orthographique simple (comme la formation du son /s/ lorsque la lettre « s » est comprise

entre deux voyelles) et à adopter différentes « *stratégies pour mémoriser l'orthographe des mots* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.82). Il s'agit donc davantage d'indicateurs relatifs à la façon d'enseigner l'orthographe lexical.

Concernant le terme « reconnaître », il est généralement employé dans le sens de l'identification de la structure d'un texte ou de celle d'un mot d'un point de vue grammatical. Cependant, comme dans le « *tableau de mise en perspective des attendus* », les compétences spécifiques « *construire les correspondances graphophonologiques* » et « *lire des mots en recourant aux correspondances graphophonologiques (décodage), au lexique mental* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.80), ses attendus et ses savoirs et savoir-faire (figure 5) ont retenu l'attention. Dans ce contexte, le verbe « reconnaître » est utilisé pour solliciter la reconnaissance des lettres de l'alphabet et celle des mots de manière globale. Le mot « globalement » est d'ailleurs employé dans la même phrase. D'autres indicateurs ont été repérés sur cette page : il s'agit des termes « lettre », « alphabet », « combinaison », « graphie », « graphème », « phonème », « syllabe » et « son ». Ceux-ci se révèlent être des traces explicites d'une façon d'apprendre à lire aux élèves, même s'il faut noter que le mot « lettre » est aussi employé, sur d'autres pages, dans le sens du type de texte.

Au regard des indicateurs repérés sur cette page et à la lecture des différentes informations qu'elle fournit, le programme prône un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques. Il semble d'ailleurs qu'une entrée par l'écrit dans l'étude du code est privilégiée. Le programme avance en effet l'importance de reconnaître les lettres de l'alphabet, de repérer des lettres, des groupes de lettres et des mots dans un écrit, de distinguer les syllabes écrites des syllabes orales ou encore d'associer un ou plusieurs graphèmes à un phonème ou, inversement, un graphème à plusieurs phonèmes. Il pourrait de ce fait s'agir d'une méthode alphabétique. Toutefois, puisque le programme encourage la mémorisation de mots entiers (mots-outils et mots de la vie de la classe), il s'agit davantage d'une méthode mixte.

○ 1 ^{re} primaire ● 2 ^e primaire	
1. LIRE	
SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE	
1.6 TRAITER LES UNITÉS LEXICALES	
1.6.2 Traiter les unités lexicales en recourant : – aux correspondances graphophonologiques – au lexique mental	P2
<p>Attendus de fin de M3 Identifier la lettre, le mot comme système d'écriture. Reconnaître globalement, à l'aide des référentiels, des mots déjà rencontrés : prénoms et/ou autres mots fréquents liés au vécu de la classe.</p>	
<p>Construire les correspondances graphophonologiques. Lire des mots en recourant : – aux correspondances graphophonologiques (décodage) ; – au lexique mental⁶⁰.</p>	
<p>Savoir-faire identifiés</p> <ul style="list-style-type: none"> → Reconnaître toutes les lettres de l'alphabet. [62] → Repérer dans un texte, à partir du modèle donné : [63] [64] <ul style="list-style-type: none"> – une lettre ; – une combinaison de lettres ; – des mots. → Identifier un mot déjà rencontré en recourant : <ul style="list-style-type: none"> – au lexique mental ; – à un référentiel. → Associer les différentes graphies d'une même lettre, d'un même mot : [65] <ul style="list-style-type: none"> – majuscule/minuscule ; – imprimée/cursive. → Lire un mot en associant un graphème à un phonème : <ul style="list-style-type: none"> – /a/ = [a] – ... → Lire un mot en associant un graphème à plusieurs phonèmes : <ul style="list-style-type: none"> – /c/ = [s], [k] – /t/ = [t], [s] → Lire un mot en associant plusieurs graphèmes à un phonème : [66] <ul style="list-style-type: none"> – /ph/, /f/ = [f] – /o/, /au/, /eau/, /ô/ = [o] – /en/, /an/, /em/, /am/ = [ā] → Découvrir des graphèmes et des phonèmes : <ul style="list-style-type: none"> – /ail/, /aille/, /aïe/ = [aj] – /ouil/, /ouille/ = [uj] → Différencier la syllabe graphique de la syllabe orale. [67] [68] → Automatiser, dans la lecture de mots, la lecture de sons simples et/ou de sons complexes. [69] → Reconnaître globalement des mots en recourant au lexique mental : les mots les plus fréquents de la langue française y compris les mots souvent rencontrés dans le contexte de la classe. 	

Figure 5 : Extrait d'une page du programme sur laquelle sont proposées des indications méthodologiques relatives à une méthode de lecture (Programme du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.80)

5.5.3.4. Résumé des constats pour le programme

Le programme met en évidence son désir d'être un « *outil de clarification et de planification* » (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.5) pour l'enseignant. La notion de sens est très présente dans le document et cela est renforcé par la retranscription des compétences issues des Socles (1999).

Dans sa partie « Lire », le programme fait transparaître distinctement l'importance de travailler la compréhension d'un message écrit. Toutefois, l'une des compétences spécifiques – et les savoirs et savoir-faire qui lui sont associés – met nettement en évidence des indications méthodologiques sur le « comment enseigner la lecture ». Le programme prône plutôt une méthode mixte. Bien qu'il insiste sur l'enseignement explicite des correspondances graphophonologiques, il encourage la mémorisation globale de certains mots tels que les mots irréguliers et les mots utilisés fréquemment dans la vie de la classe.

5.5.4. *Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (2008)*

5.5.4.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document

Tout comme le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) propose un programme pour chaque matière. Ce document est toutefois destiné aux quatre cycles de l'enseignement fondamental. L'analyse s'est ainsi portée vers le programme de français et seules les informations destinées au cycle 2 ont été retenues.

5.5.4.2. Les informations fournies pour la langue française

Le programme présente d'abord les lignes directrices que devrait suivre chaque enseignant pour enseigner la langue française. Il insiste, pour la langue française en général et pour l'apprentissage de la lecture, sur la mise en œuvre d'une approche axée sur le sens et sur le travail dans les textes.

5.5.4.3. Les compétences du « Lire »

Différentes parties du programme font référence au savoir lire. L'analyse s'est donc attardée successivement sur chacune d'entre elles.

a. Des compétences dans la continuité des apprentissages

Partant du principe que les compétences sont acquises à long terme, le programme présente, dans un premier temps, des compétences « *de manière globale et non-linéaire* » (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants, 2008, p.3) et rappelle l'importance d'utiliser différents types d'écrits pour le savoir lire.

Même si les indicateurs liés à la notion de sens ont une fréquence d'apparition supérieure, des traces de méthodes de lecture s'y dégagent aussi. Remis dans leur contexte, la plupart de ces derniers mettent en évidence des indications méthodologiques : seul le terme « **forme** », employé pour désigner les différents types d'écrits, ne caractérise pas une méthode.

Les indicateurs relatifs à l'apprentissage de la lecture sont utilisés dans deux des cinq compétences du savoir lire. L'une d'entre elles (figure 6) met en évidence le travail sur les composantes d'un mot ou d'une phrase : « *parvenir à une reconnaissance automatique des phrases, mots, sons, syllabes* » (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants, 2008, p.9). Elle encourage la reconnaissance de phrases, de mots, de sons et de syllabes en recourant aux deux voies de la lecture : en les **mémorisant** directement ou en les décomposant et en faisant correspondre les unités du langage écrit avec celles du langage oral.

Parvenir à une reconnaissance automatique des phrases, mots, sons, syllabes
▪ par voie directe (mise en mémoire) ;
▪ par voie indirecte (identification des composantes grapho-phonétiques) ;
▪ ...

Figure 6 : Compétence contenant des indications méthodologiques relatives aux méthodes de lecture (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants, 2008, p.9)

Dans son intitulé, la seconde compétence (figure 7) ne laisse pas transparaître une méthode de lecture. Pourtant, parmi les activités s'y rapportant, se distinguent un travail

de **mémorisation** pour augmenter le répertoire lexical et un enseignement du **code alphabétique**.

<p>Elargir le champ des textes possibles</p> <ul style="list-style-type: none">▪ accroître le capital de mots en mémoire ;▪ explorer le code alphabétique ;▪ comprendre des textes plus divers et plus difficiles ;▪ lire des textes de plus en plus longs ;▪ améliorer les stratégies de lecture ;▪ ...

Figure 7 : Compétence contenant des indications méthodologiques relatives aux méthodes de lecture (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants, 2008, p.10)

Le programme semble de ce fait inciter l’enseignant à adopter une méthode mixte. Toutefois, ces indications restent très succinctes : la méthodologie préconisée n’est définie que dans ses grandes lignes.

b. Les compétences issues des Socles de compétences (1999)

Le programme répertorie dans leur intégralité les compétences issues des Socles de compétences (1999). La notion de sens est donc omniprésente dans cette partie...

c. Les situations d’apprentissage à titre d’exemples

Une introduction précède les exemples de situations d’apprentissage mais n’évoque à aucun moment des indications sur une méthode de lecture.

S’en suivent quelques exemples d’activités à mettre en œuvre selon le cycle d’enseignement. Pour le cycle 2, seulement deux activités sont explicitées. La première est une activité théâtrale qui se centre principalement le savoir-parler et le savoir-écouter. La seconde présente une situation d’apprentissage autour d’un **album** de la littérature jeunesse. Celle-ci s’attache essentiellement à inviter les élèves à se présenter oralement face à la classe. Un travail sur les rimes est par contre intégré dans l’activité. Ce genre de tâches peut développer la conscience phonologique mais l’importance de ce concept n’est

pas abordée dans les informations fournies aux enseignants. Cet exemple d'activité se termine par la mise en évidence des différentes compétences développées dans celui-ci. Ce sont les compétences du savoir-écouter et du savoir-parler qui sont essentiellement mises en exergue. Quant au savoir lire, il est associé au plaisir, à l'effectif et à l'utile pour percevoir les renseignements contenus dans les illustrations. Une méthode de lecture ne ressort donc pas des activités proposées.

5.5.4.4. Résumé des constats pour le programme

Après analyse, il apparaît que le programme de langue française de la FELSI (2008) se préoccupe avant tout de la notion de sens. Il exhorte en effet l'enseignant à mettre l'élève dans des situations de communication réelles et significatives. Il ne manque d'ailleurs pas de reprendre certaines idées fondamentales du décret « missions » (1997) et de répertorier, dans leur intégralité, les compétences disciplinaires des Socles de Compétences (1999).

Les différentes parties abordant le savoir lire ne dérogent pas à la règle même si, dans l'une d'entre elles, des indicateurs relatifs à une méthode de lecture mixte ont été relevés. Ces indications méthodologiques restent toutefois sommaires. L'enseignant devra effectivement faire appel à ses compétences professionnelles pour créer des parcours pédagogiques permettant à ses élèves d'apprendre à lire.

