

Centre de recherche
pour l'étude
et l'observation
des conditions
de vie

Sou1997-1024

142, rue du Chevaleret

75013 PARIS

Tél. 01 40 77 85 04

Fax 01 40 77 85 09

CREDOC-DIRECTION
IMPORTANT

Ce rapport est actuellement soumis à embargo ou à diffusion restreinte par le commanditaire de l'étude dont il traite. Il vous est adressé au titre de vos responsabilités à l'égard du Centre.

NOUS VOUS DEMANDONS DE NE PAS
LE DIFFUSER

Crédoc - Éducation nationale, Dép,
1997. Décembre 1997.

CREDOC•Bibliothèque



CRÉDOC

X REPRISE DE RECHERCHE



**ENSEIGNER DANS LES ECOLES (III)
L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**

Enquête de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective
du Ministère de l'Éducation Nationale

**Bruno MARESCA
Caroline VEYRET**

Département Evaluation des politiques publiques

Décembre 1997

142, rue du Chevaleret
75 013 Paris

SOMMAIRE

PRESENTATION	4
CHAPITRE 1	
LE DEGRE DE PRIORITE ACCORDEE A LA LECTURE	5
I. Les objectifs assignés à l'enseignement du français à l'école élémentaire	6
II. Les pratiques collectives des enseignants autour de la lecture.....	14
III. Le temps consacré à la lecture.....	20
CHAPITRE 2	
ESTIMATION DU NIVEAU DES ELEVES EN LECTURE, COMPORTEMENTS FACE AUX NIVEAU DE DIFFICULTE.....	25
I. Estimation du niveau des élèves en lecture	25
II. L'image du niveau des élèves à l'entrée en sixième.....	29
III. Les sentiments des enseignants quant à leur comportement vis à vis des élèves les plus en difficulté et les plus en avance en lecture	33
IV. Les moyens mis en oeuvre pour les élèves en difficulté	35
CHAPITRE 3	
LE TRAVAIL A LA MAISON ET LES ETUDES DIRIGÉES.....	39
I. Travail à la maison.....	39
II. Les études dirigées.....	44
III. L'accompagnement scolaire.....	45
CHAPITRE 4	
LES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT UTILISES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	47
I. Equiperment, fréquentation et fonctionnement de la bibliothèque centre documentaire.....	47
II. Existence et fréquentation du coin lecture.....	49
III. L'utilisation de supports d'apprentissage de la lecture selon le niveau d'enseignement.....	51
IV. L'affichage de matériel de lecture dans les classes de second cycle.....	55
V. Indicateur de pratiques d'apprentissage de la lecture plus ou moins traditionnelles.....	57

CHAPITRE 5

LES DIFFERENTES VISIONS DU MANUEL DE LECTURE 59

- I. Le manuel de lecture chez les enseignants de second cycle
(cycle des apprentissages fondamentaux) 59
- II. Le manuel de lecture chez les enseignants de troisième cycle
(cycle des approfondissements)..... 63

ANNEXES..... 68

ANNEXE N°1 : Remarques méthodologiques..... 69

ANNEXE N°2 : Les caractéristiques institutionnelles 72

ANNEXE N°3 : Questionnaire de l'enquête et tris à plat..... 82

ANNEXE N°4 : Tris croisés par niveau d'enseignement..... 110

PRESENTATION

L'enquête menée auprès d'enseignants du premier degré en mai et juin 1997 a été effectuée par le CRÉDOC à la demande de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective - DEP -. Elle fait suite à deux précédentes enquêtes. La première étude, mise en place en juin 1994, avait pour objectifs principaux d'explorer la représentation qu'ont les enseignants du métier, de mieux cerner leurs conditions de travail et leur ouverture aux innovations pédagogiques.

Quant à celle lancée un an plus tard, elle s'est attachée à l'analyse du déroulement de la journée de classe et de l'organisation pédagogique des principaux enseignements. Les résultats de cette enquête ont conduit à dresser un panorama national de la diversité des modes d'organisation de l'école élémentaire. La comparaison avec les données recueillies lors de l'enquête de 1994 a également permis de suivre l'évolution des opinions des instituteurs sur leur place dans la société.

La présente étude est orientée autour d'un thème bien spécifique : l'apprentissage de la lecture. Cette problématique imposait donc d'interroger non pas l'ensemble des enseignants du premier degré mais seulement ceux exerçant dans les deux derniers cycles de la scolarité, c'est à dire de la maternelle grande section au CM2. Rappelons que le découpage officiel en cycles a établi une progression des apprentissages en distinguant :

- les premiers apprentissages, organisés sur les classes de petite et moyenne section ;
- les apprentissages fondamentaux développés sur la grande section, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année ;
- les approfondissements qui s'étalent sur le cours élémentaire deuxième année et les deux années de cours moyen ¹.

Les instituteurs ² enseignant dans le cycle des premiers apprentissages n'étant pas concernés, l'enquête n'est pas représentative de l'ensemble des enseignants du premier

¹ Dans un but de clarté, nous pourrions être amenés à nommer les classes qui appartiennent au cycle des apprentissages fondamentaux, classes de second cycle et les classes qui constituent le cycle des approfondissements, classes de troisième cycle.

² Pour des raisons de commodités, nous emploierons le terme 'instituteurs' pour désigner l'ensemble des enseignants, qu'ils aient le statut d'instituteur ou de professeur des écoles. En effet, depuis 1989, un nouveau corps a été créé - celui de professeurs des écoles - qui aligne la carrière des personnes qui y accèdent sur celle des professeurs certifiés des lycées et collèges.

degré. La population interrogée diffère sensiblement de celle des deux précédentes études. Il conviendra de garder cela à l'esprit lorsque l'on établira des comparaisons.

Parmi les objectifs poursuivis, il s'agit de caractériser les pratiques liées à l'apprentissage de la lecture. L'ensemble de l'analyse est guidée par la volonté de déterminer dans quelle mesure le niveau d'enseignement différencie les pratiques. Certaines questions formulées soit en 1994, soit en 1995 ont été reprises afin de pouvoir mesurer certaines évolutions.

Le recueil des données a été effectué auprès d'enseignants exerçant dans des établissements publics, en France Métropolitaine³. Les entretiens ont été réalisés en face-à-face en présence d'un seul instituteur.

Cette enquête a notamment été l'occasion d'explorer plusieurs dimensions liées à l'apprentissage de la lecture :

- ✓ *le degré de priorité accordée à la lecture*, à travers les objectifs assignés à l'enseignement du français et les pratiques collectives des instituteurs autour de la lecture. Une analyse a aussi été menée sur le temps que les enseignants consacrent à cet enseignement ;
- ✓ *la perception qu'ont les enseignants du niveau des élèves en lecture* et les moyens qu'ils mettent en œuvre pour les élèves en difficulté ;
- ✓ *les supports auxquels ils ont recours pour l'apprentissage de la lecture et la vision qu'ils développent sur le manuel de lecture* .

Cette étude a aussi permis d'appréhender les pratiques liées au travail donné à la maison et à l'organisation d'études dirigées.

³ Comme en 1994 et 1995, cette étude exclut, outre le secteur de l'enseignement privé et les écoles des DOM-TOM, les enseignants qui, bien qu'en fonction, n'étaient pas présents au moment de l'enquête (pour cause d'interruption de leur activité, de courte ou de longue durée).

Chapitre 1

LE DEGRE DE PRIORITE ACCORDEE A LA LECTURE

I. Les objectifs assignés à l'enseignement du français à l'école élémentaire

Le débat public sur l'école s'apparente régulièrement à un débat sur les objectifs. Les instructions officielles peuvent parfois être considérées comme des tentatives visant à influencer sur la liste des objectifs et sur l'ordre des priorités. Dès la fin des années 1970, plusieurs enquêtes ont été réalisées par le Ministère de l'Éducation Nationale sur les objectifs assignés à l'enseignement du français et des mathématiques dans le premier degré. Dans cette étude, centrée sur l'apprentissage de la lecture, il a paru intéressant de connaître quels sont les objectifs jugés aujourd'hui prioritaires par les enseignants en ce qui concerne l'enseignement du français. Aussi les instituteurs ont-ils eu à choisir, parmi une liste de neuf objectifs, les trois objectifs les plus importants, tout en établissant un ordre de priorité. Deux questions parallèles leur ont été posées : l'une concernant les objectifs pour l'ensemble de la scolarité primaire, l'autre concernant les priorités qu'ils établissent pour leur classe.⁴

A. *Les objectifs assignés à l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire*

Apprendre à lire demeure pour la grande majorité des enseignants de deuxième et troisième cycles l'un des trois objectifs assignés à l'ensemble de la scolarité primaire. Ils sont près des trois quarts à le citer et 63% à le considérer comme le premier objectif. Toutefois, en comparant avec les réponses données par les enseignants du premier degré interrogés en 1994, on observe une réduction de l'écart entre l'objectif d'apprendre à lire et celui de développer les capacités de raisonnement : le premier perd 10 points tandis que le second en gagne autant. Les enseignants se réfèrent de façon moins unanime qu'il y a 3 ans à la mission de base que représente l'apprentissage de la lecture. En revanche, ils sont désormais 60% à partager un objectif qui peut paraître plus ambitieux, plus large et moins scolaire, apprendre aux élèves à mener des raisonnements. Cet objectif ne cesse de progresser depuis la fin des années 1970 : les enseignants de CP, CE2 et CM2 interrogés

⁴ Lors de l'enquête menée en 1994, le second volet n'avait pas été introduit. En outre, aucun ordre n'avait été spécifié.

sur ce thème de 1979 à 1983 n'étaient alors que 18% à le retenir.⁵ L'objectif d'apprendre à produire des textes écrits est, quant à lui, stable ; il demeure évoqué par un peu moins de la moitié des enseignants.

Tableau n°1
Objectifs de l'enseignement du français
pour l'ensemble de la scolarité primaire

Bases : 801-783	en %	
	1994	1997
Apprendre à lire	83,6	73,8
Développer les capacités de raisonnement	47,8	59,9
Apprendre à produire des textes écrits	46,3	48,5
Stimuler les capacités d'expression personnelle	35,5	34,7
Développer l'expression orale	28,6	21,3
Enrichir le vocabulaire	13,0	17,1
Faire acquérir une bonne orthographe	19,0	15,1
Apprendre à travailler avec d'autres	11,0	14,6
Eveil de la sensibilité littéraire*	14,3	13,8

CREDOC/DEP 1994, 1997

N.B. Le total est supérieur à 100% en raison des réponses multiples.

Note de lecture : 83,6% des enseignants du premier degré ont retenu l'objectif « apprendre à lire » comme un des trois objectifs prioritaires de la scolarité primaire pour l'enseignement du français.

* Le terme littéraire a été ajouté en 1997.

Globalement, comme en 1994, les enseignants insistent plus sur le développement de compétences globales, le raisonnement, l'expression - surtout écrite - que sur des objectifs instrumentaux tels l'acquisition d'une bonne orthographe et d'un vocabulaire riche. Ce dernier objectif est légèrement plus présent qu'en 1994 contrairement à l'acquisition d'une bonne orthographe qui connaît une évolution inverse.

5 C'est dans le cadre d'opérations d'évaluations d'élèves qu'avait été menée, de façon parallèle, une série d'interrogations d'enseignants sur leurs pratiques pédagogiques et les objectifs qu'ils attribuaient à l'enseignement du français. En 1979, cela concernait les classes de cours préparatoire, en 1981, les classes de cours élémentaire deuxième année, en 1983, celles de cours moyen deuxième année. Notons que la liste des objectifs proposée n'était alors pas rigoureusement identique à celle retenue en 1994 et 1997. Elle intégrait un objectif supprimé en 1994 : « communiquer dans des situations diverses » ; à l'inverse, l'objectif d'apprendre à produire des textes écrits n'étaient pas évoqué.

A titre de comparaison, au tournant des années 1980⁶, les instituteurs de primaire étaient plus de la moitié (53%) à évoquer l'orthographe et 41%, le vocabulaire. Cela ne signifie pas qu'aujourd'hui la grande majorité des instituteurs ne s'en préoccupe plus ; en effet, faire acquérir une bonne orthographe et un vocabulaire riche sont des objectifs qui peuvent être intégrés dans des objectifs plus globaux comme « la production de textes écrits » ou « le développement des capacités de raisonnement ». Si la référence à l'expression écrite est fréquente, développer l'expression orale est un objectif qui recule, passant de 28,6% à 21,3%.

La progression de l'objectif de développement des capacités de raisonnement contribue à renforcer la tendance à privilégier les objectifs les plus englobants. Pour une part croissante d'enseignants, l'école primaire doit aller au-delà de ses missions élémentaires. L'évolution inverse des deux objectifs principaux dissimule sans doute une évolution de la manière qu'ont les enseignants d'appréhender le rôle de l'école primaire, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Apprendre à lire ne doit pas être une fin en soi ; cet enseignement doit aboutir à développer progressivement la réflexion de l'enfant.

Comme en 1994, les objectifs assignés à l'enseignement du français sont peu différenciés selon le niveau d'enseignement. Cela confirme l'homogénéité des représentations des instituteurs. Les enseignants du troisième cycle ont seulement plus tendance à privilégier des objectifs fonctionnels. Un cinquième d'entre eux évoquent l'enrichissement du vocabulaire - ils sont même un quart lorsqu'ils enseignent en CE2 -, contre 10% en grande section et CP. Les enseignants de CM2 sont également beaucoup plus nombreux que la moyenne à considérer prioritaire l'objectif d'apprendre à produire des textes écrits - 58% contre 49% en moyenne et 39% en maternelle -. Quant aux instituteurs enseignant en CP, ils se différencient des autres en insistant davantage sur le développement de la capacité de raisonnement - 72% d'entre eux -.

Les objectifs prioritaires des enseignants diffèrent légèrement suivant leur ancienneté. Si apprendre à lire est un objectif partagé par beaucoup d'enseignants, les plus jeunes instituteurs - ayant entre un et vingt ans d'expérience - sont plus nombreux à le retenir (76%). Lorsque les enseignants ont plus de vingt ans d'expérience, ce pourcentage baisse à 71% (68% pour ceux étant au service de l'Éducation Nationale depuis plus de 30 ans). On peut supposer que ces écarts reflètent l'ambivalence de cet objectif : pour certains, apprendre à lire constitue une compétence rudimentaire, pour d'autres, il s'agit d'une compétence complexe. Les générations les plus jeunes ont plus tendance à adopter cette

6 cf. la série d'enquêtes menée par la DEP en 1979, 1981 et 1983, évoquée plus haut.

définition. Pour les instituteurs de la vieille école, apprendre à lire est souvent un objectif qui ne concerne que les premières années de la scolarité élémentaire.

Il est néanmoins à noter que parmi les instituteurs dont l'ancienneté ne dépasse pas vingt ans, la proportion qui retient cet objectif est sensiblement plus faible que le pourcentage moyen observé en 1994. On peut supposer qu'un double mouvement se produit : de nombreux jeunes enseignants continuent à faire référence à l'apprentissage de la lecture - comme acquisition d'une compétence complexe - tandis qu'une part d'entre eux va au-delà en l'intégrant à un objectif plus global que représente le développement des capacités de raisonnement.

L'attachement à l'acquisition d'une bonne orthographe est plus marquée chez les enseignants qui ont plus de 20 ans d'ancienneté (18% retiennent cet objectif) que chez ceux qui ont une expérience de l'enseignement ne dépassant pas 10 ans (12%, soit la même proportion qu'en 1994).

Tableau n°2
Les différences d'objectifs assignés à l'enseignement du français
selon le niveau d'ancienneté

	en %		
Base : 782	1 à 10 ans	11 à 20 ans	Plus de 20 ans
Apprendre à lire	76,4	76,3	70,9
Stimuler l'expression personnelle	27,6	37,6	37,5
Eveil de la sensibilité littéraire	16	17,7	10,5
Acquérir une bonne orthographe	12,4	13,4	17,5

CREDOC/DEP 1997

La plus jeune génération d'enseignants - qui exercent depuis moins de 11 ans - est moins sensible que les autres générations à la nécessité de stimuler l'expression personnelle : 28% le retiennent comme objectif prioritaire contre 38% chez le reste des instituteurs. Les enseignants de plus de 50 ans sont même plus nombreux à évoquer cet objectif (44%). On peut supposer que lorsque les instituteurs ont plus de 15 ans d'ancienneté, leur opinion a été marquée par l'aspect central que revêtait le thème de « l'expression » dans le discours de l'institution dans les années 1970.

Quant à l'éveil de la sensibilité littéraire, objectif peu cité par l'ensemble des enseignants, il est une priorité plus présente chez les instituteurs dont l'ancienneté ne dépasse pas vingt ans - 16,8%, contre 10,5% chez les autres -. C'est parmi la tranche d'âge des 31-35 ans que la tendance est la plus marquée (21,2% d'entre eux en font une priorité). Le niveau de

formation initiale peut constituer un facteur explicatif : la plupart des enseignants recrutés à partir des années 1980 sont titulaires d'un diplôme universitaire et ont reçu une formation professionnelle à l'Ecole Normale ou en IUFM. Ils ont ainsi acquis une certaine culture qui les prédispose à vouloir faire partager le goût de la lecture aux enfants. L'école ne doit pas seulement permettre d'acquérir les compétences les plus élémentaires ; elle doit aussi, pour une part des enseignants, aller au delà de l'accumulation des connaissances.

S'il existe des différences d'objectifs entre les générations qui sont en partie influencées par le niveau de formation, les priorités des instituteurs varient également au sein d'une même tranche d'ancienneté. Les résultats qui peuvent être dégagés confirment les conclusions de plusieurs autres enquêtes : il existe un clivage entre les enseignants formés à l'école normale d'instituteurs et ceux sans formation professionnelle initiale, anciens remplaçants recrutés de façon régulière jusqu'au milieu des années 1970. Ces derniers sont plus nombreux à privilégier des objectifs traditionnels comme l'orthographe ou le vocabulaire. Un cinquième des instituteurs sans formation enseignant depuis plus de 25 ans fixent comme une priorité de l'enseignement primaire l'acquisition d'une bonne orthographe ; ils ne sont que 14,5% dans ce cas chez les normaliens. L'écart est sensiblement identique en ce qui concerne le vocabulaire.

A l'inverse, produire des textes écrits est un objectif beaucoup plus répandu chez les normaliens que chez les autres : les premiers sont plus de 50% à y faire référence ; les seconds, 44%. Les normaliens ont une vision plus globale de l'enseignement du français : ils intègrent les objectifs instrumentaux dans une perspective d'ensemble. Leurs collègues dont le niveau de formation est plus modeste privilégient quant à eux la maîtrise des techniques (vocabulaire, orthographe) qui constituent des activités indépendantes.

Tableau n°3

Les différences d'objectifs assignés à l'enseignement du français chez les enseignants de plus de 25 ans d'ancienneté selon leur formation initiale

	Normaliens	Sans formation professionnelle	en % Ensemble
Base : 252			
Enrichir le vocabulaire	16,7%	21,7%	19,1
Acquérir une bonne orthographe	14,5%	19,8%	16,7
Produire des textes écrits	52,2%	44,3%	48,0

B. Les objectifs prioritaires des instituteurs pour l'enseignement du français au sein de leur classe

S'il existe une certaine homogénéité des objectifs que les enseignants confèrent à l'enseignement du français dans l'ensemble de la scolarité primaire, de nettes différences existent en ce qui concerne les principaux objectifs qu'ils fixent pour leur classe.

Tableau n° 4
L'évolution des priorités pour l'enseignement du français
au sein de la classe selon le niveau d'enseignement

	en %						
Base : 775	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle
Apprendre à lire	98,2	79,5	80,2	49,4	32,2	23,9	41,3
Développer les capacités de raisonnement	45,4	48,2	35,2	54,6	59,8	64,8	54,6
Produire un texte écrit	35,2	43,4	50,6	55,8	58,6	65,9	62,8

CREDOC/DEP 1994, 1997

La priorité conférée à la lecture décroît lorsque le niveau d'enseignement s'élève. Apprendre à lire à leurs élèves demeure le premier objectif, dans le cadre de l'enseignement du français, de près de deux tiers des enseignants de CE1 (64%) tandis que 80% d'entre eux le retiennent parmi leurs trois objectifs les plus importants. Ils sont plus de la moitié en CE2 à considérer que cet apprentissage est terminé avant d'entrer dans leur classe ou du moins qu'il ne constitue plus un objectif prioritaire. Cette proportion s'élève à plus des deux tiers en CM1 et plus des trois quarts en CM2.

A l'inverse, les objectifs les plus englobants comme le développement des capacités de raisonnement ou la production de textes écrits progressent avec le niveau d'enseignement. Si le premier objectif est déjà présent chez 45% des enseignants de CP, la place qui lui est réservée augmente régulièrement tout au long de la scolarité primaire - 60% en CM1 l'évoque, 65% en CM2 -.

L'objectif d'apprendre à produire des textes écrits est partagé par un tiers des instituteurs de CP et les deux tiers de leurs collègues de CM2. Lorsque les instituteurs considèrent que les compétences de base en lecture sont acquises, ils fixent leurs priorités sur des objectifs qui nécessitent de la part des élèves une mobilisation de leurs acquis.

Les enseignants de maternelle ont des objectifs spécifiques : plus des deux tiers d'entre eux privilégient des objectifs qui concernent l'expression. Il s'agit pour eux non seulement d'apprendre aux enfants à communiquer mais aussi à s'exprimer oralement. C'est également dans la perspective d'améliorer l'expression orale qu'un tiers de ces enseignants considèrent comme une priorité l'enrichissement du vocabulaire de leurs élèves. Compte tenu du statut spécifique de cette classe, les objectifs sont ainsi très peu centrés sur l'écrit.

Tableau n°5
Objectifs pour la grande section de maternelle en français

	en %
Base : 120	
	Objectifs pour la grande section de maternelle
Apprendre à lire	22,5
Développer les capacités de raisonnement	56,7
Apprendre à produire des textes écrits	14,2
Stimuler les capacités d'expression personnelle	67,5
Développer l'expression orale	67,5
Enrichir le vocabulaire	32,5
Faire acquérir une bonne orthographe	0
Apprendre à travailler avec d'autres	35,0
Eveil de la sensibilité littéraire	18,3

CREDOC/DEP 1997

Le souci d'amener les enfants à s'exprimer passe pour une partie des instituteurs par la nécessité de leur apprendre à travailler avec leurs camarades, c'est à dire à communiquer entre eux dans le cadre d'activités organisées par l'enseignant. Plus de la moitié des instituteurs confèrent également à l'enseignement du français le rôle de stimuler la réflexion de l'enfant. Tous ces objectifs s'inscrivent dans un souci d'épanouissement des élèves.

Les instituteurs de CP sont plus nombreux à privilégier le développement de l'expression orale au sein de leur classe - 38% des enseignants le retiennent - qu'à conférer à l'ensemble de la scolarité primaire un tel objectif (19%). Pour les uns, il s'agit d'une capacité qu'il convient de développer dans une perspective longue au cours de la scolarité ; pour les autres, cet objectif est conçu comme un prolongement du travail effectué en maternelle qu'il n'est pas nécessaire de poursuivre tout au long du cycle primaire.

Tableau n°6
Objectifs pour le CP comparés aux objectifs pour la scolarité en français

Base : 108	en %	
	Objectifs pour le CP	Objectifs pour la scolarité
Apprendre à lire	98,2	68,5
Développer les capacités de raisonnement	45,4	72,2
Apprendre à produire des textes écrits	35,2	41,7
Stimuler les capacités d'expression personnelle	23,2	38,9
Développer l'expression orale	38,0	18,5
Enrichir le vocabulaire	28,7	10,2
Faire acquérir une bonne orthographe	7,4	15,7
Apprendre à travailler avec d'autres	13,9	16,7
Eveil de la sensibilité littéraire	10,2	17,6

CREDOC/DEP 1997

Les enseignants de CP sont moins de la moitié à fixer pour leur classe l'objectif de développer les capacités de raisonnement et plus du quart à évoquer l'enrichissement du vocabulaire. Leur position est totalement différente lorsqu'ils s'expriment sur les objectifs prioritaires de l'ensemble du primaire : plus de 70% insistent sur la nécessité de favoriser le raisonnement. La tendance est inverse en ce qui concerne le vocabulaire : seulement 10% assignent cet objectif à l'enseignement du français au cours de la scolarité.

Les enseignants de cours préparatoire ont pour mission de faire acquérir aux enfants les compétences élémentaires notamment en lecture ; toutefois, ils ont conscience que l'enseignement du français dans l'ensemble de la scolarité primaire doit aboutir à développer des compétences plus globales. Leur propre expérience conduit une partie des enseignants à considérer l'enrichissement du vocabulaire de leurs élèves comme une nécessité ; s'ils sont nettement moins à le retenir pour l'ensemble du cycle primaire, c'est qu'ils sont pour une part convaincus que d'autres objectifs plus ambitieux et moins instrumentaux doivent être privilégiés dans les autres niveaux.

Il est intéressant de noter que quel que soit le niveau, un écart persiste entre la part des instituteurs qui évoquent l'acquisition d'un vocabulaire riche comme priorité pour l'ensemble de la scolarité primaire et la part de ceux qui attachent une forte importance à cet objectif au sein de leur classe. Lorsqu'ils enseignent du CE2 au CM2, les instituteurs sont 36% à en faire une priorité de leur enseignement mais seulement 21% le retiennent pour la scolarité primaire. Cela illustre l'écart entre l'opinion globale qu'ont certains enseignants de l'enseignement du français dans le primaire et leurs pratiques adaptées au niveau des élèves.

Tableau n°7
Objectifs pour les classes du CE2 au CM2
comparés aux objectifs pour la scolarité en français

	en %	
Base : 252	Objectifs pour les classes du CE2 au CM2	Objectifs pour la scolarité
Apprendre à lire	34,5	73,0
Développer les capacités de raisonnement	59,9	59,1
Apprendre à produire des textes écrits	60,3	52,4
Stimuler les capacités d'expression personnelle	31,4	31,8
Développer l'expression orale	26,6	23,0
Enrichir le vocabulaire	36,1	20,6
Faire acquérir une bonne orthographe	15,1	13,5
Apprendre à travailler avec d'autres	17,1	13,5
Eveil de la sensibilité littéraire	18,3	12,7

CREDOC/DEP 1994, 1997

Si les enseignants de troisième cycle privilégient de façon assez majoritaire l'objectif d'apprendre à produire des textes écrits, la proportion d'entre eux qui le citent comme objectif prioritaire de l'ensemble de la scolarité primaire est nettement moins élevée. La même tendance s'observe en ce qui concerne l'objectif d'éveil de la sensibilité littéraire : 18% lui accordent une grande importance au sein de leur classe mais seulement 13% le retiennent pour toute la scolarité. Dans les deux cas, une part des enseignants considèrent qu'il s'agit de missions qui concernent plus les instituteurs en fin de scolarité, lorsque les compétences rudimentaires ont été acquises.

II. Les pratiques collectives des enseignants autour de la lecture

A. *L'influence des cycles et les pratiques pédagogiques associées*

Près de 70% des enseignants de grande section de maternelle considèrent que l'existence d'un cycle des apprentissages fondamentaux a une influence assez ou très déterminante sur ce niveau. Un tiers d'entre eux notamment estiment qu'elle est très importante. Leurs collègues de primaire perçoivent nettement moins l'influence que peuvent exercer les cycles - le cycle des apprentissages fondamentaux qui comprend les classes de grande section, CP et CE1 comme le cycle des approfondissements, s'étalant du CE2 au CM2 - sur le fonctionnement global de leur établissement. Ils ne sont que 10% à considérer que leur existence joue un rôle très important.

Tableau n° 8
Répartition des enseignants de primaire et de grande section de maternelle selon qu'ils jugent plus ou moins importante l'influence des cycles

en %

Bases : 652 et 128	Influence sur le fonctionnement de l'école de primaire	Influence sur le fonctionnement de la grande section
Très importante	10,3	33,6
Assez importante	37,3	35,9
Peu importante	35,3	23,4
Négligeable	17,2	7,0

CREDOC/DEP 1997

L'intégration de la grande section dans un cycle qui comprend les deux premières années de la scolarité primaire a beaucoup plus entraîné de changements que dans les classes de niveau supérieur. Cela s'explique par le statut particulier de ce niveau, intermédiaire entre l'école maternelle et l'école primaire.

Si plus de la moitié des enseignants de primaire n'ont pas le sentiment que la notion de cycle a introduit des changements dans le fonctionnement de leur établissement encore perceptibles aujourd'hui, ils estiment majoritairement (plus de 80% d'entre eux) que les maîtres qui enseignent dans le même cycle se coordonnent entre eux. On peut supposer que les réponses à la question sur l'influence des cycles reflètent en partie des prises de position vis-à-vis de la réforme institutionnelle qui ne se traduisent pas par un refus d'harmoniser leur enseignement et leurs méthodes.

D'après les instituteurs, dans plus des deux tiers des écoles maternelles et primaires sont organisées des décroissements, c'est à dire des échanges d'élèves.

En outre, 60% des instituteurs de primaire affirment qu'au sein de leur école des enseignants suivent les mêmes élèves pendant deux ou trois ans. Cela semble nettement moins répandu en maternelle : seulement 39% des instituteurs de grande section ont répondu par l'affirmative. Si l'on s'intéresse désormais à leur propre expérience, il ressort que les instituteurs qui ont en charge une classe uniquement composée de CP sont nettement moins nombreux à avoir "suivi" le même groupe d'élèves pendant deux ans (42%). En ce qui concerne les classes uniques, plus le niveau s'élève, plus la proportion d'enseignants qui ont connu ou connaîtront l'année prochaine une telle expérience est importante. Ces écarts s'expliquent en partie par le fait que l'âge moyen des enseignants est sensiblement plus élevé dans les dernières années de la scolarité primaire.

Tableau n° 9

Proportion d'instituteurs ayant déjà "suivi" le même groupe d'élèves pendant deux ans (ou qui le feront l'année prochaine) selon le niveau d'enseignement

Base : 652

en %

CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2-CM2	Multiple 3ème cycle
47,2	54,2	80,0	61,1	68,3

CREDOC/DEP 1997

B. Le travail en commun sur l'enseignement de la lecture

Globalement, dans les écoles primaires, le travail en commun sur l'apprentissage de la lecture s'effectue beaucoup plus de manière informelle, à travers des discussions entre collègues - les trois quarts des enseignants affirment que de tels échanges ont eu lieu au cours de l'année - que dans un cadre structuré. Dans plus de 80% des cas, aucune réunion sur ce thème n'a été organisée avec l'Inspecteur. De même à peine un tiers des instituteurs évoquent des réunions de travail spécifiques en conseil des maîtres.

Tableau n° 10

Répartition des classes de primaire selon le nombre de réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture effectuées en conseil des maîtres au cours de l'année

Base : 654

en %

Aucune	67,9
Une à deux réunions	13,9
Trois ou plus de trois réunions	13,7
Nombre de réunions non précisé	4,4

CREDOC/DEP 1997

Il est exceptionnel que plus de trois réunions en conseil des maîtres (d'école ou de cycle) aient été consacrées à l'enseignement de la lecture.

Tableau n° 11

Répartition des classes de primaire selon le nombre de réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture effectuées avec l'Inspecteur au cours de l'année

Base : 649

en %

Aucune	81,5
Une réunion	8,8
Deux ou plus de trois réunions	7,7
Nombre de réunions non précisé	2,0

CREDOC/DEP 1997

Les enseignants de second cycle dont le rôle est de faire acquérir des compétences fondamentales aux enfants - notamment en lecture - semblent avoir plus tendance que

leurs collègues des classes supérieures à aborder le sujet entre eux. Cela révèle, dans une certaine mesure, une plus grande priorité accordée à l'enseignement de la lecture dans les premières années de la scolarité primaire.

Tableau n° 12

Proportion des enseignants de primaire affirmant que des échanges sur la lecture s'effectuent entre collègues de manière informelle selon le niveau d'enseignement

Base : 647 en %

CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2-CM2	Multiple 3ème cycle
78,5	84,3	79,8	69,8	70,3

CREDOC/DEP 1997

D'après les réponses formulées par les instituteurs de grande section, les réunions sur l'apprentissage de la lecture sont plus répandues en maternelle qu'en primaire (44% contre 32%). Ce constat est sans doute à nuancer : certains enseignants ont peut être répondu en faisant allusion non pas à des réunions structurées mais à de simples échanges informels. Moins de la moitié des instituteurs de maternelle (44%) affirment que se sont tenues une ou plusieurs réunions sur le thème de la lecture avec leurs collègues de CP et CE1. (cycle des apprentissages fondamentaux).

