



Lu b



lu

SCRIPT ISERP
2003

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à mener la présente étude à bonne fin:

- les élèves et les enseignants des classes primaires concernées
- les observateurs
- les membres du collège des inspecteurs
- nos correcteurs
- le SCRIPT et l'ISERP



Description et évaluation de la lecture
à la fin de l'enseignement primaire



Introduction



LU a pour objet la description et l'évaluation de la lecture, à la fin de l'école primaire et constitue le deuxième volet d'une étude internationale qui a réuni l'Angleterre, la France et le Luxembourg.

GRANDES LIGNES DES ÉTUDES INTERNATIONALE ET NATIONALE

En 1998 des responsables des services d'évaluation anglais, français et luxembourgeois ont décidé de lancer une recherche exploratoire ayant pour objectif l'élaboration d'indicateurs européens de lecture à la fin de l'école primaire avec la saisie parallèle des modalités d'enseignement de la lecture dans les différents pays. Les initiateurs de l'étude furent David Hawker (QCA, Grande-Bretagne), Gérard Bonnet (ministère de l'Éducation nationale, France) et Dominique Portante (SCRIPT, ministère de l'Éducation nationale, Luxembourg).

Gérard Bonnet a accompagné les différentes phases de l'étude et en a assuré la gestion tout en en confiant la direction effective à un groupe présidé par Catherine Règnier.¹ David Hawker a été remplacé dans la suite par Sue Horner et Janet White² qui se sont associés une délégation de l'université de Bristol sous la direction de Claire Planel. Dominique Portante, remplacé ultérieurement par Michel Lanners et Pierre Reding, a délégué l'administration du volet luxembourgeois de l'étude à un groupe de chercheurs sous la direction de Marie-Paule Maurer-Hetto et d'Aloyse Wirth. Par la suite, l'Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques de Walferdange s'est associé à la recherche.

L'équipe luxembourgeoise s'est composée des personnes suivantes:

HEINEN Simone, inspecteur de l'enseignement primaire

MAURER-HETTO Marie-Paule,

professeur honoraire de l'ISERP et collaborateur scientifique ISERP/SCRIPT

MERTENS Paul, instituteur

ROTH-DURY Evelyne, formatrice à l'ISERP

STEFFGEN Georges, assistant professeur, centre universitaire de Luxembourg, statisticien

WIRTH Aloyse, collaborateur scientifique SCRIPT.

Pour assurer le volet statistique au niveau national, Georges Steffgen a été remplacé par BURTON Réginald, consultant en statistiques (ISERP, SCRIPT).

OBJECTIFS ET SPÉCIFICITÉS DE L'ÉTUDE

Le 15 avril 1999, une première réunion à Paris de tous les chercheurs concernés a arrêté les grandes lignes de l'étude dont l'objectif était double: relever les compétences en lecture des élèves de 11 ans dans les trois pays, analyser les pratiques pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants³ dans la pédagogie de la lecture.

¹ Faisaient également partie de l'équipe française les personnes suivantes: CHOLLET Pascale, bureau de l'évaluation des élèves, MEN-DPD, LEVASSEUR Jacqueline, chef du bureau de l'évaluation des élèves, MEN-DPD, MULLIEZ Aude, bureau de l'évaluation des élèves, MEN-DPD, REGNIER Catherine, chef du bureau de l'évaluation des pratiques et innovations éducatives.

² STERN Louise, statisticienne (Qualifications and Curriculum Authority (QCA)) faisait également partie de l'équipe anglaise.

³ Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, nous utiliserons, tout au long de ce rapport, les termes d'enseignants, respectivement d'instituteurs, pour désigner les enseignantes et enseignants ou les institutrices et instituteurs.

Depuis décembre 2001, l'étude PISA faite sur des jeunes de 15 ans ayant accompli 3 années d'études postprimaires, a placé la lecture au centre des discussions pédagogiques, politiques, bref, de société. L'étude LU, entamée avant la publication des résultats de l'étude PISA, permet de corriger par des données recueillies sur le terrain certaines spéculations émises à ce propos sur les connaissances des élèves à la fin de l'école primaire.

Les deux études ont certes des points communs: elles sont centrées sur les compétences en lecture qu'elles essaient de mesurer au moyen de tests; à la même occasion, elles veulent saisir l'attitude des élèves par rapport aux textes écrits. Mais là s'arrêtent déjà les points communs: si l'étude PISA a été une entreprise de très grande envergure englobant une trentaine de pays, l'étude internationale ne comptait que trois pays participants; les tests proposés dans PISA ont été élaborés et planifiés, en dehors de tout contexte culturel déterminé, par un comité scientifique central, alors que les tests utilisés dans notre étude devaient refléter les traditions pédagogiques de chacun des trois pays impliqués. La conception et l'élaboration de l'étude se faisaient en étroite collaboration entre les participants, chacun devant être d'accord avec les décisions prises par les autres pays, démarche qui est, bien sûr, plus difficile s'il s'agit d'une entreprise commune à plus de trente pays, comme c'était le cas pour PISA.

La présente étude, plus modeste que PISA, a pourtant le grand avantage de pouvoir se focaliser plus facilement sur certains problèmes spécifiques au contexte luxembourgeois, tout en profitant du contexte international dans lequel elle a été faite.

MÉTHODOLOGIE

Les échantillons

Comme il s'agissait d'une étude exploratoire et que les pays avaient décidé d'y investir seulement des moyens limités, il a été décidé de ne considérer qu'un nombre restreint de classes de 5e année d'études, tout en veillant à garder un panel contrasté d'unités.

Si l'échantillon luxembourgeois des classes (57), tiré aléatoirement à partir de l'ensemble des classes (296), peut être considéré comme représentatif, tel n'est pas vraiment le cas, ni pour la France, ni pour l'Angleterre. Dans ces deux pays, les échantillons ont été partiellement sélectionnés.

Le tableau ci-dessous décrit la taille des échantillons des trois pays.

Tableau 1

Taille des échantillons (étude internationale)

Pays	Nombre de classes	Nombre d'enfants
Luxembourg	57	891
France	50	1029
Angleterre	34	632



Le choix du moment de l'étude dans le cursus scolaire

Le choix du moment de l'étude s'explique par le fait que la recherche portait sur les enfants âgés de 11 ans. Cet âge correspond, pour les classes anglaises et françaises à la fin des études primaires, pour les classes luxembourgeoises à la 5e année d'études.

Les outils utilisés

Le simple constat des performances devait être complété par la description et l'analyse des facteurs susceptibles d'influencer les résultats des enfants: attitudes des enfants face à la lecture, pratiques de lecture des enfants dans leurs familles, opinions et pratiques des enseignants. Pour saisir ces différentes facettes du problème, il a été proposé de recourir aux instruments suivants:

- un questionnaire explorant l'attitude des élèves face à la lecture,
- un test de lecture comportant plusieurs volets, afin que chacun des trois pays participants puisse y introduire sa tradition évaluative propre,
- un questionnaire demandant aux enseignants de décrire leur façon d'enseigner la lecture,
- un protocole d'observation servant à saisir les différents aspects de l'apprentissage de la lecture tels qu'ils apparaissent dans la vie scolaire quotidienne.

Tout au long de la phase préparatoire à l'étude proprement dite, les différents aspects ont été précisés:

Le test devait non seulement comporter, pour les enfants de chaque pays, une partie correspondant à ce qu'ils rencontrent habituellement à l'école, mais couvrir en outre les aspects de la lecture importants à la fin de la scolarité primaire. Il fallait néanmoins veiller à ne pas trop alourdir l'épreuve afin que la durée totale de la passation ne demande pas plus de trois heures. Pour garantir un contenu culturellement équitable pour tous les élèves, chacun des trois pays élaborait un tiers des épreuves en tenant compte de ses propres spécificités pédagogiques.

Le questionnaire destiné aux élèves devait être facilement compris par tous les enfants, même par ceux qui avaient quelques difficultés de lecture et ne devait pas toucher la sphère privée de la famille. Les Anglais ont adapté, pour l'occasion, un questionnaire déjà mis à l'épreuve antérieurement dans leur pays.

Le questionnaire destiné aux enseignants avait pour but de saisir, dans la mesure du possible, les aspects pertinents de l'enseignement de la lecture; il devait en outre limiter, dans la mesure du possible, les investigations à des questions pertinentes pour chacun des trois pays, malgré les pratiques didactiques différant d'une nation à l'autre. Le Luxembourg était chargé de l'élaboration de cet outil.

La responsabilité de la conception du protocole d'observation, à utiliser dans un échantillon limité de classes, a été confiée aux collaborateurs français.

Recueil et exploitation des données

Chacun des trois pays a assuré le recueil⁴, le codage et la saisie informatique de ses propres données.

En ce qui concerne l'exploitation du volet international de l'étude, les tâches ont été réparties de la façon suivante:

L'Angleterre a mené les travaux d'analyse statistique des données portant sur les compétences des élèves et les réponses des élèves au questionnaire, ainsi que de la présentation de ces analyses.

Le Luxembourg a conduit les travaux d'analyse statistique et de présentation des données portant sur le questionnaire destiné aux enseignants.

La France a assuré la responsabilité de l'analyse et de la présentation des observations portant sur les pratiques pédagogiques de lecture. Elle est également chargée de la coordination et de la publication du projet et du rapport final ainsi que de la rédaction des parties introductives et conclusives de celui-ci. Le rapport paraîtra au cours de l'année 2003, dès que tous les résultats aux tests et aux questionnaires auront pu être intégrés au document.

En vue de la rédaction du volet national de l'étude, nous avons complété les données récoltées dans le cadre du volet international de l'étude en 5e primaire par le suivi du parcours scolaire des élèves luxembourgeois jusqu'en 6e année. Ainsi nous avons pu intégrer dans notre analyse les résultats aux évaluations externes, réalisées dans le cadre du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement postprimaire.

TRAITEMENT DES DONNÉES

Comme l'échantillon luxembourgeois est représentatif, des traitements statistiques plus performants ont pu être utilisés dans le cadre de LU. Dans un premier temps, les performances des élèves au test de lecture ont été établies par l'ajustement des réponses des élèves à un MRI* à deux paramètres (modèle Birnbaum).

L'analyse fournit deux types d'indice qui ont été utilisés pour analyser les résultats des élèves en fonction de leurs caractéristiques personnelles (redoublement, langue parlée à la maison, attitude envers la lecture, habitudes de lecture, ...): l'indice de difficulté des items et l'indice de compétence des élèves, ces indices étant localisés sur la même échelle.

⁴ Le recueil des données a eu lieu pendant la période de mars à mai 2000.

* Modèle de réponse à l'item qui repose sur l'idée fondamentale que la probabilité qu'un élève donne une réponse correcte à un item dépend de son aptitude et de la difficulté de l'item.



Indice de compétence des élèves

Sur les échelles, la moyenne de la compétence des élèves est, par convention, fixée à 0 et l'écart type à 1. Nous dirons que l'échelle est standardisée ou réduite (variable z). Cette transformation permet une représentation très nette des indices de compétence par rapport à la moyenne et facilite les comparaisons. Ainsi, l'indice de compétence d'un individu est négatif lorsque son niveau de compétence est inférieur à la moyenne de l'ensemble des élèves. Il est positif dans le cas contraire. Un indice compris entre -1 et $+1$ correspond à un niveau de compétence moyen.

Indice de difficulté des items

De même, il est possible de caractériser la difficulté d'un item par un indice qui est d'autant plus élevé que la difficulté pour y répondre est grande. Inversement, des indices de difficulté dont la valeur est relativement petite doivent être associés à des items de faible difficulté. Plus précisément, lorsque l'indice de difficulté d'un item est positif, ce dernier doit être considéré comme difficile comparé à la compétence moyenne des élèves. Lorsqu'il est négatif, l'item doit être qualifié de facile. Un indice de difficulté nul définit la difficulté d'un item correspondant exactement à la compétence moyenne des élèves. Lorsque les items sont ordonnés par ordre croissant de difficulté, on les dit calibrés.

Gains résiduels

Dans un second temps, afin d'analyser l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants, des gains résiduels ont été calculés à partir des performances des élèves aux tests de lecture en 5e et 6e années d'études:

- Une droite de régression a été ajustée entre les mesures de performance en 6e année d'études (après l'intervention) et les mesures de performance en 5e année d'études.
- A partir de cette droite de régression, le niveau de performance au test de 6e année d'études a été prédit pour chaque élève de l'échantillon.
- Le niveau prédit a été soustrait de celui que l'on a véritablement obtenu. Cette différence constitue le gain résiduel.

La régression linéaire permettra ainsi d'expliquer dans quelle proportion les résultats finaux enregistrés lors des épreuves standardisées sont dus aux performances initiales des élèves. Les proportions de variance résiduelle restantes devront, quant à elles, être attribuées à d'autres facteurs. Des analyses de la variance réalisées en fonction des caractéristiques spécifiques à la classe sur les gains résiduels observés permettront d'estimer dans quelle mesure ceux-ci sont déterminés par ces caractéristiques.

GRANDES LIGNES DU VOLET NATIONAL DE L'ÉTUDE

Lors des discussions sur les accents à mettre dans l'étude internationale, il s'est avéré rapidement qu'un certain nombre de questions, importantes dans le contexte luxembourgeois, n'étaient pertinentes ni pour la France ni pour l'Angleterre: le nombre d'enfants ne parlant pas la langue du pays ne dépasse pas les 10% chez les deux autres partenaires; le redoublement, inexistant dans les classes anglaises, est peu fréquent en France. Ces deux problèmes sont pourtant très présents dans les écoles luxembourgeoises. S'y ajoute celui de la deuxième langue scolaire, le français, que tous les enfants fréquentant l'école luxembourgeoise sont tenus d'apprendre dès la deuxième année primaire. Tous ces paramètres, joints au fait que quasiment aucun des enfants n'est alphabétisé dans sa langue maternelle, nous ont amenés à élaborer le présent document centré sur les aspects des résultats pertinents pour le Luxembourg.

Comme les données recueillies au Luxembourg gagnent parfois à être éclairées par les parallèles à établir avec ce qui a été observé au-delà de nos frontières, nous donnons, chaque fois que cela nous semble judicieux, des indications sur les informations recueillies en France et en Angleterre, tout en sachant que seul l'échantillon luxembourgeois est vraiment représentatif.

Dans une première partie, nous présenterons les données recueillies sur les enfants, leurs résultats et leurs attitudes face à la lecture. Mais vu que les élèves apprennent au Luxembourg, de façon quasi parallèle, deux langues scolaires, le français et l'allemand, nous avons également englobé dans notre étude les données disponibles concernant la lecture française. Par ailleurs, nous avons analysé différents facteurs déterminant les performances en lecture des enfants allophones, très nombreux dans nos classes.

La deuxième partie de l'étude se rapporte aux pratiques pédagogiques des enseignants. Leurs réponses au questionnaire nous permettent de comprendre quelle est, à leurs yeux, l'importance de la lecture dans la vie scolaire, quels sont les accents qu'ils veulent y mettre et quels choix didactiques ils font dans ce contexte. Des observations, dans un nombre limité de classes, au cours d'un nombre limité de leçons, nous permettent, en outre, d'entrevoir quelle est la place de la lecture dans les branches autres que les leçons de lecture proprement dites.

Dans une dernière partie, nous résumerons les vues de trois instances qui ont un rôle à jouer dans l'aménagement des programmes scolaires: l'inspection et le ministère de l'Education nationale ainsi que l'instance responsable de la formation de la majorité des instituteurs en place, à savoir l'ISERP.

Le rapport est clôturé par la partie: bilan et perspectives.



L'ÉCOLE LUXEMBOURGEOISE

Avant de présenter les résultats recueillis dans LU, nous allons rappeler quelques caractéristiques de la société et de l'école luxembourgeoises, importantes dans le cadre de ce travail.

L'école luxembourgeoise est fortement marquée par la situation linguistique du pays qui surprend souvent les étrangers. Alors que dans d'autres pays plurilingues, comme la Suisse par exemple, les différents idiomes se juxtaposent, au Luxembourg, les trois langues officielles, à savoir le luxembourgeois, le français et l'allemand, se côtoient et se superposent selon les occasions. Leur emploi varie sensiblement selon les différents domaines de la vie privée, professionnelle, sociale, politique, religieuse et culturelle. Pourtant le Luxembourgeois moyen se sent à l'aise dans sa langue maternelle seulement et ressent les deux autres comme des langues étrangères.

La situation particulière du Luxembourg au carrefour de deux grandes cultures européennes lui impose l'obligation d'apprendre simultanément deux langues étrangères. Ce multilinguisme est donc un multilinguisme «appris» qui a des répercussions sur l'enseignement au Grand-Duché depuis son indépendance en 1839.

1 | **Caractéristiques générales de l'enseignement de base**

Les objectifs généraux, les programmes d'études, l'évaluation, l'organisation des horaires et l'orientation de tous les niveaux de l'enseignement et de la formation sont décidés au niveau gouvernemental et consignés dans un «Plan d'études» distribué à tous les enseignants. Ces recommandations sont concrétisées, pour ce qui est de l'allemand par des manuels de lecture, des manuels relatifs à la langue et à la grammaire et des dossiers méthodologiques élaborés par des groupes de travail; en ce qui concerne le français, un seul manuel réunit des textes de lecture aussi bien que des éléments de structuration de la langue. Publiés par le ministère, ces outils de travail sont systématiquement commandés par les communes et mis gratuitement à la disposition des enseignants et des élèves.

1 | 1 | **POPULATION SCOLAIRE**

La population scolaire luxembourgeoise comprend 35% d'enfants d'immigrés, d'origine portugaise en grande majorité, pour la plupart issus de milieux modestes. L'apprentissage de trois langues sur une période de quelques années seulement leur pose souvent de sérieux problèmes. La politique d'intégration du Gouvernement se traduit par des recommandations de différenciation interne et externe (classes d'accueil, classes et cours d'appui, classes de transition, etc.). Certaines communes offrent, en outre, aux enfants portugais et italiens la possibilité de suivre des cours en langue maternelle intégrés dans l'horaire normal; il s'agit de deux leçons hebdomadaires en sciences, histoire ou géographie.

1 | 2 | **STRUCTURE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET APPRENTISSAGE DES LANGUES**

L'enseignement élémentaire luxembourgeois comprend une année d'éducation précoce facultative (pour les enfants de 3 ans), deux années d'éducation préscolaire obligatoires (pour les 4-6 ans) et six années primaires obligatoires (pour les 6-12 ans).

Au précoce et au préscolaire, l'apprentissage du luxembourgeois se fait au moyen d'activités ludiques, en tant que langue maternelle pour la majorité des enfants et en tant que langue de communication pour tous. Les activités langagières peuvent profiter de la dynamique induite par la situation extrascolaire plurilingue décrite plus haut pourvu que la population scolaire ne soit pas trop homogène dans la classe.

Le luxembourgeois que les jeunes étrangers doivent apprendre a en fait une double fonction: D'un côté, il facilitera leur intégration dans la société, mais d'un autre côté, il devra leur permettre d'aborder avec moins de difficultés l'allemand, langue d'alphabetisation en première année d'études primaires. En effet le luxembourgeois est un dialecte mosellan francique qui a de fortes affinités avec l'allemand.

La langue véhiculaire employée prioritairement au début de l'école primaire est bien le luxembourgeois, mais les enfants apprennent à lire et à écrire en allemand, qui devient la langue véhiculaire d'enseignement pour un nombre croissant de matières. L'apprentissage de la langue allemande se fait en partie de manière implicite ce qui ne va pas sans poser de sérieuses difficultés aux enfants romanophones.

Au milieu de la deuxième année primaire, commence l'apprentissage du français. Cette phase d'initiation est essentiellement orale et se limite à 3 unités d'enseignement hebdomadaires. De la troisième à la sixième année d'études, cette deuxième langue, le français, est enseignée à raison de 7 unités sur un total de 28 unités hebdomadaires, alors que le temps d'enseignement accordé à l'allemand est réduit de 8 à 5 unités à partir de la 3e année d'études. Parallèlement, la langue d'enseignement principale devient théoriquement l'allemand qui devrait être utilisé pour toutes les matières, sauf pour le français où l'utilisation de la langue cible est recommandée.

L'enseignement du luxembourgeois se fait à raison d'une unité hebdomadaire. Il conserve cependant le statut de langue véhiculaire pour un certain nombre de matières (éducation physique, artistique, musicale) et revient pratiquement dans toutes les situations scolaires où l'enseignant se voit confronté à des difficultés de compréhension de la part des enfants.

Un regard sur le tableau des branches d'enseignement primaire permet de se faire une idée de la place prépondérante réservée à l'étude des langues: en effet, quasiment la moitié des leçons sont consacrées à l'apprentissage des deux langues.



Tableau 2 Répartition des leçons par année d'études

Année d'études	I	II		III	IV	V	VI
Branches		1er sem.	2e sem.				
Luxembourgeois	1	1	1	1	1	1	1
Français	-	-	3	7	7	7	7
Allemand	8	9	8	5	5	5	5
Calcul	6	6	6	5	5	5	5
Eveil aux sciences	3	4	2	2	2	-	-
Histoire	-	-	-	-	-	1	1
Géographie	-	-	-	-	-	1	1
Sciences naturelles	-	-	-	-	-	1	1
Education artistique	1	1	1	1	1	1	1
Travaux manuels	1	1	1	1	1	1	1
Education musicale	1	1	1	1	1	1	1
Education physique et sportive	3	3	3	3	3	2	2
Activités dirigées	2	-	-	-	-	-	-
Instruction morale et religieuse resp.	2	2	2	2	2	2	2
Cours de formation morale et sociale							
	28	28	28	28	28	28	28

En ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand et du français, le «Plan d'études», qui définit le contenu et les modalités de l'enseignement, met l'accent sur la fonction communicative des langues, tant au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit. Ce choix ne conduit cependant pas à sacrifier les activités de structuration des langues auxquelles on a toujours attaché une grande importance au Luxembourg.

2 | L'enseignement de la lecture à l'école primaire

Documents analysés et période couverte par ces documents

Le document analysé est le «Plan d'études». Il s'agit d'un plan cadre contraignant pour l'enseignement primaire. Il a été défini dans un arrêté ministériel du 1er septembre 1989 et porte sur tous les contenus et les méthodes des branches enseignées au cours des 6 années d'études primaires.

Un autre document analysé est le «numéro spécial du Courrier de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports», paru en février 2000 et intitulé: «Deutschunterricht im Obergrad», (Enseignement de l'allemand au degré supérieur). Il recouvre la période de la 5e et de la 6e année d'études. Ce document, qui est distribué à tous les enseignants, présente de nombreuses réflexions et suggestions didactiques relatives à l'apprentissage de la langue allemande.

Les informations concernant l'enseignement du français sont réunies dans «Le français à l'école primaire» édité par le ministère de l'Education nationale en 2001.

Âge de début de la lecture

L'apprentissage de la lecture, qui se fait donc en allemand, commence pour les enfants à 6 ans au moment de l'entrée à l'école primaire.

Objectifs de l'enseignement de la lecture

D'après le «Plan d'études», développer une culture de lecture (Ausbildung von Lesekultur) est l'objectif fondamental de l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Voici les objectifs spécifiques énumérés par le «Plan d'études»:

- être éveillé au plaisir de lire et être conscient de l'utilité de la lecture;
- lire beaucoup et connaître un large éventail de textes;
- comprendre des textes en y réfléchissant, en en discutant et, par là, développer l'esprit critique;
- aborder des textes par une lecture fonctionnelle, critique ou créative;
- comprendre la structure des livres;
- développer les compétences langagières;
- apprendre à utiliser des dictionnaires.

La grille horaire contenue dans le «Plan d'études» ne précise cependant pas le temps spécifique à accorder à la lecture.

Le fascicule «Deutschunterricht im Obergrad» souligne l'importance de créer en classe un milieu culturel motivant les élèves pour la lecture de textes authentiques. Il souligne l'importance de la lecture pour le développement personnel. La lecture d'œuvres intégrales permet d'établir un lien avec le vécu des élèves. Par l'intermédiaire du manuel, l'élève fera connaissance avec la littérature enfantine d'expression allemande.

Matériel

Les outils pédagogiques ont été élaborés par un groupe de travail mixte (enseignants du primaire et du postprimaire) nommé par le ministère. Ils sont publiés par le MEN, autorisés par la Commission d'instruction nommée par le Ministre et utilisés par la grande majorité des enseignants. En ce qui concerne la langue allemande, le matériel comprend en fait différents outils, à savoir des instruments servant essentiellement à l'étude de la langue (Sprachbuch, Grammatik-Bausteine) et un manuel de lecture (Lesebuch) proprement dit. Celui-ci comprend un large éventail de textes authentiques extraits de la littérature de jeunesse. Le manuel destiné à l'étude de la langue contient également des documents authentiques parmi lesquels se trouvent des textes destinés à étudier l'utilisation fonctionnelle de la langue.

Pour l'enseignement de la langue française, les enseignants disposent en classe de 5e d'un seul manuel comprenant 12 unités didactiques portant à la fois sur la lecture et l'étude de la langue. A côté d'un texte de lecture, distinct pour chaque unité, l'enseignant trouve, à la fin de chaque unité, un chapitre facultatif «lectures pour le plaisir» comprenant des textes authentiques de types variés.



Nombre d'enseignants ont recours à du matériel didactique supplémentaire de leur choix. La présence d'une bibliothèque, centre de documentation, leur fournit une occasion supplémentaire pour diversifier l'offre de lectures. Il s'agit souvent d'une bibliothèque centralisée que plusieurs bâtiments scolaires, répartis sur différents sites d'une même commune, doivent se partager.

3 | **Evaluation**

Evaluation en général

Au cours des six années de l'enseignement primaire, l'instituteur de chaque classe effectue obligatoirement des évaluations périodiques du travail et de la progression scolaire des élèves.

A la fin de chaque trimestre, les élèves reçoivent un bulletin où sont inscrits des points (de 0 à 60) pour chaque branche enseignée. Les conditions d'avancement des élèves dans une classe supérieure, à la fin de l'année scolaire, sont définies par des dispositions très strictes (instruction ministérielle du 1^{er} avril 1985).

La complexité des matières prévues au programme, comme par exemple l'apprentissage parallèle de deux langues scolaires, associée à la présence d'un nombre important d'enfants étrangers font, entre autres, que le nombre d'échecs est relativement important: 24,2% des enfants fréquentant la 5^e année d'études en 1999-2000 ont un retard scolaire d'au moins une année.

Evaluation de la lecture

Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue allemande, l'évaluation s'exprime par une note pour l'oral et une note pour l'écrit, allant chaque fois de 0 à 60 points. L'évaluation de la lecture est comptabilisée surtout dans la note orale. Ceci vaut également pour le français.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation proposés par le «Plan d'études» sont les suivants: lire des mots inconnus dans un texte, lire un texte mot à mot, lire des phrases simples et complexes, comprendre une phrase, un paragraphe, comprendre le contenu du texte de façon globale respectivement détaillée, lire de façon intelligible et expressive, reproduire le texte respectivement l'idée globale du texte, savoir relater les détails contenus dans un texte fonctionnel, reconnaître le lien logique entre différents textes, saisir les différentes idées véhiculées par plusieurs textes.

4 | **Prise en compte des différences individuelles**

Le «Plan d'études» retient qu'il faut accorder une attention particulière aux enfants qui ont des difficultés en allemand. Il faut aménager pour eux des situations d'apprentissage appropriées. Le document comprend des suggestions relatives au comportement de l'enseignant et à l'organisation de la classe, qui prennent en compte les élèves dont les connaissances en allemand sont insuffisantes: simplifier les textes et réduire les devoirs, expliquer le texte au moyen de matériel spécifique, recourir à des traductions dans la langue maternelle pour favoriser la compréhension, donner des exercices de répétition variés supplémentaires, organiser un soutien par des élèves plus avancés. Pour ces derniers, le «Plan d'études» recommande des textes plus longs et d'un degré de difficulté langagière plus poussé, des livres authentiques de la littérature enfantine et il propose d'inciter les élèves à des prolongements productifs personnalisés de textes, soit en les initiant à des discussions en groupe soit en les amenant progressivement à des travaux autonomes individuels plus complexes.



Les enfants lecteurs Performances en lecture



PERFORMANCES EN LECTURE ALLEMANDE (5^e PRIMAIRE)

1 | **Présentation du test de lecture allemande (5^e primaire)**

Test élaboré dans le cadre de l'étude internationale

1 | 1 | **CARACTÉRISTIQUES DU TEST DE LECTURE**

Savoir lire est une compétence très complexe, débutant avec le décodage accompagné d'une compréhension minimale et culminant dans la mise en œuvre de stratégies multiples permettant non seulement de synthétiser ce qui a été lu, mais de le discuter et de le mettre en question. Un test de lecture censé saisir, dans la mesure du possible, toute la richesse de cette compétence devra remplir quatre conditions de base:

- il devra porter sur les différents niveaux de compétence en lecture,
- il devra comprendre différents types de textes,
- il devra inclure différents formats de réponses,
- il devra refléter les approches de la lecture des trois pays.

1 | 1 | 1 | **Définition des niveaux de compétence**

Il avait été retenu dans le groupe international d'adopter les définitions des quatre niveaux de compétences telles qu'ils avaient été définis dans un texte préalable.⁵

«1er niveau – connaissances minimales. Les compétences indispensables à l'acte même de lire: maîtrise des mécanismes de base de la lecture et connaissance des codes élémentaires de l'écrit.» Ces compétences sont mises en œuvre par le lecteur chevronné de façon plus ou moins automatique et ne feront plus l'objet d'un contrôle à la fin de l'enseignement primaire. On suppose, en effet, que tous les enfants ayant atteint la 5e primaire ont dépassé ce stade de «déchiffrage».

«2e niveau – compréhension immédiate. Il s'agit d'un niveau simple de compréhension, de compétences de base en quelque sorte, consistant en un repérage d'informations figurant explicitement dans le texte.» Le lecteur doit comprendre la question simple car ne demandant qu'un seul élément de réponse et repérer dans le texte le mot, l'expression ou la phrase qui fournit l'information recherchée.

«3e niveau – compréhension logique. A ce niveau, les compétences à mettre en œuvre sont plus approfondies et nécessitent la mise en relation de plusieurs informations.» A ce stade, il est demandé au lecteur non seulement de réorganiser des informations trouvées dans le texte à différents endroits, mais également de comprendre la cohérence du message en repérant l'articulation logique d'un texte. Ce niveau de compréhension exigera, entre autres, l'analyse correcte des substituts lexicaux ou pronominaux ou des indices fournis par le temps des verbes, le choix des adjectifs, des adverbes et la ponctuation.

«4e niveau – compréhension fine. Le lecteur, à ce niveau de compréhension, doit opérer un traitement approfondi des informations. Il doit avoir la capacité de suppléer les lacunes du texte, de déduire à partir des informations explicites d'autres informations qui en découlent nécessairement et donc être capable d'accéder à l'implicite.»

⁵ Texte proposé par le Consortium européen dans sa réponse à l'appel d'offre de 1997 lancé par l'OCDE pour le premier cycle de PISA.

1 | 1 | 2 | **Types de textes**

Comme les élèves se trouvent à la fin du primaire et ont, somme toute, encore une expérience limitée de textes non-continus (listes, formulaires, graphiques, tableaux et autres) nous nous sommes limités à des textes continus, dont voici les variétés les plus importantes: le texte descriptif, le texte narratif, le texte informatif, le texte injonctif, le texte argumentatif.

1 | 1 | 3 | **Formats de réponses**

Les deux types de formats de réponses devaient être employés:

- questions à choix multiple, respectivement vrai/faux
- questions à réponse construite.

1 | 1 | 4 | **Spécificités culturelles**

Comme le test devait être administré à des enfants de trois pays aux cultures pédagogiques plutôt contrastées, il était important, dans cette étude, de faire apparaître chacune d'elle dans la batterie des tests.

1 | 2 | **MODALITÉS DE L'ÉLABORATION DES ÉPREUVES**

Les épreuves élaborées en collaboration par la Grande-Bretagne, la France et le Luxembourg comportaient trois parties, provenant chacune d'un autre pays et correspondant à chaque fois aux habitudes évaluatives du pays en question tout en incluant des questions correspondant aux différents niveaux de complexité. Chacune des parties reproduisait en quelque sorte le contexte culturel du pays qui l'avait proposée: «Une belle histoire» vient du Luxembourg qui accueille beaucoup d'enfants non-luxembourgeois dans ses écoles; les deux textes français, «La case de Tulmac» et «La gloire de mon père» nous emmènent l'un dans un pays d'outre-mer et l'autre dans l'univers d'un grand auteur français et les dernières épreuves «Seamonsters» ont été proposées par l'Angleterre qui connaît une longue tradition maritime.

Le format des questions était variable, avec une préférence nette pour les questions à choix multiple (2/3). Cette décision a été prise parce qu'il n'a pas pu être démontré que ces questions étaient moins complexes ou plus faciles⁶, l'évaluation par contre en est plus facile et plus objective. Les différents types de textes (excepté le type argumentatif) étaient représentés au moins une fois dans la forme finale du test.

1 | 3 | **PASSATION ET CORRECTION DES ÉPREUVES**

La passation des épreuves, organisées sur une semaine (fin mars 2000 pour les classes luxembourgeoises) se déroulait en trois séquences, d'une durée variant entre 35 et 25 minutes. Au début de la première séquence, l'objectif et le plan de l'opération étaient présentés aux élèves. Ceux-ci étaient, en outre, informés sur les différences éventuelles entre la tournure de certaines questions et la nature des tâches auxquelles ils étaient habitués.

⁶ Bennett, R.E. (1993) Construction vs. Choice in Cognitive Measurement: Performance Testing and Portfolio Assessment. Hillsdale



Chacune des épreuves était accompagnée de consignes précises de passation.

Si les épreuves anglaises et françaises ont été corrigées par des équipes professionnelles, au Luxembourg, le codage des réponses a été assuré, par les enseignants eux-mêmes d'après des consignes très détaillées, élaborées à chaque fois par le pays qui avait proposé l'épreuve. Le contrôle par double codage, au Grand-Duché, a montré que pour deux questions (sur un total de 27), le codage comportait une part importante de subjectivité. En vue d'assurer un maximum d'uniformité des opérations de correction, ces questions ont été recodées.

2 | Résultats au test de lecture allemande

2 | 1 | PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ÉCHANTILLON LUXEMBOURGEOIS

2 | 1 | 1 | Analyse d'items

Tableau 3 Calibrage des items par MRI sur l'échantillon luxembourgeois

numéro 7 *	8 *	9 *	Format de réponse	10 *	11 *	Rappel de la formulation des questions <i>Tâche imposée aux enfants par l'item</i>
TU02	-2.425	0.274	QCM	2	2	Wie nennt man ein Haus wie das von Tulmac ? <i>Rechercher réponse explicite dans le texte</i>
TU04	-2.395	0.341	A construire	2	2	Mit wem nimmt Tulmac die Mahlzeiten ein? <i>Rechercher dans le texte information explicite</i>
GSO6	-1.959	0.259	QCM	2	2	Wer sind die Chefs in der 5. Klasse? <i>Rechercher dans le texte information explicite</i>
NI04	-1.691	0.220	Vrai- Faux	2	4	Sind folgende Behauptungen richtig, falsch: Paul ist Marcells Bruder? <i>Comprendre informations implicites</i>
GSO9	-1.631	0.243	QCM	2	2	Weshalb meldet Bernhard sich an diesem Tag ? <i>Rechercher dans le texte information explicite</i>
NI05	-1.495	0.245	Vrai - Faux	2	2	Sind folgende Behauptungen richtig, falsch: Der Vater und der Onkel haben Marcel erlaubt mitzukommen? <i>Comprendre informations explicites</i>
TU05	-1.450	0.277	QCM	2	2	Was isst das kleine Mädchen? <i>Rechercher dans le texte information explicite</i>
GSO1	-1.399	0.168	A construire	2	2	Ihre Kinder gehen mit uns .. welche Kinder? <i>Compréhension logique</i>

⁷ Les abréviations se lisent de la façon suivante:

TU («Histoire de Tulmac») GS («Eine schöne Geschichte») NI («La gloire de mon père») ST («Seamonsters»)

⁸ Indice de difficulté issu d'un modèle de réponse à l'Item ajusté sur les résultats des élèves luxembourgeois (variant entre -3 très facile, à +3, très difficile)

⁹ Erreur standard de mesure relative à l'indice de difficulté de l'item

¹⁰ Niveaux de difficulté constatés effectivement

¹¹ Niveaux de difficulté définis préalablement à la passation du test, sur la base de l'analyse de contenu des items

Tableau 3
(suite)

numéro	7 *	8 *	9 *	Format de réponse	10 *	11 *	Rappel de la formulation des questions <i>Tâche imposée aux enfants par l'item</i>
NI03	-0.988	0.327		QCM	2-3	3	Derjenige der diese Geschichte erzählt und der im Text ich sagt, ist. <i>Rechercher dans le texte information implicite</i> <i>Compréhension logique</i>
TU01	-0.554	0.347		QCM	2-3	2	Wo befinden sich die Häuser des Dorfes? <i>Repérer des informations explicites</i>
GSO7	-0.525	0.186		A construire	2-3	2	In welchem Schulfach muss Wilhelm am meisten leiden? <i>Rechercher dans le texte information explicite</i>
GSO3	-0.341	0.117		A construire	2-3	3	Weshalb war eine Klassenbestrafung gerade an jenem Tag besonders schlimm? <i>Rechercher dans le texte information explicite</i>
GSO10	-0.321	0.130		QCM	2-3	4	Was erwartet Bernhard von den andern aus seiner Klasse ? <i>Croiser des informations</i>
GSO4	-0.306	0.115		QCM	2-3	3	Alle haben ihn ganz erstaunt angestarrt. Wen haben sie angestarrt? <i>Compréhension logique</i>
GSO11	-0.291	0.071		QCM	2-3	3	... kamen auf mich zu ... Auf wen ? <i>Compréhension logique</i>
STO4	-0.192	0.164		A construire	2-3	3	Meerjungfrauen und Sirenen sind sich ganz ähnlich; zähle 3 Merkmale auf. <i>Identifier des ressemblances explicites</i>
STO3	-0.186	0.229		A construire	2-3	4	Welches ist das einzige vor dem Menschen sich nicht fürchten müssen? <i>Déduction d'informations implicites</i>
STO1	-0.022	0.202		QCM	2-3	2	Verbinde jedes Wesen mit der dazu passenden Beschreibung <i>Identifier informations explicites</i>
GSO8	0.027	0.110		A construire	3-4	4	«Doch keine Hand rührt sich». Warum? <i>Expliciter le point de vue de l'auteur</i>
NI06	0.396	0.167		Vrai - Faux	3-4	4	Sind folgende Behauptungen richtig, falsch: Marcel lügt in seinem Brief? <i>Comprendre informations implicites</i>
GSO2	0.397	0.081		A construire	3-4	3	Wer liest die Geschichte vor. Nennt den Namen? <i>Comprendre informations implicites</i>
STO2	0.599	0.137		A construire	3-4	3	Gebrauche die Informationen aus dem Text über Meerjungfrauen um einen Lexikonartikel zu schreiben. <i>Retrouver et réorganiser des informations contenues dans le texte</i>
NI02	0.842	0.633		QCM	3-4	4	Dieser Text wurde geschrieben um ... <i>Déduire les intentions de l'auteur</i>
GSO12	0.917	0.062		A construire	3-4	4	... dass die Geschichte nicht stimmte. Schreibe den wichtigsten Grund. <i>Repérer dans le texte les intentions de l'auteur</i>
NI01	1.191	0.110		QCM	3-4	4	... dieser Text stammt aus einem Märchen ... <i>Discriminer le genre du texte</i>
GSO5	1.439	0.105		QCM	3-4	4	Warum ärgert der Erzähler sich über diese Geschichte? <i>Croiser des informations explicites et implicites</i>
NI07/ NI08				QCM	3-4	3	Wer ist im Text mit «sie» gemeint? <i>Compréhension logique</i>
	1.535	0.096		A construire	3-4	3	Welche Stellen im Text haben dir geholfen deine Antwort zu wählen? <i>Repérer les personnages désignés par des pronoms</i> <i>Compréhension logique</i>
STO5	1.576	0.113		A construire	3-4	4	Meinst du, dass der Schriftsteller wirklich an Meerjungfrauen glaubt? <i>Donner le point de vue de l'auteur</i>
TU03	1.847	0.197		A construire	3-4	3	Wenn Tulmac in ihrer Hängematte schläft, hat sie weder Angst ... <i>Sélectionner informations explicites et les croiser</i>



2 | 1 | 2 | **Facteurs faisant varier la difficulté des items**

Relations entre les niveaux de difficulté prédéfinis et la hiérarchie trouvée effectivement dans la complexité des items

Les indications fournies dans la 5e colonne nous apprennent que les niveaux de difficulté des questions définis préalablement ne différencient pas de façon absolue les questions entre elles tout en nous fournissant une première approximation des quatre degrés de complexité. Nous pouvons, en fait, observer 3 paliers: le premier englobe des items des niveaux 2 et 3 surtout, le deuxième palier inclut encore trois items du niveau 2, mais porte surtout sur des questions du niveau 3, le troisième palier, enfin, comprend majoritairement des items du niveau 4 avec pourtant encore 4 questions du niveau 3.

