UNIVERSITÉ FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY

Pratiques enseignantes et compétences en Lecture/écriture au cycle préparatoire (CP1 et CP2) dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire

MARS 2021

AFD AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT

AUF

UNIVERSITÉ Félix HOUPHOUËT-BOIGNY

APPRENDRE

Projet financé par le programme APPRENDRE dans le cadre de l’appel « Documenter et éclairer les politiques éducatives »

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

APPRENTISSAGES DES LANGUES ET DE LA LECTURE/ÉCRITURE ET ACQUISITIONS DES COMPÉTENCES.

PRATIQUES ENSEIGNANTES ET COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE AU CYCLE PRÉPARATOIRE (CP1 ET CP2) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN COTE D'IVOIRE.

DAGOU Denis Koménan
Maître de Conférences, psychologie clinique et psychopathologie
Université Felix Houphouët-Boigny, UFR SHS, département de psychologie
denis.dagou@univ-fhb.edu.ci/dagoudk@gmail.com
+225 0707887626

Membres de l'équipe
TUO Gofegué
Inspecteur principal,
Chef d'Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue(APFC), Soubré
fodonnon@yahoo.fr /+ 225 0707706752

DJOKOUEHI Charles Antoine
Assistant, Didactique des langues étrangères, didactique de l'allemand langue étrangère, Université Felix Houphouët-Boigny UFR SHS, département d'Allemand
cadjok@gmail.com/ + 225 0707710993
Diaby Assiata Épouse CISSE
Inspecteur de l'enseignement secondaire
Coordonnatrice du Projet Ecole intégrée (PEI) à la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC)
Point Focal ELAN-Afrique
diaby_assiata59@yahoo/ +225 0708304358

YPODE Guéaybomin Emmanuel Bla
Doctorant, Sociologie
emmanuelbla2017@gmail.com/ 0101808131

Référent scientifique professeur : M. Miled :m.miled@netcourrier.com

Table des matières

RESUMÉ EXÉCUTIF 6

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE 12

I. QUESTION GENERALE DE RECHERCHE OU QUESTION DE DEPART 13

II. LA COLLECTE, LA STRUCTURATION, L'ANALYSE CRITIQUE DES ECRITS 14

2.1. Les différents facteurs impliqués dans l'acquisition de compétences en langue par le moyen de la lecture et de l'écriture 15

2.1.1. Les différentes méthodes de lecture en côte d'ivoire de ces vingt dernières années 15

2.1.2. Les approches pédagogiques et didactiques pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. 16

2.1.3. Les critères d'appréciation du niveau d'acquisition de la compétence de lecture et d'écriture. 20

2.1.4. Les modèles proposés en psychologie cognitive pour expliquer l'activité de lecture/ écriture et son acquisition 26

3.2.4.*1*. Les connaissances et compétences préalables nécessaires à l'acquisition efficace de la compétence de lecture. 26

2.1.5. Les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la lecture/écriture. 31

2.2. Analyses conceptuelles 39

2.2.1. Les pratiques d'enseignement de la lecture écriture 39

2.2.2. Les compétences en lectures-écritures 40

III. DELIMITATION DU 'UN PROBLEME SPECIFIQUE DE RECHERCHE ET FORMULATION D'UNE QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE 40

3.1. Problème spécifique de recherche 40

3.2. Objectifs spécifiques 40

3.3. Questions spécifiques de recherche 41

IV. JUSTIFICATION 41

4.1. Pertinence scientifique 41

4.2. Pertinence sociale et résultats attendus 41

V. MODELE D'ANALYSE 42

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE 46

I. PRESENTATION DU TERRAIN 47

II. LES PARTICIPANTS 48

III. TECHNIQUES 50

IV. PROCEDURE 54

V. LE TRAITEMENT DES DONNEES 56

CHAPITRE III : LES RESULTATS 58

I. EVALUATION DES ELEVES 59

1.1. Compétence en lecture et écriture, niveau cp1 : apprentissage lecture/écriture au CP1 59

1.1.1. Difficultés liées à la « Distinction des phonèmes, correspondances lettres/son, niveau CP1 59
1.1.2. 1Difficultés liées à la « Connaissance des lettres sons, niveau CP1 60
1.1.3. Difficultés liées à la « Manipulation des syllabes, niveau CP1 60
1.1.4. Difficultés liées à la compréhension du langage, niveau CP1 61
1.1.5. Identification du niveau global d'acquisition de la compétence en lecture-écriture au CP1/ apprentissage lecture/écriture 62

1.2. Compétence en lecture et écriture cp1, niveau CP2 : apprentissage lecture/écriture au CP2 64

1.2.1. Difficultés liées à la « Distinction des phonèmes, correspondances lettres/son, niveau CP2 64
1.2.2. Difficultés liées à la « Correspondance son/lettre, phonie graphie » niveau CP2 64
1.2.3. Difficultés liées à la « Manipulation des syllabes, niveau CP2 65
1.2.4. Difficultés liées à la compréhension du langage 66
1.2.5. Identification du niveau global d'acquisition de la compétence en lecture-écriture au CP2/ apprentissage lecture/écriture 67

1.3. Compétence en lecture et écriture niveau cp1 /préapprentissage : structuration spatiale CP1 69

1.3.1. Difficultés liées à la connaissance des notions spatiales de situation : entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite 69
1.3.2. Difficultés liées au niveau de compétence en orientation et organisation spatiale : discrimination visuelle 70
1.3.3. Identification du niveau d'acquisition de la Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale, niveau CP1 70

1.4. Compétence en lecture et écriture niveaucp2 /préapprentissage : structuration spatiale CP2 72

1.4.1. Difficultés liées à la connaissance des notions spatiales de situation : entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite 72
1.4.2. Difficultés liées au niveau de compétence en orientation et organisation spatiale : discrimination visuelle 72

1.5. Corrélation entre le niveau de compétence en apprentissage lecture/écriture et le niveau de compétence en préapprentissage/ structuration spatiale 75

III. OBSERVATIONS DE CLASSE 84

3.1. Séances d'apprentissages de la lecture-écriture : étapes des séances où les activités ont été ignorées ou mal exécutées par les enseignants au CP1 84

3.1.1. CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 84
3.1.2. CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture- écriture de la lettre-son. 6 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés au CP1 84

3.2. Séances d'apprentissages de la lecture-écriture : étapes des séances où les activités ont été ignorées ou mal exécutées par les enseignants au CP2 86

3.2.1. CP2, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture- écriture. 5 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 86

3.2.2. CP2, enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés. 88

3.2.3. CP2 enseigner la compréhension : vocabulaire/ séance 4 lecture et écriture de mots. 5 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 90

3.2.4. CP2, enseigner la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases. 3 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 91

3.2.5. CP2 enseigner la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 92

3.3. Séances d'apprentissages de la lecture-écriture : étapes des séances où les activités ont été bien exécutées par les enseignants au CP1 94

3.3.1. CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 4 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés. 94

3.3.2. CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture écriture. 6 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 96

3.4. Séances d'apprentissages de la lecture-écriture : étapes des séances où les activités ont été bien exécutées par les enseignants au CP2 97

3.4.1. CP2, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 5 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 97

3.4.2. CP2, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture écriture. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 99

3.4.3. CP2, enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes.4 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 101

3.4.4. CP2, enseigner la compréhension : vocabulaire/ séance 4 lecture et écriture de mot. 5 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 102

3.4.5. CP2, enseigner la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases. 3 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 103

3.4.6. CP2, enseigner la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés 104

CHAPITRE 4 : DISCUSSION 106

I. NIVEAU DE COMPETENCE EN LECTURE ET ECRITURE CP1 /APPRENTISSAGE LECTURE/ECRITURE AU CP1 107

II. NIVEAU DE COMPETENCE EN LECTURE ET ECRITURE CP1 /APPRENTISSAGE LECTURE/ECRITURE AU CP2 108

III. COMPETENCE EN LECTURE ET ECRITURE /PREAPPRENTISSAGE/ STRUCURATION SPATIALE, NIVEAU CP1 109

IV. COMPETENCE EN LECTURE ET ECRITURE, /PREAPPRENTISSAGE/ STRUCURATION SPATIALE, NIVEAU CP2 **109**

V. CORRELATION ENTRE LE NIVEAUDE COMPETENCE EN APPRENTISSAGE LECTURE/ECRITURELE ET LE NIVEAU DE COMPETENCE EN PREAPPRENTISSAGE/ STRUCTURATION SPATIALE **110**

VI. OBSERVATION DE CLASSE DES SEANCES D'APPRENTISSAGES DE LA LECTURE-ECRITURE **112**

CHAPITRE V : PROPOSITIONS **118**

I. POROPOSITION DES ENSEIGNANTS AU FOCUS GROUPE **119**

II. PROPOSITIONS DES MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE **125**

Bibliographie **127**

RESUMÉ EXÉCUTIF

1. Le programme APPRENDRE (APPUI A LA PROFESSIONNALISATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DEVELOPPMENT DES RESSOURCES(2018-2024) mis en œuvre par l'AUF(Agence Universitaire de la Francophonie) a, entre autres objectifs, d'accompagner les Ministères de l'éducation dans la conception et la mise en œuvre de stratégies et démarches d'accompagnement professionnel des enseignants en poste, adossées à une analyse des besoins et à des pratiques professionnelles réelles, sans créer de dispositifs supplémentaires. L'un des modes opératoires sur le financement de ce programme est axé sur des « projets de recherche en éducation et un appui à la structuration de la recherche ».

C'est dans ce cadre qu'une équipe composée de deux enseignants-chercheurs (un psychologue clinicien et un spécialiste des didactiques des langues étrangères), de deux inspecteurs de l'enseignement, agent du Ministère de l'Éducation Nationale ou de Direction Régionale (DREN) et d'un doctorant (sociologie) a mené une recherche sur les « pratiques enseignantes et compétences en lecture/écriture au cycle préparatoire (CP1 et CP2) dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire »

2. Cette étude consiste à :

- élaborer des instruments d'évaluations des compétences en lecture écriture des élèves au cycle préparatoire(CP1 etCP2) dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire ;
- élaborer une grille d'observation des pratiques de classe des enseignant de CP1 et CP2
- élaborer une grille d'entretien pour des focus group sur les difficultés et les propositions des enseignant dans l'enseignement de la lecture- de l'écriture au CP1 etCP2
- élaborer:
    - une matrice d'application des tests statistiques standards pour les besoins d'analyse des dimensions des compétences en lecture-écriture en vue d'identifier les difficultés des élèves dans l'apprentissage de la lecture-écriture,
    - des grilles d'analyse thématique des focus group avec les enseignants et des observations de classe en vue de repérer les difficultés, solutions et les interventions appropriées des enseignants dans les cours de lecture-écriture

pour améliorer les compétences des élèves de CP dans l'apprentissage de la lecture écriture.

- rédiger un rapport complet de cette étude en mettant en évidence les compétences et les difficultés en lecture-écriture des élèves de CP(CP1 et CP2) en Côte d'ivoire, les observations de classes des enseignants de CP1 et CP2 pendant les cours de lecture-écriture, les propositions pour améliorer les pratiques de classe de ces enseignants et partant améliorer les compétences en lecture-écriture des élèves de CP1 et CP2.

3. Les objectifs de cette étude sont :

- Identifier les compétences des élèves du CP1 et du CP2 dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les écoles ivoiriennes / Vérifier le niveau de compétence des élèves du CP1 et du CP2 de Côte d'Ivoire en lecture/écriture.
- Identifier les difficultés rencontrées par les élèves du CP1 et CP2 dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les écoles / de Côte d'Ivoire ;
- Identifier les pratiques d'enseignement de la lecture/écriture au cours préparatoire (CP1 et CP2) dans ces régions de Côte d'Ivoire ?
- Proposer des pistes de pratiques enseignantes pour améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture au CP1 et au CP2

4. Nous avons utilisé dans cette recherche une méthodologie mixte (approche quantitative et approche qualitative).

Au niveau quantitatif, la collecte des informations est réalisée avec 3 questionnaires : 2 questionnaires évaluent le niveau de compétences et les difficultés des élèves de CP1 et CP2 dans l'apprentissage la lecture-écriture. Le contenu de ces questionnaires suit respectivement la progression de l'apprentissage de la lecture- écriture des manuels de lecture-écriture de CP1 et CP2 du programme officiel des écoles primaires publiques de Côte d'ivoire. Le troisième questionnaire, soumis à la fois aux élèves de CP1 et CP2, évalue des éléments de la structuration spatiale (des notions spatiales de situation (entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite) et des notions d'orientation et organisation spatiale/discrimination visuelle). Des *focus group* avec les enseignants et des observations de classe ont permis de recueillir les données qualitatives.

5. Les élèves (90%) niveau CP1 évalués, n'ont pas la compétence requise en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture). Ces élèves ont des difficultés au niveau des 4 dimensions du concept compétence en lecture-écriture/apprentissage de la lecture/ écritures :la distinction des phonèmes, correspondances lettres/sons, la connaissance des lettres-sons, la manipulation des syllabes ; la compréhension du langage » (vocabulaire-écriture et lecture de mots, de phrases, d'un texte.)

6. Les élèves (66%,) de niveau CP2 évalués n'ont pas la compétence requise en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture). La majorité de ces élèves niveau CP2 ne sont pas en difficulté aux niveaux de l'apprentissage de la correspondance son-lettre (phonie graphie) et de la manipulation des syllabes. Ils sont tous en difficulté au niveau de l'apprentissage de la compréhension du langage (vocabulaire-écriture et lecture des mots, des phrases et d'un texte)

Les élèves (91%) niveau CP1, évalués n'ont pas le niveau de compétence requis en « Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale ». La majorité de ces élèves ne sont pas en difficulté au niveau l'apprentissage des notions spatiales de situation comme entre, devant/derrière, sur /sous, au-dessus/en dessous, gauche /droite. Ils sont tous en difficulté en ce qui concerne l'apprentissage de l'orientation et de l'organisation spatiale comme la discrimination visuelle

7. Les élèves (67%) niveau CP1, évalués n'ont pas le niveau de compétence requis en « Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale ». La majorité de ces élèves ne sont pas en difficulté au niveau l'apprentissage des notions spatiales de situation comme entre, devant/derrière, sur /sous, au-dessus/en dessous, gauche /droite. Pratiquement, tous ces élèves sont en difficulté dans l'apprentissage de l'orientation et de l'organisation spatiale comme la discrimination visuelle.

8. Il existe une corrélation positive entre le niveau de compétence en apprentissage lecture/écriture et le niveau de compétence en préapprentissage/ structuration spatiale tant chez les élèves niveau CP1que chez les élèves niveau CP2.

9. Les étapes d'enseignement de la lecture- écriture selon les activités suggérées par les séances d'application de la méthode syllabique phonémique, ont été partiellement suivies,

parfois complètement ignorées par les enseignants que nous avons observés en situation de classe.

10. Renforcer l'encadrement pédagogique

- En fonction des besoins exprimés par les enseignants ou constats des inspecteurs et conseillers pédagogiques, il est proposé des séminaires de formation sur chacune des 6 séances associées à l'apprentissage de la lecture écriture au CP :
    - découverte de la correspondance lettre-son ;
    - lecture -écriture de la lettre son ;
    - lecture et écriture de syllabes ;
    - lecture et écriture de mots ;
    - lecture et écriture de phrases ;
    - lecture d'un texte

- Au niveau du préapprentissage, former les enseignants à la mise en place de l'ensemble des activités. On insistera, entre autres, sur des activités liées à la structuration spatiale :
    - 1es notions spatiales de situation : entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite ;
    - l'orientation et l'organisation spatiale : discrimination visuelle

11. Renforcer le suivi pédagogique de proximité

Il est recommandé le renforcement de la supervision régulière des enseignants dans leur pratique enseignante depuis les fiches de classe jusqu'au cours pour repérer et corriger au fur et à mesure leurs difficultés et erreurs dans l'enseignement de la méthode syllabique et aussi dans la mise en place des activités du préapprentissage

12. Analyse du programme de CP

Mener une réflexion sur trois propositions majeures des enseignants par rapport au programme d'apprentissage de la lecture écriture :

- réduire le nombre de sons à étudier au CP1

- réduire les heures de langage et augmenter le volume horaire au niveau de la lecture
- ramener la dictée dans le programme

13. Écrire les textes en cursive et en script dans les livres afin de permettre à l'apprenant de s'adapter aux deux types d'écriture ;
14. Améliorer la qualité et la pertinence des images d'illustration des lettres-sons

Vérifier la qualité et la pertinence des images ou des photographies qui sont proposées afin de faciliter leur exploitation pour les leçons de correspondance phonie/ graphie.

PRATIQUES ENSEIGNANTES ET COMPETENCES EN LECTURE/ECRITURE AU CYCLE PREPARATOIRE (CP1 ET CP2) DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN COTE D'IVOIRE

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE

I. QUESTION GENERALE DE RECHERCHE OU QUESTION DE DEPART

Pour Barré-de Miniac (2003), historiens, anthropologues et psychologues s'accordent à montrer l'importance que les pratiques de lecture-écriture ont eue dans l'histoire, du point de vue cognitif, sur le mode de production et de transmissions des savoirs. Au niveau de l'enseignement primaire, la maitrise de la lecture chez les élèves permet de mieux comprendre et interpréter des textes en français, langue d'enseignement, mais également de réussir dans les disciplines autres que le français (Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde, 2015).

L'acquisition des compétences en lecture/écriture en langue est donc fondamentale pour la réussite scolaire. Aussi faut-il être particulièrement attentif aux performances des apprenants concernant ces compétences de base en début de scolarité aux cours préparatoires. Cela est d'autant plus vrai que la représentation historiquement construite d'une lecture disjointe de l'écriture est en train de se défaire (Chartier, 2005).

Par rapport aux compétences en langue, les évaluations Pasec (2014, 2016) montrent qu'en début de scolarité, c'est-à-dire après deux ans de scolarité, seulement 5,6% des élèves ivoiriens contre 14,1% au niveau international sont des lecteurs intermédiaires c'est-à-dire qu'ils tendent vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes. A côté des premiers cités, 37,6% des élèves ivoiriens contre 30,3% au niveau international sont des lecteurs en éveil. Ceux-ci connaissent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique. Les tests Pasec (2014, 2016) précisent également que dans les dix pays enquêtés, plus des deux tiers (70%) des élèves du début du cycle primaire sont incapables de déchiffrer les composantes de l'écrit et ne comprennent toujours pas des phrases, des textes et des messages oraux. En Côte d'Ivoire, ces carences se remarquent plus dans les régions sud, centre et nord où une proportion non négligeable d'élèves éprouve en début de scolarité de très grandes difficultés. L'évaluation normalisée à la fin des sous cycles CP2 et CE2 de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire[1], relève qu'après deux ans de scolarité primaire, en français/lecture, le score moyen est de 35,6 sur 100. Ce score est en deçà du seuil moyen conventionnel de 40 items sur 100. Ces élèves achèvent donc le cycle préparatoire (CP1 et CP2) sans avoir acquis le niveau minimum de compétence en lecture. Cela se voit plus dans les zones rurales que dans les zones urbaines où respectivement 70,5% et 26,5% des élèves ont des acquis très faibles. Cette disparité a déjà été soulignée par le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Technique (MENET) et la Banque

[1] Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MENET-FP) et du Ministère de l'Économie et des finances de Côte d'Ivoire (2017)

Mondiale, dans un rapport d'évaluation des compétences des élèves de CE1 en lecture et en mathématique, en mentionnant que les élèves en milieu rural éprouvent de grandes difficultés en lecture.

Ces différents constats inscrivent notre travail dans le **thème de recherche** suivant :

« Apprentissage des langues, de la lecture/écriture et acquisition des compétences.

Au regard des mauvais résultats des élèves ivoiriens en lecture/écriture le **problème général** qui est soulevé ici est celui des lacunes dans l'apprentissage scolaire et de l'acquisition de compétences en langue par le moyen de la lecture et de l'écriture dans les deux premières années de la scolarité.

Par rapport à ce problème général, notre **objectif général** est de **connaître** les facteurs qui peuvent influencer l'acquisition de compétences en langue par le moyen de la lecture et de l'écriture, d'où la **question générale de recherche** :

Quels sont les facteurs qui influencent l'acquisition de compétences en langue par le moyen de la lecture et de l'écriture ?

II. LA COLLECTE, LA STRUCTURATION, L'ANALYSE CRITIQUE DES ECRITS

Nous cherchons ici des éléments de réponse à notre question générale de recherche

La liste ci- dessous montre les différents facteurs impliqués dans l'acquisition de compétences en langue par le moyen de la lecture et de l'écriture :

- Les différentes méthodes de lecture ;
- Les approches pédagogiques et didactiques ;
- Les critères d'appréciation du niveau d'acquisition de la compétence de lecture et d'écriture ;
- Les difficultés spécifiques de lecture/écriture rencontrées par les élèves dans le processus d'apprentissage ;
- Les éléments cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture/écriture chez l'enfant.

II.1. Les différents facteurs impliqués dans l'acquisition de compétences en langue par le moyen de la lecture et de l'écriture

II.1.1. Les différentes méthodes de lecture en côte d'ivoire de ces vingt dernières années

De 2000 à 2014, la Côte d'Ivoire a pratiqué la méthode mixte en lecture dans les classes de CP1 et CP2. Depuis 2015, la Côte d'Ivoire a opté pour la méthode syllabique. Aussi les manuels de lecture de ces classes ont-ils été adaptés à cette approche. Nous présentons ci-dessous ces méthodes

- **Les méthodes syllabiques**

Ce sont des méthodes dites synthétiques qui portent sur les unités de base des mots, c'est-à-dire les lettres et les syllabes (Lefèvre, 2003). L'apprentissage de la lecture consiste en une correspondance entre les graphèmes[2] et les phonèmes. Il existe deux sortes de méthodes syllabiques :

Les *méthodes syllabiques dites graphémiques ou alphabétiques pures* et les méthodes *syllabiques dites phonémiques*

Selon Chevanes (2012) **et les directives du ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire,** les méthodes syllabiques vont du simple au complexe, c'est-à-dire des lettres ou des phonèmes aux syllabes, des syllabes aux mots et des mots aux phrases.

Avec les méthodes syllabiques dites graphémiques ou alphabétique pure l'écolier-ère- commence par déchiffrer les lettres de l'alphabet. Il-elle- associe ensuite ces lettres entre elles pour former des syllabes. L'entrée dans la lecture part donc de la lettre à la syllabe, de la syllabe au mot, puis du mot à la phrase[3] : *la lettre, le son, la syllabe, le mot....* Ce qui prime ici est l'acquisition du code alphabétique.

Avec les méthodes syllabiques dites phonémique*s* l'apprentissage commence à partir des sons. Dans cette perspective, l'objet de base de chaque acquisition est le phonème ou la plus petite unité de la langue orale. Les lettres sont nommées par leur son. Le travail repose alors sur une analyse de la chaîne parlée pour isoler et repérer des phonèmes, puis sur l'apprentissage des différentes graphies possibles du phonème[4].

---

[2] Un graphème désigne la transcription d'un phonème

[3] L'idée est que la succession des lettres b et a donne « ba »

[4] En partant du phonème [o], on mettra d'emblée en relation avec les correspondances graphiques les plus fréquentes : o, au, eau alors que si la méthode part de la lettre, les graphies au et eau seront traitées plus tard.

- **Les méthodes globales**

Ces méthodes dites analytiques partent du principe général que l'élève perçoit mieux des ensembles organisés et signifiants (mots ou phrases) que des éléments sans signification (lettres ou syllabes). Elles vont du tout aux parties, de la phrase (ou du texte) aux mots, puis aux syllabes, enfin aux lettres et aux sons y correspondant. (Chauveau, 1994 in Goigoux 2005).

Elles regroupent essentiellement : *la méthode globale et la méthode mixte ou semi-globale.*

La méthode globale consiste à partir de la visualisation des mots pour arriver aux lettres. L'enfant apprend à lire en visualisant le mot dans son ensemble, c'est-à-dire "globalement".

Quant à *la méthode mixte*, une combinaison de la méthode syllabique et de la méthode globale, elle demande à l'enfant d'apprendre un petit nombre de mots issus de la mémorisation d'une phrase appelée « phrases-clé ». Cette première approche « globale » sert de point d'appui au décodage "syllabique". De cette phrase, on sort le mot-clé contenant la syllabe contenant le son à l'étude et de la syllabe, on sort le son à l'étude. L'enfant appréhende ainsi le sens avant de déchiffrer les lettres.

II.1.2. Les approches pédagogiques et didactiques pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

II.1.2.1. *Partir du phonème au graphème ou du graphème au phonème ?*

Pour l'efficacité de l'apprentissage de la lecture/écriture la question est de savoir s'il faut partir du phonème ou du graphème dans les approches pédagogiques et didactiques.
Selon le manuel pour enseigner la lecture et l'écriture du ministère de l'éducation nationale française, (2019), il est plus avantageux de partir du graphème que du phonème pour commencer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Citons longuement l'argumentation de la primauté du graphème sur le phonème au début de l'apprentissage de la lecture.

> *« Partir des phonèmes, c'est faire des « leçons de sons ». Alors qu'une grande majorité de graphèmes n'ont qu'une prononciation à apprendre, beaucoup de phonèmes admettent chacun plusieurs écritures, ce qui nécessite un effort de mémorisation beaucoup plus important avec le départ phonémique qu'avec le départ graphémique.*
>
> *De plus, les sources de confusions sont nombreuses. Par exemple, quand le graphème /ch/ de « chat » fait /k/ dans « chorale », il convient d'espacer*

> *l'étude de ce graphème qui se prononce différemment. De plus, cette approche montre bien que la langue écrite n'est pas une simple traduction de l'oral ; elle a son histoire propre qui ne coïncide pas avec celle de la langue parlée.*
>
> *On a parfois sous-estimé la difficulté qu'ont les élèves à prendre conscience et à abs- traire les phonèmes, notamment les phonèmes consonantiques. Commencer la leçon de lecture en demandant à l'élève d'effectuer une tâche de discrimination perceptive en identifiant un stimulus sonore, fugace dans le temps, revient à proposer une tâche qui fait appel à la mémoire auditive et que certains ne sont pas encore capables d'effectuer.*
>
> *En revanche, commencer la leçon en montrant le graphème à étudier et les syllabes que l'on peut fabriquer en le combinant avec d'autres graphèmes connus, permet d'habituer l'élève à raisonner sur une représentation spatiale permanente.*
>
> *Cette clarification, qui facilite l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, inscrit l'élève dans une dynamique de progrès et entretient sa motivation. P24».* Pour enseigner la lecture et l'écriture du ministère de l'éducation nationale française, (2019, P 24)

Les auteurs de ce manuel justifient leur prise de position par le fait que pour passer des lettres aux sons (lecture), l'orthographe française est relativement régulière, tandis que dans le sens inverse, pour passer des sons vers les lettres (dictée), les difficultés sont nombreuses. Partir du graphème au phonème permet donc de minimiser la charge de mémoire.

Pour d'autres praticiens, ce principe n'est pas valable pour les élèves qui n'ont pas la langue française comme première langue. En effet, selon le guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture (2017), l'élève pour qui le français est une langue seconde et qui a déjà une pratique orale de sa langue première avant de commencer sa scolarité, a besoin d'une bonne imprégnation orale pour accéder à l'apprentissage de la lecture/écriture de la langue française.

> *« Il convient* (alors*) de familiariser l'élève avec l'oral à travers divers exercices : la reconnaissance et la restitution des sons dans des contextes ayant du sens, la sensibilité à la prosodie, l'acquisition du vocabulaire oral pour que l'élève donne sens au mot qu'il identifiera plus tard à l'écrit, des échanges favorisant la capacité de l'écoute chez l'élève. »* Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture. ELAN. OIF P23.

II.1.2.2. *Planification et organisation de l'enseignement*

Le guide des préapprentissages du Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire va dans le sens du passage du phonème au graphème et épouse cette vision de l'apprentissage de la lecture/écriture. Ainsi au préscolaire, la progression des enseignements

de la lecture/écriture suit l'ordre suivant : discrimination auditive, puis discrimination visuelle pour terminer par le graphisme.

Au Cycle primaire, dans les écoles ivoiriennes, l'apprentissage de la lecture/écriture aux cours préparatoires première (CP1) et deuxième année (CP2) dans les écoles primaires publiques de Côte d'Ivoire dérive de son modèle de préapprentissage axé sur le passage du phonème au graphème. **La méthode de lecture privilégiée ici est la méthode syllabique phonémique**. La mise dans la classe se fait en 6 séances. Chaque séance est subdivisée en plusieurs étapes.

Selon le guide d'orientation à l'approche bi- plurilingue en lecture-écriture (2017), il faudrait pour un apprentissage efficace de la lecture/écriture, accorder au début de l'apprentissage la primauté à certaines lettres. Dans cette perspective,

> *« il faut présenter aux élèves les graphèmes les plus fréquents qui se lisent presque toujours de la même façon. Les voyelles pouvant être introduites en premier sont les voyelles orales 'a', 'é', 'o', 'eu', 'ou', ainsi que 'i' et 'u'. Ces voyelles sont en effet toutes fréquentes et ont une prononciation consistante, sauf les deux dernières lorsqu'elles sont suivies par une voyelle (cf. ciel, lui). On peut introduire par la suite les voyelles nasales fréquentes ayant une prononciation régulière (an, on, in, un).*
>
> *Pour les consonnes, on peut introduire au début de l'apprentissage les fricatives 'f' et 'j', 's', 'ch', 'v'*[5]*, parce que, d'une part, elles se lisent presque toujours de la même façon et que, d'autre part, leur prononciation isolée est plus facile que celle des occlusives (t, d…), qui ne permettent pas de produire un son continu, à la différence de 'fff', 'sss'... Le 's' ne devrait toutefois être introduit au début de l'apprentissage que lorsqu'il est à l'initiale d'un mot parce que c'est seulement dans cette position qu'il se prononce toujours de la même façon. Les autres consonnes fréquentes ayant une prononciation régulière pouvant aussi être introduites au début de l'apprentissage sont 'l' et 'r' ainsi que, par la suite, 'p', 'b', 'm' et 'n', plus 'd' et 't', sauf, pour cette dernière, quand elle se prononce 's' (comme dans 'addition'), ou quand elle est muette (presque toujours en fin de mot) et qui se retrouve dans de nombreux mots-fonctions (qui, que, quoi…).* Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture(P31-32).

Le manuel pour enseigner la lecture et l'écriture du ministère de l'éducation nationale française (2019) s'inscrit également dans ce principe fondamental *où toute confusion entre les* lettres doit être évitée au début de l'apprentissage de la lecture/ écriture :

> *« il faut concentrer l'enseignement initial sur les relations simples et univoques, ce qui est vrai de la plupart des voyelles (a, i, é, ou, on, etc.) et*

[5]. Pas le 'z', qui est rare et en concurrence avec le 's'intervocalique

> *de nombreuses consonnes (b, d, f, j, l, m, n, p, t, v, etc.) avant d'introduire des correspondances plus complexes et ambiguës. Ne pas présenter de contre-exemple dans les premières leçons (par exemple que le « i » de maison ne se prononce pas /i/ !), ce qui ajoute à la confusion ».* Pour enseigner la lecture et l'écriture du ministère de l'éducation nationale française, (2019, P 25)

Ces enseignements, selon **le guide d'orientation à l'apprentissage bi-plurilingue, ELAN de l'enseignement des langues africaines et du français (2017),** doivent s'appuyer sur des activités communicatives et des activités métalinguistiques et grammaticales.

Au niveau des activités de communication, l'enseignant s'appuiera sur :

- les jeux ;
- les jeux de rôles ;
- le dialogue ;
- la dramatisation ;
- les nouvelles de la classe.

L'enseignement pourra utiliser un certain nombre de supports comme des :

- posters ;
- objets ;
- mimes ;
- étiquettes ;
- fichiers alphabétiques ;
- fichiers thématiques.