Dans les écoles où l'existence de cycles (le cycle des apprentissages fondamentaux et le cycle des approfondissements) exerce, selon les instituteurs, une influence relativement importante - voire très importante - sur leur fonctionnement, la tenue de réunions spécifiquement consacrées à l'apprentissage de la lecture en conseil des maîtres s'avère nettement plus répandue que dans les autres écoles.

Tableau n° 13

Part des enseignants de primaire affirmant que des réunions d'apprentissage de la lecture ont eu lieu dans l'école au cours de l'année selon le degré d'influence sur le fonctionnement de l'établissement de l'existence des cycles

Base : 650-651 en %

Influence de l'existence des cycles	Réunions en conseil des maîtres	Réunions entre collègues de manière informelle
Très importante	40,3	86,6
Assez importante	39,8	79,8
Peu importante	27,8	70,7
Négligeable	18,8	63,4

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : Parmi les instituteurs considérant que l'existence de cycles exerce une influence très importante sur le fonctionnement de l'école dans laquelle ils enseignent, 40,3% déclarent qu'une ou plusieurs réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture ont eu lieu en conseil des maîtres au cours de l'année.

Lorsque les enseignants estiment que les cycles jouent un rôle négligeable au sein de leur établissement, ils sont à peine un cinquième à affirmer qu'au cours de l'année, au moins une réunion en conseil des maîtres a été organisée autour du thème de la lecture.

Plus l'influence des cycles est jugée importante, plus la part des instituteurs déclarant que des échanges sur l'enseignement de la lecture ont lieu entre collègues de façon informelle est élevée. L'influence des cycles sur les établissements se traduit par une plus grande prédisposition au travail collectif, notamment en matière d'apprentissage de la lecture.

En matière de coordination ou d'harmonisation de l'enseignement de la lecture, plus de la moitié des instituteurs (56%) estiment que la situation au sein de leur école est caractérisée par des échanges sur les méthodes de lecture et la progression. Ils ne sont que 13% à considérer qu'il existe une véritable harmonisation. A l'inverse, presque un tiers affirme que la plupart des enseignants travaillent chacun de leur côté.

La coordination en matière d'enseignement de la lecture ne se traduit pas systématiquement dans les écoles primaires par la mise en place de réunions spécifiques, dans le cadre de conseils des maîtres. Elle revêt un aspect institutionnalisé dans seulement un cas sur deux.

Tableau n° 14

Part des enseignants de primaire affirmant que des réunions d'apprentissage de la lecture ont eu lieu dans l'école au cours de l'année selon le fonctionnement de l'établissement en termes d'harmonisation de cet enseignement

	en %	
	Réunions en conseil des maîtres	Réunions entre collègues de manière informelle
Base : 645-646		
Les enseignants travaillent chacun de leur côté	17,3	58,9
Echanges sur les méthodes de lecture et la progression	36,4	81,5
Véritable harmonisation des méthodes de lecture et de la progression	50,0	88,2

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : Parmi les instituteurs estimant qu'il y a au sein de leur école des échanges sur les méthodes de lecture et la progression, 36,4% affirment qu'une ou plusieurs réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture ont eu lieu en conseil des maîtres au cours de l'année.

Les écoles où est pratiquée l'harmonisation des méthodes se distinguent néanmoins de celles dont le fonctionnement est basé sur des échanges. Dans ce dernier cas, moins de 40% des instituteurs affirment que des réunions formelles ont eu lieu entre enseignants.

Près de 60% des instituteurs jugeant qu'au sein de leur école, la plupart des enseignants travaillent chacun de leur côté en matière d'enseignement de la lecture affirment néanmoins qu'il existe des échanges informels sur ce thème. Pour eux, ces discussions ne se traduisent pas par quelque chose de concret. On peut supposer qu'ils souhaiteraient aller plus loin dans la coordination des méthodes et de la progression.

Lorsque les enseignants réalisent un travail en commun sur la lecture, il s'agit entre autres dans les trois quarts des cas d'échanges sur les méthodes. Ceci est vrai quel que soit le niveau d'enseignement. Près de 60% des instituteurs de primaire qui travaillent de manière collective (57%) collaborent pour le choix de manuels ou d'outils. En grande section, ils sont à peine 40% dans ce cas. Cet écart s'explique peut-être par le fait qu'en maternelle la mise à la disposition des élèves d'un manuel est une pratique exceptionnelle.

Travailler collectivement pour fabriquer des outils d'évaluation semble beaucoup plus courant chez les instituteurs de grande section et de cours préparatoire que parmi leurs collègues. (62% de ces enseignants évoquent cet aspect contre 47% en moyenne).

Tableau n° 15

L'objet du travail en commun sur la lecture selon le niveau d'enseignement

	en %					
Base : 599	Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2-CM2	Multiple 3ème cycle
Etablir une progression	47,8	39,6	37,3	27,3	27,4	34,0
Fabrication d'outils d'évaluation	62,3	61,5	45,3	44,2	41,6	36,1

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : parmi les enseignants de CP affirmant qu'une ou plusieurs réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture se sont tenues dans leur école depuis la rentrée⁷, 39,6% d'entre eux estiment qu'un des objets de ce travail collectif a été d'établir une progression.

Près de la moitié des enseignants de grande section mettent en avant que leurs réunions collectives ont eu pour objet d'établir une progression. Cette proportion demeure élevée dans les premières années de la scolarité primaire (autour de 40%). Ils ne sont plus qu'un cinquième à l'affirmer lorsqu'ils enseignent dans le cycle des approfondissements.

⁷ Il peut s'agir pour les enseignants de primaire de réunions en conseil des maîtres, de réunions avec l'Inspecteur ou d'échanges informels. Pour la grande section, on tient compte des réunions organisées entre enseignants de maternelle comme des réunions menées dans le cadre du cycle des apprentissages fondamentaux.

Dans plus de deux tiers des cas, les réunions sont, selon les instituteurs de maternelle, l'occasion d'effectuer une coordination entre la grande section et le cours préparatoire. Plus de six enseignants de CP sur 10 évoquent cet objet. Leurs collègues des classes multiples de second cycle ne sont plus que la moitié à y faire référence. Cet écart peut sans doute s'expliquer par le fait qu'une partie des classes à plusieurs niveaux intègrent déjà des élèves de grande section.

Dans le cycle des approfondissements, plus de la moitié des enseignants (55%) estiment que le travail collectif sur la lecture consiste aussi en l'analyse de l'évaluation en CE2.

III. Le temps consacré à la lecture

A. De manière globale

La quasi-totalité des enseignants de cours préparatoire (98%) réservent quotidiennement un temps à la lecture. Plus le niveau d'enseignement s'élève, moins cette pratique est fréquente. En CM2, ils sont à peine plus du tiers à l'adopter. Ces résultats semblent illustrer le fait que les enseignants ont une définition plus ou moins ambitieuse de la lecture. Pour certains, savoir lire, c'est seulement savoir déchiffrer ; il s'agit d'une compétence qui doit normalement être acquise à la fin du CE1. Pour d'autres, cela correspond à une compétence complexe qui continue à être développée au-delà de l'école.

Tableau n° 16
Proportion des enseignants de primaire réservant chaque jour
un temps à la lecture selon le niveau d'enseignement

Base : 640

CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle
98,2	87,8	84,6	62,3	50,0	36,1	53,9

CREDOC/DEP 1997

Leurs collègues de grande section sont quant à eux 83% à consacrer un temps systématique à la lecture chaque jour.

En primaire, une séquence spécifiquement orientée autour de la lecture dure en moyenne près de 45 minutes.⁸ Peu de différences existent selon le niveau d'enseignement. Les

⁸ Pour le calcul de cette moyenne, les temps égaux à zéro ont été écartés. Il a par ailleurs été considéré qu'au delà d'une heure trente les durées citées ne reflétaient pas le temps que l'enseignant consacre généralement aux

durées les plus fréquentes sont une demi-heure et trois quarts d'heure. Près des deux tiers des enseignants (64,5%) citent des temps compris entre 30 et 45 minutes, un cinquième entre 50 minutes et une heure.

Tableau n° 17
**Temps moyen de la dernière séquence spécifiquement consacrée à la lecture
 dans les classes de primaire selon le niveau d'enseignement**

En minutes

Base : 636	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total primaire
Temps moyen	44,7	42,3	41,7	43,9	44,9	43,5
Ecart type	17,2	15,1	14,8	14,7	16,6	15,7

CREDOC/DEP 1997

NB : Ces pourcentages concernent toutes les classes, uniques ou multiples. Dans ce dernier cas, c'est le niveau de référence qui a été considéré, c'est à dire le niveau dont l'effectif est le plus important au sein de la classe.

Note de lecture : en moyenne, en CP, la dernière séquence spécifiquement consacrée à la lecture a duré 44,7 minutes.

En maternelle, le temps moyen consacré à cet enseignement est nettement inférieur (34 minutes, avec un écart type associé de 15 minutes). Près de 70% des instituteurs évoquent des durées s'étalant de 20 à 45 minutes, 30 minutes étant le temps le plus fréquent.

En cours préparatoire lorsque les séquences de lecture sont quotidiennes, le temps spécifiquement réservé à cet apprentissage représente en moyenne plus d'un tiers du temps journalier consacré à l'enseignement du français (36,2%, avec un écart type associé de 18,4).

Si la lecture n'est progressivement plus pour de nombreux enseignants une activité spécifique en tant que telle dans quasi toutes les classes des moments sont chaque jour réservés à la lecture à l'occasion d'autres disciplines. On peut remarquer à ce niveau que l'écart moyen entre le temps de lecture des élèves qui ont beaucoup lu et celui des élèves qui ont peu lu est nettement moins élevé en cours moyen que dans les classes inférieures.⁹ Les enseignants à la fin de la scolarité primaire ont sans doute moins recours à la pratique qui consiste à faire lire les élèves qui ont fini le travail demandé.

séquences de lecture. On a supposé que cela correspondait plus à une séquence inhabituelle. Ces réponses n'ont donc pas été prises en compte. Au total, cela représente 2,8% des enseignants de primaire.

⁹ Notons toutefois que près de 8% des enseignants n'ont pas su évaluer le temps total de lecture de leurs élèves dans la journée de classe de la veille.

Tableau n° 18

Ecart moyen entre le temps de lecture des élèves qui ont beaucoup lu et le temps de ceux qui ont peu lu dans la journée selon le niveau d'enseignement

	En minutes					
Base : 708	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Ecart moyen	39,2	55,7	56,9	53,1	40,3	47,0
<i>Ecart-type</i>	39,8	48,1	52,2	47,5	37,4	37,0

CREDOC/DEP 1997

B. La répartition du temps de lecture

1. L'organisation d'une séquence

Si l'on s'intéresse désormais à la façon dont sont organisées les séquences de lecture, il ressort que plus le niveau s'élève, plus les enseignants ont globalement tendance à consacrer moins de temps à des activités communes au grand groupe classe. En moyenne, en cours préparatoire, les instituteurs réservent 42% du temps à de telles activités durant lesquelles le plus souvent les élèves écoutent le maître. En CM2, le temps moyen correspondant ne représente plus que 30% du temps total de lecture. A l'inverse, en primaire, c'est à partir du CE2 que les activités en sous-groupes ou ateliers semblent prendre une plus grande importance, du moins chez une fraction des enseignants.

Tableau n° 19

Répartition du temps consacré à la lecture selon différentes modalités d'organisation pour chaque niveau d'enseignement¹⁰

Base : 772

en %

Pourcentage moyen de temps durant lequel sont organisées :	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Des activités avec le grand groupe classe	45,1	42,1	34,6	34,7	32,6	29,9	36,7
<i>Ecart-type</i>	28,0	23,5	22,2	28,2	26,0	24,3	26,0
Des activités individuelles	29,9	40,4	48,1	44,7	44,9	49,0	42,7
<i>Ecart-type</i>	24,5	20,8	24,7	29,4	29,7	28,0	26,9
Des activités en sous-groupes, équipes, ateliers	25,4	17,5	17,5	21,3	22,6	22,0	21,0
<i>Ecart-type</i>	27,3	20,6	22,7	30,0	31,4	28,7	27,0

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : en grande section de maternelle, les enseignants consacrent en moyenne 45,1% du temps réservé à la lecture à des activités avec le grand groupe classe.

¹⁰ C'est le niveau de référence qui a là encore été pris en compte.

Au début de la scolarité primaire, il est exceptionnel que le temps réservé à des activités en ateliers dépasse la moitié du temps global de lecture. En outre, un enseignant sur deux n'organise jamais de sous-groupes dans le cadre de cet enseignement. Organiser une séquence de lecture qui n'intègre pas des activités communes est rare. Chez 45% des instituteurs de cours préparatoire, cela correspond au moins à la moitié du temps. La grande majorité de ces enseignants n'ont pas recours au travail en équipe (80%). Ils représentent plus du tiers de l'ensemble des instituteurs de ce niveau.

Dans le cycle des approfondissements, un cinquième de leurs collègues n'organisent plus de séquence où l'ensemble des élèves sont réunis. Ils ne consacrent pas pour autant l'essentiel du temps à des activités en équipes ou ateliers : les trois quarts d'entre eux réservent au moins la moitié de la séquence à des travaux individuels. Si en moyenne, le temps consacré à des activités en sous-groupe est plus élevé qu'au CP, près de 55% des enseignants du CE2 au CM2 n'adoptent pas cette pratique. En revanche, une petite fraction d'instituteurs (13%) privilégient ce mode d'organisation en lui réservant au moins la moitié de la séquence de lecture. En outre, ils sont 7% à recourir exclusivement à ce type d'activités.

Quand la séquence de lecture n'intègre pas d'activités en sous-groupe, les enseignants, dans la moitié des cas, mettent majoritairement en place des activités qui font participer les élèves de manière individuelle (deux tiers du temps ou plus leur sont consacrés). Ils représentent 28% de l'ensemble des instituteurs enseignant dans le cycle des approfondissements. Les enseignants qui impartissent plus de la moitié du temps à l'écoute du maître ne sont plus que 15% à ce niveau. Comme leurs collègues de CP, ils partagent quasiment tous la même caractéristique : 90% d'entre eux n'accordent aucune place pour le travail en équipe.

2. Répartition du temps de lecture selon le type d'activités

Dès le CE1, plus de la moitié des enseignants (54%) ne font plus faire à leurs élèves de travail systématique sur les sons dans le cadre de la séquence de lecture. Ils sont plus des trois quarts dans ce cas lorsqu'ils enseignent dans le cycle des approfondissements. Dans 12% des classes de ce niveau, les instituteurs n'ont pas non plus recours à des exercices : les élèves, durant toute la durée de la séquence, lisent en bibliothèque ou en classe. Un quart de leurs collègues répartissent le temps de façon équilibrée entre exercices et lecture proprement dit.

Tableau n° 20
Répartition du temps consacré à la lecture selon le type d'activités
pour chaque niveau d'enseignement

Base : 748 en %

% moyen de temps durant lequel :	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Les élèves lisent en bibliothèque ou en classe <i>Ecart-type</i>	42,2 23,4	36,1 17,5	42,8 20,5	49,7 25,0	53,8 25,0	47,0 23,9	44,9 23,2
Les élèves font des exercices <i>Ecart-type</i>	33,7 20,3	36,4 19,7	44,1 20,3	43,5 23,4	39,8 23,3	47,0 23,9	40,6 22,2
Les élèves font un travail systématique sur les sons et la correspondance entre graphèmes et phonèmes <i>Ecart-type</i>	23,8 24,2	27,6 16,1	13,1 16,3	6,2 11,7	6,3 13,2	5,0 10,7	14,2 18,4

CREDOC/DEP 1997

Si en cours préparatoire le temps moyen consacré à des activités centrées sur les sons et sur la correspondance entre graphèmes et phonèmes dépasse 25% du temps global, le temps le plus fréquemment réservé à ce type de travail représente un tiers de la durée de la séquence de lecture.

Chez un quart des instituteurs, le temps est réparti de façon équilibrée entre des exercices, un travail systématique sur les sons et de la lecture en bibliothèque ou en classe. Plus d'un cinquième de leurs collègues accordent peu d'importance au travail sur les sons (le temps qu'ils lui octroient ne dépassant pas un quart du temps total) tout en privilégiant la lecture notamment en bibliothèque (en réservant au moins la moitié du temps à cette activité).

Il est par contre rare que les enseignants consacrent moins d'un tiers de la séquence à faire lire les élèves et plus d'un tiers du temps à des activités liées aux sons (9% d'entre eux).

Chapitre 2

ESTIMATION DU NIVEAU DES ELEVES EN LECTURE, COMPORTEMENTS FACE AUX NIVEAUX DE DIFFICULTE

I. Estimation du niveau des élèves en lecture

Les enseignants de primaire jugent en moyenne que près de 9% des élèves de leur classe sont en difficulté grave en lecture.¹¹ Si l'on considère un effectif moyen de vingt-quatre élèves, cela correspond à deux enfants par classe. Il semble qu'à partir du CE1, ce pourcentage moyen se stabilise. Cela laisse supposer qu'au cours du cycle primaire, une fois passé le CP, demeure toujours un noyau d'élèves pour lequel les difficultés en lecture n'ont pu être résorbées.

Tableau n°21

Proportion moyenne d'élèves jugés en difficulté grave en lecture dans les classes de primaire selon le niveau d'enseignement

en %

Base : 641	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Moyenne	10,5	8,4	7,4	8,3	8,1	8,6
Ecart type	11,6	8,5	7,2	9,7	7,9	9,3

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : en moyenne, dans les classes de CP, 10,5% des élèves sont en difficulté grave en lecture.

Parallèlement, les enseignants ont été amenés à évaluer le nombre d'élèves de leur classe ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture, c'est à dire n'étant pas en mesure de saisir l'information explicite de l'écrit.¹² Cela recouvre trois types de difficulté :

- l'incapacité de maîtriser l'ordre alphabétique ;
- l'incapacité de tirer des informations ponctuelles d'un écrit ;
- l'incapacité de comprendre un texte simple.¹³

¹¹ En ce qui concerne les classes multiples, il s'agit du pourcentage d'élèves en difficulté grave parmi les élèves du niveau dominant, c'est à dire du niveau pour lequel les effectifs sont les plus importants.

La question abordant ce point demandait aux enseignants de répondre en termes de nombre d'élèves ; des pourcentages ont été calculés afin de rendre les données comparables, d'autant plus que dans le cas des classes multiples, seule une partie des effectifs étaient concernés.

¹² Là encore, seuls les élèves du niveau de référence ont été pris en compte dans le cas des classes multiples.

¹³ Il était précisé aux enseignants qu'il s'agit de niveaux de difficulté croissants. Afin de pouvoir apprécier de manière globale le nombre d'élèves ne maîtrisant pas les compétences globales, un élève n'a pu être cité deux fois. Sur l'ensemble des enseignants de primaire, 14 ont déclaré ne pas pouvoir se prononcer ou n'ont pas répondu ; les réponses de certains instituteurs ont été écartées dans la mesure où elles étaient inexploitables - le nombre total d'élèves cité dépassant par exemple l'effectif total de la classe ou du niveau dominant -.

Dans une classe, en moyenne, 9% des élèves n'ont pas encore acquis la compétence de base la plus simple mais aussi la plus objective. Ce taux régresse régulièrement au cours de la scolarité primaire.

Tableau n° 22

Proportion moyenne d'élèves dans les classes de primaire ne maîtrisant pas l'ordre alphabétique selon le niveau d'enseignement

	en %					
Base : 626	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Moyenne	15,6	10,6	5,7	3,6	2,0	9,0
Ecart type	24,7	14,4	9,1	9,7	4,6	18,4

CREDOC/DEP 1997

Le chiffre de 2% en CM2 désigne les enfants véritablement bloqués au niveau le plus fondamental. Pour un effectif moyen de vingt-quatre élèves, cela correspond à moins d'un élève par classe.

Si l'on considère maintenant l'ensemble des compétences de base, il apparaît qu'en moyenne, 29% des élèves sont confrontés à au moins une des difficultés évoquées précédemment. En se référant à nouveau à une classe de vingt-quatre élèves, on peut établir que le nombre moyen d'enfants ne disposant pas de ces compétences s'élève à sept.

Tableau n° 23

Proportion moyenne d'élèves dans les classes de primaire ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture selon le niveau d'enseignement

	en %					
ase : 626	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Moyenne	35,7	27,6	25,8	22,4	16,9	28,8
Ecart type	30,1	21,6	22,5	19,4	16,9	29,0

CREDOC/DEP 1997

Ce taux moyen global régresse lui aussi nettement avec le niveau d'enseignement, passant de 36% en cours préparatoire (soit entre huit et neuf élèves sur vingt-quatre) à 17% dans les classes de CM2 (soit environ quatre élèves sur vingt-quatre). On peut conclure qu'il existe un processus d'acquisition progressive des compétences de base tout au long du cycle primaire. Cela témoigne d'une rupture avec une pratique traditionnelle qui consistait à faire redoubler les élèves de façon beaucoup plus systématique. Aujourd'hui, les

enseignants acceptent que l'acquisition des compétences de base puisse s'effectuer de manière progressive.

Néanmoins, même en CM2, le pourcentage d'élèves qui, selon les instituteurs, demeurent en difficulté s'avère encore élevé. Il est légèrement supérieur au pourcentage dégagé lors des tests d'évaluation menés par la DEP en septembre 1996 auprès des élèves entrant en sixième : ces tests établissaient que 13,6% des nouveaux collégiens ne sont pas à même de maîtriser les compétences de base¹⁴. Les enseignants de CM2 ne considèrent pas pour autant que tous les élèves ne maîtrisant pas ces compétences de base sont dans une situation totale d'échec - la proportion moyenne d'élèves jugés en grave difficulté en lecture étant inférieure de 10 points -.

On peut ainsi émettre l'hypothèse qu'une partie des élèves n'ayant pas acquis avant de sortir du cycle primaire les compétences les plus rudimentaires en lecture auraient, selon les instituteurs, encore une chance de combler leur retard. En revanche, les élèves jugés en difficulté grave en lecture pourraient désigner la fraction que les instituteurs voient en situation de blocage par rapport à l'apprentissage. Il est difficile d'apprécier à quel type de difficulté ils sont confrontés : aucune corrélation ne peut être établie entre la notion de "difficulté grave" et l'une ou l'autre des compétences de base de la lecture. Selon le niveau d'enseignement, chaque instituteur établit ses propres critères pour déterminer les enfants les plus en échec ; il s'agit d'un jugement global qui doit se référer, plus largement, au comportement de l'enfant face à l'enseignement en général.

Le nombre d'élèves en difficulté dans une classe peut également être appréhendé dans une optique comparative. Il a été demandé aux enseignants de primaire de situer leurs élèves sur une échelle à six positions, selon qu'ils les jugent plus ou moins en difficulté concernant la maîtrise de la lecture.¹⁵

Il ressort de cette évaluation que les instituteurs ont un jugement globalement positif sur le niveau de leurs élèves. Ils considèrent, en moyenne, que près de 60% d'entre eux se situent aux niveaux les plus élevés (niveau cinq ou six) - dont 40% au meilleur niveau -. Parallèlement, ils classent 14% des élèves de leur classe parmi les niveaux les plus bas. La proportion d'élèves dont le niveau en lecture leur paraît satisfaisant voire très satisfaisant varie peu selon le niveau d'enseignement. Elle est légèrement plus élevée en cours préparatoire.

¹⁴ C'est à dire qu'ils ne sont pas à même de saisir l'explicite d'un texte, de comprendre de qui ou de quoi on parle et de tirer des informations ponctuelles d'un écrit. Les tests réalisés auprès d'un échantillon représentatif de 3300 élèves comportaient une série d'exercices qui ont conduit à la construction d'une nomenclature des niveaux de compétence en lecture.

¹⁵ De la même façon que pour les deux indicateurs précédents, dans les classes multiples, seuls les élèves du niveau dominant étaient concernés.

Tableau n° 24
**Proportion moyenne d'élèves situés par les enseignants de primaire
 aux positions les plus hautes de l'échelle de niveau (cinq et six)
 selon le niveau d'enseignement**

en %

Base : 643	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Moyenne	62,0	58,0	57,5	59,2	60,3	59,3
<i>Ecart type</i>	17,2	18,6	19,6	18,7	16,6	18,4

CREDOC/DEP 1997

Tableau n° 25
**Proportion moyenne d'élèves situés par les enseignants de primaire à la position la
 plus haute de l'échelle de niveau (six) selon le niveau d'enseignement**

en %

Base : 643	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Moyenne	43,3	39,5	38,2	40,9	39,6	40,2
<i>Ecart type</i>	18,8	21,2	21,6	22,2	19,1	20,9

CREDOC/DEP 1997

Les tests d'évaluation de 1996 ont établi que 13,5% des élèves maîtrisent les compétences "remarquables" lorsqu'ils arrivent au collège. Il s'agit de compétences qui se réfèrent à des contenus et des démarches qui seront développés ultérieurement au cours du cycle : découvrir l'implicite, mettre en relation deux informations, dégager le présupposé d'un énoncé, dégager du contexte le sens d'un mot inconnu. Le net écart qui existe entre ce pourcentage et le pourcentage moyen d'élèves qui, dans une classe de CM2, ont acquis selon les instituteurs le niveau le plus satisfaisant - soit 40% des effectifs - semble témoigner d'un objectif peu ambitieux.

Si en second cycle le pourcentage d'élèves de bas niveaux est légèrement plus élevé, on observe peu de différences dans la suite de la scolarité.

Tableau n°26
**Proportion moyenne d'élèves situés par les enseignants de primaire
 aux positions les plus basses de l'échelle de niveau (un et deux)
 selon le niveau d'enseignement**

en %

Base : 643	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Moyenne	14,6	14,8	12,6	13,8	12,4	13,8
<i>Ecart type</i>	10,7	10,3	10,2	11,0	9,4	10,5

CREDOC/DEP 1997

Il convient de souligner que là encore aucune corrélation ne peut être établie entre cette proportion d'élèves les plus faibles de la classe et les proportions d'élèves en difficulté grave ou d'élèves ne maîtrisant pas une des compétences de base de la lecture. Les instituteurs ont ainsi exprimé des opinions sur les niveaux relatifs de leurs élèves par rapport à l'ensemble du groupe classe.

Les enseignants de Grande section de maternelle considèrent en moyenne que 12% des élèves de leur classe risquent de rester en difficulté pour l'apprentissage de la lecture au delà des deux premières années de primaire, et ce malgré un soutien. Ainsi pour des classes de vingt-quatre élèves, près de trois enfants devraient être confrontés à de sérieuses difficultés dans la suite de leur apprentissage.

Toutefois, les positions des enseignants sont assez dispersées - l'écart type associé au pourcentage moyen est égal à 17,8 -. Plus d'un tiers des instituteurs estiment qu'aucun de leur élève ne devrait être dans une situation de grande difficulté quant à la maîtrise de la lecture ; un quart prévoit que plus de 15% des effectifs de leur classe resteront en difficulté malgré une aide adaptée.

Tableau n°27

Répartition des classes de Grande section de maternelle selon la proportion d'élèves qui, d'après l'enseignant, risquent de rester en difficulté pour l'apprentissage de la lecture

Base : 129		en %
Aucun élève	De 1 à 15%	Plus de 15%
35,7%	38,8%	25,6%

CREDOC/DEP 1997

II. L'image du niveau des élèves à l'entrée en sixième

Au delà de l'image que les enseignants peuvent avoir de leur classe, il leur a été demandé de donner leur opinion sur le niveau des élèves à l'entrée en sixième. Ils ont ainsi été amenés à estimer la proportion d'élèves très bons lecteurs - élèves maîtrisant les compétences « remarquables » - et la proportion d'élèves ne sachant pas lire - élèves ne maîtrisant pas les compétences de base, nécessaires pour profiter pleinement des

enseignements de la classe dans laquelle ils entrent -.¹⁶ Leurs réponses ont été comparées aux résultats des tests d'évaluation de septembre 1996 afin de mesurer dans quelle mesure leurs opinions sur le niveau des élèves à l'entrée dans le second degré sont conformes à la situation constatée sur l'ensemble de la France.

Rappelons que 13,6% des élèves ne sont pas à même de saisir l'explicite d'un texte, à comprendre de qui ou de quoi on parle ou à tirer des informations ponctuelles d'un écrit. Un pourcentage similaire - 13,5% - d'élèves ont acquis les compétences «remarquables» lorsqu'ils arrivent au collège.

L'image que les enseignants ont de leur classe semble influencer sur leurs opinions quant au niveau des élèves en lecture à l'entrée en sixième.

Tableau n° 28

Proportion moyenne d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture dans les classes de primaire selon l'image qu'ont les enseignants du niveau des élèves à l'entrée en sixième¹⁷

	en %			
	Image plutôt conforme à la situation moyenne	Image plus favorable que la situation moyenne	Image plus défavorable concernant le % d'élèves ne sachant pas lire ¹⁸	Ensemble
Base : 312				
Moyenne	25,0	20,9	33,4	28,8
Ecart type	20,3	27,9	26,0	29,0

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : Les enseignants qui ont une image du niveau des élèves à l'entrée en sixième plutôt conforme à la situation constatée sur l'ensemble de la France estiment, en moyenne, que 25% des élèves de leur classe ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture.

Parmi les instituteurs ayant une image du niveau des élèves en lecture plus favorable que le niveau moyen constaté sur la France entière, les trois quarts considèrent que la part des élèves au sein de leur classe ne maîtrisant pas les compétences de base ne dépasse pas 25%. Ils ne sont plus que 62% à établir un tel diagnostic lorsqu'ils émettent un jugement conforme à la situation moyenne et 42% lorsqu'ils estiment que la proportion d'élèves ne sachant pas lire en arrivant en sixième est bien plus élevée que celle constatée sur l'ensemble de la France.

¹⁶ Il a bien été précisé qu'il s'agit des élèves se situant aux deux extrêmes, les enfants ayant un niveau intermédiaire en lecture n'étant pas pris en compte.

¹⁷ L'image qu'ils ont du niveau des élèves est appréhendée à travers le croisement des opinions sur la part d'élèves très bons lecteurs et la part d'élèves ne sachant pas lire.

¹⁸ Ces enseignants ont une image conforme à la situation moyenne en ce qui concerne la proportion d'élèves très bons lecteurs.

Tableau n° 29
**Proportion moyenne d'élèves jugés en difficulté grave en lecture
 dans les classes de primaire selon l'image qu'ont les enseignants
 du niveau des élèves à l'entrée en sixième**

	en %			
Base : 320	Image plutôt conforme à la situation moyenne	Image plus favorable que la situation moyenne	Image plus défavorable concernant le % élèves ne sachant pas lire	Ensemble
Moyenne	9,2	7,0	10,0	8,6
Ecart type	9,3	12,4	9,7	9,3

CREDOC/DEP 1997

De manière plus générale, les opinions des instituteurs sont certainement aussi déterminées par le niveau des élèves de l'établissement dans lequel ils enseignent ou d'autres écoles qu'ils connaissent. On peut supposer qu'une partie des enseignants expriment une opinion encore plus globale qui n'est pas seulement basée sur leur expérience mais qui intègre d'autres éléments d'information.

On peut finalement distinguer cinq groupes d'enseignants en fonction des opinions qu'ils formulent sur le niveau des élèves à l'entrée en sixième :

- ✓ *les enseignants qui estiment la proportion d'élèves très bons lecteurs nettement en dessus du pourcentage moyen (soit 36% des enseignants de primaire). Ils ont par ailleurs une vision du nombre d'élèves qui maîtrisent les compétences de base plutôt conforme aux résultats dégagés par les tests d'évaluation ;*
- ✓ *les enseignants qui jugent la part d'élèves ne sachant pas lire nettement en dessus du pourcentage moyen (soit 20%) ;*
- ✓ *les enseignants qui ont une image du niveau des élèves plutôt conforme à la situation dans l'ensemble de la France (soit 18%) ;*
- ✓ *les enseignants qui ont une image du niveau des élèves plus favorable que la situation constatée pour la France entière (soit 14%) ;*
- ✓ *les enseignants qui évaluent la part des élèves ne sachant pas lire en dessous du pourcentage moyen (soit 12%).*

Il a été demandé à l'ensemble des instituteurs d'exposer librement les trois principales raisons qui, selon eux, contribuent à expliquer que certains élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture lorsqu'ils entrent au collège.

Les raisons qu'ils mettent en avant ont été classées en différentes catégories :

- ✓ *des raisons liées à l'environnement familial ou social* : référence aux problèmes socio-économiques, familiaux, aux problèmes de la langue parlée dans le milieu familial, à la démission des parents ou plus globalement à la société ;
- ✓ *des raisons liées à l'élève lui-même* : manque de goût pour la lecture, manque de travail, problèmes de comportement ou de compétences de l'enfant ;
- ✓ *des raisons mettant en cause "le système éducatif"* : problèmes d'effectifs dans les classes, problème de niveau ou d'apprentissage au départ... ;
- ✓ *des raisons liées à l'enseignant et ses méthodes* : inadaptation des méthodes proposées par certains manuels, problèmes de méthodes d'apprentissage hors manuels d'enseignement, formation ou expériences insuffisantes des enseignants ou techniques d'enseignement inefficaces ;
- ✓ une faible proportion d'enseignants ont évoqué d'autres raisons ou ont déclaré ne pas savoir : ils ont été regroupés dans une dernière catégorie.

