

# Quelles orientations méthodologiques pour quels apprentissages de la lecture ? Analyse des sept programmes en vigueur en Belgique francophone en début d'école primaire

**Elodie Houssin** – [elodie.houssin@umons.ac.be](mailto:elodie.houssin@umons.ac.be)

**Marc Demeuse** – [marc.demeuse@umons.ac.be](mailto:marc.demeuse@umons.ac.be)

Université de Mons, Institut d'Administration scolaire (INAS)

**Pour citer cet article :** Houssin, E., & Demeuse, M. (2020). Quelles orientations méthodologiques pour quels apprentissages de la lecture ? Analyse des sept programmes en vigueur en Belgique francophone en début d'école primaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 25-51.

## Résumé

Puisque l'amélioration de la maîtrise des compétences visées constitue l'un des objectifs de l'évaluation, il importe que les dispositifs d'apprentissage mis en œuvre permettent à chaque élève d'exercer et d'acquérir ces compétences. Cette démarche d'amélioration peut s'inscrire dans différentes dimensions du processus d'enseignement. En s'intéressant à ce qui est préconisé en amont des pratiques mises en œuvre dans la classe, cet article situe la réflexion au niveau des documents qui cadrent l'enseignement. Rédigés sur la base des référentiels communs, les programmes fournissent des orientations méthodologiques pour permettre d'atteindre les compétences fixées.

A travers l'exemple de l'apprentissage de la lecture, notre approche interroge la façon dont les sept programmes belges francophones matérialisent ces enjeux méthodologiques. Pour ce faire, une analyse de contenu des programmes a été réalisée de manière « outillée ». Cette analyse, dite « lexicométrique », a nécessité une exploration lexicale des programmes, en utilisant le logiciel Tropes®. L'inventaire des termes méthodologiques repérés dans les programmes, associés à leur fréquence d'apparition, a ainsi été dressé. Complétée par une lecture de contenu, cette analyse souligne la prédominance de la notion de sens sur les méthodes de lecture. Elle met aussi en évidence l'imprécision des orientations méthodologiques fournies aux enseignants. Souvent vagues, s'en tenant quelquefois à l'énonciation de grands principes tels que l'enseignement du code et la reconnaissance globale, ces indications laissent une large liberté aux enseignants. Ce constat est congruent avec les écarts importants de performance des élèves belges francophones.

## Mots-clés

Évaluation des programmes d'enseignement, curriculum prescrit, orientations méthodologiques, enseignement de la lecture.

## **Abstract**

Since evaluation contributes to the objective of improving the mastery of targeted skills, it is important that the learning devices implemented allow each pupil to practice and acquire these skills. This improvement process can fit into different dimensions of the teaching process. By looking at what is recommended upstream from the practices implemented in the classroom, this article works on the level of the documents that frame teaching. Based on common skills frameworks, the programs provide methodological guidelines to achieve the skills to obtain.

Through the example of learning to read, our approach questions the way in which the seven French-speaking Belgian programs materialize these methodological issues. To do this, a content analysis of the programs was carried out using a specific tool. This so-called “lexicometric” analysis required a lexical exploration of the programs, using the Tropes® software. The inventory of methodological terms identified in the programs, associated with their occurrences, was thus drawn up. Completed by a reading of content, this analysis underlines the predominance of the notion of meaning over reading methods. It also highlights the imprecision of the methodological guidelines provided to teachers. Often vague, sometimes sticking to the enunciation of great principles such as teaching the code and global recognition, these indications leave a great deal of freedom to teachers. This observation is congruent with the significant differences in performance between French-speaking Belgian pupils.

## **Keywords**

Evaluation of teaching programs, prescribed curriculum, methodological guidelines, teaching reading

## 1. Introduction

Former les élèves à lire avec précision, fluence et stratégie (Bianco, 2015) est l'une des priorités de l'École. Il s'agit en effet d'une compétence essentielle car beaucoup d'apprentissages requièrent la capacité de comprendre un écrit. Son apprentissage est un long cheminement que certains élèves parcourent aisément alors que d'autres se heurtent à différents obstacles. Les enquêtes internationales PIRLS (2016) et PISA (2018) rendent encore récemment compte des difficultés rencontrées par de nombreux élèves belges francophones pour traiter le sens des informations contenues dans un écrit. Certaines difficultés en compréhension à la lecture sont aussi rapportées au niveau national, avec les évaluations externes<sup>1</sup>. Se complétant mutuellement (Lafontaine & Blondin, 2004, in Demeuse & Soetewey, 2013), offrant un diagnostic plutôt précis des acquis des élèves, de leurs forces et de leurs faiblesses (Carette & Dupriez, 2014 ; Lafontaine, Dupont & Schillings, 2017), l'ensemble de ces épreuves standardisées a une influence sur les attentes énoncées à l'égard des enseignants (Rozenwajn & Dumay, 2014). Puisqu'elles permettent de possibles comparaisons entre classes, entre établissements scolaires, entre secteurs géographiques ou même entre systèmes éducatifs, elles mettent en évidence la part de responsabilité des enseignants dans les performances de leurs élèves (Rozenwajn & Dumay, 2014).

Toutefois, les résultats des élèves aux évaluations ne peuvent être perçus comme l'unique résultante de la qualité des actions pédagogiques imaginées, préparées et mises en œuvre par les enseignants. Les difficultés rencontrées dans le « processus institutionnel enseignement-évaluation-apprentissage » (Gérard, 2013, p. 75) peuvent aussi trouver une part d'explication en amont de ce qui est enseigné dans les salles de classe (Demeuse & Strauven, 2013 ; Soetewey, Duroisin & Demeuse, 2011). Analyser le curriculum prescrit par les autorités compétentes peut en effet amener à mieux comprendre une partie des succès et des échecs de l'apprentissage (Soetewey, Duroisin & Demeuse, 2011). Dit autrement, sans occulter le rôle des enseignants dans ce qui est maîtrisé par les élèves, il est aussi possible de s'intéresser aux référentiels qui cadrent l'enseignement pour y trouver d'autres pistes d'explication... et d'amélioration. C'est dans cette perspective que s'inscrit ce travail. Notre recherche s'intéresse à ce que les programmes préconisent en matière d'apprentissage de la lecture pour les deux premières années de l'enseignement primaire et à leur plus ou moins grande proximité avec une ou plusieurs méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture.

En Belgique francophone, depuis la promulgation du décret « missions » (1997), il existe un référentiel de compétences (Socles de compétences, 1999) pour l'enseignement fondamental et pour les deux premières années de l'enseignement secondaire. Précisant le « quoi enseigner ? » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 3), il s'en tient à la fixation des mêmes attendus éducatifs pour tous les élèves (Demeuse & Strauven, 2013). Il vise notamment à harmoniser les compétences à acquérir et à évaluer à la fin de chaque étape de l'enseignement. Ce référentiel commun sert aussi de « préfigure » à l'élaboration des programmes d'enseignement (Mangez, 2004, p. 68).

---

<sup>1</sup> Pour l'enseignement fondamental, les dernières évaluations externes non certificatives qui ont évalué la lecture/production d'écrit ont été organisées en 2016. Elles concernaient les élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années de l'enseignement primaire. Des épreuves externes certificatives sont également prévues à la fin de la 6<sup>e</sup> année. L'ensemble du dispositif d'évaluation auquel peuvent être/sont soumis les élèves belges francophones est disponible à cette adresse : <http://www.enseignement.be/index.php?page=24755&navi=335>.

Fondé sur la liberté d'enseignement (Constitution belge, 1831, art. 24), le système éducatif belge francophone permet aux enseignants d'exercer cette liberté à travers leurs pratiques. Ceux-ci sont cependant tenus de respecter ce que préconise le pouvoir organisateur de l'établissement dont ils dépendent. Même s'il peut être fédéré par un réseau d'enseignement, chaque pouvoir organisateur est l'autorité chargée de l'élaboration des programmes d'enseignement. Il fournit, par ce biais, des indications méthodologiques pour atteindre les compétences fixées dans les référentiels. Le « *comment enseigner ?* » est donc précisé dans les programmes (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 3). Et, puisque plusieurs programmes coexistent pour les mêmes matières et pour les mêmes cycles d'apprentissage pour l'ensemble des écoles primaires belges francophones, cela peut conduire à l'observation d'orientations méthodologiques différentes (Mangez, 2004 ; Mangez & Mangez, 2008) qui peuvent elles-mêmes influencer les pratiques enseignantes et les performances des élèves aux différentes évaluations.