Concernant les activités métalinguistiques et grammaticales, nous pouvons citer l'utilisation de :

- jeux d'identification ;
- jeux de substitution ;
- jeux de complétion ;
- jeux de déplacement ;
- puzzles de mots.

L'enseignement s'aidera également de supports comme des :

- étiquettes ;
- posters ;

- ensembles de phrases ou d'indices linguistiques dans le texte.

Terminons en soulignant que les textes de lecture doivent respecter une double exigence. Les textes doivent mettre en évidence les connaissances sur la langue et des connaissances sur le monde qui entoure le lecteur apprenant. Ces exigences permettront à l'enfant de donner sens à ce qu'il lit.

II.1.3. Les critères d'appréciation du niveau d'acquisition de la compétence de lecture et d'écriture.

La compétence renvoie à un ensemble de savoir-faire intégrés. S'interroger sur le contenu sémantique de la compétence de lecture et d'écriture en CP1 et CP2 revient donc à se demander ce que veut dire « savoir lire » et « savoir écrire » pour les élèves de ces classes.

II.1.3.1. *Appréciation du niveau de compétence en lecture au CP 1 et CP2*

L'acte de lire repose, d'une part, sur l'identification des mots et, d'autre part, sur leur compréhension. Les experts en lecture du Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Canada (2003), **les** Ministères de l'éducation Nationale de France (2019**)** et **de Côte d'ivoire et** le programme Elan (2017) relèvent que savoir lire implique trois grandes compétences :

- *Identifier des mots ou reconnaitre des signes écrits, puis les associer à des mots et à leur sens ;*

L'identification des mots se fait de deux façons :

a) Le déchiffrage ou le décodage ou encore la voie graphophonologique :

Il s'agit ici d'associer des lettres ou groupes de lettres (graphèmes) à des sons de la langue (phonèmes) qui, combinés entre eux, forment des syllabes et des mots reconnus à partir de leur forme orale. Autrement dit, il est question d'apprendre à faire correspondre des graphèmes et des phonèmes.

Si la forme sonore de ce mot est déjà connue du lecteur, elle renvoie à son sens présent dans la mémoire lexicale. Si le mot est inconnu, le lecteur peut le prononcer et devra en rechercher et en apprendre le sens.

b) La reconnaissance directe de la forme orthographique du mot

Il est question ici de reconnaître la forme orthographique du mot et qui est présente dans la mémoire lexicale du lecteur. Cela permet d'accéder au sens et à la prononciation du mot. Ce mode d'identification permet de lire les mots irréguliers difficilement déchiffrables comme

« femme » ou « monsieur »), et de distinguer les homonymes comme « sot » ou « seau » ou encore « saut », qui ont la même prononciation (/so/).

- *Automatiser l'identification des mots par le décodage ou la fluidité ou encore la fluence de la lecture.*

Savoir lire implique également que l'identification des mots par le décodage soit suffisamment automatisée pour permettre d'accéder à la compréhension. On parle de fluidité ou de fluence, c'est-à-dire l'habileté à reconnaitre des mots et à lire le texte qu'ils forment avec rapidité en tenant compte de la logique expressive du texte.
La fluence de la lecture se développe par un entrainement à la lecture à haute voix à partir de mots isolés au moment des premiers apprentissages, puis de textes préparés. Pour évaluer la fluence, on mesure un score de fluence ou le nombre de mots (fréquents ou inventés) lus correctement dans un temps défini.

- *La compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.*

Comprendre ici, c'est se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, c'est-à-dire l'habileté à extraire un message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Pour que ce texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut que celui-ci dispose de connaissances préalables sur ce à quoi le texte renvoie, c'est-à-dire sur son univers de référence réel ou fictif. Cela permet de mettre en relation le texte avec ces connaissances.
Identifier le mot : ce processus implique au minimum une activation de la signification du mot lu, une mise en relation des mots dans la phrase, une mobilisation des connaissances grammaticales, une capacité à faire le lien entre les phrases et à faire des inférences pour suppléer à ce que le texte ne dit pas explicitement.

De ce qui précède, « savoir lire » implique que l'élève soit capable :

- d'identifier des lettres de l'alphabet ;
- d'identifier les voyelles et les consonnes d'un mot ;
- de lire des syllabes ;
- de comprendre ce qu'il lit.

On dira aussi d'un apprenant qu'il sait lire s'il arrive à :

- reconnaitre des mots globalement ;

- Identifier les majuscules et les minuscules ;
- Compléter une liste ou un tableau à partir d'une banque de mots.

Le ministère de l'éducation Nationale, France (2016, 2019), en intégrant les précédents éléments, résume le savoir lire en 5 dimensions : la conscience phonémique, le principe alphabétique, l'identification de mots, la lecture à haute voix, et la compréhension de la lecture.

II.1.3.1.1. La conscience phonémique

C'est la capacité à discriminer de manière auditive et à analyser les constituants des mots (conscience phonologique). Avoir cette conscience revient à :

- réaliser des manipulations simples sur les syllabes et les phonèmes (retrait, ajout, substitution, déplacement...).
- discriminer les différents phonèmes de la langue.
- repérer la présence d'un phonème donné au sein d'un mot que l'on a préalablement décomposé en syllabes et que l'on localise.

II.1.3.1.2. Le principe alphabétique

C'est faire la correspondance graphème-phonème. L'apprenant qui l'applique :

- connaît l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes ;
- fusionne les graphèmes étudiés pour lire des syllabes puis des mots.

II.1.3.1.3. L'identification de mots

Elle passe d'abord par la mémorisation des composantes du code et se traduit par :

- la connaissance de l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes.
- le décodage avec exactitude des mots nouveaux et de ceux dont le décodage n'a pas encore été automatisé ;

Elle suppose également la mémorisation préalable de mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers. Ainsi identifier des mots revient, par ailleurs, à :

- reconnaitre directement les mots outils et les mots courants les plus fréquents n'ayant pas de correspondance graphème/phonème régulière (par exemple, femme, yeux, monsieur, fils, sept, compter, automne, football, clown, week-end, igloo,...).
- identifier les mots ayant des parties communes (par exemple, « âge », « eur, « ette »).
- prendre appui sur la reconnaissance de familles de mots et d'affixes pour identifier plus rapidement les mots.

II.1.3.1.4. lecture à haute voix

C'est décoder un texte et le comprendre :

- l'apprenant lit un texte adapté à son niveau de lecture avec fluidité en respectant la ponctuation de fin de phrase.

C'est également identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte :

- l'apprenant lit ou relit un texte connu en portant son attention sur les différences d'intonation entre récit et discours.

II.1.3.1.5. compréhension en lecture

Une compréhension de lecture s'apprécie à la capacité d'un apprenant à :

- comprendre une phrase qu'il lit en autonomie ;
- comprendre un récit lu par un enseignant et qui est d'un degré de complexité supérieur à celui qu'il est capable de lire seul silencieusement ;
- comprendre un texte d'une dizaine de lignes, lu en autonomie.

II.1.3.2. *Appréciation du niveau de compétence en écriture au CP 1 et CP 2*

Selon la commission Scolaire des Découvreurs en Tête (2017), cadre de référence de, l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire -Québec, l'apprenant de première année, doit être capable d'écrire une phrase à l'aide d'illustrations (*en début d'année*) et à écrire un texte court (*en fin d'année*). Les habiletés par lesquelles cette compétence transite sont :

- nommer des lettres et des mots ;
- reproduire des lettres et des mots.

Quant à l'apprenant de deuxième année, la compétence d'écriture consiste en l'écriture de textes courts et de comptines en lien avec un texte lu. Les habiletés permettant de développer cette compétence sont :

- identifier le genre et le nombre d'un mot ;
- accorder le nom avec le déterminant qui le précède.

En France, **selon le Ministère de l'Éducation Nationale (2016, 2019**), par rapport à l'écriture, on doit s'attendre **en fin de CP** à des compétences au niveau de la calligraphie, de la copie et de la production de texte.

En Côte d'ivoire, selon le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (2015 c et 2016), l'écriture correcte des lettres-sons, des syllabes et des mots étudiés representent l'éssentiel du niveau de compétence exigé en écriture au CP. Dans cette perspective, il est demandé aux élèves de :

- copier les lettres-sons étudiées sur les ardoises et / ou dans les cahiers ;
- faire la copie ou la dictée des mots étudiés ;
- faire recopier les mots sur les ardoises ou dans les cahiers. Dicter les mots sur les ardoises ou dans les cahiers ;
- faire recopier une ou deux phrases étudiées sur les ardoises ou dans les cahiers.

Nous retenons que l'ensemble des composantes de l'écriture à partir des mots que les élèves savent déchiffrer parfaitement se résume comme suit :

- la maîtrise et l'automatisation du geste de l'écriture ;
- les exercices quotidiens de copie et de dictée ;
- la production de phrases à l'écrit.

II.1.3.2.1. La calligraphie

A ce niveau l'élève doit être capable de :

- respecter les normes de l'écriture cursive ;
- calligraphier de façon lisible et avec aisance l'enchainement des lettres ;
- tracer quelques majuscules en usage dans la classe.

II.1.3.2.2. La copie

Ici, l'élève doit être capable de :

- recopier lisiblement et sans erreur des mots, des phrases courtes et simples en mémorisant des mots et groupes de mots (et non en copiant lettre par lettre) ;
- transcrire le script en cursive.

- respecter la mise en page des textes proposés : il recopie en respectant les mises en page et la ponctuation définies par le type de texte.

II.1.3.2.3. La production de textes

Pour ce qui concerne la production de texte, l'élève doit être capable :

- d'écrire un groupe de mots ou une phrase simple en réponse à une question ou à une consigne ;
- de produire un texte court de 3 à 5 lignes (à partir d'une structure donnée, d'une image ou d'une série d'images) ;
- d'améliorer son texte avec l'aide de l'enseignant.

Savoir lire et écrire implique certaines habiletés et compétences chez l'apprenant (e). C'est l'objet de la suite de notre travail. Celle-ci explicitera les différentes habiletés et compétences préalables au savoir lire et écrire.

II.1.4. Les modèles proposés en psychologie cognitive pour expliquer l'activité de lecture/ écriture et son acquisition

3.2.4.*1*. Les connaissances et compétences préalables nécessaires à l'acquisition efficace de la compétence de lecture.

Si apprendre à lire revient à construire et à automatiser des procédures d'identification de mots, leur compréhension et leur écriture (Fijalkow et al., 1994 ; MJER, 1999 in Goigoux, 2005), cela suppose, comme le mentionne le rapport des experts en lecture du Ministère de **l'Éducation de l'Ontario** (2003), que l'élève dispose à la base des connaissances et compétences suivantes :

II.1.4.1.1. L'expression orale et l'enrichissement du vocabulaire

L'expression orale permet de se constituer un vocabulaire à travers l'écoute et la communication avec les membres de la famille, les discussions en classe avec les enseignants et les camarades, etc. L'enrichissement du vocabulaire favorise la fluidité de la langue dans laquelle les textes sont écrits.

- La conscience phonique ou les composantes sonores du langage et leur agencement.

On la développe à travers des jeux et des exercices, des chants et des comptines qui peuvent aider les élèves à fusionner des sons pour former des mots ou pour les segmenter selon les sons qu'ils contiennent. Cette conscience joue un rôle important dans la reconnaissance des mots et facilite l'apprentissage de la lecture.

II.1.4.1.2. Les correspondances entre lettres et sons

Elles se développent grâce à la conscience phonétique. Celui qui réussit à établir ces correspondances accèdera facilement au sens des mots.

II.1.4.1.3. La sémantique, la syntaxe et la pragmatique

C'est l'aptitude à comprendre le sens des mots (sémantique), à reconnaitre l'ordre dans lequel les signes linguistiques sont agencés dans une phrase ou dans un texte (syntaxe) et à relever le sens de ces signes selon le contexte (pragmatique) si les apprenants doivent être familiarisés avec différents aspects de la langue.

II.1.4.1.4. Les connaissances antérieures et le vécu ou l'environnement lettré

On s'intéresse ici aux antécédents du futur lecteur : il s'agit des rapports de la culture d'origine avec la langue d'apprentissage, de l'initiation à la culture écrite et du vécu des élèves afin d'en tenir compte dans l'enseignement.

De ce qui précède, nous retenons, pour l'apprentissage de la lecture/ écriture, que l'acquisition des habiletés phonologiques, visuelles, spatiales, temporelles, de comparaison et de catégorisation, de copie, de mise en relation des chaînes orales et écrites est indispensable.

Dagou (2014), relève que les compétences visuo-spatiales et temporelles à acquérir avant l'apprentissage de la lecture/écriture sont les notions de situation comme dedans/ dehors, devant /derrière, en haut/en bas, sur /sous, loin/près, entre (au milieu de), les notions de grandeur comme grand /petit, gros/fin (mince), long/court, les notions de position comme ouvert/fermé et les notions d'orientation et d'organisation spatiale comme la discrimination visuelle, d'orientation temporelle comme avant/après. Soulignons au passage que l'acquisition de ces notions commence à partir de 4 ans et se termine entre 8 et 10 ans, d'où la nécessité de poursuivre leur apprentissage après le préscolaire.

Si ces conditions, nécessaires mais sans doute pas suffisantes, sont réunies dès le préscolaire et continuent au cycle primaire, l'apprentissage de la lecture/écriture devient facile au cours préparatoire.

Pour certains auteurs comme Frith (1985) cité par Demont et Gombert (2004), Clément et Demont (2008) et Fayol et Jaffre (1999), cet apprentissage passe par trois stades.

II.1.4.2. Les stades d'apprentissage de la lecture

Au début, pour reconnaitre les mots familiers, l'enfant utiliserait une procédure d'identification globale. C'est le stade logographique. La lecture/écriture s'apprend par la suite selon une procédure d'assemblage ou d'adressage. Dans le premier cas, il s'agit de (re)composer un mot à partir d'éléments infra-lexicaux[6]. On parle de stade phonologique ou de procédure alphabétique. Dans le deuxième cas dit stade orthographique ou voie lexicale, le traitement cognitif du mot est effectué par appariement direct entre une forme graphémique globale et une représentation mentale.

II.1.4.2.1. Le stade logographique ou identification globale

La procédure d'identification globale consiste à mémoriser le patron visuel des mots écrits à partir d'indices saillants, de lettres ou de groupes de lettres, liés aux mots ou à l'environnement ou contexte. Le lecteur donne donc sens à la trace écrite à partir de la forme globale du mot ou à certaines parties du mot qu'il a mémorisées et associées à une forme orale

[6] En deçà du lexique ou ensemble de mot, par exemple au niveau du phonème ou de la syllabe

à l'occasion de rencontres avec l'écrit. L'enfant, tout en ne sachant pas lire, reconnaît les mots grâce à des indices visuels.

Ici, les contraintes comme le nombre et l'ordre des lettres n'étant pas prises en compte aucune règle ni régulation ne permet de passer de la forme écrite à la forme orale, et inversement.

Cette procédure est inefficace si l'enfant est confronté à un nombre important de mots ou à des mots très proches visuellement.

Par ailleurs, aujourd'hui la procédure logographique tend à ne plus être considérée comme une étape à part entière dans le processus d'apprentissage. On parle plus de lecteurs logographiques que de stade logographique véritable.

La méthode globale d'apprentissage de la lecture s'appuie sur ce stade. Ici l'enfant reconnaît globalement les mots, mais il ne peut pas les lire car il n'a pas acquis la correspondance graphème-phonème.

II.1.4.2.2. Le stade phonologique ou procédure alphabétique ou décodage séquentiel (lettre de gauche à droite) ou encore phase d'assemblage

L'apprentissage de la lecture par assemblage repose soit sur l'exploitation systématique des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, soit sur des segments plus larges portant sur plusieurs phonèmes et/ou lettres traités en blocs[7].

Nous avons ici la mise en place d'une conscience dite phonologique car elle s'appuie sur des règles de correspondances graphophonologiques (CGP) : relier le code graphémique (séquence de graphèmes) au code phonologique (séquence de phonèmes).

La conscience phonologique facilite la découverte des valeurs sonores des lettres ainsi que l'association des symboles alphabétiques (graphèmes) car l'enfant comprend que les mots sont constitués à l'oral de phonèmes (différents sons). La conscience phonologique permet également d'accéder aux syllabes et aux rimes que l'enfant utilise pour associer une suite graphique à sa forme sonore, et de dériver par la suite la forme sonore globale du mot.

On parle alors d'unités ortho-phonologiques. C'est le fonctionnement du principe alphabétique qui permet à l'enfant de décoder les mots écrits et de leur attribuer la forme sonore qui sera ensuite utilisée.

Cette procédure permet l'identification de mots inconnus ne faisant pas partie du lexique mental de l'enfant ; elle permet également de lire les mots réguliers de la langue grâce à

[7] cf. ien dans bien, chien, etc).

l'analyse détaillée des lettres. Le lecteur mémorise progressivement la forme orthographique des mots et la retient sur le long terme.

Il est aujourd'hui admis que l'aptitude à réaliser ce décodage est la condition déterminante de la réussite de l'apprentissage de la lecture. Le décodage est facilité par un travail sur la conscience phonologique dès l'école maternelle pour permettre aux enfants d'apprendre à distinguer peu à peu les phonèmes et parfois aussi les syllabes.

Cette phase commence lorsque l'enfant découvre que l'écriture transcrit la langue orale. Sans estimer avec exactitude leurs influences, on note que les facteurs suivants concourent à cette découverte : la maturité et l'expérience de l'enfant, la régularité du système orthographique, les pratiques d'instruction implicite comme le travail sur les prénoms à la maternelle ou l'apprentissage systématique de l'alphabet.

II.1.4.2.3. Le stade orthographique ou voie lexicale ou encore procédure par adressage

Pour identifier correctement les mots, le lecteur doit les reconnaître par un traitement des configurations orthographiques visuelles sans recours systématique aux règles de CGP. Ici, l'enfant va retrouver directement les mots en mémoire sur la base de leurs segments orthographiques. La procédure par adressage permet au lecteur d'identifier de manière directe les mots familiers et/ou réguliers. La conscience orthographique apparaît lorsque l'enfant connaît les contraintes qui organisent les lettres dans les mots écrits et est capable de repérer des groupes de lettres qui apparaissent fréquemment dans la langue.

Pour l'apprentissage de la lecture/écriture, la notion de succession stricte des étapes est remise en question, ce qui laisse apparaître des modèles dans lesquels les procédures de traitement phonologique et orthographique coexistent en même temps. Autrement dit, la phase orthographique et la phase alphabétique s'interpénètrent très tôt. Cela est d'autant plus vrai qu'en français, nous n'avons pas un système idéal d'écriture qui associerait chaque phonème à un graphème et un seul qui aboutirait à une orthographe dite transparente. Il existe des mots irréguliers pour lesquels l'application des règles de CGP conduirait à une prononciation erronée[8].

[8] Femme, album, monsieur

II.1.4.2.4. La lecture experte

Le lecteur habile utilise la procédure par assemblage et la procédure par adressage de façon complémentaire et conjointe. L'acquisition de la lecture experte correspond donc à l'articulation de ces deux procédures.

II.1.4.2.5. La compréhension

La finalité de la lecture est la compréhension du mot, de la phrase et/ou du texte lus. Pour accéder à ces différentes significations, il est indispensable d'identifier le mot ou à défaut une partie de ce mot. La compréhension d'une phrase et/ou d'un texte écrit nécessite au minimum quatre niveaux de traitement de l'information de la part du lecteur : l'identification des mots écrits, la prise en compte des significations associées aux mots, la connaissance des marques grammaticales et l'ordre des différents mots constituants de la phrase.

Selon Gaux, la croix Boulc'h (2007), les données de la psychologie cognitive relèvent que l'activité de lecture et son acquisition distinguent six niveaux de traitement qui s'appuient sur l'identification globale, la procédure alphabétique et la procédure par adressage. Ces six niveaux de traitement de l'information sont : visuel, phonologique, sémantique, morphologique, syntaxique et pragmatique.

- Le codage visuel implique la reconnaissance des traits constituant les lettres, la prise en compte de l'orientation des lettres, l'identification des lettres et des mots.
- Le codage phonologique transforme l'information écrite en code de parole afin de représenter l'information graphique sous la forme orale, au niveau du mot entier ou des parties du mot.
- Les codages sémantiques et morphologiques permettent de trouver le sens des concepts représentés par les mots et les parties de mots[9].
- Le codage syntaxique permet d'analyser l'ordre des mots, de saisir leur organisation en syntagmes, en utilisant notamment les règles précisant leurs accords, et de découvrir la temporalité de l'action[10]

  par exemple, accord en nombre, en genre, par exemple, les flexions verbales indiquant le passé, le présent, le futur

[9] par exemple, la morphologie dérivationnelle permet de représenter le sens du mot et de moduler ce sens comme dans « chanteur » où le suffixe « eur » modifie le sens du radical « chant »).

[10] par exemple, accord en nombre, en genre, par exemple, les flexions verbales indiquant le passé, le présent, le futur

- Le codage pragmatique permet de tenir compte, lors de l'interprétation du texte, des conventions qui gouvernent l'utilisation du langage en situation de communication[11]

II.1.5. Les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la lecture/écriture.

Selon Gaux, la croix Boulc'h, (2007), les difficultés de lecture chez l'enfant peuvent provenir d'une multitude de sources, notamment :

- du retard de l'apprentissage lié à une scolarité irrégulière ;
- de l'histoire individuelle de l'apprenant avec l'apprentissage de la lecture (méthode d'enseignement, intensité) ;
- du faible investissement de l'apprenant dans l'apprentissage à cause de problèmes affectifs et émotionnels ;
- du faible intérêt pour l'apprentissage associé à une absence de valorisation de la lecture au sein du milieu familial ;
- de pratiques familiales peu favorables au développement du langage oral, d'expériences précoces ou de l'absence de pratiques familiales autour de la lecture et de l'acquisition du langage oral;
- de déficits généraux localisés au niveau des systèmes sensoriels (acuité visuelle ou auditive) ou du système cognitif (déficience mentale) ;
- de déficits cognitifs spécifiques à la lecture-écriture, désignés sous le terme de dyslexie développementale et qui provoquent un trouble spécifique de l'acquisition de la lecture.

Nous retenons ici que les sources des difficultés de l'apprentissage de la lecture/écriture procèdent de facteurs environnementaux, socio-affectifs, pathologiques ou psychopathologiques, pédagogiques et didactiques. Les deux derniers facteurs nous interpellent dans ce travail

A ces facteurs, nous pouvons ajouter la particularité de la langue française. A ce niveau, précisons d'emblée que de façon générale, l'apprentissage de la lecture/ écriture est rapide et précoce dans les langues où l'on peut associer systématiquement un graphème à un phonème – c'est-à-dire dont les systèmes alphabétiques sont dits réguliers. Corrélativement, on note des performances élevées en lecture et en écriture. En revanche, lorsque l'apprentissage porte sur des systèmes peu réguliers ou opaques, l'apprentissage se révèle plus long, plus difficile, et des erreurs subsistent très tard. C'est notamment le cas de la langue française.

En effet, Fayol et Jaffre (1999) et véronis (1986), Gaux, la croix Boulc'h, (2007) relèvent que le français n'a pas une orthographe transparente, régulière ou de surface dans laquelle l'identification de sons et de lettres (phonèmes et graphèmes) et la mémorisation des appariements suffiraient à assurer la lecture et l'écriture de n'importe quel mot. Autrement dit,

[11] par exemple, les marques de ponctuation qui indiquent que l'énoncé est ironique, etc..

la seule prise en compte de la phonologie ne suffit pas à assurer l'exactitude de la transcription.

Il existe donc des irrégularités dans les appariements sons-lettres. C'est notamment le cas en lecture/écriture lorsque les mêmes suites de lettres se prononcent différemment et en écriture lorsque la même configuration sonore se transcrit par différentes suites de lettres. Or la connaissance des lettres à travers leur nom, leur son, leur graphie est considérée comme fondamentale dans l'apprentissage de la lecture (Unesco, 2017). Chevanes (2012) relève que cette équivalence lettres-sons sur laquelle repose les méthodes strictement syllabiques n'est pas toujours vraie. Il ajoute également que l'emploi d'une méthode syllabique stricte nécessite de donner à lire aux enfants des textes qui sont non seulement souvent très éloignés des réalités de la langue, mais aussi d'une grande pauvreté lexicale et d'une inutilité fréquente, car la compréhension passe au second plan. Ainsi, certains enfants déchiffrent parfaitement, mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Le dernier problème relevé est que la réduction de la langue écrite aux relations graphophonologiques nie la morphologie et ignore les terminaisons porteuses de sens lexical ou grammatical.

Nous retenons que pour les apprentis-lecteurs du cours préparatoire, le caractère irrégulier de l'orthographe française ou la polyvalence du système graphique de la langue française[12] fait que l'apprentissage de la lecture/écriture se révèle plus long, plus difficile, et des erreurs et difficultés subsistent très tard.

Dans l'apprentissage de la lecture/écriture au début du CP, pour des élèves qui ont le français comme langue première, le Ministère de l'Éducation Nationale de la France (2019) regroupe en 6 grandes catégories les différentes difficultés rencontrées fréquemment par les apprenant-e-s. Nous présentons ci-dessous ces difficultés.

[12]
- Les correspondances entre graphèmes et phonèmes ne sont pas biunivoques :
  - un même phonème peut être traduit par plusieurs graphèmes(exemples : [o] = o, au, eau ; [s] = s, c, ss, ç...) ;
  - un même graphème peut transcrire plusieurs phonèmes (exemple : c = [k] ou [s] : coca ou cerise) ;
  - un graphème peut être composé d'une seule unité graphique (monogramme) ou de deux ou trois unités graphiques (digrammes ou trigrammes) « qui perdent du coup leur valeur initiale » (ex : le « a « et le « n » perdent leur valeur initiale dans la voyelle phonétique « an »).

II.1.5.1. Manipuler des phonèmes

La compétence visée est la capacité de l'élève à discriminer les sons.

Les activités de vérification consistent à écouter et à entourer la lettre qui correspond au son du premier phonème d'un mot dicté et à repérer le mot qui débute/se termine par le même phonème que le mot cible.

Les types de difficultés rencontrées généralement par les élèves sont :

Au niveau du langage :

- L'élève a des difficultés à segmenter une syllabe simple comme TA.
- L'élève a des difficultés à fusionner deux sons comme <T> et <O>.
- L'élève inverse des sons quand on lui demande de segmenter une syllabe de structure voyelle-consonne (VC) ou lors d'une fusion VC.
- L'élève a des difficultés à différencier le phonème de la syllabe.
- L'élève confond des phonèmes proches au niveau sonore (/p/-/t/, /t/-/d/, /f/-/s/, /f/-/v/, /s/- /z/...), au niveau visuelle, /p/-/q/ voire les deux/b/-/d/, /p/-/b/.
- L'élève a des difficultés de segmentation des mots en phonèmes (ces difficultés sont fonction du type de mot : il est plus facile de supprimer le phonème au début de « gare » que celui au début de « gras »).

II.1.5.2. Connaissance des lettres et maitrise de quelques relations entre les unités de base de l'écrit (graphème) et de l'oral (phonème)

La compétence visée est la capacité de l'élève à discriminer des sons.

Les activités de vérification consistent à entourer la lettre dictée par l'enseignant ou une lettre parmi d'autres signes.

Les types de difficultés rencontrées généralement par les élèves sont :

Au niveau de la connaissance des lettres :

- L'élève ne retrouve pas la lettre parmi d'autres signes.
- L'élève ne reconnait pas une lettre dans ses différentes graphies.

Au niveau de l'association lettres-sons (graphèmes-phonèmes)

L'élève n'associe pas le phonème à sa représentation graphique :

- la confusion peut être sonore : /p/-/t/ ;
- elle peut aussi être visuelle : /p/-/q/ ; voire les deux : /b/-/d/, /p/-/b/.

Au niveau du repérage dans l'espace :

- L'élève ne prend pas en compte la spécificité du traitement visuel de l'écrit (de gauche à droite, etc.).
- L'élève n'arrive pas à bien repérer la place d'une lettre dans un mot.

II.1.5.3. Manipuler des syllabes

La compétence visée est la capacité de l'élève à repérer des régularités dans la langue française orale.

Les activités de vérification consistent à repérer les mots dans lesquels on entend la même syllabe au début (syllabe identique à celle du mot cible) ; à repérer les mots où l'on n'entend pas la même syllabe à la fin (syllabe différente de celle du mot cible).

Les types de difficultés rencontrées généralement par les élèves :

Au niveau du Langage :

- L'élève confond mot, syllabe et phonème.
- L'élève a des difficultés de segmentation des mots en syllabes : les difficultés peuvent être fonction de la position de la syllabe dans le mot (début, fin).
- L'élève a des difficultés avec la consigne par exemple, la forme négative dans les exercices de chasse à l'intrus (« qui n'est pas la même que » ...).

II.1.5.4. Compréhension du langage oral

3.2.5.4.1. Compréhension du langage oral au niveau lexical : vocabulaire

La compétence visée ici est la capacité de l'élève à comprendre des mots sans autre aide que le langage entendu.

L'activité de vérification consiste à :

a) écouter un mot puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions

Les types de difficultés rencontrées généralement par les élèves sont :

Au niveau du langage :

- L'élève ne connaît pas le sens des mots : il choisit l'image sans rapport avec le mot (danser au lieu de rire).
- L'élève ne distingue pas les gradations de sens : rire / sourire.
- L'élève confond des mots proches phonologiquement : chapeau / château.

- L'élève ne prend en compte qu'une partie du mot : château / chat.

Au niveau de l'univers culturel

- Il est différent de celui de l'élève : certains d'entre les élèves peuvent ne pas comprendre des références à l'hiver avec des mots comme neige, ski, luge, ...

A d'autres niveaux :

- L'élève éprouve des difficultés de « lecture » de l'image : l'élève confond des images proches (château / tour de contrôle).

L'activité de contrôle consiste aussi à :

b) compléter des mots avec des lettres-sons proposés ;

c) compléter des mots avec des lettres-sons à partir d'images ;

d) Reconstituer des mots à partir de lettre-sons

3.2.5.4.2 Compréhension du langage oral au niveau supra-lexical : groupes de mots et phrases,

La compétence visée est la capacité de l'élève à comprendre des phrases sans autre aide que le langage entendu ou à reconnaitre des mots à l'aide d'images.

L'activité de vérification consiste ici à :

a) écouter une phrase puis entourer l'image correspondante parmi 4 propositions

Les Types de difficultés rencontrées généralement par les élèves dans ce cas sont :

Au niveau du langage

- L'élève ne maitrise pas bien la négation simple.
- L'élève ne maitrise pas bien les termes spatiaux.
- L'élève ne maitrise pas bien le genre et le nombre des pronoms.

Au niveau de la mémoire :

- L'élève a des difficultés à se souvenir des phrases les plus longues.

Au niveau de la Lecture de l'image :

L'élève n'a pas analysé tous les détails de l'image.

L'élève aura également pour tâche de :

b) reconstituer des phrases à partir de groupes de mots.

3.2.5.4.3. Compréhension du langage oral au niveau supra-lexical : Texte

La compétence visée est la capacité de l'élève à comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu**.**

L'activité de vérification consiste dans ce cas à :

a) choisir l'image qui correspond au texte lu par l'enseignant.

Les types de difficultés rencontrées généralement par les élèves sont :

Au niveau du Langage :

L'élève ne maitrise pas bien :

- le vocabulaire, quand le texte comporte des mots rares (par exemple : terrier, se précipiter) ;
- les différentes façons de nommer un personnage ou un lieu (anaphores: Marie → elle Paris → cette ville) ;
- les marques indiquant des relations de différents types : les relations spatiales (devant/ derrière, à droite ...), les relations temporelles (avant, après, temps verbaux...), les relations additives (et, de plus ...), les relations de cause et de conséquences (parce que...), les relations marquant l'opposition (mais, pourtant ...) ;
- l'implicite : l'élève n'est pas capable de faire des inférences (Elle a failli tomber = elle n'est pas tombée).

Au niveau de la mémoire :

- L'élève a des difficultés à se souvenir des principaux éléments d'une histoire (personnages, intrigue...).