Une analyse post hoc de notre test a permis d'isoler des éléments susceptibles d'augmenter ou de diminuer la difficulté d'une question, en sus des caractéristiques permettant de définir, de façon préalable, les niveaux.

Voici les éléments susceptibles de rendre un item plus ou moins difficile:

Éléments susceptibles de simplifier une question théoriquement plus complexe

Le mot-clef de la réponse est déjà contenu dans la formulation de la question. Même si, en général, le format de la réponse n'a pas d'influence sur le degré de difficulté, la réduction du choix à deux alternatives (vrai - faux) rend la probabilité de réussite évidemment plus grande.

Éléments susceptibles d'augmenter le niveau de difficulté d'une question théoriquement moins complexe

Des questions qui normalement devraient être très simples, ne le sont plus si le libellé de la réponse à localiser dans le texte est très différent de celui employé dans la question. «Was isst das Mädchen?» «Wenn die Mutter ... zubereitet...»

Un autre élément rendant les réponses plus difficiles se retrouve dans le texte proposé par le Luxembourg: On propose deux histoires entremêlées (Rahmenerzählung) qui, à la première lecture, se ressemblent très fort tout en se différenciant par des caractéristiques essentielles. Avant de répondre aux questions, il faut donc, à chaque fois, localiser d'abord de quelle histoire il s'agit.

Par ailleurs, si la question paraît fortement suggérer une seule réponse et que celle-ci ne constitue pourtant qu'une partie de la réponse, les enfants arrêtent la recherche d'informations dès qu'ils ont localisé un élément de réponse, même s'il y a des détails supplémentaires à trouver.

La nécessité d'une lecture précise augmente également la difficulté des questions, une lecture superficielle suggérant une réponse erronée. Ceci dépend en fait de la qualité des

distracteurs proposés par les OCM. Au lieu de cocher tout de suite ce qui est, à première vue, le plus probable, il faut aller contrôler dans le texte quel devra être le libellé exact de la réponse à fournir.

L'obligation de prendre en compte plusieurs parties du texte accentue aussi la difficulté d'un item. Tel est le cas par exemple, s'il ne suffit pas de se référer à un seul passage du texte ou s'il faut continuer la recherche d'un deuxième référent, alors que le premier référent est déjà trouvé; ou bien encore s'il faut faire la synthèse d'un paragraphe entier, respectivement de tout un texte.

Les questions qui sont les plus difficiles pour les élèves luxembourgeois sont celles qui demandent une réflexion sur la forme du texte.

Élément qui n'exerce pas d'influence sur le niveau de difficulté d'un item

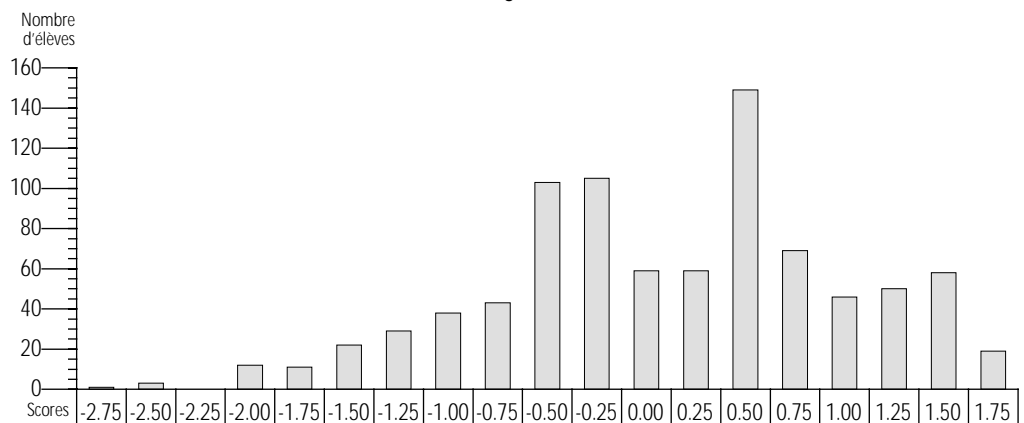
Le format de la réponse: les réponses qui sont à construire ne sont ni plus simples ni plus difficiles que les questions à choix multiple.

2 | 1 | 3 | Répartition des résultats des élèves

Tableau 4 Résultats de l'échantillon luxembourgeois au test de lecture allemande (5e primaire)

N	Moyenne	Ecart-type	Min	Max
841	.02	1,00	-2,80	2,39

Figure 1 Distribution des scores de l'échantillon luxembourgeois au test de lecture



Histogramme des résultats normalisés

La distribution de la compétence des élèves en lecture est bimodale. Nous observons en effet deux modes distincts, l'un situé à -0,25 et l'autre à 0,50 montrant que notre échantillon n'est pas vraiment homogène mais constitué de deux groupes distincts qu'il conviendra d'identifier par la suite.



2 | 2 | EFFETS DE DIFFÉRENTES VARIABLES CONCERNANT LES COMPÉTENCES EN LECTURE

2 | 2 | 1 | Part de la variance expliquée

Tableau 5 Part de la variance totale expliquée au test de lecture par les caractéristiques des élèves et la classe

	Variance expliquée	p
Langue	2.8%	.003
Redoublement	1.4%	.009
Difficultés en lecture (appréciation par les enseignants)	1.5%	.001
Sexe	.02%	n.s.
Classe	17.8%	.000

L'effet de la variable «classe» est de loin le plus important: 17,8% de la variance totale observée sont expliqués par celle-ci. Les effets des variables langue, redoublement et difficulté en lecture ne sont pas négligeables même si elles n'expliquent que respectivement 2,8%, 1,4% et 1,5% de la variance; le sexe, par contre, n'a pas d'influence significative sur les résultats. Nous allons nous limiter dans les pages qui suivent à la discussion des 3 premières variables, présentées dans le tableau qui précède. Quant à la variable «classe», c'est le chapitre consacré au questionnaire des enseignants qui nous permettra de l'examiner plus en détail.

2 | 2 | 2 | Influence de la variable langue

Tableau 6 Différences de performances au test de lecture en fonction de la langue parlée à la maison ¹

Langues	N	Moyenne groupe 1	Moyenne groupe 2
Portugais	156	-.515	
Italien	23	-.422	
Français	71	-.161	
Autres	67	-.091	
Espagnol	3	.187	
Luxembourgeois	536	.212	
Allemand	16		.930

Si dans un premier temps, nous distinguons les élèves en fonction de la langue parlée à la maison, il apparaît que les élèves allemands réussissent significativement mieux que tous les autres. Ce résultat est d'autant plus étonnant que ce sous-groupe, tout en ayant un effectif très restreint, compte le même taux d'enfants en difficulté scolaire, ayant été obligés de redoubler une classe que l'échantillon total. Il confirme cependant ce que les

¹ Les différences de N entre les tableaux suivants s'expliquent par le fait que les données sont issues de modèles de variance faisant intervenir des variables distinctes d'un tableau à l'autre.

enseignants vivent tous les jours et ce qui est facilement oublié par tous ceux qui se disent déçus par l'échec de nos élèves dans des épreuves telles que PISA: les enfants luxembourgeois ont un handicap de langue par rapport à des enfants vraiment germanophones scolarisés au Luxembourg, même si ces derniers vivent également dans un pays où le rôle joué par la langue allemande est peu important.

Les 4 groupes linguistiques

Dans la suite, nous avons défini a priori 4 groupes linguistiques en fonction de la nature de la langue parlée à la maison. Ainsi nous avons réuni en un seul groupe ceux qui ont plus de facilités pour apprendre la langue allemande, les élèves luxembourgeois et allemands. Le 2e groupe comprend les francophones, ceux qui parlent la langue du test français de lecture que nous allons voir plus loin. Le 3e réunit les romanophones, ceux dont la langue maternelle est plus proche du français et le 4e groupe englobe les enfants parlant d'autres langues, comme l'anglais ou le serbo-croate par exemple.

Tableau 7 Différences de performances au test de lecture en fonction des groupes linguistiques

Groupe linguistique	N ¹	Moyenne		
		1	2	3
Romanophones:	168	-.47		
Portugais				
Italien				
Espagnol				
Français	64		-.14	
Autres	61		-.07	
Luxembourgeois	509			.258
Allemand				

Cette façon de faire nous a permis de distinguer trois groupes de performance au test, significativement distincts les uns des autres.

Les enfants parlant allemand ou luxembourgeois ont manifestement plus de facilités en lecture allemande que ceux qui parlent une autre langue dans leur famille. Les francophones, dont la langue maternelle est très éloignée de l'allemand réussissent moyennement; quant aux résultats encore plus faibles des romanophones, dont la langue maternelle n'est pas plus éloignée de l'allemand que celle des francophones, ils pourraient être expliqués par une cumulation de handicaps (voir chapitre questionnaire élèves).

2 | 2 | 3 | Influence de la variable redoublement

Le taux de redoublement particulièrement élevé dans les classes luxembourgeoises (environ 20% des enfants de notre échantillon ont redoublé au moins une fois) nous oblige à considérer la question des performances en lecture également sous cet angle.

¹ Les différences de N entre les tableaux suivants s'expliquent par le fait que les données sont issues de modèles de variance faisant intervenir des variables distinctes d'un tableau à l'autre.


Tableau 8 Différences de performance au test de lecture en fonction du redoublement ¹²

«Redoublement»	N	Moyenne groupe 1	Moyenne groupe 2	Moyenne groupe 3
E ayant redoublé plus d'une fois	25	-1.094		
E ayant redoublé une fois	123		-.483	
E n'ayant pas redoublé	648			.184
Total	896			

Les écarts entre les élèves redoublant plus d'une fois, ceux qui ont redoublé une fois et les élèves qui n'ont pas redoublé, sont à chaque fois significatifs. Ceci illustre bien le fait que, d'un côté, les redoublants sont effectivement les élèves les plus faibles, mais que, d'un autre côté, le fait de redoubler une fois, voire deux fois, ne permet pas de rattraper le niveau des élèves dont la progression scolaire est normale.

Tableau 9 Différences de performance au test de lecture en fonction du retard scolaire ¹³

«Retard scolaire»	N	Moyenne groupe 1	Moyenne groupe 2	Moyenne groupe 3	Moyenne groupe 4
Retard de plus d'un an	54	-.578			
Retard un an	178		-.332		
A l'heure	521			.194	
En avance	50				,538

Même si les tendances générales des deux derniers tableaux que nous venons de voir sont comparables, nous constatons néanmoins deux grandes différences.

Tout d'abord le nombre des élèves ayant un retard d'un an (178) est beaucoup plus élevé que celui des élèves redoublants, signalés par leurs instituteurs (123). Différentes raisons peuvent expliquer le fait que ces élèves soient plus âgés que leurs collègues tout en n'ayant jamais répété une classe: un congé de maladie prolongé, par exemple, ou le fait que ces enfants soient arrivés au Luxembourg au cours de leur scolarité et aient été orientés dans une classe avec des élèves plus jeunes. Une telle mesure est souvent prise pour permettre aux enfants d'apprendre les langues allemande et française. Une autre explication serait qu'ils aient suivi trois années d'éducation préscolaire au lieu de deux. Sur avis de l'inspecteur et de la commission médico-psychopédagogique, les institutrices préscolaires proposent parfois un sursis scolaire d'un an à des enfants qui ne leur semblent pas encore avoir atteint une maturité suffisante pour entrer en 1^{re} année primaire. Toutes ces explications montrent que, même si les enfants n'ont jamais répété une classe, il est probable qu'ils sont chargés d'un certain handicap. Ceci expliquerait que l'adjonction de 55 enfants (1/3 du groupe) n'ayant pas encore doublé n'a que peu d'incidences sur les résultats moyens du groupe.

Les différences dans les résultats sont surtout apparentes dans la catégorie «plus d'un an». La prise en considération du seul facteur âge fait que la réussite moyenne au test y est beaucoup moins faible, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les 29 enfants (la moitié

¹² Le redoublement a été établi selon les données transmises par les instituteurs.

¹³ Les retards scolaires ont été calculés sur base de la date de naissance des élèves.

du groupe) qui ont été joints à ce groupe viennent des catégories «ont doublé une fois» voire «à l'heure» présentées dans l'avant-dernier tableau.

Et puis, il s'est ajouté un quatrième groupe: les élèves en avance: ceux-ci ont des résultats significativement meilleurs que les élèves à l'heure. Selon la législation en vigueur, des enfants particulièrement éveillés peuvent bénéficier d'une admission anticipée en 1^{re} année primaire, à condition que la mesure soit agréée par une commission ad hoc. Ces enfants précoces ont donc su garder leur avance jusqu'à la fin du primaire.

Comme, par ailleurs, nous nous intéressons davantage au phénomène du redoublement qu'à l'âge des élèves, nous allons, dans la suite, nous limiter à distinguer deux catégories d'élèves, ceux qui n'ont jamais redoublé (N= 148) et ceux qui ont doublé au moins une fois une classe (N=147), respectivement trois catégories par le fractionnement du dernier groupe en deux sous-groupes: ceux qui ont doublé une fois (123), ceux qui ont doublé plus d'une fois (25).

2 | 2 | 4 | **Elèves dont le niveau en lecture est qualifié de faible par les enseignants**

Relations entre l'estimation du niveau de lecture par les enseignants et les résultats en lecture en 5e

Tableau 10 Différences de performances en fonction des difficultés en lecture signalées par les enseignants

Avis des enseignants	N	Elèves faibles en lecture	Echantillon total	Moyenne
Elèves perçus comme faibles en lecture	166	100%	18.6%	-.766
- Difficultés en lecture liées à des difficultés de langue	109	65.7%	12.2%	-.890
- Difficultés en lecture non liées à des difficultés de langue	52	31.3%	5.8%	-.566
- Pas d'indications	5		0.6%	
Elèves non perçus comme faibles en lecture	725		81.4%	.222
Total des élèves	891		100%	

Le diagnostic des enseignants relatif aux difficultés en lecture des enfants est fortement confirmé par les résultats des enfants au test passé en 5e. La moyenne des enfants perçus comme faibles en lecture est très significativement inférieure à celle des autres enfants ($p = .000$). Ceux dont les difficultés ne sont pas liées à une connaissance insuffisante de l'allemand, aux yeux des instituteurs, réussissent légèrement mieux que ceux qui ont des difficultés de langue.


Caractéristiques des élèves perçus comme faibles en lecture par les enseignants
Tableau 11 Profil des élèves ayant des difficultés en lecture signalées par les enseignants

Avis des enseignants	N	Cursus scolaire		Groupes linguistiques			%	Moyenne			
			N	%		N			%		
Difficultés en lecture liées à des difficultés de langue	109	R ¹⁴ >1an	19	17.4	Lux.	10	9.2	65.66%	-.890		
		R. 1 an	35	32.1	Fra.	17	15.6				
		A l'heure	47	43.1	Port.	64	58.7				
		En avance	2	1.8	It.	8	7.3				
		pas d'ind.	6				Esp.			1	.9
							Autr.			9	8.3
Difficultés en lecture non liées à des difficultés de langue	52	R. >1an	10	19.2	Lux.	42	80.8	31.32%	-.566		
		R. 1 an	20	38.5	Fra.	5	9.6				
		A l'heure	20	38.5	Port.	2	3.8				
					It.	1	1.9				
					Esp.	2	3.8				
					Autr.						
Pas d'indications	5										
Total	166						100%	-.766			

Le tableau ci-dessus réunit la majeure partie des informations que nous possédons sur les enfants signalés par leurs enseignants comme ayant des difficultés en lecture.

Les élèves dont les difficultés en lecture sont liées à des problèmes de langue ont les résultats les plus faibles (-.890), inférieurs à ceux des enfants qui n'ont pas ce handicap (-.560), la moyenne du groupe d'enfants qui n'ont pas de difficultés en lecture, remonte à .222 (voir tableau 10).

Alors que le taux de redoublement dans la notre échantillon est de 20%, il est de 49,5% et même de 57,7% dans ce groupe-ci. L'enfant qui a redoublé continue donc, une fois sur deux à peu près, à avoir, selon les enseignants, de graves difficultés en lecture. Chez les enfants ne parlant ni luxembourgeois ni allemand à la maison, ces difficultés en lecture sont le plus souvent liées, aux yeux des enseignants, à des difficultés de langue. L'école luxembourgeoise n'a donc pas encore su résoudre, chez ces élèves du moins, le problème de l'apprentissage de l'allemand avant la fin du primaire.

Il faut néanmoins atténuer la portée de cette conclusion par la référence à un résultat que nous allons présenter plus loin: les enfants qualifiés de faibles en lecture allemande sont également, en moyenne, significativement plus faibles en lecture française, ce qui a été constaté lors des épreuves standardisées en 6e. Ces enfants auraient donc, outre leurs problèmes en langue allemande, des problèmes avec les langues, en général.

¹⁴ R = Redoublement

PERFORMANCES EN LECTURE FRANÇAISE (6^e PRIMAIRE)

Epreuves standardisées organisées dans le cadre du passage primaire-postprimaire

L'apprentissage quasiment simultané de l'allemand et du français est une caractéristique très importante de notre enseignement, mais l'étude internationale n'en a évidemment pas tenu compte, vu que ni la France ni l'Angleterre ne connaissent un tel modèle de cursus scolaire. Pour compléter cette lacune, nous avons profité du fait qu'à la fin de la 6^e année d'études, tous les élèves passent des épreuves standardisées dans les trois branches dites principales, donc entre autres, en français.

Comme nous avons pu suivre les élèves de notre échantillon jusqu'en 2000/2001, nous avons pu compléter les informations recueillies sur la lecture allemande par des données concernant la lecture française, notre deuxième langue d'enseignement.

1 | Test de lecture française

Les résultats au test de lecture française passé par tous les élèves dans le cadre de l'orientation à la fin du primaire nous ont permis de chercher des réponses aux questions qui nous préoccupent: Est-ce que les résultats des élèves se différencient également en lecture française, selon les trois critères discutés dans la première partie du chapitre: la langue parlée à la maison, la progression scolaire, le fait d'être jugé faible en lecture par l'enseignant?

Tableau 12 Résultats des élèves de l'échantillon au test de lecture française

N ¹⁵	Moyenne	Ecart-type	Min	Max
762	0,03	1,00	3,31	2,22

Les résultats de l'ensemble de notre échantillon se distribuent de façon analogue à ceux de la population totale (moyenne 0 et écart-type 1).

¹⁵ La taille de l'échantillon a fortement diminué de la 5^e à la 6^e année d'études. En dehors de la « perte normale » due aux enfants ayant changé de classe, par exemple, il y a un certain nombre d'élèves qui passent directement de la 5^e primaire à l'enseignement postprimaire, l'enseignement modulaire, en l'occurrence.



2 | Effets des différentes variables concernant les compétences en lecture sur les performances en lecture française

2 | 1 | INFLUENCE DE LA VARIABLE LANGUE SUR L'ÉPREUVE DE LECTURE FRANÇAISE

Tableau 13 Différences de performance au test de lecture française en fonction des groupes linguistiques

Groupe linguistique	N	Moyenne		
		Moyenne groupe 1	Moyenne groupe 2	Moyenne groupe 3
Luxembourgeois	456	-.148		
Allemands				
Autres	53	-.074		
Romanophones:	143		281	
- Portugais				
- Italien				
- Espagnol				
Français	61			.775

Les résultats de l'épreuve de lecture française passée en 6e nous permettent, tout comme en lecture allemande, de distinguer trois groupes de performance, mais cette fois-ci, ce sont les enfants parlant luxembourgeois et allemand qui réussissent le moins bien, alors que les résultats des enfants romanophones se situent nettement au-dessus de la moyenne. Les moyennes obtenues par les enfants francophones sont de loin les plus élevées. La familiarisation avec la langue du texte de lecture semble jouer un rôle primordial.

Nous retrouvons donc ici un résultat que l'on peut rapprocher de celui que nous avons exposé au chapitre II, paragraphe 2.2.2: Les enfants qui ont obtenu les meilleurs résultats au test de lecture allemande étaient les germanophones. Dans le cas présent, ce sont les enfants francophones qui réussissent le mieux dans le test de lecture française. Les enfants romanophones, tout en ayant une langue maternelle proche de celle du test, réussissent moins bien que les enfants francophones. Cette différence est beaucoup plus importante que celle que nous avons mise en évidence dans les résultats au test allemand. Une autre explication peut s'y ajouter: les romanophones sont à une proportion plus grande issus de milieux où le livre est moins présent (voir chapitre «Lecture et environnement familial») et ont eu des échecs scolaires déjà plus fréquents.

2 | 2 | INFLUENCE DE LA VARIABLE REDOUBLEMENT

Tableau 14 Différences de performance au test de lecture française en fonction du redoublement

Redoublement	N	Moyenne groupe 1	Moyenne groupe 2
E. ayant redoublé une fois	106	-.468	
E. à l'heure (pas de redoublement)	593		.112
E. ayant redoublé plus d'une fois	14		-.035

Les résultats de l'épreuve de français se distribuent différemment que ne l'avaient fait ceux de l'épreuve de lecture allemande. Il y a une nette différence entre les redoublants et les enfants à l'heure; l'écart entre les enfants au cursus normal et les enfants ayant doublé plus d'une fois, par contre, est devenu non significatif.

Ce résultat étonnant pourrait trouver une explication dans les données suivantes: L'effectif de ce dernier sous-groupe n'est plus que de 14 élèves en 6e primaire, alors qu'il était encore de 25 en 5e. Une analyse plus précise des caractéristiques des 14 élèves nous apprend que le taux d'élèves francophones et romanophones est, avec 64%, largement supérieur à celui observé dans le reste de l'échantillon.

2 | 3 | DIFFICULTÉS EN LECTURE

Les enfants chez qui les enseignants avaient diagnostiqué des difficultés en lecture en 5e, lors de la passation du test allemand, ont également de plus faibles résultats en lecture française en 6e (moyenne: -.309, écart-type 1.106). Les difficultés en lecture semblent donc généralisées et persistantes pour la plupart des enfants en question.

La moyenne des enfants chez qui les enseignants n'avaient pas décelé de difficultés en lecture reste, comme le veut la distribution normale des résultats, proche de 0 (0,09) et l'écart-type n'est pas aussi important (0.973).

RELATIONS ENTRE LES RÉSULTATS AU TEST DE LECTURE EN 5^e ET LES ÉPREUVES STANDARDISÉES EN 6^e PRIMAIRE

Tableau 15 Coefficients de corrélation entre le test de lecture en 5^e et les épreuves standardisées en 6^e pour l'ensemble des élèves de l'échantillon et en fonction des groupes linguistiques

	Français				Mathématiques		Allemand			
	Compréh	Conjug	Orthog	Vocables	Repro	Transf	Amélior textes	Compréh détails	Compréh globale	Compréh sélective
Total N = 760	.366**	.392**	.444**	.368**	.492**	.532**	.634**	.623**	.545**	.550**
Lux./All. N = 480	.517**	.392**	.498**	.470**	.491**	.532**	.578**	.568**	.504**	.502**
Français N = 65	.398**	.427**	.467**	.350**	.338**	.446**	.609**	.670**	.545**	.634**
Romanophones N = 148	.362**	.257**	.374**	.430**	.435**	.452**	.601**	.523**	.427**	.507**

Toutes les corrélations entre le test d'allemand passé en 5e et les résultats en 6e sont significatives (niveau p. = .001) mais n'ont pas toutes la même valeur.

Nous avons reproduit dans le tableau les valeurs observées dans l'échantillon total ainsi que dans les trois sous-groupes linguistiques les plus importants.



L'analyse des résultats de l'échantillon total nous montre, comme il fallait s'y attendre, que ce sont les épreuves d'allemand qui ont les corrélations les plus importantes avec notre test passé en 5e. Le test de «closure», «améliorer des textes» est celui qui s'en rapproche le plus, la compréhension sélective a une corrélation moins importante, tout comme la compréhension globale, même si, du point de vue contenu, cette dernière épreuve est celle qui se rapproche le plus du test utilisé en 5e primaire. Viennent ensuite les corrélations avec les épreuves en mathématiques–transfert, qui demandent aux enfants de bien lire les consignes écrites avant de donner leur réponse.

Des résultats plus ou moins comparables ont été constatés auprès des différents sous-groupes linguistiques. L'importance des corrélations entre le test de lecture en 5e et les résultats à l'épreuve de lecture française observées auprès des différents groupes linguistiques, est celle qui est la plus inattendue. En ce qui concerne l'échantillon total, cette corrélation est une des moins importantes. Cette même tendance s'observe également auprès des francophones et des romanophones alors que chez les élèves parlant luxembourgeois ou allemand, on retrouve des corrélations beaucoup plus élevées.

Les compétences mises en oeuvre en lecture allemande respectivement française se ressemblent donc plus chez les enfants luxembourgeois et allemands que chez ceux qui parlent français, respectivement portugais, italien ou espagnol à la maison.



PARALLÈLES ÉTABLIS ENTRE LES RÉSULTATS DÉCRITS CI-DESSUS AVEC DES DONNÉES SIMILAIRES

1 | Comparaison entre les résultats des élèves des 3 échantillons ayant participé à l'étude internationale

Echantillons

Avant de continuer, rappelons qu'il avait été décidé, lors de la mise en place de l'étude internationale, qu'il s'agissait d'une étude exploratoire. Si l'échantillon luxembourgeois des classes peut être considéré comme représentatif, tel n'est pas le cas, ni pour la France, ni pour l'Angleterre. Les résultats obtenus à partir de ces trois échantillons ne sont donc pas comparables à 100% et ne permettent pas de traitement statistique élaboré des données. Toutefois nous estimons que les données recueillies permettent de dégager des tendances générales, à titre informatif.

Nous allons reproduire un des tableaux élaborés par l'équipe anglaise comparant le total des points obtenus par les enfants des trois pays dans chacune des parties du test. Les lettres A et B se réfèrent chaque fois à une autre définition des échantillons dont voici les descriptions:

A: les enfants ayant fréquenté la 5e primaire
 B: les enfants qui sont en 5e primaire tout en n'ayant jamais doublé une classe.

Comme l'école primaire anglaise ne prévoit pas de redoublement, les échantillons A et B sont identiques dans leur cas, alors qu'en France et au Luxembourg, l'échantillon B ne comprenant que les enfants n'ayant jamais doublé une classe a systématiquement de meilleurs résultats.

Résultats

Tableau 16 Notes moyennes obtenues par les différentes parties des échantillons

Echantillons	Minim.	Max.	Quartile 1 (25%)	quartile 2 (50%)	quartile 3 (75%)
Anglais A	1	39	20	26	31
Anglais B	1	39	20	26	31
Français A	2	35	20	25	28
Français B	2	35	21	25	29
Luxembourg A	4	39	17	22	27
Luxembourg B	4	39	18	24	28

Les enfants luxembourgeois réussissent en moyenne moins bien que les élèves français et anglais. Les résultats moyens des différents quartiles¹⁶ sont à chaque fois légèrement inférieurs auprès des élèves luxembourgeois. Le minimum de points observé au Luxembourg est plus élevé que dans les deux autres pays, le maximum est identique à celui observé en Angleterre.

Il est frappant que le pays qui ne connaît pas de redoublement est celui qui a les meilleurs résultats. Sans reproduire les résultats y afférents, notons encore que les élèves ont les meilleures performances dans l'épreuve qui avait été proposée par «leur» pays, qui correspondait donc davantage à leurs habitudes de lecture et d'évaluation.

Tableau 17 Pourcentage de réponses exactes aux questions du niveau 2 et 4

Echantillon total	Angleterre	France	Luxembourg
Niveau 2			
76%	75.7%	77.7%	74.3%
Niveau 4			
47.5%	52.9%	48.9%	42.2%

Il est intéressant de relever que les élèves luxembourgeois, dans leur ensemble, ont une réussite comparable à celle de leurs pairs anglais et français dans les questions du niveau 2 (retrouver dans le texte des informations explicites isolées) alors que les différences entre les trois groupes d'élèves sont beaucoup plus prononcées quand il s'agit de répondre aux questions du niveau 4 (combinaison des informations explicites et implicites, argumenter).

¹⁶ Le 1er quartile est une valeur de la variable telle qu'il y a 25% des mesures qui lui sont inférieures, le 2e quartile est une valeur de la variable telle qu'il y a 50% des mesures qui lui sont inférieures, le 3e quartile est une valeur de la variable telle qu'il y a 75% des mesures qui lui sont inférieures.



2 | Mise en relation avec les résultats trouvés dans des études luxembourgeoises antérieures

On pourrait reprocher à l'étude internationale, citée plus haut qu'elle compare des échantillons non-comparables, vu que seul l'échantillon luxembourgeois était vraiment représentatif. Mais d'un autre côté, il faut également admettre que certaines faiblesses en lecture ont été mises en évidence dans d'autres études.

Une étude comparative portant sur l'efficacité de deux abécédaires différents, faite en 1988, avait déjà révélé que la réussite dans les épreuves de lecture était plutôt faible. A ce résultat décevant s'opposait l'excellente réussite dans les tests d'orthographe¹⁷.

En 1990-91, l'évaluation de nouveaux programmes d'allemand en 3e primaire avait également constaté que la réussite moyenne en lecture était relativement faible. Les résultats enregistrés dans les épreuves de structuration (construction de phrases, conjugaison de verbes) étaient par contre tout à fait satisfaisants, tout comme ceux enregistrés dans les épreuves d'orthographe¹⁸.

Les tests de lecture utilisés dans une étude comparative, publiée en 1993, entre des enfants luxembourgeois et portugais en 1re année primaire ont montré que les enfants n'avaient guère de difficultés dans la lecture de mots, mais que la compréhension de consignes écrites était très difficile pour les deux groupes d'enfants¹⁹.

Plus récemment, Ch., Hensen, L., Krier, M., Lick, P., & Pütz, M., dans le cadre du projet Dudelange destiné à aider les enfants en difficultés, ont testé tous les élèves (N= 200) de la 4e primaire de la ville. Les chercheurs utilisaient des test étalonnés en Allemagne. Ils ont pu montrer que les élèves avaient en moyenne un score normal en orthographe et en lecture de mots, alors que la lecture d'unités de texte plus longues leur posait significativement plus de problèmes qu'aux enfants allemands de référence²⁰.

¹⁷ Bamberg, M., Freiling J., Maurer-Hetto M-P., Tonnar-Meyer C. & Wirtgen G. (1988) *Fibel und andere Bedingungs-faktoren des Lesernprozesses. Eine empirische Untersuchung ihres Zusammenhangs mit den erreichten Leistungen im Verständnis der gesprochenen Sprache, im Leseverständnis und im Rechtschreiben*. ISERP

¹⁸ Dumont, P.& Stammel, B. (1992). *Evaluierung des neuen Deutschprogramms im dritten Schuljahr 1990/1991*. Centre de Recherche Public – Centre Universitaire. Cellule des sciences éducatives, psychologiques et sociales Luxembourg. Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques, Walferdange

¹⁹ Maurer-Hetto, M-P., Bamberg, M. & Kerger, L. (1993) *Die Luxemburgischkenntnisse portugiesischer Kinder im schulischen Kontext Eine explorative Untersuchung in der Vorschule und im ersten Schuljahr*. ISERP

²⁰ Berg, Ch., Hensen, L., Krier, M., Lick, P. & Pütz, M. (2002). *Projet Dudelange «Lutter ensemble contre l'échec scolaire»*, Activités et perspectives 2000-2001. Dudelange, Walferdange, Luxembourg

CONCLUSIONS

L'analyse des résultats à l'épreuve de lecture allemande, faite dans le cadre de l'étude internationale en 5e, et à l'épreuve de compréhension de textes français, réalisée lors du passage du primaire au postprimaire, permet de tirer plusieurs conclusions.

Les enfants de notre échantillon ont tendance à mieux réussir dans les épreuves correspondant aux habitudes évaluatives des écoles luxembourgeoises. Par contre, ils ont moins bien travaillé dans la partie «anglaise» de l'épreuve qui leur demandait d'utiliser leurs compétences de lecture dans la solution de problèmes. Les résultats de l'échantillon luxembourgeois sont quasiment identiques à ceux des échantillons anglais et français quand il s'agit de répondre à des questions situées à un niveau de lecture plus élémentaire. Ces résultats diminuent toutefois quand les réponses exigent un niveau de compréhension plus élevé, un fait qui confirme les résultats de certaines études antérieures.

La compréhension d'un texte est déterminée, entre autres, par la langue maternelle du lecteur. Si cette dernière est identique à celle du texte à lire ou proche de celle-ci, les élèves ont plus de chances de bien réussir. Ce phénomène pourrait expliquer en partie pourquoi l'échantillon luxembourgeois a moins bien réussi que les échantillons français et anglais, lors de l'étude internationale.

La concordance entre le diagnostic des difficultés en lecture établi par les enseignants et les résultats aux tests est frappante.

Les résultats des élèves plus jeunes que les autres dépassent de manière significative ceux des enfants scolarisés à l'heure, fait qui souligne le bien-fondé de la flexibilité d'admission à l'école, introduite par le législateur.

Les élèves qui redoublent une classe restent ceux qui, en moyenne, sont les plus faibles. La mesure du redoublement ne leur permet donc pas d'améliorer significativement leurs performances en lecture.



Les enfants lecteurs
Attitudes et habitudes des
enfants relatives à la lecture



La lecture est le résultat d'une longue série d'apprentissages, déterminés par de nombreux facteurs: facteurs scolaires et institutionnels, facteurs individuels, facteurs liés à l'environnement familial.

Le questionnaire-élèves²¹ est axé sur ce dernier groupe de facteurs. Les liens entre le contexte familial et les performances en lecture ont fait l'objet de nombreuses recherches. Comme le souligne B. HURRELMANN²², les opinions et les pratiques des adultes en rapport avec la lecture mettent en jeu chez l'enfant des «processus de socialisation et de familiarisation avec l'écrit» qui accompagnent les apprentissages scolaires et qui les conditionnent en partie. La motivation à la lecture, tout comme la démotivation, y ont souvent leur origine. Or le rôle primordial joué par la motivation, par une attitude positive envers la lecture n'est plus à prouver. Cette attitude ne sera pas ponctuelle, mais perdurera tout au long des années de l'école primaire tout en restant soumise à des influences diverses comme la réussite scolaire ou la possibilité de discuter sur la lecture avec un membre de la famille ou l'enseignant, respectivement un camarade de classe. (Richter, K. & Plath, M.,2001).

Ces observations se trouvent confirmées par les résultats des grandes études internationales récentes sur la lecture (IEA Reading Literacy)²³.

Parmi les indicateurs de réussite en lecture dégagés le plus souvent figurent le statut socio-économique du foyer, le niveau d'études des parents et leurs pratiques de lecture, la disponibilité de l'écrit (journaux, livres, magazines) et, du côté des enfants, les fréquences de lecture pour le plaisir et la fréquentation d'une bibliothèque.

²¹ Il s'agit d'un document proposé par les chercheurs anglais et utilisé, sous une forme amendée, pour l'étude internationale «Evaluation de la compréhension de l'écrit à la fin du primaire». (Un exemplaire du questionnaire figure en annexe)

²² Hurrelmann B. et al. (1993) *Lesesozialisation*, Verlag Bertelsmann Stiftung - Gütersloh

²³ Lafontaine, D. (1996) *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale auprès d'élèves de 9 à 14 ans*. Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier, Notter, Ph. et al. (1996) *Lernziel Lesen, Lesekompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer

PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

Le but du questionnaire-élèves a été de recueillir un ensemble de données sur l'enfant en tant que lecteur (motivation, habitudes de lecture) et sur les éléments du milieu familial susceptibles d'influencer le développement des compétences de lecture (nombre de livres disponibles, lecture des adultes). Les données parviennent des enfants eux-mêmes, vu que tous les élèves de notre échantillon ont rempli le questionnaire.

Nous y avons repris - tout en les complétant - un certain nombre d'indicateurs dont la pertinence a été établie par les études citées. Nous ne disposons pas de données directes concernant le statut socio-économique des parents respectivement leur niveau d'études, les règlements en vigueur n'ayant pas permis la collecte et le traitement de telles données lors de l'étude internationale.

Le questionnaire est construit selon trois axes:

Attitudes des élèves face à la lecture

- Activités de loisirs et lecture
- Préférence pour certains types de lecture
- Modalités de lecture et autoévaluation

Pratiques de lecture des élèves à la maison

- Fréquence de lecture
- Types d'écrits lus

Lecture et environnement familial

- Nombre de livres
- Lecture des adultes
- Lecture partagée avec un adulte

RÉSULTATS

Pour chaque partie du questionnaire, nous allons présenter successivement:

- les réponses des élèves
- les liens qu'il peut y avoir entre les réponses et les résultats aux épreuves de lecture.

Pour analyser ces liens, nous avons pris en compte les résultats en lecture allemande, 5e année, et en lecture française, 6e année, ce qui nous permet d'englober dans notre étude une des caractéristiques essentielles du système scolaire luxembourgeois, à savoir l'utilisation simultanée de deux langues d'enseignement.



1 | Les attitudes des élèves face à la lecture

1 | 1 | Analyse des réponses

Chaque section du tableau ci-dessous se rapporte à un aspect des opinions exprimées. La numérotation des items correspond à celle du questionnaire sur lequel les enfants ont travaillé.