La grande majorité des instituteurs estiment que si certains élèves ne savent pas lire à l'entrée en sixième cela peut en partie s'expliquer par des problèmes dépendant de leur univers familial ou plus généralement de la société. Ils sont deux tiers à faire allusion à des problèmes directement liés à l'enfant.

Tableau n° 30

Les principales raisons expliquant que certains élèves ne savent pas lire à l'entrée en sixième selon les enseignants de grande section de maternelle et de primaire

Base : 783		en %
<i>Raisons liées</i>		
à la famille ou à la société		78,0
à l'élève		66,7
au système éducatif		38,6
à l'enseignant et à ses méthodes		29,1
autre raison ou NSP		7,3

CREDOC/DEP 1997

NB : le total est supérieur à 100% en raisons des réponses multiples.

Note de lecture : 78,0% des enseignants considèrent que l'une des trois raisons qui expliquent que certains élèves ne savent pas lire en entrant en sixième est liée à l'environnement familial ou social.

Pour trois enseignants sur dix, les méthodes mises en place par l'instituteur sont aussi à l'origine de certaines difficultés. C'est en maternelle que cet type de raisons est le plus souvent évoqué : 45% des instituteurs y font référence, contre 26% de leurs collègues de primaire. On peut émettre l'hypothèse qu'en grande section les enseignants hésitent moins à porter un jugement sévère dans la mesure où ils se sentent moins impliqués.

Les trois quarts des enseignants considèrent que le premier motif des difficultés de certains élèves en lecture est lié soit à l'environnement familial ou social, soit à l'élève.

Tableau n° 31

La première raison expliquant que certains élèves ne savent pas lire à l'entrée en sixième selon les enseignants de grande section de maternelle et de primaire

Base : 783		en %
<i>Raison liée</i>		
à la famille ou la société		38,1
à l'élève		34,2
au système éducatif		15,7
à l'enseignant et ses méthodes		9,6
autre raison ou NSP		2,4

CREDOC/DEP 1997

III. Les sentiments des enseignants quant à leur comportement vis à vis des élèves les plus en difficulté et les plus en avance en lecture

Les enseignants de primaire sont plus de la moitié à avoir le sentiment plus ou moins accusé de ne pas avoir pu s'occuper des élèves les plus en difficulté en lecture autant qu'il aurait fallu afin de ne pas retarder la majorité des élèves de la classe. En revanche, ils ne sont qu'un cinquième à formuler le même regret en ce qui concerne les élèves les plus en avance.

Tableau n°32

Répartition des enseignants de primaire selon leur sentiment quant à leur comportement vis à vis des élèves les plus en difficulté et les plus en avance en lecture

en %

Base : 652	N'ont pas pu bien s'occuper des élèves les plus en difficulté en lecture	N'ont pas pu bien s'occuper des élèves les plus en avance en lecture
Tout à fait vrai	13,5	3,7
Plutôt vrai	37,4	16,1
Plutôt faux	29,1	35,5
Tout à fait faux	19,9	44,7

CREDOC/DEP 1997

L'opinion de leurs collègues de maternelle s'avère sensiblement différente. Ils sont moins nombreux à penser qu'ils n'ont pas assez consacré de temps aux élèves les plus en retard pour la maîtrise de la langue (42%). Ils ont également plus tendance à considérer que les élèves les plus en avance n'ont pas reçu un enseignement très adapté et ont un peu perdu leur temps.

Tableau n° 33

Répartition des enseignants de Grande section selon leur sentiment quant à leur comportement vis à vis des élèves les plus en difficulté et les plus en avance en lecture

en %

Base : 129	N'ont pas pu bien s'occuper des élèves les plus en difficulté en lecture	N'ont pas pu bien s'occuper des élèves les plus en avance en lecture
Tout à fait vrai	10,1	6,2
Plutôt vrai	31,8	19,4
Plutôt faux	31,8	40,3
Tout à fait faux	26,4	34,1

CREDOC/DEP 1997

Il apparaît un lien entre le jugement que les enseignants portent sur leur comportement vis-à-vis des élèves les plus en retard en lecture et la part d'élèves qu'ils perçoivent en difficulté au sein de leur classe. 72% des instituteurs qui ont le sentiment d'avoir bien pu s'occuper des élèves les plus faibles estiment que la part des enfants qui ne maîtrisent pas les compétences de base dans leur classe ne s'élève pas au-delà de 25%. A l'inverse, les instituteurs qui auraient aimé plus s'occuper des élèves en difficulté sont 53% à considérer que plus du quart de leurs effectifs ne maîtrisent pas les compétences rudimentaires.

Tableau n° 34

Lien entre la proportion moyenne d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base et le sentiment des enseignants de primaire quant à leur comportement vis à vis des élèves les plus en difficulté

en %

	N'ont pas pu s'occuper des élèves les plus en difficulté en lecture				
Base : 633	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	Ensemble
Moyenne	31,4	28,4	24,7	20,3	28,8
<i>Ecart type</i>	24,6	22,8	22,9	24,7	29,0

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : Les enseignants considérant qu'il est tout à fait vrai qu'ils n'ont pas pu s'occuper des élèves les plus en difficulté évaluent, en moyenne, à 31,4% la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture dans leur classe.

Tableau n° 35

Lien entre la proportion moyenne d'élèves jugés en difficulté grave en lecture et le sentiment des enseignants de primaire quant à leur comportement vis à vis des élèves les plus en difficulté

en %

	N'ont pas pu s'occuper des élèves les plus en difficulté en lecture				
Base : 644	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	Ensemble
Moyenne	10,7	9,3	7,9	6,8	8,6
<i>Ecart type</i>	7,7	9,7	9,7	8,5	9,3

CREDOC/DEP 1997

Ces résultats nous amènent à la conclusion suivante : le jugement que formulent les instituteurs sur leur capacité à gérer l'ensemble du groupe dépend avant tout de l'hétérogénéité de la classe; il ne semble pas lié à des attitudes pédagogiques différenciées.

IV. Les moyens mis en oeuvre pour les élèves en difficulté

Les enseignants font appel, dans des proportions diverses, à différents moyens pour aider les élèves en difficulté. Au cours de la semaine, 70% des instituteurs de primaire ont organisé dans le cadre de leur classe un soutien individuel ; ils sont quasiment autant à être

revenu sur des activités déjà effectuées. En revanche, seul un tiers des enseignants ont eu recours à un réseau d'aide. Ces réseaux sont formés de psychologues, d'instituteurs spécialisés, d'orthophonistes et prennent en charge sur plusieurs écoles des enfants en grande difficulté. Cela ne concerne généralement qu'un nombre limité d'élèves - 3 en moyenne -. Lorsqu'il s'agit de moyens mis en place par l'enseignant lui-même au sein de sa classe le nombre d'élèves qui en bénéficient est plus important. Si les instituteurs adoptent la pratique de la lecture libre, c'est en moyenne pour plus de sept élèves.

Tableau n° 36
**Nombre moyen d'élèves par classe pour lesquels
différents moyens d'aide sont mis oeuvre en primaire**

En nombre		
Bases : 220-322-389-448-463	Moyenne	Ecart type
Lecture libre	7,4	6,7
Regroupement des élèves faibles pour des activités spécifiques	5,1	3,1
Retour sur des activités déjà effectuées	4,9	4,7
Exercices ou textes plus faciles ou simplifiés	4,6	3,3
Soutien individuel	3,6	2,7
Réseau d'aide	3,0	2,1

CREDOC/DEP 1997

NB : Les calculs ont été effectués en considérant seulement les classes dans lesquels les différents moyens sont mis en place.

Note de lecture : Dans les classes où les enseignants ont recours au réseau d'aide, trois élèves, en moyenne, en bénéficient.

Se dessinent de profondes différences dans les pratiques selon le niveau d'enseignement. La grande majorité des enseignants de cours préparatoire (83%) mettent en place un soutien individuel ; dès le CE1, cette proportion diminue de dix points et demeure assez stable jusqu'en CM1. Les instituteurs de CM2 se distinguent par la plus faible part d'entre eux qui recourent à ce moyen.

Tableau n° 37
**Recours à différents moyens pour les élèves en difficulté
 selon le niveau d'enseignement dans les classes de primaire**

	en %							
Bases : 653-654-653-655-655-651	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle	Total primaire
Réseau d'aide	64,8	59,0	46,2	39,0	23,0	10,3	9,1	33,8
En dehors du réseau d'aide								
Regroupement des élèves faibles pour des activités spécifiques	59,3	59,0	39,6	36,4	31,0	37,5	33,1	42,3
Lecture libre	49,1	48,2	43,3	50,0	57,5	56,8	53,7	51,3
Exercices ou textes plus faciles ou simplifiés	71,3	65,1	61,5	62,3	56,3	44,3	55,4	59,7
Retour sur des activités déjà effectuées	80,6	68,7	65,0	66,2	63,2	60,2	65,0	68,7
Soutien individuel	83,3	72,3	70,3	68,8	71,3	57,9	70,0	70,9

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : 64,8% des enseignants de cours préparatoire ont recours au réseau d'aide.

Le retour sur des activités déjà effectuées comme le recours à des exercices ou textes plus faciles ou simplifiés sont des méthodes de moins en moins utilisées au cours du cycle primaire ; les enseignants de CP sont là encore nettement plus nombreux que la moyenne à les adopter (81% et 71%). En ce qui concerne le second moyen, les proportions diminuent sensiblement dans les dernières années de la scolarité : 56% des enseignants de CM1 le citent, 44% en CM2.

Regrouper les élèves les plus faibles afin de leur proposer des activités spécifiques n'est globalement pas une pratique très utilisée - 42% des enseignants l'évoquent - . C'est dans les classes de CP et de CE1 que les instituteurs la mettent plus facilement en oeuvre (près de 60% d'entre eux). La lecture libre est à l'inverse un moyen pour aider les élèves en difficulté auquel les enseignants des cours moyens font plus appel que leurs collègues (57% contre 49%).

Globalement, les enseignants du second cycle et particulièrement de cours préparatoire mettent en place au sein de leur classe des moyens plus étendus que les instituteurs des classes supérieures de primaire. Les difficultés ne sont progressivement plus de même nature ; elles nécessitent ainsi une adaptation des méthodes.

En outre, au cours de la scolarité primaire, plus le niveau s'élève, moins l'utilisation du réseau d'aide est répandue. Près des deux tiers des enseignants de CP affirment y recourir ; ils ne sont plus que 10% lorsqu'ils enseignent en CM2. Les classes multiples utilisent globalement moins ce moyen que les classes uniques de même niveau. Le contexte résidentiel constitue certainement un facteur explicatif : les classes multiples sont particulièrement présentes en milieu rural où le système de réseaux d'aide est sans doute moins développé qu'en milieu urbain.

Tableau n° 38
Proportion moyenne d'élèves qui bénéficient du réseau d'aide
dans les classes de primaire selon le niveau d'enseignement¹⁹

Base : 650	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle	Total primaire
Réseau d'aide	2,2	2,2	1,1	1,1	0,3	0,3	0,1	1,0
<i>Ecart type</i>	2,3	2,7	1,5	1,6	0,8	1,2	0,6	1,9

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : en moyenne, en cours préparatoire, légèrement plus de deux élèves par classe bénéficient du réseau d'aide.

L'écart entre le début et la fin de la scolarité peut s'expliquer par le fait que certains élèves pour lesquels on avait recours au réseau d'aide au début du cycle primaire ont été progressivement réorientés dans des classes spécialisées.

La situation en Grande section de maternelle reste spécifique : si les instituteurs utilisent dans des proportions similaires à celles de leurs collègues de CP le soutien individuel (83%) et le retour sur des activités déjà effectuées (77%), les moyens qu'ils développent sont nettement moins diversifiés. Regrouper des élèves faibles n'est une solution retenue que par 44% des enseignants ; ils sont seulement 55% à proposer des exercices plus simples. Dès ce niveau, le recours au système de réseau d'aide est déjà assez répandu : 56% des enseignants l'évoquent.

¹⁹ Les classes où l'enseignant ne recourt pas au réseau d'aide ont dans ce cas été prises en compte.

Chapitre 3

LE TRAVAIL A LA MAISON ET LES ETUDES DIRIGÉES

Les devoirs à la maison avaient été interdits par la circulaire de 1956, demeurée sans effets pratiques. Le nouveau contrat pour l'école avait renouvelé cette interdiction et préconisé la pratique d'études dirigées en classe sur le temps scolaire. Deux heures d'études dirigées par semaine ont été prévues dans les horaires. Les enseignants peuvent donner aux élèves du travail à faire à la maison, en particulier de la lecture, mais en aucun cas il doit s'agir de devoirs.

I. Travail à la maison

Seulement 6,4% des enseignants du primaire n'ont pas donné de travail à faire hors de la classe au cours de la semaine tandis que les deux tiers en ont donné tous les jours. Aucune évolution à ce niveau ne semble s'être produite depuis 1995 : déjà 66,5% des instituteurs du primaire déclaraient donner tous les jours du travail à leurs élèves.

Les enseignants de cours préparatoire sont les plus nombreux à faire du travail à la maison une pratique quotidienne. Leurs collègues enseignant à d'autres niveaux - et notamment en cours élémentaire deuxième année et cours moyens - y ont recours de façon moins systématique.

Tableau n° 39

Recours au travail à la maison selon le niveau d'enseignement ²⁰

Base : 647

en %

	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2-CM2	Multiple 3ème cycle
Tous les jours	75,9	67,5	67,8	61,5	68,3
Certains jours	13,9	28,9	28,6	32,5	24,2
Non	10,2	3,6	3,6	6,0	7,5

CREDOC/DEP 1997

En moyenne, les enseignants attendent de leurs élèves une durée de travail journalière s'élevant à 23 minutes. Les temps les plus fréquemment cités sont 15 et 30 minutes. Seuls

²⁰ La question a été posée pour la semaine durant laquelle se déroulait l'enquête et non pas de façon globale.

8% des instituteurs considèrent que le temps de travail hors classe doit dépasser 30 minutes et 9% fixent la durée de travail attendue en dessous de 15 minutes. Un quart d'entre eux évoquent des temps compris entre un quart d'heure et une demi-heure.

On aboutit aux mêmes résultats qu'en 1995 : la durée du travail augmente avec le niveau scolaire.

Tableau n° 40
Temps de travail à la maison attendu selon le niveau d'enseignement ²¹
 en %

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Ensemble
Base : 603						
15 minutes ou moins	68,7	45,6	26,7	25,8	15,9	38,0
Entre 15 et 30 minutes	23,7	26,4	30,0	18,3	25,2	24,7
minutes et plus	7,6	28,0	43,3	55,8	58,9	37,3

CREDOC/DEP 1997

NB : ces pourcentages concernent l'ensemble des classes, qu'elles soient uniques ou multiples : dans ce dernier cas, c'est le niveau dominant qui a été pris en compte - c'est à dire le niveau dont l'effectif est le plus important au sein de la classe -. Il a été demandé aux enseignants des classes multiples de répondre à la question sur le temps de travail attendu en considérant le niveau de référence de leur classe. En effet, on pouvait supposer qu'au sein d'une même classe, un instituteur n'a pas les mêmes attentes suivant le niveau de ses élèves.

Une nette coupure apparaît entre le CP et le CE1 puis entre le CE1 et les classes de troisième cycle. Plus des deux tiers des enseignants en cours préparatoire estiment que leurs élèves doivent consacrer au plus un quart d'heure au travail à la maison ; une minorité (7%) fixe un temps supérieur ou égal à 30 minutes alors qu'ils sont près de 30% dans ce cas lorsqu'ils enseignent en CE1. En troisième cycle, la proportion d'enseignants qui souhaitent que leurs élèves réalisent un travail à la maison au moins égal à 30 minutes ne cesse de croître du CE2 au CM2 : 43% en cours élémentaire deuxième année et près de 60% en CM2. Les instituteurs enseignant en CM2 se distinguent par le faible pourcentage d'entre eux établissant un temps inférieur ou égal à 15 minutes.

Toutefois, la durée de travail attendue n'est pas le seul élément différenciateur en matière de travail à la maison. Le contenu du travail donné à faire varie lui aussi selon le niveau

²¹ Il s'agit du temps que les élèves doivent passer à travailler chaque jour après la classe - ou chaque jour où l'enseignant donne du travail, lorsqu'il n'est pas quotidien -. Certains instituteurs peuvent adopter une pratique qui consiste à fixer le travail hebdomadaire en début de semaine. Dans ce cas, il leur a été demandé de déterminer combien de temps doit y passer un élève chaque jour.

d'enseignement. Au regard de la problématique d'ensemble, les enseignants ont été interrogés spécifiquement sur des activités liées à la lecture.²²

Tableau n° 41
les activités de lecture proposées dans le cadre du travail à la maison différenciées selon le niveau d'enseignement

	en %						
Bases : 606-604-605	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle
Lire des pages d'un manuel ou d'un livre	90.6	88.8	92.6	81.9	79.5	68.3	74.1
Lire dans un manuel d'une autre matière	21.9	25.3	37.1	61.1	59.0	71.6	57.1
Lire des mots isolés...	67.7	44.3	44.4	20.8	16.9	14.6	20.5

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : 90,6% des enseignants de cours préparatoire qui ont donné du travail à faire après la classe ont demandé à leurs élèves de lire une ou plusieurs pages d'un manuel ou d'un livre.

La pratique qui consiste à donner aux élèves à lire à la maison des pages d'un manuel ou d'un livre décroît sensiblement avec le niveau d'enseignement. Elle est quasi systématique dans les classes de second cycle et légèrement plus répandue dans les classes multiples. Les enseignants de CM2, quant à eux, se détachent de leurs collègues : ils ne sont plus que 68% à adopter cette pratique tandis que les proportions sont équivalentes en CE2 et CM1 et proches de la moyenne (82%). Il est à souligner que même en CM2, il s'agit d'une pratique qui demeure assez fortement répandue.

Selon le niveau d'enseignement, la lecture d'une partie d'un manuel ou d'un livre n'implique pas le même niveau d'exigences. Dans le second cycle, il s'agit avant tout de renforcer, par un travail hors de la classe, le travail d'acquisition des compétences de base en lecture. En troisième cycle, l'objectif est sans doute sensiblement différent : donner une partie d'un livre à lire suppose de la part de l'enseignant une volonté de développer chez ses élèves une capacité à prélever du sens dans des messages écrits. L'accent sera ainsi plus mis sur l'analyse d'un texte, plutôt que sur un déchiffrement proprement dit. Si plus des trois quarts des instituteurs enseignant en CM2 ne retiennent pas l'apprentissage de la lecture comme un de leurs trois objectifs prioritaires, cela ne signifie absolument pas qu'ils excluent les activités de lecture de leurs pratiques régulières.

²² Cette question a en revanche été posée en considérant, non plus uniquement le niveau de référence - dans le cas des classes multiples -, mais l'ensemble de la classe.

Lorsque le niveau d'enseignement s'élève, la lecture n'est plus, progressivement, une activité indépendante ; elle constitue un outil qui permet de développer des capacités plus globales, notamment de réflexion et de raisonnement. Rappelons que près des deux tiers des instituteurs de CM2 considèrent comme une priorité de favoriser le raisonnement des enfants.

La lecture est au cours de la scolarité primaire de plus en plus intégrée à d'autres enseignements. 60% des enseignants de CE2 et CM1 qui ont donné du travail à la maison - et même 70% en CM2 - ont demandé à leurs élèves de lire chez eux des textes dans un manuel d'une autre discipline. Cela confirme le caractère instrumental que revêt la lecture dans le dernier cycle de primaire. A l'inverse, cette forme de travail à la maison a seulement été adoptée par un peu plus d'un enseignant sur cinq en CP et un sur quatre en CE1.

Si la grande majorité des instituteurs de CP organisent hors de la classe un travail de renforcement des acquis de base en lecture axé sur la lecture de pages d'un manuel, ils sont également deux tiers à donner à lire à leurs élèves des mots isolés ou des syllabes. Dès le cours élémentaire deuxième année, cette proportion régresse fortement (44%). Cette activité est réellement liée aux premiers apprentissages, les plus rudimentaires. En troisième cycle, elle devient très peu répandue (17%).

D'autres activités liées à la lecture ne sont, en revanche, pas différenciées selon le niveau d'enseignement : 39% des enseignants intègrent dans le travail à la maison la lecture d'un livre et moins d'un tiers (31%) ont recours à des exercices spécifiques visant à accompagner leur méthode de lecture. Que les élèves de CP soient invités à lire de "vrais livres" est conforme aux consignes officielles. Savoir bien lire n'est plus un préalable à la lecture de livres, au contraire celle-ci est un moyen d'apprendre à lire.

Au regard des réponses formulées par les enseignants, il apparaît donc que le travail donné à la maison en matière de lecture est soit proprement lié à l'apprentissage de la lecture, en tant que compétence basique, - au début de la scolarité primaire -, soit intégré à d'autres enseignements - au cours du dernier cycle -.

Les enseignants de primaire souhaitent dans leur très grande majorité une intervention des parents dans l'apprentissage de la lecture, soit par un encouragement des enfants à lire - ils sont 99,7% à évoquer ce souhait -, soit par une participation plus active. Jusqu'au CE2, les instituteurs attendent de façon unanime des parents qu'ils lisent des textes (contes...) à leurs enfants afin de développer leur goût de la lecture. S'ils sont toujours

très nombreux à partager cette attente en cours moyen, leur proportion diminue tout de même sensiblement.

Tableau n° 42
Les attentes des enseignants en matière de lecture vis à vis des parents
selon le niveau d'enseignement

	en %							
Bases : 646-644	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle	Ensemble
Souhaitent que les parents lisent des textes aux enfants	100	97,6	98,8	98,7	87,2	84,1	89,3	93,6
Souhaitent qu'ils les fassent lire sur le manuel *	65,8	69,5	70,2	55,3	47,7	34,5	46,3	55,2

CREDOC/DEP 1997

* Tous les enseignants ont été pris en compte, qu'ils aient ou non recours à un manuel de lecture. Les instituteurs n'utilisant pas de manuel représentent 28% des enseignants du primaire. La réponse 'non' leur a été systématiquement affectée.

Plus le niveau s'élève, moins les enseignants désirent que les parents interviennent dans la démarche d'apprentissage des enfants, en les faisant lire des passages de leur manuel.²³ Les instituteurs de second cycle sont globalement très favorables à cette participation (entre 65% et 70% la souhaitent). Ils sont encore plus de la moitié à partager cet avis en CE2, un tiers en CM2.

Naturellement ces chiffres augmentent de manière très sensible si l'on considère seulement les enseignants qui mettent un manuel de lecture à la disposition de leurs élèves - 90% des instituteurs en CP et CE1 et 67% du CE2 au CM2.

On peut supposer que parmi les enseignants qui ne font pas appel au manuel comme support d'enseignement, une part non négligeable souhaite néanmoins que les parents fassent lire leurs enfants, même si ce n'est pas dans le cadre très formel du manuel. Cette part doit également décroître en fonction du niveau d'enseignement. L'aide active des parents est surtout attendue dans la phase d'acquisition des compétences fondamentales.

²³ Il convient de souligner que du CP au CM1, les trois quart des enseignants ont recours à un manuel ; ils ne sont plus que 59% en CM2.

II. Les études dirigées

Au début de 1995, une nouvelle directive pédagogique a été adoptée, introduisant les études dirigées dans les classes de primaire. Il s'agit d'un temps organisé au sein de la classe par l'enseignant pour aider au travail personnel des enfants. L'instauration de ce système de travail complémentaire des enseignements avait pour objectif de conduire à une évolution du système traditionnel de travail à la maison.

Un an et demi après l'introduction de cette directive qui recommandait de consacrer à cette nouvelle activité 30 minutes par jour, seuls 17% des enseignants du primaire affirment avoir organisé, au cours de la semaine, des études dirigées quotidiennes. 41% des instituteurs y ont consacré du temps certains jours. Ils sont autant à n'avoir jamais eu recours aux études dirigées durant la semaine. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont plus de 40% à ne jamais introduire les études dirigées dans le temps de classe. On peut supposer, en effet, que pour une grande part d'entre eux, il s'agit d'une pratique occasionnelle, qui n'est pas nécessairement hebdomadaire. Rappelons qu'en mars 1995, un quart seulement des instituteurs déclaraient ne pas être concernés par les études dirigées.

Organiser des études dirigées n'est donc pas encore perçu par beaucoup d'enseignants comme un impératif. Ce nouveau système de travail est très peu intégré dans l'emploi du temps quotidien. Les études dirigées semblent être introduites lentement dans les pratiques des enseignants, par une organisation plus ou moins régulière. Le niveau d'enseignement n'est pas, à ce niveau là, un élément différenciateur des comportements.

Parmi les enseignants qui ont organisé une séquence d'études dirigées chaque jour de la semaine, 40% d'entre eux y consacrent en moyenne 30 minutes ; les autres temps les plus fréquemment cités sont 15 et 20 minutes - le temps moyen s'élève à 26 minutes -. Il est très rare que cette séquence dure plus d'une demi-heure par jour.

La réforme pédagogique mise en place au début 1995 implique une modification du système traditionnel des enseignements ; elle impose aux enseignants une réorganisation de leur travail et de celui des élèves. C'est pourquoi, n'adhèrent-ils pas massivement à cette nouvelle méthode. Elle devait aboutir à une remise en cause des devoirs à la maison. Or, les pratiques semblent tout autre : les trois quart des enseignants qui intègrent les études dirigées dans leur emploi du temps quotidien ont également recours de façon journalière au travail à la maison - contre 67% en moyenne -. Cela témoigne du souci d'accorder une place privilégiée au travail personnel de l'enfant dans l'organisation des enseignements. L'adhésion à cette nouvelle pratique n'induit pas non plus pour l'instant une diminution de la durée attendue du travail réalisé hors de classe.

Tableau n° 43
**Lien entre le recours au travail à la maison et
 l'organisation d'études dirigées au sein de la classe**

Base : 653

100% en ligne

Organisation d'études dirigées	Recours au travail à la maison		
	Oui, tous les jours	Oui, certains jours	Non
Oui, tous les jours	74,8	18,9	6,3
Oui, certains jours	66,4	29,5	4,1
Non	63,1	28,0	6,4
Ensemble	66,5	27,1	6,4

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : 74,8% des enseignants qui ont organisé des études dirigées quotidiennes au cours de la semaine ont également donné tous les jours du travail à leurs élèves.

Les études dirigées n'ont donc pas supplanté le système traditionnel du travail à la maison ; il semblerait, à l'inverse, que se mette progressivement en place un système parallèle qui coexisterait avec la pratique bien ancrée du travail à la maison.

III. L'accompagnement scolaire

En parallèle au travail personnel que les élèves réalisent au sein de la classe, dans le cadre d'études dirigées, ou de façon plus autonome, à la maison, il existe des systèmes d'accompagnement scolaire organisé en dehors du temps de classe, soit hors de l'école (par un association, un centre social...), soit dans les locaux de l'école. 40% des enseignants de primaire affirment qu'au moins un élève bénéficie d'un tel soutien.²⁴

Il est rare que plus de six élèves d'une même classe soient concernés par ces activités d'accompagnement.

²⁴ Ce pourcentage est peut être même en réalité plus élevé dans la mesure où une part non négligeable des instituteurs (plus de 15%) ne savent pas si leurs élèves participent hors de l'école à de telles activités. Cela semble témoigner de l'autonomie de certaines de ces initiatives par rapport au système scolaire.

Tableau n° 44

Répartition des enseignants de primaire selon le nombre d'élèves de leur classe qui bénéficient d'un accompagnement scolaire

Base : 652	en %
Aucun élève	43,9
Un ou deux élève(s)	14,1
Trois à cinq élèves	14,1
Six élèves ou plus	11,5
Ne sait pas	16,4

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : 43,9% des enseignants du primaire affirment qu'aucun élève de leur classe ne participe après la classe à des activités d'accompagnement scolaire

Plus des deux tiers des enseignants de primaire jugent favorablement ces initiatives tandis que près d'un quart d'entre eux ne se prononcent pas. Les instituteurs qui portent un jugement plus sévère en émettant des doutes quant à l'utilité de telles activités sont donc très minoritaires (6%).

Tableau n° 45

Jugement des enseignants du primaire sur les activités d'accompagnement scolaire

Base : 652	en %
C'est une très bonne chose	28,5
C'est plutôt une bonne chose	41,1
Ce n'est pas vraiment utile	6,4
Ne se prononcent pas	23,9

CREDOC/DEP 1997

Chapitre 4

LES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT UTILISES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

I. Equipement, fréquentation et fonctionnement de la bibliothèque centre documentaire

Plus de trois quarts des écoles disposent d'une bibliothèque centre documentaire (BCD) mais des différences notables existent selon le contexte résidentiel. L'école rurale est marquée par un sous-équipement tandis que les écoles de la Région Parisienne sont les plus privilégiées.

Tableau n° 46
**Taux d'équipement en bibliothèque centre documentaire
selon le type de commune où se situe l'école**

Base : 732	en %	
Rural	Urbain	Région parisienne
59,5	78,0	88,2

CREDOC/DEP 1997

Deux tiers des enseignants qui ont à leur disposition une Bibliothèque Centre Documentaire au sein de l'école affirment que leurs élèves l'ont fréquenté durant la semaine.

Tableau n° 47
**Taux de fréquentation de la bibliothèque
centre documentaire de l'école selon le niveau d'enseignement**

						en %
Bases : 593	Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2-CM2	Multiple 3ème cycle
Taux de fréquentation (au cours de la semaine)	73,4	65,9	55,1	63,6	66,8	79,0

CREDOC/DEP 1997

N.B.: Les pourcentages sont calculés pour les classes concernées, c'est à dire lorsque l'instituteur enseigne dans une école disposant d'une bibliothèque centre documentaire (les enseignants n'ayant pas répondu aux réponses correspondantes ont également été écartés). 73% des enseignants de maternelle exerçant dans une école équipée d'une BCD affirment que leurs élèves y sont allés au cours de la semaine.

Toutefois, le taux de fréquentation varie selon le niveau d'enseignement. Globalement, les élèves de grande section de maternelle ont plus fréquenté la bibliothèque que leurs camarades de primaire. Dans les classes multiples - surtout en troisième cycle - l'utilisation de cet équipement semble s'avérer sensiblement plus répandue que dans les classes uniques de même niveau. Ces résultats révèlent une certaine inadéquation des équipements. C'est en milieu rural que le taux de sous-équipement est le plus élevé. Or, c'est aussi parmi les classes multiples - majoritaires dans ce contexte résidentiel - que le recours à la bibliothèque est le plus marqué.

Le fonctionnement de la BCD est également différencié selon le niveau d'enseignement.

Si globalement la grande majorité des écoles (82%) offrent la possibilité aux élèves d'y emprunter des livres, une distinction importante se dessine entre les niveaux : les élèves de maternelle sont nettement moins nombreux que ceux du primaire à bénéficier de cette possibilité (59%). Parmi ces derniers, l'emprunt de livres est sensiblement moins courant chez les CP - 79% bénéficient de cette possibilité. Une plus grande responsabilité semble donc être donnée aux élèves des niveaux les plus élevés.

Tableau n° 48
Fonctionnement de la bibliothèque
centre documentaire de l'école selon le niveau d'enseignement

	en %					
Bases : 581-554	Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2-CM2	Multiple 3ème cycle
Emprunt de livres	59,0	79,3	86,4	84,9	87,2	90,8
Gestion par les élèves	46,8	21,8	32,3	27,3	34,6	48,5

CREDOC/DEP 1997

Légèrement plus d'un tiers des enseignants déclarent que la BCD est gérée pour partie par les élèves. De nettes différences existent là encore entre les niveaux. Les enfants des écoles maternelles contribuent globalement plus à la gestion de la bibliothèque de l'école que les élèves du primaire (47%).

Cela peut paraître a priori surprenant : on pourrait en effet supposer que plus les enfants sont âgés, plus ils sont amenés à participer à des activités au sein de l'école, contribuant à leur responsabilisation. Toutefois, dans une école maternelle la bibliothèque n'a pas le même statut que dans une école primaire, ni surtout la même dimension. Sa gestion en est

beaucoup plus aisée. C'est pourquoi une proportion plus élevée d'enseignants de grande section font participer leurs élèves à des activités de rangement, de classement de la bibliothèque.