Au niveau de l'univers culturel :

- Les difficultés précédentes peuvent aussi provenir de lacunes dans les connaissances de l'élève, certaines s'expliquant par son univers culturel (par exemple : références à l'hiver avec des mots comme ski, luge ...).

L'activité de l'élève consiste à :

b) répondre à des questions à partir d'un texte en choisissant la bonne réponse parmi une proposition de 4 réponses ;
c) reconnaitre le titre d'un texte et le recopier ;
d) reconnaitre une phrase contenue dans un texte par 4 propositions et recopier cette phrase.

En ce qui concerne certains élèves du cours préparatoire (CP1 et CP2) en Côte d'Ivoire, dans un rapport de visite de classe et d'animation pédagogique (les 6 premières semaines de l'année scolaire 2019-2020), l'inspection de l'enseignement préscolaire et primaire de Buyo 2, de la direction régionale de Soubré, dans le Sud-Ouest de la Côte d'Ivoire, relève les difficultés suivantes en lecture/écriture :

- *au niveau du préapprentissage :*
    - Les élèves confondent des signes : les courbes les vagues et les lignes brisées :
- *Au niveau de la manipulation des phonèmes* :
    - Les élèves sont confrontés à des problèmes phonatoires ou ont des difficultés de **prononciation** de lettres, de syllabes, de mots, de sons. A ce niveau, la langue maternelle a une influence sur la langue française ;
    - **o** Ils éprouvent également des difficultés de prononciation de sons proches comme **p** et **b ; d** et **t ; f** et **v ; q** et **g ; ch et j.**
- *Au niveau de la connaissance des lettres et du codage visuel*
    - Les élèves confondent les consonnes et éprouvent des difficultés à associer des lettres-sons (graphèmes-phonèmes) : **q** et **p** / **b** et **d** / **s** et **z** / **i** et **j** / **m** et **n**/ **u** et **v** en exemples.
    - Ils sont confrontés à des difficultés de structuration spatiale, en général, et d'orientation spatiale, en particulier,
        - Ils ont également du mal à s'orienter dans l'espace : devant/derrière, gauche /droite, en haut /en bas, entre, sur/sous
- *Au niveau de la manipulation et de l'assemblage des syllabes :*
    - Les élèves éprouvent des difficultés à associer plusieurs syllabes : to+ma+te tomate.
- *Au niveau de la compréhension du langage oral au niveau lexical : Vocabulaire*
    - Les apprenants éprouvent des difficultés à associer le signifié au signifiant ou l'objet à son nom.

Nous constatons que ces différentes difficultés en écriture /lecture se retrouvent dans les six catégories de difficultés en lecture et écriture présentées ci-dessus.

Nous remarquons en outre que la manipulation des phonèmes pose un réel problème aux écoliers ivoiriens au niveau de la prononciation parce que la langue française est apprise dans ce pays par la plupart des élèves comme une langue seconde. On constate également chez ceux-ci qu'ils confondent les phonèmes proches aux niveaux tant visuel et sonore. Cela se traduit par des difficultés à associer graphèmes et phonèmes. Certaines lettres, dont les graphies ne diffèrent des éléments constitutifs que par des dispositions spatiales et temporelles, sont difficiles à apprendre pour ces élèves.

Quant aux sources des difficultés rencontrées par les élèves ivoiriens, le rapport d'inspection consulté les classe en 3 catégories, sans plus de détail. Selon celui-ci, elles sont liées :

- *A la personnalité de l'enfant ;*
- *A des facteurs socio-culturels :* il s'agit surtout de l'environnement lettré des élèves ;
- *A des facteurs liés à l'enseignant :*
    - remise en question de la formation des enseignants ;
    - mauvaise application des méthodes pédagogiques et didactiques recommandées par le ministère de l'éducation nationale pour le préapprentissage et l'enseignement de la lecture/écriture (doute de l'acquisition et de la maîtrise de l'approche par compétence)
    - incohérence au niveau du plan de la leçon ;
    - non-respect de la démarche des leçons ;
    - supports et matériels didactiques mal exploités ;
    - questions et consignes aux élèves mal formulées ;
    - mauvaise appréciation des productions des élèves ;
    - mauvaise utilisation du tableau et de l'espace ;
    - non respect des contenus de l'enseignement et mauvaise organisation de la classe.

Pour ces différentes raisons, il est important pour les professionnels, en présence d'un enfant ayant des difficultés de lecture, de disposer d'indicateurs permettant de savoir si les insuffisances présentées par l'apprenant sont liées à des lacunes accumulées lors de l'apprentissage ou à son incapacité à mettre en œuvre les mécanismes de base de la lecture.

II.2. Analyses conceptuelles

L'analyse antérieure des différents facteurs impliqués dans l'acquisition des compétences en langue par le moyen de la lecture et de l'écriture nous permet de repérer deux concepts majeurs pour la suite de notre travail :

- Les pratiques d'enseignement de la lecture écriture ;
- La compétence en lecture-écriture.

II.2.1. Les pratiques d'enseignement de la lecture écriture

La pratique enseignante est définie par Altet (2003) comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement. Ce concept a plusieurs dimensions.

- une dimension finalisée principale, instrumentale
- une dimension technique,
- une dimension interactive,
- une dimension contextualisée,
- une dimension temporelle,
- une dimension cognitive mais aussi affective et émotionnelle,
- une dimension psychosociale

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons d'abord à la **dimension technique** du concept. Celle-ci renvoie au savoir-faire spécifique et aux gestes professionnels de l'enseignant, c'est-à-dire aux faces pédagogiques ou **pratiques d'enseignement-apprentissage** dans la classe. Vu sous cet angle, on s'intéressera également aux pratiques de **présentation de la lecture-écriture dans un cours ainsi qu'à l'organisation matérielle de la classe**. Dans cette perspective de l'approche de la pratique enseignante, Altet recommande de s'inscrire dans un processus qui examine finement la façon dont l'enseignant s'y prend en situation d'enseignement-apprentissage pour maximiser le temps actif d'apprentissage et proposer aux élèves des activités adaptées. Les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture regroupent dans ce travail la planification et l'organisation (méthodes, approches pédagogiques et institutionnelles et contenus didactiques) utilisées par l'enseignant pour enseigner la lecture-écriture.

II.2.2. Les compétences en lectures-écritures

Les compétences en lecture-écriture regroupent dans ce travail un ensemble de notions dont la maitrise par l'élève permet d'affirmer que celui-ci sait lire et écrire (voir, 3.2.3.2)

appréciation du niveau de compétence en écriture au CP 1 et CP 2). Cette compétence en lecture écriture va s'acquérir à partir :

- de l'apprentissage de la lecture-écriture
  - manipulation des phonèmes/ lettres-sons(phonie graphie ;
  - connaissance et manipulation des syllabes
  - Compréhension du langage oral: Vocabulaire-écriture, groupe de mots, phrases et textes
- du réapprentissage
  - Structuration spatiale : notion spatiale de situation et organisation et Orientation spatiale

Dans le cas contraire, on parlera de difficultés en lecture-écriture :

Pour l'enquête de terrain, ce sont les dimensions de ce concept qui seront opérationnalisées à travers leurs indicateurs respectifs.

III. DELIMITATION DU 'UN PROBLEME SPECIFIQUE DE RECHERCHE ET FORMULATION D'UNE QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

III.1. Problème spécifique de recherche

Difficultés des élèves ivoiriens des classes de CP 1 et de CP 2 à lire et à écrire en raison de lacunes accumulées lors de l'apprentissage ou d'une incapacité à mettre en œuvre les mécanismes de base de la lecture/écriture.

III.2. Objectifs spécifiques

1. Identifier les compétences des élèves du CP1 et du CP2 dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les écoles ivoiriennes / Vérifier le niveau de compétence des élèves du CP1 et du CP2 de Côte d'Ivoire en lecture/écriture.
2. Identifier les difficultés rencontrées par les élèves du CP1 et CP2 dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les écoles / de Côte d'Ivoire ;
3. Identifier les pratiques d'enseignement de la lecture/écriture au cours préparatoire (CP1 et CP2) dans ces régions de Côte d'Ivoire ?
4. Proposer des pistes de pratiques enseignantes pour améliorer l'apprentissage de la lecture-écriture au CP1 et au CP2

III.3. Questions spécifiques de recherche

1) Quel est le niveau d'acquisition de la compétence en lecture-écriture des élèves ivoiriens au cours préparatoire (CP1 et CP2) ?
2) Quels sont les types de difficultés repérés chez les élèves ivoiriens au cours préparatoire (CP1 et CP2) dans l'apprentissage de la lecture-écriture ?
3) Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire (CP1 et CP2) en Côte d'Ivoire ?
4) Quelles sont les pistes de solutions pour améliorer l'apprentissage pour une acquisition plus efficace de la lecture et de l'écriture chez les apprenants du cours préparatoire de Côte d'Ivoire ?

IV. JUSTIFICATION

IV.1. Pertinence scientifique

Enrichir nos connaissances, d'une part, sur les types de difficultés repérés dans l'apprentissage de la lecture/écriture et, d'autres part, sur les pratiques enseignantes de la lecture/écriture pour des apprenants du CP n'ayant pas la langue française comme langue première. Autrement dit, l'étude nous permettra d'enrichir à partir des données du terrain, la réflexion sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture et sur leur lien avec le développement des compétences en langue. Cette approche permet de modéliser les pratiques enseignantes en matière de lecture et d'écriture en Côte d'Ivoire**.**

IV.2. Pertinence sociale et résultats attendus

Par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture/écriture au CP en Côte d'Ivoire, ce travail nous permettra de proposer un dispositif pour améliorer les pratiques de classes. Aussi les résultats suivants sont-ils attendus :

1. Les pratiques de classe autour de la lecture et de l'écriture sont identifiées ;
2. Les types de difficultés d'apprentissage de la lecture/écriture sont identifiés ;
3. Les compétences en lecture et en écriture sont identifiées ;
4. nous avons une compréhension **des types de difficultés** repérés chez les élèves ivoiriens au cours préparatoire (CP1 et CP2) **dans l'apprentissage de la lecture-écriture** ?
5. Un dispositif de formation pour améliorer les pratiques de classes des enseignants de l'école primaire est proposé ;
6. Une orientation des politiques de formation, d'encadrement et de supervision est proposée ;

V. MODELE D'ANALYSE

Il nous faut spécifier les différentes dimensions des concepts sur lesquels s'appuie notre recherche.

Figure 1 : Modèle générale d'analyse des pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture

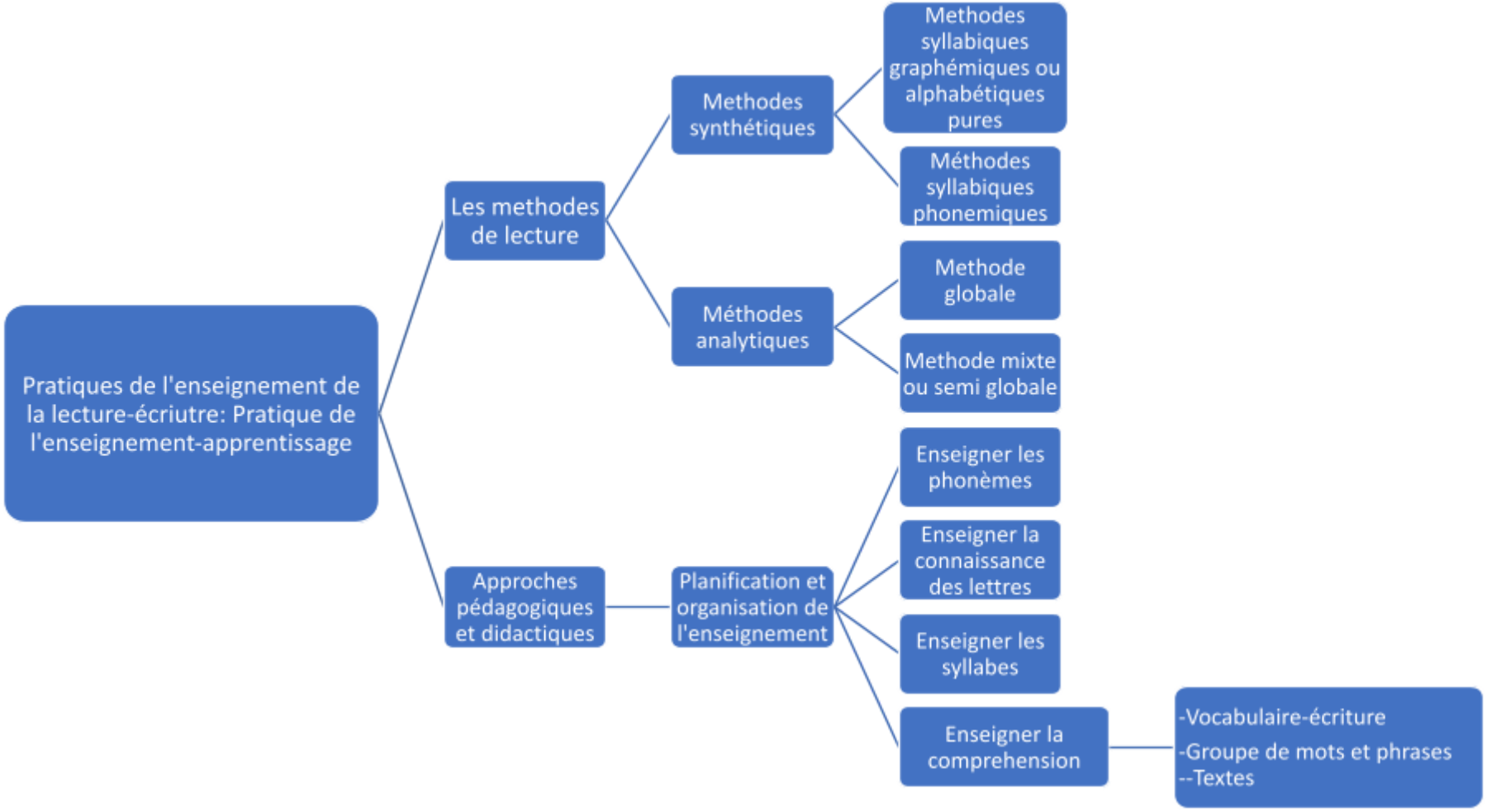
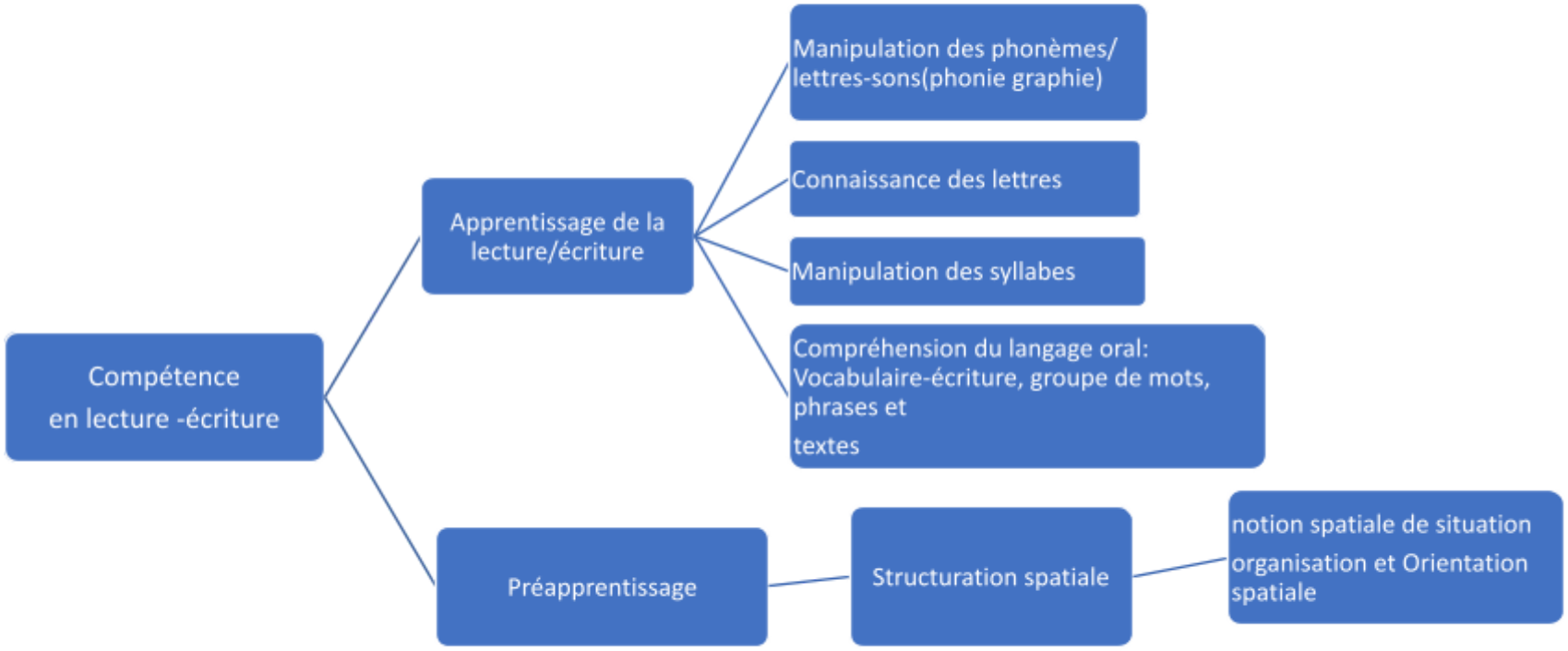


Figure 2 : modèle d'analyse les compétences en lecture-écriture



Les indicateurs des dimensions et de ces concepts nous ont permis de construire nos instruments de mesure.

Pour ce qui concerne les indicateurs du concept « pratique de l'enseignement de la lecture-écriture », nous avons construit nos grilles d'observation en nous référant à la fois aux recommandations officielles du Ministère de l'éducation Nationale de Côte d'ivoire pour l'enseignement des phonèmes, des lettres, des syllabes et de la compréhension, et au guide d'orientation à l'apprentissage bi- plurilingue (ELAN) de l'enseignement des langues africaines et du français (2017). Nous mettons en évidence les approches pédagogiques et didactiques qui sous-tendent ces différents enseignements.

Quant aux indicateurs du concept « compétence en lecture-écriture », nous avons suivi la progression en lecture-écriture des livres officiels du Ministères de l'éducation Nationale de Côte d'ivoire pour l'enseignement-apprentissage de la « lecture et l'écriture » au CP1 et au CP2.

Au niveau du préapprentissage, nous avons retenu de travailler sur la structuration spatiale en nous intéressant particulièrement à l'orientation spatiale, car celle-ci, au niveau de la lecture, est impliquée dans la reconnaissance et la discrimination visuelle des lettres, des lettres qui composent un mot et des mots. Pour nous, la maîtrise de l'orientation spatiale est une condition nécessaire pour un apprentissage efficient de la lecture/écriture.

Nous avons donc construit 4 grilles d'évaluation : deux grilles d'évaluation des compétences en lecture écriture dont une pour le CP1 et une autre pour le CP2, une grille d'évaluation de l'orientation spatiale et enfin une grille d'évaluation de la Pratique de l'enseignement de lecture-écriture en mettant en évidence la dimension « pratique de l'enseignement-apprentissage. »

En complément de cette dernière grille d'évaluation, nous filmerons des séquences de cours pour les analyser par la suite.

Nous avons également un guide d'entretien destiné aux enseignants, aux conseillers pédagogiques et aux élèves. Les thèmes de ces entretiens sont les méthodes d'apprentissage de la lecture/écriture et les approches pédagogiques et didactiques (voir figure 1) en insistant sur les difficultés rencontrées et les solutions mises en œuvre pour l'enseignement de la lecture-écriture.

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE

Nous avons utilisé dans cette recherche une méthodologie mixte : approche quantitative et approche qualitative.

Nous évaluons les difficultés en lecture/écriture des élèves de CP (CP1 CP2.) Les difficultés en lecture/ écriture sont entendues ici comme l'absence de certaines acquisitions liées à la compétence en lecture/écriture. Cette approche descriptive qui implique une évaluation des différents types de difficultés rencontrées par les élèves de CP (CP1 et CP2) en lecture/écriture, s'inscrit dans une méthodologie quantitative avec l'utilisation de questionnaire.

Nous avons dans le même temps relevé les difficultés que les enseignants rencontrent dans l'enseignement de la lecture lecture/écriture, les solutions proposées face à ces difficultés et face aux difficultés rencontrée par leurs élèves dans l'acquisition des compétences en lecture écriture.

Une telle vision qui met en évidence d'une part les obstacles à l'enseignement de la lecture/ écriture et d'autres part les différentes pratiques des enseignants pour faire face à ces obstacles nécessite que les enseignants nous livrent leurs expériences à travers un discours et leurs manières d'enseigner la lecture/écriture d'où l'approche de la méthodologie qualitative à travers des entretiens et des observations de pratiques de classe.

Nous pensons que le croisement des données quantitatives et qualitatives est indispensable pour faire de propositions pour améliorer les compétences en lecture et écriture des élèves de CP. Dans cette perspective, dans notre étude nous avons mené de façon conjointe l'approche quantitative et l'approche qualitative, on parle ici de triangulation, ou d*esign* de complémentarité.

I. PRESENTATION DU TERRAIN

Initialement, notre équipe devrait prendre en compte les Direction Régionales de l'Éducation Nationales (DREN) d'Abidjan 1, 2, 3 et de Soubré.

Nous avons en définitive opté d'un côté pour la DREN d'Abidjan, 1, en ciblant des écoles primaires publiques (EPP) de Bingerville, une banlieue située à l'Est d'Abidjan, et de l'autre la ville de Soubré, dans le Sud-Ouest de la Côte d'Ivoire

A Bingerville, l'enquête a été menée dans 10 écoles : **2** groupes scolaires en zone urbaine, l'un comprenant 3 écoles et l'autre 4. En zone périurbaine, **1** école et **1** groupe scolaire de 2 écoles

A Soubré l'enquête a été menée dans 8 écoles : **1** groupe scolaire de 4 écoles en zone urbaine et **2** groupes scolaire de 2 écoles chacune en zone périurbaine.

En résumé, nous avons mené notre étude dans 18 écoles repartie en 6 groupes scolaires et une école. Nous simplifions pour dire que sur l'ensemble des deux villes, Bingerville et Soubré, nous avons mené l'enquête sur 7 sites

Nous avons choisi des écoles primaires publiques de Bingerville et de Soubré par commodité.

A Bingerville, un conseiller pédagogique de l'enseignement primaire de l'IEP de cette ville nous a aidé à valider nos instruments de mesure en ce qui concerne la conformité de nos différents items au programme officiel de lecture/écriture dans les écoles primaires publique en Côte d'Ivoire.

A Soubré, avec un membre de notre équipe qui y réside et des conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire, nous avons effectué une étude exploratoire pour repérer les difficultés dans l'apprentissage de la lecture /écriture. Les études ont été menées dans les écoles où cette étude exploratoire a été faite.

II. LES PARTICIPANTS

- **Population**

Notre population est constituée d'enseignants et d'élèves.

- **Échantillonnage**

Nous avons interrogé les enseignants qui tiennent les classes de CP1 et CP2 dans les écoles visitées.

Sur chaque site, nous avons constitué une classe de « niveau CP1 » et une classe de « niveau CP2. » de 40 élèves par niveau selon les critères suivants :

-les élèves « niveau CP1 » : ce sont des élèves non doublants qui sont au CP2 en cette année scolaire 2020-2021. Ils étaient donc au CP1 pendant l'année scolaire 2019-2020.

-les élèves « niveau CP2 » : ce sont des élèves non doublants qui sont au CE1 en cette année scolaire 2020-2021. Ils étaient donc au CP2 pendant l'année scolaire 2019-2020.

Nous avons choisi de constituer une classe de 40 élèves pour 2 raisons pratiques :

-la première pour pouvoir maîtriser l'effectif pendant la passation et la deuxième. En effet, nous avons «3 enquêteurs par classe : un-e- enseignant-e- pour lire les consignes et deux enquêteurs non enseignants pour superviser le travail des élèves chaque enseignant s'occupe en moyenne de la moitié de la classe soit 20 élèves.

-la deuxième raison est que l'effectif de 40 élèves nous permet de pouvoir effectuer nos traitements statistiques, au besoin sur une école. Il est admis qu'avec un effectif minimal de 30, l'on peut faire une certaine opération mathématique relevant de la statistique descriptive, ce qui est notre choix statistique de traitement des données.

Pour constituer nos deux classes, sur chaque site, à partir des listes de classe, nous avons fait un tirage au sort élémentaire de 10 à 20 élèves par classe en fonction du nombre de classe de CP1 ou CP2 par site.

Lorsque sur un site, les effectifs cumulés du « niveau CP1 » ou du niveau CP2 n'atteignent pas 40 élèves, nous prenons l'ensemble des élèves de ce niveau.

Pour faire ce tirage au sort, nous avons utilisé un générateur informatique aléatoire sur le site http://www.randomizer.org/form.htm

En partant de l'effectif de classe, et en sachant que sur chaque liste de classe un numéro est attribué à un élève, nous demandons au générateur informatique de nous choisir un nombre défini de numéros dans la liste de classe. Chacun des numéros générés correspond à un élève sur la liste de classe. C'est l'enquêteur qui fait le tirage au sort le jour de l'évaluation.

L'évaluation s'est tenue sur trois jours en moyenne. Les enquêtés, deux par groupe scolaires, ont été aidés par les enseignants des classes de CP1 et CP2. Le rôle des enseignants a consisté à lire les différentes consignes aux élèves. Nous avons choisi cette option pour 2 raisons :

-nous pensons, qu'en termes de prononciation, les enseignants qui tiennent les classes sont mieux outillés que les enquêtés ;

-évaluer les acquis des élèves en lecture/écriture en s'approchant au mieux des conditions habituelles d'évaluation ou de composition.

Pour nous résumer, nous avons envisagé d'interroger pour chaque niveau 280 élèves (40 élèves par site). Cela fait 560 (280X2) questionnaires par niveau. En effet, chaque élève d'un niveau considéré est évalué par deux questionnaires : le questionnaire d'évaluation de son niveau de compétence en lecture/écriture et celui commun d'évaluation de son niveau de compétence en structuration spatiale. On s'attend à 1120(560X2) questionnaires en retour sur la base de notre échantillonnage.

Nous avons, tout niveau confondu, interrogé au total 459 élèves soit 918 questionnaires remplis/1120 questionnaires, répartis comme suit :

-« niveau CP1 », 229 élèves interrogés / 280 prévus, ce qui fait 458 questionnaires remplis/560 prévus,. Le taux de réponse est de 81,79%,

-« niveau CP2 », « 230 élèves interrogés/ 280 prévus, ce qui fait 460 questionnaires remplis /560 prévus , Le taux de réponse est de 82,14 %,

Les différents taux de réponse s'expliquent par deux principales raisons :

- l'étude s'est déroulée sur 3 jours en moyenne. Certains élèves avec lesquels nous avons commencé les premiers jours, étaient absents soit l'après-midi ou les jours suivants.

-certains sites ne disposaient pas de l'effectif (40 élèves par niveau) demandé.

III. TECHNIQUES

Nous avons utilisé auprès des élèves deux questionnaires.

L'un mesurant les compétences en lecture/écriture et l'autre la structuration spatiale.

- Instruments de collecte des données

o Questionnaire sur la compétence en lecture/écriture

✔ Pour les élèves « niveau CP1 » le questionnaire sur la compétence en lecture-écriture (voir annexe 2) est structuré autour de 4 axes :

1. Distinction des phonèmes, correspondances lettres/son ;
2. Connaissance des lettres sons ;
3. Manipulation des syllabes ;
4. Compréhension du langage :
   -Vocabulaire- écriture
   -Lecture compréhension (des mots, des phrases, du texte).

✔ Pour les élèves « niveau CP2 » le questionnaire sur la compétence en lecture-écriture (voir annexe 2) est également structuré autour de 4 axes :

1. Distinction des phonèmes : correspondance lettres-sons ;
2. Correspondances son/lettre (phonie/ graphie) ;
3. Manipulation des syllabes ;
4. Compréhension du langage :
   -Vocabulaire- écriture
   -Lecture compréhension (des mots, des phrases, du texte)

Nous avons soumis le questionnaire pour analyse à un conseiller de l'enseignement primaire qui a certifié que le questionnaire est conforme au programme en vigueur dans les classes de CP1 et CP2 de l'enseignement public en côte d'Ivoire.

Pour chaque niveau, le questionnaire suit la progression en lecture/ écriture sur une année scolaire selon le programme des écoles primaires publiques en Côte d'Ivoire. Les items du questionnaire ont été élaborés uniquement à partir des données du livre de lecture et écriture de chaque niveau respectif. Les items évaluent les acquis en lecture/écriture. Nous sommes dans la logique d'une évaluation sommative d'où le choix du questionnaire comme technique d'étude.

- Questionnaire sur la structuration spatiale

Ce questionnaire qui évalue certains aspects du préapprentissage, a été soumis aux deux niveaux (CP1 et CP2) sans distinction. Le préapprentissage prépare à la lecture et à l'écriture.

un test sur les acquisitions sur la structuration de l'espace administré à des élèves de CP (CP1, surtout de CP2) qui, pense-t-on, ont dépassé, le stade d'acquisition des notions liée à l'espace et son organisation, se justifie ici pour 2 raison majeures :

- les items de la structuration spatiale retenus dans notre travail, construits d'un côté autour de l'orientation et de l'organisation spatiale et de l'autre, autour de la discrimination visuelle, mettent plus avant des compétences utilisées dans l'apprentissage de la lecture. Cela parce que l'écriture, dans sa dimension qui est considérée dans cette recherche, met plus l'accent sur l'orthographe que sur la dimension motrice de l'écriture. Quant à lecture, nous pensons que s maîtrise ne peut pas faire l'économie d'une maitrise de l'orientation et de la discrimination des les lettres sons et des syllabes dans le mot puis dans la phrase.
- L'acquisition complète de certaines notions de l'espace (comme gauche/droite par exemple) impliquées dans l'apprentissage de lecture/écriture, se constate à 10 ans. Certains écoliers ont moins de 10 ans. Les plus jeunes ont 5 ans, âge de la grande section au préscolaire.

Ce questionnaire a été également soumis au conseiller pédagogiques de l'enseignement primaire de l'IEP de Bingerville pour analyse. Il a certifié que les items sont conformes au programme en vigueur dans les classes de CP1 et CP2 de l'enseignement public en côte d'Ivoire.

- Le *focus group*

3 *focus group* ont été organisés avec les enseignants qui tiennent les classes de CP1 et. CP2. Un de 12 enseignants, un de 5 enseignants et un de 4 enseignants. Nous avons eu également des entretiens avec un « groupe » de 2 enseignants. Même si dans derniers cas, ce n'est pas tout à fait un groupe, l'entretien a été considéré comme un *focus group* et traité comme tel.

Le nombre d'enseignants par *focus group* est fonction de l'effectif d'enseignant de CP1 et CP2 dans l'établissement et aussi du nombre d'enseignants absent le jour de l'entretien. Les entretiens ont duré en moyenne 2h.

Nous précisons que nous avons utilisé le *focus group* pour repérer d'un côté les types difficultés que les enseignants rencontrent dans l'enseignement de la lecture/écriture et de l'autre pour recueillir leurs propositions pour faire face à ces difficultés.

Dans cette perspective le *focus group* permet dans une dynamique de groupe de confronter les récits, initiatives et expérimentation personnels des enseignants dans l'enseignement de la lecture/écriture.

Le thème central du *focus group* est la difficulté des instituteurs dans l'enseignement de la lecture/ écriture et les difficultés des élèves dans l'apprentissage de la lecture écriture :

1. Enseignement de la correspondance phonie/graphie ;
2. Enseignement de la reconnaissance et de la correspondance son/lettre (phonie graphie ;
3. Enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes ;
4. Enseigner la compréhension du langage (vocabulaire, lecture compréhension des mots, des phrases, du texte-reconstitution de phrase et compréhension de texte, phrases et textes.