Pour rendre compte de la façon dont les programmes matérialisent les enjeux méthodologiques liés à l'apprentissage de la lecture en début d'école primaire, cet article débute par la description des différentes méthodes de lecture qui ont servi de cadre théorique à notre recherche. S'en suit la présentation du découpage et de l'organisation des sept programmes de lecture en vigueur en Belgique francophone. La méthodologie de la recherche, basée sur une exploration lexicale « outillée » des programmes avec le logiciel Tropes<sup>®</sup> (logiciel développé par Molette et Landré (2018) sur la base des travaux de Ghiglione), est décrite dans la section suivante. Les résultats, les discussions que peuvent engendrer cette recherche et les perspectives sont finalement présentées.

## 2. Approches méthodologiques de la lecture

Savoir lire est un processus complexe qui vise la compréhension de la parole écrite. Comme le soulignent les Socles de compétences (1999), la finalité de la lecture est l'accès au sens d'un message écrit ou visuel et cela, quel que soit l'objectif de lecture que le lecteur s'est fixé (instruction, information, divertissement,...). Cependant, comme l'indiquent Germain et Rosa (2019, p. 261), « la formule fétiche « lire, c'est comprendre » mélange malencontreusement l'objectif d'apprentissage de la lecture et les moyens mis en œuvre pour l'atteindre ». Les « aspects techniques » de lecture doivent être enseignés pour permettre à chaque élève d'atteindre la finalité de cet apprentissage. Les pratiques d'enseignement doivent ainsi proposer une démarche planifiée, favorisant l'acquisition des mécanismes propres à la lecture et adaptée aux besoins de chaque élève (Germain & Rosa, 2019). Elles reposent généralement sur une méthode de lecture, définie par Goigoux (2004, p. 43) comme « l'ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes supports, affichages, etc.) ».

Le classement des différentes méthodes de lecture peut être effectué à partir de la place accordée à l'enseignement du code alphabétique et à celle accordée à la construction du sens. À partir de cette distinction, se déclinent plusieurs méthodes, se différenciant par l'ordre d'étude des différentes unités linguistiques ou par l'intérêt limité pour l'apprentissage du décodage. Parallèlement à cela, des méthodes de lecture privilégient les exercices de systématisation ou le travail avec les textes.

L'ensemble des méthodes regroupées sous l'appellation plus générique de « méthodes synthétiques » prévoit un enseignement systématique du code alphabétique. Ces méthodes

reposent sur des techniques de décodage, partant des petites unités de la langue (phonèmes, lettres, graphèmes, syllabes) pour les combiner et pour découvrir les plus grandes (Goigoux, 2004). Plusieurs voies peuvent être spécifiées. Les « méthodes syllabiques » s'appuient sur la découverte des syllabes écrites et de leurs valeurs sonores puis sur les unités linguistiques qui les composent. En assemblant plusieurs syllabes, l'enfant apprend à décoder des mots (Goigoux & Cèbe, 2006). Les « méthodes alphabétiques » ressemblent aux méthodes syllabiques mais abordent la lettre avant la syllabe écrite. Les « méthodes phoniques » partent, quant à elles, de la langue orale. Un phonème est identifié à l'audition puis localisé dans le mot prononcé ; le graphème (lettre ou groupe de lettres) associé est ensuite découvert. Dans les « méthodes synthétiques », l'accès au sens est considéré comme la résultante de l'activité de décodage : l'enfant s'entraîne d'abord à découvrir le principe alphabétique avant d'apprendre à élaborer des significations dans les textes (Goigoux, 2004).

Une autre catégorie de méthodes encourage aussi l'apprentissage du code en préconisant d'abord un travail d'analyse des plus grandes unités de la langue (mot, phrase, texte) pour y découvrir les plus petites, d'où le nom « méthodes analytiques ». L'élève découvre le mot à partir de la phrase, la syllabe dans le mot et la lettre dans la syllabe. Tout en proposant un enseignement des correspondances entre l'oral et l'écrit, ces méthodes privilégient *a priori* le travail sur le sens : elles s'orientent vers l'idée que l'apprentissage de la lecture doit se fonder sur l'intérêt des élèves et donc sur des écrits significatifs (Goigoux, 2004).

Dérivée des méthodes analytiques, la « méthode globale » débute l'apprentissage de la lecture par la découverte de différents écrits. La recherche du sens global de ces textes amène l'enfant à mémoriser la forme de certains mots du texte. A force de comparaisons, d'observations et d'analyses, les nouveaux mots sont découverts à partir des mots déjà retenus dans le lexique mental et le principe alphabétique est découvert de manière fortuite (Germain & Rosa, 2019). Autre application des méthodes analytiques, la « méthode naturelle » suggère que la lecture s'acquiert à partir de l'expression orale et écrite. Dès le début de l'apprentissage, les textes libres rédigés en situations de communication (correspondance, annotation de dessins, impression des textes) sont les unités essentielles pour permettre à l'élève d'apprendre à lire (Goigoux, 2004). Progressivement, l'enfant s'intéresse aux mots entiers contenus dans les textes qu'il rédige. Par tâtonnement et par analyse, il parvient à découvrir naturellement les unités qui composent les mots et donc le principe alphabétique pour produire et pour lire des mots encore inconnus à l'écrit (Vergnioux, 2005 ; Chartier & Hébrard, 2006). La « méthode idéovisuelle » est aussi une autre application des méthodes analytiques qui s'appuie, quant à elle, exclusivement sur la mémorisation et sur la reconnaissance globale de mots, considérant l'enseignement du code comme une entrave à la compréhension. L'enfant apprend à lire en partant des mots écrits et doit élaborer des procédures d'identification immédiate des mots en faisant appel à son répertoire lexical orthographique. Selon cette méthode, la lecture est purement visuelle et doit s'apprendre indépendamment de l'oral (Goigoux & Cèbe, 2006 ; Cusset, 2014).

Sur un « continuum de pratiques plus ou moins influencées par les méthodes » synthétiques et analytiques (Goigoux, 2004, p. 44), d'autres méthodes mélangent aussi le travail sur l'apprentissage du code avec la recherche du sens. Il peut s'agir des méthodes de lecture dites « mixtes » qui s'appuient sur l'étude de la compréhension d'une phrase à la fois pour y retrouver des mots déjà mémorisés ou fortement prédictibles et pour en décoder rapidement d'autres en les découpant en petites unités non significatives (syllabes, graphèmes, lettres, phonèmes) (Germain & Rosa, 2019 ; Goigoux, 2004). Mélant aussi dès le début le code et le sens, les « méthodes intégratives » les intègrent dans des activités de découverte de textes et

dans la culture de l'écrit, proposant ainsi un enseignement davantage centré sur la compréhension. Pour résoudre des problèmes d'identification de mots et de compréhension, l'enfant a donc recours à plusieurs stratégies : interaction des opérations de synthèse et d'analyse pour découvrir les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, mémorisation globale, combinaison du traitement des mots avec celui du contexte. Ces méthodes préconisent aussi la production écrite et l'utilisation d'albums ou d'autres genres de textes (Goigoux, 2004, 2016).

Enfin, il existe d'autres méthodes, les méthodes « traditionnelles », construites selon une progression bien définie et créées pour l'environnement scolaire. Les exercices proposés sont systématiques et elles ne cherchent pas à les inscrire dans des activités significatives (Lescouarch, 2010).

### 3. Les programmes de lecture en Belgique francophone

Pour évaluer les prescriptions méthodologiques en lecture, les sept programmes en vigueur en Belgique francophone pour les deux premières années de l'enseignement primaire ont été retenus. Les quatre grands réseaux d'enseignement (au sein desquels des pouvoirs organisateurs peuvent être fédérés) ont produit chacun leur programme : Conseil de l'enseignement des Communes et des Provinces (CECP, 2002), Secrétariat de l'Enseignement Catholique (SeGEC, 2014), Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI, 2008) et Wallonie-Bruxelles Enseignement (W-BE, 2008). Trois autres programmes sont aussi agréés. Il s'agit du programme de la Libre Ecole Rudolf Steiner (Steiner, 2002), celui de la Ville de Bruxelles (Bruxelles, 2000) et celui de la Ville de Verviers (Verviers, 2000). Ces deux derniers pouvoirs organisateurs ont fait le choix de ne pas adhérer au programme du CECP (2002) dont ils sont pourtant membres.

Seule la partie « savoir lire » a été prise en compte même si, pour éclairer le contexte, d'autres sections (introduction, annexes, table des matières, glossaire, bibliographie) ont aussi été analysées. L'analyse décrite dans la section suivante a pris en compte le fait que chaque programme contient un nombre différent de mots (cf. tableau 1 et point 4.5.).

**Tableau 1.** Nombre de mots contenu dans la partie analysée de chaque programme

	Nombre de mots
W-BE (2008)	6880
CECP (2002)	12513
SeGEC (2014)	20131
FELSI (2008)	2587
Ville de Bruxelles (2000)	5009
Ville de Verviers (2000)	6416
Steiner (2002)	13674

### ***3.1. Le découpage des programmes de langue française***

La manière dont les différents programmes sont découpés et organisés est hétérogène (tableau 2). Les programmes se distinguent d'abord par le fait que certains d'entre eux ont choisi de regrouper dans un seul volume toutes les matières à enseigner alors que les autres proposent un programme par matière, ce qui peut amener une perte de transversalité dans les apprentissages.