Au sein des écoles primaires, les élèves de CP sont nettement moins que leurs camarades à participer à la gestion de la BCD - 22% -. Permettre aux élèves d'assurer partiellement la gestion de la bibliothèque est, en cycle primaire, révélateur de la plus grande responsabilité qui leur est accordée. Du CE1 au CM2, la part des instituteurs suscitant la participation de leurs élèves est assez stable ; on peut émettre l'hypothèse que les tâches confiées évoluent selon le niveau. C'est surtout en fin de scolarité que les enfants doivent intervenir dans la gestion des prêts.

Les instituteurs des classes multiples de troisième cycle ont des pratiques différentes de leurs collègues : 49% d'entre eux permettent aux élèves de participer à la gestion de la BCD, soit même plus qu'en classes de maternelle. Le contexte résidentiel constitue sans doute un facteur explicatif : de nombreuses classes multiples, situées en milieu rural, sont intégrées dans des établissements de faible taille. Lorsqu'ils disposent d'une BCD, il s'agit d'une bibliothèque plus modeste que dans les plus grands établissements. Aussi la participation des élèves à la gestion de la BCD en est-elle facilitée. Dans un tel cadre, la différenciation selon le niveau joue fortement : les enseignants en classe multiple de second cycle n'adoptent pas des pratiques différentes des enseignants des classes uniques. C'est la conjonction du niveau et du contexte résidentiel qui conduit à des pratiques différenciées.

II. Existence et fréquentation du coin lecture

L'existence d'un coin lecture est également fortement liée aux niveaux d'enseignement.

Tableau n°49
Existence d'un coin lecture selon le niveau d'enseignement

Base : 775

en %

Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle
99,2	90,7	89,2	98,9	83,1	70,1	60,2	77,6

Il est présent dans la quasi-totalité des classes de la grande section de maternelle au CE1. Plus le niveau est élevé, plus la proportion de coins lecture dans les classes décroît. Dans le second cycle, il s'agit d'un lieu qui permet aux enfants de se familiariser avec les livres ; c'est ainsi que dès la maternelle est établi un premier contact avec la lecture, à travers l'utilisation de livres imagés. Le maintien d'un coin lecture dans les dernières années de la scolarité primaire témoigne une nouvelle fois de l'importance qui demeure accordée à la lecture par de nombreux instituteurs enseignant en fin de cycle - même si, rappelons le, ils ne sont qu'un quart en CM2 à citer l'apprentissage de la lecture comme un de leurs objectifs prioritaires.

Globalement, les classes multiples disposent plus souvent d'un coin lecture que les classes uniques de même cycle. On peut supposer qu'il s'agit là d'un outil qui permet à l'enseignant de s'adapter aux rythmes des élèves des différents niveaux.

Si l'on considère les pratiques liées à la manière de fréquenter le coin lecture lorsqu'il existe, il ressort que les enseignants dans leur très grande majorité (95%) ne permettent pas à leurs élèves de s'y rendre en même temps, quel que soit d'ailleurs le niveau d'enseignement.

Les autres pratiques sont plus différenciées.

Tableau n° 50
Fréquentation du coin lecture selon le niveau d'enseignement

	en %					
Bases : 649-653-650	Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2-CM2	Multiple 3ème cycle
Hier : fréquentation en groupe	64,7	32,0	28,4	26,1	26,6	22,3
Hier: fréquentation par les élèves ayant fini leur travail	56,7	75,5	70,3	82,0	70,2	80,9
Hier : fréquentation pour recherche de réponses	34,5	28,9	36,5	39,8	49,4	46,8

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : 64% des enseignants de maternelle Grande section qui organisent un coin lecture au sein de leur classe déclarent que leurs élèves l'ont fréquenté en groupe, dans la journée précédent l'enquête.

Seul un tiers des instituteurs affirment constituer des groupes pour la fréquentation du coin lecture. Néanmoins, il s'agit d'une pratique qui varie nettement selon le niveau : les classes de maternelle s'opposent aux classes de primaire. Dans deux tiers des cas, les élèves de grande section vont au coin lecture en groupe, de 22 à 32% à l'école primaire.

Permettre aux élèves de rejoindre le coin lecture lorsqu'ils ont fini leur travail est très répandu : plus de 70% des enseignants ont recours à cette méthode. Là encore, les classes de grande section se distinguent : seuls 57% de leurs enseignants adoptent cette pratique. Une différence apparaît également entre les classes uniques et les classes multiples : ces dernières ont plus tendance à utiliser un tel fonctionnement (autour de 80%). Cela confirme que le coin lecture permet, dans les classes multiples, une adaptation à des rythmes différents.

Au cours de la scolarité primaire, plus le niveau augmente, plus les enseignants ont tendance à intégrer la fréquentation du coin lecture dans une séquence d'enseignement, en demandant à leurs élèves d'y chercher dans des livres des réponses aux activités qu'ils proposent. Fréquenter le coin lecture n'est plus alors seulement conçu comme une activité indépendante ; il constitue également un outil d'enseignement qui permet de développer chez les enfants la capacité de mener une démarche de recherche d'informations. Il s'agit de leur faire mettre en application leurs acquis en matière de lecture. Cette méthode témoigne une nouvelle fois du caractère progressivement plus instrumental de la lecture, tout au long du cycle primaire.

Contrairement au fonctionnement des BCD, la gestion du coin lecture est de façon très majoritaire assurée en partie par les élèves de la classe - plus de 80% des enseignants ont répondu positivement à cette question. Cette pratique se vérifie quel que soit le niveau d'enseignement. Le coin lecture fait partie intégrante de la classe. C'est pourquoi beaucoup d'instituteurs considèrent que leurs élèves doivent participer à des activités de rangement et de classement qui contribuent à les sensibiliser à la nécessité de respecter certaines règles assurant le fonctionnement du groupe.

III. L'utilisation de supports d'apprentissage de la lecture selon le niveau d'enseignement

Le manuel de lecture est, dans la majorité des cas, introduit à l'entrée en cours préparatoire. Il est exceptionnel que les enfants en disposent dès la grande section. Jusqu'en Cours Moyen première année, entre 70 et 75% des enseignants y ont recours ; en CM2, cette proportion diminue sensiblement : ils ne sont plus que 60%.

Tableau n° 51
L'utilisation d'un manuel de lecture
selon le niveau d'enseignement

en %

Base : 771	Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle
Possession d'un manuel	4,2	72,9	75,9	80,2	74,0	71,3	59,1	71,7

CREDOC/DEP 1997

Les élèves des classes multiples de second cycle disposent plus souvent d'un manuel que leurs camarades. Dans les classes de troisième cycle à plusieurs niveaux, la présence d'élèves de CM2 ne semble pas avoir d'influence sur les pratiques : 72% des instituteurs font usage d'un manuel. Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux, revêt une spécificité que nous avons déjà évoquée : elle impose une organisation différente des enseignements. On peut émettre l'hypothèse que le manuel est conçu comme un support qui facilite la tâche de préparation des activités par l'enseignant.

Si la majorité des instituteurs utilisent un manuel de lecture, seul un cinquième d'entre eux considèrent qu'il représente la base de leur méthode de lecture.²⁵ Les enseignants en cours préparatoire sont plus de la moitié à l'affirmer. Ils s'opposent ainsi à l'ensemble des autres enseignants du primaire. Dès le CE1, plus de 80% de leurs collègues s'en servent comme d'un outil parmi d'autres. En troisième cycle, ils deviennent encore plus unanimes : la proportion s'élève au-delà de 90%.

Tableau n° 52
Le rôle conféré au manuel de lecture selon le niveau d'enseignement

en %

Base : 476	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2-CM2	Multiple 3ème cycle
Outil parmi d'autres *	43,6	82,5	61,6	94,2	91,9

CREDOC/DEP 1997

* Les pourcentages sont calculés pour les enseignants utilisant un manuel de lecture au sein de leur classe : 44% des instituteurs de CP qui ont recours à cet outil considèrent qu'il s'agit d'un outil parmi d'autres ; 56% affirment qu'il représente la base de leur méthode de lecture.

25 Pour les autres enseignants, il s'agit d'un outil parmi d'autres.

Lorsqu'ils ont en charge une classe multiple de second cycle, ils sont moins de 40% à baser leur méthode de lecture sur un manuel. Certains enseignants semblent ainsi adopter leurs pratiques en fonction de leurs élèves de CP, d'autres en fonction de leurs élèves de cours élémentaire.

Les différences observées illustrent bien le statut spécifique du CP dans l'ensemble de la scolarité primaire, pour l'apprentissage de la lecture. Si les enseignants de cours préparatoire ne sont pas globalement plus nombreux que leurs collègues de primaire à utiliser un manuel de lecture, ils se différencient par la part non négligeable d'entre eux qui, lorsqu'ils l'adoptent, lui accordent une place déterminante. Le manuel demeure un instrument privilégié de plus de 40% de l'ensemble des instituteurs de CP.

Outre l'utilisation du manuel de lecture, les enseignants font appel, dans leur très grande majorité, à différents supports écrits pour l'apprentissage de la lecture : plus de 90% d'entre eux ont notamment recours à des livres de jeunesse et même 97% en ce qui concerne les poèmes et les chansons. En revanche, moins de 50% des enseignants donnent à lire des textes qu'ils produisent eux-mêmes. Le taux d'utilisation de certains supports varie en fonction du niveau d'enseignement.

Si la quasi-totalité des instituteurs de grande section ne mettent pas un manuel de lecture à la disposition de leurs élèves, ils sont un tiers à les familiariser au contact des manuels, en leur donnant à manipuler des passages. Leurs collègues de primaire, tout au long de la scolarité, utilisent des passages de manuels de façon quasi systématique comme support d'apprentissage.

En primaire, plus le niveau s'élève, plus la lecture de journaux devient une pratique fréquente : 58% des enseignants de cours préparatoire en font usage ; 94% en CM2. On note également que 85% des enseignants de maternelle grande section donnent à manipuler des journaux aux enfants. Cette forte proportion n'est pas surprenante dans la mesure où les enseignants font ici référence à des journaux pour enfants.

A l'inverse, on peut supposer que dans les dernières années de la scolarité primaire, la nature des journaux évolue : les enseignants auront également recours à des journaux pour adultes. Lorsque l'enfant est à même de maîtriser les compétences de base de la lecture, l'utilisation de journaux ne représente plus seulement un support pour l'apprentissage de la lecture au sens le plus restreint ; il permet de stimuler les capacités de réflexion en offrant aux enfants une ouverture sur des sujets divers.

Tableau n° 53
**Un recours différencié selon le niveau d'enseignement
à différents supports écrits pour l'apprentissage de la lecture**

	en %							
Base : 771	Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle
Passages de manuels	34,8	86,1	92,8	83,5	89,6	80,5	85,2	83,5
Journaux	85,8	58,3	66,3	64,8	75,0	82,6	94,3	87,5
Dictionnaires	60,8	42,6	98,8	83,5	100	100	98,9	100
textes produits par l'enseignant	77,5	67,6	42,2	53,8	42,7	33,3	34,1	35,0

CREDOC/DEP 1997

Une nette coupure se fait jour entre les pratiques des enseignants de cours élémentaire et leurs collègues de primaire en ce qui concerne l'usage de dictionnaires. La quasi-totalité - voire la totalité - des élèves du CE1 au CM2 s'en servent ; en revanche, seuls 43% des enseignants de CP affirment donner à manipuler des dictionnaires à leurs élèves. Pour plus de la moitié des instituteurs de CP, le dictionnaire représente un outil dont l'usage est réservé aux enfants ayant déjà acquis les compétences les plus rudimentaires en lecture. La forte proportion d'enseignants de maternelle grande section affirmant que leurs élèves manipulent des dictionnaires (61%) peut a priori étonner. Ils font sans doute référence non pas à de réels dictionnaires mais à des livres présentant l'alphabet aux enfants.

De la maternelle au CM2, la part des instituteurs produisant eux-mêmes des textes destinés à servir de support d'enseignement pour la lecture régresse fortement. Plus des trois quarts des enseignants de grande section et les deux tiers de leurs collègues de cours préparatoire proposent de tels textes à leurs élèves. Ils ne sont plus que 42% dès le CE1, un tiers en cours moyen.

En maternelle, les textes produits par l'enseignant permettent de familiariser l'enfant à l'écrit en alliant textes et images. En CP, l'objectif principal n'est pas de proposer un thème de lecture aux enfants mais plutôt des textes composés de syllabes, mots isolés ou phrases types qui aident à l'acquisition de compétences fondamentales. L'élévation du niveau s'accompagne d'un accroissement des exigences. Aussi les enseignants s'en remettent-ils progressivement à d'autres supports qui permettent d'adapter le degré de complexité au niveau.

Si 84% des instituteurs utilisent des écrits liés à l'environnement, l'usage en est quasi-systématique chez les enseignants de grande section de maternelle (97%). En revanche, il

n'existe pas de pratiques différenciées selon le niveau en ce qui concerne l'usage de livres de jeunesse, de poèmes ou chansons, de bandes dessinées ou de textes produits par les élèves eux-mêmes (ces deux derniers supports sont utilisés par plus de 80% des enseignants).

L'utilisation de matériel informatique de lecture n'est globalement pas très répandue dans les classes de primaire et de grande section : près des trois quarts des enseignants déclarent que leurs élèves n'ont pas accès à un tel outil dans le cadre de l'école. Se font jour de sensibles variations liées au niveau : les enfants de CP sont seulement 16% à manier cet outil ; dès le CE1, cette proportion s'élève à près de 30% et demeure relativement stable jusqu'en CM1. Ce sont les élèves de CM2 qui sont les plus nombreux à bénéficier d'un tel matériel (38%).

Tableau n° 54
L'utilisation de matériel informatique de lecture différenciée
selon le niveau d'enseignement

	en %							
Base : 771	Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle
Matériel informatique	20,0	15,9	27,7	19,8	29,0	30,2	38,4	28,3

CREDOC/DEP 1997

Il est intéressant de noter que les classes multiples de troisième cycle sont moins bien équipées que les classes de même niveau. Le contexte résidentiel représente là encore un facteur explicatif. En milieu rural où les classes multiples sont très présentes, les écoles disposent bien souvent de moins de matériel nécessitant un certain investissement que les écoles urbaines - un écart non négligeable a déjà été observé en ce qui concerne les taux d'équipement en BCD -.

IV. L'affichage de matériel de lecture dans les classes de second cycle

L'affichage de matériel de lecture dans la classe est une pratique très répandue tout au long du second cycle.²⁶ En maternelle et CP, il est quasi systématique. Les instituteurs de CE1 sont, quant à eux, sensiblement moins à adopter cette pratique (81%).

²⁶ La question abordant ce sujet a été posée uniquement aux enseignants de grande section, de CP et de CE1, dans la mesure où il s'agit d'une pratique qui disparaît dans le dernier cycle de primaire.

Tableau n° 55
Affichage de matériel de lecture et critère de choix
selon le niveau d'enseignement

	en %			
Bases : 395-366	Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle
Affichage de matériel	98,4	97,2	81,0	89,7
<i>Choisi en fonction :</i>				
• d'un thème	71,8	26,9	46,9	26,9
• d'un phonème	14,2	66,4	21,9	57,7
• de la nature grammaticale des mots	1,7	1,0	23,4	7,7
• choix multiples ²⁷	12,5	5,8	7,8	7,7

CREDOC/DEP 1997

Le choix de ce matériel de lecture est fortement corrélé au niveau d'enseignement. Dans plus de 70% des cas en maternelle, il est fonction d'un thème ; dans deux tiers des cas, en C.P., la mise en valeur d'un phonème constitue le critère de choix. En CE1, les enseignants développent des pratiques plus diversifiées.

En cours préparatoire, l'affichage d'un matériel de lecture s'inscrit principalement dans une démarche qui vise à permettre à l'enfant d'acquérir les compétences de base pour la maîtrise de la lecture. On peut établir un parallèle avec la pratique qui consiste à donner à lire, dans le cadre de devoirs à la maison, des mots isolés ou des syllabes - 60% des enseignants de cours préparatoire l'adoptent -. Dans les classes de grande section de maternelle, il s'agit plus de familiariser les enfants avec la lecture à travers l'utilisation de supports beaucoup moins spécifiques que représentent les thèmes.

Le passage du CP au CE1 bouleversent les critères de choix : une part non négligeable des enseignants (47%) réintroduit la notion de thème. Si en maternelle, le matériel de lecture doit avant tout être basé sur les images, on peut supposer qu'au sein des classes de cours élémentaire, les thèmes sont choisis afin de susciter la réflexion des élèves.

L'évolution des connaissances des enfants en français incitent près d'un quart des instituteurs de CE1 à orienter leur choix en fonction de la nature grammaticale des mots, afin de constituer un support d'enseignement et de renforcer les acquis. En revanche, ils ne sont plus qu'un cinquième à privilégier les phonèmes ; ce qui témoigne là encore de la spécificité de la classe de CP.

²⁷ Cette question ne prévoyait pas un choix multiple. Quelques enseignants ont tout de même donné plusieurs réponses. Dans ce cadre, les pourcentages correspondant n'ont guère de signification.

Lorsque les instituteurs enseignent en classe multiple, leur choix est plus fonction d'un phonème (58% des cas) et très peu de la nature grammaticale des mots (8%). Ces proportions se rapprochent plus de celles que l'on peut observer parmi les classes uniques de C.P. La présence d'élèves de cours préparatoire au sein de leur classe semble guider leur choix dans de nombreux cas.

V. Indicateur de pratiques d'apprentissage de la lecture plus ou moins traditionnelles

Un indicateur a été construit à partir des réponses à plusieurs questions considérées comme révélatrices de pratiques moins traditionnelles. Il ne concerne que les enseignants du primaire. La méthode mise en oeuvre consiste à affecter à chaque enseignant une note pour chaque réponse, en pondérant en fonction du niveau d'enseignement lorsque de nettes différences existent. Cette pondération a été introduite dans la mesure où suivant le niveau, les pratiques n'ont pas la même signification. Le cumul des notes aboutit à un indicateur synthétique. Plus le score est élevé, plus il doit traduire une pratique jugée moins traditionnelle.

Les questions retenues sont les suivantes :

- *Q15 Les élèves de votre classe sont-ils allés à la bibliothèque centre documentaire de l'école cette semaine? Lorsque la réponse est négative ou qu'il n'existe pas de BCD au sein de l'école, la note 0 est attribuée. L'indicateur tient donc non seulement des pratiques souhaitées mais aussi contraintes liées à l'équipement dont l'enseignant dispose. Si elle est positive, la valeur moyenne est fixée à un, pondérée en fonction du taux de fréquentation pour le niveau d'enseignement considéré.*
- *Q18-4 Fréquentation du coin lecture : les élèves sont allés y chercher dans des livres des réponses aux activités proposées? La note 0 a été affectée pour toutes les réponses négatives. La même méthode que précédemment a été adoptée pour les réponses positives. En revanche, les enseignants ne disposant pas de coin lecture ont été écartés dans la mesure où cela n'a pas été considéré comme témoin d'une pratique plus ou moins traditionnelle.*
- *Q19-2 La gestion de la bibliothèque est-elle assurée au moins en partie par les élèves (rangement, classement, gestion des prêts)? Comme pour la question Q15, un 0 a été attribué lorsque cette pratique n'est pas adoptée ou qu'il*

n'existe pas de BCD dans le groupe scolaire. Aux réponses positives correspond la note 1, pondérée.

- *Q20 Vos élèves disposent-ils d'un manuel?* La non-possession d'un manuel de lecture est considérée comme révélatrice d'une pratique non traditionnelle : ce sont donc les réponses positives qui sont affectées de la note 0. Une pondération est là encore appliquée.
- *Q21-8 En classe, donnez-vous à lire des textes produits par vous-même ?*
- *Q24-Vos élèves utilisent-ils à l'école du matériel informatique de lecture (didacticiels ou jeux)?*

Pour ces deux dernières questions, les réponses négatives reçoivent la note 0 et les réponses positives, une note pondérée.

On aboutit à un indicateur synthétique présentant des notes réparties entre 0 et 6,48. En fonction des effectifs, 5 niveaux ont été retenus : de 0 à 4, 0 correspondant au score nul donc aux pratiques les plus traditionnelles - au regard des questions sélectionnées - et 4 aux pratiques les moins traditionnelles.

Tableau n° 56
**Indicateur synthétique
 de pratiques plus ou moins traditionnelles** ²⁸

Base : 531

Niveaux de l'indicateur	Fréquence (en %)
0	9,8
1	26,5
2	28,2
3	20,2
4	15,3

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : 9,8% des instituteurs qui ont été pris en compte pour élaborer cet indicateur se situent au niveau le plus bas.

²⁸ Seuls 81% des enseignants de primaire ont été considérés dans la construction de cet indicateur, les autres ayant dû être écartés.

Chapitre 5

LES DIFFERENTES VISIONS DU MANUEL DE LECTURE

Afin de déterminer s'il existe différents profils d'enseignants selon les opinions qu'ils ont exprimées vis à vis du manuel de lecture, leurs réponses aux questions abordant ce thème ont été soumises à des analyses multivariées. Les instituteurs enseignant en grande section de maternelle n'ont pas été pris en compte dans la mesure où une première analyse laissait entrevoir que les opinions par rapport au manuel de lecture sont en partie liées au rôle que les enseignants lui attribuent au sein de leur classe. Or, le manuel de lecture est un support d'enseignement qui n'apparaît massivement qu'en cours préparatoire. En grande section, ne pas recourir au manuel n'est pas, comme en primaire, révélateur d'un comportement distinctif.

Une analyse a été menée en considérant l'ensemble des enseignants de primaire. Le niveau d'enseignement constituait un élément contribuant à caractériser les différents profils dégagés. Aussi afin de neutraliser cet effet et d'obtenir des résultats plus fins, deux analyses parallèles ont ensuite été réalisées : l'une portant sur les opinions des instituteurs du second cycle - CP, CE1 et classes multiples -, l'autre, concernant les enseignants du CE2 au CM2 (y compris les classes multiples).

I. Le manuel de lecture chez les enseignants de second cycle (cycle des apprentissages fondamentaux)

La première typologie permet de distinguer trois groupes principaux représentant 87% des enseignants de second cycle en primaire.²⁹

1er groupe - Les enseignants qui confèrent aux manuels de lecture un statut privilégié (soit 39% des instituteurs de second cycle)

Pour la quasi-totalité des instituteurs qui composent ce groupe (95%, soit deux fois plus que la moyenne), le manuel représente le support essentiel des activités de lecture. En outre, plus de 70% d'entre eux sont convaincus que le manuel ne doit pas être seulement

²⁹ Parmi les 281 instituteurs de CP, CE1 ou classe multiple de second cycle, 36 n'ont pu être classés dans les principaux groupes constitués.

conçu comme un simple complément d'autres démarches d'apprentissage. Ils expriment soit un jugement nuancé en affirmant être plutôt d'accord avec cette affirmation - laissant supposer qu'ils sont ouverts à l'utilisation d'autres supports d'enseignement -, soit un désaccord plus ou moins prononcé. Il convient de noter à ce propos que près de 60% d'entre eux affirment que le manuel de lecture constitue, dans le cadre de leur propre classe, la base de leur méthode de lecture - dans l'ensemble, les enseignants de second cycle ne sont que 29% à partager cet avis -.

Au delà, 49% des instituteurs dans cette catégorie adhèrent totalement à l'idée que le manuel est lié à la pratique d'une méthode - contre un tiers en moyenne -. Cela semble témoigner là encore du rôle central qu'ils lui attribuent.

Ils sont près des deux tiers à estimer que les enfants s'en servent à la maison. On peut supposer qu'ils s'expriment avant tout en considérant la situation au sein de leur classe. Cet outil jugé essentiel représente un soutien privilégié des activités personnelles des élèves, en dehors de la classe.

Près des trois quarts d'entre eux (79%) refusent de considérer que les manuels proposent aux enfants des situations artificielles qui ne correspondraient pas à leurs intérêts réels. Ils sont également nettement plus nombreux que la moyenne - 45% contre 27% - à être convaincus que le manuel est un outil qui plaît réellement aux enfants.

Leur position par rapport aux manuels, largement favorable, semble refléter une connaissance approfondie de ce support d'enseignement liée à leurs propres expériences. De plus, ces enseignants se distinguent par une attitude pédagogique particulière : ils ont plus tendance que leurs collègues à adopter pour l'apprentissage de la lecture une démarche d'enseignement qui n'est pas centrée sur le sens d'un texte. Ils sont 56% à privilégier une démarche mixte, c'est à dire à la fois analytique - démarche allant de la phrase aux mots puis à la lettre - et synthétique - des lettres aux mots, puis à la phrase -. ³⁰ Dans l'ensemble, seuls 45% des enseignants de second cycle mettent en oeuvre une telle méthode.

Ces instituteurs sont sous-représentés en région parisienne. En revanche, ils sont plus nombreux que la moyenne à enseigner dans des établissements de petite taille (26% contre 18% pour l'ensemble des enseignants de second cycle). Le contexte d'enseignement semble ainsi avoir une influence sur les opinions.

³⁰ Une minorité d'instituteurs optent pour une démarche seulement synthétique ou seulement analytique. On a considéré que leur méthode s'apparentait à celle des enseignants qui allient les deux types de démarches.

On compte également dans cette catégorie moins d'enseignants de CE1 (21% contre 29% en moyenne). Cela renforce l'idée que c'est surtout en cours préparatoire que le manuel de lecture est considéré comme un instrument privilégié.

2ème groupe - Les enseignants qui développent une vision assez critique du manuel de lecture (soit 30% des enseignants)

A l'opposé du groupe précédent, ces instituteurs refusent majoritairement (74% d'entre eux) de considérer le manuel comme le support essentiel pour l'apprentissage de la lecture. Ils affirment de façon quasi unanime (83%) qu'il s'agit seulement d'un simple complément à d'autres démarches.

Les enseignants qui composent ce groupe n'hésitent pas à exprimer des opinions critiques vis à vis du manuel de lecture. Près des trois quarts d'entre eux (72%) partagent l'idée que le manuel gêne l'adaptation aux rythmes individuels. Ils sont également 80% à déplorer de façon plus ou moins catégorique le caractère artificiel des situations présentées dans le manuel. Si plus de la moitié conserve un jugement assez nuancé - ils reconnaissent que le manuel dans une certaine mesure propose aux enfants des sujets qui s'éloignent de leurs intérêts -, on compte dans ce groupe deux fois plus d'enseignants (29% contre 15% en moyenne) qui adoptent la position la plus tranchée.

Toutefois s'ils soulèvent les points négatifs qu'ils perçoivent dans le manuel de lecture, ils sont de façon quasi unanime plutôt d'accord avec l'affirmation que le manuel plaît aux enfants. Globalement, en second cycle, il est assez rare que les enseignants expriment un désaccord à ce niveau (à peine 10%). Les instituteurs de ce groupe se distinguent tout de même : ils sont nettement moins nombreux que la moyenne à penser que le manuel est très apprécié des élèves (17% contre 27%). La critique du manuel de lecture est ainsi centrée sur son contenu et sur les difficultés qu'il engendre pour adapter l'enseignement à chaque enfant.

Parmi ces enseignants, près de 40% n'ont pas recours au manuel de lecture au sein de leur classe. Cela semble indiquer que la non-utilisation d'un manuel correspond largement à un choix délibéré en relation avec la façon dont est perçu cet outil.

Presque le tiers des instituteurs de ce groupe considèrent que généralement les enfants ne se servent pas du manuel à la maison - seulement 17% de l'ensemble des enseignants du second cycle partagent cette opinion -. Là encore une partie d'entre eux semble s'être prononcés en fonction de leurs propres pratiques.

Les instituteurs qui exercent dans des établissements de taille relativement importante (entre 200 et 300 élèves) sont sur-représentés dans cette catégorie. Une grande part de ces enseignants (plus de 70%) partagent la même approche de l'apprentissage de la lecture : ils mettent en place une méthode avant tout centrée sur le sens d'un texte.

Si les deux tiers des instituteurs sont tout à fait d'accord pour dire que chaque élève doit être confronté à des textes qui ne se limitent pas aux seuls livres et documents de son niveau, les enseignants de ce groupe sont près de 85% à en être convaincus.

3ème groupe - Les enseignants ayant une opinion favorable sur le manuel de lecture qu'ils conçoivent comme un outil d'apprentissage parmi d'autres (soit 18%)

Quasi tous les enseignants qui composent ce groupe (85%) ne sont plutôt pas d'accord pour considérer le manuel comme le support essentiel pour la lecture. Toutefois, ils n'ont globalement pas de vision critique sur cet outil. Plus de 80% de ces enseignants partagent l'idée que le manuel de lecture n'est pas un obstacle pour s'adapter aux rythmes différents de chaque élève. 85% d'entre eux réfutent son caractère artificiel. En outre, aucun instituteur de ce groupe considère qu'il ne plaît pas aux enfants.

Il s'agit en grande partie d'instituteurs - les deux tiers d'entre eux - qui, au sein de leur classe, ont recours au manuel comme à un outil parmi d'autres pour l'apprentissage de la lecture. 30% d'entre eux ne l'utilisent pas dans leur enseignement.

Les enseignants de ce groupe ont quasiment tous en commun la même pratique pédagogique : ils sont près de 90% à confier à leurs élèves la responsabilité d'assurer au moins partiellement la gestion du coin lecture de la classe - contre 72% en moyenne -. On peut émettre l'hypothèse que cette attitude reflète une démarche d'ensemble qui inscrit les activités de lecture dans un enseignement global où le manuel ne joue pas un rôle fondamental.

Le détachement de ces enseignants vis à vis du manuel de lecture transparaît à travers leur position par rapport à l'affirmation "le choix d'un manuel est lié à la pratique d'une méthode". Ils sont deux fois plus que la moyenne - soit 42% - à ne pas adhérer à cette idée.

Les instituteurs de second cycle se caractérisent avant tout par le statut qu'ils confèrent au manuel, qu'ils considèrent ou non qu'il s'agit du support essentiel des activités de lecture.

Tableau n° 57
**Le statut accordé au manuel de lecture, élément le plus différenciateur
des trois groupes d'enseignants de second cycle**

Base : 245 en %

Le manuel est le support essentiel des activités de lecture	1er groupe	2ème groupe	3ème groupe	Ensemble
D'accord	95,5	2,4	5,8	40,8
Plutôt d'accord	1,8	23,8	84,6	27,3
Pas du tout d'accord	2,7	73,8	9,6	31,9

CREDOC/DEP 1997

Note de lecture : 95,5% des enseignants qui composent le premier groupe sont d'accord avec l'affirmation "le manuel est le support essentiel des activités de lecture".

II. Le manuel de lecture chez les enseignants de troisième cycle (cycle des approfondissements)

De l'analyse portant sur les opinions des instituteurs de troisième cycle envers le manuel de lecture se dégagent également trois profils principaux d'enseignants. L'ensemble de ces trois groupes est composé de 96% des instituteurs de ce niveau.³¹

1er groupe - Les enseignants qui expriment une opinion globalement positive sur le manuel de lecture (soit 18% des instituteurs de troisième cycle)

La vision positive que développent les enseignants qui composent ce groupe s'articule autour d'une opinion partagée à l'unanimité : ils considèrent, pour 95% d'entre eux, que le manuel de lecture est très apprécié des enfants - dans l'ensemble, les instituteurs qui enseignent dans ce cycle ne sont que 18% à en être tout à fait convaincus, soit nettement moins que leurs collègues des classes inférieures -. Pour près des trois quarts de ces enseignants, le manuel, tel qu'il est élaboré, offre des situations qui ne peuvent pas être qualifiées d'artificielles.

Certes ils sont plus que la moyenne à juger qu'il s'agit d'un outil essentiel dans l'apprentissage de la lecture - 38% contre 19% en moyenne. Mais ce n'est pas l'élément le plus caractéristique de ce groupe. Transparaît ici la principale différence que l'on peut

³¹ Seulement 16 enseignants n'ont pu être classés dans les principaux groupes déterminés.

observer entre ces enseignants et la fraction des instituteurs de second cycle très favorables au manuel. Ces derniers insistent avant tout sur le statut spécifique que l'on peut accorder au manuel de lecture.

Néanmoins une part non négligeable des instituteurs de ce groupe - 40% contre 23% en moyenne - sont tout à fait convaincus que le choix d'un manuel est lié à la pratique d'une méthode. Ainsi existe-t-il dans cette catégorie une fraction d'enseignants pour lesquels le manuel revêt un caractère particulier.

Ces enseignants sont deux fois moins que la moyenne (15% contre 31%) à ne pas faire appel au manuel dans le cadre de leur classe. Là encore un lien apparaît entre l'opinion d'ensemble qu'ils formulent sur cet outil et leurs propres pratiques d'enseignement. En outre, plus de 60% d'entre eux sont tout à fait d'accord pour dire que le manuel est un support qui est utilisé par les enfants en dehors de la classe.