Tableau 17 Pourcentages d'opinions favorables pour les différents items relatifs aux activités de loisirs et de lecture pour l'ensemble de l'échantillon et en fonction des groupes linguistiques

Section	No	Item	Ech. total	Groupe linguistique		
				Luxemb./All.	Francoph.	Romanoph. ²⁴
1	1	J'aime regarder la télévision.	91%	89%	97%	91%
	2	J'aime jouer avec des amis.	98%	98%	97%	98%
	3	J'aime faire du sport.	91%	89%	99%	94%
	4	J'aime jouer aux jeux sur ordinateur.	83%	81%	87%	87%
	5	J'aime donner un coup de main à la maison.	62%	59%	64%	70%
	6	Je m'intéresse aux livres.	78%	78%	78%	74%
	15	Je préfère la télévision à la lecture des livres.	53%	51%	60%	54%
	16	Je n'aime pas lire des livres chez moi.	17%	17%	11%	18%
2	17	J'aime fréquenter une bibliothèque.	51%	48%	52%	60%
	7	J'aime lire des livres en langue allemande.	79%	87%	54%	58%
	8	J'aime lire des livres en langue française.	43%	27%	90%	80%
	9	J'aime lire des bandes dessinées.	75%	76%	76%	73%
	10	J'aime lire des journaux et des revues.	55%	64%	41%	42%
	11	J'aime lire des histoires.	82%	82%	80%	83%
	12	J'aime lire des poèmes.	45%	39%	39%	55%
3	18	J'aime lire des livres documentaires.	62%	61%	61%	65%
	14	J'aime lire seul.	89%	91%	87%	83%
4	19	J'apprécie l'aide d'un adulte quand je lis chez moi.	30%	25%	41%	45%
	13	Selon mon opinion, lire est difficile.	15%	10%	20%	30%

Les jeux entre amis, la télévision, les activités sportives et les jeux sur ordinateur sont les activités de loisirs favorites de la grande majorité des élèves. La lecture, quant à elle, occupe une place tout à fait honorable: Les trois quarts des enfants déclarent s'intéresser aux livres, la moitié d'entre eux aiment fréquenter une bibliothèque. A noter toutefois que 17 % des élèves n'aiment pas lire de livres chez eux.

Quelles sont les lectures préférées des élèves? Ce sont, dans 82 % des cas, des «histoires». Signalons qu'il s'agit là d'un terme ambigu qui recouvre aussi bien les anecdotes et les récits courts que les ouvrages plus longs de la littérature de jeunesse. Tout ce qu'on peut dire, c'est que ces écrits appartiennent au type narratif. Viennent ensuite les bandes dessinées suivies, à distance, par les livres documentaires. Les journaux et les revues n'intéressent plus qu'un enfant sur deux, il en est de même pour la poésie.

²⁴ Elèves parlant le portugais, l'italien ou l'espagnol

Quant à la langue de la lecture utilisée, c'est l'allemand dans 79 % des cas, suivi, de très loin, du français (43%). Ces données reflètent la composition de la population scolaire.

Il est intéressant d'examiner les questions 7 et 8 sous l'angle de l'appartenance des élèves aux différents groupes linguistiques. Comme on pouvait s'y attendre, le choix des enfants va d'abord aux livres qui correspondent à leur langue maternelle ou à une langue proche. Néanmoins, plus de la moitié des élèves francophones et romanophones, mais seulement un quart des enfants parlant le luxembourgeois ou l'allemand aiment également lire des livres rédigés dans une langue plus éloignée de celle qu'ils parlent chez eux.

Aimer la lecture autonome, ne pas juger que la lecture est difficile et ne pas vouloir se faire aider par quelqu'un à la maison quand on lit, voilà trois données qui normalement devraient être fortement reliées entre elles. Mais tel n'est pas le cas. Même si les enfants préfèrent majoritairement la lecture autonome (89%), 15% d'entre eux jugent que lire est difficile et presque un tiers d'entre eux aimerait pouvoir bénéficier d'une aide de la part d'un adulte.

Toutes ces prises de position varient en fonction des groupes linguistiques. Les romanophones sont plus nombreux à se sentir démunis devant la lecture: 30% parmi eux jugent que lire est difficile (en opposition à 10% des enfants parlant luxembourgeois ou allemand et 20% des enfants francophones). Quasiment un enfant romanophone sur deux (45%) aimerait se faire aider quand il lit, et par là ils ressemblent quelque peu aux francophones (41%), mais se démarquent des enfants parlant luxembourgeois ou allemand, qui à 75% renoncent volontiers à une telle aide.

Ces derniers résultats sont plutôt étonnants: comment expliquer qu'une si forte proportion d'enfants souhaite se faire épauler dans leurs lectures? On pourrait éventuellement rappeler à ce propos que les enseignants affirment, en grande majorité, donner des textes à lire aux enfants en tant que devoirs à domicile.

1 | 2 | **LIENS ENTRE ATTITUDES EXPRIMÉES ET RÉSULTATS AUX TESTS DE LECTURE**

Une analyse factorielle réalisée sur les 19 items présentés au tableau ci-dessus a permis de dégager un facteur, la motivation face à l'écrit, qui englobe 12 items constituant un ensemble cohérent par rapport à la dimension «attitudes de lecture»: Il s'agit des items 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 et 18 qui – à l'exception de l'item no. 5 – traduisent tous l'intérêt pour la lecture. Cet ensemble d'items se caractérise par un indice de fidélité de 0.66 (de Crombach).

La corrélation entre cet indice global «intérêt pour la lecture» et les performances des élèves en lecture est significative. On peut donc conclure que le score des élèves en lecture allemande est lié aux attitudes des élèves face à la lecture, même si la corrélation en question n'est pas très élevée ($r: 0.26$) et n'explique que 7% de la variance totale observée.



Est-ce que le rapport entre attitude et résultats aux tests varie en fonction de certaines caractéristiques des élèves? Le tableau ci-dessous indique que l'intensité de la relation varie en fonction des trois caractéristiques suivantes: la langue parlée au foyer, les difficultés de lecture signalées par les enseignants et le redoublement.

Tableau 18 Relation entre la motivation des élèves face à l'écrit et leur performance au test de lecture allemande (coefficients de corrélation et part de variance expliquée) en fonction des groupes linguistiques, des difficultés de lecture et du redoublement

Caractéristiques des élèves	Lecture allemande (5e)		
	r	r ²	p
Parlant le luxembourgeois ou l'allemand	.23	5.3%	.000
Francophones	.08	0.6%	n.s.
Romanophones	.06	0.3%	n.s.
Difficultés de lecture: oui	.05	0.2%	n.s.
Difficultés de lecture: non	.16	2.6%	.000
Redoublement: oui, une fois	.03	0.1%	n.s.
Redoublement: oui, plus d'une fois	.08	0.7%	n.s.
Redoublement: non	.16	2.5%	.000

Les résultats présentés ci-dessus permettent de mieux comprendre pourquoi les liens entre attitude et résultats, dégagés à partir de l'échantillon total, sont, somme toute, plutôt faibles (voir plus haut).

Les liens varient sensiblement en fonction des caractéristiques des élèves. Si on considère la langue parlée au foyer, on peut affirmer que, pour les élèves parlant le luxembourgeois ou l'allemand, il existe une relation entre la motivation face à l'écrit et les performances en lecture alors que pour les élèves francophones et romanophones cette relation n'existe pas. On note des rapports analogues en prenant en compte les difficultés de lecture signalées par les enseignants. L'effet de la motivation à lire joue davantage chez les élèves qui n'ont pas de difficultés de lecture.

Quant à la variable redoublement, nous arrivons à des résultats concordants, compte tenu du lien entre groupes linguistiques, difficulté de lecture et redoublement: absence de liens pour les élèves ayant doublé une fois ou plus d'une fois, lien assez marqué pour les élèves n'ayant jamais répété de classe.

On admet généralement qu'une attitude se caractérise par une certaine persistance dans le temps. La question qui nous intéressait dans ce contexte était la suivante. Quels sont les liens entre le facteur motivationnel et les performances de lecture française en 6e année? Est-ce que nous allons retrouver le phénomène observé en allemand en 5e année, à savoir que la motivation a un lien avec la performance au test de lecture pour les élèves qui ont le plus de facilités. Nous nous attendions donc à un renversement de la tendance en

faveur des enfants francophones et romanophones par rapport aux résultats en lecture française.

Tableau 19 **Relation entre la motivation des élèves face à l'écrit et leur performance au test de lecture française (coefficients de corrélation et part de variance expliquée) en fonction des groupes linguistiques**

Caractéristiques des élèves	Lecture française (6e)		
	r	r ²	p
Parlant le luxembourgeois ou l'allemand	.12	1.3%	.008
Francophones	.08	0.7%	n.s.
Romanophones	.10	1.1%	n.s.

Contrairement à notre hypothèse de départ, nous avons trouvé des relations surprenantes entre l'attitude envers la lecture saisie en 5e et les résultats en lecture française. Tout comme en 5e, nous observons des relations significatives entre les deux variables chez les enfants luxembourgeois ou allemands, mais nous ne trouvons pas de relation significative ni pour les enfants francophones ni pour les enfants romanophones.

2 | Pratiques de lecture à la maison

2 | 1 | FRÉQUENCE DE LECTURE

2 | 1 | 1 | Réponses des élèves

Le tableau ci-dessous résume les réponses des élèves à la question: «Combien de fois lis-tu chez toi?»

Tableau 20 **Fréquence de lecture pour l'ensemble de l'échantillon en fonction des groupes linguistiques**

Catégorie	Groupe linguistique			
	Echant. total	Luxembg/Allem.	Français	Romanophone
Presque chaque jour	35%	38%	28%	27%
Plusieurs fois par semaine	36%	33%	41%	45%
Environ une fois par semaine	17%	16%	22%	16%
Environ une fois par mois	4%	5%	4%	3%
Presque jamais	8%	8%	10%	9%

Les réponses des élèves sont encourageantes: 71 % déclarent qu'ils lisent presque chaque jour ou plusieurs fois par semaine contre 12 % qui avouent lire rarement.

On sait que, pour ce genre de questionnaire, il peut y avoir des effets plus ou moins grands du phénomène de «désidérabilité sociale». Si celui-ci ne peut pas être éliminé, nous pouvons au moins contrôler la cohérence interne dans les réponses des élèves. Voilà pourquoi nous avons comparé les réponses qui se rapportent aux variables «Attitudes» et



«Fréquence de lecture» et nous avons trouvé que les enfants qui disent avoir une attitude positive par rapport à la lecture sont aussi ceux qui déclarent lire plus souvent.

2 | 1 | 2 | **Fréquence de lecture et résultats aux tests**

L'enfant qui lit plus, sait également mieux lire, voilà une des conclusions qui revient dans la plupart des études. Nous aussi, nous avons trouvé une corrélation très significative entre la fréquence de lecture et les résultats au test ($p = .000$). Une analyse plus fine de ce résultat nous met pourtant face à des résultats paradoxaux.

Tableau 21 **Différences de performances aux tests de lecture (5e et 6e) en fonction de la fréquence de lecture**

Fréquence de lecture	Moyenne test 5e			Moyenne test 6e (français)		
	groupe 1	groupe 2	groupe 3	groupe 1	groupe 2	groupe 3
Presque chaque jour (N = 306)	.381			.296		
Plusieurs fois par semaine (N = 321)		-.08			.018	
1 fois par mois (N = 35)		.09			-.140	
1 fois par semaine (N = 150)			-.315			-.339
Presque jamais (N = 70)			-.462			-.362

Les résultats des enfants qui lisent beaucoup et de ceux qui ne lisent pas du tout correspondent bien à notre hypothèse de départ, tout comme la réussite plutôt moyenne des enfants affirmant lire plusieurs fois par semaine.

Mais cette cohérence entre réussite au test et fréquence de lecture ne vaut plus auprès de deux groupes d'enfants: ceux qui prétendent ne lire quasiment jamais (1 fois par mois) réussissent aussi bien que ceux qui lisent plusieurs fois par semaine et ceux qui disent lire assez souvent (1 fois par semaine) se situent dans le groupe d'élèves réussissant le moins bien au test de lecture.

L'explication la plus plausible, à savoir que les enfants auraient mal interprété cette question, peut être rejetée. En effet la cohérence entre la fréquence de lecture et le facteur général dégagé du questionnaire-élève «disposition positive envers la lecture» est, comme nous l'avons relevé plus haut, très forte et est significative au niveau .000.

Nous tâcherons de cerner ce problème, en essayant de comprendre qui sont ces enfants dont les réussites aux tests de lecture sont si paradoxales.

Tableaux 22/23 **Profil des élèves en fonction de leur fréquence de lecture (sexe, langue parlée, redoublement, difficultés de lecture)**

²⁵	Echantillon total	Enfants affirmant lire:	
		1x par mois	1x par sem.
N	882	35	150
Sexe			
- Garçons	50.7 %	71.4%	56 %
- Filles	47.7 %	28.6 %	40.7 %
Langue parlée			
Luxbg.	60.2 %	71.4 %	56.7 %
Allemand	1.8 %	2.9 %	1.3 %
Français	8 %	8.6 %	10.7 %
Italien	2.6 %	/	4.9 %
Portugais	17.5 %	11.4 %	15.3 %
Espagnol	.3 %	2.9 %	/
Autres	7.5 %	2.9 %	7.3 %
Redoublement			
Non	77.9 %	82.9 %	71.3 %
Oui, 1 an	15.5 %	8.6 %	20 %
Oui > 1 an	3.4 %	5.7 %	5.3 %
Diffic. lecture			
Oui	18.6 %	14.3 %	25.3 %

Résultats des élèves aux épreuves standardisées en 6e en fonction de la fréquence de lecture

	Echantillon total	Enfants affirmant lire:	
		1x par mois	1x par sem.
N	882	35	150
Réussite moyenne obtenue aux épreuves standardisées			
Allemand			
Amél. textes	0	.11	-.24
Compr. détails	0	.09	-.22
Compr. globale	0	.08	-.17
Compr. sélect.	0	.12	-.15
Français			
Compr. lecture	0	.14	-.339
Conjugaison	0	.04	-.17
Orthographe	0	.14	-.25
Champ lexical	0	.08	-.16
Mathématiques			
Reproduction	0	.14	-.22
Transfert	0	.18	-.15

²⁵ Le nombre assez élevé de non-réponses à chaque question fait que le pourcentage total n'atteint jamais 100%

Le groupe d'élèves qui se dit peu intéressé par la lecture, tout en sachant bien lire, est relativement peu important (N = 35) et ne permet donc guère de tirer des conclusions formelles à son propos. Quelques tendances sautent néanmoins aux yeux. Il s'agit majoritairement de garçons de nationalité luxembourgeoise, ayant moins souvent doublé une classe que les autres groupes d'enfants et étant moins souvent qualifiés de faibles en lecture. La comparaison des moyennes obtenues en 6e primaire nous montre des enfants réussissant normalement dans la plupart des épreuves et même assez bien en mathématiques ainsi que dans le test français de lecture. On peut donc se permettre de ne pas aimer la lecture tout en sachant bien lire si on est bon élève par ailleurs et garçon, par-dessus le marché.

Le groupe d'élèves qui, par contre, se dit suffisamment intéressé par la lecture pour lire une fois toutes les semaines tout en ayant des résultats moins bons au test de lecture est beaucoup plus nombreux (150 enfants). Le groupe ne contient que légèrement plus de garçons que de filles, la distribution des langues parlées à la maison se rapproche de celle de l'échantillon total. Si le taux de redoublement est encore assez proche de celui de l'échantillon total, le pourcentage d'enfants qualifiés par les enseignants de lecteurs ayant des difficultés en lecture est plus élevé. Il semble donc s'agir d'élèves plus faibles que la moyenne, impression qui est confirmée par les résultats qu'ils obtiennent aux épreuves standardisées en 6e: Leur résultat le plus faible se situe en lecture française mais toutes les autres moyen-



nes sont également inférieures à -.15. Il semble donc que pour les élèves faibles, il ne suffit pas d'être motivés pour améliorer les performances en lecture.

2 | 2 | CE QUE LES ENFANTS LISENT CHEZ EUX

2 | 2 | 1 | Réponses des élèves

Tableau 24 Types de lecture pour l'ensemble de l'échantillon et en fonction des groupes linguistiques (pourcentage de choix favorables)

Groupes linguistiques	Livres d'histoires	B. D.	Journaux revues	Livres doc.	Poésie
Echantillon total	82%	75%	55%	62%	45%
E. parlant luxembourgeois /allemand	77%	75%	82%	60%	32%
Francophones	78%	70%	41%	58%	33%
Romanophones	82%	71%	41%	56%	50%

On voit que

- les livres d'histoires et les bandes dessinées rangent parmi les lectures favorites des élèves; les réponses des trois groupes linguistiques concernant ces deux types de lecture sont assez proches;
- les élèves parlant le luxembourgeois ou l'allemand situent la lecture des journaux et des revues au même niveau que les autres types de lecture et par là ils se distinguent nettement de leurs camarades des autres groupes linguistiques;
- la moitié des élèves romanophones par opposition à un tiers des élèves francophones et de ceux qui parlent le luxembourgeois ou l'allemand lisent des poésies.

2 | 2 | 2 | Différences de performances en fonction des types de lecture

Tableau 25 Effets du type de lecture sur les résultats en lecture allemande (5e) et française (6e)

Types de lecture	Lecture allemande (5e)		Lecture française (6e)	
	p	F ²⁶	p	F
Journaux / revues	.000	55.075	.025	5.030
Livres d'histoires	.000	23.374	.002	9.723
Poésies	.000	13.149	.973	.006
Bandes dessinées	.030	4.738	.171	1.880
Livres documentaires	.036	4.4	.376	.780

Tous les types de lecture ont un effet significatif sur les résultats en lecture allemande. L'effet est très marqué pour les trois premiers, il l'est un peu moins pour les deux derniers.

Les effets sur la lecture française en 6e année sont significatifs pour deux types de lecture seulement: les journaux et revues ainsi que les livres d'histoires.

²⁶ F est le rapport entre le carré moyen factoriel et le carré moyen résiduel pour l'analyse de variance à un critère de classification.

3 | Lecture et environnement familial

3 | 1 | NOMBRE DE LIVRES DISPONIBLES DANS LA FAMILLE

3 | 1 | 1 | Réponses des élèves

Tableau 26 Nombre de livres disponibles dans la famille pour l'ensemble de l'échantillon et en fonction des groupes linguistiques

Nombre de livres	Echantillon total		E parlant luxemb./allemand		E parlant français		E romanophones	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0-5	56	7%	16	3%	3	5%	26	15%
6-20	192	22%	91	17%	7	10%	66	37%
plus de 20	617	71%	431	80%	58	85%	85	48%

Avant de continuer, il faut rappeler que ces données ne traduisent pas des observations objectives faites auprès des familles, mais ont été fournies par les enfants qui perçoivent leur foyer comme possédant plus ou moins de livres.

Le pourcentage des foyers qui sont vus comme disposant de moins de 21 livres paraît élevé (29 % de l'échantillon total), cela d'autant plus que la question ne visait pas seulement les livres pour enfants, mais les «livres qu'il y a chez toi à la maison». Notons encore qu'il était précisé dans les consignes de ne pas tenir compte des manuels scolaires.

On peut constater, d'autre part, que les milieux romanophones sont décrits comme étant moins bien dotés en moyens de lecture que les milieux francophones et les milieux parlant le luxembourgeois ou l'allemand: dans 15% des foyers on trouve moins de 6 livres et dans plus de la moitié des foyers, il en y a moins de 21. Ces données ne doivent pourtant pas cacher le fait que dans 107 foyers sur 431 (20%) d'expression luxembourgeoise ou allemande, on trouve moins de 21 livres.

3 | 2 | 1 | Différences de performances en fonction du nombre de livres

Tableau 27 Différences de performances aux tests de lecture (all. et français) en fonction du nombre de livres disponibles dans les familles

Nombre de livres	Lecture allemande (5e)				Lecture française (6e)		
	N	Moyenne			N	Moyenne	
		Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3		Groupe 1	Groupe 2
0-5	56	-.750			40	-.231	
6-20	192		-.227		167	-.191	
Plus de 20	617			.192	535		.192

Les deux catégories de données covarient, ce qui veut dire que les résultats en lecture sont bien reliés au nombre de livres disponibles à la maison.



Pour la lecture allemande, les moyennes obtenues par les 3 sous-groupes vont de -.750 à .192²⁷. En ce qui concerne la lecture française, les différences entre les groupes sont moins prononcées. Il faut toutefois relever que les différences entre les moyennes des deux sous-groupes sont, à chaque fois, significatives.

3 | 2 | LECTURE DES ADULTES ET LECTURE PARTAGÉE

3 | 2 | 1 | Réponses des élèves

Tableau 28 Lecture des adultes pour l'ensemble de l'échantillon et en fonction des groupes linguistiques (% de réponses affirmatives)

Questions	Echantillon total		E parlant luxbg. / .all.		E parlant français		E romanophones	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Est-ce qu'un adulte lit des journaux / revues chez toi?	726	82%	490	89%	51	73%	120	67%
Est-ce qu'un adulte lit des livres chez toi?	685	78%	462	84%	58	82%	104	58%
Est-ce qu'un adulte te fait la lecture chez toi?	129	15%	75	14%	9	13%	19	19%
Est-ce que qn d'autre lit avec toi à la maison?	179	20%	96	18%	11	16%	54	30%

Dans plus des trois quarts des foyers, on note la présence d'un lecteur adulte qui lit; dans 82 % des cas, il s'agit de journaux et de revues et dans 78 % des cas, il s'agit de livres. La lecture partagée est beaucoup moins répandue: 20 % d'élèves disent qu'une autre personne, qui n'est pas forcément un adulte, lit avec eux; 15% affirment profiter de la lecture qui leur est faite par un adulte. N'oublions pas, à ce propos, que les enfants sont en 5e primaire et qu'un grand nombre parmi eux sont devenus des lecteurs parfaitement autonomes.

La comparaison de ces mêmes données, rapportées aux groupes linguistiques, fait apparaître des différences très marquées entre les milieux parlant le luxembourgeois ou l'allemand et les milieux francophones d'une part et les milieux romanophones de l'autre. Si les adultes lisent beaucoup moins dans les familles de ces derniers (67% lisent des journaux et 58% des livres), on semble s'y intéresser davantage à la lecture des enfants: environ 20% des enfants ont chez eux un adulte qui leur fait la lecture, et dans 30% des cas, l'enfant romanophone trouve quelqu'un à la maison qui l'aide dans ses lectures.

Il est intéressant de mettre en évidence la disproportion existant entre le pourcentage d'enfants souhaitant se faire assister dans leurs lectures (question 19) et le pourcentage de ceux qui trouvent effectivement quelqu'un à la maison qui les aide. 25% des enfants parlant luxembourgeois aimeraient trouver un soutien, 41% des francophones et 45% des romanophones sont dans le même cas, alors qu'ils ne sont que 18% respectivement 16% et 30% à se faire aider effectivement dans leurs lectures.

²⁷ Ces indications sont à lire par référence à la moyenne générale qui est 0.

3 | 2 | 2 | Différences de performance en fonction de la «lecture des adultes» et de «la lecture partagée»

Tableau 29 Effets de la lecture des adultes et de la lecture partagée sur les performances en lecture (5e et 6e)

Questions	Lecture allemande (5e)		Lecture française (6e)	
	p	F	p	F
Est-ce qu'un adulte lit des journaux/des revues chez toi?	.000	67.321	.186	1.754
Est-ce qu'un adulte lit des livres chez toi?	.000	43.574	.063	3.469
Est-ce qu'un adulte te fait la lecture chez toi?	.044	4.070	.972	.001
Est-ce que quelqu'un d'autre lit avec toi à la maison?	.003	8.745	.302	1.068

Les résultats en lecture allemande sont liés aux quatre variables étudiées. Le niveau de signification varie entre .000 (hautement significatif) et .05 (significatif). En d'autres termes: les pratiques de lecture des adultes et l'intérêt porté à la lecture de leurs enfants ont une influence positive sur les performances en lecture de ces derniers. Par contre, l'effet de ces mêmes variables sur les résultats aux tests de langue française est quasiment nul. Pour une seule variable («un adulte lit des livres chez toi») l'effet est presque significatif.

CONCLUSIONS

Pour conclure ce chapitre, nous présenterons une synthèse des résultats les plus pertinents et nous essaierons de dégager quelques pistes explicatives.

Intérêt des élèves pour la lecture

Bien qu'elle soit concurrencée par la télévision et les jeux sur ordinateur, la lecture est bien présente parmi les activités de loisirs: les trois quarts des enfants s'intéressent aux livres. Les livres d'histoires, les bandes dessinées et les livres documentaires constituent les lectures préférées. Sur ces deux points, on ne note que des différences minimales entre les groupes linguistiques.

Pour 15% d'enfants, la lecture apparaît comme une activité difficile. Par rapport aux différents groupes linguistiques, ces mêmes pourcentages varient du simple au triple: 10% des enfants d'expression luxembourgeoise ou allemande, 20% des enfants francophones et 30% des enfants romanophones perçoivent la lecture comme une activité difficile.

Un quart des enfants parlant allemand ou luxembourgeois aimeraient se faire aider par un adulte quand ils lisent chez eux alors que 18% seulement trouvent effectivement une personne qui le fait.

Les enfants romanophones sont encore plus nombreux à demander un appui dans leurs lectures à domicile. Même si chez eux, dans 30% des cas, une personne les épaula quand ils lisent, il en reste encore 15% qui ne sont pas dans ce cas. Ceci est d'autant plus



regrettable que chez eux les adultes lecteurs sont plus rares et que le livre est peu présent. Il faut se demander si, dans les deux cas, l'école n'aurait pas un rôle plus important à jouer pour répondre aux demandes de tous les enfants.

En ce qui concerne la lecture allemande, nos résultats montrent qu'il existe une relation entre l'intérêt pour la lecture et les performances en lecture. Il semble toutefois que cette relation joue davantage pour les enfants en position «favorisée», c'est-à-dire des élèves parlant le luxembourgeois ou l'allemand et n'ayant pas de difficultés de lecture et n'ayant pas de retard scolaire.

En d'autres termes, les enfants dont la réussite en lecture n'est pas handicapée par des difficultés majeures progresseraient d'autant mieux qu'ils seraient plus motivés. Les enfants dont la progression scolaire est rendue difficile pour une raison ou une autre (handicap linguistique p.ex.) ne semblent pas pouvoir faire de progrès par leur seule motivation. Donc pour eux il ne suffirait pas d'apporter un surplus de motivation, mais il faudrait leur apporter une aide supplémentaire se situant dans un autre domaine.

Pratiques de lecture

Fréquence de lecture

Les enfants qui s'intéressent à la lecture lisent plus fréquemment que les autres. Toutefois, nos résultats ne permettent pas d'établir une relation univoque entre la fréquence de lecture et les performances des élèves. Il y a bien une relation pour les cas extrêmes: les enfants qui lisent «presque chaque jour» ont de bons résultats en lecture et ceux qui ne lisent «presque jamais» ont les résultats les plus faibles.

Pour une frange moyenne, cependant, cette relation est beaucoup moins évidente. En effet, on y trouve d'un côté des élèves qui ont un intérêt peu marqué pour la lecture, ils lisent «une fois par mois», et qui ont tout de même de bons résultats, de l'autre des élèves qui lisent «une fois par semaine» et qui pourtant ont des résultats très faibles. Les élèves qui appartiennent à ce dernier groupe se caractérisent par des difficultés en lecture, d'une part et des résultats scolaires généraux plus faibles, d'autre part. Ces enfants montrent qu'il ne suffit pas d'aimer la lecture pour bien savoir lire. Si les enfants ont de graves difficultés scolaires, s'ils montrent en classe qu'ils ne comprennent pas bien les textes de lecture, le fait d'emporter un livre de lecture une fois par semaine ne constitue pas une aide adéquate. Aider ces enfants signifierait probablement prendre d'autres mesures. La motivation pour la lecture, à elle seule, ne suffit pas pour garantir la réussite de l'élève. N'oublions pas que ces élèves intéressés par la lecture se situent dans le même groupe de réussite que les élèves qui disent ne jamais lire!

D'un autre côté, il faudrait encore expliquer comment il est possible qu'un groupe d'élèves puisse disposer de capacités normales en lecture tout en affirmant n'être pas motivé pour celle-ci.

Types de lecture

Tous les types de lecture ont une influence positive sur les performances en lecture allemande, 5e année. Pour ce qui est des résultats en lecture française, 6e année, cette influence se manifeste seulement par rapport à deux types de lecture: les journaux et revues et les livres d'histoires.

Environnement familial

En ce qui concerne la lecture allemande 5e primaire, la réussite est meilleure:

- chez les élèves dont la famille dispose de plus de livres,
- chez les élèves dont les parents lisent davantage,
- chez les enfants qui ont la possibilité de partager la lecture avec une personne de leur entourage.

Pour les résultats en lecture française 6e année, on observe un effet positif seulement en rapport avec le nombre de livres dont dispose le foyer.

Pour les deux premières variables citées ci-dessus, les enfants romanophones sont significativement désavantagés par rapport aux autres groupes linguistiques. N'oublions pas pour autant qu'une frange importante de la population scolaire parlant luxembourgeois /allemand a des handicaps comparables!



Pratiques pédagogiques Questionnaire enseignants



Les performances en lecture et les attitudes face à la lecture des élèves fréquentant les écoles luxembourgeoises ont déjà été décrites à maintes occasions²⁸. Dans la présente étude, nous adoptons cependant une perspective plus large, en essayant de dresser un bilan de l'enseignement de la lecture qui tienne compte des principaux éléments impliqués dans ce processus.

Notre objectif est multiple. D'un côté, nous voulons saisir, dans la mesure du possible, les modalités de l'enseignement de la lecture à la fin du primaire, telles qu'elles sont décrites par les enseignants, telles qu'elles sont observées dans les classes. D'un autre côté, nous essayons d'examiner la place attribuée à la lecture. Dans le chapitre suivant, nous mettons en relation, avec toutes les précautions nécessaires, certaines données concernant l'enseignement avec des données recueillies sur les élèves.

Après avoir analysé les réponses aux questionnaires fournies par les enseignants, nous nous tournons vers les autorités scolaires en nous intéressant aux opinions avancées par les inspecteurs de l'enseignement primaire, supérieurs immédiats des instituteurs. Les recommandations ministérielles ainsi que les points forts de la formation à l'ISERP constituent le dernier volet de notre étude.



PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

Remarques préliminaires

Le questionnaire, destiné aux enseignants, avait pour mission de saisir, dans la mesure du possible, les principaux aspects de l'enseignement de la lecture. L'objectif était de se limiter à des questions pertinentes pour chacun des trois pays ayant participé à l'étude internationale, malgré les pratiques didactiques différant d'une nation à l'autre. Relevons, à ce propos, que les données présentées dans la suite concernent essentiellement l'échantillon luxembourgeois. Nous présenterons néanmoins, dans les commentaires, quelques résultats de l'étude internationale qui nous semblent pertinents.

Par ailleurs, il paraît important de souligner que les positions décrites tout au long de ce chapitre reflètent ce que les enseignants pensent, ce qu'ils disent faire, les opinions qu'ils expriment et non forcément ce qu'ils font effectivement dans leurs classes. En effet, nous savons tous qu'il y a une certaine distance entre ce que nous pensons et ce que nous réalisons effectivement dans la vie de tous les jours; l'enseignant, lui, se trouve constamment exposé à la pression des événements, souvent imprévisibles, auxquels il est appelé à réagir. D'un autre côté, nous sommes conscients du fait que des caractéristiques importantes des enseignants, comme leur engagement et leur capacité de gérer le temps, ne peuvent que difficilement être appréhendées par voie de questionnaire.

Avant de commenter les résultats du questionnaire, nous précisons quelques caractéristiques de celui-ci. Comme il est très long - il contient environ 140 items - nous

²⁸ Voir: Mise en relation avec les résultats trouvés dans les études luxembourgeoises antérieures.

avons choisi d'en varier la présentation. Ainsi nous avons recouru aux différents types de questions que nous allons présenter ci-dessous. En regard de chacun d'eux, nous indiquons les moyens statistiques choisis pour présenter les résultats.

	Types de questions	Présentation des résultats
1	Questions se rapportant à des données chiffrables Ex: (q. 1) Quel est le nombre d'élèves de votre classe?	<i>Pourcentages des enseignants ayant répondu oui</i>
2	Questions dichotomiques, du type «oui, non» (q. 15, 21, 28, 31, 33, 36, 39, 42, 43, 47, 48, 50) Ex: (q. 21) Proposez-vous des activités de lecture comme travail à la maison?	
<p><i>Remarque: Certaines questions sont fortement liées et les résultats doivent être interprétés conjointement. C'est le cas de la q. 21 (présentée ci-dessus) et de la q. 22: Si oui, dans quelle mesure avez-vous recours aux activités suivantes...</i></p> <p><i>D'autres ensembles de questions sont: les questions 28, 29 et 30; 33, 34 et 35; 36 et 37; 39 et 40; 43 et 44. Dans tous les cas, nous indiquerons le nombre (N) d'enseignants concernés.</i></p>		
3	Questions à choix multiples (q. 11, 19, 30, 32, 34, 35, 38, 40, 44, 51) Ex: (q. 30) L'accès au coin-lecture est-il: - libre? - réglementé?	<i>Pourcentages de réponses positives par item</i>
4	Questions à échelle d'appréciation (q. 6, 7, 8, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27) Ex: (q. 6) A votre avis, l'enseignant exerce-t-il un impact sur la réussite des élèves? (Possibilités de réponse: très fort, assez fort, moyen, plutôt faible, quasiment nul)	<i>Pourcentages des réponses se rapportant aux deux catégories les plus élevées (fort), la catégorie centrale (moyen), les deux catégories les plus faibles (faible)</i>
5	Questions exigeant une hiérarchisation des réponses Questions à plusieurs items, parmi lesquels il faut en choisir 3 pour les classer ensuite par ordre d'importance. (q. 5, 9, 13, 14) Ex: (q. 13) Parmi les 5 objectifs des activités de lecture (perfectionner les compétences, élargir les connaissances, donner le goût de lire, utiliser la lecture pour faire quelque chose, faire apprendre la langue) en choisir 3 et les classer par ordre d'importance. Si la question ne comporte que 3 items, il s'agit de classer ces 3 par ordre d'importance (q. 10, 12)	<i>Pourcentage correspondant à chacun des trois choix des enseignants</i>
6	Questions ouvertes (q. 24, 41, 52)	<i>Le contenu des réponses à ces questions est présenté dans un chapitre à part.</i>

Les pages suivantes sont focalisées sur la description des vues exprimées par les enseignants et les renseignements qu'ils ont fournis sur le contexte scolaire dans lequel ils exercent leur métier.

Nous commencerons par la description du cadre dans lequel se déroule l'apprentissage de la lecture: caractéristiques de l'école, présence d'une bibliothèque ou d'un coin lecture et l'utilisation de ceux-ci.



Le volet suivant du questionnaire porte sur un des éléments clefs de la progression des élèves, à savoir l'enseignant, ses caractéristiques personnelles, ses convictions pédagogiques générales ainsi que sa façon coutumière de gérer la classe.

La plus grande partie du questionnaire porte sur l'enseignement proprement dit de la lecture et ses différentes modalités. Pour commencer, les enseignants ont évalué l'importance accordée à la lecture en classe, ensuite ils ont décrit la didactique et la méthodologie spécifiques de la lecture englobant les objectifs et les contenus de leur enseignement ainsi que l'évaluation qu'ils pratiquent.



RÉSULTATS

1 | Contexte scolaire

1 | 1 | ECOLE ET CLASSES

Le nombre de classes regroupées sur un même site est en moyenne 14,5, ce qui montre qu'il s'agit de centres scolaires assez importants. Mais la variabilité relativement grande de ce chiffre (écart-type 6,9) permet de voir que l'échantillon comprend des centres scolaires aux effectifs très variés.

Tableau 31 Composition des classes de l'échantillon

Q	Libellé	%
1	Nombre d'élèves de votre classe	15.6 (moyenne)
3	Pourcentage d'élèves de votre classe n'utilisant pas le luxembourgeois comme langue parlée à la maison	35%
4	Répartissez les élèves de votre classe en fonction de votre perception de leur niveau scolaire en lecture	41%
	- Pourcentage d'élèves forts par classe (catégorie forts et très forts)	25%
	- Pourcentage d'élèves faibles par classes (catégories faibles et très faibles)	

L'effectif moyen des classes de l'échantillon est de 15,6 élèves (écart-type 2,7). Rappelons à ce propos²⁹ qu'au cours des années quatre-vingt-dix, des circulaires ministérielles recommandaient aux communes la constitution de classes à effectifs faibles, entre autres pour mieux encadrer les nombreux élèves ne maîtrisant pas la langue luxembourgeoise, fait qui marque fortement la réalité scolaire du pays. Le pourcentage élevé d'élèves non-luxembourgeois dans notre échantillon est d'ailleurs très proche des données statistiques officielles. Presque la moitié des élèves est jugée forte en lecture, il n'en reste pas moins qu'un quart des enfants a encore des difficultés en lecture à la fin du primaire.

Par la suite, nous allons utiliser les données statistiques de la q. 4 pour distinguer les instituteurs qui jugent leur classe plutôt hétérogène (20% d'élèves forts – 20% d'élèves faibles, N = 32 classes) et les instituteurs aux yeux de qui leur classe est faible (33% des élèves sont qualifiés de faibles, N = 14 classes)³⁰.

²⁹ Voir également le chapitre introductif sur le système scolaire luxembourgeois.

³⁰ Remarquons à ce propos que, dans l'étude internationale, on ne trouvait pas de différence significative entre les niveaux en lecture tels qu'ils avaient été estimés par les instituteurs luxembourgeois, anglais et français.

Ci-dessous, nous reproduisons un tableau avec les deux répartitions:

Tableau 32 **Classes considérées comme hétérogènes resp. faibles par rapport au niveau en lecture**

Classes pouvant être qualifiées d'hétérogènes		Classes pouvant être qualifiées de faibles	
Nombre de classes	32	Nombre de classes	14
% d'élèves de l'échantillon faisant partie de ces classes	60%	% d'élèves de l'échantillon faisant partie de ces classes	25%

Dans le chapitre «Relations entre données concernant les enseignants et données concernant les élèves», nous discuterons les variations des approches pédagogiques en fonction de ces caractéristiques des classes.

1 | 2 | EQUIPEMENTS PÉDAGOGIQUES

Tableau 33 **Pourcentages d'utilisation de certains moyens didactiques**

Q	Libellé	%
32	Utilisez-vous - des diapositives	26%
	- des cassettes audio / CD	95%
	- des cassettes vidéo	72%
	- le rétroprojecteur	68%
	- des logiciels didactiques	47%
	- des cédéroms	42%
	- l'internet?	14%

Si les ordinateurs ont fait leur entrée dans approximativement une classe sur deux, les instituteurs n'utilisent que très peu l'internet³¹. Ils ont largement recours aux outils traditionnels. Les diapositives semblent cependant être de moins en moins utilisées comme moyens didactiques. Par ailleurs, il faut relever qu'il n'y a quasiment plus de classe sans lecteur de cassettes ou de CD.

Tableau 34 **Pourcentages des classes disposant d'une bibliothèque et/ou d'un coin-lecture**

Q	Libellé	%
33	Présence d'une bibliothèque centre de documentation dans votre école (oui = 34/57)	60%
28	Présence d'un coin-lecture dans la salle de classe (oui = 26/57)	46%
28 et 33	Présence d'une bibliothèque et d'un coin-lecture	23%
	Seulement coin-lecture	23%
	Seulement bibliothèque	37%
	Ni bibliothèque ni coin-lecture	18%

³¹ 44% des enseignants français et 56 % des enseignants anglais affirment utiliser internet. Le pourcentage très faible d'enseignants luxembourgeois utilisant internet s'explique de la façon suivante: au moment de l'étude, il n'y avait qu'une minorité d'écoles luxembourgeoises qui était raccordée aux réseaux.