- Observation

Nous utilisons la pratique de l'observation pour recueillir des données sur la pratique de classe c'est-à-dire la dynamique de la classe et le comportement des enseignants en situation de classe pendant les séances de lecture écriture. Nous avons utilisé une observation directe structurée composée de 6 grands axes. Ces 6 axes correspondent à l'approche pédagogique choisie par la Côte d'Ivoire pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture à travers la méthode syllabique phonémique :

1. Enseigner la correspondance phonie/graphie ;
2. Enseigner la reconnaissance des lettres de l'alphabet ;
3. Enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes ;
4. Enseigner la compréhension des mots ;
5. Enseigner la compréhension de groupes de mots et de phrases ;
6. Enseigner la compréhension de texte.

Les observations de classes ont eu lieu les 8 et 9 décembre 2020. ce sont sept (07) classes qui ont été observées par l'équipe, trois (03) de CP1 et quatre (04) de CP2.

SEANCES DE CLASSE	ETAPES
1. Découverte de la lettre-son	1re étape : Présentation de la situation
	2e étape : Découverte du mot contenant la lettre-son
	3e étape : Découverte de la lettre-son
	4e étape : Lecture de la lettre-son
2. Discrimination de la lettre-son	1re étape : Rappel
	2e étape : Discrimination auditive de la lettre-son
	3e étape : Discrimination visuelle de la lettre-son
	4e étape : Lecture de la lettre-son à l'étude
3. Ecriture de la lettre-son	1re étape : Rappel
	2e étape : Ecriture de la lettre-son
	3e étape : Exercices d'application
Exploitation des plages horaires réservées aux séances 4, 5 et 6 pour le renforcement des acquis de la leçon en cours comme suit : - Reprise de « S1 » à la plage horaire de la séance 4 ; - Reprise de « S2 » à la plage horaire de la séance 5 ; - Reprise de « S3 » à la plage horaire de la séance 6.	

b) L'exploitation des leçons 5 à 20 au CP1

1. Découverte de la lettre-son	- Voir séance 1 des leçons 1 à 4 du CP1. - Rappel sur la lecture et l'écriture de la lettre-son, de quelques syllabes formées, de quelques mots et de quelques phrases de la leçon précédente
2. Discrimination de la lettre-son	1re étape : Rappel
	2e étape : Discrimination auditive de la lettre-son
	3e étape : Discrimination visuelle de la lettre-son
	4e étape : Discrimination visuelle de la lettre-son
	5e étape : Ecriture de la lettre-son
	6e étape : Exercices d'application
3.Formation des syllabes	1re étape : Rappel
	2e étape : Association avec les lettres connues
	3e étape : Opposition de deux sons proches
	4e étape : Exercices d'application
4. Production de mots	1re étape : le rappel

	2e étape : la chasse aux mots
	3e étape : la fixation par la lecture
	4e étape : la fixation par l'écriture
	5e étape : les exercices d'application
5. Lecture de phrases	1re étape : le rappel
	2e étape : la lecture de phrases
	3e étape : les exercices d'application
Séance 6	Renforcement des acquis des élèves installées au cours des séances précédentes.

c) L'exploitation des leçons 21 à 29 au CP1 et l'exploitation des leçons 1 à 36 au CP2.

Séances 1 à 5	Voir étapes de la conduite des leçons 5 à 20 du CP1.
Séance 6 : Lecture d'un texte	1re étape : Rappel
	2e étape : Lecture silencieuse
	3e étape : Questions de compréhension
	4e étape : Lecture à voix haute

Les grilles sont différentes selon qu'elles portent sur :

- Les leçons 1 à 4 (CP1)
- Les leçons 5 à 20 (CP1)
- Ou les leçons 21 à 29 (CP1) et 1 à 36 (CP2)

Les indicateurs de ces différentes étapes ont été repris dans une grille que nous avons baptisée « Grille d'observation d'une séance de classe de lecture et d'écriture en méthode syllabique ». C'est elle que nous avons renseignée lors de l'observation des classes. Dans le chapitre qui va suivre, nous ferons d'abord le compte rendu de l'observation de chaque classe, puis la synthèse.

IV. PROCEDURE

Les données (questionnaire et observation de classes) ont été recueillies entre le 8 et le 11 décembre 2020. Les données ont été recueillies par trois membres de notre équipe aidés par des enquêteurs (6) que nous avons recrutés formés pour l'étude.

Les critères de sélection des enquêteurs sont :

-leur niveau d'étude : le niveau d'étude des enquêteurs varie entre le master et le doctorat (3 masters, 2 doctorants, 1 docteur).

-leur spécialité : sciences sociales ou sciences humaines.

Les enseignants qui tiennent les classes de niveau CP1 et CP2 des établissements scolaires d'accueil ont également participé au recueil des données. Le rôle de ces enseignants a consisté à lire les différentes consignes aux élèves. Nous avons choisi cette option pour 2 raisons :

-nous pensons que pour prononcer les lettres, sons, les syllabes ou lire les textes, les enseignants qui tiennent les classes sont mieux outillés que les enquêtés.

-nous voulons évaluer les acquis des élèves en lecture/écriture en nous approchant au mieux des conditions habituelles d'évaluation ou de composition avec la présence de leur enseignant. Aucun n'enseignant n'a eu accès aux copies des élèves. Les enquêtés vérifient si les élèves ont répondu aux différents items.

L'école d'accueil est le lieu de passation des épreuves. Les élèves, après sélection ont été regroupés dans deux classe par niveau.

Après chaque journée, les enquêtés conservent les épreuves non achevées et reprendre le lendemain.

Pour chaque niveau, la passation des épreuves commence par le questionnaire sur la structuration spatiale pour se terminer avec le questionnaire sur la compétence en lecture/écriture.

V. LE TRAITEMENT DES DONNEES

- **Traitement des données quantitatives**
  - **Plan d'analyse statistique**
    - Logiciel de traitement des données

Les données quantitatives recueillies auprès des élèves ont été traitées avec le logiciel SPSS version 26. La codification des réponses a été réalisée de façon binaire 1 pour les réponses vraies et 0 pour les réponses fausses et les non – réponses

- Calcul de moyenne

L'objectif majeur de cette recherche est de décrire les compétences en lecture/écriture des élèves de « niveau CP1 » et de « niveau CP2 « d'où l'utilisation de la statistique descriptive. Dans cette optique, nous examinons, non pas des généralités, mais un point précis comme la moyenne. En effet, il est admis qu'en prélevant plusieurs échantillons d'une population d'étude, comme dans notre étude, les moyennes de ces échantillons constituent des estimations plus stables de la tendance centrale de cette population.

Les outils d'évaluation étant subdivisés en rubrique en relation avec les compétences à acquérir en lecture et écriture au CP. Pour chacune des sous sections, une moyenne a été dégagée pour chaque apprenant. Les réponses justes ont été codées 1 et les réponses fausses 0. Une moyenne générale a été calculée pour l'ensemble de l'évaluation.

Les moyennes obtenues ont été regroupées en catégorie d'appréciation :

En dessous de la moyenne :	Moyenne comprise entre [0 -0,5[
Passable/ Moyen	Moyenne comprise entre [0,5-0,6[
Assez bien	Moyenne comprise entre [,6-0,7[
Bien	Moyenne comprise entre [0,7-0,8[
Très bien	Moyenne comprise entre [0,8 et 1].

Traduit en note, ces moyennes représentent les notes suivantes :

En dessous de la moyenne	: Notes allant de 0 à 9,99/20
Passable , moyen	: Notes allant de 10 à 11,99 /20
Assez-bien	: Notes allant de 12 à 13,99/20
Bien	: Notes allant de 14 à 15,99/20
Très- bien	: Notes allant de 16/20 à 20/20

- Le calcul de coefficient de corrélation

Notre travail s'intéresse également à la relation entre variable. Il s'agit d'une simple relation entre les deux dimensions du concept de la compétence en lecture écriture : le préapprentissage à travers la structuration spatiale et l'apprentissage de la lecture/écriture,

nous avons dans cette logique calculé un coefficient de corrélation. Ainsi, Pour vérifier l'existence d'un lien entre le préapprentissage à travers la structuration spatiale et l'apprentissage de la lecture/écriture, un calcul de coefficient de corrélation a été effectué entre les moyennes obtenues par chaque élève entre ces deux dimensions du concept des compétences en lecture/écriture

- ✔ Test statistique et seuil de rentabilité

Le coefficient de corrélation linéaire ***r*** donne une mesure de l'intensité et du sens de la relation linéaire entre deux variables. Le coefficient de corrélation est compris entre −1 et 1. Plus le coefficient est proche de 1, plus la relation linéaire positive entre les variables est forte.

- **Traitement des données qualitatives**
  - **Le focus group**

L'analyse thématique a été utilisée pour traiter le *focus group*. En effet, dans une visée descriptive plutôt qu'interprétative, l'analyse thématique nous a permis d'identifier les différents thèmes liés aux difficultés et solutions préconisées par les enseignants dans l'enseignement de la lecture/ écriture. Le repérage de ces thèmes a fait l'objet d'une double cotation par 2 membres de notre équipe.

  - **Les observations de classe**

Les observations de classe ont été traitées par la grille d'observation conçue par le ministère de l'éducation nationale.

CHAPITRE III : LES RESULTATS

Les résultats sont présentés dans une intention descriptive plutôt qu'interprétative et explicative.

Nous posons un diagnostic pour mettre en évidence :

- le niveau de compétence en lecture/ écriture et le types de difficultés rencontrées par les élèves du Cours Préparatoire (CP1 et CP2) dans l'apprentissage de la lecture /écriture. Par ailleurs, nous évaluons la corrélation entre certaines notions de la structuration spatiale, donc du préapprentissage et le niveau de compétence en lecture et écriture. Il s'agit de répondre à cette question : quelle est la corrélation entre certaines notions de la structuration spatiale, donc du préapprentissage, et le niveau de compétence en lecture/écriture au CP(CP 1 ,CP2)
- du point de vue des enseignants, leur difficulté pendant les cours de lecture-écriture, nous recueillons également leurs propositions de solution(que nous présenterons dans le chapitre consacrée à cet effet).
- les pratiques de classes dans l'enseignement de la lecture «écriture

Ce diagnostic peut susciter un certain nombre d'hypothèses qui pourront orienter les propositions.

I. EVALUATION DES ELEVES

1.1. Compétence en lecture et écriture, niveau cp1 : apprentissage lecture/écriture au CP1

I.1.1. Difficultés liées à la « Distinction des phonèmes, correspondances lettres/son, niveau CP1

Tableau 1 Moyenne distinction des phonèmes, Correspondance lettres/sons, CP1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	191	83,4	83,4	83,4
	Passable	35	15,3	15,3	98,7
	Assez bien	3	1,3	1,3	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

, 83, 4% des élèves de CP2 ont un niveau de compétence en dessous de la moyenne lorsqu'il s'agit de faire « la distinction des phonèmes-correspondances lettres/sons » niveau CP1 (Tableau 1)

16,6% des élèves de CP2 ont un niveau de compétence « distinction des phonèmes-correspondances lettres/sons » niveau CP1 au-dessus de la moyenne (Tableau 1).

I.1.2. 1Difficultés liées à la « Connaissance des lettres sons, niveau CP1

Tableau 2 Moyenne connaissance des lettres-sons

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	147	64,2	64,2	64,2
	Passable	17	7,4	7,4	71,6
	Assez bien	18	7,9	7,9	79,5
	Bien	17	7,4	7,4	86,9
	Très Bien	30	13,1	13,1	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

64,2% (2/3) des élèves de CP2 ont un niveau de compétence en dessous de la moyenne dans la « connaissance et l'identification des lettres-sons » niveau CP1. (Tableau 2).

35,8% (1/3) ont un niveau de compétence au-dessus de la moyenne dans la « connaissance et l'identification des lettres-sons » niveau CP1. Parmi ceux-ci, 7, 4% ont un niveau de compétence passable et 28, 4 % ont un niveau de compétence allant d'assez-bien à très bien. (Tableau 2)

I.1.3. Difficultés liées à la « Manipulation des syllabes, niveau CP1

Tableau 3 Moyenne manipulation des syllabes, CP1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	215	93,9	93,9	93,9
	Passable	4	1,7	1,7	95,6
	Assez bien	4	1,7	1,7	97,4
	Bien	1	,4	,4	97,8
	Très Bien	5	2,2	2,2	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

En ce qui concerne la dimension « manipulation des syllabes », 93,9% des élèves de CP2, 2020-2021, ne maîtrisent pas les syllabes étudiées au CP1. Leur niveau de compétence est en dessous de la moyenne (Tableau 3).

6,1% des élèves ont un niveau de compétence de la manipulation des syllabes, niveau CP1 au-dessus de la moyenne. (Tableau 3)

I.1.4. Difficultés liées à la compréhension du langage, niveau CP1

- **Difficultés liées à la « la compréhension du langage, vocabulaire-écriture » niveau CP1**

Tableau 4 : Moyenne Compréhension du langage : vocabulaire-écriture, CP1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	222	96,9	96,9	96,9
	Passable	1	,4	,4	97,4
	Assez bien	3	1,3	1,3	98,7
	Bien	2	,9	,9	99,6
	Très Bien	1	,4	,4	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

96,9% des élèves de CP2 ont un niveau de compétence en compréhension du langage, vocabulaire-écriture en dessous de la moyenne. (Tableau 4)

3,1% des élèves ont un niveau de compétence en « compréhension du langage, vocabulaire-écriture », niveau CP1 au-dessus de la moyenne (Tableau 4)

- **Difficultés liées à la lecture « compréhension mots, phrases, du texte, niveau CP1**

Tableau 5 Moyenne compréhension du langage : lecture compréhension (mots, phrases, du texte), CP1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	202	88,2	88,2	88,2
	Passable	10	4,4	4,4	92,6
	Assez bien	8	3,5	3,5	96,1
	Bien	2	,9	,9	96,9
	Très Bien	7	3,1	3,1	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Nous avons 88,2% des élèves de CP2 qui ont un niveau de compétence « lecture compréhension, mots phrases, texte) niveau CP1 en dessous de la moyenne.

11,8 % des élèves de CP2 ont un niveau de compétence en compréhension du langage, vocabulaire-écriture au-dessus de la moyenne (Tableau 5)

I.1.5. Identification du niveau global d'acquisition de la compétence en lecture-écriture au CP1/ apprentissage lecture/écriture

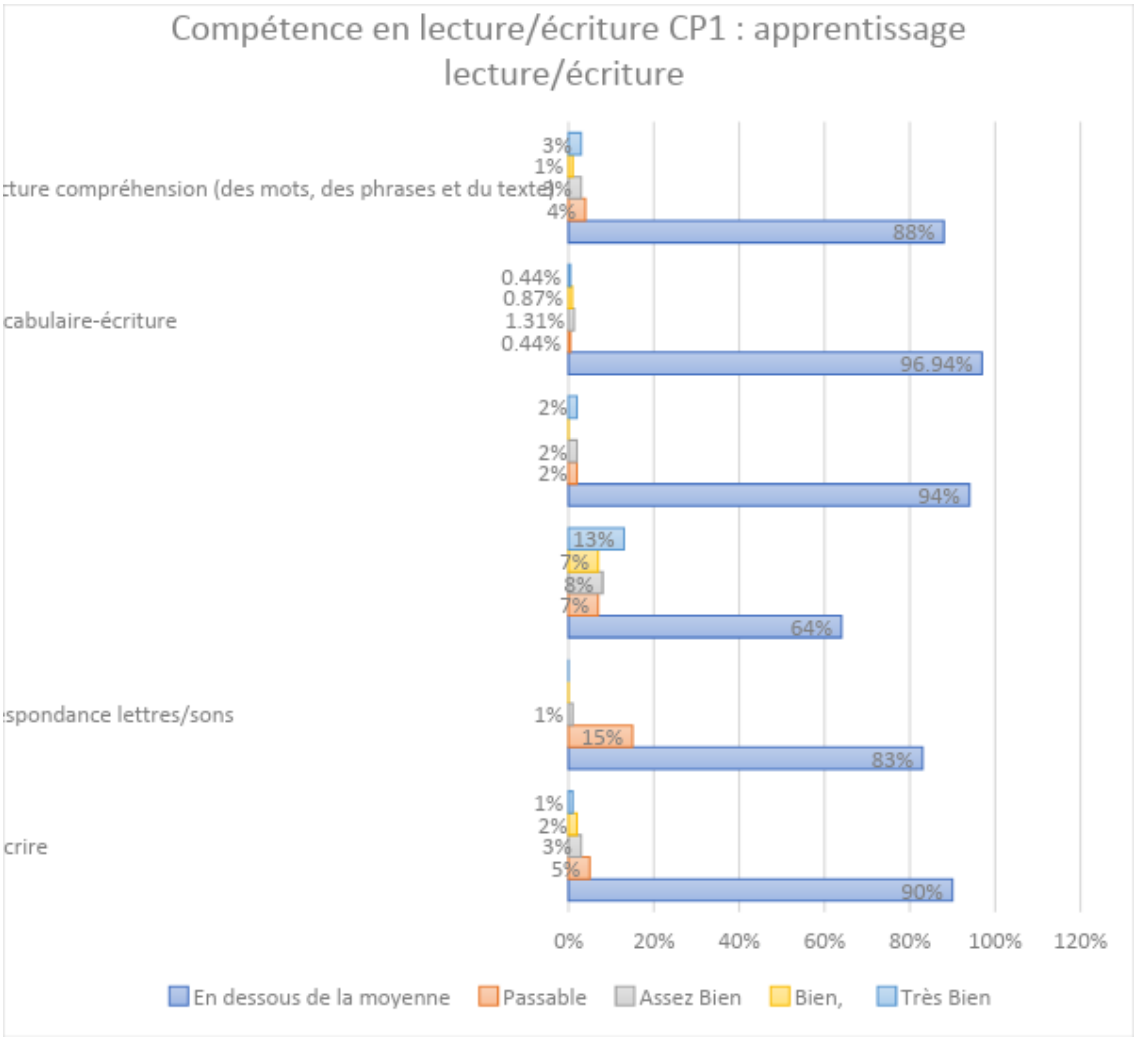
Tableau 6 : Moyenne générale compétence en lecture/écriture CP1 : apprentissage lecture/écriture

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	205	89,5	89,5	89,5
	Passable	12	5,2	5,2	94,8
	Assez bien	6	2,6	2,6	97,4
	Bien	4	1,7	1,7	99,1
	Très Bien	2	,9	,9	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Tableau 7 : Moyenne compétence en lecture/écriture CP1 : apprentissage lecture/écriture

	En dessous de la moyenne 0 à 9,99	Passable 10 à 11,99	Assez Bien 12 à 13,99	Bien, 14 à 15,99	Très Bien 16 et plus
Moy Générale compétence lecture /écrire	90%	5%	2%	2%	1%
Moy Distinction des phonèmes, Correspondance lettres/sons	83%	15%	1%	0%	0%
Moy Connaissance des lettres-sons	64%	7%	8%	7%	13%
Moy Manipulation des syllabes	94%	2%	2%	0%	2%
Moy Compréhension du langage : Vocabulaire-écriture	96,94%	0,44%	1,31%	0,87%	0,44%
Moy Compréhension du langage : Lecture compréhension (des mots, des phrases et du texte)	88%	4%	3%	1%	3%

Graphique 1 : Compétence en lecture/écriture CP1 : apprentissage lecture/écriture



Les élèves actuels de CP2, n'ont pas la compétence requise en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture), niveau CP1. (Tableau 7, graphique 1)

De façon générale, 90% des élèves de CP2 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP1 en 2019-2020 ont un niveau de compétence en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture), niveau CP1, conformément au programme en vigueur dans les écoles publiques de Côte d'Ivoire, en dessous de la moyenne, (Tableau 7, graphique 1).

10% seulement des élèves ont un niveau de compétence en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture), niveau CP1 au-dessus de la moyenne. Ces élèves sont répartis comme suit : 5% des élèves ont un niveau de compétence lecture/écriture niveau CP1 compris entre le niveau assez-bien et très-bien (Tableau 7, graphique 1). Ils sont également 5% à avoir un niveau de compétence en lecture/écriture niveau CP1. (Tableau 7, graphique 1).

1.2. Compétence en lecture et écriture cp1, niveau CP2 : apprentissage lecture/écriture au CP2

1.2.1. Difficultés liées à la « Distinction des phonèmes, correspondances lettres/son, niveau CP2

Tableau 8 : Moyenne distinctions de phonèmes

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	34	14,8	14,8	14,8
	Passable	47	20,4	20,4	35,2
	Assez Bien	19	8,3	8,3	43,5
	Bien	60	26,1	26,1	69,6
	Très Bien	70	30,4	30,4	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

85,2% des élèves de CE1 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP2 en 2019-2020 ont une compétence dans la distinction des phonèmes, correspondances, lettres/sons au-dessus de la moyenne (Tableau 8) :

20,4% des élèves (soit 1/5) de CE1ont un niveau de compétence Passable dans la « distinctions des phonèmes Niveau CP2 » et 64,8%, soit 2/3 des élèves de CE1 ont un niveau de compétence, « Distinction des phonèmes niveau CP2 » qui oscille entre le niveau assez-bien et le niveau très-bien.

14,8% (Tableau 8) des élèves de CE1 ont des compétences en dessous de la moyenne lorsqu'il s'agit de faire « la distinction des phonèmes-correspondances lettres/sons » niveau CP2.

1.2.2. Difficultés liées à la « Correspondance son/lettre, phonie graphie » niveau CP2

Tableau 9 : Moyenne correspondances son/lettre (phonie/ graphie)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	65	28,3	28,3	28,3
	Passable	24	10,4	10,4	38,7
	Assez Bien	15	6,5	6,5	45,2
	Bien	20	8,7	8,7	53,9
	Très Bien	106	46,1	46,1	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

71,7% des élèves actuels de CE1 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP2 en 2019-2020 ont un niveau de compétence correspondance son/lettre, phonie/graphie, niveau CP2 au-dessus de la moyenne : 61,3% des élèves ont un niveau de compétence allant d'assez-bien à très bien et 10, 4% des élèves ont un niveau de compétence passable. (Tableau 9)

28,3% des élèves de CE1 qui étaient au CP2 en 2019-2020, ont un niveau de compétence en dessous de la moyenne dans la « correspondance lettre/son phonie graphie » niveau CP2. (Tableau 9),

1.2.3. Difficultés liées à la « Manipulation des syllabes, niveau CP2

Tableau 10 Moyenne « Manipulation des syllabes.

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	63	27,4	27,4	27,4
	Passable	119	51,7	51,7	79,1
	Assez Bien	17	7,4	7,4	86,5
	Bien	15	6,5	6,5	93,0
	Très Bien	16	7,0	7,0	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

72,6% des élèves actuels de CE1 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP2 en 2019-2020 ont le niveau de compétence requis dans la manipulation des syllabes, niveau CP2 : 51,7%, des élèves, soit la moitié, ont un niveau de compétence passable et 20,9 % des élèves ont un niveau de compétence allant du niveau assez- bien au niveau très bien (tableau 10).

27,4% des élèves de CE1, 2020-2021, ne maîtrisent pas les syllabes étudiées au CP2. Leur niveau de compétence est en dessous de la moyenne (Tableau 10).

1.2.4. Difficultés liées à la compréhension du langage

- **Difficultés liées à la « Compréhension du langage, vocabulaire-écriture, niveau CP2**

Tableau 11 : Moyenne Compréhension du langage : Vocabulaire- écriture

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	224	97,4	97,4	97,4
	Passable	2	,9	,9	98,3
	Assez Bien	4	1,7	1,7	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

Les élèves actuels de CE1 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP2 en 2019-2020 n'ont pas le niveau de compétence requis dans la compréhension du langage, vocabulaire-écriture, Niveau CP2.

Nous avons 97,4 % d'élèves de CE1 qui ont un niveau de compétence « lecture compréhension, du langage, Vocabulaire-écriture) Niveau CP2 en dessous de la moyenne (Tableau 11).

Nous avons 2,6 % d'élèves de CE1 qui ont un niveau de compétence « lecture compréhension, du langage, Vocabulaire-écriture) Niveau CP2 au-dessus de la moyenne. (Tableau 11).

- **Difficultés liées à la « Lecture compréhension mots, phrases, du texte, niveau CP2 »**

Tableau 12 Moyenne compréhension du langage : Lecture compréhension (des mots, des phrases, du texte) »

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	195	84,8	84,8	84,8
	Passable	18	7,8	7,8	92,6
	Assez Bien	3	1,3	1,3	93,9
	Bien	8	3,5	3,5	97,4
	Très Bien	6	2,6	2,6	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

84,8% des élèves de CE1 qui étaient au CP2 en 2019-2020, ont un niveau de compétence en compréhension du langage, lecture de mots, phrases, textes niveau CP2 en dessous de la moyenne (Tableau 12)

Nous avons 15,2 % d'élèves de CE1 qui ont un niveau de compétence « compréhension, du langage, Vocabulaire-écriture) Niveau CP2 au-dessus de la moyenne. (Tableau 12).

1.2.5. Identification du niveau global d'acquisition de la compétence en lecture-écriture au CP2/ apprentissage lecture/écriture

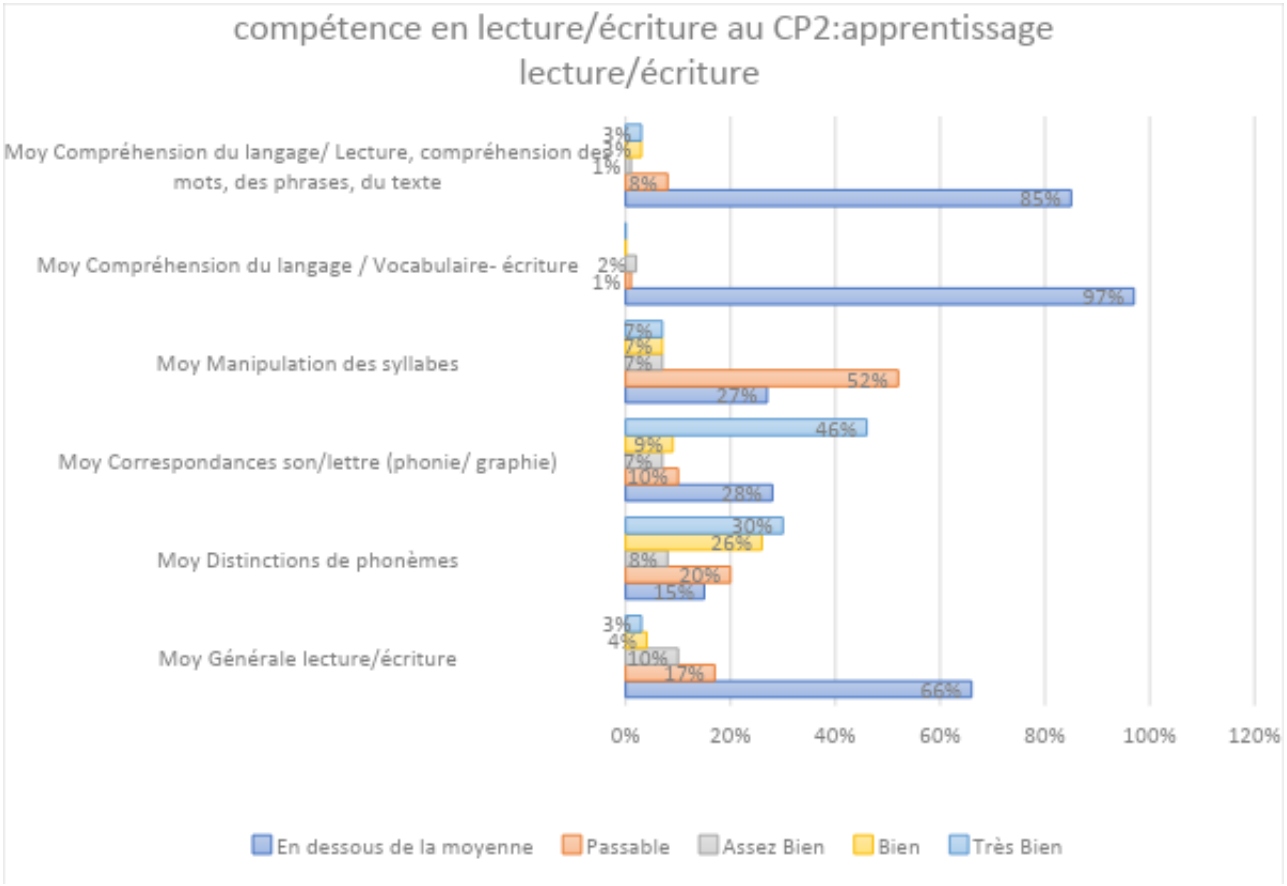
Tableau13 : Moyenne générale compétence en lecture/ écriture CP2 : apprentissage lecture/écriture

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	152	66,1	66,1	66,1
	Passable	39	17,0	17,0	83,0
	Assez Bien	22	9,6	9,6	92,6
	Bien	10	4,3	4,3	97,0
	Très Bien	7	3,0	3,0	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

Tableau 14 : compétence en lecture/écriture au CP2 : apprentissage lecture/écriture

	En dessous de la moyenne 0 à 9,99	Passable 10 à11,99	Assez Bien 12 à 13,99	Bien 14 à 15,99	Très Bien 16 et plus
Moy Générale compétence en lecture/écriture	66%	17%	10%	4%	3%
Moy Distinctions de phonèmes	15%	20%	8%	26%	30%
Moy Correspondances son/lettre (phonie/ graphie)	28%	10%	7%	9%	46%
Moy Manipulation des syllabes	27%	52%	7%	7%	7%
Moy Compréhension du langage / Vocabulaire- écriture	97%	1%	2%	0%	0%
Moy Compréhension du langage/ Lecture compréhension des mots, des phrases, du texte	85%	8%	1%	3%	3%

Graphique 2 : Compétence en lecture écrire au CP2 : apprentissage lecture/écriture



Les élèves actuels de CE1 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP2 en 2019-2020 n'ont pas globalement le niveau de compétence requis en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture), niveau CP2.

66%, (soit les 2/3), des élèves de CE1 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP2 en 2019-2020, ont une compétence en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture), niveau CP2, conformément au programme en vigueur dans les écoles publiques de Côte d'Ivoire, en dessous de la moyenne, (Tableau 14, graphique 1).

34%, (soit le 1/3), des élèves de CE1 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP2 en 2019-2020 ont une compétence en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture), niveau CP2, conformément au programme en vigueur dans les écoles publiques de Côte d'Ivoire, au-dessus de la moyenne, (Tableau 14, graphique 1) : 17% des élèves de CE1 ont un niveau de compétence lecture/écriture niveau CP2 compris entre le niveau assez-bien et très-bien (Tableau 7, graphique 1). Ils sont également 17% à avoir un niveau passable. (Tableau 7, graphique 1). On peut dire globalement que 34%, soit 1/3 des élèves, de CE1 ont un niveau de compétence en lecture écriture niveau CP2 au-dessus de la moyenne.

1.3. Compétence en lecture et écriture niveau cp1 /préapprentissage : structuration spatiale CP1

1.3.1. Difficultés liées à la connaissance des notions spatiales de situation : entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite

Tableau 15 : Notions spatiale de situation CP1 : entre, devant/derrière, sur/sous, au dessus/ en dessous, gauche/ droite

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	108	47,2	47,2	47,2
	Passable	65	28,4	28,4	75,5
	Assez Bien	27	11,8	11,8	87,3
	Bien	22	9,6	9,6	96,9
	Très Bien	7	3,1	3,1	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

Nous avons 53,7% des élèves qui ont un niveau de compétence des notions spatiales de situation (entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite) au-dessus de la moyenne. Cela est répartie comme suit : 28,8 % des élèves (un peu plus du ¼) ont un niveau de compétence passable. C'est sensiblement le même nombre d'élèves, 24,5% (le ¼) qui ont un niveau de compétences en notions spatiales de situation compris entre le niveau de compétence Assez-bien et très-bien.