Il s'agit d'instituteurs qui ont une ancienneté moyenne à l'Éducation Nationale sensiblement plus élevée que l'ensemble des enseignants de troisième cycle (23 ans contre 19 ans pour l'ensemble). Dans cette catégorie, on trouve notamment beaucoup plus d'enseignants âgés de 41 à 45 ans - 29% contre 17% en moyenne -. A l'inverse, les instituteurs les plus jeunes sont sous-représentés : seulement 3% d'entre eux ont entre 23 et 30 ans. Cette tranche d'âge représente 13% de l'ensemble des enseignants de troisième cycle. Parmi les instituteurs de cette catégorie, on compte près de deux fois moins d'enseignants exerçant en région parisienne que dans l'ensemble.

2ème groupe - Les enseignants qui développent une vision critique du manuel de lecture (soit 26%)

Ces enseignants partagent majoritairement l'idée que le manuel ne plaît pas aux enfants (80% d'entre eux, soit près de quatre fois plus que l'ensemble des instituteurs de troisième cycle). En outre, près de la moitié d'entre eux déplore de manière très catégorique l'aspect artificiel des situations proposées dans les manuels de lecture (soit plus de trois fois plus que la moyenne). Ils ne sont que 13% à ne pas du tout formuler cette critique. Plus des deux tiers des enseignants qui composent ce groupe évoquent l'aspect trop rigide du manuel qui empêche de s'adapter aux rythmes individuels.

Lorsqu'on établit une comparaison avec les enseignants de second cycle qui expriment des opinions négatives envers le manuel, les différences qui se dessinent concernent essentiellement les deux premiers aspects. Dans les premières années de la scolarité

primaire, les instituteurs mettent rarement en cause le caractère attractif du manuel. S'il existe une fraction d'enseignants qui perçoit une certaine inadaptation entre le contenu des manuels et les centres d'intérêts des élèves, leur jugement s'avère beaucoup moins prononcé que celui d'une partie de leurs collègues qui enseignent à des niveaux plus élevés.

Dans ce groupe, nombreux sont les enseignants pour lesquels le manuel ne représente pas du tout un support essentiel des activités de lecture (69%). Certes on observe des proportions similaires en second cycle, dans le groupe équivalent. Toutefois, l'écart se réduit avec les autres enseignants : en troisième cycle, 42% de l'ensemble des instituteurs réfutent le caractère indispensable du manuel de lecture ; ils sont moins du tiers dans ce cas dans les classes inférieures.

Presque les trois quarts des enseignants de ce groupe affirment que les enfants ne se servent pas du manuel à la maison, soit près de deux fois plus qu'en moyenne. Cette opinion est globalement beaucoup plus répandue qu'en second cycle. L'évolution de cette opinion suit l'évolution des pratiques.

Dans ce groupe, 44% des enseignants ont choisi de ne pas mettre de manuel de lecture à la disposition de leurs élèves. Aucune autre option pédagogique ne semble a priori caractériser ces instituteurs.

Contrairement à leurs collègues qui développent une vision positive du manuel, ces enseignants ont, en moyenne, moins d'ancienneté dans leurs fonctions que l'ensemble des instituteurs de même niveau (17 ans contre 19 ans). Près de 40% d'entre eux exercent depuis au plus 10 ans - dans l'ensemble, ils ne sont que 30% dans ce cas -. Ils sont également moins nombreux que la moyenne à exercer dans des écoles de faible taille (11% contre 20%).

3ème groupe - Les enseignants qui ont une vision plus détachée du manuel de lecture (soit 51%)

La moitié des enseignants de troisième cycle n'ont pas sur le manuel d'opinions très tranchées. 99% de ces instituteurs considèrent que le manuel de lecture plaît assez aux enfants. Près de la moitié d'entre eux (47%) adopte une position modérée - quoique tout de même critique - en déclarant être plutôt d'accord avec l'idée que le manuel est un outil qui présente des situations parfois artificielles. Il est très rare qu'ils adhèrent totalement à cette critique (2%).

53% de ces instituteurs affirment n'être plutôt pas d'accord pour considérer le manuel comme un support fondamental. En revanche, seuls 30% d'entre eux affichent un profond désaccord (contre 42% en moyenne).

Ces enseignants sont sensiblement plus que la moyenne à juger que le manuel ne représente pas une barrière empêchant d'adapter l'enseignement aux besoins individuels (58% contre 51%).

L'absence d'opinions très polarisées témoigne d'un certain détachement par rapport à cet outil. Cela se traduit également pour la moitié de ces enseignants (48%) par le refus de considérer que le choix d'un manuel est lié à la pratique d'une méthode. Ils sont notamment beaucoup moins nombreux que leurs collègues à partager l'opinion totalement opposée (16% contre 23% dans l'ensemble).

70% de ces instituteurs intègrent le manuel dans leur démarche d'apprentissage mais sans lui conférant un rôle essentiel : il s'agit d'un simple outil parmi d'autres - dans l'ensemble, les enseignants de troisième cycle sont sensiblement moins dans ce cas (64%)-. Plus des trois quarts des enseignants qui exercent dans des petites villes (entre 2000 et 20000 habitants) font partie de ce groupe.

L'opinion que les enseignants de troisième cycle expriment par rapport à l'affirmation "le manuel scolaire plaît aux enfants" constitue l'élément le plus différenciateur .

Tableau n° 58

Répartition des trois principaux groupes d'enseignants de troisième cycle selon leur position par rapport à l'affirmation " le manuel scolaire plaît aux enfants"

en %

Base : 245	1er groupe	2ème groupe	3ème groupe	Ensemble
Tout à fait d'accord	95,6	1,0	0,0	17,7
Plutôt d'accord	2,9	19,4	99,5	57,1
Pas d'accord	1,5	79,6	0,5	21,5

CREDOC/DEP 1997

Quel que soit le niveau d'enseignement, il existe des opinions différenciées chez les instituteurs qui se répartissent principalement en trois groupes, selon leur degré d'implication par rapport au manuel de lecture. Si les profils que l'on peut dégager chez

les enseignants de second et troisième cycle présentent certaines similitudes, leurs positions ne s'articulent pas nécessairement autour des mêmes opinions.³²

Globalement les opinions qui sont exprimées concernant le manuel de lecture sont liées à la place que les enseignants confient à cet outil dans leur propre enseignement. Cela est d'autant plus marqué en second cycle.

Dans le cycle des apprentissages fondamentaux, des options pédagogiques déterminent en partie les différences d'opinions : les instituteurs favorables au manuel privilégient plus que les autres une démarche d'enseignement mixte ; leurs collègues qui critiquent cet outil mettent, quant à eux, plus facilement en œuvre une démarche centrée sur le sens d'un texte. Aucun effet de génération n'intervient.

A l'inverse, dans les dernières années de la scolarité, la vision du manuel de lecture varie selon l'âge et l'ancienneté : les générations les plus âgées sont sensiblement plus favorables à cet outil tandis que les plus jeunes enseignants expriment les opinions les plus critiques.

Quel que soit le niveau d'enseignement, les opinions sont dans une certaine mesure liées au contexte dans lequel les instituteurs enseignent. Les enseignants exerçant en région parisienne ont moins tendance que leurs collègues à développer une vision positive du manuel. A l'inverse, les opinions négatives sur cet outil sont plus répandues dans les établissements de taille relativement importante.

Les différents profils d'enseignants n'ont pas du tout le même poids au début et à la fin de la scolarité primaire. En second cycle, les avis sont beaucoup plus polarisés. En outre, les instituteurs qui expriment une vision globalement positive du manuel, basée sur le statut privilégié qu'ils lui accordent, sont deux fois plus nombreux que leurs collègues des classes supérieures. En revanche, les enseignants qui ont des opinions négatives sur cet outil se retrouvent dans des proportions relativement similaires en second et troisième cycle. La critique est néanmoins plus profonde dans les dernières années de la scolarité.

Plus de la moitié des instituteurs qui enseignent dans le cycle des approfondissements formulent des opinions qui ne sont globalement pas très tranchées. Lorsque le niveau s'élève, le manuel perd la spécificité que lui confère une partie de leurs collègues de second cycle.

³² Cf. le tableau récapitulatif présenté ci-après.

**Tableau récapitulatif des caractéristiques des différents groupes d'enseignants
selon leur vision du manuel de lecture ¹**

	<i>Cycle des apprentissages fondamentaux</i>	<i>Cycle des approfondissements</i>
Opinion très favorable	39% - <i>le manuel est le support essentiel des activités de lecture (95%)</i> - les enfants s'en servent à la maison (65%) <i>profil :</i> * le manuel est la base de leur méthode de lecture (58%) * démarche d'enseignement mixte (55%) * sur-représentation des enseignants exerçant dans des établissements de petite taille (26%) * sous-représentation des enseignants de région parisienne (14%) * sous-représentation des instituteurs de CE1(21%)	18% - <i>le manuel scolaire plaît réellement aux enfants (96%)</i> - les enfants s'en servent à la maison (60%) <i>profil :</i> * sous-représentation des enseignants qui n'utilisent pas de manuel (15%) * sous-représentation des jeunes enseignants (13%) * sur-représentation de la tranche d'âge des 41-45 ans (29%) - sous-représentation des enseignants de région parisienne (12%)
Opinion critique	30% - <i>le manuel n'est pas du tout le support essentiel des activités de lecture (74%)</i> - il plaît assez aux enfants (88%) <i>profil :</i> * sur-représentation des enseignants qui n'utilisent pas de manuel (39%) * démarche d'enseignement centrée sur le sens d'un texte (71%) * sur-représentation des enseignants exerçant dans des établissements de taille relativement importante (36%)	26% - <i>le manuel scolaire ne plaît pas aux enfants (79%)</i> - il propose des situations artificielles (48%) <i>profil :</i> * sur-représentation des enseignants qui n'utilisent pas de manuel (44%) * sous-représentation des enseignants exerçant dans des établissements de faible taille (11%) * sur-représentation des enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté (39%)
Opinion médiane/ vision détachée	18% - <i>ces enseignants sont plutôt pas d'accord pour considérer le manuel comme un support essentiel (85%)</i> - le manuel ne gêne pas l'adaptation aux rythmes individuels (81%) <i>profil :</i> * le manuel est conçu au sein de la classe comme un outil parmi d'autres (65%)	51% - <i>le manuel scolaire plaît relativement aux enfants (99%)</i> - ces enseignants sont plutôt pas d'accord pour considérer le manuel comme un support essentiel (53%) <i>profil :</i> * sous-représentation de la tranche d'âge des 41-45 ans (11%) * sur-représentation des enseignants exerçant dans des petites villes (16%) * le manuel est conçu au sein de la classe comme un outil parmi d'autres (71%)

¹ Pour chaque groupe, sont répertoriées les deux réponses les plus significatives de l'opinion des instituteurs qui le composent. Sont ensuite présentées les différents éléments qui contribuent à caractériser ces groupes en termes de profil des enseignants.

ANNEXES

Annexe 1

Remarques méthodologiques

1. La notion de niveau de référence

Compte tenu de la spécificité de cette étude - centrée sur l'apprentissage de la lecture -, on a jugé nécessaire d'introduire la notion de niveau de référence. Lorsqu'il s'agit d'une classe multiple, le niveau dont l'effectif est le plus important est considéré comme le niveau de référence. Suivant les questions, l'instituteur enseignant en classe multiple devait répondre en prenant en compte soit la partie de ses élèves correspondant au niveau de référence, soit la totalité de la classe.³³

Les questions pour lesquelles on s'est concentré sur le niveau de référence portent essentiellement sur :

- l'organisation du temps réservé à la lecture ;
- le niveau des élèves en lecture et la part des élèves en difficulté.

Concernant le premier aspect, on peut supposer en effet que l'instituteur n'organise pas le temps qu'il consacre à la lecture selon les mêmes modalités dans les différents niveaux auxquels il enseigne. Dans la mesure où l'apprentissage de la lecture est une mission de base de l'enseignement primaire, le niveau des élèves en lecture est amené à fortement évoluer tout au long de leur scolarité primaire.

Dans les deux cas, il convenait de pouvoir disposer d'une référence bien établie afin de rendre les données pertinentes et comparables. La non-introduction de cette notion aurait conduit les enseignants concernés à donner des réponses non homogènes et difficilement analysables.

En ce qui concerne l'évaluation des temps, certains auraient fait allusion d'eux-mêmes à un niveau particulier, tandis que d'autres auraient calculé un temps moyen peu significatif. En outre, que 15 élèves sur 20 ne maîtrisent pas l'ordre alphabétique n'a pas la même signification lorsque les trois quart sont en CP et le reste en cours élémentaire ou lorsque la répartition des niveaux est inverse.

³³ Ce double système de référence n'est pas sans inconvénient. Pour la question Q51 où il était demandé de répartir les élèves sur une échelle selon leur comportement en matière de discipline, la moitié des instituteurs des classes à plusieurs niveaux ont répondu à la question en considérant que partie de leurs effectifs. Ceci s'explique par la position de cette question qui faisait suite à une question présentée sous la même forme mais concernant le degré d'hétérogénéité de la classe en lecture (pour laquelle le niveau de référence s'imposait).

2. Les différents niveaux d'enseignement

Dans la mesure où la différence de niveaux d'enseignement constitue un axe qui doit conduire l'ensemble de l'analyse, il convient d'expliciter la façon dont ont été construits les variables de niveaux.

Deux variables ont été retenues :

la première distingue les classes uniques des classes multiples. Dans ce dernier cas, il a été fait une distinction entre les classes de second cycle - composées de Grande section de maternelle, de CP ou de CE1- et les classes de troisième cycle - comportant des élèves de CE2, CM1 ou CM2 -. Dans la mesure où certaines classes sont composées de niveaux très hétérogènes, appartenant à des cycles différents, elles ont été classées en fonction du niveau dominant. Une exception a néanmoins été introduite : lorsqu'une classe multiple comportait des élèves de cours préparatoire, elle a été systématiquement qualifiée de classe de second cycle. Il s'agissait ainsi de prendre en considération le statut particulier que revêt le CP dans l'apprentissage de la lecture. C'est également la raison pour laquelle les classes uniques de CP et de CE1 n'ont pas été réunies - alors qu'en ce qui concerne le troisième cycle, les classes ont tantôt été dissociées, tantôt regroupées selon le degré de différenciation observé -. La logique des cycles a donc été partiellement adoptée. En ce qui concerne les classes de Grande section, une différence a été établie entre les classes intégrées à une classe de primaire - classe de second cycle - et les autres, qu'il s'agisse de classes uniquement composées de Grande section ou de classes comportant d'autres niveaux de maternelle.³⁴ Compte tenu de la problématique, l'important consistait à isoler les classes de Grande section non incluses dans un cycle primaire.

- une seconde variable a été élaborée en fonction du niveau de référence : les classes multiples ont été intégrées au niveau d'enseignement pour lequel leur effectif est le plus important. Cela conduit à distinguer six niveaux, de la Grande section de maternelle au CM2. L'utilisation de cette variable sera privilégiée dans l'analyse des questions où intervient le niveau de référence.

³⁴ Par la suite, lorsque l'on évoquera les classes de Grande section, il s'agira à la fois des classes uniques et multiples.

Annexe 2

Les caractéristiques institutionnelles

I. Les caractéristiques des classes

A. Répartition des classes selon le niveau d'enseignement

La répartition des enseignants selon les différents niveaux d'enseignement est présentée de manière à proposer une comparaison avec la répartition existante en 1995.³⁵ Dans la mesure où la population n'était pas identique entre les deux enquêtes, on ne s'intéresse qu'à la population en poste dans les classes de grande section de maternelle, en CP, en CE1, CE2, CM1 et CM2.

On peut supposer que, d'une année sur l'autre, le nombre de classes uniques des différents niveaux demeure plutôt stable. En revanche, la répartition des classes multiples peut évoluer, notamment en fonction des effectifs de l'école : telle année seront constituées deux classes composées de CP et de CE d'une part et de cours moyens d'autre part ; telle autre année une seule classe sera créée étant donné la faiblesse des effectifs. En effet, les classes multiples sont particulièrement présentes en milieu rural - 53% des classes multiples de l'échantillon se situent dans des communes de moins de 2000 habitants. Toutefois, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle le pourcentage global de classes multiples ne connaît pas une très grande variabilité au cours du temps.

Aussi au regard des résultats et compte tenu de nos hypothèses, la répartition semble s'avérer assez fiable : de faibles différences peuvent être observées par rapport aux données de l'enquête de 1995. On note seulement une proportion de classes de maternelle grande section sensiblement plus faible.

Tableau n°59

Répartition des instituteurs selon les différents niveaux d'enseignement

Bases 1995 : 639 / 1997 : 780

en %

	Maternelle GS ou multiples*	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Classes multiples 2è ou 3è cycles	Classes spécialisées
1995	20,0	14,4	9,9	9,9	8,6	10,0	24,9	3,1
1997	15,4	13,8	10,6	9,9	11,2	11,3	27,2	0,6

CREDOC/DEP 1997

* Il s'agit de classes composées de Grande section et d'un ou deux autres niveaux de maternelle (Petite ou Moyenne section)

Le statut des classes est fortement lié au contexte résidentiel : si en milieu rural, les trois quarts des classes sont à plusieurs niveaux, les proportions s'inversent si l'on considère

³⁵ Cf. L'étude réalisée en 1995 par le CREDOC pour la DEP, *Enseigner dans les écoles (II)*, La journée de travail de l'enseignant.

le contexte urbain. C'est en région parisienne que l'on compte le moins de classes multiples. Comme nous l'avons déjà évoqué, il s'agit avant tout d'un problème d'effectifs.

Tableau n° 60
Statut des classes selon le contexte résidentiel

Base 1997 : 728 en %

Classes	Rural	Urbain*	Région parisienne
A un seul niveau	25,9	75,1	82,0
Multiplés	74,1	24,9	18,0

CREDOC/DEP 1997

* Il s'agit de communes de plus de 2000 habitants, hormis Paris et sa région.

B. Effectifs des établissements et des classes

L'enquête menée en 1995 avait établi que le nombre moyen d'enfants scolarisés dans les écoles du premier degré s'élevait à 154 élèves (155 en 1994). Si l'on calcule un nombre moyen à partir des données recueillies cette année, on aboutit à 174 élèves par établissement. Toutefois, cette différence s'explique par le fait que les classes de maternelle sont incomplètement représentées.³⁶ Or, les écoles maternelles scolarisent globalement moins d'élèves que les écoles primaires. Les données dont on dispose le confirment : presque un tiers des classes de maternelle grande section sont dans des établissements de moins de 100 élèves ; un quart seulement dans des écoles dont l'effectif dépasse 150 élèves. Pour les classes de primaire, les proportions s'élèvent respectivement à 19% et 59%.

Tableau n° 61
Taille des écoles primaires

Base : 607 en %

Moins de 100 élèves	101 à 150 élèves	151 à 200 élèves	201 à 300 élèves	plus de 300 élèves
18,8	22,1	21,7	29,5	7,9

CREDOC/DEP 1997

Près de quatre écoles élémentaires sur dix scolarisent plus de 200 enfants.

³⁶ Il convient d'ajouter que 5,6% des enseignants interrogés n'ont su déterminer l'effectif de l'établissement.

La taille de l'établissement croît avec la taille d'agglomération. La même constatation avait été mise en avant en 1995. Nous n'établirons toutefois pas de comparaison entre les données dans la mesure où il ne s'agit pas de la même population.

Tableau n° 62
Taille des établissements selon leur situation géographique

100% en ligne

Bases : 728-687	Moins de 100 élèves	101 à 150 élèves	151 à 200 élèves	201 à 300 élèves	Plus de 300 élèves
Moyenne	20,9	25,1	21,3	25,8	6,9
Rural	58,1	25,3	12,9	3,8	0
Urbain	10,7	27,1	25,7	31,4	5,1
Région parisienne	4,1	11,6	21,8	40,8	21,8

CREDOC/DEP 1997

Une nette différence apparaît entre les écoles rurales et urbaines mais ce sont celles de la région parisienne qui ont les effectifs les plus importants : plus de 60% d'entre elles comptent plus de 200 élèves.

Le nombre moyen d'élèves des classes de maternelle grande section et de primaire s'élève à 24. Les effectifs les plus fréquents se situent entre 24 et 26 élèves. Les classes comportent rarement moins de 10 ou plus de 30 élèves (respectivement 0,6% et 2,3%). Les tailles de l'école et de la commune d'implantation sont des éléments déterminant la taille de la classe. 63% des classes de la région parisienne et 59% des classes urbaines présentent des effectifs supérieurs ou égaux à la moyenne - les chiffres correspondant s'élevaient à 64% et 60% en 1995 -. A l'inverse, 69% des classes implantées en milieu rural ont un effectif qui ne dépasse pas 24 élèves - 65% en 1995 -.

Le niveau d'enseignement exerce une influence nette sur la taille de la classe. Les écoles de maternelle grande section se distinguent par des effectifs plus importants qu'en primaire : 80% d'entre elles comptent 25 élèves ou plus. Inversement, les classes à plusieurs niveaux sont celles qui ont les effectifs les plus faibles : aucune n'a 30 élèves ou plus et seulement une sur cinq comporte au moins 25 élèves. Les classes de cours préparatoire comptent globalement moins d'enfants que les autres classes uniques de primaire.

Tableau n° 63
Nombre d'élèves de la classe selon le niveau d'enseignement

100% en ligne

Base : 767	Moins de 20 élèves	de 20 à 24 élèves	de 25 à 29 élèves	30 élèves ou plus
Grande section de maternelle	4,1	16,4	65,6	13,9
CP	19,4	51,9	26,9	1,9
CE1	2,4	49,4	47,0	1,2
CE2-CM2	4,0	38,9	48,0	9,1
Classes multiples 2ème et 3ème cycles	28,9	49,5	21,6	0
Ensemble	12,6	41,1	40,7	5,6

CREDOC/DEP 1997

II. Le corps enseignant

A. Age et ancienneté des enseignants

Tout comme en 1994 et 1995³⁷, la moyenne d'âge des enseignants interrogés se situe entre 41 et 42 ans. La moitié d'entre eux ont plus de 40 ans (54%) - on observait le même pourcentage en 1995 -. La plupart des instituteurs en activité ont entre 25 et 55 ans : ceux qui ont moins de 25 ans sont moins de 1% tandis que ceux qui dépassent l'âge où ils peuvent bénéficier de la retraite sont un peu plus de 3%.

Tableau n° 64
**Tranches d'âge des enseignants en exercice
 (de la maternelle grande section au CM2)**

Base : 782

en %

de 23 à 30 ans	13.9
de 31 à 35 ans	14.5
de 36 à 40 ans	18.3
de 41 à 45 ans	14.7
de 46 à 50 ans	22.1
plus de 50 ans	16.5

CREDOC/DEP 1997

³⁷ Rappelons qu'il ne s'agit pas tout à fait de la même population.

Du fait du renouvellement régulier des enseignants en activité, la pyramide des anciennetés est globalement stable d'une année sur l'autre. Comme il y a deux ans, l'ancienneté moyenne est de 19 ans et près de la moitié des instituteurs enseignent depuis plus de 20 ans (47%). La distribution des anciennetés est régulière entre un an et 37 ans de carrière : moins de 1% des enseignants dépassent 37 ans. Comparativement aux répartitions observées en 1994 et 1995, la tranche des plus jeunes instituteurs - dont l'ancienneté n'excède pas 10 ans - apparaît légèrement plus nombreuse.

Tableau n° 65
Nombre d'années d'exercice du métier
 (en pourcentage de l'ensemble des enseignants en activité du premier degré) *

Bases : 800-800-782	1994	1995	1997
1 à 10 ans	21,8	22,5	28,8
11 à 20 ans	24,6	28,2	23,8
21 à 30 ans	36,9	35,5	32,1
plus de 30 ans	16,8	13,8	15,4

CREDOC/DEP 1994, 1995,1997

* Pour l'enquête 1997, il s'agit des enseignants de second et troisième cycles.

Comme en 1995, l'ancienneté moyenne dans le poste occupé est de 9 ans. Parmi les instituteurs qui sont en activité depuis plus de 30 ans, 70% enseignent dans le même établissement depuis au moins 10 ans et 55% depuis plus de 20 ans. L'ancienneté amène donc toujours à un allongement du temps que les enseignants passent au sein d'une même école. La mobilité est plus le fait des jeunes enseignants qui assurent, pour l'essentiel, les fonctions de remplacement.

Tableau n° 66
Nombre d'années dans l'école actuelle
 (en pourcentage de l'ensemble des enseignants en activité du premier degré)

Bases : 800-782	1995	1997
1 an	20,0	20,2*
2 à 9 ans	47,5	46,6
10 à 20 ans	20,8	18,4
plus de 20 ans	11,7	14,8

CREDOC/DEP 1995, 1997

* Parmi ces 20,2%, sont intégrés les enseignants étant arrivés en cours d'année dans l'établissement.

B. Le recrutement des enseignants

On assiste depuis quelques années à une généralisation de la formation initiale à caractère professionnel, dispensée jusqu'à une période récente dans les Écoles Normales et qui désormais, a lieu dans les IUFM. Si les enseignants sortant des instituts de formation des maîtres étaient encore peu nombreux en 1994 - on en comptait 38% parmi les instituteurs ayant moins de quatre ans d'ancienneté -, il en est tout autrement aujourd'hui. La quasi totalité des nouvelles générations d'instituteurs - dont l'ancienneté à l'Éducation Nationale ne dépasse pas trois ans - a été formée en IUFM (97%). En 1995, ils étaient 63% dans ce cas.

Tableau n° 67
Part des enseignants formés par l'école normale ou l'IUFM

	en %		
Bases : 800-800-764	1994	1995	1997
Normaliens	62,2	62,1	60,7
Diplômés d'IUFM	3,7	6,0	15,1

CREDOC/DEP 1994, 1995, 1997

92% des enseignants entrés en fonction au cours des dix dernières années ont reçu une formation professionnelle initiale - on observait déjà des proportions équivalentes en 1994 et 1995 -. Plus les instituteurs ont un niveau d'ancienneté élevé, plus ils sont nombreux à ne pas avoir eu de formation spécifique. Le système de recrutement qui prévalait jusqu'au milieu des années 1970 est un facteur explicatif : les anciens remplaçants étaient très majoritaires du fait d'un départ régulier des normaliens vers des postes en collèges.

Tableau n°68
Part des enseignants formés par l'école normale ou l'IUFM selon l'ancienneté

Base : 764	en %
1 à 10 ans	92,8
11 à 20 ans	87,6
21 à 25 ans	66,0
plus de 25 ans	56,0

CREDOC/DEP 1997

Depuis quelques années, une autre évolution en termes de recrutement du corps enseignant se dessine : la tendance à l'accroissement du nombre d'enseignants ayant exercé une autre profession avant d'entrer en fonction à l'Éducation Nationale. Il semble s'être produit une stabilisation du phénomène.

Tableau n° 69

Part des instituteurs ayant exercé une autre profession selon l'ancienneté

Bases : 800-800-780

en %

Ancienneté	1994	1995	1997
1 à 10 ans	41,2	54,0	48,2
11 à 20 ans	17,6	21,1	24,7
Plus de 20 ans	10,2	12,9	12,4
Ensemble	17	24	26

CREDOC/DEP 1994,1995, 1997

Aujourd'hui, près de la moitié des instituteurs ayant commencé à exercer au cours des dix dernières années se sont tournés vers l'enseignement après d'autres expériences professionnelles, jugées non satisfaisantes. Ce phénomène est nécessairement lié aux difficultés d'accès à l'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement universitaire.

C. La différenciation des statuts

La différenciation des statuts résulte tout d'abord de l'introduction en 1989 du corps de professeurs des écoles. Leur part dans l'ensemble du corps enseignant a connu une forte évolution : ils étaient 15% en 1994, 19% en 1995 et 33% en 1997. En 1994, on observait une différenciation de l'accès au statut selon le niveau d'enseignement, les enseignants du troisième cycle étant les plus nombreux à obtenir cette promotion, ceux de maternelle les moins nombreux. Cette constatation aurait pu conduire à relativiser la progression de ce corps dans la mesure où une partie des enseignants de maternelle ne sont pas pris en compte dans l'échantillon. Toutefois, en ce qui concerne cette enquête, aucune différence significative n'a été dégagée, selon le niveau.

Il existe deux voies d'accès au statut de professeur des écoles : la promotion par le biais de l'ancienneté et la formation en IUFM. Assurer une fonction de directeur d'école permet d'accéder plus facilement à ce corps. 48% des directeurs sont professeurs, contre à peine 30% chez ceux qui n'ont pas en charge la direction d'une école.

L'accession à la fonction de directeur d'école est liée au niveau d'enseignement. Les enseignants de grande section de maternelle et de CM2, c'est à dire des niveaux les plus élevés de l'école maternelle et primaire, sont nettement plus nombreux que leurs collègues enseignant en classe unique à assurer une telle responsabilité. Mais c'est parmi les

instituteurs ayant en charge des classes à plusieurs niveaux que l'on trouve la plus grande proportion de directeurs. Cela peut s'expliquer par le fait que de nombreuses classes multiples se situent en milieu rural, dans des établissements plus petits où le nombre de classes est plus limité. Pour les enseignants de classe multiple de troisième cycle, qui se distinguent nettement des autres en comptant parmi eux un tiers de directeurs, les deux facteurs entrent en jeu : le statut de leur classe et le niveau d'enseignement proprement dit.

Tableau n° 70
Proportion de directeurs selon le niveau d'enseignement

Base : 773 en %

Grande section	CP	CE1	Multiple 2ème cycle	CE2	CM1	CM2	Multiple 3ème cycle
24,2	7,4	7,3	26,4	7,8	13,8	23,0	33,1

CREDOC/DEP 1997

L'ancienneté constitue également un critère d'accession à la fonction de directeur : plus les enseignants sont expérimentés, plus ils comptent parmi eux un nombre important de directeurs.

Tableau n°71
Proportion de directeurs selon l'ancienneté

Bases : 800-800-781	Part de directeurs (en %)		
	1994	1995	1997
Ancienneté			
1 à 10 ans	14,3	10,3	9,3
11 à 20 ans	21,0	18,8	12,9
21 à 25 ans	22,7	27,9	18,7
Plus de 25 ans	36,5	34,5	30,8

CREDOC/DEP 1994, 1995, 1997

La proportion d'hommes assurant les responsabilités de directeur s'avère bien plus élevée que le poids qu'ils représentent dans le corps enseignant : plus du tiers des directeurs sont des hommes alors que la population enseignante est composée à 75% de femmes. Cela semble refléter un meilleur accès des hommes aux promotions de carrière.

D. Le taux de féminisation du corps enseignant

La féminisation a fortement progressé ces dernières années. Si l'on compare les proportions observées en 1994, 1995 et 1997, on note une légère augmentation du pourcentage d'hommes (24,8% contre 20,7% en 1995). Toutefois, il ne s'agit là, sans

nul doute, que d'un effet de l'échantillon. Le rapport homme/femme croît de façon progressive en fonction du niveau d'enseignement. En 1994, on notait que 99% des enseignants de maternelle Petite et Moyenne Section étaient des femmes. L'absence de ces deux niveaux dans l'échantillon de 1997 contribue alors à expliquer le léger accroissement observé.

Tableau n° 72

Proportion d'hommes parmi les instituteurs selon le niveau d'enseignement

Base : 773	Part des hommes (en %)
Grande section de maternelle	3,3
CP	14,8
CE1	17,1
classes multiples 2ème cycle	14,3
CE2-CM2	37,8
Classes multiples 3ème cycle	43,0

CREDOC/DEP 1997

L'enseignement en maternelle est de manière quasi exclusive un enseignement féminin. Dans la scolarité primaire, une coupure se dessine entre second et troisième cycle : c'est dans le cycle des approfondissements que la proportion d'hommes devient la plus élevée.

La progression de la féminisation s'observe à travers le poids que les femmes représentent dans les différentes tranches d'ancienneté.

Tableau n° 73

Proportion d'hommes parmi les enseignants selon l'ancienneté

Bases : 800-801-781	Part des hommes (en %)		
	1994	1995	1997
1 à 3 ans	7,1	13,5	12,7
4 à 7 ans	12,9	8,5	15,8
8 à 10 ans	19,2	18,6	14,9
11 à 15 ans	19,7	28,6	26,7
16 à 20 ans	30,8	19,2	31,0
21 à 25 ans	24,4	23,7	25,0
26 à 30 ans	24,2	22,1	25,9
31 à 34 ans	28,5	18,3	32,9
35 à 40 ans	36,5	25,4	40,9
Ensemble	23,3	20,7	24,8

CREDOC/DEP 1994, 1995, 1997

Parmi les instituteurs ayant commencé d'exercer au cours des dix dernières années, la part des hommes s'avère bien moins élevée que chez leurs collègues plus âgés.