Tableau 35 Utilisation des bibliothèques / coins-lecture

Q	<i>Nombre d'enseignants disposant d'une bibliothèque: 34/57</i>		
34	Si vous disposez d'une BCD, vos élèves s'y rendent-ils		
	- occasionnellement (en fonction des besoins, des disponibilités)	47%	
	- régulièrement (une plage horaire est réservée dans votre emploi du temps à la bibliothèque de l'école)?	62%	
35	Si vous disposez d'une BCD, vos élèves l'utilisent-ils		
	- pour faire de la recherche documentaire	41%	
	- pour choisir des livres pour se distraire?	85%	
<i>Nombre d'enseignants disposant d'un coin lecture: 26/57</i>			
29	Nombre de publications disponibles dans le coin-lecture	Moins de 10	4%
		Entre 10 et 20	19%
		Plus de 20	77%
30	L'accès au coin-lecture est-il	- libre (ex: les élèves peuvent s'y rendre quand ils ont terminé un exercice)	96%
		- réglementé (ex: les élèves peuvent s'y rendre à certaines plages horaires précises et déterminées par vous-même)?	22%
31	Vos élèves utilisent-ils le coin-lecture pour faire de la recherche documentaire sur un ou plusieurs thèmes précis?	56%	

1 | 2 |

Tableau 33

Seulement 60% des instituteurs affirment avoir une BCD dans leur école ce qui est très peu ³², même si on tient compte du fait que la bibliothèque commune aux différents bâtiments scolaires n'a peut-être pas toujours été mentionnée par les enseignants. Remarquons, en outre, que les classes qui n'ont pas accès à ces bibliothèques communes disposent souvent dans leur salle de «Bücherkasten» renfermant un choix de différents types de lectures.

Le coin-lecture est encore beaucoup moins répandu. Les 26 instituteurs qui en ont aménagé un, l'équipent cependant assez bien: les 3/4 disposent de plus de 20 publications (livres en langue allemande et en langue française réunis). Il reste néanmoins qu'un cinquième des classes ne dispose ni de bibliothèque ni de coin-lecture.

Les élèves se rendent à la bibliothèque de façon plutôt régulière, à un moment réservé à cette fin dans l'emploi du temps, le plus souvent pour y choisir des livres de lecture («lire pour se distraire») et beaucoup moins pour y faire de la recherche documentaire.

Le coin-lecture, par contre, plus proche des élèves, est utilisé plus souvent pour faire de la recherche documentaire. L'accès libre à ce coin-lecture pour la quasi-totalité des élèves suggère que l'utilisation de celui-ci n'a pas de place spécifique dans l'enseignement.

Il est intéressant de comparer cette présence, somme toute assez limitée, du livre dans nos écoles primaires, aux réponses fournies par les enseignants anglais et français: L'écart entre

³² 88% des enseignants de l'échantillon français et 97% des enseignants anglais ont une BCD dans leur école.

les données luxembourgeoises présentées ci-dessus et les données des deux autres partenaires de l'étude internationale est très marqué. Les infrastructures favorisant la lecture sont significativement mieux développées dans les écoles des échantillons français et anglais qu'au Luxembourg. Les BCD, institutions quasiment incontournables chez eux (88% des Français et 97% des Anglais affirment qu'ils disposent d'une BCD), sont le plus souvent associées à la présence de coins-lecture dans les classes.

1 | 3 | INSTITUTEURS DE 5^e PRIMAIRE

Données personnelles des instituteurs de l'échantillon

Alors que la profession se féminise, comme le montre la présence de 74% de femmes dans la population totale des instituteurs du primaire³², l'échantillon des enseignants du degré supérieur est plus ou moins équilibré (58% d'hommes et 42% de femmes). Ceci correspond à la réalité du terrain: les enseignants hommes, plus âgés, ont tendance à préférer les classes supérieures du primaire aux classes des degrés inférieur et moyen.

Les enseignants de l'échantillon ont une expérience professionnelle assez longue: 16,8 ans dans l'enseignement en général et 9,4 ans au degré supérieur.

Pour ce qui est de l'étendue de la tâche, la très grande majorité des enseignants travaillent à plein temps.

Tableau 36 Convictions pédagogiques des instituteurs de l'échantillon

Q	Libellé	% de réponses relatives aux différentes catégories			
		Fort	Moyen	Faible	
6	A votre avis, quel impact l'instituteur exerce-t-il sur la réussite de ses élèves?	60%	40%	0%	
7	A votre avis, quel impact les méthodes d'enseignement exercent-elles sur la réussite des élèves?	60%	35%	5%	
8	Quel impact l'acquisition par les élèves des méthodes de travail exerce-t-elle sur la réussite scolaire actuelle?	74%	26%	0%	
5	Vous trouverez ci-dessous quelques objectifs cités par les instituteurs. Veuillez choisir les trois objectifs qui vous semblent les plus importants et les classer dans l'ordre.	% correspondant à chacun des 3 choix des enseignants			
		1er	2e	3e	
		1. Le développement de l'intelligence	7%	4%	13%
		2. La socialisation de l'élève	15%	11%	11%
		3. Le développement de la personnalité	6%	24%	15%
		4. L'acquisition de connaissances scolaires	22%	16%	18%
		5. Le développement de la motivation à apprendre	20%	29%	13%
		6. Les apprentissages de base dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des mathématiques	22%	13%	16%
7. La préparation à la vie adulte	9%	2%	13%		

³³ Thill, M. e.a. (2001). L'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et spécial, Statistiques générales, année scolaire 1999/2000. MENFP-Script



Interrogés sur l'impact de l'action pédagogique sur la réussite des élèves, les enseignants luxembourgeois expriment une position modérée, nettement moins positive que celle des enseignants des échantillons anglais et français.

En ce qui concerne les buts de l'enseignement, le choix des instituteurs ne porte que moyennement sur les objectifs à caractère général, tels que le développement de l'intelligence ou la préparation à la vie adulte. Les objectifs les plus cités sont ceux qui ont un rapport direct avec l'enseignement: le développement de la motivation à apprendre (5) et les apprentissages de base (6) respectivement l'acquisition de connaissances scolaires (4).

Les données présentées ci-dessus nous renseignent uniquement sur l'importance que les instituteurs attachent à chacun des objectifs cités. Or il nous a paru intéressant d'examiner également un autre aspect de la question, à savoir la combinaison des choix opérés par les instituteurs pris individuellement. Nous avons limité l'analyse aux trois combinaisons les plus fréquemment observées.

Tableau 37 **Choix exprimés conjointement dans le cadre de la question 5³⁴**

Choix faits conjointement	N
3-4-5développement de la personnalité / acquisition de connaissances scolaires / motivation	7
3-5-6développement de la personnalité / apprentissages de base / motivation	7
2-4-5socialisation de l'élève / acquisition de connaissances scolaires / motivation	5
Total	19/57

L'analyse des configurations de choix permet de nuancer les conclusions présentées plus haut: si les objectifs généraux d'enseignement - notamment les objectifs numéro 2 et 3 - ont été moins choisis que les objectifs plus proprement scolaires, il apparaît que les combinaisons de choix les plus fréquentes incluent, chacune, un objectif général, soit le développement de la personnalité (3), soit la socialisation (2).

Tableau 38 **Explications données à l'échec scolaire par les instituteurs de l'échantillon**

Libellé	% correspondant à chacun des trois choix des enseignants			
	1er	2e	3e	Total
9 Voici une série d'explications de l'échec scolaire. Veuillez choisir les trois qui vous semblent les plus importantes et les classer dans l'ordre.				
- Conditions matérielles de la vie de l'enfant	0%	2%	0%	2%
- Manque de dons, d'aptitudes ou de possibilités	49%	11%	9%	69%
- Troubles psychologiques ou de comportement	11%	12%	21%	44%
- Environnement culturel de l'enfant	5%	11%	7%	23%
- Manque de travail ou de volonté de la part de l'élève	11%	25%	18%	54%
- Climat familial	16%	18%	18%	52%
- Inadéquation des contenus et des méthodes d'enseignement	5%	7%	9%	21%
- Difficultés linguistiques (manque de maîtrise de la langue)	4%	16%	19%	39%

³⁴ Pour la signification des numéros cités, voir le tableau précédent.

Le manque de dons et le climat familial figurent au premier rang des causes de l'échec scolaire cités par les enseignants, suivis de près par le manque d'assiduité au travail. La plupart des instituteurs estiment que les conditions matérielles, les difficultés linguistiques des enfants et l'inadéquation des contenus et des méthodes utilisées en classe ne jouent qu'un rôle secondaire.

1 | Gestion pédagogique de la classe en 5e primaire

2 | 1 | PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES ET STYLE D'ENSEIGNEMENT

Tableau 39 Options pédagogiques des instituteurs de l'échantillon

Q	Libellé	Pourcentages de réponses affirmatives			
11	De votre enseignement, vous diriez plutôt que, la plupart du temps, vous (une seule réponse possible)				
	- l'individualisez	9%			
	- proposez le même travail à l'ensemble des élèves	83%			
	- proposez des travaux différents à différents groupes d'élèves?	9%			
		% de réponses relatives aux différentes catégories			
		Souvent	Quelquefois	Rarement	N.R.
17	En lecture, pratiquez-vous le travail en groupes?	25%	46%	29%	
18	Ces groupes réalisent des tâches différentes?	21%	51%	24%	4%
		Pourcentages de réponses affirmatives			
19	Ces groupes sont généralement constitués en fonction:				
	- des compétences des élèves	25%			
	- des affinités des élèves	33%			
	- de la disposition des élèves dans la classe?	33%			

La question 11 se rapporte à l'enseignement en général, alors que les questions 17, 18 et 19 visent unique-ment l'enseignement de la lecture. En règle générale, les instituteurs préfèrent proposer le même travail à l'ensemble de leurs élèves, l'individualisation de l'enseignement étant une pratique pédagogique rare. Le travail par groupes ne se pratique qu'occasionnellement. Si les enseignants répartissent les élèves en groupes de travail, ils ne les regroupent que rarement par niveaux de compétences. Leurs collègues anglais, qui ont des effectifs de classe plus élevés³⁵, font souvent des travaux de groupe où les enfants sont rassemblés selon leurs compétences.

³⁵ Dans les classes de l'échantillon anglais, réunissant souvent des enfants de différentes tranches d'âge, la moyenne des effectifs est 29.



2 | 2 | PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES ET STYLE D'ENSEIGNEMENT

Tableau 40 Mesures en faveur des élèves en difficulté

Q		% de réponses relatives aux différentes catégories			
26	Moyens utilisés pour les élèves qui ont des difficultés en lecture	Souvent	Quelquefois	Rarement	N.R.
	Retour sur des activités déjà effectuées	44%	28%	26%	2%
	Lecture libre	39%	33%	21%	7%
	Soutien individuel	63%	26%	9%	2%
	Exercices plus simples	32%	33%	33%	2%
	Textes simplifiés	18%	28%	49%	5%
	Recours à d'autres personnes	12%	9%	35%	44%

Contrairement à ce que nous avons pu constater concernant l'enseignement de la langue, le soutien individuel se retrouve beaucoup plus souvent dans le cas où les élèves sont confrontés à des difficultés en lecture. Celui-ci constitue en effet la première mesure dans la hiérarchie des moyens pédagogiques en faveur des élèves faibles en lecture, suivi par la répétition de ce qui a déjà été traité en classe et par la lecture libre.

On pourrait encore relever qu'une des mesures préconisées par le «Plan d'études», à savoir la simplification des textes, n'est que rarement pratiquée par les enseignants de notre échantillon.

3 | Enseignement proprement dit de la lecture en 5e primaire

3 | 1 | IMPORTANCE RELATIVE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'importance que les instituteurs confèrent à l'apprentissage de la lecture peut être dégagée à partir d'un certain nombre de prises de position telles que:

- la place accordée aux activités de lecture dans le cadre de l'enseignement de la langue (q. 10),
- le rôle attribué aux différentes activités de lecture (q. 12),
- l'existence d'une plage horaire réservée à la lecture (q. 36),
- le fait de proposer des activités de lecture comme travail à domicile (q. 21),
- la nature des objectifs de lecture (q. 13).

Tableau 41 Importance accordée aux différentes activités de lecture

Q	Libellé	% correspondant à chacun des 3 choix des enseignants		
10	Voici 3 types d'activités proposées dans le cadre des leçons de langue: Veuillez les classer. - Activités de structuration - Activités de production écrite plus ou moins personnalisée - Activités de lecture	1er	2e	3e
		23%	19%	58%
		35%	44%	21%
		42%	37%	21%
12	A votre avis, quelle est l'importance des activités suivantes dans l'apprentissage de la lecture en 5e primaire? - Lecture silencieuse et autonome - Leçon de lecture - Lecture mise en œuvre dans l'enseignement d'autres disciplines	% de réponses relatives aux différentes catégories		
		Fort	Moyen	Faible
		54%	33%	12%
		37%	23%	30%
36 21	Instituteurs ayant un temps spécifique d'enseignement de la lecture avec les élèves Instituteurs proposant des activités de lecture comme travail à la maison	% de réponses affirmatives		
		54%		
		95%		

Les instituteurs luxembourgeois mettent la lecture et l'écriture quasiment au même rang, jugeant probablement que les deux sont interdépendantes.

Quand nous demandons aux enseignants d'établir une hiérarchie entre la leçon de lecture, la lecture silencieuse et la lecture fonctionnelle, ils accordent leur premier choix en grande majorité à la lecture silencieuse. Les enseignants français considèrent «la lecture mise en œuvre dans l'enseignement d'autres disciplines» comme la plus importante, tandis que leurs collègues anglais mettent au premier plan la «literacy hour» (leçon de lecture quotidienne et fortement recommandée par les autorités).

Bien qu'il n'y ait pas de «literacy hour» prévue dans l'horaire officiel luxembourgeois, plus de la moitié des instituteurs affirment avoir un temps spécifique d'enseignement de la lecture. La place accordée à la leçon de lecture est cependant significativement plus importante en Angleterre et en France.

Des activités de lecture sont souvent proposées comme travail à domicile (95% de réponses affirmatives). Il convient de relever que lors de l'étude internationale, nous avons pu trouver sur l'ensemble des enseignants des trois pays les résultats suivants:

Les instituteurs aux yeux de qui la lecture est l'activité la plus importante au sein de la leçon de langue (q. 10) se différencient également par rapport à d'autres points de leurs collègues qui sont d'un autre avis. Ainsi ils sont amenés à prendre des initiatives explicites en faveur de la lecture: ils organisent un coin-lecture dans leur classe (q. 28) et ils jugent la leçon de lecture plus importante que le recours à la lecture silencieuse et autonome (q. 12). Le poids accordé à cette leçon de lecture est confirmé par le fait qu'ils sont plus nombreux à la préparer par des activités préliminaires (q. 39).


3 | 2 | OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE
Tableau 42 Objectifs des activités de lecture

Q	Libellé	% correspondant à chacun des 3 choix des enseignants		
		1er	2e	3e
13	Vous trouverez ci-dessous quelques objectifs des activités de lecture. Les activités de lecture ont pour but:			
	- de perfectionner les compétences en lecture	19%	25%	19%
	- d'élargir les connaissances	9%	23%	26%
	- de donner le goût de lire	46%	19%	25%
	- d'utiliser la lecture pour faire quelque chose	7%	7%	11%
	- de faire apprendre la langue allemande.	19%	26%	19%

L'objectif premier des activités de lecture consiste à donner le goût de lire aux enfants et le perfectionnement des compétences en lecture n'est qu'un but secondaire pour la majorité des enseignants.

Ce choix est peut-être fondé sur la supposition qu'en fin de primaire, l'essentiel des apprentissages en lecture allemande est acquis et que les enfants sont capables de lire tout seuls pourvu qu'on les motive à le faire et de réaliser ainsi les apprentissages qui leur manquent. Le poids accordé à la lecture autonome (voir tableau «Importance accordée aux activités de lecture» chapitre «Enseignement proprement dit de la lecture») et le recours à la lecture libre comme moyen de remédiation (voir tableau «Mesures en faveur des élèves en difficulté») semblent confirmer cette hypothèse.

Autre phénomène, typique de l'école luxembourgeoise et négligeable dans les écoles françaises et anglaises: «faire apprendre la langue» est un objectif tout aussi important que de perfectionner les compétences en lecture; l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de la langue allemande sont donc fortement imbriqués.

En ce qui concerne la lecture fonctionnelle, celle-ci est peu répandue dans les classes luxembourgeoises, contrairement aux classes françaises et anglaises.

3 | 3 | CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

3 | 3 | 1 | Caractéristiques de l'enseignement de la lecture

Tableau 43 Choix de textes de lecture et activités de motivation à la lecture

Q	Libellé	% de réponses affirmatives		
15	Utilisez-vous dans votre classe un manuel de lecture en allemand?	98%		
16	Voici quelques possibilités de choix de textes de lecture. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous pratiquez ces choix:	% de réponses relatives aux différentes catégories		
		Souvent	Quelquefois	Rarement
	- Textes choisis dans les manuels scolaires	90%	07%	03%
	- Livres de littérature de jeunesse	35%	42%	23%
	- Bandes dessinées	4%	12%	84%
	- Extraits de la presse écrite (journaux, magazines pour jeunes)	9%	51%	40%
25	Pour l'enseignement de la lecture, dans quelle mesure avez-vous recours aux activités suivantes:	% de réponses relatives aux différentes catégories		
		Souvent	Quelquefois	Rarement
	- Présentation d'un livre intéressant par l'instituteur	35%	44%	21%
	- Présentation d'un livre intéressant par un élève	39%	40%	21%
	- Ancrage des activités de lecture dans un projet: journal, correspondance scolaire, organisation d'une fête, d'une excursion, d'une exposition	23%	33%	44%
	- Utilisation interdisciplinaire de textes lus en classe?	29%	38%	33%

Quand il s'agit de choisir des textes de lecture, les instituteurs marquent une préférence évidente pour les manuels scolaires; il n'y a qu'un bon tiers qui opte pour la littérature de jeunesse et toutes les autres propositions ne semblent guère présentes dans les classes de notre échantillon. Leurs collègues des échantillons français et anglais, par contre, font appel à des sources multiples et variées (avec une nette préférence accordée pourtant à la littérature de jeunesse et aux textes fonctionnels).

Cette forte prédilection des enseignants luxembourgeois pour les manuels s'explique sans doute par le fait que ces derniers ont un caractère officiel puisqu'ils sont édités par le ministère de l'Education nationale. Ils offrent d'ailleurs un large éventail de textes extraits de la littérature de jeunesse. On peut noter encore que la lecture de bandes dessinées ne semble pas être entrée dans les mœurs scolaires.

La présentation de livres intéressants par l'instituteur lui-même respectivement par un élève se fait dans presque 40% des classes.

La lecture interdisciplinaire et l'ancrage de la lecture dans un projet sont des procédés moins fréquemment cités. Ce fait est sans doute lié à une contrainte organisationnelle: dans de nombreuses classes, les sciences, la géographie et l'histoire sont enseignées par des chargés de cours et non pas par le titulaire de la classe.



L'aménagement d'un coin-lecture dans la salle de classe et l'utilisation régulière de la bibliothèque, qui constituent d'autres moyens importants pour motiver les élèves à la lecture, ont été commentés plus haut (cf. q. 28, 30, 31, 33, 35).

Tableau 44 **Activités de lecture proprement dites en 5e primaire**

Q	Libellé	% correspondant à chacun des 3 choix des enseignants		
		1er	2e	3e
14	Voici quelques types d'activités de lecture en 5e primaire. Veuillez classer dans l'ordre les trois qui vous semblent les plus importants parmi la liste suivante			
	- Expliquer aux élèves le sens des textes écrits	2%	11%	16%
	- Analyser des textes avec la collaboration active des élèves	50%	23%	25%
	- Permettre aux élèves de lire et de comprendre des textes de façon autonome	34%	46%	18%
	- Enseigner divers procédés qui facilitent l'accès au sens (stratégies de lecture)	14%	20%	41%
20	Voici quelques stratégies de lecture. Dans quelle mesure les enseignez-vous à vos élèves?	% de réponses relatives aux différentes catégories		
		Souvent	Qq.fois	Rarement
	- Utiliser les indices qui facilitent l'accès au sens (illustrations, titre, disposition typographique)	63%	28%	7%
	- Anticiper le sens (ex: établir des hypothèses sur la suite du texte et les vérifier ensuite)	70%	21%	9%
	- Utiliser les 'mots-charnières' pour accéder au sens: substituts, connecteurs	49%	35%	16%
	- Augmenter la vitesse de lecture	11%	37%	52%
	- Diversifier la lecture en fonction du but recherché: lecture intégrale, sélective, en diagonale	39%	32%	29%
	- Se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot	86%	14%	0%
	- Utiliser un dictionnaire	61%	23%	16%
	- Distinguer différents types de textes	28%	46%	26%
	- Repérer les informations-clés dans un texte	75%	21%	4%

Analyser des textes avec la collaboration active des élèves vient en première position avec, dans 34% des cas, le but de permettre aux élèves de comprendre le texte de façon autonome. Quant à la nécessité d'enseigner des stratégies de lecture, l'enseignant luxembourgeois y attache beaucoup moins d'importance que ses collègues des échantillons français et anglais, même pas en tant que deuxième choix (20% des enseignants luxembourgeois, 42% des enseignants français et 62 % des enseignants anglais accordent leur premier choix à cette proposition.).

Quelles sont les stratégies utilisées par les enseignants? «Se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot» est celle qui vient largement en tête, choix qui a été confirmé par l'observation des classes. A côté de ce travail sur le vocabulaire et du recours, moins fréquent, il est vrai, au dictionnaire, l'enseignant cherche à développer chez ses élèves les stratégies visant la compréhension générale du texte: le repérage des informations clés, l'anticipation du sens.

Tableau 45 Activités de prolongement

Q	Libellé	% de réponses affirmatives
43	Avez-vous prévu des activités de prolongement à cette séquence à faire au cours d'une leçon ultérieure? ³⁶	77%
44	Si oui, lesquelles? (N= 44/57)	
	Recherche d'informations supplémentaires	25%
	Production orale: - Lecture à voix haute	70%
	- Réponses à des questions	80%
	- Résumé du texte	34%
	- Mémorisation et récitation de certains passages du texte	23%
	Production écrite: - Réponses à des questions	80%
	- Reproduction écrite d'un passage du texte	11%
	- Transformation ou extension du texte	27%
	- Résumé du texte	27%
	- Production d'un texte personnel en rapport avec la lecture	46%
	Dictée	61%

Des activités de prolongement au cours d'une leçon ultérieure sont prévues dans les trois quarts des classes. Il s'agit, dans la plupart des cas, de réponses orales ou écrites à des questions portant sur les textes traités en classe ou encore d'activités de lecture à voix haute. La production d'un texte personnel est, elle aussi, utilisée assez souvent. Ce qui frappe, c'est le recours fréquent à la dictée, dont le but est de toute évidence la maîtrise de l'orthographe. Ceci renvoie à un fait déjà relevé: la liaison étroite entre l'enseignement de la lecture et celui de la langue.

Tableau 46 Place de la lecture dans les devoirs à domicile

Q	Libellé	% de réponses affirmatives
21	Proposez-vous des activités de lecture comme travail à la maison?	94,7%
22	Si oui, dans quelle mesure avez-vous recours aux activités suivantes (très souvent et souvent)	
	- Lecture à voix haute	51%
	- Réponses à des questions écrites portant sur un texte traité en classe	61%
	- Réponses à des questions portant sur un texte inconnu	23%
	- Lecture suivie d'un livre pour enfants?	30%

Le devoir à domicile répète et approfondit ce qui a été fait en classe. Sur ce point, les enseignants suivent les recommandations répétées des circulaires ministérielles. Pour cette raison et peut-être à cause du nombre élevé d'élèves jugés faibles, les enseignants hésitent

³⁶ Les questions 43 et 44 ont suivi la question 41 qui demandait aux enseignants de décrire la leçon de lecture qu'ils venaient de faire en dernier lieu dans leur classe.



à demander aux enfants de répondre à des questions portant sur un texte inconnu ou de lire à la maison un livre de jeunesse, comme le font leurs collègues anglais et français.

La lecture à voix haute est souvent proposée comme travail à domicile (cf. q. 22), mais également en tant qu'activité pratiquée en classe. Même si la lecture à voix haute est une activité très fréquente (q. 44, 22), des analyses supplémentaires nous montrent que les instituteurs qui ont choisi la lecture comme type d'activité le plus important dans la leçon de langue (q. 10) recourent moins souvent à la lecture à voix haute.

Critères destinés à évaluer la lecture

Tableau 47

no	Libellé	%
27	Critères utilisés pour l'évaluation des compétences en lecture. Quelle importance accordez-vous à chacun d'entre eux? (très important et important)	
	Facteur 1 Lecture à haute voix: prononciation	70%
	Facteur 1 Lecture à haute voix: fluidité	68%
	Facteur 1 Lecture à haute voix: expressivité	63%
	Facteur 1 Lecture à haute voix: erreurs de lecture	25%
	Facteur 2 Saisir l'idée principale	94%
	Facteur 2 Extraire et utiliser les informations dont on a besoin	74%
	Facteur 2 Saisir l'ordre logique des faits présentés	63%
	Facteur 2 Saisir le caractère et les motivations des personnages impliqués	63%
	Facteur 2 Saisir le sens général de l'histoire	93%
	Facteur 2 Savoir prendre position, argumenter par rapport au texte	61%

L'analyse factorielle des réponses à la question 27 permet de dégager 2 facteurs: d'une part le facteur «lecture à haute voix» (facteur1), d'autre part le facteur «construction de sens» (facteur 2). Globalement, la lecture à voix haute est moins utilisée comme critère d'évaluation que la compréhension du texte, évaluée le plus souvent par les éléments suivants: «saisir l'idée principale» et «saisir le sens général de l'histoire». Les trois critères les moins utilisés à l'intérieur du facteur 2 sont ceux qui font appel à des processus cognitifs supérieurs: saisir l'ordre logique des faits, saisir la motivation des personnages et prendre position, argumenter.

En rapprochant les réponses aux questions 27 (critères d'évaluation) et 20 (enseignement de stratégies), on constate une certaine cohérence dans la démarche des enseignants dans la mesure où ils évaluent la lecture en demandant aux enfants de «saisir l'idée principale» et où ils affirment enseigner à leurs élèves la stratégie jugée très importante qui consiste à «repérer les informations clés dans un texte» (cf. q. 20).

3 | 3 | 2 | Description d'exemples concrets de leçons de lecture

Les données présentées dans les paragraphes qui suivent se rapportent à la «dernière séquence de lecture». Nous avons demandé aux enseignants sur quel type de texte portait la séquence, si cette séquence était préparée par des activités préliminaires et quel était le déroulement de la leçon.

Tableau 48 Types de textes et activités préliminaires

Q	Libellé	% de réponses affirmatives
38	Type de texte traité lors de votre dernière séquence de lecture:	72%
	Texte narratif	18%
	Texte descriptif ou explicatif	7%
	Texte argumentatif	2%
	Texte injonctif (recette, mode d'emploi)	9%
	Poésie	32%
39	Avez-vous organisé, lors d'une leçon précédente, des activités préliminaires pour préparer cette séquence de lecture?	
40	Si oui, lesquelles? (N= 31)	78%
	Entretiens ou activités centrés sur un fait, un événement en rapport avec la lecture et destinés à ancrer la lecture dans un contexte	68%
	Travail sur le vocabulaire	

Les textes narratifs (72%) constituent le genre de lecture largement prédominant, les textes descriptifs ou explicatifs (18%) sont utilisés beaucoup plus rarement alors que tous les autres genres n'apparaissent quasiment pas (textes poétiques: 9%; textes argumentatifs: 7%; textes injonctifs: 2%).

Les activités préliminaires servent à inscrire la lecture dans un contexte et à résoudre des problèmes de compréhension liés au vocabulaire. Dans environ un tiers des cas, la séquence de lecture dépasse le cadre d'une seule leçon puisqu'elle a été préparée lors d'une séquence antérieure. Les deux tiers des instituteurs organisent l'enseignement de la lecture plutôt en unités isolées.

Description de la leçon proprement dite (q. 41, question ouverte³⁷)

Dans le cadre de ce questionnaire, nous avons demandé aux enseignants de décrire sommairement les étapes de la démarche mise en œuvre pour la dernière séquence de lecture proprement dite.

L'analyse des réponses montre que la notion de «séquence de lecture» peut avoir des significations très diverses: Pour 30 instituteurs sur 43, le terme désigne une «leçon de lecture» de +/- 50 minutes. Pour les 13 autres, ce terme recouvre un ensemble d'activités groupées autour d'une lecture ou d'un thème et réparties sur plusieurs leçons (2 à 6 leçons).

Les démarches suivies sont difficiles à décrire et à résumer, étant donné qu'elles présentent une grande diversité, que la plupart des réponses sont formulées dans le style télégramme et que, par conséquent, la part de l'implicite ou du non-dit est très grande. Ainsi, par exemple, il est impossible de savoir ce que recouvrent des termes généraux tels que

³⁷ Le nombre de réponses à la question ouverte a été de 43/57.



«discussion de la première partie», «questions-réponses», «analyse», «explications». Par conséquent, les démarches des instituteurs que nous allons décrire dans la suite ne reflètent probablement que de façon très incomplète les pratiques multiples trouvées dans les classes.

Toutefois, les réponses permettent de dégager quelques grandes tendances et un certain nombre d'éléments utiles à une meilleure connaissance de l'enseignement actuel de la lecture.

Organisation des élèves

La très grande majorité des activités sont des activités communes qui se déroulent dans le cadre du groupe-classe. Dans 5 classes, les activités de lecture comportent des plages de recherche autonome; 4 instituteurs ont recours au travail en groupe.

Choix des textes

A côté des textes décrits ci-dessus, d'autres choix de lectures apparaissent: textes sur un thème donné rassemblés par les enfants (3 classes), pièce de théâtre (1 classe).

Approche des textes de lecture

En schématisant, on peut distinguer deux approches décrites par les enseignants: d'une part, une approche «globalisante», caractérisée par le fait que le texte est traité dans son ensemble et que les activités sont centrées sur la compréhension globale du texte (25 instituteurs), d'autre part, une approche «segmentée», axée sur la compréhension détaillée: le texte est divisé en plusieurs parties traitées successivement (18 instituteurs).

Leçon proprement dite

Les quatre éléments suivants se retrouvent dans pratiquement toutes les descriptions fournies par les instituteurs: la phase de sensibilisation/contextualisation, la lecture préalable du texte, les activités portant sur la compréhension du contenu, le travail sur le vocabulaire.

La phase introductive prend des formes variées: échanges sur un thème en rapport avec la lecture (10 citations), anticipation du contenu à partir du titre (6), d'illustrations (3) ou d'un texte lu antérieurement (2). Citons encore deux cas isolés: travail sur le vocabulaire (2), présentation de la trame de l'histoire par l'instituteur (1).

La lecture des textes occupe une place importante dans le cadre des leçons de lecture. Dans la majorité des cas, la première lecture soit du texte entier, soit de parties de texte, est une lecture à haute voix (30 citations), faite par les élèves plutôt que par l'enseignant. 24 instituteurs ont recours, à un moment ou un autre, à la lecture silencieuse.

Pour les travaux d'analyse portant sur le contenu des textes, les instituteurs utilisent prioritairement le procédé «questions-réponses»: Q-R orales (18), écrites (15), non

spécifiées (10). Autres procédés utilisés: l'anticipation de la suite de l'histoire (7) qui est une des caractéristiques de «l'approche segmentée», la description de l'idée principale (2) ou de la structure du texte (2).

L'analyse des textes se termine souvent par des activités de résumé (9), de contrôle de la compréhension (9) ou de relecture (3). Un enseignant mentionne en outre des activités de prise de position, d'argumentation.

Les activités de prolongement citées sont: les activités de rédaction (3), les activités de grammaire et d'orthographe (2), la dictée (3), la relecture à domicile (2) et la mémorisation de certains passages de texte étudiés (1).

Le travail sur le vocabulaire fait partie intégrante de la plupart des leçons de lecture. Il s'agit généralement d'activités communes (24) basées sur le procédé questions - réponses et au sein duquel les explications du maître tiennent une large place. Trois instituteurs demandent aux enfants de travailler sur le vocabulaire dans le cadre d'une recherche autonome (dictionnaire).

Questions portant sur l'enseignement du français

La version luxembourgeoise du questionnaire–enseignants comprend deux questions qui n'ont pas été posées aux collègues français et anglais. En effet les questions 45 et 46 portent sur l'enseignement de la langue et de la lecture françaises. N'oublions pas que, tandis que les élèves anglais et français font l'apprentis-sage de la lecture en langue maternelle, leurs camarades luxembourgeois apprennent non pas une mais deux langues supplémentaires. En 5e année d'études, 7 des 12 unités hebdomadaires consacrées à l'enseignement des langues sont consacrées au français. Il nous a donc paru intéressant de voir si les instituteurs luxembourgeois prévoient ou non les mêmes types d'activités et enseignent les mêmes stratégies de lecture en français qu'en allemand. La question 45 portant sur les types d'activités proposés dans le cadre des séquences de français est identique à la q. 10 (apprentissage de l'allemand) et la q. 46 sur les stratégies de lecture en français correspond à la q. 20 (lecture en allemand).

Tableau 49 Activités prévues dans le cadre de l'enseignement de l'allemand et du français

Q	Libellé	Réponses concernant l'allemand			Réponses concernant le français		
		% correspondant à chacun des 3 choix des enseignants					
		1er	2e	3	1er	2e	3e
10 et 45	Voici trois types d'activités proposées dans le cadre des leçons de langue. Veuillez les classer.						
	- Activités de structuration	23%	19%	58%	47%	25%	28%
	- Activités de production écrite plus ou moins personnalisée	35%	44%	21%	13%	32%	55%
	- Activités de lecture	42%	37%	21%	40%	43%	17%


Tableau 50 Stratégies de lecture enseignées dans le cadre des langues allemande et française

Q 20 et 46	Voici quelques stratégies de lecture. Dans quelle mesure les enseignez-vous à vos élèves?	Réponses concernant l'allemand			Réponses concernant le français		
		Souvent	Quelque fois	Rarement	Souvent	Quelque fois	Rarement
	Utiliser les indices qui facilitent l'accès au sens (illustrations, titre, disposition typographique)	63%	28%	7%	69%	23%	8%
	Anticiper le sens (ex: établir des hypothèses sur la suite du texte et les vérifier ensuite)	70%	21%	9%	53%	39%	8%
	Utiliser les 'mots charnières' pour accéder au sens: substituts, connecteurs	49%	35%	16%	44%	37%	19%
	Augmenter la vitesse de lecture	11%	37%	52%	18%	35%	47%
	Diversifier la lecture en fonction du but recherché: lecture intégrale, sélective, en diagonale	39%	32%	29%	33%	42%	25%
	Se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot	86%	14%	0%	79%	11%	10%
	Utiliser un dictionnaire	61%	23%	16%	83%	12%	5%
	Distinguer différents types de textes	28%	46%	26%	21%	49%	30%
	Repérer les informations clés dans un texte	75%	21%	4%	79%	18%	3%

On constate que dans le contexte de l'apprentissage du français, les instituteurs attribuent une grande importance aux activités de structuration (1er rang dans 47% des réponses) sans pour autant négliger les activités de lecture (40%), alors que la production écrite plus ou moins personnalisée ne semble jouer qu'un rôle secondaire (12%).

Cette primauté des activités de structuration paraît frappante quand on compare les réponses à la q. 45 aux types d'interventions didactiques que les instituteurs privilégient dans le cadre de l'apprentissage de l'allemand. Les enseignants y font d'abord de la lecture (42% en 1er), des activités de production écrite plus ou moins personnalisée ensuite (35%), des activités de structuration en dernier lieu (23%). Comment expliquer cette différence dans les approches? Est-ce que les enseignants estiment que l'apprentissage de la langue allemande est plus ou moins acquis en 5e alors que les compétences des élèves en français demandent encore à être construites?

Ces approches de l'enseignement des langues et de la lecture si différenciées sont-elles suggérées aux enseignants par la structure des manuels qui, rappelons-le, sont utilisés par la grande majorité des enseignants? En effet, les matériels didactiques allemands comportent moins d'exercices d'application que les manuels de français.

Notre hypothèse semble se confirmer à la lumière des réponses données par les instituteurs au sujet des stratégies de lecture (q. 46): quand il s'agit de lire un texte en français, la stratégie la plus souvent enseignée aux élèves est l'utilisation du dictionnaire (83% des instituteurs affirment le faire «souvent»), viennent ensuite la référence au contexte et le repérage des informations-clés. Dans le cadre de la lecture en allemand, la référence au contexte, le repérage d'informations-clés et l'anticipation du sens constituent les stratégies

les plus souvent citées (q. 20), le dictionnaire est utilisé beaucoup moins souvent qu'en français.

Il semble donc que la langue française soit traitée dans nos classes comme une langue «plus étrangère» que la langue allemande. Cette approche se justifie sans conteste pour les 65% d'élèves luxembourgeois dont la langue maternelle est proche de l'allemand, mais qu'en advient-il des 35% d'élèves non-luxembourgeois qui sont romanophones pour la plupart et parlent une langue maternelle aussi proche du français que celle des Luxembourgeois l'est par rapport à l'allemand? Les réponses des enseignants semblent suggérer que dans l'enseignement de la lecture française, on se laisse guider par les besoins de la majorité des élèves, tout en suivant les indications du manuel.

Si toutefois on fait abstraction du recours au dictionnaire, on voit que dans les deux cas ce sont les mêmes stratégies qui sont privilégiées: se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot est très important en allemand et mis en 2e place en français, et repérer les informations clés du texte est ce qui occupe la 2e place dans les deux langues.



Pratiques pédagogiques Observations

**DESCRIPTION DES OBSERVATIONS****1 | Outils d'observation**

Dans le cadre de l'étude internationale, il a été décidé de ne pas se limiter à ce que les enseignants disent, mais d'aller voir également ce qu'ils font effectivement dans leurs classes. Comme nos collaborateurs français venaient de terminer une expérience d'observation des pratiques de classe sur une large échelle, ce sont eux qui ont été chargés de s'occuper du choix et de l'adaptation de schémas d'observation adaptés à la problématique.

L'observation dans les classes était conçue selon deux axes: l'observation d'une séquence de lecture allemande et l'observation continue pendant deux journées de classe.³⁸ Ci-dessous on trouve une brève description des outils utilisés dans cette partie de l'étude:

Tableau 51 Descriptif des différents outils d'observation

	Désignation du document	But de l'observation
		Observation prolongée
C1	Schéma d'entretien avec l'enseignant	Entretien avant la séquence de lecture, portant sur les <ul style="list-style-type: none"> - compétences sollicitées - objectifs - étapes - activités préliminaires
C2	Schéma d'entretien avec l'enseignant	Entretien après la séquence de lecture portant sur les questions suivantes: <ul style="list-style-type: none"> - déroulement comme prévu? objectifs atteints? - activités de prolongement prévues?
LS	Fiche à remplir au cours de la leçon de lecture	Questionnaire décrivant la séquence spécifique de lecture, à remplir par l'observateur, pendant ou après la séquence de lecture. Il porte sur les <ul style="list-style-type: none"> • aspects matériels et organisationnels • contenus (supports, types de texte, types de lecteur, stratégies de lecture) • démarches <ul style="list-style-type: none"> - avant la lecture: E donne informations /échange avec élèves - après la lecture: E pose questions? lesquelles? <p style="text-align: center;">E donne travail écrit phase de reformulation relecture</p>
LEC	Grilles d'observation	Relevé continu pendant ± 20 min de différents aspects de la lecture, de la communication ainsi que la place de l'écrit au cours de la leçon

³⁸ Schmitt-Rolland, S. & Thauvel-Richard, M. (1997). *Pratiques de l'enseignement du français en sixième et progrès des élèves*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.