5.5.5. *Ville de Bruxelles (2000)*

5.5.5.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document

Même si elle relève d'un enseignement communal, la Ville de Bruxelles a choisi de ne pas adopter le programme de français et de mathématiques du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces et donc de créer son propre programme. Souhaitant davantage être un guide plutôt qu'un outil contraignant, ce programme se définit comme une base de réflexion pour l'enseignant.

5.5.5.2. Les informations fournies pour la langue française

Le programme de français débute par la mise en évidence de ses trois composantes : la communication verbale, la communication écrite et les aides à la communication. La communication écrite distingue ensuite le savoir écrire et le savoir lire. Leurs différentes

utilités sont ensuite énumérées. Selon le programme, le savoir lire permet notamment de « *comprendre les autres* », de « *partager des informations* », d'« *émettre des hypothèses* », d'« *agir* » et de « *prendre du plaisir* » (Ville de Bruxelles, 2000, schéma contenu dans la partie introductive du programme de français). Aucune trace de méthode de lecture ne figure dans cette partie.

5.5.5.3. L'introduction de la partie « savoir lire »

La partie « savoir lire » est introduite par plusieurs pages explicatives des attendus pour cette discipline. Celle-ci résulte d'une combinaison de plusieurs compétences qu'il « *serait hasardeux d'en énumérer la liste sans risquer d'en oublier l'une ou l'autre* » (Ville de Bruxelles, 2000, première page introductive du savoir lire). Toutefois, « *sans entrer dans trop de détails* » (Ville de Bruxelles, 2000, première page introductive du savoir lire), on insiste sur le fait que lire est une activité inscrite dans une situation de communication et qu'apprendre à lire ne peut être réduit qu'à l'enseignement du **code**...

L'introduction présente ensuite un schéma (figure 8) reprenant les différentes activités à mettre en œuvre lors de l'enseignement du savoir lire. Parmi celles-ci, se trouvent des « *activités de **perception*** » (Ville de Bruxelles, 2000, 2^e page introductive de la partie « savoir lire ») dans lesquelles sont brièvement énoncées des indications assimilables à une méthode de lecture globale. Il peut se trouver des informations telles que « ***perception de signes, de symboles, d'images, de pictogrammes, de mots*** », « ***discrimination visuelle*** », « ***reconnaissance rapide et globale des mots d'usage courant*** », « ***prise d'indices graphiques*** » (Ville de Bruxelles, 2000, 2^e page introductive de la partie « savoir lire »).

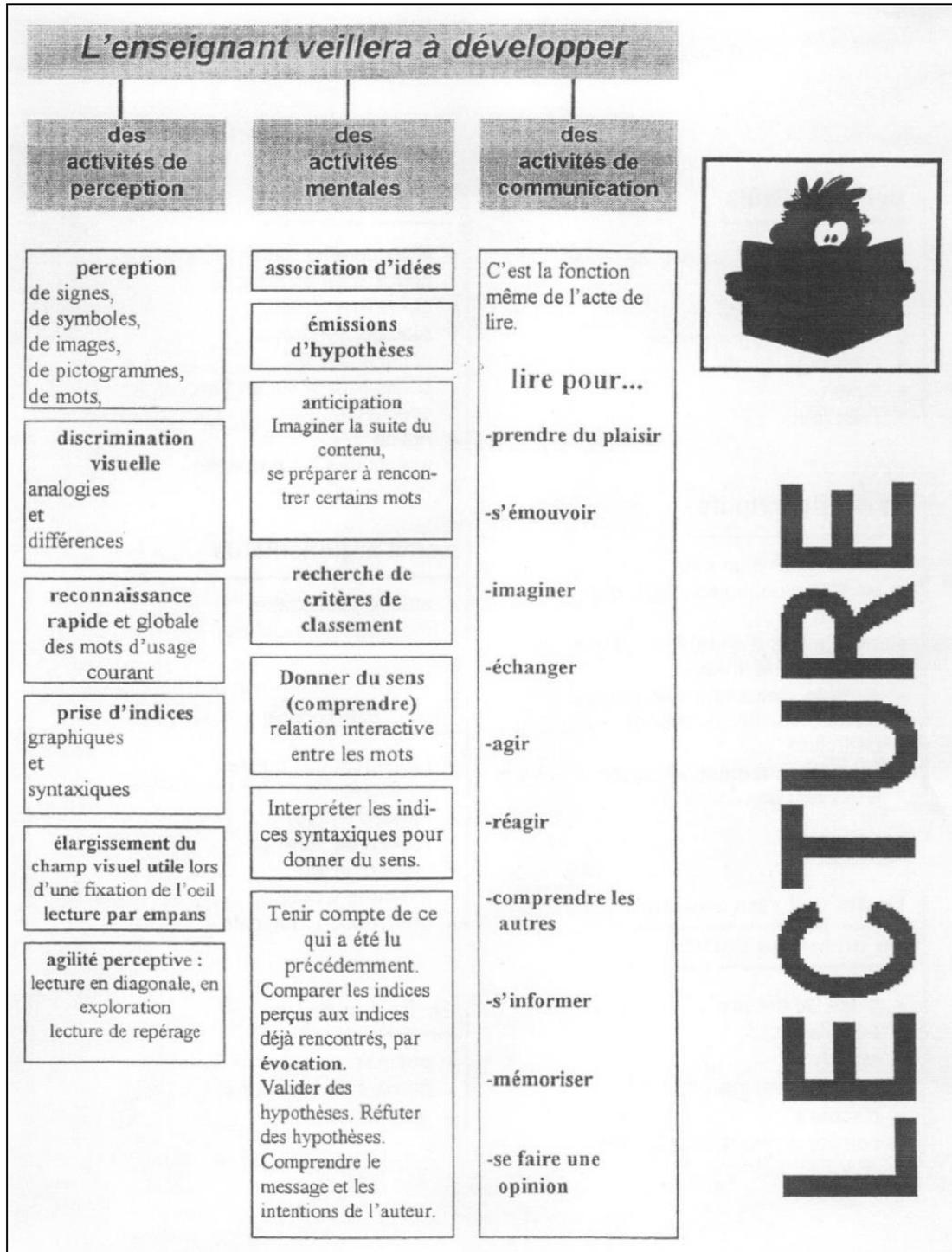


Figure 8 : Activités à développer pour la lecture (Ville de Bruxelles, 2000, 2e page de l'introduction de la partie « savoir lire »)

Après avoir répertorié les différents types d'écrits qu'il est possible de rencontrer lors des apprentissages, l'introduction aboutit à un « *plan général des apprentissages en lecture* » (Ville de Bruxelles, 2000, plan général des apprentissages de la partie « savoir lire »). Celui-ci distingue la maîtrise de l'outil de communication des différentes finalités de la lecture. Dans chacun de ces sous-ensembles, sont répertoriées des compétences qui seront davantage explicitées dans la suite du programme. Certaines d'entre elles contiennent des traces de méthode de lecture. Les compétences « R4 » évoquent en effet les relations que peuvent entretenir les mots « *par association* » ou « *par comparaison phonétique, graphique, sémantique* » (Ville de Bruxelles, 2000, plan général des apprentissages de la partie « savoir lire »). Les compétences « R7 » abordent, quant à elles, l'identification des mots fréquents de manière **globale** ou leur déchiffrement. S'agissant simplement d'un plan général, la suite du programme a été aussi analysée en tenant compte de ces premières observations.

5.5.5.4. Les compétences du « savoir lire »

L'ensemble des compétences mentionnées dans le « *plan général des apprentissages en lecture* » et répertoriées de « R1 » à « R19 » figurent de nouveau dans cette partie du programme.

Remis dans leur contexte, des indicateurs (comme « **alphabétique** », « **code** », « **correspondre** », « **décoder** ») ne sont pas toujours employés dans le sens attribué pour l'analyse. Les autres indicateurs révèlent toutefois des traces liées à l'apprentissage de la lecture. Ils se concentrent d'ailleurs essentiellement dans deux des grandes compétences.

Certains indicateurs sont parfois des termes utilisés pour décrire des activités d'apprentissage en lecture. C'est quelquefois le cas des verbes « identifier » (employé pour la reconnaissance d'un mot globalement) et « distinguer » (pour le repérage des graphèmes correspondant à un phonème), « repérer » (pour la détection des composantes graphiques du mot).

Les premières traces de méthode ont été repérées dans la compétence R3 (figure 9) : « *Mettre le message écrit en relation avec le message verbal* » (Ville de Bruxelles, 2000, R3). Celle-ci met déjà en évidence les **correspondances** qui peuvent être créées entre l'écrit et l'oral. Les compétences plus spécifiques insistent de nouveau sur ce

principe et y apportent des précisions. Alors que certaines mettent l'accent sur des analogies ou sur des différences à l'écrit et/ou à l'oral, d'autres insistent sur les **correspondances graphophonologiques** ou sur la traduction écrite d'un message oral.

			3. Mettre le message écrit en relation avec le message verbal		
C	C	B	3.1	Comparer le message écrit au message lu par l'enseignant. Distinguer : - des analogies - des différences - des transformations (mot enlevé, mot ajouté, mot déplacé, mot remplacé, ...)	
B	E	E	3.2	A l'écrit, identifier un phonème commun à plusieurs mots.	
B	E	E	3.3	A l'écoute, repérer l'emplacement d'un phonème (début du mot, milieu du mot, fin du mot). Vérifier l'emplacement du phonème à l'écrit.	
B	E	E	3.4	Classer les mots en prenant un phonème comme critère.	
C	B	E	3.5	Classer des mots en prenant un phonème et sa position dans le mot comme critères. ex : - des mots qui débutent tous par le même phonème - des mots qui se terminent tous par le même phonème (rimes).	
B	E	E	3.6	Rechercher des mots contenant un son donné. Transcrire les propositions des élèves et faire observer les analogies dans la graphie des mots.	
C	C	C	3.7	Distinguer des graphèmes différents qui correspondent au même phonème. ex : an, en, am, em, ...	
B	E	E	3.8	A l'écoute, repérer un intrus dans une liste de mots. Reproduire le même travail à l'écrit pour établir des correspondances entre l'écrit et le verbal.	
B	E	E	3.9	Après l'audition d'un mot, repérer ce mot dans un ensemble de mots aux graphies proches.	
B	E	E	3.10	Faire correspondre la <i>chaîne verbale</i> * à la <i>chaîne écrite</i> *. Identifier un mot de la chaîne verbale et repérer ce mot dans la chaîne écrite. (* <i>chaîne verbale</i> : succession des mots prononcés. (* <i>chaîne écrite</i> : succession des mots écrits	
C	B	E	3.11	Après l'audition d'une phrase, identifier à l'écrit, les mots qui la constituent.	
B	E	E	3.12	Etablir des liens entre ce que l'enfant exprime verbalement et l'écrit. ex : - dictée à l'adulte. - au cours d'une lecture, transcrire au tableau, le déchiffrement que l'enfant propose. Observer avec lui les correspondances entre les mots écrits et les mots dits.	