Le tableau 15 relève que 47,7% (presque la moitié ou un élève sur 2) des élèves de CP2 qui étaient au CP1 en 2019-2020 ont un niveau de compétence des notions spatiales de situation (entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite) en dessous de la moyenne.

1.3.2. Difficultés liées au niveau de compétence en orientation et organisation spatiale : discrimination visuelle

Tableau 16 Compétence orientation et organisation spatiale : discrimination visuelle CP1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessus de lamoyenne	225	98,3	98,3	98,3
	Passable	1	,4	,4	98,7
	Assez Bien	3	1,3	1,3	100,0
	Total	229	100,0	100,0	

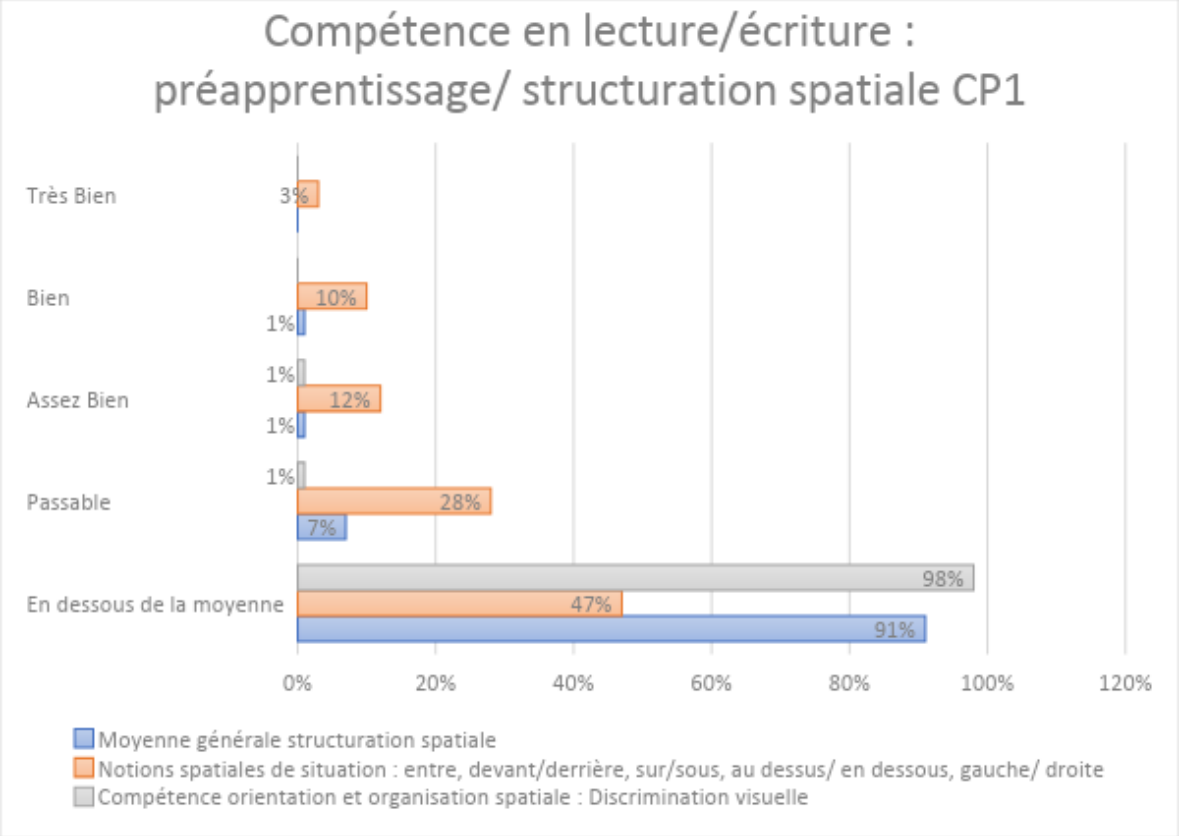
Le tableau 16 montre que 98,3% des élèves de CP2 ont un niveau de compétence en orientation et organisation spatiale/discrimination visuelle en dessous de la moyenne. Ils sont 1,7% à avoir un niveau de compétence en discrimination visuelle au-dessus de la moyenne.

1.3.3. Identification du niveau d'acquisition de la Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale, niveau CP1

Tableau 17 : Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale CP1

	En dessous de la moyenne	Passable	Assez Bien	Bien	Très Bien
Moyenne générale structuration spatiale	91%	7%	1%	1%	0%
Notions spatiales de situation : entre, devant/derrière, sur/sous, au dessus/ en dessous, gauche/ droite	47%	28%	12%	10%	3%
Compétence orientation et organisation spatiale : Discrimination visuelle	98%	1%	1%	0%	0%

Graphique 3 : Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale CP1



Les élèves de CP2 2020-2021 qui étaient au CP1 en 2019-2020 n'ont pas le niveau de compétence requis en Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale 91% des élèves de CP2 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP1 en 2019-2020, ont un niveau de compétence en structuration spatiale en dessous de la moyenne (Tableau 17, graphique 3).

9% des élèves de CP2 pour l'année scolaire 2020-2021 qui étaient au CP1 en 2019-2020 ont un niveau de compétence en structuration spatiale au-dessus de la moyenne (Tableau 17, graphique 3).

Nous avons seulement 7% des élèves qui ont un niveau de compétence passable en structuration spatiale (Tableau 17, graphique 3). Ils sont à peine 2% à avoir un niveau de compétence en structuration spatiale compris entre les niveaux de compétence Assez-bien et Bien.

(Tableau 17, graphique 3).

1.4. Compétence en lecture et écriture niveaucp2 /préapprentissage : structuration spatiale CP2

1.4.1. Difficultés liées à la connaissance des notions spatiales de situation : entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite

Tableau 18 : Connaissance notions spatiales de situation CP2 : entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessous de la moyenne	89	38,7	38,7	38,7
	Passable	50	21,7	21,7	60,4
	Assez Bien	28	12,2	12,2	72,6
	Bien	39	17,0	17,0	89,6
	Très Bien	24	10,4	10,4	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

Nous avons 61,3% (Tableau 18) des élèves qui ont un niveau de compétence des notions spatiales de situation (entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite) au-dessus de la moyenne. Ces derniers sont repartis comme suit : 21,7 % des élèves ont niveau de compétence des notions spatiales de situation passable. 39,6% des élèves ont un niveau de compétence en notions spatiales de situation compris entre le niveau de compétence Assez-bien et très-bien.

Le tableau 18 relève que 38,7% des élèves de CE1 qui étaient au CP2 en 2019-2020 ont un niveau de compétence des notions spatiales de situation (entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite) en dessous de la moyenne.

1.4.2. Difficultés liées au niveau de compétence en orientation et organisation spatiale : discrimination visuelle

Tableau 19 : Compétence orientation et organisation spatiale : discrimination visuelle CP2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	En dessus de lamoyenne	192	83,5	83,5	83,5
	Passable	22	9,6	9,6	93,0
	Assez Bien	15	6,5	6,5	99,6
	Très Bien	1	,4	,4	100,0
	Total	230	100,0	100,0	

Le tableau 19 montre que 83,5% des élèves de CE1, qui étaient au CP2 en 2019-2020 ont un niveau de compétence en orientation et organisation spatiale/discrimination visuelle en

dessous de la moyenne. Ils sont 16,5% à avoir un niveau de compétence en discrimination visuelle au-dessus de la moyenne.

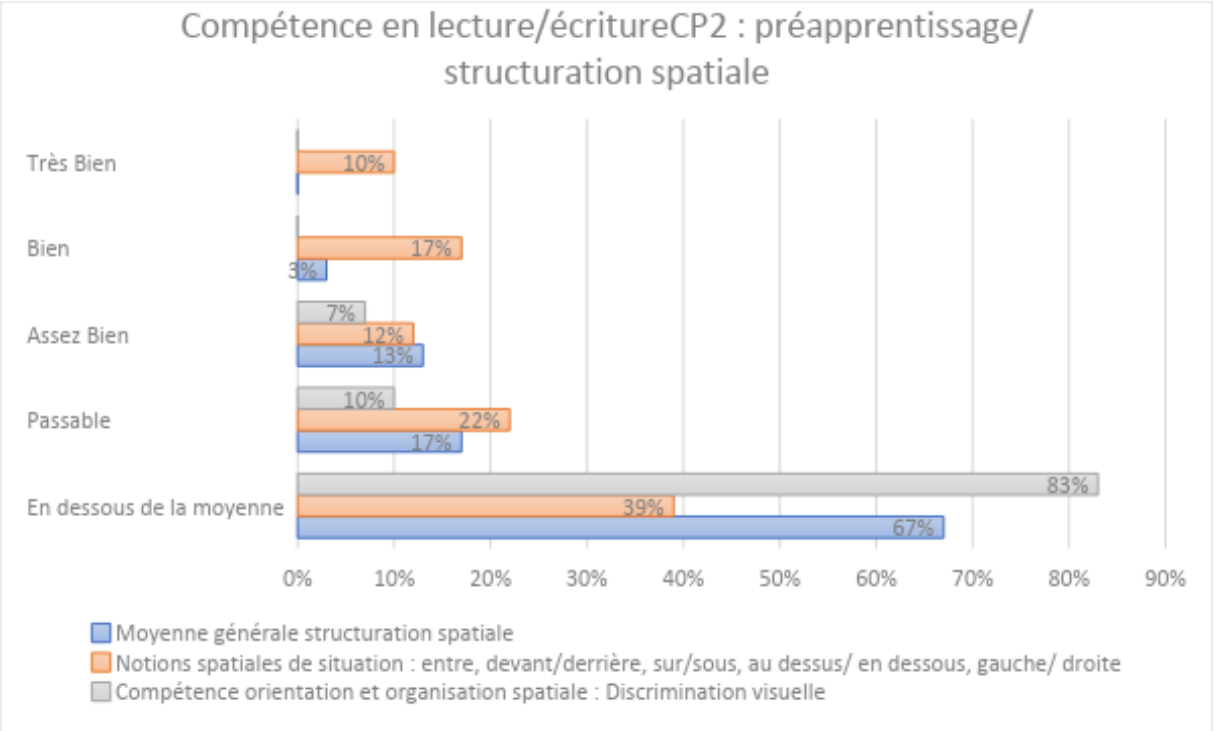
Ces derniers sont repartis comme suit : 9,6 % des élèves ont un niveau de compétence en discrimination visuelle passable. 6 ,9% des élèves ont un niveau de compétence en discrimination visuelle compris entre le niveau de compétence Assez-bien et très-bien.

On peut presque dire la majorité des élèves de CE1 qui étaient au CP2 en 2019-2020 ont un problème de discrimination visuelle.

Tableau 20 : Compétence en lecture/écriture CP2 : préapprentissage/ structuration spatiale

	En dessous de la moyenne	Passable	Assez Bien	Bien	Très Bien
Moyenne générale structuration spatiale	67%	17%	13%	3%	0%
Notions spatiales de situation : entre, devant/derrière, sur/sous, au dessus/ en dessous, gauche/ droite	39%	22%	12%	17%	10%
Compétence orientation et organisation spatiale : Discrimination visuelle	83%	10%	7%	0%	0%

Graphique 4 : Compétence en lecture/écriture eCP2 : préapprentissage/ structuration spatiale



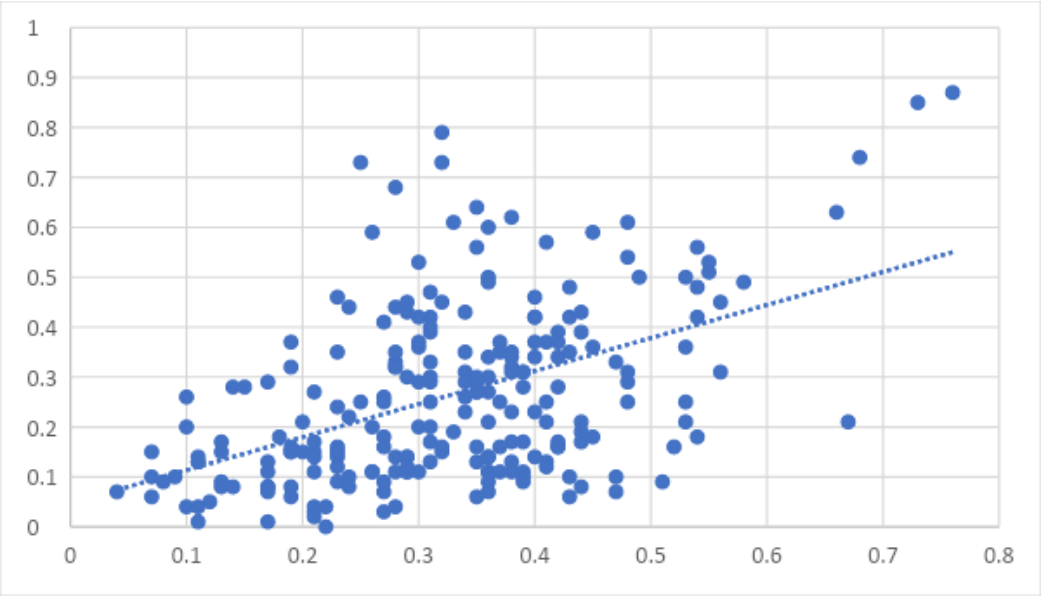
Le tableau 20 relève que 67% (un peu plus des 2/3) des élèves de CE1 qui étaient au CP2 en 2019-2020 ont un niveau de compétence en structuration spatiale en dessous de la moyenne

Nous avons 33% (le 1/3) des élèves qui ont un niveau de compétence un niveau de compétence en structuration spatiale au-dessus de la moyenne. Cela est repartie comme suit : 17 % des élèves ont un niveau de compétence passable. C'est presque le même nombre d'élèves, 16% qui ont un niveau de compétence en structuration spatiale entre le niveau de compétence Assez-bien et Bien.

1.5. Corrélation entre le niveau de compétence en apprentissage lecture/écriture et le niveau de compétence en préapprentissage/ structuration spatiale

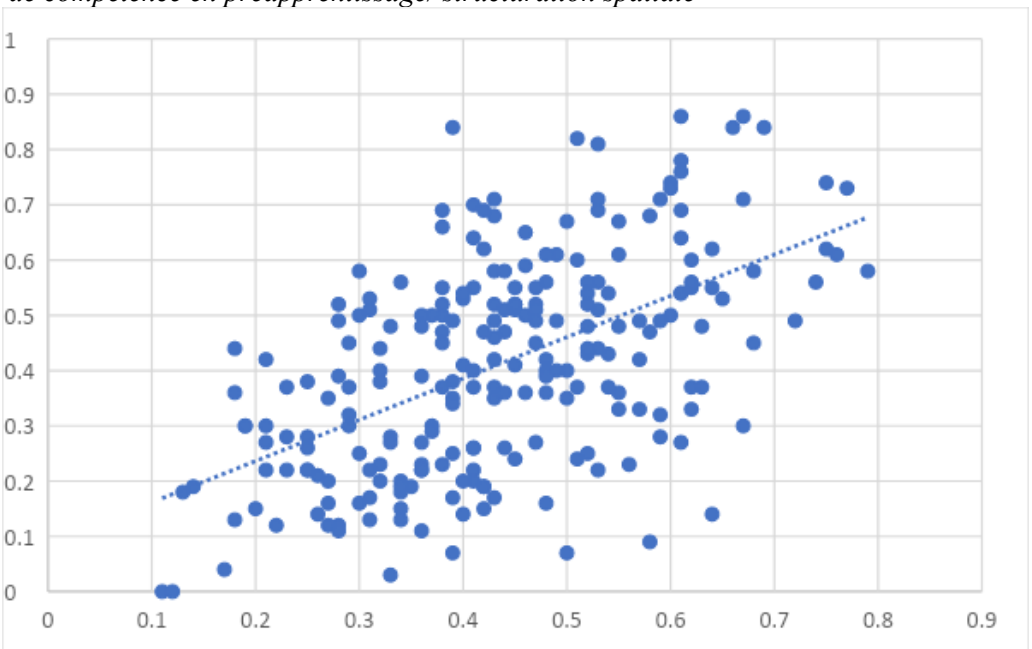
- *Coefficient de corrélation entre le niveau de compétence en apprentissage lecture/écriture au CP1 et le niveau de compétence en préapprentissage/ structuration spatiale = 0,48186806*

Graphique 5 : de corrélation entre le niveau de compétence en apprentissage lecture/écriture au cp1 et le niveau de compétence en préapprentissage/ structuration spatiale



- *Coefficient de corrélation entre le niveau de compétence en apprentissage lecture/écriture au CP2 et le niveau de compétence en préapprentissage/ structuration spatiale =0,54892019*

Graphique 6 : corrélation entre le niveau de compétence en apprentissage lecture/écriture au cp2 et le niveau de compétence en préapprentissage/ structuration spatiale



Dans les deux niveaux, CP1(0,48186806) et CP2(0,54892019), la corrélation est positive.

II. *FOCUS GROUP* AVEC LES ENSEIGNANT

Nous présentons dans les lignes qui suivent les différents thèmes relevés dans les focus group avec les enseignants. Chaque thème est illustré avec des extraits d'entretiens jugés significatifs par notre équipe.

Tableau 1 : difficultés générales relatives à l'enseignement de la lecture/écriture

Difficultés identifiées	**Extraits d'entretien pour illustrer les difficultés identifiées**
Difficultés liées aux pratiques enseignantes	
Non maîtrise de l'enseignement de la méthode syllabique par l'enseignant	« Donc je suis en train de prendre connaissance de cette affaire de lecture syllabique où on part de la lettre-son, identifier la lettre-son comme on vient de le faire pendant ces trois jours. Vraiment c'est difficile ». Enseignant-Bingerville
Préférence de l'APC, par rapport à la méthode syllabique	« Moi je préfère l'APC où l'enfant lit beaucoup » Enseignant- Bingerville
Divergence entre la méthode d'enseignement de la lecture en classe et la méthode de soutien scolaire à la maison.	Par exemple je leur dis que quand ils lisent un texte, ils doivent découper les mots en syllabes. Mais quand les enfants arrivent à la maison et que certaines personnes leur apprennent à lire, ce n'est pas la même chose avec ma méthode. Enseignant-Bingerville
Difficultés liées au programme	
Temps de lecture minime pour l'application de la méthode syllabique	La lecture syllabique, en elle-même n'est pas mauvaise mais le temps qu'on nous donne pour la mettre en place là, franchement dit, c'est trop rapide. (…) En tout cas, concernant **la lecture, le temps est vraiment minime.** Parce que vous voyez ; on a des effectifs vraiment pléthoriques. Et moi, j'ai soixante-dix-sept élèves au CP1. Bon, tu as trente minutes. Tu touches les soixante-dix-sept en trente minutes comment ? Enseignant-Bingerville

	« C'est l'enseignant seul qui doit dispenser peut-être lecture, mathématique, EDHC, moi je pense que peut être que l'heure ne nous permet pas de dispenser les leçons normalement, si on veut prendre un enfant pour qu'il écrive normalement, d'abord on a un temps, est ce que on pourra finir dans le temps. » Enseignant-Soubré

Difficultés liées aux manuels scolaires de lecture/écriture	
Différence d'écriture entre les livres de lecture et les documents d'exercices ,cahier quotidien	« Concernant l'ouvrage, je veux dire le livre de lecture de CP1 et CP2 là, il y a problème. Je parle par rapport à l'écriture. Tout est écrit en script. Et les enfants, quand on fait le cours, on essaie de leur montrer les deux écritures (script, cursive) On met cette écriture-là et puis on met ça. Pour écrire les sons, on fait la même chose. Mais quand on vient dans leurs documents d'exercices, cahier quotidien, tout est écrit en script là-bas. Donc l'enfant il ne se retrouve plus. » Enseignant-Bingerville
Trop d'images et disparition de l'écriture	« ..Ici là il y a trop d'images. Entourez ceci, montre l'image lorsque tu entends ''i''. (..). Et là on habitue les enfants à toutes ces images depuis le CP1. Au fur et à mesure ils avancent, ils avancent avec ces images. L'écriture disparait. Même si on fait l'écriture, on n'écrit pas beaucoup. On dit beaucoup plus qu'on écrit. » Enseignant- Bingerville
Difficulté de distinction des images dans le manuel scolaire	« En lecture, quand on travaille dans les cahiers quotidiens, les images mêmes qui sont dans les cahiers quotidiens là souvent l'élève a des difficultés pour reconnaître l'image. Ça c'est un souci parce qu'ils confondent les images. » Enseignant-Bingerville « Normalement, les mêmes mots que tu dis oralement, ce sont ces mêmes mots que tu devrais porter au tableau et l'enfant va venir identifier la lettre-son. Or ici, dans le nouveau livre c'est différent. Les images (du livre) ne correspondent pas aux mots qui sont portés aux tableaux. » Enseignant Bingerville « Par exemple ; montre-moi un vélo. Vous levez le doigt quand vous entendez ''o'' dans le mot que je vais dire : un képi. Si vous n'entendez pas ''o'' vous ne levez pas le doigt. Maintenant normalement, un vélo, un képi, tu les portes au tableau et les élèves vont entourer ou souligner ''o''. Mais ce n'est pas la même chose. Il y a un problème ici. » Enseignant Bingerville
Difficulté à faire la différence entre les syllabes qui se ressemblent dans le manuel scolaire	Pour les difficultés, c'est toujours pour faire la différence entre les syllabes qui se ressemblent. Je vais sur la base du nouveau livre. On a ici « è-ai-ê ». Si on doit exploiter les 3, former les syllabes, tout sera « l – è – lè ». Comment emmener l'enfant à faire la différence entre les 3 ? Enseignant-Bingerville

Problème psychopathologique chez l'apprenant	
Enfant qui ne parle pas/enfants autiste	« Il y a des enfants qui n'ont pas leur place chez nous ici. Ils ne parlent pas. On doit les envoyer ailleurs. Mais compte tenu des structures qui ne sont pas ici ou auxquelles les parents n'ont pas accès, ces enfants sont là. Ce sont des enfants autistes. J'ai un exemple ici, tout ce que tu vas lui dire, elle entend, elle comprend, mais elle ne parle pas. » Enseignant-Bingerville
Difficultés liées « au jeune âge » des élèves	
Difficultés d'apprentissage pour les élèves recrutés à l'âge de 5ans parce qu'ils ont fait la maternelle.	« Ils disent qu'un enfant qui fait la maternelle, les directeurs peuvent faire son recrutement à cinq ans au CP1. Maintenant, celui qui n'est pas du tout aller à l'école c'est 6 ans, 7 ans. Or, souvent même l'enfant même qui vient de la maternelle là, il n'est pas prêt. Souvent ceux qui viennent qui n'ont même pas fait la maternelle et qui ont 6 ans, 7 ans, vraiment ça va. Ceux-là même, je les préfère que ceux qui font la maternelle et puis on les envoie à 5 ans. » Enseignant-Bingerville « Les élèves qui viennent de la maternelle à 5 ans souvent ils ne valent pas grand-chose et ce n'est pas facile avec eux. » Enseignant-Bingerville
Difficultés psychomotrices : problème de motricité fine	
Problème pour saisir le stylo (difficulté au niveau de la motricité fine)	Il y a des enfants même qui ont du mal à saisir le stylo. Enseignant Bingerville

Tableau 2:Difficultés de l'enseignement de la distinction des phonèmes : correspondance, reconnaissance lettre/son

Difficultés des élèves repérées par les enseignants	
Difficultés identifiées	**Extraits d'entretien pour illustrer les difficultés identifiées**
Problème de prononciation et confusion de sons proches/ des sons pr, br, cr,	« Je suis en train de faire ces séances-là. Mais vraiment c'est difficile parce que les enfants n'arrivent pas à faire la différence dans la prononciation. Il y a certains qui n'arrivent pas à faire la distinction entre deux sons proches. Quand tu écris le son **pr,** s'ils doivent dire **pr**, ils disent **br** ou **cr**. » Enseignant Bingerville
Problème de prononciation de ch et s	« il y a d'autres qui ont des problèmes pour dire **ch, s** » Enseignant Bingerville
Mélange des lettres -sons b, et p	« Je pense que les enfants mélangent un peu les lettres-sons. Je vais donner un exemple assez simple. Les lettres **b** et **p.** » Enseignant Bingerville
Difficulté pour reconnaitre les lettres sont g, ch, s	« Je vais dans le même sens que nos collègues parce que pour reconnaitre le son, il y a, la lettre **g, ch, s**, c'est un peu difficile au cp1, » Enseignant Bingerville

Interférence entre les langues maternelles et la langue française	« Beaucoup n'ont pas fait la maternelle, c'est à-dire la transition de la langue maternelle (…) il y a interférence avec les langues maternelles et la langue française, donc, les lettres-sons pour les reconnaitre c'est un souci. Au CP1 c'est difficile, il y a beaucoup d'interférence, de sorte qu'ils ont du mal à reconnaitre les lettres sons. » Enseignant Bingerville
Difficultés liées aux pratiques enseignantes	
Difficulté avec la lette h : avec la lettre son h : difficulté à faire la différence entre un « h muet » et un h aspiré **hameçon, habit h muet liaison** **hamac, hache= h aspiré, pas de liaison**	Le souci, c'est avec **h,** dans **h**ameçon**, h**abit, on dit on ne fait pas de liaison. Par exemple, un **h**amac, un **h**ameçon, il y en a d'autres mais surtout quand on dit un habit, moi-même en tant qu'enseignant ça me fait bizarre, **h**abit, à la maison, en dehors de l'école on dit un habit, donne-moi mon habit, avec liaison mais **en classe on dit quand le mot commence par h, il n'y pas de liaison**. Je ne sais pas si je dois les mettre dans les mots qui n'ont pas de liaison, peut-être ce sont des exceptions aussi, je ne sais pas. Enseignant Bingerville
Méthode inappropriée pour la discrimination auditive	Je me dis que c'est la méthode qu'on utilise pour la discrimination auditive qui n'est pas la bonne. Est qu'on entend ceci, ils lèvent la main, il y a d'autres même qui regardent leurs camarades quand ils voient que d'autre lèvent la main, ils lèvent. Enseignant -Soubré
Méthode de la discrimination auditive non comprise par les enseignants	**«** ...à l'apprentissage (..) il y a beaucoup de choses qui sont soudées : discrimination visuelle, auditive... La discrimination auditive n'est pas bien comprise par les enseignants. Enseignant -Soubré
Difficultés liées aux programmes	
Difficultés liées au contenu chargé du programme : trop de sons à étudier au CP dans certaines semaines	Au CP, dans certaines semaines, il y a quatre sons. C'est trop ! » Enseignant Bingerville « C'est difficile, il y a trop de sons en semaine, Enseignant Bingerville
Difficultés liées aux manuels scolaires de lecture/écriture	
Difficulté liée au manuel scolaire : dans les livres, choix inadapté du mot pour la discrimination auditive de la lettre son	Quand on apprend les leçons aux enfants par exemple, le **jour**, on dit le **jour**, on n'ajoute pas le **r,** à l'école on dit à l'enfant de dire le jou-**r »,** Enseignant Bingerville **« Pour le son r** Moi je pense que on commence par **rat,** ça ne concorde pas parce que c'est le son **r** qu'on veut. Si tu commences par **r-at** ce n'est pas le son **ra** on veut. C'était le son d'avant, on commençait par une phrase pour sortir le mot clé, on pouvait commencer par le mot pour arriver à la lettre-son. Une rob**e**, à la fin c'est **e** on veut. Enseignant Bingerville. « Comment faire entendre le son **r ?** robe c'est un bon mot, on entend **r,** robe, c'est un bon mot, donc il faut choisir le mot, eux (les auteurs du livre de lecture) ils font des leçons comme ça mais comment adapter cela à nos enfants parce qu'ils ont des lacunes dans ce cas tu prends un mot qui va te faire avancer dans ta leçon. » Enseignant Bingerville ;

Tableau 3::Difficultés de l'enseignement de la correspondance son/lettre (phonie/graphie)

Difficultés identifiées	Extraits d'entretien pour illustrer les difficultés identifiées
Difficultés des élèves repérées par les enseignants	
Problème dans la position de la lettre son dans le mot	« j'avoue que souvent les enfants ont des difficultés pour faire les exercices même quand on va lui demander de compléter un exercice structural où on demande aux enfants de compléter par une lettre-son , si c'est par le début que l'enseignant a l'habitude de commencer ses mots , lorsque il va venir mettre le mot quelque part , l'enfant ne s'en sort pas, (..) c'est la difficulté que je vois parce que du son à l'écriture il y a un problème dans la position de la lettre-son dans le mot » Enseignant Soubré
Difficultés liées aux pratiques enseignantes	
Difficulté au niveau du préapprentissage : Au CP1, non appropriation des signes et symboles de l'écriture au niveau du préapprentissage	« au CP1, le problème phonie /graphie se pose parce qu'au niveau du préapprentissage le message n'est pas passé. Si vous suivez bien le préapprentissage, chaque signe a un nom, donc en écriture l'enfant doit s'approprier ces signes, ces symboles et c'est à partir de ces symboles connus que l'enfant fait l'écriture, mais ce n'est pas ce qui est fait. Par exemple je veux écrire « i »en cursive(…) on prend (…) trois grandes parties. Il y a ce qu'on appelle **la ligne oblique**, il y a ce que on appelle la **canne**, et il y a ce que on appelle **le point** qui sont déjà vu en préapprentissages. (…) . On fait la ligne oblique et ensuite on fait la canne et après le point, mais l'enseignant, en écriture (…) dessine directement la lettre sans donner les acquis » antérieurs » Enseignant Soubré
Difficultés liées au programme	
Suppression de la dictée et son remplacement par l'orthographe	« On a supprimé la dictée pour mettre l'orthographe (…). On donne des mots, un texte avec des erreurs dedans et on souligne pour montrer à l'enfant qu'ici il y a une erreur. Mais je vous dis, l'enfant écrit avec erreur et là où il doit corriger. Enseignant-Bingerville »
Difficulté de planification des séances : Le programme d'écriture ne concorde pas avec les séances	« L'écriture, normalement c'est 2 séances. Une séance pour apprendre à écrire et la deuxième séance pour l'évaluation. Donc si on a vu une lettre-son aujourd'hui, à la deuxième séance on doit les évaluer, mais le programme ne concorde pas. » Enseignant-Bingerville
Absence de séance d'écriture dans l'enseignement de la correspondance phonie/graphie	« au CP2, le problème, phonie /graphie se pose parce qu'on se base plus sur l'oral que l'écriture ». Enseignant Soubré « Il y a un truc que moi j'ai observé ici. On ne demande pas d'écrire le mot clé. Et on te dit ici : recopie et entoure le mot qui contient la lettre son proposée. C'est moi qui écris ou bien c'est l'enfant qui écrit ? On n'a pas fait écrire le mot à l'enfant depuis les séances passées. Et ici on me dit, recopie et entoure. C'est moi qui recopie ou bien c'est l'enfant qui recopie ? Voilà, pourtant je n'ai pas appris ça à l'enfant. J'ai pris le temps de lire les activités. Il y a des insuffisances. » Enseignant- Bingerville « Mais moi mon souci-là, c'est le temps. C'est le temps qu'on a pour faire l'écriture du son et la lecture du son. C'est vrai que tu

	fais le cours, ils comprennent mais ils n'ont pas assez d'heures pour lire et écrire, surtout quand on fait la lecture 3 : les syllabes. Dès qu'on finit les syllabes, on passe aux mots. Dès qu'on finit les mots, on passe aux phrases. C'est rapide. Les enfants n'ont pas assez de temps pour vraiment assimiler. Ils n'ont pas assez de temps, c'est trop rapide. Le lendemain, on fait des rappels oralement mais quand on leur dit d'écrire une syllabe ou bien un mot, ils ont oublié l'écriture. » Enseignant- Bingerville « L'écriture disparait. Même si on fait l'écriture, on n'écrit pas beaucoup. On dit beaucoup plus qu'on écrit. » Enseignant-Bingerville « Les rappels écrits sont trop rares en enseignement, ça c'est une difficulté. Enseignant Soubré
Difficultés liées aux manuels scolaires de lecture/écriture	
Difficulté de distinction entre le script et l'écriture cursive[13]	« moi j'ai un souci au niveau de la séance 5, la séance 5 son titre est la lecture et l'écriture de phrase simple, dans le manuel scolaire les phrases sont écrites en script. Dans les autres séances les syllabes la lettre-sons sont écrites en cursive et puis en script, mais dès qu'on arrive sur cette séance, quand on demande aux enfants de copier une phrase du texte les enfants ont du mal à reproduire ça, parce que nous, on utilise le texte du manuel scolaire pour les enfants. » Enseignant Soubré