Annexe 3
Tris a plat

Les données ont été recueillies auprès de 783 enseignants, de la Grande section de maternelle au CM2 : 654 instituteurs exerçant dans des écoles primaires, 129 dans des écoles maternelles. Toutes les questions ne concernent pas nécessairement l'ensemble des enseignants. C'est pourquoi la base des pourcentages est précisée pour chaque question. En outre, les instituteurs n'ont pas systématiquement répondu aux questions qui leur étaient posées. Dans ce cas, ils n'ont pas été considérés pour le calcul des pourcentages. De la même façon, pour certaines questions, certaines réponses ont été écartées afin de rendre les données cohérentes.

base : 777

1- ZEP	9,9%
2- non ZEP	90,1%

Taille de la commune

base : 768

1- moins de 2000 habitants.....	24,7%
2- de 2001 à 20 000 habitants	11,2%
3- de 20 001 à 100 000 habitants	14,7%
4- plus de 100 000 habitants.....	21,6%
5- région parisienne	23,2%
6- non identifié.....	4,6%

A- LE CADRE DU METIER - L'ECOLE - LA CLASSE

Les caractéristiques de la classe de l'instituteur interrogé

1- S'agit-il d'une classe à un seul niveau, à plusieurs niveaux ou une classe spécialisée ?

1- classe à un seul niveau.....	64,9%
2- classe multiple.....	34,5%
3- classe spécialisée.....	0,6%

2- Quel est (ou quels sont) le (s) niveau (x) d'enseignement ?*Dans le cas des classes multiples, le niveau dominant a été pris en compte*

	base:775
1- maternelle GS	16,4%
2- CP.....	18,7%
3- CE1	16,8%
4- CE2	16,4%
5- CM1	16,8%
6- CM2	15,0%

Une différenciation entre les classes uniques et multiples a été opérée (ex : CP correspond à une classe uniquement composée de CP)

	base : 777
1- maternelle GS	15,7%
2- CP.....	13,9%
3- CE1	10,7%
4- multiple 2ème cycle.....	11,7%
5- CE2	9,9%
6- CM1	11,2%
7- CM2	11,3%
8- multiple 3ème cycle.....	15,6%

Quel est le nombre d'élèves de la classe ?

	base : 774
1- moins de 20.....	13,0%
2- de 20 à 24.....	41,0%
3- de 25 à 29.....	40,4%
4- 30 ou plus.....	5,6%

3- Quel est le nombre d'élèves de l'école ?

base : 771

1- moins de 100 élèves	20,9%
2- de 101 à 150 élèves	25,1%
3- de 151 à 200 élèves	21,3%
4- de 201 à 300 élèves	25,8%
5- plus de 300 élèves.....	6,9%

4- Milieu social de la majorité des élèves par catégories

base : 783

1- classes supérieures.....	15,1%
2- classes moyennes.....	12,8%
3- milieu agricole	12,4%
4- classes moyennes et populaires.....	33,2%
5- classes populaires.....	26,2%
6- ne sait pas	0,3%

5- Primaire : dans votre école, y a-t-il eu, cette année (depuis la rentrée), des réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture :

5.1- en conseil des maîtres (d'école ou de cycle) ?

base : 654

1- non	67,9%
2- oui, de une à deux fois	13,9%
3- oui, trois fois et plus	13,7%
4- oui, fréquence non précisée	4,4%

5.2- avec l'Inspecteur ?

base : 649

1- non	81,5%
2- oui, une fois	8,8%
3- oui, deux fois et plus	7,7%
4- oui, fréquence non précisée	2,0%

5.3- entre collègues de manière informelle ?

base : 653

1- oui	74,6%
2- non	25,4%

6- Maternelle : entre les enseignants de la maternelle, y a-t-il eu, cette année (depuis la rentrée), des réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture ?

base : 125

1- oui	44,0%
2- non	56,0%

7- Maternelle : et y a-t-il eu, cette année (depuis la rentrée), des réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture avec les enseignants du CP et du CE1 (cycle des apprentissages fondamentaux) ?

base : 128

1- oui	43,0%
2- non	57,0%

(Si au moins une réponse positive aux question n°5, 6 et 7, passez à la question n°8)

8- Quel a été l'objet de ce travail en commun sur la lecture ?

Pour les maternelles, ne pas citer l'item n°5 bases : 604 (sauf Q8.5 : 530)

	oui	non
1- établir une progression	33,8%	66,2%
2- choix de manuel ou d'outils	54,6%	45,4%
3- fabrication d'outils d'évaluation	47,0%	53,0%
4- échanges sur les méthodes	73,8%	26,2%
5- analyse de l'évaluation en CE2	45,3%	54,7%
6- échanges et coordination entre grande section de maternelle et CP	39,6%	60,4%
7- autre-à préciser-	20,7%	79,3%

9- Primaire : L'existence des cycles a-t-elle une influence importante sur le fonctionnement de votre école ? (un cycle GS-CP-CE1, et un cycle CE2-CM1-CM2)

base : 652

1- très importante	10,3%
2- assez importante	37,3%
3- peu importante	35,3%
4- négligeable	17,2%

10- Maternelle : L'existence d'un cycle des apprentissages fondamentaux a-t-elle une influence importante sur le fonctionnement de la grande section de maternelle ?

base : 128

1- très importante	33,6%
2- assez importante	35,9%
3- peu importante	23,4%
4- négligeable	7,0%

Pour tous

11- Dans votre école, existe-t-il les pratiques pédagogiques suivantes :

	oui	non	base
11.1- des enseignants suivent les mêmes élèves pendant 2 ou 3 ans ?	56,7%	43,3%	779
11.2- les élèves d'un même cycle, même de niveaux différents, sont rassemblés dans une même classe ?	54,1%	45,9%	778
11.3- les maîtres d'un cycle se coordonnent entre eux ?.....	83,4%	16,6%	778
11.4- des décloisonnements (échange d'élèves) sont organisés ?.....	68,2%	31,8%	779

12- Vous-mêmes avez-vous déjà "suivi" le même groupe d'élèves pendant 2 ans, ou avez-vous l'intention de le faire l'an prochain ?

base : 780

1- oui, l'a déjà fait.....	54,7%
2- oui, le fera l'an prochain	6,7%
3- non	38,6%

13- En matière de coordination ou d'harmonisation de l'enseignement de la lecture (ou de la maîtrise de la langue pour la maternelle), quelle est la situation qui caractérise le mieux votre école ?

base : 770

1- la plupart des enseignants travaillent chacun de leur côté.....	31,4%
2- il y a des échanges sur les méthodes de lecture et la progression	55,5%
3- il y a une véritable harmonisation des méthodes de lecture et de la progression	13,1%

B - SUPPORTS

14- Y a-t-il une BCD (bibliothèque centre documentaire) dans l'école (groupe scolaire) ?

base : 782

1- oui 76,9%
2- non 23,1%

15- si oui (en Q14), Les élèves de votre classe y sont-ils allés cette semaine ?

base : 598

1- oui 67,9%
2- non 32,1%

16- si oui (en Q14), Les élèves peuvent-ils y emprunter des livres ?

base : 586

1- oui 81,7%
2- non 18,3%

17- Y a-t-il un coin lecture dans votre classe?

base : 783

1- oui 84,3%
2- non 15,7%

18- Hier (ou la dernière journée normale de classe), comment vos élèves ont-ils fréquenté le coin lecture ?

	oui	non	base
1- tous les élèves y sont allés au même moment.....	5,3%	94,7%	655
2- les élèves y sont allés par groupe.....	33,6%	66,4%	654
3- seuls les élèves qui avaient fini leur travail y sont allés.....	71,7%	28,3%	658
4- les élèves sont allés y chercher dans des livres des réponses aux activités que vous proposiez.....	40,3%	59,7%	655

19- La gestion de la bibliothèque ou du coin lecture est-elle assurée au moins en partie par les élèves (rangement, classement, gestion des prêts)?

	oui	non	NSP	base
1- pour le coin lecture	81,3%	18,7%		658
2- pour la BCD.....	35,2%	64,0%	0,7%	559

20- Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture ?

base : 779

- 1- oui, c'est un outil parmi d'autres 48,9%
 2- oui, c'est la base de votre méthode de lecture.... 12,8%
 3- non 38,3%

21- En classe, donnez-vous à lire aux enfants (ou "manipuler" pour maternelle) :

	oui	non	base
1- des passages de manuels ?	78,4%	21,6%	781
2- des livres de jeunesse ?	92,1%	7,9%	782
3- des écrits de l'environnement (affiches, emballages...) ?....	83,8%	16,2%	780
4- des journaux (pour adultes ou pour enfants) ?	77,2%	22,8%	780
5- des dictionnaires ?.....	83,6%	16,4%	780
6- des bandes dessinées ?.....	81,0%	19,0%	781
7- des textes produits par les élèves ?	80,5%	19,5%	780
8- des textes produits par vous-mêmes ?	49,7%	50,3%	780
9- des poèmes, des chansons ?	97,1%	2,9%	781

Q22 et Q23. seulement pour Maternelle, CP et CE1**22- Affichez-vous du matériel de lecture dans votre classe ?**

base : 399

- 1- oui 92,7%
 2- non 7,3%

23- Si oui, est-il choisi en fonction :

base : 370

- 1- d'un thème ?..... 45,4%
 2- d'un phonème ?..... 39,5%
 3- de la nature grammaticale des mots
 (noms, verbes etc.) ? 6,5%
 4- réponses multiples ?..... 8,6%

Pour tous**24- Vos élèves utilisent-ils à l'école du matériel informatique de lecture (didacticiels ou jeux) ?**

base : 777

- 1- oui 25,6%
 2- non 74,4%

25- Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?*(on parle des manuels en général, que l'instituteur en utilise ou pas)*

	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout	Ne sait d'accord	
a- le manuel scolaire plaît aux enfants.....	20,3%	57,3%	15,1%	2,4%	4,5%	779
b- les enfants se servent du manuel à la maison	24,2%	42,9%	20,6%	8,7%	3,5%	780
c- le choix d'un manuel est lié à la pratique d'une méthode.....	28,7%	39,3%	20,9%	9,2%	1,8%	783
d- le manuel gêne l'adaptation aux rythmes individuels.....	17,4%	34,6%	32,3%	13,9%	1,7%	782
e- le manuel est seulement un complément à d'autres démarches d'apprentissage.....	59,5%	29,2%	7,4%	2,3%	1,7%	782
f- les manuels proposent aux enfants des situations artificielles qui ne correspondent pas à leurs intérêts réels	16,4%	36,1%	36,1%	9,1%	2,3%	783
g- le manuel est le support essentiel des activités de lecture.....	6,5%	19,8%	34,1%	38,2%	1,4%	783
h- chaque élève doit être confronté à des textes qui ne se limitent pas aux seuls livres et documents de son niveau	67,7%	26,9%	3,6%	0,4%	1,4%	783

C - ANALYSE DU TEMPS CONSACRE A LA LECTURE

26- Dans la journée d'hier (ou au cours de la dernière journée normale de classe) quel a été le temps réservé au Français (travail sur la maîtrise de la langue, la lecture, le vocabulaire, l'écriture) ?

bas : 775

1- 1h30 ou moins.....	35,6%
2- de 1h30 à 2h	30,8%
3- de 2h à 2h30	27,6%
4- plus de 2h30	5,9%

27- Y a-t-il un temps systématiquement réservé à la lecture chaque jour ?

base : 768

1- oui	70,8%
2- non	29,2%

28- Combien de temps a duré la dernière séquence spécifiquement consacrée à la lecture?

base : 781

1-30 min ou moins.....	38,2%
2- de 35 à 45 min	35,5%
3- de 50 min à 1 heure	19,3%
4- plus d'une heure	7,0%

29-Pouvez-vous répartir ce temps consacré à la lecture selon les modalités d'organisation suivantes :

base : 776

	aucun temps	entre 0 et 1/3 du temps	entre 1/3 et 2/3 du temps	plus de 2/3 du temps	NSP
1- activités avec le grand groupe classe ?..... (le plus souvent écoute du maître)	15,5%	42,1%	33,54%	8,5%	0,5%
2- activités individuelles ?..... (chaque élève travaille individuellement)	15,10%	30,5%	39,8%	14,2%	0,5%
3- activités en sous-groupes, équipes, ateliers ? ...	51,6%	26,7%	15,2%	6,0%	0,5%

30- Peut-on répartir ce temps entre :

base : 775

	entre 0 et 1/3 du temps	entre 1/3 et 50% du temps	entre 50% et 90% du temps	100% du temps	NSP
1- activités signifiantes ? (les élèves lisent pour comprendre)	15,6%	30,6%	32,7%	17,7%	3,5%
2- activités de structuration ? (techniques pour aider les élèves à lire)	43,1%	28,9%	20,3%	4,3%	3,5%

31- Essayons de décomposer ce temps de lecture en fonction de l'activité que vous proposez aux élèves. Essayez de le répartir selon les 3 types d'activité suivantes :

base : 772

	aucun temps	entre 0 et 1/3 du temps	entre 1/3 et 50% du temps	plus de 50% du temps	NSP
1- les élèves lisent, regardent,5,7% manipulent en bibliothèque ou en classe		35,5%	32,3%	23,5%	3,1%
2- les élèves font des exercices 10,8%		35,2%	29,9%	21,0%	3,1%
	aucun temps	entre 0 et 1/3 du temps	plus d'1/3 du temps	NSP	
3-les élèves font un travail systématique 52,6% sur les sons et la correspondance entre graphèmes et phonèmes		35,5%	8,8%	3,1%	

32- Pouvez-vous décrire les principales phases de la dernière séquence normale de lecture (en indiquant si possible la durée de chacune de ces phases)?

Question ouverte non traitée.

33- Dans la journée d'hier (ou au cours de la dernière journée normale de classe), en dehors du temps réservé au Français, y a-t-il eu des moments de lecture à l'occasion du travail sur d'autres disciplines ?

base : 766

1- oui.....	94,9%
2- non	5,1%

34-Essayez d'estimer le temps total de lecture des élèves dans la journée de classe d'hier

base : 775

	moins de 20min	de 20 à 30 min	de 35 à 60 min	plus de 60 min	NSP
1- Pour ceux qui ont peu lu	24,6%	20,2%	23,8%	23,7%	7,6%
2- Pour ceux qui ont beaucoup lu.....	23,5%	28,1%	21,2%	19,9%	7,4%

35- Primaire : Cette semaine (ou semaine passée si jour d'enquête = Lundi ou Mardi), avez-vous fait lire à voix haute ?

base : 652

1- oui..... 93,7%
2- non 6,3%

36- Maternelle : Cette semaine (ou semaine passée si jour d'enquête = Lundi ou Mardi), avez-vous lu à voix haute ?

base : 128

1- oui..... 98,4%
2- non 1,6%

37- Primaire : si oui, quel est l'objectif prioritaire de la lecture à voix haute ?

base : 615

1- vérifier les acquis des élèves 18,4%
2- développer la lecture expressive..... 53,7%
3- exercer la correspondance entre l'écrit et l'oral..... 11,9%
4- donner envie de lire 10,4%
5- autre 5,7%

38- Primaire : cette semaine (ou semaine passée si jour d'enquête = Lundi ou Mardi), avez-vous donné à lire une œuvre complète ?

Enquêteur : répondre oui si l'instituteur a donné une liste annuelle de livres à lire

base : 653

oui 42,9%
non 57,1%

39- Primaire : cette semaine (ou semaine passée si jour d'enquête = Lundi ou Mardi), avez-vous demandé aux élèves de produire un texte à partir d'une lecture (ex. faire une fiche de lecture, un résumé, etc.) ?

base : 653

1- oui	55,3%
2- non	44,7%

40- Si un élève a mal identifié un mot que lui demandez-vous le plus souvent
Deux réponses possibles.

base : 783

	oui	non	ne se prononce pas
1- de lire à haute voix.....	33,0%	60,3%	6,8%
2- de dire chaque syllabe.....	23,2%	70,0%	6,8%
3- de relire ce qui précède	48,0%	45,2%	6,8%
ou de lire ce qui suit			
4- de dire s'il trouve que le mot	50,4%	42,8%	6,8%
est cohérent avec le contexte			

Q41 et Q42, seulement pour Maternelle, CP et CE1

41- Que faites vous actuellement lorsque les élèves sont devant un texte qu'ils n'ont jamais lu?

base : 398

1- vous leur lisez le texte une première fois.....	6,8%
2- vous leur demandez s'il y a des mots	17,3%
qu'ils reconnaissent	
3- vous commencez par les laisser chercher	61,1%
4- vous leur posez des questions sur le texte	12,6%
(qui a pu l'écrire, pour qui, pour quoi)	
5- vous entreprenez avec eux la lecture du texte	2,3%
à partir du premier mot	

42- Actuellement, faites-vous lire :

	oui	non	base
1- des textes ?	86,5%	13,5%	401
2- des phrases indépendantes ?	77,7%	22,3%	399
3- des mots ou groupes de mots ?	77,4%	22,6%	399
4- des lettres ou des syllabes ?	57,1%	42,9%	399

43- La démarche d'enseignement que vous suivez actuellement dans votre classe pour l'apprentissage de la lecture est-elle plutôt :

base : 764

- | | |
|--|-------|
| 1- centrée sur le sens d'un texte ?..... | 68,9% |
| 2- synthétique ? | 1,6% |
| (démarche allant des lettres aux mots, puis à la phrase) | |
| 3- analytique ?..... | 2,1% |
| (de la phrase aux mots puis à la lettre) | |
| 4- mixte ?..... | 27,5% |
| (à la fois analytique et synthétique) | |

44- La semaine dernière, dans votre classe, avez-vous utilisé pour les élèves en difficulté, un des moyens suivants :

1- le réseau d'aide (*ex GAP, psy, instit spécialisé, orthophoniste, ...*) ?

base : 781

- | | |
|--|-------|
| 1- non | 62,7% |
| 2- oui, pour 1 à 2 élèves | 17,5% |
| 3- oui, pour 3 à 4 élèves | 11,4% |
| 4- oui, pour 5 élèves ou plus | 7,8% |
| 5- oui, nombre d'élèves non précisé..... | 0,5% |

et en dehors du réseau d'aide (c'est-à-dire organisé par l'instituteur lui-même):

2- retour sur des activités déjà effectuées ?

base : 780

- | | |
|--|-------|
| 1- non | 29,9% |
| 2- oui, pour 1 à 2 élèves | 20,6% |
| 3- oui, pour 3 à 4 élèves | 23,0% |
| 4- oui, pour 5 à 9 élèves | 17,7% |
| 5- oui, pour 10 élèves ou plus..... | 7,7% |
| 6- oui, nombre d'élèves non précisé..... | 1,2% |

3- soutien individuel ?

base : 780

- | | |
|--|-------|
| 1- non | 26,9% |
| 2- oui, pour 1 à 2 élèves | 28,9% |
| 3- oui, pour 3 à 4 élèves | 25,5% |
| 4- oui, pour 5 élèves ou plus | 17,4% |
| 5- oui, nombre d'élèves non précisé..... | 1,3% |

4- regroupement dans la classe des élèves faibles pour des activités spécifiques ?

base : 780

1- non	57,6%
2- oui, pour 2 élèves	6,5%
3- oui, pour 3 à 4 élèves	14,7%
4- oui, pour 5 élèves ou plus	20,8%
5- oui, nombre d'élèves non précisé.....	0,4%

5- exercices ou textes plus faciles, ou simplifiés ?

base : 781

1- non	40,8%
2- oui, pour 1 à 2 élèves	16,0%
3- oui, pour 3 à 4 élèves	18,4%
4- oui, pour 5 à 9 élèves	18,6%
5- oui, pour 10 élèves ou plus.....	5,1%
6- oui, nombre d'élèves non précisé.....	1,3%

6- lecture libre ?

base : 778

1- non	53,0%
2- oui, pour 1 à 2 élèves	9,0%
3- oui, pour 3 à 4 élèves	10,0%
4- oui, pour 5 à 9 élèves	13,1%
5- oui, pour 10 élèves ou plus.....	12,4%
6- oui, nombre d'élèves non précisé.....	2,6%

45- Primaire : Dans votre classe actuellement, combien d'élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture (c'est à dire saisir l'information explicite de l'écrit) ?

base : 631

1- aucun.....	11,6%
1-de 0 à 25%.....	48,8%
1-de 26 à 50%.....	27,4%
1-plus de 50%.....	12,2%

Parmi eux, combien ne maîtrisent pas l'ordre alphabétique?

base : 631

1- aucun.....	57,5%
1-de 0 à 25%.....	34,4%
1-de 26 à 50%.....	5,2%
1-plus de 50%.....	2,9%

46- Primaire : Parmi vos élèves, combien sont en difficulté grave en lecture ?

	base : 646
1- aucun.....	30,2%
2- de 1 à 10%.....	35,3%
3- de 11 à 20%.....	25,7%
4- plus de 20%.....	8,8%

47- Maternelle : Pouvez vous répartir vos élèves de grande section en 4 rubriques en fonction des aptitudes et des difficultés que vous percevez aujourd'hui pour l'apprentissage de la lecture ? Combien d'élèves :*-un élève ne peut pas être cité 2 fois-*

	base : 129		
	jusqu'à 25% des élèves	de 26 à 50 % des élèves	plus de 50% des élèves
1- maîtrisent déjà les compétences de base en lecture ?.....	43,4%	29,5%	27,1%
2- devraient normalement maîtriser ces compétences en CP ?....	20,2%	31,8%	48,1%
	jusqu'à 15% des élèves	de 16 à 38 % des élèves	
3- devraient maîtriser ces compétences avant la fin du CE1,.....	61,7%	38,3%	
en bénéficiant d'un soutien ou de méthodes adaptées ?			
	aucun élève	entre 0 et 15% des élèves	plus de 15% des élèves
4- risquent de rester en difficulté même avec un soutien ?.....	35,7%	38,8%	25,6%

48- Primaire : De cette année scolaire, diriez-vous :**48.1- je n'ai pas pu m'occuper des élèves les plus en difficulté en lecture autant qu'il aurait fallu, pour ne pas retarder la majorité des élèves de la classe?**

	base : 652
1-tout à fait vrai	13,5%
2- plutôt vrai	37,4%
3- plutôt faux.....	29,1%
4- tout à fait faux.....	19,9%

48.2- les élèves les plus en avance en lecture ont un peu perdu leur temps parce que je m'occupais des autres ?

base : 653

- 1-tout à fait vrai 3,7%
- 2- plutôt vrai 16,1%
- 3- plutôt faux..... 35,5%
- 4- tout à fait faux..... 44,7%

49- Maternelle : De cette année scolaire, diriez-vous:

49.1- je n'ai pas pu m'occuper des élèves les plus en retard pour la maîtrise de la langue autant qu'il aurait fallu, pour ne pas retarder la majorité des élèves de la classe

base : 129

- 1-tout à fait vrai 10,1%
- 2- plutôt vrai 31,8%
- 3- plutôt faux..... 31,8%
- 4- tout à fait faux..... 26,4%

49.2- les élèves les plus en avance pour la maîtrise de la langue ont un peu perdu leur temps parce que je m'occupais des autres

base : 129

- 1-tout à fait vrai 6,20%
- 2- plutôt vrai 19,4%
- 3- plutôt faux..... 40,3%
- 4- tout à fait faux..... 34,1%

50- Primaire - Pour caractériser le degré d'hétérogénéité de votre classe, pouvez-vous répartir sur l'échelle suivante votre effectif d'élèves, selon que vous les jugez plus ou moins en difficulté concernant la maîtrise de la lecture.

élèves très en difficulté | | | | | | | élèves pas du tout en difficulté

1 2 3 4 5 6

base : 649

Proportion d'élèves aux niveaux 1 et 2 (bas niveaux)

1- Moins de 5%.....	25,1%
2- de 5 à 10%.....	16,8%
3- de 11 à 15%.....	19,7%
4- de 16 à 20%.....	15,6%
5- de 21 à 30%.....	15,6%
6- plus de 30%.....	7,2%

Proportion d'élèves aux niveaux 5 et 6 (bons niveaux)

1- Moins d'un tiers	8,2%
2- de 33 à 50%.....	26,4%
3- de 51 à 66%.....	30,4%
4- de 67 à 75%.....	15,3%
5- plus de 75%.....	19,9%

51- Pouvez-vous, répartir sur l'échelle suivante votre effectif d'élèves selon que vous les jugez plus ou moins difficiles concernant leur comportement et pour la discipline ?

élèves très difficiles | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | élèves pas du tout difficiles
1 2 3 4 5 6

base : 777

Proportion d'élèves aux niveaux 1 et 2 (les plus indisciplinés)

1- 0%.....	39,1%
2- de 0 à 10%.....	19,7%
3- de 11 à 20%.....	20,9%
4- de 21 à 33%.....	14,7%
5- plus du tiers.....	5,7%

Proportion d'élèves aux niveaux 5 et 6 (les plus disciplinés)

1- moins du tiers	6,2%
2- de 33 à 50 %.....	14,5%
3- de 51 à 75%.....	28,4%
4- de 76 à 99%.....	35,9%
5- tous les élèves.....	14,9%

52- Aujourd'hui, diriez-vous que vous avez besoin de perfectionner vos techniques de l'apprentissage de la lecture ?

base : 775

- | | |
|-----------------------------------|-------|
| 1- un grand besoin | 8,1% |
| 2- un besoin parmi d'autres | 70,8% |
| 3- pas vraiment besoin..... | 21,0% |

Si réponse 3, passer directement à Q.54

53- Êtes-vous demandeur d'une formation sur l'apprentissage de la lecture?

base : 617

- | | |
|--------------|-------|
| 1- oui..... | 58,8% |
| 2- non | 41,2% |

54- Cette année, avez-vous lu des livres ou des revues sur l'apprentissage de la lecture?

base : 777

a- des livres

- | | |
|--------------|-------|
| 1- oui..... | 43,4% |
| 2- non | 56,6% |

base : 774

b- des revues

- | | |
|--------------|-------|
| 1- oui..... | 58,3% |
| 2- non | 41,7% |

D - LES DEVOIRS A LA MAISON - LES ÉTUDES DIRIGÉES

Pour cette partie, Primaire seulement. Maternelle, allez à Q63.

55- Cette semaine (ou semaine passée si jour d'enquête = Lundi ou Mardi), dans votre classe, avez-vous organisé des études dirigées ? (temps organisé par l'instituteur pour aider au travail personnel des élèves)

base : 654

1- oui, tous les jours	17,0%
2- oui, certains jours	41,4%
3- non	41,6%

56- Si oui tous les jours, en moyenne, combien de temps dure l'étude dirigée :

base : 110

1- 15 min ou moins	22,7%
2- de 18 à 25 min	25,5%
3- 30 min ou plus	50,0%
4- NSP	1,8%

57- Cette semaine (ou semaine passée si jour d'enquête = Lundi ou Mardi), avez-vous donné du travail à faire à la maison ?

base : 653

1- oui, tous les jours	66,5%
2- oui, certains jours	27,1%
3- non	6,4%

58- Si oui, quelle durée de travail attendez-vous de vos élèves ?

base : 608

1- 15 min ou moins	38,0%
2- entre 15 et 30 min	24,7%
3- 30 min et plus	37,3%

59- Si oui, avez-vous demandé à vos élèves une ou plusieurs des activités de lecture suivantes (cette semaine ou la semaine passée) :

	oui	non	base
1- lire une ou plusieurs pages d'un manuel ou d'un livre ?.....	82,2%	17,8%	611
2- lire un livre ?	39,3%	60,7%	611
3- lire dans un manuel d'une autre matière ?	47,1%	52,9%	609
4- faire des exercices accompagnant la méthode de lecture ?	30,7%	69,3%	610
5- lire des mots isolés ou des syllabes ?	33,3%	66,7%	610

60- Souhaitez-vous que les parents :

	oui	non	base
1- encouragent leurs enfants à lire ?.....	99,7%	0,3%	650
2- qu'ils leurs lisent des textes (contes...) ?	93,6%	6,4%	652
3- qu'ils les fassent lire sur le manuel ?	55,2%	44,8%	650

61- Certains élèves de votre classe participent-ils, après la classe, à une activité d'accompagnement scolaire organisée soit hors de l'école (par une association, un centre social, ...), soit dans les locaux de l'école ?

base : 652

1- aucun élève.....	43,9%
2- un ou deux élève(s).....	14,1%
3- 3 à 5 élèves.....	14,1%
4- 6 élèves ou plus.....	11,5%
5- ne sait pas	16,4%

62- Trouvez-vous que c'est une bonne chose ?

base : 652

1- une très bonne chose.....	28,5%
2- plutôt une bonne chose	41,1%
3- ce n'est pas vraiment utile.....	6,4%
4- Ne se prononce pas.....	23,9%

E - OBJECTIFS ET CRITERES

A tous

63- Voici certains objectifs que l'on assigne parfois à l'enseignement du français - langue parlée et langue écrite - à l'école élémentaire.

a- Les principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire (choisir les trois objectifs les plus importants) :

base : 783

1- enrichir le vocabulaire	17,1%
2- apprendre à lire	73,8%
3- développer l'expression orale.....	21,3%
4- apprendre à produire un texte écrit.....	48,5%
5- stimuler les capacités d'expression personnelle.	34,7%
6- éveil de la sensibilité littéraire	13,8%
7- apprendre à travailler avec d'autres	14,6%
8- faire acquérir une bonne orthographe	15,1%
9- développer les capacités de raisonnement.....	59,9%

N.B. Le total est supérieur à 100% en raison des réponses multiples.

Note de lecture : 73,8% des enseignants ont retenu l'objectif « apprendre à lire » comme un des trois objectifs prioritaires de la scolarité primaire pour l'enseignement du français.

Le premier objectif de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire :

base : 781

1- enrichir le vocabulaire.....	4,6%
2- apprendre à lire	62,5%
3- développer l'expression orale	4,6%
4- apprendre à produire un texte écrit.....	5,8%
5- stimuler les capacités d'expression personnelle ...	8,3%
6- éveil de la sensibilité littéraire	2,2%
7- apprendre à travailler avec d'autres.....	1,2%
8- faire acquérir une bonne orthographe	0,6%
9- développer les capacités de raisonnement.....	10,2%

Note de lecture : 62,5% des enseignants ont retenu l'objectif « apprendre à lire » comme étant le premier objectif de la scolarité primaire pour l'enseignement du français.

b- Les principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe (choisir les trois objectifs les plus importants) :

base : 783

1- enrichir le vocabulaire	31,7%
2- apprendre à lire	52,9%
3- développer l'expression orale	34,5%
4- apprendre à produire un texte écrit.....	46,7%
5- stimuler les capacités d'expression personnelle .	32,7%
6- éveil de la sensibilité littéraire	14,4%
7- apprendre à travailler avec d'autres.....	19,5%
8- faire acquérir une bonne orthographe	14,1%
9- développer les capacités de raisonnement.....	52,5%

N.B. Le total est supérieur à 100% en raison des réponses multiples

Le premier objectif de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe:

base : 781

1- enrichir le vocabulaire.....	8,7%
2- apprendre à lire	42,6%
3- développer l'expression orale	11,5%
4- apprendre à produire un texte écrit.....	10,9%
5- stimuler les capacités d'expression personnelle ...	8,8%
6- éveil de la sensibilité littéraire	2,7%
7- apprendre à travailler avec d'autres.....	2,6%
8- faire acquérir une bonne orthographe	0,8%
9- développer les capacités de raisonnement.....	11,4%

F - OPINIONS

64- D'après votre expérience, dans votre école et d'autres écoles que vous connaissez, pouvez-vous estimer, même grossièrement, la proportion d'élèves qui à l'entrée en 6ème:

64.1- sont de très bons lecteurs (maîtrisent les compétences remarquables : découvrir l'implicite) ?

base : 778

1- moins de 15%	14,4%
2- de 16 à 20%.....	15,9%
3- de 25 à 35 %.....	26,6%
4- de 40 à 60 %.....	26,5%
5- plus de 60%.....	12,7%
6- ne savent pas.....	3,9%

64.2- ne savent pas lire (ne maîtrisent pas les compétences de base : saisir l'information explicite) ?

base : 778

1- moins de 5%.....	21,8%
2- de 6 à 10%.....	27,2%
3- de 12 à 20%.....	27,1%
4- de 25 à 35%.....	15,4%
5- plus de 35%.....	4,8%
ne savent pas	3,7%

65- Quelles sont les raisons principales qui expliquent que certains élèves ne savent pas lire à l'entrée de la sixième ?

base : 783

1- l'inadaptation des méthodes de lecture proposées par certains manuels	3,5%
2- des problèmes de méthodes d'apprentissage hors manuels d'enseignement	20,3%
3- formation ou expériences insuffisantes des enseignants ou techniques	8,1%
d'enseignement inefficaces.	
4- manque de goût de l'enfant pour la lecture	25,3%
5- manque de travail de l'enfant en lecture	6,1%
6- problèmes de comportement ou de compétences de l'enfant	46,4%
7- problèmes socio-économiques dans l'environnement familial.....	44,2%
8- problèmes familiaux.....	9,3%
9- problème de langue parlée dans le milieu familial.....	8,2%
10- démission des parents	24,9%
11- problèmes d'effectifs dans les classes	7,7%
12- problème de niveau ou d'apprentissage au départ	14,2%
13- inadaptation du système scolaire hors problèmes d'effectifs et d'apprentissage.....	15,6%
14- environnement hors environnement familial.....	13,2%
15- ne sait pas / autre.....	7,3%

N.B. Le total est supérieur à 100% en raison des réponses multiples

La première raison expliquant que certains élèves ne savent pas lire à l'entrée en sixième :

base : 781

1- l'inadaptation des méthodes de lecture proposées par certains manuels	0,8%
2- des problèmes de méthodes d'apprentissage hors manuels d'enseignement	7,3%
3- formation ou expériences insuffisantes des enseignants ou techniques	1,5%
d'enseignement inefficaces.	
4- manque de goût de l'enfant pour la lecture	9,7%
5- manque de travail de l'enfant en lecture	4,0%
6- problèmes de comportement ou de compétences de l'enfant	20,6%
7- problèmes socio-économiques dans l'environnement familial.....	20,5%
8- problèmes familiaux.....	3,6%
9- problème de langue parlée dans le milieu familial.....	3,8%
10- démission des parents	7,8%
11- problèmes d'effectifs dans les classes	2,4%
12- problème de niveau ou d'apprentissage au départ	8,3%
13- inadaptation du système scolaire hors problèmes d'effectifs et d'apprentissage.....	5,0%
14- environnement hors environnement familial.....	2,4%
15- ne sait pas / autre.....	2,2%

G- QUESTIONS SIGNALÉTIQUES CONCERNANT L'INSTITUTEUR

Pour terminer, quelques questions vous concernant.