Figure 9 : Extrait du programme présentant toutes les compétences spécifiques relatives à la compétence R3 (Ville de Bruxelles, 2000, R3A- R3B)

La compétence R7 (figure 10) aurait pu être scindée en deux parties car elle poursuit deux objectifs distincts. Le premier est d'encourager la **reconnaissance** rapide et **globale** de mots. Les premières compétences spécifiques y font également référence. Cette compétence soutient par ailleurs le **déchiffrement** des mots. Elle met de plus en avant l'importance de recourir au contexte ou à différents indices (syntaxiques, graphiques ou **phonétiques**) pour comprendre le sens d'un mot nouveau.

			7. Identifier rapidement et globalement des mots fréquemment utilisés. Déchiffrer des mots nouveaux.			C	C	C	7.7	Classer ces mots en effectuant des regroupements sémantiques, graphiques, syntaxiques, phonétiques.	
B	E	E	7.1	S'entraîner à la reconnaissance rapide des mots faisant partie du vécu. - prénoms, noms d'animaux, jours de la semaine, jouets, - mots affichés (ex: sortie, entrée, toilettes, etc.) - mots en rapport avec les situations vécues par les enfants.			C	B	E	7.8	Déchiffrer des mots nouveaux. S'appuyer sur le contexte pour comprendre le sens d'un mot nouveau. Emettre des hypothèses.
B	E	E	7.2	Identifier rapidement ces mots familiers - dans des listes de mots - dans des phrases - dans des textes			C	B	E	7.9	S'appuyer sur les indices syntaxiques, graphiques et phonétiques pour anticiper le sens d'un nouveau mot.
B	E	E	7.3	Discriminer visuellement un de ces mots parmi d'autres mots graphiquement proches.			C	E		7.10	Vérifier le sens d'un nouveau mot à l'aide de référents (dictionnaires, encyclopédies, etc.)
C	B	E	7.4	Reconnaître ces mots quels que soient les caractères choisis et quels que soient les supports utilisés.							
B	E	E	7.5	A partir de quelques indices pertinents, identifier un mot familier. - forme générale du mot (empreinte, silhouette) - partie supérieure des lettres - mot taché - longueur du mot - présence et position de certaines lettres dans le mot - succession de certaines lettres, lettres doublées, etc. - première et dernière lettres du mot.							
B	E	E	7.6	Repérer les caractéristiques graphiques de ces mots.							

Figure 10 : Extrait du programme présentant toutes les compétences spécifiques relatives à la compétence R7 (Ville de Bruxelles, 2000, R7A-R7B)

La compétence R4 contient aussi l'indicateur « **phonétique** ». Celle-ci incite en fait l'enseignant à « *construire des relations entre les mots par association **phonétique**, graphique, sémantique [et/ou] par comparaison **phonétique**, graphique, sémantique* » (Ville de Bruxelles, 2000, R4). Après lecture des compétences plus spécifiques, il s'avère que le programme souhaite plutôt favoriser les activités lexicales et sémantiques (repérer un mot dans une liste, rechercher des relations entre les mots, etc.).

5.5.5.5. Résumé des constats pour le programme

Même si elle propose un enseignement communal, la Ville de Bruxelles a décidé de rédiger son propre programme de français. Bien que ce dernier rappelle le cadre légal dans lequel il doit s'inscrire, il a fait le choix de ne retranscrire aucune compétence des Socles (1999) dans son intégralité. Il a donc été parfois complexe de les retrouver sous une autre formulation. Certaines n'ont d'ailleurs pas été identifiées... alors qu'elles doivent être certifiées dès la fin de la première étape de l'enseignement. D'autres compétences ont par ailleurs été ajoutées et déclinées en différentes compétences plus spécifiques qui sont régulièrement assimilables à des objectifs.

Même si la notion de sens est prédominante dans la partie « savoir lire », des indicateurs en lien avec les méthodes de lecture ont été fréquemment repérés. Ceux-ci se concentrent dans deux compétences et révèlent une volonté d’enseigner la lecture avec une méthode mixte. Il encourage en effet l’enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes voire, de manière plus générale, entre l’écrit et l’oral. Le programme mentionne de plus l’entraînement à la reconnaissance rapide et globale de mots régulièrement employés par l’élève.

5.5.6. Ville de Verviers (2000)

Comme la Ville de Bruxelles, la Ville de Verviers a aussi préféré rédiger son propre programme plutôt que d’adopter celui du Conseil de l’Enseignement des Communes et des Provinces. Le programme a été scindé en plusieurs documents définis en fonction de la matière et du cycle d’apprentissage. Le programme de français dont les compétences sont à acquérir à 8 ans a donc été analysé.

5.5.6.1. Les informations fournies pour la langue française

Le « *programme de français à 8 ans* » débute par une table des matières et par un préambule. Celui-ci informe le lecteur sur la volonté du programme à correspondre aux prescriptions légales tout en laissant une certaine liberté aux acteurs de l’enseignement. Le préambule annonce la présence d’annexes. L’intitulé de deux d’entre elles est d’ailleurs en lien avec nos recherches : alors que la première fournit une méthode pour apprendre à lire, la deuxième présente la progression selon laquelle il est préférable d’aborder les [correspondances graphophonologiques](#).

Vient ensuite une partie intitulée « condensé » qui reprend toutes les compétences développées dans les programmes de français pour les trois degrés de l’enseignement primaire. Quelques traces de méthodes de lecture y ont été repérées :

- « *Déchiffrer des mots dont il ne connaît pas nécessairement la signification* » (Ville de Verviers, 2000, p.23)
- « *Identifier un mot donné dans une série de mots ; les mots qui renferment une même lettre, une même syllabe, un même phonème ; la place d’un phonème dans un mot ; la(les) lettre(s) muette(s) ; un nom de personne, d’animal, de chose* » (Ville de Verviers, 2000, p.24)

En indiquant cela, il semble que le programme encourage l'enseignement du code alphabétique pour apprendre à lire. Puisque la suite détaille davantage les compétences répertoriées dans cette partie, l'analyse s'est poursuivie en tenant compte de cette observation.

5.5.6.2. L'introduction de la partie « savoir lire »

Partant du principe que « *la langue est un tout* » (Ville de Verviers, 2000, p.81), le programme présente un schéma qui met en évidence le caractère interactif des quatre disciplines du français. Il indique par la suite que « *lire, c'est saisir le sens d'un écrit* » (Ville de Verviers, 2000, p.83) mais sous-entend quand même l'importance de l'« aspect technique » de la lecture lors de son apprentissage.

5.5.6.3. Les compétences du « savoir lire »

Pour poursuivre les observations déjà effectuées, il a d'abord semblé judicieux de vérifier si les compétences déjà repérées se trouvent bien dans la partie « savoir lire ». La comparaison de ces deux sections a révélé des différences : plusieurs termes ont été modifiés et certaines informations ont été ajoutées ou retirées. Bien que cela n'altère pas le sens général de la compétence, cela remet tout de même en question la cohérence entre les différentes parties du programme. La présence de compétences supplémentaires dans la partie « savoir lire » renforce cette impression.

Il est également à noter que les compétences répertoriées pour le savoir lire sont scindées en deux parties : alors que l'enseignant devra faire acquérir prioritairement les premières, il devra « *tenter d'amener l'élève à* » (Ville de Verviers, 2000, p.100) construire progressivement les autres. La suite de l'analyse a donc été effectuée en tenant compte de cette division.

a. Les compétences à acquérir à 8 ans

Présentée sous forme de tableau à trois colonnes, cette partie présente les compétences à acquérir à la fin de la deuxième année primaire. Celles-ci ont été regroupées sous plusieurs dénominations, considérées comme étant le « *programme* » que « *le maître doit apprendre à l'élève* » (Ville de Verviers, 2000, p.85). Des remarques, des conseils et des exemples sont fournies à l'enseignant au regard de chaque compétence. Cela ajoute

d'ailleurs au programme un caractère assez prescriptif. Il est en effet possible de lire des annotations de ce type : « *l'élève lit souvent plus difficilement les caractères imprimés, peut-être parce que le Maître lui présente davantage de manuscrits. Y penser donc !* » (Ville de Verviers, 2000, p.85).

Même si la notion de sens est prédominante dans les compétences à acquérir, des indicateurs relatifs aux méthodes de lecture y ont été repérés. Remis dans leur contexte, certains d'entre eux ne correspondaient pas à une trace de méthode. C'est le cas des termes « **correspondre** », « **dessin** », « **exercice** », « **forme** », « **vie** », « **visuel** » et parfois celui du verbe « **reconnaître** ».

Réellement en lien avec une méthode de lecture, le reste des autres indicateurs se rassemblaient au sein de deux grandes dénominations. La première (figure 11), intitulée « *maîtriser la lecture en contexte* » (Ville de Verviers, 2000, p.85), présente un ensemble de compétences qui se déclinent de la connaissance des **lettres** sous leurs différentes graphies à la lecture de différents types d'écrits. La troisième de ces compétences encourage, selon la régularité du mot, le recours au **déchiffrement** et/ou à la **reconnaissance globale** (cette partie de l'activité n'était d'ailleurs pas mentionnée dans la formulation de la partie « condensé »). La quatrième se centre par contre exclusivement sur le fait de **déchiffrer** des mots. Une remarque écrite dans la troisième colonne du tableau renforce l'idée que savoir lire, c'est avant tout construire du sens car « *déchiffrer n'est pas lire* » (Ville de Verviers, 2000, p.87). A cet endroit, la référence des deux annexes mentionnées dans l'introduction est de nouveau indiquée. Ces informations correspondent donc plutôt à une méthode mixte.