13

Tableau 4:Difficultés de l'enseignement des syllabes

Difficultés identifiées	**Extraits d'entretien pour illustrer les difficultés identifiées**
Difficultés des élèves repérées par les enseignants	
Difficulté de déchiffrage des syllabes	Bon au niveau des syllabes, il n'y a pas trop de difficultés quand la syllabe est formée de façon ordinaire. C'est-à-dire, je suis avec la lettre son Pr, quand je dis « Pr- a », ils vont me trouver « Pra », « pr-o », « pro ». Quand je vais dire « a-cr », ils vont me dire « acr », « o-cr », « ocr » mais quand le « ocr » vient dans une phrase, où la phrase commence par « ocr », ils ont difficulté mais quand c'est le sens ordinaire « pr » proverbe, ils arrivent à lire. Mais quand le « ocr » vient avant, ils ont des difficultés pour lire. Enseignant-Soubré « Quand on forme les syllabes, les enfants arrivent à lire et une fois que les syllabes sont formées et que tu les copies ailleurs et tu leur demandes de lire, ils n'arrivent plus à lire. Les mêmes syllabes qui sont formées tu les copies sans former « Pr-a-Pra », tu mets Pra, pro, pru venez lire, ils n'arrivent pas à lire. Enseignant-Soubré « En séance quatre les enfants ont la difficulté. Une fois que la syllabe vue avant est dans un mot, c'est fini, ils ont la difficulté. » Enseignant-Soubré
Confusion entre la syllabe et la lettre	C'est difficile pour les enfants, la syllabe parce qu'ils pensent que la syllabe c'est la lettre, (…)Tu vas mettre fo, tu vas leur dire de rappeler la syllabe, ils vont dire f, au lieu de rappeler **fa, fi, fo** avec les syllabes Enseignant-Soubré

Tableau 5 : Difficultés de l'enseignement de la compréhension du langage : vocabulaire, mot, texte

Difficultés identifiées	**Extraits d'entretien pour illustrer les difficultés identifiées**
Difficultés des élèves repérées par les enseignants	
Difficulté pour découper les mots en syllabe	« L'enfant doit savoir découper un mot en syllabes pour faciliter la lecture. Mais si l'enfant ne sait pas toutes ces étapes, c'est difficile pour lui de savoir lire. C'est ça qui pose le problème en lecture. » Enseignant-Bingerville
Difficulté pour comprendre le sens du texte lu	« Pour la compréhension, il y a des enfants qui lisent mais ils ne comprennent pas le sens du texte. Par exemple, dans l'évaluation j'ai lu le texte, mais il y a des parties que j'ai expliquées. Enseignant-Bingerville
Compréhension des textes lus par le maître mais difficulté à lire un texte et à écrire des mots du texte	« Si en lecture 6 on prend un texte, on lit au moins deux fois le texte et on pose des questions en fonction du texte, ils arrivent à répondre. Oralement ils sont très forts, c'est en écriture et en lecture qu'il y a problème. Si c'est bien dit, ils comprennent et ils répondent. » Enseignant-Bingerville « En lecture compréhension, quand on dit aux enfants de lire il y a problème. » Enseignant-Bingerville
Difficultés liées au programme	
Absence de leçon de vocabulaire pour faciliter le déchiffrage et la reconnaissance des mots pendant les séances de lecture	« Au CP on ne fait pas de leçon de vocabulaire. La seule leçon où il y a la lecture et les questions-réponses c'est la lecture 6. » Enseignant-Bingerville
La reconstitution de phrase n'existe plus dans l'enseignement actuel	**« La reconstitution des phrases, dans la nouvelle méthode, on ne fait pas ça. Dans nos évaluations, on nous envoie ça, pourtant on ne fait pas ça dans le programme. »** **Enseignant-Bingerville**
Écriture des lettres en minuscule au tableau et écriture des lettre en majuscule dans les livres	« Quand les élèves finissent le CP, ils vont au CE1. Les textes ne sont plus en minuscule. C'est désormais en majuscule. Donc l'enfant fait face à une autre difficulté. Enseignant-Bingerville

III. OBSERVATIONS DE CLASSE

3.1. Séances d'apprentissages de la lecture-écriture : étapes des séances où les activités ont été ignorées ou mal exécutées par les enseignants au CP1

Au CP1, nous avons observés 3 classes sur 2 séances :

- enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. »
- enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture écriture de la lettre-son.

Pour chaque séance, nous relevons dans les séances d'apprentissages de la lecture-écriture, les étapes où les activités ont été ignorées ou mal exécutées au CP1 par 3/ 3, et 2/3 enseignants

III.1.1. CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 1: CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	1/10 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS
Enseignant	**fait répéter la lettre-son par des élèves**
4ème étape étape : lecture de la lettre-son	non, l'enseignant et l'élève écrivent
	non, phase ignorée

Au CP1, au niveau de l'enseignement de la correspondance phonie-graphie/ séance 1/ découverte de la lettre-son, nous avons 1 étape sur 4 (1/4) où 2/3 enseignants ignorent ou exécutent mal une activité liée à cette étape. Il s'agit de :

- la 4ème et dernière étape: lecture de la lettre-son.

III.1.2. CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture- écriture de la lettre-son. 6 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés au CP1

Tableau 2: CP1, Enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture- écriture de la lettre-son. 6 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	1/3 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES
Enseignant	**Prononce distinctement le nom de chacune des images de la rubrique « montre l'image lorsque tu entends … du livre de l'élève**
2ème étape : discrimination auditive	Non – étape ignorée
	Non, pas d'image ; l'enseignant copie des syllabes qui contiennent la lettre-son au tableau
	Non, dit oralement « un vélo – un képi – une igname

	2/4 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES	
Enseignant	**Présente la lettre-son sur plusieurs lignes au tableau en script**	**Présente la lettre-son sur plusieurs lignes au tableau en cursive**
4 ème étape : lecture de la lettre-son à l'étude.	Non, une seule lettre : celle du début	Non, l'enseignant a fait lire les lettres-sons du début
	Non, Phase ignorée	Non, Phase ignorée
	Non, seulement i / i	Non, seulement i / i

	3/7 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES		
Enseignant	**Fait écrire la lettre-son dans l'espace par les élèves**	**Modèle d'écriture de la lettre-son au tableau sur une portée**	**Modèle d'écriture de la lettre-son au tableau dans une portée**
5 ème étape écriture de la lettre-son a l'étude	Non, l'enseignant trace la lettre-son à l'aide d'un chiffon mouillé	Non, Phase ignorée	Oui, mais pas dans une portée. Il ne met la portée au tableau qu'après avoir demandé aux élèves d'écrire la lettre-son sur une ardoise
	Non, Phase ignorée	Non, Phase ignorée	Non, Phase ignorée

	3/3 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES		
Enseignant	**Fait lire la lettre-son par les élèves.**	**Fait écrire la lettre-son par les élèves.**	**Fait exécuter individuellement des exercices**
6ème étape : exercices d'application lecture – écriture	Non, phase ignorée		
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée

Au CP1, au niveau de l'enseignement phonie-graphie, à la séance 2/ lecture-écriture, sur 6 étapes, nous avons 4 étapes (4/6), où les enseignants ignorent ou exécutent mal l'ensemble ou certaines activités liées à ces étapes :

2ème étape : discrimination auditive ;
4 ème étape : lecture de la lettre-son à l'étude ;
5ème étape écriture de la lettre-son à l'étude ;
6ème étape : exercices d'application lecture – écriture.

3.2. Séances d'apprentissages de la lecture-écriture : étapes des séances où les activités ont été ignorées ou mal exécutées par les enseignants au CP2

Au CP2, nous avons observés 4 classes sur 6 séances comme le recommande les directives officielles.

- enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. » ;
- enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture-écriture » ;
- enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes ;
- enseigner la compréhension : vocabulaire/ séance 4 lecture et écriture de mot ;
- enseigner la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases ;
- enseigner la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte.

Pour chaque séance, nous relevons dans les pratiques enseignantes, les étapes où les activités ont été ignorées ou mal exécutées au CP2 par 4/ 4, et ¾ et 2/4 enseignants.

3.2.1. CP2, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture- écriture. 5 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 3: CP2, Enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture- écriture. 5 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	2/3 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES			
Enseignant	**Prononce distinctement le nom de chacune des images de la rubrique « montre l'image lorsque tu entends … du livre de l'élève**		**Présente un distracteur**	
2ème étape : discrimination auditive du son	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	
	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	
	4/4 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES			
Enseignant	**Présente la lettre-son sur plusieurs lignes au tableau en script**	**Présente la lettre-son sur plusieurs lignes au tableau en cursive**	**Lit la lettre-son**	**Fait lire la lettre-son par le maximum d'élèves**
4ème étape : lecture du son à. l'étude	Non, une seule fois	Non, phase ignorée		
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
			Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	+/-	+/-	+/-	+/-
	4/7 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES			
Enseignant	**Rappelle de la lettre-son à l'étude + la fait lire par maximum d'élèves**	**Modèle d'écriture de la lettre-son au tableau sur une portée**	**Modèle d'écriture de la lettre-son au tableau dans une portée**	**Fait faire une Copie – Dictée flash – Dictée**
5 ème étape : écriture du son		Non, il écrit tout simplement le son au tableau.	Non, il écrit tout simplement le son au tableau.	Non , phase ignorée
	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, l'enseignant n'a fait que la copie
	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Oui

	1/3 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES
Enseignant	**Fait lire la lettre-son par les élèves.**
6ème étape : exercices d'application	**Non**, phase ignorée
	Non, phase ignorée

Au CP12 au niveau de l'enseignement phonie/graphie, à la séance 2/ lecture écriture, sur 6 étapes, nous avons 4 étapes où les enseignants ignorent ou exécutent mal certaines activités liées à ces étapes. :

- 2ème étape : discrimination auditive du son ;
- 4ème étape : lecture du son ;
- 5 ème étape : écriture du son ;
- 6ème étape : exercices d'application ;

3.2.2. CP2, enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés.

Tableau 4: CP2, enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés au CP2

ETAPES	**1/2 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES**									
Ensei-gnant	**Fait lire ou fait reconnaitre le son par les élèves dans un mot**									
1 ère étape Rappel	Non, il fait plutôt écrire le son à l'étude sur les ardoises.									
	Non, phase ignorée									
Enseignant	**10/13 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES**									
Enseignant	**Fait écrire le son sur une ardoise emmanchée**	**Antéposition de l'ardoise par rapport aux voyelles et consonnes déjà étudiées**	**Postposition de l'ardoise par rapport aux voyelles et consonnes déjà étudiées**	**Formation de syllabes par des élèves au tableau**	**Direction de la lecture par des élèves**	**Reprise plus lente de l'exercice**	**Question « Comme dans quel mot ? » après lecture de chaque syllabe**	**Lecture par les élèves d'une série de syllabes dont certaines sont insérées dans des mots**	**Lecture de syllabes dont certaines insérées dans des mots**	**Manipulation de syllabe intégrées dans des mots**
2 ème étape : association avec les lettres-sons connues	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, il écrit au tableau		Non, phase ignorée	Non, phase ignoré	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non : -Pas d'ardoise emmanchée -l'enseignant écrit directement br – a – bra ; br – e – bre ; br – ou – brou ; br – an - bran	Non, le même exercice que celui-ci-dessus	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, l'enseignant fait lire les syllabes aux élèves		Non, il n'en fait aucune	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	+ / - : fait lire les syllabes de façon isolée	Non, phase ignorée
	Oui	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée

	4/6 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES

Enseignant	Écriture par l'enseignant d'un son déjà étudié proche du son à l'étude au verso d'une ardoise	Placement successif de « m » puis de « n » devant une voyelle	Formation de syllabes par les élèves au tableau munis de leurs ardoises	Utilisation orale des syllabes formées pour trouver des mots
3 ème étape lecture ou opposition de sons proches.	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	
	7/7 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES			

Enseignant	Dictée de syllabes par le procédé Lamartinière	Dictée des syllabes formées avec le son à l'étude sur des ardoises	Vérification des syllabes par l'enseignant	Correction des syllabes par l'enseignant	Dictée des syllabes en opposition	Vérification des syllabes par l'enseignant	Correction des syllabes par l'enseignant
4ème étape : Exercices d'application	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	
		Non, phase ignorée			Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
						Non, phase ignorée	Non, phase ignorée

Au CP12 au niveau de l'enseignement de la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes, nous avons 4/4 étapes où les enseignants ignorent ou exécutent mal l'ensemble ou certaines activités liées à ces étapes :

- 1 ère étape: rappel ;
- 2 ème étape : association avec les lettres-sons connues ;
- 3 ème étape lecture ou opposition de sons ;
- 4ème étape: exercices d'application.

3.2.3. CP2 enseigner la compréhension : vocabulaire/ séance 4 lecture et écriture de mots. 5 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 5:: CP2 enseigner la compréhension : vocabulaire/ séance 4 lecture et écriture de mots. 5 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés.

	1/2 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES		
Enseigant	**Lecture, puis écriture du son par les élèves**		
1 ère étape : Rappel	Non, phase ignorée		
	Non, phase ignorée		
	2/7 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES		
Enseignant	**Lecture des syllabes une à une**	**Dicter par les élèves de phrases simples à l'enseignant pour report au tableau**	
2 ème étape : chasse aux mots	Non, phase ignorée	Non, c'est l'enseignant qui construit des phrases à l'oral	
		Non, phase ignorée	
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	
	3/4 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES		
Enseignant	**Lecture par les élèves de certains mots écrits en script sur des ardoises préalablement préparées**	**Lecture par les élèves de certains mots écrits en cursive sur des ardoises préalablement préparées**	**Lecture par les élèves des mots retenus lors de la chasse aux mots ?**
3 ème étape : fixation par la lecture			Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	3/7 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES		
Enseignant	**Procédure identique pour les deux autres mots**	**Copie par les élèves d'une ou de deux phrases contenant l'un des mots fixés par la lecture et l'écriture**	**Référence par l'enseignant à l'environnement de la classe lors de l'enseignement du son à l'étude**
4 ème étape : fixation des acquis par l'écriture		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	1/2 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES		
Enseignant	**Administration d'exercices à trous**		
5ème étape : exercices d'application	Non, phase ignorée		
	Non, phase ignorée		
	Non, phase ignorée		
	Non, phase ignorée Non, phase ignorée		

Au CP12 au niveau de l'enseignement de la compréhension : vocabulaire/ séance 4 lecture et écriture de mots, nous avons 5/5 étapes où les enseignants ignorent ou exécutent mal certaines des activités liées à ces étapes :

- 1ère étape : rappel ;
- 2 ème étape : chasse aux mots ;
- 3 ème étape : fixation par la lecture ;
- 4 ème étape : fixation des acquis par l'écriture ;
- 5ème étape : exercices d'application.

3.2.4. CP2, enseigner la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases. 3 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 6: CP2, enseigner la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases. 3 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	6/6 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES					
Enseignant	**Lecture du son par les élèves**	**Lecture par les élèves de quelques syllabes vues à la séance 3**	**Lecture par les élèves de quelques mots vus à la séance 4**	**Écriture par les élèves du son à l'étude**	**Écriture par les élèves de quelques syllabes vues à la séance 3**	**Écriture par les élèves de quelques mots vus à la séance 4**
1 ère étape Rappel	Non, l'enseignant fait lire un mot contenant le son à l'étude	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, commence par la lecture des mots	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	
		Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	5/6 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES					
Enseignant	**Quelques phrases simples produites par les élèves portées au tableau**		**Les phrases de la rubrique « lis les phrases » du manuel de l'élève portées au tableau par l'enseignant**	**Lecture de ces phrases par le maximum d'élèves**	**Lecture silencieuse de ces phrases par les élèves**	**Lecture de ces phrases par les élèves à haute voix**
2 ème étape : lecture de phrases	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée				Non, phase ignorée	
					Non, il fait copier ces phrases	
			Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée

	3/3 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES		
Enseignant	**Lecture par les élèves de phrases simples**	**Dictée de mots**	**Dictée de phrases simples**
3 ème étape exercices d'application	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
		Non, phase ignorée	
		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	

Au CP2, au niveau de l'enseignement de la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases nous avons 3/3 étapes où les enseignants ignorent ou exécutent mal l'ensemble ou certaines activités liées à ces étapes.

- 1 ère étape : rappel
- 2 ème étape : lecture de phrases
- 3 ème étape exercices d'application

3.2.5. CP2 enseigner la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 7 : CP2 enseigner la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte. 4 étapes. Activités ignorées ou mal exécutées par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	7/7 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES						
Enseignant	**Lecture par les élèves du son vu aux séances précédentes**	**Lecture par les élèves de syllabes vues aux séances précédentes**	**Lecture par les élèves de mots vus aux séances précédentes**	**Lecture par les élèves de phrases vues aux séances précédentes**	**Écriture par les élèves de mots vus aux séances précédentes**	**Observation par les élèves de l'illustration du texte**	**Questions-réponses sur cette illustration**
1 ère étape : Rappel et exploitation de l'illustration	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée		Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée		
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée	Oui, mais après avoir demandé aux élèves de lire le texte silencieusement	Non, phase ignorée
	Non, fait lire simultanément « br », « bran », « bre », « une brebis ».	Non, fait lire simultanément « br », « bran », « bre », « une brebis ».	+/- : un seul mot : « une brebis ».	+/-	Non, phase ignorée		

	2/3 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES	
Enseignant	**Questions-réponses écrites de compréhension**	**Interaction orale élèves-élèves**
3 ème étape Questions de compréhension	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Non, l'enseignant donne une consigne à l'oral : « écrivez un mot du texte dans lequel il y a le son « br ».	Non, phase ignorée
	1/1 ACTIVITÉS IGNOREES OU MAL EXCUTEES	
Enseignant	**Lecture à voix haute par les élèves**	
4 ème étape lecture à haute voix	Non, phase ignorée	
	Non, phase ignorée	

Au CP2, au niveau de l'enseignement de la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte nous avons 3/4 étapes où les enseignants ignorent ou exécutent mal l'ensemble des activités liées à ces étapes :

1 ère étape : Rappel et exploitation de l'illustration
3 ème étape Questions de compréhension
4 ème étape lecture à haute voix

3.3. Séances d'apprentissages de la lecture-écriture : étapes des séances où les activités ont été bien exécutées par les enseignants au CP1

Au CP1, nous avons observés 3 classes sur 2 séances :

- enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. »
- enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture écriture de la lettre-son.

Pour chaque séance, nous relevons dans les séances d'apprentissages de la lecture-écriture, les étapes où les activités ont été correctement exécutées au CP1 par 3/ 3, et 2/3 des enseignants.

3.3.1. CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 4 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés.

Tableau 8: CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 4 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	4/4 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS	
En**seignant**	**Présente une situation pour déclencher l'apprentissage**	**Pose des questions orales de compréhension**
1ère étape : la présentation de la situation	Oui, Routine de classe Les élèves du CP1 de l'EPP X sont en leçon de lecture. Ils veulent apprendre à lire et à écrire. Alors ils étudient « a » et les mots contenant « a ». Émerveillés, ils vont voir leur maîtresse	Oui, -*Que veulent faire les élèves de l'EPP X ?*
	Oui -Symbolisation de la Syllabe-son par une couleur différente -Reproduction de la syllabe-son sur un support autre que le tableau	Oui, L'enseignant répète la lettre-son aux élèves L'enseignant pose des questions telles que : « *quelle est la lettre-son étudiée ? »* *Quel son contiennent les mots et les syllabes ?*
	Oui, Dessin d'un objet contenant le son à étudier : une igname	oui, L'enseignant est directement passé à la deuxième étape.
	ACTIVITÉS	
Enseignant	**Présente et fait observer l'illustration d'un objet ou l'objet lui-même**	**Pose des questions sur l'illustration ou l'objet présenté pour ressortir so**n
2ème étape : reconnaissance du mot contenant la lettre-son	Oui **,** *ananas*	oui*, qu'est-ce que c'est ?*
	oui, dessin de l'objet : *igname.*	oui, *qu'est-ce que c'est* ?
	ACTIVITES	
Enseignant	**identifie la lettre/son à l'étude, en amenant par un jeu de questions, les élèves à dire par quel son le nom de l'objet commence (ou se termine)**	**écrit au tableau en cursive minuscule la lettre-son ainsi identifiée**
3ème étape : reconnaissance de la lettre-son	oui, *quand je dis « ananas », qu'est-ce que vous entendez ?*	Oui
		oui,
	Oui , *Si je dis « igname », dis ce que l'on entend d'abord.*	oui

	9/10 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS								
Enseignant	**Fait lire plusieurs fois la lettre-son**	**écrit la lettre-son sur une ardoise en script**	**écrit la lettre-son sur une ardoise en cursive**	**présente- la lettre-son écrite sur l'ardoise sous la lettre-son écrite en script au tableau**	**présente la lettre-son écrite sur l'ardoise sous la lettre-son écrite en cursive minuscule au tableau**	**demande- aux élèves de comparer les lettres-sons écrites sur l'ardoise et au tableau : « c'est pareil»**	**demande aux élèves de lire ce qui est écrit sur l'ardoise**	**fait observer la lettre-son sur l'ardoise**	**fait lire la lettre-son à l'étude par le maximum d'élèves jusqu'à ce qu'ils la mémorisent globalement**
4ème étape étape : lecture de la lettre-son	Oui	Oui,	Oui,	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui				
	Oui		Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Au CP1, au niveau de l'enseignement de la correspondance phonie-graphie/ séance 1/ découverte de la lettre-son, nous avons 4 étapes sur 4 (4/4) où l'ensemble ou la majorité des enseignants exécutent correctement l'ensemble des activités liées à ces étapes. Il s'agit de :

- 1ère étape : la présentation de la situation d'apprentissage ;
- 2ème étape : reconnaissance du mot contenant la lettre-son ;

- 3ème étape : reconnaissance de la lettre-son ;
- 4èm étape : lecture de la lettre-son.

3.3.2. CP1, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture écriture. 6 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 9: CP1, Enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture écriture. 6 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	5/6 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS			
Enseignant	**Fait lire de la lettre-son par plusieurs élèves**			
1ère étape :rappel	Oui			
	Oui			
	Oui			
	2/3 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS			
Enseignant	**Donne la consigne « lève le doigt si tu entends… »**	**Présente un distracteur**		
2ème étape : discrimination auditive	Oui	Oui		
	Oui	Oui		
	2/2 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS			
Enseignant	**Présente des mots de la rubrique « Montre … »**	**Fait identifier la lettre-son contenue dans un mot par les élèves**		
3ème étape : discrimination visuelle de la lettre-son	Oui	Oui		
		Oui ; consigne= montrer…		
	Oui	Oui, consigne= entourer		
	2/4 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS			
Enseignant	**Lit la lettre-son par l'enseignant**	**Fait lire la lettre-son par le maximum d'élèves**		
4 ème étape : lecture de la lettre-son à l'étude		Oui		
	Oui			
	Oui	Oui		
	4/7 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS S			
Enseignant	**Rappelle de la lettre-son à l'étude + la fait lire par maximum d'élèves**	**Fait observer attentivement la lettre-son par les élèves au tableau**	**Fait un modèle d'écriture de la lettre-son dans l'espace dos à la classe**	**Fait faire une Copie – Dictée flash – Dictée**
5 ème étape écriture de la lettre-son a l'étude	Oui		Oui	Oui
	Oui	Oui		
	Oui	Oui	Oui	Oui

Au CP1, au niveau de l'enseignement de la correspondance phonie-graphie/ séance 1/ lecture-écriture de la lettre-son à l'étude, nous avons 5 étapes sur 6 (5/6) où les enseignants ou la majorité des enseignants exécutent correctement l'ensemble des activités liées à ces étapes :

- 1ère étape :rappel..
- 2ème étape : discrimination auditive.
- 4 ème étape : lecture de la lettre-son à l'étude
- 5 ème étape écriture de la lettre-son à l'étude.
-

3.4. Séances d'apprentissages de la lecture-écriture : étapes des séances où les activités ont été bien exécutées par les enseignants au CP2

3.4.1. CP2, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 5 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 10: CP2, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 1 : découverte de la lettre son. 5 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	2/2 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS	
Enseignant	**Présente une situation pour déclencher l'apprentissage**	**Pose des orales de compréhension**
1ère étape Présentation de la situation	Oui. Routine de la classe, un chant sur l'alphabet	Oui : *De quoi parle-t-on ?*
	Oui, routines de classe, *Les élèves de CP2 de Y sont en séance de lecture. Ils veulent apprendre à lire et à écrire des syllabes, des mots et des phrases avec des mots contenant le son « br ».*	Oui -*De qui parle-t-on dans le texte que je viens de dire ?* *-Quelle est le son que les élèves du CP2 de Y veulent apprendre ?*
	Oui, *Les élèves de CP2 de Y sont en séance de lecture. Ils veulent apprendre à lire et à écrire des syllabes, des mots et des phrases avec des mots contenant le son « br ».*	Oui De qui ai-je parlé ? - *Que veulent-ils ?* - *Qu'est-ce que je tiens en main ?*
	Oui : Routine de classe *: Les élèves de CP2 de SAL 3 sont en séance de lecture. Ils veulent apprendre à lire et à écrire des syllabes, des mots et des phrases avec des mots contenant le son « br ».*	*Oui : Que veulent faire les élèves ?* *Que veulent-ils lire et écrire ?*
	2/2 A CTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS	
Enseignant	**Présente une illustration et la fait observer par les élèves**	**Pose des questions sur l'illustration**
2ème étape Reconnaissance du mot contenant la lettre-son	Oui, l'objet lui-même *: une brosse à dents*	Oui : « *Comment appelle-t-on cet objet ? »*
	Oui, l'objet lui-même : *une brosse à dents*	Oui : *« Dites comment s'appelle l'objet que je tiens en main* »
	Oui*, l'objet lui-même : une brosse à dents*	Oui : « *Comment appelle-t-on ce que je tiens en main ? »*
	Oui *: un dessin, un arbre*	Oui : *« Quand je dis « arbre », qu'est-ce qu'on entend à la fin ? »*
	3/3 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS	
Enseignant	**Pose des questions-réponses pour que les élèves reconnaissent le son à l'étude dans le nom de l'objet présenté**	**Écrit le son identifié en script au tableau**	**Écrit le son identifié en cursive minuscule au tableau**
3ème étape Reconnaissance de la lettre-son	Oui : Qu'est- ce qu'on entend dans le mot « *brosse* » ?	Oui	Oui
	Non, phase ignorée	Oui	Oui
	Oui : « Quand je dis '*une brosse'*, qu'est-ce qu'on entend au début ? »	Oui	Oui
	Oui : « Quand je dis « *arbre* », qu'entend-on à la fin ? »		

	10/10 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS									
Enseignant	**Fait lire plusieurs fois la lettre-son**	**fait répéter la lettre-son par des élèves**	**écrit la lettre-son sur une ardoise en script**	**écrit la lettre-son sur une ardoise en cursive**	**présente- la lettre-son écrite sur l'ardoise sous la lettre-son écrite en script au tableau**	**présente la lettre-son écrite sur l'ardoise sous la lettre-son écrite en cursive minuscule au tableau**	**demande - aux élèves de comparer les lettres-sons écrites sur l'ardoise et au tableau : « c'est pareil»**	**demande aux élèves de lire ce qui est écrit sur l'ardoise**	**fait observer la lettre-son sur l'ardoise**	**fait lire la lettre-son à l'étude par le maximum d'élèves jusqu'à ce qu'ils la mémorisent globalement**
4ème étape Lecture de la lettre-son	Oui	Oui	Oui,	Oui,	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Au CP2, au niveau de l'enseignement de la correspondance phonie-graphie/ séance 1/ découverte de la lettre-son à l'étude, nous avons 4 étapes sur 4 (4/4) où les enseignants ou la majorité des enseignants exécutent correctement l'ensemble des activités liées à ces étapes :

- 1ère étape : présentation de la situation
- 1ère étape : connaissance du mot contenant la lettre-son
- 3éme étape : reconnaissance de la lettre-son
- 3éme étape : lecture de la lettre-son

3.4.2. CP2, enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture écriture. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 11: CP2, Enseigner la correspondance phonie – graphie/ séance 2 : lecture écriture. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

PARTIES	**1/2 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS**				
Enseignant	**Fait lire le son par plusieurs élèves**				
1ère étape : rappel	Oui				
	Oui				
	Oui				
	3/ 3ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS				
Enseignant	**Prononce distinctement le nom de chacune des images de la rubrique « montre l'image lorsque tu entends … du livre de l'élève**	**Donne la consigne « lève le doigt si tu entends… »**	**Présente un distracteur**		
2ème étape : discrimination auditive du son		oui			
	oui	oui	Oui		
	oui	oui	Oui		
		oui			
	2/2 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS				
Enseignant	**Présente des mots de la rubrique « Montre … »**	**Fait identifier la lettre-son contenue dans un mot par les élèves**			
3 ème étape : discrimination visuelle du son		Oui, en entourant			
	Oui	Oui, en entourant			
	Oui	Oui , en entourant			
	Oui	Oui , en entourant			
	5/7 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS				
Enseignant	**Rappel de la lettre-son à l'étude + la fait lire par maximum d'élèves**	**Fait observer attentivement la lettre-son par les élèves au tableau**	**Fait un modèle d'écriture de la lettre-son dans l'espace dos à la classe**	**Fait écrire la lettre-son dans l'espace par les élèves**	**Modèle d'écriture de la lettre-son au tableau sur une portée**
5 ème étape : écriture du son	Oui	Oui	Oui	Oui	.
		Oui		Oui	Oui
			Oui	Oui	oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	
	3/3 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS				
Enseignant	**Fait lire la lettre-son par les élèves.**		**Fait écrire la lettre-son par les élèves.**		**Fait exécuter individuellement des exercices**
6ème étape : exercices d'application	Oui		Oui		Oui
	Oui				
			Oui		Oui
			Oui		Oui

Au CP2, au niveau de l'enseignement de la correspondance phonie-graphie/ séance 2/ lecture-écriture de la lettre-son à l'étude, nous avons 5 étapes sur 6 (5/6) où les enseignants ou la majorité des enseignants exécutent correctement l'ensemble des activités liées à ces étapes :

- 1ère étape : rappel.
- 2ème étape : discrimination auditive du son à l'étude. » Elle comporte 3 activités
- 3ème étape : discrimination visuelle du son ».
- 5ème étape : l'écriture du son étudié
- 6ème étape : exercices d'application

3.4.3. CP2, enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes.4 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 12: CP2, enseigner la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes.4 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés au CP2

ETAPES	**2/2 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS**	
Ensei-gnant	**Fait lire ou fait reconnaitre le son par les élèves dans un mot**	**Fait une Dictée du son à l'étude**
1 ère étape		Oui
	Oui	Oui
Rappel	Oui	Oui
		Oui

	3/13 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS		
Enseignant	**Fait écrire des voyelles ou des consonnes déjà étudiées au tableau**	**Fait lire rapide des nouvelles syllabes formées**	**Copie – Dictée flash – Dictée**
2 ème étape : association avec les lettres-sons connues	Oui	Oui	Oui
		Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui

	2/6 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS OBSERVÉS	
Enseignant	**Lecture de syllabes par les élèves avec correction de la prononciation ?**	**Prononciation des syllabes par l'enseignant, puis répétition par les élèves**
3 ème étape lecture ou opposition de sons proches	Non, phase ignorée	Non, phase ignorée
	Oui	Oui
	Oui	Oui
	Oui	Oui

	4/7 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS			
Enseignant	**Dictée de syllabes par le procédé Lamartinière**	**Vérification des syllabes par l'enseignant**	**Correction des syllabes par l'enseignant**	**Correction des syllabes par l'enseignant**
4ème étape : Exercices d'applicati on				Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	

Au CP2, au niveau de l'enseignement de la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes, nous avons 4 étapes sur 4 (4/4) où les enseignants ou la majorité des enseignants exécutent correctement l'ensemble des activités liées à ces étapes :

- 1 ère étape : rappel des prérequis.
- 2 ème étape, syllabes : association avec les lettres-sons connues
- 3 ème étape, : lecture ou opposition de sons proches. Elle comporte 6 activités.
- 4ème étape : exercices d'application.