Une autre distinction générale peut être réalisée. Quelques programmes (Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002 ; W-BE, 2008) incorporent dans un seul ouvrage les quatre cycles de l'enseignement fondamental (enseignement maternel et primaire) : cela a l'avantage de proposer un aperçu de la progression des compétences à développer et des activités à mettre en œuvre à travers les cycles. Une scission entre l'enseignement maternel et primaire a parfois été choisie (CECP, 2002 ; FELSI, 2008 ; Ville de Bruxelles, 2000). La troisième année de l'enseignement maternel est alors dissociée des deux premières années de l'enseignement primaire. Pourtant, puisque ces trois années appartiennent au même cycle d'apprentissage (cycle 2), il semble judicieux de les incorporer dans un seul document pour obtenir une vision globale du cycle et pour encourager une continuité dans les apprentissages. Certains ont encore fait un autre choix de découpage en proposant un ouvrage par cycle d'enseignement (Ville de Verviers, 2000) ou par degrés dans l'enseignement primaire (ex. : 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années de l'enseignement primaire). Le programme du SeGEC (2014) correspond à ce dernier type de découpage. Toutefois, pour s'inscrire dans un continuum maternel-primaire, les attendus éducatifs de la fin de la 3<sup>e</sup> année maternelle y sont mentionnés pour chaque compétence à développer.

L'évaluation des programmes dont la méthodologie est décrite dans la section suivante a seulement pris en considération les orientations méthodologiques destinées au cycle 2 ou, selon les cas, aux deux premières années de l'enseignement primaire.

En ce qui concerne le découpage des disciplines, différentes directions ont également été prises. Dans les Socles de compétences (1999), les compétences disciplinaires de la langue française sont abordées en trois parties : lire, écrire et enfin, parler-écouter. Parfois, le programme correspond à cette organisation. Souvent, le savoir parler et le savoir écouter sont par contre scindés en deux parties. Il arrive aussi que des parties relatives à l'étude de la langue soient ajoutées.

**Tableau 2.** Différents découpages des programmes belges francophones analysés

Intérêt(s)/risque(s)			W-B E (2008)	CECP (2002)	SeGEC (2014)	FELSI (2008)	Bruxelles (2000)	Verviers (2000)	Steiner (2002)
Niveau(x) d'enseignement présenté(s) dans le programme	Maternel et primaire	Aperçu de la progression à travers les cycles, continuité facilitée	X						X
	Primaire	Perte de continuité maternel/primaire		X		X	X		
	Cycle 2	Vision globale des apprentissages dans le cycle, continuité facilitée						X	
	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	Perte de continuité au sein du cycle 2			X				
Niveau(x) d'enseignement considéré(s) dans l'étude	Cycle 2	Vision globale des apprentissages dans le cycle, continuité facilitée	X					X	X
	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	Perte de continuité au sein du cycle 2		X	X	X	X		
Matière(s) considérée(s) dans le programme	Toutes les matières	Transversalité encouragée	X	X			X		X
	Langue française	Perte de transversalité			X	X		X	
Disciplines figurant dans le programme	Lire	Cohérence avec le canevas des Socles	X	X	X	X	X	X	X
	Ecrire		X	X	X	X	X	X	X
	Parler-écouter			X		X	X		X
	Parler	Scission du Parler-Ecouter par rapport au canevas des Socles	X		X			X	
	Ecouter		X		X			X	
	Etude de la langue	Ajout de cette section par rapport au canevas des Socles	X				X		

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

Plusieurs programmes proposent une définition du savoir lire dans leur introduction. Ces définitions sont en lien avec l'accès au sens : « lire, c'est saisir le sens d'un écrit » (Ville de Verviers, 2000, p. 83) ou encore « apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ; le plaisir de lire, c'est le plaisir d'avoir compris » (W-BE, 2008, p. 227).

En plus d'insister sur l'enseignement du langage oral et écrit en situation de communication, les programmes s'entendent sur le lien étroit entre la lecture et les autres disciplines de la langue française (écrire, parler et écouter) et encouragent une approche interdisciplinaire. L'utilisation de différents textes est au cœur des apprentissages : différents genres de textes sont cités pour illustrer les compétences et les activités proposées.



### 3.3. Les références aux Socles de compétences (1999)

Les programmes se réfèrent aux prescriptions légales et n'hésitent pas à présenter ou à évoquer les objectifs généraux de l'enseignement définis dans le décret « missions » (1997). La façon dont les compétences issues des Socles (1999) sont traduites diffère en revanche d'un programme à l'autre (Tableau 3).

**Tableau 3.** Niveau de fidélité des programmes pour traduire les compétences issues du référentiel (Socles de compétences, 1999)

	W-B E (2008)	CECP (2002)	SeGEC (2014)	FELSI (2008)	Bruxelles (2000)	Verviers (2000)	Steiner (2002)
Respect strict du cadre du référentiel		X		X			
Respect du cadre avec certaines reformulations	X						
Respect général du cadre avec ajout/suppression de quelques compétences			X				X
Eloignement du cadre, fortes reformulations, ajout/suppression de compétences					X	X	

Une majorité d'entre eux a choisi de se baser sur le canevas des Socles de compétences (1999). En plus de proposer un découpage disciplinaire proche du référentiel, deux programmes - CECP (2002) et FELSI (2008) - ont retranscrit les compétences du Lire dans leur intégralité. Leur volonté de respecter le cadre proposé par le référentiel commun est facilement perceptible.

Trois autres programmes – Libre Ecole Rudolf Steiner (2002), SeGEC (2014) et W-BE (2008) – se réfèrent aussi explicitement au référentiel et ont retranscrit la plupart des compétences. Leur traduction a parfois fait l'objet de diverses reformulations (cf. annexe 1). Certaines compétences n'ont subi que des modifications très superficielles (ajout/suppression/modification de quelques termes). D'autres ont été presque entièrement reformulées, mais restent généralement cohérentes avec les Socles (1999).

Le programme du SeGEC (2014) et celui de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) ont aussi fait le choix d'ajouter ou de supprimer une ou plusieurs compétence(s) (cf. annexe 2). Ils ont d'ailleurs tous les deux apporté des modifications aux compétences spécifiques en lien avec la compétence « traiter les unités lexicales » (Socles de compétences, 1999, p. 14). Ces nouveaux intitulés (« construire les correspondances graphophonologiques » (SeGEC, 2014, p. 80) fournissent par exemple des indications sur le « comment enseigner la lecture ». Ces programmes donnent ainsi l'impression qu'ils « se collent » à un découpage – celui des Socles (1999) – mais que ce n'est pas tout à fait ce qu'ils auraient fait s'ils avaient été totalement libres...

La Ville de Bruxelles (2000) et la Ville de Verviers (2000) ont choisi de ne pas adhérer au programme créé par leur réseau (CECP, 2002). Ces pouvoirs organisateurs ont élaboré chacun le leur sans respecter le canevas des Socles de compétences (1999). Indubitablement,

cela leur a permis de proposer une organisation différente des compétences. Ils n'ont d'ailleurs retranscrit intégralement aucune compétence issue des Socles (1999). La plupart d'entre elles ont subi différentes reformulations (cf. annexe 3). Alors que certaines n'ont été que légèrement modifiées, il n'a pas toujours été simple d'en retrouver d'autres. Plusieurs compétences ont aussi été fusionnées et s'approchent dorénavant d'une série d'activités à réaliser successivement. Le programme de la Ville de Bruxelles (2000) regroupe, par exemple, les compétences « **adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé** : lecture intégrale ou sélective », « **adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information** » et « **gérer la compréhension du document pour vérifier** des hypothèses émises **personnellement ou proposées** », présentes dans les Socles de compétences (1999, pp. 11-12), pour proposer l'item :

Effectuer une double lecture d'un texte. Lecture sélective et rapide des éléments soulignés dans le texte (première compréhension du texte). Emettre des hypothèses concernant le contenu du texte. Lecture intégrale du texte (seconde compréhension du texte). Vérification des hypothèses émises au cours de la première lecture. (Ville de Bruxelles, 2000, R17.10)

Enfin, d'autres compétences des Socles n'ont pas été reprises dans le programme alors que certaines d'entre elles sont à certifier à la fin de la première étape d'enseignement.