PROGRAMME (Le Maître doit apprendre à l'élève à)	COMPETENCES (L'élève doit)	EXEMPLES D'ACTIVITES - REMARQUES, CONSEILS.
Maîtriser la lecture en contexte.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Connaître différentes représentations d'une lettre : majuscule, minuscule, en caractère imprimé ou en écriture cursive. [A.S.] 	<p>E. Lire <i>l, b</i>, b, B</p> <p>R. L'élève lit souvent plus difficilement les caractères imprimés, peut-être parce que le Maître lui présente davantage de manuscrits. Y penser donc !</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lire couramment (sans difficulté, avec aisance) les mots souvent rencontrés, qu'il s'agisse de noms, de verbes, de déterminants, d'adjectifs, de pronoms, d'adverbes ou de mots de liaison. ➤ Lire les mots qui font partie de son vocabulaire mais dont il ne connaît pas la graphie et ceci grâce à l'identification des lettres, des syllabes qui les composent et / ou à leur image globale. 	<p>R. Si quantité de mots souvent rencontrés sont communs aux enfants de nos classes (maman, et, j'ai, elle, ...), les prénoms, les jours de la semaine, ...), d'autres varient en fonction des activités et des projets réalisés. Ainsi, certains élèves liront-ils couramment "jacinthe" et d'autres "champignon".</p> <p>E. "<i>Oiseau</i>" est lu globalement. On ne le décompose pas (o/i/s/e/a/u). Il en va de même pour "est", _____</p> <p>"<i>Banane</i>" est plutôt lu en identifiant les lettres, les syllabes.</p> <p>R. C'est en fonction du mot rencontré que l'élève utilisera l'un ou l'autre procédé ou la conjonction des deux.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Déchiffrer des mots dont il ne connaît pas nécessairement la signification. ➤ Lire à voix basse un texte adapté à son niveau. ➤ Lire à voix haute un texte adapté à son niveau après l'avoir lu silencieusement. 	<p>E. <i>Cornemuse, pondéré, ...</i></p> <p>R. Déchiffrer n'est pas lire.</p> <p>Lire signifie comprendre l'écrit ! "Méthode" de lecture proposée. <i>CF. Annexe 2. Progression pour l'étude des graphèmes et des phonèmes correspondants. CF. Annexe 3.</i></p> <p>R. Veiller à ce que s'atténue progressivement la formulation labiale inconsciente (lorsque les lèvres bougent) afin de parvenir, autant que possible, à une lecture des yeux.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>R. Le Maître veillera à ce que l'élève dispose du temps nécessaire pour préparer sa lecture.</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilise l'intonation adéquate. <p>_____</p> <p>_____</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lire des écrits variés : injonctifs (ordres, consignes), narratifs, descriptifs, informatifs, poétiques, dialogués, argumentatifs. 	<p>R. S'il est primordial de proposer les différents types de textes, il l'est tout autant de varier les types d'activités : lecture expressive, à haute voix, expliquée, sélective, modèle et, bien entendu, silencieuse. <i>CF. Annexe 1.</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Figure 11 : Extrait présentant les compétences regroupées sous l'intitulé « maîtriser la lecture en contexte » (Ville de Verviers, 2000, pp.85-88)

Alors qu'elle regroupe des compétences relatives à la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe, la dénomination suivante (figure 12) – « être attentif aux niveaux grammatical, orthographique et graphique » (Ville de Verviers, 2000, p.88) – s'intéresse également aux éléments qui composent un mot écrit ou prononcé oralement. L'enseignant doit effectivement encourager les élèves à identifier des syllabes, des lettres ou des phonèmes. Les lettres muettes font aussi l'objet d'un apprentissage.

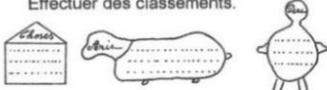
PROGRAMME (Le Maître doit apprendre à l'élève à)	COMPETENCES (L'élève doit)	EXEMPLES D'ACTIVITES - REMARQUES, CONSEILS.
Etre attentif aux niveaux grammatical, orthographique et graphique.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconnaître le pluriel en -s des noms et des adjectifs qualificatifs. [A.S.] 	<p>E. <u>Des affiches</u>, <u>les jolies fleurs</u>, <u>trois amis</u>,</p> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconnaître, dans une phrase complète, les formes verbales (personne et temps) fréquentes sans terminologie. [A.S.] 	<p>E. <u>Tu marches...</u>, ... <u>je partirai...</u>, <u>il va arriver...</u>, ... <u>Marc épluchait...</u>, ...<u>vous avez dormi...</u>, <u>nous venons de téléphoner...</u>,</p> <hr/> <p>Afin d'étudier les notions de temps (passé, présent, futur, antériorité, simultanéité, postériorité), le Maître pourrait tendre un fil auquel seraient progressivement suspendues des étiquettes rédigées en fonction d'activités, vécues, lues.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconnaître un mot donné dans une série de mots. 	<p>E. Mots • présentés sur l'axe vertical.</p> <p> <u>boule</u> <u>roule</u> <u>bouder</u> <u>bouche</u> ← <u>manche</u></p> <p>▼</p> <ul style="list-style-type: none"> • composant un texte. • <hr/> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifier les mots qui renferment une même lettre, une même syllabe, un même son. 	<p>E. <u>Train</u>, <u>main</u>, <u>bain</u>, ... <u>Minute</u>, <u>ami</u>, <u>chemise</u>, ...</p> <hr/> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dire si un phonème est placé au début, au milieu ou à la fin d'un mot. 	<p>E. <u>O</u>iseau - <u>P</u>aire - <u>R</u>oi.</p> <hr/> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Remarquer dans un mot la(es) lettre(s) qu'on n'entend pas. 	<p>E. <u>B</u>anc, <u>t</u>hermomètre, <u>s</u>ouris,</p> <hr/> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconnaître un nom de personne, d'animal, de chose. [A.S.] 	<p>Nombreux sont les exercices qui peuvent être proposés afin de développer cette compétence.</p> <p>E. Réaliser des panneaux avec les élèves. Effectuer des classements.</p> 

Figure 12 : Extrait des compétences regroupées sous l'intitulé « être attentif aux niveaux grammatical, orthographique et graphique » (Ville de Verviers, 2000, pp.88-90)

Ces observations semblent confirmer l'importance que le programme accorde à l'enseignement du code alphabétique. Les élèves sont néanmoins encouragés à mémoriser la forme globale de mots irréguliers. Ces indications méthodologiques orientent donc l'enseignant vers l'utilisation d'une méthode de lecture mixte.

b. Les compétences en construction

Contrairement aux compétences à faire acquérir prioritairement, les compétences en construction ne sont pas regroupées sous plusieurs dénominations. Chacune d'entre elles est par contre commentée et/ou agrémentée d'un ou de plusieurs exemple(s).

Les indicateurs relatifs à la notion de sens et aux méthodes de lecture ont également été appliqués sur cette deuxième catégorie de compétences. L'analyse révèle que la notion de sens est de nouveau plus fréquemment suggérée dans cette partie du programme. De plus, les termes relatifs aux méthodes de lecture n'évoquent pas cet enseignement lorsqu'ils sont remis dans leur contexte. Il n'y a donc aucune trace de méthode dans les compétences en construction.

c. Les annexes relatives à la lecture

Trois annexes terminent la partie « savoir lire » du programme. La première présente différentes façons de lire un texte et définit par exemple ce qu'est la lecture silencieuse. Les deux annexes semblent bien plus en lien avec cette recherche.

En effet, l'annexe 2 (figure 13) explique « *comment envisager l'étude d'un phonème* » (Ville de Verviers, 2000, p.111). Celle-ci débute sur une introduction qui formule certaines remarques concernant la lecture. L'une d'entre elles évoque trois étapes dans l'apprentissage de la lecture qui rappellent celles qui ont été mises en évidence par Frith (1986, in Ecalle & Magnan, 2002, p.26). La première, la **reconnaissance globale** et spontanée de mots est assimilable à l'étape logographique de la lecture. Ensuite, en apprenant le **code alphabétique**, l'enfant atteindra l'étape phonologique et prendra conscience des plus petites unités qui composent les mots. Le programme aurait toutefois pu être un peu plus explicite au niveau de la troisième étape de l'apprentissage. Il se réfère certainement à l'étape orthographique en indiquant que le lecteur **reconnait globalement** les mots qu'il lit. Il aurait pu toutefois mettre un peu plus en évidence le fait que le lecteur se constitue un lexique mental avec des « *unités visuelles de taille variable* » (Dehaene,

2007, p.272), que la vitesse de traitement de l'unité varie selon sa régularité et sa fréquence d'apparition dans la langue et que le lecteur recourt encore à différentes stratégies (dont le déchiffrement) pour identifier un mot.



ANNEXE 2.
COMMENT ENVISAGER L'ÉTUDE D'UN PHONÈME ?

I. INTRODUCTION.

Le développement de la leçon qui vous est proposé appelle différentes remarques.

1. S'il est incontestable que lire c'est comprendre des messages empreints de significations, il est donc primordial d'opter pour une pédagogie active engageant une démarche qui parte des intérêts des enfants (faits émanant d'expériences collectives, situations qui les motivent).
2. Chaque phonème à étudier ne fera pas l'objet d'un nouveau texte. Le Maître se servira des écrits précédemment exploités pour l'étude d'autres phonèmes.
3. Il faut savoir que l'apprentissage de la lecture évolue en trois étapes.

<p>a. <u>La reconnaissance spontanée et globale de mots.</u></p> <p>C'est l'enfant qui, avant d'apprendre à lire, sait reconnaître des mots (papa, coca-cola, ...).</p>	<p>b. <u>L'apprentissage du code.</u></p> <p>C'est l'enfant qui apprend à déchiffrer.</p>	<p>c. <u>La nouvelle reconnaissance globale enrichie.</u></p> <p>C'est l'enfant qui reconnaît les mots d'un seul coup d'oeil et qui est capable de les déchiffrer en cas de nécessité.</p>
--	--	---

Si, dans un premier temps, c'est la perception de la phase a) qui domine chez l'enfant, elle cédera, par la suite, la place à la phase c). Une inversion des proportions s'opère.



111

Figure 13 : Première page de l'annexe 2 qui explique « comment envisager l'étude d'un phonème » (Ville de Verviers, 2000, p.111)

Onze pages suivent ensuite cette introduction et fournit en quelques sortes une préparation de leçon à suivre pour enseigner la lecture. Dans les grandes lignes, le programme souhaite que la lecture soit abordée à partir de mots connus de l'enfant (les prénoms, par exemple) ou d'un texte qu'il a rencontré ou écrit. L'enseignant doit donc « *tirer profit* » ((Ville de Verviers, 2000, p.112) de cette situation et susciter une discussion avec les élèves. Cela permettra d'attirer progressivement leur attention sur un **phonème** qui se répète régulièrement dans le document analysé. S'en suivra une recherche de mots

contenant aussi ce **phonème**. Une affiche sera alors créée. Différentes étapes de consolidation et d'application suivent cette découverte. L'annexe fournit d'ailleurs aussi des exemples d'exercices à proposer aux élèves et anticipe aussi les questions que les enseignants pourraient se poser sur la façon d'accrocher toutes les affiches dans la classe.

L'annexe 3 (figure 14) propose une progression dans l'apprentissage des **correspondances graphophonologiques**. Celle-ci se découpe en 5 périodes, répond à un « *ordre [...] établi scientifiquement* » et il est « *vivement conseillé* » de la respecter (Ville de Verviers, 2000, p.123). En plus d'être assez injonctive, l'annexe n'indique pas ses sources scientifiques... et pourrait donc faire douter le lecteur sur sa crédibilité, malgré l'indication du caractère scientifique de la progression. Sprenger-Charolles, Dehaene, Huron, Gentaz et Colé (2011) ont proposé une progression pédagogique de l'étude des correspondances graphophonologiques en fonction des difficultés présentes dans la langue française. Cette progression présente quelques similitudes avec celle de l'annexe mais aussi un bon nombre de différences. Parmi celles-ci, se trouvent la découverte trop anticipée de la consonne « p » et la découverte tardive du graphème « eu ». Toutefois, contrairement à l'annexe, Sprenger-Charolles, Dehaene, Huron, Gentaz et Colé (2011) signalent bien qu'il ne s'agit que d'une proposition et non d'une obligation de découvrir le code dans cet ordre...

ANNEXE 3.
PROGRESSION POUR L'ÉTUDE DES GRAPHÈMES ET DES PHONÈMES CORRESPONDANTS.