66- Sexe

1- homme	24,8%
2- femme	75,2%

67- Age

base : 782

1- de 23 à 30 ans	13,9%
2- de 31 à 35 ans	14,5%
3- de 36 à 40 ans	18,3%
4- de 41 à 45 ans	14,7%
5- de 46 à 50 ans	22,1%
6- plus de 50 ans	16,5%

68- Etes-vous instituteur ou professeur des écoles ?

base : 781

1- instituteur.....	67,0%
2- professeur des écoles.....	33,0%

69- Exercez-vous la fonction de directeur (trice) de l'école ?

base : 781

1- oui	18,7%
2- non	81,3%

70- Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école ?

base : 782

1- un an au moins.....	20,2%
2- de 2 à 3 ans.....	18,4%
3- de 4 à 6 ans.....	19,7%
4- de 7 à 10 ans.....	11,4%
5- de 11 à 15 ans	7,7%
6- de 16 à 20 ans	7,8%
7- plus de 20 ans	14,8%

71- Nombre d'années d'ancienneté à l'Éducation Nationale (hors formation)

base : 782

1- 1 à 10 ans.....	28,8%
2- 11 à 20 ans.....	23,8%
3- 21 à 25 ans.....	13,8%
4- plus de 25 ans	33,6%

72- Aviez-vous déjà travaillé (au moins un an) avant de devenir enseignant?

base : 780

1- oui.....	25,6%
2- non	74,4%

73- Avez-vous suivi une formation initiale :

base : 783

1- En école normale ?.....	59,3%
2- en IUFM ?.....	14,7%
3- autre ?.....	22,9%
4- non réponse	3,2%

74- Quels sont les différents niveaux auxquels vous avez enseigné?

base : 783

1- Maternelle petite section.....	36,5%
2- Maternelle moyenne section	42,9%
3- Maternelle grande section.....	50,5%
4- CP.....	67,6%
5- CE1	75,1%
6- CE2	73,1%
7- CM1	70,2%
8- CM2	64,0%
9- classe d'adaptation	14,9%
10- classe d'intégration.....	6,4%
11- SES : section d'éducation spécialisée	9,6%
12- classes multiples (de plusieurs niveaux).....	55,7%

Nombre de classes dans lesquelles l'enseignant a enseigné :

base : 783

1- de 1 à 3 classes	21,2%
2- de 4 à 5 classes	27,2%
3- de 6 à 7 classes	26,9%
4- de 8 à 11 classes	24,7%

Annexe 4

Tris croisés par niveau d'enseignement

TABLEAU 1

Zone

POIDS TOTAL : 771.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
ZEP	8.33	9.35	12.05	5.56	13.20	7.44	9.99
non ZEP	91.67	90.65	87.95	94.44	86.80	92.56	90.01

CHI2 = 6.52

PROBA (CHI2 > 6.52) = 0.259

TABLEAU 2

taille de la commune

POIDS TOTAL : 762.

Nombre d'habitants	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
moins de 2001 habts	26.89	9.43	11.11	57.14	9.39	52.50	24.80
de 2001 à 20000 habts	10.08	10.38	14.81	6.59	11.84	12.50	11.15
de 20001 à 100000 hab	9.24	16.04	18.52	10.99	19.59	8.33	14.57
plus de 100000 habts	26.05	26.42	17.28	17.58	24.90	11.67	21.52
région parisienne	22.69	31.13	33.33	5.49	28.57	13.33	23.36
non identifié	5.04	6.60	4.94	2.20	5.71	1.67	4.59

CHI2 = 172.19

PROBA (CHI2 > 172.19) = 0.000

TABLEAU 3 Q3-Nombre d'élèves dans l'établissement

POIDS TOTAL : 722.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
- de 100 élèves	32.17	4.21	0.00	54.02	1.75	50.00	20.91
101-150 élèves	41.74	24.21	26.58	19.54	21.93	19.49	25.21
151-200 élèves	17.39	23.16	30.38	14.94	23.68	16.10	21.05
201-300 élèves	7.83	37.89	29.11	8.05	42.98	12.71	26.04
+ de 300 élèves	0.87	10.53	13.92	3.45	9.65	1.69	6.79

CHI2 = 280.13

PROBA (CHI2 > 280.13) = 0.000

TABLEAU 4 Q4-milieu social de la majorité des élèves par catégorie

POIDS TOTAL : 777.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
classes supérieures	16.39	19.44	18.07	10.99	16.67	8.26	15.19
classes moyennes	9.84	17.59	13.25	12.09	13.49	10.74	12.87
milieu agricole	15.57	5.56	6.02	16.48	7.94	24.79	12.23
classes moyennes et populaires	33.61	33.33	28.92	38.46	34.52	29.75	33.33
classes populaires	24.59	23.15	33.73	21.98	27.38	24.79	26.00
ne sait pas	0.00	0.93	0.00	0.00	0.00	1.65	0.39

CHI2 = 51.73

PROBA (CHI2 > 51.73) = 0.001

TABLEAU 5 Q5 Primaire : Dans votre école, y a-t-il eu, cette année (depuis la rentrée), des réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture en conseil des maîtres ? POIDS TOTAL : 646.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	33.64	29.27	27.38	29.76	40.50	32.04
non	66.36	70.73	72.62	70.24	59.50	67.96

CHI2 = 5.83

PROBA (CHI2 > 5.83) = 0.212

TABLEAU 6 Q5 Primaire : Dans votre école, y a-t-il eu, cette année (depuis la rentrée), des réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture avec l'inspecteur ? POIDS TOTAL : 642.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	20.95	19.75	16.67	19.05	16.67	18.69
non	79.05	80.25	83.33	80.95	83.33	81.31

CHI2 = 0.98

PROBA (CHI2 > 0.98) = 0.912

TABLEAU 7 Q5 Primaire : Dans votre école, y a-t-il eu, cette année (depuis la rentrée), des réunions de travail sur l'apprentissage de la lecture entre collègues de manière informelle? POIDS TOTAL : 647.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	78.50	84.34	79.76	69.84	70.25	74.50
non	21.50	15.66	20.24	30.16	29.75	25.50

CHI2 = 10.39

PROBA (CHI2 > 10.39) = 0.034

TABLEAU 11

Q8.4- Quel a été l'objet de ce travail en commun sur la lecture ?
Echange sur les méthodes

POIDS TOTAL : 599.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	79.71	73.63	74.67	79.22	69.47	72.16	73.62
non	20.29	26.37	25.33	20.78	30.53	27.84	26.38

CHI2 = 4.39

PROBA (CHI2 > 4.39) = 0.494

TABLEAU 12

Q8.5- Quel a été l'objet de ce travail en commun sur la lecture ?
Analyse de l'évaluation en CE2

POIDS TOTAL : 525.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	31.87	42.67	28.57	52.63	55.67	45.1
non	68.13	57.33	71.43	47.37	44.33	54.9

CHI2 = 75.71

PROBA (CHI2 > 75.71) = 0.000

TABLEAU 13

Q8.6- Quel a été l'objet de ce travail en commun sur la lecture ?
Echange et coordination entre grande section de maternelle et CP

POIDS TOTAL : 599.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	68.12	61.54	41.33	49.35	16.32	36.08	39.73
non	31.88	38.46	58.67	50.65	83.68	63.92	60.27

CHI2 = 88.39

PROBA (CHI2 > 88.39) = 0.000

TABLEAU 14

Q8.7- Quel a été l'objet de ce travail en commun sur la lecture ?
autre

POIDS TOTAL : 599.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	18.84	17.58	21.33	24.68	13.68	18.56	18.03
non	81.16	82.42	78.67	75.32	86.32	81.44	81.97

CHI2 = 5.34

PROBA (CHI2 > 5.34) = 0.375

TABLEAU 15

Q9 Primaire : L'existence des cycles a-t-elle une influence importante sur le
fonctionnement de votre école ? (un cycle GS-CP-CE1, et un cycle CE2-CM1-CM2)

POIDS TOTAL : 646.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
très importante	4.63	13.25	10.84	10.71	12.50	10.37
assez importante	38.89	38.55	43.37	31.35	41.67	37.00
peu importante	39.81	34.94	28.92	37.70	30.83	35.29
négligeable	16.67	13.25	16.87	20.24	15.00	17.34

CHI2 = 13.73

PROBA (CHI2 > 13.73) = 0.318

TABLEAU 16

Q11 Dans votre école, existe-t-il la pratique pédagogique suivante :
des enseignants suivent les mêmes élèves pendant 2 ou 3 ans

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	39.34	52.78	48.78	81.11	49.40	81.67	56.92
non	60.66	47.22	51.22	18.89	50.60	18.33	43.08

CHI2 = 75.57

PROBA (CHI2 > 75.57) = 0.000

TABLEAU 17 Q11 Dans votre école, existe-t-il la pratique pédagogique suivante :
les élèves d'un même cycle, même de niveaux différents, sont rassemblés dans une même classe ? POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	65.57	29.91	41.46	87.78	37.85	84.17	54.53
non	34.43	70.09	58.54	12.22	62.15	15.83	45.47

CHI2 = 148.62

PROBA (CHI2 > 148.62) = 0.000

TABLEAU 18 Q11 Dans votre école, existe-t-il la pratique pédagogique suivante :
les maîtres d'un cycle se coordonnent entre eux ? POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	80.99	84.26	84.15	75.56	89.29	77.31	83.29
non	19.01	15.74	15.85	24.44	10.71	22.69	16.71

CHI2 = 14.01

PROBA (CHI2 > 14.01) = 0.016

TABLEAU 19 Q11 Dans votre école, existe-t-il la pratique pédagogique suivante :
des décroisements (échange d'élèves) sont organisés ? POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	68.03	67.29	73.17	56.67	71.83	65.83	68.05
non	31.97	32.71	26.83	43.33	28.17	34.17	31.95

CHI2 = 8.30

PROBA (CHI2 > 8.30) = 0.140

TABLEAU 20

Q12 Vous-même, avez-vous déjà « suivi » le même groupe d'élèves pendant 2 ans,
ou avez-vous l'intention de le faire l'an prochain

POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui, l'a déjà fait	50.00	41.67	49.40	72.22	51.95	58.14	57.95	57.50	54.53
oui, le fera l'an prochain	6.67	5.56	4.82	7.78	5.19	8.14	2.27	10.83	6.61
non	43.33	52.78	45.78	20.00	42.86	33.72	39.77	31.67	38.86

CHI2 = 34.81

PROBA (CHI2 > 34.81) = 0.002

TABLEAU 21

Q13- En matière de coordination ou d'harmonisation de l'enseignement de la lecture (ou de la maîtrise
de la langue pour la maternelle) quelle est la situation qui caractérise le mieux votre école ?

POIDS TOTAL : 768.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1 -CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
la plupart des enseignants travaillent chacun de leur côté	31.67	30.84	26.51	26.97	35.46	30.51	31.51
Il y a des échanges sur les méthodes de lecture et la progression	41.67	54.21	63.86	57.30	56.57	56.78	54.82
Il y a une véritable harmonisation des méthodes	26.67	14.95	9.64	14.61	7.97	10.17	13.15
non réponse	0.00	0.00	0.00	1.12	0.00	2.54	0.52

CHI2 = 44.47

PROBA (CHI2 > 44.47) = 0.000

TABLEAU 22

Q14 Y a-t-il une BCD (bibliothèque centre documentaire)
dans l'école (groupe scolaire) ?

POIDS TOTAL : 776.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	77.87	84.26	83.13	60.44	83.27	63.64	76.80
non	22.13	15.74	16.87	39.56	16.73	36.36	23.20

CHI2 = 36.65

PROBA (CHI2 > 36.65) = 0.000

TABLEAU 23

Q15 Si oui en Q14 :

Les élèves de votre classe y sont-ils allés cette semaine ?

POIDS TOTAL : 593.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	73.40	65.93	55.07	63.64	66.83	78.95	67.62
non	26.60	34.07	44.93	36.36	33.17	21.05	32.38

CHI2 = 11.43

PROBA (CHI2 > 11.43) = 0.044

TABLEAU 24

Q16 Si oui en Q14 :

Les élèves peuvent-ils emprunter des livres ?

POIDS TOTAL : 581.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	58.95	79.55	86.36	84.91	87.19	90.79	81.58
non	41.05	20.45	13.64	15.09	12.81	9.21	18.42

CHI2 = 42.57

PROBA (CHI2 > 42.57) = 0.000

TABLEAU 25

Q17 Y a-t-il un coin lecture dans votre classe ?

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2ecycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3 ^e cycle	ENSEMBLE
oui	99.17	90.74	89.16	98.90	83.12	70.11	60.23	77.69	84.26
non	0.83	9.26	10.84	1.10	16.88	29.89	39.77	22.31	15.74

CHI2 = 95.19

PROBA (CHI2 > 95.19) = 0.000

TABLEAU 26

Q18 Hier (ou la dernière journée normale de classe), comment vos élèves ont-ils fréquenté le coin lecture ? Tous les élèves y sont allés au même moment

POIDS TOTAL : 650.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	9.24	7.22	2.70	4.55	3.37	4.26	5.23
non	90.76	92.78	97.30	95.45	96.63	95.74	94.77

CHI2 = 7.10

PROBA (CHI2 > 7.10) = 0.213

TABLEAU 27

Q18 Hier (ou la dernière journée normale de classe), comment vos élèves ont-ils fréquenté le coin lecture ? Les élèves y sont allés par groupe

POIDS TOTAL : 649.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	64.71	31.96	28.38	26.14	26.55	22.34	33.90
non	35.29	68.04	71.62	73.86	73.45	77.66	66.10

CHI2 = 63.81

PROBA (CHI2 > 63.81) = 0.000

TABLEAU 28 Q18 Hier (ou la dernière journée normale de classe), comment vos élèves ont-ils fréquenté le coin lecture ? Seuls les élèves qui avaient fini leur travail y sont allés POIDS TOTAL : 653.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	56.67	75.51	70.27	82.02	70.22	80.85	71.67
non	43.33	24.49	29.73	17.98	29.78	19.15	28.33

CHI2 = 22.87

PROBA (CHI2 > 22.87) = 0.000

TABLEAU 29 Q18 Hier (ou la dernière journée normale de classe), comment vos élèves ont-ils fréquenté le coin lecture ? Les élèves sont allés y chercher dans des livres des réponses aux activités que vous proposiez POIDS TOTAL : 650.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	34.45	28.87	36.49	39.77	49.44	46.81	40.46
non	65.55	71.13	63.51	60.23	50.56	53.19	59.54

CHI2 = 15.23

PROBA (CHI2 > 15.23) = 0.009

TABLEAU 30 Q19 La gestion du coin lecture est-elle assurée au moins en partie par les élèves (rangement, classement, gestion des prêts) ? POIDS TOTAL : 653.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	81.67	79.59	79.73	73.33	83.15	87.10	81.16
non	18.33	20.41	20.27	26.67	16.85	12.90	18.84

CHI2 = 6.49

PROBA (CHI2 > 6.49) = 0.262

TABLEAU 31

Q19 La gestion de la bibliothèque est-elle assurée au moins en partie
par les élèves (rangement, classement, gestion des prêts) ?

POIDS TOTAL : 554.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	46.81	21.84	32.31	27.27	34.59	48.53	35.38
non	53.19	78.16	67.69	72.73	64.32	48.53	63.90
ne sait pas	0.00	0.00	0.00	0.00	1.08	2.94	0.72

CHI2 = 27.46

PROBA (CHI2 > 27.46) = 0.002

TABLEAU 32

Q20-a : Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture ?

POIDS TOTAL : 771.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3° cycle	ENSEMBLE
oui	4.24	72.90	75.90	80.22	74.03	71.26	59.09	71.67	61.74
non	95.76	27.10	24.10	19.78	25.97	28.74	40.91	28.33	38.26

CHI2 = 204.54

PROBA (CHI2 > 204.54) = 0.000

TABLEAU 33

Q20-b : Quel est le rôle conféré au manuel de lecture ?

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
c' est un outil parmi d' autres	4.17	31.78	62.65	49.45	63.89	65.83	48.64
c' est la base de votre méthode de lecture	0.00	41.12	13.25	30.77	3.97	5.83	12.94
les élèves ne disposent pas de manuel	95.83	27.10	24.10	19.78	32.14	28.33	38.42

CHI2 = 326.65

PROBA (CHI2 > 326.65) = 0.000

TABLEAU 34 **Q21 En classe, donnez-vous à lire aux enfants des passages de manuels ?** **POIDS TOTAL : 773.**

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	34.75	86.11	92.77	83.52	89.61	80.46	85.23	86.78	78.40
non	65.25	13.89	7.23	16.48	10.39	19.54	14.77	13.22	21.60

CHI2 = 161.46

PROBA (CHI2 > 161.46) = 0.000

TABLEAU 35 **Q21 En classe, donnez-vous à lire aux enfants des livres de jeunesse ?** **POIDS TOTAL : 774.**

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	92.50	88.89	90.36	95.60	90.79	89.66	94.32	95.04	92.25
non	7.50	11.11	9.64	4.40	9.21	10.34	5.68	4.96	7.75

CHI2 = 6.45

PROBA (CHI2 > 6.45) = 0.488

TABLEAU 36 **Q21 En classe, donnez-vous à lire aux enfants des écrits de l'environnement (affiches, emballages)** **POIDS TOTAL : 772.**

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	97.50	81.48	86.75	87.91	75.00	75.58	81.82	80.00	83.81
non	2.50	18.52	13.25	12.09	25.00	24.42	18.18	20.00	16.19

CHI2 = 28.84

PROBA (CHI2 > 28.84) = 0.000

TABLEAU 37

Q21 En classe, donnez-vous à lire aux enfants des journaux ?
(pour adultes ou pour enfants)

POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2 ^e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3 ^e cycle	ENSEMBLE
oui	85.83	58.33	66.27	64.84	75.00	82.56	94.32	87.50	77.20
non	14.17	41.67	33.73	35.16	25.00	17.44	5.68	12.50	22.80

CHI2 = 63.96

PROBA (CHI2 > 63.96) = 0.000

TABLEAU 38

Q21 En classe, donnez-vous à lire aux enfants des dictionnaires ?

POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3 ^e cycle	ENSEMBLE
oui	60.83	42.59	98.80	83.52	100.00	100.00	98.86	100.00	83.68
non	39.17	57.41	1.20	16.48	0.00	0.00	1.14	0.00	16.32

CHI2 = 263.10

PROBA (CHI2 > 263.10) = 0.000

TABLEAU 39

Q21 En classe, donnez-vous à lire aux enfants des bandes dessinées

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	80.00	74.07	84.34	86.81	80.26	75.58	81.82	84.30	80.85
non	20.00	25.93	15.66	13.19	19.74	24.42	18.18	15.70	19.15

CHI2 = 8.54

PROBA (CHI2 > 8.54) = 0.287

TABLEAU 40

Q21 En classe, donnez-vous à livre aux enfants
des textes produits par les élèves ?

POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	89.17	85.19	79.52	79.12	78.95	70.93	78.41	79.17	80.57
non	10.83	14.81	20.48	20.88	21.05	29.07	21.59	20.83	19.43

CHI2 = 12.96

PROBA (CHI2 > 12.96) = 0.073

TABLEAU 41

Q21 En classe, donnez-vous à livre aux enfants
des textes produits par vous-même ?

POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	77.50	67.59	42.17	53.85	42.67	33.33	34.09	35.00	49.61
non	22.50	32.41	57.83	46.15	57.33	66.67	65.91	65.00	50.39

CHI2 = 83.19

PROBA (CHI2 > 83.19) = 0.000

TABLEAU 42

Q21 En classe, donnez-vous à livre aux enfants des poèmes, des chansons ?

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	93.33	99.07	97.59	98.90	98.68	94.25	96.55	98.35	97.02
non	6.67	0.93	2.41	1.10	1.32	5.75	3.45	1.65	2.98

CHI2 = 12.28

PROBA (CHI2 > 12.28) = 0.092

TABLEAU 43

Q22 Affichez vous du matériel de lecture dans votre classe ?

POIDS TOTAL : 393.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	ENSEMBLE
oui	98.33	97.20	81.01	89.66	92.62
non	1.67	2.80	18.99	10.34	7.38

CHI2 = 25.70

PROBA (CHI2 > 25.70) = 0.000

TABLEAU 44

Q23 Si oui, est-il choisi en fonction ?

POIDS TOTAL : 364.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	ENSEMBLE
d'un thème	71.19	26.92	46.88	26.92	44.78
d'un phonème	14.41	66.35	21.88	57.69	39.84
de la nature grammaticale des mots	1.69	0.96	23.44	7.69	6.59
réponse multiple	12.71	5.77	7.81	7.69	8.79

CHI2 = 120.63

PROBA (CHI2 > 120.63) = 0.000

TABLEAU 45

Q24 Vos élèves utilisent-ils à l'école du matériel informatique de lecture (didacticiels ou jeux) ?

POIDS TOTAL : 769.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	20.00	15.89	27.71	19.78	28.95	30.23	38.37	28.33	25.62
non	80.00	84.11	72.29	80.22	71.05	69.77	61.63	71.67	74.38

CHI2 = 18.33

PROBA (CHI2 > 18.33) = 0.011

TABLEAU 46

Q25 Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?
Le manuel scolaire plaît aux enfants

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout à fait d'accord	11.67	30.84	28.05	23.08	17.06	19.01	20.31
plutôt d'accord	52.50	55.14	59.76	67.03	55.56	60.33	57.57
plutôt pas d'accord	19.17	8.41	9.76	8.79	19.44	16.53	15.14
pas du tout d'accord	5.00	0.93	1.22	0.00	3.17	2.48	2.46
ne sait pas	11.67	4.67	1.22	1.10	4.76	1.65	4.53

CHI2 = 56.15

PROBA (CHI2 > 56.15) = 0.000

TABLEAU 47

Q25 Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?
Les enfants se servent du manuel à la maison

POIDS TOTAL : 774.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout à fait d'accord	9.84	33.64	29.27	42.86	21.91	19.01	24.42
plutôt d'accord	50.82	48.60	50.00	39.56	37.85	38.84	43.02
plutôt pas d'accord	17.21	12.15	17.07	9.89	27.89	25.62	20.41
pas du tout d'accord	10.66	2.80	3.66	6.59	9.96	14.05	8.66
NR NSP	11.48	2.80	0.00	1.10	2.39	2.48	3.49

CHI2 = 93.89

PROBA (CHI2 > 93.89) = 0.000

TABLEAU 48

Q25 Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?

Le choix d'un manuel est lié à la pratique d'une méthode

POIDS TOTAL : 777.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout à fait d'accord	36.89	36.11	19.28	40.66	22.22	25.62	28.83
plutôt d'accord	37.70	45.37	43.37	39.56	38.10	33.88	39.12
plutôt pas d'accord	9.02	16.67	26.51	12.09	26.19	29.75	21.11
pas du tout d'accord	7.38	1.85	9.64	7.69	13.10	9.92	9.14
NR NSP	9.02	0.00	1.20	0.00	0.40	0.83	1.80

CHI2 = 93.66

PROBA (CHI2 > 93.66) = 0.000

TABLEAU 49

Q25 Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?

Le manuel gêne l'adaptation aux rythmes individuels

POIDS TOTAL : 776.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout à fait d'accord	28.10	19.44	16.87	18.68	13.49	10.74	17.14
plutôt d'accord	38.84	31.48	32.53	31.87	32.54	42.15	34.79
plutôt pas d'accord	19.01	35.19	34.94	38.46	35.71	29.75	32.35
pas du tout d'accord	5.79	13.89	14.46	10.99	18.25	15.70	14.05
NR NSP	8.26	0.00	1.20	0.00	0.00	1.65	1.68

CHI2 = 75.51

PROBA (CHI2 > 75.51) = 0.000

TABLEAU 50 **Q25 Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?**
Le manuel est seulement un complément à d'autres démarches d'apprentissage **POIDS TOTAL : 776.**

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout à fait d'accord	57.85	37.96	69.88	59.34	61.90	66.12	59.15
plutôt d'accord	27.27	37.96	20.48	29.67	30.16	28.10	29.38
plutôt pas d'accord	4.96	13.89	8.43	7.69	7.14	4.13	7.47
pas du tout d'accord	0.83	9.26	1.20	3.30	0.79	0.83	2.32
NR NSP	9.09	0.93	0.00	0.00	0.00	0.83	1.68

CHI2 = 101.17

PROBA (CHI2 > 101.17) = 0.000

TABLEAU 51 **Q25 Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?**
Les manuels proposent aux enfants des situations artificielles
qui ne correspondent pas à leurs intérêts réels **POIDS TOTAL : 777.**

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout à fait d'accord	25.41	18.52	13.25	12.09	15.48	13.22	16.47
plutôt d'accord	38.52	21.30	36.14	35.16	40.87	38.02	36.16
plutôt pas d'accord	25.41	44.44	38.55	40.66	36.11	33.88	36.04
pas du tout d'accord	2.46	14.81	12.05	12.09	6.35	12.40	9.14
NR NSP	8.20	0.93	0.00	0.00	1.19	2.48	2.19

CHI2 = 64.83

PROBA (CHI2 > 64.83) = 0.000

TABLEAU 52

Q25 Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?
Le manuel est le support essentiel des activités de lecture

POIDS TOTAL : 777.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout à fait d'accord	1.64	13.89	6.02	16.48	3.97	3.31	6.56
plutôt d'accord	14.75	29.63	22.89	31.87	13.89	18.18	19.95
plutôt pas d'accord	36.07	27.78	31.33	23.08	36.90	41.32	33.98
pas du tout d'accord	39.34	28.70	39.76	28.57	45.24	36.36	38.10
NR NSP	8.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.83	1.42

CHI2 = 112.97

PROBA (CHI2 > 112.97) = 0.000

TABLEAU 53

Q25 Quelle est votre opinion sur les manuels de lecture ?
Chaque élève doit être confronté à des textes qui ne se limitent pas
aux seuls livres et documents de son niveau

POIDS TOTAL : 777.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout à fait d'accord	65.57	62.96	71.08	70.33	72.22	59.50	67.57
plutôt d'accord	24.59	30.56	25.30	23.08	24.60	35.54	27.03
plutôt pas d'accord	2.46	5.56	3.61	4.40	2.78	4.13	3.60
pas du tout d'accord	0.00	0.93	0.00	1.10	0.40	0.00	0.39
NR NSP	7.38	0.00	0.00	1.10	0.00	0.83	1.42

CHI2 = 50.65

PROBA (CHI2 > 50.65) = 0.000

TABLEAU 54

Q26- Dans la journée d'hier (ou au cours de la dernière journée normale de classe) quel a été le temps réservé au français (travail sur la maîtrise de la langue, la lecture, le vocabulaire, l'écriture) ?

	en minutes						
base : 780	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	total primaire
temps moyen	85,9	145,4	128,6	122,4	124,8	122,5	129,5
écart type	49,4	47,5	43,3	40,8	44,3	53,9	46,9

TABLEAU 55

Q27a Y a-t-il un temps systématiquement réservé à la lecture chaque jour ?

POIDS TOTAL : 760.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	83.33	98.15	87.80	84.62	62.67	50.00	36.14	53.85	70.66
non	16.67	1.85	12.20	15.38	37.33	50.00	63.86	46.15	29.34

CHI2 = 152.08

PROBA (CHI2 > 152.08) = 0.000

TABLEAU 56

Q28- Combien de temps a duré la dernière séquence spécifiquement consacrée à la lecture ?

	en minutes						
base : 781	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	total primaire
temps moyen	34,1	49,2	42,3	41,0	44,7	44,1	44,5
écart type	15,9	24,3	15,1	15,6	17,5	17,5	18,6

TABLEAU 57

Q29-Pouvez-vous répartir ce temps consacré à la lecture selon les modalités d'organisation suivantes :

base : 772

en %

Pourcentage moyen de temps durant lequel sont organisées	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	total primaire
des activités avec le grand groupe classe	45,1	42,1	34,6	34,7	32,6	29,9	35,0
écart type	28,0	23,5	22,2	28,2	26,0	24,3	25,2
des activités individuelles	29,9	40,4	48,1	44,7	44,9	49,0	45,1
écart type	24,5	20,8	24,7	29,4	29,7	28,0	26,6
des activités en sous-groupes, équipes, ateliers	25,4	17,5	17,5	21,3	22,6	22,0	20,1
écart type	27,3	20,6	22,7	30,0	31,4	28,7	26,9

TABLEAU 58

Q30-Pourcentage moyen du temps de lecture consacré à des activités significantes

en %

base : 748

	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	total primaire
Pourcentage moyen	46,9	55,2	62,0	66,1	63,7	70,6	62,9
écart type	27,4	21,0	23,7	22,8	26,7	26,4	24,7

TABLEAU 59

Q31-Essayez de répartir le temps de lecture en fonction de l'activité que vous proposez aux élèves

base : 648

en %

Pourcentage moyen du temps durant lequel	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	total primaire
les élèves lisent (...) en bibliothèque ou en classe	42,2	36,1	42,8	49,7	53,8	47,0	45,5
écart type	23,4	17,5	20,5	25,0	25,0	23,9	23,2
les élèves font des exercices	33,7	36,4	44,1	43,5	39,8	47,0	42,0
écart type	20,3	19,7	20,3	23,4	23,3	23,9	22,3
les élèves font un travail systématique sur les sons et la correspondance entre graphèmes et phonèmes	23,8	27,6	13,1	6,2	6,3	5,0	12,3
écart type	24,2	16,1	16,3	11,7	13,2	10,7	16,4

TABLEAU 60

Q33 Dans la journée d'hier (ou au cours de la dernière journée normale de classe), en dehors du temps réservé au Français, y a-t-il eu des moments de lecture à l'occasion du travail sur d'autres disciplines ?

POIDS TOTAL : 758.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	83.19	95.33	100.00	92.22	100.00	96.34	98.84	97.48	94.85
non	16.81	4.67	0.00	7.78	0.00	3.66	1.16	2.52	5.15

CHI2 = 47.74

PROBA (CHI2 > 47.74) = 0.000

TABLEAU 61

Q34- Essayez d'estimer le temps total de lecture des élèves dans la journée
de classe d'hier

base :718-719

en minutes

temps moyen	Grande Section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	total primaire
pour les élèves qui ont peu lu	27,9	62,1	64,3	57,0	67,7	61,8	62,1
écart type	32,7	59,3	54,5	48,6	58,8	50,9	54,6
pour les élèves qui ont beaucoup lu	66,7	116,6	121,7	107,6	108,9	109,0	112,3
écart type	55,1	71,0	72,1	64,1	67,3	55,5	66,7

TABLEAU 62

Q35 Cette semaine (ou semaine passée, si jour d'enquête un lundi ou mardi)
avez-vous fait lire à voix haute ?