3.4.4. CP2, enseigner la compréhension : vocabulaire/ séance 4 lecture et écriture de mot. 5 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 13: CP2 enseigner la compréhension : vocabulaire/ séance 4 lecture et écriture de mot. 5 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés au CP2

	2/2 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS				
Enseignant	**Lecture, puis écriture du son par les élèves**			**Lecture, puis écriture des syllabes formées par les élèves**	
1 ère étape Rappel	oui			Oui	
				Oui	
	Oui			Oui	
	5/7 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS				
Enseignant	**Recherche par les élèves de mots contenant le son à l'étude**	**Répétition par les élèves des mots trouvés contenant le son**	**Écriture des mots les plus simples en script au tableau par l'enseignant**	**Écriture des mots les plus simples en cursive au tableau par l'enseignant**	**Utilisation par les élèves des mots trouvés dans des phrases**
2 ème étape : chasse aux mots	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	+/-
	1/4 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS				
Enseignant	**Lecture par les élèves des mots nouveaux écrits au tableau**				
3 ème étape : fixation par la lecture	Oui				
	Oui				
	Oui				

	5/7 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS				
Enseignant	**Choix de trois mots parmi ceux fixés par la lecture**	**Observation attentive de ces mots par les élèves ?**	**Écriture par les élèves du 1er mot par copie, dictée flash et dictée**	**Correction immédiate des mots**	**Procédure identique pour les deux autres mots**
4 ème étape : fixation des acquis par l'écriture	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	
	Oui	Oui	Oui		
	1/2 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS				
Enseignant	**Dictée de mots**				
5ème étape : exercices d'application	Oui				
	Oui				
	Oui				

Au CP2, au niveau de l'enseignement de la compréhension : vocabulaire/ séance 4 /lecture et écriture de mot, nous avons (5/5) étapes où les enseignants ou la majorité des enseignants exécutent correctement l'ensemble des activités liées à ces étapes.

- 1ère étape : rappel des prérequis ;
- 2ème étape : la chasse aux mots ;
- 3ème étape : fixation des acquis par la lecture ;
- 4 ème étape : fixation des acquis par l'écriture ;
- 5ème étape : exercices d'application.

3.4.5. CP2, enseigner la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases. 3 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 14: CP2 enseigner la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases. 3 étapes. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

	2/6 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS				
Enseignant	**Lecture par les élèves de quelques mots vus à la séance 4**			**Ecriture par les élèves de quelques mots vus à la séance 4**	
1 ère étape Rappel	Oui			Oui	
	Oui			Oui	
	5/6 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS				
Enseignant	**Production par les élèves de phrases avec des mots vus à la séance 4**	**Quelques phrases simples produites par les élèves portées au tableau**	**Les phrases de la rubrique « lis les phrases » du manuel de l'élève portées au tableau par l'enseignant**	**Lecture de ces phrases par le maximum d'élèves**	**Lecture de ces phrases par les élèves à haute voix**
2 ème étape : lecture de phrases	Oui		Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Oui	Oui			

	2/3 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS	
Enseignant	**Lecture par les élèves de phrases simples**	**Dictée de phrases simples**
3 ème étape exercices d'application	Oui	Oui
	Oui	
		Oui

Au CP2, au niveau de l'enseignement de la compréhension de groupes de mots et de phrases/séance 5/lecture et écriture de phrases, nous avons 3/3 étapes où les enseignants ou la majorité des enseignants exécutent correctement l'ensemble des activités liées à ces étapes.

- 1ère étape, rappel des prérequis
- La 2ème étape, lecture de phrases. Elle est comporte de 6 activités.
- 3ème étape exercices d'application. Elle est composée de trois activités.

3.4.6. CP2, enseigner la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés

Tableau 15 : CP2 enseigner la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte. Activités exécutées correctement par l'ensemble ou la majorité des enseignants observés au CP2

	3/6 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS		
Enseignant	**Lecture par les élèves de syllabes vues aux séances précédentes**	**Observation par les élèves de l'illustration du texte**	**Questions-réponses sur cette illustration**
1 ère étape : Rappel et exploitation de l'illustration	Oui		
	Oui	Oui	Oui
		Oui	Oui
	ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS		
Enseignant	**Lecture silencieuse du texte par les élèves**		
2 ème étape : lecture silencieuse	Oui		
	Oui		
	Oui		
	1/6 ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS		
Enseignant	**Questions-réponses orales de compréhension**		
3 ème étape Questions de compréhension	Non, phase ignorée		
	Oui		
	Oui		
	Oui		
	ACTIVITÉS EXCUTEES CORRECTEMENT PAR L'ENSEMBLE OU LA MAJORITÉ DES ENSEIGNANTS		
Enseignant	**Lecture à voix haute par les élèves**		
4 ème étape Lecture à haute voix	Oui		
	Oui		

Au CP2, au niveau de l'enseignement de la compréhension de texte/séance 6 : lecture d'un texte / nous avons 4/4 étapes où les enseignants ou la majorité des enseignants exécutent correctement l'ensemble des activités liées à cette étapes.

- 1 ère étape, rappel et exploitation de l'illustration. Elle comporte7 activités.
- 2 ème étape, lecture silencieuse. Elle comporte 1 activité
- 3 ème étape, Questions de compréhension. Elle comporte 3 activités
- 4 ème étape, lecture à haute voix. Elle comporte une activité.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

Pour rappel, l'un des objectifs de cette étude exploratoire à visée descriptive est d'identifier le niveau de compétences des élèves du CP1 et du CP2 dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les écoles ivoiriennes. Le faisant, nous identifions les difficultés rencontrées par ces mêmes élèves de CP1 et CP2 dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

I. NIVEAU DE COMPETENCE EN LECTURE ET ECRITURE CP1 /APPRENTISSAGE LECTURE/ECRITURE AU CP1

Les données montrent que 90% des élèves niveau CP1, n'ont pas la compétence requise en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture). (Tableau 7, graphique 1, évaluation des élèves).

Les résultats montrent que ces élèves du niveau CP1 ont des difficultés au niveau des 4 dimensions de la compétence en lecture-écriture/apprentissage de la lecture/ écriture.

Ainsi lorsque nous prenons les données du tableau 7 (évaluation des élèves) au niveau de la « la « distinction des phonèmes, correspondances lettres/sons », 83% des élèves, niveau CP1, ont une note en dessous de la moyenne, soit une note comprise entre 0 et 9,99/20. Au niveau de « la connaissance des lettres-sons », nous avons 64%. Au niveau de la « la manipulation des syllabes », nous avons 94%. En ce qui concerne « la compréhension du langage » (vocabulaire-écriture) et la compréhension du langage (lecture de mots, de phrases, d'un texte) nous avons respectivement 96,94% et 88% d'élèves qui ont une note en dessous de la moyenne.

Nous retenons qu'aux 4 dimensions pour évaluer la compétence en lecture/écriture, la majorité des élèves a des compétences largement en dessous de la moyenne à chacune de ces dimensions.

Notre hypothèse est que si les élèves évalués n'ont pas la compétence requise en lecture/écriture(apprentissage/écriture), niveau CP1, cela est dû en partie aux grandes insuffisances constatées dans les 4 variables impliquées dans l'apprentissage de la lecture écriture :

- la distinction des phonèmes, correspondances lettres/sons ;
- la connaissance des lettres-sons ;
- la manipulation des syllabes ;
- la compréhension du langage » (vocabulaire-écriture et lecture compréhension mots, phrases, du texte.

II. NIVEAU DE COMPETENCE EN LECTURE ET ECRITURE CP1 /APPRENTISSAGE LECTURE/ECRITURE AU CP2

Les données montrent que, 66%, (soit un peu plus des 2/3), des élèves de CE1 n'ont pas la compétence requise en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture), niveau CP2 (, (Tableau 14, graphique 2, évaluation des élèves).

Par rapport aux 4 dimensions de la compétence en lecteur- écriture (apprentissage de la lecture-écriture), les élèves, niveau CP2, en fonction des types de difficulté, sont repartis en deux grands groupes : ceux qui ont des compétences au-dessus de la moyenne et ceux qui sont en deçà de la moyenne.

Ainsi, le tableau 14 et le graphique 2 (évaluation des élèves,) relèvent qu'au niveau de « la « distinction des phonèmes, correspondances lettres/sons », 84% des élèves, niveau CP2, ont une note au-dessus de la moyenne, soit une note comprise entre 10 et 16^{+} /20. Aux niveaux de la correspondance son-lettre (phonie graphie) et de la « la manipulation des syllabes », nous avons respectivement 72% et 73% des élèves qui ont une note au-dessus de la moyenne.

Les données s'inversent largement au niveau de la compétence en « compréhension du langage. »

En effet, en compréhension, niveau CP2, (vocabulaire-écriture) » 97% des élèves ont une note en dessous de la moyenne. En « Compréhension de langage, niveau CP2(mots, phrases, du texte), ils sont 85%.

Nous faisons l'hypothèse que si les élèves niveau CP2 n'ont pas globalement le niveau de compétence requis en lecture/écriture (apprentissage lecture/écriture) cela est dû en partie aux grandes insuffisances constatées au niveau de la compréhension du langage à ses 2 niveaux :

- -vocabulaire-écriture ;
- -lecture compréhension de mots, phrases ou d'un texte.

III. COMPETENCE EN LECTURE ET ECRITURE /PREAPPRENTISSAGE/ STRUCURATION SPATIALE, NIVEAU CP1

Les données du Tableau 17 et graphique 3, (évaluation élève) montrent que 91 % des élèves, niveau CP1, évalués n'ont pas le niveau de compétence requis en « Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale ».

Les compétences de ces élèves, aux 2 dimensions du concept « Compétence en lecture-écriture/préapprentissage structuration spatiale » se situent soit au-dessus de la moyenne, soit en dessous. Ainsi, ils sont 53% à avoir une note au-dessus de la moyenne au niveau de la dimension « notion spatiales de situation avec pour indicateur : *entre, devant/derrière, sur /sous, au-dessus/en dessous, gauche /droite*. En ce qui concerne la deuxième dimension, « organisation spatiale avec pour indicateur la *discrimination visuelle*, ils sont *98%*, c'est pratiquement l'ensemble de l'effectif évalué à avoir une note en dessous de la moyenne.

IV. COMPETENCE EN LECTURE ET ECRITURE, /PREAPPRENTISSAGE/ STRUCURATION SPATIALE, NIVEAU CP2

Les données du tableau 20 et du graphique 4, (évaluation élève) montrent que 67 % des élèves, niveau CP1, évalués n'ont pas le niveau de compétence requis en « Compétence en lecture/écriture : préapprentissage/ structuration spatiale ».

Les compétences de ces élèves niveau CP2 aux 2 dimensions du concept « Compétence en lecture-écriture/préapprentissage structuration spatiale » se situent soit au-dessus de la moyenne, soit en dessous.

Ainsi, ils sont 61% à avoir une note au-dessus de la moyenne au niveau de la dimension « notion spatiales de situation : *entre, devant/derrière, sur /sous, au-dessus/en dessous, gauche /droite* alors qu'en qui concerne la deuxième dimension, « orientation et organisation spatiale : *discrimination visuelle*, ils sont *83%* à avoir une note en dessous de la moyenne.

De la compétence en lecture/écriture/ préapprentissage/structuration spatiale, chez les élèves « niveau CP1 » aussi bien que chez les élèves « niveau CP2 », nous remarquons que les difficultés sont plus accentuées en orientation et organisation spatiale : *discrimination visuelle*

qu'au niveau des notions spatiales de situation : *entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite.*

V. CORRELATION ENTRE LE NIVEAUDE COMPETENCE EN APPRENTISSAGE LECTURE/ECRITURELE ET LE NIVEAU DE COMPETENCE EN PREAPPRENTISSAGE/ STRUCTURATION SPATIALE

Dans les deux niveaux, CP1(0,48186806) et CP2(0,54892019),

Il existe une corrélation positive entre le niveau de compétence en apprentissage lecture/écriture et le niveau de compétence en préapprentissage/ structuration spatiale chez les élèves niveau CP1(0,48186806, Graphique 5, évaluation des élèves) et chez les élèves niveau CP2(0,54892019, graphique 6, évaluation des élèves.) Cette corrélation est plus forte au niveau CP2 qu'au niveau CP1. Les deux dimensions du concept de compétence en lecture-écriture : « apprentissage/lecture/écriture » et préapprentissage/structuration spatiale, sans qu'on puisse parler de causalité, évoluent dans la même direction. Autrement dit, cette corrélation positive signifie que l'acquisition de la compétence en lecture-écriture passe par la maîtrise simultanée de l'apprentissage de la lecture/écriture **et** du préapprentissage -structuration spatiale.

Notre hypothèse est que, la maitrise du préapprentissage à travers la structuration spatiale déclinée en orientation et organisation spatiale : *discrimination visuelle* et en notions spatiales de situation : *entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite* est une condition nécessaire, certainement pas suffisante au regard du degré de corrélation, pour la maîtrise de l' apprentissage de la lecture/écriture à travers la distinction des phonèmes, correspondances lettres/sons ;la connaissance des lettres-sons, la manipulation des syllabes ,la compréhension du langage » (vocabulaire-écriture et lecture compréhension mots, phrases, du texte.).

D'autres analyses sont nécessaires pour voir le lien entre les différents niveaux des dimensions du concept « compétence en lecture-écriture. Toutefois, tout porte à croire que, la maitrise des notions spatiales de situation (entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite) et l'orientation et l'organisation spatiale : discrimination visuelle sont indispensable dans l'apprentissage de la lecture/ de l'écriture au niveau de la formation des syllabes et de la lecture des mots. En effet, la réalité de l'écriture et de la lecture change en fonction des positions des lettres sons dans la syllabe ou le mot, comme le relève les enseignants.

> *« (…) c'est la lettre a et b qui vont former la syllabe ab, c'est b et a qui vont former la syllabe ba donc je pense qu'on doit aider nos enfants même surtout à*

connaitre l'alphabet, après on pourra faire nos leçons comme habituellement. » Enseignant-Soubré, Tableau 6 focus group

« j'avoue que souvent les enfants ont des difficultés pour faire les exercices même quand on va lui demander de compléter un exercice structural où on demande aux enfants de compléter par une lettre-son , si c'est par le début que l'enseignant a l'habitude de commencer ses mots , lorsque il va venir mettre le mot quelque part , l'enfant ne s'en sort pas, (..) c'est la difficulté que je vois parce que du son à l'écriture il y a un problème dans la position de la lettre-son dans le mot » Enseignant Soubré, Tableau 13, Focus group »

Les confusions des lettres-son d, b et p relèvent, entre autres, d'un double problème de la non-maîtrise des notions spatiales de situation et de la discrimination visuelle.

« Je pense que les enfants mélangent un peu les lettres-sons. Je vais donner un exemple assez simple. Les lettres b et p. » Enseignant Bingerville, Tableau 2 Focus groupe. »

« Je prends l'habitude de leur montrer qu'il y a des lettres dont les mains montent comme d , b et puis il y a des lettres dont les pieds descendent comme p donc quand j'ai donné une lettre/son à écrire que je vois que ça coince, je lui demande si dans la lettre est-ce qu'il y a une main s'il dit oui je lui dis bon commence à faire la main, si c'est b, je lui dis tu fais la main et puis tu tournes, c'est comme ça que réussi à les mettre sur le chemin comme ça demain ils savent qu'avec b, il y a pied qui monte et p il y a un pied qui descend. » Enseignant-Bingerville, Tableau 7, Focus group

Moi je les écris côte à côte, d, p, ce sont des lettres qui se ressemblent mais qui ont des positions inversées et puis je leur explique, en disant que le d sa main s'en va en haut et le p sa main vient en bas, c'est comme ça que je les juxtapose pour que les enfants puissent comprendre ». Enseignant-Bingerville, Tableau 9, Focus group

« j'avoue que souvent les enfants ont des difficultés pour faire les exercices même quand on va lui demander de compléter un exercice structural où on demande aux enfants de compléter par une lettre-son , si c'est par le début que l'enseignant a l'habitude de commencer ses mots , lorsque il va venir mettre le mot quelque part , l'enfant ne s'en sort pas, (..) c'est la difficulté que je vois parce que du son à l'écriture il y a un problème dans la position de la lettre-son dans le mot » Enseignant Soubré, Tableau 3 focus group

Partant de ce même raisonnement, nous pensons que la discrimination visuelle intervient également dans la distinction et l'écriture des lettre-son p, q , d, b, d'un côté et de l'autre m et n

« au CP1, le problème phonie /graphie se pose parce qu'au niveau du préapprentissage le message n'est pas passé. Si vous suivez bien le préapprentissage, chaque signe a un nom,

> *donc en écriture l'enfant doit s'approprier ces signes, ces symboles et c'est à partir de ces symboles connus que l'enfant fait l'écriture, mais ce n'est pas ce qui est fait.*
> *Par exemple je veux écrire « i »en cursive(...) on prend (...) trois grandes parties. Il y a ce qu'on appelle la ligne oblique, il y a ce que on appelle la canne, et il y a ce que on appelle le point qui sont déjà vu en préapprentissages. (...) . On fait la ligne oblique et ensuite on fait la canne et après le point, mais l'enseignant, en écriture (...) dessine directement la lettre sans donner les acquis » antérieurs » Enseignant Soubré, Tableau 3 focus group*

Pour terminer, au regard des différents résultats, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves du Cours Préparatoire (CP1, CP2) qui ne maitrisent pas les notions spatiales de situation (entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite), l'orientation et l'organisation spatiale (discrimination visuelle) auront plus de difficulté dans l'apprentissage de la lecture/écriture que ceux qui les maîtrisent.

Nous pouvons retenir que la maîtrise conjointe de l'apprentissage de la lecture/écriture et le préapprentissage, est indispensable pour être compétent en lecture/écriture.

Il importe donc que les enseignants des écoles primaires publiques qui tiennent les classes du préscolaire soit suffisamment formés pour enseigner au préscolaire et aussi au primaire pour ce qui concerne les révisions du préscolaire**.**

> *« ma promotion(...) au CAFOP, je peux dire à la maternelle-là(...°),a on a rien vu et puis on nous affecte là-bas, on sait même pas quoi dire ou quoi faire. (...) il faudrait qu' a la formation, ils insistent aussi sur la maternelle, parce que la maternelle c'est la base, c'est là-bas même le préapprentissage est plus accentué. CAFOP, il faudrait que nos professeurs nous donnent en tout cas la bonne formation pour la maternelle. Enseignant-Soubré. Tableau 5, Focus group, proposition enseignant.*

VI. OBSERVATION DE CLASSE DES SEANCES D'APPRENTISSAGES DE LA LECTURE-ECRITURE

L'objectif ici est d'identifier, à travers les observations de classe, les pratiques enseignantes. Les tableaux 1à 8 des observations de classe, nous permettent d'identifier ces pratiques enseignantes que nous mettons en relation avec les résultats des *focus group* et les évaluations des élèves.

Des observations de classe, nous retenons ce qui suit :
La méthode appliquée pour l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture dans les établissements scolaires publics de Côte d'Ivoire est la méthode syllabique phonémique. Nous

avons fait le constat (tableaux 1 à 2, observation de classe CP1 et tableaux 2 à 7 observations de classe CP2) que la méthode syllabique phonémique n'a été appliquée que de façon partielle, d'une séance à une autre, même si nous relevons que certaines activités constitutives des étapes des séances d'apprentissage de la lecture-écritures ont été exécutées avec succès par les enseignants observés. Dit autrement, les étapes d'enseignement de la lecture- écriture selon les activités suggérées par les séances d'application de la méthode syllabique phonémique, ont été partiellement suivies, parfois complètement ignorées par les enseignants que nous avons observés en situation de classe.

Nous rappelons que les sources des difficultés de l'apprentissage de la lecture/écriture procèdent de facteurs environnementaux, socio-affectifs, (psycho)pathologiques, pédagogiques et didactiques.

Les observations de classe nous permettent de faire l'hypothèse qu'une partie des difficultés d'apprentissage de la lecture/ écriture des élèves de CP (CP1 et CP2) évalués dans cette recherche, proviennent de facteurs pédagogiques et didactiques.

- **Compréhension du langage et pratique enseignante**

Le constat est que dans les différentes séances de lecture écriture que soit au CP1(où nous avons peu de recul, car seules deux séances ont été observées) ou CP2, la plupart des étapes où nous avons des activités d'écriture et/ou de lecture ont été ignorées alors exécutée partiellement par l'ensemble des enseignants observés. Il en est de même des séances d'application à la fin de chaque séance.

Nous constatons que ces séances qui ont été ignorées ou mal exécutées s'insèrent globalement au niveau de l'apprentissage de la lecture/écriture dans les activités liées à la compréhension du langage : « compréhension du langage : vocabulaire-écriture et compréhension du langage : lectures compréhension (des mots, des phrases et du texte). C'est ce à niveau que les élèves évalués, qu'ils soient de niveau CP1 ou CP2, ont le plus de difficultés.

Au CP1, (Tableau 7, graphique 1, évaluation des élèves), « la compréhension du langage : vocabulaire-écriture) et la compréhension du langage : lecture compréhension de mots, de phrases, du texte nous avons respectivement 96,94% et 88% d'élève qui ont une note en dessous de la moyenne. Au niveau CP2, compréhension de langage : vocabulaire-écriture et lecture, 97% des élèves ont une note en dessous de la moyenne et en « Compréhension de

langage, compréhension de mots, phrases, du texte, ils sont 85%. (Tableau 14, graphique 2, évaluation élèves)

Le discours des Enseignants sur la question concorde avec ces résultats :

> *« Si en lecture 6 on prend un texte, on lit au moins deux fois le texte et on pose des questions en fonction du texte, ils arrivent à répondre. Oralement ils sont très forts, c'est en écriture et en lecture qu'il y a problème. Si c'est bien dit, ils comprennent et ils répondent. » Enseignant-Bingerville, Tableau 5, focus group*

> *« En lecture compréhension, quand on dit aux enfants de lire il y a problème. » Bingerville, Tableau 5, focus group*

De ce qui précède, peut-on dès lors conclure que les faiblesses en lecture et écriture des élèves des cours préparatoires 1ère et 2ème année sont exclusivement liées à la mise en œuvre insuffisante de la méthode syllabique, donc aux pratiques enseignantes ?

Laissons les enseignants donner des éléments de réponse à cette question.

Pour certains, les difficultés de la mise en œuvre de la méthode syllabique s'expliquent par des difficultés liées au programme (temps insuffisant pour exécuter les activités pendant les séances) et à l'effectif pléthorique dans les classes.

> *La lecture syllabique, en elle-même n'est pas mauvaise mais le temps qu'on nous donne pour la mettre en place là, franchement dit, c'est trop rapide. (…) En tout cas, concernant la lecture, le temps est vraiment minime. Parce que vous voyez ; on a des effectifs vraiment pléthoriques. Et moi, j'ai soixante-dix-sept élèves au CP1. Bon, tu as trente minutes. Tu touches les soixante-dix-sept en trente minutes comment ? » Enseignant-Bingerville, Tableau 1, Focus group*

> « *c'est l'enseignant seul qui doit dispenser peut-être lecture, mathématique, EDHC, moi je pense que peut être que l'heure ne nous permet pas de dispenser les leçons normalement, si on veut prendre un enfant pour qu'il écrive normalement, d'abord on a un temps, est ce que on pourra finir dans le temps. » Enseignant-Soubré, Tableau 1, Focus group*

Pour d'autres, la méthode syllabique, n'est pas maîtrisée.

> *« … Je suis en train de prendre connaissance de cette affaire de lecture syllabique où on part de la lettre-son, identifier la lettre-son comme on vient de le faire pendant ces trois jours. Vraiment c'est difficile ». Enseignant-Bingerville, Tableau 1, Focus group*

C'est aussi une question de préférence de méthode de la méthode de lecture

« *Moi je préfère l'APC où l'enfant lit beaucoup* » *Enseignant-Bingerville, Tableau 1, Focus group*

Nous avons également une remise en cause de la méthode syllabique à travers des étapes et activités liées à ces étapes lors des différentes séances d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les 'enseignants estiment que certaines activités comme l'écriture et lecture ne sont pas accentuées ou appropriées dans cette méthode.

« *L'écriture disparait. Même si on fait l'écriture, on n'écrit pas beaucoup. On dit beaucoup plus qu'on écrit. »* Enseignant- Bingerville. Tableau 3, *focus group*

« Les rappels écrits sont trop rares en enseignement, ça c'est une difficulté. Enseignant Soubré, Tableau 3, *focus group*

« au CP2, le *problème, phonie /graphie se pose parce qu'on se base plus sur l'oral que l'écriture ». Enseignant Soubré.* Tableau 3, *focus group*

« On a supprimé la dictée pour mettre l'orthographe (…). On donne des mots, un texte avec des erreurs dedans et on souligne pour montrer à l'enfant qu'ici il y a une erreur. Mais je vous dis, l'enfant écrit avec erreur et là où il doit corriger. » Enseignant- Bingerville » Tableau 3, *focus group*

« . C'est le temps qu'on a pour faire l'écriture du son et la lecture du son. C'est vrai que tu fais le cours, ils comprennent mais ils n'ont pas assez d'heures pour lire et écrire », surtout quand on fait la lecture 3 : les syllabes. Dès qu'on finit les syllabes, on passe aux mots. Dès qu'on finit les mots, on passe aux phrases. C'est rapide. Les enfants n'ont pas assez de temps pour vraiment assimiler. Ils n'ont pas assez de temps, c'est trop rapide. Le lendemain, on fait des rappels oralement mais quand on leur dit d'écrire une syllabe ou bien un mot, ils ont oublié l'écriture. » Enseignant-Bingerville, » Tableau 3, *focus group*

Une autre difficulté liée à la compréhension du langage est selon les enseignants liée aux images dans le manuel de lecture -écriture

« *..Ici là il y a trop d'images. Entourez ceci, montre l'image lorsque tu entends ''i''. (..). Et là on habitue les enfants à toutes ces images depuis le CP1. Au fur et à mesure ils avancent, ils avancent avec ces images. L'écriture disparait. Même si on fait l'écriture, on n'écrit pas beaucoup. On dit beaucoup plus qu'on écrit. »* Enseignant- Bingerville, tableau 1, focus group

- **Pratique enseignantes et distinctions des phonèmes**

A ce niveau, au CP1, 3 enseignants sur 3 ignorent ou exécutent mal une activité1/3 pour mettre en œuvre cette étape de la séance découverte de la lettre-son. (Tableau 2, observation de classe CP1) au CP2, c'est 2 enseignants sur 4 qui ignorent 2/3activités que comprend cette étape (tableau 3, observation de classe.)

Nous avons par ailleurs constaté qu'au CP1, qu'au niveau de la distinction des phonèmes, correspondance lettres/sons, 83% des élèves de niveau CP1(tableau 7, graphique 1) observés ont d'énorme difficultés. Au CP2, ils sont seulement 15/%(tableau 14, graphique2)

Pour les enseignants, entres autres raisons, il faut voir :

- *du côté d'un programme qui est trop chargé :*

  « Au CP, dans certaines semaines, il y a quatre sons. C'est trop ! »
  Enseignant-Bingerville, Tableau 1, Focus group

  « C'est difficile, il y a trop de sons en semaine,
  Enseignant-Bingerville, Tableau 1, Focus group

- de la méthode auditive de la distinction des phonèmes, jugée inappropriée et non comprise par certains enseignants :

  Je me dis que c'est la méthode qu'on utilise pour la discrimination auditive qui n'est pas la bonne. Es-ce qu'on entend ceci, ils lèvent la main, il y a d'autres même qui regardent leurs camarades quand ils voient que d'autre lèvent la main, ils lèvent. Enseignant -Soubré *Tableau 2, Focus group*

  « ...à l'apprentissage (..) il y a beaucoup de choses qui sont soudées : discrimination visuelle, auditive... La discrimination auditive n'est pas bien comprise par les enseignants. Enseignant -Soubré *Tableau 2, Focus group*

- du manuel scolaire. Parfois, les enseignants ont des difficultés à enseigner certaines lettres son à partir des indications du manuel officiel car le mot pour la discrimination auditive de la lettre son serait inadapté :

  Quand on apprend les leçons aux enfants par exemple, le jour, on dit le jour, on n'ajoute pas le r, à l'école on dit à l'enfant de dire le jou-r », Enseignant Bingerville, tableau 2, *focus group*

  « *Normalement, les mêmes mots que tu dis oralement, ce sont ces mêmes mots que tu devrais porter au tableau et l'enfant va venir identifier la lettre-son. Or ici, dans le nouveau livre c'est différent. Les images (du livre) ne correspondent pas aux mots qui sont portés aux tableaux.* Enseignant Bingerville, tableau *1Focus group*

  « Par exemple ; montre-moi un vélo. Vous levez le doigt quand vous entendez ''o'' dans le mot que je vais dire : un képi. Si vous n'entendez pas ''o'' vous ne levez pas le doigt. Maintenant normalement, un vélo, un képi, tu les portes au tableau et les élèves vont entourer ou souligner ''o''. Mais ce n'est pas la même chose. Il y a un problème ici. » Enseignant Bingerville, tableau *1Focus group*

- Les difficultés liées à l'élève qui mélange lettres son où qui a des difficultés à les reconnaitre parce que non adaptés à son niveau.

> *« Je pense que les enfants mélangent un peu les lettres-sons. Je vais donner un exemple assez simple. Les lettres b et p. »* Enseignant Bingerville, Tableau 2, Focus group

> *« Je vais dans le même sens que nos collègues parce que pour reconnaitre le son, il y a, la lettre* ***g, ch, s****, c'est un peu difficile au cp1, »* Enseignant Bingerville, Tableau 2, Focus group

- **Pratiques enseignantes et de la reconnaissance et de la manipulation des syllabes**

Au CP2 au niveau de l'enseignement de la reconnaissance et la manipulation des syllabes / séance 3, lecture et écriture de syllabes (tableau 4 observation de classe**,** nous avons 4/4 étapes où les enseignants ignorent ou exécutent mal l'ensemble ou certaines activités liées à ces étapes :

- 1 ère étape : rappel ;1/3 activités ignorées ou mal exécutées ;
- 2 ème étape : association avec les lettres-sons connues, 10/13 activités ignorées ou mal exécutées ;
- 3 ème étape lecture ou opposition de sons, 4/6 activités ignorées ou mal exécutées ;
- 4ème étape : exercices d'application ,7/7 ; activités ignorées ou mal exécutées.

Au CP1, au niveau de la manipulation des syllabes, 94% des élèves sont en difficulté (tableau 7 évaluation des élèves et graphique 1), ils sont 27%, soit un peu plus d'un élève sur 1/4 au CP2, (Tableau 14 évaluation des élèves, graphique 2).