Remarques.

- Les cinq périodes représentent un espace - temps qui peut varier d'une à deux années scolaires au maximum. L'absolue nécessité de collaborer avec ses collègues revêt donc ici toute son importance.
- L'ordre d'apprentissage des phonèmes est établi scientifiquement et donc vivement conseillé.

PERIODE 1	PERIODE 2	PERIODE 3	PERIODE 4	PERIODE 5
a, i, u, e, o, é, m, l, è, s, r, p.	ê, t, f, j, n, b, an, v, d, g, ch, ou, c (carte).	oi, on, in, c (citron), au, eau, en, q(u), ai, ei, elle, ge (genou), gi (girafe), un, m → b ↘ p.	z, s (rose), gue, gui, ç, k, ui, gn, h, et (bonnet), ette, eu, eur, ain, ge (rougeole), x (boxe), x (examen), ez (nez), er (rouler).	ein, tion, ien, ill, oin, y (stylo), y (paysan), eil(le), iel, ail(le), ouil(le), euil(le), esse, erre, enne, ph, ec, er, es, el, ef, t (potion), w.

Ne pas oublier de rencontrer :

aim (j'ai faim), ch (Christine), ë (Noël), en (moyen), ï (maïs), ym (sympathique), oeu (cœur), oeu (noeud), um (parfum), um (minimum), les syllabes de trois lettres (ourlet, statue, trafic, ...).

N.B. : Dans une même classe, les élèves n'évoluent pas tous au même rythme. Il est probable que certains d'entre eux sachent déjà lire "oi" bien avant de l'avoir étudié et que, pour d'autres, il soit nécessaire d'attendre l'instant où le Maître aborde et fixe "oi". Ces tableaux constituent donc des repères pour que le Maître conduise les prises au point collectives (les moments où tous les élèves devront connaître les phonèmes indiqués).



Figure 14 : Annexe 3 qui propose une « progression pour l'étude des graphèmes et des phonèmes correspondants » (Ville de Verviers, 2000, p.123)

5.5.6.4. Résumé des constats pour le programme

Bien qu'elle propose un enseignement communal, la Ville de Verviers a créé son propre programme. Tout en souhaitant s'inscrire dans le cadre légal posé notamment par le décret « missions » (1997), les rédacteurs ont fait le choix de ne pas répertorier les compétences de base présentes dans les Socles de compétences (1999). Elles ont toutefois été recherchées dans le document. Plusieurs constats ont été formulés suite à cela. Premièrement, certaines compétences à acquérir en fin de première étape n'ont pas été retrouvées. Ensuite, lorsqu'elles y figurent, leurs reformulations ont été tellement conséquentes que le sens en a été altéré. D'ailleurs, plusieurs de ces compétences correspondent davantage à un savoir ou à un savoir-faire. Enfin, un souci de cohérence a

été observé entre les différentes parties du programme : certaines compétences ont subi quelques modifications dans leur énonciation.

Par ailleurs, même si la notion de sens est bien présente dans la partie « savoir lire », l'« aspect technique » de l'apprentissage de la lecture est aussi développé et cela, à différents endroits. Beaucoup de traces d'indications méthodologiques sont en lien avec l'enseignement du code alphabétique. Deux annexes y sont d'ailleurs consacrées. Le programme encourage aussi la reconnaissance globale de mots (surtout pour les mots usuels et irréguliers). En alliant ces deux types d'activités, le programme propose plutôt une méthode mixte.

5.5.7. Libre Ecole Rudolf Steiner (2002)

5.5.7.1. Les informations fournies pour l'ensemble du document

Comme l'indique l'avertissement au début du programme, la Libre Ecole Rudolf Steiner a créé un programme d'enseignement qui souhaite être en adéquation « avec les fondements de la pédagogie Steiner et avec les référents officiels » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.3). Pour ce faire, ce programme débute par une présentation détaillée « de la conception de l'enseignement [...] pour comprendre les choix pédagogiques et la répartition des matières et activités au long de la scolarité » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.3). Sans exposer tous les principes qui fondent la pédagogie Steiner, il est intéressant de noter que celle-ci repose sur le développement global de l'être humain : le corps, l'âme et l'esprit de l'enfant doivent être considérés dans l'apprentissage. La pédagogie Steiner s'attache également à tenir compte des « étapes de développement de l'enfant » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.25) : le programme expose les activités à réaliser en fonction de chaque âge.

5.5.7.2. Les informations fournies pour la langue française

Pour ce programme, la langue est un moyen d'exprimer sa pensée. Grâce à son « pouvoir poétique » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.53), elle a également une « dimension artistique » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.53).

Plus loin, des indications destinées à l'enseignement primaire évoque l'enseignement de la lecture : « un [...] niveau d'abstraction est atteint lorsque l'enfant est en mesure de se distancier du langage, de différencier les mots dans les phrases, les sons dans les mots,

ce qui est nécessaire pour apprendre à lire » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.55). Le programme poursuit ensuite son explication pour un niveau d'abstraction supplémentaire : « *les mots s'écrivent grâce à des lettres* » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.55). Ces informations peuvent correspondre à des traces d'indications méthodologiques : celles-ci peuvent d'ailleurs être assimilées à une méthode de lecture analytique.

Par la suite, quelques éléments sont encore fournis pour la lecture. La pédagogie Steiner développe l'écriture avant d'enseigner la lecture. L'enfant est amené à recopier, dans son cahier, les différents textes qu'il écoute, découvre ou produit. Il illustre chaque texte et le mémorise. La lecture est, quant à elle, abordée sous différentes perspectives : « *la reconnaissance de ce qui est écrit ; l'aspect analytique et global ; l'image d'une lettre ; l'image du mot* » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.62). Ces renseignements confortent les premières observations : le principe analytique est au cœur de l'apprentissage de la lecture. La méthode globale est aussi mise en avant.

5.5.7.3. Les informations fournies pour le « Lire »

La partie « Lire » présente d'abord les compétences destinées à la première étape de l'enseignement. En présentant celles-ci sous forme d'un tableau à deux colonnes, le programme fait une distinction entre les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental. L'analyse s'est donc centrée sur le cycle 2. Il s'avère que le programme utilise un nombre important d'indicateurs méthodologiques sur la maîtrise du sens mais aussi sur l'« aspect technique » de la lecture.

Les compétences plus spécifiques regroupées sous la compétence « *traiter les unités lexicales* » ne correspondent pas à celles qui étaient fournies par les Socles de compétences mais concentrent à présent beaucoup d'indicateurs relatifs aux méthodes de lecture. La première met en effet en évidence la **reconnaissance** de **lettres** sous leurs différentes formes. La seconde traite de la distinction de **graphèmes** et de **phonèmes** dans les mots couramment utilisés par l'enfant. La pédagogie Steiner prévoit donc un enseignement des **correspondances graphophonologiques**.

Des activités plus spécifiques pour chaque compétence sont aussi fournies par le programme. Les propositions relatives aux deux compétences qui contiennent des traces

de méthode de lecture apportent aussi des informations à ce sujet (figure 15). Certaines insistent sur l'écriture des lettres de l'alphabet, sur la conversion des caractères imprimés en écriture cursive mais aussi sur le repérage et la « lecture de ces lettres dans des mots et des textes abordés de façon globale » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.68). D'autres se centrent davantage sur le travail phonologique, sur les correspondances graphophonologiques, sur l'écriture et sur la lecture de mots et de textes. De nouveau, il apparaît donc que le programme préconise une méthode de lecture analytique même si elle s'oriente au départ vers une approche globale.

Traiter les unités lexicales	
	C Reconnaître toutes les lettres de l'alphabet dans leurs principales formes : majuscules et minuscules d'imprimerie, écriture cursive
	<p>Ecrire les lettres de l'alphabet en caractère d'imprimerie en commençant par les majuscules, puis passer à l'écriture cursive.</p> <p>L'écriture des lettres majuscules s'appuie sur des images extraites de contes ou d'histoires.</p> <p>Recopier en caractères d'imprimerie des mots et des textes simples appris au préalable par cœur.</p> <p>Exercer la lecture de ces lettres dans des mots ou des textes abordés de façon globale. Les textes sont connus au préalable.</p> <p>Reconnaître des mots dont l'orthographe est phonétique (1^{ère} année)</p> <p>Transposer un texte écrit en majuscules en écriture cursive et inversement</p>
	C Reconnaître les graphèmes et phonèmes complexes les plus courants du vocabulaire de base
	<p>A partir d'exercices oraux d'allitérations et d'assonances, extraire les phonèmes, puis les graphèmes complexes.</p> <p>Ecrire des mots et textes simples les contenant ; les reconnaître et les lire dans des petits textes (2^{ème} année)</p>

Figure 15 : Extrait des compétences spécifiques et des activités proposées pour la compétence « traiter les unités lexicales » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.68)

5.5.7.4. Résumé des constats pour le programme

Le programme débute par une présentation minutieuse des principes fondateurs de la pédagogie Steiner. En considérant le développement global de l'être humain et en tenant compte de son corps, de son esprit et de son âme, le programme détaille les attendus de la pédagogie selon l'âge de l'élève.

Des traces de méthodes de lecture ont été repérées à plusieurs endroits dans le document. Il s'avère que la pédagogie Steiner se centre d'abord sur l'écriture avant l'enseignement de la lecture : l'élève écoute des textes, en crée avec l'enseignant (en synthétisant des notions apprises, par exemple) et les recopie dans un cahier. En plus d'être mémorisés et illustrés, les textes servent de base pour l'enseignement de la lecture. Une approche globale est alors préconisée dans un premier temps : l'enfant reconnaît le texte puis des mots qui le composent. Puis, la pédagogie s'oriente vers une méthode plus analytique. L'enfant est alors amené à repérer des lettres dans les mots. Parallèlement à cela, un travail phonologique est mis en œuvre. Il découvre enfin les relations entre les graphèmes et les phonèmes.

6. DISCUSSION

Comme l'indique le décret « missions » (1997), ce sont les pouvoirs organisateurs qui ont le rôle de décrire la méthode de lecture à préconiser. Loin de s'opposer à la notion de sens, celles-ci sont en fait les notions « techniques » qui vont permettre d'atteindre la compréhension d'un message écrit ou visuel.

L'analyse des différents programmes a révélé plusieurs observations importantes sur la question. Tout d'abord, une majorité d'entre eux a choisi de se baser sur le canevas des Socles de compétences (1999). De ce fait, en plus de proposer un découpage disciplinaire proche de celui des Socles (1999), ces programmes ont retranscrit dans leur intégralité les compétences du Lire qui en sont issues ou ont apporté certaines modifications sans réellement en altérer le sens. Cependant, les programmes qui l'ont respectée ont dû s'adapter à ce cadre pour y insérer des indications supplémentaires. Les traces de méthode de lecture ont parfois été « nichées » dans les grandes compétences issues des Socles (1999). D'autres stratégies ont été observées à ce niveau...