#### 4. Méthode

S'inscrivant dans la recherche de pistes de compréhension des échecs scolaires, cet article situe la réflexion quant à la façon dont les programmes matérialisent des enjeux méthodologiques pour que les élèves puissent atteindre les compétences fixées dans les référentiels et évaluées dans les épreuves. A travers l'exemple des programmes de lecture belges francophones destinés au début du primaire, notre approche pose le questionnement de cette manière : ces documents « programmes » préconisent-ils des « comment enseigner » la lecture pour atteindre les attendus éducatifs ? Quelles orientations méthodologiques fournissent-ils aux enseignants ? Ont-ils une plus ou moins grande proximité avec une méthode de lecture ?

Une analyse de contenu des programmes a été réalisée pour « rechercher les informations, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document » (Mucchielli, 2006, p. 24, cité par Derobertmeasure, Dehon & Demeuse, 2010) « en évitant toute subjectivité et intuition abusive » (Derobertmeasure, Dehon & Demeuse, 2010, p. 3). Cette analyse de contenu a nécessité une exploration lexicale, en utilisant le logiciel Tropes<sup>®</sup> (Bocquillon & Derobertmeasure, 2014 ; Pasco & Leziart, 2005 ; Soetewey, Derobertmeasure & Demeuse, 2013 ; Soetewey, Derobertmeasure & Duroisin, 2013).

Pour tenter d'identifier la ou les méthodes qui soutend(ent) chaque programme, des textes « emblématiques » de ces méthodes ont également été analysés pour constituer les scénarios d'analyse.

L'ensemble de la démarche est décrit ci-après.

#### **4.1. Préparation du corpus**

Une étape préparatoire des documents (textes emblématiques et programmes d'enseignement) a été essentielle pour que le logiciel Tropes<sup>®</sup> puisse les analyser. Certains textes étant présentés sous forme d'ouvrage, leur contenu a été retranscrit au format numérique. Les éléments textuels parasites (ex. : numéros de page) et les parties non retenues pour l'analyse ont été supprimés. Les documents ont ensuite été convertis au format .txt.

#### **4.2. Indicateurs méthodologiques**

Pour rechercher efficacement les traces de la notion de sens (finalité de l'apprentissage) et celles de méthodes de lecture (« aspects techniques » de l'apprentissage) dans les programmes, les termes - que nous appellerons « indicateurs » - qui leur sont spécifiques ont été répertoriés. Cela a permis de créer des scénarios c'est-à-dire des listes d'indicateurs relatifs à chaque méthode. Ces scénarios<sup>2</sup> ont été appliqués sur chaque document « programme » afin d'y repérer les éléments méthodologiques et d'en identifier leur nature. La place accordée à la notion de sens a été évaluée au même titre que celle des différentes méthodes.

#### **4.3. Elaboration des listes d'indicateurs grâce au logiciel Tropes<sup>®</sup>**

Afin de garantir la pertinence du choix des indicateurs, des textes emblématiques (annexe 4) – autrement dit, des textes qui reflètent *a priori* une démarche méthodologique bien identifiée – ont été sélectionnés. Pour les méthodes créées par un auteur historique<sup>3</sup>, l'un de ses ouvrages a été utilisé. Il a cependant semblé pertinent de ne pas analyser l'intégralité de certains de ces textes emblématiques : l'auteur peut présenter et justifier sa méthode de lecture en émettant certaines critiques à l'égard d'autres méthodes. Il a été moins aisé d'identifier un auteur spécifique qui est indiscutablement lié à certaines méthodes. Dans ce cas, c'est le guide méthodologique d'un manuel de lecture prototypique de cette méthode qui a été choisi.

Le logiciel Tropes<sup>®</sup> permet d'effectuer des analyses textuelles de type propositionnel, le rapprochant dès lors de l'analyse de discours (Derobertmeasure & Demeuse, 2011 ; Soetewey, Derobertmeasure & Demeuse, 2013). Le découpage propositionnel des textes permet au logiciel de réaliser un travail de catégorisation en répertoriant les mots selon leurs catégories linguistiques (notamment, les verbes, les substantifs, les adjectifs). Il s'agit de ce fait d'une approche lexicométrique automatisée (Derobertmeasure & Demeuse, 2011) qui étudie la « fréquence d'occurrences d'un mot, de type bottom-up où les traitements des données guident l'interprétation et la production des savoirs » (Ghiglione et al., 1998 cités par François-Philip de Saint-Julien, 2015, p. 97). L'utilisation de Tropes<sup>®</sup> a ainsi permis de dresser l'inventaire des termes les plus fréquemment utilisés dans les textes emblématiques et les a accompagnés de leur occurrence respective. Les indicateurs méthodologiques utilisés pour décrire les méthodes ont été repérés dans cet inventaire et ont été rassemblés sous forme de liste.

Puisqu'il s'agit d'une phase automatique effectuée par le logiciel et que celui-ci utilise plusieurs algorithmes pour résoudre certaines « ambiguïtés » liées à la syntaxe ou la sémantique (Manuel de référence, 2013, p. 51), les résultats de cette analyse automatique ont

---

<sup>2</sup> L'annexe 5 répertorie les indicateurs qui ont été pris en compte dans le scénario de chaque méthode.

<sup>3</sup> Freinet (1961) pour la méthode naturelle, Foucambert (1976) pour la méthode idéovisuelle et Decroly (1928) pour la méthode globale.

été précisés par la prise en compte du contexte dans lequel les indicateurs ont été utilisés. En effet, certains d'entre eux avaient plusieurs significations. C'est le cas, par exemple, du terme « correspondance » qui, employé dans le texte emblématique relatif à la méthode naturelle, était envisagé dans le sens du courrier envoyé à une tierce personne plutôt que dans le sens d'une correspondance graphème-phonème. La remise en contexte, possible grâce à un retour au corpus (fonctionnalité assumée par Tropes®), a de ce fait été une étape majeure dans la sélection et la validation des indicateurs.

#### ***4.4. Analyse des programmes d'études à l'aide du logiciel Tropes®***

Une fois créées, les listes d'indicateurs qui caractérisent chaque méthode ont été utilisées pour évaluer les orientations méthodologiques des programmes. Pour ce faire, Tropes® a également été utilisé car il offre la possibilité d'adopter une démarche complémentaire semi-automatisée (Derobertmeasure & Demeuse, 2011) : il s'agit d'une démarche « de type top-down où ce sont les savoirs qui guident a priori le traitement des données » (Ghiglione et al., 1998 cités par François-Philip de Saint Julien, 2015, p. 97). Nous avons paramétré, dans le logiciel, nos propres regroupements sémantiques (listes d'indicateurs) et donc défini des « scénarios » d'analyse applicables sur les programmes.

Lors de cette étape, une inspection visuelle en contexte a aussi été effectuée de manière à s'assurer que les indicateurs, parfois polysémiques, soient employés dans le sens attendu. Il a été, par exemple, inévitable de considérer le terme « code » dans les indicateurs car il s'agit d'une des caractéristiques de certaines méthodes de lecture. Toutefois, ce terme pouvait aussi être employé dans les programmes pour évoquer d'autres codes, comme les codes grammaticaux. Un retour dans les textes a donc été nécessaire pour évaluer plus précisément la nature des orientations méthodologiques fournies.

#### ***4.5. Prise en compte de la longueur des textes***

Chaque texte possédant une longueur propre (cf. tableau 1), les occurrences des indicateurs ont été exprimées en fréquences relatives (premièrement : fréquence d'apparition de l'indicateur / nombre total de mots contenus dans le texte et, dans un second temps : fréquence d'apparition de l'indicateur / 100 mots).

## **5. Résultats**

### ***5.1. Résultats de l'exploration lexicale***

Les indicateurs associés à leur fréquence d'apparition dans chaque programme sont répertoriés dans le tableau de l'annexe 5. Le tableau 4 présente les ratios calculés par rapport au nombre total de mots contenus dans le programme. Chaque programme présente de faibles proportions d'indicateurs par rapport au nombre total de termes. Certains termes sont cependant peu significatifs : comme dans tout texte, des déterminants, des prépositions, etc. sont utilisés et augmentent le volume du programme. Les proportions calculées pour les deux grandes catégories d'indicateurs mettent en évidence la prédominance de la notion de sens sur les « aspects techniques » de la lecture.

**Tableau 4.** Proportions (exprimées en %) d'indicateurs repérés dans chaque programme (calculées par rapport au nombre total de mots contenus dans le programme)

	Nombre de mots dans la partie analysée	Niveau(x) d'enseignement considéré(s) pour l'analyse	Proportion d'indicateurs relatifs à la notion de sens (en %)	Proportion d'indicateurs relatifs aux méthodes de lecture (en %)
W-BE (2008)	6880	Cycle 2	2,73	0,90
CECP (2002)	12513	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	1,67	0,16
SeGEC (2014)	20131	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	4,49	0,50
FELSI (2008)	2587	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	3,02	0,54
Bruxelles (2000)	5009	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	6,89	1,18
Verviers (2000)	6416	Cycle 2	2,99	1,03
Steiner (2002)	13674	Cycle 2	0,79	0,54

Quant à la notion de sens, les proportions d'indicateurs révèlent que les programmes ne fournissent pas les mêmes quantités d'éléments. Ce sont les programmes de la Ville de Bruxelles (2000) et du SeGEC (2014) qui contiennent les proportions les plus élevées (respectivement, 6,89% et 4,49%).