Tableau 51
(suite)

	Désignation du document	But de l'observation
		Observation prolongée
XS	Questionnaire relatif à chacune des séquences d'enseignement, hors séquence spécifique de lecture	Questionnaire général décrivant pour chacune des autres séquences observées les aspects suivants, relatifs aux activités de lecture pratiquées <ul style="list-style-type: none"> - contenus de la lecture (supports, types de textes) - types de lecteur - rôle de la lecture - organisation de la classe pendant la séquence
C3	Schéma d'entretien	Entretien sur l'ensemble de l'observation à faire à la fin des 2 jours
C4	Observation à noter à la fin des 2 jours	Appréciation de quelques aspects de l'enseignement <ul style="list-style-type: none"> • motivation des élèves avant chaque séquence d'enseignement • conditions matérielles de la classe • coin-lecture • affichage sur les murs de la classe • disposition des tables des élèves

Il ressort clairement du schéma ci-dessus qu'au cœur de l'observation était la leçon de lecture spécifique; presque la moitié des documents portent sur elle. En ce qui concerne les autres leçons, il s'agissait surtout de noter les différents aspects de la lecture, pour autant qu'elle jouait un rôle: qui est lecteur, s'agit-il d'une lecture silencieuse ou à voix haute, quels sont les supports utilisés, par exemple?

Le recueil des données se faisait de quatre manières différentes, il comprenait:

- **des interviews** (C1, C2, C3) des enseignants comportant un certain nombre de questions ouvertes. Elles se faisaient à des moments clés de ces deux journées et permettaient de noter leurs réflexions «in situ», avant et après la leçon de lecture et à la fin des deux journées. Ces entretiens comportaient, en outre, un certain nombre de questions à choix multiples.
- **des check-lists** (XS, C4) permettant à l'observateur de noter la présence ou l'absence d'un certain nombre d'éléments comme le coin-lecture, par exemple, ou le type de texte choisi pour la lecture.
- **des grilles d'observation** (LEC) destinées à décrire le déroulement de la leçon de lecture en recueillant des informations objectives sur les aspects suivants: qui lit, qui parle, qui écrit et quelles sont les modalités de la lecture (voix haute, silencieuse)? Ces grilles qui devaient être remplies toutes les trente secondes, étaient destinées à couvrir 3 périodes de 7 minutes et demie, choisies à l'intérieur de la séquence spécifique de lecture. L'observateur disposait d'un enregistrement produisant un top toutes les 30 secondes afin de standardiser le recueil des données dans les différentes classes.



2 | **Les observateurs, le choix des classes et le moment des observations**

Il avait été décidé, dans le groupe de pilotage international, de réduire dans la mesure du possible, le facteur perturbateur constitué par la présence d'un observateur en classe. Ainsi, nous avons préféré faire appel à des étudiants en sciences sociales et humaines plutôt qu'à des inspecteurs de l'enseignement primaire, p.ex. Comme un nombre réduit d'intervenants garantissait une plus grande homogénéité des résultats, nous nous sommes limités à quatre observateurs, chacun d'eux prenant en charge trois, respectivement quatre classes. Leur formation a été faite à l'aide d'enregistrements vidéo et d'essais dans des classes.

L'échantillon retenu pour l'observation comprenait 15 classes, tirées au hasard parmi les 60 de l'échantillon originel. Nous avons pris contact avec chacun des enseignants pour demander son assentiment. Les observateurs passaient ensuite dans les classes sélectionnées pour décider d'un commun accord avec les instituteurs quels seraient les deux jours où les observations auraient lieu.



Résultats A : DESCRIPTION DES SÉQUENCES SPÉCIFIQUES DE LECTURE ALLEMANDE

Un des éléments les plus importants de l'observation fut sans conteste l'observation, dans chacune des classes, d'une séquence spécifique de lecture ou d'un «travail autour d'un texte impliquant de la lecture». Comme nous avions prié les enseignants, lors de l'entretien téléphonique préparatoire, de prévoir une leçon de lecture au cours des deux journées prévues pour l'observation, tous, avec une grande gentillesse, ont satisfait à notre demande. Ils ont pour la plupart planifié des leçons de lecture conçues de telle façon qu'elles comportaient des éléments facilement observables. Cette façon de procéder pourrait éventuellement expliquer la place réduite accordée à la lecture silencieuse au cours de ces leçons.

Dans la suite, nous allons essayer de synthétiser les différentes données réunies concernant la «leçon de lecture proprement dite», en nous basant, d'un côté, sur les descriptions faites par les enseignants eux-mêmes ainsi que, d'un autre côté, sur les notes prises par nos observateurs.

1 | **Planifications des leçons, telles qu'elles ont été décrites par les enseignants**

1 | 1 | **COMPÉTENCES SOLLICITÉES**

Quelles seront les compétences sollicitées au cours de la séquence de lecture qui va suivre? (C1)

Les indications des enseignants concernant les compétences sollicitées au cours de cette leçon tournent majoritairement autour de la lecture (8 /15). Dans le cas où la compétence de lecture est spécifiée, on parle de lecture autonome (2/8) ou de lecture critique (1). La

capacité de réfléchir sur une problématique donnée est citée par un cinquième des instituteurs. S'y ajoutent encore des compétences aussi variées que l'analyse grammaticale ou la capacité de s'exprimer oralement ou par écrit.

1 | 2 | OBJECTIFS

Quels sont les objectifs en lecture pour cette séquence? (C1)

Tableau 52 Résumé des objectifs cités par les enseignants

	Objectifs	Classes														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	• Compétences en lecture															
a	Améliorer la lecture	x	x	x		x	x		x		x			x	x	
b	Localiser des informations dans le texte											x				
c	Imaginer une suite		x													
d	Argumenter						x									x
e	Résumer synthétiser						x					x				
f	Structurer											x				
g	Lecture à voix haute											x	x			x
B	• Intérêt pour la lecture	x	x							x				x		
C	• Contenu du texte									x						
h	Compréhension du texte	x		x	x										x	x
i	Informations sur un sujet, resp. présent. d'un sujet		x					x								
D	• Langue															
j	Langue										x					
k	Vocabulaire	x	x													
l	Grammaire					x										

Si la description des objectifs a été très concise chez certains enseignants (p.ex. «Je veux améliorer les capacités de lecture auprès des élèves»), d'autres décrivaient en détail toutes les stratégies qu'ils comptaient développer. 11 enseignants sur 15 désignaient l'amélioration des compétences de lecture (A) comme un des objectifs de la leçon, l'un d'eux n'avait que cet objectif-là. 4 parmi eux y ajoutaient la connaissance du texte de lecture (C). Plusieurs citaient des compétences en lecture plus spécifiques sur lesquelles ils allaient insister: localiser des informations (b:1), reconnaître la structure du texte (f:1), de discuter les idées présentées (d:2). La lecture à voix haute était considérée comme une compétence importante dans 3 séquences (g). Des mesures spécifiques pour éveiller l'intérêt des élèves étaient prévues dans 3 classes, 1 enseignant en avait fait son objectif le plus important. L'apprentissage de la langue (j) était associé 3 fois à des objectifs relatifs à des compétences de lecture (A); 2 fois sur 3, il s'agissait de l'élargissement du vocabulaire (k). 1 enseignant profitait de la séquence de lecture pour développer des connaissances de grammaire grâce au texte (l).

Le contenu du texte et sa discussion est le deuxième axe autour duquel s'orientent les objectifs de lecture. «Comprendre le texte»(h) était cité par 5 enseignants comme un des



objectifs. 2 l'associaient au développement de la lecture, 1 ne citait que cet objectif-là et 3 utilisaient le texte avant tout pour traiter une problématique précise (i).

1 | 3 | ETAPES PRÉVUES POUR LA SÉQUENCE DE LECTURE

Quelles sont les différentes étapes prévues pour cette séquence?(C1)

Comme deux des enseignants n'avaient pas expliqué leur plan de travail, nous ne disposons que de treize réponses à cette question.

Lecture du texte et discussion

Un enseignant, en train de lire un livre de jeunesse en classe, prévoit la lecture à voix haute de différents extraits par des enfants, lecture suivie à chaque fois d'une discussion. Dans une autre classe, il est prévu de lire la fin d'un texte plus long commencé précédemment pour y ajouter ensuite une discussion et une conclusion pratique. Malheureusement il n'a pas été spécifié en quoi consiste cette conclusion pratique.

Lecture de textes et exercices de grammaire

Deux enseignants ont prévu des exercices spécifiques à réaliser au cours de cette leçon de lecture. L'un a profité du texte pour apprendre les verbes irréguliers. L'autre a poursuivi le même objectif, mais il a spécifié sa façon de faire: les verbes appris antérieurement devaient être mis par les élèves dans le texte, où l'enseignant avait enlevé un certain nombre de formes verbales. La lecture du texte complet, qui a suivi, a permis la correction de l'exercice.

Leçons de lecture types

La grande majorité des leçons (8 sur 13) présentent une allure comparable. La leçon débute par une phase introductive destinée à éveiller la curiosité des élèves pour le texte. Les modalités de cette phase motivante sont néanmoins variables: 7 enseignants commencent par une discussion sur le sujet. Celle-ci est mise en route par la projection d'une image (2), par la notation du titre de l'extrait au tableau (1), par la simple présentation orale du thème sur lequel porte la lecture (3); dans une des classes, les élèves ont commencé la discussion en groupes restreints pour se retrouver ensuite en grand groupe. Un enseignant a prévu de commencer en groupes restreints, par la reconstitution du texte découpé.

Pour la suite, les enseignants prévoient une étape analogue dans les 13 classes: le texte sera lu avec la classe entière, majoritairement à voix haute et par les élèves, comme nous allons le voir plus loin. Un jeu de questions- réponses permettra aux élèves de mieux saisir différents aspects du texte: compréhension globale du texte (8) ou compréhension de certains aspects du texte: compréhension de la structure (1), description des personnages (1), et compréhension de la langue employée, respectivement du vocabulaire utilisé (3).

Les modalités de la fin de la leçon sont rarement spécifiées. Voici les propositions faites par les 4 enseignants qui y font allusion expressément: discussion sur le thème abordé, tel qu'il

se présente dans la vie des enfants, inventer une fin pour l'histoire respectivement anticiper la fin de l'histoire qui sera lue au cours d'une autre leçon et faire une synthèse du texte lu.

Dans l'entretien (C3) que les observateurs ont eu après la leçon de lecture, les enseignants ont tous confirmé que la leçon s'est bien déroulée telle qu'ils l'avaient prévu. Même si trois d'entre eux expliquent que normalement, ils procèdent d'une autre façon, on retrouve bien dans les plans présentés ce que l'échantillon total des enseignants a répondu dans le questionnaire.

2 | **Observations faites au cours des leçons de lecture proprement dites et commentaires des enseignants après les leçons**

2 | 1 | **CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES LEÇONS**

Nos observateurs avaient identifié quatre leçons de lecture hors normes: deux d'entre elles étaient en fait des leçons de grammaire organisées sur la base d'un texte de lecture, dans une autre, les enfants répondaient à un «quiz» organisé sur des lectures faites antérieurement, une 3e était entièrement consacrée à la discussion d'un sujet traité antérieurement. La durée effective des leçons oscillait autour de 45 minutes, avec un minimum de 25 et un maximum de 65 minutes.

Dans 4 classes, le principal support utilisé était des photocopies, deux travaillaient dans un livre de littérature de jeunesse et le manuel était présent dans 9 classes. Cette observation est en opposition avec les réponses fournies dans le questionnaire: les 95% disant utiliser le manuel se sont réduits dans ce cas-ci à 60%.

Les textes choisis étaient quasiment tous longs et de type narratif (12/15): il n'y avait que les leçons de grammaire et la leçon du «quiz» qui faisaient exception, on y travaillait sur des textes injonctifs, respectivement informatifs. L'enseignant notait des informations sur le tableau dans deux cas.

Début des leçons

Rares étaient les enseignants (5 sur 15) qui, en début de leçon, exposaient aux enfants le plan qu'ils allaient suivre. La majorité des leçons (11 sur 15) débutaient par des explications données par l'enseignant: celles-ci pouvaient se rapporter à l'auteur, au titre, au contenu ou consister en un rappel de ce qui avait été lu au cours de la dernière leçon.

Modalités de lecture

Les élèves lisaient à voix haute dans toutes les classes, le maître le faisait dans seulement 3 des 15 classes. La lecture silencieuse n'apparaissait que dans 3 cas. La lecture sélective de textes longs est ce qui se rencontre le plus fréquemment: celle-ci était pratiquée dans les deux tiers des classes. Trois des cinq classes qui commençaient par lire intégralement le texte, le relisaient dans la suite, en partie seulement.

Conclusion de la leçon

Dans deux classes, les enseignants concluait la leçon en demandant aux enfants d’inventer par écrit la fin de l’histoire. Les autres leçons se terminaient par un échange oral comportant le plus souvent aussi bien des questions ouvertes que fermées. Dans 6 cas, les élèves devaient répondre surtout à des questions fermées, des questions de contrôle, probablement. Dans 9 leçons, une phase de reformulation était également prévue: le plus souvent, c’était l’enseignant qui s’en chargeait, en collaboration avec des élèves volontaires. Dans 3 classes, le texte était relu à voix haute par des élèves.

Modalités

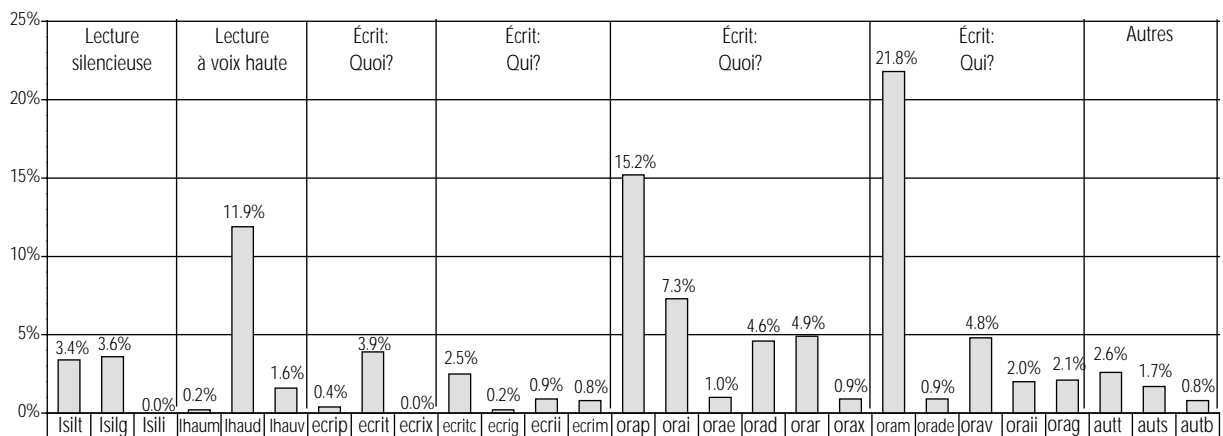
Notons encore que la leçon de lecture se déroulait toujours dans la salle de classe habituelle et concernait tous les élèves. Dans deux de ces classes, des moments de travail en groupe avaient été prévus; à chaque fois, les élèves pouvaient décider de façon autonome avec qui ils voulaient travailler.

2 | 2 | 1 | OBSERVATIONS DIRECTES DES LEÇONS DE LECTURE (LEC)

Dans la suite, nous allons présenter les informations recueillies sur les leçons de lecture à l’aide du schéma d’observation LEC. Rappelons à ce propos que, dans chacune des 15 classes, une leçon de lecture a été observée de façon plus détaillée. Les grilles d’observation LEC ont été remplies pendant 3 périodes de 7 minutes et demie, à choisir au début, au milieu et à la fin de la leçon. Rappelons que l’observateur qui disposait d’un enregistrement produisant un top toutes les 30 secondes, devait cocher à ce moment une ou deux des 27 catégories prévues dans la grille.

2 | 2 | 1 | Allure générale des leçons observées

Figure 1 *Fréquences d’émission des comportements des élèves et des enseignants.*



SIGNIFICATION DES ABRÉVIATIONS

Lecture silencieuse: Isilt: classe • Isilg: groupe • Isili: individu **Lecture à voix haute:** lhaum: maître • lhaud: élève désigné • lhauv: élève volontaire **Écrit: Quoi?** ecrip: production • ecrit: traces • ecrix: autres **Écrit: Qui?** ecritc / ecrii: classe • ecrig: groupe • ecrim: maître **Oral: Quoi?** orap: production • orai: interrogation • orae: évaluation • orad: discussion • orar: réponse • orax: autre **Oral: Qui?** oram: maître • orade: élève désigné • orav: élève volontaire • oraii: initiative élève • orag: groupe élève **Autres** autt: transition • auts: silence • autb: bruit, confusion

Les leçons de lecture dans les classes luxembourgeoises ressemblent à la majorité des leçons observées, quelles que soient les branches, quels que soient les pays: l'enseignant parle beaucoup plus que les élèves et les questions ont tendance à durer plus longtemps que les réponses des élèves.

La production orale est avant tout du ressort de l'enseignant et correspond probablement à des explications fournies par celui-ci. C'est lui aussi qui pose la plupart des questions et fait les évaluations. La plupart des réponses sont fournies par les élèves, mais il arrive aussi que l'enseignant réponde à des questions, tout comme il y a également des élèves qui posent des questions. Nous constatons, en outre, que la discussion repose surtout sur la participation des élèves.

La place prédominante occupée par la lecture à haute voix, presque exclusivement réservée aux élèves, étonne d'autant plus que, dans le questionnaire (question 12), les enseignants ont attribué à la lecture silencieuse le premier rang parmi les activités susceptibles de faire progresser les compétences de l'élève lecteur.

Ces remarques générales résument cependant des situations très disparates que nous allons résumer dans le tableau ci-dessous. Afin de ne pas augmenter inutilement la complexité des données, nous avons regroupé deux catégories de données très proches, à savoir: élèves volontaires et élèves désignés. Les élèves volontaires, en effet, ont été normalement désignés par les enseignants avant de prendre la parole. D'un autre côté, nous avons éliminé les catégories vides: «lecture silencieuse individus» et «écrit autres».

Tableau 54 Occurrences des différentes catégories prévues au schéma d'observation LEC dans les 15 classes observées³⁹

Classe	Lecture silenc		L. voix haute		Écrit: quoi		Écrit: qui		Oral: quoi					Oral: qui			Oral: qui			Total				
	lsit	lsilg	lhaum	lhaud	ecrip	ecrit	ecritc	ecrig	ecrim	orap	orai	orae	orad	orar	orax	oram	orade	orav	orail		orag	autt	auts	autb
1				4						16	6	5		9	1	24		9	5		2	1	1	
2				22		8	8			4	6	1	2	3		7		2	4	1	1	1	1	
3				14						8	4	1	2	3		17		4	1	1	3	4	6	
4		2		5						36	13			4	1	24		4	3	5	1	1		
5	4			7		4	4			10	6			4	6	21	4	3	1		2	6	1	
6				16						24	5		1	5		19	3	2			4	1		
7				11						6	10	2	9	5		20		12			3	1		
8	21	3		16						9	4			6	3	14	2	2			2	1	1	
9		18		18						1	5			4		7		4	1		2			
10		7		7						17	10	1	1	7		28	1	3	2	2		2		
11		14	1	14						14	1		9	2		23		2	4		3	1		
12				14	5		2		5	23	10		3			22		1			6	1		
13	18	2	2			20	18	2		7	4		7	3		17	1	6			3			
14				10		3			3	14	7	3	1	5		24		3	2	3	1			
15				13		14	12		2	3	1		23	2		8		5	1	15		1		
*	43	46	3	171	5	49	44	2	10	192	92	13	58	62	11	275	11	61	25	27	33	21	10	1264
**	3.4	3.6	0.2	13.5	0.4	3.9	3.5	0.2	0.8	15.2	7.3	1.0	4.6	4.9	0.9	22	0.9	4.8	2.0	2.1	2.6	1.7	0.8	

* N des observ. cc. la catégorie ** Pourcentages / total des observations

³⁹ Voir le relevé des catégories avec leurs abréviations respectives, dans les explications accompagnant le graphique du LEC.



2 | 2 | 2 | Allure générale des leçons observées

Notre échantillon, qui se limite à une seule leçon de lecture observée dans chacune des 15 classes, ne peut évidemment pas refléter toute la richesse des multiples leçons qui se font à l'intérieur d'une classe, ni reproduire les grandes variations présentes à l'intérieur de toutes les classes de 5e primaire. Il faut donc rester attentif à chacune des variations par rapport au «schéma général». Comme nous allons consacrer plus loin un alinéa spécifique à la place réservée à la lecture dans les différentes classes, nous nous limitons à présent aux autres catégories d'observation.

Écrit

L'écrit, peu présent dans la majorité des classes, joue tout de même un certain rôle dans deux classes. Il s'agit toujours de notes brèves prises par les élèves et non de production écrite, ce qui est logique, vu qu'une seule et même leçon ne peut pas être consacrée à la fois à la lecture et à la production écrite.

Discussion

À l'intérieur de la catégorie «oral», catégorie la plus importante, on a relevé la présence de quatre classes consacrant beaucoup de temps à la discussion, avec une participation majoritaire des élèves.

Bruit/confusion

L'observation LEC confirme en outre une autre constatation faite lors de la description des enseignants de notre échantillon: il s'agit avant tout d'instituteurs chevronnés qui ne tolèrent ni bruit ni confusion.

Lecture silencieuse et lecture à voix haute dans les classes observées

Comme la lecture constitue le centre de nos préoccupations, nous allons examiner plus en détail le rôle joué par celle-ci pendant que les observateurs ont suivi pas à pas le déroulement des leçons.

Tableau 55 Unités consacrées à la lecture silencieuse et à voix haute dans chacune des classes observées (unités: demi-minutes)

Classe	Lecture silencieuse		Lecture à voix haute	
	Classe totale	Groupe	Instituteur	Elève
1				4
2				22
3				14
4		2		5
5	4			7
6				16
7				11
8	10	3		16
9				18
10				7
11			1	14
12				14
13	18	2	2	
14				10
15				13

Bien que les enseignants aient attribué à la lecture silencieuse le premier rang parmi les activités susceptibles de faire progresser les compétences de l'élève lecteur (q. 12), elle n'a occupé qu'une place très limitée lors des observations. Elle était vraiment présente seulement dans 2 classes: dans l'une d'elles, l'enseignant avait demandé aux élèves de lire le texte seuls tout en soulignant les mots inconnus, dans l'autre les enfants répondaient à un «quiz» se rapportant à un grand nombre de lectures faites auparavant: les enfants lisaient et écrivaient au cours de cette leçon.⁴⁰

La lecture à voix haute est presque exclusivement réservée aux élèves et nous allons voir ci-dessous à quels moments de la leçon, elle a été mise en œuvre.

Tableau 56 Succession temporelle des comportements liés à la lecture à voix haute des élèves dans chacune des classes observées

Classe	fiche ⁴¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	1	1	.	.
	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
2	1	.	1	1	1	1	.	.	.	1	1	1	1	1	1	.
	2	1	1	1	1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.
	3	1	1	1	1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.
3	1	.	.	.	.	1	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.
	2	1	.	1	1	.	1	1	1	1	1	.	1	1	1	1
	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	3	.	.	.	.	.	.	.	.	1	1	1	1	1	.	.
5	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.
	2	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.
	3	.	.	.	.	.	.	1	1	1	1	.	.	.	.	1
6	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	.	.	1	.
	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	1	1	.	.
7	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	2	.	.	.	1	1	.	.	.	1	1	.	.	.	1	.
	3	.	1	1	.	1	1	.	.	.	.	.	1	.	1	.
8	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	2	.	.	.	.	1	1	.	.	1	1	1	.	.	1	.
	3	1	1	1	1	1	1	.	.	.	1	1	1	.	1	.
9	1	.	.	.	.	.	.	.	1	1	.	1	1	1	.	.
	2	.	1	1	1	1	1	.	1	1	1	1	1	.	.	.
	3	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
10	1	1	1	.	.	.	.	.	.	.	1	1	.	.	.	.
	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	3	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.
11	1	.	.	.	.	.	.	.	1	1	1	1	1	1	.	.
	2	.	.	1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.
	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	1	1	1	.	.
12	1	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.
	2	.	1	.	.	1	.	1	1	1	.	.	.	.	.	1
	3	1	.	.	1	1	.	.	.	.	.	.	1	1	1	.
13	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
14	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	1	.	.	.	.
	3	1	1	1	.	.	.	.	.	.	1	1	1	1	1	.
15	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.
	3	1	1	.	.	.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

⁴⁰ Nous n'avons pas pris en considération les moments de lecture silencieuse notés par un de nos observateurs: celui-ci avait marqué comme lecture silencieuse le fait que les enfants suivent des yeux le texte lu à haute voix par un de leurs camarades. En effet, une lecture silencieuse accompagnée d'une lecture à voix haute, n'est pas une lecture silencieuse au sens strict du terme.

⁴¹ Les numéros des fiches correspondent à l'ordre dans lequel elles ont été remplies; la 1re fiche correspond à une prise de notes au début de la leçon, la 2e au milieu et la 3e vers la fin.



Le tableau ci-dessus nous montre comment la lecture à voix haute, représentée par les cases en blanc, s'est déroulée dans le temps dans les différentes classes. Chacune des classes (sauf le numéro 9) est représentée par 3 fiches.

Cette modalité de lecture occupe beaucoup de place dans les leçons et se poursuit normalement sur un laps de temps plus long. Remarquons à ce propos que 4 enseignants ayant choisi l'objectif «améliorer la lecture» avaient également noté qu'ils voulaient que leurs élèves apprennent à lire de façon plus expressive.

6 leçons sur 15 se déroulent selon un schéma analogue: la lecture à voix haute se situe au milieu de la leçon surtout. Cette observation confirme les déroulements de leçons décrits par les enseignants: ils commencent normalement par une phase de préparation, pendant laquelle la production orale des enseignants est relativement importante.

La phase finale se caractérise souvent par un jeu de questions-réponses.

Dans 2 classes, les moments de lecture à voix haute sont plus brefs: dans l'une, l'enseignant a comme objectif l'exercice d'un point de grammaire combiné à la discussion d'un sujet donné. Précisons que cette classe fait partie des 4 cas où de longs moments de discussion sont enregistrés avec une forte participation des élèves. On retrouve d'ailleurs cette discussion dans le tableau résumant les observations. Dans l'autre classe, la place des notes écrites (au tableau, comme l'a spécifié l'observateur) est assez importante.



Résultats B: DESCRIPTION DES LEÇONS AUTRES QUE LA LEÇON DE LECTURE SPÉCIFIQUE

La description des leçons consacrées spécifiquement à la lecture est certes intéressante, mais insuffisante si on veut connaître la place occupée par la lecture dans la vie scolaire de tous les jours. Voilà pourquoi nous avons relevé les occurrences de lecture dans les autres leçons observées au cours des deux journées concernées.

Que lisent les élèves dans les différentes branches? Pourquoi le font-ils et quelles sont les modalités de la lecture pratiquées?

1 | Leçons au cours desquelles les observations ont eu lieu

Le relevé des branches observées pendant ces deux jours reflète bien les données imposées par l'horaire: les branches comptant le plus de leçons comme le français et les mathématiques sont les plus représentées. N'oublions pas qu'aux 13 leçons d'allemand figurant dans ce tableau-ci, il faut ajouter les 15 leçons de lecture spécifique, décrites plus haut. Pour un certain nombre de branches, l'effectif des leçons observées est inférieur à 15; cela veut dire que les branches concernées n'ont pas figuré au programme de toutes les classes, dans le cadre de ces 3 demi-journées d'observation.

Tableau 57 Liste des branches au cours
desquelles les schémas
d'observation XS ont été utilisés

Branches	N	%
Français	35	26.72
Mathématiques	29	22.14
Religion	13	9.92
Educ. Artistique	14	10.69
Allemand	13	9.92
Histoire	7	5.34
Géographie	6	4.58
Sciences	4	3.05
Educ. musicale	2	1.53
Educ. phys. sport.	2	1.53
Luxembourgeois	1	0.76
Autres	5	3.82
Total	131	100.00

Tout ceci ne constitue, bien sûr, qu'un échantillon très restreint de leçons observées, même si le nombre de leçons observées à l'intérieur d'une branche est plus ou moins proportionnel au nombre de leçons hebdomadaires prévues au programme.

La plupart du temps les élèves travaillaient activement (90%), la confusion et les situations chaotiques étaient très rares (0.8%).

Dans les tableaux qui vont suivre, nous n'allons pas prendre en considération les branches dites d'expression: l'éducation musicale, l'éducation artistique et l'éducation physique. En effet, la lecture y était quasiment inexistante: en éducation musicale, une photocopie avec des notes avait été distribuée aux élèves, ce fut la seule mention d'une lecture faite au cours de ces leçons.



2 | Descriptif des textes de lecture utilisés au cours des différentes leçons

2 | 1 | SUPPORTS DE LECTURE UTILISÉS

Tableau 58 Supports de lecture utilisés (Plusieurs inscriptions par leçon ont été possibles)

Supports choisis	Branches		Allemand	Français	Math.	Histoire	Géo.	Sciences	Rel /Mor.
	Nombre de leçons		12	35	29	7	6	4	13
	Occurrences de choix		Nombre de leçons où l'élément a été observé						
	N	%							
Manuel	75	40.5	8	29	24	2	4	2	6
Fichier	2	1.0	0	0	0	0	0	0	2
Littér. Jeunesse	5	2.7	1	0	1	0	0	1	2
BD	0	0.0	0	0	0	0	0	0	0
Presse	1	0.5	0	0	0	1	0	0	0
Photocopies	49	20.5	8	11	4	4	1	2	8
Dictionnaire	6	3.2	1	2	1	1	1	0	0
Écrits de l'élève	10	5.4	2	2	5	1	0	0	0
Tableau	30	16.2	2	10	13	0	0	1	4
Ordinateurs	2	1.0	2	0	0	0	0	0	0
Autres	16	8.6	0	2	5	3	2	0	4
Total	196	100							

Le relevé des supports de lecture utilisés dans les différentes branches montre que les enseignants travaillent surtout avec les manuels qui leur sont fournis par le ministère de l'Éducation. Les contributions personnelles sont apportées par le recours à des photocopies, au tableau, et dans une moindre mesure, aux écrits des élèves. Dans la plupart des cas, cette dernière alternative comportait probablement surtout des exercices ou des devoirs rédigés par les enfants. Toutes les autres propositions suggérées par le schéma d'observation n'étaient guère pertinentes. Les observateurs ont, par contre, rencontré 11 supports de textes non prévus dans la liste: le plus souvent, il s'agissait de transparents pour le rétroprojecteur, mais il y était aussi question d'atlas, de guide touristique ou de notes de musique.

Ces résultats nous montrent que le manuel ne s'impose pas de la même façon dans les différentes branches. C'est au cours des leçons de français (83%) et de mathématiques (83%) que, dans la plupart des classes, les enseignants y font appel. La place du manuel est moins exclusive en allemand (67%), en géographie (67%), en sciences (50%) et en religion/morale (46%). En histoire, où les enseignants attendaient la publication d'un manuel, il n'y avait que 2 enseignants sur 7 qui affirmaient en utiliser un.

Les photocopies, le support qui occupe le 2^e rang en ce qui concerne sa fréquence d'utilisation en général, sont pourtant peu présentes en mathématiques (14%) et en

géographie (16%), alors que dans les autres leçons, elles apparaissent plus souvent: français (31%), sciences (50%), voire dans la majorité des cas: allemand (67%), religion/morale (61%).

Le tableau souvent utilisé en mathématiques (45%) apparaissait moins souvent en français (29%), en religion/morale (31%), en sciences (25%) et en allemand (17%). Il n'a jamais été utilisé dans les autres branches.

Les 5 recours à des livres de littérature pour la jeunesse ont été observés dans une seule et même classe. Contrairement à notre attente, ce n'est pas qu'en allemand que les enfants lisaient dans un livre pour la jeunesse, mais aussi en mathématiques, en sciences et en religion/morale.

Les élèves lisaient ce qu'ils avaient écrit eux-mêmes en mathématiques surtout (18%), ce qui semble confirmer l'hypothèse émise plus haut: l'élève qui lit ce qu'il a écrit, présente souvent à la classe la réponse à une question qu'il vient de rédiger. Les élèves lecteurs de leurs propres produits se retrouvent aussi en français (6%) et en allemand (17%), mais dans ces derniers cas, il se peut également qu'ils aient rédigé un texte de façon plus ou moins autonome.

Ces seules informations ne nous permettent pas encore de bien comprendre la place de la lecture dans les différentes leçons. L'analyse des genres de textes lus au cours des différentes leçons, résumés dans le tableau ci-dessous, peut nous donner des idées sur le type d'informations que les enfants allaient chercher dans les textes.

2 | 2 | **CARACTÉRISTIQUES DES TEXTES UTILISÉS**
Tableau 59

	Branches		Allemand	Français	Math.	Histoire	Géo	Sciences	Rel /Mor.
	Nombre de leçons		12	35	29	7	6	4	13
Genre de textes ⁴²	Occ. des choix		Nombre de leçons où l'élément a été observé						
	N	%							
Texte narratif	36	17.6	10	18	0	1	0	1	6
Texte informatif	32	20.9	3	5	5	5	5	4	5
Texte explicatif	16	10.5	2	11	2	0	1	0	0
Texte descriptif	9	5.9	1	3	0	3	0	0	2
Texte argumentatif	1	0.6	0	1	0	0	0	0	0
Texte injonctif	29	18.9	3	7	17	1	0	0	1
Autres	30	11.8	1	12	11	0	1	0	3
Longueur des textes									
Texte long (plus d'1 p.)	21	21.6	8	10	1	4	1	1	4
Texte court	76	78.4	6	25	27	2	3	4	9
Présentation des textes									
Avec illustrations	46		8	14	3	6	6	3	6
Sans illustrations	59		4	21	25	1	0	1	7
Avec graphiques	9		1	0	6	0	0	1	2

⁴² Plusieurs inscriptions par leçon ont été possibles.



Si nous faisons abstraction du fait que nos observateurs ne savaient pas comment classer 12% des textes (et cela en français et en mathématiques surtout), nous constatons qu'une grande partie des textes lus en dehors des leçons de lecture proprement dite, étaient de type narratif. Viennent ensuite les textes informatifs respectivement injonctifs qui sont choisis en deuxième lieu; l'enfant recueille des informations sur des sujets précis et prend connaissance de ce qu'il doit faire.

En mathématiques, les textes injonctifs prédominent largement. En allemand et en français, c'est le texte narratif qui prévaut, mais, en français s'y ajoutent, en deuxième position, les textes explicatifs. D'ailleurs il est frappant que c'est en français ainsi que dans les leçons de religion/morale que l'éventail des textes utilisés au cours de ces deux jours était le plus large.

C'est dans les deux branches où prédominent les textes narratifs qu'on trouve une forte proportion de textes plus longs: en allemand et en français. On retrouve des textes longs dans deux autres branches, en histoire et en religion/morale. Dans cette dernière branche, les enfants lisent, en outre, des textes longs dans presque la moitié des cas.

Les textes proposés aux élèves étaient illustrés une fois sur deux, mais contenaient dans 10% des cas seulement des graphiques, ceux-ci se rencontraient le plus souvent en mathématiques.

Il ne suffit pas de faire le relevé de ce qui est lu en classe, il serait encore utile de savoir dans quel but la lecture a été utilisée, tout au long des journées. C'est ce que nous allons examiner à présent. Nous devons néanmoins interpréter les résultats ci-dessous avec une certaine prudence, en effet les données n'ont pas pu être notées telles quelles, mais les faits observés ont dû être interprétés à chaque fois.

3 | Objectifs des différents moments de lecture

Les observateurs devaient également marquer, chaque fois qu'un moment de lecture avait lieu, quel en était, à leur avis, l'objectif.

Tableau 59 Supports de lecture utilisés (Plusieurs choix possibles par leçon)

Objectifs de la lecture	Branche		Allemand	Français	Math.	Histoire	Géo.	Sciences	Rel /Mor.
	Nombre de leçons		12	35	29	7	6	4	13
	Occurrences de choix		Nombre de leçons où l'élément a été observé						
	N	%							
Appropriation de connaissances	87	44,4	10	28	20	7	5	4	10
Recherche documentaire	6	3,1	0	0	0	2	1	0	3
Finalité concrète	59	30,1	7	20	21	1	1	1	5
Production écrite	44	22,4	7	13	13	2	2	3	4

Les enfants lisaient parce qu'ils cherchaient des informations (environ 40%) ou ils avaient besoin du texte pour faire quelque chose (30%) ou pour écrire (22,4%). On pourrait donc imaginer le déroulement des moments de lecture selon deux modalités.

D'un côté, les enfants lisent, à voix haute le plus souvent, comme nous allons le voir plus loin, des textes longs pour découvrir l'histoire dans les textes narratifs, respectivement pour prendre connaissance du contenu des textes informatifs. D'un autre côté, les élèves cherchent dans les textes les réponses aux questions posées par l'enseignant ou bien ils lisent les explications et consignes précédant des exercices ou problèmes pour écrire les solutions.

En histoire et en géographie, la lecture est probablement plus souvent à l'origine d'un jeu de questions-réponses uniquement orales que dans les autres branches.

Les enfants lisaient dans la grande majorité des cas (90%) parce que l'enseignant le leur avait demandé. Les seules occurrences de lecture libre se présentaient en allemand (1), en français (2), en mathématiques (1), histoire (1) et religion (1).

4 | Place des lectures à voix haute et silencieuse

Tableau 60 Modalités de la lecture

Supports choisis	Branches		Allemand	Français	Math.	Histoire	Géo.	Sciences	Rel /Mor.
	Nombre de leçons								
	N	%	Nombre de leçons où l'élément a été observé						
Maître voix haute	42	23.1	3	13	14	0	2	2	5
Classe voix haute	4	7.2	0	2	1	0	0	0	1
1 élève voix haute face à la classe	80	44.0	10	27	19	6	3	2	12
1 élève voix haute dans groupe	7	3.8	1	2	2	0	0	0	1
Groupe élèves voix haute	2	1.1	0	1	0	0	0	0	0
Classe lecture silencieuse	39	21.4	6	14	11	0	2	2	3
Groupe élèves lecture silencieuse	8	4.4	1	0	0	2	1	0	3

La lecture à voix haute prédomine largement dans toutes les classes et dans toutes les branches. Le plus souvent, c'est un élève qui fait la lecture, en deuxième position vient la lecture à voix haute faite par le maître, suivie de près par la lecture silencieuse. Celle-ci, considérée comme la lecture la plus importante dans les réponses fournies au questionnaire-enseignant est donc bien présente dans quasiment toutes les branches, mais ne joue, somme toute, qu'un rôle secondaire.

**Résultats C:****ORGANISATION MATÉRIELLE DES CLASSES OBSERVÉES****1 | Aménagement de la salle de classe (C4) et organisation du groupe classe**

Le pourcentage de classes disposant d'un coin-lecture est encore inférieur à celui qui a été noté dans le questionnaire. Si dans l'échantillon total quasiment la moitié des enseignants en avait aménagé un dans leur salle, dans l'échantillon des classes observées, il y n'a plus que 6 sur 15 qui disposent d'un coin-lecture et parmi ces six, deux ne s'en servent plus, au moment de l'enquête, parce que les impératifs du programme le demandent, dans un cas, ou parce que la classe est en train de préparer une pièce de théâtre, dans le deuxième cas. Il n'y avait que deux classes qui utilisaient leur coin-lecture au cours des deux journées où se déroulaient les observations. Dans ces deux cas, les enfants pouvaient l'utiliser pendant des activités libres, mais aussi pour faire des recherches.