Certains ont adapté le canevas pour y remplacer et/ou ajouter des compétences. Cela donne l'impression qu'ils « se collent » à un découpage mais que ce n'est pas tout à fait ce qu'ils feraient s'ils étaient totalement libres... Peut-on toutefois réellement les blâmer ? Leur méthode de lecture nécessitait peut-être une autre organisation...

Comme ils ont décidé de respecter à la lettre l'organisation des Socles de compétences (1999) au niveau du savoir lire, d'autres programmes – et même certains de la première catégorie – ont choisi de fournir des indications méthodologiques dans d'autres parties du programme. Ils débordent alors du cadre et des traces de méthode peuvent être retrouvées dans une introduction, dans des fiches pédagogiques, dans des sections créées parallèlement à la mise en évidence des compétences des Socles (1999). Cependant, dans ces cas-là, il faudrait parfois un « plan » pour y retrouver les indications méthodologiques.

L'un des programmes analysés ne fournit par ailleurs aucune indication sur une méthode de lecture. En présentant une volonté très affirmée de respecter le décret « missions » (1997) et la structure des Socles de compétences (1999), celui-ci s'en tient à l'acquisition du sens à travers différents genres de textes. Ce cas pourrait remettre en question la raison d'être de ce programme : en voulant respecter les prescriptions légales, celui-ci ne respecte pas sa propre définition (décret « missions », 1997, art.17, §5, p.12)... Le

programme du C.E.C.P. (2002) propose quand même des situations mobilisatrices et reste donc cohérent avec l'approche qu'il met en avant. Il fournit d'ailleurs des exemples d'activités intéressantes que l'enseignant peut mettre en œuvre dans sa classe.

Pour éviter d'être prisonniers d'un cadre, deux pouvoirs organisateurs ont choisi premièrement de ne pas adhérer au programme créé par leur réseau et ensuite, d'élaborer chacun le leur sans respecter le canevas des Socles (1999). Ils ont aussi fait le choix de ne pas retranscrire – du moins, pas intégralement – les compétences issues du référentiel. Indubitablement, cela leur a permis de proposer une organisation différente des compétences. Toutefois, beaucoup d'entre elles s'apparentent davantage à des objectifs... Cela leur a aussi donné l'opportunité de fournir autant d'indications méthodologiques qu'ils le souhaitaient... Opportunité qu'ils ont d'ailleurs saisie : ce sont effectivement deux programmes qui fournissent beaucoup d'informations par rapport à la méthode de lecture à mettre en œuvre. Le programme de la Ville de Verviers (2000) est de plus très prescriptif à ce sujet : il va jusqu'à fournir une préparation de leçon aux enseignants et à imposer en quelque sorte une progression dans l'apprentissage des correspondances graphophonologiques, en affirmant que celle-ci repose sur une base scientifique... non référencée.

Au niveau des indications méthodologiques en elles-mêmes, l'ensemble des programmes qui les évoquent préconisent un enseignement du code alphabétique tout en permettant la reconnaissance globale de mots (souvent usuels mais irréguliers). La Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) est par contre la seule à présenter explicitement une méthode de lecture qui débute par la mémorisation globale de mots, de phrases ou de textes pour en analyser, seulement dans un second temps, les composantes et aboutir à la découverte du code.

Ce qui distingue réellement les indications relatives aux méthodes de lecture dans les autres programmes est la précision qu'ils utilisent pour les décrire. Certains programmes informent l'enseignant de manière très « lâche ». Ils les évoquent seulement à l'aide de quelques mots et laissent ainsi une grande part de liberté à l'enseignant. A l'opposé se trouve un programme qui décrit très méticuleusement la méthode de lecture qu'il souhaite implanter dans les classes. Entre les deux, se trouvent des programmes qui fournissent un nombre intéressant d'activités à mettre en œuvre dans la classe pour enseigner la lecture, sans nécessairement expliciter leur intérêt.

7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

En Fédération Wallonie-Bruxelles, il incombe aux différents pouvoirs organisateurs, souvent regroupés en réseaux d'enseignement, de rédiger leurs propres programmes d'études. A ce sujet, le décret « missions » (1997, art.17, §5, p.12) indique que les programmes se doivent de fournir des « *orientations méthodologiques* » aux enseignants et de mettre en évidence la maîtrise des compétences visées et énoncées dans les prescriptions légales (référentiels de compétences et décrets) (Mangez & Mangez, 2008, p.189). Cependant, bénéficiant tout de même d'une certaine autonomie, chaque groupe mandaté pour réaliser ce travail peut s'orienter vers des directions différentes (Mangez, 2004).

Cette recherche s'est ainsi orientée vers l'analyse des programmes et s'est principalement intéressée aux indications méthodologiques fournies au niveau de l'apprentissage de la lecture. Reconnue dans le décret « missions » (1997, art.16) comme une compétence de base, la lecture pourrait être perçue comme une activité assez simple pour le lecteur expert. Pourtant, pour être capable de construire le sens d'un message, qui est d'ailleurs la finalité de l'enseignement de la lecture (Socles de compétences, 1999), l'apprenti-lecteur devra combiner de multiples connaissances et différentes aptitudes. Le modèle de Gough et Tunmer (1986 in Lervåg, Hulme & Melby-Lervåg, 2018) met d'ailleurs en évidence que la compréhension de la lecture est le produit de deux grandes catégories de compétences : le décodage et la compréhension linguistique.

Pour l'enseignant, apprendre à lire aux élèves est tout aussi complexe. Il doit en effet considérer toutes ces habiletés cognitives qui entrent en jeu pour que ses élèves apprennent à lire. Il se doit donc de leur proposer des activités qui permettent à chacun de les développer et cela, le plus facilement et le plus efficacement possible. Mais comment s'y prendre ? Quelle méthode utiliser pour que tous les enfants parviennent à accéder au sens d'un écrit ? Ce sont ces questions qu'un enseignant se pose lorsqu'il débute dans la profession ou lorsqu'il devient, pour la première fois, titulaire d'une classe de première ou de deuxième année primaire. Les débats actuels sur les méthodes de lecture peuvent l'aiguiller dans certains cas. Toutefois, les contradictions et les critiques qui y sont aussi émises peuvent le rendre encore plus confus face aux parcours pédagogiques qu'il doit créer. Il n'est normalement pas seul face à ces questions : les programmes d'études sont notamment conçus pour lui indiquer la méthodologie à suivre.

Ces indications ont été recherchées dans les programmes. L'analyse des résultats a révélé que la notion de sens est prédominante. Des traces de méthode de lecture ont également été repérées, parfois seulement sous forme de mots-clés. Elles peuvent se situer dans les compétences traitant des unités lexicales mais aussi dans une autre partie que le savoir lire. Ces observations peuvent d'abord sembler étonnantes : d'aucuns s'attendraient à trouver ces traces méthodologiques dans cette partie du programme. Il est par contre possible d'aborder cela d'une autre façon et de considérer que le découpage des programmes est assez artificiel. Cinq des sept programmes analysés ont en effet manifesté leur volonté de se conformer au référentiel de compétences en se basant sur sa structure. Mais cela les a probablement enfermés dans un certain cadre qui n'était pas très propice à l'ajout d'indications sur une méthode de lecture. L'un d'entre eux n'en propose d'ailleurs pas...

Deux programmes n'ont pas tenu compte du canevas des Socles de compétences (1999). Ils ont néanmoins apporté une quantité non négligeable d'indications. L'un d'eux est d'ailleurs assez directif en imposant une méthodologie plutôt stricte et une progression pour découvrir les correspondances graphophonologiques. Cependant, en s'éloignant du cadre, ces programmes se sont peut-être aussi éloignés de l'approche par compétences...

Concernant la nature de ces indications méthodologiques, une grande majorité des programmes préconisent la reconnaissance globale de mots. Cela se résume d'ailleurs souvent à cette information. L'un des programmes avance quand même l'idée que cette stratégie doit être utilisée pour les mots irréguliers. Les recherches scientifiques vont en quelque sorte dans ce sens. En ne proscrivant pas complètement cette pratique, Castles, Rastle et Nation (2018) indiquent tout de même qu'il est essentiel de se limiter à la mémorisation globale d'un nombre restreint de mots irréguliers et usuels de la langue. Cette information ne transparaît malheureusement pas dans les programmes analysés. En restant vagues sur le sujet, ils permettent aux enseignants d'adopter la position qu'ils désirent face à cette pratique. Ils leur donnent donc la possibilité de faire mémoriser globalement la quantité de mots qu'ils souhaitent et, par la même occasion, les mots qu'ils jugent utiles alors que certains pourraient être facilement décodés par la suite.

D'autres traces méthodologiques repérées dans les programmes mettent en avant l'enseignement du code alphabétique. Castles, Rastle et Nation (2018) indiquent

d'ailleurs qu'un consensus entre les différents domaines de recherche est désormais établi à ce sujet : les méthodes de lecture qui préconisent cet enseignement sont les plus efficaces dans les premières étapes de l'apprentissage. Il est en effet essentiel pour l'enfant de découvrir le lien entre les unités du langage écrit avec celles du langage oral. L'acquisition de ce principe nécessite donc un enseignement explicite et systématique. Cela implique aussi la mise en place de différentes activités d'apprentissage telles que le travail sur la conscience phonologique, l'étude des correspondances graphophonologiques, l'étude de la combinatoire (Goigoux, 2016). Il nécessite aussi d'autres considérations comme la planification de l'étude des correspondances entre l'écrit et l'oral et la vitesse à laquelle celles-ci sont découvertes (Goigoux, 2016). Toutes ces informations ne figurent pas explicitement dans tous les programmes.

D'ailleurs, un travail d'investigation auprès des différents pouvoirs organisateurs pourrait être mené pour mieux comprendre les directions vers lesquelles ils se sont orientés. De plus, puisque la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants regroupe des établissements proposant différentes pédagogies (Freinet, Decroly, etc.), il est peu concevable que ces pédagogies s'accordent sur une même méthode de lecture. Il se peut donc que la création du programme de la FELSI (2008) ne soit qu'une façon de correspondre aux prescriptions légales. En laissant certaines zones d'ombre sur la méthodologie à suivre, le programme permet donc à chacun de trouver des marges de liberté pour exprimer leur spécificité. Interroger ces pouvoirs organisateurs pourrait donc ajouter des compléments d'informations utiles pour mieux appréhender ces méthodologies.

En ne fournissant toutefois pas toutes les indications nécessaires, les programmes n'aident pas réellement l'enseignant à percevoir ce qu'il doit mettre en place. Pourtant, les faibles résultats obtenus en lecture aux enquêtes internationales comme PIRLS (2016) indiquent une nécessité de réfléchir sur la façon dont la lecture est enseignée en Belgique francophone (Schillings et al., 2016). L'enquête PIRLS évalue d'ailleurs certains processus de compréhension qui ne sont que peu ou pas mis en évidence dans les programmes (l'évaluation du contenu d'un texte, par exemple). De plus, sans remettre en cause la place essentielle de l'enseignement de la compréhension (et cela d'ailleurs, déjà en maternelle et au début de l'apprentissage en primaire, avec des textes lus aux élèves),

d'autres aspects relatifs à la lecture se doivent d'être soulignés pour améliorer les pratiques enseignantes et donc les performances des élèves.