Concernant les méthodes de lecture, le programme du SeGEC (2014) ne se démarque plus des autres programmes. Le CECP (2002) affiche la proportion d'indicateurs la plus faible (0,16%) alors que les deux programmes qui s'en éloignent (Ville de Bruxelles, 2000 ; Ville de Verviers, 2000) contiennent les proportions les plus élevées (avec respectivement 1,18% et 1,03%).

La Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) présente de faibles proportions d'indicateurs, aussi bien pour la notion de sens (0,79%) que pour les méthodes de lecture (0,54%). L'analyse portant sur 13674 mots, ces faibles fréquences relatives peuvent être en partie imputées aux informations que le document fournit dans sa partie introductive : celle-ci explique les fondements de la pédagogie Steiner et les grands principes qui la régissent. Peu d'indicateurs relatifs à la lecture y ont cependant été relevés.

Pour déterminer la nature des indications méthodologiques, les fréquences relatives (tableau 5) ont ensuite été calculées sur le nombre total d'indicateurs repérés dans le programme. Les proportions présentées ci-dessous doivent également être lues au regard des résultats obtenus sur l'ensemble des termes contenus dans les programmes (tableau 4) : si ces derniers résultats présentaient de faibles proportions d'indicateurs, il en est d'autant plus vrai pour les résultats suivants. Il est aussi essentiel d'indiquer que, si les proportions étaient additionnées, le résultat serait supérieur à 100% : certaines méthodes peuvent être regroupées en une approche plus générale (les méthodes synthétiques réunissent les méthodes syllabiques, phoniques et alphabétiques par exemple), des indicateurs (comme le terme « code ») ont été référencés dans plusieurs scénarios : ils ne sont pas distinctifs par rapport à chaque méthode, mais par rapport aux différentes familles de méthodes.

**Tableau 5.** Proportions (exprimées en %) d'indicateurs relatifs aux méthodes de lecture et au sens repérés dans chaque programme (calculées par rapport au nombre total d'indicateurs relevés dans chaque programme)

	Nombre de mots dans la partie analysée	Niveau(x) d'enseignement considéré(s) pour l'analyse	Sens	Syllabique	Alphabétique	Phonique	Globale	Idéovisuelle	Naturelle	Intégrative	Traditionnelle
W-B E (2008)	6880	Cycle 2	75,20	6,00	6,80	6,00	5,60	4,80	2,40	4,80	2,80
CECP (2002)	12513	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	91,27	0,44	0,44	0,44	0,87	0,44	4,80	1,31	1,75
SeGEC (2014)	20131	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	90,04	4,48	6,08	4,58	0,30	0,10	0,40	2,69	0,30
FELSI (2008)	2587	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	84,78	3,26	3,26	4,35	3,26	3,26	2,17	3,26	2,17
Bruxelles (2000)	5009	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> primaire	85,40	4,95	4,95	5,94	3,47	2,97	2,72	0,50	0,50
Verviers (2000)	6416	Cycle 2	74,42	9,30	10,85	8,53	5,04	1,55	3,49	1,16	3,10
Steiner (2002)	13674	Cycle 2	59,34	2,20	11,54	4,95	10,44	6,04	9,34	1,65	9,89

Pour chaque programme, il est possible de distinguer une terminologie plus traditionnellement associée à une méthode de lecture ou à une famille de méthodes davantage représentée. Toutefois, au regard du tableau 4, il ne s'agit que de légères tendances. La plupart des programmes affichent des proportions supérieures pour les méthodes proposant un enseignement systématique du code. Le programme de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) (11,54%) et celui de la Ville de Verviers (2000) (10,85%) sont les documents qui obtiennent les proportions les plus élevées d'indicateurs relatifs à une méthode de lecture. Cependant, comme le mettent en évidence les très faibles proportions d'indicateurs calculées par rapport au nombre total de mots (tableau 4), il ne peut s'agir que d'une faible orientation vers la méthode alphabétique grâce à des termes comme « lettre » ou « alphabet » employés dans le document (cf. annexe 5). Le programme de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) semble aussi utiliser quelques termes propres aux méthodes globale (10,44%), naturelle (9,34%) et traditionnelle (9,89%).

Les autres programmes contiennent aussi des indicateurs méthodologiques relatifs à la reconnaissance globale de mots et, puisqu'ils combinent les indicateurs relatifs à l'enseignement du code avec ceux de la reconnaissance globale, une méthode mixte semble être préconisée dans les programmes analysés. Les fréquences relatives pour la méthode intégrative indiquent que certains programmes utilisent aussi des termes qui lui sont propres.

Le programme du CECP (2002) se distingue de ces différentes observations. Il ne se réfère que très faiblement aux méthodes centrées sur le code et emploie davantage d'indicateurs liés à la méthode naturelle (4,80%). Cependant, puisque l'ensemble du document contient peu d'indications méthodologiques (cf. tableau 4), seuls quelques termes évoquent cette méthode.

## **5.2. Discussion des résultats obtenus grâce à l'exploration lexicale**

Les traces méthodologiques repérées dans les programmes grâce à l'exploration lexicale informatisée mettent généralement en avant l'enseignement du code alphabétique et le recours possible à la reconnaissance globale. Toutefois, ces résultats appellent à la prudence.

La technique de recueil de données employée dans cette étape a été guidée par le souhait de nous éloigner d'une évaluation subjective, grâce à une analyse quantitative de l'ensemble du corpus. Il est cependant nécessaire de souligner le fait que la comparaison des résultats obtenus pour les différents programmes est délicate compte tenu du fait que 1) certains programmes sont destinés aux trois années du cycle 2 alors que d'autres ne prennent en compte que les deux premières années du primaire, 2) la structure et l'organisation diffèrent d'un programme à l'autre (ex. seuls quelques programmes contenaient des annexes), 3) la présence et la longueur des parties prises en compte dans l'analyse sont différentes (ex. la longue introduction du programme Steiner (2002).

Il s'agit dès lors de rester circonspect au regard des faibles proportions d'indicateurs repérés dans les programmes. Comme déjà souligné précédemment, les valeurs chiffrées contenues dans le tableau 5 ne peuvent être lues qu'au regard des informations contenues dans le tableau 4 et n'indiquent en aucun cas des pourcentages élevés de présence de l'une ou l'autre méthode de lecture. Le terme « lettre », apparaissant souvent dans les textes emblématiques relatifs aux méthodes centrées sur le code, a par exemple été répertorié dans les listes d'indicateurs. Toutefois, sans remise en contexte, ce terme polysémique ne peut matérialiser une méthode de lecture. Dans cet ordre d'idées, certaines méthodes de lecture se partagent des indicateurs (tels que « phonème », « correspondance graphophonologique ») et au vu de leur faible occurrence dans les programmes, il est extrêmement difficile de distinguer une plus forte proximité avec l'une ou l'autre méthode.

Si une telle méthode devait être répliquée sur un autre corpus ou transposée sous une autre question de recherche, il pourrait par ailleurs être pertinent de sélectionner un plus large échantillon de textes emblématiques pour obtenir des listes d'indicateurs possiblement plus représentatives de chaque méthode. Il pourrait aussi être intéressant de d'abord se centrer sur des méthodes plus génériques (méthodes synthétiques *versus* analytiques), et d'affiner l'analyse par la suite, si nécessaire.

Ainsi, une « coloration » méthodologique de chaque programme ne peut pas être identifiée à partir des seules informations quantitatives. Une lecture du contenu des documents a été effectuée pour préciser les propos avancés lors de l'exploration lexicale.

## **5.3. Lecture du contenu des programmes**

Une lecture en contexte a été effectuée grâce à la localisation des indicateurs dans chaque programme. Cela a permis d'affiner les résultats obtenus et d'évaluer de manière plus précise la nature des orientations méthodologiques proposées dans chaque programme. Lors de cette étape, différentes observations, présentées ci-dessous, ont été effectuées.

### 5.3.1. De la préconisation d'une méthode de lecture à l'énonciation de grands principes

Ce qui distingue réellement les indications relatives aux « aspects techniques » de la lecture est la précision avec laquelle les programmes analysés les décrivent : alors que certains les évoquent d'une manière assez vague, d'autres s'attachent à proposer aux enseignants des orientations plutôt spécifiques.