POIDS TOTAL : 646.

	CP	CE1	multiple 2 ^e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3 ^e cycle	ENSEMBLE
oui	100.00	95.18	98.80	92.21	91.95	86.36	91.67	93.81
non	0.00	4.82	1.20	7.79	8.05	13.64	8.33	6.19

CHI2 = 21.15

PROBA (CHI2 > 21.15) = 0.002

TABLEAU 63 **Q37 Primaire : Si oui Q36, quel est l'objectif de la lecture à voix haute ?** **POIDS TOTAL : 610.**

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
vérifier les acquis des élèves	0.00	32.71	17.28	26.83	11.84	12.61	18.36
développer la lecture expressive	0.00	43.93	56.79	46.34	59.65	54.05	53.61
exercer la corrépondance entre l'écrit et l'oral	0.00	14.02	13.58	13.41	10.53	10.81	11.97
donner envie de lire	100.00	5.61	9.88	8.54	11.84	13.51	10.49
autre	0.00	3.74	2.47	4.88	6.14	9.01	5.57

CHI2 = 45.39

PROBA (CHI2 > 45.39) = 0.001

TABLEAU 64 **Q38 Primaire : cette semaine (ou la semaine passée si le jour d'enquête est un lundi ou mardi) avez-vous donné à lire une œuvre complète ?** **POIDS TOTAL : 647.**

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	37.96	37.35	31.33	40.26	48.28	56.82	47.93	43.12
non	62.04	62.65	68.67	59.74	51.72	43.18	52.07	56.88

CHI2 = 16.08

PROBA (CHI2 > 16.08) = 0.013

TABLEAU 65

Q39 Primaire : cette semaine (ou la semaine passée si le jour d'enquête est un lundi ou mardi)
avez-vous demandé aux élèves de produire un texte à partir d'une lecture
(ex : faire une fiche de lecture ou un résumé etc.)

POIDS TOTAL : 647.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	51.85	48.19	46.99	42.86	59.77	64.77	65.29	55.02
non	48.15	51.81	53.01	57.14	40.23	35.23	34.71	44.98

CHI2 = 18.10

PROBA (CHI2 > 18.10) = 0.006

TABLEAU 66

Q40: Si un élève a mal identifié un mot, que lui demandez-vous le plus souvent ?
de lire à voix haute ?

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	22.50	30.56	36.14	36.26	32.47	36.78	32.95	38.84	33.03
non	44.17	68.52	63.86	61.54	66.23	60.92	63.64	59.50	60.39
se prononce pas	33.33	0.93	0.00	2.20	1.30	2.30	3.41	1.65	6.58

CHI2 = 168.96

PROBA (CHI2 > 168.96) = 0.000

TABLEAU 67

Q40: Si un élève a mal identifié un mot, que lui demandez-vous le plus souvent ?
de lire chaque syllabe ?

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	15.83	55.56	32.53	31.87	15.58	9.20	4.55	17.36	23.23
non	50.83	43.52	67.47	65.93	83.12	88.51	92.05	80.99	70.19
se prononce pas	33.33	0.93	0.00	2.20	1.30	2.30	3.41	1.65	6.58

CHI2 = 268.81

PROBA (CHI2 > 268.81) = 0.000

TABLEAU 68

Q40: Si un élève a mal identifié un mot, que lui demandez-vous le plus souvent ?
de relire ce qui précède ou de lire ce qui suit ?

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	27.50	42.59	51.81	52.75	53.25	57.47	57.95	49.59	48.00
non	39.17	56.48	48.19	45.05	45.45	40.23	38.64	48.76	45.42
se prononce pas	33.33	0.93	0.00	2.20	1.30	2.30	3.41	1.65	6.58

CHI2 = 176.96

PROBA (CHI2 > 176.96) = 0.000

TABLEAU 69

Q40: Si un élève a mal identifié un mot, que lui demandez-vous le plus souvent ?
De dire s'il trouve que le mot est cohérent avec le contexte?

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	33.33	45.37	49.40	47.25	55.84	56.32	65.91	56.20	50.45
non	33.33	53.70	50.60	50.55	42.86	41.38	30.68	42.15	42.97
se prononce pas	33.33	0.93	0.00	2.20	1.30	2.30	3.41	1.65	6.58

CHI2 = 180.09

PROBA (CHI2 > 180.09) = 0.000

TABLEAU 70

Q41 Que faites-vous actuellement, lorsque les eleves sont devant un texte qu'ils n'ont jamais lu ?

POIDS TOTAL : 393.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	ENSEMBLE
Vous leur lisez le texte une lere fois	7.69	4.72	7.41	7.87	6.87
Vous leur demandez s' ils y a des mots qu' ils reconnaissent	43.59	7.55	1.23	10.11	17.56
Vous commencez par les laissez chercher	35.04	73.58	75.31	65.17	60.56
Vous leur posez des questions sur le texte (qui a pu l' écrire, pour qui, pour quoi ?)	12.82	12.26	12.35	13.48	12.72
Vous entreprenez avec eux la lecture du texte	0.85	1.89	3.70	3.37	2.29

CHI2 = 88.43

PROBA (CHI2 > 88.43) = 0.000

TABLEAU 71

Q42 Actuellement faites-vous lire des textes ?

POIDS TOTAL : 396.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	ENSEMBLE
oui	59.32	100.00	100.00	93.41	86.36
non	40.68	0.00	0.00	6.59	13.64

CHI2 = 106.63

PROBA (CHI2 > 106.63) = 0.000

TABLEAU 72

Q42 Actuellement faites-vous lire des phrases indépendantes ?

POIDS TOTAL : 394.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	ENSEMBLE
oui	84.75	82.08	69.62	72.53	78.17
non	15.25	17.92	30.38	27.47	21.83

CHI2 = 9.02

PROBA (CHI2 > 9.02) = 0.029

TABLEAU 73

Q42 Actuellement faites-vous lire des mots ou des groupes de mots ?

POIDS TOTAL : 394.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	ENSEMBLE
oui	88.98	81.13	63.29	72.53	77.92
non	11.02	18.87	36.71	27.47	22.08

CHI2 = 20.39

PROBA (CHI2 > 20.39) = 0.000

TABLEAU 74

Q42 Actuellement faites-vous lire des lettres ou des syllabes ?

POIDS TOTAL : 394.

POIDS TOTAL : 394.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	ENSEMBLE
oui	80.51	58.49	34.18	45.05	57.11
non	19.49	41.51	65.82	54.95	42.89

CHI2 = 48.82

PROBA (CHI2 > 48.82) = 0.000

TABLEAU 75

Q43 La démarche d'enseignement que vous suivez actuellement dans votre classe pour l'apprentissage de la lecture est-elle plutôt ?

POIDS TOTAL : 756.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
Centrée sur le sens d'un texte	49.57	38.89	77.11	54.95	81.08	86.42	92.77	84.87	69.05
mixte (à la fois synthétique et analytique)	50.43	61.11	22.89	45.05	18.92	13.58	7.23	15.13	30.95

CHI2 = 129.97

PROBA (CHI2 > 129.97) = 0.000

TABLEAU 76

Q44 La semaine dernière, dans votre classe, avez-vous utilisé pour les élèves en difficulté, le réseau d'aide (GAP, psy, instit spécialisé, orthophoniste)? POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	55.46	65.74	59.04	45.56	38.96	11.49	10.34	9.09	37.18
non	44.54	34.26	40.96	54.44	61.04	88.51	89.66	90.91	62.82

CHI2 = 166.81

PROBA (CHI2 > 166.81) = 0.000

TABLEAU 77

Q44 La semaine dernière, dans votre classe, pour les élèves en difficulté, êtes-vous revenu sur des activités déjà effectuées ? POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	76.27	80.56	68.67	74.73	66.23	63.22	60.23	65.00	69.82
non	23.73	19.44	31.33	25.27	33.77	36.78	39.77	35.00	30.18

CHI2 = 16.76

PROBA (CHI2 > 16.76) = 0.019

TABLEAU 78

Q44 La semaine dernière, dans votre classe, pour les élèves en difficulté, avez-vous fait du soutien individuel ? POIDS TOTAL : 771.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	83.05	83.18	72.29	70.33	68.83	71.26	57.95	70.00	72.76
non	16.95	16.82	27.71	29.67	31.17	28.74	42.05	30.00	27.24

CHI2 = 23.34

PROBA (CHI2 > 23.34) = 0.001

TABLEAU 79

Q44 La semaine dernière, dans votre classe, pour les élèves en difficulté, avez-vous fait des exercices ou textes plus faciles ou simplifiés ?

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	55.08	71.30	65.06	62.64	62.34	56.32	44.32	55.37	58.99
non	44.92	28.70	34.94	37.36	37.66	43.68	55.68	44.63	41.01

CHI2 = 18.37

PROBA (CHI2 > 18.37) = 0.010

TABLEAU 80

Q44 La semaine dernière, dans votre classe, pour les élèves en difficulté, avez-vous fait de la lecture libre ?

POIDS TOTAL : 768.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	22.22	49.53	48.19	43.33	49.33	57.47	56.82	53.72	46.88
non	77.78	50.47	51.81	56.67	50.67	42.53	43.18	46.28	53.12

CHI2 = 39.24

PROBA (CHI2 > 39.24) = 0.000

TABLEAU 81

Q45-Proportion moyenne d'élèves dans les classes de primaire ne maîtrisant pas l'ordre alphabétique

en %

base : 626	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	ensemble
moyenne	15,6	10,6	5,7	3,6	2,0	9,0
écart type	24,7	14,4	9,1	9,7	4,6	18,4

TABLEAU 82

Q45-Proportion moyenne d'élèves dans les classes de primaire ne maîtrisant pas les compétences de base en lecture

en %

base : 626	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	ensemble
moyenne	35,7	27,6	25,8	22,4	16,9	28,8
écart type	30,1	21,6	22,5	19,4	16,9	29,0

TABLEAU 83

Q46-Proportion moyenne d'élèves jugés en difficulté grave en lecture dans les classes de primaire

	en %					
base : 641	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	ensemble
moyenne	10,5	8,4	7,4	8,3	8,1	8,6
écart type	11,6	8,5	7,2	9,7	7,9	9,3

TABLEAU 84

: Q48 De cette année scolaire, diriez-vous : Je n'ai pas pu m'occuper des élèves les plus en difficulté en lecture, autant qu'il aurait fallu, pour ne pas retarder la majorité des élèves de la classe ?

POIDS TOTAL : 646.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout a fait vrai	13.08	14.46	11.90	14.74	11.57	13.47
plutôt vrai	35.51	38.55	33.33	38.25	41.32	37.77
plutôt faux	28.97	32.53	26.19	29.48	27.27	28.95
tout a fait faux	22.43	14.46	28.57	17.53	19.83	19.81

CHI2 = 8.08

PROBA (CHI2 > 8.08) = 0.779

TABLEAU 85

: Q48 De cette année scolaire, diriez-vous : les élèves les plus en avance en lecture ont un peu perdu leur temps parce que je m'occupais des autres

POIDS TOTAL : 647.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
tout a fait vrai	4.67	3.61	5.95	3.57	1.65	3.71
plutôt vrai	22.43	14.46	21.43	13.49	14.05	16.23
plutôt faux	37.38	38.55	26.19	35.32	38.02	35.39
tout a fait faux	35.51	43.37	46.43	47.62	46.28	44.67

CHI2 = 13.67

PROBA (CHI2 > 13.67) = 0.322

TABLEAU 86 : Q50-Proportion moyenne d'élèves situés par les enseignants de primaire aux positions les plus hautes de l'échelle de niveau (cinq et six)

							en %
base : 643		CP	CE1	CE2	CM1	CM2	ensemble
moyenne		62,0	58,0	57,5	59,2	60,3	59,3
écart type		17,2	18,6	19,6	18,7	16,6	18,4

TABLEAU 87 : Q50-Proportion moyenne d'élèves situés par les enseignants de primaire aux positions les plus basses de l'échelle de niveau (un et deux)

							en %
base : 643		CP	CE1	CE2	CM1	CM2	ensemble
moyenne		14,6	14,8	12,6	13,8	12,4	13,8
écart type		10,7	10,3	10,2	11,0	9,4	10,5

TABLEAU 88 : Q51-Proportion moyenne d'élèves situés par les enseignants de primaire aux positions les plus basses de l'échelle de discipline (un et deux)

									en %	
base : 772		grande section	CP	CE1	multiple 2 ^e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3 ^e cycle	ensemble primaire
moyenne		12,1	13,0	12,3	9,1	12,9	8,0	11,8	7,2	10,5
écart type		11,4	14,0	11,3	10,8	13,9	10,9	15,3	10,6	12,7

TABLEAU 89 :

Q51-Proportion moyenne d'élèves situés par les enseignants de primaire
aux positions les plus hautes de l'échelle de discipline (cinq et six)

base : 772	en %								
	grande section	CP	CE1	multiple 2 ^e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3 ^e cycle	ensemble primaire
moyenne	71,1	67,9	67,3	73,4	69,7	76,4	68,0	79,2	72,0
écart type	19,7	23,8	22,9	23,7	23,5	22,2	23,6	20,5	23,2

TABLEAU 90

Q52 Aujourd'hui, diriez-vous que vous avez besoin de perfectionner vos techniques
de l'apprentissage de la lecture ?

POIDS TOTAL : 769.

	GS	CP	CE1	multiple 2 ^e cycle	CE2-CM1 -CM2	multiple 3 ^e cycle	ENSEMBLE
un grand besoin	7.50	4.76	6.10	11.11	9.16	9.09	8.19
un besoin parmi d'autres	75.00	73.33	80.49	68.89	65.34	69.42	70.61
pas vraiment besoin	17.50	21.90	13.41	20.00	25.50	21.49	21.20

CHI2 = 11.38

PROBA (CHI2 > 11.38) = 0.329

TABLEAU 91

Q53 Etes-vous demandeur d'une formation sur l'apprentissage de la lecture ?

POIDS TOTAL : 611.

	GS	CP	CE1	multiple 2 ^e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3 ^e cycle	ENSEMBLE
oui	67.00	59.52	56.94	64.38	56.15	52.63	58.92
non	33.00	40.48	43.06	35.62	43.85	47.37	41.08

CHI2 = 5.87

PROBA (CHI2 > 5.87) = 0.319

TABLEAU 92

Q54 Cette année, avez-vous lu des livres sur l'apprentissage de la lecture ?

POIDS TOTAL : 769.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	57.63	54.63	46.34	48.89	28.57	30.23	35.23	36.67	43.17
non	42.37	45.37	53.66	51.11	71.43	69.77	64.77	63.33	56.83

CHI2 = 34.26

PROBA (CHI2 > 34.26) = 0.000

TABLEAU 93

Q54 Cette année, avez-vous lu des revues sur l'apprentissage de la lecture ?

POIDS TOTAL : 766.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	67.52	65.74	51.22	58.89	48.00	47.67	61.36	58.33	58.22
non	32.48	34.26	48.78	41.11	52.00	52.33	38.64	41.67	41.78

CHI2 = 15.85

PROBA (CHI2 > 15.85) = 0.027

TABLEAU 94

Q55 Cette semaine, dans votre classe, avez-vous organisé des études dirigées ?

POIDS TOTAL : 648.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui tous les jours	20.37	16.87	14.29	15.87	18.18	16.98
oui certains jours	36.11	34.94	39.29	42.46	50.41	41.51
non	43.52	48.19	46.43	41.67	31.40	41.51

CHI2 = 9.93

PROBA (CHI2 > 9.93) = 0.270

TABLEAU 95 **Q57 Cette semaine, avez-vous donné du travail à faire à la maison ?** **POIDS TOTAL : 647.**

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui tous les jours	75.93	67.47	67.86	61.51	68.33	66.77
oui certains jours	13.89	28.92	28.57	32.54	24.17	26.89
non	10.19	3.61	3.57	5.95	7.50	6.34

CHI2 = 17.61

PROBA (CHI2 > 17.61) = 0.024

TABLEAU 96 **Q58 Si oui, quelle durée de travail attendez-vous de vos élèves ?** **POIDS TOTAL : 603.**

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	ENSEMBLE
15 minutes ou moins	68.70	45.60	26.67	25.83	15.89	37.65
entre 15 et 30 minutes	23.66	26.40	30.00	18.33	25.23	24.71
30 minutes et plus	7.63	28.00	43.33	55.83	58.88	37.65

CHI2 = 119.78

PROBA (CHI2 > 119.78) = 0.000

TABLEAU 97 **Q59 Si oui, avez-vous demandé à vos élèves de lire une ou plusieurs pages d'un manuel ou d'un livre ?** **POIDS TOTAL : 606.**

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	90.62	88.75	92.59	81.94	79.52	68.29	74.11	82.01
non	9.38	11.25	7.41	18.06	20.48	31.71	25.89	17.99

CHI2 = 28.99

PROBA (CHI2 > 28.99) = 0.000

TABLEAU 98

Q59 Si oui, avez-vous demandé à vos élèves
de lire un livre ?

POIDS TOTAL : 606.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	46.88	31.25	38.27	30.56	34.94	48.78	41.96	39.44
non	53.12	68.75	61.73	69.44	65.06	51.22	58.04	60.56

CHI2 = 10.89

PROBA (CHI2 > 10.89) = 0.092

TABLEAU 99

Q59 Si oui, avez-vous demandé à vos élèves
de lire dans un manuel d'une autre matière ?

POIDS TOTAL : 604.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	21.88	25.32	37.04	61.11	59.04	71.60	57.14	47.35
non	78.12	74.68	62.96	38.89	40.96	28.40	42.86	52.65

CHI2 = 77.27

PROBA (CHI2 > 77.27) = 0.000

TABLEAU 100

Q59 Si oui, avez-vous demandé à vos élèves
de faire des exercices accompagnant la méthode de lecture ?

POIDS TOTAL : 605.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	34.38	31.25	32.10	30.56	24.10	34.57	28.57	30.74
non	65.62	68.75	67.90	69.44	75.90	65.43	71.43	69.26

CHI2 = 3.20

PROBA (CHI2 > 3.20) = 0.783

TABLEAU 101

Q59 Si oui, avez-vous demandé à vos élèves
de lire des mots isolés ou des syllabes ?

POIDS TOTAL : 605.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	67.71	44.30	44.44	20.83	16.87	14.63	20.54	33.06
non	32.29	55.70	55.56	79.17	83.13	85.37	79.46	66.94

CHI2 = 96.55

PROBA (CHI2 > 96.55) = 0.000

TABLEAU 102

Q60 Souhaitez-vous que les parents encouragent leurs enfants a lire ?

POIDS TOTAL : 644.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	100.00	98.80	98.81	100.00	100.00	100.00	100.00	99.69
non	0.00	1.20	1.19	0.00	0.00	0.00	0.00	0.31

CHI2 = 5.73

PROBA (CHI2 > 5.73) = 0.454

TABLEAU 103

Q60 Souhaitez-vous que les parents lisent des textes aux enfants (contes...)?

POIDS TOTAL : 646.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	100.00	97.59	98.81	98.68	87.21	84.09	89.26	93.50
non	0.00	2.41	1.19	1.32	12.79	15.91	10.74	6.50

CHI2 = 39.05

PROBA (CHI2 > 39.05) = 0.000

TABLEAU 104 **Q60 Souhaitez-vous que les parents fassent lire les enfants sur le manuel ?** **POIDS TOTAL : 644.**

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	83.33	82.93	77.38	68.42	60.47	42.53	55.37	66.93
non	16.67	17.07	22.62	31.58	39.53	57.47	44.63	33.07

CHI2 = 59.16

PROBA (CHI2 > 59.16) = 0.000

TABLEAU 105 **Q61 Certains élèves de votre classe participent-ils, après la classe, à une activité d'accompagnement scolaire organisée soit hors de l'école (par une association, un centre social...) soit dans les locaux de l'école ?** **POIDS TOTAL : 646.**

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
aucun élève	40.74	31.71	67.86	35.06	55.37	43.65
1 ou 2 élèves	12.04	14.63	9.52	15.54	14.88	13.93
3 à 5 élèves	13.89	17.07	3.57	19.52	9.09	14.24
6 ou élèves ou plus	12.04	17.07	7.14	13.94	5.79	11.61
Ne sait pas	21.30	19.51	11.90	15.94	14.88	16.56

CHI2 = 50.13

PROBA (CHI2 > 50.13) = 0.000

TABLEAU 106

Q62 : Trouvez-vous que c'est une bonne chose ?

POIDS TOTAL : 647.

	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
une tres bonne chose	27.78	30.12	23.81	30.28	27.27	28.44
plutôt bonne chose	36.11	43.37	42.86	43.03	38.84	41.11
pas vraiment utile	6.48	3.61	7.14	4.78	10.74	6.34
ne se prononce pas	29.63	22.89	26.19	21.91	23.14	24.11

CHI2 = 10.13

PROBA (CHI2 > 10.13) = 0.604

TABLEAU 107

Q63 Enrichir le vocabulaire est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	10.00	10.19	15.66	19.78	24.68	17.24	20.45	23.14	17.29
non	90.00	89.81	84.34	80.22	75.32	82.76	79.55	76.86	82.71

CHI2 = 15.27

PROBA (CHI2 > 15.27) = 0.033

TABLEAU 108

Q63 Apprendre à lire est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	78.33	68.52	74.70	71.43	66.23	74.71	77.27	76.86	73.81
non	21.67	31.48	25.30	28.57	33.77	25.29	22.73	23.14	26.19

CHI2 = 6.59

PROBA (CHI2 > 6.59) = 0.473

TABLEAU 109

Q63 Développer l'expression orale est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	27.50	18.52	20.48	21.98	18.18	29.89	20.45	13.22	21.16
non	72.50	81.48	79.52	78.02	81.82	70.11	79.55	86.78	78.84

CHI2 = 12.38

PROBA (CHI2 > 12.38) = 0.089

TABLEAU 110

Q63 Apprendre à produire un texte écrit est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	39.17	41.67	43.37	51.65	53.25	45.98	57.95	56.20	48.39
non	60.83	58.33	56.63	48.35	46.75	54.02	42.05	43.80	51.61

CHI2 = 14.37

PROBA (CHI2 > 14.37) = 0.045

TABLEAU 111

Q63 Stimuler les capacités d'expression personnelle est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	42.50	38.89	36.14	30.77	33.77	26.44	35.23	32.23	34.84
non	57.50	61.11	63.86	69.23	66.23	73.56	64.77	67.77	65.16

CHI2 = 7.72

PROBA (CHI2 > 7.72) = 0.358

TABLEAU 112

Q63 Eveil de la sensibilité littéraire est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	14.17	17.59	12.05	13.19	19.48	10.34	9.09	13.22	13.68
non	85.83	82.41	87.95	86.81	80.52	89.66	90.91	86.78	86.32

CHI2 = 6.24

PROBA (CHI2 > 6.24) = 0.513

TABLEAU 113

Q63 Travailler avec d'autres est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	16.67	16.67	18.07	14.29	12.99	13.79	13.64	9.92	14.45
non	83.33	83.33	81.93	85.71	87.01	86.21	86.36	90.08	85.55

CHI2 = 4.01

PROBA (CHI2 > 4.01) = 0.779

TABLEAU 114

Q63 Faire acquérir une bonne orthographe est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	11.67	15.74	14.46	18.68	9.09	18.39	12.50	19.83	15.23
non	88.33	84.26	85.54	81.32	90.91	81.61	87.50	80.17	84.77

CHI2 = 7.50

PROBA (CHI2 > 7.50) = 0.379

TABLEAU 115

Q63 Développer les capacités de raisonnement est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français pour l'ensemble de la scolarité primaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	54.17	72.22	65.06	57.14	62.34	63.22	52.27	55.37	60.00
non	45.83	27.78	34.94	42.86	37.66	36.78	47.73	44.63	40.00

CHI2 = 13.44

PROBA (CHI2 > 13.44) = 0.062

TABLEAU 116

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe est d'enrichir le vocabulaire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	32.50	28.70	28.92	19.78	37.66	33.33	37.50	34.71	31.61
non	67.50	71.30	71.08	80.22	62.34	66.67	62.50	65.29	68.39

CHI2 = 10.01

PROBA (CHI2 > 10.01) = 0.188

TABLEAU 117

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe est d'apprendre à lire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	22.50	98.15	79.52	80.22	49.35	32.18	23.86	41.32	52.77
non	77.50	1.85	20.48	19.78	50.65	67.82	76.14	58.68	47.23

CHI2 = 235.71

PROBA (CHI2 > 235.71) = 0.000

TABLEAU 118

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe
est de développer l'expression orale

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	67.50	37.96	26.51	34.07	24.68	31.03	23.86	20.66	34.45
non	32.50	62.04	73.49	65.93	75.32	68.97	76.14	79.34	65.55

CHI2 = 79.22

PROBA (CHI2 > 79.22) = 0.000

TABLEAU 119

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe
est apprendre à produire un texte écrit

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	14.17	35.19	43.37	50.55	55.84	58.62	65.91	62.81	47.10
non	85.83	64.81	56.63	49.45	44.16	41.38	34.09	37.19	52.90

CHI2 = 90.77

PROBA (CHI2 > 90.77) = 0.000

TABLEAU 120

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe
est de stimuler les capacités d'expression personnelle

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	50.83	23.15	27.71	28.57	23.38	37.93	31.82	32.23	32.65
non	49.17	76.85	72.29	71.43	76.62	62.07	68.18	67.77	67.35

CHI2 = 28.24

PROBA (CHI2 > 28.24) = 0.000

TABLEAU 121

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe
est l'éveil de la sensibilité littéraire

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	18.33	10.19	14.46	5.49	15.58	16.09	22.73	13.22	14.45
non	81.67	89.81	85.54	94.51	84.42	83.91	77.27	86.78	85.55

CHI2 = 14.25

PROBA (CHI2 > 14.25) = 0.047

TABLEAU 122

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe
est de travailler avec d'autres

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	35.00	13.89	14.46	24.18	16.88	16.09	18.18	14.05	19.48
non	65.00	86.11	85.54	75.82	83.12	83.91	81.82	85.95	80.52

CHI2 = 26.53

PROBA (CHI2 > 26.53) = 0.000

TABLEAU 123

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe
est de faire acquérir une bonne orthographe

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	0.00	7.41	16.87	21.98	22.08	14.94	9.09	23.97	14.06
non	100.00	92.59	83.13	78.02	77.92	85.06	90.91	76.03	85.94

CHI2 = 44.62

PROBA (CHI2 > 44.62) = 0.000

TABLEAU 124

Q63 L'une des priorités de l'enseignement du français pour l'ensemble de votre classe
est de développer les capacité de raisonnement

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	56.67	45.37	48.19	35.16	54.55	59.77	64.77	54.55	52.39
non	43.33	54.63	51.81	64.84	45.45	40.23	35.23	45.45	47.61

CHI2 = 22.10

PROBA (CHI2 > 22.10) = 0.002

TABLEAU 125

Q64.1 D'après votre expérience, dans votre école et d'autres écoles que vous connaissez, pouvez-vous estimer, même grossièrement la proportion d'élèves très bons lecteurs lors de l'entrée en 6^{ème}

POIDS TOTAL : 742.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
moins de 15%	16.22	8.00	12.66	15.56	16.12	18.33	14.96
de 16% a 20%	27.03	17.00	12.66	12.22	16.12	11.67	16.31
de 25% a 35%	16.22	20.00	30.38	27.78	35.54	28.33	27.90
de 40% a 60%	27.93	38.00	37.97	28.89	20.66	24.17	27.49
plus de 60%	12.61	17.00	6.33	15.56	11.57	17.50	13.34

CHI2 = 46.95

PROBA (CHI2 > 46.95) = 0.001

TABLEAU 126

Q64.2 D'après votre expérience, dans votre école et d'autres écoles que vous connaissez, pouvez-vous estimer, même grossièrement la proportion d'élèves qui ne savent pas lire (ne maîtrisent pas les compétences de base : saisir l'information explicite) lors de l'entrée en 6^{ème} ?

POIDS TOTAL : 743.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
moins de 8%	18.02	35.64	20.00	32.58	22.73	25.00	25.03
de 10 a 15%	38.74	28.71	36.25	30.34	36.36	40.83	35.67
de 16 a 20%	16.22	15.84	21.25	14.61	23.14	15.00	18.57
de 25 a 35	18.02	15.84	15.00	16.85	14.05	17.50	15.88
plus de 35%	9.01	3.96	7.50	5.62	3.72	1.67	4.85

CHI2 = 28.39

PROBA (CHI2 > 28.39) = 0.100

TABLEAU 127

Q66 Sexe des enseignants

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
homme	3.33	14.81	17.07	14.29	31.17	37.21	44.32	42.98	25.10
femme	96.67	85.19	82.93	85.71	68.83	62.79	55.68	57.02	74.90

CHI2 = 90.87

PROBA (CHI2 > 90.87) = 0.000

TABLEAU 128

Q67 Age des enseignants

POIDS TOTAL : 776.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2-CM1-CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
23-30 ans	13.11	9.26	15.85	19.78	9.92	20.66	13.79
31-40 ans	41.80	35.19	36.59	31.87	25.40	33.88	32.60
41-50 ans	33.61	33.33	35.37	34.07	45.24	29.75	36.98
plus de 50 ans	11.48	22.22	12.20	14.29	19.44	15.70	16.62

CHI2 = 32.93

PROBA (CHI2 > 32.93) = 0.005

TABLEAU 129

Q68 Etes-vous instituteur ou professeur des Écoles ?

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
instituteur	71.43	67.59	70.73	63.74	68.83	65.52	62.50	65.29	67.01
professeur des ecoles	28.57	32.41	29.27	36.26	31.17	34.48	37.50	34.71	32.99

CHI2 = 3.20

PROBA (CHI2 > 3.20) = 0.866

TABLEAU 130

Q69 Exercez-vous la fonction de directeur de l'école ?

POIDS TOTAL : 773.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	24.17	7.41	7.32	26.37	7.79	13.79	22.99	33.06	18.76
non	75.83	92.59	92.68	73.63	92.21	86.21	77.01	66.94	81.24

CHI2 = 46.68

PROBA (CHI2 > 46.68) = 0.000

TABLEAU 131

Q70 : Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école

POIDS TOTAL : 776.

	GS	CP	CE1 cycle	multiple 2e	CE2-CM1-CM2 cycle	multiple 3e	ENSEMBLE
un an ou moins	18.03	17.59	18.29	24.18	14.68	34.71	20.23
2 à 3 ans	19.67	20.37	24.39	12.09	17.86	14.88	18.04
4 à 6 ans	18.85	22.22	14.63	15.38	23.81	17.36	19.85
7 à 10 ans	5.74	11.11	17.07	12.09	11.90	12.40	11.47
11 à 15 ans	12.30	8.33	7.32	8.79	6.75	3.31	7.60
16 à 20 ans	9.84	2.78	12.20	6.59	9.92	4.13	7.86
plus de 20 ans	15.57	17.59	6.10	20.88	15.08	13.22	14.95

CHI2 = 57.37

PROBA (CHI2 > 57.37) = 0.002

TABLEAU 132

Q71 nombre d'année d'ancienneté à l'Education Nationale (hors formation)

POIDS TOTAL : 774.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
1 à 10 ans	21.67	26.85	39.02	29.67	20.78	22.99	23.86	42.15	28.68
11 à 20 ans	32.50	23.15	21.95	24.18	20.78	26.44	19.32	19.01	23.64
21 à 25 ans	13.33	14.81	14.63	15.38	14.29	12.64	15.91	10.74	13.82
plus de 25 ans	32.50	35.19	24.39	30.77	44.16	37.93	40.91	28.10	33.85

CHI2 = 32.12

PROBA (CHI2 > 32.12) = 0.057

TABLEAU 13

Q72 Aviez-vous déjà travaillé (au moins un an) avant de devenir enseignant ?

POIDS TOTAL : 772.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
oui	24.17	28.70	36.59	19.78	20.78	21.18	29.55	25.62	25.78
non	75.83	71.30	63.41	80.22	79.22	78.82	70.45	74.38	74.22

CHI2 = 9.96

PROBA (CHI2 > 9.96) = 0.191

TABLEAU 134

Q73 Avez-vous suivi une formation initiale ?

POIDS TOTAL : 775.

	GS	CP	CE1	multiple 2e cycle	CE2	CM1	CM2	multiple 3e cycle	ENSEMBLE
en école normale	56.67	59.26	56.63	62.64	61.04	56.32	61.36	60.33	59.23
en IUFM	11.67	11.11	16.87	17.58	10.39	14.94	13.64	19.83	14.58
autre	25.00	26.85	20.48	18.68	28.57	25.29	22.73	17.36	22.97
Non réponse	6.67	2.78	6.02	1.10	0.00	3.45	2.27	2.48	3.23

CHI2 = 21.91

PROBA (CHI2 > 21.91) = 0.405