Les pratiques mises en œuvre pour apprendre à lire ne peuvent pas reposer que sur les connaissances de l'enseignant et sur l'aide d'un pair plus expérimenté. Bien que ces éléments puissent le guider dans la conception de ses séquences d'apprentissage, la question se pose concernant la pertinence des informations ainsi recueillies. De plus, s'ils ne devaient compter que sur ces aides, les enseignants seraient différemment formés : l'existence ou non d'une entraide entre collègues, le temps dont ils disposent, l'érudition dont ils font preuve sont des facteurs qui influencent l'accès aux informations.

La formation initiale dont l'enseignant a pu – ou non – bénéficier traite bien évidemment de l'enseignement de la lecture. Il se peut toutefois que, face à toutes les compétences pédagogiques, didactiques, organisationnelles et relationnelles que le futur enseignant doit acquérir, apprendre à lire n'ait été qu'un aspect envisagé parmi tant d'autres. Cela va certainement changer dans les années futures avec le décret définissant la formation initiale des enseignants (2019a). A partir de la rentrée 2020, la formation des enseignants sera allongée et modifiée. L'année supplémentaire de formation sera dispensée par les universités. Celles-ci pourront ainsi être garantes de la communication des recommandations méthodologiques basées sur des preuves scientifiques. L'enseignement de la lecture ne pourrait alors être négligé car, comme cela a déjà été évoqué, il est à la base de l'acquisition d'autres savoirs, aptitudes et compétences. De plus, proposer une même formation aux enseignants pour le niveau maternel et pour les deux premières années du primaire permettra aussi de sensibiliser davantage les enseignants aux compétences qui entrent en jeu lorsque l'enfant commence à apprendre à lire.

Cependant, les enseignants déjà diplômés ne bénéficieront pas automatiquement de cette formation. Pourtant, ils se doivent de connaître ces recommandations car ils sont aussi tenus de proposer un enseignement de qualité. Les programmes sont dès lors l'un des meilleurs moyens pour les communiquer.

Ils sont habituellement créés par des conseillers pédagogiques et/ou par des enseignants. C'est intéressant de consulter leur avis mais ils ne s'appuient généralement que sur leur expérience. Le pouvoir organisateur court alors le risque que son programme n'envisage pas toutes les facettes de l'enseignement d'une matière et qu'il ne repose que sur le

jugement des enseignants qui évaluent la pertinence et le niveau de difficulté des pratiques en fonction de leurs observations. Il semble donc essentiel de les rédiger en collaboration avec des didacticiens, experts dans l'un des domaines d'enseignement. S'appuyer sur des données probantes, fournir des indications claires et précises sont des conditions nécessaires pour éviter que les informations contenues dans le programme ne fassent l'objet de différentes interprétations... qui conduisent elles-mêmes à des pratiques diverses voire opposées d'un enseignant à l'autre.

Parallèlement à ce mémoire qui s'est intéressé aux indications méthodologiques fournies de manière formelle aux enseignants, une évaluation des manuels de lecture agréés par la Commission de Pilotage (décret relatif à l'agrément et à la diffusion des manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements de l'enseignement obligatoire, 2006) a été effectuée. Ces supports pédagogiques peuvent en effet être considérés comme une façon informelle de communiquer des indications méthodologiques. Gerard et Roegiers (2009) indiquent qu'ils peuvent avoir une fonction de formation. Ils leur fournissent en effet des activités variées qui, lorsqu'elles reposent sur les découvertes scientifiques, peuvent améliorer les performances des élèves.

L'évaluation réalisée sur les manuels de lecture met en évidence une diversité de choix méthodologiques. Alors que certains manuels se centrent principalement sur l'apprentissage du code, d'autres s'attachent à utiliser des textes issus de la littérature jeunesse, à proposer une étude de la langue et à développer la production écrite. La proportion de mots mémorisés globalement peut aussi varier énormément d'un manuel à l'autre : certains ne requièrent que la reconnaissance de quelques mots alors que d'autres en proposent davantage et n'hésitent pas à choisir des mots déchiffrables. La progression dans l'étude des correspondances graphophonologiques est tout aussi intéressante à observer car elle peut être très différente d'un manuel à l'autre.

De plus, pour analyser leur utilisation, une enquête sur l'usage des manuels de lecture a été menée auprès d'enseignants des deux premières années du primaire. Le traitement des données récoltées s'effectuera prochainement.

8. RÉFÉRENCES

- Assuied, R., Ragot, AM, & Bouillon, F. (2009). *A tire-d'aile* [guide pédagogique]. Paris : Hatier.
- Brissiaud, R. (2006). L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture. *Cahiers pédagogiques*, 440, 1-20. [En ligne] Consulté le 29 novembre 2018 à l'adresse : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.bonneville/IMG/DerdeDerOrtho.pdf>
- Brissiaud, R. (2014, 21 mars). Ecoles, programmes et neurosciences. Evitons un nouveau dogmatisme. *Le café pédagogique* [article de journal web]. [En ligne] Consulté le 3 janvier 2019 à l'adresse : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/03/21032014Article635309778291938360.aspx>
- Carlier, I., & Le Van Gong, A. (2010). *Taoki et compagnie CP* [guide pédagogique]. Paris : Hachette / Istra.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter. La chèvre Biscornue GS-CP* [guide méthodologique]. Paris : Retz
- Charbonnier, M., Garnier, J., & Petiot, V. (2012). *Je lis avec Mona et ses amis* [guide pédagogique]. Paris : Magnard.

- Chartier, AM, & Hébrard, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 113-123. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0113>
- Chartier, AM. (2015). *L'école et la lecture obligatoire* (2^e éd.). Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et de l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz
- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture* (2^e éd.). Paris : Retz.
- Colé, P. (2012). Apprendre à lire : quelques repères. In P. Colé, S. Casalis, A. Belèn Domínguez, J. Leybaert, MA. Schelstraete, & L. Sprenger-Charolles (Eds.), *Lecture et pathologies du langage oral*, (pp. 7-16). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Colé, P., Casalis, P., Belèn Domínguez, A., Leybaert, J., Schelstraete, MA, & Sprenger-Charolles, L. (2012). *Lecture et pathologies du langage oral*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces. (2002). *Programme d'études pour l'enseignement primaire*. Bruxelles : Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.
- Cusset, PY. (2014). *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusion de recherches récentes* (publication n°2014-01). Paris : France Stratégie. [En ligne] Consulté le 3 janvier 2019. à l'adresse : https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/doc_de_travail_12aout_vupyc-11-09.pdf

- De Bouttemont, C. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (37), 101-108. <https://doi.org/10.4000/ries.1466>
- Deauvieu, J., Espinoza, O. & Bruno, A. (2013). Lecture au CP : un effet manuel considérable. *Rapport de Recherche*. [En ligne] Consulté le 3 janvier 2019 à l'adresse : http://www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enque_te_lecture_deauvieu.pdf
- Decroly, O. (1928). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles : Maurice Lamertin.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Delvaux, B., & Maroy, C. (2009). Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? [En ligne] Consulté le 5 avril 2018 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561602>
- Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (38), 35-52. <https://doi.org/10.4000/ries.1467>
- Demeuse, M., Duroisin, N., & Soetewey, S. (2012). Implications du choix des référentiels dans les évaluations nationales et internationales. *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 7, 123-154. [En ligne] Consulté le 5 avril 2018 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00753161/>

- Dupriez, V., & Maroy, C. (1999). Politiques scolaires et coordination de l'action. Cahier de Recherche du GIRSEF. [En ligne] Consulté le 5 avril 2018 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603933/>
- Duroisin, N., Soetewey, S., & Demeuse, M. (2013). Concevoir un programme d'études et ancrer ce travail de conception sur des propositions théoriques et méthodologiques, une tâche difficile? *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 109. <https://doi.org/10.7202/1025742ar>
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants. (2008). *Programme FELSI fondamental : Français*. Bruxelles : Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : O.C.D.L.-Sermap.
- Freinet, C. (1961). *Méthode naturelle de lecture*. Cannes : Bibliothèque de l'Ecole Moderne.
- Gerard, F.M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Germain, B. (2005). Le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture : Un débat, des querelles et des perspectives. *Le Débat*, 135(3), 188. <https://doi.org/10.3917/deba.135.0188>
- Giasson, J. (2013). *La lecture, de la théorie à la pratique* (4^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37–56. [En ligne] Consulté le 4 février 2018 à l'adresse : <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf>

Goigoux, R. (2016). Lire et écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche*. [En ligne] Consulté le 4 février 2018 à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Goigoux, R. (2018). Formation de formateurs dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire. [En ligne] Consulté le 2 janvier 2019 à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01788869/document>

Gouvernement du Québec. (2019). Plan d'action sur la lecture à l'école [page web]. Consulté le 15 mai 2019 à l'adresse : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/peq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

Huguenin, C., & Dubois, O. (2011). *La planète des alphas* [livre du maître]. Saint-Jorioz : Recrealire (adaptation pour la Belgique, Charleroi : Gai Savoir).

Lafontaine, D. (2001). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. 195-218. [En ligne] Consulté le 10 octobre 2018 à l'adresse : https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/9097/1/LAFONTAINE_CAH7-8_2001_195.pdf

Lafontaine, D., & Nyssen, MC. (2006). *L'apprentissage de la lecture en 1ère et 2ème années primaires : Analyses des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. [En ligne] Consulté le 10 octobre 2018 à l'adresse : http://www.enseignement.be/index.php?page=24895&navi=862&rank_page=24895

Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension : It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821,1838. [En ligne] Consulté le 10 avril 2019 à l'adresse : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.12861>

Lescouarch, L. (2010). Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 45(1), 81-101. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1159>

Mangez, C., & Mangez, E. (2008). Analyse sociologique des discours pédagogiques. Application au cas de la politique éducative Belgique francophone. In D. Frandji & Ph. Vitale. (Eds), *Actualité de Basil Bernstein, Savoir, pédagogie et société* (189-206). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Mangez, E. (2004). La production des programmes de cours par les agents intermédiaires: Transfert de savoirs et relations de pouvoir. *Revue française de Pédagogie*, 146, 65-77.

Maroy, C. (2002). Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ? : Le cas de la Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (30), 41-50. <https://doi.org/10.4000/ries.1869>

Martinet, C., & Rieben, L. (2015). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. Dans M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages* (2^e éd., pp.257-294). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Meirieux, P. (2018). *La riposte. Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris : Autrement.