C'est le cas de la Libre Ecole Rudolf Steiner (2002) qui fournit des informations suffisamment explicites pour qu'elles puissent être mises en œuvre. En considérant le développement global de l'être humain (principe fondateur de cette pédagogie), le programme détaille les attendus pédagogiques selon l'âge de l'élève. L'écriture est développée avant la lecture et le principe analytique est au cœur de l'apprentissage : l'enfant reconnaît les textes qu'il a écoutés, copiés et mémorisés, en différencie les phrases, les mots puis les plus petites unités linguistiques qui les composent. Parallèlement à un travail phonologique, il découvre le code alphabétique. Les fréquences relatives (cf. tableau 5) sont bien en lien avec l'enseignement du code et la reconnaissance globale. Contrairement à ce qui aurait pu être envisagé à la lecture du tableau 4, le programme fournit des indications méthodologiques aux enseignants sur la façon d'enseigner la lecture.

Concernant, les programmes de la Ville de Bruxelles (2000) et de la Ville de Verviers (2000), ils encouragent l'enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes voire, de manière plus générale, entre l'écrit et l'oral. Généralement précis dans leurs indications, ces programmes fournissent des exemples d'activités aux enseignants : « classer des mots en prenant un phonème et sa position dans le mot comme critères » (Ville de Bruxelles, 2000, R3A) ou « identifier les mots qui renferment une même lettre, une même syllabe, un même son. Ex. : train, main, bain... » (Ville de Verviers, 2000, p. 90). Les programmes mentionnent aussi à plusieurs reprises l'entraînement à la reconnaissance globale de mots usuels. Au regard de ce qui est prescrit, ces programmes proposent plutôt une méthode mixte, incitant au recours à l'une ou l'autre stratégie selon la situation.

Le programme du SeGEC (2014) préconise aussi l'enseignement du code alphabétique tout en autorisant le recours au lexique mental, c'est-à-dire aux différents mots entiers déjà mémorisés. Les informations méthodologiques, plus vagues que les programmes susmentionnés, pourraient être assimilés à des objectifs d'apprentissage : « découvrir des graphèmes et des phonèmes », « reconnaître globalement des mots en recourant au lexique mental [...] » (SeGEC, 2014, p. 80).

Les programmes de W-BE (2008) et de la FELSI (2008) fournissent des indications méthodologiques sommaires. Celles-ci ne sont généralement présentées que sous la forme de quelques phrases ou de quelques mots-clés et s'en tiennent essentiellement à l'énonciation de deux grands principes : enseignement du code et reconnaissance globale. Cependant, puisque la FELSI regroupe des établissements proposant différentes pédagogies relevant de « l'éducation nouvelle » (ex. : Freinet, Decroly), il se peut que la création de son programme ne soit qu'une façon de correspondre aux prescriptions légales. Il est en effet peu concevable que ces pédagogies s'accordent complètement sur une même méthode de lecture. En laissant certaines zones d'ombre sur la méthodologie à suivre, le programme permet à chacun de trouver des marges de liberté pour exprimer sa spécificité.



### **5.3.2. Des orientations méthodologiques absentes pour les « aspects techniques » de la lecture**

Le programme du CECP (2002) met l'accent sur la construction du sens d'un écrit. Il en oublie par contre d'indiquer ses choix en matière de méthode de lecture. En contexte, les indicateurs relevés ne sont pas en lien avec les « aspects techniques » de la lecture. Les termes repérés pour la méthode naturelle sont utilisés pour des activités de lire/écrire autour de la correspondance par voie postale sans encourager de méthode de lecture centrée sur cette pratique. Cette omission offre aux enseignants la liberté de choisir la méthode de lecture qu'ils souhaitent. Le programme du CECP (2002) propose toutefois des situations mobilisatrices traitant de la découverte des différents genres de textes et reste donc cohérent avec l'approche qu'il prône. Il fournit, à ce sujet, des exemples d'activités qu'il est possible de mettre en œuvre en classe. Par ailleurs, comme pour le réseau de la FELSI, certains établissements dépendant du CECP proposent des pédagogies bien spécifiques (ex. : Freinet). Le programme a pu envisager ce paramètre lors de la rédaction du programme.

### **5.3.3. Fidélité et éloignement du canevas du référentiel**

L'observation précédente rappelle que le CECP, réseau regroupant les pouvoirs organisateurs des Communes et des Provinces, a créé un programme auquel la Ville de Bruxelles et la Ville de Verviers ont choisi de ne pas adhérer. Ces deux pouvoirs organisateurs ont créé leur propre programme, contenant d'ailleurs des orientations méthodologiques (cf. point 5.2.1.). Le fait de ne pas avoir respecté la structure des Socles de compétences (1999) a facilité l'insertion de ces indications méthodologiques... en occultant toutefois quelques compétences.

Les cinq autres programmes évalués ont manifesté leur volonté de se conformer, au moins formellement, au référentiel de compétences en se basant – plus ou moins – sur sa structure (cf. tableau 3). Cela les a probablement enfermés dans un certain cadre, assez artificiel, et sans doute peu propice à l'ajout d'indications sur une méthode de lecture. L'un d'entre eux n'en propose d'ailleurs pas.

### **5.3.4. Le caractère assez prescriptif d'un programme**

Les indications méthodologiques du programme de la Ville de Verviers (2000), souvent relatives à l'enseignement du code, sont complétées par des exemples et/ou par des remarques plutôt prescriptives qui relèvent souvent du bon sens. Il est possible de lire des annotations telles que « l'élève lit souvent plus difficilement les caractères imprimés, peut-être parce que le Maître lui présente davantage de manuscrits. Y penser donc ! » (Ville de Verviers, 2000, p. 85) ou « ne pas contraindre l'enfant à terminer un livre si celui-ci ne présente aucun intérêt pour lui » (Ville de Verviers, 2000, p. 102).

Ce programme a aussi inséré deux annexes consacrées à l'enseignement du code dans son programme. La première annexe de douze pages expose, étape après étape, la façon d'« envisager l'étude d'un phonème » (Ville de Verviers, 2000, p. 111). La seconde propose une progression dans l'apprentissage du code. Celle-ci se découpe en 5 périodes et répond à un « ordre [...] établi scientifiquement » qu'il est « vivement conseillé » de respecter (Ville de Verviers, 2000, p. 123). En plus d'être assez injonctive, l'annexe n'indique pas ses sources scientifiques... et pourrait donc faire douter le lecteur de sa crédibilité, malgré l'indication du caractère scientifique de la progression.

### 5.3.5. Une préconisation des méthodes intégratives ?

Les programmes de la FELSI (2008) et du SeGEC (2014) présentent des indicateurs relatifs à une méthode intégrative : ils encouragent fréquemment les enseignants à utiliser des albums de littérature jeunesse. Un lien entre la manière d'apprendre à lire aux élèves et l'usage d'albums n'est cependant pas explicitement établi entre les « aspects techniques » de la lecture et la mise en œuvre d'activités de découverte de textes et d'acculturation à l'écrit.

### 5.3.6. Quelques bibliographies

Une bibliographie accompagne parfois le programme pour diriger les enseignants vers des ouvrages qui correspondent aux attentes éducatives du réseau ou du pouvoir organisateur en matière d'enseignement. Tous les programmes n'en proposent pas et lorsqu'elle est présente (CECP, 2002 ; Libre Ecole Rudolf Steiner, 2002 ; SeGEC, 2014 ; Ville de Verviers, 2000), cette bibliographie ne référence que très peu d'ouvrages en lien direct avec les « aspects techniques » de la lecture, privilégiant le travail du sens.

## 6. Conclusion

L'évaluation est un outil au service de l'enseignement/apprentissage. Elle l'est d'autant plus si elle lui apporte des pistes d'amélioration et de remédiation. Dans cette perspective, il semble essentiel de considérer l'ensemble du système institutionnel si on poursuit réellement l'objectif de l'améliorer (Demeuse & Soetewey, 2013). S'il ne fait à présent nul doute que les pratiques pédagogiques influencent la qualité des apprentissages, on ne peut pas imputer les échecs (et les réussites) des élèves aux seules qualités professionnelles de leurs enseignants. D'autres dimensions sont à investiguer.

Notre étude inscrit sa réflexion à propos de l'évaluation dans l'une de ces dimensions : le curriculum prescrit (Demeuse & Strauven, 2013). Les référentiels de compétences s'en tenant à la définition des attendus éducatifs, notre recherche s'est intéressée aux programmes d'enseignement, chargés de fournir des orientations méthodologiques pour atteindre les compétences fixées. À travers l'exemple des programmes de lecture du début de l'enseignement primaire en Belgique francophone, nous avons analysé les démarches méthodologiques préconisées (en termes de méthodes de lecture) dans ces documents pour que les élèves maîtrisent les compétences attendues par le législateur.