Dans toutes les classes, les murs étaient utilisés comme supports d'affichage: plus ou moins un quart de la surface disponible était recouvert de productions d'élèves, le plus souvent, ou de l'enseignant lui-même. Les affiches disponibles dans le commerce étaient moins fréquentes.

Dans dix classes, les tables étaient orientées face au tableau, dans 8 d'entre elles chaque élève avait sa place individuelle, séparée de celle de son voisin, dans deux, les enfants étaient assis dans des rangées de 4, respectivement de 5 personnes. Dans 4 classes, les tables étaient organisées par groupes, dans une classe, elles étaient placées en forme de U. Quelle que fût l'organisation des tables, quasiment tous les élèves avaient une vue directe sur le tableau.

Les élèves travaillent en groupes restreints pendant environ 15% des leçons en ayant légèrement plus souvent des tâches identiques (8,3%) que des tâches différenciées (6,8%) à remplir. Ces travaux en groupes ne s'étendent que rarement sur toute une leçon; en effet on assiste dans à peu près 10% des cas à une modification du groupement des élèves au cours des leçons.

2 | Utilisation du tableau

Tableau 61 Occurrences d'utilisation du tableau noir

	Consignes		Propositions/informations		Récapitulations		Total
	N	%	N	%	N	%	
Enseignant	31	25,8	57	47,5	6	5	
Un élève désigné	5	4,17	3	2,5	3	2,5	
Plusieurs élèves désignés	3	2,5	8	6,67	0	0	
Un élève volontaire	0	0	2	1,67	1	0,83	
Plusieurs élèves volontaires	0	0	1	0,83	0	0	
TOTAL	39		71		10		120

Le tableau est utilisé le plus souvent par l'instituteur lui-même pour noter des consignes ou des informations ($\pm 73\%$); les élèves l'utilisent beaucoup moins à cette fin ($\pm 19\%$). Quand il s'agit de récapituler au tableau ce qui a été vu au cours de la leçon, procédé employé assez rarement (< de 10% des leçons), les élèves écrivent eux-mêmes dans 4 cas sur 10.



Pratiques pédagogiques Conclusions

Pourquoi les conclusions du chapitre forment-elles un chapitre séparé?

Guig



QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS

Les enseignants de notre échantillon ont un certain nombre de traits communs. Il y a très peu de débutants parmi eux, la grande majorité profite d'une large expérience dans le cycle supérieur du primaire. On y compte moins de femmes que dans l'enseignement primaire en général, très féminisé actuellement.

Vu que leurs élèves parlent majoritairement une langue autre que celles qui sont enseignées à l'école, à savoir l'allemand et le français, les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés dans l'exercice de leur profession. Si les élèves les plus intelligents surmontent ces difficultés avec aisance, les plus faibles peinent beaucoup; c'est peut-être l'importance de ces difficultés qui fait que bon nombre d'enseignants se sentent désespérés, expliquent l'échec scolaire surtout par un manque d'aptitudes et n'ont qu'une confiance réduite dans l'efficacité de leur action pédagogique.

Les enseignants savent que sans motivation tout apprentissage est difficile et font, en outre, du développement des compétences de base un de leurs objectifs principaux. Ils y ajoutent toutefois, le plus souvent, un objectif concernant le développement personnel de l'enfant.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue allemande, les enseignants considèrent que la lecture est un objectif primordial. La grande majorité parmi eux estiment que les progrès en lecture sont avant tout liés à l'intérêt que les élèves y portent. Motiver les élèves à lire est donc, à leurs yeux, leur première tâche et ce n'est qu'en deuxième position qu'ils rangent des objectifs comme le développement de compétences.

L'enseignement visant à amener les élèves à acquérir un ensemble de stratégies de lecture leur paraît moins important. Les instituteurs oublient souvent que savoir bien lire ne se limite pas à comprendre le sens général d'une histoire, – point sur lequel portent très souvent leurs évaluations – mais ressemble plus à une solution de problèmes. «Il faut (..) aider les enfants à s'approprier les différentes stratégies de lecture et à les coordonner. Pour intérioriser une stratégie, il faut non seulement que l'enfant ait l'occasion de l'utiliser dans diverses situations, mais qu'il ait également l'occasion d'avoir des réajustements individualisés de la part du maître ou encore de ses pairs.»⁴³. Les instituteurs mettent bien en œuvre l'aide individuelle, ils le relèvent au moment où il est question des enfants en difficulté, mais ils n'ont pourtant guère recours aux modalités du tutorat par des pairs ou du travail en groupe.

Aux enfants en difficulté, ils proposent un retour sur les activités déjà effectuées, de préférence à toutes les autres mesures proposées dans le questionnaire, et cela d'autant plus volontiers qu'ils estiment que leur classe est faible. Mais est-ce qu'ils sont prêts à changer fondamentalement leurs approches méthodologiques en présence d'élèves faibles, vu que majoritairement ils sont persuadés que l'échec scolaire n'est pas exclusivement lié à des questions de méthodes ou de programmes? Offrir un programme simplifié, par exemple, à ces élèves n'est guère préconisé comme mesure d'aide.

⁴³ Commission Européenne, DG XX IVA, (1999) L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne. Luxembourg (p.38)

Les enseignants estimant que le niveau de leur classe est hétérogène constituent à peu près la moitié de l'échantillon. Ce groupe préconise, plus que les autres, l'aide individuelle. Ils varient plus que les autres les approches pédagogiques, mais pratiquent très peu la différenciation à l'intérieur de la classe.

Ils recourent très massivement au manuel pour choisir leurs textes de lecture et, par voie de conséquence, ils optent moins souvent pour la lecture suivie d'un livre de littérature de jeunesse, même s'ils en présentent souvent eux-mêmes et en font présenter par leurs élèves. Le corollaire de cette situation est qu'il y a une certaine uniformisation de l'enseignement de la lecture et un manque au niveau de l'utilisation de la lecture à d'autres fins que de servir d'objet d'enseignement à des leçons de lecture.

L'activité la plus importante aux yeux des instituteurs est la lecture silencieuse, qualifiée de «lecture proprement dite» par le «Plan d'études». Les leçons de lecture consacrées à l'analyse des textes en collaboration active avec les élèves sont, moins souvent que dans les autres pays, destinées à enseigner des stratégies de lecture, comme nous l'avons déjà relevé plus haut.

Les instituteurs sont obligés, par la situation linguistique du Luxembourg et par la composition de la population scolaire (35% d'enfants n'utilisant pas le luxembourgeois comme langue maternelle), de profiter très souvent des leçons de lecture pour enseigner la langue à leurs élèves, de travailler sur le vocabulaire, par exemple. La maîtrise de l'expression écrite et de l'orthographe demande également un investissement temporel assez important, puisque les élèves doivent travailler parallèlement l'orthographe de deux langues à structures phonologiques différentes. Ceci explique l'importance accordée à l'écrit choisi comme activité de prolongement, qu'il s'agisse de dictées ou d'expression écrite plus ou moins personnalisée.

OBSERVATIONS

Dans la suite, nous ne relèverons non seulement les différents aspects ressortant des observations, mais nous les mettrons également en relation avec les résultats du questionnaire enseignants. Rappelons que ce dernier a été rempli par la totalité de l'échantillon des enseignants (EET: enseignants de l'échantillon total, N=57), alors que les observations ont été faites sur un échantillon réduit (EER: enseignants de l'échantillon réduit (N=15).

Même si une certaine variabilité a été constatée parmi les leçons de lecture, on peut y trouver des similitudes qui d'ailleurs confirment en grande partie les réponses données par les EET.

«Donner aux enfants le goût de lire» est l'objectif de loin le plus important cité dans le questionnaire, mais n'est indiqué que 3 fois sur 15 parmi les EER. Les deuxièmes choix,



par contre, énumérés dans le questionnaire, sont ceux qui sont les plus cités lors des observations: «élargir les connaissances» et «faire apprendre la langue». Les EER citent majoritairement «comprendre le texte» comme un des objectifs de leur leçon. Cette même préoccupation, à savoir «comprendre le sens général du texte», revient d'ailleurs chez les EET comme critère d'évaluation choisi par quasiment la totalité de ceux-ci (questionnaire q. 27).

Les stratégies apprenant aux enfants à se concentrer davantage sur la forme du texte (questionnaire q. 20 «distinguer différents types de textes»), à utiliser les indices contenus dans le texte lui-même pour mieux le comprendre (questionnaire q. 20 «utiliser des mots charnières»), moins citées comme objectifs par les EET, n'apparaissent pas du tout auprès des EER. Une stratégie souvent choisie par les EET (même question): «anticiper le sens, établir des hypothèses sur la suite du texte et les vérifier ensuite», n'est citée que 3 fois sur 15 par les EER.

La source de textes présente dans presque toutes les leçons, dans presque toutes les branches, c'est le manuel. On peut certes estimer favorable le fait que des équipes instaurées par le ministère de l'Éducation développent des manuels riches et aux contenus variés pour chacune des branches. Mais est-ce que l'obligation pour tous d'utiliser un seul et même manuel ne pousse pas l'enseignant vers une certaine passivité? Si le manuel a une prédominance écrasante dans la plupart des branches, il est peut-être en réalité moins présent en allemand: les 95% des EET qui avaient dit l'utiliser pour l'enseignement de la lecture, ne sont plus qu'environ 60% des EER lors des leçons observées effectivement.

Les textes narratifs sont ceux que la grande majorité des EET disent avoir utilisés lors de leur dernière leçon de lecture (questionnaire q. 28), ils prévalent également dans les leçons qui ont été observées. L'observation sur les trois demi-journées confirme du reste cette omniprésence du narratif, fait qui pourrait s'expliquer par la prédominance des langues dans l'horaire. Ce sont les mathématiques qui fournissent le plus de textes explicatifs et injonctifs. Mais il faut rappeler à ce propos que les EET ont affirmé majoritairement ne pas utiliser les textes des autres disciplines pour améliorer la compétence en lecture des élèves (questionnaire q. 16). On se demande donc si la leçon de mathématiques est effectivement utilisée de façon explicite pour apprendre aux élèves à bien comprendre les textes non-narratifs.

L'activité de lecture choisie majoritairement par les EET, «analyser des textes avec la collaboration active des élèves» (questionnaire q. 14) se retrouve d'une certaine façon dans les observations: le scénario le plus fréquemment observé au LEC sont des unités «questions-réponses» précédées et suivies de lecture.

La modalité de lecture utilisée le plus fréquemment par les EER est la lecture à voix haute, même si la lecture silencieuse est celle qui paraît la plus adéquate aux EET pour développer les compétences en lecture.



Relations entre données concernant les
enseignants et données concernant les élèves



Dans la suite, nous allons essayer d'établir des relations entre les données recueillies sur «les processus» et «les produits», l'enseignement et les performances ou attitudes des élèves. Nous savons, bien sûr, que des compétences aussi complexes que la lecture ne se construisent pas en une seule année, mais sont le résultat d'un processus très long et complexe, débutant dès avant l'éducation préscolaire.

Par ailleurs, nous n'ignorons pas non plus que des études internationales comme l'IEA⁴⁴ ou, plus proches de nous, PISA, tentent d'établir des relations entre des données d'enseignement recueillies sur des pratiques d'enseignement en fin de scolarité obligatoire et les performances de ces mêmes élèves.

Sachant cela, nous tâcherons de rester prudents, mais nous oserons néanmoins établir deux types de relations. D'une part, nous voulons savoir si les enseignants de notre échantillon, tous déjà plus ou moins confirmés, réagissent différemment selon le type de classe qui leur est confié, d'autre part, puisque nous avons pu suivre un certain nombre de classes jusqu'en 6e, nous avons voulu savoir quels types d'enseignants dirigent les classes dont les performances en lecture dépassent celles auxquelles on pouvait s'attendre en prenant comme base les résultats obtenus en 5e.



VUES ET PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTS EN LIAISON AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DE LEURS CLASSES ET PROFILS D'ENSEIGNANTS

Nous venons d'avoir, entre autres, un aperçu sur les opinions et pratiques déclarées des enseignants. Dépassant ce simple descriptif, nous nous sommes intéressés à deux questions d'ordre plus général:

Peut-on définir des groupes d'enseignants par des démarches communes? En d'autres termes: peut-on dégager des profils d'enseignants?

Est-ce que les réactions des enseignants varient en fonction des caractéristiques des classes qu'ils dirigent?

1 | Profils d'enseignants

Pour réaliser cette analyse, nous avons choisi un ensemble de variables qui répondent aux deux critères suivants:

- Elles sont pertinentes par rapport aux démarches didactiques des enseignants. Dans ce contexte, nous nous sommes limités aux variables qui régissent l'enseignement proprement dit de la lecture: le choix de textes (question 16), les activités de lecture (questions 25 et 23), les stratégies enseignées (question 20).
- Les questions ayant servi à la collecte des données comportent toutes une échelle d'évaluation.

⁴⁴ LAFONTAINE, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale auprès d'élèves de 9 à 14 ans*. Paris, Bruxelles

Tableau 62 Analyse factorielle des variables relatives aux stratégies de lecture, aux activités de lecture et aux choix de textes ⁴⁵

Variables considérées	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Stratégies de lecture -			
Utiliser des indices 1	.431	.294	.431
Anticiper sens 2	.214	.666	.004
Utiliser mots charnières 3	.418	.431	-.349
Vitesse 4	.435	.214	.327
Diversifier 5	.518	.003	.131
Se référer au contexte 6	.440	.459	-.341
Dictionnaire 7	.419	.005	-.296
Distinguer types texte 8	.581	.004	-.147
Informations clés 9	.546	.174	-.495
Lecture voix haute	.008	.483	.002
Activités de lecture			
Expliquer sens 1	.379	.309	.006
Analyser avec élèves 2	.255	.383	.552
Permettre lecture autonome 3	.630	-.169	.003
Enseigner stratégies 4	.679	-.286	-.153
Choix de textes			
Manuel 1	-.335	.564	.006
Lit. jeunesse 2	.563	-.222	.272
B: D. 3	.512	-.101	.304
Presse 4	.570	-.352	.004
Textes autres disciplines 5	.682	-.367	-.101

Les principaux facteurs ont les caractéristiques suivantes:

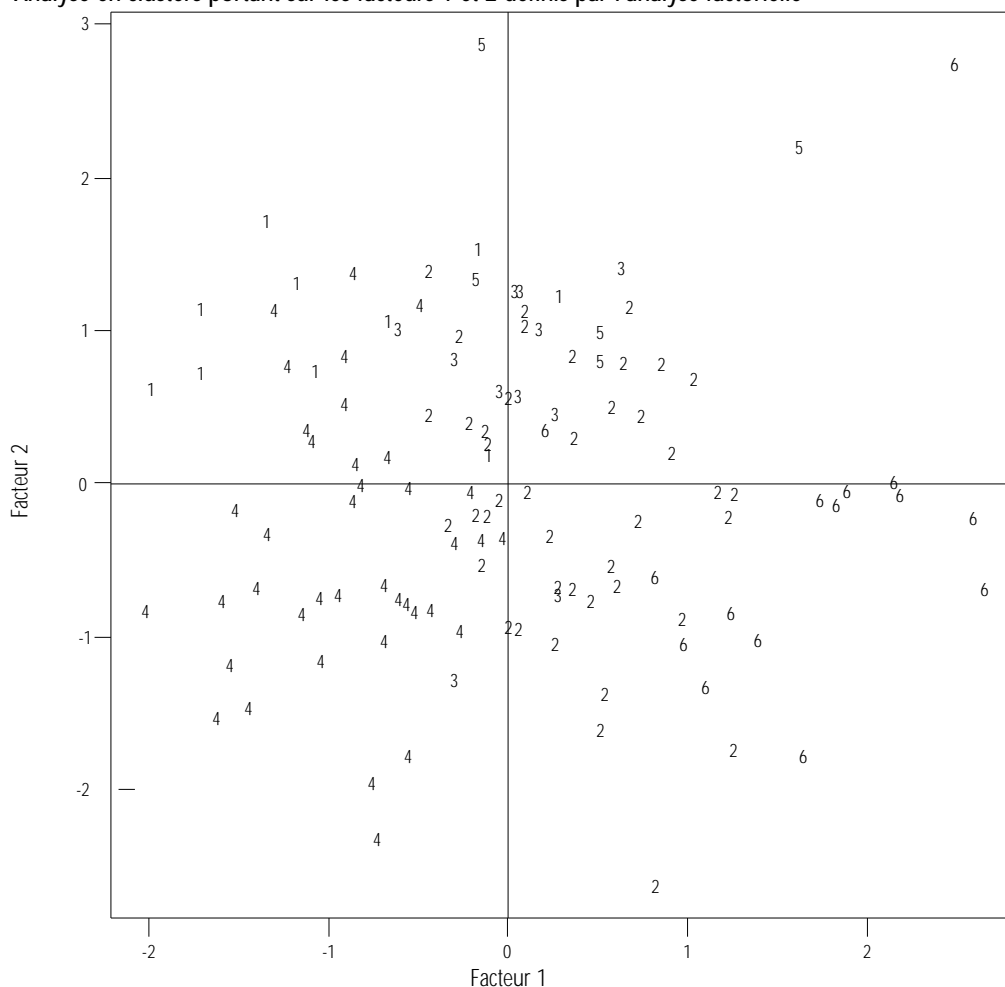
Le premier facteur caractérise principalement les enseignants qui choisissent leurs textes quasi exclusivement dans les manuels. Il explique 22% de la variance.

Le deuxième facteur se définit par un choix très varié de textes et par l'utilisation fonctionnelle de la lecture. Les enseignants utilisent d'autres sources pour leurs lectures (littérature de jeunesse, bandes dessinées...), permettent la lecture autonome et enseignent des stratégies de lecture. Ce facteur explique 11% de la variance.

Le troisième facteur caractérise principalement les enseignants qui accordent une plus grande importance aux stratégies énumérées sous 3, 6, 7, 8 et 9 et qui choisissent leurs textes dans le cadre d'autres disciplines. Ce facteur explique 11% de la variance.

Dans le graphique suivant 6 groupes d'enseignants déterminés par une analyse de clusters ont été représentés dans le plan défini par le 1er et le 2e facteur de l'analyse factorielle réalisée préalablement. Seul le premier croisement a permis de dégager des groupes d'enseignants homogènes par rapport aux démarches didactiques.

⁴⁵ Seuls les éléments négatifs sont pertinents pour la définition d'un facteur (les questions étant présentées sous forme d'échelle d'évaluation), le chiffre 1 se rapporte à une occurrence élevée en opposition au chiffre 5.


Analyse en clusters portant sur les facteurs 1 et 2 définis par l'analyse factorielle


Le tableau permet de situer chacun des enseignants par rapport au facteur 1, présenté en abscisse et au facteur 2, présenté en ordonnée.

On voit qu'il est possible d'identifier plusieurs groupes d'enseignants, matérialisés chacun par un autre numéro. Certains de ces groupes se caractérisent par des décisions pédagogiques spécifiques, ainsi les groupes 4 et 1 sont constitués d'enseignants qui ont souvent recours au manuel, les enseignants du groupe 1 ayant en plus tendance à insister sur la lecture autonome et à enseigner des stratégies de lecture.

Le groupe 6 se situe à droite de l'axe vertical et en-dessous de l'axe horizontal, ce qui signifie que ces enseignants n'utilisent que très peu le manuel et pratiquent une pédagogie de la lecture assez ouverte. Ils ont recours à un choix large et varié de textes et ils privilégient la lecture fonctionnelle: l'utilisation interdisciplinaire des textes.

Nous verrons plus loin (voir chapitre «Progrès des élèves en relation avec les caractéristiques des classes») que ce sont, entre autres, les élèves de ces dernières classes qui réalisent des «gains d'apprentissage» significatifs de la 5e à la 6e primaire. Disons tout simplement ici que pour évaluer les «gains d'apprentissage», nous avons comparé les résultats effectifs en lecture obtenus en 6e aux performances attendues sur la base des résultats que ces mêmes élèves avaient obtenus en 5e primaire.

2 | Profils d'enseignants

2 | 1 | RÉFLEXIONS MÉTHODOLOGIQUES PRÉLIMINAIRES

Avant de procéder à une mise en relation entre les données concernant les enseignants et celles des enfants, rappelons les réflexions qui nous ont confortés dans notre démarche. Au moment où nous avons demandé aux enseignants de nous exposer leurs vues didactiques dans le questionnaire, ils connaissaient leurs classes depuis six mois. Par ailleurs, comme pour la plupart, ils exercent depuis un certain temps déjà dans le même centre scolaire, ils ont probablement eu des classes plus ou moins comparables, tout au long des dernières années, des classes comptant beaucoup d'enfants non-luxembourgeois, p.ex., ou des classes plutôt hétérogènes.

Si, comme on peut le supposer, ils exprimaient dans leurs réponses au questionnaire des opinions ancrées dans leur vécu, et non des convictions générales immuables, on peut faire l'hypothèse de l'adaptation de leurs vues au genre de classe dont ils sont titulaires.

Les types de classes qui nous intéressent spécialement peuvent être spécifiés par les caractéristiques suivantes:

- Niveau estimé des élèves: classes faibles et classes hétérogènes
- Distinction des classes selon le taux d'élèves parlant ou ne parlant pas le luxembourgeois.

Nous avons comparé les opinions des enseignants qui avaient une classe faible ou une classe hétérogène avec celles des autres enseignants.

Il est bien évident que dans les pages qui vont suivre, nous ne décrivons pas la position de tous les enseignants classés dans un même groupe, mais nous présentons une tendance plus marquée chez eux que chez ceux du groupe opposé.

2 | 2 | CLASSES FAIBLES ET CLASSES HÉTÉROGÈNES

La définition des deux types de classes a été faite à partir des appréciations portées par les enseignants sur le niveau scolaire en lecture appréciation hautement corrélée à la réussite aux tests (voir chapitre «L'école et les classes», tableau relatif aux «Classes considérées comme hétérogènes respectivement faibles par rapport au niveau en lecture»):

- Classes faibles (33% d'élèves qualifiés de «faibles», N=14 classes)
- Classes hétérogènes (20% d'élèves qualifiés de «forts» et 20% d'élèves qualifiés de «faibles», N=32 classes).



Parmi les pratiques abordées dans le questionnaire, nous avons analysé les quatre aspects suivants: la pratique du travail en groupes (q. 17), les stratégies de lecture enseignées (q. 20), la proposition d'activités motivant à la lecture (q. 25) et les pratiques de remédiation (q. 26).

Les résultats de l'analyse montrent que les pratiques pédagogiques des enseignants varient en fonction des caractéristiques des élèves. L'instituteur réagit au grand nombre d'élèves faibles en mettant plutôt l'accent sur les mesures de remédiation (le retour sur des activités déjà effectuées, la pratique d'exercices simplifiés), plus souvent que celui à qui est confié une classe «non-faible». Dans ces dernières classes, par contre, il arrive plus souvent qu'un élève présente un livre intéressant à ses condisciples. De façon paradoxale, c'est également dans les classes «non-faibles» que le recours à l'aide d'une tierce personne est plus fréquent quand il s'agit d'aider les élèves en difficulté. Est-ce dû au fait qu'un élève faible se fait plus remarquer dans une classe «forte»?

Les enseignants gèrent plus facilement les classes hétérogènes en pratiquant le travail de groupes, les groupes étant formés en fonction du niveau de compétence des élèves. Par ailleurs, ils insistent plus sur l'enseignement des stratégies de lecture. Dans les classes homogènes, ce sont plutôt les activités motivant à la lecture et les mesures de remédiation qui prévalent. Rappelons que nous n'avons pas d'indications concernant le pourcentage d'élèves faibles/non-faibles des classes homogènes.

2 | 3 | **Taux d'élèves parlant luxembourgeois/allemand**

Dans un deuxième temps, nous avons confronté les choix pédagogiques décrits par les instituteurs responsables d'une classe à forte proportion d'enfants parlant le luxembourgeois avec ceux comptant peu d'élèves parlant le luxembourgeois. Pour cette partie de l'analyse, nous avons ajouté à la liste des pratiques des enseignants trois autres éléments: à savoir les objectifs, les types d'activité de lecture ainsi que le choix des textes.

Dans les classes à forte présence d'élèves parlant le luxembourgeois ou l'allemand, les enseignants reproduisent, d'un côté, l'enseignement traditionnel (suivre le manuel, expliquer aux élèves le sens des textes écrits afin de perfectionner les compétences en lecture), d'un autre côté, ils sont plus nombreux à développer certains moyens destinés à développer l'autonomie des élèves: compréhension des mots-charnières, utilisation du dictionnaire. Par ailleurs, on rencontre plus souvent dans ces classes l'ancrage de la lecture dans des projets.

Dans les classes comptant moins d'enfants parlant le luxembourgeois/l'allemand, les enseignants multiplient les moyens de remédiation et d'utilisation interdisciplinaire des textes lus.

Quant aux objectifs de la lecture, il faut relever un résultat inattendu: les enseignants qui ont beaucoup d'élèves ne parlant pas le luxembourgeois, ne donnent pas la priorité à l'apprentissage de la langue mais à l'élargissement des connaissances. Ils disent enseigner

des stratégies à leurs élèves, mais ce ne sont pas celles qui ont été proposées dans le questionnaire sauf celle qui consiste à diversifier la lecture en fonction du but recherché.

Même si, pour des raisons méthodologiques évidentes, les analyses présentées ci-dessus portaient à chaque fois sur un nombre restreint de classes, on peut en dégager une tendance générale. Les caractéristiques des classes constituent un élément dont les enseignants tiennent compte dans leurs démarches pédagogiques.

PROGRÈS DES ÉLÈVES EN RELATION AVEC LES CARACTÉRISTIQUES DES CLASSES

Comme les élèves avaient été testés en 5e primaire, il nous a été possible de les suivre jusqu'en 6e, la dernière année de l'enseignement primaire proprement dit au Luxembourg. Cette démarche a été facilitée par le fait que, en accord avec les recommandations du MEN, les enfants gardent majoritairement le même titulaire dans les deux classes du degré supérieur.

La procédure d'orientation à la fin du primaire nous a permis de recueillir en 6e primaire des informations sur les compétences en lecture des élèves de notre échantillon. Le test allemand «Compréhension générale» passé en 6e était plus ou moins comparable à celui que les enfants avaient passé une année plus tôt. La corrélation hautement significative entre les deux tests de lecture suggère que les enfants forts en lecture en 5e le sont restés également en 6e. Cette corrélation n'est pourtant pas parfaite, ce qui indique qu'il y a, entre autres, un certain nombre d'élèves qui ont mieux réussi en 6e qu'en 5e. Cette variation pourrait être expliquée par des progrès notables: au lieu de réussir, comme les autres élèves, de façon analogue en 6e qu'en 5e, ils réussissent relativement mieux en 6e, donc ils ont dû améliorer leurs compétences en lecture, plus que leurs condisciples des autres classes. Ces progrès peuvent être dus à l'influence de l'enseignant avec qui ils ont passé ces deux années.

On pourrait objecter, bien sûr, que ces variations pourraient également avoir été déterminées par l'influence d'autres facteurs, par le contexte familial, par exemple, qui, on le sait, exerce une forte influence sur la lecture. Mais si on suppose que l'influence de la famille a déjà joué en 5e et n'apporte pas de variations supplémentaires pendant cette dernière année du primaire, on peut conclure que l'élément qui a changé systématiquement ces deux dernières années, c'est avant tout l'influence de la classe et de l'instituteur.

Par ailleurs, nous n'avons pas mis en relation chaque élève individuellement avec les caractéristiques des classes et des enseignants, mais nous avons pris en considération seulement la moyenne des variations de toute la classe de la 5e vers la 6e. Voilà une deuxième raison qui nous permet de dire que c'est ce qui s'est passé dans la classe elle-même, sous la responsabilité de l'enseignant qui a déterminé les variations.


Tableau 63 Gains d'apprentissage selon différentes caractéristiques des enseignants et des classes

Caractéristiques des enseignants/classes	Différence	Niveau de signification
Enseignants		
Masculin / féminin (28 h; 18 f)	non-significative	
Ancienneté	non-significative	
Confiance dans l'impact de l'enseignement	non-significative	
Explications de l'échec	non-significative	
Individualisation de l'enseignement	non-significative	
Classes		
Caractéristiques classes: pourcentage d'enfants luxembourgeois	significative	.019
Caractéristiques classes: pourcentage d'enfants non-faibles	significative	.026
Coin-lecture	non-significative	
Contexte		
Bibliothèque présence	significative	.010
Différentes façons d'utiliser la bibliothèque	non-significative	

Aucune des caractéristiques des enseignants que nous avons pu saisir par l'intermédiaire du questionnaire des enseignants n'est reliée telle quelle à des progrès significatifs des élèves de la 5^e à la 6^e année d'études. Mais nous pouvons rappeler ici que l'analyse en clusters nous avait permis d'isoler un groupe d'instituteurs dont les classes faisaient des progrès significatifs. Il s'agissait des enseignants qui n'utilisent que très peu le manuel et pratiquent une pédagogie de la lecture assez ouverte, ils ont recours à un choix large et varié de textes et privilégient l'utilisation interdisciplinaire des textes.

Par ailleurs, il est étonnant de voir que par ailleurs les classes qui, au départ, avaient déjà le moins de difficultés ont fait des progrès significatifs de la 5^e vers la 6^e.

Il semble plus évident, par contre, que la présence d'une bibliothèque sur le site scolaire soit également associée à des progrès significatifs en lecture, la présence du coin-lecture en classe, en revanche, n'est pas reliée à des progrès significatifs. Ce fait, étonnant à première vue, pourrait s'expliquer de la façon suivante: Le coin-lecture n'est peut-être pas souvent utilisé à des fins didactiques, ceci est suggéré par les observations faites dans les classes et par les réponses données par les enseignants au questionnaire: le coin-lecture est une offre disponible aux élèves qui peuvent s'y rendre librement, mais n'est guère intégré dans l'enseignement.

CONCLUSIONS

Les enseignants titulaires d'une classe apparemment plus difficile, qu'elle compte un nombre plus grand d'enfants faibles ou qu'elle comprenne beaucoup d'enfants allophones, ont tendance à réduire la complexité de leur offre pédagogique: ils font plus de répétitions, et se limitent plutôt au manuel.

On peut leur opposer les enseignants, titulaires d'une classe présentant moins de problèmes, qu'elle compte moins d'enfants faibles ou plus d'enfants parlant luxembourgeois/allemand: ils peuvent se permettre de faire d'un côté un enseignement «plus traditionnel de la lecture» tout en introduisant une plus grande variation: recours à des textes d'autres disciplines, à la littérature de jeunesse, par exemple. Ces choix didactiques amènent de bons résultats dans ces classes à complexité réduite.

Par ailleurs, nous avons vu dans l'alinéa portant sur les profils d'enseignants que des gains d'apprentissage ont été enregistrés auprès des enseignants qui ont recours à un choix large et varié de textes et qui privilégient la lecture fonctionnelle par l'utilisation interdisciplinaire des textes.



QUESTIONS ANNEXES

Avant de conclure, nous proposons de cerner quelle est la place attribuée à la lecture par ceux qui conseillent les enseignants du primaire: les inspecteurs de l'enseignement primaire, les responsables du ministère de l'Éducation nationale. Nous nous intéresserons également à la place accordée aux modalités de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans la formation dispensée par l'ISERP.

QUELLES SONT LES OPINIONS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE RENCONTRÉES AUPRÈS DES SUPÉRIEURS HIÉRARCHIQUES DES ENSEIGNANTS?

Point de vue des inspecteurs de l'enseignement primaire

Pour compléter les opinions des enseignants et des élèves au sujet de l'enseignement de la lecture, il nous a paru pertinent d'inclure également dans notre étude le point de vue institutionnel. Pour ce faire, nous nous sommes adressés aux inspecteurs de l'enseignement primaire, responsables du contrôle et de la mise en pratique de la politique éducative officielle dans les écoles. Comme par ailleurs ceux-ci assurent également la mission de conseillers pédagogiques auprès des enseignants, ils connaissent à la fois la réalité scolaire et son cadre institutionnel.

1 | **Présentation du questionnaire**

Les inspecteurs ont reçu un questionnaire auquel ils avaient la possibilité de réagir pendant des entretiens téléphoniques.

Questions fermées

Ce questionnaire ⁴⁸ reprend, en les résumant, les objectifs et les contenus de l'enseignement des langues fixés par le «Plan d'études». Nous avons demandé aux inspecteurs de bien vouloir indiquer quel degré d'importance ils accordent à chacun des critères y retenus (dans une grille comprenant une échelle à cinq degrés allant de «très important» jusqu'à «peu important»).

Le questionnaire porte sur l'expression et la compréhension orales et écrites, sur la motivation, l'apprentissage de stratégies ainsi que sur l'étude de la langue (vocabulaire, grammaire et orthographe). Les questions posées au sujet de l'enseignement/apprentissage de l'allemand sont les mêmes que celles relatives à l'enseignement/apprentissage du français.

Questions ouvertes

Le questionnaire comprend en outre quatre questions ouvertes portant sur la lecture en langue allemande, à savoir:

1. Quels sont, selon vous, les objectifs les plus importants de la lecture?
2. Quelle est la place de la lecture dans le cadre des leçons d'allemand au degré supérieur? Quel est le temps à y consacrer? Faudrait-il prévoir, dans le cadre de l'horaire, un temps

⁴⁸ Voir en annexe

- spécifique réservé à la lecture? Quels sont les efforts spécifiques à fournir par les enfants, les enseignants?
3. Quelle est la place de la lecture silencieuse dans les leçons d'allemand au degré supérieur?
 4. Quelles sont, selon vous, les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des activités de lecture au degré supérieur?

Notre démarche a rencontré un vif intérêt auprès du Collège des inspecteurs: sur les 20 inspecteurs contactés, 19 ont répondu à notre questionnaire. Notons que ces entretiens ont eu lieu après la publication des résultats de l'étude PISA; certains inspecteurs y ont d'ailleurs directement fait allusion.

2 | Réponses des inspecteurs

2 | 1 | QUESTIONS FERMÉES

2 | 1 | 1 | Tendances générales

Au sujet des objectifs prioritaires de l'enseignement des langues à la fin du primaire, il ne semble pas y avoir de grandes divergences d'opinion au sein du collège des inspecteurs. «Tout est très important dans l'apprentissage de la langue». Cette affirmation d'un inspecteur résume assez bien les points de vue recueillis. Sur l'échelle proposée dans le questionnaire, presque toutes les réponses sont concentrées sur «très important» et «important».

2 | 1 | 2 | Apprentissage spécifique de la lecture

On constate malgré tout que les inspecteurs accordent légèrement plus d'importance à l'apprentissage/enseignement de la lecture qu'à l'étude de la langue, c.-à-d. à l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire.

Dans leurs réponses, ils donnent la priorité à la motivation à la lecture, et cela aussi bien en allemand qu'en français.

2 | 1 | 3 | Comparaison entre apprentissage du français et apprentissage de l'allemand

Si la motivation constitue la priorité première, elle est suivie de près par la compréhension du contenu des textes et l'apprentissage de stratégies. La maîtrise de stratégies de lecture est jugée légèrement plus importante pour la lecture en français que pour l'allemand. En ce qui concerne la motivation, la compréhension de textes, les inspecteurs ne semblent pas différencier lecture en langue allemande et lecture en français. Il en est cependant autrement pour ce qui est de l'expression écrite, jugée plus importante en allemand qu'en français.

Les inspecteurs accordent en outre une plus grande importance à la compréhension et à l'expression orales dans le cadre de l'apprentissage du français que dans celui de l'allemand. Dans leurs réponses aux questions ouvertes, quelques inspecteurs expliquent qu'en allemand «la compréhension de l'oral est plus ou moins acquise en fin du primaire par la

plupart des élèves, donc il faut moins y insister, alors que l'expression orale reste encore à perfectionner».

«La compréhension de l'oral de même que l'expression orale sont plus importantes en français qu'en allemand», affirme un autre inspecteur.

Apprentissage de l'allemand et du français se différencient aussi en ce qui concerne l'étude du vocabulaire: les inspecteurs attachent beaucoup plus d'importance à l'apprentissage de vocabulaire français qu'allemand.

2 | 2 | **RÉPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES**

Les réponses aux questions ouvertes qui, rappelons-le, portaient exclusivement sur la lecture en langue allemande, confirment les données du questionnaire dans la mesure où l'on y trouve réaffirmée la priorité de la compréhension, de la motivation et des stratégies. Il ressort pourtant des propos des inspecteurs que l'unanimité est moindre lorsqu'il s'agit des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs.

2 | 2 | 1 | **Objectifs**

Les objectifs fondamentaux de l'enseignement/apprentissage de la lecture allemande au degré supérieur sont aux yeux des inspecteurs la compréhension du contenu des textes, la motivation et l'apprentissage de stratégies. «C'est en lisant beaucoup que les enfants apprennent à lire».

Motivation

Dans leurs réponses aux questions ouvertes, les inspecteurs font toute une série de propositions pour développer la motivation des élèves pour la lecture. La plupart d'entre eux estiment que le moyen le plus efficace pour inciter les enfants à lire consiste à lire avec eux de la littérature de jeunesse en classe, à pratiquer la lecture suivie d'un livre en entier, pour dépasser ainsi le cadre du manuel de lecture.

Parmi les activités/démarches pour promouvoir la lecture, ils proposent en outre:

- la présentation de livres de jeunesse par les élèves
- les «projets de lecture» tels que l'organisation d'un après-midi voire d'une nuit de lecture, de concours
- la lecture aux enfants faite par des adultes, la venue d'écrivains en classe
- la promotion de la lecture interdisciplinaire
- la constitution d'une bibliothèque de classe, d'un coin-lecture avec des livres correspondant aux centres d'intérêt des enfants
- l'organisation d'ateliers d'écriture où les élèves font la lecture de leurs propres textes à leurs camarades.

Beaucoup d'inspecteurs semblent préférer les approches de la lecture plus ludiques et créatives à celles plus scolaires: «Notre culture scolaire est celle des fiches de travail et non celle des livres», regrette par exemple l'un d'eux. Ils estiment qu'une culture de la lecture

nécessite l'appui des parents et que beaucoup d'enfants ne lisent plus à la maison à cause de la concurrence de la télévision et des jeux électroniques.

Compréhension

Il ressort des propos des inspecteurs que motivation et compréhension en lecture sont fortement liées: «Celui qui ne comprend pas grand-chose est également peu motivé pour lire».

D'après les inspecteurs, les enseignants peuvent aider leurs élèves

- en pratiquant la lecture fonctionnelle,
- en présentant une grande variété de types de textes,
- en amenant les élèves vers l'analyse critique,
- en faisant des activités de prolongement à la lecture proprement dite, activités créatives/créatrices,
- en leur apprenant des stratégies de lecture.

Stratégies

Les inspecteurs insistent sur la nécessité de rendre les élèves capables de décoder et de construire le sens d'un texte de façon autonome: il faudrait «leur faire découvrir les stratégies pour aborder des textes plus difficiles» et les «amener à découvrir les textes de façon autonome comme ils découvrirait un paysage inconnu.» L'importance d'une bonne maîtrise de stratégies de lecture est souvent relevée dans le contexte de la lecture silencieuse. Avant de demander aux élèves de pratiquer la lecture silencieuse, l'enseignant devrait «leur montrer comment s'y prendre» et développer des instruments pour permettre une approche autonome de la lecture.