Ministère de l'Education nationale française. (2018a). *4 priorité pour renforcer la maîtrise des fondamentaux*. [En ligne] Consulté le 15 mai 2019 à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/cid129644/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux.html#Pour_enseigner_la_lecture_et_l_écriture_au_CP_telechargez_le_guide

Ministère de l'Education nationale française. (2018b). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. [En ligne] Consulté le 15 mai 2019 à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_écriture_versionWEB_939232.pdf

Ministère de l'Education nationale québécoise. (2013). *Echelle des niveaux de compétences. Enseignement Primaire*. [En ligne] Consulté le 15 mai 2019 à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/echelles-des-niveaux-de-competece-enseignement-primaire/>

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (1959). *Pacte scolaire : Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement*. Centre de documentation administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles. [En ligne] Consulté le 15 avril 2018 à l'adresse : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/05108_052.pdf

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et*

organisant les structures propres à les atteindre. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. [En ligne] Consulté le 10 octobre 2018 à l'adresse : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_031.pdf

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (1999). *Socles de compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles.* Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. [En ligne] Consulté le 10 octobre 2018 à l'adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2006). *Décret relatif à l'agrément et à la diffusion des manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire.* [En ligne] Consulté le 18 mai 2019 à l'adresse : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/30935_000.pdf

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). *Décret définissant la formation initiale des enseignants.* [En ligne] Consulté le 18 mai 2019 à l'adresse : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). *Décret visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.* [En ligne] Consulté le 18 mai 2019 à l'adresse : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf

- Molette, P., & Landré, A.. (2014a). *Tropes (version 8.4)* [Logiciel informatique]. Disponible à l'adresse : <https://www.tropes.fr/download.htm>
- Molette, P., & Landré, A.. (2014b). *Tropes (version 8.4)* [Manuel de référence]. [En ligne] Consulté le 12 mai 2019 à l'adresse : <https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf>
- Ramus, F. (2014, 25 mars). *Méthodes d'enseignement de la lecture : huit années de perdues*. [En ligne] Consulté le 2 janvier 2019 à l'adresse : <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/methodes-denseignement-de-la-lecture-huit-annees-de-perdues/>
- Ramus, F. (2018, 10 septembre). *A quoi servent les nouvelles évaluations de CP et CE1 ?*. [billet de blog]. [En ligne] Consulté le 2 janvier 2019 à l'adresse : <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/a-quoi-servent-les-nouvelles-evaluations-de-cp-et-ce1/>
- Ramus, F. (2018, 1^{er} novembre). *Neuroéducation et neuropsychanalyse : du neuroenchantement aux neurofoutaises* [billet de blog]. [En ligne] Consulté le 2 janvier 2019 à l'adresse : <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/neurofoutaises/>
- Ramus, F. (2018a). Difficultés en lecture et dyslexie : comment intervenir avant même un diagnostic ? *Administration & Education*, (1), 109-117. [En ligne] Consulté le 2 janvier 2019 à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2018-1-page-109.htm>
- Ramus, F. (2018b). *Lire et écrire en classe de CP* [conférence enregistrée]. Chasseneuil-du-Poitou : Ecole Supérieure de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [En ligne] Consulté le 30 décembre 2018 à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=-SfPHLhq9qY&feature=youtu.be>

- Rémond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans. *Repères : recherches sur la didactique du français langue maternelle*. 53-72. [En ligne] Consulté le 28 décembre 2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2748
- Sabourault, I. Lucas, B., Lequertier, JM, Semerjian, M., & Fontaine, F. (2014, 15 septembre). *Apprendre à lire. La science a tranché* [Reportage du journal télévisé]. Paris : France 2. [En ligne] Consulté le 3 janvier 2019 à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=5kjDRU-t6uQ>
- Sansey, G. (2008). *Méthode Boscher. La journée des tout-petits* [Guide méthodologique]. Paris : Belin.
- Schillings, P., Dupont, V., Géron, S., & Matoul, A. (2016). Pirls 2016. Progress in International Reading Literacy Study. *Note de synthèse*. [En ligne] Consulté le 10 décembre 2018 à l'adresse : http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/pirls2016_note_de_synthese.pdf
- Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2012). Pirls 2011. Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire. Note de synthèse. [En ligne] Consulté le 10 décembre 2018 à l'adresse : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/207706>
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique. (2014). *Programme langue française : cycle 2*. Bruxelles : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.
- Soetewey, S., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié : Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 123-134. <https://doi.org/10.4000/ries.1067>

Sprenger-Charolles, L., Dehaene, S., Huron, C., Gentaz, E., & Colé, P. (2011). Proposition de progression pédagogique à travers les difficultés de lecture du français. In Dehaene, S. (Ed.). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

Vergnioux, A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen : Presses universitaires de Caen.

Ville de Bruxelles. (2000). *Programme de l'Enseignement primaire*. Bruxelles : Instruction publique de la Ville de Bruxelles.

Ville de Verviers. (2000). *Enseignement primaire : programme de français à 8 ans*. Verviers : Echevinat de l'Instruction Publique de la Ville de Verviers.

Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2008). *Programme des études de l'enseignement fondamental*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

9. ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

<i>Annexe 1 : Liste des indicateurs caractérisant la notion de sens (constituée à priori).....</i>	
<i>CD-ROM</i>	
<i>Annexe 2 : Liste des indicateurs caractérisant les méthodes de lecture (constituée a priori)</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 3 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la notion de sens</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 4 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la méthode syllabique.....</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 5 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la méthode alphabétique</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 6 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la méthode phonique</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 7 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la méthode globale</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 8 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la méthode idéovisuelle</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 9 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la méthode naturelle.....</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 10 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la méthode intégrative.....</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 11 : Liste des indicateurs repérés sur le texte emblématique relatif à la méthode traditionnelle</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 12 : Liste des indicateurs repérés dans le programme Wallonie-Bruxelles Enseignement (2008).....</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 13 : Liste des indicateurs repérés dans le programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (2002)</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 14 : Liste des indicateurs repérés dans le programme du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (2014).....</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 15 : Liste des indicateurs repérés dans le programme du Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (2008).....</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 16 : Liste des indicateurs repérés dans le programme de la Ville de Bruxelles (2000)</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 17 : Liste des indicateurs repérés dans le programme de la Ville de Verviers (2000)</i>	<i>CD-ROM</i>
<i>Annexe 18 : Liste des indicateurs repérés dans le programme de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002)</i>	<i>CD-ROM</i>

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Table des correspondances notions/cycles pour le "savoir lire" (programme Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, p.403).....	55
Figure 2 : Extrait d'une double-page relative aux compétences disciplinaires du savoir lire (programme Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2008, pp.228-229).....	56
Figure 3 : Exemple d'une page de la "grille programme" (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces, 2002, p.37, partie "français").....	61
Figure 4 : Exemple d'une double-page présentant les savoirs et les savoir-faire à mobiliser (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, pp.52-53).....	65
Figure 5 : Extrait d'une page du programme sur laquelle sont proposées des indications méthodologiques relatives à une méthode de lecture (Programme du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, 2014, p.80)	67
Figure 6 : Compétence contenant des indications méthodologiques relatives aux méthodes de lecture (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants, 2008, p.9)	69
Figure 7 : Compétence contenant des indications méthodologiques relatives aux méthodes de lecture (Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants, 2008, p.10)	70
Figure 8 : Activités à développer pour la lecture (Ville de Bruxelles, 2000, 2e page de l'introduction de la partie « savoir lire »).....	73
Figure 9 : Extrait du programme présentant toutes les compétences spécifiques relatives à la compétence R3 (Ville de Bruxelles, 2000, R3A- R3B).....	75
Figure 10 : Extrait du programme présentant toutes les compétences spécifiques relatives à la compétence R7 (Ville de Bruxelles, 2000, R7A-R7B).....	76
Figure 11 : Extrait présentant les compétences regroupées sous l'intitulé « maîtriser la lecture en contexte » (Ville de Verviers, 2000, pp.85-88).....	80
Figure 12 : Extrait des compétences regroupées sous l'intitulé « être attentif aux niveaux grammatical, orthographique et graphique » (Ville de Verviers, 2000, pp.88-90).....	81
Figure 13 : Première page de l'annexe 2 qui explique « comment envisager l'étude d'un phonème » (Ville de Verviers, 2000, p.111).....	83
Figure 14 : Annexe 3 qui propose une « progression pour l'étude des graphèmes et des phonèmes correspondants » (Ville de Verviers, 2000, p.123).....	85
Figure 15 : Extrait des compétences spécifiques et des activités proposées pour la compétence « traiter les unités lexicales » (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002, p.68)....	88

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Liste des textes associés à la notion de sens ou à une méthode de lecture.	33
Tableau 2 : Liste des indicateurs caractérisant les méthodes de lecture associées aux ratios calculés sur le total d'indicateurs (notion de sens et méthodes) dans le texte emblématique.....	37
Tableau 3 : Liste des indicateurs caractérisant la notion de sens associés aux ratios calculés sur le total d'indicateurs (notion de sens et méthodes) dans le texte emblématique.....	40
Tableau 4 : Proportion d'indicateurs repérés dans chaque programme (calculée par rapport au nombre total de mots contenus dans le programme)	45
Tableau 5 : Proportion d'indicateurs relatifs aux méthodes de lecture repérés dans chaque programme (calculée par rapport au nombre total d'indicateurs relevés)	46
Tableau 6 : Différents découpages présents dans les programmes approuvés de la Fédération Wallonie-Bruxelles	49
Tableau 7 : Exemples de reformulation des compétences issues des Socles (1999)	51
Tableau 8 : Exemples de reformulation de compétences issues des Socles de compétences (1999).....	53

RÉSUMÉ

Depuis la promulgation du décret « missions » (1997), il appartient aux pouvoirs organisateurs de rédiger leurs propres programmes en se basant sur les Socles de compétences (1999). Concernant le savoir lire, ce référentiel n'aborde que la finalité de cet enseignement : la maîtrise du sens. Il laisse aux pouvoirs organisateurs le rôle de fournir les « *indications méthodologiques* » (décret « missions », 1997, art.5) pour atteindre cette maîtrise.

Cette recherche s'est orientée vers l'analyse des programmes au niveau des indications fournies pour enseigner la lecture dans les deux premières années du primaire. Il s'avère que la notion de sens est prédominante par rapport aux « aspects techniques » de la lecture. Des traces de méthodes de lecture ont tout de même été repérées dans la plupart des programmes. Généralement, ceux-ci préconisent une méthode alliant l'enseignement systématique du code alphabétique avec la possibilité de mémoriser des mots globalement.

Les indications sont souvent vagues et laissent donc une liberté d'interprétation. Tout en respectant le programme, l'enseignant peut donc proposer des activités diverses qui ne reposent pas forcément sur des découvertes scientifiques.

Les faibles résultats obtenus en lecture aux enquêtes internationales comme PIRLS (2016) indiquent une nécessité de réfléchir à la manière d'enseigner la lecture (Schillings et al., 2016). Les programmes sont l'un des moyens de communiquer une méthodologie à suivre pour améliorer les performances des élèves. A l'aube d'un changement de référentiel, il s'avère en effet essentiel que les indications fournies aux enseignants soient explicites et s'appuient sur des données probantes...

Mots-clés : programmes d'études, indications méthodologiques, apprentissage de la lecture, méthodes de lecture, notion de sens