Les résultats de l'analyse révèlent la place laissée à la notion de sens, ce qui concorde avec l'idée que « lire, c'est comprendre », conforme au prescrit légal. Les indications relatives aux « aspects techniques » de la lecture préconisent généralement l'enseignement du code alphabétique et évoquent aussi la reconnaissance globale de mots. Toutefois, ces indications restent souvent imprécises, difficiles à capturer à travers une analyse lexicométrique semi-automatisée.

Ainsi, à l'instar de ce qu'indiquent Dujardin, Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse (2019, p. 109) au niveau des revues pédagogiques qui « parlent finalement fort peu de « pédagogie », du moins de stratégies d'enseignement », les programmes ne fournissent que peu d'indications méthodologiques structurées et identifiables au niveau de l'apprentissage de la lecture. En ne communiquant pas explicitement comment mettre en œuvre l'enseignement-apprentissage dans les classes, les programmes font essentiellement reposer sur les enseignants l'adoption d'une approche méthodologique qu'ils jugent la plus efficace. Tout en

respectant le programme, les enseignants peuvent proposer des activités diverses qui ne reposent pas forcément sur des connaissances scientifiques ni même sur des recommandations spécifiques à leur réseau, ce qui permet de douter de l'apport spécifique de cette structure intermédiaire. Certains documents datent aussi de (presque) deux décennies, ce qui questionne leur obsolescence.

Même s'il ne faut pas surestimer l'importance des programmes, la grande hétérogénéité des résultats, couplée à leur relative faiblesse, peut peut-être trouver une partie de son explication dans ce très faible guidage des pratiques enseignantes (effets « maître » et effets « école »). Ces observations ne manquent donc pas d'interroger la nécessité d'un tel nombre de programmes, relativement peu différenciés, du moins en termes de recommandations méthodologiques clairement identifiables dans le domaine de la lecture. Puisque de nouveaux référentiels vont paraître prochainement dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, il semble nécessaire que les nouveaux programmes remplissent leur mission en fournissant des orientations méthodologiques pour l'apprentissage de la lecture, du moins s'ils souhaitent se positionner face à cet apprentissage et soutenir la nécessaire liberté pédagogique des enseignants, comme professionnels de l'enseignement-apprentissage. Il est alors à espérer que ces indications correspondent aux connaissances scientifiques actuelles en la matière et qu'elles soient rédigées en collaboration avec des didacticiens et des spécialistes de la psychologie de l'apprentissage. S'appuyer sur des données probantes et fournir des indications précises semblent des conditions nécessaires pour éviter que les informations contenues dans le programme ne fassent l'objet de différentes interprétations... qui conduisent elles-mêmes à des pratiques diverses voire opposées ou plus simplement, à leur ignorance pure et simple.

## 7. Références

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Bocquillon, M., & Derobertmasure, A. (2014). Etude comparative des programmes de français des réseaux catholiques et de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le premier degré de l'enseignement secondaire. *Education comparée*, 11, 217-238.
- Carette, V., & Dupriez, V. (2014). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 32(3), 23-45. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1024930ar>
- Chartier, AM, & Hébrard, J. (2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 113-123. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0113>
- Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces. (2002). *Programme d'études pour l'enseignement primaire*. Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.
- Cusset, PY. (2014). *Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusion de recherches récentes* (publication n°2014-01). France Stratégie.
- Decroly, O. (1928). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Maurice Lamertin.
- Demeuse, M., & Soetewey, S. (2013). Recherche en éducation et évolution du système éducatif belge francophone. In J.-F. Marcel & H. Savy (Eds.), *Evaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action* (pp. 173–183). Educagri.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.

- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale : analyse de contenu de dossiers réflexifs. *Education & Formation, e-294*, 31-41. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00730959>
- Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité. Eléments de comparaison. In J.G. Blais & J.L. Gilles (Eds.), *Evaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication* (pp. 163-187). Les presses de l'Université de Laval.
- Dujardin, C., Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019). Les revues destinées aux enseignants parlent-elles de pédagogie ? Analyse lexicométrique de trois revues belges francophones. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 41*, 95-112.
- Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (2008). *Programme FELSI fondamental : Français*. Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. O.C.D.L.-Sermap.
- François-Philip de Saint-Julien, D. (2015). Analyse de discours : l'exemple des plans de sauvegarde de l'emploi. *La Revue Des Sciences de Gestion, 273-274(3)*, 95-105.
- Freinet, C. (1961). *Méthode naturelle de lecture*. Bibliothèque de l'École Moderne.
- Germain, B., & Rosa, M. (2019). Méthodes de lecture et supports de l'apprentissage. In A. Bentolila & B. Germain (Eds.), *L'apprentissage de la lecture* (pp. 255-269). Nathan.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Retz.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 1*, 37-56.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). Lire et écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche*. Institut français de l'Éducation; Université de Lyon; ENS de Lyon. [En ligne] Consulté à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Lafontaine, D., Dupont, V., & Schillings, P. (2017). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : Qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants ? In M. Bianco & L. Lima (Eds.), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* (pp. 5-12). Hatier.
- Lescouarch, L. (2010). Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. *Spirale. Revue de recherches en éducation, 45(1)*, 81-101.
- Libre Ecole Rudolf Steiner. (2002). *Programme des études 2002*. Court-Saint-Etienne : Libre Ecole Rudolf Steiner.
- Mangez, C., & Mangez, E. (2008). Analyse sociologique des discours pédagogiques. Application au cas de la politique éducative Belgique francophone. In D. Frandji & Ph. Vitale (Eds), *Actualité de Basil Bernstein, Savoir, pédagogie et société* (pp. 189-206). Presses universitaires de Rennes.
- Mangez, E. (2004). La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : Transfert de savoirs et relations de pouvoir. *Revue française de Pédagogie, 146*, 65-77.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Centre de documentation administrative, Secrétariat général.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (1999). *Socles de compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration Générale de l'Enseignement et de la

Recherche scientifique, Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Socle de savoirs et de compétences du tronc commun. Charte des référentiels*.
- Tropes® (mai 2013). Manuel de référence, version française 8.4. Dans *Le site du logiciel Tropes*. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://www.tropes.fr/download.htm>
- Molette, P., & Landré, A. (2018). *Tropes (version française 8.5)* [Logiciel informatique]. [En ligne] Disponible à l'adresse : <https://www.tropes.fr/download.htm>
- Pasco, D., & Leziart, Y. (2005). Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en eps: L'exemple du programme pour la classe de 6<sup>e</sup> des collèges. *Carrefours de l'Education*, 19(1), 107–120. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/cdle.019.0107>
- Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: Une revue de la littérature. *Revue Française de Pédagogie*, 189(4), 105–138. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/rfp.4636>.
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique. (2014). *Programme langue française : cycle 2*. Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.
- Soetewey, S., Derobertmeasure, A. & Duroisin, N. (2013). *Usage combiné de Tropes® et d'un outil statistique pour recontextualiser et interpréter des données d'occurrences : Principe et illustration*. Colloque « Corpus de textes : Composer, mesurer, interpréter », 17-18 juin 2013, Ecole normale supérieure, Lyon, France. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://goo.gl/mXaR5b>
- Soetewey, S., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2013). *Analyse des référentiels d'enseignement des sciences en Belgique francophone à l'aide du logiciel Tropes*. Actes du Congrès AREF 2013, 27-30 août 2013, Montpellier, France. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/217-analyse-des-r%C3%A9f%C3%A9rentiels-d%E2%80%99enseignement-des-sciences-en-belgique-francophone-%C3%A0-l%E2%80%99aide--1>
- Soetewey, S., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié : Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 123-134. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/ries.1067>
- Vergnioux, A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*. Presses universitaires de Caen.
- Ville de Bruxelles. (2000). *Programme de l'Enseignement primaire*. Instruction publique de la Ville de Bruxelles.
- Ville de Verviers. (2000). *Enseignement primaire : programme de français à 8 ans*. Echevinat de l'Instruction Publique de la Ville de Verviers.
- Wallonie-Bruxelles Enseignement. (2008). *Programme des études de l'enseignement fondamental*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

**Annexe 1** : Exemples de reformulation des compétences issues des Socles (1999) repérées dans le programme de Steiner (2002), du SeGEC (2014) et de W-BE (2008)

Compétences issues des Socles de compétences (1999)	Compétences reformulées dans les programmes
« Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel : titre <u>dans une collection adaptée à l'âge de l'enfant</u> . » (p. 11)	« Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel. <u>Repérer les références d'un document</u> : titre, auteur(s), illustrateur(s), collection, maison d'édition. Identifier le titre d'un document. » (SeGEC, 2014, p. 20)
« <u>Gérer la compréhension du document pour vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées</u> (proposer une suite <u>plausible à un texte simple</u> ). » (p. 12)	« Proposer une suite <u>logique à une histoire</u> . » (W-BE, 2008, p. 230)
« Réagir selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer le réel de l'imaginaire. » (p. 12)	« Réagir selon la nature du document, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer le réel de l'imaginaire, <u>en relation avec la vie quotidienne, sans formalisation ni verbalisation</u> » (Steiner, 2002, p. 66)