Les réponses des inspecteurs ne permettent cependant pas de préciser quelles sont les stratégies de lecture qu'ils jugent importantes ni quelles sont les approches qui permettraient aux élèves de développer ces stratégies.

Relevons toutefois deux conseils pédagogiques: un inspecteur recommande le travail sur les indicateurs (textuels et contextuels), un autre mentionne le recours à des fiches de lecture permettant d'exercer l'application de stratégies de lecture.

2 | 2 | 2 | **Temps à consacrer à la lecture - Temps spécifique réservé à la leçon de lecture**

Les avis sont plutôt partagés.

Les inspecteurs qui se disent favorables à l'idée d'introduire un temps spécifique pour la lecture insistent sur la nécessité de prévoir des «mesures d'accompagnement» et d'éviter «que la leçon de lecture ne se limite à faire du vocabulaire». Ils proposent l'introduction d'une «leçon à option» consacrée à la lecture.

Les inspecteurs qui rejettent cette idée estiment qu'il ne faut pas dissocier l'apprentissage de la langue et la lecture:

- il faut consacrer à la lecture près de la moitié du temps prévu pour l'apprentissage d'une langue;
- il faut plutôt promouvoir des «projets de lecture»;
- la lecture d'un texte devrait être le point de départ de toute activité scolaire;
- il faut promouvoir la lecture interdisciplinaire.

2 | 2 | 3 | **Place de la lecture silencieuse**

Les inspecteurs se prononcent en faveur de la lecture silencieuse. Si quelques-uns affirment que la lecture silencieuse est «la seule véritable lecture», d'autres soulignent que la lecture silencieuse ne doit cependant pas remplacer la lecture à voix haute, qui exige un entraînement spécifique et permet de travailler l'expressivité (lors de la lecture de poèmes ou de pièces de théâtre). La lecture à voix haute constitue, en outre, un bon moyen pour aider les élèves en difficulté.

On constate néanmoins une certaine crainte que le temps consacré en classe à la lecture silencieuse ne risque de faire prendre à la classe du retard sur le programme très chargé de notre enseignement.

«La lecture silencieuse de livres de jeunesse serait une bonne chose, mais il faut néanmoins tâcher de ne pas perdre trop de temps.» Relevons à ce propos quelques affirmations récurrentes:

- Avant la lecture silencieuse, il faut donner une tâche de lecture précise: une fiche de travail, la consigne de présenter un livre aux autres élèves, la préparation d'un exposé.
- La lecture silencieuse devrait plutôt être pratiquée à la maison.

2 | 2 | 4 | **Difficultés**

Aux dires des inspecteurs les principales difficultés rencontrées par les enseignants sont:

- l'hétérogénéité de nos classes
- les différences de niveaux dans les classes: beaucoup d'élèves ne maîtrisant pas assez la langue, beaucoup d'enfants ne sachant pas bien lire (c'est-à-dire. «décoder»)
- le manque de motivation pour lire dû à la concurrence de la télé et des jeux électroniques
- la difficulté à introduire une culture de la lecture sans l'appui de la famille
- le stress généré par des programmes si chargés; la lecture étant négligée quelque peu («den Drock vum Lycée»)
- l'accent mis par l'école sur l'écrit.

2 | 2 | 5 | **Propositions pour aider les élèves en difficulté**

Bien que notre questionnaire n'ait pas compris de question à ce sujet, certains inspecteurs ont insisté sur la nécessité d'adapter l'enseignement de la lecture au profil des élèves:

En présence d'élèves en difficulté, l'enseignant doit attacher plus d'importance à l'oral, à la compréhension de textes, aux stratégies de lecture et à l'étude du vocabulaire et moins à l'expression écrite, à l'orthographe et à la grammaire.

En présence de classes comprenant beaucoup d'élèves étrangers, quelques inspecteurs proposent que les enseignants différencient les priorités: les élèves étrangers ont davantage besoin de travailler le vocabulaire allemand que leurs camarades luxembourgeois. Il faut permettre à ces élèves «de dépasser les difficultés de compréhension». «L'apprentissage du vocabulaire est moins important pour les enfants parlant luxembourgeois que pour les autres... Les enfants parlant une autre langue auront à lire des textes plus simples, ils auront à investir plus d'efforts pour apprendre la langue». «La compréhension parfaite des textes traités en classe est moins importante pour les allophones, alors que l'apprentissage des stratégies est beaucoup plus importante pour eux. L'apprentissage du vocabulaire allemand est surtout important pour les enfants ne parlant pas luxembourgeois.»

Ils ont en outre formulé des propositions destinées à aider les élèves en difficulté. Les avis sont cependant partagés quant aux moyens à mettre en œuvre: tandis que les uns recommandent la lecture de textes plus faciles et la leçon de vocabulaire, d'autres estiment que l'apprentissage de vocables ne permet pas d'améliorer la compréhension en lecture. Ces positions divergentes seraient-elles dues au fait que les réalités du terrain diffèrent d'un arrondissement d'inspection à un autre?

3 | Liens avec le questionnaire enseignants

On constate que les opinions des instituteurs et des inspecteurs se rejoignent sur un certain nombre de points:

- Il y a en effet convergence en ce qui concerne la place de la lecture dans le cadre de l'apprentissage des langues: inspecteurs et enseignants luxembourgeois donnent la priorité aux activités de lecture avant les activités de structuration (voir q. 10 du questionnaire aux enseignants).
- Il y a également consensus au sujet de la motivation à lire qui constitue l'objectif principal des activités de lecture pour les inspecteurs et pour les enseignants (q. 13).
- Inspecteurs et enseignants jugent la lecture silencieuse très importante (q. 12: 54%).

Cependant les enseignants attachent peu d'importance à l'enseignement/apprentissage de stratégies de lecture (voir q. 14 du questionnaire - enseignants) tandis que leurs supérieurs hiérarchiques ont insisté - au cours des entretiens individuels - sur la nécessité d'enseigner des stratégies, même s'ils illustrent cet objectif par beaucoup moins d'exemples qu'ils ne le font quand il s'agit de favoriser la motivation des élèves.

Par ailleurs, les inspecteurs ne paraissent guère faire de différence entre les méthodologies à prévoir dans l'enseignement/apprentissage de la lecture en allemand et en français, alors que les réponses des enseignants vont dans un sens contraire.

4 | Conclusions

Les inspecteurs affirment quasi unanimement la primauté de la compréhension en lecture et de la motivation à lire; ils citent de nombreux exemples d'activités et de projets initiés «sur le terrain» pour motiver les élèves à lire; ils se disent très favorables à ces initiatives.

L'enseignement/apprentissage de stratégies ne semble pas vraiment être la préoccupation première ni des enseignants ni des inspecteurs: les inspecteurs en soulignent cependant l'importance, mais dans les réponses aux questions ouvertes, ils font peu de propositions concrètes.

Dans les entretiens, les inspecteurs ont insisté sur l'importance de l'expression écrite, qui constitue à la fois un moyen pour s'approprier le sens d'un texte (les fiches à remplir pour éviter que la lecture silencieuse ne tourne «à vide») et un aboutissement (l'enseignant devrait promouvoir le travail créatif avec les textes: «Il faut que les enfants apprennent à s'exprimer.»). L'expression écrite figure d'ailleurs souvent dans les propositions d'activités faites par les inspecteurs.

En ce qui concerne la lecture silencieuse, les inspecteurs la jugent très importante, d'un côté, mais d'un autre côté, par crainte que le temps consacré en classe à la lecture silencieuse ne soit du temps perdu, ils suggèrent de donner des tâches de lecture précises aux élèves, par exemple des fiches à remplir. Quant aux aides à proposer aux élèves en difficulté, il ne semble pas y avoir d'unanimité sur les moyens à mettre en œuvre. On note une certaine tendance à différencier les objectifs d'apprentissage selon le profil de la classe.

La difficulté que les inspecteurs ont éprouvée à définir les priorités dans l'enseignement/apprentissage des langues fait émerger la complexité de la tâche des enseignants: si tout est important à l'école primaire, comment réussir à atteindre tous ces objectifs dans des classes de plus en plus hétérogènes dont la gestion devient de plus en plus difficile?



QUELLES SONT LES RECOMMANDATIONS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE CONCERNANT LA LECTURE ALLEMANDE AU DEGRÉ SUPÉRIEUR?

Au printemps de chaque année, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) publie une lettre circulaire concernant l'organisation scolaire de la rentrée suivante et qui est adressée aux enseignants du préscolaire et du primaire ainsi qu'aux autorités communales par le biais du Courrier de l'Éducation nationale. Elle contient des directives et recommandations qui se rapportent aux objectifs, aux contenus, de même qu'aux méthodes d'enseignement. Ces directives constituent des repères et soulignent les points forts sur lesquels l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire devront concentrer leurs efforts au cours de l'année scolaire à venir. Les inspecteurs de l'enseignement primaire sont appelés par le ministre de l'Éducation nationale à accompagner activement ces recommandations. Nous nous sommes proposés d'analyser lesdites circulaires sous deux aspects: le volet pédagogique relatif à la lecture et le volet d'organisation pratique s'adressant aux communes concernant l'installation et l'équipement de bibliothèques. A cet effet, nous sommes remontés jusqu'aux années soixante-dix.

1 | **Recommandations concernant la lecture**

Nous avons constaté que de nombreuses circulaires donnent des recommandations concernant la lecture au degré inférieur et moyen; les circulaires sont moins éloquentes pour ce qui est de la lecture au degré supérieur.

Début de la lecture

A titre d'exemple, la lettre circulaire du 15 mai 1979 stipule pour l'allemand:

«... il y a lieu d'observer les dispositions suivantes: (...) a) Pour la première année d'études (...) L'apprentissage de la lecture pourra, pour certains élèves, s'étendre sur plus d'une année et déborder sur la deuxième année d'études (...) b) Pour la deuxième année d'études. Durant tout le premier trimestre, et parallèlement à l'étude des textes de lecture du manuel pour la deuxième année, la matière du deuxième abécédaire devra être achevée, revue, complétée et approfondie.»

Lecture en français

La lettre circulaire du 15 mai 1981 stipule pour ce qui est du français:

«Au cycle d'initiation (2e, 3e et 4e année d'études), l'enseignement du français a surtout pour but de doter les enfants d'une compétence minimale de communication orale et de monter les mécanismes de base de la lecture.»

La lettre circulaire du 26 avril 1990 stipule, pour ce qui est du français:

«L'apprentissage du français devra mettre en œuvre des activités d'acquisition, d'entraînement et d'évaluation dans les domaines de la compréhension orale, des échanges oraux, de la lecture, de la pratique de l'écrit (...) La découverte de l'écrit se fait par des activités de lecture et de structuration, le passage à la production écrite étant prévu seulement au début de la 3e année d'études (...) J'invite le personnel enseignant à utiliser les (...) manuels en tenant compte dans toute la mesure possible, des accents nouveaux: (...) en privilégiant, lors des activités de lecture, la dimension «compréhension de l'écrit» par rapport aux simples mécanismes de déchiffrage»

Descriptif des manuels allemands comprenant deux volets à chaque fois: «Lesebuch, Sprachbuch»

La même lettre circulaire du 26 avril 1990 stipule, pour ce qui est de l'allemand:

« (...) Pendant l'année scolaire 1990/1991, une version provisoire des nouveaux manuels d'allemand sera mise à la disposition de tous les instituteurs intéressés. Il s'agit d'un manuel de lecture et d'un manuel de langue (Sprachbuch) qui concrétisent les objectifs, les contenus et les options méthodologiques du nouveau «Plan d'études». Le manuel de lecture et le manuel de langue comprennent chacun six séquences portant sur les thèmes suivants: nature, travail, alimentation, vivre ensemble, technique, loisirs. ...»

Recommandations pour la 3e primaire

La lettre circulaire du 22 avril 1992 attire l'attention des enseignants du degré moyen sur l'importance de la compréhension en lecture allemande:

« La lecture

L'évaluation des nouveaux manuels d'allemand pour la 3e année d'études a montré que la majorité des élèves ont bien assimilé les phénomènes grammaticaux traités. Toutefois, la compréhension de textes pose encore problèmes.

En conséquence, j'invite le personnel enseignant à consacrer une part plus importante à la lecture de textes pour améliorer les compétences en lecture.

Par une variation des méthodes et par une approche active (p.ex. reformulation de certaines parties du texte, mise en scène d'une lecture...) il faut offrir aux enfants des voies variées d'accès aux productions écrites, qui feront qu'un texte pourra prendre sens pour eux.

Dans cet ordre d'idées, il faut insister sur le fait que les textes ne sont prioritairement pas destinés à des fins grammaticales ou orthographiques. Les textes retenus ne l'ayant pas été sur base de critères correspondant à une telle perspective, ils s'avèrent inadéquats en tant que matière à dictées. De ce point de vue, leur degré de complexité sollicite de manière excessive la majorité des enfants.

L'existence de deux manuels distincts documente le fait qu'ils poursuivent des buts différents. Si le «Sprachbuch» est censé initier les enfants à une réflexion sur la langue et les conduire à mieux la maîtriser, le «Lesebuch» se propose prioritairement de faire naître chez eux l'intérêt pour la lecture, afin de leur permettre de se muer peu à peu en lecteurs autonomes et engagés.

Pour que cet objectif puisse être atteint, il paraît insuffisant de se cantonner exclusivement dans la lecture des textes de manuel. Par des moyens adéquats (aménagement d'un coin-lecture, visite de bibliothèques et de librairies, présentation de livres par leurs auteurs, critiques «littéraires» dans le journal scolaire...) il importe de permettre aux enfants d'accéder au monde des livres. J'invite les autorités communales à prévoir les crédits budgétaires afférents.»

Dans la suite, nous allons compléter cette synopsis par des circulaires postérieures au moment où nous avons collecté les données de notre étude.

L'enseignement de la lecture dans la formation continue

La circulaire de printemps 2000 fait de la lecture une des priorités de la formation continue des instituteurs pour l'année scolaire 2000/2001.

«Pour l'année 2000/01, année européenne des langues, la priorité de la formation continue est accordée (...) pour l'enseignement primaire, aux activités de formation qui ont pour objet le développement des compétences de lecture et d'expression écrite à tous les niveaux ainsi que la pédagogie à mettre en œuvre pour faire progresser ces compétences...».

Recommandations concernant la promotion de la lecture pendant l'année 2001

La circulaire de printemps 2001 met l'accent sur la promotion de la lecture en 6e année d'études: Il faut relever à cette occasion que c'est la première fois, depuis 1970, que le ministère de l'Education nationale donne des recommandations concernant la lecture

s'adressant explicitement aux enseignants de 5e ou de 6e primaire.

«Promotion de la lecture

En vue de la promotion de la lecture, des caisses avec des livres, dont les extraits figurent dans les 5e et 6e années d'études, seront mises à disposition du personnel enseignant au niveau régional. ... En outre, le ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports entend former des animateurs de lecture.»

Réflexions sur la lecture en général ainsi qu'aux degrés inférieurs et moyens

La circulaire de printemps 2002 accorde un chapitre à part à la lecture

«2.4 Les activités de lecture

Tout apprentissage comprend une phase de rencontre avec un nouveau savoir, et une phase d'acquisition et d'assimilation qui doit nécessairement aboutir à l'application de ce savoir. L'importance de la compréhension de l'écrit est donc fondamentale. Les activités de lecture à l'école doivent poursuivre deux objectifs: Développer la capacité d'explorer des textes pour en extraire l'information et développer la capacité de lire à voix haute un texte dont le contenu a été exploré au préalable. Progressivement jusqu'à la fin de la 6e année d'études, la capacité de l'interprétation et de la réflexion des textes peut être développée. Les nouveaux manuels d'allemand pour la 2e et la 3e année d'études ont été conçus dans cette optique. Par ailleurs, l'apprentissage de l'allemand sera mieux développé grâce au nouvel abécédaire en voie d'élaboration qui propose des activités langagières intégrant tous les domaines d'apprentissage d'une langue: la compréhension et l'expression orale, la lecture et l'écrit.»

Lecture en langue française

Notons que le 15 novembre 2001 est publié au Courrier de l'Education nationale un arrêté qui complète la partie du «Plan d'études» concernant l'enseignement de la langue française, entre autres, par des directives portant sur les types d'activités liées à la lecture:

«Types d'activités liées à la lecture:

- *aménager un coin- bibliothèque dans la classe*
- *enseigner la lecture silencieuse à l'aide de techniques de décodage de texte (anticipation / confirmation / infirmation)*
- *enseigner la lecture à haute voix*
- *motiver les enfants à lire des textes authentiques et variés (livres, revues, ...)*
- *encourager l'enfant à se servir d'un dictionnaire.»*

2 | Recommandations concernant l'aménagement des bibliothèques et coins-lecture

Quelques circulaires donnent des recommandations pour ce qui est de l'installation d'un coin-lecture et de l'équipement d'une bibliothèque.

Budget destiné à l'acquisition de livres

La circulaire du 6 mai 1970 donne des indications précises quant au budget relatif aux bibliothèques scolaires.

«Les crédits destinés aux bibliothèques scolaires devraient être adaptés au coût des livres. Une somme de 100 fr par élève et par an serait à prévoir au budget communal.»

Visites de bibliothèques organisées avec les élèves

La circulaire du 25 mai 1978 montre l'importance du rôle culturel à jouer par l'école par le biais des bibliothèques:

«L'action culturelle de l'école

Trop souvent l'adulte éprouve une gêne et une appréhension inavouées à admettre qu'il ne fréquente pas les institutions culturelles telles que musées locaux ou nationaux, archives de l'Etat, bibliothèques, concerts, écoles de musique, etc. (...) C'est qu'il n'y a jamais été conduit dans son enfance. L'expérience des dernières années a montré l'intérêt latent de notre population pour une activité culturelle accrue. Les visites périodiques des musées, sites archéologiques, historiques, architecturaux revêtent dès lors un intérêt évident. Elles déclenchent souvent l'intérêt des parents qui surmontent leur gêne et s'y rendent à leur tour. Ces visites, préparées d'avance à l'aide du matériel audio-visuel disponible s'inscrivent donc et dans le cadre de l'action pédagogique et dans celui de l'animation culturelle dans le sens large...»

Bibliothèques de travail indispensables pour les cours d'éveil aux sciences

Il nous semble également intéressant de relever la circulaire du 21 avril 1994 se référant à l'équipement des bâtiments scolaires pour ce qui est de l'éveil aux sciences.

«Savoir se documenter, p.ex. dans des livres d'enfants, constitue une méthode de travail qui est reprise dans beaucoup d'unités d'enseignement de l'éveil aux sciences et des sciences naturelles. Il est donc souhaitable que les bâtiments scolaires disposent d'une bibliothèque de travail comprenant, entre autres, des livres d'enfants se rapportant aux thèmes prévus dans le «Plan d'études» de l'éveil aux sciences ou des sciences naturelles.»

Centre de ressources multimedia à prévoir dans les écoles

De même celle de l'année 1996 rappelle que:

«Equipements en moyens audiovisuels et téléinformatiques

Au vu des évolutions futures, j'invite les communes à prévoir un équipement en matériel de technologies de l'information et de la communication pour les salles de classe des écoles primaires.

Je tiens à rappeler que (...) tout bâtiment scolaire doit disposer nécessairement

• d'un centre de ressources (bibliothèque, médiathèque, équipement de base pour les sciences naturelles)...»

Relevons que l'arrêté ministériel du 12 avril 1994 (concernant les constructions scolaires) stipule que tout bâtiment scolaire doit disposer nécessairement d'une infrastructure permettant de mettre à la disposition des élèves des livres de bibliothèque.

Un avenant à cet arrêté a été publié récemment, à savoir le 16 avril 2001. Il prévoit pour les constructions nouvelles relatives à l'éducation préscolaire, plus particulièrement pour les

groupes précoces, une salle polyvalente, flexible, offrant une grande variété d'activités à savoir, entre autres ...

«...le coin-livres. La bibliothèque offrira une multitude de livres, de cassettes vidéo, dias, films, etc...»

Pour les constructions nouvelles ou des infrastructures de bâtiments existants, il est préférable de choisir une architecture mobile permettant de combiner ou de transformer plusieurs locaux: salles d'activités en commun, coin- repos, coin de lecture...»

Relevons encore la circulaire de printemps 2000 qui entend promouvoir la lecture à l'école primaire:

«...Dans le cadre de l'année européenne des langues, j'invite les autorités communales à prévoir des crédits budgétaires pour l'acquisition de livres d'enfants ou l'organisation d'expositions de livres d'enfants en vue de la promotion de la lecture. J'invite le personnel enseignant à assurer l'animation autour de ces livres.»

3 | Conclusions

A lire toutes ces recommandations ministérielles, on est frappé par le fait que, le développement des compétences de lecture allemande à la fin du primaire ne semble pas être un objectif suffisamment important aux yeux du MEN pour qu'il s'en préoccupe dans ses circulaires. Il est bien vrai que ce qui est dit à propos de la lecture française ou de la lecture au degré moyen du primaire est également pertinent ici, mais on peut aussi se poser la question suivante: Est-ce que cette façon de procéder ne corrobore pas l'opinion si répandue disant que l'apprentissage de la lecture est achevé en 5e primaire, qu'il s'agit à présent d'amener les enfants à lire beaucoup, de façon autonome.

Le lecteur est également étonné par le peu d'importance accordé, en fin de compte, à la bibliothèque en tant que centre de documentation, présente sur le site scolaire, disposant d'un choix riche, multiple et varié de livres et, recherche sur internet oblige, d'un recours possible à l'ordinateur. Cette bibliothèque serait ouverte aux enfants se documentant, s'informant, faisant une recherche autre que celle prévue par les sciences naturelles, respectivement les éveils aux sciences ou lisant tout simplement pour le plaisir.

La bibliothèque, le centre de documentation, semble n'avoir plus de rôle très important à jouer sur le site scolaire lui-même. Il est recommandé aux enseignants de visiter avec leurs élèves la bibliothèque municipale - il faut malheureusement constater que le nombre de bibliothèques régionales disposant de livres pour enfants est très limité.⁴⁹ Les autres recommandations sont certes intéressantes, mais relèvent plutôt de manifestations exceptionnelles, comme l'organisation d'une exposition de livres avec animation.

Par ailleurs il semble ressortir clairement des textes officiels que c'est dans le coin-lecture que se déroulera le contact de l'enfant avec les livres. Nous nous permettons de rappeler néanmoins que ce sont, entre autres, les classes disposant d'une bibliothèque, située sur le site scolaire, qui font les progrès en lecture les plus marqués.

⁴⁹ Bibliothèques régionales prêtant des livres d'enfants (liste communiquée par le ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002)): Bibliothèques municipales de Differdange, de Dudelange, d'Ettelbruck, de Grevenmacher, Bibliothèques de la ville d'Esch/Alzette, de Luxembourg, Bibliothèque Tony Bourg de Troisvierges, Service du Bicherbus, Diekirch

QUELLE EST LA PLACE ATTRIBUÉE À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS? (Pédagogie de la langue allemande)

La lecture tient une place importante dans le cadre de la formation initiale des instituteurs dans la mesure où elle est traitée aussi bien dans les cours et travaux dirigés de méthodologie et de didactique de l'apprentissage de l'allemand que dans ceux consacrés à la didactique du français.

Vu que l'objet premier de notre étude est la lecture en allemand, nous nous limiterons à résumer le descriptif des cours et travaux d'allemand, tel qu'il figure dans le guide ECTS de l'ISERP (système de transfert de crédits académiques de la Communauté européenne)⁵⁰.

Première année de formation à l'ISERP

Les étudiants auront à suivre des cours et des travaux dirigés portant sur la «psychopédagogie des premiers apprentissages de l'allemand».

Les cours du 1^{er} semestre comprennent trois unités dont la première est consacrée à l'acquisition et au développement langagiers, la deuxième à l'enseignement de la langue allemande dans le contexte multilingue du Luxembourg et la troisième à l'alphabétisation en allemand.

Le cours du deuxième semestre analyse l'entrée dans la littérature selon une approche pluridisciplinaire (psychologie des développements, psycholinguistique, pédagogie, didactique). Il met l'accent sur le processus de socialisation et de familiarisation avec l'écrit et sur l'importance de la littérature pour les enfants au moment de l'entrée dans l'écrit.

Les cours prennent, entre autres, appui sur les théories développées par B. Bettelheim au sujet des contes de fées et montrent comment les enfants s'approprient des textes à travers la lecture qui leur en est faite par un adulte. Ils insistent en outre sur la nécessité de pratiquer une pédagogie du projet dans la phase des premiers apprentissages de la lecture.

Les travaux dirigés donnent aux étudiants l'occasion de travailler avec des œuvres de la littérature enfantine (notamment avec des contes de fées) et d'en étudier l'impact dans le processus d'apprentissage de la lecture. Les étudiants devront en outre élaborer des activités de discrimination auditive, se familiariser avec différentes techniques d'appropriation du code écrit et travailler avec un abécédaire.

2^e année de formation

Au premier semestre, les étudiants analysent le contexte socioculturel dans lequel les enfants luxembourgeois et étrangers sont alphabétisés. Ils documentent et analysent les ressources dont disposent les enfants dans leur entourage quotidien pour développer leurs compétences langagières.

⁵⁰ Les informations présentées dans ce chapitre sont basées sur le guide ECTS de l'ISERP dont le détail pourra être consulté sur le site internet de l'ISERP.

Ils étudient comment les enfants entrent dans l'écrit à travers les textes narratifs. Ils examinent la structure narrative de différents récits et le rôle joué par les multimédias dans le développement de la littératie.

Les travaux dirigés leur donnent en outre l'occasion d'examiner des productions écrites authentiques et variées d'élèves et de se familiariser avec différentes approches pour écrire et évaluer des textes ensemble avec leurs élèves telles que, par exemple, les ateliers d'écriture.

Le cours du 2e semestre étudie le rôle fondamental de la lecture dans la quête et la construction identitaire individuelle. Il décrit les trois priorités de la didactique de la lecture: se familiariser avec la littérature enfantine, lire des textes et en discuter, travailler sur des textes, c.-à-d. les transformer, modifier, illustrer, les mettre en scène, ... etc.

3e année de formation

Le premier semestre est entièrement consacré à une introduction à la méthodologie et à la didactique de l'enseignement de la littérature et porte sur les sujets suivants:⁵¹

- Théories littéraires et didactiques
- La prose narrative dans les manuels du degré supérieur
- La poésie
- Le théâtre

Le cours insiste sur l'importance de lire avec les élèves des textes entiers et non seulement des morceaux choisis. L'accent est mis sur une approche créative et créatrice («produktiver Umgang mit Texten»): il s'agit d'amener les enfants à écrire des poèmes, à inventer des jeux de rôles, ...etc.

Les cours et travaux dirigés du deuxième semestre portent sur l'enseignement/apprentissage de la langue. Ils accordent la priorité à l'oral en prenant en considération les besoins spécifiques des enfants étrangers. Dans le cadre des travaux dirigés, les étudiants sont confrontés à la lecture de textes non-continus.

En résumé, on peut donc souligner qu'au cours de leur formation initiale, les futurs enseignants sont confrontés dans les cours et travaux dirigés de la pédagogie de l'allemand à une forte prédominance de la lecture, et surtout du texte narratif. La lecture y est omniprésente en tant que moyen pour

- développer la langue
- sensibiliser à la littérature
- initier à la culture générale
- développer la sensibilité esthétique
- inciter à la réflexion critique.



BILAN ET PERSPECTIVES

BILAN

La comparaison des performances des élèves, que ce soit sur le plan national ou international, et la publication des résultats «sous forme de classement-hit-parades» ne sont, à elles seules, pas très utiles. Au-delà des résultats des élèves, il convient d'examiner, dans la mesure du possible, les paramètres qui conditionnent les apprentissages. Ceci permettra non seulement d'identifier un certain nombre de facteurs susceptibles d'améliorer les démarches pédagogiques, mais encore de mettre en évidence des éléments contextuels influençant les résultats et pouvant être modifiés ou non, selon les cas.

C'est dans cette optique que la présente recherche a été menée. L'étude s'appuie sur des données recueillies lors d'une enquête internationale à laquelle participaient, outre le Luxembourg, la France et l'Angleterre. (Voir chapitre «Historique de l'étude»). Rappelons que l'objectif poursuivi est double. Il s'agit, d'un côté, de rassembler une série d'éléments permettant d'avoir un aperçu sur les performances en lecture des élèves et leurs attitudes par rapport au texte écrit, de l'autre d'analyser de façon approfondie les pratiques pédagogiques habituelles à la fin du primaire. Dans toutes ces analyses nous avons tenu compte des aspects pertinents de l'école luxembourgeoise: langue parlée au foyer, apprentissage concomitant de deux langues scolaires, problème des redoublants.

Dans les paragraphes qui suivent, nous essaierons de résumer les principaux résultats et de développer quelques pistes de réflexion pour des études ultérieures ainsi que pour des mesures de soutien dans le domaine qui nous préoccupe.

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Un échantillon représentatif d'instituteurs chargés de classes de 5e primaire nous a permis de saisir les différents aspects de la pédagogie de la lecture, à la fin du primaire au Grand-Duché.

Priorité de la motivation

Dans le cadre de l'enseignement de la langue allemande, les instituteurs accordent la priorité aux activités de lecture. Par ailleurs, ils estiment que les élèves feront le plus de progrès dans ce domaine s'ils pratiquent la lecture silencieuse. En classe celle-ci n'a pourtant, à leurs yeux, qu'un rôle très accessoire à jouer, les enfants devraient la pratiquer plutôt chez eux.

Les enseignants paraissent convaincus que, vers la fin du primaire, l'apprentissage de la lecture est plus ou moins achevé et que leur mission principale est avant tout d'offrir aux élèves de fréquentes occasions de lire. La leçon de lecture proprement dite a, aux dires des enseignants, moins d'importance. Nous pouvons rappeler, dans le même ordre d'idées, que les enseignants ont tendance à attribuer une efficacité plutôt limitée à leurs propres efforts pédagogiques. Dans la même logique, ils se voient avant toutes choses comme chargés de développer la motivation et, en deuxième lieu seulement, comme destinés à

⁵² Weiss,J,(IRDP Neuchâtel): Du bon usage des évaluations internationales. in «Educateur» Vol.15, 2001 pp 15 -17.

aider l'enfant qui veut encore perfectionner ses compétences en lecture, en l'amenant, par exemple, à utiliser de nouvelles stratégies de lecture en classe.

Soulignons à ce sujet qu'en accordant la priorité à la motivation, les instituteurs agissent en accord avec les recommandations du Ministère.

Les avis des inspecteurs vont également dans le même sens: il faut motiver les enfants qui devront lire de façon autonome, à la maison de préférence. L'enseignement de l'ISERP semble également encourager les futurs enseignants à multiplier les incitations à la lecture.

En ce qui concerne l'enseignement du français, notre deuxième langue scolaire, les enseignants estiment que la lecture est moins importante que la structuration de la langue.

Les leçons de lecture

Les leçons de lecture n'ont pas de place fixe dans l'horaire normal, tel qu'il est arrêté par le «Plan d'études», elles sont donc plus ou moins fréquentes selon les classes. Elles se déroulent généralement de la façon suivante: La lecture, le plus souvent par extraits, d'un texte narratif long, choisi dans le manuel, sera précédée d'une phase introductive destinée à préparer le sujet traité dans le texte. La lecture proprement dite se fait normalement à voix haute et est assurée par les élèves eux-mêmes. Ce constat est en opposition flagrante avec les vues exprimées par les enseignants selon lesquelles la lecture silencieuse est la plus importante. Cette contradiction s'explique peut-être par l'opinion répandue dans nos écoles et soulignée par certains de nos inspecteurs: la lecture silencieuse, sans tâche écrite en perspective, entame trop sur le temps disponible en classe et doit se situer de préférence en dehors de l'école, dans le cadre du travail à domicile ou des loisirs.

Le jeu des questions-réponses, entourant la lecture à voix haute, est avant tout destiné à faire saisir aux enfants l'essentiel du texte.

A ce propos, nous nous permettons d'ouvrir une parenthèse. Il semble que la majeure partie des enseignants visent avant tout à une compréhension des grandes lignes des textes, très longs la plupart du temps, rappelons-le et par là, ils sont en accord avec l'esprit du Plan d'études. Ils essaient beaucoup moins d'atteindre une compréhension fine et détaillée de l'écrit. Les critères d'évaluation reflètent la même tendance; en effet, les enseignants affirment majoritairement ne guère contrôler la compréhension d'un texte par des questions faisant appel à des processus cognitifs supérieurs. Cette même attitude se reflète dans la façon de procéder des enfants: souvent ceux-ci se contentent, dans les tests, de réponses reflétant les grandes lignes du texte et par là seulement partiellement adéquates; ils arrêtent, par exemple, la recherche d'informations dès qu'ils ont localisé un élément de réponse, même s'il y a des détails supplémentaires à trouver.

Le prolongement de la lecture peut se faire sous des formes multiples, allant de la discussion au traitement par écrit de questions proposées par l'instituteur. Lors des devoirs



à domicile, les enfants poursuivent fréquemment la rédaction des réponses aux questions posées sur le texte et ils sont, par ailleurs, souvent chargés de lire silencieusement le texte.

Mesures d'aide

Si les enfants ont des difficultés prononcées en lecture, l'instituteur essaiera le plus souvent de les aider en leur apportant une aide individuelle et en répétant ce qui n'a pas encore été compris. Mais est-ce qu'il a aussi le temps d'analyser les lacunes des élèves pour les aider à rattraper les apprentissages qu'ils n'ont pas encore su faire de façon satisfaisante?

Le travail en groupes, en général, et la différenciation en groupes à niveaux, en particulier, ne sont pratiqués qu'occasionnellement. Ils se rencontrent pourtant plus fréquemment auprès des instituteurs qui jugent que leurs classes sont hétérogènes.

ACCÈS À LA BIBLIOTHÈQUE, AU COIN-LECTURE

La moitié des enseignants disposent d'un coin-lecture dans leurs classes; 60% peuvent recourir à une bibliothèque sur le site scolaire et un quart parmi eux dispose des deux possibilités à la fois pour favoriser le contact de leurs élèves avec les livres. La présence d'une bibliothèque semble pourtant particulièrement importante; en effet, les classes qui font des progrès significatifs en lecture disposent beaucoup plus souvent d'une bibliothèque que les autres. Le coin-lecture, apparemment moins intégré dans la pratique pédagogique des instituteurs, ne paraît pas avoir le même effet. L'équipement systématique de toutes les écoles par une bibliothèque est donc une nécessité absolue.

RESULTATS AUX EPREUVES DE LECTURE

Les modalités d'enseignement, décrites par les instituteurs, semblent convenir à une partie de la population scolaire.

Les résultats au test de lecture, comprenant à la fois des éléments auxquels les enfants étaient habitués et des questions inaccoutumées étaient excellents pour certains élèves, même si en moyenne ils réussissaient légèrement moins bien que leurs collègues français et anglais.

Environ 20% des enfants ont pourtant été vus par leurs enseignants comme ayant de graves difficultés en lecture, appréciation effectivement confirmée par les résultats aux tests. Parmi ceux-ci, on peut distinguer, en gros, deux groupes: en premier lieu, les enfants qui ont des problèmes avec la langue du test et ensuite, ceux qui ont des difficultés scolaires généralisées importantes à tel point qu'ils ont doublé une classe au moins une fois.

CURSUS SCOLAIRE / REDOUBLEMENT

Ces derniers sont particulièrement nombreux au Luxembourg (25% de la population en 5e), alors qu'en France, seuls 10% d'enfants ne sont pas «à l'heure» et qu'en Angleterre, il n'est pas possible de faire répéter une classe à un élève. Les redoublants continuent à rester particulièrement faibles en lecture, si bien qu'on peut affirmer que cette mesure ne

leur a pas permis de rattraper leur retard, dans ce domaine au moins. Les résultats en lecture française, trouvés en classe de 6e, confirment cette observation: ceux qui ont doublé une fois leur classe ont les résultats les plus faibles et les enfants chez qui les enseignants avaient constaté des déficiences en lecture allemande, réussissent également moins bien dans le test de lecture française.

Par contre, les performances en lecture allemande des enfants qui ont bénéficié d'une admission anticipée, dépassent celles de tous les autres élèves. Ce résultat confirme le bien-fondé de cette flexibilité prévue par le législateur.

Langue parlée à la maison

Le grand nombre d'enfants ne parlant pas la langue du pays présents dans quasiment toutes nos classes ne se retrouve ni en France, ni en Angleterre. A cette difficulté s'ajoute le fait que quasiment aucun enfant n'est alphabétisé dans sa langue maternelle, même si le luxembourgeois et l'allemand sont très proches.

Les résultats aux tests ont montré clairement que la lecture est plus facile pour celui qui parle la langue du test. Les enfants parlant l'allemand dépassent de loin les enfants parlant le luxembourgeois, qui eux, ont de meilleurs résultats que les enfants francophones et les romanophones. Donc il semble illusoire de prétendre que la langue du texte écrit n'a pas d'importance, pourvu qu'on l'ait apprise pendant un certain nombre d'années. Cette constatation se confirme dans le test de lecture française: ce sont les vrais francophones qui l'emportent sur les romanophones, qui eux dépassent les enfants parlant luxembourgeois ou allemand.

Ces constats soulignent une fois de plus la nécessité de familiariser les élèves ne parlant ni luxembourgeois, ni allemand le plus tôt possible avec une langue proche de la langue d'alphabétisation. Il faut même se poser la question si une initiation à l'allemand dès le préscolaire ne serait pas précieuse à la scolarisation ultérieure de ces élèves.

ATTITUDE PAR RAPPORT À LA LECTURE

Nous avons posé un certain nombre de questions aux élèves afin de recueillir leur point de vue sur la lecture. Les trois quarts disent aimer lire, donc les mesures de motivation ont porté leurs fruits. S'il y a effectivement une corrélation positive entre la motivation à la lecture et les résultats positifs, on constate que tel n'est pas le cas pour tous les enfants. Ceux qui ont le moins de difficultés scolaires, les enfants parlant luxembourgeois ou allemand, ceux qui n'ont jamais redoublé et ceux qui sont vus par leurs enseignants comme n'ayant pas de difficultés à lire ont des résultats au test de lecture allemande reliés à leur motivation. Dans les autres groupes d'enfants, avoir une attitude plus ou moins positive envers la lecture n'a guère d'influence sur leurs performances en lecture allemande.

Cette relation paradoxale est encore soulignée par un autre résultat trouvé dans notre étude. Nous avons demandé aux enfants combien ils lisaient: ceux qui affirmaient lire tous



les jours, étaient, comme il fallait s'y attendre, ceux qui avaient les meilleurs résultats au test. Les enfants qui ont affirmé le faire une fois par semaine, par contre, avaient des résultats moins bons que le groupe qui avouait lire une fois par mois seulement. Il s'agissait d'élèves plutôt faibles sur toute la ligne, comptant un taux de redoublants particulièrement élevé. Donc, on retrouve une conclusion analogue à celle présentée ci-dessus : se percevoir comme un lecteur régulier, ne suffit pas pour faire des progrès en lecture.