Les enseignants expliquent cela par :

- la difficulté à enseigner sur la base du manuel scolaire la différence les syllabes qui se ressemblent

> *Pour les difficultés, c'est toujours pour faire la différence entre les syllabes qui se ressemblent. Je vais sur la base du nouveau livre. On a ici « è-ai-ê ». Si on doit exploiter les 3, former les syllabes, tout sera « l – è – lè ». Comment emmener l'enfant à faire la différence entre les 3 ?* Enseignant-Bingerville, Focus group tableau 1

- des difficultés liées à l'élève qui a du mal à prononcer les syllabes, les sons proches ou à déchiffrer les syllabes

> *« Les enfants n'arrivent pas à faire la différence dans la prononciation. Il y a certains qui n'arrivent pas à faire la distinction entre deux sons proches. Quand tu écris le son* ***pr,*** *s'ils doivent dire* ***pr****, ils disent* ***br*** *ou* ***cr****. »* Enseignant-Bingerville, Focus group tableau 2

> *« Quand on forme les syllabes, les enfants arrivent à lire et une fois que les syllabes sont formées et que tu les copies ailleurs et tu leur demandes de lire, ils n'arrivent plus à lire. Les mêmes syllabes qui sont formées tu les copies sans former « Pr-a-Pra », tu mets Pra, pro, pru venez lire, ils n'arrivent pas à lire.* Enseignant-Soubré, Tableau 8, *Focus group*

CHAPITRE V : PROPOSITIONS

I. POROPOSITION DES ENSEIGNANTS AU FOCUS GROUPE

Nous présentons ici les propositions des enseignants pour améliorer, de leur point vue, les pratiques enseignantes et partant les compétences en lecture-écriture des élève de CP(CP1et CP2).

Tableau 1: Correspondance lettres/ sons : -propositions de solutions des enseignants pour faire face aux difficultés liées à l'apprentissage de la lecture/écriture

Proposition par rapport à la correspondance lettres-son	
Proposition par rapport aux pratiques enseignantes	
Apporter le matériel sur le plan pour étudier la lettre son	« C'est à nous d'apporter les éléments pour le cours pour les lettres-sons. Par exemple, un ananas parce que l'enfant voit l'image mais s'il voit le fruit, c'est encore bon. Il y a des éléments qu'on ne peut pas apporter qu'on accompagne d'images, le « **jour »** on nous propose une image dans le livre. Le matériel sur les plans est apporté par l'enseignant. » Enseignant-Bingerville
Trouver d'autres mots qui contiennent le son	Dans le cas de l'analyse auditive et visuelle, il y a encore d'autres mots que ceux du livre, il faut les emmener à trouver d'autres mots qui contiennent ces sons, les écrire et les lire. Et si possible faire des phrases avec ces mots. Enseignant-Bingerville
Développer une maîtrise de l'alphabet	« je pense qu'il y a ce problème, l'alphabet il faut le maitriser d'abord parce que c'est la lettre **a** et **b** qui vont former la syllabe **ab,** c'est **b** et **a** qui vont former la syllabe **ba** donc je pense qu'on doit aider nos enfants même surtout à connaitre l'alphabet, après on pourra faire nos leçons comme habituellement. » Enseignant-Soubré
Dire le mot où il y a la syllabe pour exploiter les sons identiques è, ai, ê	« Pour résoudre ce problème, on dit donc « l-è – lè » comme dans « un élève ». « l – ai – lait » comme dans « lait ». Pour montrer aux enfants que c'est le même son mais ça n'a pas même écriture, ou la même signification. » Enseignant-Bingerville
Faciliter la discrimination auditive par une croix ou un point que l'enfant met sur son ardoise quand il a entendu la lettre-son	On peut dire si tu entends le son i mettez une croix ou bien un point sur l'ardoise. Enseignant- Bingerville
Dire la lettre-son puis rappeler un mot déjà vu qui contient cette lettre-son proche pour résoudre le problème de prononciation et de confusion des lettres-son proches	« je peux dire : « pr… comme dans le mot …) et je dis un mot que nous avons déjà vu. Par exemple : « pr comme dans propre » « br comme dans un arbre ». Et ça passe. J'emmène les enfants à faire la différence et ils vont trouver les mots à partir de « br et pr ».» Enseignant- Bingerville
Pour faire face à la confusion entre br et pr, dire le son puis un mot qui contient le son	« pr… comme dans le mot …) et je dis un mot que nous avons déjà vu. Par exemple : « pr comme dans propre » « br comme dans un arbre ». Et ça passe. J'emmène les enfants à faire la différence et ils vont trouver les mots à partir de « br et pr ». C'est ma méthode. Enseignant- Bingerville.

Retenir le premier son puis associer le second et faire lire l'enfant pour résoudre les problèmes de prononciation ou de confusion des lettres-sons proches (cr, br, pr)	« R là, il y en a plusieurs fois. Parce qu'après PR, on voit quoi même ? on voit BR non ? Donc je les amenais d'abord à retenir le premier son, P ou B. Quand l'enfant retiens le premier son, il sait que deuxième là, quand tu lui demandes : qu'est-ce qui est écrit là-bas ? parce que comme nous sommes en activité d'intégration, l'enfant va te dire : ''il y a R à la fin. Bien ! P et puis R ça va te donner quoi ? souvent ils vont te dire P, R. Maintenant tu dis : non ! au lieu de P, R, il faut dire PR. Maintenant, deuxième son tu lui demandes : premier son tu entends quoi ? il te dit : T. qu'est-ce qui est à côté ? il va te dire R. les deux-là, si on met ensemble, ça va te donner quoi ? il va venir te dire T, R. toi maintenant tu corriges pour lui dire c'est TR. Bon, j'ai fait ça et j'ai réussi à leur faire mémoriser. Enseignant-Bingerville
Proposition par rapport au programme	
Étudier un son par semaine au premier trimestre.	« Je prends deux mois, je fais un son par semaine. En tout cas, ce qui est sûr c'est moi qui organise ma classe. (…) Et au deuxième trimestre, je constatais que les enfants ; en tout cas la plupart du temps, s'en sortaient parce qu'ils pouvaient lire. » Mais tu vois, ce n'est pas ce qu'on me dire de faire ! il y a un programme à suivre. Mais je prenais le risque de le faire parce que mon objectif c'était d'amener les enfants à pouvoir lire. Chez moi, je ne cherchais pas forcément à suivre... L'enseignant peut voir le niveau des enfants et selon ça adapter l'enseignement. » Enseignant- Bingerville
Diminuer le nombre de lettres son par année le nombre de lettres son	« Je n'ai pas compté mais quand on fait les cours jusqu'en fin d'année, on n'arrive pas à tous faire et l'enfant passe en classe supérieure et cette lettre son qu'on n'a pas étudiée se retrouve dans une phrase là-bas. L'enfant ne peut pas lire. » Enseignant-Soubré
Réduire les heures de langage et augmenter le volume au niveau de la lecture	« Si possible réduire les heures de langage et donner plus de volume horaire à la lecture, ça sera bienvenu. » Enseignant-Bingerville
Ramener la dictée dans le programme	« Si on peut ramener la dictée, ça sera encore plus important. » Enseignant- Bingerville
Propositions par rapport au manuel	
Améliorer des images dans les livres	« L'État doit veiller à une amélioration des images dans les livres. Sinon, l'enseignant sera obligé de dire à l'élève ce que c'est. Dans ce cas, il n'est pas au service de son apprentissage. » Enseignant Bingerville

Tableau 2 : correspondance phonie/ graphie : propositions de solutions des enseignants pour faire face aux difficultés liées à l'apprentissage de la lecture/écriture

Proposition par rapport à la correspondance phonie /graphie	
Proposition par rapport aux pratiques enseignantes	
Utilisation de cahier pour instaurer des séances d'écritures et de copie après l'apprentissage des syllabes	« Généralement, quand vous finissez avec les syllabes, il faut bombarder l'enfant en écriture, il faut le bombarder en écriture. (…) il faut le suivre avec un cahier quand il va à la maison. Enseignant-Soubré « On dit les lettres sons, il faut faire copier, beaucoup de copies des lettres. Enseignant-Bingerville
Écrire au tableau les mots de l'analyse auditive	« En lecture 2 par exemple, analyse auditive et visuelle. Ce qu'on doit faire de manière auditive, c'est la même chose qu'on doit porter au tableau. Dans le livre, c'est différent. Enseignant- Bingerville
Ramener la dictée dans le programme	« Si on peut ramener la dictée, ça sera encore plus important. » Enseignant- Bingerville
Pour faire la distinction entre d, b, p, d , apprendre aux enfants qu'il existe des lettres dont les mains montent comme d , b et des lettres dont les pieds descendent comme p	« Je prends l'habitude de leur montrer qu'il y a des lettres dont les mains montent comme **d , b** et puis il y a des lettres dont les pieds descendent comme **p** donc quand j'ai donné une lettre/son à écrire que je vois que ça coince, je lui demande si dans la lettre est-ce qu'il y a une main s'il dit oui je lui dis bon commence à faire la main, si c'est **b**, je lui dis tu fais la main et puis tu tournes, c'est comme ça que réussi à les mettre sur le chemin comme ça demain ils savent qu'avec **b**, il y a pied qui monte et **p** il y a un pied qui descend. » Enseignant-Bingerville
Organiser des séances de lecture suivie d'écriture	« Le plus souvent le mercredi, c'est la révision des sons qu'on a vus le lundi et mardi. Les mercredis, on doit travailler aussi dans le cahier quotidien. Mais ce mercredi-là, on prend pour faire lire l'enfant et écrire. Entretemps, le même mercredi-là il y a d'autres leçons, des matières qu'on doit faire. Jusqu'à midi, il y a des matières. Mais ces matières-là, on est obligé de laisser certaines matières pour pouvoir apprendre à l'enfant à lire et à écrire parce que là le jeudi il y a un autre son qu'il va voir. S'il n'a pas retenu le premier son, ce n'est pas le deuxième qu'il va retenir. Enseignant- Bingerville « Le mardi soir, je ne fais rien d'autre que la lecture. Je sais que j'ai 77 élèves. Au moins le grand nombre va passer pour lire. Et je les oblige à lire. J'insistais sur les syllabes et puis ils lisent. Ils savent que chaque fois on va lire. Si c'est les phrases je les mets au tableau. Et quand ils lisent les phrases, je leur dis de copier. Ils copient. Ils écrivent la phrase sur leurs ardoises. Et après on lit. Ils n'aiment pas souvent ces séances, mais on fait. Il faut les obliger en fait. « Enseignant- Bingerville
Proposition par rapport au programme	
Mettre l'expression écrite dans le cours et non uniquement en révision	« On a mis expression écrite en révision alors qu'il n'existe pas dans le cours, il faut le mettre dans le cours et pas uniquement en révision. Enseignant-Bingerville

Propositions par rapport au manuel	
Écrire les textes en écriture cursive dans les livres.	On aurait souhaité que les textes soient en cursive dans les livres. Là, au fur et à mesure que l'enfant avance, il apprend les lettres en script et majuscule. Enseignant- Bingerville

Tableau 3 : Manipulation des syllabes : propositions de solutions des enseignants pour faire face aux difficultés liées à l'apprentissage de la lecture/écriture

Proposition par rapport à la manipulation des syllabes	
Proposition par rapport aux pratiques enseignantes	
Décomposer les syllabes de façon linéaire et non avec des flèches comme dans le livre de lecture	« Je n'ai plus suivi le livre parce que le livre avec c'est flèches là je ne sais pas peut-être c'est ce qui les mélangeaient donc j'écris Pr, je mets un trait, je mets « o » devant. Ils savent que c'est pro qui continu mais comme ça quand vous écrivez comme ça et vous venez écrire les syllabes, syllabes par syllabes, ils vont trouver. Enseignant-Soubré
Demander à l'enfant d'associer des syllabes pour former des mots	Voilà, on a vu peut-être par exemple comment on appelle ça, peut-être la syllabe « ra », on a vu « So ». Donc je leur dis coller « ra » avec « So » même si ce n'est pas un mot, mais l'enfant lorsqu'il forme, il connait « ra », il connait « So » jusqu'à ce que un jour, l'enfant tombe sur un mot, un bon mot qui a du sens. Enseignant-Soubré
Mettre les sons proches dans la manipulation des syllabes	Au niveau de la manipulation des syllabes, je pense qu'il faut mettre aussi les sons proches, là à force de répéter l'enfant va reconnaitre par exemple, **ba, pa, ta.** Enseignant-Bingerville
Bien faire le préapprentissage pour développer la discrimination visuelle afin de reconnaitre la lettre- son quelle que soit sa position dans le mot	« Normalement en préapprentissage quand c'est bien fait, les enfants s'en sortent. Souvent en faisant les mots en préapprentissage le son est au début, souvent c'est à la fin, tu les prépares à toutes les éventualités. Si vous ratez cette partie du préapprentissage c'est fini, vous aurez tous problème jusqu'à la fin de l'année. Enseignant-Bingerville
Proposition par rapport au programme	
Donner le temps nécessaire pour pratiquer la méthode syllabique	« En tout cas, moi, j'ai aimé personnellement la lecture syllabique parce que je dis que quand on la pratique, vraiment quand on a le temps requis pour la pratiquer là, en tout cas les enfants s'en sortent. On ne lit plus dans les livres avec eux, on fait tout au tableau parce que tu n'as pas le temps. Tu as trente minutes, tu fais tout au tableau. » Enseignant- Bingerville
Augmenter le volume horaire pour voir plus de syllabes	« Il faut augmenter le volume horaire en lecture pour que les enfants puissent voir beaucoup de syllabes. Il y a plusieurs syllabes. » Avec une lettre-son, on peut former plusieurs syllabes. En une semaine, on fait deux leçons de lecture. Une séance de lecture fait 45 minutes. On voit deux lettres-sons en une semaine ; jeudi et vendredi on voit une leçon. Comme ça ils vont voir assez de syllabes. On va former beaucoup de syllabes avec la lettre-son. Si par exemple on voit « j-a – ja : j-o – jo » c'est fini. Mais si le volume horaire augmente, il y a beaucoup d'autres syllabes qu'on va ajouter » Enseignant- Bingerville

Tableau 4 : Compréhension du langage : propositions de solutions des enseignants pour faire face aux difficultés liées à l'apprentissage de la lecture/écriture

Proposition par rapport à la compréhension du langage- : lecture, texte, mot	
Proposition par rapport aux pratiques enseignantes	
Entourer la syllabe dans le mot et décomposer le reste du mot en syllabe pour que les enfants reconnaissent la syllabe dans le mot, en séance 4,	« Moi quand c'est comme ça, j'entoure et la syllabe et puis le reste je décompose en syllabe, je décompose en syllabe par exemple la « trousse », j'entoure « trous » et « se » qui reste donc en lisant je leur dis c'est comme ça moi je fais. Je dis la « trous- se » venez écrire les syllabes, syllabes par syllabes, ils vont trouver. Enseignant-Soubré
Écrire en couleur la syllabe que l'enfant ne peut lire dans le mot l'entourer et la mettre à côté de la syllabe dans le mot.	« Après avoir constaté que l'enfant une fois que la syllabe se trouve dans un mot, il a des difficultés pour lire et c'est comme s'il ne reconnait même plus cette syllabe, donc je suis obligé d'écrire cette syllabe en couleur et puis de l'entourer et puis de remettre à côté cette même syllabe pour dire est-ce que ça là on n'a jamais vu ici, mais pourquoi tu vois ça aujourd'hui et puis tu ne peux pas lire, en même temps il revient c'est vrai et puis il passe maintenant au mot et puis il lit. » Enseignant-Soubré
Mettre les mots au tableau et expliquer les mots difficiles que les enfants ne connaissent pas	« Il y a des mots que je mets au tableau pour que l'enfant retrouvent la lettre/son, moi je mets les mots au tableau et puis l'enfant lit et j'explique. Il y a des mots qu'ils connaissent déjà. Par exemple si on doit entourer le son **u** qu'il y a le mur qui est là l'enfant connait le mur, les mots qui sont difficiles qu'ils ne connaissent pas j'explique. » Enseignant-Bingerville
Pour faire la distinction entre d et p, écrire d et p côte à côte, puis expliquer que le d sa main s'en va en haut le p sa main vient en bas	Moi je les écris côte à côte, **d, p,** ce sont des lettres qui se ressemblent mais qui ont des positions inversées et puis je leur explique, en disant que le **d** sa main s'en va en haut et le **p** sa main vient en bas, c'est comme ça que je les juxtapose pour que les enfants puissent comprendre. Enseignant-Bingerville
Proposition par rapport au programme	
Remettre la reconstitution de phrase au programme	« La reconstitution d'une phrase doit revenir, parce qu'ils nous donnent ça en évaluation or ce n'est plus au programme. » Enseignant- Bingerville
Propositions par rapport au manuel	
Faire de petits livres sans images pour amener l'enfant à lire et à écrire.	« Que l'État s'engage à faire, en plus des livres de lecture, de petits livres sans images qu'on va imposer à chaque parent, qui vont venir en appui bien sûr aux livres de lecture pour amener l'enfant à lire. Sans images parce qu'aujourd'hui, l'enfant peut ne pas savoir écrire le mot mais quand tu mets l'image, il sait que c'est de ça qu'il s'agit. Tu caches l'image, tu lui dis : lis ! il ne peut pas. Mais quand tu enlèves, dès qu'il découvre l'image, il va te faire sortir le mot. Or, il faut qu'il arrive à écrire le mot. (..). Tu dis à l'enfant que telle page, on va travailler telle page aujourd'hui. Le petit texte-là, vous apprenez à lire à la

	maison. Comme on faisait avant avec la table de multiplication. » Enseignant- Bingerville
Faire de petits livres sans images pour amener l'enfant à lire et à écrire.	« Que l'État s'engage à faire, en plus des livres de lecture, de petits livres sans images qu'on va imposer à chaque parent, qui vont venir en appui bien sûr aux livres de lecture pour amener l'enfant à lire. Sans images parce qu'aujourd'hui, l'enfant peut ne pas savoir écrire le mot mais quand tu mets l'image, il sait que c'est de ça qu'il s'agit. Tu caches l'image, tu lui dis : lis ! il ne peut pas. Mais quand tu enlèves, dès qu'il découvre l'image, il va te faire sortir le mot. Or, il faut qu'il arrive à écrire le mot. (..). Tu dis à l'enfant que telle page, on va travailler telle page aujourd'hui. Le petit texte-là, vous apprenez à lire à la maison. Comme on faisait avant avec la table de multiplication. » Enseignant- Bingerville

Tableau 5 : Proposition relatives à la formation des enseignants

Formation des enseignants	
Actualiser la formation des enseignants	« Il faut actualiser aussi la formation des enseignants parce que souvent, on est là, on garde toujours les anciens trucs. Enseignant-Soubré
Recycler les anciens	« lors de mes postes précédents, j'ai vu que les anciens que j'ai trouvés là, étaient un peu réticents vis-à-vis de cette nouvelle méthode (la méthode syllabique), parce qu'il n'y pas eu de mise à jour, de sorte qu'ils avaient des difficultés à l'appliquer, je pense qu'il y a du travail à faire également à ce niveau pour recycler un peu nos anciens. Enseignant-Bingerville
Au CAFOP donner aux enseignants la bonne formation pour la maternelle.	ma promotion 2013-2014 au CAFOP, je peux dire à la maternelle-là, il passe dessus comme ça on a rien vue et puis un cours on nous affecte la bas, on sait même pas quoi dire ou quoi faire. Ça veut dire que on est différent des maitresses qui ont fait INFS (Institut National de Formation Sociale), elles sont bien formées, vraiment faudrait qu'à la formation ils insistent aussi sur la maternelle, parce que la maternelle c'est la base, c'est là-bas même le préapprentissage est plus accentué. CAFOP, il faudrait que nos professeurs nous donnent en tout cas la bonne formation pour la maternelle. Enseignant-Soubré
Formation des conseillers au CAFOP	« Je vais m'adresser un peu aux conseillers, je pense que si les conseillers pouvaient (…) faire la formation avec les professeurs de CAFOP, et puis venir nous former(..°), c'est ma proposition parce que souvent quand ils viennent nous former il y a beaucoup de chose qui sont très différentes. » Enseignant-Soubré
Demander aux conseillers d'insister davantage sur le préapprentissage pendant les formations qu'ils donnent aux enseignants.	« Je demande à nos conseillers de beaucoup insister sur le préapprentissage, parce que quand on va aux formations on remarque que c'est seulement en graphique seulement ils nous prennent, alors qu'il y a la discrimination auditive, moi particulièrement je ne sais même pas comment même donner un cours là-bas, » Enseignant-Soubré
Initier des forums entre enseignants pour partage d'expériences	« J'aimerais des forums entre enseignants (…) pour qu'on puisse échanger là où il y a des difficultés, les autres

	pourront nous apporter un peu leurs savoirs. Enseignant-Soubré

Tableau 6 : proposition relative à un changement de la méthode de lecture

Méthode de lecture	
Proposer la méthode APC à la place de la méthode syllabique	« Je propose la méthode APC. Parce que ce document-là (le nouveau livre de lecture), il y a trop d'images là-dedans. Il y a plus d'images à exploiter qu'à lire. Avant même quand on finissait, il y avait les petits textes. (…). Quand l'enfant a étudié dans l'ancien livre au CP1, quand il arrive au CP2, il sait lire. La méthode APC est encore plus riche. Enseignant- Bingerville

Tableau 7 : proposition relative au programme

Programme	
Alléger le programme	« Essayez de voir un peu le programme, on peut jamais finir ce programme-là,. » Enseignant-Soubré
Instaurer un mois de révision en début d'année scolaire.	Cette année on a eu l'occasion d'avoir un mois de révision. Si chaque année on pouvait avoir un mois de révision. Enseignant-Soubré

II. PROPOSITIONS DES MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

Au regard de nos différents résultats, trois grandes propositions se dégagent pour que les pratiques enseignantes et les compétences en lecture/ au CP (CP2 et CP2), évoluent dans le même sens. : proposition par rapport à la formation des enseignants et pratiques enseignantes, proposition par rapport au programme de CP (CP1 et CP2°) , proposition par rapport au manuel de lecture-écriture(CP1 et CP2)

Nous précisons qu'il faudrait prendre ces propositions comme une condition nécessaire mais non suffisante, car d'autres variables qui pourraient influencer l'apprentissage de la lecture-écriture n'ont pas été évaluées dans cette recherche. Il s'agit entre autres des variables liées à l'élève et à l'environnement général (société-cas de la pandémie de la COVID-19-école, à la maison-environnement lettrée ou non).

Tableau 6 : proposition de l'équipe de recherche

Formation des enseignants et pratique enseignante	
Renforcer l'encadrement pédagogique car	La méthode syllabique phonémique est partiellement appliquée pendant les différentes séances d'apprentissage de la lecture-écriture. Le constat est que certaines difficultés des enseignants (enseignement de la correspondance phonie/graphie, la connaissance et de la manipulation des syllabes, de la compréhension du langage) trouvent des éléments de réponse dans les directives officielles des activités de la mise en place des différentes séances d'apprentissage de la lecture et /écriture selon la méthode syllabique phonémique. Il importe donc, si l'on doit continuer à appliquer cette méthode, d'actualiser la formation des enseignants en fonction de leur besoin dans la connaissance et l'application de la méthode syllabique phonémique et aussi des différentes activités du préapprentissage ● En fonction des besoins exprimés par les enseignants ou constats des inspecteurs et conseillers pédagogiques, il convient d'organiser des ateliers de formation sur chacune des 6 séances impliquées dans l'apprentissage de la lecture écriture au CP : 1. découverte de la lettre-son ; 2. lecture -écriture de la lettre son ; 3. lecture et écriture de syllabes ; 4. lecture et écriture de mots ; 5. lecture et écriture de phrases ; 6. lecture d'un texte ● Au niveau du préapprentissage, former les enseignants à mettre en place l'ensemble de ces activités. On insistera, entre autres, sur des activités liées à la structuration spatiale en général en insistant sur : 1. les notions spatiales de situation : entre, devant/derrière, sur/sous, au-dessus/ en dessous, gauche/ droite ; 2. l'orientation et l'organisation spatiale : discrimination visuelle
Renforcer le suivi pédagogique de proximité	Supervision régulière des enseignants dans leur pratique enseignante depuis les fiches de classe jusqu'au cours pour repérer et corriger au fur et à mesure leurs difficultés et erreurs dans l'enseignement de la méthode syllabique et aussi dans la mise en place des activités du préapprentissage.
Proposition par rapport au programme	
Analyser le programme de CP en lecture-écriture	Mener une réflexion sur trois propositions majeures des enseignants par rapport au programme d'apprentissage de la lecture écriture ● réduire le nombre de sons à étudier au CP1 ● réduire les heures de langage et augmenter le volume horaire au niveau de la lecture » ● Ramener la dictée dans le programme
Proposition par rapport au manuel	

Écrire les textes en cursive et en script dans les livres.	Écrire les textes en cursive et en script dans les livres afin de permettre à l'apprenant de s'adapter aux deux types d'écriture.
Améliorer la qualité et la pertinence des images d'illustration des lettre-son	Vérifier la qualité et la pertinence des images ou des photographies qui sont proposées afin de faciliter leur exploitation pour les leçons de correspondance phonie/ graphie

Bibliographie

ELAN . (2017 a). *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de l'enseignement des langues africaines et du français.* OIF.

ELAN. (2017 b). *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture. Un guide pratique pour un apprentissage de qualité de la lecture-écriture dans un contexte bi-plurilingue.* OIF.

Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire . (2009). *Guide pédagogique unique Langue orale / Langue écrite CP1-CP2. La méthodologie de la méthode Mixte .* Abidjan: IPPCI .

Élisabeth, D., & Gombert, J.-È. (2004/3). L'apprentissage de la lecture: Évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance, 56*, pp. 245-257.

Altet, M. (2003,). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes, 10*, pp. 31-43.

Asosociation Québécoise des Enseignants de Français Lanque Seconde. (2015). *Un enseignement du françaçs ancré dans la littérature jeunesse au primaire, Langue et Culture-Bulletin numéro 7*.

Barré-de Miniac, C. (2003). *Savoir lire et écrire dans une société donnée.* Consulté le octobre 2019, sur https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2003-1-page-107.htm

Bioy, A., Castillo, M.-C., & Koening, M. (2021). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie.* Malakoff: Dunod.

Chartier, A. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 3e édition, 574 – 577.*

Clément, C., & Demont, E. (2008). *Psychologie du développement. .* Dunod.

Commission Scolaire des Découvreurs en Tête. (2017). *L'évaluation des apprentissages au primaire. : Référentiel des 1er, 2ème et 3ème cycles. Les services éducatifs, 241 p.* Consulté le Octobre 2019, sur https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0387.pdf

Dagou, D. K. (2014). *Grilles d'observation de l'enfant handicapé mental en Afrique.* Editions L'Harmattan.

Demont, É., & Gomber, J.-É. (2004/3). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance, 56*, pp. 245-257.

Fayol, M., & Jaffre, J.-P. (1999). *Note de Synthèse. L'acquision/apprentissage de l'orthographe In revue française de pédagogie,Volume 126, pp.143-170.* Consulté le novembre 2019, sur https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1101

Formation, M. d. (s.d.). Le guide des préapprentissages.

Formation, M. d. (2020). *Français. Module de Formation des enseignants du privés 2019. Session 2020.*

(2020). *Français. Module de formation des enseignants du privé 2019. Session de 2020.* continue, Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique de Côte d'Ivoire/sous direction de la formation pédagogique.

GAUX, C., LACROIX, F., & BOULC'H, L. .. (2007,). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés In : Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte : Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle. Rennes : Presses universitaires de Rennes.* Consulté le Novembre 2019, sur http://books.openedition.org/pur/60248>.

GOIGOUX, R. (2000). *Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéo-visuelle. Psychollogie Française, 14 p.* Consulté le novembre 2019, sur https://www.acfos.org/wp-content/uploads/base_doc/lecture_surdite/art_goigoux.pdf

GOIGOUX, R. (2005). *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. In : L'apprentissage de la lecture, N° 1, 2004, pp. 37-56.* Consulté le octobre 2019, sur http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/presentation_des_methodes_de_lecture_2004-1-goigoux.pdf

LAROUI, R., MOREL, M., & LEBLANC, S. (2014). *Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire, Éducation et socialisation.* Consulté le Octobre 2019, sur http://journals.openedition.org/edso/663

LOBA, G. (2016 a). *Je lis et j'écris CP1.* Abidjan: Les Classiques Africains. Nouvelle édition, n° 3320.

LOBA, G. (2016 b). *Je lis et j'écris CP2* . Abidjan: Les Classiques Africains. Nouvelle édition, n° 3321. .

Ministère de l'Education Nationale de France . (2018-2019). *Compréhension du langage oral au niveau lexical. Vocabulaire* . Consulté le octobre 2019, sur https://cache.media.eduscol.education.fr › file › EV18_C2_Francais_Comp.

Ministère de l'Education Nationale de France . (2018-2019). *Manipuler les syllabes* . Récupéré sur : https://cache.media.eduscol.education.fr › file › CP › EV18_C2_Francais_..

Ministère de l'Education Nationale de France. (2018-2019). *Compréhension du langage oral au niveau supra-lexical : groupes de mots et phrases.* Consulté le 2019 octobre, sur https://cache.media.eduscol.education.fr › file › EV18_C2_Francais_maitri...

Ministère de l'Education Nationale de France. (2018-2019). *Compréhension du langage oral au niveau supra-lexical. Textes.* Consulté le octobre 2019, sur https://www.pedagogie.ac-nice.fr › wp-content › uploads › sites › 2018/10

Ministère de l'Education Nationale de France. (2018-2019). *Connaissance des lettres et maîtrise de quelques relations entre les unités de base de l'écrit (graphème) et de l'oral (phonème).* Consulté le Octobre 2019, sur https://cache.media.eduscol.education.fr › file › EV18_C2_Francais_Conn

Ministère de l'Education Nationale de France. (2018-2019). *Manipuler les phonèmes.* Consulté le octobre 2019, sur Manipuler des phonèmes FRANÇAIS - media.eduscol ... https://cache.media.eduscol.education.fr › file › EV18_C2_Francais_Mani.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique/Centre National de Formation et de Production de Matériels Didactiques. (2015 a). *Lecture et écriture: Cours Préparatoire 1ère année.* . (101, Éd.) Abidjan: Editions Eburnie.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique/Centre National de Formation et de Production de Matériels Didactiques. (2015 b). *Lecture et écriture: Cours Préparatoire 2ème année.* . Abidjan: Editions Eburnie.

Ministère de l'Education Nationale France. (2017). *Un guide fondé sur l'état de la recherche. Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP.* Consulté le octobre 2019, sur media.eduscol ... cache.media.eduscol.education.fr › Lecture_ecriture_versionWEB_939232

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (Canada). (2003 a). *Stratégies de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture.* Consulté le octobre 2019, sur http://edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/effective.html

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (Canada). (2003 b). *Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation (PIREF) (2004), L'enseignement de la lecture à l'école primaire. [En ligne], consulté le 23 octobre 2019. URL :*

http://www.bienlire.education. Consulté le octobre 2019, sur erche en Éducation et Formation (PIREF) (2004), L'enseignement de la lecture à l'école primaire. [En ligne], consulté le 23 octobre 2019. URL : http://www.bienlire.education.: http://www.bienlire.education.

Ministère de l'Éducation Nationale de Côte d'Ivoire / Direction de la Pédagogie et de la Formation. (s.d.). *Le guide des préapprentissages.*

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle de Côte d'Ivoire (MENET-FP. (2015 c). *Le livre du maître CP. La Méthodologie de la méthode syllabique.* Abidjan: Editions Eburnie.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle de Côte d'Ivoire (MENET-FP.) Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue(DPFC) (2016). *Guide pratique pour la mise en œuvre de la méthode syllabique.*

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MENET-FP) et Ministère de l'Économie et des Finances de Côte d'Ivoire. (2017). *Evaluation normalisée à la fin des sous cycles CP2 et CE2 de l'enseignement.*

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Malakoff: Armand Colin, quatrième édition.

PASEC. (2014, 2016). *Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire.* Dakar: Confemen.

SINARD, Alisonne. (2017). *Méthode globale, méthode syllabique: 100 ans de débat pour rien ?* . Consulté le Novembre 2019, sur https://www.franceculture.fr/societe/methode-globale-methode-syllabique-100-ans-de-debat-pour-rien