**Annexe 2** : Reformulation de la compétence « *traiter les unités lexicales* » (Socles de compétences, 1999, p. 14) et de ses compétences plus spécifiques dans le programme du SeGEC (2014) et de Steiner (2000)

Compétences issues des Socles de compétences (1999)	Compétences reformulées dans les programmes
<p>Traiter les unités lexicales.</p> <p>Comprendre en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte écrit, illustré ; *</li> <li>- confirmant le sens d'un mot ; **</li> <li>- établissant les relations que les mots entretiennent entre eux : familles de mots, synonymes, antonymes ; **</li> <li>- distinguant les éléments qui composent un mot (préfixe, radical, suffixe).** (p. 14)</li> </ul> <p>* Compétence à certifier en fin de 2<sup>e</sup> année primaire</p> <p>** Sensibilisation à cette compétence mais aucune certification en fin de 2<sup>e</sup> année primaire</p>	<p>Traiter les unités lexicales <u>pour comprendre le sens d'un texte</u> en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte écrit, illustré ;</li> <li>- confirmant le sens d'un mot ;</li> <li>- établissant les relations que les mots entretiennent entre eux : familles de mots, synonymes, antonymes ;</li> <li>- distinguant les éléments qui composent un mot (préfixe, radical, suffixe). (SeGEC, 2014, p. 78)</li> </ul> <p>« <u>Traiter les unités lexicales en recourant :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>aux correspondances graphophonologiques</u></li> <li>- <u>au lexique mental</u> » (SeGEC, 2014, p. 80)</li> </ul> <p>« <u>Traiter les unités lexicales à partir des constantes orthographiques (règles d'orthographe d'usage).</u> » (SeGEC, 2014, p. 84)</p> <p>« Traiter les unités lexicales »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <u>Reconnaître toutes les lettres de l'alphabet dans leurs principales formes : majuscules et minuscules d'imprimerie, écriture cursive</u> ».</li> <li>- « <u>Reconnaître les graphèmes et phonèmes complexes les plus courants du vocabulaire de base</u> » (Steiner, 2002, p. 68)</li> </ul>

**Annexe 3** : Exemples de reformulation de compétences issues des Socles de compétences (1999) repérées dans le programme de la Ville de Bruxelles (2000) et de la Ville de Verviers (2000)

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



**Annexe 4** : Liste des textes emblématiques associés à une méthode de lecture ou à la notion de sens

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

**Annexe 5** : Fréquence d'apparition des indicateurs (relatifs à la notion de sens et aux méthodes de lecture) dans chaque programme de lecture approuvé en Belgique francophone

	W-BE (2008)	CECP (2002)	SeGEC (2014)	FELSI (2008)	Bruxelles (2000)	Verviers (2000)	Steiner (2002)
<i>Notion de sens</i>							
Comparer	3	0	2	0	19	4	0
Compr -endre, -éhension	21	12	67	10	15	10	7
Contexte	5	21	41	3	4	6	4
Distinguer	7	6	42	0	9	7	1
Écrit (texte)	23	19	4	5	62	24	0
Essentiel	0	1	5	9	1	2	0
Evo -quer, -cation	1	0	0	2	1	0	0
Expli -quer, -cation	5	1	11	0	3	3	0
Explicit -e, -er	1	1	31	1	2	0	2
Hypothèse	8	6	33	2	15	6	4
Idée	3	3	16	5	3	4	2
Identifi -er, -cation	5	11	45	1	31	0	2
Implicite	2	2	10	0	1	0	2
Infér -er, -ence	0	1	6	0	0	0	1
Information	17	29	140	5	43	26	13
Intention	1	4	11	0	1	2	0
Interprét -er, -ation	1	1	0	2	6	1	1
Lexi -que, -cal	2	1	18	1	1	0	1
Personnage	10	6	23	5	8	3	5
Raconter	4	1	7	0	1	1	8
Rappel (de récit), rappeler	0	0	0	0	0	0	0
Récit	6	2	45	0	21	2	4
Reformul -er, -ation	5	4	20	1	1	2	3
Repérer	14	17	76	0	21	0	7
Sens	11	20	20	5	14	12	4
Signifi -er, -cation	1	3	43	2	0	15	3
Texte	28	32	169	17	55	59	32
Vérifier	4	5	19	2	7	3	2
<i>Méthode syllabique</i>							
Code, décod -er, -age	2	1	7	1	1	1	0
Correspond -ance, -re	0	0	12	0	3	0	0
Graphophonologique	0	0	11	1	0	0	0
Déchiffre-ment, -er, -age, -able	1	0	0	0	3	2	0
Graphèm -e, -ique	2	0	5	0	1	2	2
Phonèm -e, -ique	6	0	7	0	8	11	2
Discrimin -er, -ation	1	0	0	0	2	0	0
Graphie	3	0	0	0	2	3	0
Syllabe	0	0	3	1	0	5	0
<i>Méthode alphabétique</i>							
Code, décod -er, -age	2	1	7	1	1	1	0
Correspond -ance, -re	0	0	12	0	3	0	0
Graphophonologique	0	0	11	1	0	0	0
Graphèm -e, -ique	2	0	5	0	1	2	3
Phonèm -e, -ique	6	0	7	0	8	11	2
Alphabet / alphabétique	0	0	3	0	0	0	4
Consonne	0	0	0	0	0	0	0
Lettre	3	0	12	0	6	14	8
Son	4	0	3	1	1	0	4
Voyelle	0	0	1	0	0	0	0

	W-BE (2008)	CECP (2002)	SeGEC (2014)	FELSI (2008)	Bruxelles (2000)	Verviers (2000)	Steiner (2002)
<i>Méthode phonique</i>							
Code, décod -er, -age	2	1	7	1	1	1	0
Correspond -ance, -re	0	0	12	0	3	0	0
Graphophonologique	0	0	11	1	0	0	0
Déchiffre-ement, -er, -age, -able	1	0	0	0	3	2	0
Graphèm -e, -ique	2	0	5	0	1	2	2
Phonèm -e, -ique	6	0	7	0	8	11	2
Combin -er, -atoire, -aison	2	0	1	0	0	0	0
Phonétique	1	0	0	0	5	1	1
Discrimin -er, -ation	1	0	0	0	2	0	0
Syllabe	0	0	3	1	0	5	0
Son	4	0	3	1	1	0	4
<i>Méthode globale</i>							
Entier	0	0	0	0	0	0	0
Forme (silhouette)	0	0	1	0	1	0	0
Mém -oire, -oriser, -orisation	0	0	0	2	0	0	5
Perce -ption, -voir, -ptif	3	0	0	0	2	0	1
Reconn -âitre, -aissance	0	0	0	1	4	4	4
Visuel, visuellement	8	0	0	0	3	0	1
Global, -ement, -sation, -teur	1	0	0	0	1	3	4
Intérêt	0	0	0	0	1	3	4
Vie, vécu	2	2	2	0	2	3	0
<i>Méthode idéovisuelle</i>							
Entier	0	0	0	0	0	0	0
Forme (silhouette)	0	0	1	0	1	0	0
Mém -oire, -oriser, -orisation	0	0	0	2	0	0	5
Perce -ption, -voir, -ptif	3	0	0	0	2	0	1
Reconn -âitre, -aissance	0	0	0	1	4	4	4
Visuel, visuellement	8	0	0	0	3	0	1
Idéo-visuel	0	0	0	0	0	0	0
Fonctionnel	1	1	0	0	2	0	0
<i>Méthode naturelle</i>							
Global, -ement	1	0	0	0	1	3	4
Correspond -re, -ance, -ant	0	3	0	1	1	2	0
Dessin, -er	0	0	0	0	0	0	9
Communi -quer, -cation	0	0	0	0	3	1	0
Ecriture	3	6	2	1	3	0	4
Graphisme	0	0	0	0	0	0	0
Imprim -é, -er, -erie	0	0	0	0	0	0	0
Tâtonn -é, -er, -ement	0	0	0	0	0	0	0
Libre (texte)	0	0	0	0	0	0	0
Vie, vécu	2	2	2	0	3	3	0
<i>Méthode intégrative</i>							
Album (jeunesse)	12	0	16	1	1	0	0
Littér -aire, -ature	0	1	3	0	0	0	0
Production écrite	0	2	8	2	1	3	3
<i>Méthode traditionnelle</i>							
Abécédaire	0	0	0	0	0	0	0
Cahier	7	0	1	0	0	1	6
Entraîner	0	4	2	1	1	0	0
Exercice	0	0	0	0	1	4	11
Livret	0	0	0	0	0	1	0
Manuel	0	0	0	0	0	1	0
Progress -if, -ion	0	0	0	1	0	1	1