Demande d'aide

Même s'il est généralement admis qu'en 5e primaire les enfants savent se débrouiller seuls en lecture allemande, que le moment est venu où ils perfectionneront leur capacité de la lecture silencieuse autonome, une grande partie (30%) des enfants apprécieraient «l'aide d'un adulte» quand ils lisent chez eux. Chez les enfants romanophones qui ont été, rappelons-le, les plus faibles au test de lecture allemande, cette demande d'aide est particulièrement importante. Presqu'un enfant sur deux aimerait se faire aider. Ils trouvent effectivement à 30% chez eux quelqu'un, on ignore de qui il s'agit, pour les soutenir dans leurs efforts. Mais si, par ailleurs, on tient compte du fait que chez les romanophones, il y a beaucoup de foyers où le livre est quasiment absent, où la proportion d'adultes lecteurs est très faible, on ne peut pas être sûr que cette aide puisse être suffisante.

Attentes par rapport à l'école

Est-ce que l'école ne devrait-elle pas apporter aux enfants cette aide qu'ils demandent et dont ils ont besoin?

Les résultats aux épreuves que nous avons faites dans le cadre de cette étude, les résultats trouvés ultérieurement dans PISA montrent que chez une partie de la population scolaire les éléments de base de l'apprentissage de la lecture ne sont pas encore acquis à la fin du primaire.

Avant de poursuivre, il faut rappeler ce qui a été relevé aussi bien par les enseignants que par les inspecteurs : les programmes de l'école primaire en général et du degré supérieur en particulier sont excessivement chargés et à cela s'ajoutent, dès la 5e, les attentes démesurées de l'enseignement postprimaire vis-à-vis du primaire. Il ne s'agit donc pas d'imposer une tâche supplémentaire à l'école, mais de réorganiser les missions essentielles de l'enseignement.

Même si beaucoup d'enseignants semblent douter de l'efficacité de leur enseignement, on peut montrer que leur action pédagogique est une variable qui se répercute sur les performances en lecture. Ainsi on voit que les élèves de certaines classes ont fait plus de progrès en lecture que d'autres, durant les deux dernières années de leur scolarité primaire, progrès qui s'expliquent par l'appartenance à une classe déterminée. Une analyse plus poussée révèle que certaines de ces classes ont pu profiter d'un enseignement de la lecture à facettes multiples (voir chapitre sur les profils d'enseignants).

Mentionnons encore un autre groupe d'élèves dont les progrès dépassent les moyennes, il s'agit de ceux qui fréquentent les classes «sans problèmes» (peu d'élèves de langue étrangère, peu d'élèves ayant des difficultés de lecture). Les enseignants de ces classes disent pratiquer plutôt une pédagogie traditionnelle (voir plus haut) complétée par des mesures destinées à développer l'autonomie des élèves. Cette «pédagogie traditionnelle» ne semble donc efficace que «dans les classes sans problèmes», de moins en moins nombreuses de nos jours.

Toutes ces mesures sont certes très utiles mais pour les enfants à problèmes, il faut prévoir, en sus, d'autres solutions. Sachant que les parents de ces enfants se trouvent souvent dans l'impossibilité de fournir eux-mêmes l'aide recherchée, ne faudrait-il pas charger l'école de leur offrir l'appui nécessaire? D'une part, dans le cadre de la classe, l'enseignant essaiera d'aider ces enfants à parfaire les apprentissages non encore maîtrisés. D'autre part, les bibliothèques scolaires, dont le nombre et l'équipement sont encore à compléter, pourraient changer leur mode de fonctionnement: disponibilité en dehors des cours avec possibilité d'accueil des élèves et une offre d'aide «en lecture» par des «animateurs» déchargés à cet effet.



PERSPECTIVES

Au terme de cette étude, nous aimerions formuler quelques réflexions susceptibles de contribuer à une amélioration de l'apprentissage de la lecture en fin du primaire.

Apporter l'aide demandée par les enfants

Nos résultats montrent qu'environ un cinquième des élèves de la 5^e année d'études ont des difficultés de lecture. Beaucoup d'entre eux expriment le souhait de se voir aider par les adultes.

Dans l'étude de B. Hurrelmann (1993) déjà citée, l'auteur montre que les blocages affectifs et cognitifs qui sont habituellement liés aux difficultés de lecture, ont souvent leur origine dans les difficultés persistantes concernant les compétences de base. La portée de ces difficultés risque de nous échapper: l'enfant sait bien décoder des mots ou des parties de phrases, mais sa lecture n'a pas atteint un niveau de fluidité suffisant qui lui permette de saisir le sens d'un texte plus complexe ou plus étendu.

L'école devra tout mettre en œuvre pour aider les enfants concernés à passer ce cap, au risque de les voir, une fois le cadre scolaire dépassé, abandonner complètement la lecture et se retrouver dans le groupe des «analphabètes».

Diversifier l'enseignement de la lecture

Il faut revoir l'idée, assez répandue, que pour les enfants qui n'ont pas de difficultés majeures en lecture, il suffit d'exercer la compréhension et de l'évaluer à partir du moment où les compétences de base semblent acquises, moment qui se situe plus ou moins au début de la troisième année d'études. Or comme le souligne Dominique LAFONTAINE «la construction de sens dépend de la mise en œuvre de compétences et de stratégies spécifiques qui, à la différence de l'intelligence, peuvent s'apprendre, donc s'enseigner».⁵³ L'enseignement «actif et structuré de la compréhension» devrait se poursuivre dans les classes du degré supérieur et faire l'objet d'efforts explicites.

Il conviendrait également d'orienter l'enseignement de la lecture davantage vers l'utilisation de l'écrit à des fins d'action et de production, de multiplier les sources de lecture et les occasions de lire et, enfin, d'encourager les démarches didactiques permettant de mieux gérer l'hétérogénéité des niveaux très prononcée dans de nombreuses classes.

Il pourrait être utile de prévoir une recherche-action centrée sur le développement des compétences en lecture au degré supérieur. Ainsi, par exemple, les bons élèves atteindraient des stratégies de lecture plus poussées et les élèves présentant encore des lacunes, auraient l'occasion de bénéficier d'une aide spécifique. Ajoutons qu'il ne s'agit pas d'ajouter tout simplement des leçons de lecture au programme existant, il faudra à la même occasion, réorganiser les autres contenus de l'enseignement.

⁵³ LAFONTAINE, D. (1996) Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale auprès d'élèves de 9 à 14 ans. Paris, Bruxelles (p.190)

Garantir à chaque enfant l'accès à une bibliothèque

Le développement des compétences de lecture est conditionné en partie par l'accès au livre. Sur ce point, nos résultats rejoignent ceux des différentes recherches citées dans ce rapport (Hurrelmann, Lafontaine, Notter). Il convient de multiplier les occasions de lire, de doter chaque école d'une bibliothèque scolaire, qui ne devrait pas être réduite à un dépôt de livres, mais serait pleinement intégrée dans l'enseignement et les loisirs. Celle-ci pourrait être un lieu d'animation, et un lieu d'aide pour les enfants en difficulté. En ouvrant ses portes en dehors de l'horaire normal des classes, la bibliothèque pourrait compenser un manque éventuel de stimulation du niveau familial.

Le coin-lecture, présent dans chaque classe, pourrait profiter du service pédagogique nouvellement créé par le MEN. Mais il ne faut pas oublier que son efficacité ne pourra être garantie qu'à partir du moment où il est pleinement intégré dans l'enseignement.

Aux réflexions présentées ci-dessus, et qui se rapportent à l'amélioration des apprentissages et à la promotion de la lecture, nous ajouterons deux propositions d'ordre plus général.

Ne pas sousestimer l'importance de la langue du texte

La langue dans laquelle les textes à lire sont rédigés a une importance plus grande que ce qui est admis communément au Grand-Duché. Nous avons tendance à identifier les Luxembourgeois à des germanophones, les romanophones à des francophones. Mais nous avons tort, en effet, nous avons pu constater dans nos résultats aux tests, que parler une langue proche de la langue de lecture ne permet pas d'avoir des résultats de même niveau que ceux qui la pratiquent comme langue maternelle. Cette constatation suggérant que les élèves des écoles luxembourgeoises sont rarement à identifier à des «native speakers» mériterait d'être approfondie au moyen d'études ciblées; celles-ci réexamineraient l'enseignement de la lecture et des langues dans nos écoles primaires.

Revoir les modalités d'avancement des élèves au primaire

Nous proposons de revoir les mesures à prendre en faveur des élèves accusant des retards d'apprentissage importants. Le redoublement pur et simple ne semble pas produire les effets escomptés. Voilà pourquoi certains pays, comme la France le pratiquent de moins en moins et que d'autres, comme la Grande-Bretagne le remplacent par des mesures plus appropriées. La possibilité d'introduction d'une telle mesure dans notre système scolaire au moyen d'une recherche-action pourrait être examinée.



7 Introduction

- 9 • Grandes lignes des études internationale et nationale
- 12 Objectifs et spécificités de l'étude
- 15 Méthodologie
- 16 Indice de compétence des élèves
- 16 • Grandes lignes du volet national de l'étude
- 18 L'école luxembourgeoise
- 18 1 Caractéristiques générales de l'enseignement de base
- 19 2 L'enseignement de la lecture à l'école primaire
- 20 3 Evaluation
- 22 4 Prise en compte des différences individuelles

25 Enfants lecteurs/Performances en lecture

- 26 • Performances en lecture allemande (5e primaire)
- 27 1 Présentation du test de lecture allemande
- 28 2 Résultats au test de lecture allemande
- 29 • Performances en lecture française (6e primaire)
- 30 1 Test de lecture française
- 31 2 Effets des différentes variables concernant les compétences en lecture sur les performances en
- 32 lecture française
- 33 • Relations entre les résultats au test de lecture en 5e et les épreuves standardisées en 6e primaire
- 34 • Parallèles établis entre les résultats décrits ci-dessus avec des données similaires
- 36 1 Comparaison entre les résultats des élèves luxembourgeois et les élèves français et anglais
- 38 2 Mise en relation avec les résultats trouvés dans des études luxembourgeoises antérieures
- 39 • Conclusions

40 Attitudes et habitudes des enfants relatives à la lecture

- 26 • Présentation du questionnaire
- 27 • Résultats
- 28 1 Les attitudes des élèves face à la lecture
- 2 Pratiques de lecture à la maison
- 3 Lecture et environnement familial
- Conclusions
- 1 Intérêt des élèves pour la lecture
- 2 Pratiques de lecture
- 3 Environnement familial

Pratiques pédagogiques / Questionnaire enseignants

- Présentation du questionnaire
- Résultats
- 1 Contexte scolaire
- 2 Gestion pédagogique de la classe en 5e primaire
- 3 Enseignement proprement dit de la lecture en 5e primaire
- 4 Questions portant sur l'enseignement du français
- Les observations
- Description des observations

7	1 Les outils d'observation
9	2 Les observateurs, le choix des classes et le moment des observations
12	• Résultats A: description des séquences spécifiques de lecture allemande
15	1 Planifications des leçons, telles qu'elles ont été décrites par les enseignants
16	2 Observations faites au cours des leçons de lecture proprement dites et commentaires
16	fournis par les enseignants après les leçons
18	• Résultats B: description des leçons autres que la leçon de lecture spécifique
18	1 Leçons au cours desquelles les observations ont eu lieu
19	2 Descriptif des textes de lecture utilisés au cours des différentes leçons
20	3 Objectifs des différents moments de lecture
22	4 Place des lectures à voix haute et silencieuse
25	• Résultats C: Organisation matérielle des classes observées
26	1 Aménagement de la salle de classe (C4) et organisation du groupe classe
27	2 Utilisation du tableau
28	Conclusions
29	Questionnaire enseignants
30	Observations
31	Relations entre données concernant les enseignants et données concernant les élèves
32	• Vues et pratiques déclarées des enseignants en liaison avec les caractéristiques de leurs classes
33	et profils d'enseignants
34	1 Profils d'enseignants
36	2 Variation des approches pédagogiques en fonction des caractéristiques des classes
38	• Progrès des élèves en relation avec les caractéristiques des classes
39	• Conclusions
40	Questions annexes
26	• Quelles sont les opinions concernant l'enseignement de la lecture rencontrées auprès des supérieurs
27	hiérarchiques des enseignants?
28	1 Présentation du questionnaire
	2 Réponses des inspecteurs
	3 Liens avec le questionnaire enseignants
	4 Conclusions
	• Quelles sont les recommandations du ministère de l'Éducation nationale concernant la lecture allemande
	au degré supérieur?
	1 Recommandations concernant la lecture
	2 Recommandations concernant l'aménagement des bibliothèques et coins-lecture
	3 Conclusions
	• Quelle est la place attribuée à l'enseignement de la lecture dans la formation des enseignants?
	(Pédagogie de la langue allemande)
	• Première année de formation à l'ISERP
	• 2e année de formation
	• 3e année de formation
	Bilan et perspectives
	Bilan
	Perspectives



Annexe



Évaluation de la compréhension de textes écrits
en 5e année d'études

Cahier de l'élève

LESEN LECTURE READING		
Luxemburg Aufgabe 1	France Aufgabe 2	Great Britain Aufgabe 3

CODE SCHÜLER

CODE KLASSE



- AUFGABE 1 *Lies den Text ‚Eine schöne Geschichte‘ und beantworte die Fragen.
Du hast insgesamt 35 Minuten Zeit.
Jede Frage wird mit einem Punkt bewertet.*

Aufgabe 1: Text

Eine schöne Geschichte

Manfred Mai

Gestern habe ich mal wieder eine schöne Geschichte gelesen. Und seit heute Morgen weiß ich, dass sie nicht stimmt. Doch bevor ich erzähle, weshalb sie nicht stimmt, will ich euch die Geschichte schnell vorlesen.

- «Mein Name ist Günter Bärlin. Ich bin elf Jahre alt und wohne in einer Stadt im Ruhrgebiet.
- 5 Da arbeiten viele Türken. Ihre Kinder gehen mit uns in die Schule. Auch in meiner Klasse ist ein Türke. Er heißt Arkan. Der gefiel mir sofort. Aber Hans Endrainer, der stärkste Junge in unserer Klasse, hatte etwas gegen Türken. Deshalb hat er uns verboten, mit Arkan zu reden. Und weil wir alle Angst vor Hans hatten, taten wir, was er wollte.
- Dabei konnte ich den Hans eigentlich nie leiden. Er hat immer Kleinere und Schwächere
- 10 gequält, besonders den Harald Bühler. Dem legte er einen nassen Schwamm auf seinen Stuhl, sperrte ihn in den Schrank oder schlug ihn einfach. Und Harald Bühler konnte sich nicht wehren, weil er kaum Muskeln hat. Und krank ist er auch oft. So einen zu ärgern, fand ich gemein. Aber jetzt ist es damit vorbei. Jetzt hat Hans Endrainer endlich eine aufs Dach bekommen. Darüber bin ich froh.
- 15 Am Mittwoch kam er mit einem Blasrohr in die Schule. Gleich in der ersten Stunde wollte er es ausprobieren. Da hatten wir Deutsch bei Herrn Kleiner. Als dieser etwas an die Tafel schrieb, schoss ihm Hans ein Papierkügelchen an den Hinterkopf.
- ›Wer war das?‹, brüllte Herr Kleiner.
- Natürlich meldete sich niemand.
- 20 ›Na gut, dann schreibt ihr bis morgen alle die Erzählung ab, die wir eben gelesen haben.‹ Draußen schien die Sonne. Es war richtiges Badewetter, und wir sollten heute nachmittag diese blöde Erzählung abschreiben. Alle sahen Hans an. Auf einmal hob er langsam die Hand und sagte:
- ›Der Harald war's.‹

25 Es wurde ganz still in der Klasse, bis Harald zu heulen anfang. Da rief Arkan von hinten so laut, dass es jeder hören konnte. »Ist gelogen ! War nicht Harald, war Hans !« Alle haben ihn ganz erstaunt angestarrt. Der hat Mut, dachte ich.

Hans bekam eine lange Strafarbeit und platzte fast vor Wut. Gleich nach der Stunde rannte er auf Arkan zu und wollte auf ihn einschlagen. Da haben ich und ein paar andere ihn
30 festgehalten. Jetzt hat er nichts mehr zu sagen in der Klasse. Aber mit Arkan reden und spielen jetzt alle.»

Ich weiß nicht, wie ihr die Geschichte findet. Ich habe mich auf jeden Fall sehr über sie geärgert. Damit ihr auch versteht warum, erzähle ich euch nun meine Geschichte.

Ich heiße Bernhard Drechsler und gehe in die fünfte Klasse der Realschule. Eberhard und
35 Heinz sind die «Chefs» in unserer Klasse, was sie sagen wird gemacht. Wir mögen die beiden zwar nicht, aber keiner traut sich, etwas gegen sie zu sagen. Am allerwenigsten der kleine Wilhelm, obwohl er am meisten zu leiden hat. Mit ihm treiben sie es besonders toll. Und am schlimmsten ist es beim Sportunterricht. Beim Schwimmen wird er immer wieder getaucht. Eberhard und Heinz schreien manchmal vor Lachen und wir lachen meistens mit.

40 Heute Morgen haben sie wieder so etwas Gemeines gemacht. Eberhard hat einen Luftballon an dem Wasserhahn in unserem Klassenzimmer festgebunden. Kurz bevor Herr Burger hereinkam, drehte Eberhard den Hahn ein wenig auf. Wir schielten immer wieder zum Wasserhahn, wo der Luftballon größer und größer wurde. Auf einmal platzte er, und das Wasser spritzte bis zu Herrn Burger.

45 «Wer war das?» wollte Herr Burger wissen. Er wartete eine Weile und schaute dabei jeden an.

Als sich niemand meldete, sagte er : «Ihr habt bis zum Ende der Stunde Zeit. Wenn sich der oder die Täter bis dahin nicht melden, wisst ihr was folgt.»

Natürlich wussten wir das, und deshalb hätten die meisten am liebsten gesagt, wer es getan hatte. Doch keine Hand rührte sich.

50 Herr Burger wollte gerade mit dem Unterricht weitermachen, da meldete sich Heinz und sagte ganz laut: «Der Wilhelm war's. Ich hab's genau gesehen.»

Mir gab es einen richtigen Stich. Ich dachte sofort an die Geschichte mit Arkan. Mein Herz schlug immer fester. Im Magen surrte es ganz komisch, und meine Hände wurden feucht. Du musst es sagen, dachte ich, jetzt musst du es sagen. Du musst !

55 «Der Wilhelm war's nicht», hörte ich mich sagen. Und nach einer kurzen Pause: «Eberhard war's, und der Heinz hat ihm dabei geholfen.»
«Stimmt das?» fragte Herr Burger in die Klasse.



Niemand sagte «Ja», auch nicht Wilhelm.

- 60 «Eberhard, Heinz – seid ihr es gewesen?»
«Der Wilhelm war's», sagte Eberhard, «fragen Sie doch die andern.»

Ich bin sicher, Herr Burger wusste, dass Wilhelm es nicht getan hatte. Das merkte man auch daran, wie er ihn fragte.

«Wilhelm?» sagte er nur.

- 65 Aber Wilhelm sagte nichts.

«Eberhard, Heinz, Wilhelm und Bernhard, ihr kommt in der großen Pause zu mir. Verstanden!»
Kaum war die Stunde zu Ende und Herr Burger aus dem Zimmer, kamen Eberhard und Heinz auf mich zu, jeder von einer anderen Seite. Zuerst stießen und rempelten sie mich nur leicht an. Dann schlugen sie fester zu, auf die Armmuskeln und in den Magen.

- 70 «Wenn du nachher dem Burger nicht sagst, dass der Wilhelm es war, dann geht's erst richtig los», drohte Eberhard.

Ich sah, wie die anderen aus dem Zimmer gingen, zum Fenster hinausschauten oder sonst was taten. Und da wusste ich endgültig, dass die Geschichte mit Arkan nicht stimmte.

Fragen zu ‚Eine schöne Geschichte‘

1. „*Ihre* Kinder gehen mit uns in die Schule.“ (Zeile 5)
Welche Kinder sind damit gemeint?

2. Wer liest die Geschichte vor? Nenne den Namen.

3. Weshalb war eine Klassenbestrafung gerade an diesem Tag besonders schlimm?

4. „Alle haben *ihn* ganz erstaunt angestarrt.“ (Zeile 26-27)
Wen haben sie angestarrt? Nur eine Antwort ist richtig.
 - a) Harald
 - b) Günther
 - c) Hans
 - d) Arkan
5. Weshalb ärgert sich der Erzähler über diese Geschichte? *Nur eine Antwort ist richtig.*
Er ärgert sich über diese Geschichte,
 - a) weil sie zu schön ist um wahr zu sein.
 - b) weil er sie nicht versteht.
 - c) weil sie in Wirklichkeit so passiert ist.
 - d) weil sie so ungerecht ist.
6. Wer sind die "Chefs" in der fünften Klasse? *Nur eine Antwort ist richtig.*
 - a) Günther und Arkan
 - b) Eberhard und Heinz
 - c) Bernhard und Heinz
 - d) Wilhelm und Bernhard
7. In welchem Schulfach muss Wilhelm am meisten leiden?



8. „Doch keine Hand rührt sich.“ (Zeile 50)
Warum? Erkläre in einem Satz.

9. Weshalb meldet sich Bernhard an diesem Tag zu Wort um die Wahrheit zu sagen?
Nur eine Antwort ist richtig.
Er meldet sich zu Wort,
a) weil er ein Angeber ist.
b) weil er der Klassenbeste ist.
c) weil er an die Geschichte mit Arkan denkt.
d) weil er den Lehrer ärgern möchte.

10. Was erwartet Bernhard von den andern aus seiner Klasse?
Nur eine Antwort ist richtig.
Er erwartet,
a) dass sie ihn unterstützen um ihm zu helfen.
b) dass sie zu Heinz und Eberhard halten.
c) dass sie sofort in den Pausenhof laufen.
d) dass sie Wilhelm verprügeln.

11. „Kaum war die Stunde zu Ende und Herr Burger aus dem Zimmer, kamen Eberhard und Heinz auf mich zu ...“ (Zeile 68-69)
Auf wen kamen die beiden zu? *Nur eine Antwort ist richtig.*
a) Herr Burger
b) Arkan
c) Bernhard
d) Wilhelm

12. „Und da wusste ich endgültig, dass die Geschichte mit Arkan nicht stimmte.“ (Zeile 74)
Schreibe den wichtigsten Grund.

- AUFGABE 2 *Auf den folgenden Seiten sind zwei Texte aufgeführt.
Lies zuerst den ersten Text gründlich und beantworte anschließend die 5 Fragen, die zu dem Text gestellt sind. Lies den Text ruhig noch einmal durch, um die richtigen Antworten zu finden.
Danach beginnst du gleich mit dem zweiten Text. Zu diesem Text sind 6 Fragen zu beantworten.*

Es gibt verschiedene Antwortmöglichkeiten:

- *die richtige Antwort ankreuzen oder*
- *die Antwort selbst auf die vorgesehenen Linien schreiben oder*
- *Wörter und Sätze im Text aufsuchen und abschreiben.*

Du hast 25 Minuten Zeit.

Erster Text

Tulmacs Hütte

Tulmac ist ein kleines Mädchen, das in einem Dorf in Mexiko wohnt. Möchtest du Tulmacs Dorf kennen lernen? Stell dir eine Straße vor, die durch einen dichten Wald mit riesigen Bäumen führt. Auf einer Lichtung stehen sonderbare Häuser: es sind Hütten.

Die Dächer dieser Hütten sind mit Palmblättern gedeckt. Die Mauern bestehen aus dünnen Baumstämmen. Die Mauern haben zwei große Öffnungen, die einander gegenüberliegen, aber es gibt weder Tür noch Fenster.

- Weshalb gibt es weder Tür noch Fenster?

- Ganz einfach, weil es in Tulmacs Land sehr warm ist, so warm, dass es unmöglich wäre, dort in einem geschlossenen Haus zu leben.

Im Land von Tulmac schläft man nicht in Betten, sondern in Hängematten. Alle Hängematten der Familie sind an Balken zwischen den beiden Öffnungen befestigt.

Nachts zieht die Luft leicht von einer Öffnung zur anderen und erfrischt die Schlafenden.

Tulmac findet es sehr angenehm im Schlaf in einer Hängematte geschaukelt zu werden.

Dort fürchtet sie sich vor nichts, weder vor den riesigen roten Ameisen, die so fest stechen, noch vor den Schlangen, deren Biss tödlich ist. Welche Ruhe!

Tulmac und ihre Familie leben den ganzen Tag im Freien. Alle schützen sich vor der brennenden Sonne unter einem Vordach, das auch mit Palmblättern gedeckt ist. Unter diesem Vordach stehen Hocker und ein Tisch aus Holz. Tulmac, ihre Eltern, ihre Brüder und Schwestern versammeln sich dort zu den Mahlzeiten.

Wenn Tulmacs Mutter eine rote Bohnensuppe mit Maisfladen zubereitet, lassen es sich die Kinder gut schmecken.

Au Mexique, Auszug aus "Chante-Matin", Edition l'école, 1990.



1. Wo befinden sich die Häuser des Dorfes?
Mehrere Antworten sind möglich. Kreuze sie an.
- a) neben der Straße
 - b) in einem kleinen Pinienwald
 - c) neben einem Fluss
 - d) am Ufer des Meeres
 - e) auf einer Lichtung
 - f) im Wald
2. Wie nennt man ein Haus wie das von Tulmac?
- a) eine Baracke
 - b) ein Bauernhaus
 - c) eine Hütte
 - d) einen Schuppen
 - e) eine Hängematte
3. Wenn Tulmac in ihrer Hängematte schläft, hat sie weder Angst vor den Ameisen noch vor den Schlangen. Weshalb?
- _____
- _____
4. Mit wem nimmt Tulmac ihre Mahlzeiten ein?
- _____
- _____
5. Was isst das kleine Mädchen?
Mehrere Antworten sind richtig. Kreuze sie an.
- a) Jogurt
 - b) Früchte des Palmenbaumes
 - c) rote Ameisen
 - d) rote Bohnensuppe
 - e) gegrilltes Schlangenfleisch
 - f) Maisfladen

Zweiter Text

Ich wachte endgültig auf. Paul stand neben meinem Bett und zog sachte an meinen Haaren.

- Marcel, ich habe sie gehört, sagte er, sie sind an der Tür vorbeigegangen und haben gehorcht. Dann sind sie auf den Zehenspitzen hinuntergegangen.

In der Küche lief das Wasser. Ich umarmte Paul und zog mich schweigend an (...)

5 - Was machst du, fragte Paul.

- Ich gehe mit ihnen.

- Sie wollen dich nicht .

- Ich werde ihnen von weitem folgen, so wie die Indianer, den ganzen Morgen lang. Mittags, so haben sie gesagt, werden sie bei einem Brunnen essen. Genau in dem Moment werde ich

10 erscheinen und, falls sie mich wegschicken wollen, werde ich sagen, dass ich mich verirren werde und so werden sie es nicht wagen mich wegzuschicken.

- Vielleicht wird Papa dir eine kräftige Ohrfeige geben.

- Dann habe ich eben Pech. Ich habe schon öfters Schläge bekommen und manchmal für rein gar nichts.

15 - Wenn du dich im Dickicht versteckst, wird Onkel Jules dich mit einem Wildschwein verwechseln und er wird dich töten; das würde ihm nur recht geschehen, aber du, du wirst tot sein.

- Mach dir keine Sorgen um mich...

In der Stille hörten wir Schritte von Schuhen, die mit Eisen beschlagen waren. Dann wurde

20 die Tür geöffnet und wieder geschlossen. Ich lief sofort ans Fenster und öffnete ein ganz klein wenig die Fensterläden. Die Schritte gingen rund um das Haus; die beiden Verräter erschienen und stiegen zum Rand des Kiefernwaldes hinauf. Ich umarmte meinen Bruder, der sich gleich wieder ins Bett legte und ich stieg zum Erdgeschoss hinunter. Rasch zündete ich die Kerze wieder an und riss eine Seite aus meinem Heft.

25 "Liebste Mutti. Sie haben mich doch mitgenommen... Mach dir meinerwegen keine Sorgen. Hebe Schlagsahne für mich auf. Zweitausend Küsse für dich."

Ich legte diesen Zettel gut sichtbar auf den Küchentisch. Dann (.....) verfolgte ich die Spur der Flintenmänner.

30 Nach Marcel Pagnol: Der Ruhm meines Vaters, Verlag Niemeyer



1. Kreuze die Antwort an, die du für richtig hältst an.
Dieser Text stammt aus:
 - a) einem Märchen
 - b) einem Brief
 - c) einem Roman
 - d) einem Zeitungsartikel

2. Kreuze die Antwort an, die du für richtig hältst an.
 - a) Dieser Text wurde geschrieben, um einen Jagdausflug zu schildern.
 - b) Dieser Text wurde geschrieben, um eine Person zu beschreiben.
 - c) Dieser Text wurde geschrieben, um zu zeigen, dass die Jagd gefährlich ist.
 - d) Dieser Text wurde geschrieben, um das Abenteuer eines ungehorsamen Kindes zu erzählen.

Lies den Text noch einmal und beantworte folgende Fragen:

3. Derjenige, der diese Geschichte erzählt und der im Text "ich" sagt (der Erzähler), ist:
 - a) Paul
 - b) Marcel
 - c) eine andere Person

4. Sind, deiner Meinung nach, folgende Behauptungen richtig oder falsch. Schreibe R in das Kästchen, wenn die Behauptung richtig ist, schreibe F wenn sie falsch ist.
Paul ist Marcells Bruder.
Der Vater und der Onkel haben Marcel erlaubt mitzukommen.
Marcel lügt in seinem Brief.

5. a) Wer ist im Text mit "sie" gemeint: "*Dann sind sie auf den Zehenspitzen hinuntergegangen*" (Zeile 3). Kreuze die richtige Antwort an.
 - a) der Vater und die Mutter
 - b) der Sohn und die Mutter
 - c) Paul und sein Vater
 - d) der Vater und der Onkel
b) Welche Stellen im Text haben dir geholfen, deine Antwort zu wählen?

AUFGABE 3 *Auf dem beiliegenden Blatt findest du Texte über Meeresmonster. Du sollst diese Texte lesen und anschließend die 5 Fragen dazu beantworten.*

- *Bei der ersten Frage sollst du Wörter mit Strichen verbinden.*
- *Einige Fragen verlangen nur kurze Antworten. Eine kurze Linie hinter der Frage bedeutet, dass du nur ein Wort oder einen kleinen Satz schreiben musst.*
- *Hinter anderen Fragen gibt es mehrere Linien. So hast du Platz, um einen oder mehrere Sätze zu schreiben.*
- *Neben jeder Frage steht eine Zahl, diese zeigt dir wie viele Punkte du maximal auf diese Antwort bekommen kannst.*

Mach dir keine Sorgen, wenn du eine der Fragen nicht beantworten kannst, gehe einfach zu der nächsten über. Zum Schluss kannst du natürlich alle Fragen beantworten die du vorher ausgelassen hast.

Lies jetzt den Text durch und beantworte anschließend die Fragen.

Du hast 25 Minuten Zeit.

Seltsame Wesen

Es gibt viele Sagen und Legenden aus aller Welt über seltsame Wesen – halb Tier, halb Mensch – die im oder nahe am Wasser leben. Von diesen ist die Meerjungfrau am bekanntesten.

Den Legenden nach, sehen Meerjungfrauen von Kopf bis zur Hüfte wie Menschen aus. Von der Hüfte abwärts haben sie Schuppen und einen Schwanz wie ein Fisch. Angeblich sitzen sie auf Felsen, kämmen ihr langes goldenes Haar und bewundern sich im Spiegel.

In vergangenen Jahrhunderten warnte man Matrosen vor Meerjungfrauen, weil man annahm, dass diese Wesen vorbeifahrende Schiffe mit ihrem lieblichen Gesang auf Felsen locken würden um sie ins Verderben zu stürzen. Viele Leute glaubten, Meerjungfrauen könnten die Zukunft voraussagen.

Heutzutage nehmen wenige Wissenschaftler die Vorstellung ernst, dass es Meerjungfrauen gibt. Viele glauben, dass die Matrosen wirkliche Meereslebewesen wie Robben, Wale oder sogar Delphine für Meerjungfrauen gehalten haben. Vielleicht waren sie nur zu lange vom Festland fort gewesen!

Meerjungfrauen sind aber nicht die einzigen sagenumwobene Wesen, die angeblich in den Gewässern der Erde gelebt haben. Hier sind drei Beschreibungen aus einem Lexikon:



Silkie (auch Kelpie genannt)

Wesen aus schottischen Volkssagen.

Robben, die auf dem Land Menschengestalt annehmen. Eine Silkie behält nur dann ihre menschliche Gestalt, wenn sie von jemandem geliebt wird, wenn ihr jemand Vertrauen schenkt. Sonst kehrt sie ins Meer zurück.



Asrai

Wenig bekanntes Wesen aus dem englischen Sagenschatz. Grünes Haar, Schwimmhäute zwischen den Fingern und Zehen. Die Haut sieht wie Wasser aus. Lebt auf dem Grund von Seen, wird selten an der Oberfläche gesehen. Verschwindet, wenn es dem Tageslicht ausgesetzt ist. Vorzeichen für Unglück. Gefährlich, wenn es bedroht wird.

Sirene

Gestalt aus dem griechischen Sagenschatz. Körper eines Vogels und Kopf einer Frau. Liebliche Stimme, die Seefahrer durch schönen Gesang auf Felsenklippen lockt. Der griechische Held Odysseus ist sicher an ihrer Insel vorbeigesegelt, weil er die Ohren seiner Matrosen mit Wachs zugestopft und sich selbst an den Mast festgebunden hatte.



Seltsame Wesen

1. Lies die Beschreibungen über Asrai, Silkie und Sirene.
Verbinde jedes Wesen mit der dazu passenden Beschreibung.
Ein Strich ist schon gezogen. Zeichne noch sechs weitere Striche dazu, so dass du jedes Wesen mit zwei Ausdrücken verbindest.

Wesen	Beschreibung
Sirene	singt Schwimmhäute zwischen den Fingern Flügel
Asrai	wechselt die Gestalt außerhalb des Wassers kann nicht außerhalb des Wassers leben
Silkie	lebt auf Felsen auch als 'Kelpie' bekannt

3 Punkte

2. Gebrauche die Informationen aus dem Text über Meerjungfrauen um einige Einzelheiten für ein Lexikon aufzuschreiben. Hier findest du den Anfang des Textes, den du schreiben sollst.

Meerjungfrauen.

Bekannte Wesen aus Legenden .

3 Punkte



3. Denke über die 4 beschriebenen Wesen nach. Welches ist das einzige, vor dem Menschen sich nicht fürchten müssen?

1 Punkt

4. Meerjungfrauen und Sirenen sind sich ganz ähnlich.
Zähle drei Merkmale auf, die zeigen, dass sie ähnlich sind.

1. _____ 1 Punkt

2. _____ 1 Punkt

3. _____ 1 Punkt

5. Meinst du, dass der Schriftsteller wirklich an Meerjungfrauen glaubt?

Ja Nein

Wie kommst du darauf, dass der Schriftsteller diese Meinung hat ?

3 Punkte

Fragebogen zum Lesen

Code classe Code élève

Was denkst du über das Lesen? Hier sind einige Fragen dazu. Es gibt keinen 'richtigen' und keinen 'falschen' Antworten. Wichtig ist, dass du das ankreuzt, was auf dich zutrifft.

Zwei Beispiele:

	stimmt	stimmt nicht
Ich mag Eis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nicht an Computern interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn du einer der Aussagen zustimmst, dann kreuze den Kreis unter 'stimmt' an, wenn du einer der beiden Aussagen nicht zustimmst, dann kreuze den Kreis unter 'stimmt nicht' an.

Im folgenden findest du 19 Aussagen. Gib jeweils an, ob sie für dich stimmen oder nicht.

	stimmt			stimmt	
	stimmt	nicht		stimmt	nicht
Ich schaue gern fern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ich lese gern Geschichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spiele gern mit Freunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ich lese gern Gedichte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich treibe gern Sport.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Meiner Meinung nach ist Lesen schwierig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spiele gern Computer-Spiele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ich lese gerne für mich alleine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich helfe gern zu Hause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ich mag lieber fernsehen als Bücher lesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin an Büchern interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ich lese nicht gerne Bücher zu Hause.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lese gern deutsche Bücher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ich besuche gerne eine Bibliothek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lese gern französische Bücher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ich lese gerne Sachbücher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mag Comics.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ich mag es, wenn ein Erwachsener mir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lese gern Zeitungen und Zeitschriften.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zu Hause beim Lesen hilft.		

Wie oft liest du zu Hause? Kreuze eine Antwort an.

- fast täglich
- mehrmals in der Woche
- etwa 1 mal die Woche
- etwa 1 mal im Monat
- fast nie

Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause?
Zähle die Schulbücher nicht mit.

Kreuze eine Antwort an.

- 0 bis 5 Bücher
- 6 bis 20 Bücher
- mehr als 20 Bücher

	ja	nein
Liest du zu Hause Geschichtenbücher?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liest du zu Hause Comics?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liest du zu Hause Zeitungen, Zeitschriften?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liest du zu Hause Sachbücher?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liest du zu Hause Gedichte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liest ein Erwachsener bei dir zu Hause Zeitungen, Zeitschriften?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liest ein Erwachsener bei dir zu Hause Bücher?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liest ein Erwachsener dir zu Hause vor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liest jemand anders bei dir zu Hause	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Évaluation de la compréhension de textes écrits
en 5e année d'études

**Questionnaire à l'attention
des enseignant(e)s**

LECTURE
en 5e année d'études

Cette enquête entre dans le cadre d'une étude européenne menée sur la maîtrise des compétences en lecture en 5e année d'études. L'enquête est couverte par le secret statistique. En conséquence, nul n'aura connaissance des réponses individuelles.

CODE KLASSE

C1 Classe No

Intervenant No

Entretien autour de l'observation

AVANT L'OBSERVATION DE LA SEQUENCE DE LECTURE

1. Avez-vous prévu sur la période qui couvre l'observation, soit 2 jours, une séquence spécifique de lecture ?
1 : oui 2 : non 6

Si non, un travail autour d'un texte impliquant de la lecture
1 : oui 2 : non 7

Sous quelle forme? 8

2. Quelles sont les compétences qui seront sollicitées ? 9

3. Quels sont les objectifs en lecture pour cette séquence? 10

Pourquoi? 11



Questionnaire à l'attention des enseignant(e)s

4. Quelles sont les différentes étapes prévues pour cette séquence?
Décrivez les en les numérotant et en précisant si possible le temps correspondant.

_____ 12

5. Envisagez-vous des adaptations au cours de cette séquence ?
1 : oui 2 : non 13

Si oui, lesquelles? 12

6. Avez- vous organisé des activités préliminaires lors de séquences précédentes?
1 : oui 2 : non 15

Si oui, lesquelles ? 16

C2 Classe No
Intervenant No

APRÈS L'OBSERVATION DE LA SEQUENCE DE LECTURE

1. Le déroulement des activités dans la séquence retenue pour la lecture s'est-il passé comme vous l'aviez prévu ?
1 : oui 2 : oui, en partie 3 : non 25

_____ 26

2. Pensez-vous avoir atteint vos objectifs ?
1 : oui, plutôt totalement 2 : oui, plutôt partiellement 3 : non 27

Pourquoi?
_____ 28

3. Dans cette séquence, y a-t-il eu un travail sur la langue ?
1 : oui 2 : non 29

Si oui, précisez s'il s'agit de

Vocabulaire	1 : oui	2 : non	30
Grammaire	1 : oui	2 : non	31
Orthographe	1 : oui	2 : non	32

En relation avec

La compréhension	1 : oui	2 : non	33
La production de textes	1 : oui	2 : non	34

4. Avez-vous prévu des activités de prolongement au cours d'une séquence ultérieure?
1 : oui 2 : non 36

Si oui, lesquelles ? _____ 37

